

Das Assessment aus geschlechtstheoretischer Perspektive

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

vorgelegt von
Vanessa Rumpold und
Monika Armada-Möller

Erstgutachterin:
Prof'in. Dr. Sabine Andresen,
Fakultät Erziehungswissenschaft,
Universität Bielefeld

Zweitgutachter:
Prof. Dr. Klaus Peter Treumann,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universität Bielefeld

Bielefeld 2010

Danksagung

Ein besonderes Wort des Dankes möchten wir an Frau Profⁱⁿ Dr. Sabine Andresen richten, die uns viel Geduld entgegenbrachte und mit wertvollen Ratschlägen für das Gelingen der Arbeit sorgte.

Ein großer Dank geht an Prof. Dr. Klaus Peter Treumann, der uns mit seinem fundierten Fachwissen viele Anregungen für unsere wissenschaftliche Arbeit gab.

Wichtig für unsere Arbeit waren die Treffen unserer Interpretationsgruppe. Hier möchten wir besonders Nadine Lauer, Nina Vanessa Thieme und Sevilen Demirkaya danken, die nicht nur für eine angenehme Atmosphäre während des Interpretierens sorgten, sondern in unseren regelmäßigen Treffen die Bereitschaft zeigten, Interpretationstexte intensiv zu lesen und zu diskutieren. Ohne ihr Fachwissen, ihre Ideen und ihre Kritik wäre unser Forschungsprojekt niemals so weit gekommen.

Eine wertvolle Unterstützung waren außerdem die Anregungen aus dem Doktorandenkolloquium von Profⁱⁿ Dr. Sabine Andresen.

Ein großer Dank gilt auch Dr. Nicole Mahne für ihre Unterstützung.

Wichtig für die Entstehung dieser Arbeit waren zudem die zahlreichen persönlichen und fachlichen Anregungen von Sabine Voth.

Danke sagen wir auch unseren Lebenspartnern, der Familie und den Freunden.

Vanessa Rumpold

Bad Salzuflen im Oktober 2010

Monika Armada-Möller

Geseke im Oktober 2010

Inhaltsverzeichnis

<i>Fragestellung</i>	4
<i>I. Teil: Theoretischer Rahmen, Vanessa Rumpold</i>	8
<i>1. Geschlecht als soziale Kategorie</i>	8
1.1 Doing Gender	11
1.2 Geschlecht als interdependente Kategorie	18
<i>2. Das Assessment</i>	23
2.1 Inhalt und Ablauf eines Assessments	25
2.2 Der Kompetenzbegriff	29
2.3. Das Assessment-Center in seiner Entwicklung	34
2.4 Kritische Reflexion der Assessment-Methode	39
2.4.1 Assessment und Employability	42
2.5 Genderaspekte im Assessment	47
<i>II. Teil: Forschungsdesign, Monika Armada-Möller</i>	52
<i>3. Methodische Konzeption</i>	52
3.1. Die teilnehmende Beobachtung und ihr Forschungsprozess	52
3.2 Nähe-Distanz-Problematik seitens der Verfasserinnen	57
3.3 Beobachten und Protokollieren	60
3.4. Duale Beobachtung	67
<i>4. Forschungsfeld und seine Rahmenbedingungen</i>	68
4.1 Interpretation von Daten anhand der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik	73
4.2 Die sozialwissenschaftliche Analyse auf der Grundlage der teilnehmenden Beobachtung im Untersuchungsfeld	76
<i>5. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und ihre Ausgangslagen</i>	79
<i>III. Teil: Teilnehmende Beobachtung in Assessments mit Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen, Vanessa Rumpold</i>	87
<i>6. Geschlechterkategorisierung am Beispiel der Gruppeneinteilung und Sitzordnung</i>	87
6.1 „Ich teile euch jetzt in Gruppen ein.“	88

6.2 Sitzordnung	99
7. „Du stehst da eh’ nur ‘rum!“ Interaktionsstrukturen zwischen Lehrer- und Schülerschaft	103
7.1 Interaktionsstrukturen im schulischen Kontext	105
7.2 Die interaktive Konstruktion von Macht und Geschlecht	108
7.3 „Nee, du musst gehen.“ Interaktionen zwischen Autorität und Aggression	130
8. Reaktionen der Schülerinnen und Schüler in leistungs- und kompetenzbezogenen Situationen	145
8.1 „Das ist viel zu schwer! Wir hören jetzt auf und essen lieber einen Döner!“	148
8.2 Lob als Irritation	153
9. Dramatisierung von Geschlecht	166
9.1 „Was? Das ist Frauensache!“	169
9.2 „Aber bitte mit einem Strich!“	184
10. Sexualisierungen	190
10.1 „Zauberwolke, ich will eine supertolle Alte!“	196
11. Vorstellungen	201
11.1 Ich über mich und andere: „Ach, ich spiele gern Fußball“	202
11.2 „Du bist doch bestimmt Iranerin, oder?“	213
11.3 Interkulturelle Kompetenz und Assessment	216
11.3.1 „Sie haben einen Migrationshintergrund – also kein Wunder, dass sie sich sehr mit anderen unterhalten.“	218
12. Der Körper in Interaktionen	220
12.1 Körperkontakt nach Erfolgserlebnissen	224
12.2 Die Erzeugung von Nähe durch körperbezogene Energizer	229
12.3 Der Körper als Machtinstrument	240
12.3.1 Aggressiv-spielerischer Körperkontakt als Statusmarker und Ausdruck von Missachtung	242
IV. Teil: Teilnehmende Beobachtung in Assessments mit Schülerinnen und Schülern von Realschulen, Monika Armada- Möller	258
13. Geschlechtskonstruktion und räumliche Gegebenheiten	258

13.1 Gruppeneinteilung und Sitzordnung _____	260
13.2 Konstruktion von Raum und Geschlecht _____	279
13.2 Raumbedeutung und Verlauf der Interaktionen _____	285
<i>14. Entwertungen in Interaktionen</i> _____	288
14.1 Verbale Entwertung des Individuums auf Intelligenzebene _____	289
14.2 Verbale Entwertung des Individuums auf Sexualebene _____	295
<i>15. „Ich brauche mal deine Hilfe, wie habt ihr das gemacht?“</i> _____	310
15.1 Hilfeleistung seitens der Schülerinnen und Schüler _____	312
15.2 Kooperationsbereitschaft und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ____	320
15.2.1 Motivation als Strategie der Unterstützung _____	332
<i>16. Lob als Interaktionsprozess</i> _____	335
16.1. Interaktionen mit Schülerinnen, Schülern und Assessorinnen _____	335
16.2. Interaktionen mit Lehrkräften _____	340
<i>17. Die Entstehung der Zugehörigkeit im Kontext von Herkunft und Sprache</i> ____	350
17. 1 Natio- ethno- kulturelle Zugehörigkeitskontexte _____	351
17.2 „Ich heiße Ha und komme aus Tunesien.“ _____	359
17.4 „Ich bin Olx und komme eigentlich aus Russland.“ _____	363
17.5 Herstellung von Zugehörigkeit durch Sprache _____	370
<i>18. Zusammenfassung</i> _____	373
<i>19. Resümee</i> _____	395
<i>Literaturverzeichnis der Fragestellung, der Teile, I. und III. und des Ausblicks</i> _	405
<i>Literaturverzeichnis der Teile II. und IV.</i> _____	431

Fragestellung

Vanessa Rumpold, Monika Armada-Möller

Potenzialanalyse, Kompetenzfeststellung, Assessment oder Assessment-Center – diese Begriffe stehen für Verfahren, die Fähigkeiten von Individuen durch Beobachtung identifizieren und anschließend klassifizieren, also in verschiedene Kompetenzbereiche einordnen. Diese Praxis ist bei allen genannten Instrumenten üblich. Bei einigen von ihnen werden auch Kompetenzen thematisiert, die nicht beobachtet wurden und somit „Entwicklungsfelder“ für die am Assessment teilnehmenden Personen darstellen. Das Vorgehen variiert je nach Zielsetzung der Verfahren: Zum einen können konkrete Fähigkeiten der Teilnehmenden im Hinblick auf eine berufliche Orientierung und Entwicklung fokussiert werden, zum anderen sollen die Absolventinnen und Absolventen von Assessments für bestimmte Kompetenzen eines Fachbereiches sensibilisiert werden, um Selbstreflexionsprozesse bezüglich ihrer beruflichen Präferenzen zu initiieren.

Eine weitere mögliche Zielsetzung ist die Auswahl potenzieller Mitarbeitender, zum Beispiel im Rahmen eines unternehmerischen Bewerbungsverfahrens. Eine Intention kompetenzanalytischer Verfahren kann auch dem Aufbau eines Gegenpols zum defizitären Schulsystem dienen: Schülerinnen und Schülern werden, als bewusste Kontrastierung einer selektiven Notenvergabe, ausschließlich positive Rückmeldungen zu Beobachtungen gespiegelt. Diese sollen eine Art Katalysatorfunktion übernehmen, die Einflüsse negativer Zensuren ausgleicht sowie das Individuum „stärkt“. Weiterhin gibt es Assessments mit Fördercharakter, welche die Teilnehmenden, oftmals Jugendliche am Übergang Schule-Beruf, bei der Einschätzung eigener Kompetenzen unterstützen und aufzeigen, an welchen Stellen noch ein „Entwicklungsbedarf“ besteht, um sich erfolgreich in den bestehenden Arbeitsmarkt zu integrieren oder um beschäftigungsfähig zu bleiben.

Der „Begriffdschungel“ (Hutter 2004, S. 6) des Kompetenz-Dickichts ist undurchsichtig – und damit auch die gängigen (Beobachtungs-)Verfahren. Die folgende Arbeit setzt sich mit einem Assessment auseinander, das stärkenorientiert ausgerichtet ist und keine fehlenden Kompetenzen seitens der Teilnehmenden thematisiert, demzufolge keine möglichen „Entwicklungsfelder“ aufzeigt. Nähere Ausführungen und Abgrenzungen zu anderen Instrumenten werden im Kapitel 2 expliziert.

Trotz der aufgezeigten Nuancierung haben sich Begriffe wie Assessment, Assessmentverfahren oder Assessment-Center als Oberbegriffe für Angebote durchgesetzt, die mit der Kompetenzbeobachtung operieren. Sie ist ein integraler Bestandteil der genannten Instrumente (vgl. Arnold 2002). Aus diesem Grund werden nachfolgend alle drei aufgeführten Bezeichnungen verwendet. Diese implizieren allerdings negative Konnotationen: Ist von einem Assessment die Rede, können Selektionsassoziationen kaum vermieden werden: Die Teilnehmenden werden – und zwar bei allen aufgezählten Varianten – mit Hilfe der wenig standardisierten, subjektiven Methode der Beobachtung konfrontiert und nach überwiegend diffusen Kompetenzen beurteilt. In diesem Zusammenhang stellen sich sogleich Fragen nach der Validität dieses Vorgehens, die mit weiteren Kritikpunkten in 2.4 diskutiert wird.

Trotz des Diskussionsbedarfs bezüglich Sinn und Unsinn einiger struktureller Aspekte des Assessment-Centers, soll in der vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt gesetzt werden, der unseres Erachtens von der skizzierten Diskussion überlagert wird, aber nicht minder bedeutsam ist: Wir gehen der Frage nach, wie Geschlecht als ein interaktives Phänomen in diesem spezifischen Setting von den Beteiligten konstruiert wird.

Welche Argumente sprechen für einen geschlechtsperspektivischen Blick auf dieses Verfahren? Gerade ein Instrument, das Kompetenzen zu identifizieren beabsichtigt, sollte in einem besonderen Maß sensibel für das Thema der sozialen Geschlechtskonstruktion sein, das in dem theoretischen Rahmen der Arbeit (I. Teil) ausgeführt wird. Annehmbar ist, dass individuelle Erfahrungen, Werte und Normen in die Thematisierung von Kompetenzen eingebracht werden und diese auf subtile Weise beeinflussen. Dies wäre zum Beispiel gegeben, wenn bei den professionellen Beobachtenden – den sogenannten Assessorinnen und Assessoren – stereotype Annahmen über geschlechtstypische Fähigkeiten der Teilnehmenden vorherrschen, die sich im Ablauf des Verfahrens in Interaktionssituationen widerspiegeln. Gleiches gilt natürlich für die Teilnehmenden selbst: Auch sie transportieren gegebenenfalls ihre (stereotypen) Vorstellungen, erworben in anderen sozialen Kontexten, in das Verfahren. Die Zielgruppe des untersuchten Assessments sind Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen, die verschiedene Schulformen besuchen. Im Rahmen der Analyse wird berücksichtigt, dass es nicht *die* homogene Gruppe der Teilnehmenden gibt, sondern Differenzierungen in den Blick genommen

werden müssen, die eventuell einen Einfluss auf die Verwertungschancen des Assessments durch die Schülerinnen und Schüler haben. Diese liegen zum Beispiel in einer verschiedenartigen Teilhabe an schulischer Bildung begründet, die unter 5. skizziert wird.

Was bedeutet die oben genannte Annahme für das Assessment? Lässt sich daraus schlussfolgern, dass es keine „neutral“¹ erfassten Kompetenzen gibt? Fraglich ist darüber hinaus, ob die Kategorie Geschlecht im Assessment einen anderen Stellenwert innehat als im schulischen Setting. Ist sie vielleicht eher marginal bedeutsam, weil Kompetenzen im untersuchten stärkenorientierten Verfahren losgelöst von geschlechtlichen Faktoren beobachtet werden? Denkbar ist auch, dass die Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten in einer besonderen Weise interaktiv betont wird, da es sich um einen speziellen situativen Kontext handelt, in dem Kompetenzen im Vordergrund stehen, die auf der Grundlage einer Beobachtung der Durchführenden erfasst werden. Resümierend besteht das Ziel der vorliegenden Untersuchung darin, die Situationen zu identifizieren, in denen die Interagierenden im Feld die Kategorie Geschlecht hervorheben, als auch zu evaluieren, wie sich diese interaktive Handlung vollzieht. Aus diesem Grund fokussiert die Arbeit vordergründig theoretische Annahmen, die sich mit der interaktiven Geschlechtskonstruktion befassen.

Wenn es darum geht, ein Forschungsfeld sozusagen von innen heraus zu verstehen und die Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten zu erfassen, ist ein qualitatives Vorgehen naheliegend, speziell bei Fragestellungen im sozialwissenschaftlichen Feld der Geschlechterforschung (vgl. Düro 2008, S. 10). Das in diesem Kontext verortete Forschungsdesign der Untersuchung wird im zweiten Teil der Arbeit expliziert. Behnke und Meuser (1999) arbeiten heraus, dass vor allem Untersuchungen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht im Rahmen des Doing Gender erheblich zu einem Verständnis der inhärenten Mechanismen beigetragen hätten (S. 11). Dieser Argumentation folgend, wurde die teilnehmende Beobachtung im Assessment-Setting als Forschungsgegenstand gewählt, unter Berücksichtigung des Symbolischen Interaktionismus sowie des sozialen Konstruktivismus, zu finden im Doing-Gender-Konzept: Menschen bedienen sich verschiedener Symbole (Sprache, Gesten, Mimik u. a.), um miteinander in Beziehung zu treten, zu

¹ „Neutral“ im Sinne der Annahme, dass beide Geschlechter über gleiche Kompetenzen verfügen können und die Beobachtung keine Differenzen konstruiert, die faktisch nicht gegeben sind.

kommunizieren und um miteinander zu interagieren (vgl. Steins 2003, S. 54 ff.). Zu dieser Sozialkonstruktionspraxis gibt es einige ethnographische Studien, welche Inszenierungspraktiken des Geschlechteralltags in Schulen thematisieren. Sie kommen zu dem Schluss, dass Geschlecht durchaus in den Hintergrund gerate und von speziellen Interaktionsformen überlagert werden könne, die in der Schule schon allein aus strukturellen Gründen häufig vorkämen.² Fraglich ist allerdings, ob das Setting eines Assessments mit dem der Schule vergleichbar ist oder ob sich andere Spezifika ausmachen lassen. Die Untersuchung dieses Themenkomplexes resultiert aus der Feststellung, dass die soziale Konstruktion von Geschlecht im Bereich Assessment in der bisherigen Geschlechterforschung in den Hintergrund tritt. Es existieren lediglich Abhandlungen über theoretische Aspekte der geschlechtersensiblen Durchführung von Assessments (vgl. Rumpold/Armada 2007) und Ausführungen zu bestimmten geschlechtsrelevanten Elementen im Rahmen der Durchführung solcher Verfahren (vgl. Enggruber/Bleck 2008). Dieses überrascht im Hinblick darauf, dass die Kompetenzthematik seit Jahren von hoher Aktualität ist: Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird sie unter anderem im Rahmen der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern³ erörtert, bei der Diskussion um „geeignete“⁴ Personen, die den Beruf Lehrerin/Lehrer anstreben und eine Sensibilisierung bezüglich berufsspezifischer Anforderungsstandards erfahren sollen sowie beim Employability-Ansatz (siehe 2.4.1).

Geschlecht wird im Kontext eines Assessments nicht nur von Teilnehmenden und Durchführenden konstruiert. Auch andere involvierte Personen tragen dazu bei. Die Wissenschaftlerinnen im Forschungsfeld transportieren bestimmte Vorstellungen

² Faulstich-Wieland/Weber/Willems (2004) stellen dazu fest, dass das „Doing Student“ unter anderem eine Form der Solidargemeinschaft darstelle, um sich gegen die Kontrolle einer Lehrkraft zu solidarisieren. Geschlecht spiele hierbei oftmals eine untergeordnete Rolle (S. 214).

³ Der Schulalltag von Jungen und Mädchen ist längst vom Assessment vereinnahmt worden: Seit Ende der neunziger Jahre werden Kompetenzanalysen, betitelt als Kompetenzcheck Ausbildung NRW, mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert.

⁴ Der Eignungsbegriff, von Sieland (2007) definiert als Passung von Beruf und Individuum, führt vor allem im Bereich der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen zu Diskussionen. Neuere Untersuchungen zeigen, dass Individuen mit bestimmten Merkmalen (vgl. Schaarschmidt 2005) eine größere Zufriedenheit im Beruf Lehrerin/Lehrer erreichen und weniger belastet sind. Fraglich ist, inwieweit dieser Tatsache Rechnung getragen werden kann beziehungsweise darf und mit welchen Maßnahmen eine Identifikation dieser Studierendengruppe möglich ist.

über diese Kategorie in das Verfahren, welche sowohl die Wahrnehmung als auch die Protokollierung von Beobachtungssituationen beeinflussen und einen Teil des Sozialkonstruktionsprozesses darstellen. Wie sich dieser Umstand im Rahmen der gewählten Methode der teilnehmenden Beobachtung ausgestaltet, wird im Gliederungspunkt 3.1 eingehend erläutert. Ein weiteres Forschungsinteresse besteht in der in 3.2 beschriebenen Distanz-Problematik. Beide Autorinnen haben als ausgebildete Assessorinnen gearbeitet und betreten das Feld Assessment möglicherweise nicht objektiv, sondern tragen berufliche Erfahrungswerte mit in das Setting der Untersuchung. Trotz dieser Schwierigkeit liegt im Perspektivenwechsel von Assessorin zur Forscherin die Chance begründet, die eigene Professionalität kritisch zu hinterfragen und gleichzeitig die gelernte und geübte Fähigkeit zur Beobachtung gewinnbringend zu nutzen.

I. Teil: Theoretischer Rahmen, Vanessa Rumpold

1. Geschlecht als soziale Kategorie

Vieles von dem, was uns selbstverständlich oder naturgemäß erscheint, ist sozial konstruiert und beruht auf vorherrschenden sozialen Konventionen, die von Individuen in ihrer alltäglichen Interaktion produziert und reproduziert werden.

Menschliche Verhaltensweisen, Meinungen und Gefühle werden im Paradigma des sozialen Konstruktivismus als sozial vereinbarte Konstruktionen verstanden, die auf einer unausgesprochenen und ungeschriebenen Einigung beruhen, nicht aber die Widerspiegelung einer „wahren“ Wirklichkeit (vgl. Steins 2003, S. 54) offenbaren. Entscheidend für solche gesellschaftlichen Konstruktionen sind die Symbole⁵ einer Kultur, zu denen Schriftsprache, Gestik, Mimik und Objekte gehören, ohne die wir

⁵ Zu diesem als „Symbolischer Interaktionismus“ bekanntem Paradigma gehören unter anderem Irving Goffman oder Judith Butler. Gegründet wurde diese Denkschule von George H. Mead und anderen, die zum ersten Mal Bezug darauf nehmen, inwieweit eine Gesellschaft auf die Identitätsbildung einer Person Einfluss nimmt.

nur unbefriedigend mit anderen interagieren und wechselseitig in Beziehung treten könnten (vgl. ebd.). Um die Teilhabe an diesem Symbolsystem, und damit an gesellschaftlichem Tun, zu sichern, müssen wir uns das Wissen über diese symbolische (En-)Codierung aneignen, das wir über unsere Wahrnehmung von Erfahrungen gewinnen. Diese ist allerdings grundsätzlich konventionsgebunden und durchläuft einen gesellschaftlichen Filter, basierend auf unserer Kultur und Geschichte (vgl. Düro 2008). Somit ist auch das Geschlecht, eingebettet in das Fundament dieser Wahrnehmung, ein Produkt des sozialen Handelns: Um ein Geschlecht zu haben, beziehungsweise dieses zu zeigen, müssen Individuen auf die relevanten Symbolstrukturen zurückgreifen. Das wissenschaftliche Interesse an sozialen Konstruktionsprozessen beruht auf der Beschreibung und Erklärung dieser Mechanismen und bezieht auch die Forscher und Forscherinnen in die Handlungsabläufe mit ein: Sie sind Teil des Konstruktionsprozesses und oftmals keine passiven, objektiven Randfiguren einer Szenerie. Sozialkonstruktivistische Forschungsansätze, die das Geschlecht in den Blick nehmen, haben eine relativ junge Tradition. Ein erster Blick in diese Richtung findet bereits in den 60er-Jahren statt: In seiner ethnomethodologischen Studie über die transsexuelle Agnes stellte Garfinkel (1967) fest, dass es alltägliche Inszenierungspraktiken gebe, die gelernt und benutzt werden müssten, um einem Individuum zu ermöglichen, sich als Frau darzustellen und als solche wahrgenommen zu werden. Eine zentrale Aussage seiner Forschung beinhaltet, dass die Geschlechtszugehörigkeit in unserer Kultur eine moralische Bedeutung besäße und eng mit der gesellschaftlichen Akzeptanz einer Person verbunden sei. Was im Alltagswissen als natürlich gälte, nämlich die Existenz zweier Geschlechter, sei als normative Setzung zu verstehen: Zu einem Zeitpunkt könne für eine Person nur eine Geschlechtszugehörigkeit gelten (vgl. Güting 2004, S. 34).

Auch Goffman (1994, original 1977) erbringt den Nachweis geschlechtsspezifischer Subkulturen, die mit bestimmten geschlechtsklassenspezifischen Verhaltensweisen verbunden seien. Letztere entsprächen unterschiedlichen Erwartungen, Erfahrungen und Anforderungen an Frauen und Männer, denen gesellschaftliche Glaubensvorstellungen über die Geschlechter zugrunde lägen (S. 109). Das ließe den Schluss zu, dass Personen, die ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht verdeutlichen wollten, entsprechende Inszenierungspraktiken erlernen und selbstständig praktizieren müssten. Daraus folge eine gewisse

Eigenverantwortlichkeit für geschlechtliche Darstellungen. Letztere seien nicht angeboren, sondern erlernt. Auch Hagemann-White (1988) greift diese Annahme auf: Jegliche Geschlechterunterschiede seien kulturell produziert und nicht naturhaft gegeben (vgl. S. 230). Die Autorin geht davon aus, dass Differenzierungen zwischen Männern und Frauen immer im Zusammenhang mit einem sozialen, kulturellen Kontext gesehen werden müssten, in dem spezielle Auffassungen über Geschlechtsrollen⁶ herrschten.

In einer ersten Zusammenfassung wird deutlich, dass zur Kategorie Geschlecht als sozialer Konstruktion verschiedene Aspekte gehören: Zum einen das Individuum selbst, das die Inszenierungspraktiken erlernt und ausübt, zum anderen aber auch eine Gesellschaft, in der die Vorstellung über ein System der Zweigeschlechtlichkeit mit unterschiedlichen Anforderungen an die Zuordnung „männlich“ – „weiblich“ herrscht und dadurch die Folie zur Geschlechterkategorisierung bereitstellt. Dieses Prinzip der Verkettung zweier Komponenten ist ein wirkmächtiges Instrument zur Herstellung einer sozialen Ordnung.

Doch wie entstehen solche Annahmen innerhalb kultureller Strukturen und welche Bedeutung haben sie für soziale Interaktionen? Heide von Felden (2003) macht in diesem Zusammenhang auf den Begriff der Vergesellschaftung aufmerksam, der für gesellschaftliche Strukturen stünde, die das Denken und Handeln der Menschen bestimmten (S. 120). Sie seien grundlegend für das Zusammenleben von Individuen und würden dabei eine Ordnungsfunktion einnehmen, die als interaktionales Regelwerk zu verstehen sei. Oftmals würden Individuen symbolische Ordnungen als objektiv entstanden wahrnehmen, obwohl diese durch sie selbst hervorgerufen und in der täglichen Interaktion ständig neu produziert, verändert oder umgedeutet würden (vgl. Berger/ Luckmann 1980). Die Autorin erklärt dazu:

⁶ Nach Alfermann (1996) würden Geschlechtsrollen nicht nur deskriptive Wahrscheinlichkeitsannahmen bzgl. des Verhaltens von Männern und Frauen (Geschlechtsstereotype) beinhalten, sondern verwiesen darüber hinaus auf eine normative Erwartung bestimmter Eigenschaften und Handlungsweisen mit einer präskriptiven Komponente (S. 31). Mit einer „Rolle“ seien demnach generell Erwartungen an eine Position verknüpft, die zum Teil erworben, zum Teil aber auch zugeschrieben werden könnten (vgl. Sarbin/Allen 1968). Die Geschlechterrolle sei universal, könne aber – je nach Kontext – mehr oder weniger stark hervortreten (vgl. Alfermann 1996, S. 31).

„Vergesellschaftung ist als Wechselwirkung von gesellschaftlichen Normen und Ordnungen und der Auseinandersetzung der Akteure mit diesen Normen zu verstehen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit Gesellschaft als Kommunikation mit anderen Menschen und als Auseinandersetzung mit den Bedingungen als ständiger Prozess zu begreifen.“ (Von Felden 2003, S. 120)

Hier wird deutlich, dass Vergesellschaftungen interaktionsbestimmend sind und auch einen prozesshaften Charakter besitzen. Als ein solches Regelwerk der Interaktion mit anderen können auch normative Erwartungen an das Geschlecht von Menschen verstanden werden. Ein Beispiel dafür bieten geschlechtsspezifische Stereotype, welche unreflektierte Annahmen über Personen darstellen: Frauen seien emotional, einfühlsam, fürsorglich und hilfsbereit; Männer dagegen durchsetzungsfähig, kompetent und dominant (vgl. Alfermann 1996, S. 21). Dass diese Vorstellungen tatsächlich mit Geschlechterrollen, also geschlechtsspezifischen normativen Erwartungen, übereinstimmen, wird mehrfach bestätigt (vgl. Eagly 1987; Eagly/Steffen 1984). Auch Alfermann (1996) ist überzeugt, dass Stereotype in Rollen sichtbar würden (vgl. Alfermann 1996, S. 21). Es ist also annehmbar, dass Vergesellschaftungen, die sich auf differierende Rollen beider Geschlechter beziehen, ein normatives Regelwerk bilden, welches die alltägliche Interaktion von Individuen bestimmt. Stereotype Rollenerwartungen bezüglich des Verhaltens von Frauen und Männern und die damit verbundene Kategorisierung sind daher von relevanter Bedeutung für soziale Situationen.

1.1 Doing Gender

Nach ersten Überlegungen zur geschlechtlichen Sozialkonstruktion soll im folgenden Abschnitt eine grundlegende Theorie des Forschungsvorhabens expliziert werden. Es kann zusammengefasst werden: Die Geschlechtszugehörigkeit wird innerhalb alltäglicher Interaktionen von Personen selbst inszeniert und ist demnach ein sozialer Akt. Theoretische Konzeptionen gehen überwiegend davon aus, dass Geschlecht weniger eine personelle Eigenschaft ist, sondern vielmehr etwas, was in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit in spezifischen, konkreten Situationen und Zusammenhängen hergestellt wird. Aus dieser Perspektive bedeutet

Geschlecht ein Handeln im Sinne eines interaktiven Konstruktionsprozesses (vgl. Lemmermöhle 1997, S. 25). Dadurch rückt dessen situative Verortung in den Vordergrund: Entscheidend ist demnach, wann, wo und mit wem Geschlecht sozial konstruiert wird. Das bedeutet, Menschen stellen Geschlechterdifferenzen her, die sie aber auch – je nach Situation – verwerfen oder verändern können (vgl. Kampshoff/Nyssen 1999, S. 240).

Grundlage der weiteren Explikation des theoretischen Rahmens bildet eine Annahme von Candace West und Don H. Zimmermann (1987, wieder abgedruckt 1991), Geschlecht als eine soziale Konstruktion zu verstehen. Seit den 50er-Jahren existiert in den USA die Unterscheidung zwischen „Sex“, einem biologischen Merkmal, und „Gender“ als kulturellem Geschlecht.

Diese Unterscheidung fasst Bettina Heintz (1993) wie folgt zusammen:

„Sex meint die natürliche Geschlechtszugehörigkeit, das sichtbare biologische Geschlecht, die Ebene der Physiologie und Anatomie. Mit ‚gender‘ ist dagegen das kulturell variable soziale Geschlecht gemeint – die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, Verhaltensweisen und soziale Positionierungen.“ (Heintz 1993, S. 19)

Gildemeister (2004) verweist darauf, dass aufgrund des biologischen Geschlechts eine Zuweisung zum jeweiligen sozialen Geschlecht stattfindet, dessen Ausformung im Zuge der Sozialisation vorgenommen würde: Die Ausprägung des Genders würde lediglich als gesellschaftlicher Reflex auf Natur aufgefasst (S. 132).

Auch Zimmerman und West (1991) systematisieren den Ansatz, Geschlecht wie folgt zu verstehen: „[...] gender as a routine, methodical and recurring accomplishment“ (S. 13). Dazu gibt es drei Unterscheidungen in Sex, Sex Category und Gender. Der Begriff „Sex“ bezieht sich dabei auf biologische Kriterien wie die Genitalien oder Chromosomen, die eine Person als „weiblich“ oder „männlich“ bestimmen (vgl. ebd.). Sex Category bezeichnet die geschlechtsspezifische Zuordnung unter Verwendung der biologischen Kriterien, die im Alltag wiederholt sichtbar gemacht wird (vgl. ebd.). Eine weitere wichtige Bezeichnung ist Gender, also die Fähigkeit, eigenes Verhalten derart zu strukturieren, dass alltägliche Praktiken mit der vorgenommenen Zuordnung übereinstimmen (vgl. Faulstich-Wieland, 2004, S. 177). Dazu bemerken West und Zimmerman (1991): „Gender, in the contrast, is the activity of managing situated conduct in light of normative conceptions of attitudes and activities appropriate for one`s sex category.“ (S.14)

Eigenes Verhalten vollzieht sich danach im Spiegel der vorgenommenen Zuordnung, muss aber immer wieder erkenntlich gemacht werden. Diese Aufteilung in drei analytische Merkmale ist notwendig, um zu zeigen, wie ihre Verbindung durch das Handeln von Menschen entsteht (vgl. ebd.). Im Allgemeinen können wir unser Gegenüber als Frau oder Mann identifizieren, also die Sex Category ausmachen. Allerdings machen Suzanne J. Kessler und Wendy Mc Kenna (1978) darauf aufmerksam, dass die Kriterien, nach denen die Sex Category vorgenommen wird – zum Beispiel die Genitalien – keineswegs jederzeit sichtbar seien. Trotzdem unterstellen wir, dass die Geschlechtszugehörigkeit einer Person tatsächlich mit der ihr zugrunde liegenden Bestimmung übereinstimmt: „We operate with a moral certainty of a world of two sexes.“ (West/Zimmermann 1991, S. 19).

Der wohl bedeutungsvollste Aspekt des Doing-Gender-Konzeptes ist die Betonung situativer Gegebenheiten der Geschlechtskonstruktionen. Im alltäglichen Verhalten werden die Handlungen Einzelner grundsätzlich in Abhängigkeit zum sozialen Kontext bewertet, in dem sie sich vollziehen. Nicht das individuelle Verhalten definiert demnach, ob man sich „weiblich“ oder „männlich“ gibt, sondern der soziale Kontext ist entscheidend (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 79). In diesem Zusammenhang schließen West und Zimmerman (1991) auf eine Omnirelevanz von Geschlecht: Doing Gender sei demnach unvermeidbar. Allerdings belegen neuere Untersuchungen⁷ zur Geschlechtskonstruktion in Klassenzimmern nicht die Omnirelevanz von Geschlecht, sondern bestätigen stattdessen die starke Situationsabhängigkeit: Es wird manchmal direkt thematisiert, zum Beispiel als Zuweisungskriterium für Gruppenzusammensetzungen und Beliebtheitsinszenierungen (vgl. Breidenstein/Kelle 1998). Geschlecht kann auch in den Hintergrund treten und irrelevant sein. Dazu argumentieren Faulstich-Wieland, Weber, Willems (2004):

„Geschlecht ist kein omnirelevantes Merkmal, man kann davon sprechen, dass es sehr wohl eine Form des Undoing Gender gibt – nämlich dann, wenn andere Kriterien für das Agieren bedeutsamer sind. Gerade in der Schule ist die strukturelle Eingebundenheit in das SchülerIn-Sein [...] so entscheidend, dass im Sinne des doing student [*gemeinschaftliche Inszenierungen aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse, die auf ihre Rolle als*

⁷ Einen umfassenden Einblick bieten die Studien von Breidenstein/Kelle (1998), Güting (2004) und Faulstich-Wieland/Weber/Willems (2004).

Lernende rekurrieren, Anm. d. Verf.] Solidarisierungen ebenso wie Ausgrenzungen in den Vordergrund treten können.“ (S. 222)

Somit ist die Omnirelevanz-Annahme des Doing Gender, zumindest im schulischen Kontext, widerlegt.

Faulstich-Wieland (2004) konstatiert, dass sich Individuen sicher fühlten im eigenen Frausein. Dieses gilt, in Ergänzung zu Faulstich-Wielands Analyse, selbstverständlich auch für eigenes Mannsein. Sie führt weiter aus, die Vorstellung, selbst an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt zu sein, stünde im Widerspruch zur natürlichen biologischen Ordnung (S. 175). Zusätzlich impliziere sie die Auffassung einer gewissen Eigenverantwortlichkeit und Beteiligung an normativen Erwartungen und deren Umsetzung. Demnach seien Frauen und Männer keine Objekte einer starren biologischen Ordnung oder zementierter Sozialisationsprozesse und damit passiv, sondern stellten sich selbst aktiv als Frauen und Männer dar. Dieser Gegensatz zum fraglos Gegebenen und Natürlichen erfordere ein Umdenken und sei möglicherweise unbequem für alle Beteiligten.

Hirschauer (1994) setzt sich im deutschsprachigen Raum mit dem Doing-Gender-Konzept auseinander. Er benennt dazu axiomatische Basisannahmen, die den Menschen nur zwei Geschlechter erkennen ließen:

- Wir unterstellen eine lebenslange Konstanz der Sex-Categorization: Ein Mensch, der uns heute als Frau begegnet, kann morgen nicht als Mann auftreten.
- Die Annahme einer Naturhaftigkeit von Geschlecht.
- Wir unterstellen eine Dichotomie: Entweder eine Person ist männlich oder sie ist weiblich – es gibt nichts dazwischen oder jenseits davon.

Durch die Studie über Agnes (siehe Kap. 1.) werden diese Voraussetzungen zwar erschüttert, halten sich aber auf Grund ihrer ordnungsstiftenden Wirkung hartnäckig. Die Transsexuelle unterzog sich einer Geschlechtsumwandlung. Sie ließ sich den Penis entfernen und eine künstliche Vagina formen und demonstrierte dadurch, dass Geschlecht keine lebenslange Gültigkeit hat. In der Zeit vor ihrer Operation war Agnes von ihrem Sex her gesehen ein Mann, sie stellte sich jedoch durch Kleidung, Frisur u. Ä. als Frau dar – ein Zeichen dafür, dass eine Bipolarität nicht vorausgesetzt werden kann. Im Spiegel der empirischen Untersuchung sind vor allem folgende Feststellungen zum Doing Gender von Bedeutung: Geschlecht ist

durch Konstruktionspraktiken wandelbar und wird in sozialen Interaktionen immer neu hergestellt.

Allerdings gelangt dadurch die Trennung von Körper und Geschlecht in die Diskussion. Historische Untersuchungen über Körpervorstellungen können aufzeigen, wie gesellschaftliche Prozesse auch die Wahrnehmungen des Körpers transformieren (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 176). Thomas Laqueur (1992) zeigt anhand historischer Zeugnisse,

„(...) dass so ziemlich alles, was man über das Geschlecht des Leibes (sex) aussagen möchte – man mag unter Geschlecht verstehen, was man will –, immer schon etwas aussagt, über das Geschlecht im sozio-kulturellen Raum (gender). Sowohl in der Welt, die das leibliche Geschlecht als ein einziges versteht, als auch in der, die von zwei Geschlechtern ausgeht, ist das Geschlecht eine Sache der Umstände; erklärbar wird es erst im Kontext der Auseinandersetzungen über Geschlechtsrollen (gender) und Macht.“ (S. 24)

In diesem Kontext stellt auch Judith Butler (1991) eine umstrittene These auf. Sie beschäftigt sich mit der Natur der Zweigeschlechtlichkeit: Nicht nur Gender, sondern auch Sex sei eine Konstruktion. Für die Autorin unterliegt der Körper selbst historischen Deutungen. Er sei eine kulturelle Konstruktion und eine Trennung von Natur und Kultur sei auf diese Weise nicht möglich. Auch das biologische Geschlecht werde durch regulierende soziale Normen hervorgebracht, umgearbeitet und stets neu angeeignet. Ein Gegenargument formuliert Hirschauer (1989): Körperliche Phänomene und Verhaltensweisen seien für sich genommen bedeutungslos. Er behauptet nicht wie Butler, es gebe keinen vorgängigen Körper, sondern er habe keine natürliche geschlechtliche Bedeutung. Der Geschlechtskörper ist nach Hirschauer eine kulturell konstituierte Zeichenrealität und damit ein Effekt der sozialen Konstruktion von Geschlecht, nicht ihre Basis (S. 101 f).

Konstruktivistische Ansätze in der Geschlechterforschung werden mit dem Vorwurf konfrontiert, bestehende Strukturen wie die Geschlechterhierarchie auszublenden (vgl. Kampshoff/Nyssen 1999, S. 241). Wenn beim Doing Gender Geschlecht etwas ist, was interaktiv hergestellt wird, sind die Rahmenbedingungen, unter denen dieser Prozess stattfindet, unbedingt zu beachten. Sie bieten die Folien sozialer Praktiken: Selbst wenn eine Person, zum Beispiel im Setting der Kompetenzbeobachtung, durch Eigenaktivität die Ausgestaltung ihrer Geschlechtszugehörigkeit betont, findet diese unweigerlich im System der Zweigeschlechtlichkeit statt und vor allem in

bestehenden gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen (vgl. ebd.). Dieser Sachverhalt ist auch für das spezielle Untersuchungsfeld des Assessments von Bedeutung: Für außerschulische Lernorte gilt, dass Lehr- und Lernprozesse im System der Geschlechterhierarchie stattfinden und in ihnen Doing Gender von allen Beteiligten praktiziert wird. In Kommunikations- und Interaktionsprozessen beziehen sich sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Durchführende jeweils auf das eigene Geschlecht sowie auf das Geschlecht der anderen. Dazu kommt, dass die Interagierenden nicht als Tabula rasa in soziale Prozesse hineingehen, sondern individuelle Deutungen, Verarbeitungsformen sowie Einstellungen mitbringen (vgl. ebd.). Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verbringen zum Beispiel einen wesentlichen Teil ihres Lebens in Schulen. Es ist davon auszugehen, dass die dort gemachten Interaktions- und Kommunikationserfahrungen, auch im Zusammenhang mit der eigenen Geschlechtskonstruktion, prägend sind und in außerschulischen Kontexten nicht ohne Weiteres abgelegt werden. Möglich wäre jedoch auch ein anderes Szenario: Vielleicht ist das Setting eines Assessments derart gestaltet, dass schulische Konstruktionsmuster unwirksam oder unangebracht sind.

Die Ausblendung macht- und makrostrukturtheoretischer Elemente sowie eine Unterbelichtung historischer Zusammenhänge (vgl. Hill/Collins et al. 1995) werden dem Doing-Gender-Konzept mehrfach vorgeworfen. Kritiker und Kritikerinnen wenden ein, dass Gender über die alltägliche kulturelle Praxis hinausginge und Differenzen sich nicht nur interaktiv materialisierten, sondern auch über die Aufsichtung sozialer Praxis und Erfahrung (vgl. Kelle 1999, S. 127).

Auch die Reifizierung von Geschlechterverhältnissen wird bemängelt. Sozialkonstruktivistische Konzepte, so der Vorwurf, setzen die Zweigeschlechtlichkeit als Tatsache voraus und seien selbst in die Konstruktion von Geschlechterunterschieden involviert. Diese würden infolgedessen vergegenständlicht und konkretisiert (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, S. 239). Während das Paradigma der sozialen Geschlechtskonstruktion einerseits befreiend wirkt, weil Frauen und Männer in ihrem Denken, Fühlen und Wollen nicht mehr vorab durch die „Natur“ festgelegt sind, münden die Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Definitionen und Anforderungen zwangsläufig in die Reproduktion des Systems der Zweigeschlechtlichkeit. Folglich sind Subjekte der sozialen Konstruktion vergleichbar ausgeliefert, wie vordem ihrem natürlichen Geschlecht (vgl. Hopfner 2000, S. 71). Das Problem der Reifizierung lässt sich auch

für die vorliegende Untersuchung nicht negieren. Schon mit der Frage nach eventuellen Geschlechterdifferenzen tragen auch die Forscherinnen im Feld zu deren Perpetuierung bei. Alltägliche Kategorien wie Frau/Mann oder Junge/Mädchen sollten nicht unreflektiert übernommen werden, da sie andernfalls zu einer Bestätigung der schon vorausgesetzten Differenzen werden. Lenz/Adler (2010) schlagen daher vor, die Genese der Geschlechterdifferenz stärker in den Blick zu nehmen (S. 10) und damit eine prozessuale Sichtweise auf interaktive Geschlechtskonstruktionen zu etablieren. Klein (2006) warnt davor, die Möglichkeit der Reifizierung zu leicht ad acta zu legen. Vielmehr müsse sie ein explizites Thema wissenschaftlicher Evaluation sein (S. 124). Die Autorin erläutert, eine seriöse Analyse erfordere Ressourcen und ein Mangel daran führe leicht zu einer „Schmalspurvorlage“, also zu einer Ansammlung von Stereotypen (vgl. ebd.). Für den empirischen Teil bedeuten diese Ausführungen eine vertiefende Untersuchung der Interaktionssituationen, in denen Gender eine Relevanzsetzung erfährt, sowie eine Analyse der Gender-Beiträge der Forscherinnen. Zudem werden die in der Untersuchung erfassten Sequenzen in einer Interpretationsgruppe analysiert. Dabei werden zum einen mehrere Lesarten zu den einzelnen Protokollauschnitten entwickelt und zum anderen wird die Distanz zu dem eigenen Material aufgebaut. Dadurch lassen sich reifizierende Eigenanteile der Forscherinnen im Feld identifizieren.

Zu diesem Gesichtspunkt gibt Annedore Prengel (2004) zu bedenken, dass es gegenwärtig umstritten sei, ob nicht schon mit der Verwendung zweigeschlechtlich strukturierender Kategorien wie Frau und Mann traditionelle, hierarchische Geschlechterverhältnisse versteinert würden (S. 90). Um diesem Dilemma zu entgehen, bliebe der Frauen- und Männerforschung nichts anderes übrig, als sich selbst aufzulösen (vgl. ebd.). Dieser „Ausweg“ sei selbstverständlich abzulehnen: „Angesichts der elementaren Bedeutung zweigeschlechtlicher Strukturen für das Leben der Menschen ist es aber gegenwärtig und zukünftig unverzichtbar, sie zu untersuchen.“ (Prengel 2004, S. 91) In Bezug auf diese Argumentation ist es daher notwendig, den extensiven Bereich des Assessments unter geschlechtstheoretischer Perspektive zu beleuchten und vor allem kritisch im Hinblick auf Kategorisierungen und Hierarchieebenen zu reflektieren. Dazu gehört immer auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Forscherin oder Forscher (weitere Ausführungen zu diesem Thema im Kapitel 3.2 und im Kapitel 4.1).

Breidenstein/Kelle (1998) thematisieren in ihrer qualitativen Studie die Geschlechtskonstruktion im Schulalltag immer dann, wenn es die Beteiligten selbst anregen. Das bedeutet, Zweigeschlechtlichkeit wird nicht zwingend vorausgesetzt, sondern ist von Konkretisierungen durch die Akteure im Feld abhängig. Dieses Vorgehen ist auch für die vorliegende empirische Studie maßgeblich. Obwohl das Konzept des Doing Gender durchaus Reibungspunkte aufweist, bietet es dennoch erhebliches Potenzial bezüglich der Untersuchung sozialer Interaktionen. Es sollte wissenschaftlich nicht vernachlässigt, sondern reflexiv genutzt werden. Damit dies umfassend geschieht, muss auch die Modifikation des Konzeptes beachtet werden, die sich mit verschiedenen marginalisierenden Bedingungskategorien der Geschlechtskonstruktion befasst.

1.2 Geschlecht als interdependente Kategorie

Die vorangegangenen Erläuterungen zeigen, dass die Konstruktion von Geschlecht ein vielschichtiger und vor allem sozialer Akt ist. Innerhalb dieser Mehrdimensionalität ist auch relevant, wie Kategorien sozialer Ungleichheiten, Marginalisierungen und Normalisierungen – zum Beispiel Gender, Ethnizität, Rasse, Sexualität, Klasse/Schicht, Nation, Alter, Religion oder Lokalität – in produktiver Weise zusammengedacht werden können (vgl. Walgenbach et al. 2007, S. 7), um der Komplexität der Geschlechtskonstruktion gerecht zu werden. Der Konstruktionsprozess ist nicht nur „rein geschlechtlich“, es geht dabei auch um die Rahmenbedingungen, welche konstruierend darauf einwirken. Im Feld der Genderstudies wird dieser Zusammenhang mit den Fachtermini *Intersektionalität* (eine Kreuzung verschiedener Machtachsen) oder *Interdependenzen* (die Konzeptualisierung verschiedener Abhängigkeiten) umschrieben (vgl. ebd., S. 9). Gerade der Terminus *Interdependenzen* kann dabei die Vorstellung „distinkter Kategorien“ implizieren, sofern diese als „miteinander verwoben“ oder „sich gegenseitig beeinflussend“ gedacht werden. Damit werden nicht mehr wechselseitige Interaktionen zwischen Kategorien gefasst, vielmehr werden soziale Kategorien selbst als interdependent konzeptualisiert. Das bedeutet, dass ebenfalls die Kategorien Klasse, Ethnizität oder Sexualität als interdependente Kategorien gedacht werden müssen (ebd., S. 9). Der Ansatz folgt der Einsicht, dass

unterschiedliche Differenzlinien⁸, zu denen auch der sozioökonomische Status, Bildung, Gesundheit, Behinderung oder der Lebensort gehören, für das Aushandeln von Zugehörigkeiten sowie für den (Nicht-)Zugang zu Macht und sozialen Ressourcen relevant sind (vgl. Riegel/Geisen 2010, S. 14). Durch den Intersektionalitätsansatz kann herausgearbeitet werden, wie sich das Zusammenwirken von Differenzkategorien gestaltet und wie die damit verbundenen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse die aktuelle Lebenssituation beeinflussen (vgl. ebd.). Zudem kann eine intersektionale Untersuchung Unterschiede oder Gemeinsamkeiten innerhalb einer Gruppe in den Blick nehmen (vgl. Groß 2010, S. 36). Dadurch werden Verstärkungen, Relativierungen und Ausdifferenzierungen zwischen verschiedenen ungleichheitsgenerierenden Kategorien fokussiert und damit Differenzkategorien in ihren Wechselwirkungen fokussiert (vgl. Lutz 2001; Klinger/Knapp 2008).

Auch der bereits zitierte Ansatz von West/Zimmermann lenkt die Aufmerksamkeit auf die gesellschaftliche Hervorbringung, also die soziale Konstruktion von Geschlecht durch Individuen, die ihre Darstellung im Spiegel ihrer kulturellen Zugehörigkeit vollziehen. Nach Glenn (1999) werde dadurch die biologische Geschlechtszugehörigkeit in eine sozialstrukturelle Geschlechterkategorie transformiert (S. 4). Geschlecht wird damit nicht unter dem Gesichtspunkt individueller Eigenschaften betrachtet, sondern als ein Unterscheidungsmerkmal, das in sozialen Interaktionen von Akteuren in Institutionen hergestellt wird. West/Fenstermaker (1995) modifizieren in diesem Zusammenhang den Doing-Gender-Ansatz und plädieren für ein Umdenken: Die Bedeutung von Interaktion für die Herausbildung von Herrschaftsverhältnissen und die sozialen Unterschiede zwischen den Interagierenden würden unterschätzt und ausgeblendet (S. 241). Gerade durch Interaktionen würden Ungleichheitsverhältnisse hervorgebracht und

⁸ Der Begriff der Differenzlinien umfasst die Unterscheidung von Menschen und Gruppen durch die Betonung von Verschiedenheit, zum Beispiel wie *Ich – die Anderen* und *Wir* (vgl. Groß 2010, S. 36). Überdies implizieren Differenzlinien eine strukturell verankerte und messbare Unterscheidung zwischen Gruppen, die durch Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Ethnie/Nationalität oder den Körper markiert sind (vgl. ebd.)

perpetuiert. Etikettierungen seien wirkmächtige Instrumentarien zur Kennzeichnung einer sozialen Position.⁹

Des Weiteren sei das Verhältnis zwischen Individuum und Sozialstruktur nicht ausreichend herausgearbeitet (vgl. ebd.). Um den Geschlechterbegriff zu umfassen, müsse zur Kenntnis genommen werden, dass situatives Handeln und soziale Struktur ständig ineinandergriffen und die soziale Konstruktion von Geschlecht wie auch von Ethnie¹⁰ und Klasse sowohl von früheren Erfahrungen und Praktiken als auch von den normativen Erwartungen im gegenwärtigen Kontext abhängig sei (West/Fenstermaker, zit. n. Bednarz-Braun 2004, S. 40). Eine Betrachtung interaktiver Konstruktionsprozesse ist demzufolge nicht hinreichend, um die Darstellung von Geschlecht in Interaktionen zu untersuchen. Vielmehr sind alle Strukturen und Gegebenheiten zu berücksichtigen, die sozialer Interaktion vorausgehen. Im vorliegenden Untersuchungsfall wird die Kategorie Geschlecht nicht losgelöst fokussiert, stattdessen ist zu berücksichtigen, in welchen Situationen diese in Zusammenhang mit Differenzkategorien wie Status, Alter oder Ethnie in Erscheinung tritt und welche Rolle dabei Marginalisierungen oder Machtverhältnisse spielen. Hinsichtlich dieser Fragestellung sind die Rahmenbedingungen des Assessment-Centers im Hinblick auf Interdependenzen zu beleuchten. Dazu zählen vor allem Differenzkategorien, die von den Akteurinnen und Akteuren im Feld eröffnet werden.

Glenn (1999) fasst die sozialwissenschaftliche Analyse von Geschlecht als konstitutives Ordnungsprinzip auf, das wesentliche Lebensbereiche von Männern und Frauen nach geschlechtsspezifischen Distinktionsmerkmalen regelt und sich auf die Genese konfligierender Interessen, Machtunterschiede, die Herausbildung von Hierarchien, unterschiedliche Privilegien und Teilhabechancen auswirkt (Glenn, zitiert n. Bednarz-Braun, S. 41). Auch Ethnie kann gemäß diesem Verständnis als

⁹ Der soziologische Etikettierungs-Ansatz von Scheff (1966) befasst sich in diesem Zusammenhang mit den Effekten kategorialer negativer Etikettierungen. Er sieht dabei eine Abweichung (Devianz) weniger als die Eigenschaft einer Handlung, sondern vielmehr als das Ergebnis der Interpretation anderer (S. 76). Diese hat negative Folgen für die psychische Identität der etikettierten Person und führt zu einer Internalisierung und Bestätigung der zugeschriebenen Rolle (vgl. Grausgruber et al. 2002).

¹⁰ Als Ethnie wird eine familienübergreifende und familienerfassende Gruppe von Individuen verstanden, deren Mitglieder sich selbst eine kollektive Identität zusprechen (vgl. Elwert 1989, S. 440).

eine Kategorie betrachtet werden, die bipolare Konzepte reguliert und damit Machtunterschiede, differente Interessen und unterschiedlichen Privilegien beeinflusst. Sie stellt ein vergleichbares Ordnungsprinzip wie Geschlecht dar (vgl. Omi/Winant 1994, S. 13). Glenn (1999) konstatiert die Untrennbarkeit der Kategorien Ethnie/Rasse und Gender: „[...] gender is racialized and race is gendered.“ (S. 4) Auch Schlehe (2001) kommt zu dem Schluss, dass Gender nicht isoliert untersucht werden könne, sondern in seiner Verknüpfung mit anderen Subjektpositionen an den Grenzen und Kreuzungspunkten von Sprachen, Nationen, Ethnien, sozialen Schichten oder sexuellen Orientierungen gesehen werden müsse (S. 13). Die Autorin begründet dies mit dem Begriff der Heterogenität. Das Geschlecht sei immer in einen situativen Kontext eingebunden, in dem unterschiedliche Individuen miteinander agierten. Gender habe für die Akteurinnen und Akteure eine unterschiedliche Bedeutung. Oder anders gesagt: Es sei möglich, dass Geschlecht unterschiedlich konstruiert würde, zum Beispiel in Abhängigkeit von Vorerfahrungen, die je nach ethnischer Zugehörigkeit oder sozialer Schicht variieren könnten, nicht für alle Beteiligten die gleiche Bedeutung hätten. Diese ist zum Beispiel abhängig von den Erfahrungen individueller Teilhabechancen. Bei der jugendlichen Zielgruppe des Assessments konstituieren sich diese auf der Basis der sozioökonomischen Lage der Eltern, deren beruflicher Stellung oder durch die Partizipation¹¹ an Bildung (vgl. Hurrelmann 2010, S. 84). Vor allem die Schülerinnen und Schüler, die seltener an Bildung partizipieren, sind dabei in einer prekären Situation. Sie haben eine ungünstige Ausgangsposition für die Platzierung im Beschäftigungssystem (vgl. ebd.) und wachsen unter Mangelerfahrungen auf. Damit sind sie stärker als Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen von der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem betroffen (siehe dazu Gliederungspunkt 5.).

In den referierten Ansätzen zur Ethnie lässt sich die Sichtweise anderer Kulturen als eine unbekannte, fremde Größe konstatieren. Auch in der Geschlechterforschung

¹¹ Partizipation steht nicht nur für die Teilhabe an Bildung, sondern auch für eine explizite Berechtigung zur Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung, hier speziell von Kindern und Jugendlichen (vgl. Haring 2008, S. 268). Dazu gehört auch die eigene Meinung zu formulieren, Argumente auszutauschen, als gleichberechtigte Partnerinnen oder Partner bei Entscheidungsprozessen zu fungieren sowie die aktive Ausgestaltung eigener Lebenskontexte zu verwirklichen (vgl. Zinser 2005, S. 158).

verkörpern gegengeschlechtliche Personen häufig Fremdheit und Abgrenzung vom vermeintlich Eigenen. Eine weitere Verbindung beider Kategorien ist ihre Flexibilität: Genau wie Gender ist Ethnie eine wandelbare Größe. Neckel (1997) skizziert letzteres als „[...] Ergebnis sozialer Konstruktionen, für deren Gestalt die Lebensbedingungen ethnischer Gruppen und ihr Verhältnis zueinander maßgeblich sind“ (S. 255). Ethnie ist demnach – genau wie Gender – keine zementierte Größe, sondern unterliegt Veränderungsprozessen. Verändern sich gesellschaftliche Normen und Strukturen durch das Zusammentreffen heterogener ethnischer Gruppen in Einwanderungsländern, bleibt dies nicht ohne Auswirkungen auf die Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen, weil diese sich neu konfigurieren und ausdifferenzieren können (vgl. Bednarz-Braun 2004, S. 41).

Die empirische Untersuchung der Geschlechtskonstruktion innerhalb der Assessment ist in einem multidimensionalen Setting verortet. Daher ist es notwendig, neben der Konstruktion von Gender auch Rahmenkategorien wie Ethnie oder Nation in sozialen Interaktionen Rechnung zu tragen. In diesem Zusammenhang weisen Hoffman und Thornton (1997) darauf hin, dass die Teilnehmenden im klassischen Assessment-Center sogar nach ihrer Hautfarbe beurteilt würden: Hellhäutige potenzielle Mitarbeitende würden von den Beobachtenden besser bewertet. Obwohl die Forschungsergebnisse in dieser Hinsicht uneinheitlich sind (vgl. Kleinmann 2003), kann nicht ausgeschlossen werden, dass die genannten Kategorien einen Einfluss auf die Interaktion im Setting, haben. Die theoretischen Vorüberlegungen in diesem Kapitel veranschaulichen, dass die eindimensionale Betrachtungsweise von Gender der Sozialkonstruktion möglicherweise nicht gerecht wird und damit für die Interaktion bedeutsame Aspekte unberücksichtigt bleiben. Innerhalb des Assessments herrscht eine heterogene Struktur von Teilnehmenden und Durchführenden. Die beobachteten Schülerinnen und Schüler haben verschiedene Hintergründe (siehe dazu Kapitel 5 dieser Arbeit). Für die Untersuchung ist relevant, ob und wie im Rahmen der Assessments Unterschiede zwischen den Angehörigen der einzelnen Gruppen im Feld markiert werden. Scherr (2009) stellt fest, dass Individuen und Familien in einer Gesellschaft über höchst ungleiche Lebensbedingungen (Einkommen, Bildung, politischer Einfluss, soziales Prestige) und Lebenschancen (Bildungschancen, Zugang zu qualifizierter Arbeit, zu Kunst und Kultur und politische Interessendurchsetzung) verfügen, (S. 41). Diese ist vor allem für die jugendliche

Zielgruppe des Assessments von weitreichender Bedeutung. Fraglich ist, ob die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gleiche Assessment-Verwertungschancen bei unterschiedlichen Ausgangslagen haben bzw. haben können und gleichermaßen von dem Verfahren profitieren. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die ausrichtende Institution ein „universelles“ Verfahren für die Schülerinnen und Schüler aller teilnehmenden Schulformen anbietet. An dieser Stelle sei die These formuliert, dass die Verwertung des Assessments grundsätzlich auf der Grundlage der sozialen Zugehörigkeit und den damit verbundenen Teilhabechancen erfolgt und ein Assessment eventuell bestehende Ungleichheiten reifiziert. Es ist demzufolge in den Blick zu nehmen, in welcher individuellen Weise die Beteiligten Kategorisierungen untereinander vornehmen und in welcher Verbindung diese mit den unterschiedlichen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler stehen.

2. Das Assessment

Assessment bedeutet in seiner Übersetzung „Feststellung“, „Einschätzung“ oder „Bewertung“ (vgl. Schuhmacher 2009, S. 52), wobei der oftmals hinzugefügte Begriff „Center“ für den Ort steht, an dem eine solche Maßnahme durchgeführt wird (vgl. Nikolai 1990, S. 57).

Die Grundlage der Einschätzung in einem Assessment bilden die im Vorfeld festgelegten Kompetenzen, welche durch die Methode der Beobachtung bei den Teilnehmenden erhoben werden sollen. Zu diesem Zweck wird oftmals ein Katalog mit relevanten Kriterien festgelegt, auf deren Basis die Teilnehmenden beobachtet und in der Regel auch beurteilt werden. Manche Verfahren arbeiten mit fixierten Mindeststandards: Beobachtete Kompetenzen werden quantitativ erfasst und häufig danach beurteilt, ob sie in „ausreichendem“ Maß oder „weniger stark“ ausgeprägt sind. An dieser Stelle wird deutlich, wie wenig konkret die verwendeten Begriffe sind. Wann eine Kompetenz ausreichend oder stark vorhanden ist, liegt häufig im subjektiven Ermessen der Beobachtenden. Eine wesentliche Voraussetzung von Messinstrumenten¹² ist die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität, Validität und Normierung, die aus der Testtheorie

¹² Das Assessment gilt zwar als ein Messinstrument, seine Validität darf allerdings angezweifelt werden (vgl. Kleinmann 2003).

stammen. Objektivität besagt, in welchem Ausmaß die Ergebnisse eines Verfahrens, die eine Person erreicht, unabhängig von der untersuchenden Person sind (vgl. Mörth/Söllner 2005). Abzuwägen ist, inwieweit mehrere Untersuchende zu dem gleichen Ergebnis kommen, da subjektive Beobachtungs- oder Beurteilungsfehler Ergebnisse verfälschen können. Beobachtungserfahrene Assessorinnen und Assessoren sollten die Anzahl solcher Fehler erheblich verringern. Auch das sogenannte Rotieren trägt dazu bei, Objektivität zu gewährleisten: Zum Zweck des Perspektivenwechsels tauschen die Beobachtenden „ihre“ Teilnehmenden untereinander aus, sodass die Teilnehmenden von mindestens zwei Personen beobachtet werden.

Die Reliabilität bezeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem ein Test oder ein Verfahren ein bestimmtes Merkmal misst (vgl. ebd.). An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass ein Assessment prinzipiell kontextabhängig ist und Ergebnisse nicht zementiert werden können. Der Durchlauf eines solchen Verfahrens bietet keine unveränderliche Kompetenz-Aussage. Im Gegenteil präsentiert es lediglich eine Momentaufnahme, beruhend auf einer subjektiven Fremdwahrnehmung in Abhängigkeit situativer Gegebenheiten. Die meisten Verfahren geben an, dass gerade durch den Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung ein Selbstreflexionsprozess seitens der Teilnehmenden angeregt wird. Die Validität bezieht sich darauf, inwieweit ein Verfahren das misst, was es zu messen vorgibt und welche Schlüsse daraus gezogen werden können. Besonders zu beachten ist dabei die kriteriumsbezogene Validität. Sie gibt den korrelativen Zusammenhang zwischen dem diagnostischen Verfahren und einem relevanten Außenkriterium an, wie zum Beispiel den Berufserfolg. Dieser ist oftmals äußerst komplex. Uneindeutigkeiten können vermieden werden, wenn gleich zu Beginn geprüft wird, welches Zielkriterium als Validierungsmerkmal verwendet wurde (vgl. ebd.). Die Normierung sagt etwas über das Bezugssystem aus, in welches die individuellen Testwerte eingeordnet werden, an welcher Gruppe folglich die Vergleichswerte erhoben wurden. Zielgruppenspezifität besitzt hier Priorität: Ein für Jugendliche entwickelter Test kann nicht zugleich sinnvoll für Führungskräfte eingesetzt werden. Zudem ist eine weitere Variable von Bedeutung, die Ökonomie. Assessmentverfahren sind ausgesprochen kostspielig und zeitaufwendig. Innerhalb der Ablaufplanung sollte berücksichtigt werden, dass Kosten und Nutzen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Ein häufiges Argument gegen Assessments basiert auf der problematischen Validität. Häufig ergibt sich eine geringe Konvergenz der Messungen von Fähigkeiten über verschiedene Übungen hinaus. Außerdem ist fragwürdig, welche Dimensionen der Beurteilung wirklich relevant sind (vgl. ebd.). Gerade aus diesen Gründen ist die Zielverfolgung genau zu überdenken. Doch nicht nur die Validität eines Assessments gestaltet sich als problematisch: Auch Inhalt und Ablauf eines solchen Verfahrens stellen Beobachtende, Teilnehmende und die ausrichtenden Institutionen vor einige Herausforderungen.

2.1 Inhalt und Ablauf eines Assessments

Wie schon erwähnt, gehören Assessments zu den aufwendigsten und kostspieligsten pädagogisch-psychologischen Verfahren überhaupt. Neben der grundlegenden Organisation von Räumen, Materialien und Tagesprogrammen ist auch die Auswahl der Teilnehmenden und der beobachtenden Assessorenschaft von elementarer Bedeutung. Der Assessmentbegriff ist nicht gesetzlich geschützt. Es gibt keine verpflichtenden Qualitätsstandards der Durchführung.¹³ Der Arbeitskreis Assessment Center e. V. setzt sich aus Fachkräften zusammen, die in der Personalauswahl tätig sind. Die von ihnen formulierten Qualitätsstandards (vgl. Arbeitskreis Assessment Center e. V. 2004) zur Realisierung eines Verfahrens gelten als Richtlinien. Der Bund Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) regt 2002 DIN 33430 2002 an, eine Norm, welche die Vorgehensweise berufsbezogener Beurteilungen beschreibt (vgl. Schuhmacher 2009). Auch für den sogenannten Kompetenzcheck Ausbildung NRW, gefördert von der EU, hat das MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) ein Handbuch (vgl. Handbuch Kompetenzcheck Ausbildung NRW 2006) zu Qualität und Inhalt von Assessments mit Schülerinnen und Schülern verfasst, in

¹³ Es gibt Gesetze zu berücksichtigen, die sich insbesondere auf Gleichbehandlung und Diskriminierung beziehen. Schuhmacher (2009) führt dazu das AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) von 2006 an (S. 94). Hiernach darf es keine Benachteiligungen von Personen auf Basis von Geschlecht, Glauben, Alter, körperlicher Einschränkung, Minderheitenzugehörigkeit, Weltanschauung, sexueller Identität oder ethnischer Herkunft geben (vgl. ebd.).

dem Empfehlungen für eine qualitativ hochwertige Durchführung ausgesprochen werden. Festzuhalten bleibt, dass bei allen Vorschlägen keine Verbindlichkeiten existieren und jede Institution, die sich dazu berufen fühlt, ein individuelles Assessment-Konzept erstellen kann, für das keine offizielle Qualitätskontrolle existiert. Auch für die inhaltliche Ausgestaltung sind die entsprechenden Anbietenden überwiegend selbst verantwortlich.

Es existieren zahlreiche weitere Verfahren mit oft unterschiedlichen Zielsetzungen, bei denen die Grundstruktur jedoch ähnlich ist: Es geht um die Einschätzung von Verhalten, welches die Teilnehmenden in der Lösung von Arbeitsaufgaben zeigen, die von Assessorinnen und Assessoren beobachtet werden. Diese notieren ihre Wahrnehmung noch während der Beobachtung. Die Teilnehmenden befinden sich in einer zeitlich begrenzten Situation, in der jedes Wort und jede Geste unmittelbar verschriftlicht wird (siehe dazu auch 2.4). In der Regel werden die Beobachtungen nach festgelegten Kriterien vorgenommen, welche dazu dienen, die individuelle Wahrnehmung zu strukturieren und zu leiten. Als Kriterien werden detaillierte Beschreibungen möglicher auftretender und beobachtbarer Verhaltensweisen bezeichnet. Diese werden wiederum einzelnen Kompetenzen zugeordnet.

Simplifiziert ausgedrückt bedeutet ein solcher Kompetenzkatalog, nur die Beobachtungen zu notieren, die von der ausrichtenden Institution des Assessments beobachtet werden wollen. Eine Variation dieser kriteriengeleiteten Wahrnehmung ist die unstrukturierte Form: Dabei werden sämtliche Beobachtungen notiert und erst anschließend den einzelnen Teilkriterien und Kompetenzen zugeordnet. Dieses Vorgehen berücksichtigt zumindest die vom Arbeitskreis Assessment Center e. V. geforderte Trennung von Beobachtung und Bewertung (vgl. Arbeitskreis Assessment Center e. V. 2004), da es bei einer sofortigen Zuordnung des Gesehenen schneller zu Beobachtungsfehlern kommt. In der Praxis dominiert eher der zeitsparende Ablauf. Die Beobachtungen werden sofort auf einem vorgefertigten Bogen notiert und gleichzeitig unter das „passende“ Kriterium einer Teilkompetenz subsumiert. Welche dafür in Frage kommen, liegt bei der ausrichtenden Institution und der Zielsetzung des Assessments. Handelt es sich zum Beispiel um ein Verfahren, das berufsspezifisch ausgerichtet ist, werden andere Kompetenzen zugrunde gelegt als bei einem Assessment, welches ausschließlich überfachliche Kompetenzen wie Teamfähigkeit thematisiert (eine Auswahl gängiger Kompetenzen wird in 2.2 beschrieben).

Auch die Praxis der Auswahl von Beobachtungspersonal ist nicht unumstritten. Während es für unternehmerische Assessment-Center – zumindest in rudimentären Ansätzen – nachvollziehbar ist, eigene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Beobachtende einzusetzen, da sie über Detailwissen der Anforderungen eines Arbeitsplatzes verfügen, kann dieses nicht ohne Weiteres auf Verfahren mit einem „pädagogischen Fokus“ übertragen werden. Sollen also weniger spezifische Kompetenzen beobachtet werden und liegt der Schwerpunkt auf einer allgemeinen Rückmeldung zu individuellen Stärken, ist auch psychologisch-pädagogisches Wissen¹⁴ von Relevanz. Die Ausbildung der Assessorenschaft ist nicht festgelegt und erneut abhängig von den Ansprüchen der Ausrichtenden. Aus Kostengründen setzen viele Institutionen Studierende ein, die auf ihre Aufgabe oftmals anhand eines mehrtägigen Trainings vorbereitet werden. Allerdings gibt es auch zahlreiche Anbieter, die einen Abschluss in einem pädagogisch-psychologischem Studienfach voraussetzen und demnach berufspraktische Erfahrung seitens der Beobachtenden zu schätzen wissen. Inhalte einer Ausbildung sind mehrheitlich eine Einführung in die Methode der Beobachtung und die Reduzierung von Beobachtungsfehlern.¹⁵ Erwartet wird auch eine erhöhte Sensibilität gegenüber den Teilnehmenden, die nicht nur unter Beobachtung stehen, sondern sich auch Rückmeldungen zu ihren vorhandenen, und oftmals auch nicht vorhandenen Kompetenzen stellen müssen. Dass an dieser Stelle kommunikative Fähigkeiten notwendig sind, ist durchaus nachvollziehbar. Ein vorangehendes Moderationstraining wird daher oftmals implementiert. Die beobachteten Aufgaben müssen eingeführt und für die Teilnehmenden verständlich erläutert werden. Gibt es an den Assessmenttagen ein

¹⁴ Know-how bezüglich Moderation und Feedback reichen hier sicher nicht aus. Eine kommunikative Sensibilität sowie Empathiefähigkeit können keine kompetenzdiagnostischen Wunder bewirken, dürften aber dazu beitragen, die Situation der Teilnehmenden zu erleichtern, die in gewissem Sinne vorgeführt werden. Näheres dazu wird unter 2.4 aufgeführt.

¹⁵ Vielen Anbietern reicht die Information zu der Störanfälligkeit unserer Wahrnehmung aus, indem einzelne Beobachtungsfehler thematisiert werden. Eine anschließende Qualitätskontrolle liegt wieder im Ermessen bzw. im Budget der entsprechenden Institution. Durchgesetzt hat sich allerdings die verhältnismäßig kostengünstige „Assessorenkonferenz“: Dabei diskutiert die gesamte Assessorenschaft gemeinsam uneindeutige oder schwierig einzuordnende Beobachtungen mit der Zielsetzung, einen Perspektivenwechsel zu implementieren. Diese Vorgehensweise stellt bestenfalls einen Kompromiss dar, denn aller Wahrscheinlichkeit nach ist es für die Teilnehmenden ein fragwürdiges Vergnügen, wenn ihre Verhaltensweisen innerhalb eines großen Teams diskutiert werden.

spezifisches Rahmenprogramm,¹⁶ sollte dieses zumindest bekannt sein und entsprechend moderiert werden.

Auch die Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben beinhaltet eine Herausforderung. Sie sollen die Teilnehmenden anregen, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, auf dessen Grundlage Rückschlüsse über individuelle Kompetenzen gezogen werden können, und müssen zudem geeignet sein, diese seitens der Beteiligten zu provozieren, ohne zu über- oder unterfordern. Nach welchen Gesichtspunkten die Auswahl der Aufgaben erfolgt, ist, wie vieles in diesem Handlungsfeld, abhängig von der Intention der ausrichtenden Institution beziehungsweise des Unternehmens. Des Weiteren werden die Aufgaben in der Regel nicht dahingehend evaluiert, ob sie ihren Zweck erfüllen und tatsächlich geeignet sind, um ambitionierten Kompetenzaufdeckungszielen seitens der Beobachtenden gerecht zu werden.

Fraglich ist darüber hinaus, ob für dieses Vorhaben eigene Aufgaben konstruiert werden oder ob auf Vorhandenes, und damit mehr oder minder Bewährtes, zurückgegriffen wird.

Zu den „Klassikern“ zählen Beobachtungsaufgaben¹⁷ wie Gruppendiskussionen zu bestimmten Themen, beispielsweise die sogenannte Postkorb-Übung, bei der Organisation und Zeitmanagement im Vordergrund stehen, oder Aufgaben, die Gruppen-Entscheidungen verlangen, wie zum Beispiel der „Dienstwagen“, bei dem in einer fiktiven Situation ein Firmenwagen zur Verfügung steht, der nur einer Person aus der Belegschaft zugehen darf. Der Entscheidungsprozess findet als Diskussion statt, der beendet ist, wenn sich das Team geeinigt hat, wer den „Dienstwagen“ bekommt – und das, ohne ihn zu verkaufen oder ihn untereinander aufzuteilen. Es ist durchaus fragwürdig, ob dabei andere Fähigkeiten außer den schauspielerischen Kompetenzen der Teilnehmenden im Vordergrund stehen und ob solche Übungen tatsächlich Kompetenzprofile sichtbar machen.

Innerhalb des Assessments existieren zahlreiche Steuerungsebenen, die das Verfahren beeinflussen. Dazu gehören nicht nur Inhalte und Ablauf eines solchen Angebots, sondern vor allem eine grundlegende Bestimmung des

¹⁶ Manche Verfahren behaupten von sich, nicht nur eine „Bestandsaufnahme“ vorhandener Kompetenzen anzubieten, sondern diese auch gleich zu trainieren, zum Beispiel durch Übungen zu Themen wie Präsentationen vor Gruppen oder dem Ausbau feinmotorischer Stärken durch Bastelarbeiten.

¹⁷ Eine Aufzählung weiterer Aufgaben findet sich bei Obermann (2006).

Kompetenzbegriffs, mit dem alle Beteiligten operieren und der von mangelnder Eindeutigkeit geprägt ist, wie nachfolgend genauer erläutert wird. Um das schon mehrfach angedeutete Kompetenzdickicht weiter zu erhellen, wird im Folgenden eine Definition des Kompetenzbegriffes vorgenommen. Daran anknüpfend wird die historische Entwicklung des Assessment-Centers skizziert. Anschließend erfolgt die kritische Reflexion von Assessmentverfahren unter Bezugnahme des Employability-Ansatzes. Zur Abrundung des Kompetenzpotpourris stehen die genannten Besonderheiten aus geschlechtersensibler Perspektive im Fokus.

2.2 Der Kompetenzbegriff

Der schillernde Kompetenzbegriff ist unscharf und lässt sich nicht einheitlich definieren (vgl. Petran 2002, S. 2). Erpenbeck und v. Rosenstiel (2003) weisen darauf hin, dass er zwar den betrieblichen und privaten Alltag erobert habe, aber trotzdem nicht ausreichend eingegrenzt und klar messbar sei (S. 9). Die Autoren machen auf folgenden Aspekt aufmerksam: „Aber nur, was vergleichend beschrieben, qualitativ charakterisiert und womöglich quantitativ verglichen werden kann, wird wirklich begriffen, bleibt nicht bloß ein Begriff.“ (ebd.) Problematisch ist vor allem eine Vieldeutigkeit, die durch die synonyme Verwendung von Bezeichnungen wie Kompetenz, Potenzial oder auch Fähigkeiten und Fertigkeiten entsteht. Um Licht in das Dunkel der Kompetenz-Begrifflichkeiten zu bringen, lohnt sich ein Blick auf einige wissenschaftliche Definitionen. Innerhalb der Motivationspsychologie nimmt White (1959) eine erste Eingrenzung vor. Kompetenz bezeichne Ergebnisse und Entwicklungen grundlegender Fähigkeiten, die ein Individuum selbst organisiert hervorgebracht habe. Sie seien weder genetisch angeboren, noch das Produkt von Reifungsprozessen (S. 297–333). Eine wichtige Rolle bei kompetenzzentrierter Beobachtung spielt die sogenannte Performanz von Individuen, der konkrete Gebrauch einer Kompetenz. Sie impliziert die besondere Bedeutung der Situation, in welcher eine Kompetenz angewandt wird. Hutter (2004) stellt fest:

„Kompetenz bezeichnet eine Eigenschaft eines Menschen, die ihn in die Lage versetzt, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen auf Grund von Erfahrung, Können und Wissen zu erreichen. Kompetent sein heißt, Situationen angemessen zu meistern.“ (S. 1)

Kompetenz ist demnach ein Ausdruck, der sich auf leistungsbezogenes Verhalten in einer konkreten Situation bezieht. Auch Weinert (2001) knüpft in seiner Auffassung von Kompetenzen an Leistung beziehungsweise Leistungsmessung an und fokussiert eine Lösungsorientierung:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (S. 27 f.)

Erpenbeck und v. Rosenstiel (2003) verzichten auf eine problemorientierte Ausrichtung von Kompetenz, betonen aber deren dispositionalen und organisatorischen Charakter: „Danach sind Kompetenzen Dispositionen selbst organisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen.“ (S. 11) Kompetenz ist demnach immer eine Zuschreibung (Attribution) auf der Grundlage einer Beobachtung. Die Autoren erläutern, dass wir dem physisch und geistig selbst organisiert Handelnden aufgrund spezieller beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen, also nicht sichtbare innere Vorgänge, als Kompetenzen zuschrieben (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang spielt auch die individuelle Wahrnehmung sozialer Situationen eine essenzielle Rolle, die von Werthaltungen, Bedürfnissen, Einstellungen und Motiven einer Person abhängig ist (vgl. Jürgens 2005). Denkbar ist demnach, dass es bei der Kompetenzbeobachtung zwei – möglicherweise voneinander differierende – Positionen gibt: Zum einen die Wahrnehmung des Individuums bzgl. der eigenen Kompetenzen, zum anderen die Attribution der externen beobachtenden Person, die das Verhalten der bzw. des Beobachteten auf der Folie einer sozialen Situation deutet.

Fähigkeiten stellen im Unterschied zur Kompetenz ein konkretes und inhaltlich bestimmtes Können dar: Sie benennen die physischen und psychischen Eigenschaften eines Menschen, körperliche oder geistige Leistungen zu erbringen (vgl. Hutter 2004, S. 10). Fähigkeiten sind nicht zu verwechseln mit den sogenannten Fertigkeiten, die sich auf konkretes Können wie zum Beispiel das

Lesen oder Rechnen beziehen (vgl. ebd.). Ein weiterer Begriff, der in Zusammenhang mit Kompetenzfeststellungen in Assessments fällt, ist die Qualifikation. Diese rekurriert auf das Arbeitsvermögen von Individuen, welches sich aus der Summe der für die Ausbildung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände zusammensetzt (vgl. Hutter 2004). Angelehnt daran sind auch die populären und allgegenwärtigen Bezeichnungen Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1974, S. 36 ff.) oder auch Soft Skills. Sie bezeichnen Kompetenzen, die ermöglichen, fachübergreifend auf wechselnde Situationen zu reagieren und neue Aufgaben zu bewältigen. Sie stehen demzufolge für soziale und/oder emotionale – manchmal aber auch methodische – Kompetenzen, die oftmals als Persönlichkeitsfaktoren deklariert werden (vgl. Reichenbach 2008, S. 38). Grob und Maag Merki (2001) fassen unter anderem folgende überfachliche Kompetenzen zusammen: Selbstreflexion, Lernbereitschaft, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit, Leistung, Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Dialogfähigkeit, Selbstständigkeit und Verantwortung.

Außerhalb der Soft Skills deklarieren Erpenbeck und Heise (1999) verschiedene Kompetenztypen. Sie grenzen Fachkompetenz (die Disposition, mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten Probleme lösen zu können), Methodenkompetenz (die Bereitschaft, instrumentell selbst organisiert zu handeln), Sozialkompetenz (die Fähigkeit, kommunikativ und kooperativ zu handeln) und personale Kompetenz (die Anlage, reflexiv auf die eigene Person bezogen selbst organisiert zu handeln) voneinander ab (S. 159 ff.). Dessen ungeachtet ist eine wirkliche Trennschärfe nicht vorhanden. Teilbereiche überschneiden sich und finden sich auch in den schon beschriebenen Soft Skills wieder. Vor allem die überfachlichen Kompetenzen halten Einzug in zahlreiche Assessmentverfahren, dicht gefolgt von fachspezifischen Verfahren, die sich mit praxisbezogenen Kompetenzen verschiedener Ausbildungsberufe beschäftigen. Die meisten jedoch klammern die Fachkompetenz mit dem Ziel aus, Soft Skills in den Vordergrund zu rücken und eigene finanzielle Ressourcen pfleglich zu behandeln. Ist ein Assessment an der Beobachtung fachspezifischer Kompetenzen interessiert, bedeutet das eine Steigerung der Ausgaben, da berufliche Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen. Dazu gehört die Bereitstellung von besonderem Werkzeug, spezifischen Materialien oder auch von bestimmten Durchführungsorten wie zum Beispiel Werkstätten. Pointiert ausgedrückt bedeutet das, je spezieller das Verfahren, desto höher seine Kosten und

je größer die Verallgemeinerung,¹⁸ desto größer auch der mögliche Gewinn der ausrichtenden Institutionen. Auch hier liegt der Vorteil der generalisierbaren Soft Skills begründet.

Neben dem Kompetenzbegriff findet auch die Bezeichnung „Stärke“ oftmals Verwendung. Diese Formulierung ist alltagssprachlich, allgemein und verweist auf Vorzüge, Vorteile oder auch besondere Kenntnisse. Sie trägt noch weniger als der Kompetenzbegriff zur Konkretisierung bei, sondern erschwert aufgrund fehlender Eindeutigkeit die inhaltliche Einordnung.

Reichenbach (2008) macht in diesem Zusammenhang auf die destruktiven Potenziale des Kompetenzdenkens aufmerksam und stellt zu Recht fest, dass Kompetenzen eher als ein „Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Markttauglichkeit zu verstehen“ sei (S. 35). Vor allem die Soft Skills seien zwar plausibel, erschienen gleichzeitig aber auch beliebig und simpel strukturiert (vgl. ebd.). Der Autor stellt weiter fest, solche Kompetenzeinheiten seien

„[...] irrational, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Korrektheit. Die soft skills haben die perfekte Form, sie sind modularisierbar, polyvalent, multifunktional, attraktiv für nahezu jeden und jede, kommen dem Wunsch nach persönlichen und beruflichem Erfolg entgegen und sie sind fähig, sich mit *jedem* (*Hervorheb. im Original*) kulturellen Restbestand zu verbinden.“ (ebd., S. 36)

Trotz dieser Universalität der Softs Skills gibt es auch Kompetenzauffassungen mit einer engeren Ausrichtung. Für die Schule stellt Klieme (2004) fest, dass hier nur von Kompetenzen gesprochen werden könne, wenn grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benannt würden, in denen systematisch und über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut würden (S. 12). Der Fokus liegt dort also auf einer kontrolliert systematischen Entwicklung, nicht auf einem „Weichen-Ganzen“ (vgl. Reichenbach 2008), wie es für die Soft Skills deklariert werden kann. Diese Auffassung impliziert ein zugrunde liegendes „Kompetenz-Ideal“, welches zum

¹⁸ Unter Verallgemeinerung wird an dieser Stelle eine aufwandlose und materialschonende „Überprüfung“ von Kompetenzen wie Soft Skills verstanden. Dabei werden Rahmenbedingungen auf ein Minimum reduziert: So wird beispielsweise im „Turmbau“ – einer Aufgabe, bei der ein Team aus Papier und Tesafilm einen Turm bauen muss – ohne Hilfsmittel wie Scheren oder Lineale gearbeitet. Dabei sollen unter anderem die Teamfähigkeit sowie die methodischen Kompetenzen der Teilnehmenden sichtbar werden.

Beispiel von Schülerinnen und Schülern im Assessment aufgebaut werden sollte, um in diesem Rahmen als „kompetent“ zu gelten. Dazu gehört auch die Festlegung bestimmter Kenntnisniveaus, d. es müssen Kompetenzmodelle vorliegen, die beinhalten, wann was gelernt werden sollte. Klieme (2004) weist darauf hin, dass solche empirisch gestützten Modelle nur für bestimmte Populationen von Schülerinnen und Schülern, Lernbereichen und Altersgruppen vorlägen und Beschreibungen der Niveaus (Skalen) noch zu abstrakt ausfielen. Perspektivisch kann festgestellt werden, dass die Entwicklung solcher Kompetenzmodelle ein langfristiges und lukratives Ziel für alle Assessment-Akteurinnen und Akteure ist, deren Ergebnisse einen interessanten Gegenstand wissenschaftlicher Forschung darstellen.

Kritisch ist zudem die „Kontextblindheit“ des Kompetenzansatzes einzuschätzen. Otto und Schrödter (2010) stellen fest, dass zum einen der gesellschaftliche Raum vernachlässigt werde, in dem Kompetenzen unweigerlich situiert sind (S. 172). Zum anderen sei irrelevant, in welchen sozialen Zusammenhängen Kompetenzen ausgebildet werden und in welchen Kontexten sie sich in Handeln umsetzen würden (vgl. ebd.). Diese Perspektive ist für die vorliegende Untersuchung von besonderer Bedeutung. Entscheidend für die Anwendung persönlicher Kompetenzen ist der Handlungsspielraum der Individuen und die Frage, ob ihre persönlichen Lebensbedingungen Erwerb, Anwendung und Entwicklung von Kompetenzen ermöglichen beziehungsweise einschränken. Ohne die Berücksichtigung der Lebenssituation seien Kompetenzen „in“ der Person selbst verortet (vgl. ebd.). Werden sie nicht in konkretes situatives Handeln umgesetzt, ist die betreffende Person selbst dafür verantwortlich. Diese verkürzte Darstellung führt zu einer pathologischen Sichtweise von Individuen und wird der vorhandenen Abhängigkeit von persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten nicht gerecht. Der Capability Approach¹⁹ sei nach den Autoren eine Alternative zu dem Kompetenzbegriff. Er nimmt den Ansatz der Verwirklichungschancen in den Blick und bezieht sich auf „Vermögen“ oder „Verwirklichungschancen“ als Zusammenspiel internaler Dispositionen und externaler Verwirklichungschancen (S. 173). Der Fokus des Ansatzes liegt auf den Aspekten Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Es ist zum Beispiel möglich, dass Personen, die über ähnliche Dispositionen verfügen, diese

¹⁹ Dieser Ansatz kann hier nur verkürzt dargestellt werden. Eine umfassende Übersicht findet sich bei Sen (2000) und Nussbaum (2000).

nicht gleichermaßen in kompetentes Handeln umsetzen können, wenn ungleiche Verwertungschancen bestehen. Dies ist gegeben, wenn geringe ökonomische Ressourcen vorhanden sind und damit keine beziehungsweise geringe gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten bestehen.

Wenngleich die Bezeichnung „Kompetenz“ ein verwirrendes und einseitiges Konstrukt ist, macht es Sinn, es im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Erpenbeck und v. Rosenstiel sowie Hutter zu verwenden. Im Assessment beruhen Kompetenzen auf Attributionen durch Beobachtende, welche den teilnehmenden Personen in einer spezifischen Situation Kompetenzen zuschreiben. Gleichwohl ist zu bedenken, dass Kompetenzen immer im Spiegel der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der teilnehmenden Schülerinnen zu beleuchten sind.

2.3. Das Assessment-Center in seiner Entwicklung

Der Ursprung dieses Verfahrens beruht in Deutschland auf Neuerungen in diagnostischen Verfahren zur Auswahl von Offiziersanwärtern in der Weimarer Republik. Unter der Bezeichnung Heerespsychotechnik wird zur Zeit des Ersten Weltkriegs ein psychologischer Test implementiert, welcher der Auswahl von Funkern, Kraftfahrern und Piloten dient. 1920 gründet Prof. Rieffert im Auftrag des Reichswehrministeriums ein Forschungszentrum, das sich mit der Weiterentwicklung für Offiziersanwärter beschäftigen soll (vgl. Jeserich 1981, S. 95; Nikolai, 1990, S. 61). Dessen Forschungsinteresse besteht in dem Vorhaben, die Menschenkenntnis derart zu modifizieren, dass Aussagen über die Eignung und Bewährung einer Person in einer bestimmten beruflichen Position optimiert werden können (vgl. Siewert 1990, S. 157).

In der Weimarer Republik werden überwiegend zwei Eigenschaften des Assessment-Centers hervorgebracht: Zum einen die Möglichkeit zur „Diagnose“ der Gesamtpersönlichkeit und zum anderen der Abbau sozial diskriminierender Auswahlprinzipien, die eine Demokratisierung der damaligen Stellenbesetzungspraxis bedeutet (vgl. Domsch/Jochum 1989, S. 4). Der Anspruch, nicht nur isolierte Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, wird hier erstmalig von der Reichswehr eingelöst: Kandidaten werden nicht länger atomisiert und nach ihren Teilfähigkeiten zergliedert, sondern in ihrer Ganzheit gewürdigt (vgl. Kompa 2004,

S. 26). 1927 wird seitens des Reichswehrministeriums festgelegt, dass nur Offiziere ernannt werden dürfen, die ein psychologisches Testverfahren durchlaufen (vgl. Jeserich 1990, S. 95). Dieses wird von qualifizierten Psychologen begleitet, welche eine dreijährige Ausbildung plus eine zusätzliche Weiterbildung durchlaufen haben (vgl. Jeserich 1981, S. 96).

Bald (1981) beschäftigt sich intensiver mit der Zeit, in der militärische Auswahlverfahren initiiert werden. Bis zum Ersten Weltkrieg wird das Führungskorps fast ausschließlich aus der Adels- und bürgerlichen Oberschicht rekrutiert – nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches wird tatsächlich eine Öffnung des Militärs erreicht, aber trotzdem muss festgehalten werden, dass es ab Mitte des 19. Jahrhunderts keine Jahrgänge gibt, die bezüglich ihrer Rekrutierung ähnlich einseitige soziale Strukturen aufweisen wie die Offiziersjahrgänge ab 1926 (S. 24). Während der Nazi-Herrschaft wird dieser Mechanismus unterbrochen: Der militärische Nachwuchs setzt sich in dieser Zeit aus den unteren Schichten der Bevölkerung zusammen, bei den oberen Positionen wie Generälen und Obristen kommt diese Egalisierung nicht an – hier wird weiter aus denselben Kreisen rekrutiert wie im Kaiserreich (vgl. Kompa 1989 S. 27). Es muss allerdings festgehalten werden, dass es sich bei der Auswahlpraxis der Nationalsozialisten nicht um ein Wunderwerk fortschrittlicher Personalauswahl handelt. Im Gegenteil findet in erster Linie eine „Gesinnungsprüfung“ statt, moderne Methoden der Weimarer Zeit, wie z. B. die führerlose Gruppendiskussion, werden wieder eingestellt (vgl. ebd.).

Obzwar in der Literatur oftmals ein Ursprung des Assessment-Centers in Deutschland propagiert wird, kann diese Behauptung nur zum Teil bestätigt werden. Tatsächlich gibt es erste Aufzeichnungen über ein vergleichbares Instrument schon im 17. Jahrhundert. Der Engländer Samuel Pepys entwickelt für die Marine ein Verfahren zur Auswahl von Offiziersanwärtern (vgl. Nikolai 1990, S. 61). Populärer wird das Assessment in England ab 1941, als Sir Andrew Thorne für die gesamte britische Armee das Instrument einführt, welches er in Deutschland kennengelernt hatte. Vorher spielte die soziale Herkunft der Offiziersanwärter im Rahmen der Rekrutierung die entscheidende Rolle (vgl. Jeserich 1981, S. 97 f.; Fecker 1989, S. 28 f.). In Amerika wird die Assessment-Methode wie folgt bekannt: Zum einen

durch Kurt Lewin²⁰ nach dessen Emigration, zum anderen wird 1942 unter der Leitung von General Donovan das „Office of strategic services“ (OSS) gegründet, ein Institut zur Auswahl von Geheimagenten. Nach einem positiven Bericht eines Mitarbeiters über ein psychologisches Auswahlverfahren der britischen Armee beschäftigt sich Robert Tyron, seinerzeit Abteilungsleiter des OSS und Beschäftigter der University of California, intensiver mit dem Verfahren und entwirft Planungsschritte zu dessen Anwendung in den USA (vgl. ebd.). Bei einem gemeinsamen Arbeitstreffen mit dem Initiator Tyron findet offensichtlich auch Henry H. Murray von der Harvard University Gefallen an dem Vorhaben und modifiziert das Konzept. Ihm verdankt sich der Begriff Assessment-Center und die Begründung der heutigen Form (vgl. ebd.; Fecker 1989, S. 29). Der Bekanntheitsgrad des Assessments geht nicht spurlos an der Wirtschaft vorbei. Im Jahr 1956 beschäftigt sich die amerikanische Firma AT & A in einer Langzeitstudie mit der Frage, inwieweit das Verfahren als Grundlage zur Potenzialbeurteilung von Mitarbeitenden geeignet ist (vgl. ebd.). Die Ergebnisse sind so positiv, dass sie dem Assessment zum Durchbruch in der amerikanischen Wirtschaft verhelfen (vgl. ebd.). Auch Firmen wie IBM, Kodak und Shell folgen dem Beispiel und implementieren die Methode als Instrument der Personalauswahl und -beurteilung. In Deutschland schließen sich entsprechende Niederlassungen an, gefolgt von Unternehmen wie Allianz, Daimler-Benz, Deutsche Post und Henkel (vgl. Kitzmann 1990, S. 31). Um den Ansatz des Assessment-Centers weiter zu verbreiten, schließen sich viele namhafte Firmen in Deutschland 1977 zu einem Arbeitskreis zusammen (Arbeitskreis Assessment Center), um den Ansatz sowohl inhaltlich als auch methodisch zu modifizieren (vgl. Jeserich 1981, S. 102). Auch gegenwärtig publiziert diese Gruppe theoretische und praktische Abhandlungen zur Durchführung dieser Verfahren zur Personalauswahl. Die Bezeichnung Assessment-Center (AC) ist nach derzeitigem Verständnis ein Instrument zur Personalauswahl, bei dem in einem Zeitraum von ein bis zwei Tagen verschiedene Übungen durchgeführt werden, die von Beobachtenden (Assessorinnen und Assessoren) bewertet werden. Seit den achtziger Jahren hat es zunehmend an Bedeutung gewonnen und wird vor allem von Unternehmen als Auswahlverfahren zur

²⁰ Kurt Lewin beschäftigt sich als Psychologe u. a. mit der Wirksamkeit verschiedener Führungsstile. Zusammen mit seinem Mitarbeiter Lippit untersucht er verschiedene Arten des Führungsverhaltens (vgl. Lewin/Lippit 1938).

Feststellung der beruflichen Neigung von Bewerberinnen und Bewerbern (vgl. ebd.) genutzt. Barell (1992) zählt folgende AC-Übungen auf, um die Kompetenzen potenzieller neuer Angestellter einzuschätzen: Spontane und unvorbereitete Referate, führerlose Gruppendiskussionen, Zweiergespräche, Fallstudien, Postkorb-Übungen (Schriftstücke müssen im Hinblick auf Entscheidungs- und Prioritätensetzung sortiert werden) sowie psychologische Tests und Planspiele (S. 35 f.). Bei der Beurteilung geht es um das sichtbare Verhalten (Skills) in einer spezifischen Situation. Dieses wird vor einem Assessment anhand von Kriterien festgelegt, die für die zu besetzende Stelle unabdingbar sind. Für die Auswahl ist die Ausprägung der ausgewählten Kriterien entscheidend. Damit ein Assessment zu einem geeigneten Auswahlinstrument wird, müssen mehrere Aspekte beachtet werden. Ein Essential zur Qualitätssicherung ist die sogenannte kontrollierte Subjektivität. Sie beruht auf der Annahme, dass jede Person, die Aussagen über andere trifft, dieses nur auf der Grundlage ihrer subjektiven Erfahrungen und Erkenntnisse tun kann (vgl. Schuhmacher 2009, S. 64). Folglich müssen organisatorische und technische Vorkehrungen die Subjektivität einzelner Assessorinnen und Assessoren einschränken (vgl. ebd.). Dazu gehören unter anderem ein intensives Training der kriteriengeleiteten Beobachtung, die Rotation der Beobachtenden und die Trennung von Protokollierung und Bewertung. Ein weiteres wichtiges Element ist die Transparenz von Ablauf, Ziel und Bedeutung eines Assessments. Eine verdeckte Beobachtung oder die Beurteilung anhand verdeckter Kriterien ist ethisch-moralisch mehr als zweifelhaft. Eine ausführliche Darstellung der Methodik und einzelner Bausteine kann und soll an dieser Stelle nicht erfolgen. Fruchtbarer für den empirischen Teil dieser Arbeit ist, neben der Thematisierung der Assessment-Entwicklung, die Darstellung populärer Vor- und Nachteile des Verfahrens. Für die Implementierung eines Assessments in Unternehmen sprechen eine Reihe von zumeist wirtschaftlichen Faktoren: Mehrere Bewerberinnen und Bewerber können auf einmal beobachtet werden, was in einem Bewerbungsgespräch nahezu unmöglich ist. Weiterhin können Betriebe ihre zukünftigen Mitarbeitenden in praxisnahen Situationen erleben, die den späteren Arbeitsanforderungen nachempfunden sind, und gleichzeitig abschätzen, wie die Teilnehmenden in einer Gruppe interagieren. Auch als Personalentwicklungsinstrument lässt sich das wirtschaftliche Assessment einsetzen. Kitzmann (1990) betrachtet es als ein Instrument, das den Weiterbildungsbedarf

sowie das Potenzial der Mitarbeitenden fokussiere und darüber hinaus Aussagen zulasse, ob jemand in der aktuellen Arbeitssituation unter- oder überfordert sei (S. 40). Ein möglicher Vorteil des Assessments liegt gegebenenfalls in der Aktivierung der Teilnehmenden, sofern die Auswahlkriterien im Rahmen eines Auswahlprozesses nicht nebulös verschleiert, sondern offen kommuniziert werden und sich diese von den Aufgaben angesprochen fühlen. Ein solches Verfahren impliziert des Weiteren einen Informationsgewinn, ermöglicht es doch Reflexionsmöglichkeiten bezüglich eigener Kompetenzen. Vorstellbar ist zudem, dass die Teilnehmenden zumindest einen Informationsgewinn bezogen auf ihre Kompetenzen haben. Das Assessment hat in der letzten Zeit geradezu einen Selbstläufercharakter angenommen und wird als Universalinstrument in vielen Bereichen eingesetzt, die von unternehmenspolitischen Maßnahmen losgelöst sind. Gerade im Bildungsbereich boomt die praxisnahe Erprobung eigener Fähigkeiten. Sarges (2001) zählt unter anderem die Laufbahnplanung, den Ausbildungsbereich und das Feld der Teamentwicklung dazu.

Die Nebeneffekte des Assessments werden speziell im Ausbildungsbereich genutzt. Hier dient es als Qualifizierung zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen und wird als Potenzialanalyse²¹ eingesetzt. Während Assessmentverfahren ursprünglich handlungsorientierte Diagnoseinstrumente berufsspezifischer Kompetenzen der Personalauswahl in Unternehmen bedeuten, bezeichnet der Begriff Potenzialanalyse eine eignungsdiagnostische Untersuchung, welche sich auf die Vorhersage von Entwicklungspotenzial unter Einschätzung des generellen Potenzials, Stärken und Schwächen bezieht (vgl. Mähler-Bidabadi 2005, S. 47). Häufig stehen die Kompetenzen im Mittelpunkt, die eine Person zur Ausübung eines Berufs mitbringt, beziehungsweise sich aneignen sollte. Das Assessment sei geeignet, Leistungsfähigkeit und Handlungskompetenz zu steigern, wenn diese in selbstorganisierten, kooperativen, situierten komplexen und authentischen Lernprozessen erfolgten (vgl. ebd.). Somit sind sie die Grundlage lebenslangen Lernens und der Bewältigung permanenten Wandels und komplexer Gegebenheiten: Assessment-Center bilden den jeweiligen Lernstand, Lernfortschritte, individuelle Lernprobleme und -potenziale ab (Basel/Rützel 2005, S. 34). Das Assessment hat durch entsprechende Aufgaben einen starken Praxis- und

²¹ Eine Potenzialanalyse wird zum Zeitpunkt des Eintritts in ein Berufsfeld eingesetzt (vgl. Sieland 1991).

damit Realitätsbezug, da es die Dynamiken eines Arbeitsplatzes beziehungsweise eines Tätigkeitsfeldes durch entsprechende Übungen berücksichtigt (vgl. Hossiep 1995, S. 41). Trotz dieser angeblichen, nicht hinreichend belegbaren Vorteile darf nicht in Vergessenheit geraten, dass ein Assessment ursprünglich als Auswahlinstrument eingesetzt wurde, weshalb fraglich ist, ob Selektionseffekte²² in einem solchen Verfahren überhaupt zu vermeiden sind, wenngleich ein edles Ansinnen hinter der Implementierung derartiger Verfahren steht. Aus diesem Grund wird nachfolgend ein Überblick über gängige Kritikpunkte des Konzeptes angeführt.

2.4 Kritische Reflexion der Assessment-Methode

Das Assessment-Center wird überwiegend als Instrument der Personalauswahl von Unternehmen und Organisationen genutzt. Damit ist es in einem klassischen Arbeitsbereich der Betriebspsychologie verortet. Kompa (2004) kritisiert dessen implementierten Ansatz, den Selektionsaspekt, ein elementares Element von Auswahlverfahren, aus allen politischen, sozialen, ideologischen und historischen Bezügen zu lösen und es als rein technisches Zuordnungsproblem von Personen zu Aufgaben darzustellen (S. 7).

Problematisch ist zum einen, dass die Ziele der Teilnehmenden nicht notwendig mit den Zielen der jeweiligen Institution übereinstimmen: Während letztere daran interessiert ist, Kosten für Neuauswahl, Einarbeitung beziehungsweise Verfahrensaufwand gering zu halten, interessiert die Teilnehmenden primär die potenzielle Stelle oder auch die Rückmeldung über individuelle Kompetenzen. Horn (1996) stellt fest, dass gerade die Ziele der Teilnehmenden in Assessment-Centern ignoriert würden (S. 76), was zu sozialen Konflikten führen könne (vgl. Kompa

²² Selektion wird definiert als Auslese (vgl. Böhm 2000, S. 491). Während im unternehmerischen Setting im Rahmen eines Assessments tatsächlich und intentional ausgewählt wird, ist ein Auswahlprozess im Bildungs- und Ausbildungsbereich wesentlich subtiler. Es gibt zwar in der Regel einen kriteriengeleiteten Beobachtungsleitfaden, nicht allerdings einen konkreten Anreiz nach dem selektiert wird, wie zum Beispiel ein zu vergebener Arbeitsplatz. Allerdings verfügen auch die gezeigten Kompetenzen über einen Selektionseffekt. Je mehr beobachtet wird, desto „fähiger“ ist ein Individuum. Der Gewinn könnte bei dieser Auffassung ein möglicher Zuwachs des Selbstbewusstseins sein.

1989, S. 7). Vorhanden sei auch ein institutionelles Wertesystem (vgl. Kompa 2004, S. 10), welches in selektive Verfahren, zum Beispiel im Rahmen der Aufgabenkonstruktion, einfließe. Im Vorfeld werde definiert, was wichtig sei beziehungsweise nach welchen Kriterien selektiert werden wird. Dabei greife man häufig auf Urteile von Expertinnen und Experten zurück, wobei verschleiert würde, auf welchen Kriterien das Expertentum beruhe. Kompa (2004) konstatiert an dieser Stelle eine offensichtliche Legitimierungstaktik, um Aussagen über Anforderungen einen „objektiven“ Charakter zu verleihen (S. 9). Daraus resultiert eine einseitige, institutionell geprägte Sichtweise auf die Wirklichkeit, zu der es im Assessment-Center keine Alternative gibt. Demnach spiegeln die bei den Selektionsentscheidungen verwendeten Ein- und Ausgangsgrößen (Aufgaben, Anforderungen, Erfolg, erfolgsrelevante Verhaltensweisen, Personenmerkmale, Kriterien, Testergebnisse und Bewertungen) eine bestimmte Form der Aufbereitung der Realität wieder (vgl. ebd.). Diese Sichtweise wird durch den konstruierten Kontext einer künstlichen Situation unterstrichen: Die Assessment-Aufgaben finden in einem extra dafür bereitgestellten Setting statt und sind nicht in reale Arbeitsabläufe eingebunden. Von einer realitätsnahen Partizipation kann in diesem Zusammenhang keine Rede sein. Horn (1996) zieht dazu folgendes Fazit: „Menschliches Verhalten ist situativ und interaktiv begründet. Es lässt sich *nicht* [...] objektiv, valide und reliabel in einer Laborsituation simulieren.“ (*Hervorh. i. Original*, S. 79) Als problematisch ist darüber hinaus zu bewerten, dass Beurteilungsdimensionen im Assessment-Center vielfach mit Intervallskalenniveau und „Verhaltensankern“ aufgewertet werden, welche signalisieren, für jede teilnehmende Person ein Persönlichkeitsprofil erstellen zu können, welches einem optimalen Anforderungsprofil gegenübergestellt werden kann (S. 45). Die eigenschaftstheoretische Persönlichkeitsforschung, Fundament für die Entwicklung von Selektionsinstrumenten, liefert die Annahme, dass Unterschiede im Erleben und Verhalten von Menschen auf eine begrenzte Zahl von Eigenschaften zurückgehen, die für eine Person über verschiedene Zeitpunkte und Situationen hinweg konstant bleiben (vgl. Kompa 1989, S. 3). Um die Verhaltenskomplexität von Individuen auf handhabbare Dimensionen zu reduzieren, werden soziale Merkmale definiert, die es ermöglichen, Verhaltensweisen zusammenhängend zu interpretieren und in sinnvolle Kategorien zu ordnen (vgl. Horn 1996, S. 76). Diese punktuelle Betrachtung isolierter menschlicher Eigenschaften führt zu einem wenig

umfassenden, fragmentarischen Persönlichkeitsprofil, das nicht alle relevanten Eigenschaften einer Person erfasst und vieles unberücksichtigt lässt. Horn (1996) sieht hier die Gefahr der Nichtbeachtung bedeutsamen Potenzials (S. 76).

Selektiven Verfahren liegt ein simplifiziertes Menschenbild zugrunde, bei dem die psychische Beschaffenheit der Teilnehmenden sowie individuelle Ziele als stabil oder kaum veränderbar gelten (vgl. Kompa 1989, S. 3). Horn (1996) bemerkt dazu, dass Arbeitsbedingungen und Organisationsziele einem ständigen Wandel unterlägen und konkrete Berufsanforderungen somit nicht dauerhaft festgeschrieben seien, wie es im Assessment-Center durch die Auswahl bestimmter Aufgaben und vorformulierter Ziele der Fall sei (S. 76). Diese ließen kaum Handlungs- und Interpretationsräume für die Beobachteten.

Einen weiteren Kritikpunkt bietet die Annahme Horns (1996), Selektionssysteme seien in vorherrschende Machtstrukturen eingebunden. Es existiert eine machtbezogene Wechselhaftigkeit, die sich im Selektionsprozess widerspiegelt. Kennzeichnend für diese Assessment-Situation ist zum einen ein Wissensvorsprung der Assessorenschaft, welcher als Expertenmacht (French/Raven 1959) deklariert werden kann. Zum anderen sind die beobachteten und beurteilten Teilnehmenden in einer untergeordneten Position. Konstituiert wird diese Beziehung durch die Intransparenz, oftmals wissen die Teilnehmenden nicht, nach welchen Kriterien sie beurteilt werden. Die Wertungs- und Entscheidungsprozesse laufen verdeckt ab, sodass die Beobachteten lediglich mit einem Urteil ohne Diskussionsmöglichkeit konfrontiert werden (vgl. Horn 1996, S. 74). Letzteres wird von den Absolventinnen und Absolventen eines Assessment-Centers nach Kompa (2004) nicht verlangt.

Im Gegenteil sollen sie innerhalb eines übergeordneten Rhythmus funktionieren und werden insofern zu Objekten degradiert (S. 42). Hier liegt ein weiterer Widerspruch des Verfahrens begründet. Die erwartete aktive Partizipation an Aufgaben steht im Widerspruch zu „konsumierenden Teilnehmenden“, welche Anforderungen und Struktur des Verfahrens als gegeben hinnehmen bzw. hinnehmen müssen.

Assessment-Center sind ein populärer Gegenstand psychologischer Forschung (vgl. Gerbert 1998, S. 145 ff.). Lammers (1992) fasst die Erkenntnisse einzelner Studien zur Praktikabilität, Objektivität, Reliabilität und Validität solcher Verfahren wie folgt zusammen: „Vieles, was unter dem Deckmantel wissenschaftlicher Erkenntnis aus kommerziellen Gründen überstürzt [...] seinen Einsatz findet, hält einer genauen theoretischen Überprüfung oft nicht stand.“ (S. 147) Fernab dieser Einschätzung

fehlender wissenschaftlicher Gütekriterien in Assessment-Centern bleibt der bittere Nachgeschmack einer ökonomischen Ausschlichtung des Verfahrens. Mittlerweile haben in einer heterogenen Anbieterschaft vermehrt Non-Profit-Organisationen²³ ihre Vorliebe dafür entdeckt. Institutionen des Bildungsbereichs erkennen, dass Assessment-Center die lukrative Möglichkeit bieten, Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zu ihren Kompetenzen – immer im Hinblick auf ihre zukünftige Arbeitsfähigkeit – zu geben. Der positive Nebeneffekt für die ausrichtenden Institutionen ist eine geradezu unversiegbare Geldquelle. Finanzielle Zuwendungen leisten unter anderem die EU²⁴ oder die Bundesagentur für Arbeit.

2.4.1 Assessment und Employability

Seit einiger Zeit wird eine Debatte über den grundlegenden Wandel der Arbeitsfähigkeit geführt. Globalisierungsprozesse in den traditionellen Industriestaaten, die Einführung neuer Technologien und Veränderungen in den Produktions- und Organisationsstrukturen haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Funktionsweise der Arbeitsmärkte (vgl. Blancke/Roth/Schmid 2000, S. 1). Sie induzieren eine Erosion der Normalarbeitsverhältnisse, sodass Arbeit für eine Vielzahl von Menschen kein sicheres Gut mehr darstellt und Erwerbsbiografien stärker als zuvor von Brüchen gekennzeichnet werden (vgl. ebd.). In der Industriegesellschaft gewinnen Aspekte wie Flexibilität, Dynamik sowie die Verfügbarkeit von Personen, die den Anforderungen des sich stetig wandelnden Arbeitsmarktes gerecht werden, an Bedeutung (vgl. ebd.). In diesem Rahmen wird diskutiert, wie die individuelle Befähigung zur Erwerbstätigkeit (Employability) gesellschaftlich und pädagogisch sinnvoll gestaltet werden kann. Der Beruf ist in

²³ Dazu gehören vor allem soziale Verbände, Institutionen und eingetragene Vereine.

²⁴ Der Europäische Sozialfond unterstützt die Durchführung des sogenannten „Kompetenzcheck Ausbildung NRW“, ein potenzialanalytisches Verfahren, welches in der Regel im neunten Schuljahr im Rahmen der Berufsorientierung durchgeführt wird. Individuelle Kompetenzen werden in einem Assessment-Verfahren ermittelt. Die Teilnehmenden lösen praxisnahe Aufgaben verschiedener Berufsfelder und werden dabei beobachtet. Anschließend wird ein Stärkenbericht angefertigt, der mit den Bewerbungsunterlagen eingereicht werden kann. Ziel der Maßnahme ist, eigene Stärken zu identifizieren und berufsspezifisches Interesse aufzubauen.

Deutschland das traditionelle Konzept und wird im Zuge dieser Diskussion zum Kristallisationspunkt der Auseinandersetzung um neue Anforderungen der Erwerbsarbeit. Die arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitischen Reformdiskussionen gehen allerdings häufig von einer kritischen Sichtweise des Berufskonzeptes aus (vgl. Kraus, 2006, S. 9). Auf dem Weg zur „post-industriellen Arbeitsgesellschaft“ wird im Rahmen des Employability-Ansatzes eine begriffliche und konzeptionelle Neubestimmung des Berufskonzeptes inszeniert (vgl. ebd.). Letzterem immanent ist neben der Ausbildung auch der „Input der Weiterbildung“ (Harney u. a. 1999) sowie eine biografische Strukturdimension (vgl. Hillmert/Mayer 2004). Die Praxis der beruflichen Bildung zielt darauf ab, dass Absolventinnen und Absolventen später eine qualifizierte Erwerbstätigkeit ausüben können (vgl. Kraus 2006). Neu an der Employability-Thematik ist im Besonderen deren Ausrichtung. Der Begriff bezieht sich auf die Möglichkeit, einer entlohnten Beschäftigung nachzugehen und betont dabei die vom Individuum mitzubringenden Voraussetzungen wie Qualifikationen, Flexibilität oder auch Mobilität (vgl. ebd.). Im Deutschen hat sich dafür, neben der englischen Bezeichnung Employability, auch der Begriff Beschäftigungsfähigkeit durchgesetzt.

Insgesamt vermisst der Begriff eine präzise Definition. Mc Kenzie/Wurzburg (1998) umschreiben ihn als „the capacity to be productive and to hold rewarding jobs“ (S. 13). Diese grobe Skizzierung liegt vermutlich in der Vielschichtigkeit²⁵ von Employability begründet: Gesellschaftliche und politische Aktualität erhält dieser Ansatz insbesondere durch komplexe Aspekte wie Arbeitslosigkeit, demographischer Wandel, Wirtschaftskrise und Fachkräftemangel. Aber auch Prozesse wie Individualisierung, Pluralisierung (vgl. Beck 1986) und die zunehmende Brüchigkeit von Traditionen tragen zur Betonung der Erwerbsfähigkeit bei und unterstreichen die Verantwortung der Einzelnen für das Gelingen der eigenen Berufs- und Lebensbiografie. Im Kontext der Wettbewerbsfähigkeit sind Individuen angehalten, fortlaufend für ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sorgen:

²⁵ Blancke/Roth/Schmid (2000) machen darauf aufmerksam, dass die Versuche, Employability stärker interdisziplinär einzubetten und es als ein Gesamtkonzept zu begreifen, zurzeit fehlten (S.5). Oftmals wird dieser Ansatz aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven beleuchtet, die nur selten zusammengedacht werden. Einerseits wird Beschäftigungsfähigkeit als eine sozioökonomische, initiierende und dynamische Arbeitsmarktstrategie verstanden. Andererseits gehören auch aktive und präventive Ansätze im Rahmen von Bildung, Qualifikation, Mobilität und Beteiligung (Inklusion) (vgl. ebd.) sowie das „Lifelong Learning“ (vgl. Edwards et al. 1998) dazu.

„Um im Rennen zu bleiben, sind – so abgegriffen das auch klingen mag – Flexibilität, eine ‚Antenne‘ für neue Trends und ein Faible für lebenslanges Lernen wichtige Eigenschaften, um in einem sich ständig wandelnden Markt bestehen zu können. Diese Kernkompetenz wird in Fachkreisen als Employability diskutiert. Gemeint ist damit, dass ein jeder von uns dafür zu sorgen hat, dass er oder sie ‚einstellungsfähig‘ wird und bleibt. Für den betrieblichen Einsatz müssen Erwerbstätige bestimmte (Mindest-)Voraussetzungen erfüllen.“ (Ratzek 1999, S. 12)

Personen, die diesen Anspruch erfüllen, bleiben demnach im „Rennen“, die anderen hingegen auf der Strecke. Marktfähigkeit erlangt nur, wer sein Kompetenzportfolio permanent erweitert (vgl. Speck 2004, S. 31). Kraus (2006) stellt fest, dass die Employability als Chiffre für eine gute Sache verwendet würde, die im Rahmen von Qualifizierung, Betrieb und Arbeitsmarkt ausreichend Plausibilität besitze, aber auch erhebliche Verantwortung impliziere (S. 57). Das Individuum wird dadurch zum Konstrukteur seiner Berufsbiografie. Ein lückenhaftes Kompetenzportfolio wird direkt der Person, nicht aber externen Einflussfaktoren zugeschrieben.

Ein Mittel, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit herauszubilden, beziehungsweise sie zu erhalten, ist die Teilnahme an einem betrieblichen oder institutionellen Assessment-Center. Es wird zum einen im Hinblick auf eine zukünftige Einstellung initiiert, zum anderen, um überfachliche Kompetenzen zu ermitteln. Für letztere lassen sich zahlreiche Beispiele anführen.²⁶ Ihre Gemeinsamkeit basiert auf einem mehr oder weniger detaillierten Feedback individueller Kompetenzen, in der Regel die schon beschriebenen überfachlichen Kompetenzen (Soft Skills) der Teilnehmenden, die ihnen das Tor zur Arbeitswelt öffnen sollen. Dazu gehören zum Beispiel Eigenschaften wie „Teamfähigkeit“ oder „Konfliktfähigkeit“, die als Ziele pädagogischer Maßnahmen schon lange auf der (Assessment-)Tagesordnung stehen. Diese in unterschiedlichen Zusammenhängen formulierten Fähigkeiten sind Variationen eines gleichbleibenden Grundmusters: Die Bewältigung einer konkreten äußeren Anforderung in einem festgelegten Handlungskontext wird zur Fähigkeit der Person erklärt (vgl. ebd., S. 62). Zugespitzt formuliert, wird der Erfolg oder das Bestehen in einem Handlungskontext mit spezifischen Anforderungen auf die Frage zurückgeführt, ob Akteurinnen und Akteure imstande sind, diesen Anforderungen zu

²⁶ Dazu gehören unter anderem die populären Verfahren START oder der schon erwähnte Kompetenzcheck Ausbildung NRW.

genügen (vgl. ebd.). Ein Nichtbestehen beziehungsweise eine geringe Ausprägung von Kompetenzen wird oftmals auf die mangelnde Bereitschaft aktiven Einsatzes²⁷ zurückgeführt. Oftmals sind die Adressaten von Assessment-Centern Personen mit einem besonderen „Bedarf“. Ihnen wird ein Mangel an Kompetenzen attestiert, den sie mit individuellem Engagement ausgleichen können. Zu diesen Gruppen gehören unter anderem Schülerinnen und Schüler, die weniger an schulischer Bildung partizipieren, wie Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Förderschulen und abgelehnte Bewerberinnen und Bewerber eines unternehmerischen Verfahrens.

Anschlussfragen an diese Methode lauten: Wie werden Personen aufgefangen, die durch das vorgefertigte (Selektions-)Raster fallen? Wie zielgerecht ist es, Menschen mit geringen Chancen auf Partizipation am Erwerbsleben und unterstellten „Mängeln“ – wie Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Förderschulen – eine Kompetenzkur durch Assessment-Verfahren zu verordnen? Die Antworten lauten 1. nicht hinreichend und 2. bedenklich. Zur Explikation der ersten Aussage lässt sich feststellen, dass es weder eine Nachbereitung solcher Verfahren gibt, in denen Erfahrungen mit anderen ausgetauscht und ein Leben nach dem Assessment kommuniziert wird, noch eine weiterführende Beratung initiiert wird, die den Beobachteten bei der Reflexion unterstützt. Hier ist vor allem interessant, ob und wie dieser Personenkreis die im Assessment aufgezeigten Kompetenzen und/oder Entwicklungsfelder aufnimmt. Löst das Feedback Irritationen aus oder wird es ein selbstverständlicher neu gewonnener Aspekt des jeweiligen Individuums?

Die zweite Antwort bezieht sich auf den Tatbestand, dass Personen, die eine Haupt- oder Förderschule besuchen, Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Während Hauptschülerinnen und Hauptschüler noch (geringe) Chancen bleiben, gibt es kaum Förderschüler/-innen, die nach ihrer Schulzeit einen Ausbildungsplatz finden (vgl. Gaupp/Plain 2007). Hier liegt die Vermutung nahe, dass solche Erfahrungen und das Wissen über diese Umstände Menschen nachhaltig prägen, die in prekären Schul- beziehungsweise Lebenssituationen aufwachsen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese schulische Assessment-Zielgruppe zwar ein Verfahren absolviert, dessen Ergebnisse aber nur marginal im Berufsleben umsetzen kann. Möglicherweise wird den Betroffenen durch die Teilnahme suggeriert, sie wären jetzt „fit für den Arbeitsmarkt“ und damit weniger stigmatisiert. Plausibel ist dagegen eine stärkere kognitive Auseinandersetzung mit

dem Themenbereich Kompetenz, auch wenn er durch negative Erfahrungen eingeleitet wurde.

Resümierend kann das Assessment als ambivalente Methode eingestuft werden: Es gibt positive Effekte wie den praxisnahen Einsatz eigener Kompetenzen anhand berufsnaher Aufgaben und den damit einhergehenden Trainingseffekt. Überdies können Selbstreflexionsprozesse angeregt und unter Umständen vielleicht auch eigene Ressourcen entdeckt werden. Demgegenüber stehen die zahlreichen aufgeführten Nachteile, die nicht ausgeblendet werden dürfen. Hervorgehoben werden muss, dass der Ablauf eines Assessments grundsätzlich geprägt wird von der ausrichtenden Institution und deren Zielen sowie den jeweiligen finanziellen Ressourcen. Das Gefühl des Vorgeführt-Werdens durch die Beobachtungssituation ist nicht zu entschärfen. Der bittere Assessment-Beigeschmack wird intensiviert durch die transportierte Doppelmoral: Das Angebot an kompetenzanalytischen Verfahren hat eine beruhigende Wirkung auf alle Beteiligten und vermittelt das gute Gefühl, etwas getan zu haben. Ob sich dieses in der Partizipation am Arbeitsmarkt manifestiert, darf angezweifelt, aber (noch) nicht aufgegeben werden, da keine entsprechenden Untersuchungen vorliegen.

Die bisherigen Überlegungen beziehen sich auf die Gruppe der „bedürftigen“ Teilnehmenden. Was passiert jedoch, wenn berücksichtigt wird, dass dieses Kriterium nicht die einzige relevante Kategorisierung im Rahmen des Assessments darstellt.

Annehmbar ist in diesem Zusammenhang, dass die Teilnehmenden nicht nur in einer prekären Position sind, weil sie durch Beobachtung beurteilt werden, sondern auch, weil möglicherweise das Geschlecht die Folie zur Interpretation individueller Kompetenzen liefert. Was bedeutet ein Assessment in Bezug auf Gender-Aspekte und welche könnten in solchen Angeboten überhaupt von Bedeutung sein? Der nachfolgende Gliederungspunkt wird sich vornehmlich damit beschäftigen, mögliche Antworten zu generieren und abzuwägen, welche Inhalte des Assessments im Hinblick auf geschlechtsbezogene Konstruktionsprozesse relevant sein könnten.

2.5 Genderaspekte im Assessment

Die beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU geben es vor: Die Politik der Chancengleichheit von Männern und Frauen auf dem Arbeitsmarkt soll weiter „vorangetrieben werden“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002, S. 54). Damit diese Forderung umgesetzt werden kann, müssen entsprechende Maßnahmen auf genderrelevante Aspekte hin überprüft werden. Dazu gehört auch, die unterschiedlichen Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es faktisch keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004). Alle Initiatoren (ausbildungs-)bildungsspezifischer Angebote sollten dieses Gender-Mainstreaming in einzelnen Vorhaben und Einrichtungen implementieren. Politische Vorgaben erweisen sich allerdings nur dann als sinnvoll, wenn sie auch inhaltlich mitgedacht und umgesetzt werden. Fröschl/Gruber (2001) begründen diese Feststellung damit, dass sowohl die Ursachen sozialer Probleme, deren Bewältigung als auch die Strategien im Umgang mit ihnen, geschlechtsspezifisch gefärbt sind (S. 1). Nicht nur für Assessments bedeutet diese Beurteilung die Notwendigkeit einer besonders hohen Geschlechtersensibilität. Individuelle Fähigkeiten sollten möglichst frei von Stereotypen beobachtet und widergespiegelt werden. Fraglich ist, ob und wie dieser hohe Anspruch in der Realität umsetzbar ist. Forschungsergebnisse verweisen auf einen direkten Zusammenhang zwischen geschlechtstypischen Unterschieden in den Selbstkonzepten weiblicher und männlicher Personen und ihren Kompetenzen (vgl. Faulstich-Wieland 2001). Während bei Mädchen und Frauen die Sozialkompetenz besonders ausgeprägt zu sein scheint, verfügen Jungen und Männer in stärkerem Maße über Selbstwertgefühl und Zutrauen in ihre (auch körperlichen) Stärken und technischen Fähigkeiten (vgl. Enggruber/Bleck 2005). Um diese individuellen Überzeugungen nicht zu perpetuieren, ist es im Rahmen einer Assessment notwendig, zu überprüfen, welche Stärken tatsächlich vorhanden sind und welche den Teilnehmenden unreflektiert als Selffulfilling Prophecy unterstellt werden. Grundvoraussetzung dafür ist, geschlechterreflexive Aspekte sowohl im Aufbau als auch in der Durchführung zu berücksichtigen und so etwaige Diskriminierungsfaktoren zu eliminieren.

Untersuchungen zu diesem Themengebiet liegen nur vereinzelt vor (u. a. Kühne/Oechsler 1997; Fried/Wetzel/Baitsch 2000), deren wichtigsten Ergebnisse nachfolgend referiert werden.

Die Implementierung von Geschlechtsstereotypen in den Beurteilungsprozess anhand tendenziöser Bewertungskriterien sollte vermieden werden (vgl. Kühne/Oechsler 1997, S. 14). Benutzte Kriterien haben geschlechterunabhängig zu sein, sodass sie von beiden Geschlechtern in gleichem Maße erfüllt werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bestimmten Attributen und Handlungsmustern, wie zum Beispiel Fürsorglichkeit, eine geschlechtsspezifische Verteilung zugeschrieben wird, auch wenn dazu objektiv keine Veranlassung besteht (vgl. Enggruber/Bleck 2005). Eine solche Verwendung kann zur unbemerkten Reproduktion von Geschlechtsstereotypen führen. Dem können eindeutig formulierte Kompetenzkriterien entgegenwirken (vgl. Fried/Wetzel/Baitsch 2000). Weiterhin ist sowohl bei der Formulierung von Aufgaben als auch bei bildlichen Darstellungen eine Perpetuierung stereotyper Rollenmuster zu vermeiden (vgl. ebd.). Überdies sollte bei einem Assessment beachtet werden, keine einseitigen und traditionellen Frauen- oder Männerberufe in der Formulierung von Aufgaben oder der Moderation derselben zu bedienen, zum Beispiel die stereotype Darstellung einer Frau als Sekretärin und eines Mannes als Techniker. Es darf angezweifelt werden, ob die von den durchführenden Institutionen ausgewählten Aufgaben tatsächlich den Anforderungen der Geschlechtergleichheit entsprechen, oder ob es nicht doch „verdeckte“ Stereotypisierungen, wie zum Beispiel den männlichen Vorgesetzten, gibt. Eine geschlechtersensible Sichtung des verwendeten Materials bedeutet schließlich einen zusätzlichen Kostenfaktor. Enggruber/Bleck (2005) plädieren für die Herstellung von Bezügen zu modernen geschlechtsunspezifischen Berufsfeldern (S. 72). Beide verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die personelle Zusammensetzung. Eine ausgewogene Verteilung beider Geschlechter erhöhe die Akzeptanz unter den Teilnehmenden (vgl. ebd.). Dieser Punkt erweist sich in der Praxis als problematisch. Die professionelle Beobachtungstätigkeit ist überwiegend weibliches Terrain,²⁸ obwohl das Geschlecht der Assessorinnen und Assessoren keinen Einfluss auf die Ausführung der Beobachtung hat (vgl. Binning/Adorno/Williams 1995). Möglicherweise spricht die professionelle

²⁸ Im Rahmen dieser Untersuchung begegneten wir drei männlichen und 15 weiblichen Beobachtenden im Feld.

Wahrnehmung eher Frauen als Männer an. Ein Grund dafür könnte darin begründet sein, dass Frauen ein „soziales Expertentum“ (vgl. Nestmann/Schmerl 1991) zugeschrieben wird. Sie sind in Familie und Berufsleben hauptsächlich in Bereichen präsent, in denen es um Formen des Bedienens, Helfens, Zuhörens, Tröstens, Ratgebens und Organisierens geht (vgl. Nestmann/Schmerl 1991, S. 20). Im pädagogischen Berufsfeld, in dem auch die untersuchten Assessments angesiedelt sind, finden sich Frauen besonders stark vertreten – nicht selten in Abhängigkeit eines männlichen Vorgesetzten (vgl. ebd., S. 20). Doch warum sind überwiegend Frauen in dieser Berufssparte vertreten? Ein möglicher Grund dafür ist, dass sie auf diesem Gebiet weniger mit Männern konkurrieren müssen und sozusagen unter sich bleiben. Die Folge ist, dass klischeehafte „Frauenberufe“ kein hohes Sozialprestige genießen und schlechter honoriert werden (vgl. ebd.) und in der Konsequenz von Männern gemieden werden. Letztere bevorzugen tendenziell statushohe Tätigkeiten mit hohen Funktions- und Leitungsaufgaben (vgl. Picot 2001, S. 106). Die Arbeit als Beobachterin im sozialen Sektor beziehungsweise im Bildungsbereich ist demzufolge ein Zugeständnis an die „helfende Natur“ der Frau und ihre Sensibilität für soziale Zusammenhänge.

Neben der Fähigkeit zur sozialen Wahrnehmung ist auch die Kommunikation des Erlebten von essentieller Bedeutung. Assessorinnen geben ihren Assesseees²⁹ Feedback, was neben sprachlichen Kompetenzen auch eine gewisse Empathie für die beobachteten Personen voraussetzt. Irritation herrscht bezüglich eines Aspektes, der in der kritischen Reflexion der Assessment formuliert wurde. Die Beobachtungstätigkeit impliziert einen machtvollen (Wissens-)Status und eine Definitionsmacht, der das Beobachtete unterzuordnen ist. Denkbar wäre, dass sich das weibliche Geschlecht damit eine Nische erschlossen hat, die ihren „Vorsprung an zwischenmenschlichen Qualitäten“ (vgl. Nestmann/Schmerl 1991, S. 27) mit dem Bedürfnis nach einer anspruchsvollen und prestigeträchtigen Tätigkeit vereinbart. Nicht nur an dieser Stelle erscheint es für die (weiblichen) Beteiligten lohnenswert, sich reflexiv mit der eigenen Position auseinanderzusetzen.

Die Forderung nach Reflexionsfähigkeit der Beobachtenden kann wie folgt verdeutlicht werden: Jeder Beurteilungsprozess besitzt einen subjektiven und einen sozialen Charakter und damit auch geschlechtstypische Attributionstendenzen,

²⁹ Assesseees sind die teilnehmenden Personen, die von einer Assessorin oder einem Assessor beobachtet werden.

soziale Normen, Rollenbilder etc., die den Verlauf und das Ergebnis einer Beurteilung beeinflussen können (vgl. Fried/Wetzel/Baisch 2000, S. 52). Zur Sensibilisierung bezüglich dieses Aspektes bieten sich sogenannte Gender-Trainings³⁰ an. Eine derartige Vorbereitung der Beobachtenden ist in der gängigen Praxis der Assessmentverfahren, vor allem aus Kostengründen, selten anzutreffen.³¹ Zu dem schon mehrfach erwähnten „Kompetenzcheck Ausbildung NRW“, einem Angebot, das sich ebenfalls auf eine kriteriengeleitete und stärkenorientierte Beobachtung stützt, gibt es einige theoretische Überlegungen (vgl. Rumpold/Armada-Möller 2006) und Empfehlungen über die Reflexion von Geschlechterrollen seitens der Durchführenden (vgl. MAGS 2006). Die tatsächliche Umsetzung ist allerdings nicht verpflichtend für die Durchführung und wird nicht überprüft.

Auch die Beobachtungssituationen liefern eine Folie zur geschlechtstypischen Einschätzung. Fried/Wetzel/Baisch (2000) konstatieren, dass Wahrnehmungen in der Regel so gesteuert seien, dass gespeicherte Schemata möglichst schnell bestätigt würden und Informationen, die mit ihnen übereinstimmten, schneller entdeckt und für relevanter gehalten würden als Nicht-Übereinstimmungen (S. 13). Ein unbewusster Rückgriff auf Stereotype sei im Beobachtungsprozess wahrscheinlich. Soziale Kompetenz könne als Leistungserwartung bei weiblichen Personen regelrecht vorausgesetzt werden, während technisches Know-how bei männlichen Individuen wahrnehmungsleitend sei. Ein kommunikatives Auftreten könne bei Frauen beispielsweise als angemessen deklariert werden, während es bei Männern eher untypisch und damit fehlinterpretiert wäre. Solche Verhaltensmuster würden oftmals als individuelle Merkmale wahrgenommen, aber je nach Geschlecht unterschiedlich interpretiert (vgl. ebd., S. 28).

Wenn eine Person Verhaltensmuster zeigt, die den Erwartungen der Beobachtenden entsprechen, so gelten diese nicht als eine hervorzuhebende Leistung. Zeigt eine Person umgekehrt Verhaltensmuster, die nicht erwartet werden, dann wird dies oft

³⁰ Gender-Trainings sollen die Sensibilität für geschlechterrelevante Aspekte wie Chancengleichheit, Stereotype etc. seitens der Beobachtenden erhöhen und eigene Überzeugungen identifizieren, die eine geschlechtsstereotype Einschätzung anderer begünstigen.

³¹ Eine Ausnahme bilden Verfahren mit einer expliziten genderorientierten Zielsetzung, wie zum Beispiel „TASTE“ (TechnikAusprobierenStärkenEntdecken), entwickelt von dem Verein Life e. V. aus Berlin.

defizitär bewertet. Im Sinne des Halo-Effektes³² können auch Geschlechtsstereotype und Rollenmuster die Wahrnehmung überlagern, indem vermutete geschlechtsspezifische Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmale das tatsächlich Geschehene überdecken (vgl. Kühne/Oechsler 1997, S. 11). Denkbar ist, dass geschlechterreflexive Elemente sowohl im Verfahren selbst als auch im Nachklang auf Seiten der Assessorenschaft Beachtung finden, um den beschriebenen Aspekten Rechnung zu tragen. Eine Nachbereitung des Assessments könnte für die Beteiligten in Form einer Supervision oder kollegialen Beratung erfolgen, in der sich die Beteiligten intensiv mit der eigenen Wahrnehmung auseinandersetzen. Aber auch die Implementierung geschlechterbezogener Aufgaben oder Rahmenprogramme, angelehnt an Gender-Trainings, kann gerade in berufsorientierten Assessments mit Jugendlichen, die bei ihrer Berufswahl möglicherweise von vorherrschenden Normen beeinflusst werden, interessant sein.

Festzuhalten bleibt, dass das Thema Geschlecht im Assessment eine Randposition bekleidet und das vermutlich, weil es von anderen, vermeintlich wichtigeren Elementen überlagert wird. Dazu gehört unter anderem die diskutierte kritisch zu beurteilende Validität der subjektiven Beobachtung. Zu diesem Bereich lassen sich zahlreiche Studien und weiterführende Ausarbeitungen anführen (Gaugler et al. 1987, Hunter/Hunter 1984; Schmidt/Hunter 1998), während die Analyse von Gender-Effekten im Assessment unterrepräsentiert ist.

³² Der Halo-Effekt markiert einen klassischen Beobachtungsfehler. Er bezeichnet das „Überstrahlen“ eines hervorstechenden Merkmales (vgl. Jürgens 2005) wie beispielsweise eine ausgeprägte Problemlösungsfähigkeit.

II. Teil: Forschungsdesign, Monika Armada-Möller

3. Methodische Konzeption

Im Rahmen des Promotionsprojektes wird der Zusammenhang von Geschlecht und Assessment untersucht. Denkbar ist, dass beide Elemente zusammengehörende Kategorien darstellen, die nicht unabhängig voneinander analysiert werden können (erläuternde Ausführungen dazu im ersten Teil der Dissertation von Frau Rumpold). Das Promotionsprojekt erfordert das genaue Registrieren situationsspezifischer Aspekte und eigener Emotionen im Feldkontakt. Es werden mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen diejenigen Faktoren erhoben, die zur Darstellung des sozialen Geschlechts bei den Assessorinnen und Assessoren sowie den Jugendlichen beitragen. Dazu zählen verbale Äußerungen sowie nonverbale Ausdrucksweisen wie beispielsweise die Körpersprache der Beteiligten. Diese Methode ermöglicht zusätzlich die exakte Feststellung, in welchen Segmenten der Faktor Geschlecht thematisiert und wie häufig ein entsprechendes Verhalten gezeigt wird. Ein Aspekt, der im folgenden Unterkapitel erörtert wird.

3.1. Die teilnehmende Beobachtung und ihr Forschungsprozess

Um die Bedeutung der teilnehmenden Beobachtung zu beleuchten, werden zunächst die Definition und die Vorteile dieser Methode konkretisiert. Sie bezeichnet das Beobachten eines bestimmten Zeitabschnittes mit der Möglichkeit, am aktuellen Geschehen aktiv teilzunehmen (vgl. Flick 2004, S. 206). Die historischen Wurzeln der teilnehmenden Beobachtung liegen in Anthropologie, Ethnologie und Sozialreformbewegungen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA und Großbritannien begründet (vgl. Lüders 2004, S. 385). Untersuchungen beziehen sich vor allem auf Konflikte urbaner Industriezentren, die mit Armut- und Migrationsprozessen einhergehen (ebd.). Erst in den 60er-Jahren verlagert sich das Interesse an der teilnehmenden Beobachtung auf deren Ausarbeitung als eigenständige sozialwissenschaftliche Forschungsmethode (ebd.). Die teilnehmende Beobachtung ist eine klassische Methode der Feldforschung, die eine systematische

oder unsystematische Beobachtung und Befragung beinhaltet. Forscherinnen und Forscher nehmen in einer natürlichen Situation am Leben der Beobachteten teil (vgl. Mayring 2002, S. 54). Mit der Felduntersuchung in der qualitativen Forschung können die Beobachtenden nicht nur passiv registrierend vor Ort sein, sondern an sozialen Situationen partizipieren, in denen der zu Beobachtende integriert ist (vgl. Mayring 2002, S. 80). Die Beobachtenden lernen auf diese Weise die Kultur einer Gruppe aus einer Innenperspektive heraus kennen und verstehen. Sie sind selbst Interaktionspartner der beobachteten Person und sammeln Daten, während sie am natürlichen Leben teilnehmen (vgl. Becker/Geer 1979, S. 139). Diese aktive Teilnahme an der Beobachtungssituation bietet die Möglichkeit, eine direkte Beziehung zu den Beobachteten aufzubauen. Die Nähe zum Untersuchungsgegenstand führt dazu, die Innenperspektive der Alltagssituation zu erheben, was unter anderen Bedingungen nicht möglich wäre (vgl. Mayring 2002, S. 80 f.). Die Methode der Beobachtung wird in vorliegender Forschungsarbeit favorisiert, weil sie unbeeinflusst die Schilderungen der Ereignisse und Vorgänge liefert und umfassend die Aktivitäten innerhalb einer Gruppe sowie deren Kultur dokumentiert (vgl. Becker/Geer 1979, S. 140). Sie verschafft Einblick in die Gruppenstruktur und -dynamik und Informationen über ihre Mitglieder. Da die Feldforschung auf dem diskursiv nicht verfügbarem bzw. dem stummen Wissen, auf sozialen Praktiken der Geschlechter und ihrer Implikation sowie den Bedeutungen des Handelns und Sprechens basiert, ist die teilnehmende Beobachtung von zentraler Bedeutung für die Datengenerierung. Zudem erfasst die teilnehmende Beobachtung die soziale Konstituierung von Wirklichkeit und Prozesse des Aushandelns. Da in Erfahrung gebracht werden soll, wie Geschlecht in dem vorgegebenen Setting konstruiert wird, in Interaktionen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als auch zwischen den Durchführenden, liegt die Anwendung dieser Methode nahe (vgl. Lamnek 2005, S. 548). Für die Geschlechterforschung erweist sich die Methode von besonderer Relevanz (vgl. Hauser-Schäublin et al. 2001), da mit ihrer Hilfe Handlungsstrukturen, die Systematik des alltäglichen Handelns sowie die Abweichungen von Handlungsrouninen in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern und sozialen Kontexten erfasst und analysiert werden können (ebd.).

Die Untersuchung des Assessments soll beleuchten, wie Geschlecht in diesem Setting konstruiert wird. Die richtungsweisende Fragestellung lautet, wann die Kategorie Geschlecht zum Thema wird und welche Indikatoren als Auslöser dienen,

damit Geschlecht eine relevante Rolle im Setting erhält. Ausgehend von der Annahme, dass individuelles als auch gemeinschaftliches soziales Verhalten und Handeln grundsätzlich im Kontext gesellschaftlich definierter Situationen auftritt, steht die Intention im Fokus, die Annahme anhand der Beobachtungen zu überprüfen (vgl. Maynitz et al. 1974, S. 87). In den Mittelpunkt der Untersuchung rückt die soziale natürliche Lebenswelt – das Setting, in dem die untersuchte Population agiert. Die Erforschung der Sozialwelt liefert eventuell Hinweise, wie gleichgeschlechtliche mit gegengeschlechtlichen Personen in Interaktion treten unter der Berücksichtigung des Migrationshintergrundes der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Da in jeder Klasse ein Großteil der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweist, wird dieses Phänomen in Verbindung mit der Konstruktion von Geschlecht explizit untersucht.

Mit der Implikation dieser Methode sind diverse Ansprüche an die Forscherrolle verbunden. Die teilnehmende Beobachtung setzt voraus, die Naturalistizität und Authentizität in der sozialen Situation zu gewährleisten. In dem Beobachtungsfeld werden solche Praktiken vorgezogen, mit denen Individuen und Gruppen vertraut sind, ohne die natürliche Situation durch die Forscherinnen zu manipulieren. Durch das unmittelbare Mitschreiben oder Protokollieren mittels Tonband kann die Authentizität des sozialen Verhaltens gefährdet werden (vgl. Lamnek 2005, S. 572). Um solchen Problemen zu entgehen, wird keine direkte Notizerstellung im Untersuchungsfeld durchgeführt. Die teilnehmende Beobachtung impliziert auch die Nicht-Verfälschung der realen Situation, der Natürlichkeit/Naturalistizität. Unvermeidbar ist, dass die Forscherinnen ein gewisses Maß an Künstlichkeit in die Situation hineintragen, die unter anderem durch die neue Funktion als Forscherin entsteht. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass durch die Künstlichkeit die reale Situation nicht verfälscht wird. Somit integrieren sich die Forscherinnen in die Situationen, betreten das Forschungsfeld, ohne fiktive Rollen anzunehmen. Öffentlich präsentieren sich die Verfasserinnen als Forscherinnen und behalten diese Rolle bis zum Ende der teilnehmenden Beobachtung bei. Die Forscherrolle tritt dadurch in den Hintergrund und beeinträchtigt nicht die Interaktion unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ihrer natürlichen Umwelt.

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung impliziert die Schaffung von Nähe zum Untersuchungsgegenstand, welcher ständiger Beobachtung unterworfen ist. Dieser Aspekt stellt oft eine mit der Forscherrolle verbundene Problematik dar. Die

Forscherin nimmt eine Marginal-Man-Position ein, bei der die Forscherin zwar involviert ist, aber eine gewisse Distanz zu den Beobachteten hält (ausführlichere Informationen dazu finden sich im Unterkapitel „Nähe-Distanz-Problematik“).

Mit der Methodik der teilnehmenden Beobachtung sollen fundierte Erkenntnisse über die Darstellung von Geschlecht in spezifischen Situationen unter Berücksichtigung verbaler, nonverbaler und paraverbaler Kommunikation erfasst werden. Eine Grundannahme der Dissertation ist die Existenz einer besonderen Bedeutung des Faktors Geschlecht und ihrer Konstruktion für dieses Verfahren. Bei der Konstruktion von Geschlecht handelt es sich um einen sozialen Akt, bei dem die am Verfahren teilnehmenden Personen in der Interaktion ihre Geschlechterzugehörigkeit durch ihr Verhalten inszenieren. Um das Phänomen der Konstruktion von Geschlecht im Setting darzustellen, wird die teilnehmende Beobachtung gewählt. Das spezifische Setting wird dabei als kulturelles Feld betrachtet, das es neu zu entdecken gilt. Wissensgesellschaften bestehen, im Gegensatz zu Stammeskulturen, aus verschiedenen kulturellen Feldern (vgl. Hirschauer/Amann 1997, S. 12). In Anlehnung an Hirschauer/Amann (1997) steht im Zentrum des ethnographischen Vorgehens nicht die Erforschung fremder Kulturen, wie z. B. Erkundung neuer Länder, sondern die Beschäftigung mit unterschiedlichen Kulturen der eigenen Gesellschaft. Durch die Differenzierung der Gesellschaft besteht die Möglichkeit, innerhalb dieser neue Kulturen zu entdecken. Die Erforschung einer Kultur innerhalb der eigenen Gesellschaft erfordert ein bewusstes Befremden durch eine künstlich erzeugte Einstellungsänderung. Somit ist es gewinnbringend und notwendig, die zu beobachtenden Kulturen als fremd zu behandeln (S. 12).

Das Setting des Assessments lässt sich im Sinne der Befremdung als eine solche unbekannte Kultur auffassen. Das fundierte Wissen über den Verlauf von Verfahren und die Tätigkeit als nichtaktive Assessorinnen qualifizieren die Verfasserinnen für ein Neu-Entdecken dieses kulturellen Feldes. Verfahren werden an unterschiedlichen Orten in NRW als auch in unterschiedlichen Jugendzentren und Gemeindezentren durchgeführt. Um die Kultur in Assessment-Verfahren zu erforschen, nehmen die Forscherinnen an Verfahren in diesen Orten teil, führen Gespräche mit den Teilnehmenden und Durchführenden. Zusätzliche Informationen liefern Literatur und Medien. Relevant für die Informationsgewinnung sind Gespräche mit den Erforschten, welche die Forscherinnen mit zusätzlichen

Informationen in Hinblick auf soziale Prozesse im Forschungsfeld unterstützen. Diese Art der Informationsbeschaffung ist im ethnographischen Vorgehen auch erwünscht (vgl. Hirschauer/Amann 1997, S. 26). Hierbei geht es nicht darum, dass Forscherinnen beobachten oder interpretieren, sondern sie sollen „in ein für sich beobachtendes Feld verstrickt werden“ (Hirschauer/Amann 1997, S. 26). Die Autoren bezeichnen die Verschmelzung von Forscherinnen und Erforschten als Hybridisierung, die Informationen liefert, „deren Genese und Zuschnitt mit Beobachtungen überprüfbar, situativ verstehbar und kontextuell relativierbar sind“ (ebd.). Auch der Feldzugang erweist sich als unproblematisch, weil eine fast tägliche Präsenz der Forscherinnen gegeben ist. Ein relevanter Aspekt im ethnographischen Vorgehen ist das Eintauchen in das Forschungsfeld für eine längere Zeitdauer. Lüders (2004) geht davon aus, dass Erfahrungen, Ereignisse und Erlebnisse, die in ihrer Komplexität rekonstruiert werden müssen, eine längere Teilnahme der Feldforscher/-innen am Geschehen voraussetzen (S. 340). Diese Annahme bedeutet für die vorliegende Forschungsarbeit eine Teilnahme an mehrtätigen Verfahren, wodurch die Beobachtung des Entwicklungsprozesses der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf eventuelle Annäherungsversuche der Geschlechter ermöglicht wird. Bei der Umsetzung der Methode der teilnehmenden Beobachtung stoßen die Forscherinnen auf einige Restriktionen durch den Untersuchungsgegenstand. Diese ergeben sich aus der Tatsache, dass sich die Beobachtung auf das Sichtbare reduziert. Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum ersten Mal mit der Forscherrolle konfrontiert werden und sie dadurch verunsichert sind, stellt sich die Frage, welche Form der Teilnahme als Beobachterin angemessen ist. Soll die Beobachterin die Rolle der Teilnehmerin übernehmen oder als reine Beobachterin fungieren? Während die Rolle der Beobachterin als Teilnehmerin Nachfragen zulässt, sind bei der Rolle der ausschließlichen Beobachterin Nachfragen unzulässig. Durch Nachfragen ließe sich überprüfen, inwieweit die Einstellungen mit den Verhaltensweisen vereinbar sind. Zudem wird durch Nachfragen ermöglicht, zusätzliche Informationen zu gewinnen, welche ausschlaggebend für die Interpretation der Daten sein können. Um die vollständige Identifikation mit dem Feld zu vermeiden, welche durch die Interaktionen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern begünstigt wird, beschränken sich die Verfasserinnen auf das Beobachtbare.

Da sich der Feldeintritt in manchen Fällen als schwierig erweist, erfordert die Situation von den Forscherinnen kommunikative Geschicklichkeit. Zeitig zu Beginn der Beobachtung als die Forscherinnen als Fremde in das Untersuchungsfeld eintreten, stellt sich heraus, dass die Akzeptanz der Forscherinnen in hohem Maße von deren Kommunikationsvermögen abhängt. Die Exploration des methodischen Vorgehens spielt für das Verständnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Beobachtungsprozess eine bedeutsame Rolle. Die Offenlegung des Vorgehens führt nicht nur zur Vermeidung der Fehlinterpretation seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Bezug auf die Rolle der Forscherin, sondern zur Reduzierung der Unsicherheit, welche durch die Beobachtungssituation im sozialen Feld auftreten kann.

Der vermittelte Informationsinhalt beinhaltet keine Details über die eigentliche Zielverfolgung der Studien. Es erscheint häufig unmöglich, theoretische Aspekte den Beobachteten mitzuteilen, da die Kenntnis des eigentlichen Untersuchungszwecks zu einer Verfälschung der Beobachtungssituation beitragen kann (vgl. ebd.).

3.2 Nähe-Distanz-Problematik seitens der Verfasserinnen

Die Umsetzung des vorliegenden Dissertationsvorhabens ist mit einer Besonderheit verbunden, welche der spezifischen Auseinandersetzung bedarf: Die Nähe-Distanz-Problematik zum Untersuchungsschwerpunkt, dem Assessment. Sie resultiert aus dem Problemzusammenhang der langjährigen praktischen Tätigkeit als Assessorin und der neuen Rolle als teilnehmende Beobachterin, die ihr Feld neutral und unbefangen betritt.

Die professionelle Rolle der Assessorin beinhaltet die Moderation eines festgelegten Rahmenprogramms. Dazu gehören die Erläuterung der zu erledigenden Aufgaben und vor allem eine vorgegebene kriteriengeleitete Beobachtung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Letzteres bedeutet die Sortierung auftragsbezogener Beobachtungen nach bestimmten Kategorien, den sogenannten Beobachtungsdimensionen.

Kennzeichnend für die Arbeit als Assessorin ist daher ein systematisches Vorgehen im Hinblick auf die Umsetzung von Vorgaben bei Moderation und Einordnung der

Beobachtungen. Diese professionellen Merkmale stehen im Widerspruch zu den Anforderungen einer teilnehmende Beobachtung.

Diese soll nach Bruyn (1966) am Leben der Menschen in Face-to-Face-Beziehungen teilnehmen, aber gleichzeitig unvoreingenommen sein (S. 13). Als die größte Herausforderung des Dissertationsvorhabens ist demnach die Balance zwischen der langjährigen strukturierten Arbeit als Assessorin und der Offenheit gegenüber dem bekannten Feld anzusehen. Problematisch könnte in diesem Zusammenhang eine Erwartungshaltung bezüglich des zu beobachtenden Verhaltens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sein. Eine strikte Rollenteilung ist daher nur möglich, wenn innerhalb der Untersuchungsphase im Feld keine Assessments durchgeführt werden. Die Beobachterin könnte sich darüber hinaus zu stark mit dem Untersuchungsgegenstand identifizieren. Problematisch in diesem Zusammenhang ist zudem der Aufbau von persönlicher Sympathie, Antipathie oder Mitleid zum untersuchten Gegenstand, wodurch die Beobachtungen deutlich eingefärbt würden. An dieser Stelle muss der Beobachterin bewusst werden, dass sie zwar im Feld agiert, aber nicht ein Teil davon ist. Das erzeugt zwar negative Gefühle, aber auch die notwendige Distanz. Die Bewahrung dieser Distanz kann dadurch ermöglicht werden, wenn die Forscherin ihre Beobachtungen in einem fremden Feld wie z. B. in anderen Verfahren durchführt.

Die Bewahrung der Distanz und die Bevorzugung nicht vollständiger Teilnahme, wie z. B. die Übereinstimmung des Beobachters mit den Wertvorstellungen des untersuchten sozialen Systems, verringert das Risiko des Feldforschers, die Rolle als Sozialwissenschaftler aufzugeben (vgl. Lamnek 2005, S. 582).

Der Funktion der Beobachterinnen und Beobachter wird große Bedeutung zugeschrieben, da von ihrer Beobachtungsfähigkeit das Ergebnis des erstellten Assessmentberichtes abhängig gemacht wird. Ihre Bewertungs- und Beobachtungsfähigkeit ist häufig von persönlichen Charaktereigenschaften geprägt. Sicherlich ist jede Beobachterin und jeder Beobachter wie auch eine Kandidatin oder ein Kandidat auf seine Weise einzigartig. Dennoch lassen sich im Verfahren unterschiedliche Beobachertypen differenzieren, bei denen verschiedenartige Ausprägungen der Beobachtungsaufzeichnungen feststellbar sind. Trotz der differierenden Charaktereigenschaften müssen sie in der Lage sein, in ihrer subjektiven Bewertung und unabhängig von ihrer Sympathie so zu beobachten, dass eine überpersonelle Bewertung im Assessmentbericht und eine objektive

Einschätzung der Person gegeben sind (vgl. Rompeltien 1999, S. 14). In der Praxis wird oftmals das Gegenteil demonstriert: Selbst geschulte Beobachterinnen oder Beobachter können sich nicht von Grundmustern der Wahrnehmung frei machen. Dies hat zur Folge, dass eine objektive Einschätzung der Kandidatin oder des Kandidaten nicht gewährleistet ist, was sich zwangsläufig auf die Qualität des zu erstellenden Berichtes auswirkt. Der Bericht beinhaltet somit gegebenenfalls verfälschte Angaben zur Person. Falsche Einschätzungen der Teilnehmerin oder des Teilnehmers kann auf den Bewerbungserfolg Einfluss nehmen. Um dies zu vermeiden, werden in der Ausbildung die eventuell auftretenden Beobachtungsfehler in der Beobachtungsphase einer kritischen Reflexion unterzogen.

Eine Schwierigkeit der praktischen Anwendung liegt in einem Dualismus begründet, den Bruyn wie folgt zusammenfasst: „Die Rolle des teilnehmenden Beobachters beinhaltet beides: Unvoreingenommenheit und persönliche Beteiligung.“ (Bruyn 1966, S. 14) Das bedeutet, Forscherinnen und Forscher sollen dem Feld gegenüber aufgeschlossen und ohne Erwartungshaltungen sein. Gleichzeitig müssen sie sich dort aber auch angemessen bewegen. Für Lüders (2004) bezieht sich ein solches Vorgehen vor allem auf eine Reaktion, die mit der jeweiligen Situation sozial und kulturell verträglich ist (S. 386). Als Konsequenz für das vorliegende Dissertationsvorhaben ergibt sich daher eine doppelte Problematik: Die Beobachterinnen kennen ihr Feld, müssen aber eine maximale Unvoreingenommenheit aufweisen, um zuverlässige Ergebnisse zu erzielen. An dieser Stelle ist die schon diskutierte strikte Trennung der Erhebungs- und Arbeitsphase einzuhalten, um in nur einer Rolle zu agieren: Entweder als Assessorin im Arbeitsverhältnis oder als neutrale Forscherin. Das Kriterium Unvoreingenommenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, den Situationen, den anzuwendenden Methoden und dem Forschungsziel ist ein Zeichen für die Offenheit der Forscherin, aber erforderliche Voraussetzung für ein qualitatives Vorgehen (vgl. Lamnek 2005, S. 572). In der Forscherrolle sind die Verfasserinnen zudem mit der Problematik der Distanz und Identifikation konfrontiert. Einerseits ist die Forscherin bemüht, den Zugang und die Akzeptanz der Gruppe zu finden, was ein gewisses Maß an Identifikation erfordert. Andererseits bewegt sich die Forscherin in einem wissenschaftlichen Kontext, innerhalb dessen sie sich verständlich machen muss. Erstes impliziert die Gefahr des Going Native, indem bestimmte Verhaltensmuster des Untersuchungsgegenstands, z. B. einer bestimmten

Subkultur, übernommen werden und die Forscherin sich somit nicht auf die eigentlichen Untersuchungsaufgaben konzentrieren kann (vgl. Grüme, 1974, S. 64, 115). Einerseits können durch den engen Kontakt zum Forschungsbereich Vorurteile und Missverständnisse vermieden werden. Die Forscherin, die in die Gruppe integriert und somit Mitglied der Gruppe wird, kann zu echten Ergebnissen gelangen. Die aktive Teilnahme am Geschehen macht die Forscherin für vieles empfänglich, was aus der Distanz nicht möglich ist. Deshalb führen die Verfasserinnen sich in die Gruppen ein, indem sie gemeinsam mit den Teilnehmerinnen, Teilnehmern und den Durchführenden einen Platz im Stuhlkreis einnehmen. Der Kreis wird am ersten Tag des Verfahrens in jeder Vorstellungsrunde gebildet, er symbolisiert den Faktor des Sich-aneinander-Gewöhnens. Die Kreisbildung dient der Erzeugung des Zugehörigkeitsgefühls.

Eine weitere Herausforderung der Forschertätigkeit ist die Übernahme einer bestimmten Forscherrolle. Eine relevante Forderung ist die Bewusstwerdung dieser Rolle, die von der Forscherin im Feld angenommen wird. Erst die Reflexion über die Rolle gestattet ein optimales Beobachten (vgl. Lamnek 2005, S. 570).

3.3 Beobachten und Protokollieren

Am Anfang des Forschungsprozesses stand die Datensammlung im Anschluss an die ersten Feldaufenthalte. Diese Daten wurden unmittelbar nach der Erfassung diskutiert. Zudem wurden erste Kategorien nach der Methode der Grounded Theory von Strauss und Glaser (1967) entwickelt, wobei Kategorien als differenziertere Konzepte zu verstehen sind. Diese sind Codes, also Begriffe oder Worte, von denen verschiedene Untersuchungsdimensionen gebildet und abgeleitet werden. Die gefundenen Kategorien werden im Rahmen der weiteren Beobachtungen im Forschungsfeld überprüft und gegebenenfalls verändert beziehungsweise erweitert. Zum Beispiel wurde der Körperkontakt schon im ersten Feldkontakt aufgenommen und im Verlauf der Beobachtungen vertieft. Dazu wurden weitere Daten gesammelt und neu interpretiert. Auf diese Weise werden Kategorien bestätigt, verworfen und erweitert. Kategorien auf der Basis von Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Untersuchungsgruppen eröffnen die Möglichkeit, Beziehungen zwischen ihnen, so genannte Hypothesen, zu untersuchen (vgl. Lamnek 2005, S. 111). Hypothesen

bilden die Grundlage für die Darstellung von Beziehungen zwischen Kategorien und ihren Dimensionen. Die Hypothesen, welche im Forschungsprozess gebildet werden, haben einen vermuteten bzw. behaupteten Status. Demnach wurde die Beziehung zwischen Kategorien und ihren Dimensionen noch nicht überprüft. Die Hypothesen, die zu Beginn unzusammenhängend wirkten, werden integriert und bilden die Grundlage für den zentralen Bezugsrahmen der Analyse. Dieser wird weiterentwickelt, bis gegenstandsbezogene Theorien entstehen, welche eine notwendige Stufe für die eigentlich angestrebte formale Theorie bilden. Formale Theorien sind Hypothesen und werden auf der Basis gegenstandsbezogener Theorien konstruiert. Sie besitzen einen universalen Geltungsanspruch, einen hohen Allgemeinheitsgrad und sind als endgültige Theorien aufzufassen. Sie sind auf die Entwicklung relevanter Kategorien und auf die Wahl der Integrationsmöglichkeiten ausgerichtet (Glaser&Strauss 1967).

In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse zusammengefasst. Im Rahmen dieses Vorgehens entstehen insgesamt 13 Dimensionen für die untersuchten Assessments. Sieben Dimensionen beziehen sich auf Verfahren, die mit Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen durchgeführt wurden. Insgesamt sechs Dimensionen bilden die Untersuchungsgrundlage der Assessments mit Schülerinnen und Schülern von Realschulen. Im Rahmen der Kategorienbildung kristallisierten sich Unterschiede zwischen den Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Realschulen heraus. Die festgestellten Unterschiede zwischen beiden Formen resultieren aus der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Schulformen, Hauptschule und Realschule, besuchen. Infolgedessen machen sie unterschiedliche schulformspezifische Erfahrungen, wie zum Beispiel Relevanz der Leistung im schulischen und außerschulischen Kontext. Diese Erfahrungswerte beeinflussen das Verhalten im Assessment (genaue Ausführungen siehe im Teil 3 Kapitel 9 und Teil 4 Kapitel 15).

Um die Komplexität der Ereignisse zu erfassen und um Informationen für die Datengewinnung zu beschaffen, legen wir ein Forschungstagebuch an. Ein Forschungstagebuch ist in der qualitativen Forschung nicht nur zweckmäßig, sondern erforderlich (vgl. Börrnert 2006, S. 111). Im Tagebuch werden Ereignisse, eigene Handlungen und relativ zufällige informelle Interviews notiert. Das Tagebuch diene als Grundlage für die Feldforschungsnotizen und wird nicht im engeren Sinne als Protokoll behandelt. Häufig werden auch Informanten um Hilfe

gebeten, die Informationen über unbeobachtete Ereignisse liefern (vgl. Zelditch 1979, S. 122). Bei der Führung des Tagebuches wird auf detaillierte Dokumentation des Geschehens geachtet, weil das Beobachtungsfeld mit seinen Strukturen wichtige Interpretationshilfen für das Geschehen (Kontextvariablen) liefert. So beinhaltet das Forschungstagebuch Informationen über den Ort, an dem Verfahren durchgeführt werden; das Datum; die Beschreibung der Räumlichkeit; Klassifikation der Personen (Alter, Geschlecht); die Schulform, als Gruppierung von Personen; Zahl der beteiligten Personen; Skizzen zu den Sitzordnungen und Gruppenbildungen; Beziehungen zwischen den Personen; die Zeitdauer, in der die Beobachtung durchgeführt wird, und Anregungen sowie persönliche Gedanken der Forscherin. Das Notieren des persönlichen Erlebens als auch vorläufiger Interpretationen wird getrennt von sozialen Interaktionen und Handlungsabläufen im Forschungstagebuch festgehalten. Dieses Vorgehen dient der Sicherung der Datenqualität (vgl. Emerson et al. 2001, S. 354).

Zudem wird versucht, durch genaue Beobachtung explorierte Interaktionsmuster und Wertvorstellungen für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren. Die Kenntnis dieser Inhalte beziehungsweise dieser Strukturen ist von essentieller Wichtigkeit. Sie bilden die Grundlage zur Generierung des Wissens über das soziale Feld (vgl. Lamnek 2005, S. 585). Überdies sind solche Aufzeichnungen nützlich, weil sie eine Gedächtnisstütze und Verständnishilfe des Geschriebenen bieten (vgl. Lamnek 2005, S. 616). Ein weiterer Vorteil der Führung des Forschungstagebuches liegt darin, die Möglichkeit zu haben, über eigene erledigte Schritte zu reflektieren. Stellt ein Forscher oder eine Forscherin einen ausreichenden Gewinn an Informationen fest, ist er oder sie dazu motiviert, sich am nächsten Tag mehr in die Arbeit einzubringen (vgl. Börrnert 2006, S. 111). Das Notieren im Forschungstagebuch kann als eine Vorstufe des Protokollierens aufgefasst werden, weil eigene Gedankengänge strukturiert und zwanglos Sätze formuliert werden. Hier beginnt bereits der Schreibprozess (vgl. ebd.).

Die Beobachtungsphase dauert in der Regel vier Stunden, in der die Wissenschaftlerinnen am Geschehen aktiv teilnehmen. Die praktische Anwendung der Beobachtung muss zeitlich durch die Dauer der zu beobachtenden Ereignisse limitiert sein. Die Komplexität³³ des Untersuchungsfeldes ermöglicht keine

³³ Die Komplexität bezeichnet die Möglichkeit, verschiedenartige Situationen und die im Untersuchungsfeld agierenden Personen zu beobachten (vgl. Lamnek 2005, S. 585).

umfassende Aufnahme der Beobachtungsdaten. Die Zahl der im Feld agierenden Personen und die Situation sind zu vielfältig, um die Beziehungen und die Interaktionen unter den Schülerinnen, Schülern als auch den Durchführenden genau und vollständig festzuhalten (vgl. Lamnek 2005, S. 570). Nach Müntz (2008) impliziert das Niederschreiben der sozialen Praxis der Akteurinnen und Akteure in einem Feld eine Reduktion der sozialen Komplexität der beobachteten Ereignisse, Erfahrungen, Interaktionen usw. (S. 374). Dieser Sachverhalt führt während der ersten Beobachtung zu dem Entschluss, das Untersuchungsfeld in unterschiedlichen zeitlichen Abständen zu verlassen, um Zwischennotizen zu erstellen.

Durch zeitliche Begrenzungen ergeben sich für die Methode bestimmte Anforderungen: Die Beschränkung auf ausgesuchte Szenarien, die sich aus der Vielzahl der Möglichkeiten sozialen Verhaltens ableiten. Die Beobachtungszeiten, die Ausschnitte der Realität, werden von den Forscherinnen festgelegt. Es wird über eine längere Zeitdauer versucht, bestimmte Perioden zu beobachten, die dann eventuell Rückschlüsse auf die nicht beobachteten Phasen erlauben.

Die Beobachtungsphase wird zunächst auf 1,5 Stunden begrenzt, sodass bestimmte Situationen Annahmen über nicht beobachtete Situationen zugelassen. In der Nicht-Beobachtungsphase reflektieren die Forscherinnen über die Erfahrbarkeit der sozialen Realität und rekonstruieren die Ereignisse. Diese Ereignisse und sozialen Prozesse werden schriftlich deskriptiv und selektiv wiederhergestellt. Der vollständige Informationsaustausch gestattet auch die Überprüfung der Forscherrolle. Da die Forscherinnen Situationen objektiv beobachten und eine gewisse Neutralität der Beobachtung gewährleisten soll, ist ein solches Vorgehen aus ethischen Gründen erforderlich (vgl. Lamnek 2005, S. 579). Dies liegt darin begründet, dass die Forscherinnen voneinander abweichende Wünsche und Vorstellungen haben, durch welche die Beobachtung beeinträchtigt wird. Im Anschluss an die Diskussion erstellen die Verfasserinnen getrennt voneinander ihre Feldforschungszwischennotizen. Danach begeben sich die Forscherinnen erneut in das Untersuchungsfeld, um die Abläufe in der sozialen Realität zu verfolgen. Zudem ergibt sich während des Forschungsprozesses die Notwendigkeit, sich an unterschiedlichen Orten des Raumes zu positionieren, um das Gehörte und Gesehene später wortgetreu, soweit als möglich, wiederzugeben. Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Positionen im Raum bezogen, sodass differenzierte Erfahrbarkeit der sozialen Realität möglich ist. Diese Methode dient auch dem Ziel,

viele Informationen zu gewinnen, die für die Datengewinnung relevant sein können. Die Flexibilität im methodischen Vorgehen – der Wechsel aus einer Forscherlinie zu einer anderen und der Beschluss über das Verlassen des Forschungsfeldes zu diversen Zeitpunkten – ist unerlässlich und ergibt sich aus den verschiedenartigen Entwicklungen und dem Ablauf der Ereignisse (vgl. Lamnek 2005, S. 263).

Im nächsten Schreibprozess erfolgt die Erstellung der Abschrift, des Beobachtungsprotokolls, als substanzieller Teil der Datengenerierung, zeitnah zum Ereignis. Es basiert auf der Methode der gemeinsamen Ausführung und Ergänzung der Stichpunkte und ermöglicht, das Beobachtete und Erlebte detailliert zu beschreiben. Anschließend werden die Beobachtungsprotokolle bearbeitet und digitalisiert. Jede Sequenz mit einer individuellen Codierung versehen, optisch durch Klammern vom Text abgegrenzt. Das Beispiel (07HSWMA) soll die Vorgehensweise verdeutlichen: Zunächst wird das Jahr verzeichnet, in dem die Beobachtung aufgeführt wurde wie zum Beispiel 07 für 2007. Die Codierung besteht weiterhin aus dem Kürzel *HS* für Hauptschule beziehungsweise *RS* für Realschule. Danach folgt die verfremdete Bezeichnung für die einzelne Klasse, also zum Beispiel *W* für die Klasse mit dem Namen *W*. Den Abschluss bilden die Initialen der Protokollantin. Dabei steht *MA* für Monika Armada-Möller und *VR* für Vanessa Rumpold. Die Protokolle bestehen jeweils aus einem deskriptiven Teil, der die Wahrnehmung der Beobachterin dokumentiert sowie aus einer ergänzenden Beschreibung, in der Regel bestehend aus Gedanken oder Assoziationen. Diese wurden in runde Klammern gesetzt.

Die Durchsicht der Forschungsberichte lenkt die Aufmerksamkeit auf jenen Typus von Datenmaterial, der zur Entdeckung neuer Erkenntnisse beiträgt. Zahlreiche Beobachtungen erweisen sich als überraschend, weil sie nicht mit den Erwartungen, begründet auf dem Alltagswissen, übereinstimmen. Der zweite Grund des Überraschungsmoments liegt in der Tatsache begründet, dass „überraschende Beobachtungen“ Phänomene ans Licht bringen, die neu und bis dahin unerklärt sind und aus diesem Grunde die Neugier erwecken (vgl. Barton/Lazarsfeld 1979, S. 44). Eine wichtige Kategorie von Beobachtungen, die Sachverhalte darstellen und konkretisieren, sind Beobachtungen, die unter die Kategorie „Vertraute Erfahrungen“ fallen (ebd.). Jede Forscherin bringt in ihr Forschungsfeld Erfahrungen aus dem sozialen Kontext mit, wie z. B. bestimmte Verhaltensmuster weiblicher oder männlicher Personen. Diese Art von Erfahrungen fließt während der

Beobachtungssituation in das Bewusstsein der Forscherin ein, sie wird zum Beobachtungsgegenstand auf der Ebene des untersuchten Objektes. Die Feststellung solcher Beobachtungssequenzen wirft zahlreiche Fragen auf, deren Beantwortung angestrebt wird. Im Forschungsprozess konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene, die zu klären und in ihren Folgewirkungen zu erforschen sind. Im Fokus der vorliegenden Betrachtung steht unter anderem die Fragestellung, ob kooperative Zusammenarbeit geschlechterabhängig ist. Welche Indikatoren sprechen für eine erfolgreiche kollektive und gegengeschlechtliche Zusammenarbeit und wann tritt der auslösende Faktor auf, welcher zu einer gleich- und gegengeschlechtlichen Kollektivität der Arbeit animiert? Die Beobachtung enthüllt im Bereich der selektiven Wahrnehmung, Wahrnehmungsabwehr oder Wahrnehmungsakzentuierung folgende Probleme: Bestimmte Inhalte werden bevorzugt registriert, was die Aufnahme anderer Inhalten hemmt. Somit wird die Wiedergabe der Beobachtung durch die Zielsetzungen und Vorstellungen der Beobachterin beeinflusst, d.h. durch die verzerrte selektive Perzeption (sinnliche Wahrnehmung).

Nach der Durchführung der Beobachtungen und der Durchsicht der Daten drängt sich die Frage auf, warum bestimmte Beobachtungssequenzen wiederholt beobachtet werden. Ist die wiederholte Beobachtung mit einer vorhandenen Erwartungshaltung verbunden? Sehen wir bestimmte Phänomene tatsächlich oder sehen wir das, was wir sehen wollen? Um die Objektivität des Beobachteten zu erreichen, ist ein gegenseitiger Austausch in Bezug auf die beobachteten Phänomene erforderlich. Auf diese Weise werden die Überprüfung der beobachteten Phänomene und die Objektivität der Beobachtenden gewährleistet.

Im Forschungsprozess entschieden sich die Verfasserinnen für keine vorläufige Kategorienbindung der Ereignisse. Durch dieses Vorgehen wird eine notwendige Unbefangenheit gewährleistet und ermöglicht eine offene Beobachtung ohne Entstehung konkreter Erwartungen. Innerhalb dieses Rahmens haben die Forscherinnen mehr Spielraum, der die Informationsgewinnung und Thesenkonstruktion begünstigt (vgl. Lamnek 2005, S. 560). Durch den Verzicht auf feste Kategorien erweitert sich der Blick der Forscherinnen auf jene Dinge, die theoretisch interessant erscheinen. Hier eröffnet sich die Möglichkeit der Gestaltung flexibler und modifizierbarer Kriterien, die sich aus dem Beobachtungsprozess im Feld ergeben (vgl. Lamnek, 2005, S. 590). Diese Realisierungsform der

teilnehmenden Beobachtung wird als unstrukturierte Beobachtung bezeichnet, in der keine festen Kategorien gebildet werden, mit denen die Forscherinnen während der Beobachtung operieren.

Als kleine Hilfestellung bei der Durchführung der Beobachtung erweist sich ein allgemeines Kategoriensystem, welches eine Voraussetzung der Beobachtung bildet. Anhand dieses Systems werden folgende Aspekte analysiert: Interaktion unter den Teilnehmerinnen, den Teilnehmern und den Durchführenden; verbale, nonverbale als auch paraverbale Kommunikation. Kommunikation als Kriterium der Untersuchung ist für die vorliegende Forschung in der teilnehmenden Beobachtung relevant und wird realisiert, weil die beobachteten Verhaltensweisen bei den Schülerinnen und den Schülern als auch bei den Durchführenden im Regelfalle kommunikativ ablaufen (vgl. Lamnek 2005, S. 573). Die Bedeutung der Kommunikation hängt mit der Entstehung der zwanglosen Kommunikationssituation zusammen, welche im Untersuchungsfeld natürlich hergestellt wird und auf diese Weise interessante Informationen liefert (vgl. ebd.). Da eruiert werden soll, wie sich Geschlecht konstituiert, wird auf das Kriterium zurückgegriffen. Die Konstruktion der Wirklichkeit konstituiert sich interaktiv, weshalb der prozedurale Weg als unerlässlich erachtet wird.

Bei der Informationsbeschaffung auf der Grundlage der Beobachtung wird vorrangig darauf geachtet, kurze komplexe Ereignisse zu dokumentieren. Die Verschriftlichung dieser komplexen Ereignisse erschließt Informationen über die Entstehung sozialer Prozesse im Setting des Assessments. Die praktische Umsetzung des Vorgehens erweist sich aufgrund der Komplexität der Ereignisse als schwierig, was darauf zurückgeführt wird, dass in einem bestimmten Zeitrahmen mehrere Interaktionen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entstehen.

3.4. Duale Beobachtung

Die selektive Perzeption (selektive Wahrnehmung) führt dazu, dass gewisse Inhalte bevorzugt aufgegriffen und andere tendenziell gehemmt werden. Die Selektion in der Aufzeichnung der beobachteten Ereignisse führt dazu, dass bestimmte Inhalte aufgrund der sich fortsetzenden Interaktionen meist nicht mehr korrigiert werden können. Um die Richtigkeit der beobachteten Tatbestände zu gewährleisten, ist vorteilhaft, andere Forscherinnen in die Beobachtung zu involvieren, welche aus ihrer subjektiven Sicht das Kriterium der Objektivität des Beobachteten überprüfen. Die Notwendigkeit dieses Vorgehens ist darauf zurückzuführen, dass die Beobachtungen mit Wertungen gleichzusetzen sind, welche in den Formulierungen und der Wortwahl transparent werden. Viele Beschreibungen können dadurch deskriptiv anstatt evaluativ sein. Das bedeutet, es erfolgt keine präzise Beschreibung einer Verhaltensweise, wenn die Szene mit allgemeinen Begriffen beschrieben wird. Somit ist es notwendig, vor jeder Interpretation eine genaue Kontrolle der Beschreibung des Sachverhalts vorzunehmen (vgl. Lamnek 2005, S. 557). Unabhängig von dem Untersuchungsfeld bestehen im Vorfeld der Feldarbeit (Vor-)Urteile, Einschätzungen von Individuen, Gruppen und gesellschaftlichen Minoritäten aller Art, stereotypisierte Vorurteile bzw. ein undifferenziertes Bild. In der Beobachtung entsteht die Gefahr, dass „wir nur glauben, was wir sehen – leider sehen wir nur, was wir glauben wollen“ (vgl. Attenslander 2003, S. 138). Dieses Bild kann nur dann revidiert werden, wenn an der Beobachtung oder Interpretation der Forschungsdaten zwei oder mehrere Forscherinnen beteiligt sind (vgl. Luhmann 2005, S. 221). Zu diesem Zweck partizipieren beide Wissenschaftlerinnen am Forschungsprozess. Diese Konstellation erweist sich bei Durchsicht der Beobachtungen und der Interpretation als äußerst fruchtbar, weil die Wahrnehmungen durch unterschiedliches Vorwissen oder Vorinformationen geprägt sind, was als „eine entscheidende Voraussetzung fruchtbarer Beobachtung und Auswertung (vgl. Dechmann 1978, S. 87) betrachtet werden muss.

4. Forschungsfeld und seine Rahmenbedingungen

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Einblick in das Setting gegeben, in dem die Feldforschung stattfindet. Im Weiteren werden die Settings der Beobachtungen und die Art des Umgangs mit den erstellten Protokollen und den geführten Interviewgesprächen mit den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern als auch mit den Experten präzisiert. Zudem werden die erhobenen Daten explizit beschrieben. Ausschlaggebend für die Entstehung der Dissertation mit dem sozialkonstruktivistischen Thema ist die langjährige Tätigkeit als Assessorin in der Institution. Die Beobachterperspektive sensibilisiert für neue Aspekte, welche im Rahmen des Settings allerdings wenig Beachtung finden. Zu denen zählen auch das Geschlecht und seine Konstruktion im Verfahren des Assessments. Die Forscherinnen sind zu der Überzeugung gelangt, dass diese Aspekte eine relevante Rolle in der Interaktion im Setting spielen und das Verhalten der Teilnehmerinnen, der Teilnehmer als auch der Durchführenden entscheidend beeinflussen.

Gemäß der Fragestellung werden mehrere teilnehmende Beobachtungen im Setting des Assessments durchgeführt. Auf der Grundlage des theoretischen und methodologischen Wissensstands und der Unbekanntheit des sozialen Feldes werden Vorüberlegungen vorangestellt, wie Wissen über das Feld angeeignet werden kann. Gespräche mit den Projektkoordinatorinnen der Institutionen erweisen sich als hilfreich, in denen das geplante methodische Vorgehen vorgestellt und der Ablauf des Forschungsprozesses dargelegt wird. Im weiteren informellen Prozess werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch die Durchführenden von der Projektkoordinatorin über den wissenschaftlichen Zweck der Forschung informiert (vgl. Lamnek 2005, S. 560). Diese Vermittlung der Informationen dient dem Zweck, Unsicherheiten bezüglich des Vorgehens der Forscherinnen bei den Teilnehmerinnen, Teilnehmern und Durchführenden abzubauen.

Bei der Überlegung bezüglich des Eintritts in das Forschungsfeld wird auf die Größe der räumlichen Gegebenheiten geachtet. Gezielt werden nur solche Kleingruppen beobachtet, die sich in größeren Räumen aufhalten. Auf Grund fehlender gegenseitiger Eingewöhnungs- und Integrationsprozesse wird diese Vorgehensweise bevorzugt. Somit sinkt das Risiko, dass die Wissenschaftlerinnen als Störfaktor von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wahrgenommen werden. Mit der gezielten Auswahl der Räume verringert sich die Perspektive zweier Beobachtungen. Da die

Beobachtungssituation für die Absolventinnen und Absolventen neu und fremd ist, soll nicht das Gefühl der Unsicherheit transportiert werden, welches durch die Beobachtungen aus zwei Perspektiven, die der Forscherinnen und die der Durchführenden, ausgelöst werden kann. Die abgrenzbaren Räume, in denen die Kleingruppen arbeiten, erleichtern die Aufnahme der Ereignisse in der sozialen Realität. Da die Beobachtung an die Sinneswahrnehmung geknüpft und diese gewissen Beschränkungen unterworfen ist, ergibt sich daraus eine Limitierung der Methode. Sie beruht auf der Tatsache, dass die Forscherinnen nur so viel beobachten können, wie die Kapazität der menschlichen Sinnorgane erlaubt (vgl. Lamnek 2005, S. 553). Das geschlossene Beobachtungsfeld erleichtert die Beobachtungsphase durch den reduzierten Außenkontakt, der die Beobachtung komplizieren würde. Um die Frage bezüglich der Konstruktion von Geschlecht im Setting zu beantworten, werden folgende Klassen für die Beobachtungen ausgewählt:

- Klasse 8 Hauptschule: 3 Schülerinnen, 3 Schüler (14–16 Jahre), Jugendzentrum
- Klasse 8 Hauptschule: 4 Schülerinnen (14 Jahre), 6 Schüler (14–16 Jahre), Gemeindehaus
- Klasse 8 Realschule: 5 Schülerinnen, 6 Schüler (14–16 Jahre), das städtische Gebäude
- Klasse 8 Hauptschule: 5 Schülerinnen, 7 Schüler (14–16 Jahre), Gemeindehaus
- Klasse 8 Realschule: 4 Schülerinnen, 8 Schüler (14–16 Jahre), Jugendzentrum

Im Rahmen vorliegender Untersuchung liegt eine Trennung der Schulformen zugrunde. Plausibel ist die schulformspezifische Trennung unter der Berücksichtigung eventueller Gemeinsamkeiten und Differenzen im Rahmen der Geschlechterkonstruktion von Realschüler/-innen und Hauptschüler/-innen im Assessment. Im Schlussteil folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse unter der Berücksichtigung dieser Aspekte.

Die Beobachtungen erstrecken sich über 7–8 Monate, vom März 2007 bis Oktober 2007, und umfassen in der Regel drei Tage. In der Beobachtungsphase erledigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene Aufgaben, in denen ihren Kompetenzen beobachtet werden. Die beobachteten Kompetenzen werden bestimmten Kompetenzbereichen zugeordnet. Am ersten Tag erledigten die Teilnehmenden die Aufgabe „Plakatgestaltung“. Am zweiten Tag stehen zwei

Aufgaben im Mittelpunkt: „Tangram-Puzzle“ und „Produktentwicklung“; am dritten Tag erfüllen sie die Aufgabe „Modellbau“. Kompetenzen, die durch die Ausführung der Aufgaben transparent werden, beziehen sich auf drei Kompetenzbereiche: Sozial- und Kommunikationskompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz.

Settingbeschreibung des Assessments mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern

Setting 1: Der Gruppenraum befindet sich im Keller eines Gemeindehauses, einem Ortsteil der Stadt. Zu erreichen ist er von einem Seiteneingang aus, der sich an der Zufahrt zu den Garagen des Hauses befindet. Er ist ca. 80 qm groß. Die Wände sind gelb gestrichen, die Türen bestehen aus dunklem Holz. Es gibt sechs kleine Fenster mit Sprossen (weiß, keine Kellerfenster). Obwohl es sich um einen Kellerraum handelt, ist es ausgesprochen hell (die Sonne scheint herein). Trotzdem wirkt er eng: Die Deckenhöhe liegt bei ca. 2,10 m. Beleuchtet wird das Zimmer mittels dreier Neonröhren, die an der Decke befestigt sind. Es stehen acht Tische mit jeweils vier Stühlen im Raum. Zusätzlich sind sechs weitere Stühle verteilt. In der linken Ecke liegen Klappische auf dem Boden, gegenüber befinden sich gestapelte Stühle.

Setting 2: Das Verfahren findet in einem Jugendzentrum in einer Kleinstadt, in der Nähe der Innenstadt statt. Neben dem Gebäude rechts befindet sich ein städtisches Gebäude, links davon ein Fluss. Das Jugendzentrum besteht aus zwei Etagen und einem Dachgeschoss. Das Haus ist architektonisch auf einem älteren Stand. Im Dachgeschoss befindet sich ein, ca. 100 qm großer Raum. Alle Wände sind weiß gestrichen. An den Holzbalken sind kleine Lautsprecher befestigt. An der Decke befinden sich dunkelbraune Dachbalken und 20 Glühbirnen, die am Kabel befestigt sind. An einer Seite des Raumes befinden sich fünf halbrunde, an der anderen drei viereckige Fenster. Auf der rechten Seite findet sich eine Theke, die rot und blau gestrichen ist. Neben der Theke steht eine Musikanlage. In jeder Ecke des Raumes befinden sich große Pflanzen. An der rechten und linken Seite stehen eine Ausstellungswand und mehrere Tische. An der rechten Seite findet sich ein Flipchartständer. Im ganzen Raum stehen graue und blaue Stühle. Der Boden ist mit

dunklem Laminat ausgelegt. An beiden Seiten des Raumes befinden sich mehrere Holzpodeste mit Kunstrasenüberzug.

Settingbeschreibung des Assessments mit Realschülerinnen und Realschülern

Setting 1: Das Verfahren findet in einer Kleintadt statt, in der Nähe der Innenstadt. Es handelt sich um ein städtisches Gebäude, dessen Räumlichkeiten zu unterschiedlichen Zwecken wie zum Beispiel Sprachkurse vermietet werden. Hinter dem Gebäude versetzt liegt ein Pflege- und Altenheim, auf der linken Seite befindet sich das Jugendzentrum. Rechts daneben erstreckt sich eine Wiese mit Büschen. Zwischen den Gebäuden befindet sich ein kleiner Parkplatz. Das Gebäude besteht aus drei Etagen, deren Zugang durch eine Treppe möglich ist. Das Treppenhaus wirkt schmal und dunkel. Im Erdgeschoss befinden sich eine Herren- und eine behindertengerechte Toilette. Gegenüber der Treppe ist ein großes Fenster zu sehen, vor dem eine weiße Gardine hängt. Links und rechts von der Treppe gehen zwei weiße Türen ab. Die Wände sind im Treppenhaus bis zur Hälfte grau und von der Mitte bis zur Decke weiß gestrichen. Der Boden ist mit dunkelbraunen Fliesen verlegt. Im Erdgeschoss befinden sich vier Türen und eine Damen- sowie eine Herrentoilette. Rechts von der Damentoilette ist ein Waschbecken platziert, auf dem mehrere Tassen stehen. In dem letzten Raum, angrenzend an die Damentoilette, haben die Assessorinnen ihre Plätze eingenommen. Der Raum bemisst ca. 20 qm und ist hell erleuchtet. An der Decke befinden sich sechs Neonröhren. Rechts stehen zwei Tische, auf einem ist das Material aufgebaut. In der Mitte ist ein Stuhlkreis gebildet. Geradeaus ist ein großes Fenster zu sehen, an dem mehrere Stühle stehen. Die Wände im Raum sind weiß gestrichen. Links befindet sich eine Holzschiebetür, die einen kleinen Raum von dem großen Raum trennt. In dem kleineren Raum hinter der Schiebetür stehen in der Mitte Tische, die übereinandergestapelt sind. Der Raum scheint sehr klein zu sein. Der Durchgang zum Fenster erweist sich als schwierig, weil viele Gegenstände wie zum Beispiel Tische oder Stühle im Weg stehen. Rechts von dem Raum ist ein großes Fenster sichtbar, an dem eine blaue Couch steht. Im zweiten Stockwerk befinden sich vier Räume und eine Damentoilette. Im letzten Raum arbeiten Assessorinnen und Assessoren zusammen. Der Raum ist ca. 40 qm groß. Die Seitenwände sind weiß und die Frontalwand gelb gestrichen. Auf der

linken Seite stehen drei Tische nebeneinander. Auf dem ersten Tisch liegt Arbeitsmaterial. Hinter den Tischen befindet sich ein kleiner blauer Tisch. Neben dem Tisch stehen acht Stühle, die übereinandergestapelt sind. Auf der linken Seite steht ein grauer Tisch in der Ecke, neben dem zwei Fenster sichtbar sind. Gegenüber von der Frontalwand stehen drei graue Schränke. Hinter der Eingangstür befindet sich ein Waschbecken, das von weißen Fliesen umgeben ist. An der Decke ist eine graue Deckenverkleidung zu sehen, die aus einzelnen Platten besteht. Eine Platte ist durchgebrochen. Rechts und links an der Decke befinden sich jeweils vier Neonröhren. Der Raum ist mit grünem PVC ausgelegt.

Setting 2: Das Verfahren findet in einer Kleinstadt, in der Nähe der Innenstadt statt. Es handelt sich um ein Jugendzentrum. Neben dem Gebäude befindet sich rechts ein Kindergarten, links eine Straße, die in die Fußgängerzone führt. Das Gebäude besteht aus zwei Etagen. Das Haus ist architektonisch auf dem neuesten Stand. Im ersten Stock befindet sich ein großer ca. 45 qm Raum. Drei Wände sind weiß, eine Wand grell orange gestrichen. An der orangen Wand befinden sich vier große Doppelfenster. Der Fußboden ist mit grauem Teppich ausgelegt. Auf der rechten Seite neben dem letzten Fenster steht auf einem Fernsehschrank eine Musikanlage. Neben der Musikanlage hängt eine Schultafel an der Wand. Auf der rechten Seite neben der Tafel ist ein Waschbecken angebracht. In der Ecke stehen zwei Mülleimer. Daneben befindet sich eine Glastür, die zum Flur hinausführt. Die Türumrahmung ist blau gestrichen. Neben der Tür an der Wand hängen drei Bilder. In der Mitte des Raumes ist ein Stuhlkreis gebildet. In den Ecken stehen jeweils drei Doppeltische, die in Form des Trapezes angeordnet sind. Die Decke besteht aus weißen Platten, in denen sich Löcher befinden. Beleuchtet wird der Raum durch zwei Neonröhren. Das Zimmer ähnelt einem Klassenraum

4.1 Interpretation von Daten anhand der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik

Den Ausgangspunkt der Interpretation bilden die beobachteten Assessments, die mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen durchgeführt werden. Berücksichtigt werden dabei eventuelle Gemeinsamkeiten oder Differenzen im Kontext der Geschlechtskonstruktion von Realschülerinnen und Realschülern sowie Hauptschulschülerinnen und Hauptschülern im Assessment. Vanessa Rumpold konzentriert sich auf die Hauptschulen, Monika Armada-Möller auf die Realschulen. Im Schlussteil der Arbeit findet die Zusammenfassung der Ergebnisse unter Berücksichtigung dieser Aspekte statt.

Bei der Interpretation des Datenmaterials greift die Methode der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Die Anwendung dieser Methode bei der Interpretation ermöglicht, auch ungewöhnliche Fragestellungen, vor allem hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht in Interaktionen, zu beantworten und die Antworten auf sozialer Ebene zu prüfen (vgl. Soeffner 2004, S. 78). Durch die Anwendung dieser Forschungsmethode wird der Sinn einer Handlung unter den Geschlechtern ersichtlich. Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik setzt den Fokus auf die Erfassung der gesamten Sozialwelt, in der sich Geschlechter bewegen. Sie versucht, die soziale Welt, welche wie in ein Sinnkleid gehüllt erscheint, zu erfassen. Da dieses Sinnkleid der Welt soziale Handlungen erzeugt und durch soziale Verstehensprozesse erst zugänglich wird, bietet sich die Anwendung dieser Forschungsmethode zur Erfassung der sozialen Welt der Geschlechter an. Geschlecht ist nicht naturgemäß und selbstverständlich, Geschlecht ist hingegen sozial konstruiert und bezieht sich auf vorherrschende Konventionen, die von allen Individuen in alltäglichem Handeln produziert bzw. reproduziert werden. Um einen Sinn der Handlung unter Geschlechtern verstehen zu können, ist die Auslegung von Zeichen auf die dahinterliegenden seelischen Vorgänge notwendig. Da alle Äußerungen in ihrem Zeichenvorgang einen bestimmten Sinn beinhalten, muss dieser mittels Interpretationen eruiert werden.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, richtet sich der Blickwinkel auf die Analyse von Beobachtungsprotokollen, welche im Anschluss an die teilnehmende Beobachtung entstehen.

Beobachtungsprotokolle sind als Texte und Dokumente aufzufassen, welche das soziale Handeln der Interaktionspartner/-innen schriftlich dokumentieren. Nach Soeffner (2004) stellen solche schriftlich aufgezeichneten Texte eine Grundvoraussetzung für jede wissenschaftliche Interpretation dar, weil sie unter anderem Aufschluss über die herrschenden Verhältnisse der Interagierenden geben würden (S. 80). Bei der Analyse der Beobachtungssequenzen kann festgestellt werden, dass sie grundsätzlich einen Handlungszusammenhang präsentieren. Solche Sequenzen, die über Einzeläußerungen hinausgehen, führen dazu, dass sie immer den Handlungsrahmen darstellen, der als Ganzes betrachtet werden muss. Solche Äußerungen sind nicht isoliert zu interpretieren (vgl. Soeffner 2004, S. 81). Jede Aussage ist in folgende Bezüge eingebettet: Sie bezieht sich auf die ihr vorausgehenden Äußerungen und den Handlungskontext insgesamt, auf die unmittelbar vorangehende Äußerung, auf die erwarteten oder erwartbaren Nachfolgeäußerungen sowie auf den Handlungs- und Sinnhorizont des Interaktionszusammenhangs als Ganzen. Gleichzeitig repräsentiert und reproduziert jeder Interaktionsprozess eine ihm zugrunde liegende Interaktionsstruktur in einer historisch konkreten Textform (vgl. ebd.). Der Interaktionsprozess als Interaktionszusammenhang ist „ein werdender Sinn, der sich in Übereinstimmung mit sich selbst oder in Reaktion gegen sich selbst konstruiert“ (Merleau-Ponty 1973, S. 24). Interpretieren ist somit die Rekonstruktion der Textbedeutung „in der Linie des Geschehens“ (Dilthey 1958, S. 214). Genauer gesagt: Interpretieren bedeutet Sequenzanalyse. Die Sequenzanalyse ermöglicht über Interaktion über den Herkunftstext und über den spezifischen Sinn dieser Äußerung innerhalb ihres spezifischen Kontextes zu erfahren (vgl. Soeffner 2004, S. 82). Die Sequenzanalyse „simuliert wissenschaftlich kontrolliert, das heißt entlastet den oder die Textproduzenten und den Interaktionsprozess vom Handlungsdruck konkreter Interaktion“ (Soeffner 2004, S. 82). Diese Art der Interpretation von Daten wird als sozialhermeneutische Interpretationstechnik definiert.

Bei der Interpretationstätigkeit offenbart sich eine Schwierigkeit, die mit der Interpretation der Daten zusammenhängt. Jede Interpretation des Datenmaterials verlangt eine konzentrierte Aufmerksamkeit, durch welche ein kontrollierbarer Grad an Objektivität erreicht werden kann. Dies geschieht auf dem Weg der wiederholten Rückkehr zu Lebensäußerungen, die fixiert sind. In Anlehnung an Dilthey (1900) wird ein solches kunstmäßiges Vorgehen als eine Auslegung oder Interpretation

formuliert (S. 318). Die Fixierung solcher Lebensäußerungen stellt eine Voraussetzung für jede Interpretation dar, weil nur durch diese Diskursivität gewährleistet ist, dass der Interpret den zu analysierenden Text durchforschen und mehrmals abrufen und anschließend ohne Handlungsdruck den Interpretationsvorgang vornehmen kann. Als ein unverzichtbares Vorgehen zur Überprüfung der Objektivität erweist sich die Gründung einer Interpretationsgruppe, mit deren Hilfe reflexive Diskussionen möglich sind. Die erhobenen empirischen Daten werden deshalb regelmäßig in der gegründeten Interpretationsgruppe ausgewertet. Um die Objektivität bei der Analyse zu gewährleisten und die Multiperspektivität zu erreichen, werden interdisziplinäre Expertinnen und Experten zur Datenanalyse herangezogen. Das Einbeziehen verschiedener Perspektiven ist für die Sicherung der Analyseergebnisse relevant. Daten vermitteln komplexe Interpretationsgefüge und Ansichten, die bei verschiedenen Betrachterinnen und Betrachtern unterschiedliche Eindrücke und Emotionen auslösen können. Diese divergierenden Ansichten können aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, dem Geschlecht, der Herkunft und der biografischen Situation resultieren.

Das Einbeziehen weiterer Personen dient zum einen der Kontrolle der eigenen Voreingenommenheit, zum anderen wird dadurch der Interpretationshorizont dank zusätzlicher Erfahrungen erweitert (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 149). Mit dieser Methode wird ermöglicht, eine Überinterpretation der schriftlichen Daten zu verhindern. Zudem können auf dieser Weise theoretische Vorannahmen einer kritischen Reflexion unterzogen werden, indem die externen Personen subjektive Meinungen zur Dateninterpretation äußern. Auf diese Weise wird gesichert, dass die Daten nicht einseitig interpretiert oder geprüft sind. Weiterhin ist die interdisziplinäre Forschungsgruppe behilflich, Theorien im Forschungsprozess zu bilden.

Nach Soeffner (2004) tragen die Offenheit der hermeneutischen Interpretationssituation, und die damit verbundene wissenschaftliche Konstruktion von Perspektivenneutralität und Multiperspektivität, zur Kontrastierung und Überprüfung verschiedener Lesarten bei, die während der Analyse entstehen. Überdies ermöglicht sie die Kontrolle der Deutungen eines Beobachtungsausschnittes und eine Kontrastierung der dokumentierten Typisierungen, Handlungsorientierungen und Wissensbestände mit jedem anderen Dokument (S. 108). Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik befähigt auch zur

Kritik vergangener und gegenwärtiger Dokumente des sozialen Handelns und sozialen Wissens sozialer Gemeinschaften durch die konstruierten und rekonstruierten Perspektiven anderer Zeiten und anderer Gemeinschaften (vgl.ebd.). Hermeneutische Kritik ist darauf ausgerichtet, das in den Dokumenten innewohnende Wissen hinsichtlich seiner Herkunft, Konstitution und Wirksamkeit zu befragen, indem sie das implizit Gewusste expliziert (vgl. ebd.). Sie zielt darüber hinaus auf die Deutung des Gewussten und auf die Konstitutionsregeln und Bedingungen des Wissens selbst.

4.2 Die sozialwissenschaftliche Analyse auf der Grundlage der teilnehmenden Beobachtung im Untersuchungsfeld

Die Sammlung der Daten stützt sich auf Beobachtungsprotokolle, die mithilfe der Methode der teilnehmenden Beobachtung erstellt werden. Die Beobachtungsprotokolle beinhalten verschiedenartige Situationen, in denen Interaktionen auf der Ebene der verbalen, nonverbalen und paraverbalen Kommunikation unter den Akteuren und den Akteurinnen im Vordergrund stehen (vgl. Luckmann 1981, S. 513-523). Somit sind Beobachtungsprotokolle als Interaktionsprodukte zu verstehen, weil sie in Interaktionen produziert werden, sind sie Bestandteile der Interaktion. Es ist festzustellen, dass die Beobachtungsprotokolle einen Handlungscharakter darstellen, da sie eine Reihe abgeschlossener Handlungen enthalten (vgl. Soeffner 2004, S. 79). Oevermann geht davon aus, dass [...] solche aufgezeichneten Texte als Handlungsprotokolle zu erfassen seien, genauer gesagt als Protokolle von abgeschlossenen Handlungen. Auch Soeffner (2004) betont, dass die dem Protokolltext zugrunde liegende Handlung unwiederbringlich vorüber sei (S. 79). Protokolltexte, zu denen Beobachtungsprotokolle gehören, stellen eine unumkehrbare feststehende Sequenz von Aktion und Reaktion dar. Feststehende Sequenz bedeutet, dass sie eine abgeschlossene Handlung abbilden, die endgültig ist. Jede verschriftlichte Äußerung kann nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr ist jede Äußerung zugleich als Aktion und als Reaktion zu begreifen. Zudem enthält jede Äußerung aufgrund der doppelten Funktion sowohl Interpretationen des Redners gegenüber den eigenen

Handlungszügen als auch Deutungen der Äußerungen der Interaktionspartnerin oder des Interaktionspartners. Da die Daten eine Handlungsreihe in Interaktionen beinhalten, in denen auf jede Aktion bestimmte Reaktionen und umgekehrt erfolgen, ist die Auswahl dieser Methode für die Interpretation entscheidend. Die Analyse zielt auf die Darstellungsformen von Geschlecht. Zudem rückt der professionelle Blick in den Vordergrund der Analyse, in dem ebenfalls soziale Konstruktion von Geschlecht präsentiert werden kann. Der Erhalt derartiger Antworten bzgl. der Konstruktion von Geschlecht ist durch das methodische Vorgehen der teilnehmenden Beobachtung möglich. Die Beantwortung solcher Fragestellungen durch das Erhebungsinstrument Fragebögen ist kaum realisierbar, weil das implizite Wissen der Teilnehmenden nicht abgefragt werden kann. Würde man die Teilnehmerinnen und Teilnehmer danach befragen, welchen Sinn ihre Handlung ergibt, so würde man sicherlich Antworten bekommen, die genau das nicht betreffen, nämlich das implizite Wissen der Teilnehmenden hinsichtlich der Konstruktionsprozesse von Geschlecht. Soeffner (2004) begründet seine These damit, dass zwischen Einstellung und Handeln, zwischen Gelerntem, explizit darstellbarem Wissen und habituellem Handeln ein gravierender Unterschied liege. Diese Aussage bedeutet, dass das darstellbare Wissen nicht deckungsgleich ist mit der Einstellung der Handlungssubjekte. Darüber hinaus betont der Autor, dass die Handlungssubjekte das Wissen nicht einfach besäßen, sondern es lebten. Diese Annahme bedeutet in der Praxis, dass Konstruktionsprozesse in der Interaktion nur sichtbar sind, wenn ihre Bedeutung durch sprachliche oder nichtsprachliche Handlung im Setting des Assessments entschlüsselt werden kann. Da das Ziel der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik darauf ausgerichtet ist, den subjektiven Sinn zu erfassen, kann die dieser Arbeit zugrunde gelegte Kombination der Methodik der teilnehmenden Beobachtung und der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik als sinnvoll erachtet werden. Sinn wird auf der Grundlage des Handelns im alltäglichen Leben, folglich auch im Setting des Assessments, erzeugt.

Auch Soeffner (2004) bedient sich bei der Analyse der Feldstudien der Anwendung sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Im Projektbeispiel, bezogen auf die polizeiliche Vernehmung jugendlicher Tatverdächtiger, behandelt er in Form von Strukturanalysen die Differenzen und Gemeinsamkeiten der institutionellen

Behandlung jugendlicher Tatverdächtiger auf der Grundlage von Feldstudien in drei verschiedenen Bereichen.³⁴

Dennoch bringt die Anwendung der Methode im Untersuchungsfeld Probleme mit sich: das Beobachten von Beobachtern und Interpretieren von Interpreteten (vgl. Soeffner 2004, S. 246). Die Problematik liegt darin, herauszukristallisieren, worin die verborgenen Regeln der Beobachtung und des Interpretierens innerhalb der Professionen bestehen.³⁵ Diese Informationen sollen anhand der teilnehmenden Beobachtung gewonnen werden, was durch die nonverbale Kommunikation der Akteure erschwert wird. Soeffner stellt (2004) in seinen Arbeiten im Untersuchungsfeld fest, dass bei der Beobachtung von Streifenbeamten keine Sprechhandlungen stattfinden, was die Schwierigkeit bereitet, die Daten auf der verbalen Kommunikationsebene zu sammeln (S. 246). Stattdessen nimmt der Autor vorwiegend Körpersprache der Streifenbeamten wahr. Das Beobachtete umfasst ein Repertoire an Handlungsroutinen, welche professionell erworben worden sind.

Bei der Beobachtung der vorliegenden Untersuchungsgruppen fällt auf, dass zum Teil wenig verbale Kommunikation unter den Interagierenden zu beobachten ist. Dies lässt sich damit begründen, dass bestimmte Arbeitsabläufe ein hohes Maß an Konzentration jedes einzelnen verlangen, um in der vorgegebenen Zeit die Aufgabe zu Ende bringen zu können. Zu denen zählen unter anderem Einzelarbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während des Ablaufs der Beobachtungsphase, in der sie den Blick auf die Bearbeitung bestimmter Aufgaben fokussierten. Die Legung dieses Schwerpunktes führt dazu, dass keine Kontaktaufnahme zu anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattfindet. Die Interpretation solcher Beobachtungsausschnitte erweist sich als schwierig, weil verbale Kommunikation als Ergänzung der nonverbalen Kommunikation fungiert, welche das implizite Wissen explizieren kann.

Viele Situationen, die auf nonverbaler Kommunikation basieren, rücken in den Vordergrund der Beobachtung, weil sie Aufschluss über die Geschlechterverhältnisse geben. Evident ist während der Beobachtung, dass die

³⁴ Soeffner, Hans-Georg (1984a): Strukturanalytische Überlegungen zu gerichtlichen Interaktionen. In: Reichertz, J. (1984): Sozialwissenschaftliche Analysen jugendgerichtlicher Interaktion. Tübingen, S. 189-225.

³⁵ Soeffner geht in diesem Zusammenhang der Frage nach: „Was tun Sie eigentlich, wenn Sie beobachten oder interpretieren?“

Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmte Rituale während der Interaktionen pflegten, die ohne sprachliche Kommunikation zur Anwendung kommen. Zu denen zählt das Essensritual, was als ein Gemeinschaftsritual aufgefasst werden kann, oder die Körperkontaktaufnahme auf der Basis körperlicher Aggression.³⁶

5. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und ihre Ausgangslagen

Vanessa Rumpold, Monika Armada-Möller

Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Realschulen sind die Zielgruppe des untersuchten Assessments. Durch die Teilnahme an dem Verfahren sollen ihre Kompetenzen identifiziert und weiterentwickelt und damit die Beschäftigungsfähigkeit gestärkt werden. Im Rahmen der Diskussion um den Kompetenzbegriff wurde konstatiert, dass der Kontextbezug eine wesentliche Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Kompetenzen bedeutet. Weiterhin wurde thematisiert, dass die Kompetenzentwicklung von Individuen mit den Verwirklichungschancen zusammenhängt, welche die jeweilige Umgebung bereitstellt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die an einem Assessment teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sich in identischen Lebenssituationen befinden und alle über die gleichen Verwertungschancen des Assessments verfügen. So ist die Lebensphase Jugend³⁷ auch im Gefüge sozialer Ungleichheit, wie zum Beispiel einer mangelnden Partizipation an schulischer Bildung, verortet, die weitreichende Auswirkungen auf die aktuelle Situation und zukünftigen Chancen der Individuen hat (vgl. Scherr 2009, S. 41). Die Begriffe Chancengleichheit und soziale Ungleichheit stehen in engem Zusammenhang zur Gerechtigkeit, insbesondere mit Fragen der gleichen oder ungleichen Behandlung von Menschen bezüglich der ihnen zugestandenen Rechte und sozialer Güter (vgl. Wenzel 2010, S. 57). Dieses impliziert die Annahme, dass alle Menschen von Geburt an grundsätzlich gleichberechtigt sind und soziale Ungleichheit nicht als

³⁶ Siehe Kapitel 4 dieser Dissertation.

³⁷ In Anlehnung an Schäfers (2001) bedeutet Jugend unter anderem eine Lebensphase, welche biologisch mitbestimmt, sozial und kulturell überformt ist, in der das Individuum die Voraussetzungen für autonome Lebensführung in allen gesellschaftlichen Bereichen erwirbt (S. 17).

naturgesetzmäßig gerechtfertigt werden kann (vgl. ebd.). Ungleichheiten manifestieren sich im Besitz, im Einkommen, in der Verfügung über Produktionsmittel sowie in der Stellung im Produktionsprozess, in der Bildung sowie im Prestige und Ansehen. Ein Mangel an diesen Gütern markiert den Grad der Ungleichheit und ist in jedem Fall erklärungsbedürftig. Um eine Differenzierung der unterschiedlichen Ausgangssituationen der Assessment-Teilnehmenden vorzunehmen, werden nachfolgend die Aspekte der Ungleichheit expliziert, die im Rahmen der Untersuchung relevant sind. Dazu gehört besonders die ungleiche Verteilung von Bildungschancen. Solga/Wagner (2010) stellen dazu fest, dass in kaum einer anderen westlichen Industrienation die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen so eng mit ihrer sozialen Herkunft verbunden sind wie in Deutschland (S. 191). Je höher die Teilhabe an den oben genannten Merkmalen, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, zu den unterprivilegierten Akteurinnen und Akteuren des Bildungssystems zu zählen und eine Schulform zu besuchen, die nur symbolische Chancen auf eine qualifizierte Ausbildung eröffnen. Ungleichheiten in der sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung von Personen unterschiedlicher Herkunft können kaum kompensiert werden (vgl. ebd.). Es ist daher nicht verwunderlich, dass Kinder aus sozial schwächeren Schichten geringere Chancen zu höherer Bildung haben und Kinder aus bildungshöheren Schichten selten in unteren Bildungsgängen anzutreffen sind (vgl. ebd.). Zu letzteren zählen vor allem die Haupt- und Förderschulen.

Die teilnehmende Beobachtung wurde mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die Haupt- und Realschulen besuchen. Diese verschiedenartige Verortung im deutschen Schulsystem ist für eine Bildung leistungsdifferenzierter Umwelten verantwortlich (vgl. ebd., S. 61), in denen – so die These – auch ein differenzierter Umgang mit der Thematisierung von Kompetenzen im Assessment verbunden ist.

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen ist eine ausgeprägte Belastung feststellbar. Obwohl an dieser Stelle keine Verallgemeinerungen generiert werden sollen, besteht die Tendenz zu Schulunlust, einem geringen Selbstwertgefühl, Zweifeln an der eigenen Zukunft, zu einer gestörten emotionalen Beziehung zu den Eltern sowie zu Verhaltensproblemen untereinander (vgl. Fink 2003, S. 200 ff.). Die PISA-Studie bestätigt, dass überwiegend Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern die Hauptschule besuchen, die in der Mehrzahl einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Baumert et al. 2001) und zudem tendenziell

über einen Mangel an materiellen Ressourcen verfügen. Die referierten Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass die Schülerschaft von Hauptschulen zunehmend homogenisiert wird. Problematisch ist zudem, dass das deutsche Schulsystem, vor allem aufgrund seines Separierungscharakters, soziale Disparitäten verstärkt. Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Ausgangslagen besuchen eine Schulform, in der sie auf eine ähnliche Klientel treffen, welche vom Rest der (Schul-)Welt getrennt wird. Ungleichheit wird damit zunehmend potenziert. Ungünstig wirkt sich zudem aus, dass die Schülerinnen und Schüler, die unter diesen prekären Bedingungen aufwachsen, weniger an non-formalen und informellen Bildungsmöglichkeiten partizipieren. Jugendliche aus bildungsferneren und sozial exkludierten Familien sammeln weniger Erfahrungen durch Nebenjobs und haben somit schlechtere Chancen, ihre beruflichen Perspektiven zu stärken (vgl. Tully 2004) und finanzielle Ressourcen aufzubauen.

Sie sind des Weiteren seltener Mitglieder in Vereinen oder Verbänden, was vor allem für Menschen mit einem Migrationshintergrund zutrifft (vgl. Harring 2008, S. 263). Obwohl nicht pauschalisierend von *der* Migrantin oder *dem* Migranten gesprochen werden kann, sind trotz unterschiedlicher Biografien negative Gemeinsamkeiten auszumachen: Sie erfahren einen erschwerten Zugang zu sozialrelevanten Ressourcen und erleben vermehrt soziale Zuschreibungen und Desintegration (vgl. Harring 2008, S. 253). Diese Ausgangslage schränkt ihre Möglichkeiten, sich gesellschaftlich einzubringen, bedeutend ein.

Die Ausgangslage privilegierter Schülerinnen und Schüler, die über finanzielle und soziale Ressourcen verfügen, gestaltet sich anders. Ihnen werden mit dem Besuch der Realschule, der Gesamtschule oder des Gymnasiums anspruchsvollere Bildungsinhalte vermittelt; der Anregungsgehalt der Lernumgebung ist höher und sie verfügen über eine Vielzahl von Vorbildern, Motivatoren und erfahren Unterstützung durch Peers und Familienmitglieder, die in der Regel über kulturelles und soziales Kapital verfügen (vgl. Bourdieu 1982).

Die Realschülerinnen und Realschüler befinden sich in einer bevorzugten Lebenslage, weil ihnen nach dem erreichten Schulabschluss höhere Bildungsgänge offenstehen und sie somit höhere Abschlüsse erzielen können. Der mittlere Bildungsabschluss eröffnet vielfältige Übergänge in studienqualifizierte oder betriebliche Anschlüsse (vgl. Fees 2009, S. 249). Bohl (2000) geht davon aus, dass Realschülerinnen und Realschüler im Rahmen des Unterrichts Kompetenzen wie

Fachkompetenzen, Selbstvertrauen, Selbstkompetenzen erwerben, welche im Fachunterricht und in Projektarbeiten vermittelt werden (S. 298). Das Erfahren eigener Kompetenzen führt nicht nur zur Stärkung des Selbstbewusstseins, sondern erleichtert darüber hinaus die Berufsentscheidung. Auch wenn die Thematik „Kompetenzen“ Einzug in die Hauptschulen gehalten hat, ist ihr Ausprägungsgrad im Vergleich zu den Realschulen gering. Im Kompetenzbereich Problemlösefähigkeit, eine Basis für die Bewältigung von Aufgaben in der heutigen Berufs- und Arbeitswelt, sind signifikante Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen (vgl. Leutner et. al. 2004, S. 162). Während 18,3 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler durch den Kompetenzerwerb des analytischen Problemlösens für den Einstieg in Berufe vorbereitet zu sein scheinen, sind es 62,8 Prozent bei den Realschülerinnen und Realschülerschülern (vgl. ebd.). Dieser Sachverhalt führt dazu, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu der Risikogruppe gehören, für die ein erfolgreicher Übergang in einen gewünschten Beruf fraglich ist. Infolgedessen bilden Hauptschülerinnen und Hauptschülern nicht nur Unsicherheiten in Bezug auf die berufliche Zukunftsperspektive heraus, sondern besitzen zudem ein niedrigeres Selbstbewusstsein.

Ogleich die Realschülerinnen und Realschüler zu den privilegierten bildungsnäheren Schülerinnen und Schülern gehören, entsteht bei ihnen ein bildungsbiographisches Problem auf der Basis des Schulformwechsels von Grundschule zu Realschule (vgl. Götz 1999, S. 194). Die auslösenden Faktoren für die Probleme sind die durch das Anforderungsprofil bedingten Diskontinuitäten im Unterrichtsverständnis von Grundschule und Realschule. Während in der Grundschule das Klassenlehrerprofil existiert, ist in der Realschule das Fachlehrerprofil zu beobachten – von dieser Problematik sind auch andere Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel von Gymnasien, betroffen. Infolgedessen entstehen unterschiedliche Unterrichtsstile mit differenzierenden Anforderungen und Beziehungen. Zudem herrscht in der Realschule ein fachsystematisches Lernen mit steigendem Abstraktionsniveau. Die Klassenarbeiten und Lernzielkontrollen nehmen zu und Leistungsanforderungen steigen. Die Schülerinnen und Schüler werden mit leistungsfähigeren Mitschülern konfrontiert. Die Veränderungen können Belastungen auslösen, die Erfolgszuversicht und damit zusammenhängend das Selbstwertgefühl negativ beeinflussen (vgl. Götz 1999, S. 195). Eine weitere Hürde kann bei Realschülerinnen und Realschüler durch leistungsbedingte Ursachen

entstehen: Zum einem müssen sie mindestens einen konstanten Leistungsstandard behalten, um nicht auf Grund ihrer mangelnden Leistung in die Hauptschule zurückkehren zu müssen. Zum anderen stellen sie an sich höhere Ansprüche, wollen mehr Leistung erbringen, um den Übergang zum Gymnasium zu schaffen und damit bessere Chancen auf eine berufliche Zukunft zu haben.

Die Ausführungen zeigen, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler keine homogene Assessment-Gruppe bilden. Diese intersektionale Perspektive wird durch die Separierung der Schulformen Real- und Hauptschule unterstrichen, die verschiedene institutionale Ausrichtungen und Gegebenheiten aufweisen, die hier ergänzend vorgestellt werden.

Der Blick auf die Institution Hauptschule ernüchert. Sie ist in der Regel räumlich von anderen Schulformen getrennt (vgl. Ipfling 2009, S. 236) und wird in konservativen bildungspolitischen Verlautbarungen als eine Schule für die praktisch Begabten bezeichnet, wofür allerdings jegliche Grundlagen fehlt (vgl. ebd. S. 234). Die Hauptschule ist eine Schulart im dreigliedrigen Schulsystem neben Realschule und Gymnasium und kann eigenständig und als kooperative beziehungsweise integrative Schule mit Hauptschulbildungsgang realisiert werden (vgl. ebd. S. 237). Das formale Ziel der Hauptschule ist der Hauptschulabschluss³⁸, wobei auch die Möglichkeit besteht, den mittleren Bildungsabschluss zu erwerben. Es existiert nicht *der* Prototyp der Hauptschule, stattdessen bestehen verschiedene regionale Ausprägungen. Trotzdem sei an dieser Stelle auf bestimmte Spezifika hingewiesen, die für die Untersuchung des Assessments auf institutionaler Ebene eine Prägung der Schülerinnen und Schüler bedeuten können. Die historische Entwicklung des dreigliedrigen Schulsystems spiegelt die ursprünglich ständische Struktur unserer Gesellschaft wider: Die führende geistliche und weltliche Schicht besuchte Dom- und Klosterschulen, aus denen das Gymnasium hervorging (vgl. Ipfling 2009, S. 238). Kaufleute und Handwerker besuchten Schreib- und Rechenschulen, die in Schulen für das „einfache“ Volk umgewandelt wurden (vgl. ebd.). An dieser Stelle soll die Entwicklung³⁹ der Hauptschule nicht detailliert skizziert werden. Für die vorliegende Untersuchung ist lediglich relevant, dass die heutige Schule auf ein ständisches System zurückzuführen ist, das eine Aufspaltung in verschiedene Schulformen auf der Grundlage der sozialen Zugehörigkeit legitimiert und realisiert.

³⁸ Eine Übersicht der Qualifizierungsebenen findet sich bei Zenke (1998).

³⁹ Einen vollständigen Verlauf der historischen Entwicklung zeichnet Ipfling (1998) nach.

Stöcker (1957) formuliert in den 50er-Jahren die Theorie einer volkstümlichen (Hauptschul-)Bildung und betont explizit die Zugehörigkeit der so genannten Volksschülerinnen und Volksschüler zu dem „einfachen“ und „werktätigen“ Volk, das Schulbildung auf dem „hantierenden“ Niveau benötige (S. 110). Trotz zahlreicher Reformen und einer tendenziell positiven Entwicklung der Hauptschule ist diese Schulform bis heute ein „Sorgenkind“ (vgl. Ipfling 2009, S. 240) und ihre Ausrichtung als eine praktische und berufsnahe Bildung bleibt bestehen. Trotz des formalen Praxisbezugs haben die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen Schwierigkeiten, nach ihrer Schulzeit einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Fink 2011).

Im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, wie eine zunehmende Heterogenität und der Verlust von Statusprivilegien, erweist sich das dreigliedrige Schulsystem als dysfunktional. Für die Hauptschule bedeutet dies ein zunehmender Bedeutungsverlust durch geringere Schülerinnen- und Schülerzahlen (vgl. Rösner 1989, S. 40). Eltern halten den Hauptschulabschluss heute nicht mehr für erstrebenswert (vgl. Holtappels/Klamm/Pfeiffer 2004). Sie haben veränderte Bildungsaspirationen entwickelt und erkannt, dass ein hierarchisches Schulsystem mit unterschiedlichen Schulformen keinesfalls gleichwertige Schulabschlüsse vergibt (vgl. Rösner 1989, S. 28). Der Besuch der Hauptschule ist in der Regel keine freiwillige Entscheidung, sondern beruht auf der Erfüllung der Schulpflicht auf dem untersten Niveau, was subjektiv oftmals als Beginn einer Negativkarriere wahrgenommen wird (vgl. Baethge 1984, S. 47). Das Lernklima an Hauptschulen gilt als ungünstig, zum Beispiel durch hohe Fehlquoten oder Disziplinprobleme der Schülerinnen und Schüler (vgl. Rehling 1993). Zudem finden sich dort Schülerinnen und Schüler, die den Übertritt in die bildungsnähere Realschule nicht geschafft haben oder diese Schulform im Laufe des 7. oder 8. Schuljahres wegen mangelhafter Zensuren haben verlassen müssen (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, S. 27).

Auf institutionaler Ebene der Realschule existiert ein anderes Bild. Die Realschule bedeutet den schulischen Bildungsgang zwischen Primarbildung und den Übergang in die berufliche bzw. weiterführende schulische Bildung (vgl. Fees 2009, S. 245). Die Realschule steht in der Mitte des triadischen Schulsystems, d. h. zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium. Anders als der Hauptschulabschluss eröffnet der Realschulabschluss mehrere Wege zu beruflicher und schulischer Bildung. Die Realschule ist die Schulart der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden

Schulwesens, welche sowohl betriebliche als auch studienqualifizierende Anschlüsse (Fachgymnasium, Fachoberschule) ermöglicht. Des Weiteren eröffnet sie nach einer qualifizierten Berufsausbildung und dem weiteren Besuch einer Berufsfachschule den Weg zur Fachhochschule. Die Realschule legt Fundamente einer berufsorientierten Ausbildung und vermittelt vertiefte schulische Allgemeinbildung. Auf dieser Grundlage wird folgendes Ziel realisiert: Durch die Nähe zur Wirtschaft wird die berufliche Bildung für Schülerinnen und Schüler erfahrbar. Schon in der Schule absolvieren sie mehrere Praktika und Projekte in Verbindung zur Arbeitswelt. Die Realschule gehört somit zu den erfolgreichen Schularten, welche nicht um ihre Akzeptanz, wie die Hauptschule, in der Öffentlichkeit fürchten muss. Sie wird weder mit einem Restschul-Syndrom assoziiert noch leidet sie an Identitätskrisen wie das Gymnasium (vgl. Rekus 1999, S. 7).

Wenngleich ein Erfolg der Realschule aufgrund des exklusiven Zugangs zu unterschiedlich höher qualifizierenden schulischen Bildungswegen zu verzeichnen ist, verliert die Realschule diese Exklusivität, was auf die wachsende Konkurrenz seitens der Gesamtschule und des Gymnasiums zurückzuführen ist. Der stabile Schüleranteil der Realschule muss in Relation zu den steigenden Entwicklungen anderer Schularten gesehen werden. Während die Hauptschule in den vergangenen Jahren Schüleranteile verloren hat, haben Gesamtschule und Gymnasium deutlich dazugewonnen. Daraus resultiert die Verschiebung des Schülerpotenzials in der Realschule. Sie hat nicht nur eine Zuwanderung von der Hauptschule erfahren, sondern auch Schüler an das Gymnasium und an die Gesamtschule abgegeben (vgl. ebd.). Durch diese Entwicklung im Sekundarbereich stellt sich die Frage nach der weiteren Existenz der Realschule. Da die Realschule stets in einer größeren Nähe zur Hauptschule als zum Gymnasium wahrgenommen wird, sie kein spezifisches Profil hat und sich nicht in signifikanter Weise von anderen Schularten unterscheidet, wird sie als eigenständige Schulform nicht bestehen können. Eine weitere Problematik in Bezug auf die Exklusivität der Realschule ergibt sich auf der Kompetenzebene.

Da die Absolventinnen und Absolventen der Realschule stärker als Hauptschülerinnen oder Hauptschüler vor der alternativen Entscheidung stehen, in eine Berufsausbildung einzutreten oder eine (hoch-)schulische Ausbildung abzuschließen, wird Unterricht und Erziehung mit Kompetenzentfaltung, wie Sach-

und Selbstkompetenz, in Verbildung gebracht (vgl. Reinert 1999, S. 228). Durch unterschiedliche Unterrichtsformen erfahren die Absolventen die Bedeutung von Kompetenzen für die berufliche und persönliche Entwicklung. Diese Erfahrbarkeit der Kompetenzen und somit der Kompetenzerwerb können für die Schülerinnen und Schüler auch im Assessment handlungsleitend sein: Sie bringen das Wissen über Kompetenzen in den Ablauf des Assessments ein und setzen dieses Wissen, ihre Kompetenzen, in der Praxis um, zum Beispiel bei der Gruppenarbeit. Selbst wenn die Realschule durch Exklusivität gekennzeichnet ist, kann ihr exklusives Eigenprofil nicht als gesichert gelten. Erfahrbarkeit über Kompetenzen in unterschiedlichen Unterrichtsformen ist in anderen Schularten ebenfalls realisierbar. Auch erste berufliche Erfahrungen, welche mittels Praktika in Realschulen gemacht werden, lassen sich in Gymnasien integrieren. Berufsorientierte Elemente ziehen in das Gymnasium zunehmend ein, was als Realschulisierung bezeichnet wird (vgl. Fees 2009, S. 251). Die Realschule verliert auch hinsichtlich ihrer Abschlussqualifikation an Attraktivität. Sie vergibt den Realschulabschluss, welcher inzwischen in allen parallelen Schulformen erreicht werden kann (vgl. Rekus 1999, S. 9). Der Realschulabschluss als gehobener Schulabschluss ist heutzutage die Standard- bzw. Grundqualifikation schulischer Bildung in Deutschland.

An dieser Stelle soll das Assessment Abhilfe schaffen. Durch die Erfassung von Kompetenzen und deren Spiegelung an die Teilnehmenden soll eine Sensibilisierung für das eigene Potenzial erreicht werden – und das bei allen Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Zudem geht es in dem Verfahren um die Weiterentwicklung von Kompetenzen. Dieser Gedanke ist zwar äußerst sympathisch, aber vermutlich auch stark idealisierend. Vielmehr ist anzunehmen, dass bildungsfernere Schülerinnen und Schüler eine verunsicherte und stigmatisierte Klientel sind, das möglicherweise geringere Verwertungschancen hat und die gespiegelten oder trainierten Kompetenzen nicht ohne weiteres in ihr Selbstkonzept integrieren kann. An dieser Stelle sei die These formuliert, dass es – auf der Grundlage der referierten Ausgangssituationen – zwischen den Beobachtungen von Assessments mit Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Realschulen Unterschiede in der Praxis des Doing Gender gibt, in denen sich die beschriebenen Disparitäten widerspiegeln.

III. Teil: Teilnehmende Beobachtung in Assessments mit Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen, Vanessa Rumpold

6. Geschlechterkategorisierung am Beispiel der Gruppeneinteilung und Sitzordnung

Im organisatorischen Schulalltag begegnet uns häufig die Aufteilung einer Gesamtgruppe in kleinere Einheiten. Breidenstein/Kelle (1998) konstatieren, dass der profane Zweck der Unterrichtsorganisation den Stellenwert kontrastiere, den eine solche Aufteilung für Schülerinnen und Schüler habe (S. 43). Letztere verhandeln bei der Einteilung in Kleingruppen ihre sozialen Beziehungen mit Sympathiebekundungen, die Manifestation bestehender Freundschaften und auch Wünsche nach Freundschaften (vgl. ebd.). Debatten über neue Sitzordnungen, die Aufteilung von Klassenzimmern oder auch die Einteilung in einzelne Arbeitsgruppen können damit herausragende Ereignisse innerhalb der Sozialstruktur sein. Das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit ist bei diesen und ähnlichen Prozessen ein elementarer Fixpunkt. Es existiert eine Normalität der Geschlechtertrennung bei solchen Einteilungsprozessen (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, S. 44), die institutionell sowohl in der Schule als auch in Spielsituationen zu finden ist.⁴⁰ Die Kategorie Geschlecht ist ein zuverlässiges Unterscheidungskriterium, jede Person gehört in einem System der Zweigeschlechtlichkeit zu der einen oder zu der anderen Gruppe. Geschlecht als Zuweisungskriterium für Gruppenprozesse wird auch relevant, wenn Schülerinnen und Schüler nicht von den Lehrkräften in Arbeitsgruppen eingeteilt werden, sondern wählen dürfen, mit wem sie arbeiten, neben wem sie sitzen usw. (vgl. Maccoby 1988, S. 755; Thorne 1993, S. 37). Ein wesentlicher „Vorteil“ der Berücksichtigung der Geschlechterkategorie bei Einteilungsprozessen ist sicherlich, sie ein flexibel einsetzbares Kriterium ist und als formales Ordnungssystem genutzt werden kann, ohne inhaltliche Bedeutungen festzulegen. Es gibt Situationen, in denen die

⁴⁰ Eine ausführliche Beschreibung der „Sortierung der Kinder in Mädchen und Jungen“ im schulischen Setting findet sich bei Breidenstein/Kelle (1998).

Geschlechterkategorie situativ betont und ihr so unhinterfragt Bedeutung verliehen wird. Flexibilität und schnelle Zugänglichkeit der Kategorie Geschlecht tragen zur Zementierung der Zweigeschlechtlichkeit bei, die diese geradezu normalisieren. Im nachfolgenden Gliederungspunkt werden Sequenzen aufgeführt, in denen auf die Geschlechtszugehörigkeit im Rahmen von Aufteilungsprozessen rekuriert wird.

6.1 „Ich teile euch jetzt in Gruppen ein.“

Schülerinnen und Schüler, die an einem Assessment teilnehmen, werden in der Regel in Kleingruppen aufgeteilt. Die Durchführung eines solchen Verfahrens innerhalb des Klassenverbandes gestaltet sich aus organisatorischen Gründen als schwierig. Die Verfahren finden aus konzeptionellen Gründen oftmals im außerschulischen Setting in Jugendzentren und Gemeindehäusern statt. Intention der ausführenden Institution ist, dass sich die Teilnehmenden außerhalb ihrer gewohnten schulischen Umgebung aufhalten, mit der Bewertung, Leistungsdruck und Konkurrenzdenken assoziiert wird. Dort gibt es allerdings nur selten Räume, die für eine Gruppenstruktur von ca. 30 Personen geeignet sind. Um auf strukturelle Besonderheiten der Durchführungsorte einzugehen, ist die Arbeit in Kleingruppen sinnvoll. Weiterhin erleichtert eine geringe Gruppengröße die Kommunikation untereinander und lässt Raum für individuelle Betreuung seitens der Durchführenden. Darüber hinaus lassen sich noch andere Argumente für Kleingruppenarbeit anführen, wie die nächste Beobachtungssequenz verdeutlicht. Sie stammt aus einem Beobachtungsprotokoll der Klasse V.

Ina [die Organisatorin vor Ort, Anm. d. Verf.] nimmt zwei Briefumschläge aus einem Karton, der sich auf einem Tisch befindet, der an einer Wand steht. Ina öffnet einen davon, nimmt zwei Briefumschläge heraus und erklärt: ‚Ich teile euch jetzt in Gruppen ein. Das geht mit bunten Bonbons. Die Jungen zuerst. Jeder nimmt sich eines.‘ Ina öffnet einen Umschlag, stellt sich vor den ersten Jungen (von links) und lässt ihn ein Bonbon ‚ziehen‘. Danach hält Ina den anderen Schülern den Umschlag hin, diese bedienen sich. Nachdem sie fertig ist, legt sie den leeren Umschlag auf den Tisch. ‚Und jetzt die Mädchen.‘ Sie nimmt den zweiten Umschlag, öffnet ihn, geht zum ersten Mädchen (von links) und hält ihn ihr hin.

Das Mädchen nimmt sich ein Bonbon. Ina geht weiter bis sich alle Mädchen ein Bonbon genommen haben.

(07HSWVR)

Diese Situation thematisiert die Gruppeneinteilung nach Geschlechtszugehörigkeit. Ina hält zwei Briefumschläge bereit, die mit bunten Bonbons gefüllt sind. Sie lässt zuerst die Jungen, dann die Mädchen ziehen. Diese Maßnahme muss im Vorfeld geplant worden sein. Die Beobachtungsprotokolle verzeichnen keine entsprechende Vorbereitung vor Ort. Das Vorgehen von Ina wird von den Schülerinnen und Schülern nicht weiter kommentiert. Das lässt den Schluss zu, dass ihnen diese Art der geschlechtsspezifischen Aufteilung bekannt vorkommt, beziehungsweise nicht irritierend wirkt, und ein gewohntes Einteilungskriterium ist. Ina erklärt die Maßnahme der Aufteilung nicht weiter beziehungsweise die Forscherinnen dokumentieren diese nicht. Sie setzt die Gruppeneinteilung als bekannt oder zumindest akzeptiert voraus und verleiht ihr auf diese Weise eine grundlegende Bedeutung. Hier wird zum einen deutlich, wie sehr das Unterscheidungskriterium Geschlechtszugehörigkeit im Alltagswissen der Akteurinnen und Akteure verankert ist und in institutionellen Organisationsprozessen Entsprechung findet. Zum anderen ist ersichtlich, dass durch diese Form der Gruppeneinteilung auch bestimmte Grenzen gezogen werden: Die Interaktion untereinander findet immer auf der Folie der gebildeten Gruppen statt.

In der nachfolgenden Sequenz wird die Praxis der Gruppeneinteilung fortgesetzt.

Der Umschlag ist leer. Ina legt ihn auf den Tisch, auf dem der erste liegt und sagt: ‚Wer ein rosa Bonbon hat, der geht bitte in die Ecke.‘ Sie zeigt auf die rechte Ecke des Raumes. Die entsprechenden Mädchen und Jungen gehen dort hin, warten. Ina fährt fort: ‚Wer ein gelbes Bonbon hat, geht hier hin.‘ Sie zeigt auf die Ecke, in der die Klappstühle stehen (links). Die Mädchen und Jungen mit gelben Bonbons gehen dort hin. Ina sagt: ‚Wer eine Ananas auf seinem Bonbon hat, geht dort hin.‘ Sie deutet mit dem Zeigefinger auf ebenfalls die linke Seite, in der die gestapelten Stühle stehen. Die Angesprochenen setzen sich in Bewegung. Als sie angekommen sind, ergänzt Ina: ‚Wer eine Kirsche hat, bleibt hier im Raum.‘ Es fällt auf, dass Mädchen und Jungen in den einzelnen Kleingruppen etwa gleich stark vertreten sind.

(07HSWVR)

Die Gruppeneinteilung erfolgt mit Hilfe farbiger Bonbons. Es gibt vier verschiedene Geschmacksrichtungen, die für vier Kleingruppen stehen. Organisatorisch bedeutet dies, dass bei Planungen im Vorfeld auf ein ausgeglichenes Verhältnis der Geschlechter geachtet wird. Dabei stellt sich die Geschlechtszugehörigkeit als ein allgemeines Ordnungsprinzip dar. Möglicherweise sprechen seitens der ausrichtenden Institution pädagogische Gründe dafür: Eine ausgewogene Aufteilung verhindert „Seilschaften“ (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, S. 48) zwischen gleichgeschlechtlichen Personen und entspricht der koedukativen Struktur der Schule. Als entgegengesetzte Strategie zur Geschlechtermischung im Sinne von bewusster Parteilichkeit und einer geschlechtersensiblen Pädagogik kann sie jedoch nicht gesehen werden. Dazu gehören Überlegungen wie die Annahme geschlechtsspezifisch ausgeprägter Problemlagen bei Mädchen und Jungen mit Maßnahmen wie Mädchen- und Jungenkonferenzen, die zum Beispiel in der Laborschule etabliert sind (vgl. ebd.). Dabei wird eine komplette Trennung nach Geschlecht initiiert, um eine intime Kommunikation zu gewährleisten.⁴¹ Im Zuge einer kompetenzorientierten Fokussierung käme eine konsequente Aufteilung im Sinne monoedukativer Überlegungen sicher in Frage. Dazu führt Kessels (2002) eine Studie über mono- und koedukative Lernstrukturen in naturwissenschaftlichen Fächern am Beispiel des Physikunterrichts durch. Die Autorin konstatiert, dass Geschlechtsrollen konformes Verhalten für Mädchen (und auch für Jungen, Anm. der Verf.) bedeute, sich vom anderen Geschlecht auszugrenzen, indem maskulin beziehungsweise feminin konnotierte Domänen abgelehnt würden. Das sei ein Grund, warum Mädchen aus koedukativen Schulen im Vergleich zu Schülerinnen aus Mädchenschulen geringere Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern zeigen als Schülerinnen der Mädchenschulen (vgl. Kessels 2002, S. 113).⁴² Stände folglich innerhalb des Assessments ein bewusster monoedukativer Ansatz im Vordergrund und damit die Intention, dass Mädchen und Jungen ihre Kompetenzen getrennt voneinander umfassender entfalten können, ohne den chronisch hohen

⁴¹ Wachendorf u. a. (1992) konstatieren Mädchen- und Jungenkonferenzen als wichtiges Element der pädagogischen Bezugnahme auf die Geschlechterunterscheidung. Sie würden außerhalb des Unterrichts angesetzt und schafften eine Atmosphäre der Intimität, die erlaube, ernsthaft an verschiedenen Problemen zu arbeiten (S. 63).

⁴² Einen umfassenden Überblick auf diese Thematik bieten Baumert (1992) und Mael (1998).

Zugang der Geschlechtsidentität⁴³ zu aktivieren, könnte die Strategie der geschlechtsbewussten Gruppeneinteilung sinnvoll sein. Das genannte Beispiel scheint aber eher darauf zu verweisen, dass alltägliche Muster einer geschlechtlichen Differenz fokussiert und damit reifiziert werden. Allerdings gilt hier eine Einschränkung. Rost und Pruisken (2000) belegen, dass sich eine geringere Aktivierung der Geschlechtsidentität vor allem bei Mädchen und in maskulin konnotierten Fächern zeige. In weniger maskulin stereotypisierten Fächern wie Deutsch oder Englisch zeige geschlechtergetrennter Unterricht keine Auswirkungen. Da im Assessment keine fachspezifischen, sondern vielmehr soziale Lerninhalte im Vordergrund stehen, darf ein positiver Effekt monoedukativer Durchführung angezweifelt werden. Nachdem die genannten Überlegungen zur Monoedukation auszuschließen sind, bleibt die Frage, welchen weiteren Sinn die Berücksichtigung der Geschlechtszugehörigkeit bei der Gruppeneinteilung macht. Maßgeblich könnte in diesem Zusammenhang ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter untereinander sein, das möglicherweise dazu beiträgt, dass Teilnehmende sich nicht „verloren“ fühlen, wenn sie in einer Gruppe sind, in der das andere Geschlecht überwiegt. Diese Denkweise zementiert jedoch die angenommene Geschlechterdifferenz und verfestigt Geschlechterrollenklischees. Ein einziger Junge fühlt sich in einer Gruppe, die überwiegend aus Mädchen besteht einsam. Umgekehrt verhält es sich möglicherweise genauso. Ein unangenehmes Gefühl bei einer Unterrepräsentanz des eigenen Geschlechts wird hier allerdings vorausgesetzt und damit auch jede Gelegenheit unterbunden, eventuell andere Erfahrungen als die offensichtlich Vorausgesetzten zu machen.

Tatsächlich gehört die Gruppeneinteilung nach Geschlechtszugehörigkeit zu dem Verfahren und kann damit als ein elementarer Baustein betrachtet werden. Die Haltung der durchführenden Institution basiert demzufolge auf einer Überbetonung der Kategorie Geschlecht – und das bereits im Vorfeld der Organisation von Assessments. Ein möglicher Grund des Transfers einer Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit in ein kompetenzorientiertes Verfahren könnte in der ausrichtenden Institution selbst begründet liegen. Acker (1990) geht davon aus, dass

⁴³ Eine solche Aktivierung bedeutet für Kessels (2002) bei Mädchen zum einen die Ablehnung von männlich konnotierten Naturwissenschaften, zum anderen aber auch die Überzeugung, ein solches Fach weniger gut zu beherrschen. Bei Jungen ist eine solche Tendenz bei feminin konnotierten Bereichen weniger zu beobachten.

Organisationen geschlechtlich vorstrukturiert und männlich dominiert sind. Die Autorin spricht von „gendered organizations“ (S. 139), die einen männlichen „universal worker“ (vgl. ebd.) hervorbringen: „This worker is actually a man; men’s bodies, sexuality, and relationships to procreation and paid worker are subsumed in the image of the worker.“ (vgl. ebd.). Daraus resultiert eine Marginalisierung von Frauen. Sie werden in der Institution gewissermaßen unsichtbar. Obwohl Ackers Überlegungen aus den neunziger Jahren stammen, beinhalten sie eine aktuelle Brisanz. Geschlechtliche Einfärbungen in den Bereichen Arbeitsteilung, Bekleidung von Führungspositionen und Bezahlung sprechen auch heute noch für eine ungünstige Situation weiblicher Beschäftigter. Erziehung liegt trotz Elterngeld immer noch überwiegend in weiblicher Hand und nur wenige Frauen schaffen den Aufstieg in die Führungsetagen von Unternehmen.

Fraglich ist nun, wie die Durchführenden vor Ort die weitere Aufteilung vornehmen. Nach der ersten Festlegung der Kleingruppen durch eine institutionelle Vertreterin erfolgt oftmals die nochmalige Aufteilung der Kleingruppe in zwei Teams, die gemeinsam Aufgaben lösen müssen. Diese übernehmen die Assessorinnen und Assessoren selbstständig. Ihre Einteilung unterscheidet sich überwiegend von der der Institution. Das nachfolgende Beispiel wird in der Hauptschulklasse Y beobachtet.

Die Aufgabe Plakatgestaltung hat begonnen. Es ergibt sich folgende Gruppenkonstellation: Durch Auszählen (Zahlen eins bis sechs) werden die Schülerinnen und Schüler nach dem Zufallsprinzip aufgeteilt. Auch die Durchführenden werden von Assessorin Eveline ‚abgezählt‘ (auch von eins bis sechs) und ordnen sich zur Beobachtung den entsprechenden Teilnehmenden mit derselben Zahl zu.

(07HSYVR)

Die beschriebene Einteilung erfolgt nach dem Zufallsprinzip. Die Geschlechtszugehörigkeit ist bei der Auszählmethode kein Unterscheidungskriterium. Während die Dachorganisation die Geschlechterdifferenz praktisch voraussetzt und dementsprechend kategorisiert, bleibt sie bei den Durchführenden vor Ort unberücksichtigt. Allerdings haben die Schülerinnen und

Schüler selbst – ähnlich wie bei der Gruppeneinteilung durch Bonbons – kein Mitspracherecht. Nach der Einteilung geht die Szene wie folgt weiter:

Igor, Janine, Olga, Finn, Elke und Kevin setzen sich als Gruppe an einen Tisch. Igor, Finn und Kevin setzen sich auf die linke Seite (ein Zweiertisch). Auch Janine, Elke und Olga setzen sich zu dritt an einen Zweiertisch (rechte Seite, Mädchen und Jungen sitzen getrennt voneinander, VR). [...] in den nachfolgenden 60 Minuten lösen die Mädchen gemeinsam Aufgaben. Die Jungen arbeiten ebenfalls zusammen. Selbst Aufgaben, die eine gemeinsame Vorgehensweise vorschreiben, werden nicht von allen zusammen gelöst. Eine Interaktion über die Geschlechtergrenze hinweg findet nicht statt.

(07HSYVR)

Hier wird deutlich, dass die von außen, durch das Auszählen gebildete gemischtgeschlechtliche Gruppe nicht miteinander kommuniziert. Mädchen und Jungen setzen sich getrennt nach Geschlecht zu dritt an einen Tisch, der eigentlich für zwei Personen ausgerichtet ist. Mädchen und Jungen splitten sich eigenständig in zwei Gruppen auf. Die Linie, an der beide Zweiertische zusammengeschoben werden, unterstützt den Effekt der Abgrenzung. Diese Beobachtung verweist außerdem auf die Relevanz des Raumes bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht (siehe dazu Kapitel 13). In dieser Sequenz hat jedes Geschlecht ihren eigenen Bereich, der vom anderen nicht betreten wird. Die Geschlechtergrenze im Raum wird durch die zwei Tische visualisiert und dient als natürliche Grenze, die nicht verletzt wird. Diese ist so stark, dass Aufgaben, die gemäß der vorformulierten Aufgabenstellung von allen gemeinsam gelöst werden sollen, nicht zusammen bearbeitet werden. Es findet keine Interaktion über die Geschlechtergrenze hinweg statt, die durch konsequentes Ignorieren und eine räumliche Trennung zementiert wird. Annehmbar ist, dass Mädchen und Jungen hier nicht miteinander interagieren, da sie selbst die Geschlechtertrennung bevorzugen. Die Gruppeneinteilung können sie wegen des Auszählens durch die Assessorin nicht selbst bestimmen. Der Ablauf der Teamarbeit allerdings kann eigenständig gestaltet werden. Indirekt wirken die Schülerinnen und Schüler doch auf die Gruppe ein: Sie favorisieren gegenseitiges Vermeiden. Möglicherweise sind Geschlechterkategorisierungen derart in ihrem Alltagsverhalten festgelegt, dass eine Zusammenarbeit ausgeschlossen und nicht

erwünscht wird. Die geschlechtsspezifische Aufteilung durch die Organisatorin wird zwar durch das Auszählen der Durchführenden vor Ort aufgehoben, hat aber eine Verstärkung der Interaktionsgrenze zur Folge. Demzufolge eignet sich das neutrale Auszählen nicht, um eine gemischtgeschlechtliche Interaktion zu fördern. Maccoby (2000) konstatiert, dass Mädchen und Jungen sich selbstständig voneinander trennten, was auf zwei verschiedenen Kulturen der Geschlechter zurückzuführen sei, und getrenntgeschlechtliche Gruppen bildeten. Auch Thorne (1993) beschreibt, dass Kinder ihre Aktivitäten im Raum als eine Geschlechtergeographie darstellten, bei der sich Peer Groups je nach Geschlechtszugehörigkeit zusammenfänden und sich so voneinander abgrenzten. Auch die nächste Beobachtung in derselben Schulklasse bestätigt dies.

Die Gruppe spielt ‚den großen Eierfall‘: Es bilden sich dazu (freiwillig) vier Viererteams, die ein rohes Ei mit Strohhalmen und 2,25 m Tesafilm so verpacken müssen, dass es einen Sturz aus 2,50 m Höhe heil übersteht. Es sind insgesamt vier Vierertische besetzt worden: Die Schülerinnen sitzen an jeweils zwei zusammengeschobenen Tischen auf der rechten Seite des Raumes, die Jungen links. (07HSYVR)

Die Geschlechtertrennung wird in dieser Szene noch weiter ausgeführt. Schülerinnen und Schüler sitzen, wie im vorherigen Beispiel, nicht nur an verschiedenen Tischen, sondern diese sind auch noch an zwei unterschiedlichen Seiten im Raum positioniert. Die Mädchen sitzen rechts, die Jungen links. Dieses hat einen verstärkenden Effekt. Die Entfernung zwischen den Geschlechtern ist erweitert, eine Überbrückung der Distanz kann nur durch Aufstehen und ein Aufeinanderzugehen erreicht werden. Es ist eine größere Anstrengung nötig, um die räumliche Distanz zu überbrücken. Die Protokollantin notiert, dass Vierertische „besetzt“ werden. Diese Wortwahl unterstreicht den Territorialcharakter zusätzlich. Einen weiteren Verweis auf die räumliche Separierung bietet auch die nachfolgende Szene, wieder dem Protokoll derselben Klasse entnommen. Streng genommen ist diese Sequenz eher unter der Überschrift „Sitzordnung“ zu subsumieren. Da sie allerdings einen direkten Zusammenhang zur eben beschriebenen Gruppierung aufweist, bietet sich eine zusammenhängende Interpretation an.

Wir (MA und VR) kommen nach der Erstellung unserer Notizen zurück in den Raum. Es ist Pause, nur wenige sind noch hier. Die meisten Stühle sind leer. Auf der rechten Seite des Stuhlkreises sitzen vier Mädchen und unterhalten sich. Auf der linken Seite sitzt Ella und isst ein Butterbrot. Neben ihr sind drei Stühle frei. An den Rückenlehnen kleben Namensschilder aus Kreppband von Sergej, Viktor und Igor. Diese wurden in der Vorstellungsrunde von allen Anwesenden angefertigt und am Oberkörper befestigt. Sergej, Viktor und Igor haben Kreppband-Schilder auf ihre Pullover geklebt (vor der Brust). Sie trugen sie noch, als wir im Raum waren.

(07HSYVR)

Mädchen und Jungen haben in der Zeit, in der wir den Raum verlassen haben, offensichtlich getrennt voneinander gegessen. Wie schon an einer vorangegangenen Sequenz geschildert, herrscht auch hier eine strikte Sitzordnung nach Geschlecht, die im Protokoll fokussiert wird. Interessant ist, dass Sergej, Viktor und Igor ihre Namensschilder auf ihre Stühle geklebt haben, bevor sie in die Pause gingen. Dadurch haben sie ihr Revier beziehungsweise ihr Territorium markiert und verdeutlicht, dass diese Plätze besetzt sind. Das Phänomen des Platzbesetzens kennen wir im Alltag aus verschiedenen Situationen. Im Urlaub wird der Liegestuhl mit einem Handtuch reserviert, in Klassenzimmern hängen oftmals Jacken über den Stühlen, um Besitzansprüche auf einen bestimmten Bereich anzuzeigen. Beides signalisiert anderen, dass ein Platz belegt ist und nicht mehr eingenommen werden kann. Das Sichern eines Bereiches schützt vor potenziellen Grenzüberschreitungen und dem Eindringen von anderen Individuen in den gesicherten Bereich. Die Kreppband-Markierung der Schüler verweist in eine ähnliche Richtung. Sie schützen ihren Platz im Stuhlkreis vor Personen, die sich dort niederlassen wollen, und grenzen ihn somit ab. Diese Territorialität wird in der Soziologie vor allem durch die Arbeiten von Goffman (1982) sowie Lyman (1967) eingeführt. Letzterer formuliert vier Typen von Territorien: öffentliche, private, Interaktionsterritorien und Körperterritorien. Körperterritorien befassen sich überwiegend mit der Verletzung von Territorien und der Reaktion darauf. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Grenzüberschreitungen Territorien überhaupt erst sichtbar machen. Im Gegensatz dazu beschreibt Goffman mehrere Territorien des Selbst, deren Verletzlichkeit und die Gefahr der Missachtung durch die körperliche Präsenz

anderer Individuen, die in unmittelbaren Interaktionen (Face-to-Face) konstituiert werden (S. 54 ff.).

Diese Definition von Territorialität schließt auch potenzielle Grenzüberschreitungen mit ein, die durchgeführt werden könnten und nicht nur die, die tatsächlich initiiert werden. Territorien werden demnach nicht nur in dem Moment sichtbar, in dem sie verletzt werden, sondern auch schon vorher, wie das oben genannte Beispiel schildert. Der ursprünglich neutrale Raum des Stuhlkreises wird durch seine kategorisierte Besetzung – rechts sitzen die Mädchen, links die Jungen – zu einem Territorium, das die Geschlechtergrenze markiert. Diese Einteilung ist schon im vorangegangenen Beispiel der Tischanordnung während des „Eierfallspiels“ zu finden und wird in dieser Sequenz durch die Namensschilder auf den Stühlen weitergeführt. In dieser Hinsicht findet eine doppelte Abgrenzung statt: Zur Bereichseinteilung im Stuhlkreis kommt hinzu, dass das Territorium der Schüler nun auch noch sichtbare Namen bekommt und dadurch von den Plätzen anderer Jungen, nicht nur von denen der Mädchen, abgegrenzt wird. Territorialität ist folglich eng an die Nähe-Distanz-Regulation gekoppelt. Heidemann (1996) konstatiert, dass Schülerinnen und Schüler den Wunsch nach „Ellenbogenfreiheit“ hätten, um sich nachhaltig in einem Raum wohlfühlen zu können. Dazu sei es wichtig, auf Distanzzonen zu achten (S. 98 f.). Dieses Verhalten verweist zusätzlich auf einen weiteren Aspekt. Die drei Jungen beanspruchen ihr Territorium für ihr Wohlbefinden, haben aber auch Hoheitsgewalt über ihren Platz und möchten ihn vor unerwünschtem Eindringen schützen.

Auch die weiteren Sequenzen belegen die Tendenz zur gleichgeschlechtlichen Gruppenbildung.

*Andreas sagt (es geht um die Einteilung von Teams zur Bearbeitung einer Aufgabe):
,Wir brauchen zwei Gruppen.‘ Ayse sitzt neben Sedef, schiebt ihren Arm unter Sedefs Arm. Beide sehen sich an, lächeln.*

(07HSZMA)

Als Andreas erwähnt, dass Gruppen gebildet werden müssen, schiebt Ayse ihren Arm unter den von Sedef. Beide Schülerinnen bilden damit eine untrennbare Einheit und signalisieren durch diese Gestik „wir gehören zusammen“. Verstärkt wird dieser Effekt durch ihre Mimik. Beide sehen sich an und lächeln. Diese Art der

nonverbalen Kommunikation drückt gegenseitiges Einverständnis aus. Beide sind sich, auch ohne Worte, über ihre gemeinsame Gruppenbildung einig. Auch eine andere Protokollstelle thematisiert den Wunsch nach einer gemeinsamen Gruppe.

Ca. drei Minuten später sagt Assessorin Lara zu den Schülerinnen und Schülern: ‚Wir überlegen gerade, wie wir die Gruppen aufteilen. Wir brauchen auf jeden Fall zwei Teams.‘ Mustafa sagt lächelnd zu Lara: ‚Aber wir haben doch schon zwei Gruppen.‘ Er meint damit die sechs Jungen und die vier Mädchen, die in dieser freiwillig gebildeten Konstellation schon vorher Team- und Präsentationsregeln erarbeitet haben. Lara dreht ihm den Oberkörper zu (sie hat vorher zu den anderen Beobachtenden geblickt, die an den drei Tischen an der Wand stehen und über die Aufteilung sprechen, VR) und entgegnet: ‚Richtiiig!‘ (Sie betont dabei das Suffix, zieht das ‚i‘ lang, VR). Ihre Stimme hat einen sarkastischen Unterton. Mustafa sieht sie an, seine Arme sind vor seinem Bauch verschränkt (er zieht die linke Augenbraue nach oben, sein Blick ist starr – er wirkt ärgerlich, VR). Er sagt nichts. Viktor sieht Lara an und erklärt: ‚Wir bleiben zusammen!‘ Nachdem er den Satz ausgesprochen hat, legt Oleg gleichzeitig beide Arme um die Schultern seiner Nachbarn Mustafa und Kayar. Die Ellenbogen der drei berühren sich, als sie kurz danach die Arme auf dem Tisch abstützen (in dieser Position bleiben sie mehrere Minuten, VR). Lara dreht sich zur mir (VR) um und sagt: ‚Das ist demokratisch entschieden!‘ Sie lächelt. Die Entscheidung scheint damit getroffen zu sein. Die vorher gebildeten Gruppen bleiben zusammen.

(07HSXMA)

In diesem Ausschnitt wird der Wunsch der Jungen deutlich, in ihrer geschlechtshomogenen Gruppe weiter zu arbeiten. Assessorin Lara teilt den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld mit, dass sie und die anderen Durchführenden überlegen, wie die Gruppen eingeteilt werden. Diese Aussage impliziert eine mögliche Änderung der vorherigen Aufteilung. Mustafa erinnert Lara an die beiden schon bei der vorherigen Aufgabe gebildeten Teams. Laras Reaktion auf seinen Hinweis hat Folgen. Sie betont das Wort „Richtiiig“ durch ihre Aussprache und den Klang ihrer Stimme. Sie signalisiert ihm, dass sie seinen Hinweis beziehungsweise die gemachte Aufteilung für fragwürdig hält. Lara scheint Mustafas Anliegen nicht ernst zu nehmen. Die Protokollantin notiert einen

sarkastischen Unterton in der Stimme der Assessorin. Aßmann (2008) beschreibt Sarkasmus als eine Überhöhung der sprechenden Person, die ihr Gegenüber verdeckt verspottet. Verdeckt ist der Spott von Lara insofern, als sie natürlich registriert, dass Jungen und Mädchen schon für die vorangegangene Arbeit geschlechtsspezifische Gruppen gebildet haben und ihr diese Aufteilung möglicherweise missfällt. Sie bestätigt Mustafa in seiner Feststellung, es gebe schon zwei Gruppen, doch der Klang ihrer Stimme und die Betonung des Suffixes sind die Variablen, die das Herabsetzen von Mustafa beziehungsweise seiner Äußerung hervorrufen. Andernfalls würde das Wort „richtig“ vielmehr Zustimmung als Abwertung signalisieren. Mustafa reagiert mit einer ablehnender Körperhaltung und Mimik, „er wirkt ärgerlich“. Dieser Ärger basiert eventuell auf der angekündigten Trennung der Jungengruppe, es ist aber auch denkbar, dass Mustafa aufgrund Laras Missachtung verstimmt ist. Wahrscheinlich trifft eine Kombination aus beiden Faktoren zu: Mustafa verdeutlicht, dass es schon zwei Gruppen gibt und dokumentiert seinen Unmut auf einer körperlichen Ebene. Lara respektiert seinen Wunsch nicht und wertet ihn ab. Damit trifft sie indirekt auch Mustafa selbst, der diese Äußerung gemacht hat, und setzt ihn als Person herab. Danach unterstützt Oleg seinen Mitschüler und erklärt unmissverständlich, dass die Jungengruppe sich nicht trennen lässt: „Wir bleiben zusammen!“ Er untermauert seine Aussage zusätzlich durch das Umarmen seiner Mitschüler. Diese Gestik signalisiert Zusammengehörigkeit sowie eine enge Verbundenheit und zeigt außerdem die vehemente Ablehnung der möglichen Trennung. Auch die Ellenbogen der drei berühren sich wenig später, sie nehmen eine synchrone Sitzposition ein, was den Einheitscharakter abermalig unterstreicht.

Lara erkennt, dass eine neue Aufteilung der Gruppen so nicht möglich ist und wechselt vom Sarkasmus zur Ironie: „Das ist demokratisch entschieden.“ Natürlich wird die Gruppenaufteilung alles andere als demokratisch entschieden, was Lara durch ihre ironische Brechung verdeutlicht. Eine eindeutige Identifizierung der Ironie und ihrer Grenzen wird erschwert durch das Abgrenzungsproblem zum Humor und zum Sarkasmus (vgl. ebd. S. 21). Humoristen schaffen sich zu den Bedingungen der Praxis Distanz, was für Erheiterung und Befreiung sorgt (vgl. ebd. S. 24.). Demgegenüber agieren Sarkastiker, die Negativattributionen ausdrücken, denen nicht widersprochen werden kann und Erheiterung oder Befreiung eine eher untergeordnete Rolle spielen. Lauras Antwort auf Mustafas Frage ist nichts

entgegenzusetzen. Objektiv betrachtet stimmt ihre Feststellung und muss nicht weiter ausgehandelt werden.

Auch dieses Beispiel zeigt, wie fließend die Übergänge sind: Japp (1999) deklariert die Ironie als eine „Gegenrede zum status quo einer unbefriedigenden Gegenwart und einer unbefriedigten Rede (S. 281)“. Beide Aspekte sind in der beschriebenen Sequenz aufzufinden: Die Assessorin möchte eine neue Gruppenbildung forcieren und scheitert am Unwillen der Schüler. Sie muss einsehen, dass ihre Bemühungen scheitern, schafft durch die Ironie eine Distanz zum Gegenstand (geschlechtshomogene Gruppenbildung) und sichert die eigene Erweiterung ihres Handlungsspielraumes. Ironie bedeutet das Zeigen von Selbstdistanziertheit und die Fähigkeit, Widersprüchliches in einer entschärfenden Weise zu kommunizieren (vgl. Aßmann 2008, S. 19). Indem Laura die Protokollantin ansieht, vergewissert sie sich der „Rückendeckung“ einer erwachsenen Koalitionspartnerin, die ihrer Erwartung nach eine ähnliche Sichtweise auf die Praxis der Gruppenaufteilung hat. Die Aufteilung nach Geschlecht ist zwar nicht wünschenswert, wird aber geduldet, weil sie ein Bestandteil pädagogischer Realität ist.

6.2 Sitzordnung

Nicht nur bei der Gruppeneinteilung ist das Favorisieren gleichgeschlechtlicher Personen zu beobachten. Auch anhand der freiwillig eingenommenen Sitzordnung zeigt sich in den beobachteten Klassen eine Geschlechtertrennung, die von Mädchen und Jungen gleichermaßen ausgeht. Ein Beispiel dafür bietet die nachfolgende Beobachtungssequenz, die am ersten Tag notiert wurde.

Jungen und Mädchen sitzen getrennt. Die Schülerinnen sitzen im neu formierten Stuhlkreis auf der rechten Seite, die Jungen links. Zwischen Wencke und Viktor ist ein Abstand von ca. 70 cm. Mit geringerem Abstand von ca. 30 cm folgen die Schüler Kevin, Sergej, Alex, Aljoscha, Kai und Finn. Daneben sitzt Assessorin Svenja (Abstand von ca. 2 Metern zu Finn). Es folgen die Assessorinnen Ayse, Ella und Eveline (ca. 35 cm Abstand). Neben Eveline sitzt Armin, daneben Magda (gleicher Abstand zueinander). Dicht neben Assessorin Magda sitzt Olga, daneben

Janine, Ludmilla und Elke, dann Wencke. Die Mädchen halten wenig Abstand zueinander (ca. 35 cm).

(07HSYVR)

Auch in dieser freiwillig entstandenen Platzierung mischen sich die Schülerinnen und Schüler nicht untereinander. Sie markieren durch einen vergrößerten Abstand ihre Distanz. Zwischen Wencke und Viktor ist laut Angabe der Protokollantin ca. 70 cm Platz. Beide festigen die Geschlechtergrenze durch den Sitzabstand. Dann folgen die Jungen mit einem geringeren Sitzabstand zueinander (ca. 30 cm). Die Protokollantin gibt auch einen engen Sitzabstand (ca. 35 cm.) zwischen den Mädchen an. Nach Argyle (2002) drückt körperliche Nähe Intimität zwischen Personen aus. Gibt es wenig körperliche Nähe, sondern vermehrt Abstand zwischen Akteurinnen und Akteuren, ist anzunehmen, dass Distanz zwischen ihnen herrscht und weniger Intimität gegeben ist. Die Geschlechtergrenze wird von den Schülerinnen durch ihren Sitzabstand dokumentiert. Auch hier zeigt sich die Tendenz zur geschlechtshomogenen Gruppenbildung. Mädchen und Jungen sitzen im Stuhlkreis voneinander entfernt, sodass der Eindruck zweier Gruppen entsteht. Hemmerling (2007) konstatiert, dass ein Stuhlkreis einen Gemeinschaftseffekt auslöse. Interagierende rückten zusammen und fänden sich in einer geschlossenen Runde zusammen, die auf eine (gemeinsame) Mitte ausgerichtet sei (S. 161). Obschon die kreisförmige Stuhlanordnung der Kleingruppen gemeinschaftliches Interagieren symbolisiert, kann sie die Bildung geschlechtsspezifischer Untergruppen nicht verhindern.

Doch auch zwischen den Durchführenden und Teilnehmenden kennzeichnet der Stuhlabstand Distanz. Assessorin Svenja sitzt ganze zwei Meter von Finn entfernt. Damit ist der Abstand zwischen beiden noch größer als zwischen Wencke und Viktor. Svenjas Kolleginnen und ihr Kollege folgen im Abstand von ca. 35 cm. Sie sitzen also, unabhängig von ihrem Geschlecht, relativ nah beieinander. Neben Assessorin Magda sitzt Schülerin Olga. Interessanterweise mit dem gleichen geringen Abstand zueinander. Auch zwischen Svenja und Finn wird eine Grenze markiert. Dabei handelt es sich um eine erhebliche Entfernung von zwei Metern. Die von den Schülerinnen und Schülern gesetzte Geschlechtergrenze ist mit ca. 70 cm deutlich geringer. Warum kommt es zu der dokumentierten großen Distanz zwischen Svenja und Finn? Zum einen ist sicherlich das Ziehen der Geschlechtergrenze

relevant. Durch ihren Abstand signalisieren beide, dass sie verschiedenen Geschlechterkategorien angehören. Verstärkt wird dieser Effekt durch das Alter der beiden. Svenja ist als Assessorin um einiges älter als der Achtklässler Finn. Möglicherweise spielt an dieser Stelle noch ein anderer Faktor eine Rolle. Svenja bekleidet als Studierende einen höheren beruflichen Status als Finn, der noch Schüler ist. Das könnte durch den höheren Bildungsgrad Svenjas – mindestens Fachabitur plus Studium als Voraussetzung für die Assessorintätigkeit – untermauert werden. Beide Aspekte führen an dieser Stelle zu einer Intensivierung des Abstands. Hemmerling (2007) führt dazu an, dass der Stuhlkreis selten freiwillig gebildet wird, sondern von Personen initiiert wird, die in einem hierarchischen Verhältnis zu dem Rest der Gruppe stehen (S. 161). Im genannten Beispiel spricht vieles dafür, dass die Assessorinnen und Assessoren als Verantwortliche vorgeben, in welcher Form im Setting interagiert wird und die Schülerinnen und Schüler durch die Akzeptanz der Sitzanordnung die Bestimmungsfunktion der Durchführenden anerkennen.

Das könnte bedeuten, dass die Geschlechtergrenze je nach sozialen Unterschieden variieren kann. Dafür spricht auch die geringere Distanz zwischen Magda und Olga. Beide sind weiblich, haben aber verschiedene Statuspositionen. Magda ist eine Assessorin, Olga eine Schülerin. Trotzdem wird dieser Unterschied nicht durch einen entsprechenden Sitzabstand betont, da sie dem gleichen Geschlecht angehören. Das Eröffnen anderer Kategorien zur Distanzregulierung ist damit unnötig. Die Geschlechtszugehörigkeit fungiert in solchen Interaktionen als ein machtvolleres Bindeglied. Die Geschlechterabgrenzung kann demnach durch die Variablen Status und Beruf zementiert werden.

Maccoby (2000) gibt an, dass Mädchen und Jungen freiwillig eine Geschlechtertrennung vollziehen, auf die Erwachsenen eine abschwächende, aber keinesfalls eine auslöschende Wirkung haben. Wie erläutert, vermögen Erfolgserlebnisse Körperkontakt auszulösen, der wiederum ein Zeichen des Distanzabbaus zwischen den Agierenden im Feld ist. Dieses Phänomen wird am Beispiel von Olga und Igor betrachtet. Die nächste Sequenz thematisiert, dass freiwillig aufgebaute Geschlechtergrenzen in Interaktionen ebenso freiwillig abgebaut werden können. Sie wird am dritten Tag des Verfahrens in derselben Klasse beobachtet.

Die Jungen sitzen auf der rechten Seite des Kreises, die Mädchen auf der linken. Olga sitzt mit ca. 35 cm Abstand neben Igor. Der Abstand zwischen allen anderen beträgt in etwa genauso viel. (Der Sitzabstand zwischen den Schülerinnen und Schülern hat sich verringert. Ich wundere mich: Olga sitzt direkt neben Igor. Beide wurden anfangs durch Auszählen in eine gemeinsame Gruppe eingeteilt, haben in den letzten beiden Tagen Abstand zueinander gehalten, VR).

(07HSYVR)

Mehrfach wird im Vorfeld ein Sitzabstand von ca. 70 cm zwischen Mädchen und Jungen beschrieben sowie ein gegenseitiges Ignorieren während der Aufgabenbearbeitung. Am dritten Tag scheint eine Veränderung stattzufinden. Nicht nur Olga und Igor, sondern auch alle anderen sitzen mit einem Abstand von ca. 35 cm nebeneinander, haben also in der Sitzordnung Distanz abgebaut. Bei der Beobachtung wundert sich die Protokollantin über das Zusammenrücken. Zwar gibt es weiterhin eine getrennte Einteilung im Stuhlkreis, Mädchen und Jungen sitzen auf verschiedenen Seiten, trotzdem ist dieser durch den reduzierten Abstand enger geworden. Die Verwunderung der Protokollantin bringt zum Ausdruck, dass diese Entwicklung für ungewöhnlich erachtet wird. Das impliziert die Erwartung einer geschlechtlich getrennten Sitzordnung mit einer entsprechenden Distanz. Auch hier findet sich ein Zeichen der normativen Alltäglichkeit der binären Zweigeschlechtlichkeit, von der selbst Forscherinnen im Feld nicht ausgeschlossen sind. Sie ist derart im Denken verankert, dass selbst leichte Abschwächungen Erstaunen auslösen. Gleichwohl soll an dieser Stelle der Abbau von Distanz nicht unterschätzt werden. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ist in den letzten Tagen offensichtlich zusammengerückt und dokumentiert das anhand ihrer Sitzordnung.

7. „Du stehst da eh´ nur ´rum!“ Interaktionsstrukturen zwischen Lehrer- und Schülerschaft

Wenngleich Assessments mit Schülerinnen und Schülern selten direkt in der Schule stattfinden, ist dieser Ort ein wichtiger Lebensbereich und kann nicht einfach durch einen Ortswechsel ausgeblendet werden. Die Zielgruppe dieses Angebots verbringt einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule und in schulischen Zusammenhängen. Ihr Alltag wird demnach zunehmend von Schule geprägt (vgl. Tillmann 1986, S. 133) und von deren Begleiterscheinungen strukturiert. Hausaufgaben, Klassenarbeiten, Präsenzphasen im Unterricht oder Nachhilfe bestimmen den Tagesplan der Schülerinnen und Schüler. Es ist annehmbar, dass das System Schule einen großen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hat. Zusammen mit der Familie stellt Schule die wohl wichtigste Lebenswelt dieser Altersgruppe dar. Gerade in der schwierigen Statuspassage des Übergangs vom Kindes- zum Jugendalter wird die Schule zu einer bedeutenden Instanz für die Definition von Identität im Leben (vgl. Stein 1998, S. 3). Außerdem vermittelt sie nicht nur Bildung, sondern auch Lebenschancen, Werte und Einstellungen innerhalb eines sozialen und einzigartigen Kontextes, die mitunter dauerhaft wirksam bleiben. Ulich (2002) macht auf ein Problem aufmerksam, das direkt mit dem Bildungsauftrag der Schule zusammenhängt: Die Bildungsaspirationen der Eltern seien schneller gestiegen, als die Schulabschlüsse ihrer Sprösslinge (S. 378). Viele Angehörige unterer sozialer Schichten würden sich von höheren Abschlüssen soziale Aufstiegschancen versprechen. Eltern aus höheren Sozialschichten entwickelten dagegen Abstiegsängste (vgl. Ulich 1989, S. 270). Beide Faktoren begünstigten einen permanenten Leistungs- und Konkurrenzdruck unter Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd.) und sogar unter den Eltern. Die Folge davon sei der Bedeutungsgewinn höherer Schulabschlüsse. Hurrelmann (1988) stellt fest, dass diese jedoch auch wertloser geworden seien, weil sich das Angebot an Ausbildungs- und Studienplätzen nicht parallel dazu entwickelt habe (S. 5). Problematisch wird diese Entwicklung vor allem für Jugendliche mit einem Haupt- oder Förderschulabschluss. Ihre Schulbildung gilt als weniger qualifiziert im Vergleich zu denen von Realschülerinnen und Realschülern oder Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Prekär ist darüber hinaus die Konkurrenz um Lehrstellen und Arbeitsplätze zwischen den Absolventinnen und Absolventen verschiedener

Schularten, die in den letzten Jahren drastisch zugenommen hat: Immer mehr Abiturientinnen und Abiturienten machen (oft vor dem Studium) eine Lehre und verdrängen dort häufig Realschulabsolventen, die wiederum ihrerseits in Ausbildungsgänge ausweichen, die von Hauptschülerinnen und Hauptschülern favorisiert werden (vgl. Ulich 2002). An Berufsschulen sollen durch diese zunehmende Heterogenität der Schülerschaft verschiedene Probleme entstehen (vgl. ebd.): Hauptschülerinnen und Hauptschüler erfahren die genannte Konkurrenz zunehmend als Verunsicherung und bilden Zukunftsängste heraus (vgl. Furtner-Kallmünzer/Sardei-Biermann 1982, S. 50). Während Personen mit einem mittleren oder niedrigen Schulabschluss früher größere Chancen hatten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sind ihre Chancen eine passende Stelle zu finden, heute erheblich gesunken. Besonders die Hauptschule ist innerhalb politischer Diskussionen oftmals Kritik ausgesetzt. Sie gilt als „Restschule“ (Kraft 1975) oder „bildungspolitische Sackgasse“ (Gutjohns 1975). Forderungen nach Abschaffung dieser Schulform werden zunehmend drängender. Da die Situation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern insgesamt als ungünstig zu bewerten ist, stellt sich die Frage nach Alternativen zur Veränderung dieser Umstände. Zahlreiche Fördermaßnahmen wurden initiiert, um den „Bedürftigen“ Hilfe zukommen zu lassen. Wobei immer unterstellt wird, dass diese tatsächlich einen bestimmten (Nachhol-)Bedarf aufweisen, der gedeckt werden müsse. Hutter (2004) stellt im Rahmen beruflicher Integration fest: „Ein gewisser Prozentsatz von Jugendlichen mit schlechten Startchancen bedarf der besonderen sozialpädagogischen und fachlichen Förderung [...]“ (S. 8) Die Instrumentarien dazu heißen:

„Kompetenzfeststellungsverfahren, Potenzialanalysen oder Förder-Assessment Center-Verfahren, mit deren Hilfe Bildungsträger Jugendliche auf eine betriebsnahe Ausbildung vorbereiten. Mittels solcher Stärken- und Schwächenanalysen identifizieren Lehrkräfte beziehungsweise Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen den nötigen Förderbedarf für die Jugendlichen und können sie somit bei ihrem Berufswahlprozess kompetent begleiten.“ (ebd.)

Zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit wird demnach zunächst das personelle Inventar geprüft und je nach Ergebnis festgelegt, wie und mit was die vorhandene Kompetenzlücke aufgefüllt wird. An dieser Stelle soll keinesfalls generalisiert werden, dass alle Hauptschülerinnen und -schüler keine Chancen auf

dem Arbeitsmarkt haben. Ihre Chancen, einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf zu finden, sind allerdings geringer einzustufen, als die der Absolventinnen und Absolventen der Realschulen und Gymnasien. Überdies muss mitgedacht werden, dass sie sich in einer noch stärker belasteten Situation befinden, wie die Ausführungen in Kapitel fünf dieser Arbeit gezeigt haben. Doch gerade die Gruppe der Mädchen und Jungen, welche Haupt- und Förderschulen besucht, stellt die überwiegende Klientel der Bildungsträger dar, die Assessments mit Unterstützungsfunktion im Rahmen der Berufsorientierung anbieten. Festzuhalten ist, dass Personen, denen ein Förderbedarf unterstellt wird, sich in einer unsicheren und schwierigen Position befinden und sich fortlaufend mit Höherqualifizierten messen müssen.

7.1 Interaktionsstrukturen im schulischen Kontext

Innerhalb der modernen Schulformen werden Lehrkräfte häufig zu unpersönlichen Professionellen (vgl. Stein 1998, S. 7). Deren Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist vor allem positionell und institutionell geprägt. Dadurch entstehen nach Coleman (1986) eine Asymmetrie schulischer Protagonisten sowie eine Kluft zwischen Familie und Schule, die Ausdruck des sozialen Wandels im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess sind (S. 32 ff.). Für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler sind solche Beziehungen innerhalb der Schule folgenreich. Vor allem aus der Perspektive der Schülerschaft stehen Schulerfahrungen in direktem Zusammenhang mit den sozialen Beziehungen zur Lehrerschaft. Sie vermitteln Lerninhalte, benoten, sanktionieren und steuern soziales Verhalten. Die Projektgruppe Belastung (1998) stellt fest, dass allen Schülerinnen und Schülern bewusst sei, dass Schulfreude oder Schulfrust, Leistungsbemühungen und auch inhaltliche Interessen überwiegend von der Qualität der Beziehung zu ihren Lehrerinnen und Lehrern abhängig seien. Je schlechter diese Beziehung, desto höher werde die schulische Belastung (S. 178). Auch Lehrkräfte bewerteten sowohl die eigene Tätigkeit als auch ihre berufliche Zufriedenheit vor allem danach, ob ihre Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern positiv oder gestört seien (vgl. Combe/Helsper 1994, S. 118). Die Beziehungsebene ist für beide Gruppen schulischer Protagonisten äußerst wichtig, aber hierarchisch strukturiert und

demnach unausgewogen. Essentielle Merkmale dieses Verhältnisses werden nachfolgend vorgestellt. Ein Kennzeichen asymmetrischer Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerschaft ist deren besondere Interaktionsstruktur. Per Definition bedeutet Interaktion das wechselseitige aufeinander bezogene Verhalten von zwei oder mehr Personen (vgl. Ulich 2001, S. 77). Dazu gehören am Beispiel der Interaktion zwischen Lehrer- und Schülerschaft nach Graumann (1972) besonders eine ungleiche Verteilung der Redebeiträge zugunsten der Lehrkräfte entsprechend schulischer Normen sowie ein ausgeprägtes Abhängigkeitsverhältnis. Die Schülerschaft sei vom Verhalten der Lehrkräfte, von deren Reaktionen und Anweisungen abhängiger als umgekehrt. Außerdem gehöre dazu auch die am Beispiel der Beziehung erläuterte Wechselseitigkeit der gegenseitigen Verhaltenseinwirkung (S. 112 ff.). Das ungleiche Verhältnis dieser Aspekte liegt in institutionellen Besonderheiten begründet. Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler haben gezwungenermaßen miteinander zu tun⁴⁴ und agieren entsprechend der ihnen obliegenden Rollen als Lehrende und Lernende. Der konstituierende Aspekt der Lehrer/-innen- und Schüler/-innen-Interaktion drückt ein spezifisches Machtverhältnis aus (vgl. Ulich 2001, S. 79). Die Lehrerschaft hat die Funktion der Wissensvermittlung und besitzt erheblich größere Chancen, Qualität und Ablauf der Interaktion zu steuern als Schülerinnen und Schüler (Hurrelmann 1980, S. 47). Vor dem Hintergrund des schulischen Bildungsauftrags ist Lehrer- bzw. Lehrerinnenmacht nahezu legitim. Nur Lehrkräfte können die Anforderungen von Schule durchsetzen und sind zudem mit zahlreichen Mitteln ausgestattet, die Machtkompetenz erweisen und Machtausübung als obligatorisch darstellen (vgl. Ulich 1976, S. 144). Beispiele dafür sind Verbote, Aufforderungen aber auch Lob. Demgegenüber steht die Machtlosigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. Ulich 2001 S. 79). Dazu gehört vor allem die Durchsetzung des Bildungsauftrags anhand von Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung, die Lehrkräfte zur sprachlichen Dominanz berechtigt und verpflichtet. Dadurch wird der Schülerschaft eine passiv-reaktive Rolle zugewiesen (vgl. Engelhardt 1982, S. 109; Ulich 1983, S. 98). Das Lehrpersonal vermittelt Inhalte, bei denen es wenig Mitbestimmungsrecht durch gemeinsame Entscheidungsprozesse gibt. Schülerinnen und Schüler können sich nur

⁴⁴ Auf Grund der allgemeinen Schulpflicht haben Schülerinnen und Schüler keine Wahlmöglichkeit, sie müssen eine Schule besuchen. Als deren organisationssoziologisches Charakteristikum sieht Maynitz (1963) die Zwangsrekrutierung der Schülerschaft (S. 60).

insoweit am Unterrichtsgeschehen beteiligen, wie es durch schriftliche oder mündliche Beteiligung zugelassen wird. Ulich (2002) stellt außerdem fest, dass die Lehrendensprache für alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Lernenden zum kommunikativen Bezugs- und Regelsystem werde, bei dem es gälte, Erwartungen zu erfüllen, um gute Noten zu bekommen. Fokussiert werden dabei in der Regel negative Aspekte, wie schlechte Noten oder Fehler in Arbeiten. Generell obliegt Lehrkräften auch Expertinnen- beziehungsweise Expertenmacht: Sie besitzen durch ihre Ausbildung besondere Kenntnisse und haben gegenüber den Lernenden einen Wissensvorsprung. Sie können und sollen letztere bewerten. Zudem sind sie in einer rechtlich abgesicherten Autoritätsposition. Autorität bezeichnet eine Beziehung zwischen Personen, in der Menschen durch Befehle, Vorschläge und Wünsche wiederholt Einfluss in der von ihnen gewünschten Richtung ausüben (vgl. Häcker/Stapf 1998, S. 94). Autorität bezeichnet aber auch eine Person, welche die Macht zur Beeinflussung hat, gebildet durch Kompetenzen, Ansehen oder Machtmittel (vgl. ebd.), wie es bei Lehrkräften der Fall ist.

Zusammenfassend lässt sich mit den Worten Max Webers (1964) Macht allgemein, aber auch Lehrermacht im Besonderen, wie folgt charakterisieren: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen.“ (S. 38) Lehrermacht ist in der Schule ein konstituierendes institutionelles Merkmal. Wichtig dabei ist, dass es verschiedene Arten und Intensitäten von Machtausübung gibt. Ulich (2001) verweist in diesem Zusammenhang auf deren Fach- und Schulartspezifik. Seiner Meinung nach könnten Lehrkräfte von Gymnasien ihre Macht als Expertinnen oder Experten stärker als Lehrkräfte von Hauptschulen zur Geltung bringen (S. 80). Vorgehend wird konstatiert, dass die Beziehungsdefinition zwischen Lehrer- und Schülerschaft eine elementare Schulerfahrung sei und letztere der ersteren aufgrund ihrer inferioren Stellung unterlegen sei und somit einen niedrigeren Status bekleideten. Dieser definiert sich als die gesellschaftliche Stellung eines Menschen aufgrund seiner mit Sozialprestige verbundenen Position beziehungsweise der aus ihr resultierenden Rechte und Pflichten, Privilegien und Ressourcen, Macht und Rollen mit verhaltensrelevanten und sozialer Ungleichheit konstituierenden Folgen (vgl. Böhm 2000, S. 514). Lehrkräfte sollen Lehrinhalte vermitteln und gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern eine Lerngruppe bilden (vgl. KMK 2004). Diesem Verständnis von Schule zugrundeliegend, lautet eine der Anforderungen an

Lehrerinnen und Lehrer, Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu haben und partnerschaftlich mit ihnen zu kooperieren. Die Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer besteht in der Verknüpfung beider Aspekte. Zwar bekleiden sie eine Vormachtstellung gegenüber der Schülerschaft, diese sollte jedoch zugunsten eines kooperativen Interagierens nicht missbraucht werden. Bezogen auf die Kommunikationsstruktur innerhalb eines Assessmentverfahrens können die vorangegangenen Ausführungen bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler an das beschriebene Interaktionsgefüge gewöhnt sind, da sie einen großen Teil ihrer Zeit in der Institution Schule verbringen. Es ist wahrscheinlich, dass auch Lehrkräfte, die sich gemeinsam mit ihrer Klasse im Verfahren aufhalten, ihre gewohnte Interaktionsstruktur nicht einfach ablegen können, nur weil es sich bei einem Assessment um ein außerschulisches Angebot handelt. Fraglich ist an dieser Stelle, ob und in welcher Form die Kategorien Geschlecht und eventuell auch (Lehrer- oder Lehrerinnen-) Macht situativ verortet sind.

7.2 Die interaktive Konstruktion von Macht und Geschlecht

Zur teilnehmenden Beobachtung gehören innerhalb des Forschungsprozesses auch Gespräche mit den Akteurinnen und Akteuren. Während des Feldaufenthalts treffen die Durchführenden wiederholt auf Personen, mit denen sich aufschlussreiche Gespräche ergeben und die als Informantinnen und Informanten dienen. Diese Kommunikation wird nicht mit einem Diktiergerät festgehalten, sondern so behandelt, wie alle anderen Daten. Sie werden unmittelbar nach der jeweiligen Situation, nach dem Verlassen des Feldes, in Protokollform verschriftlicht. Diese Gespräche werden als sogenannte informelle Interviews klassifiziert, die von den eigentlichen Daten der teilnehmenden Beobachtung zu trennen sind, aber dessen ungeachtet eine sinnvolle Ergänzung zur Beobachtung bieten und fruchtbare Erkenntnisse liefern (vgl. Güting 2004). Zu betonen ist, dass es sich um Meinungsbilder handelt, welche die Innenperspektive der Interagierenden preisgibt. Da diese in der Regel nicht mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung zu identifizieren und – speziell was die Konstruktion von Geschlecht betrifft – auch nicht bewusst abrufbar ist, soll auf eine entsprechende Analyse nicht verzichtet werden. Alternativ spräche einiges für die Durchführung von Interviews während

der Beobachtungssituation. Dieses würde sich jedoch negativ auf den strikt geregelten Programmablauf des Assessmentverfahrens auswirken: Interviews in der Verfahrenspause von fünfzehn Minuten zu initiieren, wäre ungünstig.⁴⁵ Eine Person für ein Gespräch beiseite zu nehmen, ist ebenfalls abzulehnen – sie könnte einen Teil des Programms versäumen, der für nachfolgende Prozesse wichtig ist (zum Beispiel die Erklärung einer Aufgabe).

Gegen einen Interviewtermin außerhalb des Settings sprechen die Unterbrechung und Neustrukturierung einer Gesprächssituation. Um den „natürlichen“ Ablauf des Assessments und die Akteure so wenig wie möglich zu beeinflussen, fällt die Entscheidung für die Protokollierung der interviewähnlichen Situationen, wenngleich sie einen empirischen Sonderstatus einnehmen.

Die folgenden Sequenzen beinhalten die Verknüpfung von teilnehmender Beobachtung und informellem Interview mit einer Assessorin, die nicht voneinander separiert werden dürfen, da sie in unmittelbarem Bezug zueinander stehen.

Zunächst folgen Sequenzen der teilnehmenden Beobachtung, die im Anschluss durch die Aussage einer Assessorin ergänzt werden. Der Ablauf wird am ersten Tag eines Assessmentverfahrens mit einer achten Klasse dokumentiert und findet kurz nach der Begrüßung und Gruppeneinteilung statt. Die Durchführenden sind alleine im Raum. Sie haben einen Stuhlkreis vorbereitet, in dem schon einige Durchführende Platz genommen haben.

Die Lehrerin betritt mit der Gruppe (sechs Schüler, fünf Schülerinnen) den Raum. Die Assessorinnen und Assessoren sind schon da. Es erklingt Reggae-Musik. Die Lehrerin blickt verkrampft zu den Anwesenden und geht in Richtung Stuhlkreis (sie zieht die Stirn kraus, wirkt skeptisch, VR). Sie erhebt ihre Stimme und ihre rechte Hand (sie zeigt mit dem Zeigefinger auf einige Schüler) und sagt zu den Jungen (sie blickt abwechselnd fünf Schüler an): ‚Zeigt eure Bonbons! Einer muss die Gruppe wechseln.‘ (Es kommt mir so vor, als wäre sie mit der Gruppenkonstellation nicht einverstanden, die durch Losentscheid – durch das Ziehen von Bonbons in verschiedenen Farben – im Vorfeld gebildet wurde, VR). Die von ihr angesehenen Schüler heben ihre Bonbons hoch, halten sie für ein paar Sekunden in der Luft. Die

⁴⁵ Im Verfahren, das in der Regel von 8.00–13.15 Uhr dauert, ist lediglich eine einzige Pause von fünfzehn Minuten vorgesehen, welche von den Schülerinnen und Schülern zur Regeneration genutzt werden kann.

Lehrerin sieht sie sich an und fragt: ‚Wer hat von euch ein pinkes Bonbon?‘ Zuerst meldet sich keiner. Jetzt zeigt Erkan der Lehrerin seinen Bonbon. Diese sagt laut: ‚Aha, wir haben noch ein pinkes Bonbon!‘ Erkan sieht zu Boden, die Lehrerin steht vor ihm, blickt auf ihn herunter (die Situation ist merkwürdig. Sie scheint zu triumphieren, als sie Erkan ‚entlarvt‘ hat. Es kommt mir vor, als unterstellt sie den Jungen, die Gruppenauslosung ‚verfälscht‘ zu haben, vielleicht durch ein Vertauschen der Bonbons. Die Situation ist irgendwie merkwürdig, MA). Sie [die Lehrerin, Anm. der Verf.] setzt sich in den Stuhlkreis neben zwei Schüler, Erkan und Fatih.

(07HSZVR)

Diese längere Sequenz beschreibt die Interaktion zwischen einer Lehrerin, Schülern und den anwesenden Assessorinnen und Assessoren. Das situative Setting erweckt den Eindruck einer lockeren und informellen Atmosphäre, da Reggae-Musik erklingt. Die Lehrerin wird von der Protokollantin als „verkrampft“ beschrieben: Sie zieht die Stirn kraus, wirkt skeptisch und ist offensichtlich mit der Gruppenkonstellation unzufrieden. Sie deutet mit dem Zeigefinger abwechselnd auf fünf Personen im Stuhlkreis, die sie auch abwechselnd ansieht. Die Gestik des Zeigens wird hier für eine Identifikation genutzt. Die Lehrerin zeigt nur auf bestimmte Personen, die sie so aus der Gruppe hervorhebt. Die Lehrerin verwendet für ihre Aussage den Imperativ, die Befehlsform „Zeigt eure Bonbons!“. Es bleibt zunächst unklar, warum die Bonbons vorgezeigt werden sollen. Deutlich wird nur: „Einer muss die Gruppe wechseln.“ Die Interaktion zeigt, dass die Lehrkraft ihr Verhalten nicht begründet oder rechtfertigt. Sie ist in der aktiven und machtvollen Position und weist den Angesprochenen eine reaktive Rolle zu, die angenommen wird, indem einige ihre Bonbons hochhalten. Erst am Ende der Szene wird durch die Vermutung der Protokollantin deutlich, worauf die Lehrerin abzielt. Sie fragt jetzt konkret nach einem pinkfarbenen Bonbon, das ihr Erkan schließlich zeigt. Die Lehrerin könnte den fünf Angesprochenen unterstellen, dass sie heimlich ihre Bonbons getauscht und damit die Gruppeneinteilung beeinflusst hätten. Hier entsteht ein Eindruck von Kontrolle und Dominanz seitens der Lehrerin. Sie fragt nicht, warum die Gruppeneinteilung „manipuliert“ wurde, sondern stellt „triumphierend“ fest, dass ihr Misstrauen offensichtlich berechtigt ist. Die Protokollantin rekurriert durch ihre Wortwahl auf eine Siegesituation. Triumphieren kann eine Person bei

einem Gewinn. Dieser könnte für die Lehrerin in der Bestätigung ihres Betrugsverdachts liegen, der nicht explizit geäußert wird, sondern von den Beteiligten erraten werden muss. Vor diesem Hintergrund wirkt die Situation nach Beschreibung der Protokollantin „merkwürdig“, ein Ausdruck, der am Ende der Notizen nochmals benutzt wird – möglicherweise, um den Grad der Besonderheit zu betonen und um zu verdeutlichen, dass sich die Interaktion nicht vollständig aufgeklärt hat. Dieser Eindruck könnte durch die offensive Machtdemonstration verstärkt werden. Nachdem Erkan „entlarvt“ wurde, wird sein niedriger Status durch die Position der Lehrerin unterstrichen. Sie steht vor ihm, blickt auf ihn herunter, er sieht nahezu betreten auf den Boden. Diese Situation ist demütigend, Erkan wird im wahrsten Sinne des Wortes „von oben herab“ behandelt, er schweigt betreten. Das Schweigen der Lehrerin, die vorher sprachlich agiert hat, wirkt an dieser Stelle wie ein Spannungsbogen. Erkan bleibt stumm, seine Scham bezüglich des Entlarvt-Werdens wird durch das Schweigen der Lehrerin verlängert und dadurch in seiner Wirkung verstärkt. Der „Betrug“ muss nicht mehr kommentiert werden, da er für sich spricht. Generell ist festzustellen, dass die Kommunikationsmacht ausschließlich bei der Lehrerin liegt. Keiner der fünf Angesprochenen reagiert verbal auf die Aussagen. Im Protokoll sind keine Reaktionen der anderen Anwesenden aufgeführt. Die Durchführenden bleiben im Hintergrund, während die Lehrkraft die Situation aktiv steuert und damit die interaktive Vorderbühne für sich in Anspruch nimmt. Danach lässt sie von Erkan ab und setzt sich in den Stuhlkreis.

In dem Moment kommt Organisatorin Gabi mit Schülerin Veronika in den Raum. Sie sieht alle Anwesenden an und sagt laut: ‚Wir haben noch eine Person. Sie hat sich bis heute Morgen krank gemeldet.‘ Alle Blicke liegen auf Gabi und Veronika (einige Durchführende stehen etwas ratlos im Raum, einige sitzen schon im Stuhlkreis, VR). Veronika geht zum Stuhlkreis. Die Lehrerin bemerkt, dass sie sich in ihre Richtung bewegt. Die Lehrerin erhebt sich von ihrem Stuhl, macht Veronika ihren Platz frei. Veronika setzt sich auf den Stuhl der Lehrerin. (Das hätte ich nicht erwartet. Sie hätte nicht aufstehen müssen, es sind genug Stühle im Raum, MA).

(07HSZMA)

Als Organisatorin Gabi den Raum mit einer Schülerin betritt, die anscheinend in der Assessmentgruppe bleiben soll, rückt die Lehrerin, die mittlerweile im Stuhlkreis

Platz genommen hat, zunächst in den Hintergrund. Die Vermutung, die Durchführenden überließen der Lehrerin die Steuerung der Interaktion, wird hier bestätigt: ‚Einige Durchführende stehen etwas ratlos im Raum, einige sitzen schon im Stuhlkreis.‘ Annehmbar ist, dass sie die Vormachtstellung der Lehrerin akzeptieren und sich deshalb nicht äußern. Denkbar ist des Weiteren, dass sie mit der Moderation des Verfahrens beginnen wollen und die Situation, ähnlich wie die Protokollantin, „merkwürdig“ finden und nicht genau wissen, ob und wie darauf zu reagieren ist.

Auffallend ist, dass das dominante Verhalten der Lehrerin unterbrochen wird, als sie für die neu eingetroffene Viktoria ihren Platz räumt, obwohl genug Stühle im Raum vorhanden sind. Die Protokollantin notiert sich diesbezüglich, sie hätte diese Reaktion „nicht erwartet“. Eventuell will die Lehrerin den Ablauf des Verfahrens nicht weiter hinauszögern und das Zurechtrücken eines Stuhls vermeiden. Möglich ist auch, dass Viktoria aus einem anderen Grund den Platz der Lehrerin übernimmt. Diese Geste von Seiten der Lehrkraft weist gegebenenfalls auf einen Sonderstatus hin. Die Lehrerin zieht sich zurück und macht den Platz für eine Schülerin frei. Dieses Verhalten erzeugt die Assoziation von Anerkennung. Im Alltag bieten wir einer Person unseren Platz zum Beispiel in der U-Bahn an, wenn sie älter ist. Aber auch gegenüber Personen, die wir respektieren, würden wir uns ähnlich verhalten. Beide Möglichkeiten zeugen von Respekt gegenüber der Schülerin. Die Lehrerin scheint Viktoria, im Gegensatz zu Erkan und seinen Mitschülern, anzuerkennen. Der weitere Verlauf der Szene zeigt, dass das Thema des Gruppentauschs noch nicht abgeschlossen ist.

Die Lehrerin geht in Richtung Tisch und setzt sich hin. Zwei Assessorinnen gehen auf sie zu und sprechen mit ihr (Inhalte sind kaum zu verstehen, alle flüstern). Es stellt sich heraus (wir bekommen einige Bruchstücke der Unterhaltung mit), dass eine Person die Gruppe verlassen soll, weil Viktoria dazugekommen ist. Warum das notwendig ist, können wir nicht verstehen. Die Lehrerin fragt jetzt die Gruppe (sie hat sich umgedreht und sieht in Richtung Stuhlkreis): ‚Wer tauscht die Gruppe?‘ Ein Schüler meldet sich. Die Lehrerin sieht ihn an und erklärt: ‚Das ist keine gute Idee. Du stehst da eh´ nur ´rum!‘ Der Schüler sagt nichts und sieht auf den Boden. Die Lehrerin blickt zu ihm und erwähnt: ‚Okay, dann versuchen wir es mal!‘ Sie geht

voraus, dann aus der Tür, der Schüler bewegt sich hinterher, sieht zu Boden, Kopf und Schultern hängen herunter. Beide verlassen den Raum (MA).

(07HSZMA)

Zwei Assessorinnen führen eine Unterhaltung mit der Lehrerin, die sich an einen Tisch gesetzt hat. Die Protokollantin beschreibt, dass *alle flüstern*, was dafür spricht, den Inhalt des Gesprächs vor den Anwesenden zu verbergen. Zu verstehen ist lediglich, dass eine Person für Viktoria den Raum verlassen soll. Schon vorher war die Lehrerin mit der Zusammensetzung unzufrieden. Nun gibt es durch die neue Schülerin einen weiteren Anstoß, die Konstellation zu verändern. Die Lehrerin wird aktiv, fragt jetzt konkret nach einer Person, die tauschen will. Die Gründe des Tauschs werden immer noch nicht erläutert. Seitens der meisten Anwesenden dürfte Unverständnis darüber herrschen, warum dieser so bedeutsam ist.

Als sich ein Schüler meldet – er wird im Protokoll nicht als der „entlarvte“ Erkan erwähnt – scheint die Lehrkraft nicht einverstanden zu sein. Hier liegt die Feststellung nahe, dass Erkan jetzt nicht für seinen Betrug bestraft werden soll, indem er die Gruppe verlässt. Allerdings scheint es auch nicht egal zu sein, wer in eine neue Gruppe geht. Die Meldung des Schülers wird mit den Worten kommentiert „Das ist keine gute Idee. Du stehst da eh´ nur ´rum!“ Obwohl die Lehrerin möglicherweise eine Person vorziehen würde, die nicht „rumsteht“, lässt sie sich darauf ein. Das Angebot des Schülers wird kommentiert, indem die Lehrkraft auf die Passivität des Schülers rekurriert. Auch hier wird deutlich, dass die Protokollantin mit einer Äußerung gerechnet hat. Sie notiert: „Der Schüler sagt nichts und sieht auf den Boden.“ Vielleicht bezieht sie sich auf einen Kommentar der Äußerung. Erkan hat auch in der vorangegangenen Sequenz, als Reaktion auf seine Enthüllung, schweigend auf den Boden gesehen. Dabei wird der Blickkontakt mit der Lehrerin – und damit das Aushalten ihres Blickes mit erhobenem Kopf – vermieden. Die hier gezeigte Reaktion deutet eventuell auf die Resignation hin, die im Verlauf der schulischen Interaktion mit der Lehrerin entwickelt wurde und resultiert möglicherweise aus Angst. Die Angesprochenen sehen keine Alternative, als den interaktiven Rückzug und das Aushalten der Situation. Ist die Kommunikation der Lehrkraft ein gängiger Referenzrahmen der Interaktionsstruktur innerhalb der Klasse, bleibt den Jugendlichen in diesem Fall nur der sprachliche

Rückzug, ein passives „Über-sich-ergehen-Lassen“, welches mit dem gesenkten Blick dokumentiert wird.

Obwohl die Lehrerin nicht überzeugt ist, lässt sie sich darauf ein, dass der Angesprochene die Gruppe wechselt, bezeichnet diese Entscheidung aber als Versuch. So hält sie sich offen, die Gruppe bei Fehlschlag nochmals zu verändern. Die Lehrerin verlässt den Raum, der „Schüler bewegt sich hinterher, sieht zu Boden“. Seine Körpersprache wird wie folgt beschrieben: „Kopf und Schultern hängen herunter. Beide verlassen den Raum (MA).“ Auch hier wird deutlich, dass die Lehrerin in ihrer Position anerkannt und vielleicht auch gefürchtet wird. Sie geht voraus, der Teilnehmende folgt mit einer traurig anmutenden Optik. Es liegt der Schluss nahe, dass von einer kooperativen und positiven Atmosphäre zwischen Lehrkraft und Schülerschaft keine Rede sein kann. Eine solche Asymmetrie innerhalb der Interaktionsstruktur sowie eine spannungsgeladene Kommunikation der Unterstellungen und fehlende Begründungen für pädagogisches Handeln könnten die Beziehungsqualität der Interagierenden gefährden.

Prozesse einer negativen sozialen Etikettierung scheinen hier kommunikationsbestimmend zu sein. Ulla Popp (2002) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung solcher Mechanismen als Interaktionsproblem (S. 181). Verfestige sich ein Etikett im Sinne einer abweichenden Handlung, hier der Betrug von Erkan und das Rumstehen des Mitschülers, könne sich im Prozess sekundärer Devianz (vgl. Holtappels 1987, 1993) bei den Betroffenen eine Identifikation und Übernahme der zugeschriebenen Handlung vollziehen. Erkan und sein Kollege identifizieren sich bei einer Verfestigung des Etiketts „negativ auffällig“ gegebenenfalls mit der Zuschreibung. Ihre Reaktion spricht dafür, dass sich durch dieses Label ihre Identität im Sinne der Zuschreibung verändert hat und möglicherweise abweichendes Verhalten nach sich zieht. Tillmann u. a. (1999) erachten solche Etikettierungsfaktoren als gravierende Risikofaktoren schulbezogener Gewalt und Schuldevianz (S. 258 ff.). Die soziale Etikettierung ist grundlegend für die Interaktionsstruktur innerhalb einer Klasse. Im Fokus steht dabei die Interaktion zwischen Lehrer- und Schülerschaft, aber auch Schülerinnen und Schüler greifen Zuschreibungen auf und können zur Zementierung solcher Attributionen beitragen. Generell fühlen sich Schülerinnen und Schüler sozial etikettiert, wenn „[...] sie den Eindruck haben, vorschnell verdächtigt, bestraft und verurteilt zu werden, wenn sie sich als unter Kontrolle stehend wahrnehmen und den

Verdacht haben, von Lehrkräften ‚aufgegeben‘ worden zu sein und als Störenfried zu gelten“ (Popp 2002, S. 181). In einer Untersuchung über Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt stellt Popp heraus, dass sich Jungen von diesem Mechanismus weitaus häufiger betroffen fühlen als Mädchen (vgl. ebd.) und im Unterricht verstärkt von der Lehrerschaft für ihr problematisches Sozialverhalten sanktioniert werden. Demnach gelangen Jungen eher in einen Kreislauf von negativen sozialen Etikettierungen und entsprechenden Interaktionserfahrungen als Mädchen. Nichtsdestoweniger existieren auch bei Mädchen soziale Zuschreibungen, wenngleich in anderer Form. Die folgende Szene beschreibt die Reaktion einer Assessorin, als Lehrerin und Schüler den Raum verlassen haben. Sie geht auf die Protokollantinnen zu und informiert diese über ein Ereignis aus einem früheren Verfahren.

Yalda setzt sich vor uns in die Hocke und sagt: ‚Ich hatte einmal ein Verfahren mit einer Klasse aus einer Hauptschule, das war auch so komisch (ich glaube sie bezieht sich dabei auf die gerade beobachtete Situation, VR). Die Lehrerin da war sehr aufgestylt, war krass!‘ Sie erklärt weiter: ‚Wir haben da ein Mädchen in der Gruppe gehabt, das von den anderen nicht integriert wurde. Wir haben die Lehrerin darauf angesprochen. Sie sagte: ‚Die [das Mädchen, Anm. der Verf.] ist selber schuld. Sie soll sich mal etwas stylen und schminken, wie die anderen Mädchen. Kein Wunder, dass sie nicht integriert wurde.‘ Yalda steht auf, sie scheint sich zu ärgern: Sie hat die linke Hand in die Hüfte gestemmt, ihr Gesichtsausdruck wirkt grimmig. Sie schüttelt mehrmals den Kopf und ergänzt: ‚Das ist so krass! Immer die Mädchen – als ob die an so was selber schuld wären, pah!‘ Sie schnauft. Dann dreht sie sich um, geht zurück zum Stuhlkreis und setzt sich hin.

(07HSZMA)

Hierbei handelt es sich im engeren Sinn nicht um einen Part der teilnehmenden Beobachtung, dafür aber um ein Erlebnis, das Yalda mit der gerade erlebten Situation verknüpft und als so bedeutsam erachtet, dass sie es den Protokollantinnen mitteilt. Yalda spielt auf eine als „komisch“ erlebte Situation, wie die vorherige, an und schildert ein Gespräch mit einer „aufgestylten“ Lehrerin. In dem es um ein Mädchen geht, das nicht in die (Assessment-)Gruppe integriert wurde. Die Lehrkraft reagiert nach Yaldas Aussage mit einer Schuldzuweisung an das Mädchen: „Die

[das Mädchen, Anm. der Verf.] ist selber schuld. Sie soll sich mal etwas stylen und schminken, wie die anderen Mädchen. Kein Wunder, dass sie nicht integriert wurde.“ Yalda ist verärgert über diese Aussage, bezeichnet sie als „krass“. Die geschilderte Situation beinhaltet die Annahme, dass die Lehrerin sowie eine Mehrheit der Mädchen über ihr Aussehen Kollektivität in ihrer geschlechtlichen Inszenierungspraxis von Weiblichkeit durch Schminken und Stylen erzeugen und damit eine Norm herstellen. Inszenierungsmittel wie Kosmetika sind für Hirschauer (1994) geschlechtliche Inszenierungsmittel (S. 685), die vor den Augen eines Publikums – hier der Klasse – ein sichtbares Wissen der geschlechtlichen Wirklichkeit reproduzieren. Sie sorgen für eine szenische Vitalisierung sozialer Ordnung, indem sie Körper, Person und Wissen zusammenschweißen (vgl. ebd., S. 675). Vorgegeben wird dies von der weiblichen Lehrkraft, dem geschlechtlichen Bezugspunkt der heranwachsenden Mädchen, die den Maßstab für die erwachsene weibliche Geschlechtsinszenierung kopieren. Für Yalda bedeutet diese Normierung, das Sein-wie-die-Lehrerin, einen aktiven Ausgrenzungsprozess des Mädchens, welches anders ist beziehungsweise sich nicht an die gängigen Konventionen hält und damit „schuldig“ an ihrer nicht vorhandenen Integration ist. Nicht das weibliche Kollektiv der Klasse grenzt aus, sondern die Betroffene selbst. Interessant ist auch, dass nicht andere Attribute die Exklusion in Yaldas Erzählung beeinflussen, sondern ausschließlich die Stylingpraxis. Das könnte darin begründet liegen, dass diese das offensichtlichste und damit bedeutungsvollste Merkmal der Geschlechtskonstruktion ist und zudem das „Altsein“ beinhaltet. Nach Thorne (1993) ist es unter jüngeren Mädchen hoch angesehen, die Schminkpraxis zu beherrschen, die als Teil der erwachsenen Geschlechtskonstruktion gilt. Möglicherweise erhält dadurch auch die Lehrerin, als Vorbild beim Schminken, einen Zugewinn an Normierungsmacht.

Das Bindeglied zwischen dieser beschriebenen und der zuvor beobachteten Situation könnte für Yalda in der Vorgabe der Lehrerin bestehen, die sie mit deren Macht verbindet, auch die Geschlechtskonstruktion einzubeziehen. Die Assessorin registriert womöglich in der erlebten Interaktion ein ungleiches Machtgefüge zugunsten der Lehrerin, deren Stylingpraxis als Maßstab für die Schülerinnen der Klasse festgelegt wird. Dieser Prozess steht für Yalda möglicherweise in direktem Zusammenhang zum Machtverhältnis Lehrerschaft-Schülerschaft, bei dem der Hegemonialstatus auf der Seite der Lehrkräfte liegt. In dieser Situation greifen die Kategorien Status und Geschlecht ineinander. Es wird deutlich, dass beide

miteinander verwoben sind. Während im vorangegangenen Beispiel die Machtkonstruktion der Lehrerin im Vordergrund steht, wird diese in Yaldas Erzählung von der optischen Inszenierung der Geschlechtszugehörigkeit überlagert. Yalda generalisiert die Aussage der Lehrerin: „Immer die Mädchen – als ob die an so was selber schuld wären, pah!“ Yaldas Körpersprache signalisiert Missfallen und Abgrenzung. Der Ausruf „pah“ verbalisiert ihre Ablehnung einer Schuldzuweisung gegenüber Mädchen, die sich anders inszenieren als das weibliche Kollektiv innerhalb einer Gruppe und denen somit selbst die Verantwortung für ihre Ausgrenzung zugeschrieben wird. In dieser Szene wird die Normierung einer kollektiven Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit besonders deutlich. Die Stylingpraxis einer Ingroup weiblicher Akteurinnen, vorgegeben durch die Lehrerin, erreicht innerhalb des Klassenverbandes Allgemeingültigkeit. Abweichungen werden durch Ausgrenzung sanktioniert. Was für Yalda ein Ungleichheitsprozess ist, bedeutet für die Lehrerin ein legitimes Mittel zur Herstellung sozialer (Geschlechter-)Ordnung innerhalb der Klasse.

Der maßgebliche kommunikative Referenzrahmen der Lehrkräfte muss um den Aspekt einer allgemeinen Normierungsmacht erweitert werden, die im beschriebenen Sinn Ungerechtigkeit, schulische Gewinner und Verlierer produziert. Die Existenz einer Definitionsmacht, also das Privileg, festzulegen, welches Verhalten akzeptiert und welches abweichend angesehen wird, liegt eindeutig bei den Lehrkräften (vgl. Tillmann u. a. 1999) und schließt auch die vorherrschende Geschlechtskonstruktion mit ein. In der von Yalda beschriebenen Szene bewertet die Lehrerin das Schminken und Stylen als ein obligatorisches Merkmal der Zugehörigkeit zur weiblichen Gruppe, was sie selbst als Modell praktiziert. Dabei handelt es sich nicht nur um eine allgemeine Definitionsmacht, sondern um ein geschlechtliches Machtkonzept, welches sich explizit auf Praktiken weiblicher Geschlechtskonstruktion bezieht.

Geschlechtskonstruktion, Migration und Religion

Im nächsten Abschnitt wird das individuelle Meinungsbild eines Lehrers über die Interaktionsstruktur zwischen Mädchen und Jungen thematisiert. Es wird uns während der teilnehmenden Beobachtung in Gesprächsform, als informelles Interview,⁴⁶ mitgeteilt. Dabei handelt es sich um ein Gespräch mit dem Lehrer einer Hauptschulklasse, der an einem Verfahrenstag anwesend ist. Wenngleich das Gespräch kein offizielles Interview darstellt, liefert es ergänzende Informationen über die Verknüpfung verschiedener Aspekte, die innerhalb der Forschungsarbeit relevant sind. Es muss allerdings betont werden, dass es sich bei den folgenden Äußerungen um die persönliche Meinung einer Einzelperson handelt, die jedoch aufschlussreiche Ergänzungen zu dem Gesamtkontext der Arbeit liefert.

10.30 Wir sitzen in der Pause zusammen mit dem Lehrer auf einem Tisch. V.R. dreht sich zu Herr Gunsch und fragt: ‚Wie ist denn die Zusammenarbeit von Mädchen und Jungen in der Schule? Mir ist aufgefallen, dass es eben wenige Interaktionen gab.‘ Herr Gunsch antwortet: ‚Ja, das liegt an den Mädchen. Das ist schon seit der fünften Klasse so. Die Jungen merken dann, dass sie mit denen überhaupt nicht reden können.‘

(07HSYMA)

Von der Protokollantin wird gleich zu Beginn festgestellt, dass ihr nur wenige Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen aufgefallen sind. Diese Aussage ist zum einen subjektiv, da eine Auswertung zu dem Zeitpunkt noch nicht stattgefunden hat. Zum anderen bedeutet sie auch eine Beeinflussung des Lehrers, auf die er bereitwillig eingeht. Das Vorhandensein einer Geschlechtertrennung wird vorausgesetzt und damit von der Forscherin reifiziert. Auch wird hier deutlich, dass die wissenschaftliche Methode der teilnehmenden Beobachtung nicht frei von Meinungsbildung und Konstruktionsprozessen ist. Das „Problem“ der

⁴⁶ Ein formales Interview sollte immer reproduzierbar sein und wird vorzugsweise mit einem Diktiergerät aufgenommen. Bei dieser abweichenden Form des Interviews wurde das Gesagte direkt nach dem Gespräch von der zweiten Protokollantin im Feld verschriftlicht und separat von den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung verwahrt, um die Trennung beider Datenquellen zu gewährleisten.

Geschlechtertrennung wird erst durch die Forscherin erschaffen. Die Reflexion dieser Interaktion zeigt deutlich, dass die Beobachterin in einem wissenschaftlichen Forschungsprozess, der die Konstruktion von Geschlecht untersuchen soll, eine Differenz der Geschlechter bereits voraussetzt. Das demonstriert, wie nachhaltig diese Perspektive in Individuen – auch in vermeintlich neutralen Personen wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – verankert ist. Qualitative Sozialforschung ist grundsätzlich und unvermeidbar ein wechselseitiger Interaktionsprozess, der weder neutral sein kann noch will. Der Luxus qualitativer Forschung besteht gerade darin, Eigenanteile bewusst zu machen und Ereignisse auf einer Metaebene zu reflektieren.

Die von der Beobachterin eingeführte, subjektiv wahrgenommene Geschlechterkategorisierung scheint dem Lehrer nicht fremd zu sein: Er geht ohne zu zögern auf die Wahrnehmung der fehlenden Interaktion zwischen den Geschlechtern ein. Das gegenseitige Ignorieren der Jungen und Mädchen ist ihm bekannt. Er antwortet mit einer Schuldzuweisung an die Mädchen – ähnlich wie in der vorangegangenen Sequenz – und ergänzt, dass die Jungen merkten, dass sie mit den Mädchen nicht reden könnten. Die Protokollantin provoziert zwar durch ihre Aussage die Feststellung des Lehrers, formuliert jedoch offener, während die Lehrkraft die mangelnde Interaktion eindeutig den Mädchen zuschreibt und sie für schuldig an der Situation erklärt. Der Lehrer gibt an, dass die Jungen mit den Mädchen nicht adäquat reden könnten. Dadurch wird impliziert, dass Mädchen keine angemessenen Gesprächspartnerinnen seien oder zumindest etwas beitrügen, was nicht zu einer fortgesetzten Unterhaltung führe. Diese Annahme ist hierarchisierend. Mädchen müssen etwas „bieten“, um „angemessene“ Kommunikationspartnerinnen zu sein. Was die fehlende Interaktion ursächlich bewirkt, bleibt zunächst unklar. Festzuhalten ist jedoch, dass die Mädchen gegenüber Jungen – zumindest laut Deutung des Lehrers – eine eher passive und untergeordnete Stellung einnehmen, obwohl sie ihren Marktwert durch Eigeninitiative ausbauen könnten. Die Jungen in der Klasse scheinen selbst auch nicht in einer aktiven Position zu sein, sondern eher in einer abwartenden. Es liegt nicht an ihnen, Kontakt zu den Mädchen zu suchen, da letztere keinen Reiz zur Kontaktaufnahme bieten. Der Lehrer erläutert, dass Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern seit der fünften Klasse eingeschränkt seien. Das

beobachtete Ignorieren hält damit drei Jahre an.⁴⁷ Im weiteren Verlauf konkretisiert Herr Gunsch seine Einstellung und macht deutlich, was für die Interaktionsstruktur zwischen Mädchen und Jungen verantwortlich zu machen sei.

„Das Problem ist bei drei Mädchen der Migrationshintergrund. Sie haben am Anfang Schwierigkeiten mit der Sprache gehabt. Jetzt natürlich etwas weniger. Sie sagen auch nichts im Unterricht. Ganz schlimm ist das bei den beiden Olgas, obwohl sie das eigentlich können.“

(07HSYMA)

Auch hier wird die Passivität der Mädchen fortgeführt. Aufgrund ihres Migrationshintergrundes (siehe auch Kap. 11) und den damit verbundenen Sprachschwierigkeiten ziehen sie sich nach Aussage der Lehrkraft kommunikativ zurück – offensichtlich aber nicht nur in Gesprächen mit Jungen, sondern auch in Unterrichtssituationen. Beispielhaft nennt der Lehrer die Namen zweier Mädchen, die sich trotz vorhandener Sprachfähigkeiten nicht äußern. „Schuld“ an fehlender Kommunikation ist also der Migrationshintergrund, nicht etwa persönliche Merkmale wie Schüchternheit oder ähnliches. Martina Weber (2003) konstatiert in ihrer Untersuchung von Ethnie und Geschlecht im Schulalltag, dass die Mehrheit der Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine Verweigerung von Integrationsleistungen zuschreibe (S. 249), kombiniert mit einer ausgeprägten Kulturdifferenz, die dysfunktional für Bildungspartizipation sei (vgl. ebd., S. 250). Weber verortet ihre Studie an der gymnasialen Oberstufe. Dieser Tatbestand ist verwunderlich, da den Abiturientinnen und Abiturienten wohl kaum die fehlende Teilhabe an Bildung unterstellt werden kann. Dieser Teil der vorliegenden Untersuchung ist im Assessment mit einer Hauptschulklasse situiert. Hier ist die Annahme einer weniger ausgeprägten Partizipation an schulischer Bildung plausibel, die durch den Förderungscharakter einer als „bedürftig“ angesehenen Adressatengruppe unterstrichen wird. Trotz der genannten Unterschiede, überwiegen die Ähnlichkeiten der Zuschreibungen durch Lehrkräfte. Besonders prekär wird die Verknüpfung des Migrationshintergrundes mit der geschlechtlichen Kategorisierung: Verweigerung und Kulturdifferenz werden hier

⁴⁷ Die teilnehmende Beobachtung findet in einer achten Klasse statt. Verminderte Interaktionen gibt es nach Auffassung des Lehrers seit drei Jahren.

exklusiv bei weiblichen Personen problematisiert und manifestieren sich in einem ungleichen Machtverhältnis.

Die Lehrkraft rekurriert damit auf einen vorurteilsbeladenen Umgang mit Fremdheit und problematisiert den Migrationshintergrund als etwas Einschränkendes: Kommunikationslenkend ist das „Wollen“, nicht das „Können“ der Mädchen. Beide „Olgas“ werden von der Lehrkraft desubjektiviert und zu einer Person mit identischen Voraussetzungen und Handlungsoptionen reduziert. Dadurch verlieren die Mädchen ihre personale Integrität und werden auf die Gemeinsamkeit ihres „problematischen“ Migrationshintergrundes begrenzt. Die Lehrkraft benennt noch einen weiteren Aspekt:

Dazu kommt, dass die Eltern sehr religiös sind. Die Mädchen dürfen nicht mit auf Klassenfahrt. Die Eltern haben sie abends von der Jugendherberge abgeholt und morgens wieder hingebacht. Das ist auch nicht gut für die Klassengemeinschaft.
(07HSYMA)

An dieser Stelle kritisiert Herr Gunsch die Beeinflussung der Klassengemeinschaft durch die Eltern der beiden „Olgas“. Deutlich wird folgender Widerspruch: Die Mädchen dürften nicht mit auf Klassenfahrt, würden aber abends von den Eltern abgeholt und morgens wieder zurück zur Jugendherberge gebracht. Tatsächlich waren sie bei der Klassenfahrt dabei, haben aber nicht in der Jugendherberge übernachtet. Dieses ist für Herrn Gunsch gleichbedeutend mit dem Fernbleiben der beiden Schülerinnen. Sie waren zwar anwesend, aber eben nicht „richtig“, das heißt nicht gleichermaßen wie die Mitschülerinnen und Mitschüler, die dort übernachtet haben. Auch an dieser Stelle wird der Sonderstatus der Mädchen deutlich. Der Lehrer rekurriert in seinen Ausführungen auf die Doppelung Migrationshintergrund und Religiosität als besonders schwierig, integrationshemmend und damit nicht förderlich für die Klassengemeinschaft. Die beiden Schülerinnen werden durch die beschriebenen Dominanzverhältnisse marginalisiert und als Sonderfall präsentiert, beruhend auf einer Normierung und Diskriminierung (vgl. Walgenbach 2007, S. 39), die zurückzuführen ist auf eine Zusammenführung der Kategorien Ethnie, Religion und Geschlecht (weitere Ausführungen zum Thema Ethnie und Geschlecht sowie ihrer Definitionen im Kapitel 15). Der Lehrer gibt einen Komplex aus Gründen an, warum Schülerinnen und Schüler wenig kommunizieren, wobei die

Kommunikationsdefizite von den Schülerinnen ausgehen. Die Mädchen sprechen nicht, obwohl sie es eigentlich können. Damit wird der Migrationshintergrund der Mädchen, den der Lehrer als ursächlich für Sprachbarrieren einführt, eigentlich ausgeschlossen und die Andersartigkeit in den Vordergrund gerückt:

Er erklärt weiter: „Olga, die Breite, fangt jetzt an. Aber nicht richtig. Sie wird jetzt patzig.“ Herr Gunsch steht auf und verabschiedet sich: „Danke und tschüss. Wir sagen ebenfalls: „Danke, tschüss.“

(07HSYMA)

Um die Mädchen mit identischem Namen auseinanderzuhalten, wählt Herr Gunsch die Körperfülle als Unterscheidungskriterium. Eine der beiden Olgas wird als „breit“ beschrieben. Damit fokussiert er die für ihn auffallende Optik, nicht auf andere Attribute wie zum Beispiel Charaktereigenschaften. Das Aussehen beziehungsweise das Körpergewicht wird für ihn zu einem wichtigen Unterscheidungsmerkmal der beiden Mädchen. Er beschreibt Olgas Sprachverhalten damit, dass sie anfängt, mit Jungen zu sprechen, dieses aber offensichtlich in einer „patzigen“ Art. Für Herrn Gunsch ist das eine unangemessene Kontaktaufnahme. Sie impliziert die Notwendigkeit einer „korrekten“ Art der sprachlichen Annäherung an Jungen, die er nicht weiter ausführt. Auffallend ist, dass den Mädchen durchgehend ein „falsches“ Verhalten gegenüber Jungen attestiert wird und sie damit verantwortlich für die mangelnde Interaktion sind. Offensichtlich werden Migrationshintergrund oder Religionszugehörigkeit der Jungen weniger beachtet oder sind für den Lehrer weniger problematisch. Laut Klassenliste⁴⁸ haben drei Viertel der Jungen in der entsprechenden Klasse einen Zuwanderungshintergrund oder gehören derselben Religion an wie die Mädchen. Eine Betrachtung interaktiver Konstruktionsprozesse reicht an dieser Stelle demnach nicht aus, um die Geschlechterkategorisierung in der vorliegenden Interaktion zu untersuchen. Meinungsbildend für Herrn Gunsch sind hier möglicherweise Strukturen und Gegebenheiten, die der sozialen Interaktion

⁴⁸ Wir hatten während der teilnehmenden Beobachtung Zugang zu Klassenlisten, auf denen unter anderem Geburtsort, Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern vermerkt sind. Diese sind in einem Ordner abgeheftet, der sich in der Materialkiste der Assessorinnen und Assessoren befindet. Darin enthalten ist alles, was zur Moderation und Aufgabenbearbeitung benötigt wird, wie zum Beispiel Arbeitsblätter, aber auch Dinge wie Schere, Kleber und Papier.

vorausgehen, ihren Ablauf aber nachhaltig beeinflussen. Dazu gehört auch die unter den Stichwörtern Migrationshintergrund und Religion eingeführte Kategorie der Ethnizität. Heckmann (1992) versteht darunter „eine relativ große Gruppe von Menschen[,] [die] durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeit von Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden [sind] und ein bestimmtes Identitäts- und Solidarbewusstsein besitzen“ (S. 57). Die Lehrkraft problematisiert auf dieser Basis eine doppelte Benachteiligung der beiden „Olgas“. Beiden wird wegen ihres ethnischen Hintergrunds die Teilhabe an geschlechterübergreifender Interaktion zum einen versagt, weil sie als weibliche Personen einen Reizfaktor auf die Jungen ausüben sollten, den sie nicht haben. Zum anderen aber ist die unvollständige Partizipation an Klassenfahrten ein Grund, warum die Mädchen einen Sonderstatus in ihrer Peer Group bekleiden und die Klassengemeinschaft negativ beeinflussen. Die vom Lehrer konstatierten mangelnden Teilhabechancen, determinieren den Kontakt zu den männlichen, aber auch zu weiblichen Personen der Klasse. Die Folge könnte eine Abgrenzung der „Olgas“ von dem privilegierten Teil der Klasse sein, der umfassendere Partizipationsmöglichkeiten ermöglicht. Das Bild, das die Lehrkraft von Mädchen mit Migrationshintergrund zeichnet, ist weder subjektiv noch professionstypisch zu deuten. Vielmehr ist darin der gesellschaftliche Diskurs zu finden (vgl. Weber 2003, S. 242). Dem implizit ist, dass die Wahrnehmung des Lehrers zusätzlich von den besonderen Bedingungen der Schule und Schulform beeinflusst wird, zum Beispiel durch Diskussionen im Kollegium (vgl. ebd.). Ähnlich wie die geschlechtliche Sozialkonstruktion unterliegen auch Ethnisierungsprozesse institutionalen Bedingungen. Möglicherweise liegt dieses in einem defizitorientierten Umgang mit Heterogenität begründet und damit in spezifischen Problemen der Hauptschule, die am Assessment teilnimmt. In der vorliegenden Verknüpfung des problematisierten Migrationshintergrundes mit dem weiblichen Geschlecht kommt es zu einer Doppelung von Ungleichheit. In dem protokollierten Beispiel wird Religion nicht generell als schwierig beurteilt, sondern nur bei Schülerinnen, die dazu Außenseiterinnen-Positionen in der Klasse bekleiden. Festgehalten werden kann, dass ein familiärer Hintergrund, geprägt von Wanderungserfahrungen, kaum als Ressource fungiert, sondern nach Lehrermeinung eine Beeinträchtigung des Schulalltags darstellt. Wird diese Ansicht durch die Lehrkraft mit in das Assessment gebracht, ist es fraglich, ob Kompetenzen ohne diesen Wahrnehmungsfilter

beobachtet werden können. Dazu müssten die Assessorinnen und Assessoren zumindest einen anderen, positiveren Umgang mit Heterogenität pflegen.

Die beschriebene Sequenz bietet außerdem ein Beispiel dafür, dass Kategorisierungsprozesse nicht isoliert betrachtet werden können, da Rahmenbedingungen wie Ethnizität oder Religiosität mitgedacht werden müssen und zur Herstellung ungleicher Machtverhältnisse aktiviert werden. In dieser Verknüpfung verdichtet sich die Konstruktion von Geschlecht im Hinblick auf Intersektionalität. Die Mädchen mit Migrationshintergrund werden in der Klasse als Exotinnen wahrgenommen, die von den „anderen“ Schülerinnen abzugrenzen sind und sich nicht integrieren wollen – auch aufgrund eines fremd anmutenden Elternhauses mit besonderen Erziehungsvorstellungen. Hier ist fraglich, ob die anderen Mitglieder der Klasse auch tatsächlich an einer aktiven Teilhabe der Ausgegrenzten interessiert sind oder ob der Ausschluss aus dem Kreis der Privilegierten diese gleichzeitig erhöht und damit das ungleiche Machtverhältnis, jedenfalls für letztere, durchaus seine Vorteile birgt.

Typisierungen

Der Begriff „Typus“ als Ordnungskriterium wird sowohl im wissenschaftlichen als auch im privaten Bereich verwendet. Im Gegensatz zu Bezeichnungen wie „Klasse“ oder „Art“ ist für den Typus charakteristisch, dass die ihn determinierenden Merkmale mehr oder weniger stark vorhanden sein oder sogar gänzlich fehlen können, ohne dass auf eine Einteilung von Individuen in Typen verzichtet werden muss (vgl. Gachowetz 1998, S. 895). Ein wichtiges Regelwerk zur Bildung von Typisierungen und zur Gestaltung menschlicher Interaktion, das darauf Bezug nimmt, sind Erwartungen (vgl. Ulich 2001, S. 86). Diese Feststellung betrifft auch das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern. Beginnen sie mit dem Unterricht, wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler aufmerksam sind und ihren Ausführungen folgen. Wie in allen Situationen alltäglichen Handelns können Erwartungen bestätigt, aber auch enttäuscht werden. Diese Erfahrungen haben Konsequenzen. Wird der Unterricht durch Zwischenrufe beeinträchtigt, kann die Lehrkraft ärgerlich reagieren. Verläuft die Stunde reibungslos, ist der Lehrkörper zufriedener und könnte dieses zum Beispiel durch eine entsprechende positive

Rückmeldung nach außen demonstrieren. Lehrer/-innenerwartungen sind – wie generell alle Erwartungen – kontext- und situationsspezifisch (vgl. ebd.):

„Die Bedeutung der Lehrererwartung liegt nun darin, dass sie die Wahrnehmung und Beurteilung des Schülerverhaltens lenken und wiederum auf das Verhalten des Lehrers gegenüber einzelnen Schülern zurückwirken. Die Erwartungen fungieren als WahrnehmungsfILTER und Beurteilungsraster.“ (ebd.).

Damit haben wir es mit einer Wechselwirkung zu tun, welche die gesamte Interaktion im Klassenzimmer und darüber hinaus steuert. Dieses wird von Rosemann (1978) in einem der bekanntesten schulischen Interaktionsmodelle fortgeführt. Auf der Grundlage ihrer Erwartungen nehmen Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler wahr, die gleichzeitig im Sinne schulischer Verhaltensnormen, also überwiegend nach Leistung und normgerechtem Verhalten, typisiert werden (S. 45). Unbewusst stehen erstere den eigenen Erwartungen und dem wahrgenommenen Verhalten der Schülerschaft gegenüber und konstatieren entweder Erwartungskonkordanz (das Schülerverhalten entspricht den Erwartungen) oder Erwartungsdiskordanz (das wahrgenommene Verhalten entspricht nicht den Erwartungen). Entsprechend fallen emotionale und verhaltensbezogene Reaktionen der Lehrkraft aus. Im ersten Fall positiv, im zweiten negativ, möglicherweise auch neutral (vgl. ebd.). Analoge Prozesse zeigen sich auch bei Schülerinnen und Schülern, die ebenso das Verhalten der Lehrkörper vergleichen und sich entsprechend verhalten (vgl. ebd.). Ulich (2001) weist in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Punkt hin, auf ein Ungleichgewicht bezüglich der Bedeutung der Erwartungen. Beiden Erwartungshaltungen kommt nicht das gleiche Gewicht zu. Lehrer- und Schülerschaft sind nicht ebenbürtig. Lehrkräfte haben mehr Chancen, ihre Erwartungen durchzusetzen. Die Unzufriedenheit mit einem Schüler/einer Schülerin zieht ungleich gravierendere Konsequenzen nach sich (vgl. S. 89). Ferner gehen die normativen Erwartungen der Lehrkräfte auf die Funktionen von Schule zurück und konstruieren somit die Rollen von Schülerinnen und Schülern, indem sie am leistungsstarken, aufmerksamen Typus des Idealschülers/der Idealschülerin gemessen werden. Verstößt ein Schüler/eine Schülerin gegen die institutionell-gesellschaftlich vordefinierte schulische Norm im Sinne einer Regelverletzung, erweist sich als besonders problematisch, wenn sich negative Erwartungen vermehrt selbst bestätigen (Selffulfilling-Prophecy) und daher nachhaltiger sind als positive.

Der Lehrer verhält sich gemäß seiner Erwartungen gegenüber der Schülerschaft, die darauf mit einem Verhalten reagiert, das den Erwartungen entspricht (vgl. Dobrick/Hofer 1991, S. 3 ff.). Ist ein Lehrer beispielsweise davon überzeugt, dass die Klasse in der letzten Stunde des Tages unmotiviert ist und sicherlich bald jemand stört, bestätigt der kleinste Laut der Schülerinnen und Schüler die Erwartungshaltung und wird dementsprechend sanktioniert. Erwartet die Lehrkraft, dass eine „bestimmte“ Person stört, wird deren Verhalten voreilig als abweichende Regelverletzung eingestuft.⁴⁹ Die Folgen permanenter und gravierender Regelverletzungen für die betreffenden Schüler werden seit geraumer Zeit auf der Basis des Labeling-Ansatzes thematisiert: Danach kommt es durch Kontrollmaßnahmen und Etikettierungen seitens der Lehrkräfte zu einer Manifestation und häufigen Festschreibung abweichenden Verhaltens, der sogenannten sekundären Devianz (vgl. Ulich 2002, S. 391). Holtappels (1987,1994) benennt die subjektiven Wirkungen von Etikettierungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern: Unter anderem wird ihnen ein problematischer Status zugeschrieben, der als Interpretationsrahmen für ihr gesamtes Verhalten fungiert. Sie werden schärfer kontrolliert, benachteiligt und über die Erwartungen der Lehrkörper in eine abweichende Rolle gedrängt. Scheitern Neutralisierungsversuche, verfestigt sich die Rolle und manifestiert sich im Selbstbild (S. 292, S. 25). Betroffene können ihre Rolle kaum noch verändern, weil ihr Verhalten im Spiegel erwartungsgemäßer Abweichung gesehen wird. Wie hartnäckig Lehrkräfte an verfestigten Vorannahmen und einer entsprechenden Schülerposition festhalten, schildert beispielhaft die nächste Beobachtungssequenz. Sie entstammt dem Protokoll des Verfahrens mit Klasse Y. Sie wurde am ersten Tag beobachtet und thematisiert einen Ausschnitt aus der Begrüßungsrunde, die fester Bestandteil jedes Assessments ist. Diese findet mit der gesamten Klasse statt und ist damit der erste Programmpunkt des Verfahrens. Unter anderem werden Informationen zum Assessment besprochen und Formalitäten, wie die Abfrage aller anwesenden Teilnehmenden anhand einer Namensliste, erledigt. Vereinzelt findet die Begrüßung auch im Stuhlkreis statt. Dieses ist immer dann der Fall, wenn ein großer Raum mit ausreichend Platz vorhanden ist, in dem die Stühle entsprechend angeordnet werden können. Svenja,

⁴⁹ Abweichendes Verhalten von der schulischen Norm ist nach Holtappels (1987) vor allem Störung des Unterrichts, Unterhaltungen mit anderen, Nebenbeschäftigungen, Lärm machen und Lehrkräfte beschimpfen (S. 228).

eine Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution, hat die Anwesenden, den Klassenlehrer sowie die Schülerinnen und Schüler, begrüßt. Alle sitzen in einem Stuhlkreis.

Während Svenja (die Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution, MA) die Anwesenden begrüßt, ruft Igor mehrmals dazwischen (Inhalte sind auf Grund der Überlappung beider Stimmen nicht zu verstehen, MA). Svenja sagt: ‚Es geht hier um Kompetenzen.‘ (Dieses Wort hat Igor zuvor schon in die Runde gerufen, das habe ich verstanden, VR) Svenja sieht ihn an und lächelt: ‚Du hast ja schon gesagt, worum es hier geht...‘ – Der Lehrer ruft laut dazwischen: ‚Der? Das kann doch gar nicht sein!‘ (Er lacht, macht sich über Igor lustig. Dadurch provoziert er einen ‚Lacher‘, MA) Alle lachen. Der Lehrer deutet mit dem Zeigefinger auf Igor und sagt laut: ‚Dich werde ich genau beobachten.‘ Alle lachen. (Igor verzieht das Gesicht und beißt sich auf die Lippen. Er sieht ärgerlich aus, MA).

(07HSYVR)

Durch den Ausruf des Lehrers wird Igor vor allen Anwesenden bloßgestellt. Der Lehrkraft erscheint es fragwürdig, dass ausgerechnet Igor eine „richtige“ Aussage zum Thema Assessment trifft, obwohl Igor Svenja unterbrochen hat und damit zum Störfaktor wurde. Dieses gerät durch die Richtigkeit seiner Aussage allerdings in den Hintergrund. Wie sehr dem Lehrer Igors Verhalten missfällt, dokumentiert er durch Humor. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Kommentar der Beobachterin. Sie notiert, dass der Lehrer einen „Lacher provoziert“. Die Wortwahl macht deutlich, dass der Lehrer sich auf einer Interaktionsebene befindet, die eher umgangssprachlich ist und der Umgangs- beziehungsweise Jugendsprache zugeordnet werden kann und damit der Rolle entspricht, die Igor kurz vorher eingenommen hat. Der Lehrer reagiert auf dieselbe Art wie sein Schüler: Er ruft dazwischen und provoziert wie Igor kurz zuvor. Dabei ist er nicht sachlich, sondern provokativ. Außerdem entwertet er Igor, indem er ihm vor allen unterstellt, keine richtige Antwort geben zu können. Der Lehrer geht allerdings noch einen Schritt weiter: „Dich werde ich genau beobachten.“ Durch diese Androhung betont er Igors untergeordnete Position. Die Lehrkraft macht deutlich, dass sie Igor beobachten darf. Der Schüler reagiert darauf nonverbal und drückt anhand seines Gesichtsausdrucks seinen Ärger aus, wie die Protokollantin notiert: „Igor verzieht

das Gesicht und beißt sich auf die Lippen.“ Möglicherweise ist das Auf-die-Lippen-Beißen ein Zeichen für unterdrückten Ärger, der in dieser Situation nicht geäußert, sondern verhüllt wird. Dadurch wird die Rollenverteilung beider Akteure transparent: Igor ist der Störenfried, der kaum richtige Aussagen trifft. Artikuliert er sein Wissen, wird dieses vom Lehrer in Frage gestellt und zudem karikiert. Das Verhalten des Lehrers legitimiert sich auf der Grundlage seines Berufs. Lehrkräfte dürfen und müssen die Schülerschaft einschätzen und danach bewerten. In Bewertungsmomenten greift auch die Typisierung. Ulich (2001) erläutert, dass Lehrkräfte in Unterrichtsstunden Verhaltensunterschiede der Schüler und Schülerinnen untereinander registrierten, diese bündelten und gemäß den eigenen Erwartungen bewerteten (S. 83). Auf Grund der geringen Differenzierungsfähigkeit durch große Klassen sind Lehrerinnen und Lehrer kaum in der Lage, sich ein individuelles Bild jeder Schülerin oder jedes Schülers zu machen: „Alle Lehrer/innen sind vielmehr gezwungen, ihre Schüler/innen in Kategorien einzuteilen, sie zu typisieren, und zwar umso stärker, je größer die Klassen sind.“ (ebd.) Die Kriterien der Typisierung basieren überwiegend auf schulisch relevanten Aspekten, die aus den beruflichen Erfordernissen der Lehrerschaft resultieren, vor allem aus denen, die mit Unterricht und Beurteilung zu tun haben. Ihre berufsspezifisch geprägte Wahrnehmung bezieht sich demnach mehrheitlich auf die Typisierung von Leistung und Konformität beziehungsweise Non-Konformität (vgl. ebd.). In dem angeführten Beispiel wird die Typisierung von Igor durch den Lehrer in ein fremdes Setting eingebracht. Durch die indirekte Annahme, er könne keine korrekte Antwort geben, wird Igor gleich als non-konformer Schüler präsentiert. Dieser Schülertyp/Schülerinnentyp verhalte sich nach Petillon (1987) aus der Perspektive der Lehrkräfte tendenziell undiszipliniert, zeige schlechte Schulleistungen, werde schärfer und häufiger getadelt als andere und erhalte im Unterricht weniger Antwortgelegenheiten und vermehrt negative Erwidernungen (S. 82 ff.). Problematisch ist besonders die Zementierung derartiger Typisierungen. Schülerinnen und Schüler haben kaum die Gelegenheit, die Erwartungen der Lehrkräfte zu korrigieren. Unser Beispiel zeigt, dass Igors richtige Antwort sofort personalisiert wird und damit ins Gegenteil verkehrt wird. Das Beispiel bekräftigt die Hypothese, dass sich Typisierungen fortlaufend selbst bestätigen. Lehrkräfte verhalten sich gegenüber der Schülerschaft gemäß ihrer Erwartungen, letztere reagiert darauf mit einem erwartungsgemäßen Verhalten. Diese sich selbst

erfüllende Erwartung (Selffulfilling Prophecy) oder Erwartungsbestätigung (vgl. Rosenthal/Jacobson 1968) ist in der Schule ein manifestes Phänomen und wird in Interaktionen, ähnlich dem angeführten Beispiel, bestätigt. Die geschilderte Sequenz aus der teilnehmenden Beobachtung scheint noch eine weitere Dimension zu beinhalten. Sie ist eine Art Machtspiel, bei dem der Lehrer seine Hegemonialstellung verdeutlicht, indem er das letzte Wort innerhalb der Kommunikation für sich beansprucht. Trotzdem verbleibt Igor nicht in seiner untergeordneten Position. Dafür spricht eine weitere Interaktion beider Personen in einer anderen Szene, die nach der Begrüßungsrunderunde in einer Kleingruppe stattfindet. Der Lehrer löst hier tatsächlich sein „Beobachtungs-Versprechen“ ein. Er begleitet Igor in seine Kleingruppe und sitzt während der gemeinsamen Vorstellung der anwesenden Personen – es sind jetzt die Assessorinnen und Assessoren anwesend, Svenja ist gegangen – mit im Stuhlkreis.

Nach der Vorstellung steht der Lehrer auf und geht zur Tür. Als er den Griff herunterdrückt, sagt Igor: ‚Oh, wie schade.‘ Er lacht und beginnt zu applaudieren. Der Lehrer dreht sich zu Igor, sieht ihn an und zieht dabei die Augenbrauen hoch (sein Blick ist spöttisch, der Mund ist zu einer schmalen Linie verzogen, MA). Danach öffnet er die Tür und tritt hinaus.

(07HSYVR)

Der Begriff der Vorstellung –ursprünglich ein Ausdruck aus dem Theaterbereich – wird durch Igors Verhalten karikiert. In der Regel wird nach einer anderen Art der Vorstellung applaudiert, beispielsweise nach Beendigung einer gelungenen Aufführung im Theater, nicht nach einer Vorstellungsrunde von Personen in einem Plenum. Igor rekurriert hier auf die Theatermetaphorik (vgl. Goffman 1998). Der Lehrer hat seine „Rolle“ gut gespielt, erhält im Anschluss von seinem Schüler durch den Applaus Bestätigung. Igor zeigt damit, dass auch er die Lehrkraft bewerten kann, wenn auch in einer spöttischen Weise. Der Applaus des Publikums ist in der Regel eine Art Gradmesser für die Leistung auf der Bühne. Durch den Applaus signalisiert Igor dem Lehrer, dass er die Rolle des Beobachters innehat, ihm aber nicht gefährlich werden kann. Gleichzeitig macht Igor deutlich, dass er am Machtspiel beteiligt ist und – im Gegensatz zu den vorangegangenen Beispielen der Interaktion zwischen Lehrer- und Schülerschaft – nicht bloß ein „Opfer“ der

Machtausübung ist, sondern diese auch selbst auszuüben vermag. Igor demonstriert, dass er sich von seinem Lehrer nichts gefallen lässt, dass er nicht nur passiv ist und Bloßstellungen hinnimmt, sondern selbst aktiv reagiert. Allerdings könnte diese Form des Humors auch eine Immunisierungsstrategie sein.

In der Gruppe der bisher geschilderten Schüler beziehungsweise Schülerinnen nimmt Igor damit eine Sonderstellung ein. In den zuvor diskutierten Sequenzen verfallen die Schülerinnen und Schüler gegenüber den dominanten Lehrkräften in Passivität. Viele nehmen negative Rückmeldungen unkommentiert hin, senken ihren Blick und schweigen. Ausschließlich Igor reagiert nicht mit interaktivem Rückzug. Allerdings scheint ihn dieses Verhalten in eine Außenseiterrolle zu drängen, bei der er die Position eines leistungsschwachen, verhaltensauffälligen Schülers einnimmt. Igers Mitschülerinnen und Mitschüler antworten auf die skizzierte Interaktion mit (Aus-)Lachen. Womöglich bestätigt sich auch ihre Erwartung, ähnlich wie die des Klassenlehrers. Die als abweichend stigmatisierten Mitschüler sind verstärkt der Gefahr ausgesetzt, innerhalb des Klassenverbands abgelehnt und zu Außenseitern zu werden (vgl. Czerwenka u. a. 1990, S. 202).

7.3 „Nee, du musst gehen.“ Interaktionen zwischen Autorität und Aggression

Die nachfolgende Beobachtung wird am dritten und letzten Tag der Assessment aufgenommen. Zunächst verdeutlicht ein Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll die Gegebenheiten des Settings.

Wir befinden uns in einem Raum im Dachgeschoss eines Jugendzentrums, der gemütlich eingerichtet ist. Es gibt Sofas, Palmen, zwei Tische im Türbereich, eine Theke sowie verschiedene Holzpodeste zum Sitzen. Der Raum ist weiß gestrichen, die Decken sind schräg, der Bodenbelag besteht aus dunklem Laminat. Insgesamt sind ca. 50 Schülerinnen und Schüler sowie ihre zwei jungen Klassenlehrerinnen anwesend. Wir sitzen auf zwei Stühlen neben der Eingangstür (durch die vielen Personen im Raum ist es sehr eng, VR).

Die Schülerinnen und Schüler sitzen überwiegend in einem Stuhlkreis, viele auch auf den Sofas und den Holzpodesten. Alle sind im Raum ‚verstreut‘.

Vor Ort sind zusätzlich zwei Mitarbeiterinnen der ausrichtenden Institution.

(07HSZVR)

Der Raum als Setting der teilnehmenden Beobachtung wird als gemütlich beschrieben. Neben Sofas gibt es auch Palmen, die in der Regel in einem außerschulischen beziehungsweise wohnlichen Setting zu finden sind und Assoziationen von Urlaub, Strand und Meer hervorrufen. Der Raum ist auf jugendliche Bedürfnisse ausgerichtet. Es gibt eine Theke sowie Holzpodeste, die auf die freizeitliche Nutzung des Raumes schließen lässt. Im Gegensatz zu der Struktur eines Klassenzimmers scheint dieser Raum kein Lernraum im schulischen Sinne zu sein. Er verbreitet eine behagliche Atmosphäre, die eher für eine Freizeitgestaltung, nicht aber für dessen Nutzung als Lernort spricht. Der Raum ist sehr groß. Es sind über 50 Schülerinnen und Schüler anwesend. Die Protokollantin notiert, dass es aufgrund der vielen Personen im Raum eng sei.

Das Setting wirkt, im Gegensatz zur schulischen Anordnung von Tischen und Bänken, unstrukturiert und unübersichtlich und strahlt eine freizeitliche, gemütliche Atmosphäre aus.

Es ist 12.08 Uhr, Auswertungsrunde (alle Teilnehmenden sollen Zettel mit Fragen zum Assessmentverfahren ausfüllen, die offensichtlich im Vorfeld verteilt worden sind. Schülerinnen und Schüler haben alle Zettel und Stifte in der Hand. Wir haben vorher das Feld verlassen, um Beobachtungsnotizen zu erstellen, VR).

(07HSZVR)

Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Auswertungsrunde Fragen zum Verfahren schriftlich beantworten. Entsprechende Zettel wurden im Vorfeld ausgeteilt, was von den Protokollantinnen aufgrund ihres Feldaustritts nicht beobachtet wird. Wichtig ist zu erwähnen, dass sich in dem Raum lediglich zwei Tische befinden. Die Schülerinnen und Schüler sitzen laut Beschreibung verstreut im Raum und im Stuhlkreis, haben demnach keine Tische als Schreibtischunterlage zur Verfügung. Wie die Freizeitausrichtung des Raumes verrät, gibt es keine Arbeitsplätze (Pulte), wie sie in der Schule zu finden sind. Die Schülerinnen und

Schüler sind gezwungen, auf ihren Oberschenkeln zu schreiben oder sich andere Alternativen zu überlegen.

Die beiden Klassenlehrerinnen wollen offensichtlich gehen. Eine hat ihren Mantel angezogen, die andere zieht ihn im Gehen an (sie bewegt sich in Richtung Tür, VR). Beide befinden sich in der Nähe eines Holzpodestes am Eingang, auf dem drei Personen (Tim, Jonas und Steffen) wegen Stuhlmangels sitzen (das Podest ist niedriger als ein Stuhl, VR). Tim sieht zu den Lehrerinnen und fängt an, laut zu singen: ‚Sie muss nach Hause gehen, sie muss nach Hause gehen, sie muss, sie muss nach Hause gehen...‘ Jonas und Steffen grinsen.

(07HSZVR)

Als Tim zu den Lehrerinnen blickt, die gerade im Begriff sind, den Raum zu verlassen, greift er in seinem Lied die Metapher des Gehens auf. Er bedient sich eines Fan-Liedes, welches in Stadien gesungen wird, wenn Fans eine gegnerische Mannschaft zum Gehen, also zum Verlieren des Spiels, auffordern. Da er beide Lehrkräfte ansieht, ist die Adressatin zunächst nicht auszumachen. Deutlich ist aber, dass er nur eine von beiden „besingt“: „Sie muss.“ Das „müssen“ signalisiert einen äußeren Umstand, der die Lehrerin zum Gehen veranlasst. D. h., die Lehrkraft kann ihr Gehen nicht selbst bestimmen, da es auf eine äußere Bedingung zurückzuführen ist, die Tim auch bekannt sein könnte. Denkbar wären zum Beispiel Verpflichtungen in der Schule, da das Assessment innerhalb der Unterrichtszeit am Vormittag stattfindet. Das würde voraussetzen, dass Tim die adressierte Person kennt und in einer bestimmten Beziehung zu ihr steht. Möglich ist auch, dass er seine Klassenlehrerin, die ihm entsprechend bekannt sein dürfte, durch den Gesang anspricht. Tim kann und muss an der schulischen Veranstaltung teilnehmen, braucht also nicht den Raum zu verlassen. Um die Aufmerksamkeit zu erregen, fängt Tim „laut“ an zu singen. Die protokollierte Szene lässt eher auf eine spaßig-sarkastische und provokative Kontaktaufnahme zu einer der beiden Lehrerinnen schließen. Für diese Lesart spricht auch das „Grinsen“ der Mitschüler Jonas und Steffen.

Die erste Lehrerin, die ihren Mantel schon angezogen hat, runzelt ihre Stirn, beißt sich mit den Zähnen auf die Oberlippe und geht auf das Holzpodest zu. Sie bleibt direkt vor Tim stehen, der in der Mitte sitzt (sie baut sich vor ihm auf, VR).

(07HSZVR)

Eine der beiden Lehrerinnen, vermutlich Tims Klassenlehrerin, fühlt sich angesprochen. Ihre Mimik deutet darauf hin, dass sie nicht amüsiert ist. Sie runzelt die Stirn und beißt sich auf die Lippe, was als Zeichen der Anstrengung oder des Missfallens zu verstehen ist. Sie geht auf das Holzpodest zu, auf dem Tim mit seinen Mitschülern sitzt und „baut sich vor ihm auf“. An dieser Stelle sei auch auf die unterschiedliche Position der beiden hingewiesen. Tim sitzt auf dem Podest in Bodennähe, die Lehrerin steht vor ihm. Durch den Höhenunterschied – die Lehrerin muss zu Tim hinunterblicken, Tim, wenn er sie ansieht, muss zu ihr hinaufsehen – symbolisiert ein ungleiches Machtgefüge. Der Blick auf eine Person herunter, kann als „auf jemanden herabsehen“ gedeutet werden, während das Aufblicken oftmals mit Respekt oder Anerkennung assoziiert wird. Durch die Positionierung der Lehrerin hat Tim nicht die Chance, mit ihr auf einer Ebene und damit auf Augenhöhe zu interagieren. Das Sich-Aufbauen vor einer Person zeigt ebenfalls eine „Schranke der Herrschaft“ an (Hall 1976, S. 126). Durch die bestehende Entfernung zum Gegenüber können Macht und soziales Gefälle gut zum Ausdruck gebracht werden.

Die Lehrerin hat eine Autorität qua Amt: Lehrkräften wird vom Staat beziehungsweise vom Schulträger Verantwortung für die zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen übertragen (vgl. Heymann 2006). Diese Art der Autorität ist nicht mit Macht gleichzusetzen. Während letztere eine faktische Möglichkeit bezeichnet, anderen zu befehlen und sie zu bestimmtem Handeln und Verhalten zu zwingen, basiert erstere grundsätzlich auf der Zustimmung derjenigen, über die befohlen wird (vgl. Böhm 2000, S. 46). Macht und Gewalt schränken die Freiheit ein und negieren sie, die Autorität dagegen respektiert sie ausdrücklich (vgl. ebd.). Autorität meint folglich die anerkannte Fähigkeit, gewaltlos auf andere einzuwirken, um sie einem bestimmten Ziel näher zu bringen (vgl. ebd.), im schulischen Kontext bedeutet das beispielsweise die Gewährleistung der für das Arbeiten notwendigen Disziplin (vgl. Durkheim 1992, S. 130). Die Autorität qua Amt ist für die Lehrerin ein Vorschuss, der genutzt werden kann, um eine pädagogische und sinnvolle Autorität als

Beziehungsqualität aufzubauen (vgl. Heymann 2006). Die folgende Sequenz verdeutlicht, wie die Lehrerin den ihr zugewiesenen Vorschuss einsetzt:

Jetzt bückt sie sich und schlägt mit ihrer rechten Hand auf Tims rechtes Bein. Er sieht sie an, seine Augen bilden Schlitze. Die Stimme der Lehrerin hat einen scharfen Unterton, als sie sagt: ‚Nee, du musst gehen!‘ Sie führt einen weiteren Schlag auf sein Bein aus (die Schläge wirken auf mich nicht spielerisch, sondern ernsthaft. Während die Lehrerin schlägt, ist ein lautes Klatschgeräusch zu hören, MA).

(07HSZVR)

Die Lehrkraft bückt sich zu Tim hinunter. Es gleicht dem Herablassen auf die Höhe einer Person, die nicht nur in ihrer Sitzposition unterlegen ist. Dieser Eindruck wird verstärkt, als die Lehrkraft auf Tims Bein schlägt. Sie dringt dadurch in sein Körperterritorium ein und sagt zu ihm mit scharfer Stimme: „Nee, du musst gehen!“ Durch ihr Verhalten stellt die Lehrerin ihre, durch Tims Gesang kontaminierte, Autorität und damit auch die unterschiedlichen Positionen der beiden wieder her. In der ersten Sequenz, in der Tim auf ihr (unfreiwilliges) Gehenmüssen rekurriert, führt er der eigentlich machtvollen Lehrerin ihre Unterlegenheitsposition vor Augen. Sie kann nicht eigenständig bestimmen, da äußere Umstände ihr die Entscheidungsfähigkeit absprechen. Die Lehrerin kann nicht entscheiden, sie muss gehen und verliert dadurch einen Teil ihrer Selbstbestimmung und ihrer Autorität. Die Schläge und die Aussage der Lehrkraft verweisen Tim auf seinem Platz. Jetzt ist er derjenige, der gehen muss. Worauf sie sich bezieht, bleibt spekulativ. Vielleicht muss Tim die Schule verlassen oder zu einem Ort gehen, an den er nicht gehen will. Deutlich wird, dass Tim hierbei ebenfalls von äußeren Umständen geleitet wird, wie auch immer diese gestaltet sein mögen. Die Lehrerin nimmt sich die Zeit für eine Interaktion mit Tim, verlässt also nicht schnell den Raum, wodurch ihre Autorität wieder hergestellt wird. Sie ist, trotz des Verlassenmüssens, weiterhin die Initiatorin der Situation. Wie ernst die Situation ist, zeigt ein weiterer Schlag auf Tims Bein, der ihn erneut an seine Unterlegenheit erinnert. Tims Mimik nach dem ersten Schlag drückt Ärger aus. Ihm wird klar, dass die Situation nicht mehr spielerisch ist, sondern eine ernste Wendung nimmt. Dass die beiden Schläge für Tim schmerzhaft sein könnten, verdeutlicht das „laute Klatschgeräusch“, welches sich die

Protokollantin notiert. Irritierend ist die Unverhältnismäßigkeit der Handlung. Die Lehrerin verstößt durch die Schläge gegen ein Gesetz⁵⁰. Durch ihre Reaktion wird transparent, wie zentral für sie die (Wieder-)Herstellung ihrer Autorität ist. Ihre massive Verhaltensweise spricht dafür, dass sie ihre eigene Autorität zumindest anzweifelt und deshalb nicht souverän über die spielerische Provokation hinwegsehen oder darüber lachen kann. Sie scheint emotional involviert zu sein und eine unkontrollierbare Wut auf Tim und seine Autoritätsverletzung zu verspüren. Heymann (2006) konstatiert, dass der in der Autorität qua Amt implementierte Vorschuss schnell verspielt werden könne. Ist dies der Fall, stünden der Lehrkraft zwar noch bestimmte Sanktionsmittel zur Verfügung (Notendruck, Bestrafungen, Drohungen), mit denen eine gewisse äußerliche Macht aufrechterhalten sei, aber keine fehlenden Beziehungsqualitäten wettgemacht werden könnten. Die Lehrerin setzt durch ihr Verhalten Autorität und Macht gleich. Sie bedient sich aggressiver Sanktionsmöglichkeiten, um Macht auszuüben, weil sie ihre Autorität gegenüber Tim verloren hat. Tim bleibt passiv, es ist jedoch anzuzweifeln, dass er die Maßnahme der Lehrerin akzeptiert, sondern diese vielmehr erduldet, weil er eine weitere Eskalation befürchtet. Doch warum ist die Herstellung der Autorität so bedeutsam für die Lehrerin, dass sie zur Erhaltung derer auf illegale Methoden zurückgreift? Ein Erklärungsversuch liefert möglicherweise das Beobachtungsprotokoll. In der Beschreibung des Settings formuliert die Protokollantin, dass beide Lehrerinnen „jung“ seien. Vielleicht ist Autorität für die junge Lehrerin wichtig, da sie sich einen beruflichen Habitus aufbauen muss, beziehungsweise fehlende berufliche Routine durch Autorität zu kompensieren versucht. Auch der weitere Verlauf der Situation unterstreicht die Wut der Lehrerin:

Sie wirkt sehr wütend: Die Augen sind immer noch zusammengekniffen, ihr Blick wirkt böse. Tim sieht auch ärgerlich aus: Auch seine Augen bilden Schlitze. Jonas und Steffen wirken erschrocken: Sie haben die Augen weit aufgerissen, MA).

(07HSZVR)

Die erlebte Eskalation wird durch die Mimik der Beteiligten verdeutlicht. Während die Lehrerin als „sehr wütend“ mit einem „bösen Blick“ beschrieben wird, sieht Tim

⁵⁰ 1977 wurde das Verbot in das Schulverwaltungsgesetz (§ 26a Abs. 3 SchVG) aufgenommen.

„ärgerlich“ aus, was auf eine unterschiedliche Ausprägung der Emotion „Ärger“ schließen lässt. Die Lehrkraft scheint erregter zu sein als Tim. Jonas und Steffen, die bei dem Fan-Gesang ihres Mitschülers zunächst noch „grinsen“, sehen inzwischen erschrocken aus. Ihnen ist bewusst, dass der Spaß in Ernst umgeschlagen ist.

Die Lehrerin dreht sich jetzt um (sie muss aufgestanden sein, was ich nicht registriert habe, MA). Die zweite Lehrerin ist ihrer Kollegin gefolgt. Sie stand die ganze Zeit hinter ihr, hat alles beobachtet und dreht sich jetzt auch um (ihre Gesichter wirken ausdruckslos, MA).

Beide verlassen den Raum (ich bin geschockt, kann nicht glauben, was ich gesehen habe, MA).

Die Jungen sitzen schweigend auf dem Podest.

(07HSZVR)

Die Protokollantin notiert, dass sich die Lehrerin umdreht. Möglicherweise wird letzterer bewusst, dass sie gerade einen Schüler geschlagen hat. Annehmbar ist auch, dass ihre Autorität wieder hergestellt ist und sie nun das Feld „beruhigt“ verlassen kann. Die zweite Lehrerin beobachtet die Situation, dreht sich um und folgt ihrer Kollegin aus dem Raum. Die Protokollantin beschreibt beide Gesichter als ausdruckslos, was darauf zurückzuführen ist, dass zumindest der Ärger der ersten Lehrerin ausagiert und damit abgebaut ist. Die Protokollantin dagegen beschreibt sich als „geschockt“. Sie ist entsetzt über das Gesehene, „kann es nicht glauben“. Die Intensität des Handelns erregt sie emotional derart, dass sie das Aufstehen der Lehrerin, die sich zu Tim bückte, „nicht registriert“. Annehmbar ist auch, dass das Entsetzten der Beobachterin nicht nur darin begründet liegt, dass gegen ein Gesetz verstoßen wurde, sondern darin, dass die Lehrkraft konträr zu ihrem pädagogischen Auftrag handelt. Auffallend ist, dass die Akteurinnen und Akteure nicht miteinander kommunizieren. Die Interaktion verläuft, bis auf den Gesang und die Aussage der Lehrerin, nonverbal ab. Tim reagiert nicht auf die Lehrerin. Er bleibt passiv und räumt so der Lehrkraft ihren autoritären Status ein. Ob es sich hier um eine faktische Autorität der Lehrerin handelt, darf angezweifelt werden. Möglich ist auch, dass Tim nicht antwortet, weil er sich nicht auf diese Ebene der Aushandlung begeben will. Er duldet die Wiederherstellung ihrer Autorität, weil er die Überforderung der Lehrkraft wahrnimmt. Die Situation verdeutlicht, dass Autorität qua Amt

zugeschrieben wird, diese Zuschreibung allein jedoch nicht ausreicht, um tatsächlich Autorität zu besitzen oder eine Autorität zu sein. Offensichtlich scheint es mühsam, Autorität ohne Gewaltanwendung zu erhalten oder wieder herzustellen. Wesentlich ist, wie Lehrkräfte ihre Autorität gestalten. Von Autorität im positiven Sinne geprägte Lehrer-Schüler-Beziehungen erlauben, dass Lehrerinnen und Lehrer Einfluss nehmen, ohne zu beherrschen; dass sie zur Selbstständigkeit ihrer Schüler und Schülerinnen beitragen, ohne sie zu unterdrücken (vgl. Heymann 2006). Ein wichtiger Grund, warum ihnen Autorität zuerkannt wird, ist der umgekehrte Respekt gegenüber den Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd.).

Das Thema Autorität wird in den nächsten Sequenzen ebenfalls relevant, wenn auch auf eine andere Weise. Die nachfolgende Situation schließt direkt an die vorangegangene an.

Im Stuhlkreis, gegenüber von Jonas, Tim und Steffen, beginnt eine Schlägerei (nachdem beide Lehrerinnen den Raum verlassen haben, wirken die Schülerinnen und die Schüler wie ausgewechselt. Mir ist nicht ganz klar, warum plötzlich so eine aggressive Grundstimmung herrscht und ich frage mich, ob es mit dem Verhalten der Lehrerin zu tun hat. Ist die Stimmung umgeschlagen, weil diese einen Schüler geschlagen hat oder einfach, weil beide Lehrerinnen den Raum verlassen haben und sich ihre Klassen nicht mehr beobachtet fühlen? MA).

(07HSZMA)

Die Protokollantin notiert, dass die Schülerinnen und Schüler wie „ausgewechselt“ seien, nachdem die Lehrkräfte den Raum verlassen haben. Möglicherweise fühlen sie sich jetzt weniger kontrolliert von den Personen, die sie im Schulalltag bewerten. Die „umgeschlagene“ Stimmung könnte allerdings auch darauf beruhen, dass das Verhalten der Lehrerin, das Schlagen eines Schülers, nicht unbeobachtet blieb. Festzuhalten bleibt die aggressive „Stimmung“, die auch in der vorangegangenen Sequenz seitens der Lehrerin zu verzeichnen ist. Dies wird ebenfalls an der wahrgenommenen Schlägerei deutlich, die nicht näher beschrieben wird. Der weitere Verlauf der Szene macht die Aggressionen der Schülerinnen und Schüler erneut sichtbar.

Mehrere Personen schlagen sich jetzt gleichzeitig (es herrscht ein richtiges Durcheinander. Ich weiß nicht, wo ich hinsehen soll. MA). Rick und Benni sitzen nebeneinander in dem Stuhlkreis, der sich im vorderen Teil des Raumes befindet, in der Nähe des Holzpodestes.

Benni schlägt Rick mit Fäusten auf den Oberkörper, Steffi schlägt Natascha auf den Oberarm, letztere schlägt zurück – auch auf Steffis Arm (beide sitzen ebenfalls nebeneinander im Stuhlkreis, MA).

*Jonas, Tim und Steffen sitzen auf dem Podest, beobachten die Schlägereien.
(07HSZMA)*

Das Thema Schläge und Aggression wird von einigen aufgegriffen. Da die Protokollantin kein spielerisches Element wie Lachen vermerkt, liegt der Schluss nahe, dass es sich um ernste Auseinandersetzungen handelt, die nicht unbedingt schmerzfrei verlaufen. Jonas, Tim und Steffen sind Beobachter der Situation. Sie behalten ihre Passivität als Reaktion auf die Schläge der Lehrerin bei und beteiligen sich nicht an den Streitigkeiten. Dafür wird deren Mitschülerin Özlem aktiv:

Özlem dreht sich zu einer Mitschülerin um und sagt: ‚Du Penner!‘ Sie schlägt ihr mit einer Moderationskarte auf den Kopf (auffallend ist, dass Özlem, bevor sie ihre Schläge gegen die Kollegin ausrichtet, immer wieder in meine Richtung sieht. Wenn sie bemerkt, dass sie von mir beobachtet wird, zieht sie ihre Hand zurück. Wie Özlems Nachbarin auf den Schlag reagiert, sehe ich leider nicht, MA).
(07HYZMA)

Özlem wird gegenüber ihrer Mitschülerin handgreiflich, wobei auch hier die Intensität ihres Schlages nicht nachvollzogen werden kann. Feststellbar ist lediglich eine aggressive Grundhaltung. Aus genderrelevanten Gesichtspunkten ist interessant, dass Özlem ihre weibliche Mitschülerin in der maskulinen Form „Penner“⁵¹ anspricht. Möglich ist, dass die feminine Bezeichnung „Pennerin“ im alltäglichen Sprachgebrauch unüblich ist. Unter dem männlichen Begriff werden zum einen auch weibliche Personen gemäß des generischen Maskulinums zusammengefasst, zum anderen suggeriert das Wort, es gebe ausschließlich

⁵¹ Im alltäglichen Sprachverständnis bezieht sich der Begriff Penner auf eine wohnungslose Person, die Alkohol konsumiert.

männliche „Penner“. Özlem „maskulinisiert“ ihre weibliche Mitschülerin und legitimiert so ihren Angriff. Aggressionen werden gegenüber Jungen und Männern geduldet, während sie bei Frauen und Mädchen als exotisch und nicht normkonform gelten.

Annehmbar ist, dass der Stimmungsumschwung durch Langeweile begünstigt wird. Das Verfahren befindet sich zwar in der Auswertungsrunde, aber offensichtlich ist den Schülerinnen und Schülern entweder nicht klar, was und wie sie auswerten sollen, oder sie demonstrieren schlicht ihre Unlust. Da die beurteilende Instanz der Lehrkraft nicht mehr anwesend ist, könnte auch letzteres der Fall sein.

Die Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution ist in der Zwischenzeit zusammen mit ihrer Kollegin zu einzelnen Schülerinnen und Schülern gegangen, um mit ihnen zu sprechen. Eine der beiden geht zurück zu einem leeren Tisch, der sich in der Nähe der Tür befindet. Die andere sich um und versucht, die Teilnehmenden zu beruhigen: ‚Ich würde euch bitten, dass ihr euch ein wenig zurückhaltet.‘ Die Schülerinnen und Schüler hören nicht auf sie.

(07HSZMA)

Offensichtlich üben die Mitarbeiterinnen der ausrichtenden Institution keine Autorität auf die Schülerinnen und Schüler aus. Während sich eine Mitarbeiterin aus dem Geschehen zurückzieht, versucht die andere, die Schülerinnen und Schüler zu „beruhigen“, ohne den entsprechenden Erfolg. Interessant ist hier auch der benutzte Konjunktiv: „Ich würde euch bitten.“ Diese eher vorsichtige Formulierung erweist sich als ungeeignet, um Ruhe in zwei Schulklassen zu bringen. Das Verb „beruhigen“ deutet an, dass ein gewisser Geräusch- beziehungsweise Aktivitätspegel vorherrschen muss, der sich durch die gesamte Gruppe zieht und nicht durch ein Gespräch mit Einzelpersonen zu lösen ist.

Özlem setzt sich jetzt zwischen Erkan und einen anderen Mitschüler und beginnt, auf beide Jungen mit ihren Fäusten einzuschlagen. Die Mitarbeiterin ruft aus: ‚Du (Özlem ist gemeint, MA) setzt dich hier auf den Stuhl!‘

Sie zeigt auf einen freien Platz im Stuhlkreis, der sich neben ihr befindet (die Mitarbeiterin steht, MA).

Özlem setzt sich auf den zugewiesenen Stuhl, der sich zwischen zwei Mitschülerinnen befindet (im Stuhlkreis gibt es mehrere freie Plätze, MA)

(07HSZMA)

In dieser Situation greift die Mitarbeiterin zu einem Mittel, um die „natürliche Ordnung“ herzustellen: Sie weist Özlem, die zwischen zwei Jungen sitzt, einen Stuhl neben einer Mitschülerin zu. Auffallend ist, dass gerade ihr Verhalten sanktioniert wird, während zuvor auch andere Personen Schläge ausgetauscht haben, zum Beispiel Rick und Benni zu Beginn der Szene. Annehmbar ist, dass gerade Özlems Verhalten besonders auffällt, da sie weiblich ist und die Jungen, die ihr zahlenmäßig überlegen sind, angreift. Özlem wirkt angriffslustig und überlegen, Adjektive, die männlich konnotiert sind (vgl. Williams/Best 1990). Obwohl Mädchen indirekte Formen von Gewalt bevorzugen (vgl. Popp 2002), agiert Özlem ihre Emotionen offensiv aus, ein Verhalten, das auf die Mitarbeiterin befremdlich wirken könnte. Dass deren Reaktion auf der Auffassung geschlechtstypischen Verhaltens basiert, ist unzweifelhaft. Sie eröffnet die Kategorie Geschlecht, indem sie Özlem „den richtigen“ Platz neben ihrer Mitschülerin zuweist. Özlem hat keine Wahl. Sie muss den Platz wechseln und kann nicht selbst entscheiden. Ihre Mitschülerin wird im Protokoll nicht namentlich genannt, auch ihr Verhalten wird nicht explizit beschrieben. Das deutet darauf hin, dass die Mitschülerin weniger auffällig, also „ruhiger ist“ als Özlem. Güting (2004) stellt in ihrer Untersuchung über Geschlechtskonstruktionen in Schulklassen fest, dass manche Lehrkräfte ein an traditionellen Geschlechterkonzepten orientiertes Bild von stillen Mädchen und lauten Jungen hätten (S. 179). Das gilt auch für die Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution. Rick und Benni werden nicht sanktioniert, weil sie in dieses Bild passen. Özlem fällt aus dem Rahmen, sie bricht mit tradierten Auffassungen von ruhigen, braven Mädchen. Der Mitarbeiterin bleibt nur eine Wahl, sie muss entweder auf das ihr bekannte Geschlechtskonzept rekurrieren oder ihre Auffassung revidieren. Da letzteres einen gewissen Unsicherheitsfaktor beinhaltet, entscheidet sie sich für den Zugriff auf Bekanntes und Bewährtes, um das unpassende Verhalten des Mädchens zu normieren.

Zwei Minuten später sitzt sie (Özlem) wieder zwischen Erkan und dem anderen Mitschüler – also dort, wo sie eben saß, bevor die Mitarbeiterin sie umgesetzt hat

(ich habe ihr Aufstehen nicht registriert. Es herrscht Chaos. Alle reden durcheinander, MA). Özlem beginnt jetzt einen ‚Kissenkampf‘ mit beiden: Sie hat ein Kissen (ich habe nicht gesehen, woher sie es hat, weiß aber, dass mehrere Kissen auf drei Sofas verteilt sind, die am anderen Ende des Raumes stehen, MA) in der Hand, schlägt es ihnen abwechselnd auf den Kopf (der Gesichtsausdruck aller Beteiligten ist ernst: Das ist kein Spiel mehr. Die Schläge mit dem Kissen sind deutlich hörbar, MA).

(07HSZMA)

Die Protokollantin notiert, dass Özlem den zugewiesenen Platz wieder verlässt, um sich erneut zwischen die beiden Jungen zu setzen. Dadurch widersetzt sie sich zum einen der Anordnung der Mitarbeiterin, zum anderen aber auch deren Geschlechtskonzept. Özlem steigert ihren Angriff. Sie setzt, im Gegensatz zur vorangegangenen Situation, nicht mehr ausschließlich den eigenen Körper ein, sondern bedient sich jetzt eines zusätzlichen Gegenstandes. Zwar gilt das von ihr benutzte Kissen im engen Sinne nicht als Waffe, trotzdem wird es hier verwendet, um die Mitschüler körperlich zu attackieren. Auch die körperliche Verortung des Angriffs variiert. Die Protokollantin beobachtet abwechselnde Schläge auf die Köpfe der beiden Jungen. Der Kopf ist eine besondere Stelle des menschlichen Körpers. Er steht für das Gesicht einer Person und ist durch konstitutionelle Merkmale wie Augenfarbe, Haare oder die Form der Lippen ein Ausdruck individueller Identität. Özlems Angriff erhält dadurch eine gewisse Brisanz: Er wird persönlich und dadurch machtvoll. Diese Interpretation wird durch die Feststellung der Protokollantin unterstrichen: „Das ist kein Spiel mehr.“ Auch die Bezeichnung der Attacke als „Kissenkampf“ verweist eher auf ein ernstes Szenario als auf eine harmlose Rangelei. Es ist denkbar, dass die gesteigerte Aggression der Schülerin ihren Auslöser in der Reifizierung gängiger Geschlechterkategorien durch die Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution findet und darin, dass sie keine Wahl hat: Sie muss der Anweisung der übergeordneten Person entsprechen und kann nicht freiwillig entscheiden. Durch die Zuweisung des „richtigen“ Sitzplatzes bei den nicht-aggressiven Mitschülerinnen wird Özlem das Recht abgesprochen, ihren gewählten Sitzplatz bei den Jungen zu behalten und die Jungen anzugreifen – ein Verhalten, was dadurch als unzulässig und unpassend unterbunden wird. Damit werden tradierte Muster bestätigt sowie die fehlende Freiwilligkeit der Sitzplatzwahl

betont, was möglicherweise Özlems Wut verstärkt und sich in der modifizierten Attacke gegenüber den Mitschülern manifestiert. Eine Reaktion der Mitarbeiterin verzeichnet das Protokoll nicht. Möglicherweise geht sie nicht weiter auf Özlems Widersetzung und ihren erneuten Angriff ein. Denkbar ist aber auch, dass ein neuer Sachverhalt die Aufmerksamkeit der Protokollantinnen erlangt.

Auffallend ist, dass die Attacke der Schülerin eine ansteckende Wirkung zeigt:

Auf einmal sind fast alle Jugendlichen an solchen Kissenkämpfen beteiligt (ich habe nicht mitbekommen, wie sich dieses Verhalten ausgebreitet hat. Viele haben sich anscheinend Kissen von den Sofas geholt, MA). Jetzt fliegen Kissen durch den Raum (ich habe nicht beobachtet, wer sie geworfen hat, MA).

(07HSZMA)

Die Beschreibung der Protokollantin vermittelt den Eindruck einer chaotischen Ausgangssituation. Die „Kissenkämpfe“ breiten sich aus, es herrscht ein regelrechtes Durcheinander. Die Benutzung der Kissen scheint auch andere Schülerinnen und Schüler zu inspirieren. Es ist zwar wahrscheinlich, dass nicht – wie protokolliert – alle anwesenden Schülerinnen und Schüler daran beteiligt sind. Möglich ist, dass die Protokollantin Unbeteiligte nicht registriert, da sie fokussiert beobachtet. Dennoch ist auffallend, dass die Beobachterin die Szene derart wahrnimmt, als seien „fast alle“ involviert. Ein Grund dafür könnte in der Aneignung des Raumes durch die Gruppe liegen. Bourdieu (1997) stellt fest, dass menschliche Wesen als Körper und als biologische Individuen immer ortsgebunden seien und nicht über eine Allgegenwart verfügten. Sie könnten nicht an mehreren Orten gleichzeitig anwesend sein (S. 160). Der Ort, an dem sich ein Individuum befindet, an dem es sich lokalisiert und eine Position einnimmt, „[...] sich platziert findet, stattfindet, sich wieder findet“ (ebd.), wird als der physische Raum bezeichnet (vgl. ebd.). Der Autor konstatiert:

„Der eingenommene Platz lässt sich definieren über die Ausbreitung, die Oberfläche und das Volumen, welche ein Individuum im physischen Raum aufweist, d. h. es handelt sich um seine Maße beziehungsweise besser: um, wie man bei Fahrzeugen oder Möbeln sagt, um seine Sperrigkeit.“ (ebd.).

Die Verortung der Gruppe wird in vorliegendem Beispiel als raumgreifend erlebt. Die Protokollantin empfindet die Gruppe der „kissenkämpfenden“ Schülerinnen und Schüler als komplette Rauman eignung und -beherrschung. Bourdieu stellt dazu fest, dass es über den physischen Raum hinaus auch einen Sozialraum gebe, der Teil von ihm sei und Beziehungen untereinander strukturiere sowie sich durch wechselseitige Ausschließung oder Unterscheidung definiere (ebd.). Der Sozialraum im physischen Raum bringt die Macht über den Raum zur Geltung. Die Position eines Akteurs im Sozialraum spiegelt sich in dem von ihm eingenommenen Ort, im physischen Raum, wider (ebd.). Die beschriebene Szene macht deutlich, dass die beiden Klassen den Raum nicht nur durch ihre zahlenmäßige Überlegenheit einnehmen. Sie beherrschen ihn geradezu, was sie durch die Ausdehnung ihrer Platzherrschaft unter Beweis stellen. Die Kissen, die durch den Raum geworfen werden, können als die Verbreiterung des eingenommenen physischen Raumes betrachtet werden.

Neben der Gruppe der Schülerinnen und Schüler sind nach wie vor auch die Mitarbeiterinnen der ausrichtenden Institution vor Ort, die sich – wie das Beispiel von Özlem zeigt – den einmal besetzten Raum nicht zurückerobern können. Auch die nächste Sequenz demonstriert die Hegemonialstellung der Schülerschaft im Raum:

Ein Kissen trifft eine Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution fast am Ohr (sie sieht entsetzt aus: Die Augen sind weit aufgerissen, MA). Sie steht in der Mitte des Stuhlkreises und spricht mit zwei Personen (die andere Mitarbeiterin geht um den leeren Tisch in der Nähe der Tür. Sie hält Abstand, MA).

(07HSZMA)

Auffallend ist, wie passiv beide Mitarbeiterinnen in dieser Situation bleiben. Die Erste wird beinahe von einem Kissen getroffen und reagiert entsetzt, während sich die zweite Mitarbeiterin zurückzieht und den Schülerinnen und Schülern geradezu das Feld überlässt. Die räumliche Übermacht der beiden Klassen scheint die Verhaltensoptionen der Mitarbeiterinnen erheblich einzuschränken und sie in eine inaktive Position zu drängen. Beide wirken im Umgang mit der Gruppe hilflos.

Beim Vergleich der beiden Sequenzen, die Interaktion zwischen Schüler und Lehrerin im ersten Beispiel und der Rauman eignung im zweiten, fällt auf, dass das ursprüngliche Thema Gewalt beziehungsweise Autorität seitens einer Lehrkraft in

ihr Gegenteil verkehrt wird. In einem freizeitlich anmutenden Setting, das auf die Bedürfnisse Jugendlicher abgestimmt ist, ist es eine Lehrerin, welche die Interaktion steuert. Ihr kommt zunächst eine Situationsautorität zu, die sich die Schülerinnen und Schüler aneignen, sobald sie mit ihrer Kollegin den Raum verlassen hat. Die Protokollantin beschreibt die Jugendlichen als „ausgewechselt“ und stellt fest, dass die „Stimmung umgeschlagen“ ist. Es werden außerdem „Schlägereien“ beobachtet. Es ist offensichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten erst ändern, als die Lehrerinnen den Raum verlassen. Möglicherweise fühlen sie sich jetzt unbeobachtet beziehungsweise weniger kontrolliert und beginnen, die Thematik der vorangegangenen Interaktion – Autorität und Aggression – auf ihre Weise zu verarbeiten. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass diese beiden Aspekte überwiegend bei einer weiblichen Person herausstechen. Die Protokollantin fokussiert Özlem und deren Gewaltanwendung, ähnlich wie es im vorherigen Beispiel bei der weiblichen Lehrkraft der Fall ist. Denkbar ist, dass die von weiblichen Personen angewendete Gewalt besonders auffällig ist, da sie immer noch ein außergewöhnliches Phänomen darstellt. Der Platzverweis stellt damit eine Bestrafung des „unweiblichen“ und damit weniger konformen Verhaltens der Schülerin dar. Dieses Ergebnis passt zu der Feststellung neuerer Forschungsarbeiten, die Abweichungen von geschlechtstypischem Verhalten – vor allem bei Mädchen – als besonders auffällig und sanktionswürdig deklarieren (vgl. Popp 2002), was wiederum Aggression auslöst. Das heißt, die Reifizierung tradierter Stereotypisierungen kann ein Auslöser für Gewalt bei Mädchen sein, beziehungsweise ein vorhandenes Aggressionspotenzial verstärken, wenn das Recht abgesprochen wird, das untypische Verhalten auszuagieren.

Tatsache ist aber, dass Aggression und Autorität in ihrer Kombination von weiblichen Personen initiiert werden und die männlichen Jugendlichen in beiden Fällen Zielobjekte darstellen, an denen Aggressionen ausgelebt werden. Sie besetzen damit eine reaktive Rolle. Die Gewaltausübung seitens der weiblichen erwachsenen Lehrkraft wird von Tim quasi schweigend erduldet. Im Fall von Özlem gibt es Sanktionen, die in direktem Zusammenhang mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit stehen. Sie wird von der Mitarbeiterin angewiesen, ihren Platz zwischen den Mitschülern zu verlassen, um sich auf gleichgeschlechtliches Terrain zu begeben. Sie setzt sich zwischen zwei Mitschülerinnen, verlässt den Platz allerdings wieder, setzt sich auf ihren „alten“ Stuhl und attackiert ihre männlichen Mitschüler erneut –

und zwar noch heftiger als zuvor. Die Öffnung der Kategorie Geschlecht als strafendes Element erweist sich in Özlems Fall als unwirksam. Sie konterkariert den „Bestrafungsversuch“ durch gesteigerte Aggressivität. Ob das Verhalten der Lehrerin das Ausleben eigener Aggressionen provoziert, kann an dieser Stelle nicht ausreichend beantwortet werden. Denkbar ist dennoch, dass hier zumindest eine Art Zündung des gewalttätigen Potenzials durch Özlem stattfindet, das sich auf die ganze Klasse ausbreitet und möglicherweise auch eine Reaktion auf den vorangehenden Gewaltakt der Lehrkraft darstellt. Deutlich wird, dass die Klasse dadurch – und durch die Aneignung des Raumes, in dem ehemals die Lehrerin die Oberhand hatte – ihre Autorität zurückgewinnt und gleichzeitig Macht gegenüber den Mitarbeiterinnen der ausrichtenden Institution ausübt. In diesem Sinne findet die Herstellung eines Gleichgewichts zugunsten der Schülerschaft statt. Während die Mitarbeiterinnen passiv bleiben, erlangt die Klasse Einfluss, auch wenn sich dieser nicht gegenüber der Lehrerin durchsetzen lässt, sondern lediglich stellvertretend gegenüber den Mitarbeiterinnen ausgeübt wird.

8. Reaktionen der Schülerinnen und Schüler in leistungs- und kompetenzbezogenen Situationen

Für Schülerinnen und Schüler gehören Leistungsanforderungen sowie Beurteilungs- und Selektionsprozesse zu den nachhaltigsten Schulerfahrungen überhaupt und sind damit ein bedeutsamer Teil ihrer Lebenswelt. Die Leistung beeinflusst nicht nur die soziale Anerkennung durch Personen wie Lehrer, Eltern und andere Schülerinnen und Schüler, sondern sie hat auch weitreichende Konsequenzen für die Berufs- und Lebenschancen (vgl. Ulich 2001, S. 137). Der Begriff Leistung bezieht sich sowohl auf den Prozess als auch auf das Produkt des Handelns (vgl. Nudig 1997). Für Klafki (1974) bedeutet Leistung das Ergebnis und den Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden und gegebenenfalls auch mit Selbstüberwindung verwoben ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden (S.90). Anknüpfend an eine Handlung vollzieht sich also eine Bewertung des Handelns, zum Beispiel in Form von Schulnoten oder in Gestalt einer Rückmeldung über die beobachteten Kompetenzen in einem Assessment. Obwohl die Leistungen der Teilnehmenden in dem untersuchten Verfahren nicht in Form von Noten bewertet werden, ist

annehmbar, dass es sich trotzdem um eine Bewertung handelt. So existieren Gütemaßstäbe, die sich auf die Lösung von Aufgaben beziehen: Sie sollten, um Rückschlüsse auf Kompetenzen zu erlauben, bearbeitet worden sein und eine Einteilung der Beobachtungen in bestimmte Kompetenzen erlauben. Für einen Leistungsansatz im beobachteten Assessment spricht auch, dass die Bearbeitung der Aufgaben seitens der Teilnehmenden mit Anstrengung oder Selbstüberwindung verbunden sein könnte, da sie neue Anforderungen bedeuten.

Die Erfahrungen im Schulkontext tragen maßgeblich dazu bei, wie Schülerinnen und Schüler sich in Leistungskontexten wahrnehmen, ob sie davon überzeugt sind, gute oder schlechte Leistungen zu bringen. Gerade die Beurteilung wird von vielen als belastend erlebt und könnte dazu führen, dass die Leistungssituation im Assessment ähnlich beurteilt wird. Für fast die Hälfte der Jugendlichen sind Prüfungen und Klassenarbeiten negativ und mit Ängsten verbunden: 44 % davon bemängeln einen zu hohen Leistungsstress in der Schule (vgl. Sardei-Biermann 1992, S. 289). Dass der schulische Erfolg einen hohen Stellenwert einnimmt, zeigt eine Untersuchung von Hurrelmann und Engel (1989). In ihrer Studie geben 36 % aller befragten Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgängen 7–9 an, die schulischen Leistungen für sehr wichtig zu halten. 59 % erachten Schule als wichtig und nur 5 % als unwichtig. Bei der zentralen Bedeutung schulischer Leistungsaspekte ist nicht verwunderlich, dass schlechte Beurteilungen gravierende Folgen nach sich ziehen. Das psychische Befinden von Kindern und Jugendlichen leidet. Negative Effekte sind vor allem durch den Verlust des Selbstwertgefühls zu verzeichnen (vgl. Fend 1997, S. 265). Dieses ist bereits in der Grundschule beeinträchtigt, wie Beck und Scholz (1995) wiederholt nachweisen (S. 137 f., 189 f.). Viele Jugendliche bilden zudem psychosomatische Beschwerden als Reaktion auf Leistungsstress aus, zum Beispiel Kopf- und Magenschmerzen sowie Konzentrationsprobleme (vgl. Holler-Nowitzki 1994, S. 190 f.). Fasst man diese Formen als Ursachen und Wirkungen von Leistungsstress auf, ist es nachvollziehbar, dass Schülerinnen und Schüler in Beurteilungs- und Leistungssituationen Strategien entwickeln, die ihr Selbstbewusstsein schützen und gleichzeitig negative Erfahrungen kompensieren. Stein (1998) konstatiert, dass Jugendliche in solchen Situationen ein sogenanntes Copingverhalten entwickelten (S. 117). Dabei würden sie Anstrengungen unternehmen, um mit spezifischen Herausforderungen fertig zu werden (vgl. Cohen 1987). Coping bedeutet nicht

zwingend die direkte Stressreduktion oder eine Beseitigung der Stressoren, sondern zeigt sich in einem neuen Verhältnis auf verändertem Organisationsniveau (vgl. Beck 1976, S. 194 ff.). Es sind mehrere Kanalisierungen auf verschiedenen Ebenen denkbar, da Stressreaktionen wie Wut, Trauer, Angst und Aggression unterschiedlich ausfallen. Ein Beispiel für Coping sind vermehrte verbale Auffälligkeiten oder aber interaktioneller Rückzug der betreffenden Person. Einer Emotion wie Wut mit einer ebensolchen offensiven Bewältigungsstrategie zu begegnen, erscheint geradezu logisch, könnte aber im Kontext der Schule unangemessen sein. Betreffende würden auf eine negative Weise auffällig. Hinderungsgründe sind in diesem Zusammenhang strukturelle Besonderheiten, wie Unterricht im Klassenverband oder die mehrfach diskutierte Unterlegenheit, welche die Position des Lernenden mit sich bringt. Copingverhalten muss daher entsprechend des institutionellen Rahmens angemessen und sozial vertretbar sein. Zu bedenken ist dabei die problematische Situation der Hauptschule, die, wie schon berichtet, starker Kritik ausgesetzt ist. Annehmbar ist, dass Jugendliche, die diese Schulform besuchen, bereits aus diesem Grund ein negatives Selbstbild entwickeln. Sie befinden sich auf einer „Problemschule“. Diese Tatsache könnte sich auf fatale Weise im Selbstbild manifestieren. Schülerinnen und Schüler wären dann von vornherein davon überzeugt, leistungsschwach zu sein und gestellte Aufgaben nicht bewältigen zu können, da ihnen ein problematisches Etikett anhaftet. Sie entwickeln daraufhin ein Selbstbild, das zur besuchten Schulform „passt“ und das in der alltäglichen Interaktion permanent bestätigt wird.

Diese Annahme mag nicht für die gesamte Schülerschaft von Hauptschulen gelten und soll an dieser Stelle nicht generalisiert werden, doch ist sie im Hinblick auf die protokollierten Beobachtungen durchaus nachvollziehbar. Dazu kommt, dass zahlreiche Assessmentverfahren leistungsschwache sowie besonders „bedürftige“ Schülerinnen und Schüler „unterstützen“ beziehungsweise „stärken“ wollen – immer in Bezug auf die zukünftige Arbeitsfähigkeit. Hier lässt sich eine ausgeprägte Doppelmoral konstatieren: Indem Assessments für eine bestimmte Zielgruppe angeboten werden, wird diese als die Gruppe der Bedürftigen klassifiziert, die besonderer Zuwendung bedarf. Gleichzeitig benötigen Assessments gerade diese Zielgruppe zur eigenen Legitimation. Die beobachteten Kompetenzen der Jugendlichen werden identifiziert und erlauben Rückschlüsse auf fehlende Bereiche: Manche Kompetenzen sind vorhanden, andere müssen ausgebaut werden, um

arbeitsfähig zu werden. Fraglich bleibt an dieser Stelle, ob die eingesetzte Maßnahme tatsächlich von Nutzen für die Schülerinnen und Schüler selbst ist und ob alle in gleicher Weise profitieren. Oder wird lediglich das schlechte gesellschaftliche Gewissen beruhigt? Erbringen kompetenzanalytische Verfahren wirklich den erhofften Erfolg oder verblasst der kompetenzorientierte Input im Universum der Ungerechtigkeit? Die Antwort darauf ist mehrdimensional und bedarf weiterer Forschungsarbeiten zu der Wirkung eines Assessments mit Unterstützungsfunktion. An dieser Stelle kann jedoch der Umgang der Beteiligten mit Situationen skizziert werden, in denen die eigenen Leistungen und individuelle Kompetenzen thematisiert werden.

8.1 „Das ist viel zu schwer! Wir hören jetzt auf und essen lieber einen Döner!“

Das nachfolgende Beispiel dieser Sequenz entstammt dem Protokoll der teilnehmenden Beobachtung mit Klasse Y und wird am ersten Verfahrenstag notiert.

Aljoscha sieht kurz auf die Aufgabe ‚Logisches Denkvermögen‘ und ruft aus: ‚Das kriege ich doch nicht hin! Das ist viel zu schwer!‘

Er sieht nacheinander die Jungen am Tisch an (sie nicken Aljoscha bestätigend zu, MA) und sagt zu ihnen: ‚Wir hören jetzt auf und essen lieber einen Döner!‘ Die Jungen am Tisch lachen, die Mädchen sagen nichts, bearbeiten weiter ihre Aufgaben. Die Jungen unterhalten sich jetzt (Aljoscha hat die Aufgabe noch nicht begonnen und legt sie zur Seite. Das Ganze wirkt schon fast ritualisiert, MA).

(07HSYMA)

Aljoscha scheint überzeugt davon zu sein, die gestellte Aufgabe nicht bearbeiten zu können. Das Wort „doch“ verweist in diesem Rahmen darauf, dass er schon ähnliche Erfahrungen gemacht haben könnte. Es ist möglich, dass er die Situation, eine gestellte Aufgabe nicht lösen zu können, aus seinem (Schul-)Alltag kennt. In der für ihn neuen, durch Vorerfahrungen aber trotzdem „passenden“ Assessment-Situation scheint dieses Selbstbild für Aljoscha schnell abrufbar zu sein: Auffallend

ist, dass er nur „kurz“ auf den entsprechenden Zettel sieht und sich nicht weiter mit der Aufgabe auseinandersetzt. Keiner der Anwesenden widerspricht dem Mitschüler, im Gegenteil. Das Kopfnicken der anderen Jungen am Tisch bestätigt Aljoschas Auffassung; damit degradiert nicht nur er sich, sondern wird darin auch von den Mitschülern bestätigt. Er überspitzt die Selbstentwertung und generalisiert sie, indem er seine Mitschüler am Tisch mit einbezieht. Aljoscha sieht sie nacheinander an, als Vorbereitung auf seine Aussage, und sagt: „Wir hören jetzt auf und essen lieber einen Döner!“ Als Reaktion auf seine Bemerkung lachen die mit „wir“ Angesprochenen. Das vermeintliche Nichtkönnen wird durch Humor heruntergespielt. Die Nahrungsaufnahme bezeichnet eine lebensnotwendige und sinnvolle Tätigkeit und kontrastiert gleichzeitig die Aufgabenbearbeitung als unwichtig. Die Protokollantin bemerkt, dass die Interaktion ritualisiert wirke, was auf die (geübte) Normalität des Aufgebens verweist. Den Interagierenden scheint das Ablehnen einer vielleicht schwierigen Aufgabe – wahrscheinlich aus der Schule – vertraut zu sein. Es wird eher resigniert, als gemeinsam nach einer Lösung gesucht. Das Lachen erzeugt Kollektivität unter den Jungen und grenzt sie gleichzeitig von den Mädchen ab, die vom Nichtkönnen offenbar ausgeklammert werden. Sie ignorieren die Mitschüler und arbeiten weiter beziehungsweise werden von Aljoscha während seiner Aussage nicht angesehen. Dieser fasst die Jungen als eine homogene Gruppe auf, von der es keine Ausnahmen gibt – niemand der mit „wir“ Angesprochenen protestiert. Die Aufgabe ist demnach nicht nur für ihn vermeintlich zu schwer, sondern für alle am Tisch sitzenden männlichen Personen. Allerdings trägt auch das Protokoll zu der Konstruktion geschlechtlicher Kategorien bei. Die Schülerinnen werden geradezu als konträr zu den Jungen beschrieben: „Die Mädchen sagen nichts, bearbeiten weiter ihre Aufgaben.“ Hier zeigt sich zum einen die Erwartungshaltung der Protokollantin bezüglich einer möglichen Reaktion der Mädchen. Zum anderen wird deutlich, dass die Differenz der Geschlechter so betont wird. Anzumerken ist, dass die Kategorisierung, bestehend aus einer Kollektivierung seitens der Jungen und der entsprechenden Beschreibung durch die Protokollantin, gegebenenfalls auch innerhalb der Schule vorgenommen wird – mit weitreichenden Konsequenzen. Den Jungen würden korrigierende Erfahrungen ihres negativen Selbstbildes in Leistungssituationen fehlen, wodurch festgefahrene Bilder fortlaufend bestätigt würden. Es käme schlimmstenfalls zu einer schlechteren Leistungsbewertung männlicher Schüler. Die von der Protokollantin möglicherweise

erwartete Leistungsorientierung ist nicht unbegründet: Eine frühere Bildungsbenachteiligung der Mädchen ist in der wichtigsten Hinsicht aufgehoben: Sie mit Jungen gleichgezogen. Ihr Anteil in Gymnasien liegt bei 50 %, in Realschulen bei 53 % und in Hauptschulen bei 46 % (vgl. BMBW 1998, S. 9). Diese formale Chancengleichheit birgt jedoch eine Besonderheit. Jungen besuchen mit 60 % überwiegend Schulen für Lernbehinderte und wiederholen häufiger eine Klasse als weibliche Personen (vgl. Horstkemper 1987, S. 141; Rodax und Hurrelmann 1986). Mädchen haben gegenüber Jungen einen Bildungsvorsprung, sie bekommen durchschnittlich bessere Schulnoten und wiederholen seltener eine Klasse als Jungen (vgl. Betz/Fitzgerald 1987). Bednarz-Braun und Heß-Meining (2004) stellen fest, dass gerade junge Frauen in Bezug auf Schulerfolg zum „starken Geschlecht“ gehörten (S. 168). Auch wenn Mädchen einen offensichtlichen Lernvorteil gegenüber Jungen besitzen, sollte nicht vergessen werden, dass sich ein Geschlechterunterschied in folgendem Phänomen manifestiert:

„Die schulische Leistung und spätere Berufswahl korrelieren bei Männern positiv – bei Frauen ist ein Auseinanderdriften beider Variablen ab der Pubertät zu beobachten. Das bedeutet also, dass bei Männern eine proportionale Beziehung zwischen Grad der Bildung und späterer beruflicher Beschäftigung zu erklären ist, bei Frauen diesbezüglich jedoch ein disproportionaleres Verhältnis.“ (Steins 2003, S. 142)

Daraus lässt sich ableiten, dass weibliche Personen ihren Bildungsvorsprung weniger nutzen können. Frauen besitzen ein hohes schulisches Qualifikationsniveau, das aber im weiteren Bildungsverlauf selten eine Entsprechung findet.

Seitens der Jungen kann sich die Annahme, dass gestellte Aufgaben viel zu schwer seien, zunehmend verfestigen und dazu führen, sowohl das Interesse zu verlieren als auch die Überzeugung zu gewinnen, gestellte Aufgaben generell nicht bewältigen zu können. Das wiederum zieht die Bestätigung der Stereotype nach sich, die sich in den zitierten Ergebnissen manifestiert. Dafür spricht der schon erwähnte „kurze“ Blick auf die Aufgabe. Aljoscha gibt bereits zu Beginn auf und versucht nicht, sein Selbstbild durch einen Lösungserfolg zu revidieren. Dasselbe gilt offenbar auch für die anderen Jungen am Tisch. Bezüglich des Nicht-Bewältigenkönnens scheint unter den Jungen kollektive Einigkeit zu bestehen. Das schnelle Aufgeben steht für eine Strategie, die aufgrund von Gewohnheit eventuell leicht abrufbar und damit auch in einem außerschulischen Setting schnell greifbar ist. Die durch Lachen und Humor

initiierte Verharmlosungstaktik negativer Leistungserwartungen suggeriert, dass die Jungen das Nichtkönnen jedenfalls nach außen hin gut bewältigen. Solche Immunisierungstaktiken können trotzdem schwerwiegende psychische Folgen haben, da eine konstruktive Bewältigung des Erlebten nicht immer einfach gelingt. Ein gängiges Beispiel solcher Taktiken ist die Verharmlosung des Sitzenbleibens („Ich hab mal eine Runde doppelt gedreht.“). Auch hier wird das Versagen zwar locker überspielt, aber nicht zwingend genauso leicht bewältigt (vgl. Ulich 2001, S. 158).

Dass Verharmlosungstaktiken im Assessment klassenübergreifend vorkommen, zeigt sich auch am nächsten Beispiel, einer Sequenz aus einem Beobachtungsprotokoll der Klasse Z.

Die sogenannten Kompetenzbereiche (theoretische Inhalte des Verfahrens) werden von den Durchführenden erklärt. Alle sitzen wie in der Vorstellungsrunde im Stuhlkreis. Andreas erklärt das Wort ‚Fachkompetenz‘. Er sagt: ‚Das ist so wie in der Schule. Das steht da z. B. in Englisch eine eins und in Erdkunde mal eine, äh, drei. Fatih lacht und sagt: ‚Bei mir steht da eher eine Fünf in Englisch und eine Sechs in Erdkunde.‘ Einige lachen. Erkan stimmt lachend zu: ‚Bei mir auch.‘
(07HSZMA)

Andreas erklärt den Begriff Fachkompetenz mit Hilfe einer typischen Schulsituation, der Notenvergabe in verschiedenen Fächern. Was für den Assessor möglicherweise ein neutrales Bild zur Erläuterung des Fachkompetenzbegriffes ist, verknüpft Fatih sofort mit den eigenen Leistungen in Englisch und Erdkunde. Auch hier wird das eigentlich Unerfreuliche, die schlechten Zensuren, durch Humor abgeschwächt, was Zustimmung von Erkan auslöst, der ähnliche Noten hat. Der Lacher auf eigene Kosten scheint eine erheiternde Wirkung zu haben. Er lenkt für kurze Zeit von einem vielleicht langweiligen theoretischen Thema ab, macht aber gleichzeitig deutlich, wie sehr die Schüler im institutionalisierten Umfeld Schule gefangen sind. Sie beziehen Andreas Beispiel sogleich auf die eigenen Noten, die im Rahmen der Erklärung des Assessors eigentlich nicht thematisiert werden müssten, allerdings für allgemeine Heiterkeit sorgen, denn „einige lachen“.

In beiden Szenen lässt sich als Kompensationsstrategie schlechter Noten eindeutig das Verharmlosen konstatieren. Getreu dem Motto „Nimm es mit Humor“ machen

sich die Schüler zum Mittelpunkt des Gelächters, steigern dadurch aber ihren Marktwert als Personen, die über sich selbst lachen können und ihr Schicksal mit Fassung tragen. Diese Art der Verharmlosungs- und Immunisierungstaktik ist eine Bewältigungsstrategie des Schulalltags und zusätzlich ein Akt der Selbstbehauptung, um permanenten Leistungsdruck zu kompensieren (vgl. Ulich 2001, S. 158). Holzkamp (1993) charakterisiert die Entzweiung schulischen Lebens in zwei Parteien. Auf der einen Seite stehen die Lehrkräfte, auf der anderen die Schülerinnen und Schüler, die unter Schulbedingungen die individuelle Bewertung überleben müssen (S. 197). In diesem Zusammenhang kann Humor als Reaktion auf schlechte Benotungen erklärt werden, die eine Solidarisierung gegenüber der Schuladministration sichert und die Abwertung und Ausgrenzung durch andere Lernende verhindert. Das Über-sich-selbst-Lachen ist ein Mittel zur Gruppenintegration und zur Herstellung von Kollegialität, da im Moment dieser Tätigkeit niemand, außer der betreffenden Person selbst, Zielscheibe des Spotts wird. Doch muss dieses Verhalten nicht zwingend bedeuten, dass mit einer humorvollen Selbstentwertung nicht auch negative Gefühle wie Scham oder Furcht einhergehen. Diese zu signalisieren, würde mit einem Gesichtsverlust innerhalb der Peer Group einhergehen und wäre sicher weniger leicht zu ertragen, als die Anerkennung bezüglich des Über-sich-selbst-Lachens. Möglicherweise ist die Beachtung durch andere Mitschülerinnen und Mitschüler auch Ersatz für fehlende Zuwendung seitens der Lehrkräfte und ein Weg, fehlendes Lob zu kompensieren.

Auffallend ist, dass in beiden genannten Sequenzen Verharmlosungstaktiken bezüglich der eigenen Leistung ausschließlich von männlichen Personen angewendet werden, im ersten Beispiel ergänzt durch die im Protokoll beschriebene Kontrastierung der „fleißigen“ Mädchen. Trotzdem sollte die Beobachtung der Protokollantin nicht unberücksichtigt bleiben, auch im Hinblick darauf, wie schnell und unreflektiert Differenzkonstruktionen vorgenommen werden.

Die feministische Kritik an der Schule richtet sich darauf, dass unter dem offiziellen Anspruch der Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie reproduziert wird, was unter dem Begriff des „heimlichen Lehrplans“ zusammengefasst wird (vgl. Nyssen 2004, S. 390). Mitverursacherin ist die Schule selbst, manifestiert in den Interaktionsstrukturen und in den Geschlechterstereotypisierungen der Lehrkräfte und dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). Wenngleich inzwischen zahlreiche

Forschungsergebnisse sich mit den Verantwortlichkeiten der Ungleichbehandlungen beschäftigen und auch die Reproduktionen der Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nehmen (vgl. Rustmeyer 1999), scheint eine Stereotypisierung weiterhin ein wirkmächtiger Faktor zu sein, wie die beschriebenen Sequenzen aufzeigen. Es liegt – auch aufgrund ihrer leichten Abrufbarkeit⁵² – die Vermutung nahe, dass sie im schulischen (Leistungs-)Umfeld der Beobachteten konstant zur Normalität gehören. Die beschriebene Sequenz macht zudem deutlich, dass ein „korrigierendes“ Erlebnis negativer Leistungserfahrungen durch die Rückmeldung vorhandener Kompetenzen im Assessment schwer durchzusetzen ist.

8.2 Lob als Irritation

Innerhalb der schulischen Interaktion steht neben alltäglicher Unterrichtskommunikation zwischen Lehrer- und Schülerschaft vor allem die Leistungsbewertung im Vordergrund. Unruh und Petersen (2008) konstatieren in diesem Zusammenhang mangelndes Feedback zu Erfolgen und positivem Verhalten seitens der Lehrkräfte. Der Fokus der Interaktion läge überwiegend auf negativen Aspekten. Es wird thematisiert, was fehlerhaft ist und auf der Seite der Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollte. Diese Interaktionsstruktur hat Folgen. Wenn negative Verhaltensweisen durch Aufmerksamkeit „belohnt“ werden, geraten positive Aspekte, wie zum Beispiel die Bewältigung von Aufgaben, in den Hintergrund. Gesteigerte Beachtung erfährt dann speziell unerwünschtes Verhalten, während Dinge, die eines Lobes wert sind, zunehmend verblassen. Lehrkräfte hätten in diesem Fall verlernt, Gelingen wahrzunehmen.

Der nächste Protokollausschnitt thematisiert den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit positiven Rückmeldungen. Er wird am dritten und letzten Tag des Verfahrens, im Rahmen der Auswertung der drei Assessmenttage, beobachtet. Anwesend ist die ganze Klasse, der Kleingruppenverband wird zugunsten der

⁵² Bettina Hannover (1997) geht davon aus, dass die Zugänglichkeit eines Selbstaspektes, also ein Teil unseres Selbstkonzeptes, höher ist, je öfter er abgerufen wird. Umgekehrt führt eine häufige Aktivierung in der Vergangenheit zu einer Erhöhung der chronischen Verfügbarkeit eines Selbstaspektes (S. 13).

gemeinsamen Reflexion im Plenum aufgelöst. Neben den Schülerinnen und Schülern ist Svenja, eine Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution, vor Ort, welche die Auswertung moderiert.

Die ganze Klasse und Svenja, eine Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution, sitzen in einem Stuhlkreis [...]. Svenja sagt: ‚Ich begrüße euch zur Abschlussrunde. Wie war denn das Assessment für euch?‘ Dilek sitzt im Kreis gegenüber von Svenja. Sie blickt zu ihr und erklärt: ‚Die [Assessorinnen und Assessoren, Anm. d. Verf.] haben uns voll gelobt! Aber am Montag [ist wieder Schule. Anm. d. Verf.] ist wieder alles vorbei!‘ (sie wirkt resigniert: Ihre Schultern hängen herunter, ihre Stimme klingt traurig, VR). Igor sieht nickend zu Dilek und erwähnt: ‚Genau! Wir sind voll irritiert!‘

(07HSYVR)

Svenja möchte von den Anwesenden eine Rückmeldung zu den vergangenen drei Tagen hören. Dabei spricht sie niemanden konkret an. Dilek erklärt ohne explizite Aufforderung, was sie zu beschäftigen scheint: Die Assessorinnen und Assessoren haben Jugendlichen gelobt. Als sie ergänzt, dass zu Schulbeginn am Montag wieder alles vorbei sei, nimmt die Protokollantin Trauer und Resignation seitens der Sprecherin wahr. Paris (2002) definiert das von Dilek verwendete Wort „Lob“ als „ostentative, häufig in Gegenwart Dritter ausgesprochene besondere Anerkennung einer Person, die diese aufgrund außergewöhnlicher, zumindest über das Maß des normalen Erwartbaren hinausgehender Leistungen erfährt“ (S. 11). Es ist annehmbar, dass sich die Schülerin auf die Rückmeldung zu ihren beobachteten Kompetenzen bezieht, die im Rahmen eines Feedback-Einzelgespräches mit der beobachtenden Person zurückgespiegelt werden. Dabei gibt es detaillierte, deskriptiv notierte Einzelbeobachtungen, die Rückschlüsse auf bestimmte Kompetenzen ermöglichen. Dabei geht es nicht um eine Bewertung des Gesehenen, es wird lediglich das benannt, was tatsächlich beobachtet wurde. Das Assessment wird von der ausrichtenden Institution als ein rein „stärkenorientiertes Angebot“⁵³ bezeichnet. Wie schon im theoretischen Rahmen erläutert, herrscht unter den gängigen Verfahren eine Rückmeldung vor, die auch mögliche „Entwicklungsfelder“ beinhaltet, also nicht nur die Information darüber, was konkret beobachtet wurde, sondern zudem Informationen

⁵³ Dieses wurde in einem Vorgespräch mit einer Vertreterin und zwei Vertretern der ausrichtenden Institution thematisiert.

bezüglich versteckter Kompetenzen. Das untersuchte Assessment stellt somit eine Ausnahme dar. Die Assessorenschaft meldet keine Kompetenzen zurück, die es noch aufzubauen gilt, sondern gibt Rückmeldungen ausschließlich in deskriptiver Form. Eine solche Form der Rückmeldung könnte für die Teilnehmenden ungewohnt sein, da diese aus der Schule an eine Benotung in Form von Ziffernoten gewohnt sind.

Dilek begreift das Feedback als ein Lob. Gemäß der aufgeführten Definition könnte dieses Verfahren für Dilek unerwartet und außergewöhnlich sein. Paris (2002) führt zu dem Phänomen Lob weiter an, dass es „verbal und explizit“ (S. 2) sei und „klar und deutlich ausgesprochen“ (ebd.) werden müsse. Es ist demnach davon auszugehen, dass Dilek eindeutig ein Lob zuteil wurde und kein Missverständnis vorliegt. Dass die Schule am Montag wieder anfängt und damit „wieder alles vorbei ist“, scheint sie nicht positiv zu stimmen: Die Protokollantin beschreibt sie als „resigniert, mit trauriger Stimme und mit hängenden Schultern“. Diese Beschreibung spricht für die angenehme Erfahrung des Lobes, die in dieser Form nicht in ihrem Schulalltag wiederzufinden ist. Dilek markiert durch den Wochenbeginn den Zeitabschnitt des Assessments als unwiderruflich abgeschlossen, da die Schule als reguläres Alltagselement wieder beginnt. Damit ist die Phase positiver Rückmeldungen für die Schülerin abgeschlossen. Es ist denkbar, dass dieses Bewusstsein ein Gefühl der Traurigkeit auslöst.

Ein weiteres Gefühl wird im Rahmen der Auswertung thematisiert. Igor erwähnt im Anschluss an Dileks Aussage die Irritation: „Er nickt ihr zu und sagt: „Genau! Wir sind voll irritiert!“ Obwohl Igor offensichtlich eine andere Emotion als Dilek zeigt – seine Körpersprache wird nicht wie die von Dilek als resigniert oder traurig beschrieben –, bestätigt er die Aussage seiner Mitschülern. Eventuell hat auch er ein Lob der Assessorenschaft wahrgenommen, dieses aber als irritierend erlebt. Möglicherweise rekurriert er dabei auf einen ähnlichen Effekt wie Dilek. Lob scheint im Schulalltag nicht präsent zu sein. Im Assessment wird dieses Lob nicht als „stärkend“ erlebt, sondern als irritierend, da es eine Ambivalenz beinhaltet. Das Lob ist Teil des Verfahrens und wird von den Teilnehmenden in den Erfahrungsalltag integriert. Was nicht bedeutet, dass dieses ohne Weiteres gelingt.

Irritierend wirkt dieses Prozedere dann, wenn die neuen Erfahrungen nicht zu dem bestehenden Selbstbild⁵⁴ passen. Sind die gemachten Erfahrungen nicht konform – wie

⁵⁴ Unter dem Begriff Selbstbild (Selbstkonzept) werden in der Psychologie Gefühle und Kognitionen eines Individuums über sich selbst subsumiert. Es entsteht durch Selbstbeobachtung eigener Erlebnisse und des eigenen Handelns (vgl. Bergius 1998, S. 775).

im Fall Igors und Dileks – ist eine Irritation unvermeidbar. Statt einer womöglich von der ausrichtenden Institution anvisierten Sicherheit als Unterstützungsfaktor „bedürftiger“ Schülerinnen und Schüler kommt es hier zu einer Irritation, die wahrscheinlich Verunsicherung mit sich bringt.

Auch der weitere Verlauf der Interaktion scheint diese Verwirrung widerzuspiegeln.

Svenja will auf Igors und Dileks Aussagen antworten: Sie öffnet den Mund, holt Luft, doch Igor kommt ihr zuvor. Er sieht sie an und sagt: ‚Ihre Socken passen genau zu ihrem Top!‘ (Ich bin verwirrt, die Aussage passt nicht in den Zusammenhang. Es sieht so aus, als wollte ihr Igor das Wort abschneiden, VR). Alle lachen.

Svenja blickt ihn an, zieht die Augenbrauen hoch (sie wirkt verwundert, VR) und erwidert: ‚Aha! Na so was!‘

(07HSYVR)

Igor lenkt Svenja vom eigentlichen Thema ab, noch bevor sie antworten kann. Auch die Protokollantin hat anscheinend einen anderen Kommunikationsablauf erwartet und beschreibt ihre Wahrnehmung – wie Igor in der vorangegangenen Sequenz – mit dem Gefühl der Verwirrung: „Ich bin verwirrt, die Aussage passt nicht in den Zusammenhang.“ Gleichzeitig wird deutlich, dass die Beobachterin eine bestimmte Erwartungshaltung gegenüber der nachfolgenden Kommunikation und damit auch gegenüber Svenjas Antwort hatte. Außerdem wird hier vermutet, dass Igor der Moderatorin „das Wort abschneiden“ will und damit ihre Aussage und die Bezugnahme auf seine Feststellung unterbindet. Durch Igors Ausspruch bezüglich Svenjas Kleidung scheint er nun auch alle anderen Anwesenden verwirrt zu haben. Sein Themenwechsel ist so paradox, dass seine Mitschülerinnen und Mitschüler lachen. Der Humor als Kategorie des Komischen ist hier die willkürliche Verbindung zweier sonst getrennter Ideen beziehungsweise Vorstellungen (vgl. Ruch 1998, S. 373). In diesem Beispiel wird eine persönliche Empfindung, wie Irritation, mit den zu dem Top passenden Socken Svenjas geknüpft. Igor verbindet das Irritierende seines Erlebens mit der Komposition der Kleidung und konstruiert dadurch zwei Gegensätze: Das Unpassende steht dem Passenden gegenüber. Dieser abrupte thematische Bruch ist Auslöser der Erheiterung.

Svenja reagiert darauf verwundert. Ihre Aussage „Aha! Na so was!“ könnte zu verstehen geben, dass Igors Feststellung unerwartet und irrelevant ist und nichts mit

dem gerade thematisierten Aspekt zu tun hat. Dafür sprechen auch die hochgezogenen Augenbrauen, die Überraschung, Unverständnis aber auch „Irritation“ signalisieren, eine Emotion, die sich in der Interaktion mit Igor auf die Protokollantin, die anderen Mitglieder der Klasse und möglicherweise auch auf Svenja übertragen hat.

Es ist nicht auszuschließen, dass sie durch Igors Einwurf zudem verärgert ist. Immerhin unterbricht er ihre Moderation und zieht damit Aufmerksamkeit auf sich.

Der weitere Interaktionsverlauf zeigt ein ähnliches Muster:

Svenja will erneut etwas sagen: Sie atmet ein, öffnet den Mund. Igor ruft plötzlich aus: ‚Da geht jemand her!‘ Er deutet mit dem Zeigefinger seiner rechten Hand aus dem Fenster. Alle, auch Svenja, sehen in Richtung Fenster. Auf der Terrasse vor dem Raum befinden sich zwei Männer, offensichtlich Gärtner. Sie tragen orangefarbene Anzüge. Einer fährt eine Schubkarre vor sich her, ein anderer hält einen Eimer in der Hand, in dem sich Unkraut befindet. Einer der Männer hat lange Haare (sie reichen ihm bis zur Mitte seines Rückens), der andere hat kurze lockige Haare. Christian, der rechts neben Svenja und links neben Igor sitzt, ruft aus: ‚Mann, hat der lange Haare!‘ (Er klingt erstaunt und belustigt zu gleich, VR) Er stößt Igor mit dem Ellenbogen an und sieht ihn an. Beide lachen laut, Sergej stimmt mit ein. Igor fragt laut: ‚Was machen die wohl?‘ Die Männer gehen vorbei. Svenja sieht Igor an und erhebt die Stimme: ‚Ich kann gerne in der Schule anrufen.‘ Sie wirkt verärgert (ihre Augen sind zusammengezogen, sie beißt sich nach ihrer Aussage auf die Lippen, VR). Igor erwidert lachend: ‚Au ja!‘ (07HSYVR)

Igor verhindert erneut, dass Svenja zu den noch im Raum stehenden Kommentaren von ihm und Dilek, bezüglich der Irritation von Lob, Stellung nehmen kann. Es hat den Anschein, als ob Igor ein regelrechtes Ablenkungsmanöver initiiere. Zunächst deutet er mit dem Finger in Richtung Fenster, wo sich zwei Gärtner aufhalten. Alle, auch Svenja, sehen hinaus und sind so nochmals vom ursprünglichen Thema abgelenkt. Svenja wird hier zum zweiten Mal unterbrochen, bevor sie antworten kann. Die allgemeine Verwirrung wird komplettiert durch Christians Verweis auf die langen Haare des Gärtners. „Mann, hat der lange Haare!“ Gleichzeitig stößt er seinen Nachbarn an und erhöht damit den Aufmerksamkeitsgrad. Igor kann davon ausgehen, dass die Haarpraxis zum Interaktionsthema wird und ein Gespräch über Lob damit entfällt. Die Öffnung der Kategorie Geschlecht lenkt die Aufmerksamkeit von einem

möglicherweise unerwünschten oder uninteressanten Thema auf eine Besonderheit, der auffälligen Haarlänge des männlichen Gärtners. Die Haarpraxis von Individuen hat nach Güting (2004) einen zentralen Stellenwert in der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Dadurch wird die Geschlechtszugehörigkeit optisch präsent gemacht und erhält innerhalb alltäglicher Interaktionen Allgegenwärtigkeit (S. 130). Außerdem verweist die Haarlänge symbolisch auf eine Art „Naturhaftigkeit“ der Geschlechtszugehörigkeit und leistet einen Beitrag zu deren Eindeutigkeit (vgl. ebd.). In diesem Beispiel ist die Haarpraxis des Gärtners für die Anwesenden verwirrend, weil sie nicht eindeutig ist. Der Gärtner kann zwar als „männlich“ – durch den Artikel *der* – identifiziert werden, hat aber eine ungewöhnliche Haarlänge, die im Alltagswissen eher als weiblich kategorisiert wird. Gerade für Schülerinnen und Schüler ist diese Form der ambivalenten Inszenierung eng mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden (vgl. Güting 2004). Die Irritation, hervorgerufen durch die Haarlänge des Gärtners, greift Igor auf. Diese, in seinen Augen vermutlich untypische Form der Geschlechtskonstruktion, lenkt von dem unerwünschten vorangehenden Thema ab. Er rekurriert auf gängige Geschlechterinszenierungen, möglicherweise wohl wissend, dass die Haarlänge in den kommunikativen Fokus rückt und ihm zudem noch einige Lacher der Anwesenden beschert. Zumindest ist damit das vorherige Thema – und auch die eigene Äußerung – vergessen. Es wird deutlich, dass die Irritation auch weiterhin ein kommunikativ ausagiertes Empfinden bleibt, auch wenn sich der Fokus verschoben hat. Die Irritation aufgrund eines ungewohnten Lobes geht geradezu nahtlos in eine irritierende weil uneindeutige geschlechtliche Kategorisierung über. Dieses erweckt den Anschein, dass Igor die Kategorie Geschlecht in den Mittelpunkt rückt, weil sie eine gewisse Brisanz beinhaltet, die von ihm selbst ablenkt und das, ohne die Emotion Irritation fallen zu lassen. Fraglich bleibt, warum die mögliche Erörterung der Problematik Lob als Irritation derart unangenehm für Igor ist, dass er sie unbedingt vermeiden will. Er riskiert durch seine Taktik den Ärger von Svenja, die ihm als Reaktion auf seine Aussagen sogar einen Anruf in der Schule in Aussicht stellt. Svenja spricht diese Drohung aus, weil sie in Igor einen Störenfried sieht, der die Interaktion in der Gruppe steuert. Er übernimmt eine Rolle, die eigentlich Svenja als Moderatorin der Auswertung zusteht. Ein schwerwiegendes Vergehen, das einen Anruf in der Schule rechtfertigt, ist auf den ersten Blick nicht zu erkennen. Igors „Tatbestand“ besteht zunächst darin, dass er Svenja die Antwort verweigert, indem er Ablenkungen schafft und ihre Kontrolle über die Interaktion unterwandert. Sie wirkt verärgert, weniger

irritiert, als sie mit angehobener Stimme androht: „Ich kann gerne in der Schule anrufen.“ (Ihre Augen sind zusammengezogen, sie beißt sich nach ihrer Aussage auf die Lippen, VR).“ Svenja versucht, durch den in Aussicht gestellten Anruf in der Schule, die formale Ordnung wiederherzustellen und verweist auf ihren erwachsenen, mit Bestrafungsmacht ausgestatteten Status, was eher eine erheiternde als angstausslösende Wirkung zeigt: „Igor erwidert lachend: „Au ja!““. Er setzt damit Svenjas Versuch, die Interaktion zu übernehmen, außer Kraft.

Nachfolgend greift die Mitschülerin den angedrohten Anruf in der Schule auf:

Dilek ruft von Hinten: ‚Das kennt er ja schon!‘ Svenja sieht Igor an und sagt: ‚Gleich kommt euer Lehrer.‘ Dilek meldet sich erneut: ‚Dann sind die (zeigt auf die drei Jungen) alle ruhig.‘ Svenja sieht wieder zu Igor: ‚Das ist eine Warnung. Ich rufe beim nächsten Mal in der Schule an.‘ Igor lacht wieder. Sein Nachbar Christian boxt ihn mit der linken Hand (zur Faust geballt) auf den Oberschenkel. Igor schreit: ‚Hey!‘ Svenja wirft ihm einen strengen Blick zu und bittet danach die Gruppe, ihre Eindrücke vom Assessment reihum zu erzählen. Igor wirft ein: ‚Ich will anfangen!‘ Svenja sieht ihn an und entgegnet: ‚Nein, wir fangen da an. Sie zeigt auf Marcel, der rechts neben ihr sitzt.‘

(07HSYVR)

Dilek verweist durch die Unterstellung eines Gewohnheitseffektes auf Igors Status als auffälliger Problemschüler, was Svenja mit den Worten „Gleich kommt euer Lehrer.“ kommentiert. Damit weist sie dem Lehrer eine ordnungsstiftende Position zu und bezieht sich damit auf seine Fähigkeit, Igor kontrollieren zu können. Durch diese Hervorhebung wird deutlich, dass sie die benötigte Ordnung nicht hervorrufen kann und dafür männliche Unterstützung benötigt, was wiederum ihre Professionalität untergräbt. Dilek unterstreicht dieses, indem sie betont, dass die männlichen Schüler Respekt vor ihrem Lehrer haben und bei ihm Igor und seine Mitschüler „ruhig“ seien, was bei Svenja offensichtlich nicht der Fall ist. Die Professionalität der Mitarbeiterin reduziert sich, indem der Lehrer als „männliches Professionalisierungsobjekt“ (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 288) fokussiert wird. Gerade in Bezug auf eine berufliche Position stellt sich die Moderatorin als weniger kompetent dar. Roloff (1992) versteht den Professionalisierungsprozess als Aufbau eines beruflichen Bewusstseins, das von allen Beteiligten in einem sozialen Prozess gemeinsam gestaltet wird (vgl. S. 142).

Damit rückt die Kategorie Geschlecht als ein kompetenzdefinierendes Element in den Vordergrund. In diesem Fall werden dem männlichen Geschlecht kommunikative Fähigkeiten zugewiesen, an denen die Moderatorin nicht partizipiert. Das Durchsetzen von Ruhe und Ordnung ist damit exklusiv dem Lehrer vorbehalten, nicht aber der Mitarbeiterin.

Um wieder die Kontrolle über die Situation zu erlangen, betont Svenja ein zweites Mal, sie wolle in der Schule anrufen, worauf Igor erneut amüsiert reagiert und Svenjas Aussage damit in ihrer Wirkung demontiert. Als Christian Igor mit der Faust auf den Oberschenkel schlägt – vermutlich, um Igor ruhig zu stellen – schreit dieser auf, scheint sich nach einem strengen Blick Svenjas wieder zu beruhigen. Eine weitere Störung Igors ist nicht im Protokoll vermerkt. Hier wird deutlich, dass Igor erst auf Gewalt als Kommunikationsmittel reagiert, nicht etwa auf Ermahnungen seitens Organisatorin Svenja. Physische Attacken können ihm scheinbar gefährlich werden und ihn – im Gegensatz zu verbalen Restriktionen – zur Raison bringen. Auf die Schläge des Mitschülers reagiert Svenja offenbar nicht – dazu ist kein Eintrag im Protokoll vermerkt. Es ist denkbar, dass der physische Angriff auf Igor eine Unterstützungsfunktion für Svenja hat und diese deshalb keine Sanktionen ausspricht oder Christian „einen strengen Blick zuwirft“. Möglicherweise akzeptiert sie den Eingriff, da er eine Möglichkeit der Herstellung von Ruhe beinhaltet, die ihr selbst verwehrt bleibt oder weil sie den Schlag auf den Oberschenkel als ungefährliches, „normales“ Verhalten deutet.

Jedenfalls zeigt Igor gerade durch seine Interaktionsweise, dass ihm Kommunikation – und nicht nur die physische Beeinträchtigung – schaden kann. Um einer verbalen Auseinandersetzung beziehungsweise der Diskussion eines unangenehmen oder langweiligen Themas zu entgehen, lenkt Igor immerhin die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf die Geschlechtszugehörigkeit. Er riskiert eher Sanktionen, als ein offenes Gespräch zu führen und Svenja eine Antwort zu geben. Ein Grund dafür ist gegebenenfalls die Fokussierung seiner negativen Aussagen und Verhaltensweisen. Denkbar ist, dass ihm die öffentliche Darstellung persönlicher und emotionaler Dinge, wie die eigene Einstellung zum Aspekt Lob als Irritation, ungewohnt erscheint und ihm daher schwer fällt. Bevor er sich auf unübliches Terrain begibt, rekurriert er auf die ihm bekannte Rolle des Störenfrieds, die ihm auch von Svenja zugewiesen wird. Dadurch kann er deren Aufmerksamkeit umlenken und eine für ihn bekannte und sichere Position einnehmen. Deutlich wird, dass Igor dessen ungeachtet motiviert ist, sich über

das Verfahren zu äußern oder zumindest wieder eine führende Rolle in der Interaktion zu übernehmen. Er möchte mit der mündlichen Auswertung beginnen. Svenja ist damit nicht einverstanden. Sie erteilt ihm eine explizite Absage und zeigt auf einen Mitschüler, der an seiner Stelle beginnen soll. Hier wird ein Vorgehen gezeigt, deren Sinn nicht eindeutig ist. Igor hat vom eigentlichen Thema abgelenkt und damit Svenjas Moderation beeinflusst. Trotzdem ist das bewusste Übergehen des äußerungswilligen Igor nur wenig nachvollziehbar, es sei denn, Svenja befürchtet erneut, die Kommunikationskontrolle zu verlieren und will dem vorbeugen.

Im weiteren Verlauf der Abschlussrunde erzählt Sebastian, als er von Svenja zu seinen Stärken befragt wird:

„Ich finde das Assessment auch voll gut. Ich habe viel Neues über mich erfahren.“
Svenja will wissen: *„Was denn zum Beispiel?“* Sebastian antwortet: *„Ich bin teamfähig – aber muss ich das jetzt sagen?“* (Er klingt ängstlich, spricht mit leiser Stimme, VR). Er sieht zu ihr herüber. Sein Oberkörper ist nach vorne gebeugt, berührt fast seine Oberschenkel (seine Körperhaltung sieht aus, als würde er sich ducken, VR). Svenja entgegnet: *„Ja, das interessiert mich.“* Sebastian erwidert: *„Aber das ist doch meins! Das ist nur was für mich.“* Dilek ruft aus: *„Er schämt sich.“* Sie blickt zu Sebastian und sagt: *„Hey, schäm dich nicht!“* Sebastian sieht auf den Boden. Svenja fragt jetzt die anderen sechzehn Schülerinnen und Schüler im Stuhlkreis, welche Stärken bei ihnen beobachtet worden seien (es geht jetzt alles sehr schnell. Einzelne Antworten werden nicht mehr kommentiert. Ich kann kaum Unterschiede bei den einzelnen Aussagen hören, VR). Die nachfolgenden sechzehn Schülerinnen und Schüler erwähnen alle dasselbe: *Sie geben an, sie hätten erfahren, teamfähig zu sein.*

(07HSYVR)

Sebastian erzählt, er fände das Assessment zwar gut, macht aber deutlich, dass er seine beobachtete Kompetenz „Teamfähigkeit“ als etwas Persönliches empfände, das nicht „veröffentlicht“ werden soll. Diese Eigenschaft scheint für den Schüler eher privat zu sein, eine Offenlegung im Plenum ist für ihn unangenehm. Auch Sebastians Körperhaltung suggeriert, dass er am liebsten nicht über seine Kompetenzen sprechen möchte. Er berührt mit dem Oberkörper fast die Oberschenkel, „sieht aus, als würde er sich ducken“ beziehungsweise, als ob er seine Kompetenzen vor der Gruppe bewahren möchte. Er will wissen, ob er die Kompetenzen sagen muss. Die Protokollantin notiert

auch den ängstlichen Tonfall seiner Stimme. Svenja bedrängt Sebastian, indem sie bemerkt, dass es sie interessiere, worauf dieser nochmals betont „Aber das ist doch meins. Das ist nur was für mich“. Sebastians Mitschülern Dilek spricht ihn an, als sie seine Scham bemerkt. Sie versucht, ihn zum Sprechen zu bewegen, indem sie entgegnet: „Hey, schäm dich nicht!“ Sebastian sieht daraufhin auf den Boden. Interessant ist die Intensität des Schamgefühls, das durch die Aufforderung nach Benennung der Kompetenzen ausgelöst wird. Was für Svenja ein interessantes und wichtiges Thema ist, das unbedingt öffentlich besprochen werden muss, will Sebastian verbergen. Es empfindet die beobachteten positiven Aspekte als etwas Privates, was geschützt werden sollte. Doch warum ist die Situation für Sebastian so unangenehm? Denkbar ist, dass er sich in einem Setting bewegt, welches überwiegend von Aspekten wie mangelnde (Schul-)Leistung oder anderen Auffälligkeiten geprägt ist. Möglicherweise ist Sebastian diese Art der Aufmerksamkeit nicht gewohnt. Infolge reagiert er zurückhaltend, weil er sich für seine Kompetenzen schämt, die in gewohnten Interaktionen weniger betont werden und ihm damit fremd oder unangenehm erscheinen. In einer Umgebung, in der schlechte Noten interaktive Bezugsnormen bilden, scheinen Kompetenzen eine unangenehme Ausnahmeerscheinung zu sein. Sebastian wird aus der Gruppe hervorgehoben und soll sich äußern, setzt sich aber damit auch der Gefahr aus, als Streber gesehen zu werden. Obwohl der Widerstand von Sebastian deutlich ist, dringt Svenja weiter auf ihn ein. Warum besteht ihrerseits das starke Bedürfnis nach der Verbalisierung der beobachteten Kompetenzen? Eventuell hätte sie damit einen „Beweis“ für die Wirksamkeit des Assessments, der darüber hinaus im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung beachtet werden würde. Noch plakativer wird der Versuch des „Herauskitzeln“ positiver Erfahrungen durch das Abfragen der Anwesenden im Plenum. Svenja will die Fähigkeiten von weiteren 16 Personen im Stuhlkreis wissen, als sie von Sebastian ablässt. Alle geben daraufhin an, teamfähig zu sein. Die Protokollantin bemerkt, dass die Kommunikation insgesamt schneller abläuft: „Einzelne Antworten werden nicht mehr kommentiert. Ich kann kaum Unterschiede bei den einzelnen Aussagen hören, VR.“ Die Szene erweckt den Eindruck, als wollten alle Beteiligten das unangenehme Gespräch über die beobachteten Kompetenzen schnell hinter sich bringen, ohne sich durch differenzierte Äußerungen öffentlich „outen“ zu müssen und Svenjas Drängen nachzugeben. Hier scheint kein echtes Interesse zu bestehen, sondern eine Notwendigkeit. Die Überprüfung der Wirksamkeit wird regelrecht abgearbeitet.

Da die einzelnen Aussagen homogen ausfallen, reduziert sich die Gefahr des Nachfragens durch Svenja. Die Schülerinnen und Schüler vermeiden damit das Hervorheben aus der Gruppe, wie es bei Sebastian geschieht. Aber auch Svenja scheint nicht mehr zur detaillierten Erzählung aufzufordern, sondern sich mit den undifferenzierten Antworten zufriedenzugeben. Sie hat ihr Ziel erreicht und die Stärken der Klasse aufgedeckt. Ob tatsächlich alle Personen als „teamfähig“ titulierte wurden, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, ist aber in dieser Sequenz auch nicht von Bedeutung. Vordergründig sind vielmehr Svenjas Drängen und die Reaktion von Sebastian, die zu dem Vermeidungsverhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler führen. Reaktionen von Svenja werden nicht weiter protokolliert. Svenja scheint nicht weiter nachzufragen und die Kommunikation wird – wie ein notwendiger Programmpunkt von fraglicher Bedeutung – zügig abgearbeitet. Vielleicht stellt Svenja auch die Befragung ein, weil sie die Abneigung der Schülerschaft bemerkt und selbst das Interesse verliert. Allerdings nimmt die Beobachtungssequenz in ihrem weiteren Verlauf eine Wende. Igor ist der letzte im Stuhlkreis, der sich noch nicht über seine Kompetenzen geäußert hat. In der nachfolgenden längeren Sequenz hat nun er das Wort:

Jetzt ist Igor an der Reihe. Svenja fragt ihn: ‚Na, was hast du denn Neues über dich erfahren?‘ Er blickt sie an, hält die linke Hand hoch und zählt an seinen Fingern ab: ‚Ich arbeite sorgfältig, ich lese öfters nach, ich kann selbstständig arbeiten, ich bin höflich, ich kann ein Team leiten und ich kann gut mit anderen zusammenarbeiten.‘ Zwischenzeitlich (nach der fünften Kompetenz) hat er die rechte Hand hochgenommen und zählt daran weiter ab. Er ergänzt: ‚Ich bin kreativ, ich male vieles bunt an und ich kann gut reden.‘ Als er fertig ist, hebt er den Kopf, streckt den Oberkörper, zieht seine Schultern hoch und sieht Svenja an. Diese sieht überrascht aus: Sie hat die Augen weit geöffnet und die Augenbrauen hochgezogen. Ihr Mund ist weit geöffnet. Auch alle anderen im Kreis sind ruhig, sehen Igor erstaunt an. Svenja blickt zu Igor und sagt: ‚Ja... (Pause), danke!‘ Er nickt mit dem Kopf und antwortet: ‚Bitte!‘ (Igors Stimme ist bei seinen Ausführungen laut und deutlich zu verstehen. Die exakte Aufzählung seiner Kompetenzen scheint nicht nur Svenja und mich zu überraschen, sondern auch die Mitschülerinnen und Mitschüler: Sie sagen kein Wort und blicken Igor teilweise erstaunt und mit offenem Mund an. Svenja kommentiert seine Aussage nicht weiter, was ich nach den zahlreichen Ausführungen über Teamfähigkeit seitens der anderen

merkwürdig finde, VR. Ich bin erstaunt, wie viele Fähigkeiten Igor von sich aufgezählt hat. Er überrascht mich sehr, MA).

(07HSYVR)

Igor ist nach den vorangegangenen 16 Personen der Erste, der seine Kompetenzen detailliert aufzählt und somit eine konkrete Antwort auf Svenjas Frage gibt. Während die anderen Schülerinnen und Schüler sich lediglich auf die Teamfähigkeit beziehen, erläutert Igor ganz neun Aspekte. Die Geste des Abzählens dient zum einen der besseren Visualisierung der Anzahl, unterstreicht aber zum anderen auch die Wirkung seiner Aussage. Das Abzählen sorgt für Transparenz und verdeutlicht die Quantität seiner Kompetenzen mehr, als ein ausschließlich verbales Aufzählen. Igers Aufzählung demonstriert Selbstsicherheit. Er zieht die Aufmerksamkeit auf sich und nimmt mehr Redezeit für sich in Anspruch. Selbstbewusstsein signalisiert auch seine Körperhaltung. Nachdem er seine Ausführungen beendet hat, „hebt er den Kopf, streckt den Oberkörper, zieht seine Schultern hoch und sieht Svenja an“. Dieses „Aufrichten“ beinhaltet eine klare Botschaft: Im Gegensatz zu den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern im Kreis wagt Igor, sich detailliert zu äußern. Er benennt seine Kompetenzen explizit, wenngleich er damit einen Bruch zu den Äußerungen der Mitschülerinnen und Mitschüler initiiert. Igor nimmt die Position ein, der alle anderen aus dem Weg gegangen sind und scheint seinen Auftritt zu genießen. Dieser wirkt zudem wie eine Botschaft an Svenja, die ihm verweigert hat, sich als erster zu äußern. Er setzt sich gekonnt in Szene und betont seine Kompetenzen. Durchführende und Beobachtende sind überrascht, „auch alle anderen im Kreis sind ruhig und blicken Igor teilweise erstaunt und mit offenem Mund“ an. Die Protokollantin schildert ihren Eindruck wie folgt: „Ich bin erstaunt, wie viele Fähigkeiten Igor von sich aufgezählt hat. Er überrascht mich sehr.“ Svenja wirkt erstaunt: „Sie hat den Mund geöffnet, ihre Augenbrauen sind hochgezogen.“ Das Protokoll verdichtet den Eindruck einer schon ehrfürchtigen Stille, die von dem Erstaunen über die detaillierte Schilderung Igers begleitet wird. Die Körpersprache unterstreicht dieses Bild: Die Münder sind geöffnet, was als Zeichen der Überraschung gedeutet werden kann. Davon ist auch die Beobachterin nicht ausgenommen, die sich ebenfalls überrascht zeigt. Svenja bedankt sich bei Igor, wobei ihr fast der Atem stockt – sie macht eine bedeutungsvolle Pause. Dieses Verhalten beschreibt die Protokollantin mit folgenden Worten: „Svenja kommentiert

seine Aussage nicht weiter, was ich nach den zahlreichen Ausführungen über Teamfähigkeit seitens der anderen merkwürdig finde.“ Seine Reaktion reduziert sich auf ein Kopfnicken und das Wort: „Bitte!“ Er hat somit das letzte Wort, was verdeutlicht, dass der Sprecher sich seiner Wirkung bewusst ist. Fraglich ist an dieser Stelle, warum die Überraschung der Beteiligten so groß ist. Die Antwort bedingt einen konzentrierten Blick auf die Person Igors, der über die geschilderte Situation hinausgeht. In zahlreichen der diskutierten Beobachtungssequenzen mit der Klasse Y ist Igor beteiligt. Oftmals wird ihm in den bereits analysierten Protokollausschnitten negative Aufmerksamkeit zuteil (zum Beispiel innerhalb der Diskussion mit Lehrer Gunsch, siehe Kapitel 7.2). Eine zentrale Begründung für den beschriebenen Überraschungseffekt durch Leistung in Form von Kompetenzen ist der schon diskutierte Effekt der sozialen Etikettierung. Igor bekleidet den Status des Störenfriedes, des Schülers, der „aus der Reihe tanzt“. Hier verbirgt sich auch ein Verweis auf den Halo-Effekt, ein „Überstrahlen“ eines Merkmals, vor dem andere Eigenschaften einer Person in den Hintergrund treten (vgl. Jürgens 2005). Die Auffälligkeit des Schülers wird pauschalisiert und stereotypisiert – auch von den Protokollantinnen. Problematisch ist, dass der Halo-Effekt auch auf andere Bereiche übertragen wird und die Betroffenen sich in einem Teufelskreis befinden (vgl. Stein 1998, S. 96). In diesem Kontext sind Misserfolge der entsprechenden Personen naheliegend, die sich zwingend auf die Leistungsmotivation auswirken (vgl. Fokken 1976, S: 25 f).

Das negative Label haftet Igor auch in der beschriebenen Situation an. Ihm wird permanent auffälliges und damit negatives Verhalten unterstellt und zwar von allen Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern. Im Sinne einer Selffulfilling-Prophecy bestätigt er dieses Bild fortlaufend und erhält keine Chance, es durch „gutes“ Verhalten zu korrigieren. In der Abschlussrunde gelingt es ihm. Sein „Sonderstatus“ fällt positiv auf und irritiert dadurch das zementierte Bild der anderen Akteure. Igor steht durch seine Aussage wahrscheinlich zum ersten Mal seit langer Zeit positiv im Mittelpunkt, zum Erstaunen aller Beteiligten, da ein bestehendes Bild brüchig wird. Etikettierungen scheinen sich schnell zu verfestigen, denn sogar die Protokollantinnen, die Igor erst seit drei Tagen kennen, haben das Bild des auffälligen Schülers übernommen, sonst wäre der Überraschungseffekt weniger stark ausgeprägt. An dieser Stelle zeigt sich, wie groß die Gefahr des „going native“ im Feld ist. Unreflektiert werden negative Zuschreibungen übernommen und

verinnerlicht. Erst bei der analytischen Durchsicht der Protokolle fällt auf, wie schwierig es ist, Objektivität im Forschungsfeld beizubehalten. Hier zeigt sich eindrucksvoll, wie hartnäckig ein negatives Label anhaften kann und wie schnell es sich verfestigt. Selbst Externe greifen die Kategorisierung des Schülers unbedacht auf – innerhalb alltäglicher Interaktionen scheint es geradezu unmöglich, diese zu korrigieren. Betroffene geraten in einen Kreislauf negativer Interaktion. Verstärkt wird dieser Effekt durch einen Mangel positiver Feedbacks im Schulkontext. Die Scham, eigene Kompetenzen zu benennen, ist ein wichtiges Indiz für die Irritation, die durch Lob ausgelöst wird, wenn die Beteiligten aus der schulischen Umgebung vornehmlich negative Urteile gewohnt sind.

9. Dramatisierung von Geschlecht

Innerhalb unserer Kultur existiert die Erwartung einer eindeutigen Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Hirschauer 1993, vgl. West/Zimmerman 1991), die leicht erkennbar sein sollte. Außerdem wird erwartet – gewissermaßen im Gegenzug – dass andere Individuen die eigene Geschlechtszugehörigkeit erkennen und entsprechend zuordnen. Es herrscht ein förmlicher „Wille zum Wissen“, durch den die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in unserer Gesellschaft hervorgehoben wird (vgl. Hirschauer 2001, S. 214). Dieser Wille manifestiert sich unter anderem in der Nachfrage der Individuen selbst, zum anderen innerhalb institutioneller Infrastrukturen, gekennzeichnet durch geschlechterdifferente Namen, Kleidung oder durch die Vergegenwärtigung von Geschlecht in der Sprache (vgl. ebd., S. 213). Hirschauer stellt dazu fest: „Es ist auch ihr [*andere Individuen, Anm. d. Verf.*] Wille zum Wissen, der unseren aufrechterhält.“ Die Forderung nach unzweifelhafter Geschlechtszugehörigkeit verweist auf die binäre Kodierung der Zweigeschlechtlichkeit und erlaubt nur die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht: Frau oder Mann. Eine Mischform ist nicht eindeutig, kein Individuum kann nach kultureller Norm zwei Geschlechtern angehören oder die Zugehörigkeit – mal Mann, mal Frau oder umgekehrt – wechseln. Lediglich die Transsexualität bekleidet einen Sonderstatus und bildet eine kulturelle Ausnahme (vgl. Garfinkel 1967).

Hirschauer (1993) sieht einen engen Bezug zwischen der Geschlechtszugehörigkeit einer Person und ihrer sozialen Existenz: Die Geschlechtszugehörigkeit sei mit der

Gesellschaftszugehörigkeit verknüpft (S. 49 ff.) und erhalte damit eine moralische Dimension. Ein akzeptables Mitglied ist, wer eindeutig der Kategorie „Frau“ oder der Kategorie „Mann“ zuzuordnen ist. Ein Geltungsverlust dieser Zugehörigkeit impliziert, seine Achtung zu verlieren, die eine Frau oder einen Mann von einem dritten (Zweideutigen, Anormalen, Exotischen) unterscheidet (vgl. Güting 2004, S. 84). Außerdem gilt das Folgende: „Der soziale Ort ‚zwischen‘ den Geschlechtern ist ‚am Rand‘, wenn nicht ‚außerhalb‘ der Gesellschaft vertrauenswürdig-gutgläubiger Teilnehmer“ (Hirschauer 1993, S. 50). Personen mit uneindeutiger Geschlechtszugehörigkeit befinden sich demnach in einer gesellschaftlichen Randstellung und sind keine vollwertigen Mitglieder. Die „Geltung“ der Geschlechtszugehörigkeit hat deshalb für das Individuum eine elementare Bedeutung und kann zu Statusverlusten führen. Emotional ist damit vor allem Stolz auf die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht verbunden (vgl. Hirschauer 1993, S. 60) und eine gewisse Geschlechtseuphorie, eine grundsätzliche Identifikation mit dem eigenen Geschlecht. Wenn die Geschlechtsgeltung nicht eindeutig ist, eine Person also nicht zweifellos als männlich oder weiblich kategorisiert werden kann, setzt ein zentraler Mechanismus an, der Individuen in ihrer geschlechtlichen Fixierung zum Doing Gender festlegt (vgl. Hirschauer 1994, S. 684). Demnach setzt die soziale Konstruktion immer dann ein, wenn die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht in der Interaktion als bedeutsam angesehen wird. Faulstich-Wieland (2009) beschreibt, dass Individuen in Interaktionen von einer Betonung der Geschlechterdifferenzen, der sogenannten Dramatisierung, profitierten und benennt dazu Beispiele aus dem Schulalltag. Die Darstellung von hegemonialer Männlichkeit erweist sich in zahlreichen Unterrichtskommunikationen als Ressource für Jungen, genauso wie Weiblichkeitsinszenierungen, in denen Mädchen als unsicher und schützenswert dargestellt werden. (S. 13). Die Autorin weist zu Recht darauf hin, dass entsprechende Inszenierungen von allen Beteiligten aktiviert würden und es auf diese Weise oftmals zur Reproduktion stereotyper Geschlechterbilder käme. Es gibt auch Situationen, in denen die Akteurinnen und Akteure Geschlecht entdramatisieren, folglich Geschlechterdifferenzen nicht interaktiv betonen, sondern diese relativieren und demnach auch die eigene Geschlechtsgeltung als marginal bedeutsam erachten. Während Garfinkel (1967) und auch West/Zimmermann (1991) noch von der Omnirelevanz der Geschlechtszugehörigkeit, und somit auch der Darstellung der Geschlechtsgeltung, sprechen, hebt Hirschauer (1994) das „Undoing

Gender“ hervor: Das Ruhen-Lassen routinemäßiger interaktionaler Geschlechterunterscheidungen. Der Autor vertritt die Ansicht, dass Geschlecht nicht ununterbrochen aktiviert würde, sondern dass dessen Konstruktion diskontinuierlich und in Episoden stattfindet (vgl. ebd., S. 677). Interagierende können die Geschlechterunterscheidung „aktualisieren [...] oder in den Hintergrund treten lassen [...] sie können Interaktionen geschlechtlich signifizieren oder neutralisieren, und sie können sich [...] geschlechtlich polarisieren und assoziieren“ (S. 677).

Hirschauer (1994) gesteht dazu ein, dass das Undoing Gender gerade empirisch problembehaftet sei, da es keine Positivität der Unterlassung gebe (S. 678). Auch in diesem Zusammenhang erweist sich der von Faustich-Wieland (2009) verwendete Begriff der Entdramatisierung als angebracht. Die Autorin zählt dazu die schon erwähnten Prozesse des Doing Student – Strategien im Umgang mit Leistungsanforderungen von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag – und das Doing Adult als ein Versuch, nicht kindlich, sondern erwachsen zu wirken (S. 13). Diese neueren Forschungsergebnisse beziehen sich auf ethnografische Untersuchungen im Schulalltag. Wie erläutert, ist ein Assessment unvermeidbar mit schulischen Gegebenheiten verhaftet. Demnach könnten beide beschriebene Formen, Dramatisierung und Entdramatisierung, auftreten. Möglicherweise sind dort aber differierende strukturell geprägte Möglichkeiten zur Inszenierung der Geschlechtszugehörigkeit gegeben, die sich im schulischen Setting nicht auffinden lassen. In diesem Zusammenhang könnten spezifische Situationen protokolliert werden, in denen Geschlecht einerseits betont, andererseits neutralisiert⁵⁵ wird. In welcher Form die Interagierenden die binäre Zweigeschlechtlichkeit aktualisieren und polarisieren, um sie anschließend zu relativieren, zeigt der anschließende Gliederungspunkt.

⁵⁵ Thorne spricht von Neutralisation (1993) und Hirschauer (1994) von Undoing Gender, wenn Geschlechterunterscheidungen zu anderen Zeitpunkten und an anderen Orten aufgegriffen oder ruhen gelassen werden (S. 678). Damit ist nicht gemeint, „Geschlecht ungeschehen zu machen“, sondern es in den Hintergrund treten zu lassen.

9.1 „Was? Das ist Frauensache!“

Die folgende, längere Situation wird in einem Verfahren der Assessment mit einer neunten Klasse protokolliert. Sie wird am dritten und letzten Tag beobachtet. Insgesamt sind zwölf Schülerinnen und Schüler anwesend: Kamil, Aziz, Fatih, Erkan, Uwe, Oleg, Sedef, Olga, Ayse, Heike und Özlem (alle zwischen 14 und 16 Jahre alt). Dazu kommen die Beobachtenden (Assessorinnen und Assessoren): Zelda, Andreas, Yalda, Katja, Lea und Anke (alle zwischen 26 und 31 Jahre alt, die Aufzählung der Namen erfolgte anhand einer Skizze der Sitzordnung). Auf dem Programm steht das Thema „Feinmotorik“. Diese soll mit den Schülerinnen und Schülern trainiert werden.

Die gesamte Gruppe sitzt in einem Stuhlkreis in der Mitte des Raumes. Yalda erklärt: ‚So, jetzt haben wir etwas Besonderes für euch. Andreas hat euch heute extra `was mitgebracht.‘ Sie blickt dabei in die Runde, sieht die Schülerinnen und Schüler an. Yalda deutet jetzt mit beiden Händen auf ihren Kollegen, der rechts neben ihr sitzt. Die Handflächen zeigen dabei nach oben (die Geste sieht aus, als wolle sie Andreas einem Publikum präsentieren, VR). Andreas spricht zu dem Zeitpunkt gerade leise mit Nachbarin Zelda und scheint nicht zu bemerken, dass Yalda ihn ‚ankündigt‘. Er sagt zu seiner Gesprächspartnerin: ‚Das ist total gut, das mache ich nur noch.‘ (Er meint offensichtlich das Lackieren der Nägel. Er hebt dabei leicht seine rechte Hand nach oben, in der sich drei Flaschen mit Nagellack befinden. Woher er sie hat, haben wir nicht beobachtet, MA). Zelda nickt lächelnd.

(07HSZVR)

Die Anwesenden sitzen in einem Stuhlkreis zur Herstellung einer gemeinschaftlichen Atmosphäre. Alle können sich ansehen und sitzen einander zugewandt. Es befindet sich nichts in der Mitte des Kreises, was die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf sich zieht. Außerdem gibt es keine Untergruppierungen durch eine bestimmte Anordnung von Tischen oder Stühlen. Dadurch entsteht der Eindruck, alle Beteiligten seien gleich, nehmen die gleiche Position ein. Allerdings bietet ein solches Setting keine Rückzugsmöglichkeiten. Keine Person innerhalb des Kreises bleibt unbeobachtet. Als Assessorin Yalda das

Wort ergreift, sitzt sie auf dem Stuhl und wendet sich ihrem Kollegen Andreas zu, den alle Interagierenden sehen können. Sie stellt ihn durch eine entsprechende Moderation und eine Präsentations-Geste in den Mittelpunkt des Interesses. Im Protokoll wird festgehalten, dass dieses der Vorstellung einer Person vor Publikum ähnelt. Die Theatermetaphorik spielt in sozialen Interaktionen eine wichtige Rolle. Goffman (1998) analysiert Interaktionen als ein mit dem Theater vergleichbares Setting. Auf der „alltäglichen Bühne“ werden diejenigen Aktivitäten fokussiert, die von den „Darstellenden“ unternommen werden, um ein Schauspiel in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten. Wichtig ist dabei, dass das Selbst der Darstellenden gerade keine Expression eigener Individualität, sondern als Inszenierung komplexer situierter Handlungspraxis zu verstehen ist:

„Insofern man dieses Bild von dem Einzelnen gemacht und ihm somit ein Selbst zugeschrieben hat, entspringt dieses selbst nicht seinem Besitzer, sondern der Gesamtszene seiner Handlungen und wird von den Merkmalen lokaler Ereignisse erzeugt [...] [D]ieses zugeschriebene Selbst ist ein Produkt einer erfolgreichen Szene.“ (ebd., S. 231)

Der Szenenbegriff macht deutlich, dass Handlungen erst in der Kontexteinbettung und durch die Reaktion des anwesenden Publikums sozialen Sinn erhalten. Durch Yaldas Ankündigung wird der Hauptakteur, Andreas, in den Mittelpunkt gerückt. Durch ihre Einführung erlangt sein Auftritt eine besondere Relevanz. Das, was nachfolgt, scheint bedeutsam zu sein. Yalda baut durch ihre Moderation Spannung auf: „So, jetzt haben wir etwas Besonderes für euch. Andreas hat euch heute extra `was mitgebracht.“ Das „besondere Extra“ wird zunächst verschleiert und wirkt geheimnisvoll. Das Publikum wird in eine Erwartungshaltung gebracht. Der Hauptdarsteller Andreas jedoch ignoriert die Anmoderation Yaldas und unterbricht dadurch den Spannungsaufbau. Der Assessor spricht mit seiner Kollegin Zelda. Die Formulierung des Protokolls verrät Irritation: „Andreas spricht zu dem Zeitpunkt gerade leise mit Assessorin Zelda und scheint nicht zu bemerken, dass Yalda ihn ,ankündigt‘.“ Der Begriff „scheint“ deutet an, dass eigentlich etwas anderes erwartet wird, nämlich der „Auftritt“ von Andreas vor seinem Publikum. Doch lässt dieser auf sich warten. Andreas redet zunächst leise mit Nachbarin Zelda, wird dann aber hörbar lauter: „Das ist total gut, das mache ich nur noch.“ Danach hält er drei Flaschen mit Nagellack hoch. Zunächst bleibt unklar, was genau er nur noch zu machen beabsichtigt: Entweder sich die Nägel zu lackieren oder das Lackieren als

Feinmotorik-Übung im Assessment einzusetzen. Es wird nicht protokolliert, ob Andreas Fingernägel lackiert sind. Es ist daher wahrscheinlich, dass er durch seine Aussage auf letzteres verweist.

Andreas hat bemerkt, dass Yalda ihn angekündigt hat. Er dreht den Kopf in ihre Richtung, erhebt sich von seinem Stuhl und legt nun die Flakons in den Farben blau, schwarz und rot in die Mitte des Stuhlkreises. Danach setzt er sich wieder (wir blicken zu den Schülerinnen und Schülern: Özlem zieht die Augenbrauen hoch und runzelt die Stirn. Ayse grinst. Fatih und Oleg sehen erstaunt aus, VR und MA). Die Assessorinnen Katharina, Lea und Anke sitzen nebeneinander im Kreis. Sie lächeln. (07HSZVR)

Als Andreas die Ankündigung durch Yalda bemerkt, steht er auf und legt die Flaschen Nagellack wortlos in die Mitte. Seine Reaktion baut die von Yalda aufgebaute Spannung ab. Sie erreicht scheinbar nicht ihren Höhepunkt, sondern wird abgeschwächt, wodurch die Dramatik der Inszenierung relativiert wird. Trotzdem, oder gerade dessen, ruft sein Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern Irritation hervor. Letztere wissen noch nicht, wozu der Nagellack dient und was als Nächstes passiert. Andreas platziert die Flaschen schweigend in der Mitte des Kreises: So rücken sie in das Zentrum der Aufmerksamkeit und werden von allen Anwesenden registriert. Diese Inszenierung weist durch Andreas Schweigen eine besondere Theatralik auf. Erst in der nächsten Sequenz erklärt er, was damit zu tun ist.

Andreas sagt: ‚Okay, jetzt haben wir drei Nagellacke zur Auswahl. Ihr könnt euch jetzt damit die Fingernägel lackieren.‘ Die Jugendlichen werden laut: Vereinzelt ist Gelächter zu hören. Özlem sieht ungläubig aus und entgegnet: ‚Nein, das gibt’s doch nicht!‘ Fatih ruft aus: ‚Was?‘ Schüler Erkan sieht Assessor Andreas an und entgegnet entsetzt: ‚Was? Das ist Frauensache! Nein!‘ Özlem, Katharina und Heike kichern. Fatih sieht immer noch entsetzt aus und schreit regelrecht in den Raum: ‚Aber das ist doch voll schwul!‘ Sein Mitschüler Aziz sieht ihn ernst an, schüttelt den Kopf und sagt ruhig: ‚Nein, das ist nicht schwul, das ist nur die weibliche Seite.‘ Fatih sagt nichts darauf, blickt von Aziz zu Andreas. (07HSZVR)

Andreas eröffnet den Teilnehmenden, was mit dem Nagellack zu tun sei. Die Satzkonstruktion mit dem Modalverb „ihr könnt“ verweist auf deren Möglichkeiten beziehungsweise auf Erlaubnisse. Fraglich ist jedoch, ob es sich hier um eine tatsächlich gegebene Freiwilligkeit oder um eine rein hypothetische Wahl handelt. Alle Beteiligten sitzen in einem Stuhlkreis, in dem potenzielle Verweigerer sofort identifiziert werden.

Auffallend ist, dass Andreas bei seinen Ausführungen den ursprünglichen Sinn, eine Einführung in den Bereich Feinmotorik, unerwähnt lässt. Zunächst drücken die Schülerinnen und Schüler eine starke Abwehrhaltung aus. Özlem sieht „ungläubig“ aus, kann folglich nicht glauben, was sie sieht. Erkan bezeichnet das Lackieren als „Frauensache“ und rekurriert damit auf ein vorherrschendes Rollenklischee. Er weist ausschließlich dem weiblichen Geschlecht die Nutzung dekorativer Kosmetik zu. Mitschüler Fatih wird als „entsetzt“ beschrieben, was auf eine Abwehrbeziehungsweise Widerstandshaltung gegen das Lackieren schließen lässt. Mit seiner Aussage, dass Lackieren der Nägel sei „voll schwul“ konstruiert er Homosexualität als Form untergeordneter Männlichkeit. So wird ein Gegenbild zu einer „hegemonialen Männlichkeit“ entworfen, die sich normativ auf Heterosexualität und einen damit verbundenen Zugang zur gesellschaftlichen Macht stützt (vgl. Connell 1995). Es handelt sich um ein Ausstoßen des Homosexuellen aus dem „Kreis der Legitimierten“ (vgl. ebd.). Diese Abwertung wird durch das Adjektiv „voll“ in seiner umgangssprachlichen Bedeutung „umfassend“ oder „gänzlich“ unterstrichen und deutet auf ein Gesamt-Schwulsein hin, von dem es keine Abstufungen gibt.

Die Abwehr des weiblich konnotierten Nägellackierens und das gleichzeitige Rekurrieren auf das Schwulsein, macht zusätzlich die Angst vor einem Verlust der Männlichkeit deutlich. Das Lackieren wird so eng mit der Kategorie Geschlecht verknüpft, dass über diese Praxis die Geschlechtszugehörigkeit in Frage gestellt wird. Dadurch wird das männliche Individuum, das sich die Fingernägel lackiert, abgewertet. Güting (2004) spricht in diesem Zusammenhang von einer sozialen Herabsetzung innerhalb der Peer Group (S. 137). Die Geschlechtszugehörigkeit der teilnehmenden Jungen verliert im Moment des Lackierens ihre situative Gültigkeit. Erkan und Fatih werden gerade durch diese Möglichkeit zum Doing Gender angeregt: Sie müssen ihre Männlichkeit als Gegenmaßnahme hervorheben und vom vermeintlich Weiblichen abgrenzen, um einem Statusverlust entgegenzuwirken.

Aber auch Mitschülerin Özlem scheint das Nägellackieren für männliche Personen fragwürdig zu finden. Damit bezieht auch sie sich auf das von Erkan und Fatih konstruierte Männlichkeitsbild.

Interessant ist die Aussage von Aziz: „Nein, das ist nicht schwul, das ist nur die weibliche Seite.“ Dadurch wird der von Erkan und Fatih aufgestellte Anspruch an hegemoniale und heterosexuelle Männlichkeit relativiert. Grundlage für dessen Herstellung ist die Abgrenzung von allem Weiblichen bei gleichzeitiger Hierarchisierung dessen, was männlich kodiert ist. Das bedeutet nicht, dass alle Männer dem hegemonialen Modell entsprechen müssen, sondern dass diesem eher eine Vorbildfunktion zukommt (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 146).

Nach Aziz verweist das Lackieren der Nägel auf eine weibliche Seite, die einen Teilaspekt des Gesamt-Männlichen bedeutet, der nicht abgewertet wird. Das lässt den Schluss zu, dass es für ihn keine kategorisierte Form von Männlichkeit oder Weiblichkeit gibt, sondern beide Geschlechter je eine männliche und eine weibliche Seite besitzen⁵⁶. Beide sind dadurch untrennbar miteinander verwoben. Die Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit wird damit zwar in Frage gestellt, aber gleichzeitig findet sich darin ein Rechtfertigungsgrund: Die männliche Seite existiert, wird aber interaktiv von der weiblichen Seite überlagert. Für seine Aussage wird Aziz von Fatih und Erkan weder zurechtgewiesen noch korrigiert. Dieses Schweigen kann nicht als Zustimmung interpretiert werden, deutet dennoch zumindest Akzeptanz und die Reflexion des Gesagten an.

Der Assessor erklärt weiter: ‚Ihr könnt euch gegenseitig die Fingernägel lackieren, aber nur wenn ihr möchtet. Ihr müsst nicht.‘ Assessorin Yalda ergänzt: ‚Hier kommt es auf Feinmotorik an, eine Vorbereitung auf unsere nächste Übung.‘ Andreas fügt hinzu: ‚Also, probiert doch einfach mal, euch die Nägel so genau wie möglich zu lackieren. Es soll nichts drüber kommen.‘ (Andreas meint hier die Nagelhaut, VR).

⁵⁶ Ein Forschungszweig, der die nicht heteronormative Sexualität untersucht, sind die Queer Studies. Sie beschäftigen sich mit Formen des Begehrens jenseits der Heterosexualität. Hark (2009) stellt dazu fest, dass die Queer Studies untersuchen, wie die Binarität von homo-/heterosexuell soziale Institutionen, politische Gebilde, Subjektivitäten, Wissensfelder, kulturelle Bedeutungssysteme sowie soziale Verhältnisse und Normen konfiguriert und strukturiert und wie Heterosexualität als Heteronormativität in Gesellschafts- und Geschlechterverhältnissen eingeschrieben ist (S. 312).

Die Schülerinnen und Schüler sind jetzt ruhig, sehen dabei aber immer noch ungläubig aus.

(07HSZVR)

Während die Schülerinnen und Schüler im vorherigen Abschnitt vermehrt Abwehrreaktionen zeigen, werden sie nun als „ruhig“ beschrieben. Der Arbeitsauftrag wird präzisiert. Andreas schlägt vor, dass sie sich gegenseitig die Fingernägel lackieren können, wodurch eine partnerschaftliche Arbeit entsteht, die gleichzeitig praktisch ist: Sich selbst die Nägel zu lackieren, ist keine einfache Übung. Zum anderen führt Andreas die Option der Freiwilligkeit ein: ‚[A]ber nur, wenn ihr möchtet. Ihr müsst nicht.‘ Dadurch bekommt die Situation einen experimentellen Charakter und erhält, um die Theater-Metaphorik erneut aufzugreifen, eine spielerische Form. Das Überschreiten der Geschlechtergrenzen ist kein Zwang, sondern bietet die freiwillige Möglichkeit, sich zu verkleiden, in eine andere Rolle zu schlüpfen oder, nach Aziz` Meinung, die „weibliche Seite“ zu zeigen. An dieser Stelle verweist Andreas auch auf die im Verfahren verankerte Thematik der Feinmotorik. Er setzt das Lackieren der Nägel in Bezug zu der nächsten Übung und relativiert die Situation. Durch den eigentlichen Sinn des Lackierens, dem Training von Fingerfertigkeit, rückt die Geschlechtskategorie in den Hintergrund. Trotzdem ist nach wie vor fraglich, ob die Schülerinnen und Schüler vor eine „echte“ Wahl gestellt werden. Außerdem befinden sie sich in einer Veranstaltung, in der sie zwar nicht beurteilt, aber zumindest von Personen mit einem Expertenstatus beobachtet werden. Zusätzlich. Die beobachtete Irritation einiger Schülerinnen und Schüler ist eventuell ein Zeichen für ihre Ambivalenz. Die Kleingruppe bietet einen geschützten Raum, in dem auch Dinge ausprobiert werden können, die traditionellen Geschlechterbildern widersprechen. Es besteht somit keine Gefahr, sich in der gesamten Klasse als geschlechtlich experimentell zu „outen“.

In der nächsten Sequenz beginnt Andreas selbst mit dem Lackieren und hat so, zumindest für die Anwesenden, die eine starke Ablehnung gezeigt haben, eine Modellfunktion.

Assessor Andreas beginnt selbst die Übung. Er nimmt den blauen Nagellack und streicht ihn auf seinen Mittelfinger. Danach streicht er sich auch Lack auf den Zeigefinger. Fatih und Erkan beobachten ihn dabei mit offenem Mund.

(07HSZVR)

Als Andreas mit dem Lackieren beginnt, wird diese vermeintlich typische weibliche Praxis zwar relativiert, bleibt aber dennoch prekär: Seine Geschlechtszugehörigkeit ist nicht mehr eindeutig. Er belässt es nicht bei einem Nagel, sondern lackiert zusätzlich einen zweiten. Dieser quantitative Fortschritt bekräftigt, dass das Lackieren für Andreas keinen Statusverlust innerhalb seiner Peer Group verursacht. Fatih und Erkan dagegen können das Gesehene nicht fassen. Sie beobachten Andreas mit geöffnetem Mund. Diese mimische Inszenierung verweist auf die besondere Bedeutung der Grenzüberschreitung. Offensichtlich löst Andreas Aktivität großes Erstaunen und Entsetzen bei Fatih und Erkan aus, die vergleichbare Praktiken in ihrem Alltag scheinbar selten vorfinden.

Eine interessante Wendung bekommt die Szene, als Özlem vorschlägt, die Nägel der Jungen zu lackieren.

Özlem sieht mit lächelndem Gesichtsausdruck zu Oleg, Fatih und Erkan. Sie schlägt ihnen vor: ‚Ich kann euch ja die Fingernägel lackieren.‘ Oleg sieht zu ihr und sagt: ‚Okay.‘ Er geht zu Özlem und setzt sich auf einen Stuhl, den er so verschiebt, dass beide sich gegenüber sitzen. Oleg stellt die Beine nebeneinander auf den Boden, legt seine rechte Hand auf seinen rechten Oberschenkel. Özlem hat schon die Flasche mit rotem Lack in der Hand. Sie beugt sich leicht nach vorne und lackiert damit Olegs Mittelfinger (Oleg lächelt und sieht ihr dabei zu, VR).

(07HSZVR)

Das von Andreas vorgeschlagene gemeinsame Lackieren wird hier gemischtgeschlechtlich praktiziert. Özlem ist als weibliche Person Expertin für das Lackieren. Obwohl Oleg mit der Eindeutigkeit seiner Geschlechtszugehörigkeit experimentiert, kann er trotzdem einen Teil seiner männlichen Geschlechtsrolle beibehalten. Das Doing Gender wird gemeinschaftlich als Coproduktion so inszeniert, dass Oleg keine Abwertung zu befürchten braucht. Nicht er selbst lackiert, er „lässt“ lackieren. Er bleibt innerhalb der Konstruktion passiv. Trotzdem

trägt er den Lack deutlich sichtbar auf dem Nagel. Er muss also damit rechnen, dass er als Träger eines weiblich konnotierten Geschlechtsmerkmals identifiziert wird. Auffallend ist auch, wie die Praxis des Lackierens Nähe zwischen den Beteiligten initiiert. Özlem und Oleg sitzen sich gegenüber, während sie sich zu ihm beugt und dadurch in sein Körperterritorium eindringt. Im Protokoll sind keine Reaktionen wie Lachen oder Necken verzeichnet. Es ist davon auszugehen, dass die Nähe zwischen Özlem und Oleg durch ihre Tätigkeit relativiert und damit akzeptabel wird. Die Situation ist für Oleg nicht unangenehm, im Gegenteil: Er lächelt und sieht Özlem zu. Auch seine weitere Reaktion signalisiert Zustimmung:

Oleg sieht dabei zu und sagt: ‚Das sieht weiblich aus, aber voll hübsch.‘ (Er klingt ernst – ich glaube nicht, dass er einen Scherz macht, VR). Özlem lächelt und streicht eine zweite Schicht Lack auf seinen Finger.

(07HSZVR)

Oleg bezeichnet seinen lackierten Nagel zunächst als „weiblich“. Er rekurriert damit auf das Lackieren als ein Verhalten, was überwiegend Frauen und Mädchen zusteht. Allerdings macht er eine Einschränkung. Der Nagel ist nicht nur „weiblich“, er ist auch „hübsch“. Geschlecht als das ursprüngliche Bestimmungsprinzip wird ergänzt durch das geschlechtsneutrale Aussehen. Im Protokoll wird festgehalten, dass Oleg keinen Scherz macht und tatsächlich Gefallen an der Farbe auf seinem Nagel findet, was von der Protokollantin angezweifelt werden könnte. Für Olegs Gefallen an der Lackierpraxis spricht, dass Özlem eine zweite Schicht Lack aufträgt, die Farbe also intensiviert und dadurch noch sichtbarer macht.

Jetzt steht Oleg auf, geht auf Erkan und Fatih zu, die beide nebeneinander im Stuhlkreis sitzen. Beide haben schon lackierte Fingernägel. Oleg zeigt ihnen seinen Mittelfinger. Er sagt lachend: ‚Hey, guckt mal, sehr praktisch.‘ Erkan und Fatih lachen.

(07HSZVR)

Durch den lackierten Nagel unterstreicht Oleg die Wirkung der ritualisierten Geste des Mittelfinger-Zeigens und gewinnt ihm dadurch eine „praktische“ Komponente ab. Gleichzeitig unterstreicht er so die Signalwirkung der Farbe auf seinem Finger.

Diese Symbolik, ein lackierter Mittelfinger, wird Ende der siebziger Jahre vor allem in der Punk-Szene praktiziert und gilt als Ausdruck von Protest und Provokation.⁵⁷ Gleichzeitig impliziert diese Geste einen Legitimationsversuch. Sein Geschlecht gerät durch die überlagerte Provokation zunächst in den Hintergrund. Oleg inszeniert sich durch den Rückgriff auf die Kategorien Kühnheit und Opportunität – stereotype maskuline Eigenschaften – (vgl. Williams/Best 1990) als männlich.

Dass diese Botschaft bei den anderen Akteuren ankommt, verdeutlicht die Reaktion von Fatih und Erkan: Sie zeigen keine Anzeichen von Abwertung oder Infragestellung von Olegs Männlichkeit.

Ein Vergleich dieser Szene mit der vorangegangenen verdeutlicht Olegs Ambivalenz. Während er sich gegenüber Özlem laut Protokoll ernsthaft und ohne zu scherzen äußert, seine Nägel seien „zwar weiblich, aber hübsch“, wird die optische Darstellung in der Interaktion zwischen ihm, Fatih und Erkan auf den Aspekt der Provokation reduziert.

Die Situation nimmt eine interessante Wendung, als Özlem einen zweiten Schritt in Richtung Überschreiten der Geschlechtergrenzen anregt:

In diesem Moment ruft Özlem laut in den Raum: ‚Ich kann euch doch auch schminken!‘ Sie sieht abwechselnd zu Aziz, Fatih, Oleg und Erkan. Sie nimmt Eyeliner und Lipgloss aus ihrer Tasche, die unterhalb ihres Stuhles steht, und hält beides hoch. Die Angesprochenen sagen nichts, einige sehen skeptisch aus: Fatih und Erkan ziehen die Augenbrauen hoch, die Augen sind weit geöffnet. Die Gesichter von Oleg und Aziz sind ausdruckslos. Plötzlich sagt Aziz: ‚Nein!‘ Özlem versucht ihn zu ermutigen: ‚Komm, das wird gut aussehen.‘ Nach einer Bedenkzeit von ein paar Sekunden steht Aziz auf und bewegt sich in Richtung Özlem. Erkan und Fatih lachen. Kurz vor ihr scheint Aziz es sich anders zu überlegen: Er dreht sich um und setzt sich wieder auf seinen Stuhl. Özlem sagt nichts dazu.

(07HSVR)

⁵⁷ Für Baake (1994) ist der Punk eine jugendliche Ausbruchsbewegung. Inzwischen hat sie den „Freizeitpunk“ hervorgebracht, der den Gehalt der Bewegung zu modischen Accessoires hat verkommen lassen (S. 288). Im „No-future-Mythos“ dieser Bewegung drückt sich die radikale Abwehr vom wichtigsten Element der Mittelstandsmentalität aus – zu lernen und zu sparen, um später belohnt zu werden (vgl. ebd., S. 291).

Als Steigerung des Nägellackierens schlägt Özlem vor, die Jungen zu schminken. Make-up wird direkt im Gesicht aufgetragen, dem Ort der Identität und Persönlichkeit. Eine unangemessene Inszenierung könnte darin resultieren, das Gesicht zu verlieren. Im Gegensatz zu den Geschlechtsteilen, die unter Kleidung verborgen sind, kann die Geschlechtszugehörigkeit von Individuen gerade in der Kopfreion symbolisiert werden. Dadurch erhält Özlems Vorschlag seine Brisanz. Eine dort zur Schau gestellte „Weiblichkeit“ in Form von Schminke besitzt Signalwirkung. Gleichzeitig verweist deren Benutzung auf die Praxis des „Doing Age“ oder „Doing Adult“ (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004) und damit auf eine sexualisierte Darstellung der Zugehörigkeit zu der Erwachsenenwelt, die – zumindest für weibliche Personen – eine erotische Signalwirkung hat. Um ihrer Aussage mehr Gewicht zu verleihen, visualisiert sie die nötigen Utensilien, die sie griffbereit in der Tasche hat. Özlem hält Eyeliner und Lipgloss hoch und untermauert damit ihren Expertinnenstatus auf dem Gebiet dekorativer Kosmetik. Zunächst folgt daraufhin Ablehnung. Die Jungen sehen skeptisch aus. Aziz, der zuvor auf das Vorhandensein einer „weiblichen Seite“ der Jungen verwiesen hat und daher über flexiblere Geschlechterkategorien verfügt, reagiert mit einem lauten Ausruf: „Nein!“ Özlem versucht, ihn zu ermutigen: „Komm, das wird gut aussehen.“ Aziz überlegt es sich anders und ist bereit, sich auf das Schminken einzulassen. Er steht auf und geht in Özlems Richtung. Dann setzt Gelächter der Mitschüler ein. Als er Erkan und Fatih hört, überlegt er es sich anders und setzt sich wieder. Offensichtlich hat das Amüsement der Jungen dazu geführt, dass Aziz sein Vorhaben revidiert. Hier wird deutlich, wie groß der Einfluss der Peers auf die Konstruktion von Geschlechterrollen ist, die „untypisches“ Verhalten schnell sanktionieren. Selbst wenn man sich in einem Raum befindet, in dem Experimentieren erlaubt ist. Der Verlust der Geschlechtsgeltung wird für Aziz durch das Gelächter deutlich. Entscheidet er sich für die Schminkpraxis, verliert er seine Männlichkeit. Der nächste, offensivere Schritt der Relativierung von Geschlechterkategorien, also das Benutzen von Make-up, wird als ein absolutes „No Go“ dargestellt und kann scheinbar nicht mehr, wie in Olegs Fall, gerechtfertigt werden. Aziz überlegt es sich also anders, um dem Statusverlust in seiner Peer Group entgegenzuwirken. Dass er ein trotzdem ausgeprägtes Interesse an dekorativer Kosmetik hat, verdeutlicht die nächste Sequenz.

Aziz schweigt, begutachtet erneut seine Fingernägel. Jetzt hebt er sie hoch (die Handflächen zeigen auf Gesichtshöhe zu seinem Körper, sodass die roten Nägel gut sichtbar sind, VR) und zeigt sie seinem Mitschüler Kamil, der ihm gegenüber im Stuhlkreis sitzt. Kamil grinst. Assessor Andreas geht jetzt im Kreis herum und sieht sich die Nägel der einzelnen an. Er bleibt vor Aziz stehen und blickt auf dessen Nägel (Aziz wirkt sehr zufrieden und fast stolz: Er streckt Andreas beide Hände entgegen, VR). Auch Aziz schaut auf seine Nägel und erwähnt: ‚Ich habe die schönsten Nägel der Welt.‘ (Aziz klingt ernst. Ich glaube nicht, dass er scherzt, MA). (07HSZVR)

Aziz sieht sich seine Fingernägel an und präsentiert sie seinem Mitschüler Kamil und dem Assessor Andreas. Auch im Protokoll wird vermerkt, dass er zufrieden und stolz sei. Dieses Empfinden macht er durch eine entsprechende Verbalisierung öffentlich. Er verkündet laut Protokollantin ernst: „Ich habe die schönsten Nägel der Welt.“ Dieser Superlativ ist nicht mehr steigerungsfähig. Aziz bemisst den lackierten Nägeln größte Bedeutung zu, die über ästhetische Aspekte weit hinausgeht. Hier ist ein Hauch von Selbstverwirklichung zu spüren, der in der nachfolgenden Sequenz noch deutlicher wird:

Assessor Andreas lächelt. Assessorin Lea sitzt drei Plätze neben Aziz im Stuhlkreis. Sie sieht ihn lächelnd an und sagt: ‚Wir brauchen stylische Männer wie euch.‘ Aziz lächelt zurück.

Danach blickt er Assessor Andreas an, danach Kamil und entgegnet: ‚Ja, Kosmetiker wäre echt was für mich.‘

Er starrt kurz ins Leere, beißt sich auf die Lippen und senkt den Blick zu Boden (er wirkt nachdenklich, auch ein wenig traurig, VR).

(07HSZVR)

Andreas und Lea signalisieren Zustimmung. Sie sind mit der Reaktion von Aziz zufrieden. Lea bezeichnet ihn als „stylisch“, was als Kompliment zu verstehen ist. Die Assessorin verweist damit auf einen weiteren Aspekt des Nägellackierens. Neben dem Zur-Schau-Stellen einer weiblichen Seite deutet es auch auf

Trendbewusstsein hin. In verschiedenen Mode- oder Musikszenen⁵⁸ ist das Tragen von Nagellack für männliche Personen zwar angesagt, aber noch längst nicht gesellschaftlich akzeptiert. Männer mit lackierten Nägeln bekleiden einen Sonderstatus, gelten als exotische Randgruppe. Aziz erklärt, dass der Beruf des Kosmetikers etwas für ihn wäre. Gleichzeitig sieht er „nachdenklich“ und „traurig“ aus. Obwohl er Interesse daran hat, existieren scheinbar Gegebenheiten, welche der Ausübung dieses Berufes im Weg stehen. Eine davon könnten tradierte Rollenbilder seines Umfeldes sein, die den Beruf Kosmetiker als untypisch für Jungen deklarieren. Es ist annehmbar, dass eine entsprechende Haltung in seiner Umgebung Aziz' Traurigkeit auslöst, da er sich offensichtlich sehr für dekorative Kosmetik interessiert und geradezu stolz auf seine Nägel ist.

Die Aussage des liberalen Schülers enthält Bitterkeit. Auch wenn Geschlechterkategorien im Setting des Assessments durchlässig werden, bedeutet dies keine allgemeine Egalität. Noch immer scheint es Normen und Erwartungen zu geben, die, wenn sie auch nicht für alle gelten, Menschen einschränken und dazu bringen, sich stereotypen Annahmen zu unterwerfen. Kersten (1999) entwirft in Anlehnung an Connell (1995) drei Formen männlicher Domänen, die in nahezu allen Gesellschaften und in jedem Alter ihre Gültigkeit haben:

- a) Die Nachwuchssicherung innerhalb von Nahraumbeziehungen zu Frauen als männlichen Besitz und die Sicherung kulturellen (nationalen) Nachwuchses.
- b) Die Kontrolle des sozialen Nahraums und dessen Schutz gegen äußere Feinde (z. B. Nebenbuhler); das Privileg des bewaffneten organisierten Beschützens der Gemeinschaft (Nation).
- c) Die Sicherstellung der Versorgung des sozialen Nahraums und der Gemeinschaft (S. 81).

Diese kulturellen Leitbilder sind in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vorhanden, schaffen jedoch in allen Aspekten eine machtvolle Verantwortung. Personen, die aus diesem Schema ausbrechen, zum Beispiel durch einen weniger männlich konnotierten Beruf, laufen Gefahr, entsprechenden Anforderungen ihrer Familien nicht gerecht zu werden. Scheinbar ist immer noch wichtig, dass die Berufswahl mit gängigen Geschlechterbildern kompatibel ist. Es wird bestätigt, dass

⁵⁸ Ein Beispiel dafür ist der Fußballspieler David Beckham, der durch das Tragen von rosa Nagellack eine Diskussion um die sogenannte „Metrosexualität“ entfachte. Auch populäre Bands wie Tokio Hotel oder Green Day benutzen (schwarzen) Nagellack.

Mädchen und Jungen während der Phase der Berufsorientierung vielfach traditionellen Berufsvorstellungen und -wünschen entsprechen (vgl. Bamler 2007, S. 173; Gisbert 2001). Weiterhin wird konstatiert, dass das Wahlverhalten von Mädchen eingeschränkter sei als das der Jungen. Ein Blick auf die Situation von Aziz demonstriert, dass auch gegensätzliche Entwicklungstendenzen vorzufinden sind, bei denen Jungen, die gegen geschlechtstypische Berufswahlnormen verstoßen, auf vielschichtige Barrieren treffen. Diese manifestieren sich nicht nur durch die Familie, sondern auch durch Berufsberaterinnen und Berufsberater der Agenturen für Arbeit oder auch durch Lehrkräfte. Pölser/Paier (2003) stellen in Bezug auf letztere fest, dass 33 % der Meinung sind, Mädchen seien in technischen Berufen weniger talentiert als Jungen. Im Umkehrschluss sind Mädchen eher für „frauentypische“ Berufsfelder geeignet, die wiederum für Jungen nicht passend sind (vgl. Alfermann 1996, S. 36). Es kann festhalten werden, dass diese Einstellungen über die Jahrzehnte hinweg liberaler geworden sind (vgl. ebd., S. 55), gleichwohl ist weiterhin eine Beeinflussung traditioneller Rollenbilder gegeben, die unbedingt in den relevanten Institutionen aufgegriffen werden sollte.

Für die nächste Sequenz, die im Anschluss beobachtet wurde, möchte ich eine Diskussion innerhalb der Interpretationsgruppe während der Analyse anführen. Um den Inhalt nicht vorwegzunehmen, werden für die Interagierenden Decknamen ausgewählt. Dieses geschieht, um Rückschlüsse auf die ethnische Zugehörigkeit der Beteiligten zu vermeiden.

Gla sitzt auf seinem Platz und reibt den Nagellack auf dem Mittelfinger mit einem Taschentuch ab. Er sieht Assessorin Yalda an, die sein Vorhaben bemerkt hat und erklärt: ‚In meiner Familie lachen mich alle aus.‘ Gla reibt noch kräftiger am Nagel herum. Assessorin Lea sieht ebenfalls zu Gla und fragt: ‚Aber warum willst du das denn nicht drauf lassen?‘ Gla reibt den Nagel weiter und sagt: ‚So kann ich nicht nach Hause kommen.‘ Glu sieht Lea an und verkündet: ‚Er (wird betont, VR) kann so echt nich‘ nach Hause gehen. Er doch der Älteste.‘ Gla nickt und reibt den Nagellack weiter ab – ohne Erfolg.

Lea antwortet nicht, zieht nur die Stirn kraus.

(07HSZMA)

Zunächst bleibt die Identität von Gla unklar, kann aber aus dem bisherigen Material erschlossen werden. Die Bestimmung des Geschlechtes von Gla dürfte in Anbetracht der vorangegangenen Sequenzen unproblematisch sein und geht außerdem auch direkt aus dem Protokoll hervor. Schwieriger ist dagegen eine Zuordnung der ethnischen Zugehörigkeit: Durch die Verfremdung werden etwaige Rückschlüsse unterbunden. Im Rahmen der Analyse dieser Sequenz in der Interpretationsgruppe wurden die Decknamen nicht verfremdet. Allen Beteiligten liegen die ursprünglich gewählten Decknamen vor.

Gla versucht also, den Nagellack von seinem Mittelfinger zu reiben. Als Yalda Gla dabei zusieht, erklärt er: „In meiner Familie lachen mich alle aus.“ Die Diskussion in der Interpretationsgruppe verläuft zunächst ohne Überraschungen. Hier wird schnell eine männliche Person identifiziert, die von der Familie ausgelacht wird, wenn sich beim Heimkommen noch Nagellack auf dem Finger befindet, möglicherweise aufgrund strenger Erziehungsvorstellungen. Als Lea von Gla wissen will, warum er den Lack nicht auf dem Nagel lassen will, antwortet er, dass er „so echt nicht nach Hause gehen“ könne. Eine Begründung dafür liefert er nicht. Eine Kollegin aus der Interpretationsgruppe stellte fest, dass Gla in eine Rechtfertigungshaltung verfällt. Seine Entscheidung, Nagellack zu tragen, wird ihm nicht zugestanden. Er wird mit einer rhetorischen Frage dazu gedrängt, sein Verhalten zu begründen. Eine andere Kollegin aus der Interpretationsgruppe bemerkte weiter, dass dieser Eindruck durch die Aussage von Glu verstärkt wird. Glu unterstützt Gla, indem betont wird, dass „er“ so nicht nach Hause gehen könne, da er der Älteste sei. Auch hier könnte ein strenges Elternhaus mit klassischen Vorstellungen über die Vorbildfunktion älterer Geschwister als Erklärung dienen, was nicht nur auf die Wirkmächtigkeit von Peer-Beeinflussungen verweist, sondern auch einen Hinweis auf die essentielle Bedeutung familiärer Geschlechtskonstruktionsmuster liefert, denen ein Teenager sich unterordnen muss. In der Diskussion wird festgestellt, dass Gla und Glu über ein gemeinsames Wissen hinsichtlich der Familie Glas verfügen, das die beiden verbindet. Die erste Kollegin fährt mit ihrer Lesart der Sequenz fort. Hier wird die Kategorie Ethnie geöffnet. Ein bestimmter religiöser oder kultureller Hintergrund sei verantwortlich für die rigorose Konstruktion von Geschlechterrollen, bei der eine männliche Person mit Nagellack unangemessen auftritt. Gleichzeitig wird ihr ihre Männlichkeit abgesprochen. Es beginnt eine lange Diskussion über Verknüpfung von Geschlechtsstereotypen und Ethnizität. Eine Familie kann neben Strenge auch

die ästhetische Überzeugung pflegen, dass die von Gla gewählte Farbe nicht hübsch und ein anderer Ton besser sei. Bei den Verfremdungen der beiden Personen steht Gla steht für Oleg und Glu für Erkan. Die Offenlegung der Namen bietet eine Erklärung für die Diskussion in der Interpretationsgruppe: Die ethnische Zugehörigkeit von Oleg und Erkan rückt allein durch die Verwendung ihrer Namen in das Zentrum der Interpretation. Ohne entsprechende Decknamen ist der Verweis auf Ethnisierungen nicht angebracht. Hinweise für die Theorie bezieht die Kollegin überwiegend aus der Namensgebung, die auf die Herkunft der Akteure schließen lässt. Zudem wird die Rechtfertigungshaltung als Argument angeführt. Der Verlauf der Diskussion zeigt, wie einfach eine Deutung möglich ist, die sich am Text nicht eindeutig belegen lässt, sondern geprägt ist von individuellen Vorerfahrungen.⁵⁹

Ein Blick auf die Szene macht deutlich, dass sie keine professionstheoretisch vertretbare Reflexion von Geschlechterrollen im Sinne eines Gender Trainings darstellt. Doch gerade darin liegt ihre Wirksamkeit begründet. Ein bewusster Denkprozess seitens der Schülerinnen und Schüler wird durch das Lackieren der Nägel nicht intendiert. Die Klasse nähert sich dem Feld Geschlechts-(De-)Konstruktion nicht reflexiv, sondern spielerisch-experimentell. Dieses Learning-by-Doing-Element ist die Form der Annäherung, die am besten in das Setting passt und eine altersgerechte Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht. Ein Grund für das Überschreiten normativer Geschlechtergrenzen seitens der Jungen ist sicherlich in Andreas Modellfunktion sowie der freiwilligen Beteiligung zu sehen. Der Assessor übernimmt im Konstruktionsprozess eine tragende Rolle. Indem er sich die Nägel lackiert, wird die Tätigkeit legitimiert und die zuerst skeptischen Jungen machen es ihm nach. Alle Beteiligten sind bereit, sich auf das Experiment „Nägellackieren“ einzulassen, was mit einem gewissen Risiko verbunden ist.

Das Verhalten der Assessorinnen und Assessoren, könnte ein Beleg für ihr Interesse sein, experimentelle Elemente eines reflexiven Umgangs mit der Kategorie Geschlecht in die Praxis einzubauen. Nicht zu vergessen, dass das Lackieren unzweifelhaft Feinmotorik erfordert. Das Beispiel zeigt außerdem, dass Geschlechterkategorien und normative Erwartungen durch die Klasse zwar unbewusst, aber mit großem Vergnügen im Rahmen eines spielerischen

⁵⁹ Die Kollegin, die während unserer Interpretationssitzung die Kategorie Ethnie geöffnet hat, hat selbst einen Zuwanderungshintergrund und erwähnt, ihr komme diese Aussage beziehungsweise Sichtweise „bekannt vor“.

Gruppenprozesses relativiert werden. Hier zeigt sich, dass die Implementierung dieser Thematik im Setting einer Assessment durchaus sinnvoll ist.

9.2 „Aber bitte mit einem Strich!“

Fend (1990) beurteilt den Erwerb einer kritischen Distanz gegenüber herrschenden Geschlechterrollen seitens Jugendlicher als unwahrscheinlich, da sie sich innerhalb der Peer Group an klischeehaften Geschlechtskonstruktionen orientieren (vgl. ebd.). Diese Annahme wird bereits in einer Beobachtungsstudie (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1975, S. 157 ff.) in einer Hauptschule Anfang der siebziger Jahre konstatiert und von Fend durch seine Längsschnittuntersuchung nochmals bestätigt. Ein erster Schritt in die Richtung einer kritischen Auseinandersetzung könnte allerdings in der Reflexion von Geschlechterdarstellungen bestehen. Dazu stellen Breidenstein/Kelle (1998) fest, dass die alltagskulturelle Praxis von Mädchen und Jungen ein hohes Maß an Reflexivität in Bezug auf Geschlechterunterschiede und Geschlechterrollen enthält. Dazu gehören Elemente wie ironische Brechungen, ins Groteske gesteigerte Karikaturen oder spielerische Geschlechtswechsel (S. 220). Reflexivität bedeutet in diesem Sinne nicht die bewusste Reflexion der Inhalte, sondern bezeichnet das Wissen der Darstellungen um ihren eigenen Status als „Darstellungen“ (vgl. ebd.). Die nachfolgende Sequenz thematisiert das Bewusstsein von Geschlechterdifferenz seitens einer Schülerin und ihr Bestreben nach Geschlechtergleichheit beziehungsweise des Gemeintseins des weiblichen Geschlechts.

Die Kleingruppen, bestehend aus jeweils vier Personen, bearbeiten jetzt die beobachtete Aufgabe ‚Plakatgestaltung‘.

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Aufgabe ‚Plakatgestaltung‘. Sie beinhaltet neun Einzelaufgaben, die in Kleingruppen gelöst werden müssen (ich sitze mit ca. 2,50 m Abstand von einer Kleingruppe, bestehend aus vier Personen, auf einem Stuhl in der linken Ecke des Raumes, VR)

Eine Einzelaufgabe der ‚Plakatgestaltung‘ heißt ‚Top- Ten‘: Es muss eine gemeinsame Hitliste mit Berufen aufgeschrieben werden. Sonja, Kai, Petra und Ben sitzen an einem Tisch. Ben und Kai sitzen nebeneinander, Sonja und Petra sitzen

auch nebeneinander und den beiden gegenüber am Tisch. Sie unterhalten sich (ich höre, dass eine Abstimmung der Lieblingsberufe erfolgen soll. Einzelheiten kann ich nicht verstehen, VR). Je nachdem, wie viele Gruppenmitglieder für einen Beruf abstimmen, erfolgt die Platzierung auf der Liste (woher die einzelnen Berufe, die als Grundlage der Abstimmung dienen, herkommen, habe ich nicht verstanden. Die Abstimmung erfolgt sehr schnell, ohne weitere Diskussionen, VR). Kai notiert sich sofort nach der Abstimmung etwas auf einem Blatt (vermutlich die einzelnen Plätze. Ich kann nicht sehen, in welcher Form sie aufgeschrieben wurden: Kai verwendet einen Bleistift, VR). Nach der Abstimmung schreibt Kai die Liste mit einem Edding auf das Plakat (er steht, vor ihm auf dem Tisch liegt ein Plakat, VR).

1. *Beamter*
2. *Politiker*
3. *Maskenbildnerin*
4. *Dachdecker*
5. *Zerspannungsmechaniker*
6. *Dolmetscherin*
7. *Landwirt*
8. *Fluglotse/in*
9. *Tierarzt*
10. *zuerst KFZ-Mechatroniker, dann KFZ-Mechatronikerin*

(Die anderen sitzen am Tisch: Ben (schwarzes Sweatshirt, Tarnhose) neben Kai (Jeans, buntes Sweatshirt), ihm gegenüber Sonja (trägt eine enge blaue Jeans, ein weißes Sweatshirt, bauchfrei und Turnschuhe) und Petra (trägt eine schwarze Stoffhose, Stiefel über der Hose und einen dunklen Pullover). Sonja wendet sich an Kai, der gerade den Beruf auf Platz 8 (Fluglotse/in) aufschreibt: ‚Aber bitte mit einem Strich!‘ (Sie möchte, dass die männliche und weibliche Form aufgeschrieben wird, VR). Kai setzt einen Schrägstrich und daneben ein ‚in‘ auf das Blatt. Sonja sieht sich die Liste an und sagt: ‚Aber das haben wir bei den anderen ja auch nicht überall gemacht – ach, egal!‘. Kai schreibt noch den Beruf auf Platz 9 (Tierarzt) auf das Blatt, die anderen sehen ihm zu.

Bei Beruf 10 notiert er zunächst die männliche Form und schreibt danach, von sich aus, noch eine Kombination aus männlicher und weiblicher Form (die männliche Form ist also doppelt vorhanden, VR) dazu.

(07HSWVR)

Im Rahmen der Kleingruppenarbeit beschäftigen sich Sonja, Kai, Petra und Ben mit der Aufgabe Plakatgestaltung. Die Gruppe ist gerade dabei, eine Top-Ten-Hitliste mit ihren Lieblingsberufen zu erstellen. Die Sitzposition der vier an ihrem Tisch ist wie folgt aufgeteilt: „Ben und Kai sitzen nebeneinander, Sonja und Petra sitzen nebeneinander und den beiden gegenüber am Tisch.“ Ein Junge sitzt neben einem Jungen, ein Mädchen neben einem Mädchen. Trotz dieser auf den ersten Blick geschlechtergetrennten Anordnung sitzen alle auf einem recht engem Raum zusammen, sodass sie sich gegenüber sitzen. Die Protokollantin notiert, dass eine Abstimmung der Berufe erfolge, Einzelheiten aber unverständlich seien. Kai fertigt sich nach der Abstimmung Notizen an und schreibt die fertige Liste mit einem Edding auf das Plakat. Die ersten beiden Berufe, „Beamter“ und „Politiker“, werden in der männlichen Form auf das Blatt übertragen. Da Details über die Berufsauswahl nicht aus dem Text hervorgehen, kann an dieser Stelle nur über die Gründe gemutmaßt werden. Es kann sein, dass einer der beiden Jungen die ersten Berufe nennt und sie, auf den Sprecher rekurrierend, im Maskulinum aufschreibt. Andererseits ist es auch denkbar, dass es sich um Berufe handelt, die überwiegend von männlichen Personen besetzt sind und das Femininum so in den Hintergrund gerät (vgl. Bilden 2002, S. 292). Annehmbar ist darüber hinaus, dass sich beide Argumentationen nicht gegenseitig ausschließen und die entsprechenden Personen ihren Lieblingsberuf nennen, gerade weil er geschlechtsspezifisch besetzt ist und sich in der Liste stereotyper Frauen- und Männerberufe finden lässt. Als Kai Beruf Nr. 8 „Fluglotse/in“ auf das Plakat schreibt, macht Sonja ihn auf dessen Schreibweise aufmerksam: „Aber bitte mit einem Strich!“ Sonjas Aussage verweist hier darauf, dass beide Geschlechter gleichermaßen befähigt sind, diesen Beruf auszuüben, eine kategoriale Zuordnung der Tätigkeit zu einem Geschlecht erscheint Sonja unangebracht zu sein. Kai kommt Sonjas Forderung nach und ergänzt das Suffix „in“. Dabei handelt es sich um eine sogenannte Movierung, die Bildung der weiblichen Entsprechung zu einem Substantiv männlichen Geschlechts, wie es zum Beispiel bei Arzt/Ärztin der Fall ist (vgl. Fleischer/Barz, 1992, S. 182). Bei dem

Beruf „Fluglotse/in“ handelt es sich nicht um ein Arbeitsfeld, welches öffentlich als weiblich besetzt präsent ist. Wohl aber ist es ein „moderner“ Beruf, der offensichtlich weniger geschlechtstypische Konnotationen hervorruft als klassische Tätigkeiten wie – in der Liste ohne Movierung aufgeführt – „Maskenbildnerin“ oder „Dachdecker“. Erstere könnte Frauen aus Interessengründen eher zugeordnet werden als Männern – wenngleich beobachtet wird, dass männliche Personen durchaus an dekorativer Kosmetik interessiert sind, wie die Ausführungen unter der dokumentierten Nagellacksequenz in 9.1 beweisen. Berufe, bei deren Ausübung körperliche Kraft benötigt wird, könnten immer noch, obwohl sich dafür Gegenbeispiele finden lassen wie zum Beispiel Frauen bei der Bundeswehr, als typisch männlich besetzt gesehen werden. Dieses könnte darin begründet liegen, dass die Teilhabe an spezifisch geschlechtlich konnotierten Tätigkeiten durchaus möglich ist, aber weiterhin einen Sonderstatus markiert und daher eine breite Akzeptanz von Männern in dekorativen Berufen und Frauen im Handwerk noch nicht zu verzeichnen ist. Diese Feststellung wird auch in den Ausführungen unter 9.1 bestätigt. Aziz zum Beispiel findet Kosmetiker als zukünftigen Beruf attraktiv, wird aber gleichzeitig traurig, weil es keine „anerkannte“ Tätigkeit für einen Jungen ist.

Nachdem Kai die weibliche Form „in“ am Wort „Fluglotse“ ergänzt hat, bemerkt Sonja weiter: „Aber das haben wir bei den anderen ja auch nicht überall gemacht – ach, egal!“ Die Schülerin ist sich der fehlenden Egalität der Berufsliste bewusst, da nicht beide Geschlechter ausdrücklich angesprochen werden. Trotz dieses Bewusstseins verwirft Sonja ihren Gedanken und macht deutlich, dass sie nicht zwingend auf die explizite Benennung beider Geschlechter besteht. Kai greift die Movierung von sich aus bei Beruf Nr. 10 wieder auf: Er notiert zuerst „KFZ-Mechatroniker“, dann „KFZ-Mechatroniker/in“. Kai ergänzt hinter der ersten maskulinen Schreibweise nochmals das Maskulinum zusammen mit der Movierung. Damit ist die männliche Form zweimal vorhanden. Die Gründe dafür gehen aus dem Protokoll nicht hervor und bleiben spekulativ. Möglicherweise ist die genannte Tätigkeit, ähnlich wie bei „Fluglotse/in“ ein moderner Beruf, in dem beide Geschlechter möglicherweise gleichermaßen öffentlich präsent sind. Denkbar ist auch, dass durch die kürzliche Umbenennung von Kfz-Mechaniker beziehungsweise Kfz-Mechanikerin in Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin dieser Beruf aus Aktualitätsgründen mehr im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler verankert

ist, die sich aktiv mit ihrer beruflichen Orientierung auseinandersetzen müssen und sensibler für Veränderungen auf diesem Gebiet sind.

Vorstellbar ist aber auch, dass Kai durch sein Handeln dokumentiert, dass ihm die Benennung der weiblichen Form wichtig ist und er damit zudem dem Wunsch der Mitschülerin entspricht.

Eine hohe Reflexivität im Sinne Breidenstein/Kelles scheint in dieser Situation nicht stattzufinden. Es existiert weder eine ironische Auseinandersetzung, noch eine Überspitzung. Trotzdem zeigt auch das vorliegende Beispiel reflexive Elemente. Die Schülerin dokumentiert durch die Forderung nach einer weiblichen Form eine Sensibilität für schriftsprachliche Geschlechtskonstruktionen. Ohne die explizite Benennung sind weibliche Personen in der männlichen Form praktisch unsichtbar inkludiert und könnten sich dadurch nicht angesprochen fühlen. Die Teilnehmenden beziehen sich dabei auf eine zentrale Forderung der feministischen Sprachkritik, die Berücksichtigung des weiblichen Geschlechts innerhalb der Sprache. Die feministische Sprachkritik basiert auf der Annahme, dass es eine enge assoziative Bindung zwischen dem grammatischen Genus und dem natürlichen Geschlecht gibt (vgl. Schmidt 2002, S. 235). Werden Männer angesprochen, die Frauen aber nicht, kommt es zu den oben genannten Phänomenen. Auch Pusch (1984) stellt fest, dass in fast jedem gesprochenen Satz die Vorstellung einer männlichen Person erzeugt wird (S. 12). Daraus folgt, dass Männer über größere Chancen des Gemeintseins verfügen als Frauen.

Ein aktuelles Beispiel bietet die Inhaberin des Kanzlerinnenamtes, Dr. Angela Merkel. Erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik bekleidet eine Frau dieses Amt. Das Wort „Kanzlerin“ scheint in unserem Sprachgebrauch vorher nicht existiert zu haben, da es noch nie eine weibliche Regierungschefin gegeben hat. Seit dem Jahr 2005 hält dieser Begriff durch Frau Merkels Ernennung Einzug in den öffentlichen und privaten Wortschatz. Hier finden wir einen Beleg dafür, dass die Sprache die Wirklichkeit abbildet, sie aber gleichzeitig auch beeinflusst. Einen nicht unerheblichen Einfluss auf eine kommunikative Ausgrenzung haben die Frauen selbst. Sprache ist auch nach Trömel-Plötz (1982) ein Mittel zur Herstellung von Realität (S. 50). Insbesondere der Gebrauch der Movierungsform „Bildung der weiblichen Entsprechung zu einem Substantiv männlichen Geschlechts“ wird in der feministischen Sprachwissenschaft kritisiert, da in ihm die weibliche Form von der männlich gedachten abgeleitet wird (vgl. Klann-Delius 2005, S. 31). Doleschal

(1992) konstatiert, dass die Ableitungsbasen der Movierung semantisch geschlechtsspezifisch seien (S. 168) und folgert daraus eine Stärkung maskuliner Basen im Deutschen (vgl. ebd., S. 24). Dass die Schülerinnen die weibliche Form explizit benennen, ist wahrscheinlich ein Zeichen für das Bewusstsein dieser Prozesse und ihre Aktivität im Hinblick auf deren Umsetzung.

Die Verwendung der weiblichen Form scheint auch für das männliche Gruppenmitglied mehr als akzeptabel zu sein. Dieses setzt nicht nur den Wunsch seiner Mitschülerin direkt um, sondern führt von sich aus noch weitere Ergänzungen der weiblichen Form auf dem Plakat durch, obwohl er vorangehend ausschließlich die maskulinen Berufsbezeichnungen benutzt hat. Im Protokoll wird weder ein Hinterfragen noch ein Zögern seinerseits notiert. Es ist daher anzunehmen, dass Kai keine Einwände oder gar Bedenken gegen eine Benennung beider Geschlechter hat, beziehungsweise diese zumindest nicht äußert. Von einer sprachlichen Ausgrenzung oder bewussten Marginalisierung weiblicher Personen kann in diesem Beispiel keine Rede sein. Vielmehr impliziert die Sequenz eine möglicherweise unbewusste ausschließliche Verwendung der männlichen Form, die, als sie durch Kommunikation in das Bewusstsein rückt, revidiert wird. Ein Indiz dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich offensichtlich gegen eine Betonung von Geschlechterstereotypen wenden, sofern sie selbstreflexiv erkannt werden.

Die analysierten Sequenzen demonstrieren, dass im Assessment Raum ist, stereotype Vorstellungen experimentell zu brechen. Im Assessment können – vor allem durch das Involviert-Sein altersnaher Vorbilder in Form der Assessorenschaft – gemeinsame geschlechterbezogene Reflexions- und Gestaltungsprozesse initiiert werden. Faulstich-Wieland (2009) sieht für den Verzicht auf Protektionismus und eine Remaskulinisierung als notwendig an, dass Mädchen und Jungen in ihren Handlungen als Subjekte respektiert und in der Auseinandersetzung mit ihren Wünschen und Einstellungen ernst genommen werden – vorrangig durch ihr Einbeziehen in pädagogische Gestaltungsprozesse.

10. Sexualisierungen

Im vorangehenden Abschnitt der Untersuchung wurden Dramatisierungen als experimentelle Annäherungen an den Aspekt Gender analysiert. Nachfolgend werden Interaktionen von Durchführenden und Teilnehmenden in den Blick genommen, die primär sexualisiert sind und einen Bezug zu der Profession Assessorin oder Assessor aufweisen. Zunächst wird expliziert, welche Bedeutung Sexualität vor allem für die jugendliche Zielgruppe des Assessments hat.

Das Thema Sexualität ist für die Jungen und Mädchen der beobachteten neunten Klassen schon aufgrund ihres Alters präsent. Im Alter von 14–16 befinden sie sich mitten in der Pubertät und mit zahlreichen Veränderungen konfrontiert. Tillmann (1992) benennt in diesem Zusammenhang die erotische Einfärbung der kindlichen Rolle und die zunehmende Attraktivität Gleichaltriger als eventuelle Partner oder Partnerinnen (S. 25). Dabei spielt der Druck zur Heterosexualität als dem „Normalen“ eine vergleichbar bedeutende Rolle wie das Bedürfnis der Heranwachsenden, gerade diesen (auch lustversprechenden) Bereich, die Erfahrungsfelder der Älteren, zu erobern (vgl. ebd.). Trotzdem herrscht unter Jugendlichen ein enormer Zwang, gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen und damit auch die Heterosexualität zu normalisieren.

Jungen stehen beim Ausleben der neu gewonnenen Sexualität allerdings andere Wege offen als Mädchen: Wechselnde Beziehungen zum weiblichen Geschlecht und frühe Erfahrungen stärken das Image, während Mädchen mit ihrer sexuellen Attraktivität vorsichtiger umgehen und wechselnde Beziehungen vermeiden müssen (vgl. ebd., S. 27), andernfalls gelten sie als „Hure“ (vgl. Kieper 1984, S. 177). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass den Jungen beim Ausleben ihrer Sexualität weniger Grenzen gesetzt sind. Sie können einen offensiven Umgang damit pflegen, der ihnen zusätzlichen Statusgewinn in ihrer Peer Group bringt.

Der Übergang von der Kindheit in die Jugend ist in unserer Gesellschaft eng mit der Existenz als Schülerin oder Schüler verwoben. So gut wie alle 13–15-Jährigen besuchen eine allgemeinbildende Vollzeitschule (vgl. BMBW 1988/89, S. 18), die von zwei zentralen Merkmalen geprägt ist, Koedukation und Jahrgangsklassen (vgl. Tillmann 1992, S. 15). Schule ist damit ein Ort, an dem sich etwa gleichaltrige Jungen und Mädchen im tagtäglichen Kontakt zueinander verhalten und dort verschiedene Formen von (sexueller) Annäherung und Distanz erproben (vgl. ebd.). Gerade im Lebensraum Schule spielen Faktoren wie soziale Anerkennung,

emotionale Resonanz und Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse eine zentrale Rolle. Die Schule ist eine Begegnungsstätte, an der sich Freunde und Freundinnen treffen, an der auch erotisch eingefärbte Kommunikation stattfindet (vgl. Gaiser u. a. 1979, S. 155 ff.). In diesem Sinne ist die Sexualität auch immer eingebunden in die alltägliche Interaktion der Jungen und Mädchen und somit auch das Produkt eines kommunikativen Aushandlungsprozesses. Eder (1995) weist darauf hin, dass Sexualität eine soziale Konstruktion sei und nicht nur die physische Einheit des anatomischen Geschlechts (S. 83). Doch nicht nur die sexualisierte Interaktion unter Jugendlichen ist Teil der Darstellung. In der Analyse des nachfolgenden Protokollausschnitts zeigt sich, wie Sexualität zwischen einer Assessorin und einem Teilnehmenden konstruiert wird.

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten gerade die Aufgabe „Produktentwicklung“, bei der ein Phantasie-Produkt entwickelt und gezeichnet werden soll. Dabei werden sie von den Assessorinnen und Assessoren beobachtet.

11.11 Uhr. Viktor ist mit dem Malen seines Produktes beschäftigt: Er hat ein Blatt vor sich liegen, auf dem er mit einem Bleistift malt (ich kann nicht erkennen, was er zeichnet, da er den Arm auf seinem Blatt hat, VR). Rechts neben ihm steht ein Stuhl, auf dem eine Tasche liegt, links neben Viktor sitzt Finn auf einem Stuhl. Assessorin Magda sitzt Viktor gegenüber auf einem Stuhl. Sie fertigt gerade Beobachtungsaufzeichnungen an: Sie hat den Oberkörper nach vorn gebeugt und notiert sich etwas auf einem Block, der auf ihren Oberschenkeln liegt. Viktor schaut zu Magda, sieht an ihr herunter und fixiert ihre Brüste für ca. fünf Sekunden (Magda trägt ein weit ausgeschnittenes enges T-Shirt. Ihre Brüste sowie ihr schwarzer BH sind deutlich zu sehen, VR). Magda schreibt weiter. Viktor nimmt jetzt sein Handy aus der Tasche, die auf dem Stuhl liegt (als Viktor die Hand in die Tasche schiebt, verursacht er ein kratzendes Geräusch, VR). Jetzt stößt er seinen Nachbarn Finn mit dem Ellenbogen an. Magda blickt hoch und richtet den Oberkörper auf, sieht auf das Handy und lacht laut. Viktor hält es jetzt hoch und Magda beugt lächelnd den Oberkörper leicht nach vorne. Jetzt macht er ein Foto von ihr (ein Blitz zuckt, VR). Die Jungen lachen laut, auch Magda – sie hält sich dabei die Hand vor den Mund und sieht die Protokollantin an, beugt sich immer noch nach vorne. Die Jungen beugen sich auch nach vorne, starren in ihren Ausschnitt und grinsen. Dann fragt Viktor Magda: ‚Was schreibst du denn?‘ Magda beugt sich noch weiter nach vorne

und schreibt etwas auf (Viktor hat sein Handy die ganze Zeit in der Hand gehabt. Jetzt legt er es zurück in die Tasche, VR).

(07HSYVR)

Viktor wird von der Aufgabenbearbeitung abgelenkt. Er sieht zu Magda, die ihm gegenüber sitzt und blickt ihr für mehrere Sekunden in den Ausschnitt. Offenbar ist Magda für Viktor sexuell attraktiv. Er beschließt, sie zu fotografieren, um sie und ihre aufreizende Sitzposition dauerhaft zu fixieren. Sein Vorhaben kündigt er an, indem er den Stuhlnachbarn Finn anstößt. Dadurch erregt Viktor die Aufmerksamkeit Finns, zum anderen macht er deutlich, dass gleich etwas „passiert“ und es eine Abwechslung zu der bearbeiteten Aufgabe gibt. Interessant ist, dass im Protokoll die Statuszuweisung „Assessorin“ enthalten ist. Die Bezeichnung „Schüler“ wird nicht festgehalten. Möglicherweise verweist die Protokollantin durch ihre Formulierung auf die besondere Position Magdas. Sie hat einen pädagogischen Arbeitsauftrag im Assessment. Ebenso ist denkbar, dass Viktor – teilnehmender Schüler – tatsächlich eine andere Funktion bekleidet.

Doch zunächst zur Beschreibung von Magdas Kleidung. Die Tatsache, dass ihre Brüste unter BH und T-Shirt zu sehen sind, lässt den Schluss zu, dass diese Äußerlichkeit nicht nur Viktor, sondern auch der Protokollantin aufgefallen ist, die diesen Sachverhalt explizit benennt.

Durch das Fotografieren signalisiert Viktor der älteren Magda, dass er sie (sexuell) attraktiv findet. Die Situation ähnelt einem Fotoshootings im Modebereich. Das attraktive Model posiert für die Kamera, welche die Attraktivität zu (eigenen) Marketingzwecken festhält. Magda hat offensichtlich keine Einwände gegen ein Foto. Sie inszeniert sich lachend für den „Fotografen“ und beugt sogar den Oberkörper erneut nach vorne, um ihren Ausschnitt zu präsentieren. Hall u. a. (2002) stellen fest, dass Frauen insbesondere dann lächeln, wenn sie für Fotos posieren, wie es die Assessorin in der protokollierten Sequenz praktiziert. Damit scheint sie das Fotografieren nicht abzulehnen, sondern zu akzeptieren. Die beiden Jungen „lachen laut“. Das Lachen signalisiert, dass die Sexualisierung der Assessorin von den beiden Jungen „verstanden“ und mit Referenz auf einen kollektiven Verständnisrahmen bezüglich des sexuellen Aspektes der Interaktion gedeutet wird (vgl. Goffman 1977). Magda ist sich offensichtlich bewusst, dass die Situation nicht unproblematisch ist. Sie hält sich die Hand vor den Mund – obwohl

sie durch ihr Lachen zeigt, dass auch sie die sexuelle Anspielung verstanden hat – und blickt zur Protokollantin. Diese Geste wird oftmals in oder nach peinlichen Gegebenheiten verwendet, zum Beispiel als Ausdruck eines Ertapptwerdens oder des (Schuld-)Bewusstseins darüber, dass gerade etwas Unangenehmes passiert ist. Möglicherweise realisiert Magda, dass sie von der Protokollantin beobachtet wird, und schämt sich für ihr Verhalten. Vielleicht wird ihr auch bewusst, Professionsgrenzen zu durchbrechen, indem sie sich als Sexualobjekt für Viktor und Finn inszeniert. Auffallend ist, dass sie diese Wirkung nicht durch eine andere Sitzposition unterbricht, sondern sich stattdessen erneut nach vorne beugt, was beide Jungen ihr gleichtun, um besser in ihren Ausschnitt blicken zu können. Sie bricht ihre Inszenierung als Model nicht ab. Ihre Geste scheint etwas anderes auszudrücken, als ihr Lachen signalisiert. Diese Ambivalenz könnte darauf hinweisen, dass die Sexualisierung von Magda im Hinblick auf ihre Assessorinnenrolle als prekär angesehen wird, sie aber gleichzeitig eine Aufwertung ihrer Person durch die zugewiesene Attraktivität erfährt.

Als Viktor Magda anspricht, erhält er keine Antwort. Durch ihr Schweigen zeigt die Assessorin, dass sie nicht antworten muss und in der Position ist, sich dies erlauben zu können. Es wird darüber hinaus deutlich, dass die erheiternde Situation abgeschlossen ist und Magda nicht mehr als Model zur Verfügung steht. Die Interaktion wird durch das Schweigen der Assessorin abgebrochen. Viktor legt sein Handy zurück in die Tasche. Er hatte es die ganze Zeit über in der Hand und war damit auf weitere Fotos vorbereitet. Durch das Posieren vor der Handy-Kamera bringt sich Magda in einen Objekt-Status und rückt ihre sexualisierte Weiblichkeit in den Mittelpunkt, nicht mehr ihr berufliches Tun, von dem sie ablässt, als sie fotografiert wird. Damit erteilt sie der sexualisierten Beachtung ihrer Person den Vorzug und weist ihrer Berufstätigkeit einen untergeordneten Rang zu, die somit zur Nebensächlichkeit wird. Thorne (1993) betont in diesem Zusammenhang, dass eine Objektivierung meist von weiblichen Personen selbst ausginge: „Propelled by strong culture and commercial forces, many teenager girls learn to turn themselves into, and regard themselves as, objects.” (S. 156) Sie bezieht sich in ihren Ausführungen auf Teenager, doch das Beispiel zeigt, dass diese Inszenierung der eigenen Weiblichkeit auch für Erwachsene zutrifft. Gildemeister (1992) macht zudem darauf aufmerksam, dass Profession und Geschlecht eng miteinander verzahnt und ein

typischer Teilbereich der Reproduktion des Geschlechterverhältnisses seien (S. 9).

Die Autorin geht zudem davon aus, dass

„[...] die Vergeschlechtlichung von Arbeit integraler Bestandteil der sozialen Konstruktion von Geschlecht ist und also jene Differenz(en) zwischen den Geschlechtern (auch in der Berufsarbeit) allererst hervorbringt, die uns ex post als selbstverständlich und normal erscheinen.“ (S. 221).

Sind also in der Berufstätigkeit die Elemente zu erkennen, die untrennbar mit der Position weiblicher Personen in unserer Gesellschaft verwoben sind, lässt sich anhand dieses Beispiels feststellen, dass dazu auch die Sexualität gehört. Weiblichkeit scheint hier so eng an sexuelle Attraktivität gekoppelt zu sein, dass dafür berufliches Handeln in Vergessenheit gerät, sobald die entsprechende Kategorie aktiviert wird. Teubner (2004) kommt zu dem Schluss, dass die weibliche Beruflichkeit von Querverweisen zu traditionellen Frauenaufgaben und -bereichen überlagert würde (S. 433), zu denen unter anderem Ästhetik und – wie das Beispiel zeigt – auch Erotik gehöre.

Igor wird qua Geschlecht zum Regisseur der Inszenierung. Was für den Schüler zum Statusgewinn führt, könnte für die betreffende Beobachterin weniger positive Konsequenzen haben. Teubner (2004) betont, dass, wann immer solche Feminisierungsprozesse wie zum Beispiel der Verweis auf weibliche Attraktivität, im Berufsalltag Einzug hielten, die Arbeit von Frauen an einen Status- und Ansehensverlust gekoppelt sei (S. 433). An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung der Reflexion der eigenen (weiblichen) (Berufs-)Rolle im Assessment. Gendersensibilität impliziert zwingend Vorstellungen über Männlichkeit-Weiblichkeit, die im Rahmen einer kompetenzorientierten Arbeit mit Jugendlichen berücksichtigt werden müssen. Gerade in Bezug auf die Feststellung von Kompetenzen sollte beachtet werden, dass die Fortführung gesellschaftlicher Klischees nicht zu den beobachtungsbedürftigen „Stärken“ gehört, die für das Assessment relevant sind. Hier liegt aber auch der Verweis nahe, dass gängige geschlechtliche Rückkopplungen nicht ohne Weiteres zu unterbrechen und bequeme Gewohnheiten sind, die gepflegt werden, auch wenn sie sich nicht bewähren.

Teenager Viktor bringt sein Model dazu, sich für ihn in Szene zu setzen. Magdas Gewinn ist das Bewusstsein der eigenen Attraktivität, auch wenn sie dabei weibliche Stereotype bedient. Viktor kann durch das Foto seinen Status erhöhen und seine

Männlichkeit betonen. Er bringt es fertig, eine erwachsene Frau spielerisch als potenzielle Partnerin zu inszenieren und punktet damit in seiner Peer Group. Auf den ersten Blick steht die Sexualisierung an sich im Mittelpunkt. Trotzdem bleibt zu beachten, dass im Rahmen der protokollierten Interaktion auch die Beziehungen der Interagierenden definiert werden. Güting (2004) weist darauf hin, dass der Rahmen einer Sexualisierung so natürlich zu sein scheint, dass er von den Beteiligten niemals diskutiert oder in Frage gestellt würde (S. 154). In unserem Beispiel ist neben zwei Jugendlichen auch eine erwachsene Aufsichtsperson involviert, die offensichtlich einen reflexiven Zugang zu der beobachteten Situation hat, was ihre Geste symbolisiert. In sexualisierten Interaktionsformen wird ausgehandelt, welche Formen Beziehungen annehmen können. Vordergründig ist hier die heterosexuelle Beziehungsaufnahme einer männlichen Person zu einer weiblichen und dass, obwohl der „Mann“ minderjährig ist. Entscheidend ist auch die sexuelle Objektivierung der weiblichen Erwachsenen. Ihr Status wird auf ihre Weiblichkeit reduziert. Eine professionelle Distanz von ihr zu „ihren“ Schülern und auch umgekehrt, findet nicht statt. Es zeigt sich eine Verflechtung Magdas mit den sexuellen Konstruktionspraktiken der Peer Group. Güting (2004) erörtert, dass viele Unterrichtende im schulischen Setting eine kumpelhafte Solidarisierung mit ihren Schülerinnen und Schülern und deren pubertären Interessen eingingen, um ein auf Verständnis beruhendes, konstruktives Unterrichtsklima zu gestalten (S. 228). Auch diese Annahme könnte erklären, warum Magda sich auf die Sexualisierung einlässt. Sie bekundet ihr Verständnis für die (sexuellen) Interessen der Jungen und erlangt außerdem Bewusstsein über die eigene Attraktivität. Bedenklich ist hier allerdings, dass die Assessorin vorherrschende Denkmuster reifiziert. Güting (2004) führt dazu an, dass Jugendliche nur so über Sexualität sprechen, beziehungsweise sie so inszenieren, wie sie gesellschaftlich dargestellt wird (S.44).

10.1 „Zauberwolke, ich will eine supertolle Alte!“

Für die Kommunikation im Rahmen des Assessmentverfahrens gelten ähnliche Gegebenheiten wie in der Schule. Die Anwesenden müssen auf einem begrenzten (Gruppen-)Raum miteinander interagieren, verbal und nonverbal. Güting (2004) konstatiert, dass im Setting des Schulunterrichts häufig eine besondere Form der Thematisierung von Sexualität zu finden sei: die sexualisierten Anspielungen. Deren Nebeneffekt ist neben Aufmerksamkeit auch die Ablenkung, zum Beispiel von „langweiligen“ Aufgaben im Schulunterricht. Studien belegen, dass Sexualisierungen im Schulsetting in der Regel von Lehrkräften akzeptiert werden und in überwiegenden Fällen keinerlei Reaktionen provozieren (S. 228). Durch das Ignorieren sexueller Anspielungen wird indirekt eine Normalisierung und zudem auch Akzeptanz signalisiert. Das Einbringen einer sexualisierten Anspielung in den Unterricht durch eine humorvolle Note oder durch Provokation, unterbricht zwar das Unterrichtsgeschehen, wird aber aufgrund des gegebenen pubertären Verhaltens neutralisiert und damit akzeptiert. In der nächsten Sequenz wird das Thema Sexualität in der Form eines Witzes präsentiert.

Lei sagt laut (Lei ist jetzt die einzige Person, die spricht, die anderen hören zu. Es sind nur noch wenige Minuten bis zur Pause, VR):

,...Fatih geht durch eine rosarote Zauberwolke und darf sich 'was wünschen. Er sagt: ‚Zauberwolke, ich will eine supertolle Alte!‘ Er kommt dann am ersten Tag mit einem superhässlichen (Lei betont das Wort, VR) Weib an. Erkan ist total entgeistert und fragt: ‚Sag mal, wo hast du denn dieses superhässliche Weib her?‘ Fatih sagt dann: ‚Ach, ich bin in eine rosarote Zauberwolke gegangen.‘ Am zweiten Tag kommt Fatih wieder mit ´nem superhässlichen Weib an. Erkan fragt wieder voll entsetzt: ‚Ach, woher hast du denn das superhässliche Weib?‘ Fatih wieder: ‚Das ist aus der rosaroten Wolke.‘ Am dritten Tag kommt jetzt Erkan mit ´nem Weib an. Ein supertolles Weib! Fatih ist neidisch und fragt: ‚Hey, woher hast du denn das tolle Weib?‘ Erkan grinst und sagt total gelassen: ‚Tja, ich bin einfach auf die rosarote Zauberwolke getreten.‘ Lei lacht laut, auch alle anderen im Kreis lachen laut (Monika und ich blicken uns an. Ich finde Wörter wie ‚Alte‘ oder ‚Weib‘ befremdlich, MA. Wir finden den Witz überhaupt nicht lustig, während alle anderen

im Kreis sich fast ausschütten vor Lachen. Lei hat zwei Teilnehmende, Fatih und Erkan, in den Witz ‚eingebaut‘, VR).

(07HSZVR)

Diese Szene wird in unserer Interpretationsgruppe analysiert und in den Kontext des Assessments eingeordnet. Die dortige Meinung kristallisierte sich schnell heraus: Bei der verfremdeten Person Lei handelt es sich um einen teilnehmenden Jungen, der einen Witz erzählt, um die Zeit bis zur Pause zu überbrücken und als Hauptakteure zwei ihm bekannte Mitschüler seiner Peer Group auswählt, Erkan und Fatih. Beide werden so zu den zentralen Figuren der Darstellung. Durch diese Personalisierung bezieht Lei beide direkt in die Handlung ein und rekurriert so auf die eigene Beziehung zu den beiden. Für die Schüler- und Assessorenschaft könnte Leis Witz aufgrund der Bezugnahme auf Fatih und Erkan lustig sein. In diesem Zusammenhang ist eine Karikierung der beiden Hauptakteure denkbar, in der sie sich, wenn auch überspitzt dargestellt, zumindest teilweise wiederfinden.

Der Reiz sexualisierter Kommunikation liegt in der Möglichkeit, begehrte Attribute wie Coolness und Lässigkeit unter Beweis zu stellen. Die Thematisierung von Sexuellem realisiert sich oft mit dem Risiko der Grenzüberschreitung von Missachtung gängiger Tabus oder der Verletzung der Intimsphäre (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, S. 173). Lei hat in diesem Beispiel das Thema Sexualität in humorvoller Weise berührt, ohne die Akteure Erkan und Fatih zu beleidigen. Im Gegenteil, Lei wählt dafür den Witz als überspitzte Ausdrucksform, in der beide Teenager „Eroberungen“ machen, zu denen ihn ein Zauber verhilft. Gleichzeitig greift Lei den Wunsch nach einer (sexuell) attraktiven Partnerin auf, verkehrt ihn aber ins Gegenteil. Die Zauberwolke, die eine „superhässliche Alte“ herbeizaubert, erscheint wenig reizvoll und geradezu absurd zu sein. Lei benutzt umgangssprachliche Formulierungen, die bei Jugendlichen gebräuchlich sind, wie zum Beispiel „superhässlich“ oder „supertoll“. Damit wird deutlich, dass Lei ein Teil der Jugendkultur ist und Bezeichnungen benutzt, die in der Jugendsprache üblich sind. Die Protokollantin bemerkt dazu, dass sie Wörter wie „Alte“ und „Weib“ „befremdlich“ fände und es sich nach ihrer Auffassung vielmehr um Schimpfwörter handele als um eine akzeptable Beschreibung. Das Wort befremdlich könnte in diesem Fall dafür stehen, dass beide Bezeichnungen tatsächlich fremd für die Protokollantin sind, sie diese selbst nicht verwendet und sie aber auch in ihrem

alltäglichen Umfeld selten hört. Ein Anzeichen der Distanzierung zu den gewählten Inhalten und Ausdrucksformen könnte auch die Nicht-Teilhabe an der Pointe des Witzes sein.

Als die Distanzierung der Protokollantinnen zu den von Lei gewählten Ausdrücken zur Sprache kommt, bemerkt eine Kollegin, dass die vernommene Wortwahl vielleicht unerwartet war, da sie gegebenenfalls nicht zu der erzählenden Person passt. An dieser Stelle wird die Verfremdung von Lei aufgelöst und erklärt, dass es sich dabei nicht – wie ursprünglich angenommen – um einen Schüler handelt, der auf humorvolle und provokante Weise zum Pausenfüller wird. Tatsächlich ist Assessorin Yalda die Witzerzählerin. Nach dieser Information – alle Anwesenden sind überrascht – nimmt die Interpretation der Sequenz eine andere Wende. Die im Protokoll festgehaltene Distanzierung – so wird vermutet – ist in diesem Fall die Verwunderung über die Ausdrucksweise der Assessorin, zum anderen aber auch die Verwunderung darüber, dass sie überhaupt einen solchen Witz erzählt und das in einer Weise, in der sie im Fall einer Verfremdung als männliches Gruppenmitglied der Schülerschaft gezählt wird.

Irritationen könnte die unerwartete Verwendung der Alltagssprachlichen Worte auslösen. Annehmbar ist, dass Yalda tatsächlich „fremd“ wirkt, da sie für ihre Position als Studierende ungewohnte Begriffe benutzt und sich damit eher in die Peer Group der Schülerinnen und Schülern integriert. Deutlich wird aber auch, dass sie diese Wörter im Rahmen einer besonderen Interaktion, der Erzählung eines Witzes, benutzt, in der Übertreibungen oder unangemessene Formulierungen „erlaubt“ sind und den humorvollen Moment ausmachen.

Doch warum zeigt die Offenlegung von Yaldas Geschlecht diese Wirkung? Die geöffnete Geschlechterkategorie wird nicht separat betrachtet, sondern wirkt zusammen mit der Folie ihrer Funktion im Assessment. Wir unterstellen der angehenden Akademikerin und Moderatorin des Verfahrens einen bestimmten Status, der sie als elaboriert kommunizierend ausweist und ihr verbietet, sexuelle Klischees von weiblicher Attraktivität zu bedienen – auch nicht in Gestalt eines Witzes. Durch diese Kommunikationsform ist sie nicht mehr als Verantwortliche zu identifizieren, was dementsprechend konträr zu den Erwartungen der Protokollantinnen verläuft. Es ist denkbar, dass zumindest Wörter wie „Alte“ oder „Weib“ von dem Yalda zugeschriebenen elaborierten Sprachcode als studierende Person abweichen. Eine andere Sichtweise drängt sich auf, die innerhalb der

Interpretationsgruppe diskutiert wird und für die einige Vorbemerkungen notwendig sind. Yalda verwendet eine sprachhistorisch überholte Bezeichnung für „Frau“, die durchaus eine Abwertung durch Überbetonung des Alters bedeutet, aber umgangssprachlich dennoch verwendet wird, um die Kategorie „weiblich“ zu definieren. Auffallend ist, dass beide Begriffe zum einen für eine „superhässliche“ Frau gewählt werden, zum anderen aber auch eine „supertolle“ Frau beschreiben. „Alte“ und „Weib“ werden nicht nur zur Beschreibung der „Hässlichkeit“, sondern generalisiert eingesetzt, um zu verdeutlichen, dass von einer Frau die Rede ist. Yalda recurriert nicht auf ein Attraktivitätsklischee, sondern scheint sich davon abzugrenzen, indem sie „fremde“ Begriffe benutzt, die nicht zwingend als Schimpfwörter verwendet werden. Indem Yalda diese unter Jugendlichen möglicherweise verbreiteten Bezeichnungen aufgreift, signalisiert sie, Sprachcodes von Teenagern zu kennen, diese aber nicht nur durch bloßes Benennen auf sich selbst zu beziehen. Diese Sichtweise wird gestützt durch Yaldas Ausführungen in einer vorangegangenen Szene, in der sie sich über geschlechtliche Kategorisierungen einer weiblichen Lehrkraft echauffiert, bei denen sie klischeehafte Darstellungen als „krass“ bezeichnet (siehe 9.2).

Obwohl Yalda zur Welt der Erwachsenen gehört, bewegt sie sich durch ihre Sprache innerhalb der Kultur der Jüngeren, vor allem, weil sie nicht nur deren Ausdrücke verwendet, sondern auch ein relevantes Thema wie Sexualität anspricht. Breidenstein/Kelle (1989) stellen fest, dass die Sexualität eng mit dem Erwachsenenstatus verknüpft und somit ein bedeutsamer Gegenstand für Teenager ist (S. 173).

Durch ihre Erzählung eröffnet Yalda spezifische Geschlechterkategorien. Zum einen recurriert sie auf eine normative Heterosexualität. Der Junge, der einen Wunsch frei hat, „will eine supertolle Alte“ und keinen männlichen Partner. Auch die Person, die „einfach auf die rosarote Zauberwolke“ getreten ist, hat eine Frau und nicht etwa einen Mann an ihrer Seite. Zum anderen ist auffallend, dass beide männlichen Protagonisten als aktiv und teilweise aggressiv dargestellt werden, während die „Alte“ beziehungsweise das „Weib“ passiv bleibt und als sexuell objektiviert dargestellt wird. Sie wird herbeigezaubert und auf ihre Optik als schmückendes Beiwerk reduziert. Auch hier liegt ein Verweis auf Yaldas Distanzierung gegenüber derartigen Darstellungen.

Annehmbar ist, dass sich Yalda bewusst von den objektivierten „Weibern“ abgrenzt und diese Bezeichnung anführt, weil sie sich eben nicht zu dieser Gruppe zählt, da sie – im Gegensatz zu der „Alten“ aus der Zauberwolke – eine aktive Position einnimmt. Immerhin ist sie die Erzählerin des Witzes vor Publikum. Zahlreiche Untersuchungen stellen Geschlechterdifferenzen im Erzählverhalten von Witzen bei Frauen und Männern fest. Coser (1988) konstatiert in einer Studie über Witzerzählungen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen, dass häufiger Männer, vor allem statushohe Männer, Witze erzählten als Frauen. Außerdem richteten sich deren Ausführungen meist gegen die in der Autoritätshierarchie niedriger Platzierten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Edelsky (1981) in ihrer Analyse des Gesprächsverhaltens in universitären Fakultätsversammlungen. Auch Mitchell (1985) bemerkt zu ihrer Untersuchung von 1500 spontanen Witzerzählungen: “[...] told more obscene jokes, more racial, more ethnic and religious jokes, and jokes about death than women do.” (S. 166 ff.). Sie argumentiert weiter, dass Frauen Witze eher vor anderen Frauen erzählten, noch weniger vor Männern und kaum in gemischten Gruppen. Crawford (1995) stellt bezüglich der Form fest, feindselige und aggressive Witze würden vornehmlich von Männern erzählt (S. 144 ff.). Männern und Frauen werden grundsätzlich unterschiedliche Ziele im Rahmen humorvoller Erzählungen unterstellt:

„Frauen dient der Humor ihrem Ziel, nämlich dem Erreichen von Nähe. Er ist unterstützend und heilend. Der männliche Humor passt zur männlichen kompetitiven und hierarchischen Interaktionsart, zu den auftrumpfenden Selbstdarstellungen.“ (Jenkins 1988, S. 37).

Klann-Delius (2005) stellt über solche Ergebnisse fest, dass die schmale Datengrundlage und eine mangelnde Analyse weiterer mit Geschlecht interagierender Faktoren nicht als generalisierbar betrachtet werden sollten.

Yalda darf in der aufgeführten Sequenz allerdings sehr wohl unterstellt werden, sie erzähle einen aggressiven und obszönen Witz – und das als Frau vor einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe. Sie referiert in ihren Ausführungen tatsächlich auf die statusniedrigeren Schüler Fatih und Erkan, die sie als Hauptfiguren in ihren Witz „einbaut“, was auf ein Bewusstsein ihrer hegemonialen Position schließen lässt. Entgegen der geschlechterdifferierenden Feststellung, eher Männer betonten ihre kompetitive und hierarchische Interaktionsart, kann an dem vorliegenden Beispiel auf eine selbstrepräsentative Haltung Yaldas verwiesen werden. Sie

hierarchisiert und inszeniert sich vor Publikum in einem Stuhlkreis, in dem sie von jeder Person angesehen werden kann. Während Tannen (1998) beschreibt, Frauen sprächen eher im privaten als im öffentlichen (vor Publikum) Bereich (S. 92), ist die Assessorin ein Teil der öffentlichen Kommunikation vor den Teilnehmenden. Obzwar hier nicht eine unterstützende Sprechart konstatiert werden kann, beinhaltet Yaldas Humor trotzdem eine Beziehungskomponente. Die Besetzung der Protagonisten durch Teilnehmende und das anschließende gemeinsame Lachen erzeugen Nähe zu den Beteiligten trotz implementierter Statusunterschiede. Diese Lesart wird durch eine Annahme Bergers gestützt (1998), der Witze als prosoziale Elemente des Humors sieht, die die Gruppensolidarität fördern, indem sie inklusives Lachen hervorrufen (S. 68). Durch ihren Witz stellt Yalda Nähe zu den Teilnehmenden als Mitglieder einer Ingroup her; sie lachen gemeinsam. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Protokollantinnen nicht dazu gehören, sondern Teil einer Outgroup sind. Sie finden den Witz nicht lustig. Hier wird deutlich, dass Humor auch der Exklusivität dient und Außenseiterpositionen konstruiert.

11. Vorstellungen

Im Rahmen der Assessment-Beobachtung werden, wie schon erwähnt, die Teilnehmenden in Kleingruppen eingeteilt, die das Tagesprogramm in verschiedenen Gruppenräumen absolvieren. Die Gruppen kennen sich zu Beginn ihrer gemeinsamen Arbeit nicht und müssen sich zunächst vorstellen. Dieser erste Baustein findet in einem Stuhlkreis statt. Die als „Vorstellungsrunden“ bezeichneten Elemente können nach Quilling und Nicolini (2007) am Anfang von Seminaren eingesetzt werden, in denen die Anwesenden für einige Stunden zusammenkommen, aber keine Zeit für ein ausführliches Kennenlernen haben. Mögliche Settings solcher Runden sind Seminare an der Universität, bei einer Weiterbildungseinrichtung oder auch bei Treffen innerhalb der Jugendarbeit, zum Beispiel als Vorbereitung einer Freizeit. Themen dieses ersten Kontaktes sind oftmals, gemäß dem Anlass, der Name, die eigenen Erwartungen oder die Motivation, das Seminar/die Veranstaltung zu besuchen. Gerade bei einer ersten Annäherung in einem solchen, meist

offiziellen, Rahmen ist es eher ungewöhnlich, private Aspekte⁶⁰ einzubringen, die für den Ablauf der Veranstaltung irrelevant sind. Es ist daher denkbar, dass Äußerungen in einer solchen Situation oberflächlich und sachgemäß bleiben. Trotzdem ist zu beachten, dass eine persönliche Vorstellung vor einer ganzen Gruppe auch ein Vertrauensverhältnis schafft und die Atmosphäre lockert. Im Hinblick auf den Aufbau eines Zusammengehörigkeitsgefühls erfahren die Beteiligten das gemeinsame Ziel der Veranstaltung. Diese Wahrnehmung bedeutet die Feststellung einer Gemeinsamkeit, die sich im Laufe des Seminars noch weiter verfestigt. Im Verlauf des Tagesprogramms werden gemeinsame Erfahrungen geteilt, welche die Beteiligten als Gruppe zusammenwachsen lassen. An einigen Stellen dieser Arbeit werden Sequenzen thematisiert, die in einem Stuhlkreis stattfinden. Möglicherweise wird das Gruppengefühl durch das Stuhlkreis-Setting begünstigt: Die Anwesenden sitzen sich gegenüber und sehen sich an. Eine offene Atmosphäre entsteht, da sich niemand hinter einem Pult „verstecken“ kann.

11.1 Ich über mich und andere: „Ach, ich spiele gern Fußball“

Die nachfolgende Sequenz wird am ersten Tag eines Assessments beobachtet und thematisiert die Vorstellung der Interagierenden. Name und Status der Akteurinnen und Akteure werden verfremdet, um zum einen geschlechtstypische Zuschreibungen und zum anderen Assoziationen zu vermeiden, die durch Namen hinsichtlich der Nationalität der Beteiligten transportiert werden.

Alle Anwesenden sitzen in einem Stuhlkreis.

Klei stellt sich jetzt vor: ‚Ich heiße Klei, bin 31 Jahre alt.‘ Pai sitzt Klei gegenüber und sagt: ‚Wirklich? Sie sehen aus wie 18!‘ Klei lächelt und sagt: ‚Danke schön.‘

Klei sagt weiter: ‚Ich komme aus der Türkei, bin seit neun Jahren in Deutschland.

Nach dem Studium möchte ich in die Türkei zurück.‘

(07HSZVR)

⁶⁰ Eine Ausnahme bilden private Treffen, zum Beispiel im Rahmen einer Selbsthilfegruppe oder eines therapeutischen Gruppensettings, in denen die Anwesenden ihre eigenen Erfahrungen zum Thema einbringen.

Klei stellt sich zuerst vor und erwähnt zunächst das Alter „31“, was eine freundlich-höfliche Antwort von Pai hervorruft: „Wirklich? Sie sehen aus wie 18!“ Klei bedankt sich, geht aber nicht weiter auf das Kompliment ein. Durch die Altersbenennung wird eine positive Reaktion hervorgerufen, die Klei vielleicht schon mehrfach erlebt hat. Kleis Alter lässt den Schluss zu, dass es sich um eine Assessorin oder einen Assessor handelt. Dafür spricht auch, dass Klei mit der Vorstellung beginnt. Im nächsten Schritt der Vorstellung öffnet Klei eine weitere Kategorie: „Ich komme aus der Türkei, bin seit neun Jahren in Deutschland. Nach dem Studium möchte ich in die Türkei zurück.“ Klei thematisiert hier ihren/seinen Migrationshintergrund, also die eigene Wanderungserfahrung, welche durch die Formulierung „komme aus“ akzentuiert wird. Der Begriff Migrantin/Migrant beziehungsweise Migration findet seinen Ursprung in den zahlreichen Migrantenselbstorganisationen (vgl. Karsten 1984). Paul Mecheril (2004) betrachtet diese Bezeichnungen als ein Indiz einer sich emanzipierenden Einwanderungsbevölkerung, die sich von Fremdbestimmungen, wie durch das Wort „Ausländer“, löse und nach neuen, eigenen Beschreibungen Ausschau halte (S. 48). Der Autor verweist darauf, dass dieser Versuch sich zwar von heteronomen Strukturen distanzieren, ihnen aber gleichzeitig verpflichtet bleiben (vgl. ebd.). Die Terminologie Migrant/Migrantin wird von Diskursen um Identität, Fremdheit, ethnische und kulturelle Differenz hervorgebracht und ist eine mehrwertige Unterscheidung. Sie ist diffus und kann mit unterschiedlichen Bedeutungen und Akzentuierungen benutzt werden. Ihr Gebrauch kann Wanderungserfahrungen fokussieren, die persönliche oder familiale Herkunft aus einem nicht-deutschen Gebiet, kann auf kulturelle oder ethnische Differenzen verweisen oder zum Ausdruck bringen, dass jemand mit einem nicht-deutschen Pass gemeint ist (vgl. ebd.). Mecheril stellt fest, dass dabei in der Regel nicht die im Beispiel von Klei fokussierte Wanderungserfahrung im Vordergrund stehe, sondern vielmehr der rechtliche Status sowie Abweichungen von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus (vgl. ebd.). Klei bezieht sich in der Schilderung auf verschiedene Zeitebenen. Vergangenheit (Herkunftsland Türkei), Gegenwart (seit neun Jahren hier) und Zukunft (möchte in die Türkei zurück). Auf diese Weise wird die Herkunft beschrieben, gleichzeitig auf die momentane Situation rekurriert, gleichzeitig aber auch verdeutlicht, dass der Aufenthalt in Deutschland eine zeitliche Begrenzung erfährt. Durch die Thematisierung der Migrationserfahrung verdeutlicht

Klei deren identitätsstiftende Bedeutung. Diese ist so elementar, dass sie im Rahmen einer Vorstellungsrunde als „Merkmal“ hervorgehoben wird. Klei öffnet weiterhin die Kategorie Status und verweist darauf, dass sie/er Studentin/Student sei und in den neun Jahren in Deutschland Bildung als kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983, S. 184) erworben habe. Mit dieser Aussage grenzt sich Klei zumindest von dem größeren Teil der Anwesenden ab, den Schülerinnen und Schülern. Klei repräsentiert eine Form der Bildungspartizipation, welche die Schülerinnen und Schüler (noch) nicht erreicht haben. Im Kontext einer Vorstellungsrunde, in der die Anwesenden erstmals aufeinandertreffen, erscheint der Sinn einer Einführung der Kategorie Migration jedoch fraglich. Dagegen sind das Alter und der Bildungsstand im Kontext eines offensichtlich beruflichen Auftrages durchaus nachvollziehbar. Interessant ist, wie beide Themenbereiche von den nachfolgenden Personen aufgegriffen werden.

Danach stellt sich Re vor: „Meine Eltern sind in der Türkei geboren. Mein Vater ist mit der Familie hierhin gegangen. Er hat eine Ausbildung zum Tischler gemacht und ist hier in die Schule gegangen. Ach, ich spiele gerne Fußball.“
(07HSZVR)

Re, der/die gleich nach Klei mit der Vorstellung fortfährt, greift die von Klei eröffneten Kategorien zunächst auf, wenn auch auf eine andere Weise. Re bezieht sich auf die Eltern, welche in der Türkei geboren sind, was möglicherweise nicht für Re selbst gilt. Re erwähnt, dass der Vater „hier“ eine Ausbildung zum Tischler gemacht habe und „hier“, also in Deutschland, eine Schule besucht habe, ähnlich wie Klei. Re bedient die von Klei vorgegebene Kategorie Bildung, indem die Ausbildung des Vaters erwähnt wird, da die eigene noch nicht abgeschlossen ist. Der nächste Satz bezieht sich auf die Angabe eines Hobbys. Re ergänzt: „Ach, ich spiele gerne Fußball.“ Diese Aussage wird am Schluss fast beiläufig hinzugefügt, was durch das Wort „Ach“ verdeutlicht wird. Re durchbricht dadurch die Vorstellungsroutine von Klei, indem die Kategorie „Hobby“ als erwähnenswertes Merkmal eingeführt wird. Letzteres passt eher in eine persönliche Vorstellungsrunde als die eröffnete Kategorie Migration. Es ist anzunehmen, dass Re sich nur darauf bezieht, weil sie von Klei eingeführt wird, der Sinn und Zweck für Re allerdings nicht ersichtlich ist. Die Thematisierung von Migrationserfahrungen ist besser in

einem Setting denkbar, das direkte Bezüge dazu aufweist, zum Beispiel ein Sprachkurs. Obwohl nicht deutlich wird, warum die Herkunft für das Assessment bedeutsam ist, wird sie auch von Lai aufgegriffen.

Lai stellt sich jetzt vor: ‚Ich heiße Lai und komme aus Portugal.‘ Pi unterbricht Lai: ‚Sag mal, ob du Geschwister hast.‘ Lai sieht Pi an und entgegnet: ‚Ja, ich habe zwei Mädchen und einen kleinen Bruder.‘ Zum Schluss erklärt Lai: ‚Nach der Schule möchte ich nach Portugal gehen!‘

(07HSZVR)

Nachdem Lai erwähnt, dass er/sie aus Portugal komme, folgt eine Unterbrechung durch Pi. Lai wird aufgefordert, etwas über die Geschwister zu erzählen. Lai erwähnt darauf hin: „Ja, ich habe zwei Mädchen und einen kleinen Bruder.“ Lai verwendet nicht das Wort „Schwestern“, sondern formuliert die Aussage so, als ob sie/er auch Mutter/Vater zweier Mädchen sein könne. Diese Variante ist aufgrund der expliziten Aufforderung, seine Geschwister zu benennen, auszuschließen. Es liegt nahe, dass Lai auf die Verwendung des Wortes „Schwestern“ aus anderen Gründen verzichtet. Vielleicht ist es ihr/ihm in dieser Situation entfallen. Auch Lai bedient das vorgegebene Thema Migration, führt aber auf Anregung von Pi den Aspekt „Geschwister“ als persönliche Beschreibung ein. Lai rekurriert in seiner/ihrer Aussage auf die von Klei ebenfalls vorgegebenen zeitlichen Ebenen: Vergangenheit („komme aus Portugal“), Gegenwart („ich habe zwei Mädchen“) und Zukunft („nach der Schule möchte ich nach Portugal gehen“). Wahrscheinlich greift Lai diese Vorgabe auf, weil sie aus noch unbekanntem Gründen wichtig ist.

Weiter stellt sich Ki vor: ‚Ich bin Ki, komme aus Litauen und bin seit sieben Jahren in Deutschland.‘ Jetzt stellt sich Ka vor: ‚Ich bin Ka. Ich bin aus der Türkei. Mein Lieblingsessen ist türkisch.‘

(07HSZVR)

Durch Kis Vorstellung werden die von Klei geöffneten Kategorien sowie zwei der drei zeitlichen Ebenen in einer kurzen, aber prägnanten Aussage bedient: „Ich bin Ki, komme aus Litauen und bin seit sieben Jahren in Deutschland.“ Ki eröffnet die bereits bekannte Kategorie Migration, erwähnt aber zum Schluss – hnlich wie Re –

einen ergänzenden, persönlichen Aspekt „Mein Lieblingsessen ist türkisch“, der als Teil einer persönlichen Vorstellung von Ki als erwähnenswert angesehen wird.

Sa ist jetzt an der Reihe: ‚Ich komme aus Russland, Sibirien. Meine Sprache ist Russisch.‘ (Es stellen sich noch weitere Personen vor, die wir nicht verstehen können. Wir sitzen auf einem Podest, das ca. sechs Meter vom Stuhlkreis entfernt ist. Die Personen, die sich gerade vorgestellt haben, sitzen am nächsten von uns im Kreis, VR).

(07HSZVR)

Auch Sa bezieht sich auch auf Kleis Vorgabe: Sie/Er benennt das Herkunftsland, führt aber die zusätzliche Ebene der Sprache ein: „Meine Sprache ist Russisch.“ Diese Aussage ist mehrdeutig, da die benutzte Sprache im Setting auch Deutsch ist. Annehmbar ist, dass sich Sa darauf bezieht, auch Russisch sprechen zu können.

Die in den letzten beiden Sequenzen aufgeführten Bezeichnungen „türkisch“ oder „Russisch“ sind zwar Bestandteil einer alltäglichen Unterscheidungspraxis, werden jedoch in ihrer Bedeutung unklar, sobald gefragt wird, was konkret unterschieden wird. Die Begriffe weisen auf ein bestimmtes geographisches Gebiet hin, auf eine politische Ordnung, eine Sprache, auf verschiedene Lebensformen, zeigen einen sozialen oder gemeinschaftlichen Zusammenhalt an und sind aufgrund dieser Überbestimmtheit diffus und unscharf (vgl. Mecheril 2004, S. 20). Die Terminologie „natio-ethno-kulturell“ verweist auf die komplexe Verknüpfung der Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“, auf welche sich die Bezeichnungen „türkisch“ und „Russisch“ beziehen.

Bei dem Vergleich der unterschiedlichen Aussagen wird deutlich, dass die von Klei anfangs erwähnte Kategorie Alter für die Vorstellenden eher marginal ist und deshalb nicht aufgegriffen wird. Die Schülerinnen und Schüler sind größtenteils von den älteren Durchführenden optisch zu unterscheiden. Eine explizite Benennung des Alters ist damit unnötig.

Die von Klei eingeführte Kategorie Migration wird dagegen von allen Beteiligten thematisiert. Dafür sprechen mehrere Gründe. Zum einen wird deutlich, dass Migration eventuell eine besondere Relevanz im Setting besitzt, die noch unklar ist, aber durch Kleis Vorgabe als Durchführende/Durchführender mit einem spezifischen Fachwissen akzeptiert wird. Außerdem ist zu Beginn des Assessments

noch undurchsichtig, was die Teilnehmenden erwartet. Möglicherweise lassen sie sich deshalb auf Kategorien ein, die in keinem direkten Zusammenhang zu der Intention des Verfahrens stehen. Andererseits hat Klei durch den Aspekt Migration eine Gemeinsamkeit zwischen ihr/ihm und den Beteiligten aufgegriffen, deren Bedeutung als persönliches Merkmal für alle unterschiedlich wichtig ist. Dieses bestätigen die Aussagen von Re, Lai und Ka durch die Benennung von Hobby, Geschwister und Lieblingsessen als relevante Kategorien. Außer ihrem/seinen Migrationshintergrund gibt Klei keine persönlichen Details preis. Fraglich bleibt, warum Klei der Kategorie Migration den Vorzug gibt, entscheidender ist jedoch, welcher Effekt sich daraus generiert. Den Teilnehmenden wird suggeriert, dass die eigene Herkunft beziehungsweise die zukünftige Perspektive ihres Aufenthaltes in Deutschland eine Rolle in dem Assessment spielt. Klei schafft durch die Öffnung der Kategorie Migration eine Form kollektiver Identität zwischen den genannten Akteuren. Klei rekurriert auf die Gemeinsamkeit der Wanderungserfahrungen von ihr/ihm und den Anwesenden und konstruiert so eine *Wir-Gruppe* (vgl. Mecheril 2004, S. 21). Deren Konstitutionsmerkmale sind Aspekte wie normative Gewissheit, statusbezogene Klarheit und gemeinschaftliche Vertrautheit, die den Typ von sozialer Zugehörigkeit erst möglich machen (vgl. ebd.)⁶¹

Weiterhin fällt auf, dass Re und Sa als einzige Personen in der vorliegenden Situation ihre Namen nicht nennen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass in einer vorangehenden Sequenz Namensschilder aus Kreppband am Oberkörper aufgeklebt werden, die für alle sichtbar sind. Eine explizite Benennung des Namens, wie Klei sie am Anfang vorgibt, ist eigentlich unnötig, was Re und Sa durch das Auslassen dokumentieren. Das Beispiel zeigt, dass nicht alle sinnfremden Vorgaben unreflektiert hingenommen und damit reproduziert werden. Seitens der Schülerinnen und Schüler herrscht kein uneingeschränktes Einverständnis mit Migration als „dem“ strukturierenden Merkmal einer Person. Gerade für Jugendliche sind Themen wie Hobbys, Geschwister oder auch das Lieblingsessen wesentlich relevanter.

Das Beispiel veranschaulicht, wie die Kategorie Geschlecht von dem Thema Migration überlagert wird. Lediglich am Anfang der Szene kann davon ausgegangen

⁶¹ Der Autor bezieht sich hier auf den Begriff der Nation, macht aber gleichzeitig auf die Verschwommenheit, Unklarheit und wechselseitige Verwiesenheit der Begriffe Nation, Ethnizität, und Kultur aufmerksam.

werden, dass die Kategorie Alter, von Klei eingeführt und von Re aufgegriffen, Bezüge zum Aussehen Kleis erlauben, einem möglichen Faktor sozialer Geschlechtskonstruktion. Letztere wird allerdings zugunsten des Merkmals Wanderungserfahrungen nicht weiter aktiviert.

Klei, der/die älter als die anderen Interagierenden ist, bedient sich als erste Person der Kategorie Migration. Aufgegriffen wird diese, wie erläutert, nur dadurch, dass Klei sie einbringt und ihr somit Bedeutung verleiht. Ohne diese Relevanzsetzung wäre wahrscheinlich ein anderer Schwerpunkt seitens der Teilnehmenden eingeführt worden. Trotzdem konstruiert Klei durch das Aufzeigen des Migrationshintergrundes eine Gemeinsamkeit zu den Schülerinnen und Schülern. Wahrscheinlich hat die Wanderungserfahrung in erster Linie eine persönliche Bedeutung für Klei, gleichzeitig schafft diese, im Sinne einer geteilten Erfahrung, Nähe zu den Schülerinnen und Schülern. Nähe wird im Assessment nicht nur durch gemeinsame biographische Merkmale hergestellt. Ein weiterer Protokollausschnitt aus einem Verfahren mit einer anderen Klasse verdeutlicht die Besonderheit der Inszenierung des ersten Kennenlernens.

Die Teilnehmenden, die Assessorinnen und Assessoren sowie Monika und ich sitzen in einem Stuhlkreis in der Mitte des Raumes. An einer Wand hängt das Tagesprogramm, handgeschrieben auf einem Flipchart. Links auf dem Plakat steht die Uhrzeit (jetzt 9.15 Uhr), daneben das Wort ‚Vorstellungsrunde‘.

(07HSWVR)

Auch diese Sequenz findet in der sogenannten Vorstellungsrunde, statt. Sie ist der erste Programmpunkt auf dem Tagesplan und bedeutet damit auch den ersten Kontakt von Teilnehmenden und Beobachtenden. Erstere werden im Vorfeld per Losentscheid in Kleingruppen von ca. acht bis zehn Personen aufgeteilt. Der Begriff Vorstellungsrunde deutet zum einen die gemeinsame Vorstellung an, signalisiert zum anderen, dass diese in einer Runde, also dem Stuhlkreis, verortet ist. Relevant ist hier vor allem, dass der Kreis als Symbol der Gleichrangigkeit und der Gemeinschaftlichkeit fungiert. Die Bezeichnung „Runde“ ruft Assoziationen eines Rituals hervor. Eine Runde kommt in einem besonderen Kontext und zu einem besonderen Zweck zusammen, findet also an einem runden Tisch statt wie zum Beispiel die Skatrunde, die Tafelrunde, die Sitzungsrunde. Michaels (2003) stellt

fest, dass Rituale gesonderte Formen menschlichen Verhaltens beinhalteten, aus einer Vielzahl von Merkmalen bestünden, die sich überschneiden könnten, aber nicht gesamthaft gegeben sein müssten und demnach polythetisch seien (S. 4). Kennzeichen von Ritualen sind, dass sie u. a. überhöhend sind, entsprechende Handlungen stabilisieren und soziale Beziehungen solidarisieren (vgl. ebd., S. 5). Sie verfügen über einen signalisierten Beginn als ritualisierte Eröffnung, das sogenannte „Framing“ (vgl. ebd., S. 4). Dieser Rahmen wird in den vorangegangenen Sequenzen durch den Sitzkreis gebildet. Wulf (2005) zählt solche Begrüßungsrituale zu der erziehungswissenschaftlichen Ritualpraxis (S. 118). Sie erzeugen durch ihren performativen⁶² Charakter Gemeinschaft, Wirkungen und bilden das Soziale (vgl. ebd., S. 116). In den genannten Beispielen weist die ritualisierte Begrüßung Elemente wie Formalität und Wiederholung auf, die Wulf als konstituierende Merkmale von Ritualen begreift (vgl. ebd.). In ihrer Formalität betont das Kreissetting die Gemeinsamkeit von Begrüßenden und Begrüßten, die in einem institutionell organisierten Rahmen interagieren. Der Sitzkreis ist ein Element, das vielfach in den beobachteten Assessmentverfahren zu finden ist – nicht nur in den unter diesem Unterpunkt beschriebenen Sequenzen. Er unterstreicht als erstes Element die Gemeinschaft als konstituierenden Verfahrensaspekt, der institutionell vorgegeben wird. Die Beteiligten haben nicht die Möglichkeit, zu entscheiden, ob sie in einem Kreis sitzen möchten. Er dürfte für die Teilnehmenden eher ungewöhnlich sein, steht er im doch im Gegensatz zur Positionierung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe in der Schule. Anstatt Tischreihen, die das gegenseitige Ansehen verhindern, entsteht hier Blickkontakt, der geradezu unausweichlich ist.

Gleichzeitig wird den Teilnehmenden eröffnet, dass hier etwas Außergewöhnliches und Spezielles stattfindet, was die Beteiligten in einer besonderen Weise verbindet.

⁶² Für die Inszenierung und Aufführung sozialen Verhaltens ist performatives Wissen erforderlich. Dabei handelt es sich nicht um ein reflexives oder theoretisches Wissen, sondern um ein Wissen körperlicher Natur, das eng mit sinnlichen Prozessen verbunden ist. Wenn Menschen wahrnehmen, wie sich andere Menschen in sozialen Szenen verhalten, wird dieses Wissen erworben. Dabei kommt der Art und Weise, wie sich solche Prozesse vollziehen, eine zentrale Bedeutung zu. Das *Wie* der sozialen Handlungen konstruierenden Arrangements wird sinnlich aufgenommen und verarbeitet (vgl. Wulff 2005, S. 10). Eine große Rolle spielen dabei vor allem die Körperlichkeit der Handelnden sowie der inszenatorische Teil ihres Handelns (vgl. ebd., S. 11).

Andreas hat eine Rolle Kreppband in der einen sowie einen schwarzen Edding in der anderen Hand.

Er schreibt mit dem Edding seinen Namen darauf, reißt das Stück ab und klebt es sich als Namensschild auf seinen Pullover. Jetzt gibt er es an die Assessorin neben sich weiter, die ebenfalls ihren Namen darauf schreibt und sich das Kreppband auf den Pullover klebt.

Andreas sagt: ‚Bitte macht euch alle Namensschilder.‘

(07HSWVR)

Durch die Anfertigung der Namensschilder wird der Eindruck eines bestimmten Begrüßungsrituals im Rahmen des Assessments noch verstärkt. Andreas fertigt sich schweigend sein Schild an, gibt die beiden Utensilien kommentarlos an seine Kollegin ab. Beiden ist die Erstellung der Namensschilder offensichtlich bekannt. Sie wird zunächst weder erläutert, noch in einer anderen Art und Weise kommentiert. Diese Handlung deutet auf ein inkorporiertes praktisches Wissen der Handelnden hin, das mimetisch (nachahmend) erworben wird. Dieser Erwerb des praktischen Handlungswissens erfolgt selbst dann, wenn sich Menschen dessen nicht bewusst sind. Ohne das Bewusstsein der Regeln sozialen Verhaltens zu besitzen, verhalten sie sich regelhaft. Sie gebrauchen ihren Körper in sozialen Situationen und verkörpern so ihr Wissen (vgl. Wulf 2005, S. 8). Annehmbar ist hier, dass beide Personen schon länger als Assessorin beziehungsweise als Assessor arbeiten und sich somit in dieser Vorstellung angemessen verhalten. Damit haben sie einen Wissensvorsprung gegenüber den Teilnehmenden, die nur kurz gebeten werden, sich ebenfalls Namensschilder anzufertigen. Der Effekt des Kennenlernens beziehungsweise des Merkens von Namen ist prinzipiell plausibel, doch bleibt das Vorgehen zumindest für die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf unklar, da nicht aufgegriffen wird, welchen Sinn die ‚Namensmarkierung‘ macht.

Als wir alle unsere Namen auf diese Weise aufgeschrieben haben, erwähnt Andreas: ‚Ihr könnt uns übrigens duzen.‘ Er sagt: ‚Wir haben die nächsten Tage zwei Gäste, die sich euch jetzt mal vorstellen.‘ Andreas sieht mich an und ich sage: ‚Mein Name ist Vanessa. Ich schreibe an der Uni Bielefeld eine wissenschaftliche Arbeit über das Thema Assessment.‘ Ivan (sitzt neben Monika, ca. 14 Jahre alt, VR) sieht mich an und sagt: ‚Wow!‘ Ich ergänze: ‚Ich darf das Verfahren mit meiner Kollegin

Monika begleiten, bin aber keine Ansprechpartnerin.‘ Ivan sieht mich an, nickt mit dem Kopf. Seine Arme sind vor dem Bauch verschränkt.

(07HSYVR)

Durch meine Vorstellung mache ich deutlich, wer ich bin und in welcher Form ich an dem Verfahren teilnehme – nicht als Ansprechpartnerin, sondern wissenschaftlich motiviert. Nach dieser Aussage ist für die Teilnehmenden noch nicht absehbar, wie diese Begleitung konkret aussieht. Die immer noch unsichere Situation wird durch die Öffnung der Kategorie Bildung beziehungsweise Wissenschaft noch unklarer. Ich verdeutliche meinen Wissensvorsprung und Expertinnenstatus, der von Ivan mit einem anerkennenden „Wow“ kommentiert wird. Ivans Körperhaltung deutet eher Ablehnung an, eventuell gepaart mit Unsicherheit, was meine Funktion oder auch den Ablauf des Verfahrens angeht.

Jetzt ist Monika an der Reihe: ‚Ich bin Monika und schreibe wie Vanessa eine wissenschaftliche Arbeit an der Uni. Ich komme aus Polen.‘ Ivan blickt zu ihr und fragt: ‚Wie lange sind Sie denn in Deutschland?‘ Monika antwortet: ‚7 Jahre.‘ Ivan (ein Teilnehmender) stellt sich jetzt vor: ‚Ich bin Ivan und komme aus Russland. Aber, äh, ich bin schon seit ein paar Jahren hier.‘ (Seine Arme liegen nun locker auf dem Schoß, VR)

(07HSYVR)

Die zweite teilnehmende Beobachterin Monika bedient sich des von ihrer Vorrednerin eingeführten Bildungsthemas, ergänzt dieses durch eine weitere, für sie offenbar bedeutsame Information: „Ich komme aus Polen.“ Wie in der ersten Sequenz bezieht sich Monika, genau wie Klei, auf die eigene Wanderungserfahrung und führt sie möglicherweise ein, weil sie als ein identitätsstiftendes Merkmal fungiert. Klei erweckt bei der Benennung des Migrationshintergrunds den Eindruck, als sei die explizite Benennung normal und gehöre selbstverständlich zu dem Setting des Verfahrens. Denkbar ist, dass Monika diesen Bestandteil als alte Gewohnheit ihrer eigenen Assessorinentätigkeit aufgreift, obwohl er sowohl für den Ablauf des Verfahrens als auch für die eigene Beobachtungstätigkeit keine Relevanz besitzt. Möglicherweise liegt hier ein weiteres Indiz einer Inkorporierung der ehemaligen Arbeit zugrunde. Die teilnehmende Beobachterin ist mit ihrer Rolle als Assessorin

derart verbunden, dass diese durch die Teilnahme an der Vorstellungsrunde aktiviert wird.

Dadurch erweckt sie das Interesse von Ivan, der nachfragt, seit wann Monika in Deutschland lebt. Er greift diese Kategorie vermutlich auf, weil er über ähnliche Erfahrungen verfügt: „Ich bin Ivan und komme aus Russland. Aber, äh, ich bin schon seit ein paar Jahren hier.“ Den letzten Teil der Aussage fügt er eigenständig hinzu, entsprechend seiner Frage an Monika. Auffallend ist, dass sich auch Ivans Körpersprache verändert. Während er bei der ersten Vorstellung die Arme verschränkt und so vielleicht Ablehnung signalisiert, liegen sie in dieser Sequenz „locker auf dem Schoß“, was eher gelöst als ablehnend wirkt. Möglicherweise hat die Gemeinsamkeit zwischen Monika und ihm in einer unsicheren Situation eine entspannende Wirkung. Unterstellen wir der Vorstellungsrunde einen Ritualcharakter, wird deutlich, dass die Teilnehmenden, um sich „richtig“ zu verhalten, genau das aufgreifen und in die eigene Vorstellung einbeziehen, was die „Wissenden“, die Assessorenschaft oder wir als teilnehmende Beobachterinnen, vorgeben. Althoff (zit. n. Michaels 2003) skizziert den Vertrauens- und Verpflichtungsanteil von Ritualen, der die Sinn- und Bedeutungsfrage ausschalten beziehungsweise verschiebe. In Ritualen muss nicht verstanden werden, was getan wird; man kann sich darauf verlassen, dass es richtig ist, was man tut (S. 5). Durch die Benennung eigener Migrationserfahrungen sind sich die Teilnehmenden sicher, angemessen zu handeln, auch wenn der Sinn der Thematisierung unklar bleibt. Es gibt schließlich „Vorbilder“, die es wissen müssen und die vorgeben, was richtig ist. Genauso verhält es sich mit dem Notieren des Namens auf einem Stück Kreppband. Die Teilnehmenden imitieren, was die Durchführenden vorgeben, da dieses Verhalten im Setting offensichtlich angemessen ist und ihnen möglicherweise auch aus anderen Settings bekannt vorkommt. Damit erwerben die Assessorinnen und Assessoren einen besonderen Status. Sie fungieren als Modell für korrektes Verhalten im Assessmentverfahren, möglicherweise nicht nur dort, und haben damit eine Modellfunktion für die Schülerinnen und Schüler.

11.2 „Du bist doch bestimmt Iranerin, oder?“

In der vorliegenden Arbeit werden an verschiedenen Stellen Protokollausschnitte thematisiert, in denen es um die Konstruktion von Ethnie⁶³ geht. Diese definiert sich als eine familienübergreifende Gruppe mit einer kollektiven Identität (vgl. Lenz 2001). Der nächste Auszug beschäftigt sich mit einer Interaktion, in dem die kulturelle Zugehörigkeit eine wichtige Rolle für die Akteurinnen und Akteure im Feld spielt.

Kamil steht vor einem Tisch, auf dem ein leerer Flipchart liegt. Er zeichnet mit bunter Wachsmalkreide ein Bild (das ist Bestandteil des laufenden Programmpunktes ‚Stilles Bild‘. Die anderen haben momentan nichts zu tun, VR). Einige der Teilnehmenden sitzen mit den Durchführenden in dem Stuhlkreis und unterhalten sich. Fatih sieht die Assessorinnen nacheinander an und fragt: ‚Seid ihr eigentlich alle deutsch?‘ Sein Blick ruht jetzt auf Yalda, als er sie anspricht: ‚Du bist doch bestimmt Iranerin, oder?‘ Yalda zieht die Augenbrauen hoch und fragt: ‚Wieso?‘ Fatih antwortet: ‚Sie sehen danach aus.‘ Yalda lacht. Jetzt meldet sich Erkan zu Wort: ‚Nein, sie ist bestimmt Türkin.‘ Er sieht Yalda lächelnd an. Letztere erklärt: ‚Eigentlich bin ich türkmenisch.‘ Fatih will wissen: ‚Verstehst du eigentlich, was wir uns so auf Türkisch sagen?‘ (Er sieht Yalda etwas ängstlich an, beißt sich auf die Unterlippe, so als fühle er sich ertappt, VR). Yalda lacht laut: ‚Ja, ja, ich verstehe so einiges von dem, was ihr sagt.‘ Fatih: ‚Oh, oh!‘ Alle im Kreis lachen. Erkan ruft laut: ‚Ach, das fragt er jedes Mal.‘ (Das Gespräch wird leiser weitergeführt, wir können nichts mehr verstehen, VR).

(07HSZVR)

Die Beobachtung macht ein bestimmtes Interaktionsgefüge deutlich. Während eine Person, offensichtlich im Rahmen eines Programmpunktes, beschäftigt ist und gerade zeichnet, sitzen die anderen Anwesenden im Stuhlkreis zusammen und unterhalten sich. Die Protokollantin notiert dazu, sie „haben momentan nichts zu tun“. Anscheinend warten sie auf den zeichnenden Kamil und überbrücken die Zeit mit einer Unterhaltung, die von Fatih begonnen wird. Er will wissen: „Seid ihr

⁶³ Weitere Ausführungen zu diesem Thema finden sich in den Kapiteln 1.2. und 17.

eigentlich alle deutsch?“ Auf seine Frage hin erhält Fatih keine Antwort, welche er allerdings auch nicht zu erwarten scheint. Als er Yalda ansieht, stellt er fragend fest: „Du bist doch bestimmt Iranerin, oder?“ Fatih setzt voraus, dass die angesprochene Yalda „keine Deutsche“ ist, und unterstellt ihr eine Herkunft aus dem Iran. Woran er diese Annahme festmacht, bleibt zunächst uneindeutig. Er könnte entsprechende Rückschlüsse aus dem Namen oder ihrem Aussehen ziehen, wobei letzteres an keiner Stelle im Protokoll beschrieben wird. Anstelle einer Antwort auf die fast schon rhetorische Frage will Yalda wissen, warum ihr Fatih diese Frage stellt. Jetzt macht Fatih deutlich, dass seine Zuschreibung auf Yaldas Aussehen basiert. Yalda lässt die Behauptung unkommentiert und lacht. Auffallend ist, dass Fatih sie bei seiner Frage duzt. Erst nach Yaldas Reaktion, sie zieht die Augenbrauen hoch, benutzt er die Anrede „Sie“. Durch das persönliche „Du“ reduziert Fatih die Distanz zu Yalda, die er durch das förmlichere „Sie“ wieder aufbaut. Möglicherweise ist Fatih bei seiner fragenden Feststellung bezüglich Yaldas Herkunft zu persönlich und will nun die informelle Ebene verlassen. Annehmbar ist auch, dass die Reaktion Yaldas auf Skepsis schließen lässt und zu einer Verunsicherung Fatih's führt, die er durch das „Sie“ ausdrückt. Als Erkan sich in das Gespräch einschaltet, eröffnet er eine neue ethnische Zugehörigkeit Yaldas. Er nimmt an, sie sei „türkisch“. Die Mutmaßungen Fatih's und Erkans lassen den Schluss zu, dass Yaldas Herkunft eine besondere Bedeutung für die beiden birgt, die Fatih mit der Frage „Verstehst du eigentlich, was wir uns so auf Türkisch sagen?“ konkretisiert. Diese Aussage lässt folgende Schlüsse zu: Fatih und Erkan sprechen die türkische Sprache und sie sprechen sie vermutlich dann, wenn sie nicht verstanden werden wollen und sich über etwas unterhalten, was nur die beiden angeht. Yalda, die „türkmenisch“ ist und deshalb „einiges von dem versteht“, was beide sagen, könnte die Exklusivität der Gespräche Fatih's und Erkans reduzieren. Sie wird als Durchführende mit einem pädagogischen Auftrag zu einer Mitwisserin. Durch das „Oh, oh!“ signalisiert Fatih, dass Yalda schon gehört haben könnte, was eigentlich nicht für sie bestimmt ist, wenngleich Erkan das bereits vermutet hatte. Er und Fatih verwenden die türkische Sprache als einen exklusiven Code, der nur für sie beziehungsweise für die Personen innerhalb der Peer Group zugänglich ist, die auch Türkisch sprechen. Yalda als Erwachsene kann aufgrund ihrer Sprachkenntnisse nicht ausgegrenzt werden, was in der Assessment-Kleingruppe für Erheiterung sorgt. Interessant ist an dieser Stelle, dass Fatih, motiviert durch eventuelle Türkischkenntnisse Yaldas, einen „Willen zum

Wissen“ der ethnischen Zugehörigkeit Yaldas beweist. Ihr Aussehen scheint nach Fatih für eine iranische Abstammung zu sprechen, nach Erkans Ansicht aber auch für eine türkische, was auf die Uneindeutigkeit der Bestimmung schließen lässt. Ähnlich wie bei der Geschlechtszugehörigkeit scheint es hier den Wunsch nach eindeutiger Zuordnung zu geben. Dieses ist möglicherweise auch seitens der Protokollantinnen der Fall. Breidenstein/Kelle (1998) stellen zu den Notizen ihrer teilnehmenden Beobachtung fest, dass sie die Geschlechtszugehörigkeit der interagierenden Personen schreibend dargestellt hätten und im Rahmen ihrer Forschungspraxis schon selbst eine Geschlechtertrennung vornehmen würden. Weißköppel (2001) berichtet von ähnlichen Erfahrungen. Als sie während einer Präsentation vor akademischem Publikum sowohl die Geschlechts- als auch die ethnische Zugehörigkeit anonymisiert, kommt es zu Irritationen. Anmerkungen wie „Man weiß ja gar nicht, aus welchem Land die Einzelnen kommen“ oder „Wer ist Junge, wer ist Mädchen?“ bekunden die Verunsicherung. Weißköppel resümiert, dass auch in der wissenschaftlichen Community ein Bedürfnis nach Einordnung bestehe (vgl. ebd., S. 89). Bei der Verschriftlichung der Beobachtungsaufzeichnungen im vorliegenden Fall sind die Verfasserinnen bemüht, die ethnische Zugehörigkeit der Akteurinnen und Akteure darzustellen, um ihnen „gerecht“ zu werden, wohl wissend, dass damit eine Kategorisierung vorgenommen wird. Annehmbar ist, dass bei der Zuordnung von ethnischer Zugehörigkeit ähnlich wirkmächtige Mechanismen greifen, wie sie beim Geschlecht zu finden sind. Erst wenn Personen in ihrem Facettenreichtum beschrieben werden, sind sie für die Mitmenschen greifbar, können auf eigene Erfahrungen bezogen und gedanklich eingeordnet werden (vgl. Güting 2004, S. 90). Letztendlich vermitteln diese, durch Kategorisierungen vorgenommenen Einteilungen, Sicherheit in einer sich ständig verändernden Gesellschaft.

11.3 Interkulturelle Kompetenz und Assessment

Wir leben in einer Einwanderungsgesellschaft, in der Heterogenität ein konstituierendes Merkmal des Zusammenlebens ausmacht – trotzdem scheint dieses Bild in unserem Alltagsleben noch wenig Eingang gefunden zu haben (vgl. Kalpaka 1998, S. 77). Auch im theoretischen Assessment-Diskurs bleibt diese Tatsache weitgehend unbeachtet und das, obwohl die vorangegangenen Beispiele eine Relevanzsetzung der Herkunft vor Augen führen. Oft werden „Ausländeranteile“ als Argumente besonderer Belastung verstanden – ein Ich-Wir-Gegensatz vergrößert die Distanz zwischen Deutschen und „Ausländern“ (vgl. ebd.). Transportiert werden Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen häufig durch die Sprache. Es wird das Bild des Anderen, des Besonderen durch Bezeichnungen wie „Ausländerkriminalität“, „Integrationskurse“ etc. geformt und durch stetige Verwendung in unserem alltäglichen Leben zunehmend präsenter. Ein Ergebnis dieses Denkmodells ist die Zementierung des Abstandes: „Die Trennung zwischen innen und außen ist institutionalisiert in Gesetzen, in der Organisation der Gesellschaft und ihren Einrichtungen und zieht sich wie ein roter Faden durch alle Ebenen unseres Handelns und unseres Bewusstseins hindurch.“ (ebd.) Kalpaka (1998) plädiert für einen Kulturbegriff, der unabgeschlossen, prozesshaft und veränderbar ist – gleichzeitig aber die Auffassung beinhaltet, dass Individuen sich vorgefundenen, restriktiven und ausgrenzenden Bedingungen anpassen und entsprechende Strategien und kulturelle Lebensformen entwickeln (S. 77). Kultur impliziert damit immer auch eine aktive Anpassung an situative Gegebenheiten:

„Nicht die Verschiedenheit an sich, sondern die Machtverhältnisse, unter denen sich kulturelle Formen begegnen und sich jeweils durchsetzen müssen, ist dabei das Entscheidende. Im Mittelpunkt der Diskussion steht oft die Fremdheit und der Umgang damit, wobei auch Fremdheit als etwas Natürliches, Feststehendes, Konsensfähiges angenommen wird und seltener als etwas Konstruiertes, als ein *Verhältnis* zwischen den jeweils Beteiligten.“ (Kalpaka 1998, S. 77, Hervorh. i. Original)

Es geht nicht um eine Verleugnung von Differenzen auf Grund von Herkunft und Sprache. Die Autorin fordert vielmehr einen Perspektivenwechsel. Zentrale Fragen sind, wann und wie Unterschiede eine besondere Relevanz bekommen, welche Funktionen sie erfüllen und wozu beide Seiten die Hervorhebung oder Leugnung der

Unterschiede jeweils brauchen (vgl. ebd.). Die Forderung nach einem dekonstruktiven Umgang mit Fremdheit, einem Aufdecken der Funktionen der Unterscheidung von Fremdheit und Normalem sollte auf keinen Fall die folgende Frage vernachlässigen: Wann sind Unterschiede irrelevant? Oder anders formuliert: Kann die von Kalpaka beschriebene Innen- und Außenperspektive aufgehoben werden oder weniger bedeutsam sein? Die Betrachtung des Kompetenzbegriffes im interkulturellen Zusammenhang bringt vielleicht mehr Licht ins Dunkel. Der in 2.2 diskutierte Kompetenzbegriff und die Aufzählung gängiger Grund- und Teilkompetenzen vernachlässigt offensichtlich einen Bereich, der im Assessment relevant wird, die interkulturelle Kompetenz. Für Hinz-Rommel (1994) bedeutet interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit den Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren (Bestandteile dieser Kompetenz sind unter anderem Interaktionsfreude, Selbstsicherheit, Stresstoleranz, Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten zu ertragen und Empathie). Auffallend ist, dass diese Faktoren auch in der Assessment von großer Bedeutung sind. Sie stellen dort die schon beschriebenen Schlüsselkompetenzen dar, die fachübergreifend wirksam sind und innerhalb verschiedener Aufgaben beobachtet werden. Die von Hinz-Rommel festgelegten Bestandteile interkultureller Kompetenz kennzeichnen das kompetente Individuum, das jederzeit selbst gesteuert und angemessen regieren kann. Das ließe folgenden Umkehrschluss zu: Individuen mit den genannten Merkmalen verfügen über ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz. Des Weiteren spielt der Begriff der interkulturellen Kompetenz auch in Bezug auf die soziale Konstruktion von Geschlecht eine wesentliche Rolle. Mit Personen anderer Kulturen zu kommunizieren, bedeutet, geschlechtersensibel und selbstreflexiv zu reagieren, Ungleichheiten und Machtverhältnisse zu dekonstruieren und selbstreflexiv zu sein. Für die vorliegende Arbeit bedeutet der dekonstruktive Ansatz unter anderem auch die besondere Analyse von Situationen, in denen eine Relevanzsetzung von Merkmalen interkultureller Kompetenz interaktiv hergestellt wird.

11.3.1 „Sie haben einen Migrationshintergrund – also kein Wunder, dass sie sich sehr mit anderen unterhalten.“

In der nachfolgenden Szene wird die Annahme einer Assessorin bezüglich der kommunikativen Fähigkeiten von Personen mit Zuwanderungshintergrund thematisiert.

In der Pause unterhält sich Monika mit Katharina, einer Assessorin. Katharina sagt: ‚Das ist eine gute Gruppe.‘ Monika antwortet: ‚Die Gruppe ist sehr harmonisch, fast alle sind sehr aufgeschlossen.‘ Katharina bestätigt: ‚Ja, das stimmt, vor allem die zwei, Fatih und Erkan, sind sehr kommunikativ, sehr offen. Sie haben einen Migrationshintergrund – also kein Wunder, dass sie sich sehr mit anderen unterhalten.‘ (Sie geht anscheinend davon aus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund kommunikativer als andere sind, MA). Sie dreht sich jetzt um und geht zu einem Tisch im Raum, auf dem ihre Tasche liegt.

(07HSZVR)

In dem Gespräch zwischen der Assessorin und der teilnehmenden Beobachterin bewertet Katharina die Assessmentgruppe als „gut“. Daran anknüpfend folgt eine genauere Schilderung von Monikas Eindrücken: Die Gruppe sei „sehr harmonisch, fast alle sind sehr aufgeschlossen“. Es ist annehmbar, dass die Protokollantin die Ansicht ihrer Gesprächspartnerin teilt. Sie widerspricht nicht, sondern gibt Detailinformationen darüber, was das „Gute“ innerhalb der Gruppe ausmache. Nach Auffassung der Protokollantin zeigt sich dieses in Harmonie und Aufgeschlossenheit. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass Monika selbst einige Jahre als Assessorin gearbeitet hat, bevor sie in einer anderen Rolle, als Forscherin, das Feld erneut betritt. Gegebenenfalls bezieht sich Monika auf eigene Erfahrungen in der idealen Gruppe, mit der die Arbeit besonders einfach usw. ist, ein Indiz für die Verknüpfung zweier verschiedener Rollen. Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass Katharina Monikas Ausführungen aufgreift und zwei Beispiele für die eingeführten Eigenschaften benennt, die Teilnehmenden Erkan und Fatih. Beide Schüler werden von ihr als „sehr kommunikativ, sehr offen“ bezeichnet. Frappant ist die häufige Verwendung der Steigerungsform „sehr“, die insgesamt fünf Mal benutzt wird und damit auf die Besonderheit der Gruppe

beziehungsweise auf die der Teilnehmenden verweist. Dadurch wird der Ausprägungsgrad akzentuiert und idealisiert. Fatih und Erkan treten in einigen analysierten Sequenzen als diejenigen in Erscheinung, die an Interaktionen aktiv beteiligt sind. Es entsteht der Eindruck, als ob beide häufig im Mittelpunkt stünden und in der Assessmentgruppe eine Art Führungsposition bekleideten, die in kommunikativer Offenheit begründet liegen könnte und von einigen Anwesenden – zumindest von der Assessorin und Monika – wahrgenommen wird. Katharina führt diese Tatsache auf den Zuwanderungshintergrund der beiden Jungen zurück. Damit eröffnet sie zwei Kategorien. Sie rekurriert auf kommunikative Offenheit als Merkmal von Wanderungserfahrungen, nennt aber ausschließlich männliche Personen als Beispiele, die ihrer Erfahrung nach über diese Kompetenz verfügen. Dadurch definiert Katharina Kommunikationsstärke nicht nur als Element von Wanderungserfahrungen, sondern möglicherweise auch als Anzeichen „gelungener“ Integration. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt Jantz (2004) im Rahmen seiner Erfahrungen aus der interkulturellen Jungenarbeit: Jungen mit mittelbaren und unmittelbaren Migrationserfahrungen verfügten über Vorteile, zum Beispiel eine soziale Beweglichkeit, die sich u. a. in einem Sprachvorteil sowie in der Fähigkeit zeigten, soziale und persönliche Ambivalenzen aushalten zu können (vgl. S.3). Möglicherweise finden die als positiv eingestuften Verhaltensweisen wie Offenheit und Kommunikationsstärke stärker bei männlichen Jugendlichen mit Wanderungserfahrungen Beachtung, als das bei Mädchen der Fall ist. Katharina bewertet die Wanderungserfahrungen der Jungen als positiv und spricht ihnen aufgrund derer spezielle Kompetenzen zu. In diesem Zusammenhang werden Wanderungserfahrungen nicht als Hindernis oder Benachteiligung betrachtet, wie es Kalpaka beschreibt, sondern als ein Vorteil gedeutet. Katharina identifiziert hier Kompetenzen, die sie – nach den Vorgaben der ausrichtenden Institution – streng genommen nicht zu thematisieren braucht, da sie nicht im Kompetenzkatalog aufgeführt sind, der als Leitfaden der Beobachtung dient. Möglich ist, dass Katharina eine besondere Sensibilität für diese Kompetenz mitbringt, die unter Umständen mit ihrer eigenen Biografie verknüpft ist. Im Rahmen der Vorstellungsrunde erwähnt Katharina, sie komme aus Russland. Diese Erfahrung könnte ihre Wahrnehmung im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz beeinflussen. Festzustellen ist darüber hinaus eine abweichende Sichtweise zu der des Lehrers Herr Gunsch, der Wanderungserfahrungen – zumindest bei Mädchen – problematisiert. Während die

Assessorin offen für eine konstruktive Sichtweise ist, zieht die Lehrkraft diese nicht in Erwägung.

12. Der Körper in Interaktionen

Der Körper ist ein zentrales Thema der Soziologie, die sich überwiegend damit beschäftigt, wie er als gesellschaftliches Phänomen zu verstehen ist. Gugutzer (2004) stellt dazu fest: „Was immer wir mit unserem Körper tun, wie wir mit ihm umgehen, wie wir ihn einsetzen, welche Einstellung wir zu ihm haben, wie wir ihn bewerten, empfinden und welche Bedeutung wir dem Körper zuschreiben, all das ist geprägt von der Gesellschaft und Kultur, in der wir leben.“ (S. 5). Die Soziologie betrachtet den Körper in zweifacher Hinsicht. Er ist ein Produkt der Gesellschaft, die Umgangsweisen mit ihm, sein Erspüren und das Wissen über ihn sind von gesellschaftlichen Strukturen, Normen, Technologien und Ideensystemen geprägt. Er ist zudem auch Produzent von Gesellschaft, dergestalt, dass soziales Zusammenleben und soziale Ordnung entscheidend von der Körperlichkeit sozial handelnder Individuen beeinflusst werden. Insofern soziale Wirklichkeit aus sozialem Handeln resultiert und soziales Handeln grundsätzlich körperliches Handeln meint, tragen körperliche Handlungen zwangsläufig zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit bei (vgl. ebd., S. 6f.). Wulf (2005) konstatiert, dass der Körper für die Inszenierung und Aufführung sozialen Verhaltens eine zentrale Rolle spiele (S.10). Das Wissen, wie sich Menschen in bestimmten sozialen Kontexten verhielten, sei ein verkörpertes, performatives und mimetisches Wissen (vgl. ebd.). Es handelt sich dabei um ein Wissen, das enkorporiert sowie nachahmend und bezugnehmend auf andere ist. Wulf stellt weiter fest:

„Wenn soziales Wissen ein praktisches, mimetisch erworbenes performatives Wissen ist, dann spielen die Körperlichkeit der Handelnden sowie der inszenatorische Aufführungscharakter ihres Handelns eine zentrale Rolle. In dieser Perspektive sind soziale Handlungen symbolische Arrangements des menschlichen Körpers. Wenn von ihrem performativen Charakter die Rede ist, dann geht es um die für soziales Handeln konstitutiven Zusammenhänge von Sprache; Macht und Handeln. Die Performativität sozialen Handelns umfasst mindestens diese drei Dimensionen.“ (ebd.)

Kulturelle Aufführungen sind für den Autor Ergebnis von Inszenierungen und Prozessen körperlicher Darstellung. Indem die Interagierenden sich im Sprechen und (körperlichem) Handeln aufeinander beziehen, erzeugen sie soziale Interaktionen.

Diese Annahmen verdeutlichen, dass die Analyse körperpraktischer Phänomene nie ohne deren Einordnung in einen Kontext erfolgen kann, aber auch nicht ohne den Bezug auf das Wissen der Handelnden, das *Wie* der Inszenierung, möglich ist. Letzteres wird durch zahlreiche Einflussfaktoren geprägt. Der Körper nimmt innerhalb unserer Konsumkultur eine zentrale Position ein und gilt als individueller Gradmesser für Gesundheit, Attraktivität und Status (vgl. Falk 1994) und ist darüber hinaus ein Mittel der Selbstdarstellung. Speziell in den Massenmedien wird das Körperbild des erotischen und sexuellen Körpers, des Sport- und Gewaltkörpers propagiert (vgl. Gugutzer 2004, S. 35).⁶⁴ Diese Einflussfaktoren verweisen auf den „Marktwert“ des Körpers in Form seines Kapitals. Dieser Begriff, geprägt von Pierre Bourdieu (1982), rekuriert auf den Einsatz des Körpers als Instrumentarium, an den soziale Gewinne wie Anerkennung, Ansehen, materieller und immaterieller Erfolg gekoppelt sind, wenn ein gewisses Maß an Arbeit in ihn investiert wird (S. 196). Der Gewinn reicht von gutem Aussehen, Gesundheit und Fitness über Benehmen und Stil bis hin zu Fleiß und Disziplin als Ausdruck der Fähigkeit zur Überwindung körperlicher Grenzen. Es ist auch möglich, dieses Kapital zu transformieren. So können zum Beispiel aus gutem Aussehen oder einer sportlichen Begabung ökonomisches Kapital in Form von Einkommen und symbolisches Kapital wie Ansehen und Prestige resultieren (vgl. Bourdieu 1987, S. 205ff). Aber auch ein Nutzen, wie die Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls durch soziale Anerkennung, kann erfolgen (vgl. Gugutzer 2004, S. 68). Dazu gehört auch der Einsatz des Körpers als Machtmittel. Die Macht von Männern gegenüber Frauen oder die Macht von Erwachsenen gegenüber Kindern basiert auf ungleicher körperlicher Kraft, die ebenfalls durch Gestik, Mimik und körperliches Auftreten demonstriert werden kann (vgl. ebd.). Auch im Rahmen geschlechtstheoretischer Körperperspektiven gibt es Interessantes zu vermerken.

Die Bildförmigkeit sozialer Wirklichkeit spielt für Hirschauer (1994) bei der interaktiven Konstruktion von Geschlecht eine entscheidende Rolle. Dabei wird praktisches Alltagswissen von Individuen auf einer Ebene der Natürlichkeit und

⁶⁴ Gugutzer (2004) nimmt eine umfassende Darstellung vor, die an dieser Stelle in ihrer Komplexität nicht aufgegriffen werden kann.

Selbstverständlichkeit dargestellt. Mentales Wissen – über Vernunft und Sprache gesteuert – rückt in den Hintergrund. Praktisches Wissen um die Art körperlicher Inszenierungsformen hingegen gewinnt durch Prozesse körperbezogener Routinen in alltäglichen Interaktionen an Relevanz. Der Körper ist somit ein Darstellungsmedium und Aktivposten bei der Produktion von Geschlecht in Face-to-Face-Interaktionen (vgl. Güting 2004, S. 127, 675). Doch wie manifestiert körperliches Handeln als Ausdruck der Bildförmigkeit soziale Geschlechterwirklichkeiten? Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2004) teilen in ihrer Untersuchung über die soziale Konstruktion von Geschlecht im gymnasialen Unterricht folgende Ansicht: Mädchen steht ein größeres Repertoire an körperlichen Berührungen zu als Jungen (S. 168). Letztere haben entweder kurzen Körperkontakt oder rangeln im Spaß miteinander. Darunter fällt zum Beispiel das gegenseitige Abschlagen mit der Hand oder ein spielerisches Schlagen auf den Arm (vgl. ebd.). Mädchen und Jungen verzichten untereinander in der Regel auf liebevollen Gesten. Zu groß scheint die „Gefahr“ der Unterstellung einer Paarbeziehung. Generell herrscht die Konvention, keine zärtlichen Sympathiebekundungen untereinander auszutauschen (vgl. ebd.). Das lässt den Schluss zu, dass Körperkontakt unvermeidbar eine Beziehungsfunktion ausdrückt. Breitenbach (2000) geht davon aus, dass Mädchenfreundschaften nicht nur ihre Bedeutung für die Beziehungen der Mädchen untereinander haben, sondern dass diese Praxis gleichzeitig ihre Weiblichkeit zum Ausdruck bringt. Der logische Umkehrschluss wäre demnach, dass auch Jungen in ihren Interaktionen – neben ihren Beziehungen untereinander – gleichzeitig ihre Männlichkeit ausdrücken. Doch nicht nur Freundschaft und die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit manifestieren sich in körperbezogenen Kontakten. Auch Ablehnung wird in solchen Interaktionen deutlich. Dafür bedienen sich viele Individuen nicht des Körperkontaktes, sondern anderer Ausdrucksformen der Körpersprache, wie zum Beispiel den räumlichen Abstand. Anhand des Körperkontaktes kann eruiert werden, wie nah sich die Akteurinnen und Akteure im Feld sind beziehungsweise welche Distanz sie zueinander haben. Wulf (2005) stellt fest, dass soziale Beziehungen wesentlich davon abhängen, wie Menschen in ihrem sozialen Handeln ihren Körper einsetzen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gesten sie entwickeln (S. 12). Über diese Merkmale vermitteln Menschen anderen Personen den Status ihrer Beziehungen. Ein Indikator für die Nähe

Interagierender ist nach Argyle (2002) gegenseitiger Körperkontakt, die ursprünglichste Form sozialer Kommunikation. Durch Berührungen werden neben grundlegendsten Formen interpersonaler Einstellungen auch Emotionen kommuniziert (S. 267). Demnach ist denkbar, dass der Körperkontakt der Akteurinnen und Akteure im Setting Aufschluss über Nähe und Distanz zueinander gibt und Rückschlüsse über Geschlechterbeziehungen erlaubt.

Fraglich ist hingegen, wie viel Intimität sowohl die Beobachteten als auch die Durchführenden anhand des Körperkontaktes ausdrücken. Argyle (2002) stellt fest, dass die Berührung Interagierender eine erhöhte Intimität signalisiert, die jedoch abhängig vom Alter und der Art der Beziehung in ihrer Ausdrucksform variiert. So ist der Körperkontakt zwischen einem Säugling, der von seinen Eltern versorgt wird, ein anderer, als der zwischen zwei Verliebten, die gegenseitig Zärtlichkeiten austauschen. Zwischenmenschliche Berührungen lassen sich nach dem Grad der Intimität sowie nach Dauer und Häufigkeit klassifizieren (vgl. Argyle 2002, S. 268). Lang andauernde Kontakte sind ein Indikator für eine enge Beziehung der Berührenden. Kurze oder zufällige Berührungen können eher als Anzeichen von Distanz gewertet werden. Innerhalb einer Menschenmenge empfinden wir es häufig als unangenehm, eine fremde Person anzustoßen und entschuldigen uns dafür. Bezeichnend für jeden körperlichen Kontakt ist eine biologische Grundlage, die von sozialen Regeln gesteuert wird. Sind Berührungen mit Intimität verbunden, besteht eine enge Verknüpfung zur Sexualität und Handlungen wie Küssen oder Umarmen treten gehäuft auf (vgl. ebd.). Es existieren auch zahlreiche neutralisierte Situationen wie ein Händedruck zur Begrüßung oder eine ärztliche Untersuchung. Körperkontakt hat im Sinne der vorangegangenen Ausführungen eine intentionale Komponente. Wir berühren eine Person, zu der wir eine Beziehung pflegen und der wir etwas vermitteln wollen. Dabei gilt zu beachten, dass das Überschreiten von Körperterritorien nicht ohne Weiteres ein Zeichen von intimer Beziehung ist. Der Zeichencharakter des Körperkontaktes hängt nach Breidenstein/Kelle (1998) grundsätzlich von dessen Rahmung ab (S. 123). Der Körperkontakt muss folglich immer in seinem situationsspezifischen Kontext betrachtet werden. Ein Beispiel dafür bietet das Setting der Untersuchung: Die Schule „nötigt“ Kinder zu körperlicher Nähe (vgl. Gordon/Lahelma 1996; Eder 1995). Sie verbringen auf kleinem Raum viel Zeit miteinander. Vergleichbar ist diese Situation mit Assessments. Durch die Zusammenarbeit im Rahmen der Aufgabenlösung sind auch

hier alle Beteiligten zur körperlichen Nähe in Interaktionen gezwungen. Eine Tatsache, die durch geringe Raumgrößen an den Durchführungsorten noch verstärkt wird. Wie und in welchen Situationen der Körper im Rahmen von Interaktionen eingesetzt wird, zeigen die weiteren Ausführungen.

12.1 Körperkontakt nach Erfolgserlebnissen

Hirschauer (1994, 2001) macht auf die Episodenhaftigkeit und Diskontinuität der Geschlechtskonstruktion aufmerksam. Diese würde nicht zwingend in allen sozialen Interaktionssituationen relevant, sondern könne auch in den Hintergrund treten, entweder durch ein soziales Vergessen oder durch eine bewusste Neutralisierung (vgl. ebd., S. 678). Um ein soziales Vergessen der Geschlechtskonstruktion handelt es sich, wenn in Interaktionen wichtigere Klassifikationen in den Vordergrund rücken, beziehungsweise dem Geschlecht als Kategorisierungsmechanismus eine geringere Signifikanz zukommt. Faulstich-Wieland/Weber/Willems stellen fest (2004), dass Schülerinnen und Schüler beim sogenannten Doing Student Strategien der Bewältigung struktureller Kontrolle in der Schule entwickeln. Die Solidarisierung gegenüber Lehrkräften sei eine Strategie, um den Schulalltag zu bewältigen (S. 198). Sie passiere meist, wenn einem Mitschüler oder einer Mitschülerin Unrecht widerfahre und die Gruppe in ihrer Funktion als Schülerschaft zusammenhalte. Von Geschlechterinszenierungen würden die Mädchen und Jungen in solchen Momenten absehen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 213). Im außerschulischen Setting des Assessments gibt es ebenfalls Situationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit irrelevant ist. Dabei handelt es sich nicht um Szenen einer Solidarisierung gegenüber den Durchführenden, sondern um den Abbau von Geschlechtergrenzen durch Berührungen nach Erfolgserlebnissen.

Die folgende Szene zeigt das Verhalten zweier Teilnehmerinnen nach Beendigung der Aufgabe „Plakatgestaltung“, für die ein begrenzter Zeitraum zur Verfügung steht.

[...] Annika und Svenja haben die Aufgabe im vorgegebenen Zeitrahmen beendet. Annika lächelt Svenja an und hält ihre rechte Hand hoch.

Auch Svenja erhebt die rechte Hand. Annika schlägt mit der flachen Hand ein, beide lachen.

(07HSVMA)

Beide Schülerinnen schlagen in die Hand der anderen ein. Diese Geste signalisiert die Freude über Erreichtes und dient weniger der Dokumentation der eigenen Geschlechtszugehörigkeit. Initiiert wird sie durch das Erheben der rechten Hand durch Annika. Svenja weiß sofort, wie darauf zu reagieren ist. Ohne verbalen Austausch erhebt auch sie ihre Hand und schlägt ein.

Die folgende Sequenz beinhaltet eine ähnliche Situation. Hier geht es um die Aufgabe „Tangram-Puzzle“, die von der Assessorenschaft beobachtet wird. Bei dieser Aufgabe müssen mehrere vorgegebene Figuren aus neun Puzzleteilen zusammengefügt werden. Igor und Olga puzzeln die Figur „Ei“.

Igor puzzelt die Figur ‚Ei‘ und ruft aus: ‚Ich habe das Ei, ich habe das Ei!‘ Danach steht er auf. In diesem Moment erhebt sich Sergej und sieht Igor an.

Beide heben gleichzeitig die Hand, ziehen sie zurück, schlagen gleichzeitig ein, lachen.

(07HSYVR)

Der Handschlag zwischen Igor und Sergej dokumentiert die Freude bezüglich der Erstellung der Figur „Ei“. Sergej steht auf, sieht Igor an und gibt damit den Anstoß: Beide erheben gleichzeitig die Hand, die erst zurückgezogen wird – wahrscheinlich um Spannung aufzubauen –, bevor beide lachend in die Hand des anderen einschlagen.. Es kann festgehalten werden, dass neben Blickkontakt, als auslösenden Moment für den Ausdruck der Freude, der Einsatz des Körpers erforderlich ist, um das Anliegen zu verdeutlichen, oder eine verbale Information ergänzt wird.

In der vorhergehenden Situation initiiert Annika den Körperkontakt durch das Hochhalten ihrer Hand. In diesem Beispiel wird er durch Igors Ausruf eingeleitet, auf den Sergej mit seinem Aufstehen „angemessen“ reagiert. Beide Gesten setzten also vorheriges Wissen über den Ablauf der Interaktion voraus.

Die ritualisierten Gesten werden von Jungen und Mädchen gleichermaßen verwendet und unterstreichen keine geschlechtsspezifische Exklusivität.

Eine weitere Form des Körperkontaktes kann beobachtet werden, die der Dokumentation von Erfolgserlebnissen in gemischtgeschlechtlichen Interaktionen dient. Die folgende Sequenz zeigt die Weiterführung des Handschlags von Sergej und Igor.

Igor erhebt sich, Olga steht auch auf. Beide sehen jetzt über die Schultern von Ludmilla und Sergej (Olga und Igor stehen jetzt hinter ihnen) auf deren Tisch, auf dem die fertige Figur ‚Ei‘ liegt. Olga klopft Igor auf die rechte Schulter. Er sieht sie an, lacht. Sergej und Ludmilla lachen auch.

(07HSYVR)

Zur Dokumentation des Erfolgserlebnisses „Figur gepuzzelt“ klopft Olga mit ihrer Hand anerkennend auf Igors Schulter. Auch hierbei handelt es sich um eine freundschaftliche, aber auch intimere Geste. Während der Handschlag zweier Personen gleichzeitig vor den eigenen Körpern und nur mit den Händen ausgeführt wird, bedeutet das Berühren des Rückens engeren Körperkontakt, der mehr Nähe zum Gegenüber zeigt. Hall (1976) spricht von dem Eindringen einer Person in die Intimdistanz, die von 0–50 cm reicht. Der direkte Körperkontakt zu einer anderen Person ist nur bestimmten Individuen und mit einer besonderen „Erlaubnis“ gestattet. Olga darf Igor berühren, weil das Schulterklopfen Anerkennung und Stolz aufgrund der erbrachten „Leistung“ ausdrückt: Igor hat das Ei fertiggestellt. Fraglich ist, warum die körperliche Nähe an dieser Stelle durch Olga intensiviert wird. Diese Szene wird am zweiten Tag des Assessments beobachtet. Am ersten Tag gibt es keinerlei beobachteten Körperkontakt zwischen Igor und Olga. Ein solches Erfolgserlebnis, das in einer gemeinsam erlebten Arbeitsphase entstand, könnte nicht nur gemeinsame Freude und Anerkennung ausdrücken, sondern bietet zudem einen Legitimationsgrund für engeren Körperkontakt zum anderen Geschlecht. Gleichzeitig wird dadurch Distanz abgebaut. Dafür spricht auch eine weitere Szene zwischen Olga und Igor.

Igor arbeitet mit Olga weiter am Tangram Puzzle. Er hat eine Figur erstellt (‚Frau‘). Sie nähert sich ihm mit ihrem Oberkörper, berührt ihn mit ihrer Hand und streichelt über den Rücken.

(07HSYVR)

Hier nimmt Olga nach einem Erfolgserlebnis Igors ein zweites Mal Körperkontakt zu ihm auf. Beide Szenen dokumentieren Nähe zwischen Igor und Olga, die von ihr initiiert wird und nach einer „Leistung“ von Igor stattfindet. Auch in dieser Begegnung könnte der errungene „Erfolg“ den Körperkontakt erleichtern und damit legitimieren. Interessant ist, dass diese Szene ebenfalls am zweiten Tag des dreitägigen Assessmentverfahrens beobachtet wird. Im Protokoll des ersten Tages wird keine vergleichbare Notiz gefunden. Es ist daher wahrscheinlich, dass ein ähnlicher Körperkontakt am ersten Tag nicht erfolgte. Am zweiten Tag bilden Olga und Igor ein Zweierteam. Sie bearbeiten die Tangram-Aufgabe gemeinsam. Diese geringe Gruppengröße von zwei Personen „erzwingt“ geradezu ein Zusammenrücken der Mitglieder. Die Arbeit zu zweit wird so intensiviert und ist anders strukturiert als im Rahmen der größeren Gruppe, die am ersten Tag eine Aufgabe gemeinsam löste. Die durch Reduzierung der Gruppengröße erzeugte Nähe könnte eine Begründung für den beobachteten Körperkontakt zwischen Olga und Igor sein. Im Sinne Thornes findet hier auf der Basis eines Erfolgserlebnisses Körperkontakt über die Geschlechtergrenze hinweg statt. Möglicherweise geht es an dieser Stelle nicht darum, einen Legitimationsgrund für Berührungen zu haben, sondern um freudige Anteilnahme als eine wirkmächtige Emotion, die durch Körperkontakt nach außen hin im Affekt transportiert wird, ohne vorher darüber zu reflektieren. Dieses würde bedeuten, dass Geschlechtszugehörigkeit in Situationen der Freude weniger relevant ist, somit in den Hintergrund gerät, und nur das Gefühl selbst in den Vordergrund rückt.

Diese Beurteilung gilt sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Assessorinnen und Assessoren, die gleichfalls Körperkontakt nach Erfolgserlebnissen initiieren.

Die Assessorinnen und Assessoren stehen am Materialtisch beieinander. Insgesamt sind fünf Beobachtende vor Ort, aber nur acht Schülerinnen und Schüler. Das heißt: Nicht jede/r von ihnen muss zwei Teilnehmende beobachten. Zwei von ihnen beobachten nur eine Person. Die Durchführenden lösen aus. Jemand hat dazu kleine Loszettel aus Papier vorbereitet, die nun verteilt werden. Nick und Nayla haben jeweils nur eine Beobachtung. Nayla macht einen Schritt auf Nick zu, dieser breitet die Arme aus. Nayla und Nick umarmen sich. Dabei lachen beide. Nayla löst die Umarmung. Sie macht einen Schritt zurück und hebt ihre rechte Hand (Geste für

einen Handschlag). Nick erhebt die rechte Hand, schlägt ein. Wieder lachen beide (ich habe das Gefühl, sie verstehen sich sehr gut, VR).

(07HSWVR)

Diese Sequenz thematisiert den Körperkontakt zwischen einer Assessorin und einem Assessor nach einem Erfolgserlebnis. Beide müssen lediglich eine Person beobachten. Eine Ausnahme, denn in der Regel muss eine durchführende Person zwei Teilnehmende beobachten und demnach auch zwei schriftliche Berichte⁶⁵ anfertigen. Das Beobachten von nur einer Person bedeutet eine erhebliche Arbeitserleichterung bei gleichbleibendem Verdienst. Nick und Nayla dokumentieren ihre Freude zunächst anhand einer Umarmung, danach durch einen Handschlag. Auch hier ist die Emotion auslösendes Moment für die Interaktion. Diese Doppelung des Körperkontaktes kann als ein Zeichen intensiver Nähe und Vertrautheit gedeutet werden. Interessant ist darüber hinaus, dass diese Beobachtung am Anfang eines dreitägigen Verfahrens stattfindet und der Körperkontakt danach auch bei den Teilnehmenden verstärkt registriert und protokolliert wird.

Diese Beobachtung erscheint schlüssig. Es ist annehmbar, dass die Schülerinnen und Schüler ebenfalls wahrgenommen haben, dass die Durchführenden sich berühren und Körperkontakt dadurch legitimiert und vielleicht sogar befürwortet wird, da die Assessorenschaft eine Modellfunktion „richtigen“ Verhaltens im Verfahren einnimmt. Diese Sequenz könnte die „Zündung“ des solidarisch-freundschaftlichen Körperkontakts sein, welche die Beteiligten in ihrer Interaktion aufgreifen und sich damit gegenseitig „anstecken“.

Die Kategorie Geschlecht spielt bei der körperlichen Dokumentation von Erfolgserlebnissen praktisch keine Rolle. Erfolgserlebnisse begünstigen Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg. Das sogenannte border work wird durch die Zusammenarbeit in Kleingruppen strukturiert. Dabei ist ein Überschreiten der Geschlechtergrenzen genauso möglich wie der Körperkontakt zu gleichgeschlechtlichen Personen. Denkbar ist daher, dass in dem Setting des Assessments Erfolgserlebnisse stärker fokussiert werden als in der Schule, beziehungsweise dass die Interagierenden hier den Raum haben, um Gefühle der

⁶⁵ Die Tätigkeit als Assessorin oder Assessor beinhaltet nicht nur die Moderation und Beobachtung an den drei Tagen des Verfahrens. Zusätzlich wird ein Kompetenzprofil – eine schriftliche Zusammenfassung der Beobachtungen – angefertigt.

Freude körperlich auszudrücken und das auf eine andere Art und Weise als in der Schule üblich und möglich. Eventuell ist das körperliche Ausagieren von Freude in Form des Abklatschens oder des Umarmens im Schulkontext unangemessen, da dieser stark strukturiert und formeller ist als das Assessment-Verfahren. Vermutlich, weil Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler nach einer richtigen Antwort nicht umarmen oder ihre Freude darüber durch das Abschlagen der Hände ausdrücken. Lehrerinnen und Lehrern steht der Körperkontakt als Ventil für Emotionen nicht zur Verfügung. Sie bieten demnach keine Vorbilder für ein solches körperpraktisches Ausagieren, sondern greifen vielmehr auf verbale Ausdrucksmöglichkeiten zurück. Es ist festzustellen, dass innerhalb des informellen Settings, indem eine Berührung akzeptiert und sogar von den Durchführenden vorgelebt wird, auch den Aufbau von Nähe und die Reduzierung von Distanz unter den Akteuren begünstigt und legitimiert. Für Schülerinnen und Schüler bedeutet dies die Gelegenheit vermehrter distanzreduzierender Kontaktaufnahmen, zum einen zu gleichgeschlechtlichen und zum anderen zu gegengeschlechtlichen Personen, ohne ausgelacht oder diffamiert zu werden.

12.2 Die Erzeugung von Nähe durch körperbezogene Energizer

In der Schule steht fachbezogenes Wissen im Vordergrund. Curriculare Inhalte werden u. a. im Frontalunterricht übermittelt. Oftmals spielt sich dieses Prozedere ab, indem Lehrerinnen und Lehrer die Tafel benutzen oder stehend referieren. Schülerinnen und Schüler sitzen in der Regel und schauen zu den Lehrenden auf. Die Positionierung im Raum signalisiert, dass Lehrkraft und Lernstoff im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Diese beinhaltet des Weiteren eine räumliche Distanz zwischen Schüler- und Lehrerschaft. Innerhalb des Assessmentverfahrens haben wir mehrfach eine andere Anordnung angetroffen. Größtenteils sitzen Durchführende und Teilnehmende miteinander im Kreis. Während das Lernen in der Schule größtenteils im Sitzen, einer recht einseitigen Körperhaltung, stattfindet, gibt es innerhalb des Assessments zahlreiche Phasen, in denen Bewegung durch Spiele initiiert wird. Abgesehen vom Sportunterricht oder den Pausen findet diese Bewegungsart in der Schule selten statt. Die sogenannten Energizer bringen durch körperliche Betätigung eine Abwechslung zum Tagesprogramm und sollen den

Beteiligten „Energie“ liefern (vgl. die engl. Übersetzung: to energize = energetisieren). Sie werden von den Durchführenden überwiegend eingesetzt, wenn Elemente des festen Tageplans erledigt sind und noch Zeit bis zum nächsten Programmpunkt beziehungsweise bis zur Pause bleibt. Neben der Intention, Bewegungseinheiten zu bieten oder Zeitfenster zu füllen, haben körperbezogene Spiele eine weitere Funktion. Die Assessorinnen und Assessoren bauen dadurch Nähe zu den Durchführenden auf- und damit Distanz ab. Sowohl für die Durchführenden als auch für die Schülerinnen und Schüler gilt, dass im Rahmen der Energizer räumliche Distanz abgebaut und spielerisch Nähe hergestellt wird. Die nachfolgende Szene thematisiert ein Spiel, welches die Durchführenden initiieren, um die Zeit bis zur Pause zu überbrücken.

Gegen 10.25 beginnt die Gruppe mit dem Spiel „Früchte“, weil sie bis zur Pause noch ein paar Minuten Zeit haben. Assessorin Lara steht im Kreis und erklärt das Spiel, bei dem es um Geschwindigkeit geht. Sie hat eine Papierrolle aus Flipchartbögen in der Hand. Zuerst werden alle Anwesenden durch Abzählen einer bestimmten Frucht zugeordnet (die erste Person ist eine Banane, die Zweite ein Apfel, die Dritte eine Banane und wieder von vorne, VR). Eine Person steht dann in der Mitte und nennt eine Frucht. Alle, die zu dieser Obstsorte gehören, müssen aufstehen und sich danach sofort wieder hinsetzen. Die Person in der Mitte muss mit der Papierrolle versuchen, eine Person im Stuhlkreis während des Aufstehens oder Hinsetzens abzuschlagen. Gelingt es, darf sich die Person in der Mitte setzen und die „abgeschlagene“ Person muss mit ihr tauschen und steht in der Mitte. Dann geht es wieder von vorne los. Sieger/Siegerin ist, wer nicht abgeschlagen wurde (Laras Aussagen vor der Gruppe werden hier zusammengefasst wiedergegeben, da eine wortwörtliche Transkription des Gesprochenen schwierig war, VR). Lara beginnt das Spiel, schlägt Mustafa mit der Flipchartrolle ab, beide lachen. Sie tauschen die Plätze, Mustafa geht in die Mitte. Dieser ruft „Banane“. Die „Bananen“ stehen auf, darunter auch Mustafas Mitschülerin Helena, die er abschlägt. Beide lachen (es ist das erste Mal im Verfahren, dass die beiden einen positiven Kontakt zueinander haben. Die Beziehung zwischen beiden haben wir bis jetzt als distanziert erlebt. VR). Das Spiel dauert jetzt noch ungefähr fünfzehn Minuten, dann ist Pause. Auffallend ist, wie häufig gelacht wird. Alle scheinen sehr viel Spaß zu haben. Yalda schlägt

Andreas lachend auf die Schulter, Mustafa stößt seinen Stuhlnachbarn Cemal an, beide lachen.

(07HSZVR)

Assessorin Lara *erklärt* das *Spiel* „Früchte“ vor der Gruppe. Auch an dieser Stelle greift die Protokollantin auf den schon während des *stillen Bildes* benutzten Begriff *Spiel* und *erklären* zurück. An dieser Stelle scheint die Bezeichnung stimmiger zu sein. Innerhalb einer praktischen Spielegemeinschaft gelten Regeln, die hier erläutert werden, nicht aber bei dem stillen Bild, das einen gewissen Überraschungseffekt für die Beteiligten beinhaltet. Nach Tervooren (2006) entsteht die Gemeinschaft der Spielenden auf der Grundlage ihres Umgangs mit Regeln und dem praktischen Wissen über körperliche Ausdrucksarten der Bewegung (S. 86). Gebauer (1997) spricht in diesem Kontext von einer Bewegungsgemeinschaft.

Ziel des *Spiels* ist, eine durch die Benennung verschiedener Früchte aufgerufene Person abzuschlagen und deren Platz einzunehmen. Dazu hält die Akteurin beziehungsweise der Akteur in der Mitte eine Papierrolle in der Hand, mit der abgeschlagen wird und die so als verlängerter Arm fungiert. Der Körperkontakt zwischen den Beteiligten wird dadurch nur indirekt aufgebaut. Berührungen finden ausschließlich über die Papierrolle statt, ohne tatsächlichen Hautkontakt. Diese Art der Berührung ist weniger intim und wirkt spielerisch. Das Abschlagen einer Person ruft Assoziationen kindlicher Spiele wie „Packen“ hervor, bei dem das Abschlagen einer Person eine Berührungsform sowie eine Kontaktaufnahme bedeutet. Aufschlussreich ist, dass sich innerhalb der protokollierten Phase des Spiels ausschließlich gegengeschlechtliche Personen abschlagen. Breidenstein/Kelle (1998) stellen in ihrer Untersuchung des Geschlechteralltags in der Schulklasse des 4. – 6. Jahrgangs ähnliche Prozesse fest. Kinder übernehmen Elemente der Erwachsenenkultur im Rahmen des „Knutschpackens“, wobei Mädchen und Jungen zu Fängern beziehungsweise Fängerinnen werden und jeweils gegengeschlechtliche Personen küssen. Diese Interaktion über die Geschlechtergrenze hinweg wird durch den Kuss heterosexuell sexualisiert und ermöglicht gegengeschlechtlichen Kontakt, indem er als Regel festgelegt wird (S. 176). Diese Art einer regelgemäßen Kontaktaufnahme findet sich auch in der beschriebenen Sequenz wieder, allerdings in einer modifizierten Form. Während die Kinder festlegen, dass ein gegengeschlechtliches Fangen und Küssen erfolgen soll, bedarf es im vorliegenden

Beispiel keiner solchen Aushandlung. Der gegengeschlechtliche Kontakt entsteht ohne Worte, als Assessorin Lara das Spiel beginnt und als „Abschlagspartner“ Mustafa auswählt. Dieser greift Laras „Vorgabe“ auf und schlägt danach Helena mit der Flipchartrolle – möglicherweise, weil das Handeln Laras als legitim angesehen wird. Die erwachsene Assessorenschaft sowie die anwesenden Schüler und Schülerinnen gehören zu der Personengruppe, in der Sexualität praktiziert wird. Der gegenseitige Kontakt beschränkt sich allerdings nicht nur auf das Abschlagen selbst, sondern ist zugleich auch dessen Begleiterscheinung. Zunächst wird ein weiterer gegengeschlechtlicher Kontakt zwischen Yalda und Andreas beobachtet. Aber auch Mustafa und Cemal berühren sich. Hierbei kann nicht konstatiert werden, dass es um eine sexualisierte Kontaktaufnahme geht, da *viel Spaß* und Gelächter seitens der Protokollantinnen notiert werden. Denkbar ist, dass das gemeinsame Gefühl der Freude die Kontakte untereinander begünstigt und eine Möglichkeit der Annäherung bietet, die nicht ausschließlich sexuell motiviert ist. Gemeinsames Lachen in Verbindung mit Körperkontakt ist hier ein Gruppenerlebnis, bei dem Nähe aktiv aufgebaut beziehungsweise regelrecht erzwungen wird, da die Kreisform, in der die Beteiligten sich angeordnet haben, eine Ausgrenzung verhindert. Die Forscherin notiert als Zeichen für die Emotion Freude ausschließlich das Lachen der Interagierenden. Es ist daher davon auszugehen, dass an dieser Stelle tatsächlich nur Freude wahrgenommen wird, nicht aber Elemente von Unsicherheit oder Unwillen der Schülerschaft, sich auf das Spiel einzulassen. Die Folge eines solchen Verhaltens wäre eine Außenseiterposition innerhalb der Kleingruppe. Wenngleich die Schülerinnen und Schüler keine Wahlmöglichkeit haben und sich, wie in der Schule, in einer Situation befinden, in der andere das Geschehen bestimmen, scheint die körperliche Aktivität allen Anwesenden Spaß zu machen und bietet zumindest eine Abwechslung. Der Körperkontakt zwischen den Akteurinnen und Akteuren ist in erster Linie ein intentionaler Bestandteil des Spiels selbst. Interessant ist, dass auch nach dessen Beendigung Berührungen zu beobachten sind, was die Interaktionen von Yalda, Andreas, Mustafa und Cemal verdeutlichen. Nach dem Spiel schlägt Yalda Andreas auf die Schulter. Mustafa stößt Cemal lachend an. Die Freude über das gemeinsame Erlebnis im interaktiven Spiel scheint eine gewisse Nachhaltigkeit zu besitzen und Auslöser für die freundschaftlichen Gesten des Auf-die-Schulter-Klopfens und des Anstoßens zu sein.

Ferner fällt auf, dass Lara als durchführende Assessorin den Energizer nicht nur erklärend einleitet, sondern als Erste damit beginnt. Sie bringt sich dadurch aktiv in das Geschehen ein. In der Schule agieren Lehrerinnen und Lehrer in der Regel als Erklärende und übernehmen dadurch eine andere Position als ihre Klasse. Ulich (2001) stellt dazu fest, dass Lehrkräfte den Unterricht durchführten und somit nur in einer koordinierenden und strukturierenden Position an Interaktionen im Klassenzimmer teilnehmen würden. Dadurch erhalten sie eine machtvolle Position und heben sich so von den Schülerinnen und Schülern ab. Gemeinsame Spiele auf dem Schulhof oder gar im Klassenzimmer sind schwer vorstellbar. Sie gehören aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zur alltäglichen Handlungspraxis und beschränken sich wahrscheinlich auf den Sportunterricht oder das Setting der Grundschule. Das Spiel „Früchte“ erweckt tatsächlich den Eindruck, als handele es sich um ein Spiel, das innerhalb der Peers praktiziert wird und nicht Bestandteil einer „offiziellen“ Schulveranstaltung ist, die von Erwachsenen moderiert wird und in der es um die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler geht.

Das Energizer keine Einzelercheinung im beobachteten Assessment sind, dokumentieren die nächsten Sequenzen. Auch eine weitere, etwas längere Protokollstelle mit einer anderen Gruppe aus der Klasse Z thematisiert das kollektive positive Erlebnis bei Bewegungsspielen.

Andreas und Yalda stellen sich nebeneinander in den Kreis. Sie scherzen mehrmals miteinander, Yalda stößt Andreas zweimal mit ihrer rechten Hand an den Arm, beide lachen. Katharina steht neben Svetlana und Oleg im Kreis. Neben Oleg positionieren sich Fatih, Erkan, Kamil und Aziz. Neben Svetlana steht Heike, daneben Ayse, Nuray und Özlem. Die Abstände zwischen den einzelnen Personen kommen uns recht gering (ca. 12–15 cm) vor. Yalda informiert die Gruppe: ‚Es geht jetzt darum, äh, Bewegungen nachzumachen. Zum Beispiel fängt Andreas an und macht irgendeine Bewegung, meinetwegen mit den Armen oder Händen. Ihr müsst sie dann nachmachen. Das geht dann reihum – alle müssen mal etwas vorgemacht haben.‘ Zelda steht in der Zwischenzeit am CD-Player, der sich hinter der Theke befindet. Sie stellt Musik an (Reggae). Wir sehen Fatih und Erkan lachen. Fatih dreht sich jetzt auf dem rechten Fuß und macht eine Pirouette wie ein Balletttänzer. Erkan lacht und klatscht in die Hände. Jetzt macht Yalda eine Bewegung vor: Sie bewegt ihre leicht angewinkelten Arme vor ihrem Oberkörper hoch und runter, lacht

dabei. Die Hände sind dabei halb geöffnet (die Bewegung wirkt wie die Armbewegung beim Marschieren, VR). Alle im Kreis machen die Bewegung nach. Özlem und Sedef lachen. Auch Erkan, Fatih, Kamil und Aziz lachen. Alle Durchführenden und Teilnehmenden machen einzelne Bewegungen vor, die wir nicht komplett erkennen können. Wir hören aber durchgehend Gelächter. Jetzt haben wir freien Blick auf Uwe. Er macht mit beiden Armen ausladende Bewegungen nach beiden Seiten, bewegt sein Gesäß schaukelnd nach rechts und links. Er lacht dabei. Es scheint ihm Spaß zu machen (die Bewegungen erinnern uns an den „Ententanz“ – Uwe hat gestern zurückhaltend gewirkt. Er hat nur wenig gesprochen. Heute haben wir das Gefühl, dass er „aufgetaut“ ist, VR und MA). Andreas ist der letzte, der eine Bewegung vorführt. Er bewegt jeweils den linken Fuß und den linken Arm nach oben, dann folgen der rechte Fuß und der linke Arm (die Bewegung sieht aus wie ein griechischer Syrtaki-Tanz, VR). Alle machen diese Bewegung nach und „tanzen“ für etwa fünf Minuten – das Gelächter wird jetzt lauter. Das Spiel dauert insgesamt eine Viertelstunde. Zelda stellt jetzt die Musik aus. Danach holen sich alle die zur Seite geschobenen Stühle wieder und stellen sie zu einem Kreis auf, in dem dann Platz genommen wird.

(07HSZVR)

Zu Beginn der Szene wird deutlich, dass Yalda und Andreas miteinander scherzen und sich berühren. Sie lachen und scheinen Spaß zu haben. In Anlehnung an die zuerst aufgeführte Protokollstelle wird deutlich, dass beide sich gut verstehen und Berührungen als Ausdruck dieser Nähe offensichtlich häufiger praktiziert werden, ausgehend von Yalda. Der Abstand zwischen den Interagierenden im Kreis wird von der Protokollantin als „gering“ beschrieben. Alle stehen mit ca. 12–15 cm Abstand eng nebeneinander. Es wird nicht vermerkt, ob der Abstand zwischen Durchführenden und Teilnehmenden oder Mädchen und Jungen größer ist. Alle stehen verteilt im Kreis, es gibt keine notierte Geschlechtertrennung. Auffallend an dieser langen Szene ist auch hier der Spaß, den alle Anwesenden bei der Durchführung des Energizers haben. Fatih dreht sich schon zu Beginn des Spiels wie ein Balletttänzer. Yalda lacht, als sie eine Bewegung macht. Die Protokollantin notiert, dass „durchgehend“ Gelächter zu hören ist. Es werden Bewegungen durchgeführt, die einen allgemeinen Bekanntheitsgrad haben, wie zum Beispiel Bewegungsformen, die an den „Ententanz“ oder den griechischen „Syrtaki“

erinnern, oder aber Bewegungen, die dem Marschieren ähneln. Untermalt werden die Bewegungen mit Reggae-Musik, die den spielerischen, inoffiziellen Charakter der Interaktion unterstreicht. Zelda bedient die Stereoanlage und steht dafür hinter der Theke, die sich im Raum befindet. Ähnlich wie im ersten Beispiel entsteht vielmehr der Eindruck einer Party unter Gleichaltrigen als der einer offiziellen Veranstaltung. Dieser Effekt wird durch die Musik, die Zelda initiiert, verstärkt und auch die lockere, formlose Atmosphäre innerhalb der Kleingruppe wird situativ hervorgehoben. Es entsteht ein Klima, in dem selbst Uwe „auflockert“, den die Protokollantin am vorherigen Tag als zurückhaltend erlebt. Durch die Kombination von Spiel, Musik und Tanz wird offensichtlich ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt, das durch die Nähe in der Kreisposition zusätzlich verstärkt wird. An Uwes Verhalten zeigt sich, dass durch den Energizer Distanz abgebaut wird und die Gruppe – zumindest optisch – näher zusammenrückt. Überraschend ist, wie umfassend die Durchführenden den Raum, in dem das Verfahren stattfindet, einnehmen und ihn für ihr Konzept nutzen. Es läuft eine CD mit Reggae-Musik, die von einer Person mitgebracht worden sein muss oder die im Thekenbereich an der Stereoanlage entdeckt wurde. Das lässt auf die gezielte Planung des Musikeinsatzes schließen. Durch die lockere „Party-Atmosphäre“ wird der Gemeinschaftseffekt des kollektiven Energizers nochmals betont. Abermals ist die Freude das zentrale Element vorliegender Situation, die beendet wird, als Zelda die Musik ausmacht und allen Beteiligten deutlich wird, dass der spielerische Teil jetzt beendet ist. Die Emotion „Freude“ ist ein spezifisch menschlich-persönliches Gefühl, das eine Art positive Begleiterscheinung von Handlungen ist (vgl. Izard 1994, S. 272). Das allgemeine Verständnis von Freude meint eine emotionale Antwort auf einen Tatbestand, der als angenehm und wundervoll erachtet wird (vgl. Döveling 2005, S. 233). Psychologische Theoretiker der „Appraisal“-Richtung definieren Freude als Ergebnis einer positiven Bewertung einer Situation oder eines Ergebnisses (vgl. ebd.). Freude tritt nicht isoliert auf, sie ist gepaart mit Emotionen wie Stolz, Hoffnung oder Liebe und ist nicht nur das Resultat einer individuellen Bewertung, sondern zeigt direkte und indirekte Implikationen auf die Gedanken- und Handlungsprozesse und die soziale Umgebung einer Person (vgl. ebd.). Hatfield et al. (1992) arbeiten heraus, dass die Freude eine „ansteckende“ Wirkung auf andere habe und begründen diese mit der Tendenz jedes Menschen, die Emotionen von anderen „aufzufangen“. Dabei führten Nuancen im Gesichtsausdruck, in der

Körperhaltung, Sprache und Vokalisation bei Interaktionspartnern zu emotionalen Antworten. In unserer Beispielsequenz ist gerade dieses imitative Verhalten der Bewegungen anderer Personen ein zentraler Aspekt. Die von den einzelnen Anwesenden initiierten Bewegungen werden von allen – unter Gelächter – kopiert und überdies eigenständig variiert. Fatih dreht eine Pirouette, obwohl diese nicht vorgezeigt und damit nicht ausdrücklich nachgeahmt werden soll. Letzteres dürfte ein Indikator der Freude sein, die bei der Ausführung des Energizers erlebt wird. Auch das beobachtete Lachen, das geradezu alle beteiligten Personen zeigen, ist zum einen ein Ausdruck der positiven Emotion, gleichzeitig aber auch ein Indiz für die von Hatfield et al. konstatierte „Ansteckung“ der Freude, die in der Gruppe offensichtlich so stark erlebt wird, dass sie selbst den als zurückhaltend beschriebenen Uwe erreicht. Hier ist nicht nur eine ansteckende, sondern auch eine zusammenschweißende Wirkung auf die Interagierenden zu registrieren. Die kollektiv geteilte Freude funktioniert als eine Art „Kitt“ für die Kleingruppe, die erlebte Situation wird von den Anwesenden einvernehmlich als positiv erlebt. Die geteilte Erfahrung begünstigt einen Integrationsprozess aller Personen in die Gruppe. Obendrein könnte gerade die Freude dazu beitragen, diese noch weiter auszubauen und als gemeinsames Erlebnis in Erinnerung zu behalten. Zu dieser Annahme kommen auch Schwartz und Bless (1991), die der Freude einerseits eine handlungsmotivierende Wirkung unterstellen und andererseits belegen, dass sie zu einer leichteren Erinnerung der positiven Erlebnisse seitens der Beteiligten führt (S. 55–71).

Unterstützt wird dieser Effekt durch den musikalischen Rahmen. Der Beginn des Energizers wird von Zelda durch das Einschalten der Musik eingeläutet. Die erklingende Reggae-Musik könnte die Freude der Anwesenden begünstigen und Assoziationen von Freizeit und Urlaub wecken. Dafür spricht auch, dass der „inoffizielle“ Teil des Programms, der Energizer, durch das Ausschalten der Musik beendet wird und sich die Interagierenden danach wieder in einem Stuhlkreis zusammenfinden.

Interessant ist, dass zu Beginn der Szene keine Aussagen zu dem Ziel der Übung, wie zum Beispiel eine körperliche Auflockerung nach einer Arbeitsphase, gemacht werden. Es wird lediglich angekündigt: „Es geht jetzt darum, äh, Bewegungen nachzumachen.“ Der Sinn dürfte fraglich erscheinen, doch möglicherweise verdeutlicht gerade die offene Art der Interaktion ihren Selbstzweck. Es existiert

kein anderes Ziel außer der gemeinsamen Freude und die dadurch erzeugte Nähe zwischen den Anwesenden. Warum „folgen“ die Schülerinnen und Schüler den Spielvorgaben der Assessorenschaft und wie wird die Freude als kollektives Gruppenereignis etabliert? Eine Gruppe setzt sich nach Böhm (2000) aus mehr als zwei Personen zusammen und wird charakterisiert durch deren gemeinsamen Interessen, häufige Kontakte, eine wechselseitige Kooperationsbereitschaft, ihr Zusammengehörigkeitsgefühl, die Anerkennung verschiedener Gruppennormen und -symbole (S. 22). Es ist folglich davon auszugehen, dass die Mitglieder der Assessmentgruppe auf einem relativ engen Raum in einem längeren Zeitabschnitt aufeinandertreffen und dadurch der von Böhm beschriebene Kontakt stattfindet. Alle Anwesenden haben im Vorfeld der Teilnahme zugestimmt, es ist also davon auszugehen, dass die einzelnen Mitglieder der Zusammenkunft nicht abgeneigt und bereit sind, Kontakt zueinander aufzunehmen. Letzteres spielt sich auf einer emotionalen Ebene ab. Dass Gefühle im Energizer eine Rolle spielen, verdeutlicht das Lachen, eine Verkörperung der Emotion Freude. Ihnen unterstellt Collins (1984), sobald sie in einer Gemeinschaft ausagiert werden, einen solidaritätsstiftende Wirkung: Sie bedingen die Zugehörigkeit der Mitglieder untereinander und zu einer Gruppe (S. 385 ff.). Voraussetzung dafür ist ein Minimum an gemeinsamer emotionaler Grundstimmung, also ein Minimum an gegenseitigem und positivem Gefühl (vgl. ebd.), was dem Beispiel der Energizer zugeschrieben werden kann. Emotionen setzen eine spezifische Energie frei, die eine Klebewirkung zwischen den Beteiligten erreicht. Diese „emotional energy“ intensiviert die Zugehörigkeit der Einzelnen zur Gruppe. Das gemeinschaftliche Solidaritätsgefühl besitzt einen nachhaltigen Charakter und entsteht, wenn sich die Mitglieder auf ein Objekt konzentrieren, einzelne Personen oder gemeinsame Symbole (vgl. ebd.). Dadurch wird ein gemeinsames Gefühl erzeugt, das bewirkt, dass sich die Anwesenden auf die erlebte Emotion einstimmen. Als Resultat folgt eine Solidarität mit den anderen Gruppenmitgliedern, die einen nachhaltigen Charakter besitzt (vgl. Döveling 2005, S. 158). Collins (1987) sieht die emotionale Energie im Sinne Bourdieus als ein kulturelles Kapital an, auf das die Mitglieder in ihren zukünftigen Interaktionen zurückgreifen können, um ihre emotionalen Ressourcen zu erneuern (S. 199). Der Autor weist darauf hin, dass statushöhere Personen in einer Gemeinschaft mehr Energie mobilisieren können, als eine statusniedrigere Person es vermag, da erstere über eine vorteilhaftere Position bei der Erlangung von Ressourcen verfügen. Die

statushöhere Assessorenschaft fungiert danach als das „Objekt“ der Gruppe, indem sich die anwesenden Schülerinnen und Schüler auf sie konzentrieren. Die Grundstimmung der positiven Bezugnahme wird durch die Bewegungsvorgabe im Energizer verstärkt und wird so zu einer kollektiven Freude, welche die Gruppe enger bindet. Es ist denkbar, dass dieses Erklärungsmodell vor allem deshalb funktioniert, weil die Durchführenden selbst mit dem Bewegungsspiel beginnen. Die Vertrautheit innerhalb der Gruppe geht noch einen Schritt weiter. Im nachfolgenden Beispiel lassen die Anwesenden auch intimere Berührungen zu.

10.20 Andreas macht kurz vor der Pause den Vorschlag, etwas zu spielen. Er erklärt der Gruppe einen Energizer, bei dem die rechte Hand auf dem Oberschenkel der rechten Nachbarin oder des rechten Nachbarn liegen muss und die linke Hand auf dem Oberschenkel der linken Nachbarin oder des linken Nachbarn liegen bleiben soll. Eine Person beginnt und gibt ein Klopfsignal vor, das an die Nachbarinnen und Nachbarn weitergegeben werden muss. Dabei kann die Richtung der Impulse durch zweimaliges Klopfen jederzeit geändert werden – die Signale werden dann anderes herum weitergegeben.

(07HSWMA)

Im Gegensatz zu den schon beschriebenen Spielen scheint es hier eine Steigerung der Nähe und Intimität zu geben, die sich in Form eines besonderen Körperkontaktes manifestiert. Während der gesamten Interaktion bleiben die Hände der Beteiligten auf den Oberschenkeln der rechts und links sitzenden Personen liegen. Im Sinne Halls dringen die Beteiligten zwar aktiv in die Intimdistanz der anderen ein, haben dafür aber eine ausdrückliche Erlaubnis, die Berührung ist für den Energizer notwendig. Intensiviert wird dieser Kontakt durch das Klopfen, also die Weitergabe des Signals. Die Oberschenkel befinden sich in unmittelbarer Nähe der Genitalien und sind demnach eine intime Körperstelle, auf der die Hand einer Person nur ruht, wenn sich die den Körperkontakt Ausführenden sehr nah stehen. Eine Ausnahme dazu bildet das heitere „Auf-den-Oberschenkel-Klopfen“ unter befreundeten Personen. Im Protokoll finden sich keine Reaktionen der Anwesenden auf Andreas „Erklärung“, die hier nur zusammengefasst wiedergegeben wird. Es ist zwar durchaus denkbar, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit dieser künstlich erzeugten Nähe zu anderen einverstanden sind, trotzdem sind entsprechende Notizen

im Protokoll nicht zu finden. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass alle sich auf das Spiel einlassen und sie ihre Bedenken – wenn vorhanden – nicht sichtbar zeigen.

Es wird deutlich, dass die Zeit zur Pause durch die gemeinsame Aktivität überbrückt werden soll und der körperbezogene Energizer auf den ersten Blick lediglich eine Zeitlücke schließt. Interessant ist aber, dass dieser Freiraum nicht mit programmbezogenen Aktivitäten gefüllt wird, sondern durch spielerische Aktivitäten, die Nähe zwischen allen Beteiligten initiieren und Solidarität aufbauen. Es bestehen für die Schülerinnen und Schüler keine Wahlmöglichkeiten beziehungsweise gemeinsame Aushandlungsprozesse bezüglich des Tagesablaufs.

Die nachfolgende Sequenz verdeutlicht, dass es nicht nur bei dem beschriebenen Körperkontakt bleibt, sondern dass dieser auch zwischen einer Assessorin und einem Schüler intensiviert wird.

Um ca. 10.24 Uhr, während des Spiels, berührt Yalda durch Klopfen die Schulter von Stefan, nachdem sie ein Signal weitergegeben hat. Die beiden haben vorher miteinander geredet (Inhalte waren nicht zu verstehen, MA, VR). Er sitzt links von ihr, sieht sie freundlich an. Auch Yalda lächelt. Die Assessorin blickend zu ihm, dann zieht sie ihre Hand zurück.

(07HSWMA)

Es kommt zwischen Yalda und Stefan zu einer weiteren Berührung, die in dieser Form aufgrund des Spiels möglich ist, beide sitzen nebeneinander. Zwar gibt Yalda vorher das im Spiel vorgegebene Klopfsignal auf Stefans Oberschenkel weiter, aber sie intensiviert den Kontakt durch eine zweite Berührung. Ihr Schulterklopfen signalisiert Anerkennung oder Zustimmung, es könnte aber auch eine Form der Anteilnahme oder des Verstehens transportieren. Die Berührung Yaldas bestätigt auf jeden Fall die Aufmerksamkeit gegenüber ihrem Nachbarn. Sie ist aber auch aus einem weiteren Grund beachtenswert. Eine solche Berührung dürfte im Schulkontext als „unpassend“ und sexualisiert gelten, nicht aber in dem beobachteten Assessment. In der Regel ist Körperkontakt zwischen Lehrpersonal und Schülerinnen und Schüler eher selten. Aufmerksamkeit gibt es vielmehr in Form von Betreuung während des Unterrichts. Im weniger formellen Setting des Verfahrens werden hierarchische Beziehungsformen anders ausgedrückt. Es wird

zwar Kontakt zwischen den Interagierenden aufgebaut, aber diese Berührungsformen werden von den anleitenden Assessorinnen und Assessoren beinahe erzwungen. Für Assessmentverfahren gelten offensichtlich andere Normen: Körperkontakt ist grundsätzlich erlaubt, er wird sogar intentional erzeugt, um Distanz abzubauen. Das Verfahren kann sich größtmögliche Intimität „leisten“ und benötigt diese sogar, damit sich alle Teilnehmenden angenommen fühlen. Gleichzeitig sollte nicht vergessen werden, dass durch die veranlassten körperlichen Berührungen auch eine Form der Machtausübung transportiert wird, die im nächsten Gliederungspunkt thematisiert wird.

12.3 Der Körper als Machtinstrument

Die Analyse sozialer Beziehungen als Machtverhältnisse ist eine weitere Untersuchungsperspektive der vorliegenden Arbeit. Macht bedeutet in diesem Sinne die Durchsetzung des eigenen Willens in einer sozialen Beziehung, die auch durch einen unmittelbaren Zwang ausgeübt werden kann (vgl. Max Weber 1972, S. 28). Für den Machtbegriff gibt es zwei Lesarten: Zum einen ist Macht als Ausdruck eines Kräftefelds innerhalb der Gesellschaft zu betrachten (vgl. Frietsch 2007, S. 1). In seiner Reinform ist er gleichbedeutend mit sozialer Ordnung – einer sozialen Ordnung, die zwar alle unterwirft, aber nicht alle in gleicher Weise (vgl. Landwehr 1999). Zum anderen beinhaltet Macht auch Herrschaft, die an traditionellere dyadische Konzepte einer einseitig von oben nach unten gerichteten Macht denken lässt sowie an einen ideologiekritischen Anspruch der Analyse. Herrschaft impliziert damit immer die Frage nach ihrer Legitimation (vgl. Frietsch 2007, S. 1). Macht steht mit weiteren Teilbereichen der Gesellschaft in Verbindung, zum Beispiel mit der Verfügung über wirtschaftliche Güter (vgl. Weber 1922/1972, S. 541). Bedeutsam sind auch Einwirkungen auf die Wahrnehmung, das Wissen und das Denken von Individuen (vgl. Foucault 1974).

Dominanz wird alltagssprachlich oftmals gleichbedeutend mit Macht verwendet, beschreibt aber im psychologischen Sinn die Persönlichkeitstendenz, andere beeinflussen oder beherrschen zu wollen (vgl. Henley 1989, S. 35). Der Begriff Autorität wird ebenfalls häufig im Zusammenhang mit dem Machtbegriff verwendet. Er bezieht sich auf die gesellschaftliche Position einer Person und

darauf, wie sie von einer Gruppe beurteilt wird (vgl. ebd.). Durch die Körpersprache, ein Instrument zwischenmenschlicher Kommunikation, lassen sich verschiedene Botschaften transportieren wie Freundschaft oder Sexualität, aber auch Machtstrategien,⁶⁶ bei denen der Körper als Darstellungsmedium fungiert (vgl. ebd. S. 7). Die Autorin spricht dem nonverbalen Ausdruck jegliche Trivialität ab. Er sei ein bedeutungsvolles Medium, das nicht nur unsere Gefühle transportiere, sondern auch eine Art Politik sei (vgl. ebd.). Henley geht noch einen Schritt weiter. Sie ist der Auffassung, dass vorhandene Geschlechts- und Rassenunterschiede im nonverbalen Verhalten auf Machtunterschiede zurückzuführen seien. Weiterhin seien die Unterschiede erlernt und dienen dazu, das bestehende System von Privilegien zu stärken. Wenn also alle beobachtbaren körpersprachlichen Interaktionen zwischen Individuen verschiedenen Geschlechts oder verschiedener Herkunft Unterschiede aufweisen, ist dieses im Sinne Henleys als Machtausübung zu deuten, die Vormachtstellungen bestimmter Gruppen oder Individuen aufrecht erhält. Ein Beispiel dieser machtvollen, mikropolitischen Körpersprache ist das Erheben vom Stuhl zur Begrüßung oder die Berührung am Arm der Sekretärin durch den Vorgesetzten. Solche Gesten dienen der Zementierung des Status quo des Staates, der Reichen, der Autoritäten und all jenen, deren Macht in Frage gestellt werden könnte: „[...] diese Details gehören zur ständigen sozialen Kontrolle, die bei der internalisierten Sozialisation beginnt und bei roher körperlicher Gewalt endet.“ (Henley 1989, S. 14) Diese Sichtweise nonverbaler Kommunikation entspricht der Auffassung von Macht als Herrschaft. Körperpraktische Gesten dienen dem Aufbau von Überlegenheit seitens einer Ingroup. Henleys Auffassung beinhaltet auch folgenden Aspekt: Neben denen, die Macht besitzen und ausüben, gibt es Opfer, die den Unterdrückungen anderer hilflos ausgeliefert sind. Möglicherweise funktionieren menschliche nonverbale Kommunikation und Kommunikation generell nach komplizierteren Regelwerken, als es ein Entweder-oder-Prinzip suggeriert.

12.3.1 Aggressiv-spielerischer Körperkontakt als Statusmarker und Ausdruck von Missachtung

Faulstich-Wieland/Weber/Willems (2004) teilen in ihrer neueren Untersuchung über die soziale Konstruktion von Geschlecht im gymnasialen Unterricht folgende Ansicht: Mädchen stünde ein größeres Repertoire an körperlichen Berührungen zu als Jungen (S. 168). Letztere hätten entweder kurzen Körperkontakt oder rangelten im Spaß miteinander. Dazu gehöre zum Beispiel das gegenseitige Abschlagen mit der Hand oder ein spielerisches Schlagen auf den Arm (vgl. ebd.). Mädchen und Jungen zeigten in der Regel keine liebevollen Gesten untereinander. Es herrsche die Konvention, keine zärtlichen Sympathiebekundungen untereinander auszutauschen (vgl. ebd.), da Mitschülerinnen und Mitschüler den Berührenden eine Liebesbeziehung unterstellten. Die Autorinnen konstatieren demnach zwei verschiedene Arten des Körperkontaktes unter Schülerinnen und Schülern: Zum einen existiert aggressiver Körperkontakt, der im Kontext von konflikthaften Interaktionen stattfindet. Zum anderen gibt es den Typus freundschaftlicher Körperkontakte, deren Intention es ist, Nähe zwischen den Beteiligten herzustellen (S. 160). Beide Formen lassen sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen. Es werden auch Körperkontakte beschrieben, die als eine Art spielerisches Kräfteressen skizziert werden. Diese können sowohl dem Bereich des Herstellens von Nähe zugeordnet werden als auch den symbolischen Auseinandersetzungen, bei denen aus Spiel gelegentlich Ernst werden kann. In der folgenden Situation, notiert am ersten Tag des Verfahrens mit Klasse Y, wird die folgende Szene beobachtet. Ein Beispiel für einen körperlichen Ausdruck von Missachtung bietet die darauffolgende Sequenz, ebenfalls beobachtet am ersten Tag des Verfahrens mit Klasse Y. Die Schüler Sergej und Aljoscha haben eine Aufgabe aus dem Rahmenprogramm erledigt und momentan nichts zu tun. Beide sitzen mit ihrem Mitschüler Kai zusammen an einem Tisch.

Sergej fragt: ‚Wie lange is’ noch bis zur Pause?‘ Er sitzt an einem Vierertisch (zwei zusammengeschobene Zweiertische) auf der rechten Seite des Zimmers, zusammen mit den Mitschülern Sergej und, Aljoscha. Aljoscha holt sein Handy aus der Hosentasche, blickt darauf und erklärt: ‚Noch 15 Minuten!’ Sergej sieht seinen Mitschüler an. Er sitzt auf dem Stuhl neben Aljoscha und hat die Arme vor der Brust

verschränkt. Sergej blickt auf seine Armbanduhr und ruft aus: ‚Mann, stimmt nicht! Noch 13 Minuten!‘ Sergej erhebt sich von seinem Platz und holt mit dem rechten Arm zu einem Schlag aus. Er trifft Aljoscha mit der flachen Hand auf der Stirn. Dieser läuft rot an und hält sich seine rechte Hand auf die entsprechende Stelle, verzieht das Gesicht. Aljoscha lacht. Auch Sergej lacht.
(07HSYVR)

In dieser Szene wird deutlich, dass der Schlag auf den Kopf von Aljoscha – zumindest auf den ersten Blick – eine erheiternde Wirkung auf beide hat und einer unstrukturierten Arbeitsphase ausgelöst wird. Die Schüler sitzen zusammen an einem Tisch und haben nichts mehr zu tun, da sie ihre Aufgabe beendet haben. Obwohl Aljoscha mit Lachen auf Sergejs Schlag reagiert, wird hier auch der Eindruck erweckt, er werde von Sergej für einen „Fehler“ – das Benennen der falschen Uhrzeit – durch einen Schlag auf die Stirn gemäßregelt. Diese Körperregion ist besonders sensibel. Sie steht für die Individualität einer Person. Eine Verletzung in diesem Bereich kann als zielgerichtete Attacke gewertet werden. Im umgekehrten Fall sind Berührungen im Gesicht, wie zum Beispiel Streicheln oder Küssen, ein Zeichen der Zuneigung. In diesem Fall scheint Sergej das Recht und die Macht zu besitzen, Aljoscha dort persönlich zu verletzen. Durch sein Lachen signalisiert letzterer Zustimmung. Sergejs Angriff wird legitimiert und Aljoschas eigener Status als Unterdrückter manifestiert. Möglicherweise hat Aljoscha sich „seinem Schicksal ergeben“ und unterwirft sich dem übermächtigen Sergej.

Der Ablauf der Interaktion wirkt irritierend. Sergej besitzt eine Armbanduhr, fragt seinen Mitschüler aber dennoch nach der Uhrzeit. Während dieser umständlich nach seinem Handy greift, um dort die Zeit abzulesen, hätte Sergej viel schneller auf die eigene Uhr blicken können. Trotzdem lässt er sich die Zeit von Aljoscha mitteilen und wartet mit verschränkten Armen ab. Die Frage scheint hier rein rhetorischer Natur zu sein und ist der Anlass eines Machtspiels, bei dem Aljoscha geradezu bemüht ist, den Wünschen Sergejs zu entsprechen. Am Ende wird er genau deshalb sanktioniert. Er hat eine falsche Uhrzeit genannt und wird dafür mit einem Schlag bestraft. Zuvor blickt Sergej fast demonstrativ auf seine Armbanduhr und übernimmt damit eine Kontrollfunktion. Sergej besitzt die Definitionsmacht zu entscheiden, welche Strafe für das „Vergehen“, der angesagten Zeitdifferenz von zwei Minuten, angebracht ist. Er hätte es bei seiner verbalen Reaktion der

Feststellung belassen können. Stattdessen erhebt er sich von seinem Stuhl und schlägt. Sergejs körperlicher Akt des Schlagens unterstreicht seinen übergeordneten Status. In der Regel haben Erziehungsberechtigte oder Lehrkräfte eine Definitions- und Bestrafungsmacht. Sergej nimmt gegenüber Aljoscha die Position einer Aufsichtsperson ein und verstößt dabei gegen Grenzen: Er versehrt Aljoschas körperliche Integrität und degradiert ihn. Um im wahrsten Sinnen des Wortes sein Gesicht nicht zu verlieren, macht Aljoscha gute Miene zum bösen Spiel. Durch die scheinbare Akzeptanz von Sergejs Handlung sichert er sich einen Rest Würde. Ein Aufschrei, ein Weinen oder ein Hilferuf würde ihn noch unterlegener wirken lassen. Durch das Verziehen des Gesichtes kann er die Attacke überspitzt karikieren und damit abmildern. Der Auslöser von Sergejs Machtdemonstration ist in diesem Fall Langeweile. Die zu erledigenden Aufgaben sind offensichtlich beendet. Der Schüler scheint in der Gewaltausübung einen Zeitvertreib zu sehen und die Gelegenheit zu nutzen, um seine Überlegenheit zu demonstrieren. Dass er damit Erfolg hat, beweist ein Blick auf die Struktur des Protokolls. Auffallend ist hier, dass die Beobachtungssequenz mit Sergejs Namen beginnt. Er scheint im Blickpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Der Protokollantin fällt auf, dass sie Sergej unbewusst fokussiert hat. Er verfügt offensichtlich über eine starke Präsenz. Auch Mitschüler Kai, der zusammen mit Aljoscha und Sergej am Tisch sitzt, wird nicht erwähnt, er geht innerhalb der Geschehnisse regelrecht unter und die Protokollantin verfügt über keinerlei Erinnerung hinsichtlich seiner Reaktion auf Sergejs oder Aljoschas Verhalten. Die beschriebene Situation verweist darauf, dass Sergej durch sein Verhalten Aufmerksamkeit erzielt. Aljoscha wird durch die Beschreibung als passiver Reakteur positioniert. Diese Rollenverteilung wird von der Protokollantin als externe Person unbewusst aufgegriffen und spiegelt damit einen Prozess, der im Klassenraum möglicherweise allgegenwärtig ist und den alle Beteiligten akzeptiert haben. Es ist demnach vorstellbar, wie schwierig es ist, dieses Verhaltensmuster aufzubrechen.

Auch die nächste Interaktion zwischen Viktor und Sergej findet in einem ähnlichen Zeitfenster statt, in dem die Schülerinnen und Schüler Assessmentaufgaben lösen, sich dabei aber frei im Raum bewegen können, um Arbeitsmaterial zu holen. Sergej steht auf und geht auf seinen Mitschüler Viktor zu, der gerade von einem Tisch im Raum kommt, der im Protokoll als Materialtisch bezeichnet wird. Darauf befinden sich Stifte, Kleber und Papier für die ganze Gruppe.

Beide bleiben ca. drei Meter vorm Materialtisch, der sich auf der linken Seite des Raumes an der Wand befindet, stehen (eigentlich hätten beide nicht zum Materialtisch gehen müssen. Alle benötigten Dinge haben die Durchführenden schon im Vorfeld auf die Tische der Teilnehmenden gelegt. Es kommt mir vor, als ob beide aus Langeweile aufgestanden sind, VR). Viktor sieht Sergej an und hebt sein rechtes Bein, streckt es in die Luft (der Tritt sieht aus wie ein Sidekick beim Karate, VR) und deutet einen Tritt in Sergejs Hoden an. Viktor berührt den Stoff von Sergejs Jogginghose mit seinem Turnschuh. Sergej fährt ihn an: ‚Ey Mann, Scheiße!‘ Viktor zieht sein Bein zurück, stellt sich darauf und beginnt, laut zu lachen. Sergej lacht mit. Er hebt den rechten Arm, bewegt ihn in Gesichtshöhe auf Viktor zu, ballt eine Faust und deutet einen Schlag ins Gesicht an: Er stoppt die Hand, bevor er Viktor treffen kann. Beide stehen sich gegenüber und lachen laut.

(07HSYVR)

Hierbei handelt es sich um einen Körperkontakt zwischen den Akteuren, der bestehendes Wissen impliziert beziehungsweise dessen Ablauf schon mehrfach initiiert wurde. Sergej steht auf, als er Viktor vom Materialtisch kommen sieht. Die Protokollantin deutet an, dass beide Langeweile haben und der initiierte „Kampf“ eine willkommene Abwechslung bietet. Eigentlich hätten beide Jungen nicht aufstehen müssen, da das benötigte Arbeitsmaterial vor ihnen auf den Tischen liegt. Viktor sieht Sergej an und führt als erster eine Art Sidekick aus. Damit wird deutlich, dass er eine Kampfsportart beherrscht oder zumindest ein Element ausführen kann. Er kann Sergej also angreifen, weil er nichts befürchtet. Obwohl hier eine spielerische Form des Kampfes ausgetragen wird, scheint es Irritation zu geben. Viktor deutet nicht nur einen Tritt an, er trifft Sergej tatsächlich mit dem Turnschuh, was eine Berührung des Hodens durch den Stoff nicht ausschließt. Sergej dokumentiert seine Überraschung durch den Ausruf ‚Ey Mann, Scheiße!‘ Er verwendet Fäkalsprache, um auszudrücken, dass ihm etwas Negatives widerfahren ist. Viktor hat eine Grenze überschritten, indem er durch den Angriff (intimen) Körperkontakt hergestellt hat. Viktor signalisiert damit, Sergej tatsächlich verletzen zu können, wenn er wollte und so – zunächst – in der Übermacht ist. Um das Gleichgewicht zwischen ihnen herzustellen, schlägt Sergej zurück. Er vollzieht einen Etagenwechsel, indem er einen Schlag in Viktors Gesicht ausführt. Während Viktor Sergej durch die Position seines Tritts in seiner Männlichkeit anspricht, wird

Sergej jetzt persönlicher. Er benutzt die Hand, nicht das Bein wie Viktor, und platziert seine Attacke im Gesicht des Gegners, einem Ort der Individualität. Dadurch übertrumpft er Viktors Handlung. Durch das Lachen wird die Situation aufgelöst. Beide sind in ihrem kämpferischen Akt gleichwertige Partner. Obwohl es sich hierbei um Gesten des Tretens und Schlagens handelt, die ernsthaft ausgeführt ein hohes Verletzungsrisiko bergen, geht es an dieser Stelle nicht um einen realen Angriff, sondern vielmehr um eine Rangelei. Diese steht für spielerische Ablenkung in Form eines Kräftemessens, die aber auf gegenseitigen Respekt der Kontrahenten schließen lässt. Beide akzeptieren sich als gleichrangige Gegner. Körperliche Attacken werden nicht wirklich umgesetzt, da klar ist, dass beide statusgleich sind. Im Gegensatz zur vorangegangenen Szene mit Aljoscha gibt es keinen Unterlegenen, der auf seinen niedrigeren Platz verwiesen wird. Beide beschriebenen Situationen sind in ihrer machtkonstruierenden Berührungsform unterschiedlich. Während Aljoscha tatsächlich geschlagen und damit degradiert wird, bleibt es bei Viktor und Sergej bei einem spielerischen Versuch. In beiden Situationen lachen die Akteure, wenngleich es unterschiedliche Funktionen übernimmt. Aljoscha versucht dadurch, seine unterlegene Position erträglich zu machen und nutzt gespieltes Amusement als Strategie zur Bewältigung seiner misslichen Lage. Das Lachen sichert ihm einen Rest Akzeptanz. Er erträgt den Angriff mit angeblicher Gelassenheit und verliert nicht das Gesicht. Das Lachen bei Sergej und Viktor entschärft die Kampfsituation und bekundet ihre gleichwertige Stellung. Beide könnten sich gegenseitig verletzen. Dieses Wissen verbindet Sergej und Viktor, es ist ihre Art der Freundschaftsdokumentation.

Die nächste Szene findet nur wenige Minuten später statt. Zu Viktor und Sergej stößt nun auch Aljoscha. Er ist aufgestanden und geht in Richtung Materialtisch, vor dem sich gerade seine Mitschüler befinden. Als Aljoscha sie erreicht, entsteht folgende Situation:

Viktor nimmt Aljoscha in den „Schwitzkasten“: Er steht auf, umschlingt mit seinem rechten Arm Aljoschas Kopf und drückt zu (dabei hält ihn Sergej in Achselhöhe fest). Die Durchführenden haben diese Situation nicht mitbekommen. Sie stehen mit dem Rücken zu beiden am anderen Ende des Raumes. Aljoscha läuft rot an, prustet und lacht. Auch Sergej und Viktor lachen. Assessor Armin hat das Prusten gehört. Er dreht sich um, sieht Sergej an und ruft: „Jetzt setz dich sofort an den

Gruppentisch! Das gehört hier nicht hin!‘ Sergej und Viktor lassen Aljoscha los. Alle setzen sich zurück auf ihre Plätze. Auf dem Weg dorthin lachen Sergej und Viktor. Auch Aljoscha selbst lacht.

(07HSYVR)

In der ersten Szene wirkt die Schlagbewegung von Sergej gegenüber Aljoscha aggressiv und wird tatsächlich ausgeführt. In der zweiten Szene zwischen Viktor und Sergej werden Tritt und Schlag lediglich angedeutet. Als Steigerung nehmen in der dritten Sequenz nun Viktor und Sergej Aljoscha in den Schwitzkasten und verbünden sich als Überlegene. Obwohl alle drei lachen, gibt es hier eine Veränderung gegenüber der ersten Szene. Es handelt sich um eine „Zwei-gegen-einen-Situation“. Die Angreifer Sergej und Viktor sind in der Überzahl, lassen sich aber trotz dieses unfairen Verhältnisses nicht von einer Gewalthandlung gegenüber Aljoscha abhalten. Assessor Armin missfällt der Kontakt von Viktor und Sergej, adressiert aber nur letzteren. Er sanktioniert ihn und ordnet im Imperativ das Hinsetzen an, dem die Beteiligten bereitwillig Folge leisten. Dadurch erteilt der Assessor gewissermaßen einen Platzverweis. Das Erledigen einer Gruppenarbeit, welche die Jungen offensichtlich aus dem Blick verloren haben, wird hier zur Strafe karikiert. Durch seine Aussage „Das gehört hier nicht hin!“ macht der Assessor deutlich, dass diese Art von Gewalthandlungen nicht in die Assessment gehört, sich möglicherweise an einer anderen Stelle als passender erweisen.

Die Protokollantin notiert kein ein Eingreifen seitens der Durchführenden in Szene zwei – dem angedeuteten Körperkontakt. Womöglich erkennen die Assessorinnen und Assessoren die spielerische Absicht Viktors und Sergejs und sehen keinen Anlass zur Reaktion. Vielleicht registrieren sie die Situation auch nicht. In Szene drei allerdings ist mutmaßlich die zahlenmäßige Überlegenheit von Sergej und Viktor gegenüber Aljoscha der Auslöser für Armins Einschreiten. An dieser Stelle soll auch die Reaktion der Durchführenden auf die erste Situation, den Schlag in Aljoschas Gesicht nach Benennung der falschen Uhrzeit, eingehend erläutert werden.

Armin hat Sergejs Schlag gesehen. Er blickt zu ihm und sagt mit fester Stimme: ‚Das gehört zu den Sachen, die ich hier nicht sehen will! Schläge gehen hier gar nicht!‘ Aljoscha lächelt, deutet auf seinen Kopf, sieht zu Armin und erklärt: ‚Ach, da springt

dann was wieder 'rein!' Die Schüler am Tisch lächeln. Assessorin Eveline hat sich zu Armin umgedreht, als dieser das Wort ergriffen hat. Sie schüttelt den Kopf, sieht dann Sergej an und sagt laut: ‚Ich hab jetzt keinen Bock mehr!‘ Sie schnaubt und wirkt wütend. Auch Armin sieht ärgerlich aus. Die angesprochenen Jungen grinsen.
(07HSYVR)

Die Gewalthandlung Sergejs, der Schlag an Aljoschas Stirn, provoziert eine sanktionierende Reaktion seitens des Assessors. Der angegriffene Aljoscha rechtfertigt die Handlung seines Mitschülers, indem er erklärt, dass da „etwas rein springt“. Die Verwendung von Ironie in dieser alltagssprachlichen Form zeigt in diesem Fall. Japp (1999) verweist auf die Widersinnigkeit von Ironie: Sie beinhalte verborgene Kritik und Vorbehalte gegenüber dem Gegebenen, in der Absicht, dass es besser werden möge (S. 24).⁶⁷ Die Doppeldeutigkeit liegt hier darin begründet, dass Aljoscha die Situation aller Wahrscheinlichkeit nach nicht angenehm empfindet, aber keine andere Möglichkeit sieht, sein Unbehagen ohne Gesichtsverlust auszudrücken. Durch seine Aussage macht er indirekt deutlich, dass er den Schlag nötig hatte, weil etwas „rausgesprungen ist“ und rechtfertigt so das Verhalten seines Angreifers. Die Ironisierung zeigt, wie verzweifelt Aljoscha ist, der bemüht ist, nicht als Verlierer zu gelten. Er klärt die Situation durch eine Art Galgenhumor, auf den Armin jedoch nicht eingeht. Im Gegenteil formuliert dieser, in der vorangehenden Sequenz indirekt, dass Schläge nicht generell abzulehnen sind, sondern dass sie nur in der richtigen Situation und am richtigen Ort angewendet werden sollen. Schläge sollen nicht in der Assessment ausgeführt werden, „hier“ gingen sie „gar nicht“, im passenden Rahmen schon. Offen bleibt, welcher Kontext für solche Handlungen in Frage kommt. Vermutlich verweist Armin in diesem Zusammenhang auf die Freizeit. Popp (2004) erläutert, dass Pädagoginnen und Pädagogen Aggressionen bei Jungen geradezu „normal“ fänden (S. 209). Für Böhnisch und Winter (1994) liegt diese Einstellung in dem sozialen Verständnis von Männlichkeit als Überlegenheit begründet. Gewalt oder Gewaltausübung sei ein gesellschaftlicher Ausdruck von Männlichkeit (S. 195 ff.). Gerade in der Pubertät wird die Identitätsentwicklung von solchen Erwartungshaltungen geprägt und maßgeblich beeinflusst. Auch Assessor Armin scheint eine Normalität männlicher Aggression internalisiert zu haben. Durch seinen verbalen Eingriff wird das

⁶⁷ Zu einer weiteren begrifflichen Einordnung der Ironie siehe Kapitel 8.

Verhalten der Angreifer Viktor und Sergej zwar unterbunden, beinhaltet jedoch eine Relativierung: Im richtigen Kontext – außerhalb der Assessment – sind Schläge Normalität und damit akzeptabel. Von einer klaren Ablehnung gegenüber Gewaltanwendungen kann hier keine Rede sein. Auch die Sanktionierung, in der Armin auf die gestellte Aufgabe rekurriert, darf angezweifelt werden. Eine ursprünglich gestellte Arbeitsaufgabe wird zur Strafe. Assessorin Eveline reagiert auf einer eher kindlichen Ebene. Sie „schnaubt wütend“ und hat „keinen Bock mehr“. Ein weiterer Kommentar zum Gesehenen erfolgt ihrerseits nicht. Nach dem „Platzverweis“ der drei Jungen wird die Situation nicht gemeinsam geklärt. Viktor scheint aber trotzdem Handlungsbedarf zu sehen und spricht Eveline an:

Viktor hat sich hingesetzt. Auch Eveline sitzt auf einem Stuhl, sie blickt auf den Boden, lässt die Schultern hängen. Viktor sieht Eveline an und erwähnt: ‚Aber Sie können sich doch nicht hängen lassen!‘ Seine Stimme hat dabei einen ironischen Unterton. Er lacht, zwinkert und fügt hinzu: ‚Glauben Sie an sich!‘ Eveline erwidert seinen Blick, fängt an zu lächeln und sagt: ‚Okay, ich glaube an euch, das ist viel besser.‘ Schüler Igor hat die Interaktion beobachtet. Er sieht von seinem Tisch aus zu Sergej und sagt: ‚Sergi (offensichtlich ein Spitzname, VR), sag doch auch mal was!‘ Dieser sieht Igor an, antwortet aber nicht. Seine Mimik signalisiert Missfallen: Er hat die rechte Augenbraue hochgehoben und den Mund zu einer schmalen Linie verzogen.

(07HSYVR)

Viktor verbalisiert die Körperhaltung Evelines. Er benennt explizit ihre Sitzposition. Die Assessorin sieht auf den Boden, die Schultern hängen. Durch Viktors Ironisierung kann zwar die Konflikthaftigkeit der Situation durchbrochen werden, Eveline lenkt ein. Allerdings handelt es sich bei dieser Sequenz um eine eindeutige Machtkonstruktion seitens des Schülers. Er macht sich über die Reaktion der Durchführenden lustig, was sein Zwinkern dokumentiert. Indem er die Resignation Evelines – manifestiert in ihrer Körpersprache – anspricht, nimmt er eine wissende Rolle ein. Zusätzlich kommuniziert er, im Gegensatz zu Eveline, auf einer statushöheren, erwachsenen Ebene. Viktor registriert die innere Haltung Evelines und bringt sie auf den Punkt: „Glauben Sie an sich!“ Ihm ist die Hilflosigkeit der Durchführenden bewusst und er nutzt sie für sein Machtspiel. Er kann einen

regelrechten Sieg über Eveline erlangen, als diese indirekt eingesteht, nicht an sich zu glauben. „Okay, ich glaube an euch, das ist viel besser.“ Damit hat Viktor gewonnen. Er hat die Assessorin entlarvt und ihr ihre Resignation vor der ganzen Gruppe bewusst gemacht. Die Assessorin reagiert ähnlich wie Aljoscha, sie macht eine gute Miene zum bösen Spiel. Eveline erklärt, dass es viel besser sei, an die Teilnehmenden zu glauben. Indirekt aber gibt sie zu, dass sie nicht an sich selbst glaubt. Igor, bis jetzt Beobachter der Situation, spricht Sergej mit dem Wunsch an, sich zu äußern. Letzterem wird hier die Möglichkeit eingeräumt, das letzte Wort zu sprechen, was ihm einen besonders machtvollen Status einräumt. Allerdings signalisiert Igor ganz deutlich, dass er und Sergej gleichrangig sind, obwohl er ihm einen abschließenden Kommentar zugesteht. Er nennt Sergej „Sergi“, ein verniedlichender Spitzname, der darauf schließen lässt, dass beide Jungen sich nahe stehen. Indem Sergej schweigt, obwohl er öffentlich angesprochen wird, macht er deutlich, dass er sich dieses Verhalten leisten kann. Die Verweigerung einer Aussage hat in der Regel einen unangenehmen Beigeschmack und kann eine verbale Kommunikationssituation rapide beenden. Etwas bleibt unausgesprochen und ungeklärt, was Unsicherheit beim Gegenüber hervorrufen kann. Es rekuriert auf seine übergeordnete Stellung, indem er sich die Freiheit nimmt, Igor zu verunsichern. Offen bleibt, was genau das Missfallen auslöst. Ist es die Zurechtweisung? Viktors Machtspiel mit Eveline? Oder die Tatsache, dass sein Mitschüler ihn nach einer Kraftdemonstration durch die Verwendung des Spitznamens degradiert?

Bei dem Vergleich der drei genannten Situationen wird ein Muster deutlich: Während Igor, Viktor und Sergej offensichtlich gleichrangige Gegner beziehungsweise Freunde sind, ist Aljoscha der Unterlegene, der mehrfach attackiert wird. Doch was begründet Aljoschas Unterlegenheit? Ein Blick auf eine Protokollstelle, welche die Optik der Jungen beschreibt, liefert dazu einige Informationen.

Mir fällt das Aussehen der Jungen auf: Igor ist groß, er trägt kurze, stark gegelte Haare und hat ein enges langärmeliges Shirt an unter dem seine Muskeln zu sehen sind. Auch Sergej ist groß, trägt ein enges Shirt und ist sehr muskulös. Viktor ist einen Kopf kleiner als die beiden anderen. Er trägt ein ärmelloses Muskelshirt, das

den Blick auf durchtrainierte Oberarme freigibt. Kai und Aljoscha sind noch kleiner und wirken körperlich eher zerbrechlich.

(07HSYVR)

Das Aussehen der Jungen fällt der Protokollantin der Szene auf: Viktor und Sergej, die gleichrangigen Angreifer, sind beide muskulös und heben dieses körperliche Attribut durch ihre Kleidung hervor. Dadurch demonstrieren sie gleichzeitig ihre Männlichkeit und ihre körperliche Kraft. Dass sie damit Aufmerksamkeit auf sich ziehen, belegt die gelenkte Wahrnehmung der externen Beobachterin. Auch Igor, der das „Recht“ hat, Sergej beim Spitznamen zu nennen, wird als groß und muskulös beschrieben. Im Gegensatz dazu kontrastieren Aljoscha und Kai als kleine und körperlich zerbrechliche Schüler. Muskulosität als Ausdruck von Kraft und Männlichkeit verfehlt seine Wirkung nicht. Die Gemeinsamkeit der Überlegenen liegt sichtbar in ihrer körperlichen Konstitution begründet.

Hier zeigt sich die Funktion des Körpers als Macht- und Statusinstrument sowie als Symbol der Zugehörigkeit zur Erwachsenenwelt (Männlichkeit). Diese als „Doing Age“ oder „Doing Adult“ bezeichnete Praxis kennzeichnet die Projektion einer adoleszenten Zukunft als Erwachsene, obwohl sich die Beteiligten noch in einer Übergangspassage befinden (vgl. Hackmann 2003). Doing Adult und Doing Age beziehen sich damit auf Praktiken, die darauf ausgerichtet sind, die Zugehörigkeit zu der Erwachsenenwelt zu dokumentieren und damit Herrschaftsverhältnisse herauszubilden. In diesem Beispiel wird der erwachsene Status durch die Ausgrenzung einer unterlegenen Person unterstrichen. Doing Adult verweist auf die Konstruktion einer Differenz zwischen den männlichen Teilnehmenden, die auf der Grundlage von Macht beruht. Der Kategorie „erwachsen und männlich“ wird die Kategorie „kindlich und nicht-männlich“ gegenübergestellt. Viktor und Sergej positionieren sich als machtvolle Erwachsene und degradieren Aljoscha. Dass die Überlegenheit das Bedürfnis auslöst, Aljoscha zu schützen, zeigt die Reaktion von Amin und Eveline. Ihr Eingriff lässt auf eine sicher weitverbreitete Meinung schließen, Jungen mit einer geringeren Körpergröße und weniger Muskeln bekleideten einen niedrigeren Status als ihre körperlich überlegenen Mitschüler. Die körperliche Entwicklung ist für Jungen in der Pubertät von zentraler Bedeutung: Wer zu klein ist, wer zu „kindlich“ wirkt, hat zur Subkultur der „männlichen“ Klassenkameraden keinen Zutritt. Für deren Gruppenidentität kommt es darauf an,

die erotisch-sexuellen und körperlichen Attribute des Erwachsenseins öffentlich auszuspielen (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1975, S. 157 ff.).

Der muskulöse Körper bedeutet für die Akteure nicht nur den Zugang zur Welt der Erwachsenen, sondern er ist auch eine Form des Kapitals. Bourdieu (1983) definiert in diesem Zusammenhang verschiedene Arten des Kapitals⁶⁸, die je nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse variieren können. Die soziale Klasse bezeichnet eine Gruppe von Individuen, die in relativ ähnlichen Lebensbedingungen verortet sind und so vergleichbare Habitusformen, Praktiken und Lebensstile entwickeln (vgl. Gugutzer 2004, S. 67). Der Habitus ist dabei die vermittelnde Kategorie zwischen Klassenzugehörigkeit und (Körper-)Praxis (vgl. ebd. S. 72). Folgende drei Varianten des Kapitals werden skizziert: Ökologisches (Geld, Eigentum), kulturelles (Wissen, Bildung, Titel) und soziales (Beziehungen, Netzwerke) Kapital (vgl. Bourdieu 1982). Das Volumen der Kapitalarten bestimmt die drei großen Klassen der französischen Gesellschaft, auf die sich Bourdieu bezieht und die sich wiederum in unterschiedliche „Fraktionen“ innerhalb der Klassen aufteilen (vgl. ebd.). Zudem definiert Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ eine weitere Kapitalform, das körperliche Kapital, das eingesetzt werden kann, um soziale Gewinne (Anerkennung) oder materiellen und immateriellen Erfolg zu erzielen (vgl. ebd.). Formen des körperlichen Kapitals können gutes Aussehen, Fitness oder Gesundheit sein (vgl. Gugutzer 2004, S. 3). Dazu gehört auch die notwendige Disziplin, um den eigenen Körper zu formen und damit zum Beispiel Trägheit zu überwinden (vgl. ebd.). Alle Kapitalarten stehen in Verbindung mit Macht und münden in das so genannte symbolische Kapital, das den „Wert“ einer Person bezeichnet und damit eine als legitim anerkannte Form der drei genannten Kapitalien (vgl. Bourdieu 1985, S. 11). Das symbolische Kapital umfasst die Chancen, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu erlangen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 169). Kapital bezieht sich demnach auf die Macht, andere zu dominieren und den eigenen Willen durchzusetzen. Die verschiedenen Kapitalformen ermöglichen eine soziale Kontrolle und die Sicherung des eigenen Status. Im Rahmen der diskutierten Sequenzen zeigt sich Bourdieus Ansatz in der Muskulösität und körperlichen Kraft der Angreifer. Sie verfügen über körperliches Kapital, das für die Anwesenden deutlich sichtbar und für den unterlegenen

⁶⁸ Das Kapital bedeutet bei Bourdieu (1982) akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter inkorporierter Form (S. 182ff).

Aljoscha schmerzhaft spürbar ist. Über ihr symbolisches Kapital, das Ansehen, erlangen Viktor und Sergej Macht über Aljoscha, die dieser sogar legitimiert. Körperliches und damit symbolisches Kapital werden zu den Gradmessern der Herrschaftsverhältnisse in der beobachteten Klasse. Rohlf's (2011) macht darauf aufmerksam, dass der Kapitalbegriff, auch im bildungssoziologischen Kontext, Bildungsungleichheiten erklärt, die in direktem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen stehen und ein Resultat des Wirkens sozialer Phänomene sind (S. 83). Der Schulerfolg, der Profit, den Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen, bezieht sich auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen (vgl. Bourdieu 1983, S. 185) und bedeutet eine relevante Kapitalform außerhalb des körperlichen Kapitals. Im Beispiel der beobachteten Hauptschülerinnen und Hauptschüler ist der Erwerb von zusätzlichem kulturellen Kapital in Form von Bildungszertifikaten zwar nicht ausgeschlossen, aber keine aktuelle Möglichkeit für die Akteure im Assessment, gesellschaftliches Ansehen zu generieren. Dass eine Kapitalanhäufung durch Bildung und entsprechende Titel ein realistischer Weg zu gesellschaftlichem Prestige ist, darf für die Jugendlichen in prekären Lebenssituationen angezweifelt werden. Hauptschülerinnen und Hauptschüler verfügen über geringe Partizipationsmöglichkeiten, da sie schwierigen Startbedingungen für ihre Berufstätigkeit ausgesetzt sind und in der Regel über weniger ökonomisches Kapital verfügen. In Ergänzung zu Bourdieus Kapitalformen ist der Aufbau des körperlichen Kapitals als eine Kompensationsstrategie von Ungleichheitsverhältnissen zu verstehen und meist eine letzte Chance, den eigenen Wert durch körperliche Macht zu erhalten. Damit ist eine Akzeptanz der schwierigen Situation verbunden und ein erheblicher Anteil Resignation: Benachteiligung wird von den Akteuren internalisiert, ihre Aufhebung erscheint aussichtslos zu sein. Schon 1971 stellen Bourdieu und Passeron fest, dass Chancengleichheit eine Illusion ist und für die Kinder der unterprivilegierten Klassen nur eine symbolische Chance zum Hochschulbesuch besteht (S. 20 f.). Diese Feststellung besitzt auch 30 Jahre später noch Gültigkeit.⁶⁹

⁶⁹ Melanie Groß (2010) macht darauf aufmerksam, dass Bands und Labels, zum Beispiel „Unterschichtsz“, Stigmatisierungen wie den Begriff „Unterschicht“ aufnehmen und in ihre eigenen Stilisierungen einbinden (S. 44). Dieses bezieht die Verhältnisse des Ausgeschlossen-Seins,

Körperkontakt ist demnach nicht nur ein Ausdruck von Intimität und Nähe, sondern auch von Überlegenheit beziehungsweise Dominanz. Nancy Henley (1973) thematisiert diesen Zusammenhang als Ergebnis ihrer beobachtenden Feldstudie. Die Autorin interpretiert Körperkontakt zwischen Männern und Frauen als eine Statusdemonstration männlicher Macht. Weibliche Personen würden als Unterlegene von Männern, den Überlegenen, häufiger berührt als umgekehrt. Im Jahr 1989 bestätigt Henley ihr Ergebnis und modifiziert ihre Aussage. Die Autorin stellt fest, dass es einen Zusammenhang zwischen Berührung und den Statusvariablen Geschlecht, Alter, Rasse und dem sozioökonomischen Status gebe. Diese Erkenntnis lässt sich auf die beschriebenen Beobachtungen übertragen. Die statushöheren Personen Sergej und Viktor haben das Recht, den unterlegenen Aljoscha zu berühren und ihm dadurch gleichzeitig seinen niedrigen Status vor Augen zu führen. Allerdings gehören sie dem gleichen Geschlecht an. Wie sich ein geschlechterübergreifender Körperkontakt vollzieht, macht die nachfolgende Szene deutlich.

Kurz danach geht Viktor zur Tafel am anderen Ende des Raumes. Er hat die Hände in den Hosentaschen vergraben, bewegt sich langsam, schlendert. Dort angekommen, nimmt er sich Kreide (befindet sich auf der Schiene unterhalb der Tafel) und malt drei Striche darauf, die er sofort mit der flachen Hand wieder abwischt. Er blickt auf seine Hände (sind mit Kreidestaub bedeckt), dreht sich um und sieht sich im Raum um. An einem Tisch rechts neben ihm sitzt Elke. Sie bearbeitet das „Eierfall-Spiel“. Elke blickt auf ein mit Strohhalmen umwickeltes Ei, welches vor ihr auf dem Tisch liegt. Viktor geht langsam von hinten auf sie zu, erhebt den rechten Arm und wischt mit einer schnellen Bewegung die Handfläche an Elkes rechtem Oberarm ab, der von einem blauen Jeansblazer bedeckt ist. Elke dreht sich halb auf dem Stuhl um (nach rechts), sodass sie Viktor ansehen kann. Sie blickt dann auf den Ärmel ihres Jeansblazers und streicht sich den Kreidestaub mit zwei schnellen Bewegungen der rechten Hand ab (Elke wirkt gleichgültig, VR). Viktor sieht Sergej an, der an einem Tisch weiter hinten im Raum sitzt. Beide lachen

zum Beispiel von Bildung, in die Selbstkonstruktion ein und verweist auf gängige Fremdrepräsentationen. Damit werden Stigmatisierungen sichtbar und gleichzeitig ihrer diffamierenden Kraft beraubt (vgl. ebd.).

gleichzeitig los. Elke wendet sich wieder dem „Eierfall-Spiel“ zu. Viktor dreht sich um, geht zu seinem Platz und setzt sich.

(07HSYVR)

Viktor putzt den Kreidestaub an seinen Händen am Arm seiner Mitschülerin Elke ab. Dazu schleicht er sich von hinten an sie heran. Während Aljoscha offensiv attackiert wird, nutzt Viktor hier das Überraschungsmoment. Auch lässt er sich weniger Zeit als bei dem Mitschüler. Er streift mit schnellen Bewegungen den Staub an seinen Händen ab. Durch diese Handlung degradiert er Elke ebenso wie Aljoscha. Er dokumentiert seine Macht, indem er ihren Jeansblazer als Handtuch benutzt, um den Schmutz abzustreifen. Auch in diesem Fall wird der gleichberechtigte Partner Sergej als Verstärkung durch Blickkontakt und gemeinsames Lachen mit einbezogen. Trotzdem scheint Elkes Reaktion unbefriedigend zu sein. Sie wirkt gleichgültig, streicht den Kreidestaub ab und befreit sich damit von etwas Lästigem, Unangenehmen und damit auch von Viktor selbst. Sie ignoriert ihn, während Aljoscha in den anderen Missachtungsszenen auf seinen Angreifer eingeht, den Angriff rechtfertigt und ihm so Aufmerksamkeit schenkt. Viktor zieht sich zurück als Elke weiterarbeitet. Wer in dieser Situation die überlegene Position einnimmt, ist nicht eindeutig festzustellen. Viktor setzt auf einen Überraschungseffekt und sucht Unterstützung bei Sergej. Durch das gemeinsame Lachen geht er relativ unbeschadet aus der Situation hervor und bewahrt dabei – ähnlich wie der lachende Aljoscha – sein Gesicht. Auffallend ist, dass Elke Igor nicht ansieht, als sie *gleichgültig* den Kreidestaub abstreift. Dazu sagt Hall: „Der anderen Person nicht in die Augen zu sehen bedeutet, sie auszuschalten [...].“ (Hall 1976, S. 127) Indem Elke Igor ignoriert, schaltet sie ihn aus und nimmt ihm seinen personalen Status. Durch den Hinterhalt wird ebenfalls deutlich, dass Elke Igor bei seinem Vorhaben gefährlich werden könnte. Er schleicht sich von hinten an, ohne dass sie ihn registriert. Während bei diesem Ausdruck von Missachtung ein Hauch von Respekt mitschwingt, fehlt er bei den Szenen mit Aljoscha gänzlich. Generell lässt sich nicht behaupten, dass Mädchen allein aufgrund ihres Geschlechts degradiert werden. Die körperliche Unterlegenheit einer männlichen Person scheint bei ausgeprägtem Zurschaustellen von Männlichkeit eher das auslösende Moment zu sein. Aljoscha füllt seine männliche Rolle ungenügend aus und macht sich dadurch angreifbar. Auffallend ist, dass bei den Beobachtungen in dieser Klasse keine Protokollstelle

existiert, die einen spielerisch-aggressiven Körperkontakt zwischen Mädchen thematisiert. So scheint eine derartige spielerische Rangelei ein exklusiver Kontakt von Jungen zu sein. Popp (2004) stellt fest, dass Jungen und Mädchen in der Schule nicht gleichermaßen gestattet seien, Aggressionen auszuleben (S. 208). Während bei Jungen akzeptiert würde, spielerisches Kräftemessen als Teil ihrer männlichen Geschlechtsrolle körperlich auszuagieren, sei für Mädchen ein derartiges Verhalten sozial nicht erwünscht, da sie weiblichen Stereotypen zufolge sanft und zurückhaltend sein sollten (vgl. ebd.). Das würde auch die Haltung von Assessor Armin erklären, der die Gewaltausübung der Jungen nicht generell ablehnt. Für ihn kommt es auf den geeigneten Ort an, sie auszuleben. Durch die Akzeptanz der Jungengewalt als typisches Element des Heranwachsens ließe sich das Fehlen symbolischer körperlicher Rangeleien bei Mädchen in dieser Klasse erklären. Durch die Expression körperbezogener Stärke seitens der Jungen ist annehmbar, dass den Schülerinnen eine eher traditionelle reaktive Rolle zugewiesen wird, bei deren Ausübung körperliches Ausagieren von Gewalt unangemessen ist. An dieser Stelle wird eine bestimmte Erwartungshaltung gegenüber Mädchen relevant, die zu einer stärkeren Fokussierung männlicher Gewalt führt. Lehrkräfte beschreiben Mädchen im Schulunterricht als angenehm (vgl. Brehmer 1991). Ihnen wird damit ein angepasstes Verhalten unterstellt, das nicht immer mit der Realität übereinstimmt.⁷⁰ Die fehlende Beteiligung der Mädchen an ähnlichen Auseinandersetzungen ließe sich damit erklären, dass in der beobachteten Klasse ausschließlich Jungengewalt ausgeübt wird, die offensichtlich toleriert und akzeptiert wird. Mädchen würden durch ein eigenes Ausagieren „aus der Reihe tanzen“ und bleiben bei der ihnen zugewiesenen zurückgezogenen Position.

Die beschriebenen körperlichen ausgedrückten Missachtungen werden in einer Klasse an einem Tag gemacht und von denselben männlichen Beteiligten ausgeübt. Warum das Aggressions- und Machtpotenzial in dieser Gruppe so hoch ist, lässt sich nicht eindeutig erklären und würde über die Beobachtung hinausgehen. Mutmaßen ließe sich darüber, welche Faktoren Degradierungen und Machtdemonstrationen seitens der Jungen begünstigen und die Mädchen in der beobachteten Klasse in eine reaktive Position bringen. Zum einen herrscht ein Gewalt akzeptierendes Klima, das

⁷⁰ Ulla Popp (2002) beschreibt dazu, dass Mädchen stärker an schulischen Gewalthandlungen beteiligt sind als bisher angenommen. Sie bevorzugen lediglich indirekte und subtilere Formen als Jungen.

– wie demonstriert wurde – sowohl von externen Personen als auch von Lehrkräften transportiert werden kann, die keine Sanktionen aussprechen und starre Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit vermitteln. Zum anderen dient der Ausdruck von Missachtung als Statusmarker. Die übergeordnete Stellung Sergejs und Viktors basiert auf ihrer körperlichen Kraft, demonstriert in Attacken gegen den unterlegenen Aljoscha. Dass die Jungen dadurch die Aufmerksamkeit der Mädchen gewinnen, ist eher unwahrscheinlich. Im Gegenteil wirkt Elke gelassen und fast schon gelangweilt, als Viktor sich an ihr die Hände abputzt. Die Situation zwischen ihr und Viktor verweist zusätzlich auf eine weitere Ebene. Körperliche Annäherungen werden nicht selten in Form aggressiver Übergriffe gegenüber den „unerreichbaren“ Mädchen der eigenen Klasse vorgetragen (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1975, S. 119). Erklärt wird die Unerreichbarkeit letzterer mit deren Vorsprung. Mädchen sind körperlich früher entwickelt und gehen früher „feste“ Freundschaften zum anderen Geschlecht ein als ihre Mitschüler (vgl. Seidenspinner/Burger 1982, Tab. 74; Fend 1990, S. 183). Tillman (1992) zieht daraus folgendes Fazit: Aus dem weiblichen Entwicklungsvorsprung ergebe sich, dass die meisten Jungen der eigenen Klasse als körperlich nicht hinreichend attraktiv beurteilt würden und Mädchen ältere und somit reifere Partner außerhalb ihrer Klasse bevorzugten (S. 20). Aus dieser Struktur ergibt sich, dass Jungen gerne etwas mit den Mitschülerinnen unternehmen würden, welche ihre Kollegen aber oft als „dumm, kindisch, angeberisch“ (Gaiser u. a. 1979) charakterisieren, Abstand halten und ältere Jungen als potenzielle Partner bevorzugen, die zum Beispiel schon ein Auto haben (Hübner-Funk/Müller 1981). Dadurch wird der männliche, klischeehafte Überlegenheitsanspruch demontiert. Jungen müssen sich im Klassenverband Strategien überlegen, wie sie mit ihrer sexuell unattraktiven Position umgehen (Kieper 1984), die sich oftmals in männlichem Renommiergehabe (vgl. ebd.) manifestiert. Die beschriebene Szene könnte den Kreislauf dokumentieren, in dem sich Jungen befinden. Die desinteressierten Mädchen werden durch Überzeichnung der Männlichkeit zur Aufmerksamkeit genötigt. Wenn dieser Versuch fehlschlägt, wird Missachtung angriffsartig ausgedrückt, die einen gegenteiligen Effekt erreicht. Das Mädchen erscheint gelangweilt und wendet sich weiter ab. Aufgrund der Tabuisierung gemischtgeschlechtlicher Kontakte im Klassenzimmer scheinen aggressive Attacken unverbindlich zu sein, da sie den wahren Grund der Kontaktsuche, die Erregung sexualisierter Aufmerksamkeit, verschleiern. Ein

Zeichen der sexuellen Komponente des Körperkontaktes ist, dass der Angriff auf Elke nicht aus Langeweile, sondern aus einer zielgerichteten Handlungsabfolge heraus passiert. Thorne/Luria (1986) berichten, dass Jungen in höherem Maße als Mädchen den körperlichen Kontakt mit dem anderen Geschlecht als „Beschmutzung“ erlebten (S. 175), was Viktor durch das Abwischen des Kreidestaubs an Elke demonstriert. Trotz dieser auf den ersten Blick demonstrativen Ablehnung stellt Maccoby (2000) zu solchen Abwertungen fest: „Vielmehr kann ein ‚hassen‘ einem ‚Sich-mögen‘ sehr nahe kommen.“ (S.91) Sie ermöglicht die einzig legitime Kontaktaufnahme zu dem anderen Geschlecht.

IV. Teil: Teilnehmende Beobachtung in Assessments mit Schülerinnen und Schülern von Realschulen, Monika Armada- Möller

13. Geschlechtskonstruktion und räumliche Gegebenheiten

Im Assessment gehören die Festlegung einer neuen Sitzordnung und Gruppeneinteilungen durch die Zuordnung in kleinere Gruppen und die Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in separate Räume zu den herausragenden Ereignissen im sozialen Gefüge jeder Schulklasse (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004, S. 90). Über die Sitzordnungen wird nicht nur der Ort im Raum, sondern auch die Aufstellung im Sozialgefüge der Klasse bestimmt. Beide Aspekte regulieren Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 166). In ihrem Forschungsprojekt widmet die Autorin Faulstich-Wieland (2001) ihre Aufmerksamkeit dem Aspekt der Sitzordnung, indem sie die Zusammenhänge zwischen Sitzordnungen und Geschlecht formuliert.

Ihres Erachtens werden Sitzordnungen als institutionelle Reflexivität⁷¹ aufgefasst, mit der Geschlecht in sozialen Interaktionen immer wieder dramatisiert wird. Dieses geschieht auf einer Weise, die den normalen Umgang jenseits von sexualisierenden Zuschreibungen erschwert (S. 166). Im Sinne von Goffmanns (2004) „institutional reflexivity of sozial arrangements“ sind mit dem Begriff „institutioneller Reflexivität“ die sozialen Arrangements gemeint, die als normale Institutionen akzeptiert und „reflexhaft“ in ihrer Normalität sowie ihrer Glaubensvorstellung bestätigt werden.

Goffmann (2004) erörtert weiter, welche Arten institutioneller Reflexivität denkbar sind, die zur Verfestigung unserer Geschlechterrollenstereotypen und des vorherrschenden Arrangements der Geschlechter führen können.⁷² An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie und in welchem Ausmaß die Dramatisierung von Geschlecht im Setting des Assessments geschieht und von welchen geschlechtsunabhängigen Faktoren die Sitzordnung bestimmt wird. Um das Phänomen zu überprüfen, bedarf es der genauen Betrachtung des strukturellen Rahmens des Setting im Assessment.

Eine bestimmte Sitzordnung im Assessment, welche die Bildung von Kleingruppen begünstigt, ist wegen der qualitativen Unterschiede vor allen technisch bedingt: Die Einteilung in kleinere Gruppen und lokal abgetrennte Räumen trägt zur Erleichterung der Kommunikation, der Interaktion unter den Mitwirkenden, der Bearbeitung von Teilaufgaben und der Beobachtung seitens der Assessorinnen und Assessoren bei. Die Mehrzahl empirischer Arbeiten bevorzugt die Bildung von kleineren Gruppen, weil eine kleinere Anzahl von Schulkindern oder Studierenden relativ leicht zusammengerufen werden kann (vgl. Schneider 1975, S. 30). In besonderen Situationen kann auch die Bildung von Gruppen durch die Schülerinnen und Schüler selbst erfolgen, die durch andere Faktoren zu diesem Handeln verleitet

⁷¹ Faulstich-Wieland stützt sich in den theoretischen Erklärungen bzgl. institutioneller Reflexivität auf die theoretischen Erklärungsansätze Goffmanns. Sie betont, dass sich die Beständigkeit individueller Geschlechtszugehörigkeit durch die allgegenwärtige Wiederholung geschlechtskonstruierender Episoden ergebe. Diese ständigen Wiederholungen tragen zur Entwicklung situationsübergreifender Elemente sozialer Reproduktion bei, die im Sinne von Goffman als institutionelle Reflexivität bezeichnet wird. (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 166).

⁷² Goffmann (2004) benennt beispielhaft folgende Arten institutioneller Reflexivität: geschlechtsklassenspezifische Arbeitsteilung, Geschwister als Sozialisationsagenten, Umgang mit getrennten Toiletten, Aussehen und Arbeitsplatzvergabe sowie Identifikationssysteme (S. 128-139).

werden. Die Bildungen von Kleingruppen kann durch das Vorhandensein, aber auch durch das Entstehen eines gemeinsamen Ziels beeinflusst werden. Die Verfolgung von Zielen kann hier einen unterschiedlichen Ursprung haben: Dem Bedürfnis nach Nahrung, nach Geselligkeit, aber auch nach Gruppenaktivitäten, nach Gruppenzielen und nach instrumenteller Wirkung der Gruppenmitgliedschaft (vgl. Schneider 1975, S 49).

Die Bildung von Kleingruppen erfolgt im Assessment nach dem Prinzip des ausgewogenen Geschlechterverhältnisses. Das bedeutet, dass jede Gruppe nach Möglichkeit eine gleiche Anzahl an weiblichen und männlichen Personen aufweist. Ist in der Gruppe eine ungerade Anzahl an Schülerinnen oder Schülern vorhanden, überwiegt das weibliche oder männliche Geschlecht. An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Gründe für die Bildung von Kleingruppen im Assessment sprechen und wie diese zum Vorschein treten.

13.1 Gruppeneinteilung und Sitzordnung

Im außerschulischen Projekt Assessment erfolgt die Zuordnung in die Kleingruppen zum einen durch die Organisatorin der ausrichtenden Institution, zum anderen durch die Assessorinnen und Assessoren der Kleingruppen. Die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer der Gesamtklasse werden am ersten Tag des Verfahrens nach dem Prinzip des Bonbon-Ziehens aufgeteilt. Die zu ziehenden Bonbons haben Erdbeer-, Himbeer- und Kirschgeschmack, die nach einem Zufallsprinzip von den Schülerinnen und Schülern gezogen werden. Die Geschmacksrichtung entscheidet darüber, welcher Gruppe eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer angehört. Zieht eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer einen Bonbon mit Kirschgeschmack gehört sie zu der Kirschgruppe. Diese Kirschgruppe bekommt nach dem Bonbon-Ziehen-Verfahren einen Raum zugewiesen, in dem sie sich die drei folgenden Tage aufhält. Eine zusätzliche Besonderheit beim Bonbon-Ziehen ist die Beachtung des Geschlechterverhältnisses. Um das ausgewogene Geschlechterverhältnis in den Kleingruppen zu gewährleisten, ziehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Bonbon aus dem Umschlag, der mit dem Namen des eigenen Geschlechts vorgesehen ist.

Im ersten dargestellten Beispiel aus dem Beobachtungsprotokoll wird gezeigt, wie die Gruppeneinteilung durch die Organisatorin praktiziert wird. Am ersten Tag des Verfahrens versammeln sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Assessments in einem großen Raum, in dem sie von Ina begrüßt werden.

Ina (Organisatorin des Verfahrens) stellt sich in den Stuhlkreis. Um sie herum positionieren sich die Schülerinnen und die Schüler. Die Schülerinnen und die Schüler sitzen getrennt voneinander. Ina hält zwei Umschläge (auf einem der Umschläge steht „Mädchen“ auf dem anderen „Jungen“) in der Hand und sie sagt laut in der Gruppe: ‚Wir teilen euch in kleinere Gruppen (die Einteilung in kleinere Gruppen ist die Vorgabe der ausrichtenden Institution. Die Methode dient dem Ziel, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis zu erzeugen, MA). Jede und jeder von euch zieht ein Bonbon aus dem Umschlag.‘ Sie geht auf ein Mädchen zu, beugt sich nach vorne und sagt: ‚Jede nimmt sich eines.‘ Ein Mädchen zieht ein Bonbon aus dem Umschlag. Danach geht Ina in die Runde und lässt die Schülerinnen aus dem Umschlag, auf dem steht ‚Mädchen‘, und die Schüler aus dem Umschlag, auf dem steht ‚Jungen‘, ein Bonbon ziehen. Nachdem die Umschläge entleert wurden, legt Ina die leeren Umschläge auf den Tisch.

(07RSAVR)

In dem geschilderten Beispiel wird die Gruppeneinteilung gemäß der Geschlechterzugehörigkeit evident. Die Organisatorin stellt sich zu Beginn in den Stuhlkreis. Diese Positionierung führt dazu, dass sie von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gleichermaßen wahrgenommen werden kann. Bei der Betrachtung der am Verfahren Teilnehmenden ist augenfällig, dass sie nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern Personen unterschiedlichen Geschlechts sind. Die Geschlechterzugehörigkeit als ein Ordnungsprinzip dient dem Ziel der Geschlechtertrennung in der Runde. Eine andere Art der Darstellung der Geschlechterzugehörigkeit wird vom weiblichen Geschlecht präsentiert. Ina hält zwei Umschläge in der Hand, die mit Namen für Mädchen und Jungen gekennzeichnet sind. Die Beschriftung der Umschläge nach der Kategorie Mädchen und Jungen stellt die Geschlechterzugehörigkeit als ein allgemeines Ordnungsprinzip dar, welches im Setting des Assessment-Centers Einzug findet.

Die Einteilung in kleinere Gruppen unter der Berücksichtigung des ausgewogenen Geschlechterverhältnisses ist die Vorgabe der ausrichtenden Institution und wird im Vorfeld geplant. Diese Methode könnte dem Ziel dienen, für eine positive Atmosphäre in der Gruppe zu sorgen, welche nicht auftreten könnte, wenn sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verloren fühlen, weil ein Geschlecht in der Gruppe überpräsent ist. Diese Denkweise führt jedoch zu der Zementierung der Geschlechterdifferenz und der Verfestigung der Geschlechterrollenklischees. Es ist denkbar, dass Gruppeneinteilung nach dem Geschlecht ein wichtiger Baustein im Verfahren ist, jedoch führt dieses Handeln zur Überbetonung der Geschlechterkategorien.

Mit der Gruppeneinteilung Inas geht keine Begründung ihres Handelns einher. Sie expliziert die Notwendigkeit der Bildung von Kleingruppen. Sie liefert keine konkrete Begründung, nach welchen Prinzipien die Personen in Kleingruppen eingeteilt werden. Die Aussage von Ina wird von den Teilnehmerinnen und den Teilnehmer nicht weiter kommentiert. Dies lässt den Schluss zu, dass sie mit der Gruppeneinteilung einverstanden sind und deshalb Ina nicht widersprechen.

Ina formuliert die Notwendigkeit des Ziehens eines Bonbons. Bei der Erwähnung dieses Handelns verwendet sie eine geschlechtergerechte Sprache, welche durch die Formulierung „jede und jeder“ manifest wird. Sie reduziert die Distanz zu den Mädchen, indem sie sich nach vorne beugt, und ermöglicht auf diese Weise das Ziehen des Bonbons aus dem Umschlag. Ihre Handlung wird durch geschlechtergerechte Sprache begleitet. Die Verwendung des Pronomens „jede“ unterstützt ihre sprachliche Aufforderung an die Schülerinnen, sich ein Bonbon aus dem Umschlag herauszunehmen. Auf diese Weise gerät der Geschlechteraspekt in den Vordergrund, d. h. Ina verhält sich nicht geschlechtsneutral. Ihr Verhalten löst eine Dramatisierung des Geschlechts aus, welche von Ina nicht zwingend bewusst vorgenommen wird.

Eine andere Interpretationsvariante ihrer Aussage ist ebenfalls denkbar, bei der eine Entdramatisierung – eine offizielle Ausschaltung der Geschlechterkategorien geschieht. Ina wendet sich an alle Personen, welche nach dem Bonbon-ziehen-Prinzip den Kontakt zu Ina zum ersten Mal aufnehmen.

In der folgenden Sequenz wird eine geschlechtliche Trennung in der Sitzordnung dargestellt, die nach der Begrüßungsrunde mit Ina erfolgt.

Nach der Gruppenaufteilung nehmen die Schülerinnen und die Schüler einen Sitzplatz im Stuhlkreis ein, der von ihnen frei gewählt werden kann. Auffallend ist, dass Jungen neben Jungen und Mädchen neben Mädchen sitzen. Die geschlechtliche Grenze wird durch einen großen Abstand zwischen Ines und Hassan markiert. Mädchen sitzen auf der linken Seite und Jungen auf der rechten Seite. Zwischen der Schülerin Nicole und der Assessorin Rebecca ist ein Stuhl frei. Eine Ausnahme bildet ein Junge mit Namen Pierre, der sich zwischen Assessorin Olivia und den Assessor Andreas hinsetzt.

(07RSAVR)

Die Schülerinnen und die Schüler positionieren sich am ersten Tag nach der Gruppenaufteilung im Stuhlkreis. Der Stuhlkreis gehört zu einem wichtigen Bestandteil des Assessments, dessen Bildung durch die ausrichtende Institution vorgegeben ist und einem pädagogischen Zweck dient. Die Bildung des Stuhlkreises kann als eine Lehr-Lern-Aktivität bezeichnet werden. Sie fördert unter anderem die Kommunikation unter den Anwesenden, die sich auf der nonverbalen, verbalen und paraverbalen Ebene vollziehen kann. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen sich gegenseitig an und interagieren miteinander. Mit der Anwendung dieser Sitzordnung kann soziale Kompetenz gefördert werden, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu veranlasst werden, unter anderem Gespräche zu führen, während man sich gegenseitig ansieht. Zudem dient diese Sitzordnung dem Ziel, nicht nur zu kommunizieren, sondern auch die Spielrunden wie zum Beispiel Obstsalat anzuleiten. Der Stuhlkreis stellt eine geschlossene Runde dar, die sich auf eine Mitte ausrichtet (vgl. Hemmerling 2007, S. 161). Der Stuhlkreis ist ein pädagogisch-soziales Instrument, mit dessen Hilfe das Wir-Gefühl und die Klassengemeinschaft forciert werden. Die im Stuhlkreis sitzenden Personen verbindet eine Besonderheit: Durch die gegenseitigen Erzählungen in Bezug auf eigene Interessen, Erlebnisse oder Vorlieben können Gemeinsamkeiten zu anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern hergestellt werden. Zudem baut die Bildung des Sitzkreises die Hierarchieebenen ab, indem alle eine gleichrangige Position im Kreis einnehmen (vgl. Weidemann 2008, S. 168). Der Stuhlkreis symbolisiert das Wir-Gefühl und signalisiert Gleichberechtigung und Auflösung von Hierarchien (ebd.). Alle Personen sind bei der Bildung des Stuhlkreises gleichzusetzen, weil weder die Teilnehmenden noch die Durchführenden exponiert sitzen (vgl. Weidemann 2008,

S. 169). Das exponierte Sitzen wird von solchen Personen bevorzugt, welche eine ranghöhere Position bekleiden. Durch die Positionierung außerhalb des Kreises heben sich solche Personen von dem Rest der Gruppe ab.

Der Stuhlkreis unterscheidet sich aufgrund seiner Szenerie vom Fachunterricht, in dem sie Kinder an ihren Tischgruppen ihren zugewiesenen Sitzplatz haben (vgl. Kellermann 2008, S. 83). Die Positionierung im Stuhlkreis wird von den Durchführenden nicht vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler dürften ihren Sitzplatz frei wählen. Der Sitzplatz, in Gestalt des Stuhls, wird zum Revier. Jede Person nimmt einen Platz im Stuhlkreis ein und markiert auf diese Weise sein Terrain (vgl. Weidemann 2008, S. 169).

Erwähnenswert ist, dass Mädchen und Jungen trotz der gegenseitigen Verbundenheit, die durch den Stuhlkreis realisiert wird, eine Trennung auf der Geschlechterebene vornehmen. Alle Mädchen und Jungen sitzen im Stuhlkreis mit denjenigen zusammen, die ihrem bzw. seinem Geschlecht angehören. Sie stellen somit eine Geschlechtertrennung im Raum her (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 90). An dem Beispiel wird die Trennung der Geschlechter deutlich, welche durch die Forscherin als auffallend protokolliert wird. Die Trennung der Geschlechter ist auch in der Studie von Faulstich-Wieland offenkundig. Die Autorin stellt im schulischen Kontext im Physik- und Kunstraum getrenntes Sitzen der Schülerinnen und Schüler fest. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler nebeneinandersitzen, sind ihre Sitzbänke auseinandergestoßen (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 167). Auch in den anderen Studien von Faulstich-Wieland (2004) finden sich Parallelen hinsichtlich der getrennten Sitzordnung. Sie konstatiert die separate Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler im Stuhlkreis, die durch eine Mädchen- und eine Jungenseite geschlechtshomogen aufgeteilt ist (S. 92).

Anhand der dargestellten Protokollauschnitte kann das Fazit gezogen werden, dass die Geschlechterzugehörigkeit ein Ordnungsprinzip darstellt, welches im Setting des Assessments realisiert wird. Die räumliche Trennung im Stuhlkreis führt zur Dramatisierung von Geschlecht (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 168). Durch die räumliche Trennung der Geschlechter, und somit der Bildung geschlechtshomogener Gruppen, wird die Wahrnehmung auf die Geschlechterzugehörigkeit des Einzelnen gelenkt. Die geschlechtsorientierte Positionierung im Stuhlkreis im Setting des Assessments kann auf den schulischen Einfluss zurückgeführt werden. Im schulischen Setting nehmen die Schülerinnen und die Schüler eine

geschlechterorientierte Trennung in Klassenräumen vor. Aus den Studien zur Analyse der Geschlechterverhältnisse in der sozialen Praxis geht hervor, dass sich die Akteurinnen und Akteure einer Sortierung sowohl bei der Bildung von Spielparteien als auch bei Sitzordnungen oder Zimmerverteilungen auf Klassenfahrten bedienen (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004, S. 17). Die im schulischen Unterrichtsalltag nach Geschlecht gebildeten Gruppen entstehen durch bestimmte Beziehungsformen zu den Gleichaltrigen, die zwischen den Akteurinnen und Akteuren herrschen. Diese Art von Beziehungen in der Schulklasse ist durch ein Neben-, Gegen- und Miteinander gekennzeichnet und gilt als ein wichtiger Erfahrungsraum für Jugendliche (vgl. Ulich 2001, S. 50). Die bevorzugten gleichgeschlechtlichen Gruppen, deren Bildung von den Beziehungsformen abhängig ist, sind in fast allen Fällen von Geschlecht beeinflusst. Anja Tervooren (2006) stellte in ihrer Studie fest, dass Kinder in der offenen Unterrichtsform ihre Interaktionspartnerinnen und -partner unter Freundinnen und Freunden des gleichen Geschlechts in der Sitzordnung aussuchten (S. 114). Das Vorhandensein und die Verankerung solcher sozialen Strukturen im schulischen Setting können auf das Assessment übertragbar sein. Die Schülerinnen und Schüler bevorzugen geschlechtergetrennte Sitzordnung, deren Bildung durch die Beziehungsform wie zum Beispiel Freundschaft beeinflusst wird.

Eine andere Form der Trennung der Akteurinnen und Akteure erfolgt auf der Ebene der statusungleichen Personen. Hier brechen die Geschlechterbereiche durch die Einnahme eines Platzes neben einer statushöheren Person durch (vgl. Willems 2007, S. 245). Die räumliche Inszenierungsform der Schülerin Nicole könnte zuerst als Hierarchisierung gelesen werden: Die Schülerin setzte sich, grenzziehend von der Assessorin Rebecca, auf einen Stuhl, der eine Stuhlbreite von der Assessorin entfernt ist. Nicht-Besetzung eines freien Stuhls symbolisiert eine Trennung zwischen zwei Akteurinnen, die jeweils einen höheren und einen niedrigeren Status besitzen. Die Assessorinnen und Assessoren weisen einen höheren Bildungsstand auf als die Schülerinnen und Schüler, welcher durch das Absolvieren eines Studiums an einer Universität oder Fachhochschule gekennzeichnet wird. Die Aufrechterhaltung dieser Distanz kann auf einen anderen Aspekt zurückgeführt werden. Beobachten wir das Distanzverhalten eingehend, kann festgestellt werden, dass bei der gleichgeschlechtlichen Interaktion eine größere Distanz auf Grund des Unbekanntheitsgrades eingehalten wird (vgl. Klann-Delius 2004, S. 105). Die

Durchführenden des Verfahrens sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unbekannte Personen. Sie treten im Setting des Assessments das erste Mal in Kontakt miteinander. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Positionierung mehrere Kriterien berücksichtigen. Zu denen zählen Bekanntheitsgrad, Status oder/und Geschlecht. Die Schülerinnen und Schüler separieren sich auf der Stausebene von der Gruppe der Assessorinnen und Assessoren. Innerhalb der Schülerinnen- und Schülergruppe erfolgt eine Trennung auf der Ebene der Geschlechterzugehörigkeit. Die Schülerinnen und Schüler sitzen getrennt voneinander.

In der Sitzordnung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist augenfällig, dass ein Junge sich von der Schülerinnen- und Schülergruppe trennt, indem er sich zwischen zwei Durchführende platziert. Der Junge mit Namen Pierre nimmt neben der Assessorin Olivia und dem Assessor Andreas seinen Platz ein. Durch sein Näheverhalten zu den Durchführenden durchbricht er die Hierarchieebene. Pierre stellt sich auf die gleiche Stufe mit den Durchführenden, indem er sich zwischen sie setzt. Das Näheverhalten von Pierre zu den Interaktionspartnern scheint in diesem Fall von Persönlichkeitsmerkmalen und nicht allein von Geschlecht bestimmt zu sein (vgl. Henley 1977, S. 34).

Die Geschlechterkategorie gewinnt hier an Relevanz durch die Formulierung der Forscherin. Neben der Betonung des Geschlechtes als Junge, nimmt sie eine andere geschlechtliche Kategorisierung vor: Sie benennt die weibliche und männliche Form der Berufsbezeichnung (Assessorin und Assessor) und die dazugehörige weibliche und männliche Form der Namen. Auf diese Weise kommt es zur Dramatisierung von Geschlecht in doppelter Hinsicht.

Eine identische Situation wird im folgenden Beispiel ersichtlich. Vor dem Beginn des Eierfallspiels stellen die Durchführenden die Kompetenzbereiche vor, auf deren Grundlage die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beobachtet werden. Im Anschluss erfolgt das Eierfallspiel, in dem die Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen eine Eierkonstruktion erstellen sollen. Um die Eierkonstruktion herzustellen, werden den Schülerinnen und Schülern folgende Materialien zur Verfügung gestellt: ein Tesafilm in Länge von 2,50 Meter, ein rohes Ei und 25 Strohhalme.

Nach der Vorstellung der Kompetenzbereiche durch die Assessorinnen und Assessoren erfolgt das Eierfallspiel (das Spiel bezieht sich auf eine

Eierkonstruktion, welche von den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern entworfen werden soll. Die Schülerinnen und Schüler müssen mit den zur Verfügung gestellten Materialien das Ei so verpacken, dass die Eierkonstruktion anschließend einen Sturz von 2,50 m Höhe übersteht. Dafür werden nach Möglichkeit Zweiergruppen gebildet, MA). Assessorin Olivia sagt in der Runde: ‚Wir brauchen fünf Zweiergruppen. Ihr könnt euch selber zuordnen‘. Es entstehen durch freiwillige Aufteilung folgende Gruppen: Lisa (Sandra) arbeitet mit René, Nicole mit Irene, Anke mit Antonia. Hassan mit Giovanni und Anton und Lukas mit Pierre. (07RSAMA)

Ein neues Kriterium für die Wahl von Sitzkolleginnen und Sitzkollegen ist die Bildung von Zweiergruppen. Mit der Formulierung „*Wir brauchen fünf Zweiergruppen*“ steht die Relevanz der Gruppengröße fest und wird die freie Zuordnung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer artikuliert. Die Freiwilligkeit der Gruppenzuordnung fördert die gemischtgeschlechtliche Einteilung in den Kleingruppen. Die Bildung der Zweierkonstellationen unterstützt die enge und partnerschaftliche Beziehung unter den Interagierenden und fördert die Kooperation untereinander. Die geänderte Rahmenbedingung, die Bildung von Zweiergruppen, erfordert von den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern eine Partnerauswahl, mit der sich unter anderem die Teamarbeit als fruchtbar erweisen kann. Zudem kann eine Partnerwahl auf die Beziehungsgestaltung einen Einfluss ausüben, bei dem Geschlechtszugehörigkeit des Interagierenden von Relevanz sein kann (vgl. Tervooren 2006, S. 144). Wählen die Schülerinnen und Schüler als Teampartnerin und -partner Personen gleicher Geschlechterzugehörigkeit, kann dies auf bestehende Freundschaften zurückgeführt werden. In der Beschreibung der Gruppenzuordnungen wird konstatiert, dass die Kleingruppen fast ausnahmslos geschlechtshomogen ausfallen. Auch Faulstich-Wieland stellt in ihren Studien ähnliche Beobachtungen fest. Dort präferierten die Schülerinnen und Schüler, mit Ausnahme einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe, im Wesentlichen gleichgeschlechtliche Partnerinnen und Partner in den Gruppenarbeiten (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 100).

Die gemischtgeschlechtliche Gruppenbildung in unserer Beobachtung erfolgt zum ersten Mal durch die Akteurin und den Akteur. Die Entstehung der gemischtgeschlechtlichen Gruppenbildung kann auf die effiziente Gruppenarbeit

zurückgeführt werden, bei der die Geschlechterzugehörigkeit nicht ausschlaggebende Relevanz ist.

Eine weitere Darstellung der Sitzordnung wird dem Beobachtungsprotokoll des zweiten Verfahrenstages entnommen. Hier handelt es sich um das Arrangement der Geschlechter mit den gleichen Akteuren.

Die Forscherinnen betreten den Raum. Die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer sitzen in einem Stuhlkreis. Lisa, Antonia, Anke, Irene und Nicole sitzen eng zusammen (Abstand zwischen den Stühlen ca. 25-30 cm). Neben Lisa (Sandra) sitzt René auch mit ca. 25-30 cm Abstand zu Lisa (Sandra). Neben ihm ist ein Stuhl frei. Dann folgen Hassan, Giovanni, Anton, Lukas und Pierre (Abstand zwischen ihren Stühlen etwa 25-30 cm). Die Durchführenden (Ines, Rebecca, Olivia, Nadine-Anne und Andreas) stehen am Materialtisch an der rechten Seite des Raumes (er befindet sich direkt an einer Wand). Sie räumen einige Materialien in die Materialkiste ein. (07RSAVR)

Die Forscherinnen stellen nach dem Betreten des Forschungsfeldes folgende Sitzordnung fest: Fünf Teilnehmerinnen positionieren sich eng nebeneinander, was aus der Beschreibung der räumlichen Distanz zu den Interaktionspartnern zu erschließen ist. Die Raumzone von 25–30 cm weist auf eine intime Distanz zwischen den Interagierenden hin. Dieser Intimitätsgrad kann die Beziehungsqualität unter den Schülerinnen kennzeichnen. Die Neigung zu einer derartigen Positionierung wird auch in der Szene zwischen einer Akteurin und einem Akteur verdeutlicht. Lisa (Sandra) und René sitzen mit Abstand von 25 cm zueinander. Die Positionierung neben der Interaktionspartnerin und dem Interaktionspartner, die hier frei gewählt wird, liefert einen Anhaltspunkt über die Intimität der Beziehung. Der Bekanntheitsgrad zwischen den Akteuren führt zur Einhaltung der kleinen Distanz (vgl. Schneider 1975, S. 98). In der Sequenz wird darüber hinaus die Bewahrung der persönlichen Distanz evident. Die Distanz zwischen René und Hassan wird in der Positionierung des freien Stuhles zwischen den beiden Akteuren ausgedrückt. Diese eindeutige Trennung wird dann aufrechterhalten, wenn mehr Plätze als Personen vorhanden sind, sodass die Plätze nicht von anderen Personen besetzt werden. Dann bleibt in dem Stuhlkreis ein Platz frei (vgl. Wieland-Faulstich 2004, S. 90). Mit der räumlichen Distanz wird die Beziehungsgestaltung zwischen René und Hassan

deutlich. Scheinbar verbindet die Personen keine freundschaftliche Beziehung. Würde die Beziehung der Akteure auf Freundschaft basieren, fiel der räumliche Abstand zwischen ihnen geringer aus.

In der Beschreibung der Sitzordnung wird die Eindeutigkeit der Geschlechterzugehörigkeit erkennbar. Jungen und Mädchen sitzen voneinander getrennt und stellen auf diese Weise die Geschlechterkategorie in den Vordergrund. Wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die eigene Geschlechterzugehörigkeit bewusst, entscheiden sie sich für eine geschlechtergetrennte Sitzordnung. Die Neigung zu diesem nach Geschlechterzugehörigkeit orientierten Handeln wird bereits in den zahlreichen Untersuchungen zum sozialen Geschlecht bestätigt. Vorwiegend in dem schulischen Kontext sind viele Studien zum Geschlecht und ihrer Bedeutung in Interaktionen erfolgt. Faulstich-Wieland et al. (2004) zeigen in ihren Untersuchungen, wie Sitzordnungen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler den Ort im Raum bestimmen und die Verortung im sozialen Arrangement der Klasse (S. 90). Ihre Beispiele verdeutlichen, wie die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden situativ und kontextuell differenzieren, wenn es um die Kriterien der Sitzordnungen geht. Geschlechterzugehörigkeit wird als zentrales Zuordnungsprinzip angesehen, nach dem sich die Schülerinnen und Schüler bei der Sitzordnung orientieren.

Die Durchführenden des Verfahrens sind in den Stuhlkreis nicht eingeschlossen. Sie positionieren sich am Materialtisch, der einige Zentimeter vom Stuhlkreis entfernt ist. Die Notwendigkeit, sich von dem Territorium der Teilnehmerinnen und die Teilnehmer zu distanzieren, weist auf das Bedürfnis nach Ordnungsstrukturen unter den Durchführenden hin. Die Durchführenden erledigen ihre Aufgaben im Rahmen des Assessments, welche unter anderem die Materialsortierung beinhalten.

Im folgenden Beispiel wird die Neigung zur Distanzhaltung gemäß dem Status protokolliert. Die Beobachtenden distanzieren sich von den Schülerinnen und Schülern, indem sie auf drei Tischen verteilt sitzen.

Die Forscherinnen MA und VR betreten den Gruppenraum. Die Schülerinnen und Schüler sitzen wie folgt angeordnet in einem Stuhlkreis. Mädchen und Jungen sitzen bis auf die Ausnahme Lisa (Sandra) und René getrennt voneinander. Anne sitzt neben Irene, daneben sitzen Antonia und Anke, dann folgt Lisa (Sandra), daneben sitzt René. Direkt neben ihm folgt Pierre, daneben sitzt Lukas, dann Giovanni, dann

Hassan und Anton (der Abstand zwischen den Stühlen beträgt ca. 30 cm). Zwischen Anton und Anne sind vier freie Stühle zu sehen.

Die Beobachtenden sitzen auf drei Tischen verteilt, die an die linke Wand des Raumes, vor den Wandschrank, geschoben worden sind.

(07RSAVR)

In der Ausgangssituation wird der Blick auf die Aktivität der Forscherinnen gelenkt. Sie treten in das Geschehen der Gruppe ein, welche sich in dem sogenannten Gruppenraum aufhält. Der Gruppenraum bezeichnet zum einen eine Gruppe aus mehreren Personen und zum anderen ein Zimmer oder einen Ort, in dem oder an dem sich die Zielgruppe aufhält und soziales Handeln erfolgt. Zudem wird durch die Verwendung des Begriffes Gruppenraum ein Kontrast zu dem gebräuchlichen Begriff Klassenraum gesetzt. Während im Klassenraum Hausaufgaben betreut werden und unterrichtet wird, werden Gruppenräume zur Freizeitgestaltung genutzt (vgl. Holtappels/Appel 1995, S. 120). Im weiteren Sinne umschreiben Gruppenräume Räume, in denen in der Gemeinschaft Aktivitäten stattfinden (vgl. Willems 2007, S. 106). Setzt man die Termini Geschlecht und Raum in Beziehung zueinander, stellt sich die Frage, wie das Zusammenwirken dieser beiden Kategorien zu beschreiben ist. Ruhne (2003) charakterisiert Geschlecht und Raum als offene und wandlungsfähige Dimensionen, welche sich neu konstruieren und rekonstruieren ließen (S. 188). Ihrer Ansicht nach sind Doing Gender und Doing Space Kategorien, welche ineinandergriffen. Damit zeichnet sie anschaulich nach, dass Geschlechterverhältnisse als räumliche Verhältnisse und räumliche Verhältnisse als Geschlechterverhältnisse interpretiert werden sollten. Diese Annahme würde für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Setting Assessment bedeuten, dass der Raum einen Einfluss auf die Positionierung der Interagierenden ausüben kann. Der Raum, in dem das Verfahren stattfindet, begünstigt die geschlechtergetrennte Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler, was darauf zurückzuführen ist, dass der Raum als schulischer Raum aufgefasst wird, in dem geschlechtergetrennte Sitzordnung favorisiert wird. Andererseits gilt die vorgenommene Trennung der Geschlechter, und somit das präsentierte Geschlechterverhältnis in der Sitzordnung, als Faktor, in dem Raum durch das Handeln von Menschen konstruiert wird (vgl. Löw 2001, S. 158). Geschieht die

Konstruktion des Raums durch das Handeln der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wird der Raum als soziales Phänomen verstanden.

Die Erwähnung des Status Schülerin und Schüler dient der Darstellung der Handelnden, die eine schulische Gruppe repräsentieren. Durch die Hervorhebung dieser Kategorie gewinnt der schulische Aspekt an Bedeutung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer präsentieren im Setting des Assessments homogene Gruppen. In Interaktionen geben sie sich zurückhaltend, sie sitzen angeordnet in einem Stuhlkreis. Die Verwendung des Adjektivs „angeordnet“ unterstreicht die Kategorie Hierarchie im Setting. Die Hierarchie wird dadurch transparent, dass der strukturelle Rahmen, wie z. B. Sitzordnung, von der Institution konzipiert ist. Die Schülerinnen und Schüler passen sich den Gegebenheiten an, sie sitzen, wie festgelegt, in einem Stuhlkreis.

Die Geschlechterkategorie gewinnt erst in der nächsten Textpassage an Bedeutung. Die Forscherinnen heben die Kategorie Geschlecht hervor, indem sie die Formulierung Mädchen und Jungen verwenden. Die Verwendung der Geschlechterkategorie-Einteilung in Mädchen und Jungen kann der Reduzierung von Komplexität dienen. Auch Kreienbaum/Urbanik (2006) konstatieren, dass die Einteilung in zwei Geschlechter pragmatische Gründe mit sich bringt. Die Einteilung hilft, die Fülle an Informationen, die auf ein Individuum einströmen, übersichtlich zu halten. Dieses Vorgehen ist darauf zurückzuführen, dass sich menschliches Leben in hochkomplexen Umwelten vollzieht, die wir nur selektiv wahrnehmen (S. 46). Weiterhin wird darüber berichtet, dass Mädchen und Jungen geschlechtsgetrennte Sitzordnung im Setting bevorzugen. Diese nach Geschlechterzugehörigkeit orientierte Sitzordnung wird von den Forscherinnen im Protokoll expliziert. Anne sitzt neben Irene. Neben Irene platziert sich Antonia und neben Antonia sitzt Anke. Dann folgt Lisa (Sandra), neben der René den Sitzplatz annimmt. Die Geschlechterkategorie bei der Sitzordnung ist in diesem Zusammenhang nicht von großer Relevanz. Wäre die Kategorie Geschlecht ein ausschlaggebender Faktor für die Interaktion, würden die Interaktionspartnerin und der -partner dazu neigen, sich voneinander zu distanzieren. Auch viele Studien zur Forschung der Kategorie Geschlecht in Interaktionen bestätigen diesen Trend. Faulstich-Wieland et al. (2004) stellt in ihrer Untersuchung die Bevorzugung der geschlechtergetrennten Sitzordnung im schulischen Setting fest (S. 90). Für

Mädchen und Jungen ist bei der Sitzplatzwahl die Geschlechterzugehörigkeit des Sitznachbarn im Klassenraum entscheidend.

In der weiteren Szenendarstellung wird eine geschlechtliche Gegendarstellung zu der oben skizzierten Sequenz präsentiert. Hier wird eine geschlechtshomogene Sitzpositionierung im Stuhlkreis demonstriert. Direkt neben René positioniert sich Pierre. Neben ihm nimmt Lukas seinen Platz ein. Darüber hinaus wird eine räumliche Grenze zwischen Anton und Anne gezogen. Diese wird durch die Positionierung vier freier Stühle markiert. Der Abstand zwischen den Personen ist von größerer räumlicher Distanz als die Distanz unter den vorher beschriebenen Personen. Die distanzierte Positionierung im Stuhlkreis verweist auf die Hervorhebung der Geschlechterkategorie.

Die Separierung der Durchführenden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bedeutet eventuell eine Grenzziehung zwischen verschiedenen Hierarchieebenen. Die Assessorinnen und Assessoren repräsentieren eine Personengruppe, welche den Status Studierende durch die Aufnahme eines Studiums besitzen.⁷³ Der Status als Schülerin und Schüler bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird dadurch gegenzeichnet, dass sie eine Schule besuchen. Die Gegenüberstellung der zwei Gruppen verdeutlicht, wie Hierarchie unter den Teilnehmerinnen, Teilnehmern und Durchführenden hergestellt wird, indem die Durchführenden die Positionierung an den Tischen vornehmen. Die Durchführenden sitzen an Tischen verteilt, die auf der linken Seite vor dem Wandschrank stehen. Die Positionierung an den Tischen dokumentiert die unterschiedliche Bevorzugung der Raumverteilung. Den Tischen wird eine andere Bedeutung zugeschrieben, sie sind zweckentfremdet, sie dienen als Sitzgelegenheiten für die Durchführenden. Tische als Gegenstand, an dem Aufgaben gelöst werden, wird hier als alternative Sitzgelegenheit zur Markierung der Statusdifferenzen zwischen den Durchführenden, Schülerinnen und Schülern angesehen.

Die Bevorzugung der getrennten Sitzplätze wird registriert, als die Kleingruppen wieder eine Gesamtklasse bilden. Nach dem ersten Ablauf des Rahmenprogramms treffen sich alle Kleingruppen in einem großen Raum, in dem sie von der Koordinatorin betreut werden.

⁷³ Die Aufnahme der Tätigkeit als Assessorin oder Assessor setzt die Aufnahme des Studiums Erziehungswissenschaft oder Psychologie voraus. Die Durchführenden sind Absolventinnen und Absolventen von Universitäten oder Fachhochschulen.

Die ganze Klasse (auch die Kleingruppen aus anderen Räumen) hat sich im Zimmer nach der Pause versammelt und einen Stuhlkreis gebildet. Vanessa geht in den Raum und setzt sich an die rechte Wand auf einen Stuhl. Monika positioniert sich neben ihr. Es fällt auf, dass Mädchen und Jungen getrennt voneinander sitzen. René hat seinen Platz behalten: Er sitzt rechts neben Nicole, links neben ihm hat Lukas Platz genommen. Die Klasse sitzt ruhig im Kreis, es wird nicht gesprochen. Zu diesem Zeitpunkt sollte Ina (Projektkoordinatorin) schon da sein, die mit den Teilnehmenden die sogenannte Abschlussrunde (Gespräch über den Verlauf des Assessments) durchführt. Nach ca. drei Minuten stillen Wartens sieht Anton zu VR und fragt: ‚Wann kommt denn Ina? Was machen wir jetzt?‘ VR antwortet: ‚Ihr macht jetzt solange Pause, bis Ina da ist.‘ Fünf Jungen (sind VR unbekannt) stehen auf und verlassen den Raum. Nach ca. drei Minuten kommen sie zurück, gefolgt von Ina. Sie nickt der Forscherin zu, nimmt sich einen Stuhl vom Stapel (rechts im Raum) und fragt: ‚Lasst ihr mich hier noch mit zu?‘ Sie geht zu René und Tim, diese rücken zusammen und Ina platziert ihren Stuhl zwischen die beiden. Sie spricht in die Runde: ‚Macht bitte den Kreis noch ein wenig größer.‘ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen so eng zusammen, dass sich die Stuhlbeine berühren. Die Schülerinnen und Schüler verschieben ihre Stühle nach hinten und vergrößern so den Kreis.

(07RSAVR)

Am dritten Tag des Verfahrens trifft sich nach der Pause die ganze Klasse in einem großen Raum, in dem sie sich in einem Stuhlkreis zusammenfinden. Der Stuhlkreis wird nicht spontan gebildet. Er wird ritualisiert. Meistens übernimmt eine Person die Initiative zur Durchführung des Rahmenprogramms. Wie in den vorherigen Beispielen dargestellt, entsteht die Initiative der Bildung des Stuhlkreises von der ausrichtenden Institution. Die Klasse passt sich den Gegebenheiten an und bildet einen Stuhlkreis, in dem jeder und jede seinen bzw. ihren Platz einnimmt. Da die Bildung des Stuhlkreises als wiederkehrende und wiederholbare Aktivität aufgefasst werden kann, findet er ritualisiert statt (vgl. Hemmering 2007, S. 161).

Auffallend ist die getrennte Sitzordnung nach Geschlechterzugehörigkeit in der Abschlussrunde. Mädchen und Jungen sitzen getrennt voneinander im Kreis. René weicht von der Regel der geschlechtergetrennten Sitzordnung in der Klasse ab. Er nimmt rechts neben Nicole Platz und er sitzt links neben Lukas. Die Klasse verhält

sich zunächst sehr ruhig, es findet kaum verbale Kommunikation statt. Anton stellt der Forscherin die Frage, wann Ina zu der Gruppe komme. Die Forscherin beantwortet die Frage nicht direkt, sondern sie schlägt vor, in der Zwischenzeit eine Pause zu machen, bis Ina wieder anwesend sei. In dem Moment stehen fünf Jungen auf und verlassen den Gemeinschaftsraum. Einige Minuten später kommen sie, gefolgt von Ina, in den Raum zurück. Ina wendet sich mit nonverbaler Kommunikation an die Wissenschaftlerinnen. Sie nickt ihnen zu und nimmt einen Stuhl von dem dort stehenden Stapel. Sie möchte in den Stuhlkreis aufgenommen werden, was man ihrer Fragenstellung „*Lasst ihr mich hier noch mit zu?*“ entnehmen kann. Die Formulierung der Frage beinhaltet eine Bitte an die Gruppe. Sie möchte zu dem Kollektiv gehören. Ina steht zur Gruppe in einem hierarchischen Verhältnis. Sie entscheidet über den Verlauf der Aktionen im Stuhlkreis.

Der Stuhlkreis kann als gemeinschafts- und verständigungsfördernde Form verstanden werden. Hier eröffnet Ina mit den Schülerinnen und Schülern einen Gesprächskreis, der als eine offene Lernsituation die Möglichkeit schafft, gemeinschaftliche und individuelle Erfahrungen auszutauschen und sich aufeinander zu beziehen. Der gebildete Stuhlkreis findet hier als Abschlusskreis statt, dessen Ziel es ist, ein Statement in Bezug auf das Verfahren zu geben.

Ina wendet sie sich an die Gruppe in der Runde mit der folgenden Bitte: „*Macht bitte den Kreis ein wenig größer.*“ Diese Formulierung bezieht sich auf den Zustand der Runde. Es handelt sich in dem Fall um eine enge Platzierung im Kreis, in dem die Stuhlbeine nah beieinander stehen. Die Forscherin berichtet über die Beengtheit im Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Verfahrens. In der nächsten Sequenz spricht die Forscherin nicht mehr von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, sondern von den Schülerinnen und Schülern. Die Schülerinnen und Schüler gehen dieser Aufforderung nach und vergrößern den Kreis, indem sie ihre Stühle voreinander wegschieben.

Im nächsten Beispiel handelt es sich um gleichgeschlechtliche Gruppenbildungen zwecks Aufgabenbewältigung am ersten Tag des Verfahrens. Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Partnerin oder einen Partner aus, mit der oder dem sie die Eierkonstruktion entwerfen. Wie die Gruppenbildung in Kleingruppen entsteht, wird im Folgenden dargestellt.

Die Assessorin Nora bittet die Schülerinnen und Schüler, sich an die Tische zu begeben: ‚Setzt euch an die Tische hin.‘ Sie sollen eine Teampartnerin oder einen Teampartner aussuchen, mit der/dem sie eine Eierrettungskonstruktion bauen sollen. Pedro und Uli setzen sich sofort an den Tisch, an dem schon Elke und Vera sitzen (der ‚Eierfall‘ ist eigentlich eine Zweierarbeit). Die Vier unterhalten sich (nicht zu verstehen). An dem anderen Tisch sitzen Oktavia und Eli (finden sich auch sofort als Gruppe zusammen, VR). Antonio und Andy setzen sich ihnen gegenüber dazu. Oktavia redet oft mit Eli, Andy und Antonio.

(07RSBVR)

Die Assessorin wendet sich an die Schülerinnen und Schüler mit der Bitte, sich an die Tische zu begeben und dort einen Sitzplatz einzunehmen. Im weiteren Schritt werden die Schülerinnen und die Schüler dazu veranlasst, eine Partnerin beziehungsweise einen Partner für die Teamarbeit auszusuchen. Sie verwendet eine geschlechtergerechte Sprache, indem sie die weibliche und männliche Form verwendet. Sie spricht von einer Teampartnerin und einem Teampartner, mit der/dem die Eierkonstruktion entworfen werden solle. Durch die Benennung der beiden Geschlechter wird die Relevanz der Geschlechterkategorie akzentuiert. Sie stellt Geschlecht in den Vordergrund und verweist zugleich auf die Existenz der Zweigeschlechtlichkeit und der damit einhergehenden Geschlechterunterscheidung. Die Satzkonstruktion von Anne liefert Hinweise für die freie geschlechtsunabhängige Partnerwahl, welche nach dem Prinzip der guten Zusammenarbeit in der Aufgabenbearbeitung getroffen werden soll. Die Schülerinnen und die Schüler bevorzugen bei der Gruppenbildung das gleiche Geschlecht. Vermutlich werden die Gruppenbildungen durch die Beziehungsgestaltung unter den Akteuren beeinflusst. Die gleichgeschlechtlichen Peers, die durch eine freundschaftliche Beziehung charakterisiert sind, können den Erfolg in der Aufgabenlösung steigern (vgl. Krappmann/Oswald 1995, S. 143). Diese Konstellationen fördern die Zusammenarbeit der Beteiligten. Die erste Gruppe wird von zwei Jungen gebildet, Pedro und Uli, die sich an den Tisch begeben, der bereits von zwei Mitschülerinnen besetzt ist. Die zweite Gruppe ist eine Mädchengruppe, die sich mit der Jungengruppe einen Tisch teilt. Die Positionierung an einem gemeinsamen Tisch führt zur Kontaktaufnahme zwischen den Personen. Die Personen sind an einem Gespräch beteiligt, dessen Inhalt nicht zu verstehen ist.

Die geschlechterüberschreitenden Interaktionen treten unter den Interaktionspartnerinnen und -partnern verstärkt auf. An einem separaten Tisch findet sich eine gemischtgeschlechtliche Konstellation. Oktavia und Eli bilden eine dritte Gruppe und bearbeiten gemeinsam eine Aufgabe. Die vierte Gruppe ist eine geschlechtshomogene Konstellation. Antonio und Andy nehmen ihnen gegenüber einen Platz ein. Durch die geringere Distanzhaltung und die gegenüberliegende Sitzposition wird eine direkte Face-to-Face-Interaktion möglich. Oktavia nimmt Kontakte zu Eli, Andy und Antonio auf, führt mit ihnen Gespräche. Die Ausführungen zu der Sitzordnung unter der Berücksichtigung des Geschlechteraspekts deuten auf eine geschlechtsheterogene Positionierung an den Tischen im Setting des Assessments hin.

Im weiteren Protokollausschnitt finden sich einige Beispiele für die Bevorzugung der geschlechtergetrennten Sitzordnung und Gruppenbildung, deren Entstehung durch die Aussage der Assessorin am ersten Tag des Verfahrens beeinflusst wird.

Wir betreten nach der Pause den Raum. Alle sitzen getrennt nach Geschlecht im Kreis (Mädchen rechts, Jungen links). Assessorin Nora möchte die Gruppen für die nächsten Aufgaben, die Bearbeitung von Team- und Präsentationsregeln, aufteilen (Team- und Präsentationsregeln werden in größeren Gruppen bearbeitet. Aus einer großen Gruppe sollen nach Möglichkeit zwei gleichmäßige Gruppen entstehen). Sie sieht in den Kreis und stellt fest, dass die Jungen getrennt von den Mädchen sitzen. Sie schlägt vor: ‚Ihr könnt zusammenarbeiten wie eben oder ihr teilt euch nach Geschlecht auf, wie ich das jetzt sehe. Jungen begeben sich an einen Tisch und die Mädchen an einen separaten (ich nehme wahr, dass diese Aufteilung nur widerwillig geschieht. Andy erhebt sich schleppend, Antonio tritt hinterher. Auch die Mädchen gehen zögerlich an ‚ihren‘ Tisch. Keiner spricht, ähnlich wie bei einem betretenen Schweigen. Auch die Durchführenden sagen nichts. Ich merke, dass ich wegen dieser Gruppenaufteilung etwas verwundert bin, gerade hatte Nora eine andere Option vorgeschlagen, VR) (Die Mädchen und die Jungen machen auf mich den Eindruck, als ob sie wegen der Gruppenaufteilung unzufrieden seien, MA). (07RSBMA)

Charakteristisch an dieser Szene ist die Geschlechtertrennung nach der Pause. Vermutlich handelt es sich in diesem Fall um ein Verhalten, welches aus dem

schulischen Bereich bekannt ist (vgl. Willems 2007, S. 230). Jungen sitzen separat neben den Mädchen im Stuhlkreis. Mädchen nehmen rechts Platz und Jungen links. Die Assessorin stellt in der Sitzordnung die Separierung nach Geschlecht fest. Was sie vermutlich veranlasst, für die weitere Aufgabenbearbeitung „Team- und Präsentationsregeln“ den Aspekt des Geschlechts zu thematisieren. Sie verweist auf die früheren gemischtgeschlechtlichen Gruppenbildungen in der Aufgabe Eierfallspiel. Die Verwendung des Modalverbs „können“ in der Aussage *„Ihr könnt zusammenarbeiten wie eben“* verweist auf die offene Wahlmöglichkeit der Gruppenzuordnung. In der weiteren Aussage bezieht sie sich auf die Gruppenzuordnung unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht: *„Oder ihr teilt euch nach Geschlecht auf, wie ich das jetzt sehe.“* Diese Hervorhebung der Geschlechterkategorie deutet auf die vorher existierende gemischtgeschlechtliche Gruppeneinteilung. Sie schlägt vor, in gemischtgeschlechtlichen Gruppen zusammenzuarbeiten oder eine Geschlechtertrennung in Kleingruppenbildungen vorzunehmen. Mit der Äußerung *„Wie ich jetzt sehe“* bekundet sie ihre Wahrnehmung bezüglich der geschlechtsgetrennten Sitzordnung. Die Durchführende steuert durch ihre Bemerkung die Gruppeneinteilung. Einerseits betont sie die Freiwilligkeit der Gruppenzuordnung, andererseits hebt sie den Aspekt des Geschlechts hervor, durch welchen eine neue Aushandlung der Gruppenzuordnung geschieht. Die Erwähnung des Aspektes Geschlecht bei der Aufteilung in Kleingruppen verweist auf die Bewusstwerdung der Geschlechterzugehörigkeit und somit auf die Geschlechterdifferenzen. Sie verursacht durch ihre Aussage die Dramatisierung des Geschlechts. Ihre Ausführung könnte als Anstoß für die Bevorzugung der geschlechtergetrennten Gruppenbildungen erachtet werden. In dem pädagogischen Geschehen nimmt eine Häufung solcher Dramatisierungen des Geschlechteraspekts Einfluss auf die Wahrnehmung und damit auf die Herstellung der Differenzen im Handeln (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 186). Offensichtlich wird die Aushandlung der neuen Gruppenbildung durch die Geschlechterkategorie dominiert. Die Jungen positionieren sich an einem gesonderten Tisch und distanzieren sich dadurch von den Mitschülerinnen. Die Unfreiwilligkeit der Zuordnung wird durch die Körpersprache hervorgehoben. Andy bewegt sich schleppend an den Tisch, Antonio tritt hinterher. Aus der Beschreibung der Körperhaltung kann man entnehmen, dass die Zuordnung zu den Gruppen unfreiwillig entsteht. Die Durchführenden

stehen kommentarlos im Raum, äußern sich nicht zur Aussage von Nora. Da die Durchführende über eine Machtposition verfügt, ist den Beteiligten bewusst und sie ordnen sich ihr infolgedessen unter.

Die Thematik der geschlechtergetrennten Sitzordnung wird auch in den nächsten Beispielen relevant. Das erste Beispiel entstammt aus dem Beobachtungsprotokoll am ersten Tag des Verfahrens. Es handelt sich wieder um eine gleichgeschlechtliche Konstellation.

Assessorin Anja erklärt theoretische Inhalte des Verfahrens, die sogenannten Kompetenzbereiche. Sie fragt: ‚Zu welchem Kompetenzbereich gehört das?‘ Sie hält die Beobachtungsdimension ‚Exaktheit/Sorgfalt‘ hoch. Marcus flüstert Nico etwas zu. Assessorin Anja spricht ihn an: ‚Ich glaube, euch setzen wir mal besser auseinander. Anne, tausch mal den Platz mit Ina. Ihr müsst schon zuhören!‘ Wortlos stehen die beiden angesprochenen Personen auf und tauschen die Plätze. Die Unterredungen verstummen, Marcus meldet sich sogar, um die eben gestellte Frage zu beantworten (Anja hat die Karte noch in der Hand).

(07RSCMA)

Die Assessorin erklärt zunächst die theoretischen Grundlagen des Verfahrens, die das Rahmenprogramm bilden. Sie bittet die Schülerinnen und Schüler um eine Erklärung in Bezug auf die Kompetenzbereiche. Zudem hält sie die entsprechende Karte mit der Dimension in der Hand. Sie bekommt jedoch keine Antwort auf ihre Frage. Im Gegenteil, Marcus sorgt für eine Störung im Geschehen, indem er Lucas etwas ins Ohr flüstert. Anne nimmt die Störung wahr und teilt es der Gruppe mit. Sie bezieht sich mittels des Personalpronomens „euch“ auf das Kollektiv und spricht im Namen der Gemeinschaft dieses Problem an. Sie fordert Anne zum Tausch des Platzes mit Ina auf. Sie fordert den Jungen auf, zuzuhören, was durch den Platztausch bezweckt werden soll. Die Assessorinnen und die Assessoren regeln die Sitzordnung im Stuhlkreis als disziplinarische Maßnahme. Sie regeln die Sitzordnung, indem sie die Schülerinnen dazu benutzen, auf die Schüler regulierend einzuwirken. Dies wird dadurch erreicht, dass Mädchen zwischen Jungen gesetzt werden (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 90). Die Durchführende steuert die Sitzordnung massiv, um Ordnung in der Gruppe herzustellen und um Gespräche

unter den Schülern im Setting des Assessments zu unterbinden (vgl. Willems 2007, S. 238).

An dieser Stelle fungiert die Raumordnung⁷⁴ als machtvolleres hierarchisches Prinzip (vgl. Willems 2007, S. 249). Gerade bei Lehrenden wird die Konstruktion des Raumes sichtbar, die durch die Verwendung der Doing Gender möglich gemacht wird. Die Durchführende greift das Kriterium Doing Gender für die Raumordnung auf. Die beiden tauschen die Plätze, ohne Kommentare abzugeben und ohne nach Begründungen zu fragen. Die Handlungsmethode bewirkt, dass die Gespräche unter den Akteuren verstummen. Fraglich ist jedoch, warum zwei Mädchen Plätze tauschen sollen, wenn es sich um das gleiche Geschlecht handelt. Vermutlich weiß die Assessorin, dass Ina zu den Verhaltensänderungen bei Marcus beitragen kann.

13.2 Konstruktion von Raum und Geschlecht

Die Kategorie Raum spielt nach wie vor in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kontexten eine untergeordnete Rolle. Die Dimension von Raum gilt als Grundlage des sozialen Handelns und wird als starre Dimension betrachtet: Raum versteht sich als materielle Umweltbedingung, welche gegeben ist und vorausgesetzt werden

⁷⁴Willems (2007) betont, dass Räume als organisierendes Prinzip zu verstehen sind, in denen Miteinander und Nebeneinander möglich sind. Dabei können sie unterschiedlich gestaltet werden. Räume können analytisch voneinander getrennt werden, können gleichzeitig existieren und sich überlappen. Das heißt, die Handlungssubjekte können an der Herstellung der Räume beteiligt sein.

Wie die Räume gestaltet werden und auf welche Kriterien bei den Raumgestaltungsprozessen zurückgegriffen wird, hängt von unterschiedlichen Aspekten ab. So greifen Lehrende wie auch Lernende auf Aspekte des Doing Difference (West/Festemaker 1995) zurück: Das Doing Discipline steht im Fokus, wenn fachkulturelle Charakteristika das ausschlaggebende Kriterium für Raumgestaltung darstellen. Bei Doing Gender ist ein zentrales Kriterium die Kategorie Geschlecht und Doing Student, bei der Einrichtung von Räumen ist die Rauminszenierung der Schülerinnen und Schüler nach institutionsadäquaten Praktiken vordergründig.

Doing Gender wird oft als zentrales Kriterium verwendet, welches für die Raumordnung benutzt wird. Die Lehrenden greifen bei der Aushandlung der Sitzordnung auf den Mechanismus der Dramatisierung von Geschlecht zurück, indem gezielt eine gemischtgeschlechtliche Sitzordnung als disziplinarische Maßnahme konstruiert wird (S. 247–249).

kann. Zudem ist sie wenig beeinflussbar und gilt als geografischer Gegenstand (vgl. Willems 2007, S. 106). Raum und Handeln werden als nebeneinanderstehende Kategorien konzipiert. Demzufolge wird der Kategorie Raum als sozialisatorischer Faktor oder als ordnendes Prinzip wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Auch in der Schul- und Bildungsforschung wird dem Aspekt Raum vernachlässigt (vgl. Willems 2007, S. 107). Wird der Raum berücksichtigt, wird er mehrheitlich im Grundschulbereich als Raumatmosphäre, Schulhofgestaltung oder Sitzordnung aufgefasst (vgl. zum Beispiel Dreier u. a. 1999).

Christian Rittelmeyer (vgl. 1987, 1990, 1997) widmet sich in seinen Studien für den Sekundarschulbereich dem Raum in seinen architektonischen Gegebenheiten wie Farben und Lichtquellen. In tagtäglichen schulischen Abläufen wird das Thema Raum marginal betrachtet als Klassenraumzuweisung, Platzmangel usw. In anderen Fällen wird Raum konzeptionalisiert: Räume sind groß, klein, werden diesen oder anderen Fächern zugeschrieben oder sind von allen nutzbar.

Erst mit den Arbeiten Georg Breitensteins (2004) kommt dem Raumaspekt eine bedeutsame Rolle zu. Er identifiziert visuelle, haptische und akustische Räume innerhalb des Geschehens im Klassenzimmer und stellt die spezifische Strukturiertheit der Räume heraus. Im Bereich Schule wird ein Raumbegriff unter Berücksichtigung der Frage „Wie entstehen Räume?“ nicht etabliert.

In der Genderforschung wird ebenfalls die Kategorie Raum nicht implementiert. Wird das Thema Raum dennoch in den Blick genommen, geschieht es durch Raumtheoretikerinnen (vgl. Geiger 1986, Rodenstein 1994, Breckner/Sturm 1998), welche die Notwendigkeit der Raumdimension konstatieren, um soziale Prozesse unter Gender-Perspektiven zu analysieren.

Nach Massey (1993) wird die Erfassung von Räumen durch das Geschlecht bestimmt. Sie sind dazu auf verschiedene Arten geschlechtsspezifisch definiert, variierend je nach Kultur und Epoche (S. 110). „Diese Determinierung von Raum und Ort durch das Geschlecht widerspiegelt und beeinflusst ihrerseits die Art, wie das Geschlecht in der Gesellschaft, in der wir leben, konstruiert und verstanden wird (Massey 1993, S. 111). Erst in jüngster Zeit haben sich Autoren mit der Wechselwirkung von Gender und öffentlichen Räumen beschäftigt. Renate Ruhne (2004) fragt nach dem Wirkungsgefüge von Raum und Geschlecht in Anbetracht von (Un-)Sicherheiten im öffentlichen Raum. Ihres Erachtens stellen Raum und Geschlecht offene wandlungsfähige Kategorien dar, welche sich immer wieder neu

konstruieren und rekonstruieren (S. 188). Zudem stellt sie fest, dass Doing Gender und Doing Space in ihren dichotomen Konstruktionsmechanismen ineinandergriffen. Damit wird deutlich, dass Geschlechterverhältnisse als gleichzeitig räumliche Verhältnisse und Raumverhältnisse als gleichzeitig geschlechtliche Verhältnisse betrachtet werden können und sollten (vgl. Ruhne 2004, S. 147).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie Forscherinnen den Raum konstruieren und welche Rolle dem Geschlecht in räumlichen Kontexten beigemessen wird. Güting (2004) geht der Frage nach der Verstrickung der Forscherinnen im Forschungsfeld nach und wie die Forscherinnen zur Reifizierung von Geschlecht durch die Forschung beitragen. Indem Geschlecht zum Thema wird, wird der Aspekt von Geschlecht hervorgehoben und diskutiert und somit durch die Forschung als relevant bewertet (S. 68).

Assessorin Anne zu Beginn der Pause kniet vor den Wissenschaftlerinnen, welche auf dem Boden sitzen, sieht ihnen in die Augen und flüstert: ‚Worauf achtet ihr?‘ Vanessa beantwortet: ‚Wir möchten schauen, wie Jungen mit Mädchen hier zusammenarbeiten können.‘ Sie möchte weiter wissen: ‚Schreibt ihr so auf, wie wir?‘ Vanessa entgegnet: ‚Nein, wir achten bei der Erstellung von Notizen auf Details. Das heißt, Raumgestaltung. Es muss genau beschrieben werden, wie viele Lampen an der Decke befestigt sind.‘ Sie fragt weiter: ‚Wie viele Verfahren müsst ihr begleiten?‘ Monika erwähnt: ‚Insgesamt 20 Verfahren.‘

(07RSAMA)

Zu Beginn der Interaktion wird die Kategorie Geschlecht in doppelter Form geöffnet. Zu einem artikuliert die Berufsbezeichnung die weibliche Form, zum anderen verrät die Forscherin den weiblichen Namen der Person, durch welchen die Geschlechterzugehörigkeit transparent wird. Die Assessorin verringert die Distanz zu den Forscherinnen, indem sie vor ihnen kniet. In der Proxemik geht es um physische Nähe zu den Kommunikationspartnerinnen. Der Abstand zwischen den Menschen in sozialen Begegnungen spiegelt soziale Beziehungen wider (vgl. Riehl 2004, S. 136). Die räumliche Nähe symbolisiert eine emotionale Nähe zu den Interaktionspartnerinnen, Freundschaft, oder weist auf den Bekanntheitsgrad unter den Interaktionspartnerinnen. Knien in Richtung Forscherinnen kann auf das

Bedürfnis nach besserer Verständigung zurückzuführen sein. Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht zum einen die Kommunikation mit dem Gesprächspartner, zum anderen erleichtert sie die Kommunikationstechnik wie zum Beispiel die Verwendung bestimmter Töne. Die Assessorin möchte im Flüsterton eine Frage in Bezug auf den Beobachtungsprozess der Forscherinnen und den Fokus der zu beobachtenden Details beantwortet bekommen. Vanessa vermittelt den Schwerpunkt der Beobachtung, der auf geschlechterorientierter Interaktion in der Gruppe beruht. Hierbei setzt sie den Fokus der Beobachtung auf die geschlechtsheterogene Gruppenarbeit im Raum. Die Betonung der Kategorie Raum geschieht in der weiteren Interaktion mit der Assessorin, in der die Forscherin die Notwendigkeit der Benennung räumlicher Gegebenheiten wie zum Beispiel der Raumgröße erwähnt. Das Exponieren der Kategorie Raum zeigt, welche Relevanz der Raum auf die Interaktion unter Mädchen und Jungen haben kann. Sind Räume hell und groß, können diese Faktoren ausschlaggebend für die Konstruktion von Zusammenarbeit zwischen Mädchen und Jungen sein. Im Setting Assessment, in dem keine starre Struktur wie in der Schule vorherrscht, können Mädchen und Jungen leichter zusammenarbeiten, da es keine festen Strukturen wie zum Beispiel eine feste Sitzordnung gibt. Der Raum im Setting und die damit zusammenhängende räumlichen Arrangements können als konkreter Ort begriffen werden, in dem mannigfaltige Interaktionen unter den Geschlechtern begünstigt werden können. Die Informationsmitteilung erweckt die Neugier der Assessorin. Bei der nächsten Fragestellung fokussiert sie ihr Interesse auf das Schreiben im Setting des Assessments. Sie konkretisiert in ihrer Aussage nicht, worauf sich die Technik des Schreibens ihrer Meinung nach bezieht. Dies ist damit zu begründen, dass sie über die Selbsterfahrung der Forscherinnen als Assessorinnen⁷⁵ im Setting informiert ist. Die Forscherin verneint die Aussage der Assessorin und argumentiert, dass sie im kollektiven Handeln im Schreibprozess auf Details achte. Zur Verdeutlichung des Gemeintem führt sie Erläuterungen an. Im Unterschied zu dem Beobachtungsprozess und dem geführten Notieren im Setting des Assessments beachten die Forscherinnen beim Protokollieren die räumlichen Gegebenheiten wie Raumgestaltung und Anzahl

⁷⁵Die Forscherinnen waren vor dem Beginn des Dissertationsprojektes als Assessorinnen tätig und haben sich die Techniken des Beobachtens und Protokollierens angeeignet und selber praktiziert. Daraus ergibt sich die folgende Situation, in der die Assessorin die Aussage über den Schreibprozess nicht expliziert.

der Lampen. Die Fokussierung des Augenmerks auf die räumliche Gestaltung kann mit dem Lerneffekt korrelieren. Auch in der Schulforschung wird der Architektur des Raumes eine bedeutsame Rolle beigemessen (vgl. Faulstich-Wieland 2002, S. 20). Faulstich-Wieland beschäftigt sich mit der Frage, welche Bedeutung dem Raum im schulischen Kontext zugeschrieben wird. Sie vertritt die Ansicht, dass räumliche Schulgestaltung eine pädagogische beziehungsweise sozialisierende Wirkung habe. In Anlehnung an Comenius betont Faulstich-Wieland die Bedeutung der räumlichen Gestaltung für ein positives Lernklima. Im Vordergrund stehen hygienische Momente – helle und reine Räume sowie ästhetische Aspekte wie Kunstwerke und Bilder, die zum Lernen animieren (Faulstich-Wieland 2002, S. 20). Auch in der Reformpädagogik und in der Waldorfpädagogik wird der Umgebung eine bedeutsame Rolle zugeschrieben. Dreier (1999) formuliert im Bildungskonzept der Region Reggio nell Emilia die folgende Ausführung: „Der Raum lässt sich als der dritte Erzieher begreifen“ (S. 64). Weiterhin erwähnt sie, dass die Architektur der Räume wie zum Beispiel der Schule kindliche Sinnestätigkeit anregen sollte, weil sie Lern- und Erkenntnisprozesse initiiert und persönliche Bindungen an die Schulräume ermögliche (vgl. Dreier 1999, S. 79). Diese Thesen können, angewandt auf das Verfahren, bedeuten, dass die räumliche Umgebung auf das positive Lernen Einfluss ausüben kann. Im freundlichen Raum-Arrangement können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu animiert werden, ihre Kompetenzen im Handlungsprozess zu aktivieren.

Weiterhin interessiert sich die Assessorin für die Anzahl der begleitenden Verfahren der Forscherinnen, was durch die Fragestellung expliziert wird. Monika erwähnt die Anzahl der 20 wissenschaftlich begleiteten Verfahren.

Auch der folgende Textabschnitt gibt Informationen über die Konstruktion von Raum am ersten Tag des Verfahrens. Dieses Beispiel charakterisiert die Bedeutung des Raumes für Interaktionen.

Vanessa und ich betreten den Gruppenraum. An einem Tisch sitzen die fünf Assessorinnen (Emma, Anja, Evelin, Olga und Katja). Vanessa will von Evelin wissen: ‚Dürfen wir heute bei euch bleiben? Ihr habt den größten Raum.‘ (Die Forscherinnen wählen für den Beobachtungsprozess größere Räume, weil sie die Ansicht vertreten, dass die Raumgröße für eine ungestörte Interaktion unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entscheidend ist). Evelin antwortet: ‚Na klar!‘

Anja meldet sich zu Wort: 'Äh, der Raum unten ist aber noch größer.' VR entgegnet: 'Dieser Raum ist größer, der andere ist auch sehr dunkel.' Evelin hat sich zur Forscherin umgedreht, nun dreht sie sich in Richtung Anja und wirft ihr einen ernsten Blick zu. Anja sieht sie an, sagt nichts. Vanessa dreht sich um, geht zu zwei Stühlen, die an der Wand stehen, setzt sich. MA setzt sich ebenfalls.
(07RSCVR)

Die Forscherin erbittet das Einverständnis der Assessorin Evelin bezüglich des Aufenthaltes in dem Raum während der Beobachtungsphase. Sie begründet diesen Wunsch mit der positiven räumlichen Gegebenheit (ein Großraum), in der die Gruppe agiere. Größere Räume begünstigen die Handlungsprozesse der Forscherinnen. Sie können sich frei im Raum bewegen und ihre Anwesenheit wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht als störend empfunden. Eine geringe räumliche Distanz zu den Absolventinnen und Absolventen kann zum Aufbau einer Hemmschwelle und zur Einschränkung der Handlungsfähigkeit im Arbeitsprozess beitragen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Forscherinnen noch unbekannte Personen für sie sind.

Die Formulierung „*Ihr habt*“ verweist auf das Wissen in Bezug auf die Raumgröße. Evelin bejaht in Form kurzer sprachlicher Explikation mit „*klar*“. Ihre Antwort stößt auf einen leichten Widerstand der Assessorin, die das Gegenteil beweisen möchte. Sie setzt ihren Raum zu dem Raum aus der unteren Etage ins Verhältnis, um die Raumgröße zu veranschaulichen. Die Forscherin geht auf ihre Argumentation ein und erklärt die Bevorzugung des Raumes, in dem sie sich befindet, um ihre Beobachtungen durchzuführen. Sie verweist auf die besseren Eigenschaften des Raumes, was sie durch die vorhandene Kenntnis beider Räume belegen kann.⁷⁶

Ihre Argumentation unterstützt sie zusätzlich durch den Hinweis auf die Lichtquellen, welche eine positive Wirkung für die Beobachtungsphase haben könnten. Sie verweist auf die Dunkelheit des unteren Raumes, ein negativer Aspekt

⁷⁶Vor dem Feldeintritt sollte sichergestellt werden, dass unbeschwert Beobachtungen durchgeführt werden können. Zu diesem Zwecke wurden die räumlichen Gegebenheiten und die Raumgröße geprüft. Die bauliche Struktur des Raumes war ausschlaggebend, um die Beobachtungen frei und ungehemmt durchzuführen. Genaue Ausführungen siehe Kapitel „Feldeintritt“.

während der Beobachtungsphase. Die Dunkelheit im Raum wirkt sich ungünstig aus auf das Beobachtbare, zum Beispiel die Konturen, die Gestik und Mimik der Personen sind schlechter erkennbar. Evelin wendet sich von der Forscherin ab und der Assessorin Anja zu, von der die Argumentationen stammen. Die Protokollierung der Forscherin hinsichtlich des ernststen Blicks Evelines signalisiert die negative Reaktion. Scheinbar ist Evelin mit der Aussage der Assessorin nicht einverstanden, was durch die Mimik ausgedrückt wird. Anja erwidert Evelines Blick. Keine Gesprächsführung deutet auf eine fehlende Motivation zur Kommunikation mit dem Interagierenden. Inzwischen verlässt Vanessa das Territorium der Interaktion durch die Körperdrehung und begibt sich in andere Richtung des Raumes, an die Wand, an der zwei Stühle frei stehen. Sie positioniert sich am Ende des Raumes, gefolgt von der anderen Forscherin, welche den zweiten Stuhl in Besitz nimmt.

13.2 Raumbedeutung und Verlauf der Interaktionen

Im folgenden Beispiel wird eine Szene geschildert, welche sich auf die Raumbedeutung in den Interaktionen bezieht. Am dritten Tag berichten die Interaktionspartnerinnen über den reibungslosen Verlauf der Interaktionen im Assessment-Center und über ihre früheren Erfahrungen in Bezug auf diese Thematik.

Zu Beginn des Assessments spricht Anja beide Forscherinnen an: ‚Und ihr, ihr sitzt hier so..., äh wie isses denn?‘ Vanessa erklärt: ‚Och, für uns ist es heute nicht so ergiebig (die Assessorenschaft ist über unser Vorhaben, die soziale Konstruktion von Geschlecht zu beobachten, informiert). Wie siehst du das denn?‘ Anja nickt: ‚Das glaube ich auch. Die sind ja auch so lieb und machen alles. Es läuft einfach. Vielleicht liegt das ja an dem Raum.‘ Vanessa fragt nach: ‚Wieso, wie meinst du das?‘ Anja erläutert: ‚Der Raum ist so glatt. Hier ist einfach alles, alles ist da, so Materialien, Tafel und so. Hier sieht alles so ... schön aus, äh, alles läuft hier reibungslos.‘ Vanessa will wissen: ‚Du meinst, alles fließt von allein? Und durch äußere Einflüsse passiert vielleicht mehr?‘ Anja gibt zurück: ‚Ja, genau. Es liegt am Raum.‘ Vanessa erzählt: ‚Wir waren schon einmal mit einer Realschule hier. Da haben wir etwas Ähnliches erlebt und, na ja, wenig beobachtet.‘ Anja antwortet:

„Ja, ich glaube, in anderen Räumen sind mehr Reize, da ist das anders. Es kommen Leute rein, es ist mehr durcheinander. Aber die ganze Klasse ist ja auch sehr ruhig.“
(07RSCMA)

In der Anfangsphase informiert sich Anja bei den Forscherinnen über deren Vorhaben und teilt ihre Wahrnehmung mit. Sie zeigt Interesse an den Forscherinnen, fragt nach deren Meinung über die Durchführung der Beobachtung. Der Erklärungsansatz von Vanessa enthält einen schulischen Charakter, weil Erklärungen einen wichtigen Bestandteil des Unterrichtes bilden. Erklärungen ermöglichen die Verdeutlichung des Gemeinten im Unterrichtsgeschehen. In der Satzkonstruktion Vanessas wird die Enttäuschung ersichtlich. Im Namen der Kollektivität im Beobachtungsprozess spricht sie von dem mangelnden Informationsgehalt während des Forschungsprozesses. Nach ihrer Erläuterung wendet sie sich an Anja mit der Frage nach deren Erfahrungswerten. *„Wie siehst du das denn?“* Die spontane Frage ist durch die Unvoreingenommenheit der Beobachterin weniger beeinflusst, als eine durch sie veranlasste Frage. Denn erst die Frage der Forscherin bringt den Informanten vielleicht auf eine Antwort, die nicht mit den Erwartungen der Forscherin übereinstimmt. Mit dieser Frage wird Anja der Expertenstatus zugeschrieben, der auf der Selbsterfahrung als Beobachterin beruht. Die Forscherin möchte die Wahrnehmung der Assessorin im Beobachtungsprozess in Erfahrung bringen.

Nonverbale Kommunikation, das Kopfnicken, unterstützt den Vorgang des Übereinkommens mit den Forscherinnen. Die mangelnde Ergiebigkeit der gesammelten Daten führt sie auf die Verhaltensweise der Schülerinnen und Schüler zurück. Sie expliziert das ruhige Verhalten der Schülerinnen und Schüler als Grund für die unzureichende Gewinnung des Datenmaterials. Diese Szene lässt die Behauptung zu, dass ein reibungsloser Ablauf von Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern keine Abweichungen zulässt und damit zum Datendefizit führt. Dies wird durch die darauf folgende Formulierung bekräftigt: *„Es läuft einfach.“* Sie sucht nach Erklärungen für dieses Phänomen. Bauformen und räumliche Arrangements lassen ihres Erachtens Aussagen über die Qualität der pädagogischen Prozesse zu. Diese Vermutung wirft zusätzliche Fragen in Bezug auf den Raum und die daraus entstehenden Handlungen auf. Vanessa wendet sich an Anja mit dem Wunsch nach einer ausführlichen Erläuterung. Die architektonische

Gestaltung des Ortes, wie zum Beispiel eine klare Raumstruktur und eine vollständige Ausstattung, sind Einflussgrößen reibungsloser Interaktion im Raum. Um Missverständnisse zu vermeiden und um zu erfahren, ob mit der Reibungslosigkeit ein fließender Ablauf gemeint sei, stellt Vanessa zusätzliche Verständnisfragen: *„Du meinst, alles fließt von allein? Und durch äußere Einflüsse passiert vielleicht mehr?“* Die Forscherin stellt die Vermutung an, dass durch äußere Einflüsse im Raum mehr geschehen könne. Anja geht auf die Fragen der Forscherin ein, stimmt ihren Behauptungen zu und führt ihren Gedanken aus. Sie geht auf den Ort des Geschehens, die räumliche Gegebenheit, zurück und betont das Setting des Assessments und damit zusammenhängende räumliche Arrangements als konkreten Ort pädagogischer Möglichkeiten, welche Interaktionen unter den Geschlechtern begünstigen. Zustimmung erfährt die Assessorin durch die Bestätigungen der Forscherin. In der Vergangenheit erfuhr die Forscherin mit einer anderen Realschule eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten aufgrund der Raumarchitektur. Die Lokalisierung des Ortes als *„hier“* drückt die wiederholte Erfahrung der Forscherinnen hinsichtlich sozialer Handlungen in dem besagten Raum aus. Sie fokussiert den Blick auf die negative Erfahrung, welche auf der Nicht-Ergiebigkeit der Daten beruht. Sie präzisiert ihre Formulierung, indem sie auf vergleichbare Erfahrungen verweist. Anja kann die Aussagen der Forscherin nachvollziehen und setzt die Glaubwürdigkeit als Mittel der Bestätigung des Gesagten. Andere Räumlichkeiten mit dazugehörenden Reizen begünstigten ihrer Meinung nach die Interaktion unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Sie beschreibt andere Räume als etwas anderes im Vergleich zu dem Raum, in dem sie sich befinden. Sie konkretisiert jedoch nicht, was ihrer Aussage nach mit *„mehr äußeren Reizen“* und *„anders“* verstanden werden kann. Mit dem Begriff *„durcheinander“* ist ein Aspekt der gemischten Reaktionen und Aktionen im Raum gemeint. Mit der Wortwendung liegt der Fokus auf gemeinschaftliche und gemischte Interaktionen, die Vielseitigkeit und zwischenmenschliches Handeln im Setting des Assessments zulassen. Sie relativiert ihre Formulierung durch den Verweis auf die Klassengemeinschaft, die sie als eine ruhige Gruppe erlebt.

Die Thematisierung des Mangels an nicht reibungslosen Aktionen veranschaulicht die Problematik der Assessorin und der Forscherinnen. Sie behaupten, dass in der geschlechtshomogenen Gruppe Informationen auf dem Weg des Beobachtungsprozesses gewonnen werden. Zugleich verrät die Perspektive der

Assessorin und der Forscherin eine Erwartungshaltung, die mit dem Beobachteten nicht übereinstimmt. Die Beobachterhaltung erfordert jedoch eine Strategie, die auf der Flexibilität des Forschungsprozesses basiert. Lüders (2004) führt Maßstäbe in der Beobachtungspraxis ein, die eine situative Anpassungsfähigkeit an Gegebenheiten von der Forscherin und dem Forscher verlangen (S. 393). Dies beinhaltet, dass der Beobachter sein methodisches Vorgehen anpassen muss, um die Balance zwischen Erkenntnisinteressen und situativen Anforderungen aufrechtzuerhalten. Ein zu rigides Festhalten an methodischen Verfahrensprinzipien könne den Blick auf wichtige Informationen verschließen. Hopf/Weingarten (1979) sprechen in diesem Zusammenhang von einem ungeplanten und unvorhersehbaren Ablauf des Forschungsprozesses. Diese Tatsache hat zur Folge, dass sich die Akzentverlagerung, die sich aus den neuen Entdeckungen ergibt, auch in den Daten wiederfindet, sodass die Forscher nicht auf die Lösung eines spezifischen Problems ausgerichtet sind (S. 142).

14. Entwertungen in Interaktionen

Im folgenden Kapitel gehe es um die öffentlichen Entwertungen in Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Verfahrens aus den Realschulen entwickeln verschiedene Strategien zur Entwertung des Individuums in leistungsbezogenen Situationen. Präsentationssituationen werden dazu genutzt, ein Individuum in der Öffentlichkeit bloßzustellen und sich selbst in den Mittelpunkt zu rücken. Solche Reaktionen dienen dem Ziel, sich als Individuum besser zu repräsentieren und die Fähigkeiten des Gegenübers in Frage zu stellen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer interagieren über Geschlechtergrenzen hinweg, wobei verbale Attacken vorwiegend gegen ausgesuchte Interaktionspartner gerichtet sind. Zum Ziel der verbalen Attacken werden weibliche Personen gewählt oder als schwach eingestufte männliche Personen. An negativen Interaktionen sind vorwiegend Jungen beteiligt, die ihre Kommentare gegen die Mädchen richten.

14.1 Verbale Entwertung des Individuums auf Intelligenzebene

Im folgenden Unterkapitel werden Szenen skizziert, welche verbale Entwertungen des Individuums auf der Intelligenzebene in Präsentationssituationen darstellen. Am zweiten Tag des Verfahrens sollen alle Gruppen ihre Erfindung im Plenum in der Klasse A präsentieren. Zuerst beginnt die Jungengruppe. Die Präsentation der Erfindungen im Plenum beginnt. Die Gruppe mit Anton, Hassan und Giovanni hat bereits ihr Produkt SAT-Panasonic vorgestellt.

Jetzt wird die zweite Gruppe, bestehend aus Mädchen, um die Präsentation ihres Produktes gebeten.

Alle applaudieren danach und die Jungen setzen sich. Andreas spricht danach Anke und Antonia an: ‚Ihr seid jetzt dran. Wir suchen jetzt Freiwillige aus.‘ Dabei lächelt er. Anke und Antonia nicken und gehen zur rechten Wand des Raumes. Antonia befestigt dort das Plakat mit der Erfindung mit Hilfe von Kreppband. Anke beginnt: ‚Das ist der ultimative Musikhör-Pullover, ein Pullover mit integriertem Mp3-Player.‘ Schüler Anton ruft aus: ‚Warum kann ich mir nicht gleich einen ipod in die Tasche stecken?‘ Anke antwortet: ‚Aber es ist doch ein Mp3-Player.‘ Die Jungen Pierre, Giovanni, Anton, Hassan und Lukas sitzen eng beieinander (Abstand zwischen den Stühlen ca. 25 cm) und lachen. Pierre sieht Anke an und sagt: ‚Ich kann mir doch gleich einen ipod kaufen.‘ Anke entgegnet: ‚Nein, es ist ein Mp3-Player.‘ Pierre lacht, sieht Anke an und erklärt: ‚Doch! Ein Mp3-Player und ein ipod sind dasselbe!‘ Anke sagt nichts, sie sieht nach unten auf den Boden. Assessor Andreas will wissen: ‚Gibt es noch Fragen?‘ Als keine Person antwortet, beginnt er zu applaudieren. Anke und Antonia gehen zurück zu ihrem Tisch. Als sie an Pierre vorbeikommen, sagt dieser zu Anton: ‚Wirklich toll!‘ Danach lachen beide. Antonia sieht verschämt auf den Boden, geht wortlos zum Tisch.

(07RSAMA)

Paradoxerweise wendet sich der Assessor im Imperativ an die Mädchen, ihr Produkt zu präsentieren, zugleich weist er auf die Freiwilligkeit der Präsentation hin. Die Akteurinnen Anke und Antonia stimmen ihm nonverbal zu und bewegen sich zur Wand hin, an der die Gruppen ihre Erfindungen im Plenum vorstellen. Antonia bringt zunächst ihr Produkt an die Wand und Anke beginnt, ihren Musikhör-

Pullover mit integriertem Mp3-Player darzustellen. Plötzlich meldet sich Anton zu Wort und äußert Kritik in Bezug auf die praktikable Umsetzung des Produktes in der Praxis. Mit der Fragestellung hinsichtlich der Nutzbarkeit des Mp3-Players stellt er das fehlende Wissen der Schülerinnen über das Produkt in Frage. Obwohl Leistung eine untergeordnete Rolle im Assessment spielt, versucht Pierre die Schülerin auf der Intelligenzebene zu entwerten.⁷⁷ Intelligenz wird hier als Fähigkeit bezeichnet, welche dem Individuum ermöglicht, sich in neuen Situationen aufgrund von Einsichten zurechtzufinden oder Aufgaben mit Hilfe des Denkens zu lösen (vgl. Häcker/Stapf 2004, S. 447). Mit der Entwertung auf der Intelligenzebene führt Pierre zur Untergrabung der Fähigkeiten der Schülerinnen in Bezug auf die Lösung der Aufgabe.

Von diesem Hintergrund gewinnt die Frage des Einflusses der Institution Schule, in der Leistungsbeurteilung und Leistungsmessung zu den wichtigsten Aufgaben gehören, auf das Setting des Assessments an Bedeutung (vgl. Bode 2008, S. 3). In der heutigen Gesellschaft bestimmen gute schulische Leistungen und Schulabschlüsse den beruflichen Werdegang (vgl. ebd.). Auch der Besuch einer bestimmten Schulform entscheidet über den Erfolg der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die sich anschließende Ausbildung. Erfolg in der Realschule kann einen Zugang zu anspruchsvolleren Berufsausbildungen oder den Übergang in höher qualifizierte schulische Bildungswege ermöglichen (vgl. Rekus 1999, S. 8). Diese Exklusivität hinsichtlich möglicher Bildungswege ist mittlerweile verloren. So ist der Realschule seit den siebziger Jahren durch die Gesamtschule und durch den Zugang zum Gymnasium gleichermaßen Konkurrenz erwachsen (ebd.).

Pierre verwendet ein Synonym für den Begriff Mp3-Player, die Bezeichnung iPod™, die als technische Geräte nicht gleichzusetzen sind. iPod™ kann Videoformate, Bilder, Mp3- und Audioformate umfangreicher abspielen. Durch seine Behauptung bringt er Anke in Verlegenheit, was aus ihrer Körperhaltung zu schließen ist. Die Jungen sitzen eng aneinander, sie bilden eine Einheit, welche sich

⁷⁷ Nach Hosenfeld/Schrader (2006) gehören Schülerleistungen nicht zu vorrangig relevanten Zielkriterien von Schule und Unterricht. Laut der Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern stehen soziale Kompetenz und Kooperationsfähigkeit als hoch geschätzte Schlüsselkompetenzen im Vordergrund. So relevant diese Ziele auch sein mögen, zählen das Erbringen von Leistungen und das Bewältigen von Leistungsanforderungen zu den zentralen und ultimativen Zielkriterien von Schule und Unterricht. Dieser Sachverhalt ist auf die internationalen Schulleistungsstudien TIMSS und PISA zurückzuführen, dank derer Schülerleistungen zu dem aktuellen Thema geworden sind (S.9).

auf die Geschlechtszugehörigkeit bezieht. Durch das Positionieren ziehen sie eine Geschlechtergrenze, die durch die Trennung zu den weiblichen Personen deutlich wird. Zudem fangen die Jungen an zu lachen, was in dem Fall die Kompetenzuntergrabung bedeuten kann. Jetzt bringt sich Pierre ins Gespräch ein. Er betont die Möglichkeit, sich einen iPod™ zu kaufen und auf den Erwerb des integrierten Gerätes zu verzichten. Anke verneint die Aussage von Pierre und weist ihn darauf hin, dass das Gerät ein Mp3-Player sei. Sie bemerkt nicht ihren Irrtum, was nicht kommentarlos hingenommen wird. Pierre lacht und wendet sich wieder an Anke. Er lacht und erklärt die Ähnlichkeit zwischen dem Mp3 und dem iPod™. Die Unsicherheit steht ihr ins Gesicht geschrieben. Sie verteidigt sich nicht, sieht auf den Boden. Die demütigende Situation wird durch den Assessor aufgehoben, der wissen möchte, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch weitere Fragen stellen möchten. Er unterbricht das Schweigen durch sein Applaudieren. Die Mädchen gehen nach dem Beenden der Präsentation an ihre Plätze zurück. Im Vorbeigehen werden sie von Pierre ironisiert, was sich in der Formulierung der Aussage und der nonverbalen Kommunikation des Lachens ausdrückt. Antonia sieht verschämt auf den Boden und geht kommentarlos an den Tisch zurück.

Eine identische Situation in Bezug auf Leistung wird in dem nächsten Beispiel illustriert. Hier wird eine gemischtgeschlechtliche Gruppe Opfer einer verbalen, auf Leistung bezogenen Attacke.

René und Lisa (Sandra) stehen auf und hängen das Plakat mit ihrer Erfindung ‚High-Tech-Schnulli XP 452‘ auf. Lisa (Sandra) dreht sich um, sieht die Anwesenden an und erläutert: ‚Es gibt zwei Ausführungen, für Girls und für Boys: Einmal ‚Flower-Power‘ und einmal ‚Born to be wild‘. Sie lächelt, Giovanni und Anton lachen. René entgegnet: ‚Wir sind junge Eltern. Sie kennen das doch auch. Wir wollen durchschlafen. Der Schnulli erzeugt Vibrationen, die direkt ins Gehirn gehen: Das Kind kann dann besser schlafen.‘ Anton lacht, er sieht Pierre an. Pierre ruft aus: ‚Vibrationen? Das verursacht Hirnschäden!‘ Er sieht Anton an, beide lachen. Pierre fügt hinzu: ‚Das ist ja wie ein Presslufthammer: Ratatata, ratatata!‘ Er schüttelt seinen Kopf mit schnellen Bewegungen von links nach rechts, lässt die Zunge aus dem Mund hängen und verdreht die Augen.‘ Anton lacht erneut, auch Hassan, Lukas und Giovanni lachen. Die Anwesenden applaudieren. Lisa (Sandra)

und René setzen sich schweigend auf ihren Platz (beide wirken nach der Kritik niedergeschlagen, VR).

(07RSAVR)

Jetzt stellt eine gemischtgeschlechtliche Gruppe ihre Erfindung vor. Lisa (Sandra) sagt zu Beginn, um welche Art des Produktes es sich handele. Sie betont, dass das Produkt für beide Geschlechter gedacht sei. Die Hervorhebung der Anwendbarkeit durch beide Geschlechter entsteht vermutlich aufgrund der gemischtgeschlechtlichen Gruppenkonstellation. Auch die Namen für das Produkt scheinen unter geschlechtlichem Aspekt entwickelt worden zu sein. Das Produkt für Mädchen wird als „Flower Power“ bezeichnet und das für Jungen als „Born to be wild“. Die Begrifflichkeiten sind differenziert und setzen sich aus englischen Wortkombinationen zusammen. Der Begriff Flower Power setzt sich aus zwei englischen Wörtern aus dem Bereich der Botanik „flower“ und der Eigenschaft „power“ zusammen. Unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt kann die Bedeutung flower auf weibliche Personen und ihre Eigenschaften zurückgeführt werden. Mauerblümchen ist eine von vielen Bezeichnungen, die nur für Mädchen und Frauen verwendet werden. Mauerblümchen bezeichnet eine weibliche Person, die ihre sexuellen oder anderweitig positiven Züge nicht zum Ausdruck bringt und dadurch unauffällig für das andere Geschlecht bleibt. Andererseits ist die Bezeichnung Flower Power, „Blumenmacht“, für die 1970er-Jahre charakteristisch, in denen die Hippiebewegung die Wohlstands Ideale der Mittelschicht in Frage stellt und eine von Zwängen befreite Lebensvorstellung propagiert. Die Bewegung zeichnet sich aus durch individualistische Selbstverwirklichung des Individuums als gesellschaftspolitisches Konzept. „Born to be wild“ ist der Titel eines Kultsongs der Gruppe Steppenwolf aus den 1970er-Jahren und stammt folglich aus der gleichen Zeit wie die Flower-Power-Bewegung. Der Film ist ebenfalls den 1970er-Jahren zuzuordnen. Die Benennung des Produkts als „Born to be wild“ kann auf den Titel des amerikanischen Films aus dem Jahr 2007 zurückgeführt werden, der die Freiheit und Ungebundenheit von Männern thematisiert, die durchs Land reisen. Andererseits wird damit der Jahrgang 1975 gekennzeichnet, in dem die Befürworter der Idee des „Born-to-be-wild“, Geboren-um-wild-zu-sein, einen MC (männliche Mitglieder eines Clubs vorwiegend Rocker) Deutschland nur für Männer gründen. Lisa fängt während der Präsentation an zu lachen. Auch Giovanni und Anton lachen

mit. René formuliert weiter die Anwendbarkeit des Produktes, hierbei bezieht er sich auf elterliche Bedürfnisse. Er stellt sich und seine Teamkollegin als junge Eltern dar und erklärt ihre Problematik im Alltag. Da die jungen Eltern unter mangelndem Schlaf durch ihre kleinen Kinder leiden würden, schlagen sie vor, den Schnulli für ihre Babys zu verwenden. Die Funktion des Schnullis besteht darin, Vibrationen zu erzeugen, die ins Gehirn geleitet werden. Durch im Gehirn entstandene Vibrationen sollen die Kinder beruhigt und in den Schlaf gebracht werden. Anton und Pierre fangen an zu lachen. Die Vorstellung der Erfindung und ihrer Umsetzung in der Praxis erheitert die Akteure. Pierre meldet sich zu Wort. Er stellt die Funktionalität der Erfindung in Frage: „Vibrationen. Das verursacht Hirnschäden.“ Er schaut zu Anton und beginnt wieder mit ihm zu lachen. Diese Art der nonverbalen Kommunikation verstärkt nicht nur das Auftreten des Unsicherheitsfaktors, sondern deutet auf die Untergrabung der Kompetenz der Präsentierenden. Pierre führt seine kritische Aussage weiter aus und belächelt die Gruppe für die Ideen-Entwicklung. Seine Gestik und Mimik („Er schüttelt seinen Kopf mit schnellen Bewegungen von links nach rechts, lässt die Zunge aus dem Mund hängen und verdreht die Augen“) symbolisiert seine Abneigung gegenüber der Erfindung. Einen zusätzlichen Nebeneffekt erhält die Szene, als drei Jungen erneut zu lachen beginnen. Lachen symbolisiert hier eine Art der Verachtung, die auf die Präsentierenden zielt (vgl. Plessner 1982, S. 421).

Auch die folgende Szene liefert Hinweise auf die Entwertung des Individuums auf der Intelligenzebene, welche sich nach den Präsentationen zweier Gruppen in derselben Klasse vollzieht.

Pierre und Lukas präsentieren ihre Erfindung ‚Der Anzug‘: Ein Anzug, mit dem Fliegen möglich ist. Pierre erklärt: ‚Wenn ihr wollt, breiten sich Flügel aus, und ihr könnt losfliegen.‘ Anke sieht zu Pierre und fragt: ‚Hä, wie?‘ Pierre erklärt: ‚Das ist wie bei einem Windhund, der fliegt ja auch fast.‘ Antonia sagt: ‚Verstehe ich nicht.‘ Pierre macht eine wegwerfende Handbewegung (mit rechts): ‚Ach, ist ja auch egal.‘ Anton will wissen: ‚Brauche ich dafür nicht einen Führerschein?‘ Pierre sieht ihn an und sagt: ‚Ach, äh, nee!‘ Pierre geht nicht weiter darauf ein und erwähnt: ‚Die Erfindung kostet nur 0,03 Milliarden Euro.‘ Er verlagert das Gewicht von einem Bein auf das andere. René ruft: ‚Aber wir sollen das doch kaufen!‘ Er lacht und sieht Lisa (an, die neben ihm am Tisch sitzt. Antonia ruft von hinten: ‚Eher würde

ich mich erschießen, als das ich das kaufe!’ (Die Situation wirkt auf mich wie die Rache an Pierre für seine kritischen Bemerkungen. Er ist sichtlich verlegen, VR)(Pierre wurde in dieser Szene zu einer leichten Zielscheibe, weil er seine Aufgabe nicht mit Bravour gemeistert hat. Er versprach sich oft, konnte nicht die Details des Produktes vorstellen. Diesen Sachverhalt nutzt Lisa (Sandra) aus. Sie übt ihre Kritik an Pierre aus. Ich vermute, dieses Szenario ist eine Art Racheakt an Pierre für seine geäußerte Kritik an Lisa (Sandra), die vorher ihr Produkt vorgestellt hat, MA).

(07RSAMA)

Nach der Vorstellung der Erfindung der gemischten Gruppe sollen Pierre und Lukas ihr Produkt im Plenum präsentieren. Hier ereignen sich viele Negativinteraktionen, sowohl von den Jungen als auch von den Mädchen. Pierre betont die Funktionsweise des Produktes. Nach der kurzen Erklärung geht Anke auf Pierre ein und stellt die Produktentwicklung in Frage. Er führt seine Erklärung durch das Vergleichziehen weiter fort, um der Interagierenden die Funktionalität der Erfindung transparenter zu machen. Antonia betont ihr fehlendes Verständnis in die Funktionsweise des Produktes. Pierre geht auf ihre Aussage nicht ein, sondern er versucht, auf nonverbaler Kommunikationsweise der konflikthafter Situation zu entkommen. Scheinbar legt er keinen großen Wert darauf, der Schülerin das Produkt zu erörtern. Er stellt nicht die nötigen Details des Werbeproduktes dar. Daraus resultiert das mangelnde Know-how über das eigene Produkt in der Präsentation, in der Interessierte Fragen zum Produkt stellen. Daraufhin möchte Anton erfahren, ob man für den fliegenden Anzug ein Führerschein benötige. Pierre geht nicht konkret auf die Frage ein. Er beantwortet sie mit einer nicht aussagekräftigen Antwort. Stattdessen erwähnt er den Preis des Produktes, auch wenn nicht danach gefragt wurde. Durch die Änderung der Körperhaltung versucht er, die Unsicherheit zu überspielen. Jetzt bringt sich René in die Diskussionsrunde ein. Er betont den Zweck der Präsentation, das Produkt an potentielle Käufer zu verkaufen. Der Unsicherheitsfaktor wird durch das wiederholte Lachen erhöht. René sieht zu Lisa und beginnt zu lachen. Zusätzliche Kritik bekommt er auch von der weiblichen Interaktionspartnerin, die während ihrer Vorstellung von Pierre Kritik erfahren hat. Sie unterstreicht den fehlenden Nutzen des Produktes, indem sie den Tod ins Spiel bringt. Auf diese Weise vermittelt sie dem Interaktionspartner, dass sie eher den

eigenen Tod bevorzugen würde, als das Fantasieprodukt zu kaufen. Die mangelnde Funktionalität des Gegenstandes wird durch die Verwendung des Konjunktivs II hervorgehoben.

14.2 Verbale Entwertung des Individuums auf Sexualebene

Wie im Unterkapitel der theoretischen Ansätze zur Konstruktion von Geschlecht und dessen Entwertung auf der Intellektuellenebene ausgeführt wird, ist hier Sexualität im sozialen Kontext von Geschlecht Gegenstand der Untersuchung. Eder (1995) betrachtet Sexualität als soziale Konstruktion und nicht als physische Einheit, als anatomisches Geschlecht (S. 83). Ziel ihrer Beobachtung ist die Forcierung der traditionell „heterosexual relationships“ und die Vermittlung von „sexual skripts“. Die Gestaltung des Sexuellen ergibt sich nicht aus der Funktionalität der Genitalien und den Gesetzen der Reproduktion, sondern vielmehr aus ihrer Aushandlung im gesellschaftlichen Kontext. Wie Jugendliche über Sexualität sprechen, sagt aus, wie Sexualität gesellschaftlich gestaltet wird. Somit kann Sexualität im gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden (vgl. Güting 2004, S. 144). Sexualisierende Andeutungen bilden eine spezifische Form interaktiver Bezugnahmen auf Sexualität im Alltag. In dem folgenden Unterkapitel werden Szenen beschrieben und interpretiert, in denen die Darstellung der Geschlechterzugehörigkeit in Interaktionen auf der Sexualebene sichtbar wird. Güting (2004) betont, dass die Geschlechterzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler in Interaktionen evident und diese das implizite Kriterium sei, durch welches die Geschlechterzugehörigkeit im situativen Kontext hervorgehoben und bedeutsam gemacht werde (S. 146). Auch Breidenstein und Kelle (1998) gehen der Frage nach, welche Rolle die Geschlechterzugehörigkeit im Sexualdiskurs spielt und welche Formen der verbalen Bezugnahme auf Sexualität entstehen, etwa sexualisierende Anspielungen. Sie interpretieren dies dahingehend, dass die Geschlechterzugehörigkeit in Aushandlungen auf Sexualebene hervorgehoben werde (S. 153). Im Sexualdiskurs wird die Frage akzentuiert, ob sexualisierende Anspielungen im Unterricht praktiziert werden. Thorne betont (1993) in ihren

beobachteten Interaktionen „heterosexual teasing“,⁷⁸ welche außerhalb des Unterrichts stattfänden und erwähnt weiter, diese Aktionen geschehen in der Pausenaktivität der Geschlechterjagden (zwischen Jungen und Mädchen) (S. 53). Diese Formen des Lästerns finden sich in den beobachteten Situationen. Die Formulierungen sind indirekt mit einer sexualisierenden Anspielung verbunden. Breidenstein/Kelle (1998) nennen diesen Akt des Sexualitätsdiskurses eine „autonome kinderulturelle Praxis“. Man kann davon ausgehen, dass die Praktiken sexualisierender Anspielungen außerhalb des Unterrichts vorgenommen werden. Hier stellt sich auch die Frage, inwiefern sexualisierende Anspielungen zwischen den Schülerinnen und Schülern stattfinden und wie die Thematik Sexualität von den Assessorinnen und Assessoren angesprochen wird. In den begleiteten Klassen kann beobachtet werden, wie sexualisierende Anspielungen in Aushandlungen zwischen Schülerinnen, Schülern und Beobachtenden vorgenommen werden, die zum Teil das Thema Sexualität selber aufgreifen. Im bereits ersten erörterten Protokollausschnitt äußert der Assessor: „Was möchtest du denn mit ihr machen?“ Der Assessor stellt diese vieldeutige Formulierung offen in den Raum. Diese latente, auf die Sexualität bezogene Aussage wird von niemandem aufgegriffen. Es ist jedoch nachweisbar, dass die Schülerinnen und Schüler als auch die Beobachtenden den Sexualitätsdiskurs aufgreifen. Dieses Aufgreifen der Thematik stellt eine gewöhnliche Umgangsform unter allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar. In Anlehnung an der Theorie von Güting (2004) kam man in diesem Zusammenhang von „komplexen Verflechtungen“ in den Assessorenschaft-Schülerinnen-Interaktionen sprechen (S. 148). Da das Verfahren des Assessments im schulischen Kontext eingebettet ist, kann hier in Bezug auf sexualisierende Anspielungen von identischen Interaktionen ausgegangen werden wie im Setting Schule. Zudem ist der Status als Schülerin und Schüler ein wesentlicher Bestandteil ihrer Identität, welchem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht entziehen können. Dies führt dazu, dass der verankerte Status als Schülerin und Schüler, der mit einem bestimmten Verhaltensmuster einhergeht, in den Identitäten verankert ist. Erlernte Verhaltensmuster in Bezug auf die Sexualität werden in Interaktionen wiederholt aufgegriffen. Verhaltensmuster und daraus resultierende Reaktionen werden in den Interaktionen evident. Diese Reaktionen im Setting des Assessments ähneln den Reaktionen auf die Thematik Sexualität im schulischen Kontext. Derartige

⁷⁸ Dieser Ausdruck kann übersetzt werden mit Lästern oder Necken.

sexualisierende Anspielungen dienen Schülerinnen und Schülern als Ablenkungsmanöver von unterrichtsähnlichem Geschehen und werden von der Assessorenschaft bis zu einem gewissen Grad toleriert bzw. sie zeigt Verständnis, weil sie dieses Verhalten als naturalisierte pubertäre Interessendarstellung legitimieren (vgl. Güting 2004, S. 148).

In der Darstellung der Interaktionen der Klasse 8 wird ein Schwerpunkt auf Situationen gelegt, in denen in Präsentationszusammenhängen sexuelle Anspielungen auffallen. Sexualisierende Andeutungen dienen oft der unterschwelligem Entwertung des Individuums. Breitensteins/Kelle (2004) stellen fest, dass der Reiz sexualisierender Anspielungen in seinen Möglichkeiten liege, Coolness und Lässigkeit unter Beweis zu stellen. Die Thematik Sexualität beinhaltet gleichfalls das Risiko der Überschreitung in Gestalt von Missachtung von Tabus, Verletzung der Intimsphäre und Entwertung des Individuums (S. 173). Die Autorin und der Autor bezeichnen die Fähigkeit der Erörterung dieser Thematik ohne jedes Anzeichen von Erregung als eine erstrebenswerte Qualität. Die Einbringung der Sexualität als Thema in Interaktionen bietet die Chance des Bezugs auf die Welt der Erwachsenen. Die Sexualität ist eng an den Erwachsenenstatus gekoppelt. Faulstich-Wieland et al. (2004) sprechen in diesem Zusammenhang von Inszenierungen des Erwachsenseins (Doing Adult), auf deren Basis Geschlechterkonstruktionen vollzogen würden. Die Praktiken des Doing Adult gehen mit der Dramatisierung des Geschlechts einher. Geschlecht wird „dramatisiert“, indem es zu einem entscheidenden Kriterium der Bewertung kommt. Das heißt nicht, dass das Geschlecht dramatisiert wird, sondern dass es eine zentrale Rolle in Interaktionen spielt. Ein weiterer relevanter Punkt ist die Darstellungsart des Themas Sexualität. Sexuelle Themen finden in unterschiedlichen Kontexten Anwendung und werden häufig im Sinne eigener Belange umfunktioniert. Vokabeln werden nicht in ihrer Semantik, sondern in ihrem Klang verändert (vgl. Breitenstein/Kelle 1998, S. 173). Begriffe aus dem Bereich Sexualität werden ins Spiel gebracht, indem sie mit ähnlich klingenden Worten assoziiert werden (vgl. Breitenstein/Kelle 1998, S. 156). Eine andere Methode, das Thema Sexualität in Interaktionen einzuführen, bietet die Anspielung. Sexuelles wird nicht direkt angesprochen, sondern durch Umschreibungen angedeutet. Die Aufgabe Produktentwicklung im Rahmen des Assessment-Programms wird nicht nach ihrer Bestimmung wahrgenommen, sondern

als Sexualspielzeug interpretiert. Sexuelle Stigmatisierungen werden inflationär gebraucht, ohne noch Irritationen auszulösen.

In einer der beobachteten Klassen kommt es wiederholt zu verbalen Entwertungen auf der Sexualebene. Durch den Rückgriff auf das Thema Sexualität werden verhandelte Gegenstände und anwesende oder präsentierende Personen verbal degradiert. Hierbei handelt es sich um sexualisierende Anspielungen. Verbale Herabsetzungen auf der Sexualebene lassen sich zunächst als Versuch verstehen, in die ablaufende Interaktion einen neuen Rahmen zu etablieren. Goffman (1980) begründet diesen Sachverhalt mit dem kollektiv etablierten Verständnisrahmen, in den der sexuelle Aspekt einfließt (S. 87). Die Interagierenden zeigen durch die Art der Interaktion und die dazugehörigen Elementen, wie zum Beispiel Lachen, dass sie die wirkliche Bedeutung des Gesagten im neuen Rahmen dekodiert haben. Wie diese Art der Entwertung auf Sexualebene in Interaktionssituationen geschieht, hängt davon ab, inwiefern der Rahmen als Verständnisrahmen zu etablieren gelingt (ebd.). Diese Art der Aushandlung von Sexualität wird auch in Präsentationssituationen vorgenommen, deren Struktur dem Unterricht ähnelt. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre gelöste Aufgabe im Plenum vorstellen. Die Präsentation des Produktes setzt die öffentliche Darstellung der eigenen Person im Raum voraus und fokussiert den Blick auf die Präsentierenden.

Die verbalen Entwertungen des Individuums auf Sexualebene geschehen in Interaktionssituationen relativ unvermittelt und unterschwellig. Sie kommen nicht zwischen den Situationen vor, sondern werden in aktuell ablaufende Interaktionen eingeführt (ebd.).

Das Besondere an diesen Interaktionen ist, dass sich die Sexualthematik auf jeden Gegenstand und jede Person beziehen kann. Personen nutzen den Gegenstand Sexualität, um gewöhnlichen Situationen ein außergewöhnliches Flair zu verleihen.

Im folgenden Unterkapitel wird die Erfindungen der geschlechtshomogenen Gruppe vorgestellt. Die Zuteilung zu dem Teampartner oder der Teampartnerin ergab sich aus den vorher stattgefundenen Erstgesprächen, welche am ersten Tag erfolgten.

Im ersten Teil handelt es sich um eine Entwertung des Individuums mittels des präsentierten Gegenstandes am zweiten Tag des Assessments.

Jetzt stehen Nicole und Irene auf und befestigen (mit Kreppband) ihr Erfindungsplakat an der rechten Wand des Raumes. Auf dem Blatt steht die Überschrift ‚Uschi, die Lachmaschiene.‘

Pierre kommentiert lachend: ‚Oha, Maschiene: Mit ie geschrieben!‘ Er lacht. Auf dem Plakat ist eine Figur gezeichnet. Sie hat vier Arme, an jeder Körperhälfte zwei. Auf dem Kopf sind lange gelbe Striche. Daneben befindet sich folgender Text: Sie hat lange blonde Haare und bringt dich zum Lachen. Im Gesicht der Figur befinden sich zwei halb geöffnete Augen (schwarz gezeichnet, mit langen Wimpern). Die Nase ist ein kurzer schwarzer Strich. Die Lippen sind breit, rund und geöffnet. Sie wurden in rot ausgemalt. Nicole steht links neben dem Plakat, Sie hat ein gelbes Schild um den Hals auf dem steht: Uschi (meine erste Assoziation nach Anblick der Erfindung: Eine Gummipuppe aus dem Sexshop, VR). (Diese Erfindung beinhaltet Details, die für eine Gummipuppe aus dem Sexshop charakteristisch sein könnten: große Augen, ein roter aufgemachter Mund. Es wundert mich, dass ich das Aussehen dieses Objektes mit der Gummipuppe verknüpfe, MA). Nicole sieht das Publikum an und erklärt: ‚Das ist Uschi!‘ Sie deutet auf ihre Mitschülerin Irene. Es ist lautes Gelächter der Jungen zu hören. (Ich vermute, sie haben den gleichen Gedanken wie ich, VR. Ich glaube, diese Szene führt zur Entstehung einer kollektiven Einigkeit. Ich vermute, die Jungen denken beim Anblick der Erfindung an das gleich wie ich: Gummipuppe, MA). Nicole ergreift die Arme von Irene, fasst sie unter die Arme: ‚Einfach anfassen, dann kitzelt sie euch und ihr habt keine schlechte Laune mehr.‘ Sie fasst Irenes Hände an, Irene kitzelt Nicole. Nicole fährt fort: ‚Wenn ihr auf Uschis Füße tretet, erzählt sie euch Witze.‘ Sie tritt auf Irenes Füße und sagt: ‚Ich erzähle euch jetzt den Witz vom kleinen Fritz.‘ Alle Anwesenden lachen. Anton fragt: ‚Kann die denn sonst noch etwas machen?‘ Er lächelt dabei. Nicole erwähnt: ‚Klar, sie kann auch tanzen. Sie kann die Hebefigur aus Dirty Dancing!‘ Nicole stutzt, beginnt zu lachen, hält sich die Hand vor den Mund. Danach räuspert sie sich, ergreift Irenes Hände und sagt: ‚Wir tanzen jetzt.‘ Irene und Nicole bewegen ihre Oberkörper von rechts nach links, treten mit den Füßen auf der Stelle und lachen sich an. Pierre hat die Arme vor der Brust verschränkt, zieht die rechte Augenbraue hoch und will wissen: ‚Was kann ich denn sonst noch mit ihr machen?‘ Er grinst. Anton sitzt neben Pierre, klopft mit der linken Hand auf seinen rechten Arm und lächelt. Assessor Andreas antwortet und sieht dabei Pierre an: ‚Was möchtest du denn mit ihr machen?‘ Er klingt dabei ernst. Pierre antwortet nicht. Er beugt seinen

Kopf erst zu Jan, dann zu Marco und flüstert dabei. Die drei lachen. Nicole ergreift wieder das Wort: ‚Uschi kostet nur 20 Euro.‘ Pierre ruft aus: ‚20 Euro, das ist doch viel zu billig!‘ Er lacht erneut. Nicole hat die Augen zusammengekniffen, ihr Mund ist zu einem schmalen Strich zusammengepresst. Sie sieht zu Pierre und sagt mit fester Stimme: ‚Nein, das ist preisgünstig, nicht billig!‘

(07RSAVR)

Der Auftrag besteht aus drei Teilen: Ein Teil ist die Erfindungsphase, der zweite beinhaltet die Vorbereitungsphase für die Präsentation und der dritte Teil umfasst die Präsentation. Die Formulierung „jetzt“ bezieht sich auf den ersten Teil der Präsentation. Die Positionierung der Teilnehmerinnen im Raum wird durch die Perspektive der Beobachterin sichtbar. Die Beobachterin fokussiert ihren Blick auf die Präsentierenden, die sich an der rechten Wand des Raumes befinden. Auf dem Plakat steht die Überschrift „Uschi, die Lachmaschine“, der Name des erfundenen Produktes. Die Überschrift beinhaltet zwei Begriffe „Uschi“ und „die Lachmaschine“. Durch die Verwendung des weiblichen Vornamens Uschi werden der Maschine menschliche Attribute zugeschrieben, sie wird personalisiert. Zudem wird der Blick auf das Geschlecht der Maschine gelenkt, dramatisiert durch die Verwendung des Vornamens Uschi. Die Überschrift „die Lachmaschine“ beinhaltet einen orthografischen Fehler, welcher nicht unbemerkt bleibt. Das Wort „Lachmaschine“ wird fälschlicherweise mit „ie“ statt mit „i“ geschrieben. Pierre kommt zu Wort und lenkt die Aufmerksamkeit auf den aufgetretenen Schreibfehler. Das Wort „kommentieren“ weist auf seine belehrende Funktion hin: Pierre verweist die Teilnehmerinnen auf den Fehler. Der Ausruf „Oha“ hat keine emotionale Bedeutung, im zweiten Teil wird verdeutlicht, um welchen Gegenstand es sich im Gespräch handelt. In der Ausgangssituation der Produktbeschreibung beschreibt die Beobachterin eine Figur. Figur bezeichnet in dem Fall die körperliche Gestalt des Menschen oder einen Umriss, bei dem visuelles Erkennen durch schlechte Lichtverhältnisse oder durch geringere Kontraste erschwert wird. Die Beobachterinnen sprechen von einer Figur, weil die Lachmaschine auf den ersten Blick durch den Einsatz von dezenteren Farben nicht zu erkennen ist. Sie ist von menschenähnlicher Gestalt. Die Beobachterinnen erkennen bei genauem Hinschauen, dass die Figur an jeder Körperhälfte zwei Arme besitzt. Die Zeichnung der vier Arme ergänzt die menschenähnliche Maschine um etwas Abstraktes, Irreales

und Irrationales. Die Figur weist Differenzen zum menschlichen Körperbau auf. In der weiteren Beschreibung finden sich Hinweise auf den Geschlechteraspekt. Die Maschine ist weiblichen Geschlechts, was der farblichen Darstellung und der dazugehörigen Textbeschreibung zu entnehmen ist. Die Maschine besitzt lange blonde Haare, einen roten breiten Mund, lange Wimpern und es wird das Personalpronomen „sie“ verwendet. Charakteristisch für diese Erfindung ist die Überschrift des Produktes: „Sie hat lange blonde Haare und bringt dich zum Lachen.“ Die Maschine als funktionelles Instrument, das der Automatisierung von Vorgängen dient, übernimmt ersatzweise Aufgaben des Menschen. Das Versprechen „bringt dich zum Lachen“ impliziert Informationen über menschenähnliche Tätigkeiten. Die Maschine wird vermenschlicht, sie besitzt die Fähigkeit, ihr Gegenüber zum Lachen zu bringen. Das Produkt eignet sich für jeden, was durch die Verwendung des Personalpronomens „dich“ deutlich wird. Mit der Verkaufsstrategie versuchen sie, jeden zum Kauf des Produktes zu animieren. Die Formulierung des Satzes in der zweiten Person reduziert die Distanz zwischen der Präsentierenden des Produktes und den Zuhörenden.

Beim Anblick der Figur konstatieren die Protokollantinnen menschenähnliche Gestalt. Ihre Darstellung der Maschine verweist durch die Konturenbeschreibung und den Hinweis auf zwei Augen auf menschliches Aussehen. Die Nase wird nur als ein kurzer Strich angedeutet, scheinbar übernimmt das Sinnesorgan eine untergeordnete Bedeutung für die Erfindung. Die Lippen sind weit geöffnet und durch rote Farbe hervorgehoben. Die halb geöffneten Augen sowie die Hervorhebung der roten, geöffneten Lippen unterstreichen den sexualisierenden Charakter des Produktes. Die Figur weckt die Assoziation einer Gummipuppe aus dem Sexshop.

Irene positioniert sich links neben dem Plakat, um ihren Hals hängt ein Schild mit dem Namen des Produktes „Uschi“. Während der Präsentation stellt Irene nicht nur ihr eigenes Geschlecht in den Vordergrund, sondern auch das der Figur, die ebenfalls dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden kann. Die Zuordnung der Figur erfolgt durch die Namensgebung „Uschi“. Die Anfertigung des Schildes dient dem Ziel, die Differenz zwischen Irene und dem Produkt Uschi herzustellen. Irritationen bei der Zuordnung zu den Personen werden so zu vermeiden versucht. Die Differenzierung zwischen Irene und der Erfindung „Uschi“ wird durch die sprachliche Äußerung verstärkt: Irene verweist mit dem Namensschild auf das

Produkt Uschi und grenzt sich zugleich von ihr ab. Um dem Publikum zu demonstrieren, um welches Produkt es sich handelt, richtet sie ihren Finger auf ihre Teamkollegin. Darüber hinaus stellt die Szenenbeschreibung eine Inszenierung von Geschlecht dar. Irene und Nicole nutzen das Sexobjekt Uschi, um ihre Geschlechterzugehörigkeit zu präsentieren. Sie als weibliche Personen nehmen die Thematik Sexualität „auf die Schuppe“, indem sie das Produkt als Lachinstrument darstellen. „Ich erzähle euch einen Witz von kleinem Fritz“ und damit einhergehende Berührungen unter den Akteurinnen unterstützen den Spaßfaktor. Aus der Reaktion der beiden Akteurinnen kann der Schluss gezogen werden, dass die Entscheidung für dieses Produkt mit ihrem Empfinden zusammenhängt. Sie finden das Produkt interessant und spielen in der Präsentationsphase mit ihrer weiblichen Rolle, die durch die Inszenierung des Geschlechts durch die Kleidung sichtbar wird:

„Irene und Nicole haben French-Maniküre (weiße Nagelspitzen). Sie sind sehr modebewusst und sind körperbetont angezogen.“

(07RSAMA)

Die Geschlechterzugehörigkeit wird optisch durch Kleidung und Kosmetika inszeniert (vgl. Güting 2004, S. 127). Die geschlechtsexklusiven Elemente der Aufmachungen gehen mit einer Geschlechterdifferenzierung einher. Dazu dienen Schminken sowie die Verwendung von Accessoires bei Mädchen. Zusätzlich nutzen sie das Sexobjekt Uschi, durch welches die Geschlechterzugehörigkeit unterstützend hervorgehoben wird. Die Betonung der Geschlechterzugehörigkeit wird durch die Präsentation des Gegenstandes Uschi realisierbar, welche dem weiblichen Geschlecht durch die Schminkpraxis, wie lange getuschte Wimpern und ein aufgemalter roter Mund, zuzuordnen ist.

Die Präsentation des Produktes provoziert lautes Gelächter, das durch die Jungen ausgelöst wird. Die Jungen vermitteln durch nonverbale Kommunikation den Eindruck, dass sie die Gummipuppe als Sexualobjekt wahrnehmen. Es handelt sich um ein geteiltes Wissen unter den Interagierenden. Die Bedeutung des Produktes und ihrer Funktion ist nicht nur den Insidern bekannt. Der Selbstreflexion der Forscherinnen kann entnommen werden, dass sie das Objekt als Gummipuppe, somit als Sexualgegenstand, zur Kenntnis nehmen. Durch das Auslösen des

Gelächters wird der Beitrag der Präsentierenden unterbrochen. Ulich (2001) geht von dem Mechanismus des Lachens aus und argumentiert, dass der Zweck dieses Verhalten sei, die Präsentierenden öffentlich zu degradieren. Diese Art der Degradierung in der Öffentlichkeit beinhaltet einen geschlechtlichen Aspekt. Öffentliche Abwertung und Entwertung auf der Sexualebene werden grundsätzlich gegen das weibliche Geschlecht gerichtet. Diese Tendenz zeigt sich auch in den Untersuchungen von Ulich (2001). Er stellte fest, dass an Gymnasialschulen die Neigung überwiegt, die Beiträge weiblicher Personen zu unterbrechen und zu belächeln (S. 68). Die Verstärkung der Abwertung erfolgt durch den Aspekt der Sexualität. Im außerschulischen Kontext, in dem eine unterrichtsähnliche Situation vorherrscht, die durch die Präsentation einer Aufgabe verstärkt wird, greifen Jungen nach alternativen Mitteln, nach Sexualitätsthemen, um andere öffentlich zu degradieren. Die männlichen Personen untergraben die Fähigkeiten der Präsentierenden und entwerten das weibliche Individuum. Diese Abwertung durch öffentliche Unterbrechung und Widerstand scheint eine Jugenddomäne zu sein (S. 68). Auch Faulstich-Wieland et al. (1995) gehen in ihrer Studie mit Schülerinnen und Schülern aus den Jahrgängen 7 bis 10 davon aus, dass der Zugriff auf die Thematik Sexualität als eine Spielart unter Jungen in koeduktiven Schulformen verstanden werden könne. Diese Konversationsart unter den Jungen, die eine Männerphantasie illustriert, wird oft als bewusste Provokation aufgefasst (S. 184). Behnke/Meuser (1999) konstatieren, dass es sich bei der Darstellung des Geschlechts um ein symbolisches Repertoire handele, durch welches die Geschlechterzugehörigkeit dargestellt würde (S. 52). Diese Konstruktion von Geschlecht geschieht im Alltagshandeln, in dem die Akteure ihr Geschlecht zur Schau tragen.

Die Schülerinnen aus dem Publikum zeigen sich zurückhaltend in der nonverbalen Kommunikation. Sie verhalten sich still, stören nicht während der Präsentation und wirken abwesend. Ulich (2001) kommt zu dem Ergebnis, dass weibliche Personen dazu neigten, sich aus den verbalen Attacken im schulischen Alltag herauszuhalten (S. 67). Sie stören kaum im Unterricht, verhalten sich still und hören ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aufmerksam zu. Vermutlich möchten sie sich an den Interaktionen mit den Jungen beteiligen. Ihre Passivität könnte als Konfliktvermeidungsstrategie gedeutet werden. Auffallend ist, dass andere Schülerinnen im Publikum keine Kommentare hinsichtlich der Präsentation

abgeben. Dadurch solidarisieren sich die weiblichen Personen mit den Präsentierenden, d. h. mit dem eigenen Geschlecht. Dies ist darauf zurückzuführen, dass unter Mädchen freundschaftliche Beziehungsmuster herrschen und sie in einem stärkeren Maße beziehungsorientiert sind als Jungen (vgl. Ulich 2001, S. 67). Jungen sind hingegen in leistungsbezogenen Situationen konkurrenzorientiert. Im weiteren Verlauf verdeutlicht Nicole die Funktionen der Maschine mittels ihrer Kollegin. Sie präsentiert mit Hilfe ihrer Mitschülerin die Aufgaben der Maschine. Die Berührung der Mitschülerin unterstreicht sie mit der verbalen Äußerung „Einfach anfassen, dann kitzelt sie euch und ihr habt keine schlechte Laune mehr“. Sie konnotiert die schlechte Laune mit Kitzeln: Durch die Berührung bestimmter Körperteile verringere sich das Risiko, schlechte Laune zu bekommen. Das Berühren durch Kitzeln zeigt, wie eng das Verhältnis zwischen den Schülerinnen ist. Die Bedeutung dieses Signals variiert je nach Bekanntheitsgrad der zu berührenden Person. Auf der Geschlechterebene postuliert Henley (1989), dass Berührung eine weibliche Domäne darstellte und Frauen eher Berührungen initiierten als Männer (S. 162). Henley postuliert eine Asymmetrie im Berührungsverhalten, demzufolge Frauen häufiger ihre Geschlechtsgenossinnen berührten (ebd.).

Nicole tritt Irene auf die Füße und demonstriert weitere Funktionen der Maschine. Mit der Körpersprache geht die sprachliche Äußerung einher. Wenn man der Figur auf die Füße träte, erzählte die Maschine einen Witz vom kleinen Fritz. Irene wendet sich persönlich an das Publikum und spricht es direkt an. Das Szenario bekommt eine zusätzliche Färbung durch den Einsatz anderer Körperteile. Die Aktion der Schülerin löst bei den Anwesenden Gelächter aus. Die Reaktion des Publikums kann auf die Art der Präsentation des Produktes zurückgeführt werden. Dann unterbricht Anton den Beitrag und möchte erfahren, welche Funktion die Maschine habe. Seine Aussage wird unterstützt durch ein Lachen, was schließen lässt, dass er die Präsentation seiner Mitschülerinnen nicht ernst nimmt. „Kann die denn sonst noch etwas machen?“ Er lächelt dabei. Die Mitschülerin geht auf seine Frage ein und sagt überzeugend, dass die Uschi eine Tanzfigur aus dem Film Dirty Dancing beherrsche. Nicole beginnt zu lachen und hält sich die Hand vor den Mund, um das Lachen zu unterdrücken. Anschließend fasst Nicole Irenes Hände und sie bewegen sich zusammen in eine Richtung. Jetzt meldet sich Pierre zu Wort. Er zieht seine Augenbrauen hoch, sieht zu den Schülerinnen und fragt, *was man denn sonst noch mit ihr machen könne?* Die Fragekonstruktion deutet auf eine weitere Funktionalität

der Maschine hin. Bei der genauen Betrachtung der Formulierung kann festgestellt werden, dass eine unterschwellige Bedeutung mitschwingt. Er bezieht sich erneut auf den Sexualaspekt, der indirekt angesprochen wird, um den Gegenstand zu sexualisieren. Diese unterschwellige Bedeutung wird von seinem Mitschüler richtig verstanden. Hier handelt es sich um ein geteiltes Wissen, welches indirekt angesprochen wird. Jan teilt Pierre durch die Körpersprache mit, dass er die latente Bedeutung seines Gesprächsinhaltes versteht. Durch diesen Akt wird eine Gemeinsamkeit zwischen den Jungen hergestellt. Die beiden Akteure verbindet eine unausgesprochene Botschaft. Mit der sexualisierenden Anspielung wird ein Teil des Präsentationsgegenstandes sexualisiert und der Gegenstand Uschi wird zum Objekt des öffentlichen Diskurses. Die Unterschwelligkeit liegt darin begründet, das Gemeinte durch die Zweideutigkeit des Satzes zu markieren und dadurch auch die riskanten Sachverhalte anzudeuten. Dieser Einwurf dient der Aufrechterhaltung der Konversation und gewinnt seine Attraktivität daraus, im Präsentationsgeschehen etwas Interessantes einführen zu können (vgl. Güting 2004, S. 146). Zudem wird der Akt dieser Anspielung als gesellschaftliche Ausarbeitung sexueller Themen im Modus der Kooperation realisiert (vgl. Breitenstein/Kelle 1998, S. 161). In Interaktionen entsteht die Thematik Sexualität im Wechselspiel zwischen mehreren Interaktionspartnern, die durch den Einbezug des Publikums in die Thematik erfolgt. Die Rezipienten müssen mitdenken. Pierre gibt sich zu verstehen, indem er die Anspielung Jans in leicht geänderter Form aufgreift (vgl. Breitenstein/Kelle 1998, S. 158). Pierre signalisiert Anton, dass er richtig verstanden habe. Er gibt zu erkennen, dass er weiß, was gemeint ist. Dieses Wissen unterstreicht er durch eine explizite Geste, die an Anton gerichtet ist. Pierre lässt sich dazu verleiten, in einer Variante das Gemeinte zu umschreiben.

Die Strukturierung, die das Sexualitätsthema begründet, ist die Gegenüberstellung zweier komplementärer Rollen, die sich auf Geschlechter beziehen. Die des sexuellen Subjekts, das begehrt und das die Initiative zum Kommentar ergreift und die des sexuellen Objekts, das begehrt und über das gesprochen wird. Die sexuell konnotierten Aussagen beziehen sich auf die Differenz der Geschlechter, denn zum Ausdruck kommt nur heterosexuelles Begehren (vgl. Breitenstein/Kelle 1998, S. 165). Die Rollen des Subjekts und des Objekts verteilen sich auf die Geschlechter: Jungen sind diejenigen, die überwiegend die Mädchen kommentieren und ihre Kommentare beziehen sich auf Objekte, die sexualisiert werden. Dass sich

die Sexualisierung auf den Gegenstand des Produktes bezieht, ruft eine Reaktion des Assessors hervor, der in den vorherigen Gesprächsablauf nicht eingegriffen hat. Der Assessor sanktioniert die Kommentare in Form einer latent sexualisierenden Frage, welche zuvor von Pierre als sexualisierende Anspielung an die Mädchen gerichtet wurde. Pierre geht auf die Fragestellung des Assessors nicht ein, was vermutlich auf seine Verunsicherung zurückzuführen ist. Zum anderen fühlt er sich von dem Assessor entlarvt, welcher die verborgene sexualisierende Bemerkung richtig dekodiert hat.

Die Interaktion zwischen den beiden Personen wird durch die fortgesetzte Präsentation Nicoles unterbrochen. Sie ergänzt ihre Rede und teilt dem Publikum den Preis mit. Jetzt erfolgt erneut ein Zwischenruf von Pierre, der auf der leistungsbezogenen Ebene Nicole entwerten möchte. Er wendet sich lachend an sie und betont, dass das Produkt zu billig sei. Seine Taktik zielt darauf, Nicole im Präsentationsgeschehen zu verunsichern. Nicole lässt sich jedoch nicht aus der Ruhe bringen. Sie setzt sich aktiv zur Wehr. Sie entscheidet sich für einen Gegenangriff und geht auf die Aussage Pierres ein. Sie wirkt verärgert und versucht, auf der leistungsbezogenen Ebene den Schüler zu entwerten. Sie korrigiert ihren Mitschüler, ihr Einwand stellt eine provokative Gegenposition dar, Sie reagiert auf die Äußerung ihres Mitschülers, indem sie ihn auf einen Denkfehler aufmerksam macht, der in der Wortwahl begründet liegt. Sie unterstreicht die Differenz zwischen den verwendeten Wörtern „billig“ und „preisgünstig“. Das Wort billig kann mit dem Adjektiv „minderwertig“ konnotiert werden, preisgünstig hingegen hat eine positivere Bedeutung als „billig“.

Die Entwertung auf Sexualebene nimmt verschiedene Formen an und richtet sich auch gegen Mitarbeiterinnen des Assessments. Dazu gehört die Koordinatorin der ausrichtenden Institution, die als externe Person die Abschlussrunde am dritten Tag anleitet.

Der dritte Tag des Assessments. Die Entwertung auf Sexualebene ist gegen die Koordinatorin gerichtet. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen mit der Koordinatorin im Stuhlkreis im Raum und sollen die Erlebnisse im Verfahren beleuchten.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Verfahrens sitzen im Stuhlkreis. Ina möchte von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfahren, was sie im Verfahren

erlebt haben. Finn soll als erste Person seine Eindrücke aus dem Assessment erzählen. Er beginnt: ‚Hey, die Assessis waren alle so Homies,‘ alle (auch Ina und VR) lachen, ‚alle voll korrekt und so!‘ Er erzählt weiter: ‚Eigentlich kann ich mich ja nicht so konzentrieren und so, aber die meinten, ich kann das doch!‘ Pierre ruft aus: ‚Und so!‘ Alle lachen erneut. Finn erklärt: ‚Ich fand alles gut und so!‘ Wieder ertönt Gelächter, Ina sagt: ‚Danke, jetzt der Nächste.‘ Steffen ist an der Reihe: ‚Ich fand das Feedbackgespräch gut.‘ Anton unterbricht Steffen lachend: ‚Was? Fickbackgespräch?‘ Finn, Steffen und Dennis lachen laut. Anke sieht Richtung Dennis, der neben Anton sitzt und verdreht die Augen: ‚Fresse zu, Anton!‘ Alle verstummen. Ina reagiert darauf nicht, sie steht auf, geht zu ihrer Tasche, die hinter ihr auf einem Stuhl steht und nimmt einen Stapel Zettel heraus, die sie mit folgenden Worten im Kreis herumgibt: ‚Ich möchte euch bitten, das hier auszufüllen, so wie es auf dem Zettel steht.‘

(07RSAMA)

Alle Anwesenden sitzen im Stuhlkreis. Finn beginnt als erster in der Runde, seine Eindrücke über das Verfahren zu schildern. Finn wendet sich umgangssprachlich an die Zuhörer und verweist auf den kollegialen Umgang der Assessorinnen und Assessoren mit den Schülerinnen und Schülern. Er hebt die Hierarchieebene zwischen Assessorinnen und Assessoren und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern situativ auf, indem er sie als „Homies“ bezeichnet. Homies ist ein verdeutsches Englisch, kommt aus dem afro-amerikanischen Slang und bezeichnet jemanden aus der Hood (sprich aus der Neighborhood- Nachbarschaft). Im weiteren Sinne wird das Wort Homies für die Bezeichnung von Freunden benutzt, mit denen man gerne zusammensitzt. Durch die Verwendung dieses Ausdrucks wird der Beziehungscharakter unter den Personen charakterisiert. Finn markiert damit die freundschaftliche Ebene zwischen Assessoren- und Schülerschaft. Seine Aussage löst bei allen Anwesenden Gelächter aus. Im Anschluss fügt er hinzu, dass die Assessorinnen und Assessoren ausnahmslos „korrekt“ seien. Finn führt seine Aussage nicht weiter aus und begründet sie nicht. Das „Korrektsein“ der Assessorinnen und Assessoren begründet er mit deren Fähigkeit, sich richtig zu verhalten. In der weiteren Szenenbeschreibung bezieht er Position zu seiner Konzentrationsfähigkeit. Er geht von seinem Standpunkt aus und schätzt sich selbst ein. Finn erklärt in der Runde, seine Kompetenz des Sich-Konzentrierens sei nicht

stark ausgeprägt. Die Assessorenschaft habe ihm allerdings das Gegenteil bescheinigt. Die Assessorinnen und Assessoren stellen anhand der Beobachtungsphase die Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fest, die in Feedbackgesprächen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zurückgespiegelt werden. Diese werden im Anschluss an das Verfahren in Form von Kurz- und Endberichten ausformuliert. Im dargestellten Beispiel erfolgt die Bescheinigung der Fähigkeit des Sich-Konzentrierens durch eine Assessorin. Im weiteren Verlauf der Interaktion folgt ein Einwurf von Pierre. Er greift die letzte Formulierung von Finn „und so“ auf und unterbricht auf diese Weise dessen Beitrag. Ähnlich wie mittels der sexuellen Anspielungen geht es auch hier um die Manifestation von Coolness. Der Einwurf lebt von der Beiläufigkeit und Lässigkeit. Ulich geht davon aus (2001), dass diese Art der Unterbrechung, Kommentare, des Ärgerns von Jungen ausgehen und Jungen Initiatoren solcher Aktionen sind. In diesem Zusammenhang spricht Ulich von dem öffentlichen Machtgefälle, das sich durch die Unterbrechungen der fremden Beiträge und der damit verbundenen Lenkung der Diskussionen ausdrückt (S. 68). Finn lässt sich nicht aus der Ruhe bringen und setzt seine Erläuterungen fort. Er geht auf die Aussage von Pierre nicht ein, sondern ignoriert ihn. Er verallgemeinert seine Aussage und verweist auf allgemeine positive Aspekte des Verfahrens: „*Ich fand alles gut und so!*“ Alle Anwesenden beginnen erneut zu lachen, vermutlich ausgelöst durch den Anhang „und so“. Die Projektkoordinatorin bedankt sich bei Finn für seinen Beitrag und findet eine Überleitung zum nächsten Redner. Jetzt äußert sich Steffen positiv über das erhaltene Feedbackgespräch. Sein Beitrag wird von Anton unterbrochen, welcher vorgibt, das Gesagte nicht verstanden zu haben. Absichtlich vertauscht Anton einige Buchstaben des Wortes. Er verwendet ein ähnlich klingendes Wort anstelle des Begriffs Feedbackgespräch mit dem Unterschied, dass der erfundene Begriff eine sexualisierte Konnotation beinhaltet. Dies löst in der Regel Gelächter aus und scheint zur allgemeinen Unterhaltung beizutragen. Faulstich-Wieland et al. (2004) gehen davon aus, dass die Sexualisierung als Mittel zur Ablenkung vom Unterrichtsgeschehen diene und als Spaßfaktor eingesetzt würde (S. 186). Anton bringt eine sexualisierende Anspielung in die Interaktion ein und lenkt das Thema auf Sexualität. Breitenstein/Kelle (1998) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Umschreibungen des Sexuellen, das nicht direkt angesprochen wird. „Fickbackgespräch“ impliziert eine fiktive Gesprächsführung, deren Gegenstand die Sexualität ist. Er stellt eine

Verbindungsline zwischen dem Teil des Verfahrens und der Sexualität her. Anton löst mit dem Einwurf Gelächter bei drei Jungen aus. Finn, Steffen und Dennis reagieren lachend auf den sexuell konnotierten Ausruf. Durch das Lachen im Plenum gerät der Gegenstand der Unterhaltung, die Feedbackgespräche, in den Fokus des Interaktionsgeschehens. Dieser Scherz ist gewagter als der zuvor beschriebene, hier wird der Gegenstand zum Objekt der Sexualisierung gemacht, die Führung von Feedbackgesprächen. Assessorinnen und Assessoren führen im Rahmen des Assessments Face-to-Face-Gespräche mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch, deren Zielsetzung darin besteht, Fähigkeiten und Stärken zurückzuspiegeln. Durch die Verschiebung der ursprünglichen Zielsetzung der Feedbackgespräche gerät die Sexualisierung in den Mittelpunkt des Feedbackgesprächs. Dieser sexualisierte Spaß eignet sich, um für einen Moment spielerisch die Statusschranke zwischen der Assessorenschaft und den Schülern aufzuheben. Assessorinnen und Assessoren verfügen über ein höheres Bildungsniveau, sie sind den Schülern auf der Bildungsebene überlegen. Durch den Einwurf von Anton wird die Hierarchieebene kurzfristig aufgehoben. Faulstich-Wieland et al. (2004) erwähnen in ihren geführten Protokollen mit den Schülerinnen und Schülern der 7 Jahrgänge, dass diese sozialen Praktiken der Gesprächsführung auf der Sexualebene im schulischen Kontext eine willkommene Abwechslung im Schulalltag darstelle (S. 185). Dies führt zur allgemeinen Erheiterung. Breitenstein/Kelle (1998) stellen in ihren Untersuchungen fest, dass Jugendliche das Thema Sexualität in verschiedenen situativen Kontexten einbrächten. Mit einer bestimmten Technik der verwendeten Vokabel wird keine persönliche Identifizierung mit dem Thema Sexualität realisiert. Man knüpft am bereits vorhandenen Thema an und greift es auf, ohne persönliches Interesse an dem Inhalt zu bekunden (vgl. Breitenstein/Kelle 1998, S. 160). Diese Technik ist einfallsreich und benötigt kein eigenes Motiv, um an das Thema Sexualität anzuknüpfen. Das Motiv ist bereits im Gesprächsinhalt enthalten, wodurch die Interaktionspartner durch Identifizierung und Verantwortung entlastet sind.

Nach der sexualisierenden Anspielung folgt eine Beschimpfung Antons durch Anke. Durch die Wortwahl wird Anke persönlich beleidigend, sie sagt nicht allgemein „Fresse zu“, sondern „Fresse zu, Anton“. Es folgt keine Reaktion von Anton, was darauf zurückgeführt werden kann, dass sich der Beleidigte überrumpelt fühlt. Die

Beschimpfung kommt unerwartet und unvermutet, „aus heiterem Himmel“, sodass eine spontane Gegenwehr erschwert wird.

Der Überraschungseffekt und die Dramatik der Bezeichnung überfordern den Angesprochenen. Für zusätzliche Verblüffung sorgt der Fakt, dass die Beleidigung von einem Mädchen ausgeht, was eine Seltenheit in der Beleidigungspraxis darstellt (vgl. Breitenstein/Kelle 1999, S. 161).

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen still in der Runde und scheinen über den Angriff von Anke überrascht zu sein. Durch ihre persönliche Beschimpfung setzt Anke die Person herab. Ina interveniert in dieser Situation nicht. Sie steht auf und wendet sich ihrer Aufgabe zu. Möglicherweise versucht sie, den Konflikt zwischen Anke und Anton selber auszutragen, durch die Verteilung der Aufgabe. Sie verteilt die Zettel in der Runde und wendet sich an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Bitte, den Zettel auszufüllen. Andererseits sieht sie vermutlich keinen Bedarf einzugreifen, weil sie Anke die Möglichkeit lassen will, den Konflikt mit Anton selber auszutragen.

15. „Ich brauche mal deine Hilfe, wie habt ihr das gemacht?“

Im folgenden Kapitel werden Beobachtungsszenen gegenseitigen Helfens eingefangen. In aufgabenbezogenen Situationen, die den Bewertungsaspekt nicht besitzen, zeigen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hilfsbereit. Die Szenen verdeutlichen die Relevanz der benötigten Hilfestellung zur Lösung der Aufgaben. Gegenseitiges Helfen gehört zu einem wichtigen Bestandteil der Beziehungspflege unter den Schülerinnen und Schülern. In der Studie zum Thema Kooperation/gegenseitiges Helfen erörtern Faulstich-Wieland/Horstkemper (1995) ihre Ergebnisse in den koedukativen Schulen. Sie stellten fest, dass gegenseitiges Helfen zwischen Mädchen und Jungen an der Tagesordnung sei. Neun Mädchen von insgesamt fünfzehn Schülerinnen äußern explizit, dass Mädchen und Jungen sich gegenseitig helfen, Lernspiele machen, einige Aufgaben zusammen lösen (S. 47). Eine Gegendarstellung zum Thema Helfen präsentieren Oswald/Krappmann (1991) in ihrer Studie. Sie betonen, dass bei den Schülerinnen und Schülern in der vierten Klasse selten Hilfe gesucht und angeboten werde (S. 208). Diese Feststellung begründen sie damit, dass in der vierten Klasse problematische Interaktionen

herrschten. Kinder der vierten Klasse hätten Schwierigkeiten zu helfen und neigten dazu, solche Situationen zu vermeiden. Sie forderten Hilfe herrisch und überheblich ein, sie ließen ihre Klassenkameraden in Notsituationen im Stich oder sie gewähren Hilfe in herablassender Weise. Sie verkleinerten die erhaltene Hilfe durch herabsetzende Bemerkungen. Als eine Erklärung bieten die Autoren an, dass auf die Hilfebedürftigkeit zielende Situationen ein Gefälle, und damit ein Ungleichgewicht, schufen zwischen dem, der Hilfe benötige, und dem, der Hilfe anböte. Ferner betonen die Autorinnen, dass diese Verletzung des Gleichheitspostulats zwischen den Gleichaltrigen geheilt werden müsse, auf dem präventiven Weg durch Einfordern oder gar Wegnehmen, statt freundlich um Hilfe zu bitten, oder nachträglich durch Entwertung. In Mädchen-Jungen-Interaktionen kommt zur Verschärfung dieser Situationen der in unserer Gesellschaft herrschende geltende männliche Überlegenheitsimperativ hinzu (Wagner 1994), der dazu anleitet, immer größer, stärker und besser sein zu müssen. Zudem verleitet der Überlegenheitsimperativ zur Ablehnung von Hilfe. Gerade im schulischen Kontext kommt es häufiger dazu, dass Hausaufgaben, Bücher oder Stifte fehlen oder Schülerinnen und Schüler bestimmte Aufgaben nicht verstanden oder gelöst haben. Nach Oswald/Krappmann (1991) sind es vor allem die Mädchen, die um Hilfe gebeten werden und die häufiger Hilfe leisten (ebd.). Diese treten oft in Form von Bemerkungen oder Ermahnungen auf. In einer späteren Publikation über den Alltag der Schulkinder (1995) beweisen die Autoren Krappmann/Oswald in ihren Untersuchungen in Grundschulklassen, dass gegenseitiges Helfen kein Fremdwort für die Schülerinnen und Schüler sei, jedoch die Bereitschaft zum Helfen gering ausfalle.⁷⁹ Hilfeleistungen nehmen unterschiedlichen Charakter an. Zum einen wird ein Arbeitsmittel, wie zum Beispiel ein Lineal oder die gemeinsame Benutzung des Lehrbuchs, erbeten, welches als unproblematisches Hilfesuchen bewertet werden kann. Die Autoren berichten, dass jeder dritte Fall diese Art von Hilfe mit einer negativen oder verzögerten Reaktion verknüpft sei. Zum anderen werden Situationen beleuchtet, in denen sich die Hilfeleistung auf die Lösung von Aufgaben bezieht. Nur noch in der Hälfte der Fälle gewähren die Kinder die erbetene Hilfe problemlos. In der Studie von Faulstich-Wieland/Horstkemper (1995) finden sich

⁷⁹ Krappmann/Oswald (1995) identifizierten in 250 Beobachtungsszenen 90 Handlungen, die als gegebene oder verweigerte Hilfeleistungen auftreten, also zwei bis drei pro Unterrichtsstunde. In diesen Hilfesituationen sind in der Regel zwei, seltener mehrere Kinder beteiligt.

signifikante Beweise für Hilfeleistungen in den Interaktionen. Die Mädchen berichten über gegenseitige Hilfeleistungen. Deutlich weniger wird von Mädchen berichtet, welche von Jungen abgucken oder von ihnen lernen (S. 47). Zentrales Ziel dieser Aufgabe ist, die Teilaufgabe im Team zu lösen und anschließend im Plenum vorzustellen. Das Ergebnis der Aufgabe steht nicht im Vordergrund, sondern der Arbeitsprozess der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als solcher. Im Arbeitsprozess kommt es auf die Fähigkeiten und Kompetenzen an, die zur Förderung eines Teams beitragen und die sich bei der Aufgabenbewältigung als hilfreich erweisen. Wie die Hilfe konstruiert wird, soll anhand einiger Beispiele konkretisiert werden.

15.1 Hilfeleistung seitens der Schülerinnen und Schüler

Folgendes Unterkapitel präsentiert Beobachtungsausschnitte, in denen Interaktionen auf der Basis der Hilfeleistung beruhen. Hilfeleistungen erfolgen nicht nur auf der Ebene gleichgeschlechtlicher Interaktionen, sondern sie geschehen über Geschlechtergrenzen hinweg, wenn um Hilfe ausdrücklich gebeten wird. Am ersten Tag des Verfahrens bittet ein Schüler seinen Teamkollegen um Hilfe in der Aufgabenbearbeitung.

Pierre bearbeitet mit seinen Teamkollegen den Auftrag Plakatgestaltung. Er betont in der Runde: ‚Ich kümmere mich um die Servietten. Giovanni erwähnt während der Aufgabenbearbeitung:

‚Pierre, ich brauche mal bitte deine Hilfe.‘ Pierre geht zu ihm und schaut in seinen Aufgabenzettel.

(07RSAVR)

Pierre arbeitet in einer Jungengruppe. Die Bezeichnung „Auftrag“ bezieht sich auf die Aufforderung, eine bestimmte Aufgabe auszuführen, die nach klaren Vorgaben, wie z. B. Zuordnung zu einer Kleingruppe,⁸⁰ geregelt ist. Die Zuordnung zu einer

⁸⁰ Der Auftrag Plakatgestaltung setzt die Zusammenarbeit in einer Kleingruppe voraus. Im Rahmen der Möglichkeiten sollte eine Kleingruppe aus fünf bis sechs Personen bestehen. Die Zuordnung zu einer Kleingruppe wird von den Assessorinnen und Assessoren vorgenommen.

Gruppe setzt ein gemeinsames Ziel und eine klare Grenze voraus (Krappmann/Oswald 1995, S. 44). Das zu verfolgende Ziel bezieht sich auf die Erledigung vorgegebener Aufgaben, welche im Anschluss an den Auftrag präsentiert werden sollen. Jugendliche strukturieren ihre soziale Welt in Form von gruppenartigen Zusammenschlüssen. Die Gruppe wird durch die Teilnehmerinnenzahl bzw. Teilnehmerzahl bestimmt. Nach Ulich ist von einer Gruppe genau dann die Rede, wenn sie mindestens aus zwei Personen besteht (vgl. Ulich 1971, S. 25). Die Herstellung einer Gruppenzusammensetzung spielt im Assessment eine ausschlaggebende Rolle und ist nicht nur in der Schulklasse, sondern auch in organisierten Altersgruppen vorfindbar (vgl. ebd.). Sie kann zum Gelingen einer Arbeit führen, weil sie das Arbeitsklima prägt (vgl. Jugert/Notz 2004, S. 56). Dieses hat einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation, den Umgang miteinander und fördert die aktive Mitarbeit (vgl. ebd.). Durch die Gruppenbildung treten Jugendliche nicht nur miteinander in Beziehung. Sie bedeutet vorrangig ein ständiges Erproben der Kontakte zueinander, wobei die Art der Interaktion die Gestalt der Gemeinschaft definiert. Die Gemeinschaft wird durch kooperative Beziehung gekennzeichnet. Hier steht sich die Frage der Entstehung aufgabenbezogener Interaktion. Im Setting des Assessments werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kleingruppen eingeteilt, in denen sie diverse Aufgaben gemeinsam lösen sollen.⁸¹

Diese Situation gewinnt somit einen teamfördernden Charakter. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen in der Gruppe, eine gemeinschaftliche Lösung für die Aufgaben zu finden, deren Ergebnisse in der Präsentationsphase im Plenum vorgestellt werden müssen. Die gemeinsame Suche nach Lösungen setzt Teamkompetenzen voraus, fordert und fördert sie.

Zu prüfen ist, ob die künstlich erzeugte Situation im Setting des Assessments tatsächlich teamförderlich ist. Laut Krappmann/Oswald (1995) sind die leistungsbezogenen Interaktionen für die Entwicklung der Kinder nicht förderlich, weil die Zusammenarbeit erzwungen wird (Ulich in Hurrelmann/Ulich 1991, S. 385). Übertragen auf das Setting des Assessments findet sich eine Parallele zu

⁸¹ Die Bildung der geschlechtshomogenen und der geschlechtsheterogenen Gruppe wird im Auftrag Plakatgestaltung fortgesetzt. In früheren Situationen werden bei der Bildung der Gruppen für die Team- und Präsentationsregeln die gleichen Gruppenkonstellationen festgestellt. Wie die Gruppenbildung entstanden ist, kann dem Beobachtungsprotokoll nicht entnommen werden.

dem oben angeführten Beispiel. Es ist im Assessment unmöglich, die Aufgabe Plakatgestaltung, aufgrund der strukturellen Vorgaben, alleine zu bearbeiten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen zur Auftragserfüllung Gruppen bilden. Die Situation bekommt somit einen Zwangscharakter, wie in den Studien von Krappmann/Oswald bestätigt wird.

Bei näherer Betrachtung der Szene kann konstatiert werden, dass sie einen schulischen Charakter aufweist. Auch in der Schule werden die Schülerinnen und Schüler dazu animiert, Aufgaben zu bearbeiten, auf deren Basis die Leistung⁸² beurteilt wird. Die Aufgaben werden nicht nur einzeln gelöst, sondern in den Gruppen bearbeitet.

Berücksichtigt man das Alter der Gruppenmitglieder kann ein beziehungsbezogener Unterschied festgehalten werden. Die Gruppenkonstellation stellt eine Peer Group dar, deren Beziehungsstrukturen sich von denen der Erwachsenen unterscheiden. Jugendliche lernen in der Gruppe den Umgang miteinander. Dazu gehört auch das Rücksichtnehmen auf andere.

In der Gruppe werden gemeinsam Probleme gelöst und Lösungen gesucht, wodurch sich soziale Kompetenzen entwickeln (Petillon in Einsidler et al. 2005, S. 167). Gleichaltrigengruppen basieren auf einem Zusammenschluss altershomogener Jugendlicher, wie sie für eine Schulkasse charakteristisch sind. Diese entstehen aufgrund organisatorischer Maßnahmen der Gesellschaft (vgl. Stock 2007, S. 70).

In der geschilderten Szene benötigt Giovanni eine Hilfestellung von Pierre und wendet sich unverzüglich an ihn. Pierre zeigt Interesse an seinem Interaktionspartner, indem er sich von seinen Aufgaben abwendet und Giovanni Hilfe leistet. Das gemeinsam zu verfolgende Ziel, die Erledigung der Aufgabe, fördert die Teamfähigkeit zwischen Pierre und Giovanni. Pierre und sein Gruppenmitglied versuchen gemeinschaftlich, die zu lösende Aufgabe zu bearbeiten. Die exakte personenbezogene Bildung dieser Gruppen erfolgt nicht aus der aufgabenbezogenen Situation heraus, sondern wird bedingt durch die vorherige

⁸² Nach Ulich (2001) sind Leistungsanforderungen, Beurteilungs- und Ausleseprozesse die bedeutsamsten Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in der Schule machen, weil die Leistung eine gravierende Bedeutung für die Berufs- und Lebenslaufbahn habe. Berichten Schülerinnen und Schüler über die Schule, stellen sie die wiederkehrenden Anforderungen mit Leistungsbeurteilungen in den Vordergrund. Lernen für Schulaufgaben, Lösen von Aufgaben wird als ein Lernen für Noten begriffen, weil es nach ihrer Erfahrung nur darauf ankommt. (S. 137).

Entstehung der Gruppenkonstellation. Aus der bewährten Arbeit in der Gemeinschaft resultiert der Fortbestand der Gruppen. Infolge der Bildung der Jungengruppe und der gemischtgeschlechtlichen Gruppe rückt der Aspekt Geschlechterzugehörigkeit in den Vordergrund. Die Zuordnung der Jungen zu Jungen führt zur Konstruktion des männlichen Geschlechts (vgl. Bentheim et al. 2004, S. 118). Auf diese Weise definieren sie sich als männlich und grenzen sich von den Mädchen ab. Die Abgrenzung der Jungen von Mädchen bringt Vorteile mit sich. Die geschlechtshomogene Gruppe eröffnet die Möglichkeit, Differenzierung innerhalb der Gruppe vorzunehmen (vgl.ebd.). Damit werden die Geschlechtstypisierungen aufgelöst, welche durch die direkte Gegenüberstellung beider Geschlechter entstehen können. Daraus entstehen die Notwendigkeit und die Gelegenheit, Differenzierungen innerhalb des Peers zu beobachten. Nach Bentheim (2004) ist die geschlechtshomogene Gruppe von Vorteil, weil sie flexibel diverse Themen behandeln könne. Das gilt für Themen wie Sexualität, männliche Angst und Unsicherheit (ebd.). Die Entstehung einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe bei der kognitiven Arbeitsteilung bringt folgende Vorteile mit sich: Heterogene Gruppen, die in Bezug auf Geschlecht unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse mitbringen, sind innovativer und kreativer als homogene Gruppen (vgl. Menold 2006, S. 66). Zudem weisen solche Gruppen kooperationsfähige Charaktereigenschaften auf, weil sie gemeinsam nach Lösungen einer Aufgabe streben.

Die Autoren Krappmann/Oswald (1995) geben keine direkte Antwort darauf, ob gleich- oder gemischtgeschlechtliche Gruppen von Vorteil sind. Die Autoren machen in ihren Kompetenztrainings die Erfahrungen, dass gemischtgeschlechtliche Gruppen zur Entstehung unterschiedlicher Standpunkte führen, die lebhaftere Diskussionen provozieren.

Sie gehen von dem Standpunkt aus, dass eine gegenseitige Sympathie zum aktiven Verhalten führe (vgl. Jugert/Notz 2004, S. 56). Im Folgenden handelt es sich um eine gleichgeschlechtliche Gruppenbildung, deren Entstehungsprozess nicht beobachtbar war. Es ist möglich, dass sich die Schüler bei der Zuordnung nach dem Geschlecht orientieren oder die Gruppenbildung auf der Initiative der Assessorenschaft beruht.

In der Aufgabe Plakatgestaltung in der Jungengruppe scheint die Aufteilung der Aufgaben ausgewogen zu sein. Pierre erwähnt in der Runde, dass er die

Verantwortung für den Arbeitsprozess des Serviettenfaltens übernimmt. Giovanni löst ebenfalls eine Aufgabe, die mutmaßlich einige Probleme bereitet. Er wendet sich an Pierre mit der Bitte, ihm bei der Aufgabenbearbeitung zu helfen. Es entsteht eine Kooperationsbereitschaft, die dazu dient, die Aufgaben im Team zu lösen (vgl. Krappmann/Oswald 1995, S. 154). Durch diese Lernsituation, die ein gemeinschaftliches Handeln erfordert, werden bei Schülern Offenheit, Hilfsbereitschaft und gemeinsame Verantwortlichkeit entwickelt und gefördert. Bei der gelingenden Arbeit handelt es sich um eine Kooperation männlicher Personen, die eine Jungengruppe in der Aufgabe bilden. Sie arbeiten unter der Bedingung der Hilfeleistung. Die Kooperation der Jungen kann auf das Verfolgen des gemeinsamen Ziels zurückgeführt werden. Die Schüler sollen in der vorgegebenen Zeit die einzelnen Teilaufgaben lösen, was die Teamfähigkeit fördert und fordert. Dieser Kooperationsstyp, welcher als Helfen bezeichnet wird, ist durch eine hohe interaktive Intensität, eine Asymmetrie zwischen den Beteiligten in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung und eine gemeinsame Fokussierung auf die Aufgabe gekennzeichnet (vgl. Naujok/Brandt/Krummheuer 2004, S. 766).

Im nächsten Beispiel handelt es sich um eine Hilfestellung, welche von Anke geleistet wird. Pierre bearbeitet am ersten Tag des Assessments eine Teilaufgabe „Logisches Denkvermögen“ und stellt fest, dass er ohne fremde Hilfe nicht weiterkommen wird.

Pierre bearbeitet eine Teilaufgabe zum Thema Logisches Denkvermögen in seiner Kleingruppe. Er kommt mit der Aufgabe nicht weiter. Er steht auf und geht zum Tisch, an dem Anke mit ihrem Kleinteam arbeitet. Er wendet sich an Anke: ‚Anke, wir brauchen deine Hilfe.‘ Anke schaut auf das Blatt, welches von Pierre in der Hand gehalten wird.

(07RSAVR)

In dem Beispiel finden sich Parallelen zu früher geschilderten Beobachtungssequenzen. Ein Interaktionspartner benötigt Informationen zur Aufgabenerledigung. Pierre löst eine Teilaufgabe aus dem Bereich Logisches Denkvermögen, welche er in der Kleingruppe bearbeitet. In Anlehnung an die Theorie von Klafkis (1992) wird die Bezeichnung Kleingruppe durch die Anzahl der Gruppenmitglieder bestimmt (S. 16). Er geht davon aus, dass eine Kleingruppe aus

drei bis sechs Mitgliedern bestehen müsse, damit von einer solchen ausgegangen werden könne. Diese Aufgabe ist ein Teil des Auftrags, in dem insgesamt neun Einzelaufgaben gelöst werden sollen.⁸³ Pierre stellt während des Arbeitsprozesses offensichtlich fest, dass er Hilfe bei der Aufgabenbearbeitung benötigt. Die Position von Pierre veränderte sich aufgrund der entstehenden Situation von dem Hilfe anbietenden zum Hilfesuchenden. Er verlässt sein Arbeitsterritorium und geht zu Anke, welche mit den Aufgaben in ihrem Team beschäftigt ist. Pierre wendet sich mit der Bitte an Anke, ihm bei der Aufgabe zu helfen. Die erste Person Plural „*Wir*“ signalisiert die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Im weiteren Sinne kann der sprachliche Ausdruck bedeuten, dass Pierre sich im Rahmen der Teamarbeit bemüht, Informationen von Anke zu beschaffen, welche für die Aufgabenbearbeitung von Bedeutung sind.

Die Aufgabenlösung kann zum Erfolg der Gemeinschaft führen, in der zwar jedes Mitglied eine Teilaufgabe allein überarbeitet, aber zum Schluss alle Teilaufgaben zu einer Einheit zusammengeführt werden. Durch die Perspektivenverschiebung hängt die Aufgabenerledigung von dem Arbeitsprozess im Team ab. Im Arbeitsprozess müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Verfahrens bestimmte Kompetenzen wie zum Beispiel Kommunikation und Teamfähigkeit zeigen, mit deren Hilfe die Teamarbeit erfolgreich vollzogen wird. Kommunikation ist erforderlich, um Informationen einzuholen oder um Hilfe zu erbitten.⁸⁴ Teamfähigkeit erfordert einen persönlichen Einsatz bei der Aufgabenbearbeitung im Team. Kommunikations- und Teamfähigkeit in der Gruppe, die hier zum Tragen kommen, geben Auskunft über die Kompetenzen des einzelnen.⁸⁵

⁸³ Eine genaue Erläuterung zu dem Auftrag befindet sich auf der Seite 146 dieses Kapitels.

⁸⁴ Die Kommunikationsfähigkeit umfasst das Vermögen, sich inhaltlich und sprachlich auszudrücken. Sie erfordert den Einsatz der angemessenen gestischen und mimischen Elemente. Zudem sind der Beginn, die Kontinuität und das Beenden der Gespräche von Relevanz (vgl. Frauke/Kluge 2003: Diagnose sozialer Kompetenzen, Universität Osnabrück, Osnabrück 1998.<<http://www.psych.uni-osnabrueck.de/~runde/dsp/sk.htm>>).

⁸⁵ Manfred Prenzel et al. (2008) beschäftigt sich mit den Kompetenzen bei Jugendlichen, welche in unterschiedlichen Bereichen erforderlich sind. So wie beim Sport der motorische Kompetenzbereich relevanter als beim „Abhängen“ Jugendlicher an öffentlichen Plätzen (S. 72). (Kompetenzdiagnostik 2008, Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007.)

Die Kompetenzen werden nicht nur gefördert, sondern auch gefordert. Die Arbeit im Team beim Auftrag Plakatgestaltung setzt die Teamfähigkeit voraus und führt durch die soziale Praxis zur Förderung dieser Kompetenz.⁸⁶

Schließlich ist für den Erfolg einer Gruppenarbeit der individuelle Einsatz der Gruppenmitglieder relevant.⁸⁷ Dieser basiert auf der Anwendung der genannten Kompetenzen. Übernimmt jede Person im Team eine Aufgabe und bearbeitet diese, erhöht sich die Quote des erfolgreichen Abschlusses der Aufgabe. Die Teammitglieder setzen sich im Arbeitsprozess für das gemeinschaftliche Vollbringen der Aufgabe ein.

Auf der Geschlechterebene wird der Aspekt der Hilfsbereitschaft evident. Anke gewährt Pierre Hilfe in der aufgabenbezogenen Situation, bei der das Ergebnis eine irrelevante Rolle spielt. Ist das Ergebnis unerheblich, könnte dieser Hinweis aufschlussreich für die Hilfsbereitschaft unter den Interaktionspartnerinnen und -partner sein. Demzufolge rückt der Aspekt von Kompetenzen in den Vordergrund.

Wie in den dargestellten Beobachtungen von Krappmann/Oswald (1991) sind auch hier Hinweise über geschlechterabhängige Hilfsbereitschaft vorfindbar, die belegen,

⁸⁶ Jörg Hutter (2004) führt den Begriff Teamfähigkeit folgendermaßen aus: „Teamfähigkeit ist die Bereitschaft und das Vermögen, mit Mitgliedern einer Gruppe aufgaben- und zielorientiert zusammenzuarbeiten. Hierzu zählt auch die Fähigkeit, Prozesse in einem Team voranzutreiben und zu steuern.“ (S. 34) Weiterhin umfasst die Teamfähigkeit den gegenseitigen Austausch von Informationen, das Gewähren und Akzeptieren von Hilfen, das Involvieren der eigenen Person und anderer in das Team, die Absprachen mit den Teammitgliedern in Bezug auf die Erfüllung einer Aufgabe sowie die Präsentation des Ergebnisses der Teamarbeit als gemeinschaftlich erzeugtes Produkt (vgl. Frauke/Kluge 2003: Diagnose sozialer Kompetenzen, Universität Osnabrück, Osnabrück 1998.<<http://www.psych.uni-osnabrück.de/~runde/dsp/sk.htm>>, desgl. Auch Stangl, Werner (2001). Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@psych e-zine 3.Jg., <<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>>

⁸⁷ Im Auftrag Plakatgestaltung soll jedes Gruppenmitglied der jeweiligen Konstellation eine Teilaufgabe übernehmen. Jede Person kann sich nach Belieben einer Aufgabe zuordnen und diese bearbeiten. Wie die Aufteilung der Aufgaben vorgenommen wird, wird den Gruppen selber überlassen (diese Informationen sind dem Auftrag Plakatgestaltung zu entnehmen). Die zu bearbeitenden Aufgaben weisen unterschiedliche Schweregrade auf: Vom Leichten zum Schweren, sodass sie die individuellen Kenntnisse und Fertigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ansprechen können (vgl. Jugert/Notz 2004, S.89). Nach dem Auftrag müssen alle Kleingruppen ihre Ergebnisse im Plenum präsentieren. Nach Möglichkeit werden nun zwei Kleingruppen gebildet, um die Zeitdauer der Präsentation nicht zu sehr zu verlängern (ebd.).

dass Mädchen Jungen Hilfe gewähren (S. 208). Diese Art von Hilfsbereitschaft führt zum Aufbau von Kooperation unter den Interaktionspartnerinnen und -partnern, die unterschiedlichen Gruppen angehören. Mädchen bieten Jungen Hilfe in aufgabenbezogenen Situationen an, ein Ausgangspunkt für eine kooperative geschlechterübergreifende Interaktion.

Obwohl im Assessment-Center das Ergebnis eine untergeordnete Rolle spielt, enthält der Auftrag durch die Formulierung „Aufgabe“²⁴ einen unterrichtsbezogenen Charakter, der dem schulischen Kontext zuzuordnen ist. Aufgaben gehören zu einem wichtigen Bestandteil des Unterrichts, nach denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewertet werden. Zudem agieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Gruppen nicht losgelöst von dem schulischen Status.⁸⁸ Werden die beiden erwähnten Aspekte der Hilfsbereitschaft verknüpft, finden sich Parallelen zu den Beobachtungen von Krappmann/Oswald (1991) und den Befragungen von Faulstich-Wieland/Horstkemper (1995) in ihren Studien, welche in den Schulen durchgeführt werden: Mädchen zeigen viel Kooperationsbereitschaft und bieten Hilfe im Rahmen der Aufgabebearbeitung an, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit (S. 47).

Eine identische Szene unter Berücksichtigung der Hilfsbereitschaft findet sich in dem nächsten Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll der gleichen Klasse. Am Folgetag benötigen mehrere Akteure Hilfestellungen, die unterschiedlichen Charakter aufweisen. Zum ersten Mal sind auch weibliche Personen als Hilfebedürftige protokolliert, die Unterstützung in Form des Ausleihens des Materials benötigen. Auch männliche Personen nutzen die Hilfsbereitschaft ihrer Mitschülerinnen und -schüler während des Arbeitsprozesses.

⁸⁸ Der Auftrag beinhaltet schriftliche Ausdrücke aus dem schulischen Kontext. Der Auftrag ist unterteilt in neun Einzelaufgaben (diese Informationen sind dem Auftragszettel zu entnehmen, MA.). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer interagieren im Verfahren als Schülerinnen und Schüler. Sie nehmen am dreitägigen Verfahren teil, das in außerschulischer Umgebung stattfindet und im schulischen Kontext etabliert ist. Möchten Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Verfahren nicht mitwirken, sind sie verpflichtet, am Unterricht in einer Parallelklasse teilzunehmen. Das Element des Einflusses des schulischen Kontextes im Verfahren wird dadurch sichtbar, dass auch im Assessment eine Anwesenheitsliste vorhanden ist. An jedem Tag werden die Anwesenden in die Liste eingetragen. Auch durch dieses Element bekommt das Verfahren einen schulischen Charakter, welcher wie das Element „Aufgaben“ den Status als Schülerinnen und Schüler aktiviert.

Die Schülerinnen und Schüler stehen vor wichtigen Entscheidungen. Sie befinden sich im klassischen Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf. Dies fordert von ihnen im umfassenden Maße die Zusammenführung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die Ausübung eines Berufes hilfreich sein können. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich an einer biografischen Schnittstelle ihres Lebens, in dem Wissen und Erwerb von Kompetenzen zur Planung und Gestaltung ihrer Entwicklung bedeutsam sind. Diese werden im Rahmen der Beobachtungen widergespiegelt bzw. entdeckt. Es stellt sich allerdings die Frage, ob diese Momentaufnahmen alle Kompetenzen, die ein Mensch besitzt, im dreitägigen Verfahren zu erfassen vermögen.

15.2 Kooperationsbereitschaft und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler

Interessant ist es, zu erfahren, in welchen Situationen Kooperationsbereitschaft und Unterstützung vorkommen. Kooperationsbereitschaft und Unterstützung sind Begriffe, welche sich auf die Art der Hilfe beziehen, auf die die zu unterstützende Person angewiesen ist. Personen, welche Kooperationsbereitschaft anderer oder Unterstützung benötigen, sind keine hilflosen Individuen. Sie haben bereits Anstrengungen vorgenommen, um zu einer Lösung der Aufgabe zu gelangen. Jedoch sind ihre Anstrengungen zum Teil erfolglos geblieben. Da sie ihre Arbeit nicht selbstständig zu Ende bringen können, wenden sie sich an ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, um von ihnen geringfügige Unterstützung zu erhalten. Kooperationsbereitschaft und Unterstützung führen nicht nur zur Ausführung der Aufgabe, sondern sie aktivieren soziale Kompetenzen der Individuen. Jemanden zu unterstützen oder mit jemandem zu kooperieren, ist ohne Einsatz der gesprochenen Sprache undurchführbar. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, in welchen Situationen Kooperationsbereitschaft und Unterstützung gezeigt werden und welche Individuen als Unterstützende und Unterstützte in den Beobachtungsprotokollen in Erscheinung treten.

Das erste Beispiel illustriert eine gemischtgeschlechtliche Interaktion, die auf Zusammenarbeit und Hilfeleistung basiert. Am zweiten Tag des Assessments sollen

die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Partnerarbeit ein Produkt erfinden und entwickeln, welches im Anschluss in der Präsentationsphase vorgestellt werden muss.

Pierre bearbeitet mit Lukas die Aufgabe Produktentwicklung. Er setzt sich gegenüber von Lukas auf einen freien Stuhl, legt einen leeren DIN-A4-Zettel auf den Tisch und zeichnet Lukas Poloshirt ab. In diesem Moment spricht Anke (sitzt mit Antonia am anderen Ende des Raumes an einem Zweiertisch) ihre Mitschülerin am Nebentisch an: ‚Nicole, kriegen wir mal den grünen Edding?‘ Nicole antwortet: ‚Ja!‘ Sie dreht sich auf ihrem Stuhl um, sieht Anke an und wirft ihn zu ihr herüber (ca. zwei Meter durch die Luft). Diese fängt ihn auf und sagt: ‚Danke!‘ Danach kommt Pierre an den Zweiertisch von Lisa (Sandra) und René. Er spricht René an: ‚Habt ihr einen roten Edding?‘ (Es ist das erste Mal, dass Pierre und René miteinander sprechen. Die beiden hatten gestern keinen Kontakt. Die gerade entstehende Interaktion scheint eher zweckgebunden zu sein, VR). René antwortet: ‚Nein, tut mir leid, wir brauchen selbst einen.‘ In diesem Moment kommt Antonia zu René an den Tisch (sie sitzt mit Anke an einem Zweiertisch), sieht ihn an und erwähnt: ‚Hier habt ihr unseren roten Edding.‘ Sie legt ihn vor René auf den Tisch. René lächelt sie an: ‚Danke.‘ Er malt für ca. zwei Minuten eine Zeichnung auf seiner Flipchart an (liegt auf dem Tisch). Danach steht er auf und geht zu Pierre, der nach seiner Frage an René wieder auf seinem Stuhl Platz genommen hat. René spricht ihn an: ‚Hier Pierre, du wolltest doch einen roten Edding.‘ Der Angesprochene sagt nichts und nimmt den Stift in die Hand, den René vor ihm auf den Tisch gelegt hat. René geht zurück an seinen Platz und spricht mit Lisa (Sandra). Ca. fünf Minuten später kommt Pierre zu den beiden an den Tisch. Er legt den ausgeliehenen roten Edding auf den Flipchart vor René auf den Tisch und sagt: ‚Danke.‘ Er sieht auf den Tisch und bemerkt den grünen Edding, den Antonia zuvor zu René gebracht hat. Pierre deutet mit dem Zeigefinger seiner rechten Hand darauf und fragt: ‚Darf ich den bitte kurz haben?‘ René zögert und erwähnt: ‚Eigentlich wollten wir den gerade benutzen.‘ Pierre antwortet: ‚Bitte, ich bringe ihn in ein paar Sekunden zurück.‘ René sagt danach zu ihm: ‚Okay!‘ Pierre nimmt sich den grünen Edding vom Tisch, geht zurück an seinen Platz und malt im Stehen ca. zehn Sekunden lang seine Zeichnung auf seinem eigenen Flipchart an (liegt vor ihm auf dem Tisch). Danach verschließt er den Stift und eilt im Laufschrift zurück zu René,

der vor seinem Tisch steht. Pierre überreicht René den Stift. René streckt die Hand aus und nimmt ihn entgegen. Pierre sieht auf das Plakat von Lisa (Sandra) und René. Er sagt zu René: ‚Tec wird aber mit ch geschrieben (er meint das Wort Technik)!‘ Lisa (Sandra) sieht ihn an und entgegnet: ‚Aber nicht bei uns!‘ René sieht ebenfalls zu Pierre und bestätigt: ‚Genau, nicht bei uns!‘ Pierre zieht beide Schultern hoch, streckt beide Arme aus. Die Handflächen zeigen zu René. Pierre erwähnt: ‚Okay, okay! Ich mein’ ja nur!‘ (Er hat offensichtlich das Gefühl, seine Bemerkung verteidigen/rechtfertigen zu müssen. Das Schulterzucken wirkt wie ein ‚Ich hab’s ja nur gut gemeint‘, VR) Bevor René und Lisa (Sandra) antworten können, dreht er sich um und geht zu seinem Platz zurück.

(07RSAVR)

Die Aufgabe Produktentwicklung setzt eine Arbeit in Zweiergruppen⁸⁹ voraus. Petillon nennt diese Konstellation als Dyade eine kleinstmögliche soziale Interaktion und beschreibt diese als ein komplexes Geschehen zwischen den Teilnehmerinnen oder Teilnehmer (vgl. Einsidler et al. 2005, S. 167). Die Konzeption der Aufgabenstellung setzt voraus, dass die Teammitglieder in der Bearbeitungsphase kollektiv arbeiten, um ein Ergebnis herbeizuführen. Auf dieser Basis wird eine Förderung des Kooperationsverhaltens unter den Schülern realisiert (vgl. Zinnecker 2008, S. 2). Die Kleingruppenarbeit führt zur Transparenz der involvierten Personen, deren Aktivität in der Gruppe sichtbar wird.⁹⁰ Die Bildung solcher Gruppen wird von dem ursprünglichen Ziel bestimmt. Wird ein konkretes Thema bearbeitet, ist die Gruppenbildung von zwei oder drei Personen unerlässlich (vgl. Bruck/Müller 2007, S. 66). Sie ermöglichen eine intensivere Bearbeitung eines Themas in der Teamarbeit, weil sie eine aktive Teilnahme aller Gruppenmitglieder voraussetzt. Die aktive Teilnahme und Bereitschaft zur Mitarbeit im Team⁹¹ ist ein

⁸⁹ Der Auftrag Produktentwicklung folgt dem Prinzip der Arbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Partnergruppen. Das Ziel der Aufgabe ist, ein innovatives Produkt (etwas, was nicht existiert aber wünschenswert wäre) zu entwickeln und zu konstruieren und es anschließend dem Publikum zu präsentieren.

⁹⁰ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind während der Beobachtung in der Kleingruppe eher bemerkbar als in einer Großgruppe. Rudolf Müller zitiert: „In der Gruppe lebt der Mensch auf, in der Masse geht er unter.“ (vgl. Bruck/Müller 2009, S. 65)

⁹¹ Die Bereitschaft zur Mitarbeit in der Gruppe zählt zu der Beobachtungsdimension Teamfähigkeit (vgl. Hutter 2004, S. 34).

Fundament für das Gelingen einer Kooperation in der Aufgabe (vgl. Zinnecker 2008, S. 4). Im Hinblick auf das zu erreichende Ziel müssen alle Teampartnerinnen und -partner Arbeitsschritte untereinander organisieren und aufteilen, damit ein gemeinsames Ergebnis erreicht werden kann (ebd.).

Die Situation, in der Team- und Kooperationsfähigkeit trainiert werden, trägt im Assessment zur sozialen Verantwortung und zum sozialen Miteinander bei, zwei Komponenten, die nicht auf dem Weg gängiger Unterrichtsformen gewonnen werden können. Obwohl Team- und Kooperationsfähigkeit in der schulischen Ausbildung als zentrales bildungspolitisches Ziel definiert werden, nehmen die Übungen in Bezug auf die Team- und Kooperationsfähigkeit einen kleinen Rahmen im schulischen Kontext ein (vgl. Hutter 2004, S. 34). Andererseits ist der Besitz dieser Fähigkeiten zwingend erforderlich, um im Arbeitsprozess kollektiv mitwirken zu können.

Jedes Teammitglied muss dazu befähigt sein, sich in die Teamarbeit einzubringen, um als Gruppe wirken zu können. Das setzt den Einsatz sozialer Kompetenzen wie Kommunikation voraus. Zinnecker (2008) konstatiert, dass Kommunikation ein relevanter Faktor für die Entstehung der Kooperation sei: „Kooperation ist eine zielgerichtete Zusammenarbeit gleichberechtigter Partnerinnen oder Partner, bei der notwendige Arbeitsschritte durch Kommunikation und Interaktion ermittelt und untereinander verteilt werden, um das gemeinsame Ziel zu erreichen.“ (Zinnecker 2008, S. 5) Hier wird deutlich, dass für eine gelungene Kooperation soziale Kompetenzen eingesetzt werden müssen, um ein ergiebiges Ergebnis herbeizuführen (ebd.).

Die Aufgabenstruktur ist ein entscheidender Faktor kooperativer Gruppenarbeit. Die Struktur der Arbeit muss so angelegt sein, dass zur Lösung der Aufgabe alle Gruppenmitglieder erforderlich sind (vgl. Zinnecker 2008, S. 9). Voraussetzung ist, dass die Aufgabe derart formuliert ist, dass ein gemeinschaftliches Handeln notwendig wird, um die Aufgabe zu Ende zu bringen (ebd.). Im ersten Teil des Auftrags müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeinsam ein Produkt entwickeln. Im zweiten Schritt sollen sie sich auf die Präsentation vorbereiten, in der jedes Gruppenmitglied einen Präsentationsteil übernimmt. Im dritten Schritt präsentieren sie ihr erfundenes Produkt im Plenum.

Ein weiterer Vorteil der Partnergruppe liegt darin begründet, dass sie die Entstehung emotionaler Nähe unter den Gruppenmitgliedern unterstützt (vgl. Bruck/Müller

2007, S. 66). Durch das Fortbestehen der Partnerarbeit wird die Beziehung zueinander intensiviert.

Im Assessment zählt die Aufgabe Produktentwicklung zu den Konstruktionsübungen, welche in verschiedenen Verfahren eingebunden werden, um eine reale Arbeitssituation darzustellen. Das Assessment gehört zu den gängigen Verfahren, die das Ziel der Herstellung einer realen Arbeitssituation verfolgen. Die Simulation einer Arbeitssituation, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Kompetenzen wie z. B. Teamfähigkeit und Kommunikation zeigen können, kann als ein Schnitt der Realitätsabbildung begriffen werden. Tatsächlich fingiert das Assessment reale Arbeitssituationen, da das Assessment künstlich erzeugte Gruppenbildungen in situativen Interaktionen vornimmt, in denen Kompetenzen transformiert beziehungsweise zurückgespiegelt werden. Da es sich im Assessment um eine Momentaufnahme handelt, ist die Eruiierung aller vorhandenen Kompetenzen innerhalb eines dreitägigen Verfahrens undenkbar. Viele Kompetenzen können im Laufe des Lebens dazugewonnen werden oder wieder verschollen gehen. Diese Feststellung würde für das Assessment bedeuten, dass es keine tatsächlichen Kompetenzen ermittelt. In der Arbeitswelt zählen Team- und Kooperationsfähigkeit zu den Hauptkompetenzen, die für die Einstellung beziehungsweise Ausübung eines Berufes erforderlich sind und welche jeden Tag gezeigt oder neu gewonnen werden können. Diese Konstruktionsübung „Partnerarbeit“ dient jedoch dem Ziel, sich handlungsorientiert in einer Arbeitsgruppe zu integrieren und konstruktiv, unter anderem über Geschlechtergrenzen hinweg, mitzuarbeiten.

Die illustrierte Situation demonstriert eine Unterstützung⁹² in Form des Ausleihens benötigter Arbeitsmaterialien. Im Hinblick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist die gegenseitige Unterstützung wesentlich, damit Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern kooperieren. In der Ausgangssituation bearbeitet Pierre die Aufgabe Produktentwicklung. Er sitzt mit

⁹² Unterstützung bedeutet, einen Beistand zu leisten, der verschiedene Formen annehmen kann. Hier handelt es sich lediglich um Unterstützung in Form des Ausleihens des Arbeitsmaterials. Unterstützung kann auch andere Formen annehmen. Sie kann der geringfügigen Unterstützung bei der Aufgabenerledigung dienen, wenn die hilfesuchende Person keine ausreichenden Fähigkeiten besitzt, um die Aufgaben voranzubringen. Der Person wird keine Passivität zugeschrieben, weil sie in der Ausgangssituation die Initiative zur Aufgabebearbeitung ergriffen hat. Der Unterstützung geht eine Bitte der Unterstützungsbedürftigen voraus.

Lukas an einem Tisch und zeichnet ein Emblem von Lukas T-Shirt für die Produktentwicklung ab. Zeitgleich spricht Anke, die mit Antonia an einem Tisch sitzt, Nicole an. Sie benötigt Mitwirkung in Form des Ausleihens des Materials. Ihre Bitte formuliert sie in Form einer Frage („Nicole, kriegen wir mal den grünen Edding?“), welche die Information der Kollektivität beinhaltet. Das Personalpronomen „wir“ deutet auf mehrere Teammitglieder hin und signalisiert zugleich die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Nicole zeigt sich kooperativ und leiht Anke den benötigten Edding. Sie wirft ihn ihr zu. Anke bedankt sich für den erhaltenen Edding. Zeitnah geht Pierre zu René an den Tisch und nimmt Kontakt zu René in Form einer Bitte auf. Pierre wendet sich zwar an René, benutzt jedoch zugleich eine Formulierung, die darauf schließen lässt, dass nicht nur René angesprochen wird, sondern auch sein Team. Pierre formuliert seine Fragestellung mit dem Personalpronomen „ihr“. Er betont den Gebrauch des Materials (roter Edding) für die Aufgabenerledigung. René verneint und führt seine Aussage weiter aus, mit der Begründung, dass er selbst den roten Edding benötige. In der Formulierung seiner Aussage versteckt sich die Notwendigkeit des Gebrauches des Gegenstandes durch das Kollektiv. Er betont die Notwendigkeit des Eddings für die zu erfüllende Teamarbeit.

Der Begriff „*wir*“ lenkt die Aufmerksamkeit auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Durch die Fokussierung des Satzes auf das Personalpronomen „*wir*“ markiert der Akteur eine Grenze seiner Gruppe zu den anderen Gruppen. Die Interaktion zwischen Pierre und René entsteht aufgrund des Unterstützungsbedarfs im Arbeitsprozess. Zuvor werden keinerlei Situationen beobachtet, in denen die Akteure Konversation in Interaktionsprozessen führen oder sich einander zuwendeten. Scheinbar ist die Notwendigkeit der Hilfe so groß, dass dadurch die Kontaktaufnahme unter den Interaktionspartnern erleichtert wird. René verneint die Aussage und weist Pierre darauf hin, dass auch sein Team den Edding benötige. Zu gleicher Zeit geht Antonia auf René zu und leiht ihm einen roten Edding mit den Worten „Hier habt ihr unseren roten Edding“. René bedankt sich bei Antonia für das Ausleihen des Gegenstandes. Er nutzt den Edding zur Ausführung seiner Aufgabe. Als er fertig ist, verlässt er sein Terrain und geht auf Pierre zu, der zuvor an seinem Tisch um Unterstützung gebeten hat. René überreicht ihm den Edding und geht an seinen Arbeitsplatz zurück, an dem er mit Lisa (Sandra) Gespräche führt. Als Pierre seine Aufgabe zu Ende bringt, bewegt er sich in Richtung René's Tisch um den

geliehenen Gegenstand zurückzugeben. Er wendet sich an René mit dankenden Worten. Zugleich bemerkt Pierre einen grünen Edding auf dem Tisch von René. Er wendet sich mit der Fragestellung an ihn, ob er den Stift kurz leihen könne. Mit leichtem Zögern versucht René, Pierre die Gründe des Nicht-Ausleihens zu vermitteln. Er erklärt den erforderlichen eigenen Gebrauch des Eddings. Als Pierre auf seine Bitte drängt und verspricht, den Stift nach einigen Sekunden zurückzubringen, gestattet René Pierre das Benutzen des Gegenstandes. Nach der Benutzung des Materials geht Pierre im Laufschrift zu René's Tisch zurück, um ihm den gebrauchten Gegenstand zurückzugeben. Er überreicht René per Handausstrecken den Stift und bemerkt auf dem Plakat einen Schreibfehler. Pierre weist René auf den orthografischen Fehler in dem Wort „Technik“ hin: „Tec wird aber mit ch geschrieben.“ Diese Situation erinnert an schulische Zusammenhänge. Pierre kritisiert die Gruppe in ihrer Umsetzung der Aufgabe. Pierre verändert das Bild des Assessments durch die hervorbrachte Kritik, indem er den Leistungsaspekt in den Vordergrund rückt. Im Arbeitsprozess des Assessments geht es vorrangig um den Prozess, nicht um das erbrachte Ergebnis. Pierres Anmerkung erinnert insofern an den schulischen Kontext, als dass dort Leistungen eine relevante Rolle spielen. Realschülerinnen und -schüler stehen im Bildungssystem in Konkurrenz zu Abiturientinnen und Abiturienten. Sie versuchen, durch bessere Leistungen in der Schule den späteren Einzug in höhere Bildungseinrichtungen oder in die Berufswelt zu sichern (vgl. Rekus 1999, S. 8). Für die Schülerinnen und Schüler gehören die Leistungsanforderungen sowie die Beurteilungsprozesse zu den bedeutsamsten Erfahrungen, welche sie im schulischen Setting machen. Die Leistung beeinflusst nicht nur die soziale Anerkennung, sondern sie bringt berufliche und persönliche Konsequenzen mit sich. Sie erhöht oder vermindert Berufs- und Lebenschancen (vgl. Ulich 2001, S. 137). Berichten Schülerinnen und Schüler über das Setting der Schule, stehen für sie die Leistungs- und Beurteilungsanforderungen an erster Stelle. Lernen für Klausuren und Schreiben von Hausaufgaben wird grundsätzlich in Verbindung mit Lernen für Noten gebracht (vgl. Sardei-Biermann 1992, S. 289). Daraus ergibt sich der Einfluss des schulischen Kontextes auf das Verhalten der Realschülerinnen und -schüler im Verfahren. Sie können nicht ungeachtet von Leistungsanforderungen handeln, weil sie sich aufgrund der Bedeutung von Schule den Leistungsprozessen nicht entziehen können. Der Leistungsgedanke ist essentiell in der Identität der Schülerinnen und Schüler verankert. Die Beeinflussung des

schulischen Kontextes im Setting Assessment-Center wird dadurch evident, dass die Assessorinnen und Assessoren Lehrerposition annehmen. Sie erklären, führen Aufgaben ein und beurteilen das Gesehene.

In der nächsten Beobachtungszeile schaut Lisa (Sandra) zu Pierre und erwidert seinen Kommentar mit der Begründung, dass bei ihnen eine andere Schreibweise des Nomens bevorzugt würde. Die Bevorzugung einer verfremdeten Schreibweise unterstreicht den Individualitätscharakter der Gruppe und betont die Dimension der Kreativität im Arbeitsprozess. Lisa (Sandra) und René befolgen die Arbeitsanweisungen, welche im Arbeitsblatt enthalten sind. Sie sollen ein innovatives Produkt entwerfen, dessen Herstellung von der Kreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geprägt ist. Somit gerät die korrekte Schreibweise in den Hintergrund, was in der Schule als Rechtschreibfehler gelten würde.

Lisa (Sandra) bekommt verbale Unterstützung von ihrem Teamkollegen René, indem er die Aussage von Lisa (Sandra) bestätigt. Die Bestätigung wird durch den Hinweis auf das Kollektiv formuliert, wodurch die Gruppenzugehörigkeit, im Sinne von „wir arbeiten zusammen“, akzentuiert wird. Hierdurch wird der Aspekt der Unterstützung evident. Pierre scheint über die Reaktionen der Interaktionspartnerin und des -partners überrascht zu sein. Er zieht beide Schultern hoch und streckt die Arme aus, seine Handflächen zeigen zu René. Pierre erwähnt: „Okay, okay! Ich mein' ja nur!“ Lisa (Sandra) und René möchten Stellung zu der Situation beziehen, es ist jedoch nicht möglich, weil Pierre das Terrain der beiden umgehend verlässt.

Es entstehen Interaktionen innerhalb der einzelnen Gruppenkonstellationen, aber auch über die Gruppen hinaus. Beobachtbar ist, dass Interaktionen über Geschlechtergrenzen hinweg geschehen, welche einen Unterstützungscharakter enthalten. Die Unterstützung nimmt heterogene Formen an. Eine besteht im Ausleihen des Materials, eine andere bezieht sich auf den verbalen Rückhalt durch ein Gruppenmitglied. Die geübte Kritik an der Schreibweise trägt zur Stärkung der Gruppenzugehörigkeit über die Geschlechtergrenze hinweg bei. Die Fokussierung des Aspektes Leistung im situativen Kontext führt zur Verschiebung der Geschlechterkategorisierung an die Peripherie. Auch Krappmann und Oswald (1995) beobachten dieses Phänomen in den untersuchten Gruppen. Sie berichten über Kinder in der Grundschule, welche zwar vorwiegend in den geschlechtshomogenen Gruppen agieren, aber stellen auch Interaktionen unter Jungen und Mädchen fest. Zudem gehen sie davon aus, dass das dominierende Ziel

für die Art der Interaktion verantwortlich sei. Sie beschreiben einen Typus von Mädchen und Jungen, die sie als gute Partnerinnen oder Partner bezeichnen. Hier handelt es sich um Interaktionen auf einer sachlichen Ebene, ohne sich zu ärgern oder miteinander zu flirten (S. 201). Diese Art von Interaktionen sind selten beobachtbar. Im Gegensatz dazu findet man in den vorliegenden Beobachtungsausschnitten durchaus eine große Anzahl solcher Interaktionen, die darauf ausgerichtet sind, Informationen für die weitere Aufgabenbearbeitung einzuholen. Entweder Jungen gehen auf Mädchen zu oder Mädchen suchen weibliche Informanten als Informationsquelle. Die gezielte Suche nach Kontakt kann auf den Aspekt Alter zurückgeführt werden. Die Autoren nehmen an, dass Kinder mit zunehmendem Alter über Geschlechtergrenzen hinweg interagieren (vgl. Krappmann/Oswald 1995, S. 207). Diese Interaktionen sind nicht an eine bestimmte Gruppe gebunden und laufen nicht zwischen einzelnen Jungen und Mädchen ab. Geschlechtergruppen verwenden zahlreiche Strategien, um Interaktionen über Geschlechtergrenzen hinweg zu realisieren und zu erleichtern. Sie unterscheiden zwischen Koalition, Unterstützung und Intervention. Was die Eröffnung der Interaktionen betrifft, gehen sie davon aus, dass Jungen vor allen die Interaktionspartner sind, die Gespräche einleiten.

Eine andere Art der Unterstützung, die dem Informationszuwachs des weiteren Arbeitsprozesses dient, schildert folgende Situation. Am ersten Tag des Verfahrens erfolgen geschlechterübergreifende Interaktionen, in denen um unterschiedliche Formen der Unterstützung gebeten wird.

Anke versucht eine Eierrettungskonstruktion alleine zu erstellen (Erstellung einer Eierrettungskonstruktion ist Partnerarbeit). Als sie nicht genau weiß, wie sie weiter die Aufgabe bearbeiten soll, dreht sie sich um und fragt Lisa (Sandra) und René: ‚Hallo René. Wie habt ihr das gemacht?‘ Lisa (Sandra) sieht zu Anke und zeigt das Ei. Anke sagt nichts und René blickt kurz zu ihr.

(07RSAVR)

Die Partnerarbeit wird durch die Aufgabenstellung bestimmt. Für die Eierkonstruktion benötigt man in der Regel zwei Partnerinnen oder Partner. In

Ausnahmefällen können drei Personen an der Eierkonstruktion beteiligt sein.⁹³ Durch die Partnergruppenbildung verstärkt sich die Intensität der Gruppenkonstellation. Beide Partnerinnen und Partner müssen an der Erstellung der Eierkonstruktion beteiligt sein, weil die Aufgabe so konstruiert ist, dass ein Partner das rohe Ei halten und der zweite Partner das Ei mit Strohhalmen wickeln muss. Somit ist die Aufgabe nicht alleine lösbar. Durch den Einsatz beider Personen im Arbeitsprozess entsteht eine Kooperation⁹⁴ untereinander.

Während der Partnerarbeit stellt Anke bei der selbstständigen Herstellung der Eierrettungskonstruktion fest, dass sie Unterstützung braucht. Obwohl sie in der Kleingruppe die Aufgabe lösen soll, in der sie Unterstützung bekommen kann, wendet sie sich an eine andere Gruppe, um dort den benötigten Beistand zu erhalten. Anscheinend fehlt es ihrer Gruppe an Ideen, um die Aufgabe zu lösen. Andererseits findet sich hier ein Hinweis auf die Einzelarbeit Ankes, die den Schritt wagt, den Eierrettungsentwurf zu konstruieren. Unterstützung bedeutet, Beistand zu erhalten in Situationen, in denen die Aufgabe zu lösen versucht wurde, jedoch aufgrund fehlender Kompetenzen die Stütze anderer bei der Aufgabenbearbeitung notwendig ist. Anke benötigt Informationen bezüglich der Realisierung der Eierkonstruktion. Sie wendet sich zunächst an René, aber ihre zweite Formulierung der Fragestellung bezieht sich auf mehrere Akteurinnen oder Akteure. Ihre Fragestellung wird dahingehend konkretisiert, dass beide Teammitglieder direkt angesprochen werden. Lisa (Sandra) und René positionieren sich hinter Anke am Tisch.

⁹³ Für die Erstellung der Eierkonstruktion ist die Bildung von Zweiergruppen erforderlich (weitere Ausführung siehe Seite 159). Falls in der Großgruppe eine ungerade Anzahl von Schülerinnen und Schülern besteht und die Bildung von Zweiergruppen nicht möglich ist, wird die dritte Person, die keine Partnerin oder keinen Partner hat, einer Zweiergruppe zugeordnet. Auf diese Weise entsteht in Ausnahmefällen eine Dreiergruppe.

⁹⁴ Nach Zinnecker (2009) ist Kooperation als Zusammenarbeit aufzufassen, welche die Realisierung der Interaktion voraussetzt. Wird der Blickwinkel auf die Interaktion der Partnerinnen oder Partnern gelenkt, gewinnt eine andere Definition von Kooperation an Bedeutung. Kooperation bedeutet, die Arbeit unterschiedlicher Personen an der Lösung einer gemeinsamen Zielsetzung. Die Zusammenarbeit ist nicht hierarchisch organisiert (S. 4). Um erfolgreiche Kooperation zu erleben, müssen die Kooperationspartnerinnen und -partner miteinander kommunizieren und ihre Arbeit im Plenum einer Reflexion unterziehen.

Lisa (Sandra) und René bilden eine Partnergruppe, zugleich stellen sie eine geschlechtsgemischte Gruppe dar. Sie werden als Gemeinschaft angesprochen. Lisa (Sandra) präsentiert Anke ohne zu zögern die Eierkonstruktion ihrer Gruppe. Auf diese Weise visualisiert sie den Vorgang bei der Erstellung der Eierrettungskonstruktion. Sie kommuniziert nonverbal mit Anke. Anke benötigt keine Informationen und René schaut kurz zu ihr. Durch die Unterstützungsart entsteht eine gruppenübergreifende Interaktion unter den Teammitgliedern. Die auf die Unterstützung basierende Interaktion baut die Konkurrenz unter den Schülerinnen und Schülern im Arbeitsprozess ab, weil die Gruppenmitglieder bereit sind, untereinander kleine Unterstützungen zu geben. Diese Art der Unterstützung kann einen Beitrag dazu leisten, die Bearbeitung der Aufgabe zu Ende zu bringen. Auf der Geschlechterebene geht die Unterstützung von Lisa (Sandra) aus. Sie zeigt Anke die beinahe fertiggestellte Eierkonstruktion, um ihr visualisierend eine Anregung bezüglich der Fertigstellung der Konstruktion zu geben.

Unterstützung kann verschiedene Formen annehmen. Mehrfach wird die benötigte Unterstützung in Gestalt einer Fragestellung konkretisiert, in der die unterstützende Person sich an andere Personen wendet, um Informationen oder direkte Unterstützung zu erhalten. Die unterstützende Person kann Unterstützung als Information weitergeben oder in konkreten Situationen, wie die Erstellung einer Figur, die Initiative selbst ergreifen, indem sie die Bearbeitung eines Problems für die Person übernimmt. Diese Art der Unterstützung wird in dem nächsten Beispiel am ersten Tag des Assessments veranschaulicht.

Pierre versucht, an seinem Tisch eine Lilie zu falten. Dies gelingt ihm nicht. Er erhebt sich vom Stuhl und marschiert zu Lisa, die an einem anderen Tisch mit ihren Gruppenmitgliedern arbeitet. Er fragt sie: ‚Wie habt ihr die Lilie gemacht? Könnt ihr mir das Falten zeigen?‘ Lisa (Sandra) sagt ‚Ja‘ und sieht zu ihm. Sie geht mit Pierre zu seinem Tisch und faltet provisorisch eine Lilie auf dem Tisch. Sie gibt dazu eine Erklärung: ‚Du machst einfach so.‘ Nachdem sie fertig ist, sagt Pierre mit ruhiger Stimme: ‚Danke schön‘.

(07RSAVR)

Jetzt wendet sich Pierre an Lisa (Sandra) mit der Bitte, ihm bei der Erstellung der Lilie zu unterstützen, nachdem er beim Falten der Lilie⁹⁵ gescheitert ist. Wie in den Studien von Oswald/Krappmann (1991) handelt sich hier um eine Jungen-Mädchen-Interaktion, in der vor Mädchen um Unterstützung gebeten wird (S. 208). Durch seine Handlung in der leistungsbezogenen Situation⁹⁶ werden Lisa (Sandra) Kompetenzen zugeschrieben, welche sich auf die Feinmotorik beziehen. Pierre wendet sich an Lisa (Sandra), welche in einer anderen Gruppe mit ihren Gruppenmitgliedern zusammenarbeitet. Die Information über sein Nicht-Können in Bezug auf die Erstellung der Lilie kann der Fragestellung entnommen werden. Die Frage „*Wie habt ihr die Lilie gemacht?*“ beinhaltet den Einbezug mehrerer Personen in die Problematik des Faltens, die als Wissende hinsichtlich der Bearbeitung dieser Aufgabe dargestellt werden. Er äußert den Wunsch, dass das angesprochene Kollektiv verrät, wie man beim Liefalten vorgeht. Lisa (Sandra) erwidert seine Frage mit „*Ja*“, was die Zustimmung ausdrückt. Zu diesem Zweck verlässt sie ihr Arbeitsterritorium und begibt sich an den Pierres Tisch, wo sie die Möglichkeit hat, ihm das Falten der Lilie anschaulich vorzuführen.

Dies geschieht auf provisorische Art und Weise, um mit der gefalteten Lilie kein fertiges Endprodukt zu produzieren. Die Aktion von Lisa (Sandra) hebt den Unterstützungscharakter hervor. Pierre muss anhand des Dargestellten die Initiative ergreifen, die Lilie selbstständig zu entwerfen. Ihr Beitrag beinhaltet eine minimale Assistenz, die die Handlungsfähigkeit Pierres fördert. Durch diesen helfenden Anstoß wird Pierre dazu befähigt, die Bearbeitung der Lilie selber auszuführen. Parallel zu ihrer Handlung erfolgt eine Erklärung der Vorgehensweise. Die von der Forscherin angewandte Formulierung „Erklärung“ transportiert einen schulischen Aspekt. Lehrende benutzen Erklärungen, um den Schülerinnen und Schülern Inhalte zu verdeutlichen.

⁹⁵ Das Liefalten gehört zu einer der neuen Aufgaben im Auftrag Plakatgestaltung. Sie bezieht sich auf die Erstellung einer Lilie aus Servietten, welche als Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt werden. Als kleine Hilfestellung für die Erstellung der Lilie dient eine Vorlage, welche die Handlungsschritte anschaulich darstellt.

⁹⁶ Die Bezeichnung als leistungsbezogene Situation ergibt sich aus der Situation im Assessment. Obwohl sich Schülerinnen und Schüler in einer außerschulischen Umgebung befinden, in denen Aufgaben bewertungsfrei gelöst werden, können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht losgelöst von dem schulischen Einfluss handeln. Der Status Schülerin und Schüler ist Teil ihrer Identität, die an die schulische Umgebung und der damit einhergehenden Bewertung gekoppelt ist.

Als Lisa (Sandra) mit der Konstruktion fertig ist, bedankt sich Pierre für ihre Unterstützung. In Bezug auf Geschlechterthematik stellt die Situation eine geschlechterübergreifende Interaktion dar, in der ein Junge Unterstützung benötigt und ein Mädchen als unterstützende Person fungiert (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, S. 47). Diese Unterstützung verläuft konfliktfrei in Vergleich zu den Studien von Oswald/Krappmann (1991, S. 208), in denen verhältnismäßig selten Unterstützung erbeten oder gewährt wird. Sie gehen davon aus, dass die begrenzte Anzahl von Unterstützungen durch als problematisch aufgefasste Interaktionen beeinflusst wird. Das Ergebnis lässt sich damit erklären, dass die Studie in der vierten Grundschulklasse durchgeführt wurde. Bei Kindern in dem Alter ist die Kompetenz der Kooperationsbereitschaft noch nicht ausgeprägt. Berücksichtigt man den Aspekt der Konkurrenz, kann festgestellt werden, dass er in der vorliegenden Situation eine untergeordnete Rolle spielt.

15.2.1 Motivation als Strategie der Unterstützung

Motivation bezeichnet Prozesse, die psychische und körperliche Vorgänge auslösen, steuern oder aufrechterhalten (vgl. Zimbardo 1999, S. 319). Der Autor unterscheidet zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, welche ein Individuum zu einem bestimmten Verhalten bewegen. (vgl. ebd., 748). Die intrinsische Motivation entsteht aus dem Arbeitsvollzug selbst und kann positive Auswirkungen auf den Verlauf der Gruppenarbeit haben. Bei Teamarbeit kann sie auch dazu führen, dass Arbeitsklima und die kollegiale Zusammenarbeit geschätzt werden. Die extrinsische Motivation erfolgt nicht aus dem eigenen selbst Willen. Sie ist extern gesteuert und kann sich im Fall von Teamarbeit darauf beziehen, Prestige und Anerkennung zu erlangen. (vgl. ebenda).

Motivation ist ein ausschlaggebender Punkt für den Prozess des Lernens. Hoch motivierte Schülerinnen und Schüler können gute Leistungen erbringen, auch wenn ihre Lernstrategien nicht optimal sind (vgl. Schröder-Naef 2002, S. 91). Als eine Strategie des Lernens, vor allem in der Gruppe, im schulischen Kontext erweist sich die Ermutigung und Zuversicht, dass Individuen die Aufgaben bewältigen können. Im übertragenen Sinne könnte diese Ausführung im Setting des Assessments wirksam sein. Die Freude am Lernen und das Selbstvertrauen können durch die

Zuschreibung der Kompetenzen und durch die Anerkennung verstärkt werden. Dies geschieht auf dem Weg des Feedbacks, welches positiv konnotiert ist. Im folgenden Beispiel wird die Funktion der Motivation herausgehoben. In der Gruppenarbeit handelt es sich um eine aufgabenbezogene Situation, in der das Individuum durch positive Rückmeldung zur Erledigung motiviert wird. Diese Form der Unterstützung auf der verbalen Ebene wirkt sich positiv auf das soziale Handeln der Person aus. Am ersten Tag des Assessments erfolgt die Unterstützung in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe, in der ein Schüler seine Teamkollegin zur weiteren Aufgabebearbeitung motiviert.

Lisa (Sandra) bearbeitet mit René die Aufgabe Ei-Konstruktion. Sie versucht alleine, das Ei mit Hilfe von Strohhalmen zu verpacken. Sie befürchtet während der Erstellung des Eis, dass sie die Ei-Konstruktion nicht erstellen kann. Sie legt das Ei auf den Tisch und sagt zu René: ‚Ich brauche Kleber.‘ (Bei der Einführung der Aufgabe wurde expliziert, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Aufgabebearbeitung der Ei-Konstruktion folgende Materialien benutzen dürfen: 25 Strohhalme, einen Tesafilm in Länge 1,20 cm.) René beruhigt sie: ‚Du schaffst es auch ohne Kleber.‘ Er legt ihr das Ei auf die Handfläche und sie berühren sich. (07RSAVR)

In der gemischtgeschlechtlichen Gruppenarbeit erfährt Lisa (Sandra) einen positiven Verstärker durch die Ermutigung zur Aufgabebearbeitung. Gruppenarbeit, welche vor allem im Freizeitbereich, in Jugendzentren und in der Jugendarbeit implementiert wird, erfüllt mehrere Funktionen (vgl. Hobmair 2008, S. 338). Durch die Gruppenzugehörigkeit und der damit einhergehenden positiven Erfahrung kann das Selbstvertrauen wachsen und können soziale und selbstbezogene Fähigkeiten angeregt werden (vgl. Hobmair 2008, S. 339). Durch die Erfahrung in der Gruppenarbeit kann die Frustration in Bezug auf das Nicht-Schaffen einer Aufgabe abgebaut werden, weil das Individuum durch die Zusammenarbeit mit anderen Menschen eine Unterstützung erfährt. Das daraus entstehende Ziel der Gruppenarbeit bezieht sich auf eine gestärkte Selbstsicherheit, das Sammeln neuer Erfahrungen und die Anerkennung durch die Gruppenmitglieder. Lisa (Sandra) wird vermutlich von intrinsischer Motivation gesteuert und versucht, selbstständig die Ei-Konstruktion zu erstellen. Während des Arbeitsprozesses wird sie von negativen

Gefühlen geleitet, die eventuell aus der Nicht-Erledigung der Aufgabe resultieren. Sie legt das Ei auf den Tisch und wendet sich an ein Mitglied mit der Ankündigung, einen Kleber bei der Konstruktion benutzen zu wollen. Kleber gehört jedoch nicht zu der Ausstattung der Gruppenarbeit. René schafft durch die verbale Motivation, Lisa (Sandra) in der Aufgabenbearbeitung zu bestärken. „*Du schaffst es auch ohne Kleber*“ impliziert eine positive Hinwendung zu Lisa (Sandra), die infolgedessen zur Bearbeitung der Ei-Konstruktion bereit ist. Seine Aussage wird durch die körperliche Handlung unterstützt, indem er den Gegenstand der Unterhaltung auf ihre Handfläche legt. Er animiert Lisa (Sandra) zur Aktion und reduziert zu diesem Zweck die Distanz. Er legt das Ei in ihre Hände.

In Bezug auf die Geschlechterthematik kann der Schluss gezogen werden, dass die Unterstützung in Gruppensituationen verschiedene Formen annehmen kann. Hier erfolgt die Unterstützung durch extrinsische Motivation, die von René geleitet wird. Im Gegensatz zu den Untersuchungen von Faulstich-Wieland/Horstkemper (1992) in ihrem Buch „Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep“ entsteht im Rahmen der vorliegenden Studie ein Gesamteindruck, der dem traditionellen Bild – Mädchen sind hilfsbereit, sorgen für gute Atmosphäre und Jungen sind aufmüpfig – entgegengesetzt ist. René glaubt an die Fähigkeiten Lisas (Sandra), die Aufgaben ohne zusätzliche Hilfsmittel schaffen zu können, und äußert ihr gegenüber seine positive Einschätzung. Im Setting des Assessments spiegelt sich so ein zusätzliches positives Fremdbild wider, da die Kompetenzen nicht von den Beobachterinnen, sondern von einem Schüler zurückgemeldet werden. Während in der Regel die Assessorenschaft positive Rückmeldungen gibt, schlüpft in dieser Situation ein Schüler in diese Rolle und sorgt damit für eine Unterstützung der Mitschülerin. Diese Tatsache führt nicht nur zur Stärkung der bejahenden Erfahrung im Gruppenprozess, sondern auch zur Festigung des Selbstwerts.

16. Lob als Interaktionsprozess

Ein relevanter Punkt zwischenmenschlicher Interaktionen ist die Bekundung von Lob im Arbeitsprozess oder nach der Aufgabenerledigung. Lob findet sich in Schüler/-innen-Interaktionen, Schüler/-innen-Assessorinnen-Interaktionen oder in Schüler/-innen-Lehrer-Interaktionen. Diese Bekundungen und ihre Differenzierung sind situationsspezifisch und zugleich personenabhängig. Welche gewichtigen Unterschiede hervorstechen, wird in dem folgenden Kapitel beleuchtet. Die Szenen ereignen sich am dritten Tag des Assessments.

16.1. Interaktionen mit Schülerinnen, Schülern und Assessorinnen

Der nächste Protokollausschnitt thematisiert den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit positiven Rückmeldungen. Er wird am dritten und letzten Tag des Verfahrens, im Rahmen der Aufgabenerledigung, beobachtet.

Andy präsentiert stolz seinem Tischnachbarn Antonio sein Haus. Er hebt das Haus hoch und dreht es um 360 Grad, sodass Antonio das Gebäude von allen Seiten anschauen kann. Andy sagt mit sanfter Stimme: ‚Antonio guck mal.‘ Antonio sieht zu ihm und sagt mit freundlichem Gesichtsausdruck: ‚Schön.‘ Danach nimmt Antonio bunte Stifte von Andys Tisch und verschönert damit sein eigenes Haus. Dann steht Antonio von seinem Sitzplatz auf, geht zu Assessorin Anna und präsentiert mit Stolz sein fertiges Gebäude. Er wendet sich mit lächelndem Gesichtsausdruck an sie: ‚Guck mal, das ist mein Haus. Hier ist nur eine Tür offen.‘ Er zeigt mit dem Finger auf die durchtrennte Linie am Haus. Anna wendet sich an Antonio: ‚Es ist nicht schlimm, es sieht trotzdem gut aus.‘ Beide blicken sich an und lachen.

(07RSBVR)

Während des Arbeitsprozesses im Auftrag Modellbau⁹⁷ zeigt Andy mit Stolz sein vollbrachtes Werk. Antonio sitzt neben Andy, sodass die Distanz zwischen den Akteuren gering ausfällt. Zur Verdeutlichung des Gemeinten hebt Andy sein Haus hoch und dreht es um 360 Grad, wodurch die Möglichkeit gegeben wird, das Haus von allen Seiten begutachten zu können. Andy wendet sich mit sanfter Stimme an Antonio mit der Formulierung: „Antonio, guck mal.“ Der Angesprochene schaut zu ihm und formuliert seine Aussage freundlich: „Schön.“ Das Adjektiv „schön“ impliziert eine Bewertung, welche sich auf das hervorgebrachte Ergebnis bezieht. Dieser positive Verstärker durch ein Lob enthält Informationen über die Begabung. Eine durch Lob aufgewertete Person kann ihm Verfahren ihre internen Ursachen (Kompetenzen) erfahren (vgl. Herkner 2001, S. 358). Antonio wird von intrinsischer Motivation gesteuert, nimmt Arbeitsmaterialien von Andys Tisch und verbessert das Aussehen seines Hauses. Nach der Verbesserung seiner Arbeit verlässt er sein Arbeitsterrain, geht auf seine Assessorin zu und stellt ihr sein Ergebnis vor. Er ist stolz, was auf seine gute Leistung zurückzuführen ist. Das Bedürfnis, sein Ergebnis zu zeigen, hängt mit der gegebenen Situation zusammen. Antonio steht unter der Beobachtung der Assessorin, welche die spätere Bewertung über den Schüler abgibt. Diese Bewertung bezieht sich auf die Ermittlung der Kompetenzen, die während des Arbeitsprozesses zum Vorschein treten. Antonio befindet sich somit in einer unterrichtsähnlichen Situation, in der er unter Beobachtung Aufgaben zu lösen hat, deren Ergebnis mündlich und schriftlich kommentiert wird. Antonio kann nicht leistungsfrei handeln. Er nimmt die Position des Schülers ein und sein Verhalten basiert auf dem Leistungsprinzip. Da schulisches Leben auf Leistung reduziert ist und Leistungsbewertungen im Schulalltag dominieren, ist das Verlangen nach einer Bewertung durch die Assessorin nicht verwunderlich (vgl. Brüdel/Hurrelmann 1996, S. 157). Leistungssituationen überwiegen im Schulalltag und das Leistungsprinzip ist allgegenwärtig. Da Leistung für die Schülerinnen und Schüler von großer Wichtigkeit ist, führt dieser Sachverhalt zu schulkonformem Verhalten. Mit freundlichem Gesichtsausdruck wendet sich Antonio an die Assessorin und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf sich. Er benötigt eine Rückmeldung über seine

⁹⁷ Der Auftrag Modellbau setzt eine Einzelarbeit voraus, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus einem Bauplan ein Haus mit Garten zusammenstellen müssen. Der Bauplan ist eine fertiggestellte Vorlage, die nun ausgeschnitten, gefaltet und zusammengeklebt werden muss. Der Auftrag muss in einer Stunde erfüllt werden.

hervorgebrachte Leistung. Er weist sie darauf hin, dass bei seinem Haus eine Tür offen ist, die durch das Durchschneiden der perforierten Lilie entstanden⁹⁸ sei. Anna bewertet sein Ergebnis trotz des kleinen Fehlers als gut. Anschließend sehen sich die Interaktionspartnerin und der Interaktionspartner an und schließen die Interaktion mit einem Lachen ab, was zur Auflockerung der Situation beiträgt. Die positiv konnotierte Aussage Annas beruht auf dem Konzept des Assessments. Im Assessment steht im Mittelpunkt nicht das Ergebnis, sondern der Arbeitsprozess. Auf diese Weise verschiebt sich die Bedeutung des Geschaffenen von dem Ergebnis zum Arbeitsweg, wobei die Kategorien nicht trennscharf sind: Das Ergebnis resultiert aus dem Arbeitsprozess und den damit zusammenhängenden Arbeitsschritten.

Die folgende Szenenbeschreibung stellt eine Ausnahme im Verfahren des Assessments dar. Während die Koordinatorin die Abschlussrunde anleitet, ist der Klassenlehrer derjenige, der mit der Klasse über die Gruppenarbeit reflektiert. Wie es zu der Ausnahmesituation gekommen ist, kann anhand der Beobachtungen nicht festgestellt werden. Es ist denkbar, dass die Ausnahmeregelung im institutionellen Rahmen vor dem Beginn des Verfahrens mit den Zuständigen abgesprochen wurde. Das folgende Beispiel stellt eine Situation dar, in der ein Lob seitens eines Mädchens am dritten Tag in der Abschlussrunde ausgesprochen wird. Dieses Lob bezieht sich auf die positive Erfahrung in der Zusammenarbeit mit einem Jungen.

*Wieder meldet sich ein Mädchen zu Wort: ‚Ich habe mit Jacob zusammengearbeitet. Das war echt super.‘ Ihre Nachbarin Sylvia blickt zu ihr und fordert sie laut auf: ‚Und du hast ein Kompliment von ihm bekommen. Gib’s jetzt zu!‘ (Ich sehe, wie Sylvia Kristina in Verlegenheit gebracht hat. Sie weiß nicht mehr, was sie sagen soll, MA). Kristina wird rot im Gesicht und schaut zu Jacob, alle blicken ihn an. Er widerspricht: ‚Es ist nicht wahr, ich habe nichts gesagt!‘
(07RSCVR)*

⁹⁸ Laut der Vorgabe sollen die punktierten Linien am Haus nur angeritzt werden. Die durchgehenden Linien sind durchzuschneiden.

Die Rückmeldung über die gute Zusammenarbeit erfolgt in diesem Fall durch Kristina.⁹⁹ Die Formulierung „*Wieder meldet sich ein Mädchen zu Wort*“ symbolisiert die Aktivität weiblicher Personen, die die Initiative ergreifen, um ihre Erfahrungen aus der Gruppenarbeit im Stuhlkreis mitzuteilen. Das Mädchen berichtet über die gemischtgeschlechtliche Konstellation im Arbeitsprozess, welche aus zwei Gruppenmitgliedern besteht. Sie bearbeitete die Aufgabe zusammen mit Jakob und weist darauf hin, dass die Zusammenarbeit ihrer Meinung nach „*echt super*“ war. Das Wort „*echt*“ enthält einen Überzeugungscharakter, mit dem sie ihre Meinung bekräftigen möchte. Das Adjektiv „*super*“ beinhaltet das höchste Lob, das im schulischen Kontext Wertschätzung und Bewertung ausdrückt. Bewertungen werden in Form von Noten, sehr gut oder gut, manifestiert. Der Satz „*Das war echt super*“ deutet auf eine freie Interpretation hin, bei genauer Betrachtung der vorausgehenden Äußerung und des Handlungskontextes kann man jedoch zu dem Schluss kommen, dass es sich in diesem Fall um eine positive Bewertung handelt.

Ihre Sitznachbarin Sylvia schaut zu der lobenden Kristina und versucht ihre Mitschülerin dazu zu überreden, den Anwesenden von Jacobs Kompliment zu berichten, das Kristina von ihm erhalten habe. Komplimente heben eine Eigenschaft der Adressatin oder eine Errungenschaft lobend hervor, in der Annahme, dass dieses Charakteristikum auch von der Adressatin als positiv bewertet wird (vgl. Keim 1995, S. 152). Keim (1995) geht davon aus, dass Komplimente in Gruppen einen differenten Stellenwert besäßen als in anderen Konstellationen. Bei den Gruppenmitgliedern beziehen sich Komplimente auf Objektbereiche, die mit Leistungen im Sinne der Aufrechterhaltung der Gruppe zusammenhängen. Zu den wichtigsten Funktionen des Komplimente-Machens gehört die Herstellung von Gemeinsamkeit, wie sie zum Beispiel durch Witzerzählen entsteht. Komplimente-Machen gilt als eine Strategie, mit der das positive Face der Adressatin und des Adressaten berücksichtigt wird, vergleichbar mit dem Wunsch nach Anerkennung (das positive Face ist als Höflichkeit zu verstehen) (vgl. Brown/Levinson 1987, S. 101). Die Autoren erörtern, dass zu den weiteren „Positive-politeness“-Strategien die Verwendung von „In-group-identity-Markers“, das Vermeiden von Dissens und Konflikt und das Suchen und Hervorheben von Konsens zählen würde (ebd.).

⁹⁹ Die Forscherinnen bedienen sich bei der Erwähnung der Person der Kategorie Mädchen, weil der Name der Betroffenen nicht bekannt ist.

Auf der Ebene der sozialen Interaktionen sind Komplimente als Werkzeug zu betrachten, mit deren Hilfe eine positive Beziehung unter den Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern hergestellt wird. Ein Lob kann dazu beitragen, das Miteinander im Sinne einer wertschätzenden Haltung anderen Menschen gegenüber positiv zu unterstützen und zu fördern. Durch ein Kompliment wird das Miteinander gefördert, denn anerkennende Aussagen gestalten den Kontakt positiv. Mit diesem Vorgehen werden soziale Kompetenzen unterstützt und trainiert (vgl. Alsleben/Hand 2006, S. 168).

In Bezug auf die Geschlechterthematik und den Ausdruck von Komplimenten finden sich signifikante Unterschiede. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Produktion von Komplimenten sind den Arbeiten von Holmes(1988) zu entnehmen. Nach Holmes seien es vorwiegend Frauen, welche Komplimente bekämen beziehungsweise austeilen (vgl. S. 459ff). In der vorliegenden Szene wird ein Kompliment während des Gruppenprozesses von einem Jungen an ein Mädchen gerichtet.

Silvia bringt nicht nur Kristina in Verlegenheit, sondern sie verursacht durch ihren Einwurf eine Perspektivenverschiebung. Komplimente zu erhalten und in der Gruppe mitzuteilen, gehört im Rahmen der Auswertungsrunde zu einem relevanten Bestandteil. Hier wird der Einfluss des schulischen Charakters offensichtlich. Im Unterrichtsgeschehen werden Personen, die Beiträge leisten, mit der Anwendung des Sexualitätsaspektes in Verlegenheit gebracht. Nach Fey (2005) ist das Komplimente-Machen tendenziell personenbezogen und weniger an Leistungen geknüpft, die erbracht werden. In Leistungssituationen wird Lob hervorgebracht, das eine Bewertung enthält (S. 68). Lob stellt häufig eine Leistungsbewertung dar, bei der dem Lobenden eine Bewertungskompetenz attestiert wird.

Silvia setzt sich durch diese Unterbrechung in den Fokus des Geschehens. Dieses offensichtliche Machtgefälle in Form von Unterbrechungen oder Einwürfen während des Präsentierens wird hier durchgesetzt. In vielen durchgeführten Untersuchungen an Schulen wird darüber berichtet, dass vorwiegend Jungen Aktivitäten in Richtung Unterbrechungen vornehmen. Hier tritt Silvia als Handelnde in Erscheinung.

Kristina scheint eingeschüchtert zu sein, was ihr rot anlaufendes Gesicht verrät. Mit einem roten Gesicht wird Schamgefühl konnotiert, das durch die Aussage Sylvias ausgelöst wird. Sie blickt zu ihrem Mitschüler und alle Beteiligten schauen zu

Kristina. Dadurch gerät Kristina in den Blick der Anwesenden. Jacob fühlt sich angesprochen und ist erklärungsbereit. Er dementiert die Aussage von Sylvia. Er benutzt einen Verstärker, indem er betont, nichts dergleichen gesagt zu haben. Die gute Zusammenarbeit wird durch das angebliche Kompliment mit einer möglichen Beziehung beziehungsweise einem „Hintergedanken“ wie Schwärmen in Verbindung gebracht. Entlarvt zu werden, ist ein zentraler Punkt im schulischen Geschehen. Die Andeutungen in Richtung Sexualität und Anhimmeln werden von beiden Geschlechtern tabuisiert bzw. verleugnet.

16.2. Interaktionen mit Lehrkräften

Eine andere Form des Lobes präsentieren Szenen, in denen die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler unter anderem für die erledigte Arbeit anerkennt. Dies geschieht am dritten Tag in der Abschlussrunde, an der die Gesamtklasse teilnimmt. Die Auswertungsrunde wird von einer Lehrkraft angeleitet. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen in einem Stuhlkreis zusammen.

Wir kommen nach der Pause in den Raum, in dem die ganze Klasse mit dem Klassenlehrer im Stuhlkreis sitzt. Der Klassenlehrer wendet sich gerade an zwei Mädchen: ‚Kommt ihr nach vorne.‘ Zwei Mädchen (haben wir vorher noch nicht beobachtet) und Tim, aus unserer Gruppe, präsentieren ein Plakat vor der Klasse. Sie stehen vorne vor den Anwesenden. Auf dem Plakat steht Anti-Pickel-Maschine. Tim assistiert den beiden Mädchen, indem er ihnen das Plakat hält. Ein Mädchen (der Name nicht bekannt) verstellt seine Stimme und sagt mit englischem Akzent: ‚Wenn sie möchten, können sie die Maschine jetzt bestellen.‘ (Ihre Stimme erinnert mich an Bruce Darnell von der Sendung Germanys next Top Model, MA.) Alle Anwesenden lachen. Das zweite Mädchen erklärt den Gegenstand genauer. Nach der Präsentation klatschen alle, einige sagen: ‚Super!‘ Der Klassenlehrer lobt die Gruppe: ‚Das habt ihr gut gemacht!‘

(97RSCVR)

Die Bezeichnung „Auswertungsrunde“ suggeriert einen Workshopcharakter, der durch den Stuhlkreis verstärkt wird. Die Bildung des Stuhlkreises ist demokratisch.

Eine Person übernimmt die Funktion des Moderators, in diesem Fall der Klassenlehrer. Die Verwendung des Verbs „angeleitet“ beinhaltet, dass ein Programm eingehalten werden muss. Die Auswertungsrunde ist so konzipiert, dass zum Abschluss einer Arbeit ein Fragebogen verteilt wird. Hier stellt sich die Frage, was im Verfahren ausgewertet und wie diese Auswertung in der Gruppe realisiert wird sowie welche Person den Fragebogen verteilt. Dieser Arbeitsprozess kann von den Forscherinnen nicht ermittelt werden. Die Situation erinnert an einen schulischen Kontext, indem von einer Lehrkraft gesprochen wird. Der Begriff Lehrkraft wird geschlechtsneutral formuliert und entschlüsselt nicht das Geschlecht der Person, um die es sich handelt. Hier könnte sowohl eine Lehrerin als auch ein Lehrer gemeint sein. „Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer“ ist eine politisch korrekte Beschreibung, mit der zahlenmäßig viele Personen erfasst werden.

Die Forscherinnen betreten nach der Pause den Raum und beobachten folgende Situation: Die ganze Klasse sitzt mit ihrem Klassenlehrer¹⁰⁰ im Stuhlkreis. Der Protokollauschnitt enthält schulspezifische Elemente. Die Pause ist ein wichtiger Bestandteil des Schulalltags und eine unterrichtsfreie Zeit, in der sich die Schülerinnen und Schüler erholen können. Zudem wird zwischen kleinen und großen Pausen unterschieden, die verschiedene Aktivitäten möglich machen. Während des Unterrichts ist die Kontrolle durch die Lehrerin oder den Lehrer dominierend, in den Pausen werden die Klassenräume abgeschlossen und der Lehrer- und Klassenraumwechsel findet statt (vgl. Zinnecker 2001, S. 307). Ein unterrichtsähnlicher Raumwechsel findet sich auch im Verfahren, indem die Kleingruppen zusammengeführt werden. Dieser Raum- und Gruppengrößenwechsel lässt eine Klasse entstehen, die sich in dem Raum versammelt. Die Raumgröße spielt in dem Protokollauschnitt keine Rolle. Da in dem Raum die ganze Klasse mit dem Klassenlehrer versammelt ist, kann von einer relativen Raumgröße ausgegangen werden.

Klasse und Klassenlehrer sind Begriffe aus dem schulischen Kontext. Eine Klasse bezeichnet keine natürliche, in der Schule gegründete Gruppe, in der sich die

¹⁰⁰ Die Gewissheit der Forscherin, dass es sich um den Klassenlehrer handelt, ist auf ein durchgeführtes informelles Kurzinterview mit der Lehrkraft zurückzuführen, welches im Anschluss an die Auswertungsrunde stattgefunden hat. Der Klassenlehrer erwähnt, dass er um die Durchführung der Auswertungsrunde von der ausrichtenden Institution gebeten wurde. Nähere Informationen siehe Beobachtungsprotokoll, 05.09.09.

Schülerinnen und Schüler mit anderen arrangieren müssen. Dies impliziert den Zwang, miteinander auskommen zu müssen. Je nach Integrationscharakter können Unterschiede zwischen den Klassen ausgemacht werden. Während in einer Klasse das Miteinanderauskommen reibungslos funktionieren kann und sich Schülerinnen und Schüler solidarisieren, kann eine andere Klasse von starkem Konkurrenzdruck, Bullying (Mobbing) und Aggressionen geprägt sein (vgl. Ulich 2001, S. 51). Die Schule stellt eine ganz besondere Organisation dar, in der Lehrerinnen und Lehrer akademisch qualifiziertes Personal sind, das einen Bildungsvorsprung gegenüber den Schülerinnen und Schülern innehat.

Hierarchieebene lautet eine weitere Kategorie im Verfahren des Assessments, die zum Tragen kommt. Der Klassenlehrer stellt eine qualifizierte Person dar, die Macht über die Schülerinnen und Schüler, aber nicht über Kollegen besitzt. Die Machtposition offenbart sich in der Bewertung der Schülerinnen und Schüler. Der Klassenlehrer entscheidet über die Note für die geleistete Arbeit. Bewertung ist asymmetrisch und einseitig konnotiert:

Die Schülerinnen und Schüler werden kontinuierlich von den Lehrkräften bewertet, wobei Lehrer von ihnen so gut wie nie öffentlich beurteilt werden (vgl. Rolff 2001, S. 341). Deutschlehrer zensieren Aufsätze, schreiben aber selber keine, und wenn doch, wird er nicht bewertet. Zudem steht der Lehrer als Bezugsperson seinen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung und verfasst mit ihnen eine Klassenordnung. Er kooperiert mit den Eltern und ist um ein konstruktives Lern- und Gruppenklima bemüht (vgl. Becker 2004, S. 171). Die Funktion des Klassenlehrers übernimmt eine Machtposition. Er ist ein maßgeblicher Entscheidungsträger innerhalb der Klasse, der den Unterricht gestaltet, die Themen vorgibt und Bewertungen ausspricht. Das Verfahren stellt eine unterrichtsanaloge Situation dar, in der die Vorgaben und organisatorischen Strukturen mit den Rahmenbedingungen in der Schule vergleichbar sind. Den Schülerinnen und Schülern werden unterschiedliche Aufgaben aus den schulbezogenen Bereichen gestellt, die in der vorgegebenen Zeit gelöst werden sollen. Das Rahmenprogramm ist derart konzipiert, dass nach Ablauf einiger Aufgaben Pausen erfolgen. Die Länge der Pausen wird durch den strukturellen Rahmen des Assessment-Centers bestimmt.

Ist laut dem Rahmenprogramm die Erstellung der Berichte¹⁰¹ durch die Assessorinnen und Assessoren vorgesehen, ist eine längere Pause erforderlich.

Alle am Verfahren Teilnehmenden sitzen im Stuhlkreis, dessen Sitzordnung nicht dem Konzept schulischer Ordnung entspricht. Während in der Schule eine Sitzordnung vorherrscht, in der die Tische zur Tafel hin ausgerichtet sind, findet sich diese Form der Sitzordnung im Verfahren nicht wieder. Die Sitzordnung wird durch die institutionellen Vorgaben der ausrichtenden Institution definiert und es überwiegt, außer in aufgabenbezogenen Situationen, eine kreisförmige Gruppierung wie in der Vorstellungsrunde und der Abschlussrunde.

Obwohl Tim nicht mit den Mädchen zusammengearbeitet hat, übernimmt er in der Präsentation eine Aufgabe. Wie die Konstellation für die Präsentation entstanden ist und ob sich die Gruppe freiwillig für die Präsentation gemeldet hat, kann anhand des Beobachtungsprotokolls nicht zurückverfolgt werden. Die Forscherinnen verwenden für die Zuordnung der Personen zu den Gruppen die Bezeichnung „*aus unserer Gruppe*“. „*Aus unserer Gruppe*“ verweist auf die Bekanntschaft mit dem Akteur aus früheren Situationen, in denen die Forscherinnen anwesend waren. Alle drei Personen präsentieren ein Plakat. Jedes Gruppenmitglied muss eine aktive Teilnahme in der Präsentationsphase zeigen. Durch die Präsentation stellen sie sich in den Mittelpunkt des Geschehens. Präsentationen gehören zum schulischen Alltag, in dem die Schülerinnen und Schüler bestimmte Aufgabenstellungen und deren Lösungen vor der Klasse darbieten müssen. Die Darbietung kann in Einzel- oder Gruppenpräsentation vollzogen werden.

In dem erläuterten Beispiel handelt es sich vorrangig um den Einfluss der schulischen Umgebung auf den Verlauf der Interaktion. Die Akteurinnen und der Akteur präsentieren ein Plakat vor der Klasse.

Obwohl die Auswertungsrunde andere Schwerpunkte beinhalten soll, wie zum Beispiel die Rückmeldung über das Erfahrene im Verfahren und das Ausfüllen des Fragebogens, stellen die Präsentierenden ihr Ergebnis aus einer Gruppe vor. Das Vorgehen im Arbeitsprozess und das Ergebnis werden abgefragt. Die Anwesenheit

¹⁰¹ Am dritten Tag des Verfahrens erfolgt nach dem ersten Teil des Rahmenprogramms eine lange Pause, nach der die Schülerinnen und Schüler von der externen Person 1,5 Stunden betreut werden. Zwischenzeitlich sitzen die Assessorinnen und Assessoren in einem separaten Raum, in dem sie im Zeitrahmen 1,5 Stunden die Zwischenberichte erstellen. Nach Ablauf der Zeit gehen die Schülerinnen und Schüler in die Kleingruppen zurück, in denen sie ein Feedback erhalten.

des Klassenlehrers und seine Durchführung der Auswertungsrunde führen zur Bekräftigung der schulischen Situation. Der Klassenlehrer steuert die Interaktion, in der die Leistungen im Vordergrund stehen. Zudem enthält die Situation einen Kontrollcharakter, der durch die Präsentation des Ergebnisses hervorgehoben wird. Die Präsentation kann aus Neugier erfolgen oder dient dem Zweck der Kontrolle, die einen Bewertungsprozess nach sich zieht.

Auf dem präsentierten Plakat erscheint die Überschrift Anti-Pickel-Maschine, die als Werbeslogan verstanden werden kann. In der Werbung werden mit der Bezeichnung Anti-Pickel vorrangig Kosmetikartikel geworben, die angeblich der Verbesserung des Hautbildes. Der Name impliziert ein Produkt, das zu Reinigungszwecken gegen Pickel angewandt wird. Darüber hinaus ist das Produkt altershomogen. Erzeugnisse zur Bekämpfung von Pickeln werden vorwiegend für Jugendliche produziert, die sich in der Adoleszenzphase und den damit einhergehenden körperlichen Veränderungen befinden. Die Mädchen entscheiden sich bei der Entwicklung einer Idee für das altersspezifische Produkt. Tim, als die nicht zur Gruppe gehörende Person, übernimmt eine Unterstützungsfunktion. Dies ist auf die Verwendung des Verbs „*assistiert*“ zurückzuführen. Tim hält das Plakat der Akteurinnen, um ihnen die Präsentation zu erleichtern. Im weiteren Verlauf der Präsentation stellt ein Mädchen das Produkt näher vor. Sie verstellt ihre Stimme, verwendet einen englischen Akzent, der an Bruce Darnell erinnert. Bruce Darnell ist ein Model aus Amerika, das in der Werbebranche für Kosmetikartikel, Mode und Handys wirbt. Er ist eine männliche Stilikone im Modegeschäft. Das Mädchen führt Ergänzungen zu dem Produkt an, die an Werbetexte erinnern: „*Wenn sie möchten, können sie sie jetzt bestellen.*“ Das Lachen der Anwesenden wird durch die Präsentationsart ausgelöst. Alle sich im Raum befindenden Personen finden Gefallen an der Anti-Pickel-Maschine. Die Mitschülerin erläutert weitere Funktionen des Produktes, welche von den Forscherinnen nicht mehr notiert werden. Als die Präsentation beendet ist, signalisieren alle Anwesenden durch Klatschen den Abschluss der Phase. Zum Schluss teilt der Klassenlehrer der präsentierenden Gruppe seine Meinung mit, die einen lobenden Charakter besitzt: „*Das habt ihr gut gemacht.*“ Die vermittelte Leistungsbeurteilung des Lehrers betrifft die Aufgabenlösung, welche in Kleingruppenarbeit erfolgte. Seine Aussage kann als schultypische Beurteilung bewertet werden. Dies ist auf die Darstellung des Ergebnisses zurückzuführen, denn ein Ergebnis ist die Voraussetzung für jede

Leistungsbeurteilung (vgl. Rheinberg 2001, S. 59). Die Einschätzung der Leistung gehört zu den integralen Bausteinen der beruflichen Tätigkeit der Lehrkraft (vgl. Schrader/Helmke 2001, S. 45). Dazu gehört die Zensurenvergabe als prototypische Beurteilungsform. Leistungsbeurteilungen dienen dazu, die Unterrichtsgestaltung und das Lernen zu verbessern. Alltägliche Leistungsbeurteilungen spielen für beide Aufgaben eine wesentliche Rolle im schulischen Geschehen (vgl. ebd.). Leistungsbewertungen finden sich auch in dem außerschulischen Kontext des Assessments.

Wenngleich im schulischen Kontext fachliche Leistungen bewertet werden, finden sich hier Beurteilungen vorhandener Kompetenzen, die in der Präsentation zum Vorschein kommen. Diese Art der Beurteilung gewinnt eine zunehmend bedeutsame Rolle in der Institution Schule. Durch Veränderungen gesellschaftlicher Werte, durch Umwälzungen in der industriellen Produktion und im Dienstleistungsgewerbe sind neben den fortbestehenden Leistungsansprüchen andere zusätzliche Bildungsziele für die Schule gleichermaßen wichtig geworden. Neben Kompetenzen zum autonomen Handeln und zur sozialen Partizipation sind auch Lern- und Problemlösekompetenzen von entscheidender Relevanz. Diese Bildungsziele sind fachübergreifend, weil sie in enger Verbindung mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten stehen, deren Erwerb andere Formen des Unterrichts und des Lernens erfordern (vgl. Weinert 2001, S. 355).

Im folgenden Beispiel handelt es sich um die fortgesetzte Befragung durch den Lehrer in Bezug auf die Erfahrungen im Verfahren einer Klasse.

Es ist die Auswertungsrunde, die von dem Klassenlehrer (der Name ist unbekannt) angeleitet wird (...). Der Klassenlehrer hält einen Zettel in der Hand (der Zettel enthält Fragestellungen, welche an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Anschluss an das Verfahren gerichtet werden sollen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden z. B. danach gefragt wie es ihnen das Verfahren gefallen hat). Er schaut kurz darauf und möchte von der Klasse wissen, wie die Gruppenzusammenarbeit geklappt habe. Ein Mädchen (Name unbekannt) sagt: ‚Ich habe mit Marcus zusammengearbeitet. Es hat gut geklappt.‘ Danach heben mehrere Schülerinnen und Schüler die Hand und möchten über ihre Erfahrungen berichten. Der Lehrer sieht zu einem Jungen und sagt: ‚Jetzt du, was hast du erfahren?‘ Der Junge sagt: ‚Ich habe mit...Ch. (Name unverständlich, auf jeden Fall war es eine

männliche Person) zusammengearbeitet. Meine Assessorin sagte: ‚Wir können prima zusammenarbeiten!‘ Der Lehrer sagt: ‚Das freut mich.‘

(07RSCVR)

Die dargestellte Szene erinnert an schulische Zusammenhänge. Die Bezeichnung Klassenlehrer kennzeichnet einen schulischen Status, welcher der Lehrkraft zugeschrieben wird, der die Verantwortung für eine Klasse trägt. Hierbei handelt es sich explizit um einen bestimmten Klassenlehrer. Klasse bedeutet eine Gemeinschaft in der Schule, über deren Zugehörigkeit administrativ entschieden wird. Die Klasse entsteht aufgrund der Differenzierung nach dem Lebensalter und der Leistung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Ulich, 2001, S. 50). Sie ist ein wichtiger Erfahrungsraum, in dem die Schülerinnen und Schüler die Beziehungen zu den Gleichaltrigen pflegen können und müssen. Sie können sich mit ihnen anfreunden oder untereinander konkurrieren. Nach Kreienbaum/Urbanik (2006) ist mit dem Begriff Klasse ein Raum und eine Lerngruppe gemeint, in der schulisches Lernen organisiert wird (S. 137). Der Raum stellt eine vorbereitete Umgebung dar, die zum Lernen benötigtes Material bereitstellt und eine Ordnungsfunktion hat. So bilden Schülerinnen und Schüler eine Klasse, untergebracht in einem Klassenraum, in der sie nach speziellen Vorgaben Aufgaben mit Hilfe des Materials lösen sollen. Sie lernen in der Gruppe aufeinander zuzugehen und kollektiv wirksam zu sein. Breidenstein/Kelle (1998) bezeichnen die Klasse als eine Form der Öffentlichkeit, in der ihre Mitglieder im Schulalltag unter wechselseitiger Beobachtung stünden (S. 14). Der Klasse im engeren Wortsinn, der Schulklasse, wird der Charakter der Bühne zugeschrieben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bei Gesprächen zwischen mehreren Schülerinnen oder Schülern in der Pause andere Zuschauer anwesend sind. Im übertragenen Sinne heißt diese Ausführung für das Assessment, dass sie eine Öffentlichkeit darstellt, weil die Beteiligten im Stuhlkreis sitzen und aufeinander reagieren. Sie stehen unter der Beobachtung der Anwesenden, welche durch die Sitzordnung im Stuhlkreis wirksam wird.

Der Klassenlehrer sitzt mit der ganzen Klasse im Stuhlkreis und erfragt einige Informationen über die Zusammenarbeit in den Gruppen. Aus der Perspektive der Beobachterinnen erinnert das Setting im Assessment an eine schulähnliche Umgebung, in der der Klassenlehrer und seine Klasse im Vordergrund stehen.

Die Frage des Klassenlehrers bezieht sich auf fachübergreifende Kompetenzen, in diesem Falle auf soziale Kompetenzen. Aufschlussreich wäre die Information, ob die Fragen durch die Regeln der Institution vorgeschrieben sind oder ob der Lehrer die Frage aus intrinsischer Motivation stellt. Möchte man die beiden Punkte bei der Interpretation berücksichtigen, kommt man zu dem Schluss, dass Bildungsarbeit im Verfahren einen Einzug in den schulischen Kontext findet. Nach Weinert (2001) sind neben fachlichen Leistungen andere Bildungsziele relevant geworden, wozu die Ermittlung von Kompetenzen zählt (S. 355). Komplementär zur Handlungsautonomie sind Kompetenzen zur sozialen Partizipation von Wichtigkeit. Darunter lassen sich Merkmale wie Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie soziale Fertigkeiten subsumieren. Dazu gehören auch die Bereitschaft, die Fähigkeit und die Verantwortung zur Teilhabe an gesellschaftlichem und institutionell organisiertem Leben.

Wenn die Klasse im Verfahren des Assessments versammelt ist, bekommt die Situation einen unterrichtsbezogenen Charakter, der dadurch gekennzeichnet ist, dass alle Beteiligten sich gegenseitig hören und aufgrund der Sitzordnung im Stuhlkreis sehen können (vgl. ebd.). In der Öffentlichkeit der Klasse haben die Schülerinnen und Schüler Kommentare abzugeben, Meinungen zu äußern, Fragen zu beantworten. Auch in der vorgestellten Szene gehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Nachfragen des Klassenlehrers ein. Als dieser Informationen über die Zusammenarbeit gewinnen möchte, meldet sich ein Mädchen³¹ zu Wort und berichtet über das erfolgreiche Teamwork mit Marcus. Die Einschätzung beinhaltet eine Bewertung, die mündlich vermittelt wird. Ihre Aussage wird von dem Lehrer nicht kommentiert. Danach folgen Meldungen mehrerer Schülerinnen und Schüler, die das Bedürfnis verspüren, dem Lehrer über ihre Erfahrungen in den Gruppenarbeiten zu berichten. Gruppenarbeiten stellen Face-to-Face-Situationen dar, in denen Angehörige einer Klasse sich wiederholt zueinander in Beziehung setzen. Diese Beziehungen werden nach ihrem Freundschaftsgrad charakterisiert (ebd.). Schulklassen besitzen ein dynamisches Beziehungsgefüge. Diese Beweglichkeit wird im Sinne der Gruppe gestaltet. Die Teilnehmenden arbeiten in unterschiedlichen Gruppen, deren Entstehung nicht auf Zufall basiert. Die Aufgabenstellung und die dazugehörigen Anforderungen nehmen Einfluss auf die Bildung der Groß- und Kleingruppen. Da verschiedene Aufgabenbereiche im Rahmenprogramm an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, wird eine an

den Aufgaben orientiert Gruppenfindung verlangt, welche je nach situativem Kontext flexibel gestaltet wird. Während die Aufgabe Plakatgestaltung die Zusammenarbeit von mindestens sechs Teilnehmenden erfordert, setzt die Produktentwicklung eine Partnerarbeit voraus.

Im weiteren Beobachtungsabschnitt liegt eine schultypische Situation zugrunde. Die Formulierung des „Handhochhebens“ signalisiert die Einwirkung des schulischen Alltags auf das Verfahren. Meldungen über Handhochheben sind unverzichtbare Handlungen im unterrichtsbezogenen Geschehen, die als Ordnungsprinzip fungieren. Diejenige oder derjenige, die oder der sich zunächst meldet, hat in der Regel als erste Person das Recht, seine Meinung zu äußern. Die Geste, die durch Handzeichen symbolisiert wird, ist ein Ausdruck nonverbaler Kommunikation, die stellvertretend für verbale Äußerungen geltend gemacht wird (vgl. Preiser 2003, S. 197). Die nonverbale Kommunikation hat einen entscheidenden Vorteil: Sie führt zur Steuerung des Unterrichtsprozesses, indem mehr Freiräume eigenen Handelns geschaffen werden. Eine Lehrerfrage kann die Gedanken der Schülerinnen und Schüler in eine konkrete Bahn lenken, Impulse in Form nonverbaler Signale wie Schweigen können die Eigeninitiative fördern. Möchte ein Schüler dem Lehrer seine Meinung mitteilen, drückt er seine Bereitschaft zur Teilnahme an Gesprächen in Form der Geste Handzeichen aus. Dieses körpersprachliche Signal kann als ritualisierende verkürzte Form der Interaktion verstanden werden (vgl. ebd.). So vermag das Handzeichen „Handhochheben“ anzuzeigen, dass die Gesprächsrunde eröffnet wird. Körpersprachliche Signale können disziplinierende Funktion übernehmen. Meldet sich eine Schülerin oder ein Schüler per Handhochheben zu Wort, zeigt sie/er eine Anpassungsfähigkeit wie im Setting der Schulklasse. Nach Drews (2008) ist das Zeichnen der erhobenen Hand Signal für Stille (S.53).

Im Setting des Assessments wird das Gemeinschaftsgefühl hervorgehoben. Schülerinnen, Schüler und Klassenlehrer sitzen in einem Stuhlkreis, in dem die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft transparent wird. Hierbei ist eine konstante Beziehung zwischen dem Klassenlehrer und der Gruppe zu erwarten. Das Gleichgewicht der Beziehung gerät aufgrund des Wendepunktes in der Interaktion zwischen dem Klassenlehrer und der Klassengemeinschaft aus der Bahn. Dies zeigt sich indem, der Lehrer sich einem Jungen zuwendet und seinen Erfahrungsbericht hören möchte. Seine Aussage enthält einen Aufforderungscharakter, der durch die Ausdrucksform „Jetzt du“ gekennzeichnet wird. „Jetzt du, was hast du erfahren?“

erteilt dem Jungen die Anordnung zur Meinungsäußerung. Die Hinwendung zu dem Jungen impliziert das Ansprechen seiner Person, was aus dem schulischen Kontext bekannt ist. Lehrkräfte wenden sich im Unterrichtsgeschehen an die Schülerinnen und Schüler in duzender Form. Hier wird die Person namenlos angesprochen. Er regt den Jungen zur Reflexion an. Der Angesprochene entgegnet seiner Fragestellung, dass er mit Ch. (Name konnte akustisch nicht entziffert werden) zusammenarbeiten konnte. Zugleich berichtet er aus der Sicht seiner Assessorin, dass er mit seinem Partner „*prima*“ zusammengearbeitet habe. Die Aussage „*sie sagte*“ bedeutet, dass die Meinung der Assessorin Gültigkeit besitzt und sie als Autoritätsperson wahrgenommen wird. Ihre Beurteilung erhält einen hohen Stellenwert, weil sie ein positives Feedback gegeben hat. Der Schüler bekräftigt seine Einschätzung durch die Aussage der Assessorin. „*Wir können prima zusammenarbeiten*“ verweist auf die Erfahrungswerte durch die Gruppenarbeit. Die Ausdrucksweise „*Prima*“ enthält eine Bandbreite verschiedener Interpretationsmöglichkeiten. Diese Formulierung kann in der Kommunikation unter Kindern „ganz toll“ bedeuten. Andererseits transportiert das Wort auch die Existenz einer Hierarchie, was zur Abschwächung der Aussage führt. „*Prima*“ erweckt auch den Eindruck einer lapidaren Äußerung. Der Sprecher könnte damit auch bagatellisieren und implizit ausdrücken, dass das, was eigentlich „*prima*“ ist, gar nicht so besonders erscheint und er es besser könnte.

Seine Meldung erhält jedoch auch einen neutralen Charakter. Der Lehrer scheint sich über einen Sachverhalt zu freuen. Da seine Aussage relativ neutral formuliert ist, kann nicht überprüft werden, über welchen Sachverhalt es sich freut. Er bestätigt die Autorität der Assessorin, indem er die Erfahrung des Schülers positiv bewertet. Die positive Zusammenarbeit von Marcus und dem den Forscherinnen unbekanntem Mädchen kommentiert er nicht. Seine Antwort „*Das freut mich*“ referiert auf die eigenen Empfindungen. Die Situation ist tendenziell emotional. Aus der Sicht des Klassenlehrers kommt die positive Rückmeldung unerwartet. Es entsteht zudem eine Hierarchieebene. Der Lehrer nimmt eine höhere Position ein als die Schülerinnen und Schüler der Klasse. Er steuert den Ablauf der Interaktionsprozesse, indem er die Diskussionsrunde eröffnet, den Schülerinnen und Schülern das Wort erteilt und die Ergebnisse bewertet. Die Zurückhaltung in den Kommentaren kann zweierlei Gründe haben: Der Lehrer als ausnahmbildende Person im Verfahren soll anhand der im Zettel stehenden Fragestellungen seine Schülerinnen und Schüler befragen,

wie sie das Verfahren empfunden haben. Da er sich auf neuem Territorium bewegt, ist es nicht verwunderlich, dass er nicht ausführlich auf die Antworten eingeht. Eine andere Erklärungsmöglichkeit ist, dass der Lehrer das Verfahren nicht hoch bewertet, was dazu führt, sich nicht mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Die Verschiebung der Lehrerrolle ist in der angeführten Situation kritisch einzuschätzen. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht nicht darin, die Rolle des Beobachters einzunehmen und Bewertungen über die Erfahrungen im Setting des Assessments vorzunehmen. Die Gültigkeit und Richtigkeit der getroffenen Aussagen durch die Schülerinnen und Schüler wird hier in Frage gestellt. Die Durchführung der Auswertungsrunde durch die Lehrkraft beeinflusst unvermeidbar die Art der Stellungnahmen. Im schulischen Kontext besteht die Aufgabe des Lehrers darin, das Fachwissen abzufragen und zu bewerten.

17. Die Entstehung der Zugehörigkeit im Kontext von Herkunft und Sprache

Die Entstehung von Zugehörigkeitskontexten erfolgt im Assessment auf dem Weg der Migrationskontexte. Jugendliche und Durchführende berichten über ihre Migrationserfahrungen, welche unterschiedlichen Ursprung haben. Für die jugendlichen MigrantInnen und die Durchführenden ist die Zugehörigkeitsthematik von besonderer biografischer Bedeutung, weil die Migrationserfahrung ein Teil der Identität der Teilnehmerinnen, Teilnehmer und Durchführenden ist. Im folgenden Kapitel werden relevante theoretische Zugehörigkeitskontexte präsentiert, über welche die Verbundenheit zu anderen Personen mit Migrationserfahrungen entstehen kann.

17. 1 Natio- ethno- kulturelle Zugehörigkeitskontexte

Die Frage der Zugehörigkeit spielt nicht nur für Jugendliche, sondern auch für die Assessorinnen und Assessoren eine bedeutsame Rolle im Kontext ihrer gesellschaftlichen Integration (vgl. Riegel/Geisen 2007, S. 7). Dabei sind unterschiedliche Zugehörigkeitskontexte relevant: nationalstaatlich gefasste Gesellschaften, internationale und globale Orientierungen, lokale und regionale Bezugspunkte, die familiäre Herkunft in Bezug auf soziale und kulturelle Kontexte, Institutionen wie Schule, die Peer Group, informelle Cliques, religiöse Einrichtungen und politische Gruppierungen. Die verschiedenen gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontexte sind nicht nur für die Identifikation, sondern auch für Selbstverortungen bedeutsam. Zudem sind sie entscheidend für soziale Ressourcen der Individuen.¹⁰²

Die Zugehörigkeiten sind keine festen Kriterien, sondern variabel und werden über soziale Differenzbildung hergestellt. Sie entstehen aufgrund von Aushandlungsprozessen. Ausgehandelt werden nicht nur die Kriterien oder die symbolische Mitgliedschaft, sondern auch, welche Folgen es mit sich bringt, wenn jemand als zugehörig oder nicht-zugehörig gilt beziehungsweise ausgegrenzt wird (vgl. Riegel/Geisen 2007, S. 7). Zugehörigkeiten können auf der subjektiv-biografischen Ebene als Komponente im Sinne der Verbundenheit beziehungsweise der subjektiven Selbstverortung im sozialen oder räumlichen Kontext aufgefasst werden. Oder sie verstehen sich als objektive Komponente, gemäß einer sozialstrukturellen Positionierung des Individuums im gesellschaftlichen Raum. Zugehörigkeit ist für alle Individuen bedeutsam. Sie gestaltet sich unterschiedlich je nach Zugehörigkeitskontext und je nach gesellschaftlich-sozialer und biografischer Positionierung (vgl. Riegel/Geisen 2007, S. 8).

Mit der Zugehörigkeit geht eine individuelle Auffassung der Relevanzsetzung des Begriffes einher. Für diejenigen, die Zugehörigkeit als selbstverständlich wahrnehmen, spielt sie eine andere Rolle als für solche Individuen, deren Zugehörigkeit umstritten ist. Dies betrifft vor allem Individuen mit Migrationshintergrund, deren Zugehörigkeiten äußerst umstritten und prekär sind

¹⁰² Paul Mecheril (2003) führt Unterscheidungen dreier Zugehörigkeiten ein: die symbolische Mitgliedschaft, die habituelle Wirksamkeit und die biografische Verbundenheit (S. 136).

(vgl. Mecheril 2003). Nach Mecheril (2003) verfügen diese Individuen durch ihre biografische Migrationserfahrung über vielfältige Zugehörigkeiten und werden oftmals mit Zuschreibungen als Außenstehende konfrontiert. Durch die Zuschreibung des Andersseins wird die Frage der Zugehörigkeit omnipräsent und erzwingt eine eindeutige Zuordnung der Individuen.

Die Thematisierung der Zugehörigkeit von Jugend und Migration erfolgt bis in die 80er-Jahre in der sozialwissenschaftlichen Forschung über den Identitätsbegriff. Dabei stehen die Akkulturations- und Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund, deren Situation durch den Kulturkonflikt gekennzeichnet ist. Aus dieser Perspektive wird die Situation von Kindern und Jugendlichen als konflikthaft und zerrissen angesehen, was Schwierigkeiten in der Orientierung und Identitätsfindung hervorruft. Die Betrachtung von Identitätsdiffusion und Kulturkonflikten weist auf eine defizitäre Sichtweise der Migrationssituation hin. Durch die Richtungslenkung auf nationalstaatliche Zugehörigkeiten oder ethnisch-kulturelle Bezüge bleibt darüber hinaus unberücksichtigt, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch andere Zugehörigkeitskontexte denkbar sind.

Ein Perspektivwechsel hat inzwischen von einer defizitär zu einer kompetenz- und ressourcenorientierten Sichtweise stattgefunden. Mit dem Konzept der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit führte Paul Mecheril (2003) eine Perspektiverweiterung ein. Diese Begriffsbestimmung ist für die hybriden Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten geeignet, die empirische Uneindeutigkeit und Mehrdeutigkeit von Zugehörigkeitskontexten konzeptionell zu fassen. Dieses Konzept ermöglicht, die Selbstverortung und Zugehörigkeit unter Bedingungen sozialer Ein- und Ausgrenzung einer Analyse zu unterziehen und damit nicht nur auf die individuelle Identitätsarbeit, sondern auch auf national-kulturelle Aspekte Bezug zu nehmen (vgl. Riegel/Geisen 2007, S. 10).

Die positive Identifikation mit einer sozialen oder kulturellen Gruppe kann orientierungsleitend und identitätsstiftend sein. Die daraus resultierende Entstehung der Wir-Gefühl-Gruppe kann mit Abgrenzungen und verweigerten Zugehörigkeiten gegenüber anderen einhergehen (vgl. Riegel/Geisen 2007, S. 8).

Um unterschiedliche Zugehörigkeitskontexte darzustellen, ist es auch notwendig, auf die Aspekte der Migration, der Ethnie, des Geschlechtes und der Nationalität einzeln einzugehen. Ein wichtiger Aspekt, der mit der Thematik Migration und

Ethnie verbunden ist, ist die Kategorie Geschlecht. Migration und Ethnie werden in der bisherigen Forschung zwar thematisch vom Assessment separiert, dafür aber besteht in der theoretischen Auseinandersetzung eine nachweisbare Affinität zum Geschlecht.

Bednarz-Braun (2004) konstatiert die Entwicklung und Herausbildung von multiethnisch gestalteten Gesellschaften als ein hervorstechendes Merkmal von Migrationsbewegungen und Zuwanderungen von Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher Nationalitätszugehörigkeit (S. 11). Dieser Prozess ist als Folge von politischen und ökonomischen Globalisierungsprozessen zu betrachten (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die anfängliche Forschung vor allem in den USA mit einer Konzeptionalisierung der Kategorien Ethnie/Rasse und Geschlecht, bei der beide Kategorien zunächst unabhängig voneinander erörtert werden. Diese, überwiegend von weißen Frauen und Geschlechterforscherinnen propagierte Sichtweise, stößt bei schwarzen Frauen auf rege Kritik: Sie präferierten einen Ansatz, in dem Ethnie/Rasse und Geschlecht als zwei gleichwertige, eng miteinander verknüpfte Kategorien existieren, denen sowohl im alltäglichen Leben als auch in der theoretischen Analyse ein Master-Status zugesprochen wird (vgl. Bednarz-Braun 2004, S. 31). Der berechtigte Vorwurf wird möglicherweise von mangelnder Reflexivität seitens der weißen Forscherinnen gespeist. Die weißen Wissenschaftlerinnen agieren, ohne den eigenen kulturellen und ethnischen Hintergrund im Spiegel ihrer Erkenntnisse kritisch zu reflektieren. Eine solche Reflexion ist jedoch in ethnographischen Studien, die den Zusammenhang von Ethnie und Geschlecht thematisieren, unabdingbar.

Ende der 80er-Jahre erhält die theoretische Debatte einen neuen Anstoß durch den bereits zitierten Ansatz des Doing Gender von West/Zimmerman. Später beziehen Fenstermarker/West (2001) das Konzept (Doing Difference) auch auf Ethnie und Interkulturalität und erheben Einwände gegen den bisherigen Sozialkonstruktionsansatz (siehe dazu Kapitel 1.2). Ihre theoretische Relativierung trägt vor allem folgenden Annahmen Rechnung: Situatives Handeln und soziale Strukturen greifen fortwährend ineinander, sowohl die soziale Konstruktion von Geschlecht als auch die von Ethnie und Rasse sei von früheren Erfahrungen und Praktiken sowie von normativen Erwartungen des gegenwärtigen Kontextes

abhängig (vgl. ebd.).¹⁰³ Das wesentliche Merkmal eines Sozialkonstruktionsansatzes von Geschlecht muss demnach das Verständnis von Geschlecht als einem konstitutiven Ordnungsprinzip sein, das elementare Lebensbereiche von Männern und Frauen nach geschlechterspezifischen Distinktionsmerkmalen regelt und sich auf die Genese konfligierender Interessen, Machtunterschiede, die Herausbildung von Hierarchien, unterschiedlichen Privilegien und Teilhabechancen auswirkt (vgl. Glenn 1999, S. 5). Das Zusammenwirken herrschender gesellschaftlicher Normsetzungen von Ethnie und sozialer Konstruktion von Geschlecht kommt einer Wechselwirkung gleich: beide bedingen einander.

Eine problematische Entwicklung neuerer deutscher Forschung ist ihre bipolare Struktur. Migrantinnen werden entweder „gleich“ oder „anders“ gemacht (vgl. ebd.). Erst Ende der 90er-Jahre stellt Gümen (1998) fest, dass neben dem Faktor Geschlecht auch Kategorien wie Ethnizität, Nationalität, Rassismus und Hautfarbe einen wachsenden Stellenwert verzeichneten. Auch das Verhältnis einheimischer Frauen und Migrantinnen wird unter den genannten Aspekten beleuchtet, vorrangig im beruflichen (Rerrich 1993; Heeg 1994; Dannenbeck/Esser/Lösch 1999, Gümen 1998) und familiären (Nauck 1986; Herwartz-Emden 1998; dies. 2000) Bereich. Besondere Aufmerksamkeit wird, vor allem nach der PISA-Studie, der Bildungs- (Baumert et al 2001; Nökel 2001) und Berufssituation junger Migrantinnen und Migranten gewidmet (Rieker 1993). Die Kategorien Ethnie/Rasse sind mittlerweile zwar untrennbar mit dem Faktor Geschlecht verwoben, was auch von den genannten Untersuchungen berücksichtigt wird. Trotzdem kann der bisherige Forschungsstand noch nicht als hinreichend bezeichnet werden. Gerade im Bereich qualitativer Analysen, wie zum Beispiel in den schon zitierten neueren ethnographischen Ansätzen, fehlt die fruchtbare Verknüpfung der Kategorien Ethnie und Geschlecht in einem zentralen Punkt: Forscherinnen und Forscher sollten ihren eigenen ethnischen Hintergrund im Kontext des Gesehenen reflektieren und damit eigene Anteile an der Produktion von Geschlechter- und

¹⁰³ Fenstermarker/West knüpfen damit an die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (1984) an, die von Molotch/Freudenberg/Paulsen zusammengefasst wird: „Strukturbildende Handlungen sind immer auch von bestimmten Bedingungen abhängig, und diese sind nichts anderes als strukturelle Manifestationen vorausgegangener Handlungen. Menschen schaffen Strukturen durch ihr Handeln, und dieses Handeln wird durch frühere Strukturen ermöglicht und gleichzeitig auch begrenzt.“ (2000, S. 793).

Ungleichheitsverhältnissen thematisieren. Eine kontrolliert subjektive Analyse erhobener Daten kann nur erfolgen, wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bereit sind, ihr eigenes kulturell geprägtes Normen- und Wertesystem zu hinterfragen und in den Interpretationsprozess einzubeziehen. Die nachfolgende Untersuchung trägt diesem Grundsatz Rechnung. Beide Verfasserinnen haben unterschiedliche ethnische Hintergründe: Monika Armada-Möller wuchs in Polen auf und absolvierte ihr Studium in Deutschland, Vanessa Rumpold ist Deutsche. Diese Konstellation ermöglicht eine Sichtung des Datenmaterials aus zwei unterschiedlichen Perspektiven. In die Interpretation werden explizit Situationen einbezogen, die von den Forscherinnen differierend wahrgenommen werden und im Spiegel einer eventuell kulturell gefärbten Sichtweise diskutiert.

Der Gegenstand der Untersuchung in diesem Kapitel ist die Verknüpfung der zwei Dimensionen Geschlecht und Ethnie und deren Verhältnis zueinander sowie die Betrachtung dieser Kategorien als unabhängige Variablen. Die leitende Forschungsfrage lautet, ob eine Überlappung beziehungsweise Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen Geschlecht und Ethnie festgestellt werden kann. Diese Überlegung basiert auf der Annahme, dass diese Kategorien als soziale Konstruktionen in alltäglichen Interaktionen hergestellt werden. Wie die Geschlechterkategorisierung ist auch Ethnie als eine interaktive Konstruktion aufzufassen, indem sie das Ergebnis eines sozialen Entwicklungsprozesses darstellt. Ethnische Kategorisierung ist ein kulturelles Superschema innerhalb sozialer Interaktionen, nach dem wir andere Individuen automatisch und intuitiv einordnen und somit die Bedeutung von Ethnie stets reproduzieren (vgl. Ridgeway 2001, S. 253). Neben der Zuordnung der Individuen zu den Kategorien Mann und Frau erfolgt parallel die Kategorisierung nach In- und Ausländer oder Europäerinnen und Europäer oder Asiatinnen und Asiaten. Unmittelbar nach der Geburt eines Kindes wird eine ethnische Kategorisierung vorgenommen, wenn die Herkunft der Eltern festgehalten wird (vgl. Müller 2003, S. 128). West und Fenstermaker interpretieren die ethnische Zugehörigkeit ebenso wie das Geschlecht als unvermeidbare Deutungsressource innerhalb sozialer Interaktionen.

Geschlecht und Ethnie gelten als zugeschriebene askriptive natürliche Merkmale, als vorgesellschaftliche Größen. Zudem verweisen sie auf die Zugehörigkeiten der Individuen zu sozialen Kategorien (vgl. Müller, 2003, S. 6). Als Ethnie werden

Kollektive verstanden, deren Mitglieder das Erbe einer historischen und kulturellen Gemeinschaft leben und sich eine gemeinsame Zukunft vorstellen können (vgl. Tsague Assopgoum 2009, S. 2). Carola Lentz¹⁰⁴ erklärt Ethnien als familienübergreifende Gruppen, welche sich als kollektive Identität begriffen oder von außen als Gruppe bezeichnet würden (ebd.).

Als Vorreiter in der Entwicklung des Ethnizitätsbegriffs gilt der Ethnologe Fredrik Barth (1969). Er betrachtet die Existenz ethnischer Grenzen als Resultat sozialer Interaktionen. Barth vertritt die Auffassung, dass die Untersuchung ethnischer Gruppen auf der Analyse ethnischer Grenzziehungen basieren sollte. Er definiert ethnische Gruppen als Kategorie der Zuschreibung und Identifikation durch Interaktionspartnerinnen und -partner (vgl. Barth 1969, S. 10). Auf der Basis interaktiver Aktionen versuchen die Mitglieder einer ethnischen Gruppe, eine Gemeinsamkeit durch die Identifikation mit den Individuen zu anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu finden.

In Anlehnung an Barth (1969) betont Müller (2003), dass ethnische Zugehörigkeit als Ergebnis des gesellschaftlichen Wechselprozesses erscheine (S. 121). Seiner Meinung nach ist Ethnie als Produkt sozialer Interaktionen zu verstehen:

„[E]thnic groups are categories of ascription and identification by the actors themselves, and thus have the characteristic of organizing interaction between people.” (Barth 1969, S. 11)

Gemäß dieser Definition geht es nicht um eine objektive Unterscheidung zwischen verschiedenen sozialen Kollektiven, sondern um die Abgrenzung durch die Differenzen, die von den Akteurinnen und Akteure vorgenommen werden. Ethnische Differenzierung wird als sozialer Prozess der Grenzziehung angesehen, der in Interaktionen stattfindet, ohne die biologische Komponente des Menschen zu berücksichtigen (vgl. Müller 2003, S. 122). Im Sinne Barths ist Ethnie als gesellschaftliche Organisationsform zu begreifen, deren Definitionskriterien innerhalb eines Wechselspiels von Selbst- und Fremdzuschreibung zu suchen seien. Die ethnische Zugehörigkeit wird genauso wie die Geschlechterzugehörigkeit weniger als individuelle Eigenschaft bewertet, sondern als Produkt sozialer

¹⁰⁴ Vgl. Das kleine Afrika-Lexikon, Mabe (Hg.) 2002, S. 51-55. Carola Lentz hat zahlreiche Untersuchungen über Ethnizität in Afrika, Lateinamerika und in der ehemaligen Kolonie in Afrika durchgeführt.

Interaktionen, und dient der sozialen Organisation und der Reduktion von Komplexität. Diese Teilungsdimension Ethnie kann plurale Ausprägungen besitzen. Individuen lassen sich je nach Hautfarbe, Sprache, ihrer Nationalität oder anderen kulturellen Merkmalen sortieren und es kann Hunderte ethnische Kategorien geben, die je nach situationellem Kontext miteinander kombinierbar sind. In Abhängigkeit des historischen und gesellschaftlichen Kontextes kann es zu einer dichotomen Ausprägung kommen oder es werden alle ethnischen Differenzen unter die binäre Unterscheidung subsumiert, wie zum Beispiel weiß, nicht weiß. Welche Bedeutung die verschiedenen ethnischen Kategorien haben, wie sie entstehen, wird durch die gegenseitige Kontrastierung sichtbar, d. h. sie müssen einen Bezug zueinander aufweisen. In alltäglichen Interaktionen wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum einer Ethnie angehört. Zugleich ist die ethnische Zugehörigkeit konzentrisch konstruiert. Jeder Mensch besitzt mehrere ethnische, wandelbare Identitäten. Mal ist ein Individuum vorrangig Deutsche oder Deutscher, mal Europäerin oder Europäer. Es ist auch denkbar, mehreren ethnischen Kollektiven anzugehören, aufgrund der unterschiedlichen Herkunft der Eltern oder der Großeltern. Auf dieser theoretischen Grundlage soll der Frage nachgegangen werden, ob und welche Elemente der ethnischen Zugehörigkeit in Interaktionen aktiviert werden, um Gemeinsamkeiten der Akteurinnen und Akteure herzustellen. Wie bei der Beschreibung der Geschlechterkategorisierung ist bei der Ethnie die These vertretbar, dass alle Mitglieder einer bestimmten ethnischen Kategorie basale Wesensmerkmale miteinander teilen und dass die Kennzeichen eines Exemplars dieser Kategorie auf alle anderen Personen übertragbar sind („Generalisierbarkeit“). Menschen, die unterschiedlichen ethnischen Kategorien angehören, ist es möglich, eine ethnische Kategorie je nach situativem Kontext zu aktivieren, wie zum Beispiel die Beachtung verschiedener Aspekte der eigenen Herkunft oder die Ignoranz anderer ethnischer Kategorien (vgl. Müller 2003, S. 124). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Assessments können gleichzeitig mehreren ethnischen Kategorien zugeordnet werden: Türken, Russen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Europäer, Asiaten.¹⁰⁵ Welche ethnischen Kategorien während des Interaktionsprozesses aktiviert werden, wird mithilfe der Beobachtungsausschnitte

¹⁰⁵ Die Kenntnis über die Herkunft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer basiert auf Anwesenheitslisten, die Informationen über ethnische Zugehörigkeiten wie zum Beispiel Konfession, Staatsangehörigkeit enthalten.

evaluiert. In den öffentlichen als auch in den sozio-erziehungswissenschaftlichen Diskussionen wird die Thematik in Verbindung mit Geschlecht erörtert, um das Verhältnis zwischen einheimischer Mehrheit und eingewanderten Minderheiten in Hinblick auf Unterschiedlichkeit und Ungleichwertigkeit darzustellen (vgl. Munsch et al. 2007, S. 7). Die Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen kann keinesfalls als eine homogene Gruppe verstanden werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Jugendliche Angehörige der ersten, zweiten oder dritten Generation sind, die aus verschiedenen sozialen und ethnischen Kontexten stammen (vgl. Lange 2008, S. 4). Werden Menschen mit Migrationshintergrund als Personen nicht-deutscher Herkunft tituliert, verbindet diese Gruppe eben diese Gemeinsamkeit, aufgrund dessen sie eine Minderheit bilden (ebd.). Diese Bevölkerungsgruppe gilt als Gruppe mit Migrationshintergrund, da alle Individuen aus verschiedenartigen Migrationskontexten stammen. Hierbei wird nicht berücksichtigt, dass es sich um eine Ausländerin oder einen Ausländer¹⁰⁶ handelt. Der Nationalitätsbegriff hat den weiteren Nachteil, keine Aussage über kulturelle Identität zu treffen (vgl. Lange 2008, S. 4). Kulturelle Identität kann von der Nationalität abweichen.

Um die Migrationsthematik in das Kapitel zu integrieren, ist die Kodierung und Anonymisierung der Kategorie Geschlecht notwendig. In den folgenden Beispielen werden anstelle der kompletten Namen Initialen verwendet.

¹⁰⁶ Nach Ausländerrecht wird als Ausländer die Person bezeichnet, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

Unter dem Etikett ausländische Jugendliche sind nominell unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen gemeint. Der Begriff impliziert die Gruppen der Kinder von Arbeitsmigranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten, Kinder von Asylbewerbern und Flüchtlingen und Kinder sonstiger Ausländer (Armeeangehörige, Geschäftsleute, Botschaftsangehörige) (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 104).

17.2 „Ich heiße Ha und komme aus Tunesien.“

Im folgenden Beispiel werden Szene präsentiert, in den Durchführenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Herkunft erwähnen. Dies geschieht während der Vorstellungsrunde am ersten Tag des Verfahrens.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Verfahrens sitzen sehr dicht nebeneinander. Oe beginnt mit der Kennenlernen-Runde. Sie wird in Form eines Spiels vollzogen. Oe hält eine Klopapierrolle in der Hand und erzählt eine Geschichte. „Stellt euch vor, ihr seid auf einer einsamen Insel und müsst euch das Toilettenpapier mit andern teilen. Nehmt euch so viel, wie ihr braucht für die nächsten Tage.“ Nachdem sie selber ein paar Blätter von der Rolle abgerissen hat, überreicht sie die Rolle an die neben ihr sitzende Person weiter. Nachdem sich alle ein paar Papierblätter von der Rolle abgerissen haben, löst sie das Geheimnis auf. Sie erwähnt, dass jede Person zu jedem Papierblatt eine Information über sich geben sollen. Als sich Ae vorstellt (Ae erwähnt Klettern als Hobby), fragt ein Junge: ‚Wo gehst du hin, in die Kletterhalle?‘ Ae antwortet: ‚Hier in der Nähe.‘ Dann stellt sich Ri vor: ‚Ich heiße Ri und komme aus Italien.‘ Danach stellt sich Ha vor: ‚Ich heiße Ha und komme aus Tunesien.‘ Zuletzt stellt sich Pi vor: ‚Ich heiße Pi und komme ursprünglich aus Frankreich.‘

(07RSAVR).

In dem Beobachtungsausschnitt wird zunächst auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe eingegangen. Alle Personen weisen eine Gemeinsamkeit auf, die durch die Teilnahme am Verfahren produziert wird. Räumliche Nähe wird durch das enge Zusammensitzen hergestellt, wodurch eine persönliche Ebene entsteht.

In der Ausgangssituation eröffnet eine Assessorin/ein Assessor die Kennenlernen-Runde,¹⁰⁷ die am ersten Tag morgens eingeführt wird. Sie dient dem Zweck der

¹⁰⁷ Die Kennenlernen-Runde ist eine soziale Praxis, die am ersten Tag des Verfahrens im Stuhlkreis („Morgenstuhlkreis“ ist die Bezeichnung, welche von vielen Autoren für die soziale Praxis verwendet wird) praktiziert wird. Da im Verfahren zu Beginn jedes Tages ein Morgenstuhlkreis gebildet wird, verwende ich die Bezeichnung als Synonym für Stuhlkreis. Die Dauer der Kennenlernen-Runde wird durch die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmt. In der Regel ist die Kennenlernen-

Herstellung von Nähe und Vertrauen und dem Abbau von Berührungängsten. Das Eisbrechen ist eine ritualisierende¹⁰⁸ Handlung, die am ersten Tag des Verfahrens in der Runde praktiziert wird. Der Assessorin/dem Assessor wird eine aktive Rolle zugeschrieben, sie beginnt mit der Kennenlernen-Runde. Die aktive Teilnahme der Assessorin/des Assessors verschafft nicht nur Sicherheit, die mit dem Signal „*Es passiert euch nichts*“ einhergeht. Dieses Vorgehen verschafft zudem ein hohes Maß an Vertrauen, welches im Laufe der Interaktion aufgebaut werden kann. Das Verfahren des Assessments ist für die Schülerinnen und Schüler eine neue Erfahrung in einer unbekanntem und ungewissen Situation. Neu ist nicht nur die Struktur des Verfahrens, sondern sind auch die darin involvierten Mitarbeiter, die das Verfahren durchführen. Für die Assessorinnen und Assessoren ist die Zielgruppe, also die Klasse, noch neu. Da eine „fremde“ Situation mit Unsicherheiten verbunden ist, dient die Kennenlernen-Runde dem Abbau persönlicher Barrieren. Sich in eine unbekanntem Gruppenkonstellation zu integrieren und wohlfühlen, ist ein Ziel jeder neu gegründeten Gruppe (vgl. Schulz et. al. 2007, S. 17).

Kennenlernen-Runden sind zur Förderung dieser Prozesse hilfreich, durch sie wird jedem Mitglied der Einstieg in die Gruppe erleichtert. Da sich die Schülerinnen und die Schüler untereinander kennen, dient der Einsatz der Kennenlernen-Runde dem Zweck, Persönliches über andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erfahren. Dabei finden spannende und überraschende Details aus dem Leben Erwähnung. Diese Kontaktaufnahme auf der persönlichen Ebene ist nützlich in den späteren Arbeitsphasen, um über Meinungen und Argumente nachzudenken, aktiv am Gruppengeschehen teilzunehmen und die Konstruktivität der Gruppenarbeit zu fördern (ebd.). Begreift man die Einführung des Stuhlkreis-Rituals als Förderung des

Runde nach ca. 15 Minuten abgeschlossen und wird immer von einer Assessorin oder einem Assessor geöffnet.

¹⁰⁸ Die Kennenlernen-Runde ist oft eine sozial praktizierte Handlung, die als eine ritualisierende Praxis im institutionellen Kontext zu begreifen ist. Wie in allen Institutionen übernehmen Rituale in pädagogischen Institutionen eine zentrale Funktion. In diesen tragen sie dazu bei, gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen, die darin bestehen, kulturelle Kontinuität oder Diskontinuität, soziale Gemeinsamkeiten und Differenzen zu sichern. Als pädagogische Institution besteht ihre Aufgabe in der Erziehung, Bildung und Vermittlung von Qualifikationen, mit deren Hilfe Personen handlungs- und arbeitsfähige Subjekte werden (vgl. Liebau/Wulf 1996). Die Erfüllung dieser Aufgaben auf der Qualifikationsebene wird dem Bereich Assessment zugeschrieben.

sozialen Lernens,¹⁰⁹ kann die Verbindung zu dem schulischen Setting hergestellt werden. Wie im Unterrichtsgeschehen übernimmt hier eine Assessorin/ein Assessor die Rolle der Moderatorin und lässt jede und jeden über sich erzählen. Erzählrunden gehören auch zu dem schulischen Geschehen, welche von den Lehrkräften angeleitet werden. Erzählungen basieren auf der Grundlage persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen innerhalb und außerhalb des schulischen Kontextes (vgl. Richters 2008, S. 8).

Im Arbeitsprozess des Assessments mit unterschiedlichen Klassen ist die Kennenlernen-Runde¹¹⁰ eine wirkungsvolle Methode zur Eruerung sozialer Kompetenzen.

Des Weiteren wird die Kategorie zur Bezeichnung der Gruppe hervorgehoben. Die Mädchen symbolisieren eine geschlechtshomogene Gruppe, die durch die nonverbale Kommunikation, dem Lachen, eine Verbindung zueinander herstellen. Lachen gehört zu den rätselhaften Reaktionen des Körpers, dessen Ursachen schwierig zu entschlüsseln sind.

Weiterhin wird darüber berichtet, dass Ae als nächste Person Informationen über sich liefert. Er stellt sich der Runde vor. Sichvorstellen ist eine unverzichtbare Handlung im Assessment, die dazu dient, Ungewissheiten abzubauen. Sie trägt zum Aufbau einer Vertrauensatmosphäre bei. Zudem zählt die Methode der Vorstellung zu den klassischen Kennenlernen-Methoden, welche zur Eröffnung eines Seminars oder Workshops Anwendung finden.

Ae offenbart einige Informationen über ihr/sein Leben wie zum Beispiel ihre/seine Freizeitaktivitäten. Sie/Er legt offen, dass ihr/sein Hobby im Bereich der

¹⁰⁹ Nach Richters (2008) ist soziales Lernen im schulischen Kontext unerlässlich. In Anbetracht beruflicher Perspektiven spielen Sozialkompetenzen heute eine relevante Rolle und sollten bereits in der Grundschule erworben werden. Dazu gehören unter anderem Integrations- und Teamfähigkeit und ein sozialer Zusammenhalt in heterogenen Klassengemeinschaften (S. 4). Weiterhin erwähnt sie, dass die Aufgabe der Schule nicht darin bestünde, sich nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu beschränken. Das heißt, dass die Schule sich darum bemühen sollte, dass sich die emotionale und soziale Intelligenz der Schülerin und des Schülers herausbildet, denn der Unterricht sei als ein primär sozialer Prozess aufzufassen.

¹¹⁰ Die Kennenlernen-Runde impliziert nicht nur die Vermittlung von Informationen über sich selbst, sondern Nachfragen in Bezug auf die anderen sich präsentierenden Personen. Frei erzählen, auf andere durch Nachfragen zuzugehen sind Beobachtungsdimensionen, die dem sozialen Bereich zuzuordnen sind.

Sportdisziplin liegt, das Klettern. Ihre/seine Darlegung stößt auf Interesse seitens einer Person, die durch Nachfragen den Ort des praktizierten Hobbys erfahren möchte. Ae konkretisiert ihre/ seine Antwort nicht, gibt lediglich einen Hinweis bezüglich der Distanz. „*In der Nähe*“ ist eine Mitteilung über die örtliche Entfernung, ohne räumliche Konkretisierung. Ae verweist hier auf die Stadt, in der sich die Gruppe befindet und in der sie/er ihrem/seinem Hobby nachgeht. Nach der erfolgten Antwort stellt sich Ri vor. Sie/Er nennt ihren/seinen Vornamen und offenbart zugleich ihre/seine Herkunft, Italien. Der Rückgriff auf eine natio-ethno-kulturelle Kategorie in der Vorstellungsrunde dient dazu, Spannungen in der Runde abzubauen (vgl. Treibel 1999, S.186). Scheinbar stellt die Erwähnung der Herkunft eine wichtige Komponente dar, welche für die Akteurinnen und Akteure eine zentrale Rolle in der Identitätsbildung spielt. Nach Ri führt Ha ihre/seine Aussagen aus. Nach der Nennung ihres/seines Namens erfolgt die Auskunft über ihre/seine Herkunft. Sie/Er expliziert ihr/sein Herkunftsland, Tunesien, in der gleichen Form wie ihr/sein Vorgänger. Denkbar wäre, dass die Erwähnung der Herkunft aus Beeinflussungsfaktoren resultiert. Ri stellt sich als erster vor und betont ihre/seine Herkunft und gibt eventuell dadurch den Anstoß für die anderen, es ihr/ihm gleichzutun. Pi ist in der Rund die letzte Person, die Angaben zu sich macht. Nach der Namensnennung folgt die Betonung des Herkunftslandes Frankreich. Das Wort „*ursprünglich*“ markiert die Bewegung des Individuums von seinem Herkunftsland in ein Einwanderungsland. Auf diese Weise erfolgt bei den Jugendlichen eine Selbstverortung, eine aktive Bezugnahme auf ein Netz von Zugehörigkeitskontexten, in denen Geschlecht, Nation, Jugendkulturen und Ethnizität eine relevante Rolle spielen (vgl. Riegel/Geisen 2007, S. 11). Die Konstruktion von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontexten stiftet eine Gemeinsamkeit unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die als dominantes Thema fungiert und von der sozialen Situation abhängig ist (vgl. Weißköppel 2001, S. 51).

Jugendliche weisen durch die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit eine emotionale Verbundenheit zu ihrem Herkunftsland auf. Ihre subjektive Selbstverordnung zeichnet sich durch einen Identifikationsmoment mit der Herkunft aus (vgl. Riegel/Geisen 2007, S. 13). Vor diesem Hintergrund geschieht eine Zugehörigkeitsarbeit, welche Jugendliche durch die Gestaltung ihres Lebens und die Herstellung sozialer Bezüge zu Zugehörigkeitskontexten vornehmen. Diese

Zugehörigkeitsarbeit¹¹¹ findet im Kontext von Ausgrenzungen oder Zuschreibungsprozessen statt. Jugendliche sind aktiv an den Ausgrenzungsprozessen beteiligt, indem sie sich durch die Hervorhebung ihrer nicht-deutschen Herkunft von den Deutschen abgrenzen. Auf dieser Grundlage bilden sich zwei Gruppen: eine „Wir-Gruppe“ und ein „Ihr“. Durch die sozialen Ein- und Ausgrenzungsprozesse spielt eine Wir-Gruppenbildung in der Peer Group eine entscheidende Rolle. Der Prozess der Zugehörigkeit kann als Zweck der Anerkennung des Individuums in der Gesellschaft verstanden werden. Riegel (2004) präsentiert eine Studie über den Kampf um Zugehörigkeit und die daraus resultierende Anerkennung als ein strukturelles Merkmal biografischer Erzählungen (S. 352). Ihrem Erachten nach ist der Wunsch nach Anerkennung junger Migranten und Migrantinnen stark ausgeprägt und steht in einem engen Zusammenhang mit dem Willen zur Integration in die Gesellschaft. Die Frage nach Zugehörigkeit bezieht sich auf soziale und emotionale Einbindung (vgl. Riegel 2004, S. 353).

17.4 „Ich bin Olx und komme eigentlich aus Russland.“

Im folgenden Unterkapitel wird ein Protokollauschnitt thematisiert, in dem es um die Konstruktion von Ethnie geht. Hier handelt sich um die kulturelle Zugehörigkeit, welche eine wichtige Rolle für die Akteurinnen und Akteure im Feld spielt.

Nun Folgt ein Kennenlernenspiel: Alle müssen sich nach Belieben Blätter von einer Rolle Toilettenpapier abreißen. Ma nimmt die abgerissenen Blätter. Er faltet sie zusammen und fächelt sich damit mehrmals Luft ins Gesicht (sein Kopf ist auffallend rot, VR). Nacheinander müssen sich alle vorstellen. Zu jedem abgerissenen Blatt Papier muss eine Information von sich erzählt werden. Olx beginnt mit der Vorstellung: ‚Ich bin Olx und komme eigentlich aus Russland. Ich bin aber schon seit ein paar Jahren hier und studiere in Eu.‘ Nun ist Ka dran: ‚Ich bin Ka und komme aus Litauen. Ich bin seit sieben Jahren hier und studiere Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik.‘ Nun stellt sich Any vor: ‚Ich bin Any und komme

¹¹¹ Mit dem Begriff Zugehörigkeitsarbeit meint Mecheril (2003) in Bezug auf jugendliche Migranten und Migrantinnen einen aktiven Prozess der subjektiven Gestaltung (S. 335).

aus Deutschland – und ich bin Schüler. ‘ Einige lachen. Danach stellt sich Maw vor: ,Ich bin äh, Maw und komme auch aus Deutschland. Ich hänge gerne mit meinen Freunden ab. ‘ Iti ruft dazwischen: ,Welche Freunde denn?’ (Die Person neben Maw sagt danach: ,Ich bin Hidi, ich komme auch aus Deutschland. ‘) Neben ihm sitzt Ase und sagt: ,Ja, ich bin Ase und komme auch aus Deutschland. ‘ Nun ist die Person neben Ase dran: ,Ich bin Tiri. ‘ Die nächste Person stellt sich vor: ,Ich bin Ansti, ich bin eine Zicke ... ‘ Asti wird vom Gelächter unterbrochen. Ene sagt lachend: ,Gut, das zu wissen!’ Ipi (sitzt neben ihr) sagt plötzlich: ,Ja, und du hast russische Eltern!’ Ansti entgegnet: ,Stimmt, und ich habe sogar russische Schwestern, ich bin ja auch aus Russland. ‘ Jetzt ist Ipi dran: ,Ich bin Ipi und komme aus Deutschland. Und ich rauche. ‘ Ipi grinst. Ene sagt dazu: ,Gut, dass du das sagst. Rauchen darf man hier nicht!’ Die Person neben Ipi stellt sich vor: ,Ich bin Ovi. ‘ Daneben sitzt Adni. Adni entgegnet: ,Ich bin Adni. ‘ Dann folgt Emy: ,Ich bin Emy. ‘ Ene stellt sich vor: ,Ich bin Ene und meine Schwester hat letzten Monat in Las Vegas geheiratet. ‘ Es ist ein lautes ,Oh!’ zu hören (ich kann nicht ausmachen, wer es sagt, mehrere Stimmen lappen übereinander, auch meine und Monikas).

(07RSCVR)

Ein Kennenlernspiel ist eine taktische Interaktion, um Ängste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abzubauen. Das Spiel fördert die Interaktion, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer spielerisch mehr über sich erfahren können. Bei dem Spiel geht es vorrangig darum, dass alle im Kreis sitzenden Personen ein paar Blätter vom Toilettenpapier abreißen. Im Rahmen der Interaktion werden die Namen aller Personen verfremdet, um Rückschlüsse auf das Geschlecht oder ihren kulturellen Hintergrund der Beteiligten zu vermeiden. Relevant ist hier ausschließlich das, was tatsächlich gesagt wird und nicht das, was womöglich auf der Grundlage von Assoziationen in den Text „hinein“-interpretiert wird.

Ma nimmt die abgerissenen Blätter in die Hand und spielt mit dem Gegenstand, indem er als Fächer verwendet wird. Die Gesichtsfarbe „rot“ deutet auf Schamgefühle hin, die aus der Situation heraus entstehen. Der Grund kann anhand der Beobachtungen nicht rekonstruiert werden. Anschließend folgt die genaue Erklärung des Spielvorgangs.

Alle Personen müssen sich nacheinander vorstellen. Diese Anweisung dient dem Zwecke des besseren Kennenlernens. Olx entscheidet sich als erste Person, über sich

zu berichten. Neben der Erwähnung ihres/seines Namens expliziert sie/er ihre/seine Herkunft, Russland. Die Formulierung „eigentlich“ unterstreicht die Relevanz des Herkunftslandes. Die Aussage kann schnell relativiert werden durch die angefügte Bemerkung „bin aber schon seit ein paar Jahren hier“. Sie/Er konkretisiert allerdings nicht die Dauer ihres/seines Aufenthaltes in Deutschland, sondern sie/er weist lediglich auf den Migrationsprozess Auswanderung aus Russland nach Deutschland zu Bildungszwecken hin.

In dem geschilderten Beispiel handelt es sich um eine Studentin/einen Studenten in Funktion der Assessorin/des Assessors, die/der mit dem Begriff „studieren“ die Kategorie des sozialen Status eröffnet. Zudem vermittelt die Person die Information über den Bildungsort, Eu. Als Zweites stellt sich Kako mit ihrem/seinem Namen vor und verwendet andere Kategorien, zur Einführung der eigenen Person. Sie/Er spricht von ihren/seinen Wurzeln in Litauen. Herkunft scheint eine wichtige ethnische Kategorie für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu sein, mit der sich viele identifizieren können und deren Erwähnung bei der Vorstellung als wichtig erachtet wird. Das Zurückgreifen auf die Thematik Herkunft beschreibt das Ausmaß, in dem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Verfahrens ihrer Herkunftskultur zugehörig fühlen. Nach Gemende (2002) stellt sich hier die Frage nach gesellschaftlicher Zugehörigkeit, die nicht eindeutig beantwortet werden kann und sich infolgedessen auf zwei Länder bezieht (S. 104). Die Suche nach ethnisch-kultureller Gemeinsamkeit im Aufnahmeland, was durch die biografischen Erzählungen geschieht, ist als Bewältigungsmuster zu begreifen (ebd.).

Eine andere subjektive Zugehörigkeit wird auch durch den Aspekt des Aufnahmelandes Deutschland relevant, in dem die Personen einen Bildungsweg einschlagen. Die Auskunft über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskontexte führt zur Überlagerung der Aspekte. Die Auskunft über den sozialen Status als Studentin oder Student unterstreicht die Machtposition, welche die Studierenden einnehmen. Die Kategorie Status referiert auf vorhandene Kompetenzen, die den Studierenden aufgrund des Bildungsstatus zugeschrieben werden können, wohingegen die Schülerschaft ein niedrigeres Bildungsniveau aufweist. Der Herkunft können wiederum individuelle und interkulturelle Kompetenzen zugeordnet werden, die jede Person aus ihrem Herkunftsland mitbringt. Weiterhin informiert Kako über die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland sowie die Studienrichtung. Bildung gewinnt für beide Interagierende an Bedeutung. Die Bildungsaspirationen sind für die

Personen mit Zuwanderungshintergrund sehr hoch (vgl. Mecheril 2004, S. 142). Der Wunsch nach einer fundierten Bildung ist einer der Gründe für eine Zuwanderung (ebd.). Bildung kommt ein hoher Stellenwert zu, weil viele Individuen mit Migrationshintergrund ihre schlechte Positionierung in der Migrationsgesellschaft nun mit einer guten Ausbildung kompensieren können. Bildung trägt zur Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen bei und sie begünstigt die Handlungsfähigkeit der einzelnen (vgl. Mecheril 2004, S. 145). Bildung wird als Entwicklung der Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit kulturellen Gehalten und gesellschaftlichen und moralischen Normen verstanden (vgl. von Felden 2003, S. 16). In den sozialen Interaktionen wird ersichtlich, dass der persönlichen Situation wie Bildungsaspirationen auch eine Bedeutung im Setting des Assessments innewohnen. Die Interagierenden zeigen ein hohes Maß an Motivation, gesteuert durch den Wunsch nach einer guten Ausbildung. Im weitesten Sinne kann ihnen eine Vorbildfunktion zugeschrieben werden, von der die Jugendlichen profitieren können. Sie zeichnen sich durch eine intrinsische Motivation und einen starken Willen zur Fortsetzung der Bildung im Aufnahmeland aus. Sie verkörpern die Möglichkeit, an Bildungsangeboten partizipieren zu können und dadurch die Aufnahme in die Arbeitsgesellschaft zu begünstigen.

Any setzt die Vorstellungsrunde fort, indem sie/er Angaben zu ihrer/seiner Person macht. Sie/Er eröffnet mit der Vorstellung nicht nur die Kategorie Ethnie, sondern auch die des Status und des Geschlechts, was der verwendeten männlichen Form „Schüler“ zu entnehmen ist. Der Hinweis auf die Herkunft bezieht sich auf das Land, in dem der Schüler aufgewachsen ist und in dem er jetzt auch noch lebt, in Deutschland. Wenngleich der Schüler Diskrepanzen bezüglich des Herkunftslandes zu den vorherigen Personen aufweist, scheint es für ihn die Normalität zu sein, in der Runde seine Herkunft zu erwähnen. Die Vermittlung dieser Information kann durch die Vorgaben der früheren Akteurinnen und Akteure beeinflusst sein. Die nonverbale Kommunikation in Form des Lachens dient unter Umständen als Katalysator. Der Grund des Lachens kann nicht eindeutig ergründet werden. Lachen als natürliches, spontanes Kommunikationsmittel besitzt einen Beziehungs-Interaktionscharakter und fungiert zum Zweck der Herstellung von Intimität.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten in der Vorstellungsrunde erwähnt ihr/sein Nachbar eigenen Namen und eigenen Herkunftsland Deutschland. Mas Hinweis führt zur Entstehung einer ethnischen Zugehörigkeit zu ihrem/seinem Vorgänger,

die/der die gleiche Herkunft aufweist. Ma legt zusätzliche Informationen offen, die sich auf seine Freizeitaktivität beziehen. Die Aussage „*Ich hänge gerne mit meinen Freunden ab*“ bestätigt die Annahme der Beziehungsgestaltung unter den Schülerinnen und Schülern. „*Mit den Freunden abhängen*“ ist eine Freizeitaktivität gemeint, die als gesellige Tätigkeit von Jugendlichen bevorzugt wird (vgl. Wetzstein/Mayer 2005). Freunde bilden eine Peer Group, die Sozialisationsarbeit leistet und eine jugendspezifische Identitätsbildung erleichtert (vgl. Tenbruck 1962, S. 92.). Im Folgenden wird der Beitrag von einer Person unterbrochen, die eine Zwischenfrage einwirft. Ihre Frage wird von der Mitschülerin/dem Mitschüler nicht beantwortet. Anstelle dessen schaltet sich eine Mitschülerin/ein Mitschüler ein, die/der mit ihrer/seiner Personenvorstellung beginnt. In ihren/seinen Angaben finden sich parallele Auskünfte wie in den vorherigen Beiträgen. Nach Namensnennung führt die Schülerin/der Schüler die ethnische Kategorie an. Sie/Er betont ihr/sein Herkunftsland Deutschland. Auch die danach berichtende Person nennt ihren Namen und betont Deutschland als Herkunftsland. Durch die Thematisierung der Herkunft wird in der Gruppe eine Beziehung zu anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgebaut, die zur Entstehung des Wir-Gefühls als Deutsche beitragen kann. Im weiteren Abschnitt wird die Kategorie Geschlecht durch die Wortwahl „Nachbarin“ transparent. Die Nachbarin stellt sich mit dem Namen Tiri vor. Ihr folgt eine Person, die als weiblich kategorisiert werden kann, indem sie sich selbst als „Zicke“ bezeichnet: „*Ich bin eine Zicke*“ ist eine auf sich selbst bezogene negative Zuschreibung. Eine Zicke ist die Bezeichnung für ein weibliches Tier und wird zugleich als ein Schimpfwort verwendet. Zudem kann der Begriff ein Verhaltensmerkmal, eine Eigenschaft hervorheben. Die Bezeichnung „Zicke“ charakterisiert eine Frau ohne Selbstbeherrschung, die durch extrovertiertes Verhalten Aufmerksamkeit auf sich zieht, aufbrausend, ungerecht und störrisch ist. Durch die Eröffnung der Geschlechterkategorie entsteht ein Wendepunkt im Verlauf der Interaktion. Sie fokussiert den Blick auf Persönlichkeitsmerkmale durch Selbstzuschreibung, welche das Gelächter der anderen Akteurinnen und Akteure provoziert. Das Gelächter spielt eine entscheidende Rolle in der Interaktion, weil es zur Unterbrechung des Beitrags führt. Gelächter fungiert sowohl als Gefühlsausdruck als auch als Kommunikationsmedium. Gelächter kann die Antwort auf etwas Humorvolles sein oder drückt im Gegenteil Aggressionen aus. Diese Selbstzuschreibung scheint für die Akteurin ein zentraler Aspekt ihrer Persönlichkeit

zu sein. Ene reagiert lachend auf den Beitrag. „*Gut das zu wissen*“ drückt die Relevanz des Informationsgehalts aus, der das zukünftige Verhalten zu erklären vermag. Ein Bruch entsteht durch den Einwurf der Mitschülerin/des Mitschülers Ipi. Ipi fügt eine informelle Ergänzung über die Herkunft der Eltern ein. Sie/Er betont, dass Anstis Eltern Russen seien. Der Bezug auf die ethnische Kategorie dient dem Zwecke der Personendarstellung unter dem Migrationskontext. „*Du hast russische Eltern*“ deutet auf die nicht-deutsche Herkunft der Angehörigen hin. Diese Unterscheidung führt zur Grenzziehung zwischen den zwei Ländern Deutschland und Russland und weist darauf hin, dass die Eltern eine Wanderung vom Herkunftsland in das Aufnahmeland vollzogen haben. Zudem verrät die Aussage der Mitschülerin/des Mitschülers die Staatsangehörigkeit der Eltern. Mit dem Hinweis auf den Ursprung, und damit der Natio-ethno-Zugehörigkeit, stellt die Sitznachbarin/der Sitznachbar die nationale Zugehörigkeit der Eltern in den Fokus. Mit der Hinwendung auf den Natio-ethno-Kontext produziert die Schülerin/der Schüler Unterscheidungen zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen. Sie/Er nutzt das Kriterium, um ihre Halb-Identität als Person mit Migrationshintergrund zu legitimieren. Sie/Er verweist durch die Erwähnung der Herkunft auf ihre/seine russischen Wurzeln, die ihre Zugehörigkeit zu dem Herkunftsland bestätigen. Der Familienaspekt scheint für die Schülerin/den Schüler von Bedeutung zu sein, welcher der Erwähnung bedarf, denn die Familie symbolisiert einen Ort, die Geborgenheit und Sicherheit bieten kann. Ansti stimmt der Aussage zu und führt Erläuterungen zu dem natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext aus. Sie/Er eröffnet die geschlechtliche und natio-ethnische-kulturelle Kategorie, bei der nicht nur auch das Geschlecht ihrer/seiner Angehörigen benannt wird, sondern auch deren Herkunft. Sie/Er hebt die Wichtigkeit beider Kategorien hervor, dann setzt sie/er den Migrationsaspekt durch die Betonung ihrer/seiner Herkunft in den Vordergrund: „Ich bin ja auch aus Russland.“ Nach ihrer/seiner Aussage erfolgt die Vorstellung von Ipi. Zu der Erwähnung des Namens fügt die Person die natio-ethno-kulturelle Unterscheidung zu dem Vorgänger an. „*Ich komme aus Deutschland*“ wird als Unterscheidungskriterium angefügt, um sich von den anderen zu differenzieren. Zusätzliche Einfärbung erfährt die Auskunft durch die Betonung einer der Vorlieben „*ich rauche*“. Dadurch gewinnt der Faktor Hobby eine bedeutsame Rolle. Im weiteren Verlauf des Protokolls wird das Geschlecht sichtbar. Das Personalpronomen „*sie*“ signalisiert, dass es sich um eine weibliche Person handelt,

welche das Rauchen praktiziert. Das Grinsen als Ausdruck nonverbaler Kommunikation ist ein Zeichen des Humors. Ene reagiert auf die Aussage von Ipi mit dem Hinweis „*Gut, dass du das sagst*“ und spricht das Rauchverbot aus, das sich auf den sozialen Raum bezieht. Eine Bekräftigung erhält die Aussage durch die Verwendung des Ausrufezeichens. Hierbei bezieht sie sich auf die Lokalität des Geschehens, das Setting des Assessments, in dem das Rauchen nicht gestattet ist. Der Sitznachbar, hier als männlich konnotiertes Subjekt, nennt seinen Namen, ohne weitere Ausführungen zu seiner Person. Adnis und Emy orientieren sich an den Aussagen des Vorgängers. Sie nennen lediglich die Namen. Ene schließt die Vorstellungsrunde ab mit Informationen über den familiären Kontext. Ene nennt den Namen der Schwester und den Ort ihrer Heirat. Scheinbar löst der Informationsgehalt einen Überraschungseffekt in der Runde aus, welcher sich durch ein lautes „*Oh*“ äußert. Der daraus entstehende Gesprächsbedarf kann auf Grund des Stimmengewirrs nicht festgehalten werden.

Trotz aller aufgeführten Unterschiede kristallisiert sich eine Gemeinsamkeit heraus, welche durch die mannigfachen Zugehörigkeitskontexte entsteht (Nationalität, Einwanderungsgrund, Status, Geschlecht): Die Lebenssituation als Migrant/Migrantin oder Mensch mit Migrationshintergrund, der oder die einzeln oder in Gruppen zur Bildung, zur Arbeit, als Jugendlicher oder als Erwachsener, als Aussiedler oder Flüchtling das Herkunftsland verlässt, um in die neuen Bundesländer einzuwandern (vgl. Gemende 2002, S. 71). Die Lebenslage wird durch Ambivalenzen gekennzeichnet, die individuell bewältigt werden müssen. Dies zeigt sich unter anderem durch eine Gemeinsamkeit unter den Individuen (Einwanderung in das Aufnahmeland) bei gleichzeitigen Differenzen (verschiedene Herkunftsländer).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft ermöglicht nach Zand (2008) eine Weiterentwicklung in der Bildung des Selbst. In der Adoleszenzphase und im früheren Erwachsenenleben bekennen sich die Individuen zu einem binationalen⁵⁰ Selbstbild, das unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Diesen Prozess der Selbstidentifikation beschreibt Theo (1994) als adäquate Selbstdefinition ohne Berücksichtigung allgemeingültiger Stereotypen.

17.5 Herstellung von Zugehörigkeit durch Sprache

In dem folgenden Unterkapitel wird eine Beobachtungssituation analysiert, die sprachliche Pluralität aufzeigt. Sprachliche Pluralität ist ein Charakteristikum von Migrationsgesellschaften, welche durch Wanderungsprozesse und neu dazukommende Sprachen gesellschaftliche Realität abbildet. Zudem ist sie ein Kennzeichen nicht nur von Familien mit Migrationshintergrund, sondern auch vieler Familien deutscher Nationalität, die sich eine Weile im Ausland aufgehalten und die dortige Amtssprache gesprochen haben (vgl. Mecheril 2004, S. 152). Im Weiteren geht es um Sprachen im Bildungssystem. Gogolin (1997) geht in ihrer Untersuchung der Frage nach, wodurch sich das Verhältnis zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen auszeichnet. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder in der Öffentlichkeit und im schulischen Kontext die deutsche Sprache bevorzugten und im privaten Bereich eine andere Sprache verwendeten (S. 133). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und in welchen Kontexten eine andere Sprache als das Deutsche in Interaktionen konstruiert wird und welche Bedeutung die Verwendung dieser für die Akteurinnen und Akteure besitzt.

Sprache gilt als ein essentielles Instrument zur Herstellung von Zugehörigkeit (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003, S. 42). Vor allem in Gruppenprozessen wird die Relevanz der Sprache deutlich, die eine gemeinschaftsstiftende Funktion erfüllt. Zudem drückt die Sprache die Zugehörigkeit zu einer Gruppe aus. Sprache ist nicht nur ein Symbol der „Mitgliedschaft“. In einigen Fällen fehlt aufgrund mangelnder Sprachkompetenz der Bezug auf die gruppenkonstitutive Sprache (wie zum Beispiel Russlanddeutsche ohne entsprechende Deutschkenntnisse).

Emo steht vorne am Materialtisch (was Emo dort macht, ist nicht zu erkennen, weil Emo mit dem Rücken zu uns gewandt ist). Emo sieht zu den Assessorinnen, welche einige Meter von ihr stehen und gesellt sich dann zu Eve und Anu. Die Drei unterhalten sich auf Deutsch. Kaji und Ode (gehören zur Assessorenschaft) stehen in der linken Ecke des Raumes mehrere Meter von den dreien entfernt. Beide sprechen die ganze Zeit Russisch (ich kann die Sprache identifizieren, da ich sie selber spreche. Als die beiden bemerken, dass ich sie beobachte, fangen sie an, Deutsch zu sprechen, MA) (ich habe registriert, dass sich unter der Assessorenschaft zwei Gruppen bilden und frage mich, warum. Als Monika meinen

fragenden Gesichtsausdruck bemerkt, flüstert sie mir zu, dass Ode und Kaji Russisch sprechen. Ich habe überhaupt nicht an eine Fremdsprache gedacht, sondern angenommen, dass sie sich über etwas unterhalten, das zum Assessment gehört. An mir ist völlig vorübergegangen, dass die beiden Russisch sprechen, VR).
(07RSCVR)

Emo agiert an dem Materialtisch, deren Aktivität nicht erkennbar ist. Die Anwendbarkeit der nonverbalen Kommunikation „Blick halten“ deutet auf das Interesse Emos entweder an der Kontaktaufnahme oder an der Aktivität der Personen im Feld. Die Distanzreduzierung durch die Bewegung in Richtung der Assessorenschaft ermöglicht die richtige Interpretation der Szene. Emo sucht den Kontakt zu den Kolleginnen, geht auf diese zu und führt ein Gespräch mit ihnen. Hierbei handelt es sich um eine geschlechterhomogene Gruppe mit dem Bedürfnis nach Geselligkeit. Die drei Interagierenden bevorzugen bei der Gesprächsführung die deutsche Sprache, welche im Setting die gängige Sprache ist. Eine eindeutig distanzierte Positionierung zu den anderen Durchführenden kann konstatiert werden. Die Gesprächsführung auf Russisch zwischen den Interagierenden kann als Grund der Abgrenzung von den anderen Personen herangezogen werden. Die Bilingualität der Durchführenden und die damit erzeugte Differenz zwischen der öffentlichen Sprache Deutsch und der privaten Sprache Russisch führen zu dem beobachteten Verhalten. „Privat“ zeichnet sich durch die Abgrenzung von anderen Personen ohne russische Sprachkenntnisse ab. Die räumliche Distanz dient dem Zweck der uneingeschränkten Anwendung der russischen Sprache und unterstreicht den privaten Charakter. Die Gesprächsführung in der bevorzugten Sprache unterscheidet sich von der Sprache der Umgebung, in der die deutsche Sprache gesprochen wird. Die Bevorzugung der Minderheitssprache ist aus dem privaten familiären Bereich bekannt. Nach Müller et al. (2006) ist die Bilingualität, also Zweisprachlichkeit, ein Kennzeichen der Migrationsfamilien. Während im Privaten beziehungsweise in der Familie die Minderheitssprache, also die Muttersprache, gesprochen wird, dominiert in der Öffentlichkeit die Sprache der Umgebung (S. 45). In dieser Situation, in der Gemeinschaftlichkeit, in Abgrenzung zu anderen, eine Relevanz enthält, werden kulturelle Eigenarten zugespitzt. Auf dieser Grundlage entsteht die Ethnizität, die heterogene Merkmale und Funktionen enthält. In dem dargestellten Beispiel geht es um ein bestimmtes Merkmal von Ethnizität, nämlich der Herstellung der

Homogenität und dadurch der Bildung der Wir-Gruppe (vgl. Zand 2008, S. 43). Die natio-ethno-kulturelle Gemeinsamkeit, die geteilten Erfahrungen und ein Zugehörigkeitsbewusstsein, das auf Fremd- und Selbstzuschreibung beruht, ist ein Charakteristikum der Ethnizität (vgl. Heckamm 1991). In Anlehnung an Max Weber (1972) sind für ethnische Gruppen nicht nur reale Gemeinsamkeiten bedeutsam, sondern gleichermaßen angenommene Gemeinsamkeiten: „Blutsbande, sprachliche Gemeinsamkeiten, kulturelle Übereinstimmung, historisches Schicksal; als dies sind konstruierte und geglaubte Gemeinsamkeiten.“ (S. 237) Anhand dieser Ansätze wird Ethnizität als soziale Konstruktion begriffen. Zudem bietet sie eine Chance für Gemeinschaften (vgl. Heckmann 1972). Ein anderes Merkmal der ethnischen Gruppenbildung zeichnet sich durch Grenzziehungen ab, die an bestehende Differenzen wie die Beherrschung einer anderen Sprache als das Deutsche geknüpft sind. Hierbei ist die Bedeutung, welche durch die Gruppe gegeben ist, relevant. In Anlehnung an Bielefeld (1991) vertieft Zand (2008) die Bedeutung der Grenzziehungsprozesse, die Bestimmung von Außen/Innen, Eigen/Fremd in der Konstruktion eines Wir-Ideals. Darüber hinaus werden als Erklärungen für Grenzziehungen Klassifizierungen oder Kategorisierungen vorgenommen: Es wird begründet, dass anhand der Klassifikation des anderen eine kollektive Identität hergestellt wird. Als soziale Kategorie wird hier die Ethnizität als ein Feld möglicher sozialer Identifikation, ein Repertoire für die Selbstverortung im sozialen Raum konstruiert (vgl. Dietrich/Lentz 1994). Die durch die Sprache und räumliche Distanz vorgenommene Grenzziehung verdeutlicht, dass es um die Bestimmung der Gruppenzugehörigkeit geht.

. In dem Aufbau einer Wir- und Die-Gruppe handelt es sich um Differenzen, die für die Festlegung wer dazugehört und wer nicht entscheidend sind (vgl. S. 45).

Auf der sprachlichen Ebene wird die Bilingualität der Interagierenden hervorgehoben. Die sprachliche Kompetenz der Durchführenden zeigt sich durch den Sprachwechsel von Deutsch auf Russisch. Hinzu kommen Sprachmischungen, die privat in der Familie und mit Freunden eingesetzt wird (vgl. Zand 2008, S.80).

Das Setting des Assessments wird als Ort verstanden, in dem pädagogisches Handeln und interkulturelle Eigenschaften im Vordergrund stehen: Die Durchführenden verwenden neben der gängigen Erstsprache Deutsch die russische Sprache als Differenzierungskriterium von anderen.

Die Identifikation der Personen kann nur dann gelingen, wenn die Sprache als russische Sprache erkannt wird (vgl. Yölek 2001, S. 30).

Die Aufmerksamkeit der Forscherin auf die Zweisprachigkeit der beiden Durchführenden führt zu deren Verhaltensänderung. Sie wechseln von der Zweitsprache auf die Erstsprache Deutsch, die als öffentliche Sprache in dem Setting des Assessments gilt. Die Unterscheidung und die Kodiertheit des privaten Russisch und der öffentlichen Sprache Deutsch führen zu konformen Verhalten der Durchführenden, indem sie die nicht-deutsche Sprache unterlassen und sich der öffentlichen Sprache Deutsch zuwenden, welche für alle Anwesenden Gültigkeit besitzt. Das Setting des Assessment-Centers versteht sich als monolinguale Institution, in der Zweisprachigkeit als Ausgrenzungskriterium zu anderen Individuen verstanden wird.

18. Zusammenfassung

Vanessa Rumpold, Monika Armada-Möller

Im Rahmen der Untersuchung von Assessments mit Teilnehmenden von Haupt- und Realschulen können einige Schnittmengen, aber auch Unterschiede konstatiert werden. Nachfolgend werden relevante Ergebnisse zum einen zusammengefasst, zum anderen aber auch kontrastierend gegenübergestellt.

Der experimentelle Umgang mit Geschlechterkategorien

Es wurde beobachtet, dass ein Assessor im Hauptschulassessment als Modell für einen experimentellen Umgang mit Geschlechterkategorien fungiert. Im Rahmen einer Feinmotorik-Übung, bei der in der Regel methodische Kompetenzen im Vordergrund stehen, können sich alle Beteiligten die Fingernägel lackieren. Der Beobachter beginnt die Übung unter den ungläubigen Blicken der Schülerschaft, insbesondere der teilnehmenden Jungen. Auffallend ist, dass der Assessor das Lackieren eher beiläufig ausführt. Das Auftragen des Nagellacks auf seinen Finger wirkt geradezu selbstverständlich. Der Assessor selbst betont weder die Besonderheit seines Vorgehens, noch reagiert er auf die erschrockenen Aussagen der

Schülerinnen und Schüler. Für sie bedeutet sein Verhalten ein Abrücken von Männlichkeitsstereotypen herkömmlicher Geschlechterkategorien, da ein Mann dekorative Kosmetik benutzt, die zum einen weiblich konnotiert ist und zum anderen auch homosexuelle Assoziationen hervorruft. Während die Kolleginnen den Akt des Lackierens in theatralischer Form hervorheben und dadurch klarstellen, dass etwas Besonderes passiert, verpasst der Beobachter den sorgfältig inszenierten Einsatz. Doch gerade in dieser transportierten Belanglosigkeit könnte der Reiz liegen, dem Assessor nachzueifern. Sogar die Schüler, die zunächst laut gegen eine solche „Frauensache“ protestieren, benutzen den Lack und finden Gefallen daran. Die Tätigkeit provoziert Reflexionen über gängige berufliche Stereotype. Ein Teilnehmender erwähnt – und dabei wirkt der Betreffende wenig optimistisch –, er wäre gerne Kosmetiker. Hierbei handelt es sich um das Bewusstsein geschlechtlicher Barrieren, die in der individuellen Berufswahl zum Tragen kommen. Zusätzlich wird im Zusammenhang die Dichotomie von Männlichkeit–Weiblichkeit in Frage gestellt, die als zwei Seiten einer Medaille bezeichnet werden und deren ausschließliche Zugehörigkeit negiert wird. Das skizzierte Spannungsfeld weiter zu untersuchen, könnte ein Anliegen der Queer Theory sein. Dieser Forschungszweig, der auch als Queer Studies bekannt ist, beschäftigt sich mit der Geschlechter- und Sexualitätenforschung und hinterfragt rigide zweigeschlechtliche und normativ heterosexuelle Geschlechterverhältnisse. Zu Beginn der 1990er- Jahre gibt Teresa de Laurentis eine Ausgabe der Zeitschrift *differences* unter dem Titel *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities* heraus und kritisiert die Annahme einer natürlichen Geschlechterstabilität (vgl. Schößler 2008, S. 107). Sie fokussiert markante Punkte, an denen biologisches Geschlecht (Sex), soziales Geschlecht (Gender) und Begehren nicht zusammenpassen (vgl. Jagose 2001, S. 15). Die Queer Theorie beschäftigt sich auch mit der Kritik an Identitätskonstruktionen (vgl. Engel 2002, S. 41). Im Rahmen dieses Themengefüges stellt sich die Frage, in welcher Form normative Geschlechterkategorien die Identität Jugendlicher beeinflussen. Denkbar wären Auswirkungen auf die Berufswahl. Die Reflexion dieser Einflüsse könnte demnach ein Inhalt zukünftiger Assessments sein. An dieser Stelle kann darauf nicht weiter eingegangen, sondern lediglich ein Ausblick auf die Forschungsperspektive eröffnet werden.

Vorstellbar ist, dass die Auseinandersetzung mit Geschlechterkategorien im Rahmen der Nagellackbenutzung von männlichen Personen im Assessment leicht initiiert

werden kann: Die offene Arbeitsform im Stuhlkreis forciert die experimentelle Annäherung an die Kategorie Geschlecht. Die als geschlechtersensibel erlebte Assessorenschaft begünstigt, dass die Beschäftigung mit geschlechtlichen Zuschreibungen im Setting erfolgen kann. Der geschützte Raum der Kleingruppe sowie die Freiwilligkeit des Lackierens ermöglichen diese Form der Annäherung.

Ersterer ist eingebettet in den außergewöhnlichen Rahmen eines Assessments und damit – zumindest räumlich – entfernt von der Institution Schule und dem Rest der Klasse. Möglicherweise können hier neue Erfahrungen mit den weniger rigiden Kategorisierungsprozessen der studentischen Assessorenschaft gemacht werden, während schulische Muster sich tendenziell als statisch erweisen.

Es lässt sich feststellen, dass der beschriebene flexible Umgang mit Geschlechterkategorien exklusiv im Hauptschulassessment vorkommt. Gründe dafür könnten zum einen in der Gruppenstruktur der Assessorenschaft liegen. Es ist einer der wenigen männlichen Beobachtenden in der Gruppe, der zudem das Lackieren als Feinmotorikübung für geeignet hält.

Zum anderen ist möglich, dass der Assessor sich das Hauptschulassessment aus anderen Gründen für seine Inszenierung auswählt, zum Beispiel weil er dabei wissenschaftlich beobachtet wird. Die Dokumentation der Nagellacksequenz fand gegen Ende der teilnehmenden Beobachtungen statt, als wir uns dazu entschlossen, die gesamten drei Tage im Feld zu sein und nicht nur an zwei Tagen zu protokollieren. In diesem Fall wäre es den Beteiligten besonders wichtig, die Inszenierung in der notierten Weise durchzuführen und sie damit gegenüber externen Personen zu öffnen. Denkbar ist aber auch, dass der Beobachter das Setting des Hauptschulassessments als besonders geeignet für die Inszenierung einschätzt, da in der entsprechenden Klasse die Differenz der Geschlechter möglicherweise stärker betont wird als es in anderen Klassen, die an einem Assessment teilnehmen, der Fall ist.

Fremd- und Selbstbewertung in Interaktionen

Die teilnehmende Beobachtung zeigt, dass die Interaktionen zwischen Lehrer- und Schülerschaft im Assessment überwiegend macht- beziehungsweise autoritätsbezogen sind. Lehrerinnen und Lehrer demonstrieren ihre Hegemonialstellung besonders gegenüber männlichen Teilnehmenden und führen so oftmals Fremdentwertungen aus. Möglich ist, dass die beobachteten Interaktionsgefüge Produkte der Schule sind, die im Rahmen des Assessments fortgeführt werden. Somit bedeutet letzteres kein neues oder gar korrigierendes Ereignis, das negative Schulerfahrungen kompensiert. Zementierte Muster scheinen sich auch in dem für die meisten Beteiligten unbekanntem Setting zu wiederholen. Das gilt vor allem für gängige Geschlechtstypisierungen im Assessment mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Markant ist die Darstellung des männlichen Störenfrieds, dem seitens der Lehrerschaft ein auffälliges Verhalten, einhergehend mit wenig positiven Eigenschaften, unterstellt wird. Diese werden von den anderen Anwesenden – auch von den Protokollantinnen und der Assessorenschaft – mitgetragen und permanent perpetuiert. Die Betroffenen haben im Assessment und womöglich auch in der Schule wenige Chancen, ihre soziale Position zu verändern. Ihnen bleibt nichts anderes übrig, als die gängige Typisierung zu internalisieren und sie als gegeben hinzunehmen. Es kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler auf entwertende Äußerungen unterschiedlich reagieren. Fremdentwertungen werden entweder schweigend erduldet oder mit Provokationen beantwortet. Im Gegensatz zu den Beobachtungen mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern wird in den Untersuchungen mit der Schülerschaft von Realschulen eine Entwertung der Interaktionsbeteiligten auf der Intelligenzebene und – exklusiv bei weiblichen Personen – auf der sexuellen Ebene festgestellt. Die Entwertung auf der erstgenannten Ebene geht vorwiegend von männlichen Teilnehmenden aus. Die Entwertung geschieht öffentlich, das heißt, die Präsentationsphase wird als Situation mit Publikum genutzt, um der Degradierung mehr Gewicht zu verleihen. Zudem wirkt die Ausführung der Entwertung „ansteckend“ auf die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler. Erfahren Schülerinnen und Schüler eine Erniedrigung führen sie danach oftmals selbst eine Entwertung aus. Als ein Junge eine gleichgeschlechtliche Gruppe verbal diffamiert, trifft er in seiner eigenen Präsentationssituation auf den Widerstand der anderen Teilnehmenden. Personen,

welche in Präsentationsphasen von dem Jungen entwertet wurden, nutzen die Gelegenheit des Gegenangriffs. Sie stellen seine Leistung in Frage, indem sie ihn durch kritische Fragen bloßstellen. Die Entwertung von Personen verbreitet sich in öffentlichen, unstrukturierten Situationen. Die Entwertung basiert auf der erbrachten Leistung. Die Schülerinnen und Schüler korrigieren die Aussagen der Präsentierenden, indem sie deren Wissen in Frage stellen. Die Hervorhebung des Leistungsaspekts untergräbt die Bedeutung der eigentlich im Assessment anvisierten Kompetenzorientierung. Leistung gewinnt in den Präsentationsphasen zunehmend an Gewicht und gilt als Merkmal, durch das eine Abhebung von anderen möglich ist. Es ist auch annehmbar, dass in den Realschulen ein starker Konkurrenzkampf zwischen den Schülerinnen und Schülern besteht, auf dessen Basis sie ihr Leistungsvermögen und damit auch den eigenen Wert beweisen wollen. Diese Szenen legen dar, welche besondere Rolle Leistung für privilegierte Schüler und Schülerinnen spielt, die einen höheren Bildungsabschluss anstreben. Es ist ein Abgrenzungskriterium, das genutzt wird, um sich über die anderen Teilnehmenden hinwegzusetzen und den eigenen Status in der Gleichaltrigengruppe aufzuwerten. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass die individuelle Leistung zu einem wichtigen Teil der Identität von Schülerinnen und Schülern wird: Sie ist fragil und muss – je nach Situation – neu bewiesen, wieder hergestellt oder auch demontiert werden. Eine andere Konstellation findet sich bei den Schülerinnen und Schülern in weniger privilegierten Verhältnissen vor. Hier wird die eigene Wertigkeit in der Peer Group weniger über Leistungen definiert, sondern über den machtvollen Körpereinsatz gegenüber anderen.

Die Beobachtungen im Setting des Assessments mit Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen zeigen Momente, in denen den Beteiligten das „Lob“ der Assessorenschaft, die Rückmeldung über eigene Kompetenzen, vor Publikum unangenehm ist. Außerdem wird festgestellt, dass die Assessment-Aufgaben teilweise als zu schwer wahrgenommen und gar nicht erst bearbeitet werden. Die Identifikation über Leistung ist demnach weniger ausgeprägt als bei den privilegierten Gruppen, was daran liegt, dass sich die Hauptschülerinnen und Hauptschüler als leistungsschwach einschätzen. Leistung ist in ihrer (Bildungs-)Biographie keine realistische Option und Themenfeld, das in Entwertungen aufgegriffen wird. Plausibel erscheint eine kollektive Einigkeit über die fehlende Partizipation an Bildung und Schulerfolg in der Gruppe, die das Fehlen der

Leistungsthematik erklärt. Das körperliche Kapital steht eindeutig über der (schulischen) Leistung. Streng genommen ist auch das individuelle Training des Körpers eine Form von Leistung, wenn auch eine andere als die, die von Realschülerinnen und Realschülern fokussiert wird. Sie wurde im Assessment bei Jungen beobachtet und dient dazu, angebliche Leistungsdefizite auszugleichen.

Entwertungen auf der Sexualebene

Eine weitere Art von Entwertungen geschieht auf der Sexualebene. Im Rahmen der Sexualthematik stehen Attribute im Vordergrund, die mit Geschlechterkategorien verbunden werden. Dies vollzieht sich durch die Evozierung von Zweideutigkeit und einer Umschreibung in der Präsentationsphase, in der ein weibliches Objekt sexualisiert wird: Die Zeichnung einer Figur mit vollem roten Mund und großen Brüsten. Die Präsentation dieses Objektes dient den männlichen Personen als Anlass, die präsentierenden Schülerinnen über das Objekt verstärkt sexualisierend zu entwerten, indem eine sexualisierte Zweideutigkeit hergestellt wird. Die Einführung der Sexualthematik in Form von Anspielungen wird vorwiegend von männlichen Teilnehmenden praktiziert. Männliche Personen mit einem höheren Status wie der Assessor nutzen die Sexualthematik, um die Disziplin in der Präsentationsphase wieder herzustellen. Den verbalen sexualisierenden Entwertungen kann auch eine weibliche Person mit höherem Status, wie zum Beispiel die Projektkoordinatorin, ausgesetzt werden. Ein Teilnehmender praktiziert eine sexualisierende Entwertung, welche gegen die Projektkoordinatorin gerichtet ist, und greift damit ihre soziale Position an, indem er sie auf ihre Weiblichkeit reduziert und professionsspezifisches Wissen untergräbt. Die Durchführende wird durch das Wort „Fickbackgespräch“ diskreditiert, weil die entwertende Aussage an sie als Fragestellende gerichtet ist. Die Entwertung erfolgt durch die Erfindung eines ähnlich klingenden Wortes (anstatt „Feedbackgespräch“ formuliert der Teilnehmer „Fickbackgespräch“). Diese soziale Praxis zielt darauf ab, das Verbotene in einen coolen Kontext zu setzen, sodass der tabuisierende Charakter verloren geht.

Sexualisierungen

Sexualisierungen gehören zu der alltäglichen Lebenswelt Jugendlicher. Eine besondere Relevanz erhält diese Feststellung im Assessment durch die Tatsache, dass an dieser Inszenierungspraxis auch eine professionelle Beobachterin beteiligt ist, die nicht nur von zwei Jungen als Objekt sexuellen Interesses inszeniert wird, sondern, dass sich selbst derartig positioniert. Ausschnitte aus dem Beobachtungsprotokoll verdeutlichen eine enge Beziehung zwischen der beruflichen Rolle der Assessorin und der Darstellung der eigenen Weiblichkeit: Beides ist miteinander verknüpft. Auffallend ist, in welcher Situation die eigene Attraktivität situativ hervorgehoben wird. Dieses ist der Fall, als ein minderjähriger Teilnehmender signalisiert, die Beobachterin attraktiv zu finden und sie damit zur potenziellen Partnerin stilisiert. Der Schüler fotografiert die Assessorin mit dem Handy und scheint dadurch einen bekannten Teil ihres Selbstkonzeptes¹¹² zu aktivieren. Durch das Posieren als Modell vor der Kamera werden gesellschaftliche Klischees von weiblicher Attraktivität bedient und gleichzeitig reifiziert. Dabei wird die Konstruktion weiblicher sexueller Anziehungskraft nicht unreflektiert hingenommen. Durch die Geste des Hand-auf-den-Mund-Legens wird zumindest eine gewisse Fragwürdigkeit der eigenen Handlung transportiert, die allerdings keine stringente Umsetzung erfährt. Obwohl der Assessorin möglicherweise bewusst ist, ihre Attraktivität in den Vordergrund zu stellen und so ihre Beruflichkeit zu relativieren, scheint Inszenierung eine wirkmächtige Konstruktion zu sein, die nicht einfach abgelegt werden kann, auch wenn sie zumindest ansatzweise reflektiert wurde. Alter und Rolle der Beteiligten werden belanglos. Die Tatsache, dass die Assessorin um einiges älter ist als der von ihr beobachtete Schüler und dass sie ihm gegenüber die Funktion einer Aufsichtsperson einnimmt, kann nicht verhindern, dass hier auf Geschlecht in seiner klischeehaften Reinform rekurriert wird. Weiblichkeit wird auf sexuelle Attraktivität reduziert – und zwar von Assessorin und Teilnehmendem. Letzterer wird qua Geschlecht zum Regisseur der Inszenierung und gibt damit auch seine eher reaktive Position im Assessment auf. Hier liegt auch der Verweis nahe, dass gängige geschlechtliche Rückkopplungen nicht einfach zu unterbrechen sind und fast schon liebgewonnene Gewohnheiten sind, die gepflegt werden, selbst wenn sie sich nicht bewähren.

112

Die Thematisierung von Migration im Assessment

In der Vorstellungsrunde im Stuhlkreis, die in den Assessments mit allen Schülerinnen und Schülern beobachtet wurde, ist es zunächst die Assessorenschaft, die von eigenen Wanderungserfahrungen berichtet.

Die Erwähnung der Migrationsgeschichte in der Vorstellungsrunde führt zur Verbundenheit zwischen einem großen Teil der Beteiligten, die etwas gemeinsam haben: Im Laufe ihrer Biografie verließen sie ihre Heimat und wanderten in ein Aufnahmeland. Hier zeigt sich, welche Rolle die eigene Wanderungsgeschichte für die Beteiligten spielt. Ein Migrationshintergrund ist als pluriformer Prozess zu begreifen, eine aktive Bezugnahme auf ein Netz von Zugehörigkeitskontexten, in denen Geschlechtszugehörigkeit, Nation, Jugendkulturen und Ethnizität eine relevante Rolle spielen. Die Bezugnahme auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskontexte hat eine gemeinschaftsstiftende Wirkung. Dies zeigt sich darin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Erfahrungen, Emotionen und Erlebnissen in den Assessment-Interaktionen miteinander teilen. Diese gemeinsamen Erfahrungen, die zu Beginn des Verfahrens kommuniziert werden, verbinden die Beteiligten, machen gleichzeitig aber deutlich, dass diese eine Rolle im Assessment spielen, die den Teilnehmenden noch nicht bekannt ist. Die Erörterung der Migrationsgeschichte ist für eine solche Veranstaltung ungewöhnlich, stehen dabei doch eher Aspekte im Vordergrund, die unmittelbar damit zu tun haben. Denkbar wären hier zum Beispiel erste berufliche Schritte wie Nebenjobs oder zukünftige Berufswünsche. Die Beobachtenden betonen ihre Wanderungserfahrungen, weil sie eine besondere Bedeutung als konstituierende Merkmale der eigenen Biografie – speziell auch der Bildungsbiografie – und damit einen Modellcharakter für die Teilnehmenden besitzen. Die sekundären, im Rahmen einer Gesprächssituation erhobenen Daten offenbaren den weniger fruchtbaren Umgang eines Hauptschullehrers mit seiner heterogenen Schülerschaft. Er problematisiert den Migrationshintergrund von zwei Schülerinnen. Sie würden in der Klasse zu Außenseiterinnen, da sie zum einen keine attraktiven Gesprächspartnerinnen für die Jungen seien und weil sie zum anderen aufgrund ihrer Religion die Klassengemeinschaft spalteten. Diese subjektive Feststellung gehört zwar nicht in den Rahmen der teilnehmenden Beobachtung, bietet allerdings eine Ergänzung des Datenmaterials, da sie sich auf ein ungleiches Machtverhältnis

bezieht, bei dem Wanderungserfahrungen und Religionszugehörigkeit des weiblichen Geschlechts die Grundlage der Marginalisierung sind. Die im Hauptschulassessment notierte Beobachtung zeigt, dass Schülerinnen mit Wanderungserfahrungen einem Ungleichgewicht ausgesetzt werden, indem diese mit Fremdheit verknüpft werden. Sie sind für männliche Personen und für die Klassengemeinschaft nicht zuträglich, weil ihre Weiblichkeit anziehend für Jungen sein sollte, was sie wegen der Zuwanderungsgeschichte nicht erfüllt. Eine solche marginalisierende Verknüpfung von Geschlechtszugehörigkeit und Migration beschreibt die Schuldhaftigkeit der Mädchen und stellt eine Differenz zu den Mitschülerinnen und Mitschülern her. Sie *wollen* sich nicht integrieren und erfahren dafür Konsequenzen in Form von Ausgrenzung. Notwendig wären Offenheit und eine Schulstruktur, die einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit möglich macht. Weber (2003) schlägt dazu vor, dem Kollegium eine Supervision anzubieten, um den selbstreferenziellen Kreislauf von ethnisierenden Problemsichten und Bewältigungsstrategien, Abwehrreaktionen der Schülerinnen und Schüler und erneuten ethnisierenden Deutungen aufzudecken (S. 253). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass viele der interkulturellen Probleme in Schulen hausgemacht seien und die daraus resultierende Konfliktdynamik sich durchaus durchbrechen ließe (vgl. ebd.). Durchbrechen lässt sie sich jedenfalls nicht allein durch die Teilnahme der „Problembehafteten“ an einem Assessment. Gefragt ist an dieser Stelle das Engagement der an der Schule Mitwirkenden, um den Teufelskreis der Problematisierungen zu durchbrechen und eigene Anteile zu erkennen, die ihn aufrecht erhalten.

Es wird überdies im Assessment deutlich, welche Rolle die Bildung für die Durchführenden spielt, die im Aufnahmeland ihr Studium begannen. Durch die Erwähnung ihrer Ziele beziehungsweise ihrer Biografie demonstrieren sie ihre hohen Bildungsaspirationen. Dem Aspekt der Bildung kommt ein essenzieller Stellenwert zu, weil viele Menschen mit Migrationshintergrund ihre Positionierung in der Migrationsgesellschaft mit einer fundierten Ausbildung kompensieren können. Bildung trägt zur Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen bei und sie begünstigt die Handlungsfähigkeit des Einzelnen. In den sozialen Interaktionen wird ersichtlich, dass Bildungsaspirationen auch im Setting des Assessments zum Tragen kommen. Die Assessorenschaft verfügt über einen höheren Schulabschluss und befindet sich in einer akademischen

Qualifizierungsphase. Es ist annehmbar, dass die Durchführenden eine Modellfunktion bekleiden, von der die Jugendlichen profitieren. Personen, die Erfolge im Bildungsbereich vorweisen, zeichnen sich durch eine intrinsische Motivation und einen starken Willen zur Fortsetzung der Bildung im Aufnahmeland aus. Sie verkörpern die Möglichkeit, an entsprechenden Angeboten zu partizipieren und begünstigen dadurch die Aufnahme in die Arbeitsgesellschaft. Zugleich birgt die Darstellung des Erfolgs auf der Bildungsebene eine Gefahr für Jugendliche, die sich aufgrund der Erfolgsgeschichten gegebenenfalls unter Druck setzen, vergleichbare Ziele erreichen zu müssen, um ähnliche Teilhabemöglichkeiten zu erhalten.

Bilingualität im Assessment

Die Existenz der Bilingualität, also Zweisprachigkeit, in der Assessorenschaft wird im Rahmen der Beobachtung protokolliert. Die Beherrschung einer fremden Sprache wie zum Beispiel Russisch ist ein ausschlagendes Merkmal, durch welches die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und gleichzeitig die Trennung von anderen Personen unterstützt wird, welche die russische Sprache nicht sprechen können. Gespräche in einer Minderheitssprache werden einmalig unter Durchführenden beobachtet. Bilingualität ist oftmals ein Kennzeichen von Wanderungserfahrungen. Während im Privaten beziehungsweise in der Familie die Minderheitssprache, also die Muttersprache, gesprochen wird, dominiert in der Öffentlichkeit die Sprache der Umgebung. Personen mit Migrationshintergrund verfügen aufgrund der Beherrschung von mindestens zwei Sprachen über sozial-kommunikative Kompetenzen, welche nach situativem Bedarf eingesetzt werden. Wird zum Beispiel die russische Sprache benötigt, kann entsprechend kommuniziert werden. Es ist ersichtlich, dass Gespräche in der Muttersprache dazu dienen, sich mit Menschen zu solidarisieren, die aus demselben Land stammen. Menschen mit Migrationshintergrund können durch die Verwendung der Muttersprache ein Stück der eigenen Kultur beibehalten. Das Assessment ist ein Setting, in dem lockere Strukturen vorherrschen (zum Beispiel sind Unterhaltungen untereinander während der Aufgabenbearbeitung erwünscht, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen) und Akzeptanz der Bilingualität unter den Teilnehmenden und

in der Assessorenschaft besteht. Da die Assessorinnen im Setting Assessment nicht mit Sanktionen bezüglich der Gesprächsführung in der russischen Sprache rechnen müssen, nutzen sie die Gelegenheit, um sich in ihrer Minderheitssprache zu unterhalten. Es ist denkbar, dass das Sprechen in einer weiteren Sprache zugleich eine interkulturelle Kompetenz zum Ausdruck bringt.

Lob in Interaktionen

Die Thematisierung von Lob vollzieht sich im Assessment anhand der beobachteten und zurückgespiegelten Kompetenzen der Teilnehmenden. Dieses Feedback wird von den Schülerinnen und Schülern als eine interaktionale Ausnahme angesehen, die im Gegensatz zu ihren alltäglichen Schulerfahrungen steht und Irritationen hervorruft. Die kommunizierten Kompetenzen können von der weniger privilegierten Schülerschaft nicht mühelos in das eigene Selbstbild integriert werden. Das Assessment bildet in ihrer Wahrnehmung eine Ausnahmesituation, die zwar angenehm, aber auch vorübergehend ist. Wenn die Schule beginnt, werden auch die gewohnten Interaktionsmuster wieder aufgegriffen, die vielmehr destruktiver Natur sind. Eine solche Entwicklung ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Kompetenzen können zum einen nicht als Ressource genutzt und in anderen Situationen wieder aktiviert werden und bieten zum anderen auch keine Chance im Hinblick auf die individuelle Beschäftigungsfähigkeit (Employability), da die positiven Aspekte, zum Beispiel von den Lehrkräften, gar nicht wahrgenommen werden. Dieser Stringenz folgend ist auch plausibel, dass die gelobten Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen als ein privates und persönliches Eigentum bezeichnen, welches nicht öffentlich gemacht werden soll, sicher auch, weil es keine weitere Beachtung findet und in der Peer Group zu Ausgrenzungen führen kann. Auch hier wird die Verunsicherung deutlich, die durch die Kompetenzrückmeldung ausgelöst wird. Ohne eine Form der Nachbereitung, wie die Einbettung der Assessmentsituationen in den Unterricht, besteht für die Teilnehmenden kaum eine Chance, sich als selbstwirksam zu erleben und neue Ressourcen zu gewinnen. In den Untersuchungen mit den Schülerinnen und Schülern von Realschulen wird ebenfalls Lob beobachtet, auch wenn dieses in einer anderen Form auftritt. Lobende Äußerungen erfolgen hier von Personen unterschiedlicher Geschlechtszugehörigkeit

beziehungsweise von Personen mit einem unterschiedlichen Status. Erfährt ein Schüler durch einen Mitschüler Lob in seinem Arbeitsprozess, kann sich dies anscheinend positiv auf die intrinsische Arbeitsmotivation auswirken. Das zeigt sich dadurch, dass der Schüler nach der Aufgabenbearbeitung die Bereitschaft zeigt, über das erforderte Maß hinaus arbeiten zu wollen (Modellbau, Verschönerung des Hauses). Lob hat hier eine arbeitsfördernde Wirkung. Wird ein Schüler im Arbeitsprozess gelobt, ist er eher motiviert, seine Aufgabe zu verbessern. Lob kann auch durch eine Assessorin im Arbeitsprozess ausgesprochen werden. Dieses führt zur Entspannung der Situation, der Teilnehmer weiß jetzt, dass seine Arbeit gut ist. Der Abbau von Anspannung zeigt sich auch, indem gemeinsam gelacht wird. Lachen fungiert als Ventil, um Spannung im Arbeitsprozess abzubauen. Zudem kann das Lachen dazu genutzt werden, Zufriedenheit bezüglich der erledigten Aufgabe auszudrücken. Gelobt wird im Assessment mit Realschulen auch anhand der Rückmeldungen, die von der Schülerschaft bezüglich der Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmenden zurückgespiegelt und in dieser Form in den Hauptschulassessments nicht beobachtet werden. Ein Grund dafür liegt in den dort vorherrschenden Interaktionsstrukturen. Die Analyse zeigt, dass ein Lob nicht ohne weiteres in die eigene Selbstwahrnehmung integriert werden kann. Dieses ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass es selten praktiziert wird und dass in der alltäglichen Schulkommunikation vermehrt negative Aspekte betont werden. Die Gesprächskultur im Alltag der weniger privilegierten Schülerinnen und Schüler wird weniger von Wertschätzung geprägt. Das im Rahmen der Beobachtung von Realschülerinnen und Realschülern protokollierte Lob vollzieht sich im Rahmen einer Leistungssituation, in der Lob in Form einer Bewertung vom Klassenlehrer ausgesprochen wird. Die vermittelte Leistungsbeurteilung des Lehrers betrifft die Aufgabenlösung, welche in Kleingruppenarbeit erfolgte. Seine Aussage kann als schultypische Beurteilung bewertet werden. Er fordert die Darstellung des Ergebnisses, denn ein Ergebnis ist die Voraussetzung für jede Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext. Zudem ist die Bewertung symmetrisch und einseitig. Wie in der Schule werden hier die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft beurteilt, wobei der Lehrer von ihnen nicht bewertet wird (zum Beispiel zensieren Deutschlehrkräfte Aufsätze, schreiben aber selber keine, und wenn doch, werden diese nicht von den Schülerinnen und Schüler bewertet). Das Assessment stellt eine unterrichtsanaloge Situation dar, in der die Vorgaben und organisatorischen

Strukturen mit den Rahmenbedingungen der Schule vergleichbar sind. Den Schülerinnen und Schülern werden unterschiedliche Aufgaben aus den schulbezogenen Bereichen gestellt, die in der vorgegebenen Zeit gelöst und anschließend bewertet werden. Leistungsbewertungen finden sich auch in dem außerschulischen Kontext des Assessments, wenngleich hier keine fachlichen Leistungen, sondern vorhandene Kompetenzen erhoben werden.

Hilfeleistungen, Kooperation und Unterstützung

Gegenseitige Hilfe, Kooperationsbereitschaft und Unterstützung sind bedeutsame Termini in gleich- und geschlechterübergreifenden Interaktionen in den Beobachtungen der privilegierten Schülerinnen und Schüler. Die Bereitschaft zum Helfen zeigen beide Geschlechter gleichermaßen. Sie ist in Klein- und Großgruppen vergleichbar ausgeprägt. Das Helfen tritt dabei zunächst in der Kleingruppe auf, führt aber zur Aktivierung des Helfens aller Beteiligten in der Großgruppe. Das Assessment stellt einen Ort dar, in dem in unterschiedlichen Situationen Hilfe angeboten wird. Helfen beinhaltet hier eine soziale Unterstützungsform, um ein bestimmtes Ergebnis bzw. ein Vorwärtkommen im Rahmen der Aufgabenbearbeitung zu erzielen. In der Gruppe werden gemeinsam Probleme gelöst, wodurch soziale Kompetenzen gefördert werden (vgl. Petillon 2005, S. 167). Im Arbeitsprozess müssen die Teilnehmenden bestimmte Kompetenzen wie zum Beispiel Kommunikation und Teamfähigkeit zeigen, mit deren Hilfe die Gruppenarbeit vollzogen wird. Kommunikation ist beispielsweise erforderlich, um Informationen einzuholen oder um Hilfe zu erbitten.

Eine andere Demonstration von Unterstützung ist das Ausleihen benötigter Arbeitsmaterialien im Arbeitsprozess, was geschlechterübergreifend beobachtet werden kann. Im Hinblick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen könnte die gegenseitige Unterstützung wesentlich sein, damit Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern kooperieren.

Rituale im Assessment

Im Assessment gilt die so genannte „Vorstellungsrunde“ als ein Zusammengehörigkeit stiftendes Ritual. Im Rahmen der ritualisierten Kennenlernrunde, die in einem Stuhlkreis stattfindet, lässt sich eine Überhöhung des Assessments ausmachen. Die Interagierenden stabilisieren und solidarisieren ihre Beziehungen zueinander, die in den drei Assessmenttagen die Grundvoraussetzung für das gemeinsame Handeln bilden und Vertrauen zwischen den Personen aufbauen. Die gemeinsame Vorstellung ist der erste Akt im Assessment und liefert damit einen Einblick in die Form der zukünftigen Gruppeninteraktion: Im Stuhlkreis herrschen formale Gleichrangigkeit, aber auch ein geradezu unausweichlicher Blickkontakt und ein offensichtliches Ausgeliefertsein. Die Beteiligten können nicht ausweichen oder sich aus der Interaktion zurückziehen. Während dabei auf den ersten Blick keine Hierarchien auszumachen sind, verdeutlichen die Protokolle, dass die Assessorinnen und Assessoren die Vorstellung beginnen. Dieses geschieht im Assessment durch das Notieren des Namens auf einem Stück Kreppband, welches sich der entsprechende Assessor anschließend auf seinen Oberkörper klebt. Dieses offensichtlich angemessene Verhalten, das alle Anwesenden imitieren, hat einen performativen Charakter. Es beruht nicht auf einer theoretischen Reflexion, sondern auf der sinnlichen Wahrnehmung des Verhaltens anderer Menschen in sozialen Szenen. Damit werden die Nachahmenden des beobachteten Verhaltens in ihrer Entscheidungsfähigkeit eingeschränkt: Sie haben nicht die Möglichkeit zu bestimmen, ob sie in einem Kreis sitzen und sich Namensschilder anfertigen möchten. Trotz der formalen Gleichrangigkeit im Kreis lässt sich hier die übergeordnete Stellung der Assessorenschaft ausmachen. Sie sind Modelle dafür, was im Assessment „richtig“ ist und haben damit eine Vorbildfunktion für die Teilnehmenden. Durch die kollektive Inszenierung der Begrüßung im Kreis wird signalisiert, dass etwas Besonderes beginnt und alle Anwesenden Teil eines außergewöhnlichen Prozesses sind. Dieses Begrüßungsritual verweist auf den Status des Assessments. Es ist kein alltäglicher Akt, sondern eine Abwechslung vom Schulalltag der Teilnehmenden. Hier liegt der Schluss nahe, dass diese inszenatorische Abgrenzung tatsächlich den Kern des Verfahrens trifft. Das Assessment ist so besonders, dass es nicht in die Alltagserfahrungen der

Schülerinnen und Schüler integriert werden (kann) und sich damit als Ausnahme positioniert.

Gruppeneinteilung und Sitzordnung

In der Untersuchung von Assessments kann nachgewiesen werden, dass eine angenommene Geschlechterdifferenz von der ausrichtenden Institution mit in das Verfahren transportiert wird. Die Gruppeneinteilung nach Geschlecht ist sozusagen der erste Akt und damit ein wesentliches Strukturelement der drei Tage. In diesem Fall kann von einer ausgeprägten Institutionalisierung des Geschlechts ausgegangen werden, deren Grundannahme beinhaltet, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Kompetenzen ausbilden, die in einem Setting am besten in einem „ausgewogenen“ Geschlechterverhältnis zum Vorschein kommen.

Demzufolge kann von einer ausgeprägten Institutionalisierung von Geschlecht gesprochen werden, die übergeordnet und schulformunabhängig auftritt.

Während die ausrichtende Institution Geschlechterdifferenzen betont und diese als ein Element zur Gruppeneinteilung benutzt, bleiben angebliche Geschlechterunterschiede von der Assessorenschaft – zumindest in den Verfahren mit Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen – im Rahmen von Einteilungsprozessen unberücksichtigt. Die Beobachterinnen und Beobachter setzen dafür auf freiwillige Zuordnungen oder eine Auszählung der Teams.

Seitens der Schülerinnen und Schüler wird aufgezeichnet, dass eine Interaktion über die Geschlechtergrenze hinweg vor allem während der Aufgabenbearbeitung selten ist. Ein Grund dafür könnte in der vorangegangenen Gruppeneinteilung liegen. Die Teilnehmenden machen gleich zu Beginn des Assessments die Erfahrung, dass ihr Geschlecht eine wichtige Rolle spielt. Über den Sinn und Zweck des Prozederes erhalten sie jedoch keine weiteren Informationen. Es ist daher annehmbar, dass im Vorfeld erworbene Ansichten bezüglich einer Geschlechterdifferenz im Assessment verstärkt werden. Die Annahme von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen ist im Assessment mit bildungsferneren Schülerinnen und Schülern stärker ausgeprägt. Die beobachteten Interaktionsstrukturen zwischen Lehrer- und Schülerschaft liefern Belege für ausgeprägte Kategorisierungsprozesse, die für die Beobachtung von Kompetenzen nicht folgenreich sind: Werden Unterschiede

vorausgesetzt, lassen sich diese ohne Weiteres auf das individuelle Potenzial der Teilnehmenden übertragen und die Geschlechterdifferenz wird erneut reifiziert.

Im Rahmen von Einteilungsprozessen durch die Assessorenschaft bleiben die von der Institution vorausgesetzten Geschlechterdifferenzen fast immer unberücksichtigt. Im vielen Situationen legen die Beobachterinnen und Beobachter den Fokus auf eine freiwillige Gruppenzuordnung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

In einer Situation kann jedoch beobachtet werden, dass die Assessorinnen und Assessoren die Zuordnung der Teilnehmenden zu einer Gruppe beeinflussen, indem sie die Einteilung in eine Mädchengruppe und in eine Jungengruppe als Option erwähnen. Auch, wenn diese Einteilung im Anschluss relativiert wird, deutet die situative Hervorhebung zumindest auf die Wirkmächtigkeit der Geschlechterunterschiede als Ordnungskriterium hin. Trotz deren Aktivierung existiert in der Assessorenschaft ein reflexiver Umgang mit der ordnungsstiftenden Wirkung. Es kann daher zusammengefasst werden, dass die Beobachtenden insgesamt einen weniger strengen Umgang mit angenommenen Differenzen pflegen als die ausrichtende Institution.

Die Schülerinnen und Schüler tendieren dazu, sich von dem anderen Geschlecht im Stuhlkreis und während der Aufgabenbearbeitung durch die Sitzposition an den Tischen zu distanzieren. Dies kann auf den schon genannten Prozess zurückgeführt werden: Am ersten Tag des Verfahrens erfahren die Teilnehmenden durch die Einteilung in Kleingruppen, dass Geschlechterkategorien in den nächsten drei Tagen eine bedeutende Rolle spielen werden. Über die Relevanz und den Sinn der Gruppeneinteilung werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht in Kenntnis gesetzt.

Geschlechterkategorien und Sitzordnung

Im Assessment mit Realschülerinnen und Realschülern wird die Geschlechterkategorie von einer Assessorin im Stuhlkreis aktiviert, indem erstere im Rahmen der Sitzordnung funktionalisiert wird. Dieses Prinzip der „Herstellung einer natürlichen Ordnung“ wird auch im Rahmen der Untersuchung von Assessments mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern verzeichnet – wenn auch in einer anderen Form. Praktiziert wird es zum einen von einer Assessorin, um Gruppen einzuteilen, zum anderen von einer Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution, die für „Ruhe und „Ordnung“ sorgen will. Beobachtbar wird dieses oftmals dann, wenn eine männlich-weibliche Differenz reifiziert wird, was vor allem in der Auswertungsrunde der Fall ist, die als Abschluss eines jeden Verfahrens durchgeführt wird, um die drei Assessmenttage im Plenum zu reflektieren. In dieser Situation wird die natürliche ordnungsstiftende Funktion der Geschlechtszugehörigkeit betont. Als eine Hauptschülerin, die zwischen zwei Jungen sitzt, ein aggressives Verhalten zeigt, wird sie von der Moderatorin der Auswertungsrunde, einer Mitarbeiterin der ausrichtenden Institution, umgesetzt. Das für das Mädchen unpassende Verhalten wird sanktioniert, indem ihr ein „richtiger“ Platz zwischen zwei Mädchen zugewiesen wird. Der Zuordnung zu den Mitschülerinnen wird damit eine strukturierende und verhaltensregulierende Wirkung zugeschrieben. Das auffällige Mädchen wird in die Gruppe der Mitschülerinnen zwanghaft inkludiert und so für die Abweichungen von weiblichem Verhalten bestraft. Das Rekurren auf Geschlechtsstereotype löst in der beobachteten Situation neue Aggressionen aus. Das Mädchen verlässt den zugewiesenen Platz, setzt sich zurück zu den Jungen und schlägt beiden mit einem Kissen auf den Kopf. Die Aktivierung von Geschlecht als soziale Ordnungskategorie, die keine freiwillige Option darstellt, bedeutet die Herstellung eines Machtverhältnisses und wird von der Schülerin mit aggressivem Verhalten beantwortet.

Die aktuelle Diskussion um die lange Zeit ignorierte Gewalt von Mädchen (vgl. Popp 2002) muss folglich auch im Licht einer möglichen Reaktion auf stereotype Geschlechtskonstruktionen erörtert werden. Gewalt als unweiblich zu definieren, sie damit zu negieren und tradierte Muster zu reaktivieren speist den Teufelskreis der Aggression, anstatt ihn zu revidieren.

Die Aktivierung von Geschlechterkategorien ist in Situationen, die mit der Positionierung der Schülerinnen und Schüler zu tun haben, als ein übergeordnetes Strukturelement. In der Regel führt der Plätzetausch, bei dem das Geschlecht als Ordnungskriterium fungiert, tatsächlich dazu, dass Ruhe herrscht. Nach dem Platzwechsel verstummen die Gespräche nicht nur zwischen den Beteiligten, sondern auch zwischen den anderen Teilnehmenden. Geschlechterkategorien werden oft als zentrales Kriterium zur Strukturierung des Raumes verwendet. Die Durchführenden sowie die Mitarbeitenden der ausrichtenden Institution greifen bei der Aushandlung der Sitzordnung auf den Mechanismus der Dramatisierung von Geschlecht zurück. Dabei wird gezielt eine geschlechtergetrennte Sitzordnung hergestellt, zum Beispiel um Disziplin zu erzeugen. Dieses Vorgehen impliziert oftmals die Annahme, die Geschlechter kommunizierten untereinander wenig. Ein abweichendes Gesprächsverhalten von Jungen und Mädchen wird möglicherweise in beiden Schulformen vorausgesetzt und permanent reifiziert.

Im Rahmen der Beobachtungen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern wird protokolliert, dass der Sitzabstand der Beteiligten im Assessment ein Indikator für personale Nähe beziehungsweise Distanz ist. Zu Beginn des Verfahrens lässt sich der Sitzabstand zwischen Mädchen und Jungen als ein Ausdruck der Geschlechterdifferenz werten. Der Abstand zueinander nimmt dabei im Laufe der drei Tage ab. Zwar hat sich die im Stuhlkreis wahrgenommene Geschlechtertrennung nicht verändert, wohl aber hat sich die Distanz zueinander reduziert. Werden am ersten Tag des Assessments ca. 70 cm Abstand zwischen den Stühlen der Mädchen und Jungen registriert, sind es am dritten Tag nur noch ca. 35 cm. Während eine solche Nähe am ersten Tag nur zwischen gleichgeschlechtlichen Interagierenden beobachtet wird, sind am Ende des Verfahrens alle Beteiligten sichtbar zusammengerückt.

Bei der Assessorenschaft wird hinsichtlich der eingenommenen Sitzposition im Stuhlkreis festgestellt, dass sie nicht getrennt nach Geschlecht im Kreis sitzen. Allerdings wird beobachtet, dass der Sitzabstand zu einer gegengeschlechtlichen Person mit gegensätzlichem Status vergrößert wird.

In den Assessments kann für den ersten Tag konstatiert werden, dass sich Mädchen und Jungen durch ihre Sitzposition voneinander distanzieren. Dies wird bei Schülerinnen und Schülern von Realschulen im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen dadurch erkennbar, dass die Geschlechtergrenzen durch

das Freilassen mehrerer Stühle markiert werden. Die Geschlechtertrennung auf diese Weise bleibt bis zum dritten Tag in der Klasse bestehen. Während in dieser Klasse in der Auswertungsrunde die Geschlechter separiert voreinander sitzen, bilden sie in der zweiten Klasse in der Abschlussrunde einen gemischten Stuhlkreis. Diese Beobachtung legt den Schluss nahe, dass die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen ihre Distanz zueinander im Laufe des Assessments stärker reduzieren als die Schülerinnen und Schüler von Realschulen. Hier kann auch bezüglich der Untersuchung von Körperkontakt festgestellt werden, dass die erstgenannten Teilnehmenden einen häufigeren und engeren Kontakt zueinander suchen. Ein möglicher Grund dafür liegt gegebenenfalls in der ausgeprägten Solidarisierung der Schülerinnen und Schüler untereinander.

Bei der Assessorenschaft wird im Rahmen der Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern von Realschulen anhand der eingenommenen Sitzposition im Stuhlkreis festgestellt, dass sie sich unabhängig vom Geschlecht der Teilnehmenden, sondern aufgrund ihres differenten Status von diesen separieren. Auch hier ähneln die Ergebnisse denen der Beobachtungen mit Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen.

Es bleibt festzuhalten, dass einerseits Nähe zwischen den Akteurinnen und Akteuren im Feld forciert, aber andererseits auch die statusbezogene Distanz zueinander ausgedrückt wird.

Ein weiterer Aspekt ist die Geschlechterkategorisierung durch die Forscherinnen, die im Schreibprozess der Beobachtungsprotokolle sichtbar wird. Dabei wird mit einer Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit operiert: Personen werden entweder dem männlichen oder dem weiblichen Geschlecht zugeordnet. Dies wird dadurch evident, dass die Beobachteten mit weiblichen beziehungsweise männlichen Namen oder als „Teilnehmerin“ oder „Teilnehmer“ bezeichnet werden. Eine andere Form der Klassifizierung erfolgt durch die Erwähnung der Tätigkeit als Beobachtende wie zum Beispiel „Assessorin“ oder „Assessor“. Die dritte Form der Zuordnung ist die Geschlechterkategorisierung durch Zuordnungen wie „Mädchen“ oder „Junge“. Die Forscherinnen tragen damit zur Reifizierung von Kategorien durch den Beobachtungsprozess selbst bei. Indem solche Zuordnungen zum Thema werden, werden sie hervorgehoben und diskutiert und somit durch die Forschung als relevant bewertet. Es ist darüber hinaus ersichtlich, dass die Relevanzsetzung der Geschlechterkategorien aus dem Grunde erfolgt, weil durch das Leben in

hochkomplexen Umwelten nach Eindeutigkeit gestrebt wird, um soziale Ordnung herzustellen, auch im Rahmen eines Beobachtungsprotokolls mit wissenschaftlicher Intention.

Geschlechterkategorie und Raum

Die Hervorhebung der Geschlechterkategorie ist unumgänglich bei der Erforschung des Zusammenhangs von Geschlechtskonstruktion und Raum. Die Forscherinnen greifen auf die Kategorisierungen zurück, wenn die Zusammenarbeit der Geschlechter im Raum fokussiert wird. Mit der Kernaussage „Wir möchten schauen, wie Mädchen und Jungen hier zusammenarbeiten können“ versuchen sie deutlich zu machen, dass die Räumlichkeit des Settings eine relevante Bedeutung für die Zusammenarbeit der Interagierenden hat. Die Forscherinnen führen diese Aussage nicht weiter aus. Es ist denkbar, dass sie sich unausgesprochen auf räumliche Gegebenheiten wie zum Beispiel Sitzordnung, die Bildung des Stuhlkreises oder die schulenspezifische Raumgestaltung (keine Tafel, kein Pult) als relevante Faktoren beziehen, welche die Zusammenarbeit von Jungen und Mädchen begünstigen.

Die Betonung der Kategorie Raum geschieht in der Interaktion mit einer Assessorin, in der die Forscherinnen die Notwendigkeit der Benennung räumlicher Gegebenheiten wie zum Beispiel Raumgröße oder Helligkeit der Räume erwähnen. Das Exponieren der Kategorie Raum zeigt, welche Bedeutsamkeit diesem für die Interaktion zwischen Mädchen und Jungen zukommt. Sind Räume hell, groß und schulenspezifisch (schulspezifisch bedeutet, Tische sind geordnet und die Tafel ist im vorderen Bereich platziert) eingerichtet, können diese Faktoren ausschlaggebend für die Zusammenarbeit zwischen Mädchen und Jungen sein. Im Setting Assessment, in dem keine starren räumlichen Strukturen wie in der Schule vorherrschen, wird die Kooperation von Mädchen und Jungen dadurch begünstigt. Der Raum im Setting Assessment und die damit zusammenhängenden räumlichen Arrangements bieten pädagogische Möglichkeiten, die mannigfaltige Interaktionen unter den Geschlechtern gestatten. Interaktionen können zum Beispiel durch die Bildung eines Stuhlkreises erfolgen oder durch Spiele, weil beide Geschlechter zum gemeinsamen geschlechterübergreifenden Handeln angestoßen werden. Diese Erläuterungen bedeuten, dass Mädchen und Jungen in einem außerschulischen Setting eher

aufeinander zugehen und miteinander agieren als vergleichsweise im Setting Schule. Dort sind Schülerinnen und Schüler der Kritik seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler ausgesetzt, wenn sie die Bereitschaft zur Kooperation mit dem anderen Geschlecht zeigen. Dies ist vielleicht darauf zurückzuführen, dass die Schule ein Ort der Austragung von Sanktionen und Bewertungen ist, durch welche der Umgang mit dem anderen Geschlecht beeinträchtigt wird. Schülerinnen und Schüler vermeiden in diesem Kontext, unabhängig von der räumlichen Beschaffenheit, den Kontakt zum anderen Geschlecht, um den kritischen Äußerungen zu entgehen.

Doing Gender und Doing Place sind Kategorien, welche in ihren dichotomen Konstruktionsmechanismen häufig ineinandergreifen. Damit zeichnet sich anschaulich nach, dass Raumverhältnisse oftmals als Geschlechterverhältnisse interpretiert werden können.

Formen des Körperkontakts im Assessment

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle zeigt, dass Nähe und Distanz im Assessment in unterschiedlichen Situationen durch eine körperliche Inszenierung dargestellt werden. Dabei gerät das Geschlecht der beteiligten Schülerinnen und Schüler im Rahmen situativer Erfolgserlebnisse in den Hintergrund und wird von der Emotion Freude überlagert. Anders gesagt: Erfolgserlebnisse, ausagiert durch distanzreduzierende Gesten wie das gegenseitige Abklatschen mit den Händen oder ein anerkennendes Schulterklopfen, finden im Verfahren geschlechterübergreifend statt und bauen damit Distanz zwischen den Interagierenden ab. Beobachtet wird derartige Verhalten in Szenen, bei denen eine Assessment-Aufgabe erfolgreich abgeschlossen wurde. Auch die Assessorinnen und Assessoren drücken ihre Freude über Erfolgserlebnisse durch engeren Körperkontakt aus in Form einer Umarmung mit anschließendem Abklatschen der Hände.

Körperkontakt in unstrukturierten Situationen

Die körperliche Kontaktaufnahme wird im Assessment in unstrukturierten Situationen beobachtet, in denen ausreichend Zeit bis zur nächsten Pause zu verzeichnen ist. Die Interaktionsform der Energizer wird in der Regel dann implementiert, wenn die Assessorinnen und Assessoren ein Zeitfenster im Tagesprogramm überbrücken wollen. Dabei steht die spielerische körperliche Bewegung im Vordergrund. In dieser kollektiven Inszenierung wird neben dem Bewegungseinsatz von allen Anwesenden auch deren Freude notiert. Die Akteurinnen und Akteure lachen fortwährend im Verlauf der Interaktion. Energizer sind ein elementarer Bestandteil strukturfreier Zeitfenster, in denen kein Programm angeleitet wird. Sie stellen eine Situation dar, in der die Entstehung körperlicher und geschlechterübergreifender Nähe hervorgerufen wird. Der Energizer als Pausenfüller ist im Assessment mit Schülerinnen und Schülern eine gängige Interaktionsform, die von einem geschlechterübergreifenden Körperkontakt begleitet wird. Anders als in der Schule werden damit Phasen geschaffen, in denen Körperkontakt im Kollektiv der Gruppe gemeinsam praktiziert wird und die Nähe unter den Beteiligten begünstigt. Körperkontakt wird dabei geradezu intendiert und gleichzeitig legitimiert, so dass er geschlechterübergreifend stattfinden kann, ohne dass den beteiligten Beziehungen zueinander unterstellt werden.

Aggressiver Körperkontakt

Ein weiteres Merkmal für den Körperkontakt im Rahmen der Beobachtungen von weniger Hauptschülerinnen und Hauptschülern ist seine aggressive Form, initiiert in unstrukturierten Arbeitsphasen: Bei Angriffen auf einen körperlich unterlegenen Mitschüler fungiert der Körper als Machtmittel zur Demonstration von Männlichkeit und Stärke. Der Unterlegene wird damit auf einen niedrigeren Status verwiesen, den er selbst rechtfertigt, um nicht sein Gesicht innerhalb der Peer Group zu verlieren.

Die ausgeführten Schläge der Teilnehmenden, ein konstituierendes Merkmal ihrer männlichen Stärke, werden zwar von einem Assessor sanktioniert, gleichzeitig aber auch legitimiert: Sie gelten zwar im Assessment als unangebracht, in einem anderen Kontext jedoch als möglich.

Diese Personengruppe der weniger privilegierten Schüler benutzt ihr körperliches Kapital zur Herstellung von Machtverhältnissen aus Mangel an Alternativen. Ihnen bleiben nur wenige Chancen auf einen höheren Bildungszugang und damit auf den Erwerb einer sozial kompatiblen Kapitalform, so dass sie auf eine für sie erreichbare Form der sozialen Anerkennung zurückgreifen müssen.

Zusammenfassend kann für das Assessment ein vermehrter Körperkontakt bestätigt werden, der vermutlich auf die strukturellen Besonderheiten des Verfahrens zurückzuführen ist. Anders als in der Schule können sich die Schülerinnen und Schüler im Programmverlauf freier bewegen, was sich in den zahlreichen unterschiedlichen Berührungsformen manifestiert. Diese vollziehen sich einerseits sozial verträglich, begünstigen aber andererseits auch das Auftreten aggressiver Formen. Letztere verkörpern in gleichgeschlechtlichen Interaktionen eine Inszenierung männlicher Stärke.

19. Resümee

Die vorliegende Analyse demonstriert, dass Schülerinnen und Schüler im Assessment unterschiedliche Ausgangslagen für die Thematisierung von Kompetenzen haben. Diese sind eng mit der Separation von Haupt- und Realschule im deutschen Schulsystem verwoben. Die Begründung dafür liegt in einer Leistungsdifferenzierung beider Schulformen, die – pädagogisch legitimiert – homogene Leistungsgruppen schaffen und Unterricht hinsichtlich ihrer verschiedenen Voraussetzungen zu optimieren trachten (vgl. Solga/Wagner 2010). Während Realschülerinnen und Realschüler zu den privilegierten Akteurinnen und Akteuren des Schulsystems zählen, partizipieren Hauptschülerinnen und Hauptschüler seltener an Bildung (vgl. Baumert et al. 2006). Zudem gelten letztere als auf dem Arbeitsmarkt schwer vermittelbar. Realschülerinnen und Realschüler besuchen eine erfolgreiche Schulform, welche – im Gegensatz zur Hauptschule – nicht um ihre gesellschaftliche Akzeptanz fürchten muss. Dies ist unter anderem auf den Schulabschluss der Realschule zurückzuführen, der weiterführende Optionen im beruflichen und schulischen Bereich eröffnet (vgl. Rekus 1999).

Der Anspruch des beobachteten Assessments für Schülerinnen und Schülern ist die Spiegelung und Weiterentwicklung von Kompetenzen. Gerade dieser

Unterstützungscharakter scheint zunächst ein Argument für die Durchführung von Assessments mit einer jugendlichen Zielgruppe zu sein. Hinsichtlich der veränderten Bedingungen des Aufwachsens ist die Ausbildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen für Jugendliche von zentraler Bedeutung, um Herausforderungen positiv begegnen zu können (vgl. Hurrelmann 2008). Die Untersuchungsergebnisse legen jedoch einen differenzierten Blick auf die Chancen und Grenzen des untersuchten Verfahrens nahe. Die Schülerschaft der Realschulen konstruiert zum Beispiel Lob als einen gemeinsamen Interaktionsprozess. Die Beteiligten werden von ihrem Lehrer gelobt und loben sich auch gegenseitig. Die Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind in diesem Zusammenhang benachteiligt. Die beobachteten Sequenzen ihrer Interaktionen zeigen sich überwiegend machtbezogen, was vor allem in Interaktionen mit Lehrkräften deutlich wird. Das Lob im Assessment, also eine Rückmeldung zu den eigenen Kompetenzen, wird als Irritation erlebt und löst Schamgefühle aus. Demzufolge ist zu konstatieren, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler weniger von einem Assessment profitieren als die Schülerschaft von Realschulen und bestehende Disparitäten sogar verstärkt werden (vgl. Ipfling 2009; Fees 2009). Für den Aufbau sozialer Kompetenzen ist eine symmetrische Kommunikation mit anderen Individuen förderlich (vgl. Krappmann/Oswald 1995, S. 21). Realschülerinnen und Realschüler erleben diese Interaktionsform im Assessment. Möglich ist, dass sie auch in der Schule einen positiven Umgang erfahren und Lob entsprechend annehmen können. Hauptschülerinnen und Hauptschüler dagegen begegnen einer asymmetrischen und vorurteilsbehafteten Form der Kommunikation. Diese ist einerseits von ihrer eigenen defizitären Selbstwahrnehmung und andererseits von der negativen Fremdwahrnehmung der Lehrkräfte geprägt. Im Rahmen der Assessments mit Realschülerinnen und Realschülern wurden Aspekte wie Hilfsbereitschaft, Kooperationen und gegenseitige Unterstützung beobachtet. Diese Interaktionsformen konnten im Rahmen der Beobachtung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nicht erfasst werden: Eventuell ein Zeichen für fehlende wertschätzende Kommunikation der Interagierenden in der Klasse. Das Assessment kann den Kreislauf negativer Interaktionen nicht durchbrechen, sondern nur verstärken. Dieses Phänomen, der Matthäus-Effekt, skizziert Reichenbach (2010) wie folgt: „[...] wer schon zu Beginn wenig wusste, wird später auch nicht viel mehr wissen.“ (S. 33) Für das Assessment bedeutet dieser Umstand, dass bereits

existierende Disparitäten nicht nur in ihrer Ursprungsform bestehen bleiben, sondern zementiert werden. Dieser Effekt wird erstmals von R. K. Merton für die Soziologie beschrieben. Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die bildungsnahen Realschülerinnen und Realschüler im Rahmen des Assessments an der Thematisierung von Kompetenzen eher partizipieren, als es für die bildungsferneren Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen möglich ist. Problematisch dabei ist, dass diese Personengruppe durch die Teilnahme an einem Assessment keine Stärkung ihrer Beschäftigungsfähigkeit erfährt, sondern eher das Gegenteil erlebt. Damit ist die Kritik an dem immanenten Selektionsaspekt des Verfahrens mehr als berechtigt. Die Reduzierung der Schülerinnen und Schüler auf eine fragmentierte Persönlichkeit, vor allem bezogen auf einzelne Kompetenzen, ist eine verkürzte und einseitige Abhandlung ihrer komplexen Persönlichkeit. Zweifellos ist die referierte Kritik an Assessments auch für eine Durchführung mit Schülerinnen und Schülern zutreffend. Selbst wenn keine Bewertung der Beobachtungen im Verfahren vorgenommen wird, kann der Leistungsaspekt und damit die Konkurrenzsituation unter den Beteiligten, nicht negiert werden.

Eine Diskussion über Erwartungen und Ziele an das Assessment seitens der Teilnehmenden wurde nicht beobachtet. Auch in diesem Zusammenhang ist die Berechtigung der in 2.4 geäußerten Kritik an dem Verfahren feststellbar. Die Schülerinnen und Schüler mögen zwar eigene Ziele haben, diese werden jedoch im Assessment nicht veröffentlicht. An mehreren Stellen im Datenmaterial wird eine Verunsicherung der Teilnehmenden festgestellt, die möglicherweise genau auf diese Struktur zurückzuführen ist. Die Schülerinnen und Schüler funktionieren damit im Sinne des Programmablaufs und verhaften damit in einer für sie passiven Rolle. Oftmals erdulden die Teilnehmenden Unsicherheiten im Assessment, anstatt sie zu artikulieren. Die Verunsicherung liegt auch in der Konstitution des Assessments begründet. Die Durchführenden sind aufgrund ihres Vorsprungs an Expertenwissen in einer machtvollen Position und geben die Taktung in der Zeit des Assessments vor. Obwohl sie auf die Herstellung von Gleichrangigkeit bedacht sind, können Statusunterschiede nicht aufgehoben werden.

Es verbleibt außerdem zu wenig Raum für eine individuelle Betreuung und Beratung der Teilnehmenden und eine Abfrage von Erwartungen und Ängsten. Diese haben im Assessment keinen Platz. Auch ist fraglich, wie die Absolventinnen und Absolventen des Assessments mit den Resultaten der Beobachtung umgehen. Hier

wäre seitens der ausrichtenden Institution ratsam, die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum hinweg zu begleiten, zum Beispiel durch eine Vor- und Nachbereitung des Verfahrens, bei der Probleme besprochen und auftretende Fragen beantwortet werden. Möglich wären auch die Terminierung eines Austausches und die Erörterung der Erfahrungen mit dem Assessmentbericht und den darin aufgeführten Kompetenzen. Das Assessment fußt zwar auf die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmenden, gibt aber im entscheidenden Moment die Verantwortung an die Schule. Hier wäre der Übergang in eine Berufstätigkeit zu begleiten und der Anspruch zu stellen, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auch langfristig zu unterstützen.

Offensichtlich finden die im Assessment behandelten Kompetenzen keine Entsprechung in dem Schulalltag der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Dieser Transfer ist jedoch ein wichtiges Element der Vor- beziehungsweise Nachbereitung eines Assessments, von dem auch Hauptschülerinnen und Hauptschüler profitieren. Erforderlich ist die Einbettung des Assessments in den schulischen Kontext. Fehlt eine entsprechende Aufbereitung der Erfahrungen, zum Beispiel im Schulunterricht, ist das Verfahren – jedenfalls für die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen – nicht mehr als eine zweifelhafte Abwechslung von ihrem Schulalltag. Hier sollten ausrichtende Institutionen eng mit den Schulen kooperieren und gemeinsame Konzepte für den Transfer entwickeln. Zudem sollten Eltern in das Assessment einbezogen werden. Wahrscheinlich werden negative schulische Interaktionserfahrungen auch in den Familien der Hauptschülerinnen und Hauptschüler reproduziert. Dies ist der Fall, wenn Eltern Zuschreibungen aus der Schule übernehmen und auf ihre Einschätzung der eigenen Kinder als „lernschwach“ oder „verhaltensauffällig“ übertragen (vgl. Grundmann et al. 2010, S. 65). Abhilfe kann die Kommunikation zwischen allen Beteiligten schaffen. Die gemeinsame Thematisierung des Assessments durch Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler könnte durch einen Elternabend vorbereitet werden. Die Nachbereitung des Verfahrens sollte durch ein Gespräch zwischen den genannten Beteiligten und der beobachtenden Assessorin oder des Assessors erfolgen. Die Anwesenheit einer „neutralen“ Person verleiht den Kompetenzbeobachtungen mehr Gewicht und ist der Beweis für die Wertschätzung gegenüber der Schülerin oder des Schülers sowie der erfassten Kompetenzen. Eine solche Vorgehensweise ist in Hinblick auf die Ökonomisierung von Assessmentverfahren fast illusorisch, aber

dringend geboten. Die Analyse zeigt, dass das Assessment ungleiche Ausgangssituationen der beteiligten Schülerinnen und Schüler betont, anstatt sie zu relativieren. Um diesem Missstand entgegenzuwirken, sind nicht nur Schule und Elternhaus gefordert. Hier ist vor allem die Notwendigkeit bindender einheitlicher Verordnungen und Qualitätsstandards für Assessments zu nennen sowie die Einbindung einer offiziellen Instanz, der eine Kontrollfunktion obliegt. Notwendig ist dieses vor allem in Hinblick auf die zu Beginn dargestellte Verknüpfung von Gender mit anderen Differenzkategorien. Doing Gender ist im Assessment eingebettet in pluriforme Machtkonstruktionen, aus denen die beobachteten Marginalisierungen hervorgehen. Daran sind auch die Schülerinnen und Schüler selbst beteiligt. Sie stellen Differenzen in der Gruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler her. Die Analyse der Beobachtungssequenzen veranschaulicht, dass eine „neutrale“ Thematisierung von Kompetenzen im Assessment unwahrscheinlich ist. Gewohnte Muster, zum Beispiel Typisierungen durch anwesende Lehrkräfte oder die soziale Position einer Person in der Klasse, sind Achsen auf dem Koordinatenkreuz der Geschlechtskonstruktion. Thorne (1997) stellt fest, dass Geschlecht nicht einfach funktioniert: „Es nimmt innerhalb der Komplexität von Differenz und Ungleichheit seine Gestalt an und durchbricht die Kategorien Klasse, Ethnizität, Alter, Sexualität, Nationalität, Religion.“ (S. 331) Das Vor- oder Zurücktreten der einzelnen Bereiche variiert je nach Kontext und spezifischer Situation und führt dazu, dass die Beobachtung von Kompetenzen in direktem Zusammenhang zu den genannten Elementen steht. Die vorliegende Untersuchung führt vor Augen, in welchen spezifischen Situationen eine Verknüpfung der Kategorien Gender und Ethnie beobachtbar ist und in welcher Weise die von Thorne aufgeführten zusätzlichen Differenzkategorien interaktiv hervorgehoben werden. Der im theoretischen Rahmen skizzierte Sozialkonstruktionsansatz von Glenn (1999) fokussiert die relationale Beziehung von Ethnie und Geschlecht. Dabei werden beide Kategorien in Bezug zueinander gesetzt, zum Beispiel in der Kombination von schwarz/weiß oder Frau/Mann. Ihr Bedeutungsgehalt wird über verschiedene Kontrastierungen oder sich voneinander abgrenzende Gegenüberstellungen erzeugt. Hierbei gilt das Entweder-oder-Prinzip: Entweder eine Person gehört zu der einen oder zu der anderen Kategorie. Zudem wird so eine hierarchische Struktur aufgebaut, bei der durch Über- beziehungsweise Unterordnungen eine Stabilisierung der Dichotomie erreicht wird (vgl. Bednarz-

Braun, 2004, S. 62). Der dominierenden Kategorie wird jeweils die Eigenschaft des Normalen und Allgegenwärtigen zugeschrieben. Damit werden soziale Deutungen auf der Basis von Kontrastbildungen hergestellt und konstruiert, wobei die erzeugten Kontraste keine starren unveränderlichen Dichotomien sind (vgl. ebd.). Übertragen auf das Assessment bedeutet diese Darstellung eine vielfältige Differenzbildung unter den Akteurinnen und Akteuren im Feld. Es gibt nicht *die* Gruppe der Schülerinnen und Schüler, sondern verschiedene Varianzen. Die Analyse bestätigt, dass nicht nur Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern von Real- und Hauptschulen bestehen. Differenzen werden auch innerhalb der einzelnen Gruppen der Schülerinnen und Schüler markiert. In der Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler wird Macht in Form des aggressiven Körperkontakts ausgeübt, der für die Akteure zum einen körperliches Kapital bedeutet und ihnen zum anderen die Teilhabe an einer männlich konnotierten Erwachsenenwelt sichert, von der körperlich Unterlegene ausgeschlossen sind. Im Rahmen der Beobachtungen von Realschülerinnen und Realschülern vollzieht sich Doing Gender ebenso im Zusammenhang mit Selbst- und Fremdentwertungen. Markant sind zudem Typisierungen von Hauptschülern als Störfaktoren seitens der Lehrkräfte. Realschülerinnen werden in Präsentationssituationen auf einer Sexual- und Intelligenzebene von ihren Mitschülern entwertet. Die Entwertung der Realschüler erfolgt ausschließlich auf der Intelligenzebene. Fremdentwertungen werden von Hauptschülern schweigend erduldet, während die Realschülerinnen diese mit Provokationen beantworten. Wenn sie eine Entwertung erfahren, führen sie danach oftmals selbst eine solche aus.

Zu den im Assessment beobachteten Marginalisierungen gehört unter anderem die Kategorisierung männlicher Teilnehmender als „Störenfriede“ und „Leistungsversager“. Diese Positionierung ist so wirkmächtiger Natur, dass sie von allen Beteiligten – auch den Forscherinnen – reifiziert wird. Im Rahmen der Vorstellungsrunde wird von den Durchführenden der Aspekt Migration thematisiert, der mit den Differenzkategorien (Aus-)Bildung und Alter verknüpft wird. Die Durchführenden gehören im Assessment zu der Personengruppe, die „es geschafft“ hat. Sie sind durch ihre schulische Bildung und ihren Expertenstatus in der Assessmentbeobachtung gleich zweifach kompetent. Dem gegenüber stehen die Teilnehmenden, die noch „etwas schaffen müssen“, ihre schulische Ausbildung folglich noch zu absolvieren haben. Den genannten Kategorisierungen ist

gemeinsam, dass sie sich auf die Herstellung von Inklusion und Exklusion beziehen und damit ungleiche Machtverhältnisse zwischen den Akteurinnen und Akteuren skizzieren. Die Herstellung von Exklusion erfolgt durch statushohe Individuen, die eine machtvolle Position bekleiden, zum Beispiel Lehrkräfte, Durchführende oder körperlich starke Teilnehmende. Personen im Assessment gehören zu der einen oder der anderen Gruppe und sind damit von der jeweils konträren ausgeschlossen.

Nicht nur an dieser Stelle wird die Erscheinungsweise von Macht im Assessment transparent, die eine zentrale Bedeutung bei der untersuchten Hervorbringung von Gender und Ethnie einnimmt (vgl. Connell, 1989; Omi/Winant 1994; Glenn 1999). Macht ist demzufolge nicht nur ein wichtiger Analysefaktor, sondern ebenfalls ein wesentlicher Ausgangspunkt zur Bekämpfung von geschlechtlicher und ethnischer Ungleichheit auf der Grundlage der Infragestellung der alltäglichen sozialen (Assessment-)Praktiken und Zuschreibungen (vgl. Bednarz-Braun 2004, S. 65). Die Untersuchung des Assessments aus geschlechtstheoretischer Perspektive führt zu der Erkenntnis, dass das Verfahren maßgeblich von kategorialen Zuordnungen gerahmt ist, von denen es losgelöst sein sollte – jedenfalls, wenn die Vorgabe einer neutralen Kompetenzerfassung erfüllt werden soll. Es wird gezeigt, dass die Durchführenden, die Lehrkräfte und die ausrichtende Institution den Ablauf des Assessments dominieren und ihre jeweils individuellen Vorstellungen von Normalität und Dualität mit in das Verfahren einbringen. Die Reaktionen der Beteiligten darauf konnten in zahlreichen Sequenzen eingefangen und analysiert werden. Trotzdem fehlt eine „Innenperspektive“ der Schülerinnen und Schüler auf das Assessment. Glenn (1999) arbeitet heraus, dass Zusammenhänge zwischen über- und untergeordneten Kategorien nur sichtbar gemacht werden können, wenn hervorgehoben wird, wie die untergeordneten Gruppen dominante Konzepte kritisieren und ihrerseits versuchen, andere Bedeutungsgehalte zu schaffen und umzusetzen (S. 14). Eine „Revolte“ der beteiligten Schülerinnen und Schüler gegen die Missstände des Assessments ist eher unwahrscheinlich, zumal es eine einmalige Begebenheit in ihrem Alltag sein dürfte. Die Untersuchung belegt, dass Ungerechtigkeiten im Assessment von den Jugendlichen in der Regel ausgehalten werden, was als ein Zeichen für die Internalisierung der untergeordneten Position gewertet werden kann. Hier ist die Notwendigkeit weiterer Forschung zu betonen. Würde die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf das Verfahren öffentlich

und deren wichtige Position transparent, würden die Assessment-Verantwortlichen auf eine längst überfällige Reform des Verfahrens aufmerksam.

Kompetenzen sind ein zentrales Thema im Assessment. Ihre Definition bezieht sich auf ein situatives Handeln, einen volitionalen Inhalt und das tatsächliche „Können“ von Individuen in einer beobachtbaren Situation. Wenn im Assessment auf dieser Grundlage eine Rückmeldung erfolgt, sollte bedacht werden, dass auch das Doing Gender nach ähnlichen Prinzipien funktioniert. Auch dabei geht es um die Darstellung eines Individuums, die von anderen Personen registriert und im Rahmen ihrer Vorerfahrungen interpretiert wird. In diesem Zusammenhang sieht Theuermann (2008) Kompetenzen als einen konstruktiven Akt, der einen bewussten Reflexionsprozess des Individuums voraussetzt, der in einem situativen Kontextbezug verortet sei, die soziale Beteiligung anderer Individuen in den Blick nehme und ein Konstruktionsbewusstsein ins Zentrum rücke (S. 188 f.). Dieses Kompetenzmodell beinhaltet alle Aspekte, die im Verlauf eines geschlechtlichen Konstruktionsprozesses greifen. Wenn sich die theoretischen Konzeptionen beider Aspekte so sehr ähneln, kann eine gegenseitige Beeinflussung nicht ausgeschlossen werden. Mit anderen Worten: Geschlecht und Kompetenz sind interaktive Konstrukte, die sich gegenseitig bedingen. Geschlecht ist demnach Kompetenz und Kompetenz ist Geschlecht. Beide Elemente sind derart miteinander verknüpft, dass eine gegenseitige Einflussnahme unvermeidlich ist. Situationen, in denen Kompetenzen beobachtet werden, sind Akte, eingebettet in ein soziales Geflecht. Dieses besteht aus den Einstellungen und Erfahrungen der Interagierenden sowie aus den konstituierenden Rahmenbedingungen des Settings und lassen Zweifel an der Objektivität der Kompetenzerhebung im Assessment aufkommen.

Weiterhin wird belegt, dass die Kategorien Geschlecht und Kompetenz mit der Kategorie Ethnie verwoben sind. Somit fungiert auch letztere als Merkmal des Assessments. Die interaktive Betonung der Zuwanderungsgeschichte liefert eine weitere Perspektive zur Interpretation der Kompetenzbeobachtung. Die Untersuchung ergründet, dass im Verfahren seitens der Beobachtenden ein konstruktiver Umgang mit Wanderungserfahrungen vorherrscht, der sich in der Zuschreibung interkultureller Kompetenzen manifestiert. Ob sich diese produktive Sichtweise auch im Schulalltag der Teilnehmenden wiederfindet, darf – jedenfalls für die Hauptschulen – angezweifelt werden.

Auch die von der ausrichtenden Institution inkorporierte Geschlechterdifferenz ist für die Erhebung von Kompetenzen im Assessment relevant und beinhaltet eine einseitige, institutionell geprägte Sichtweise auf die Geschlechterdualität.

Schon zu Beginn im Rahmen der Gruppenaufteilung wird die Geschlechtszugehörigkeit betont. Die Teilnehmenden erleben, dass geschlechtshomogene Gruppen im Kompetenzbeobachtungsprozess eine wesentliche Rolle spielen. Institutionale Genderreflexivität sollte eine Voraussetzung für die Ausrichtung von Assessments sein und einer externen Kontrolle unterstehen. Institutionen, die Assessments durchführen, müssen offen sein für die Dekonstruktion eigener geschlechtlicher Normierungen. Sind sie das nicht, ist die Gefahr einer Generalisierung der institutionellen Norm groß. In diesem Zusammenhang sollte die Praxis der geschlechtsbezogenen Gruppeneinteilung zu Beginn des Verfahrens reorganisiert und durch eine Methode ersetzt werden, die auf eine Verstärkung der Geschlechterdualität verzichtet.

Dass diese Verfahren Potenzial im Hinblick auf einen experimentellen Umgang mit stereotypen Geschlechtszuschreibungen haben, verdeutlicht die beschriebene Nagellacksequenz. Sie markiert zudem, dass entsprechende Sensibilisierungsprozesse in erster Linie bei den Assessorinnen und Assessoren zu verzeichnen sind, welche sich in weniger rigiden Geschlechterkategorisierungen manifestieren. In diesem Zusammenhang wirkt das Assessment ähnlich wie ein Gender-Training, also ein Fortbildungsworkshop, bei dem thematisiert wird, mit welchen Strategien emanzipative Geschlechterpolitik verwirklicht werden kann und welche Instrumente und Methoden dafür zur Verfügung stehen. Gender-Trainings dienen aber auch der Sensibilisierung. Es wird thematisiert, wie die eigenen, häufig unbewussten Geschlechterrollen und -bilder aufgedeckt und kritisch reflektiert werden können. Gerade in einer Zeit, in der geschlechterpolitische Strategien wie Gender-Mainstreaming und Geschlechterdemokratie in Organisationen, Institutionen und Unternehmen implementiert werden, ist ein hohes Maß an Gender-Kompetenz erforderlich. Während tradierte Muster im Assessment einerseits durchbrochen werden, zeigt sich andererseits, dass sie auch eine wirkmächtige Funktion innehaben, zum Beispiel in der Ausgestaltung der eigenen professionellen Rolle der Assessorenschaft. Diese ist häufig störanfällig für geschlechtliche Stereotypenbildung. Zu der eigenen Professionalisierung sollte demnach immer auch gehören, individuelle geschlechtsbezogene Denkmuster aufzudecken und einen

Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Wünschenswert wäre eine entsprechende Ausbildung für die Assessorenschaft beziehungsweise eine stärkere Verankerung dieser Thematik im Studium oder im Rahmen von Fortbildungen. Auch Formen der kollegialen Beratung oder Supervision sind angemessene Instrumente, die Reflexionsprozesse anregen können. Doch nicht nur im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Assessorinnen oder Assessoren sollte Gender in den Blick genommen werden. An dieser Stelle ist die Forderung nach einer stärkeren Gewichtung dieses Themas in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern angebracht. Die beobachteten prekären Interaktionen von Hauptschülern und ihren Lehrkräften zeugen von einem negativen Interaktionskreislauf, der erhebliche Belastungsfaktoren für die Schüler beinhaltet und ungleiche Machtverhältnisse – sowohl auf der Gender-Ebene als auch auf der Ebene der Ethnie – perpetuiert. Damit eignet sich das Assessment zu der aktiven Auseinandersetzung mit Differenzkategorien. Die Analyse hat gezeigt, dass Interdependenzen sich wie ein roter Faden durch das Assessment ziehen. Das Assessment ist eingebettet in gesellschaftliche Praxen und Disparitäten und kann vor diesem Hintergrund kaum als ein Mikrokosmos der objektiven Verhandlung von Kompetenzen dienen.

Das Assessment eröffnet neue Forschungsdesiderate. Neben der schon erwähnten Sicht der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf dichotome Kategorien ist weiterführend zu untersuchen, in welcher Form das Verfahren in den schulischen und außerschulischen Kontexten der Teilnehmenden Einzug hält. An dieser Stelle könnte besonders in den Blick genommen werden, wie die Absolventinnen und Absolventen mit der Rückmeldung zu den gespiegelten Kompetenzen umgehen. Wichtig wäre eine langfristige Untersuchung der Wirkung von Assessments sowie deren Einbettung in den Alltag der Teilnehmenden. Fraglich ist schließlich, ob sich das aufwendige Assessment tatsächlich für die Teilnehmenden lohnt. Auch die Einbindung der Perspektive der Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen ist lohnenswert. Hier sollte evaluiert werden, welche Wirkung der Assessmentbericht hat. Offen ist, ob die Vorlage eines Berichtes in Bewerbungsunterlagen einen einstellungsfördernden oder einen einstellungshindernden Effekt hat und damit das unterstützende Assessment ad absurdum geführt wird.

Literaturverzeichnis der Fragestellung, der Teile, I. und III. und des Ausblicks

- Acker, J.: Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of gendered Organizations. In: *Gender & Society*, 4, 1990, pp. 139-157.
- Alfermann, D.: *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart; Berlin; Köln 1996.
- Althoff, G.: *Die Macht der Rituale. Symbolik und Herrschaft im Mittelalter*. Darmstadt 2003.
- Arbeitskreis Assessment Center e. V. (Hg.): *Standards der Assessment Center Technik*. Hamburg 2004.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): *Förderung von Chancengleichheit. Bericht der Expertenrunde 2001*.
- Argyle, M.: *Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation*. 8. Auflage. London; Paderborn 2002.
- Arnold, J.: Tensions between assessment, grading and development in development centres. A case study. In: *International Journal of Human Resource Management*, 13, 6, 2002, pp. 975-991.
- Aßmann, A.: *Pädagogik und Ironie*. 1. Auflage. Wiesbaden 2008.
- Baake, D.: *Die 13.–18jährigen*. 7. unveränderte Auflage. Weinheim; Basel 1994.
- Badaura, T./Hamburger, F./Hummrich, F. (Hg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation*. Frankfurt am Main 2003.
- Bald, D.: *Vom Kaiserheer zur Bundeswehr. Sozialstruktur des Militärs. Politik der Rekrutierung von Offizieren und Unteroffizieren*. Frankfurt am Main; Bern 1981.
- Bamler, V.: *Geschlechterreflektierende Beratung in der Phase der Berufsorientierung*. In: Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V.: *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Tübingen 2007, S. 169 – 184.
- Baumert, J.: *Koedukation oder Geschlechtertrennung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 38. 1992, S. 83-109.
- Baumert, J./Stanat, P./Waterman, R.: *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden 2006.
- Barell, G.: *Bewährungskontrollen von Assessment Centern mittels testtheoretischer Validitätsmodelle*. Bern 1992.

- Basel, D./Rützel, J.: Die Pädagogische Diagnostik in der Berufsbildung. In: In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 59. Jg., Heft 94/95, 2005.
- Bednarz-Braun, I.: Entwicklung von Theorieansätzen im Schnittpunkt Ethnie, Migration und Geschlecht. In: Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U.: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2004.
- Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U.: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2004.
- Beck, A. T.: Kognitive Therapy and emotional disorders. New York 1976.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- Beck, G./Scholz, G.: Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek 1995.
- Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2004.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010.
- Behnke, C./Meuser, M.: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999.
- Beisenherz, H.G./Feil, C./Furtner-Kallmünzer, M./Holzmüller, H./Sardei-Biermann, S.: Schule in der Kritik der Betroffenen. München 1982.
- Berger, P.: Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung. Berlin; New York 1998.
- Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1980.
- Bergius, R.: Selbstbild. In: Häcker, H./Stapf, K. H.: Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. 13. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern u. a. 1998.
- Berndt, J./Busch, D./Schönwalder, H. G.: Schulstreß, Schülerstreß, Elternstreß. Bremen 1988.
- Betz, N. E./Fitzgerald, L. F.: The Career Psychology of Women. New York 1987.
- Bilden, H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg): Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. 6. unveränderte Auflage. Weinheim; Basel 2002.

- Binning, J. F./Adorno, A. J./Williams, K. B.: Gender and race effects on behavior checklist and judgemental assessment center evaluations. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. Orlando 1995.
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J.: Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Stuttgart 2000.
- Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn 2009.
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarbeitete Auflage. Stuttgart 2000.
- Böhnisch, L./Winter, R.: Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim 1993.
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Krecke, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen 1983, S. 183-193.
- Bourdieu, P.: Sozieller Raum und Klassen. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main 1985.
- Bourdieu, P.: Ortseffekte. In: Bourdieu, P. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens der Gesellschaft. Konstanz 1997, S. 159-167.
- Bourdieu, P. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens der Gesellschaft. Konstanz 1997.
- Braun, F./Pasero, U.: Kommunikation von Geschlecht. Pfaffenweiler 1997.
- Braun, v. C./Stephan, I. (Hg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. 2. Auflage. Köln; Weinheim; Wien 2009.
- Breidenstein, G./Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim; München 1998.
- Breitenbach, E.: Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallkonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen 2000.
- Brehmer, I.: Schule im Patriarchat – Schule fürs Patriarchat? Weinheim; Basel 1991.
- Brinek, G./Schirlbauer, A. (Hg.): Lob der Schule. Wien 2002.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie-BMBW (Hg.): Berufsbildungsbericht 1998.
- Butler, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt 1991.

- Bühler, E./Meyer, H./Reichert, D./Scheller, A. (Hg.): Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich; Dortmund 1993.
- Cartwright, D. (Hg.): Studies in Social Power, Ann Arbor, 1959.
- Cheure, E./Gutjahr, O./Schmidt, C. (Hg.): Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Freiburg im Breisgau 2002.
- Cohen, F.: Measurement of coping. In: Stan V. Kasl & Cary L. Cooper (Hg.): Stress and health: Issues in research methodology. New York 1987.
- Coleman, J. S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim; Basel 1986.
- Collins, R.: The Role of Emotion in Social Structure. In: Scherer, K./Ekman, P. (Hg.): Approaches to Emotion. New Jersey; London 1984, pp. 385-396.
- Collins, R.: Interaction Ritual Chains, Power and Property: The Micro-Macro Connection as an Empirically Based Theoretical problem. In: Jeffrey, C. A./Giesen, B./Münch, R./Smelser, N. J. (Hg.): The Micro-Macro-Link. Berkley u. a. 1987, pp. 193-206.
- Combe, A./Helsper, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim 1994.
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996.
- Connell, R. W.: Masculinities. Oxford 1995.
- Connell, R. W.: Gender and Power. Stanford 1989.
- Coser, R. L.: Lachen in der Fakultät. In: Kotthoff, H. (Hg.): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern. Frankfurt am Main 1988, S. 95-122.
- Crawford, M.: Talking Difference. On gender and language. London u. a. 1995.
- Czerwenka, K./Nölle, K./Pause, G./Schlotthaus, W./Schmidt, H. J./Tessloff, T. (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt 1990. Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1. Pädagogische Grundlagen. Opladen 1994.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1. Pädagogische Grundlagen. Opladen 1994.
- Dobrick, M./Hofer M.: Aktion und Reaktion. Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers. Göttingen 1991.

- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005.
- Doleschal, U.: Movierung im Deutschen. Eine Darstellung der Bildung und Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen. München 1992.
- Dölling, I./Krais, B. (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, 1997.
- Domsch, M./Jochum, I.: Zur Geschichte des Assessment Centers – Ursprünge und Werdegänge. In: Lattmann, C (Hg.): Das Assessment Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt. Heidelberg 1989, S. 1-18.
- Dorsch, F. (Hg.): Psychologisches Wörterbuch. 12. überarbeitete Auflage. Bern 1994.
- Döveling, K.: Emotionen-Medien-Gemeinschaft. Eine kommunikationssoziologische Analyse. Wiesbaden 2005.
- Durkheim, É.: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main 1992.
- Düro, N.: Lehrerin-Lehrer: Welche Rolle spielt Geschlecht im Schulalltag? Eine Gruppendiskussionsstudie. Opladen; Farmington Hills 2008.
- Eagly, A. H.: Sex differences in social behavior: A social role interpretation. New York 1987.
- Eagly, A. H./Steffen, V. J.: Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43, 1984, pp. 915-926.
- Eder, D.: School Talk: Gender an Adolescent Culture. New Brunswick 1995.
- Edelsky, C.: Who's got the floor? In: *Language in Society*, 10, pp. 383-421.
- Edwards, R./Raggatt, O./Harrison, R./McCollum, A./Calder, J.: Recent Thinking in Lifelong Learning. A Review of the Literature. Research Report, 80 (Department for Education and Employment). London 1998.
- Einsiedler, W./Götz, M./Hacker H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sadfuchs Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2005.
- Elwert, G.: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41, 1989, S. 440- 464.
- Engel, A.: Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt am Main 2002.

- Engelhardt, M. v.: Die Pädagogische Arbeit des Lehrers. Paderborn 1982.
- Erpenbeck, J./Heise, V.: Die Kompetenzbiographie. München 1999.
- Erpenbeck, J./ Rosenstiel v., L.: Einführung. In: Erpenbeck, J./ Rosenstiel v., L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 9-11.
- Erpenbeck, J./ Rosenstiel v., L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.
- Evangelische Akademie Bad Böll (Hg.): Version.04 – Perspektiven der Jungenarbeit. Stuttgart 2004.
- Falk, P.: The consuming body. London 1994.
- Faulstich-Wieland, H.: Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Förderung von Chancengleichheit. Bericht der Expertenrunde 2001, S. 9-15.
- Faulstich-Wieland, H.: Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, E./ Klika, D./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004, S. 175-191.
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K.: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim; München 2004.
- Fecker, T.: Möglichkeiten und Grenzen einer Kontrolle der Beurteilungsqualität im Assessment Center mit Hilfe statistischer Verfahren. Münster 1989.
- Felden v., H: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen 2003.
- Fees, K.: Realschule. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn 2009, 245-253.
- Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern u. a. 1990.
- Fend, H.: Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern 1997.
- Fleischer, W./Barz, I.: Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen 1992.

- Fleischer, T./Greuer-Werner, M./Heyse, H. (Hg.): Berichte aus der Schulpsychologie und Bildungsberatung. Bonn 1991, S. 136-157.
- Foucault, M.: Die Ordnung des Diskurses. München 1974.
- Forgas, J. P. (Hg.): The Impact of Affective States on Analytic Reasoning. In: Emotion and Social Judgements New York u. a. 1991.
- Fokken, E: Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule. Empirische Untersuchungen über die Auswirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Lernbereitschaft und Leistung. Hannover; Darmstadt; Dortmund; Berlin. 2. Auflage, 1973.
- Frank, J./Hallwirth, U.: Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Münster 2010.
- Franz, U./Hoffmann, M. (Hg.): Hauptschule. Kronenberg 1975.
- French, J. R. P./Raven, B. H.: The Bases of Social Power. In: Cartwright, D. (Hg.): Studies in Social Power, Ann Arbor, 1959, pp. 150-167.
- Fried, A./Wetzel, R./Baitsch, C.: Wenn zwei das Gleiche tun...: Diskriminierungsfreie Personalbeurteilung. Zürich 2000.
- Fuchs-Heinritz, W./König, A.: Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz 2005.
- Furtner-Kallmünzer, M./Sardei-Biermann, S.: Schüler: Leistung, Lehrer und Mitschüler. In: Beisenherz, H.G./Feil, C./Furtner-Kallmünzer, M./Holzmüller, H./Sardei-Biermann, S.: Schule in der Kritik der Betroffenen. München 1982, S. 21-62.
- Gachowetz, H.: Typologie. In: Häcker, H./Stapf, K. H.: Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. 13. Überarbeitete und erweiterte Auflage Bern u. a. 1998.
- Gaiser, W. u. a.: Schule im sozialökologischen Kontext. Bedingungen inner- und außerschulischen Lernens bei Hauptschulabsolventen. In: Unterrichtswissenschaft, 2, 1979, S. 143-161.
- Garfinkel, H.: Studies in Ethnomethodology. New Jersey 1967.
- Gaugler, B. B./Rosenthal, D. B./Thornton, G. C./Bentson, C.: Meta-analysis of assessment center validity. Journal of Applied Psychology, 72, 1987, pp. 493-511.
- Gebauer, G.: Kinderspiele als Aufführung von Geschlechterunterschieden. In: Dölling, I./Krais, B. (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main 1997, S. 259-284.
- Gerbert, A.: Assessment Center. In: Greif, S./Holling, A./Nicholson, N. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. München 1989, S. 145-149.

- Gildemeister, R.: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2004, S. 132-140.
- Gildemeister, R./Wetterer, A.: Wie Geschlechter gemacht werden. Die Soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. B. 1992, S.201-254.
- Gisbert, K.: Geschlecht und Studienwahl. Biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege. Münster; New York 2001.
- Glaser, E./ Klika, D./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004.
- Glenn, E. N.: The Social Construction and Institutionalization of Gender and race. An Integrative Framework. In: Marx Ferree, M./Lorber, J./Hess, Beth B. (Hg.): Revisioning Gender. Thousand Oaks; London; New Delhi 1999, pp. 3-43.
- Goffman, E.: The Arrangement between the sexes. *Theorie & Society*, 4, 1977, pp. 301-331.
- Goffman, E.: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt am Main, 1982.
- Goffman, E.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main 1994.
- Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 7. Auflage München 1998.
- Gordon, T./Lahelma, E.: "School is Like an Ant's Nest": Spatiality and Embodiment in Schools. *Gender and Education*. 8, 3, 1996, pp. 301-310.
- Graumann, C. F. (Hg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7/II: Sozialpsychologie – Forschungsbereiche. Göttingen 1972, S. 1109-1262.
- Graumann, C. F.: Interaktion und Kommunikation. In: Graumann, C. F. (Hg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7/II: Sozialpsychologie – Forschungsbereiche. Göttingen 1972.
- Grausgruber, A./Katschnig, H./ Meise, U./ Schöny, W.: Einstellungen der österreichischen Bevölkerung zu Schizophrenie. In: *Neuropsychiatrie*, Bd. 16, Nr. 1 und 2, 2002, S. 54-67.
- Greif, S./Holling, A./ Nicholson, N. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. München 1989.
- Grob, U./Maag Merki, K.: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern 2001.

Groß, M: „Wir sind die Unterschicht“ – Jugendkulturelle Differenzartikulationen aus intersektionaler Perspektive. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden 2010, S. 34-45.

Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O.: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010, S. 51-78.

Gugutzer, Norbert: Soziologie des Körpers. Bielefeld 2004.

Gutjohns, H.: Zur Situation der Hauptschule in Hamburg. In: Franz, U./Hoffmann, M. (Hg.): Hauptschule. Kronenberg 1975.

Gütting, D.: Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analyse alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn 2004.

Hannover, B.: Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern u. a. 1997.

Hagemann-White, C.: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Hagemann-White, C./Rerrich, M. S. (Hg.): FrauenMännerbilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld 1988, S.224-235.

Hagemann-White, C./Rerrich, M. S. (Hg.): FrauenMännerbilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld 1988.

Hall, E. D.: Die Sprache des Raumes. Düsseldorf 1976.

Hall, J. A./Smith LeBeau, L./Gordon Reinoso, J./Thayer, F.: Status gender, and nonverbal behavior in candid and posed photographs: A study of conversations between university employees. In: Sex Roles, 44, 2002, pp. 677-692.

Harring, M: (Des-)Integration jugendlicher Migratinnen und Migranten. In: Rohlf, C./Harring, M/Palenti, C.: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008, S. 253-274.

Hark, S.: Queer Studies. In: Braun, v. C./Stephan, I. (Hg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. 2. Auflage. Köln; Weinheim; Wien 2009, S. 309-327.

Harney, K./Weischet, M./Geselbracht, S.: Der Beruf als Input in der Weiterbildung. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Situation,

Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim; Basel 1999, S. 273-288.

Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim; Basel 1999.

Harth, D./Michaels, A. (Hg.): Forum Ritualdynamik. 3, 2003.

Hatfield, E./Cacioppo, J. T./Rapson, R. L.: Primitive Emotional Contagion. In: Emotions and Social Behavior, review of Personality and Social Psychology. 14, London; New Delhi 1992, pp. 151-177.

Häcker, H./Stapf, K. H.: Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. 13. Überarbeitete und erweiterte Auflage Bern u. a. 1998.

Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart 1992.

Heidemann, R.: Körpersprache im Unterricht. Wiesbaden 1996.

Heintz, B.: Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. Entwicklungstendenzen in der Theorie der Geschlechter. In: Bühler, E./Meyer, Heidi/Reichert, D./Scheller, A (Hg.): Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich; Dortmund 1993, S. 17-48.

Heitmeyer, W. (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main 1997.

Henley, N. M.: The politics of touch. In: Brown, P. (Hg.): Radical Psychology. New York 1973, pp. 421-433.

Henley, N. M.: Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. Frankfurt am Main 1989.

Hemmerling, A.: Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden 2007.

Hill Collins, P./Maldonado, L. M./Takagi, D.Y./Thorne, B./Weber, L./Winant, H.: Symposium on West/Fenstermarker's "Doing Difference". In: Gender and Society 9, 1995, pp. 494-495.

Hillmert, S./Mayer, K. U.: Die Geburtsjahrgänge 1964 und 1971. Ein Überblick. In: Hillmert, S./Mayer, K. U. (Hg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden 2004, S. 17-22.

- Hillmert, S./Mayer, K. U. (Hg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden 2004.
- Hinz-Rommel, W.: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster u. a. 1994.
- Hirschauer, S.: Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 18, 2, 1989, S. 100-118.
- Hirschauer, S.: Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über Medizin und Geschlechtswechsel. Frankfurt am Main 1993.
- Hirschauer, S.: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, 1994, S. 668-692.
- Hirschauer, S.: Die Vergessenen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, 2001, S. 208-235.
- Hoffman, C. C./ Thornton, G. C.: Examining selection untiliy where competing predictors differ in adverse impact. Personnel Psychology, 50, 2, 1997, pp. 455-470.
- Holler-Nowitzki, B.: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Weinheim 1994.
- Holtappels, H. G.: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum 1987.
- Holtappels, H. G.: Aggression und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1993, S. 116-146.
- Holtappels, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim 1994.
- Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen, und Ursachen, Konzepte und Prävention. 3. Auflage. Weinheim; München 2004.
- Holzcamp, K.: Lernen. Campus: Frankfurt 1993.
- Hopfner, J.: Geschlecht – soziale Konstruktion oder leibliche Existenz? Subjekttheoretische Anmerkungen. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 71-85.
- Horn, U.: Integrative Entwicklungsbegleitung statt Assessment Center. Hamburg 1996.

- Horstkemper, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim 1987.
- Hossiep, R.: Berufseignungsdiagnostische Entscheidungen. Göttingen 1995.
- Hübner-Funk, S./Müller, H.-U.: Hauptschüler vor dem Eintritt in die Arbeitswelt. Eine vergleichende sozialökologische Studie aus bayrischen Stadtgebieten. In: Walter, H. (Hg.): Region und Sozialisation. Bd. 2. Stuttgart 1981, S. 137-187.
- Hunter, E./Hunter, R. F.: Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 1984, pp. 72-98.
- Hurrelmann, K.: Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogik und Schullalltag. Stuttgart 1980, S. 45-60.
- Hurrelmann, K.: Außerschulische und innerschulische Faktoren der Schülerbeanspruchung. In: Berndt, J./Busch, D./Schönwalder, H. G.: Schulstreß, Schülerstreß, Elternstreß. Bremen 1988, S. 2-32.
- Hurrelmann, K./Engel, U.: The social World of adolescents. New York 1989.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. 6. unveränderte Auflage. Weinheim und Basel 2002.
- Hurrelmann, K. Veränderte Bedingungen des Aufwachsens. In: Rohlf, C./Harring, C./Palentien, Ch.: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008, S. 53-67.
- Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Auflage. Weinheim; München 2010.
- Hutter, J.: Kompetenzfeststellung. Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. Darmstadt 2004.
- Ipfing, H. J.: Hauptschule. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn 2009, S. 236.244.
- Izard, C. E.: Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. 2. Auflage. Weinheim 1994.
- Jagose, A.: Queer Theory. Eine Einführung. Berlin 2001.
- Jantz, O.: Interkulturelle Jungenarbeit. Oder: Wie Jungenarbeit gelingen kann- mit und ohne Migranten. In: Evangelische Akademie Bad Böll (Hg.): Version.04 – Perspektiven der Jungenarbeit. Stuttgart 2004, S. 70-75.
- Japp, U.: Theorie der Ironie. Frankfurt am Main 1999.
- Jeffrey, C. A./Giesen, B./Münch, R./Smelser, N. J. (Hg.): The Micro-Macro-Link. Berkley u. a. 1987.

- Jenkins, M. M.: Was ist daran so lustig? Scherzen unter Frauen. In: Kotthoff, H. (Hrsg.): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Männern und Frauen. Frankfurt am Main 1988, S. 33-53.
- Jeserich, W.: Mitarbeiter auswählen und fördern: Assessment Center-Verfahren. München u. a. 1981.
- Jeserich, W.: Assessment Center. In: Sarges, W.: Management-Diagnostik. Göttingen 1990, S. 580-587.
- Jürgens, E.: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Sankt Augustin 2005.
- Kalpaka, A.: Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: Migration und soziale Arbeit. 3-4, 1998, S. 77-78.
- Kampshoff, M./Nyssen, E.: Schule und Geschlechterverhältnisse – Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen. In: Rendtorff, B./Moser, V. (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999, S. 223-245.
- Karsten, M. E.: Sozialarbeit mit Ausländern. München 1984.
- Kelle, H.: Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., Heft 2, 1999, S. 211-228.
- Kelle, H.: Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 116-132.
- Kersten, J.: Risiken und Nebenwirkungen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeiten. In: Scarbath, H./Schlottau, H./Straub, V./Waldmann, K. (Hg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen 1999, S. 77-86.
- Kessl, F./Plößer, M. (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden 2010.
- Kessels, U.: Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim; München 2002.

- Kessler, S./Mc Kenna, W.: Gender: An ethnomethodological approach. New York 1978.
- Kieper, M.: Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14 bis 15jähriger Jugendlicher. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30, 2, 1984, S. 169-189.
- Kitzmann, A.: Assessment Center: Personalförderung und Personalauswahl. 3. Auflage. Bamberg 1990.
- Klafki, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – ein Symposium. München 1974.
- Klann, Delius, G.: Sprache und Geschlecht. Stuttgart; Weimar 2005.
- Klein, U.: Geschlechterverhältnisse und Gleichstellungspolitik in der Europäischen Union. Akteure – Themen – Ergebnisse. Wiesbaden 2006.
- Kleinmann, M.: Assessment Center. Göttingen 2003.
- Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. Pädagogik 56, 6, 2004, S. 10-13.
- Klinger, C./Knapp, G.-A. (Hg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster 2008.
- Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. B. 1992.
- Kompa, A.: Personalbeschaffung und Personalauswahl. Basistexte Personalwesen. Bd. 4, 2. Auflage. Stuttgart 1989.
- Kompa, A.: Assessment Center. Bestandsaufnahme und Kritik. 7. Auflage. München; Mering 2004.
- Kotthoff, H. (Hg.): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern. Frankfurt am Main 1988.
- Kraft, P.: Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. In: Franz, U./Hoffmann, M. (Hg.): Hauptschule. Kronenberg 1975.
- Krall, H./Mikula, E./Jansche, W. (Hg.): Supervision und Coaching – Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden 2008.
- Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim 1995.
- Kraus, K.: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006.

- Krecke, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen 1983.
- Krell, G. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik- Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, 1997.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden 2010.
- Kühne, D./Oechsler, W. A.: Diskriminierungsfreie Beurteilung von Mitarbeiterinnen. In: Krell, G. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik- Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen, Wiesbaden 1997, S. 109-122.
- Laqueur, T.: Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt am Main 1992.
- Lammers, F.: Zur Problematik des Beobachterverhaltens im Assessment Center. Diss., Universität Osnabrück 1992.
- Landweer, H.: Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls. Tübingen 1999.
- Lattmann, C (Hg.): Das Assessment Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt. Heidelberg 1989.
- Lemmermöhle, D.: „Ich fühl' mich halt im Frauenpelz wohler.“ Biographisches Handeln junger Frauen bei Übergang in die Arbeitswelt. In: Feministische Studien 15. Jg., Heft 2, 1997, S. 23-37.
- Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000.
- Lenz, K./Adler, M.: Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Band 1. Weinheim; München 2010.
- Lenzen, D. (Hg): Pädagogik und Schullalltag. Stuttgart 1980.
- Lewin, K./Lippitt, R. A.: An experimental approach to the study of autoracy and democracy: A preliminary note. Sociometry 1938, pp. 192-300.
- Lenzen, D. (Hg): Pädagogik und Schullalltag. Stuttgart 1980.
- Lindzey, G./Aronson, E. (Hg.): Handbook of social psychology. 2 nd. Ed. , Vol. 1 1968.

- Lober, J./Farell, S. (Hg.): *The Social Construction of gender*. Newbury Park: Sage Publications, 1991.
- Lutz, H.: Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich werden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001, S. 215-230.
- Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich werden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001.
- Lütgert, W. (Hg.): *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. Impuls Bd. 21 (Veröffentlichungen der Laborschule)*. Bielefeld 1992.
- Lyman, S.: Territoriality: A Neglected Sociological Dimension. *Social Problems*, 15. 2, 1967, pp. 236-249.
- Maccoby, E.: Gender as a Social Category. In: *Developmental Psychology*, 24, 1988, pp. 513-520.
- Maccoby, E. E.: *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart 2000.
- Mael, F. A.: Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development. In: *Review of Educational Research*. 68, 2, 1998.
- Ministerium für Arbeit Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen - MAGS (Hg.): *Kompetenzcheck Ausbildung NRW. Instrumente zur Kompetenzfeststellung*. Düsseldorf 2006.
- Marx Ferree, M./Lorber, J./Hess, Beth B. (Hg.): *Revisioning Gender*. Thousand Oaks; London; New Delhi 1999.
- Mayntz, R.: *Soziologie der Organisation*. Reinbek bei Hamburg 1963.
- Mähler-Bidabadi, Ch.: Potenzialanalyse. Eine Methode zur Kompetenzfeststellung bei Schüler/-innen. In: *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. 59 , 94/95, 2005.
- McKenzie, P./Wurzburg, G.: Lifelong Learning and Employability. In: *The OECD Observer*. 209, 1997/1998, pp. 13-17.
- Mecheril, P.: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel 2004.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Heft 7, Stuttgart 1974.
- Michaels, A.: Zur Dynamik von Ritualkomplexen. In: Harth, D./Michaels, A. (Hg.): *Forum Ritualdynamik*. 3, 2003, S. 1-12.

- Mitchell, C.: Some differences in male and female joke-telling. In: Jordan, S. A./Kalcik, S.J. (Hg.): Women folklore, women's culture. Philadelphia 1985, pp. 163-186.
- Mörth, M./Söller, I. (Hg.): Handbuch für die Berufs- und Laufbahnberatung. Göttingen 2005.
- Neckel, S.: Die ethnische Konkurrenz um das Gleiche. Erfahrungen aus den USA. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main 1997, S. 255-275.
- Nestmann, F./Schmerl, Ch.: Frauen und Helfen: Wie weit trägt die „weibliche Natur“? In: Nestmann, F./Schmerl, Ch. (Hg.): Frauen- das hilfreiche Geschlecht. Dienst am Nächsten oder soziales Expertentum? Reinbek bei Hamburg 1991, S. 9-41.
- Nestmann, F./Schmerl, Ch. (Hg.): Frauen- das hilfreiche Geschlecht. Dienst am Nächsten oder soziales Expertentum? Reinbek bei Hamburg 1991.
- Nicolai, C.: Assessment Center in der Personalentwicklung. Berlin 1990.
- NRW, Europäische Union/VHS-Bildungswerk (Hg.): Die Kompetenzfeststellungsmethode als Förderinstrument. Ein Arbeitsbuch zur praktischen Anwendung in der Schule und im Übergang von Schule und Beruf. Bielefeld 2007.
- Nudig, A.: Beurteilen durch Beobachten. Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. Baltmannsweiler 1997.
- Nussbaum, M. C.: Women and human development. The capabilities approach. Cambridge 2000.
- Nyssen, E.: Gender in den Sekundarstufen. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004, S. 389-409.
- Obermann, C.: Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Mit originalen AC-Übungen. 3. Auflage. Wiesbaden 2006.
- Omi, M./Winant, H.: Racial Formation in the United States: 1960-1990. New York 1994.
- Otto, H.-U./Schrödter, M.: „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung

und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden 2010, S. 163-180.

Paris, R.: Über die Schwierigkeit zu loben. In: Brinek, G./Schirlbauer, A. (Hg.): Lob der Schule. Wien 2002, S. 11-23.

Petran, W.: INFO DIENST des Institutes für Berufliche Bildung (INBAS). Offenbach 2002.

Petillon, H.: Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt 1987.

Petillon, H.: Grundschulkind und ihre sozialen Beziehungen. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sadfuchs Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2005, S. 166-175.

Picot, S. (Hg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. 2. korrigierte Auflage. Stuttgart; Berlin; Köln 2001.

Popp, U.: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim; München 2002.

Popp, U.: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 3. Auflage 2004. Weinheim; München, S. 207-223.

Prenzel, A.: Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge. In: Glaser, E./ Klika, D./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004, S. 175-191.

Projektgruppe Belastung: Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs. Weinheim 1998.

Projektgruppe Jugendbüro: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975.

Pusch, L.: Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt am Main 1984.

Quilling, E./Nicolini, H. J.: Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. Überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2007.

Rabe-Kleberg, U.: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was was ist „semi-“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.):

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogische Handelns. Frankfurt 1996, S. 176-302.

Ratzek, W.: Employability. Die Kunst der Selbstvermarktung. Aachen 1999.

Reich, F.: Raus aus der Perfektionsfalle. In: Stern, Nr. 11, 2010.

Reichenbach, R.: Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Rohlfs, C./Harring, M/Palentien, C.: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008, S. 35-52.

Reichenbach, R.: Der Matthäus-Effekt und der andere Sinn von Schule. In: Frank, J./Hallwirth, U.: Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Münster 2010, S. 33-48.

Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim; München 1999.

Rekus, J.: Gegenwart und Problematik der Realschule. In: Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim; München 1999, S.7-14.

Rendtorff, B./Moser, V. (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999.

Riegel, C./Geisen, T.: Zugehörigkeit(en) im Kontext. In: Riegel, C./Geisen, T.: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2., durchgesehene Auflage. 2010.

Rodax, K/Hurrelmann, K.: Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen – ein Indikator für wachsende Chancengleichheit? Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 6, 138-146, 1986.

Rohlfs, C./Harring, M/Palentien, C.: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008.

Rohlfs, C.: Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Wiesbaden 2011.

Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4. Weinheim 1986.

Roloff, C.: Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz. In: Wetterer, A. (Hg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt; New York. 1992, S. 133-143.

- Rosemann, B.: Bedingungsvariablen in der Lehrer-Schüler-Beziehung In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 25, 1978, S. 39-49.
- Rosenthal, R./Jacobson, L.: Pygmalion in the classroom. New York 1968.
- Rost, D. H./Pruisken, C.: Vereint schwach? Getrennt stark? Mädchen und Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, 2000, S. 177–193.
- Ruch, W: Humor. In: Häcker, H./Stapf, K. H.: Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. 13. Überarbeitete und erweiterte Auflage Bern u. a. 1998.
- Rumpold, V./Armada, M.: Berufsorientierung in geschlechtsspezifischer Perspektive. In: NRW, Europäische Union/VHS-Bildungswerk (Hg.): Die Kompetenzfeststellungsmethode als Förderinstrument. Ein Arbeitsbuch zur praktischen Anwendung in der Schule und im Übergang von Schule und Beruf. Bielefeld 2007, S.261-263.
- Rustmeyer, R.: Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-)Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. In: Psychologie, Erziehung und Unterricht, Nr. 46, 1999, S. 187-200.
- Sarbin, T. R./Allen, V. L.: Role theory. In: Lindzey, G./Aronson, E. (Hg.): Handbook of social psychology. 2 nd. Ed. , Vol. 1, 1968, pp. 488-567.
- Sardei-Biermann, S.: Schule in der Erfahrung und Beurteilung durch Jugendliche. In: Engagement H 3&4, 1992, S. 288-291.
- Sarges, W.: Management-Diagnostik. Göttingen 1990.
- Sarges, W. (Hg.): Weiterentwicklung der Assessment Center Methode. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen 2001.
- Sarges, W.: Lernpotential-Assessment Center. In: Sarges, W. (Hg.): Weiterentwicklung der Assessment Center Methode. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen 2001, S. 97-108.
- Schaarschmidt, U.: Halbtagsjobber. Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim; Basel 2005.
- Scheff, T. J.: Being Mentally Ill: A Sociological Theory. Chicago 1966.
- Scherer, K./Ekman, P. (Hg.): Approaches to Emotion. New Jersey; London 1984.
- Scherr, A.: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2009.

- Schlehe, J.: Interkulturelle Geschlechterforschung. Identitäten – Imaginationen – Repräsentationen. Frankfurt am Main; New York 2001.
- Schmidt, C.: KFZ- Mechaniker wird Schauspielerin. Zum generischen Gebrauch des Maskulinums unter psycholinguistischem Aspekt. In: Cheaure, E./Gutjahr, O./Schmidt, C. (Hg.): Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Freiburg i. B. 2002, S. 233-246.
- Schmidt, F. L./Hunter, J. E.: The validity and utility of selection methods in personal psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 1998, pp. 262-274.
- Schößler, F.: Einführung in die Gender Studies. Berlin 2008.
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1993.
- Schuhmacher, F.: Mythos Assessment Center. Risikomanagement bei Personalentscheidungen und Leitfaden zur Anwendung. Wiesbaden 2009.
- Schwartz, N./Bless, H.: Happy and Mindless, but Sad and Smart? In: Forgas, J. P. (Hg.): The Impact of Affective States on Analytic Reasoning. In: *Emotion and Social Judgements* New York u. a. 1991, pp. 55-71.
- Seidenspinner, G./Burger, A.: Mädchen '82 (Studie im Auftrag der Zeitschrift *Brigitte*). Hamburg 1982.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16.12.2004.
- Sen, A. K.: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München 2000.
- Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V.: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen 2007.
- Sieland, B.: Arbeitsmotivation zwischen innerer Kündigung und Ausbrennen. In: Fleischer, T./Greuer-Werner, M./Heyse, H. (Hg.): *Berichte aus der Schulpsychologie und Bildungsberatung*. Bonn 1991, S. 136-157.
- Siewert, H.: Spitzenkandidat im Assessment Center. Landsberg am Lech 1990.
- Solga, H./Wagner, S.: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach,

- W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010, S. 191-219.
- Speck, P.: Konzept für eine neue Arbeitswelt. In: Personal. 6, 2004, S. 30-32.
- Stein, R.: Hauptschule als Herausforderung. Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen. Neuwied 1998.
- Steins, G.: Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Mädchen zu Frauen und Jungen zu Männern. Lengerich 2003.
- Tannen, D.: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. München 1998.
- Teubner, U.: Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2004, S. 429-436.
- Tervooren, A.: Im Spielraum zwischen Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim; München 2006.
- Theuermann, A.: Kompetenzentwicklung in Praxisbegleitung und Supervision. In: Krall, H./Mikula, E./Jansche, W. (Hg.): Supervision und Coaching – Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden 2008, S. 183-194.
- Thorne, B./Luria, Z.: Sexuality and gender in Children's Daily Worlds. In: Social Problems, 33, 1986, pp. 176-189.
- Thorne, B.: Gender Play (Girls and Boys in school). New Brunswick, New Jersey 1993.
- Thorne, B.: Geschlecht und Interaktion. Für eine Erweiterung des konzeptionellen Spektrums. In: Braun, F./Pasero, U.: Kommunikation von Geschlecht. Pfaffenweiler 1997, S. 320-335.
- Tillmann, K.-J.: Schulzeit und Jugendalter- zum Wandel von Sozialisationsprozessen seit 1960. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4. Weinheim; Basel 1986, S. 125-151.
- Tillmann, K.-J. (Hg.): Jugend weiblich-Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen 1992.
- Tillmann, K.-J.: „Spielbubis“ und „eingebildete Weiber“- 13-16jährige in Schule und peer-group. In: Tillmann, K.-J. (Hg.): Jugend weiblich-Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen 1992, S. 13-27.

- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim; Basel 1999.
- Trömel-Plötz, S.: Frauensprache: Sprache der Veränderung. Frankfurt am Main 1982.
- Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim 1976.
- Ulich, K.: Schüler und Lehrer im Schulalltag. Weinheim; Basel 1983.
- Ulich, K.: Schule als Familienproblem? Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt am Main 1989.
- Ulich, K.: Einführung in die Sozialpsychologie im Unterricht. Weinheim; Basel 2001.
- Ulich, K.: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. 6. unveränderte Auflage. Weinheim; Basel 2002.
- Unruh, T./Petersen, S.: Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Buxtehude 2008.
- Wachendorf, A./Schütte, M./Heuser, C./Biermann, C.: Wie Reden stark macht und Handeln verändert. Emanzipatorische Mädchen- und Jungenarbeit an der Laborschule. In: Lütgert, W. (Hg.): Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. Impuls Bd. 21 (Veröffentlichungen der Laborschule). Bielefeld 1992, S. 48-68.
- Walgenbach, K.: Gender als interdependente Kategorie. In: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen; Farmington Hills 2007, S. 22-64.
- Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K.: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen; Farmington Hills 2007.
- Walter, H. (Hg.): Region und Sozialisation. Bd. 2. Stuttgart 1981.
- Weber, M.: Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn. In: Badaura, T./Hamburger, F./Hummrich, F. (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt am Main 2003.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 4. Auflage. Köln; Berlin 1964.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe. Tübingen 1922/1972.

- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim; Basel 2001, S. 17-32.
- Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim; Basel 2001.
- Weißköppel, C.: Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim 2001.
- West, C./Zimmerman, D. H.: Doing Gender. In: Gender & Society 1, 1987, pp. 125-151.
- West, C./Zimmerman, D. H.: Doing Gender. In: Lober, J./Farell, S. (Eds.): The Social Construction of gender. Newbury Park 1991, pp. 13-37.
- West, C./Fenstermaker, S.: Doing Difference. In: Gender & Society 9, 1995, pp. 8-37.
- Wetterer, A. (Hg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt; New York. 1992.
- White, R. W: Motivation reconsidered. The concept of competence. Psychol. Rev., 66, 1959, S. 297-333.
- Williams, J. E./Best, D. L.: Measuring sex stereotypes. A multination study. Beverly Hills 1990.
- Wulf, C.: Zur Genese des Sozialen. Mimesis. Performativität. Ritual. Bielefeld 2005.
- Zinser, C.: Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005, S. 157-166.

Internetquellen:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Website zu Gender Mainstreaming [online] URL:

<http://www.gender-mainstreaming.net>

[Stand: 08.09.2004].

Enggruber, R./Bleck, Ch.: Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs- unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming [online] URL:

http://equall-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf.

[Stand: 03.12.2008].

Gaupp, N./ Plein, G.: Die Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie [online] URL:

http://www.dji.de/bibs/564_8608_Stuttgarter_Schulabsolventenstudie.pdf.

[Stand: 03.10.2009].

Faulstich-Wieland, H.: Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht.

[online] URL:

http://bd.genderkompetenz.info/w/files/gkompetenzpdf/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf.

[Stand: 21.12.2009].

Frietsch, U.: Macht und Geschlecht- neuere Debatten.

[online] URL:

<http://sammelpunkt.philo.at:8080/araive/00000604/01macht.pdf>.

[Stand: 20.08.2009].

Fröschl, E./Gruber, C: Sozialarbeit auf dem Weg zur Geschlechterdemokratie?

[online] URL:

<http://sozialarbeit.at/gender.doc>.

[Stand: 08.09.2004].

Pölsler, G./Paier, D.: Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen. Eine empirische Analyse in steirischen Schulen [online] URL:

<http://www.zbw.at.html>.

[Stand: 10.10.2004].

Heymann, H. W.: Einführung in den Themenschwerpunkt Autorität [online] URL:

http://www.beltz.de/paedagogik/heft200602/n_02_02.html.

[Stand 12.03.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat- Entwurf des Gemeinsamen Bildungsberichts [online] URL:

http://www.eu-employment-observatory.net/resources/ees/jer/2002/jer2002_draft_de.pdf.

[Stand: 08.09.2004].

SchVG- Schulverwaltungsgesetz [online] URL:

<http://beckonline.beck.de/?vpath=bibdata%2Fges%2FNWSchVG%2Fcont%2FNWSchVG.htm#FN1>

[Stand: 08.09.2010].

Literaturverzeichnis der Teile II. und IV.

Alsleben, H./Hand, I.: Soziales Kompetenztraining. Gruppentherapie bei sozialen Ängsten und Defiziten. München 2006.

Argyle, M.: Körpersprache & Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn 2005.

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin; New York 2003.

Baacke, D.: Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalltags. Weinheim; Basel 2003.

Baethge, M.: Die Bedeutung von Veränderungen von Arbeits- und Arbeitsmarktstrukturen für das Bildungssystem. In: Bohnsack, F. (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt am Main; Berlin; München 1984, S. 32-48.

Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010.

Barth, F. (Hg.): Ethnic groups and boundaries. The sozial organisation of culture difference, Neuauflage, Bergen; Oslo; London; Boston 1969.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.): Deutsches PISA Konsortium. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Beck, U.: Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine moderne Welt. Frankfurt am Main 1986.

Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010.

Becker, G. E. (Hg.): Bildungsstandards: Ausweg oder Alibi? Weinheim 2004 .

Becker, R./Kordendiek, B.: Handbuch – Frauen -und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2008.

Becker, H.. S/Geer, B.: Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 139-166.

- Bednarz-Braun, I.: Einführung und forschungsparadigmatisches (Selbst-)Verständnis. In: Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U.: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2004, S. 11-20.
- Bednarz-Braun, I.: Entwicklung von Theorieansätzen im Schnittpunkt von Ethnie, Migration und Geschlecht. In: Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U.: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2004, S. 21-93.
- Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U.: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2004.
- Behnke, C./Meuser, M.: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999.
- Bentheim, A./May, M. Sturzenhecker, B./Winter, R.: Gender Mainstreaming und Jugendarbeit. Weinheim; München 2004.
- Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg 1991.
- Bilstein J./ Winzen M./ Wulf, Ch. (Hg.) Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Pädagogik 2005.
- Bingham, W. Van Dyke/Moore, B. V. /Gustad, J. W.: How to interview. 4. rev. ed. New York 1959.
- Blos, P: Der zweite Individualisierungs- Prozeß der Adoleszenz. In: Döbert, R./Habermas, J./Nummer-Winkler, G.: Entwicklung des Ichs. Köln 1977.
- Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasiak, G./Sacher, W. Handbuch Schule. Bad Heilbrunn 2009.
- Bohl, T.: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Tübingen 2000.
- Bohnsack, F. (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt am Main; Berlin; München 1984.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Forschung. Opladen 2003.
- Botzat, T./Landgraf, H.: Projekt „Jugend und Gewalt“ 1992-94 unter besonderer Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Aspekte. In: Engel, M./Menke, B.

(Hg.): Weibliche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster 1995, S.212-222.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982.

Böhnisch, L./Winter, R.: Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim 1993.

Börrnert, R.: Erziehungswissenschaftliches Arbeiten im Studium. Eine Einführung. Münster 2006.

Breckner, I./Sturm, G.: Raum-Bildung: Übungen zu einem gesellschaftlich begründeten Raum-Verstehen. In: Ecarius, J./Löw, M. (Hg.): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen 1998, S. 213-236.

Breidenstein, G./Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998.

Breitenstein, G.: KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns, In: ZBBS Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5 (1) 2004, S. 87-107.

Bronder, D. J./Ipfling, H.-J./Zenke, K. G. (Hg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn 1998.

Brown, P. /Levinson, Stephen C.: Politeness: some universals in language usage. United Kingdom 1987.

Bruck, W./Müller, R.: Wirkungsvolle Tagungen und Großgruppen. Offenbach 2007.

Bruhns, K./Wittmann, S.: „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen 2002.

Bruyn, S. T.: The Human perspective in Sociologie. The Methodology of Participant Observation. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1966.

Brückner, M./Meyer, B. (Hg.): Die sichtbare Frau. Die Aneignung der gesellschaftlichen Räume. Freiburg im Breisgau 1994.

Bründel, H./Hurrelmann, K.: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim 1996.

Bulter, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main 1991.

- Burkard, Ch.: Außerunterrichtliche Angebote und Öffnung von Schule– Ergebnisse einer pädagogischen Bestandsaufnahme. In: Holtappels, H.G. (Hg.): Ganztageserziehung in der Schule. Opladen 1995, S. 123-144.
- Bühler, E./Meyer, H./Reichert, D./Scheller, A. (Hg.): Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich; Dortmund 1993.
- Connell, R. W.: Gender and Power. Standford, 1989.
- Dannenbeck, C./Esser, F./Lösch, H.: Herkunft (er)zählt. Befund über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster; New York; München; Berlin 1999.
- Dechmann, M. D: Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten. Bern; Stuttgart 1978.
- Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3 völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2005.
- Denzin, N. K./ Lincoln, Y. S. (Eds.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. California; London; India: Sage Publications Inc., 1998.
- Derlega, V. J.: Communication and Intimacy and Close Relationships. Orlando, 1984.
- Dilthey, W.: Die Entstehung der Hermeneutik. In: Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Leipzig, Berlin, fortgeführt Stuttgart, Göttingen: Band 5, 1914-1936, S.317-331.
- Dilthey, W.: Entwürfe zur Kritik der historischen Vernunft. In: Gadamer, H.-G./Boehm, G. (Hg.): Seminar: Philosophische Hermeneutik. Frankfurt am Main 1976, 189-220.
- Dilthey, W.: Die geistige Welt. Stuttgart 1990.
- Dittrich, E. J./Lentz, A.: Die Fabrikation von Ethnizität. In: Kössler, R./Schiel, T. : Nationalstaat und Ethnizität. Frankfurt am Main 1994, 23-43.
- Dreier, A.: Grundschule planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindergerechte Umwelten: Frankfurt am Main 1999.
- Drews, U. (Hg.): Zeit in Schule und Unterricht: Souverän im Umgang mit Zeit. Weinheim; Basel. 2008.
- Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003.
- Ecarius, J./Löw, M. (Hg.): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen 1998.

- Eder, D. /Evans, C. C./Parker, Stephen: School Talk. Gender and Adolescent Culture. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1995.
- Eichenberger, J.: Lernklima. In: Endres, W.: Werkstatt: Lernen: Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter (Sek. I/II): Weinheim; Basel 1994, S.42-60.
- Eichhorn, C./Grimm, S. (Hg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin; Amsterdam 1994.
- Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck R. W./Sadfuchs U. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2005.
- Emerson, R. M./ Rachel, I. F./Linda L. S.: Participant Observation and Fieldnotes. In Atkinson, Paul U./ Amanda C. u. a. (Hg.): Handbook of Ethnography. London, Thousand Oaks, New Delhi 2001, S.352-368.
- Endres, W.: Werkstatt: Lernen: Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter (Sek. I/II). Weinheim; Basel 1994.
- Engel, M./Menke, B. (Hg.): Weibliche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster 1995.
- Erikson, E. H: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main 1973.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.
- Faulstich-Wieland,H./Horstkemper, M.: Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep! Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Die Deutsche Schule 3, 1992, S. 348-360.
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M.: „Trenn uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995.
- Faulstich-Wieland, H.: Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die „institutionelle Reflexivität“ von Sitzordnungen. In: Merkens, H./Zinnecker, J. Jahrbuch Jugendforschung. Opladen 2001.
- Faulstich-Wieland H. (Hg.): Sozialisation in Schule und Unterricht. Studentexte für das Lehramt Band 15. Neuwied 2002.
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./ Willems, K.: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim; München 2004.

- Fees, K.: Realschulen. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasiak, G./Sacher, W. Handbuch Schule. Bad Heilbrunn 2009, S.245-253.
- Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie in der Moderne. Bern; Stuttgart; Toronto 1991.
- Fenstermarker, S. /West, C.: „Doing Difference“ Revisited. In: Heintz, B. (Hg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden 2001, S. 236-249.
- Fey, G.: (Hg.): Kontakte knüpfen und beruflich nutzen. Erfolgreiches Netzwerken. Regensburg 2005.
- Fink, Ch.: Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden 2011.
- Fink, M: Jugendliche in erschwerten Lebenslagen. In: Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003, S.200-211.
- Flick, U.: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden 2004.
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2004.
- Flick, U./Von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2004.
- Fuhrmann, M./Jauß, H.-R./Pannenberg, W. (Hg.): Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch. (Poetik und Hermeneutik, Band 9). München 1981.
- Garfinkel, H.: Studies in Ethnomethodology. New Jersey 1997.
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1999.
- Geiger, G.: Frauen-Körper-Bauten. Weibliche Wahrnehmung des Raums am Beispiel der Stadt. München 1986.
- Gemende, M. (Hg.): Interkulturelle Zwischenwelten: Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern. Weinheim; München 2002.
- Giddens, A.: The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Berkley, CA : Uniiversity of California Press, 1984.
- Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbronn 2004.

- Glaser, B.G & Strauss, A.L. :The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago, 1967.
- Glenn, E. N.: The Social Construction and Institutionalization of Gender and Race. An Integrative Framework. In: Marx, F. M ./Lorber, J./Hess, B. B. (eds.): Revisioning Gender. Thousand Oaks: London; New Dehli 1999, S. 3-43.
- Goffmann, E.: Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main (Original 1974), 1980.
- Goffman, E.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main 1994.
- Gogolin, I.: Bringen Minoritätensprachen den „sprachlichen“ Markt in Bewegung?: In Gogolin, I./Nauck, B.: Dokumentation der Fachtagung. Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Bonn: Gustav Stresemann-Institut 20.-22. März 1997, S.127-137.
- Gogolin, I ./Nauck, B.: Dokumentation der Fachtagung. Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Bonn: Gustav Stresemann-Institut 20.-22. März, 1997.
- Gottschall, K.: Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotenziale im deutschen soziologischen Diskurs. Opladen 2000.
- Götz, M.: Probleme im Übergang von der Grundschule zur Realschule. In: Rekus, J. (Hg.): Die Realschule.Alltag,Reform,Geschichte,Theorie.Weinheim,München 1999, S. 187-197.
- Granato, M.: Junge Frauen im Übergang zwischen Schule und Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Januar 2002, S. 7-17.
- Grüner, K.-W.: Techniken der Datensammlung, 2.Beobachtung. Stuttgart 1974.
- Gümen, S.: Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“. In: Das Argument, Nr. 224, 1998, S. 187-201.
- Gütting, D.: Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn/Obb 2004.
- Gutiérrez Rodríguez, E.: Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In: Fischer, U. L. (Hg.): Kategorie: Geschlecht. Opladen 1996, S. 163-190.
- Hackmann, K.: Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierungen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen. Opladen 2003.

- Hagemann-White, C./Rerrich, M. M.: FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld 1988.
- Hagemann-White, C.. Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: Hagemann-White, C./Rerrich, M. M.: FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld 1988, S. 224-234.
- Hall, J. A.: Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style. Baltimore 1984. Hall, S. /Jefferson T.: Resistance through Rituals. Youth subcultures in Post-War Britain. London 1976.
- Harring, M: (Des-)Integration jugendlicher Migratinnen und Migranten. In: Rohlf, C./Harring, M/Palenti, C.: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008, S. 253-274.
- Hauser-Schäublin, B./Kalitzkus, V./Petersen, I./Schröder, I.: Der geteilte Leib. Die kulturelle Dimension von Organtransplantation und Reproduktionsmedizin in Deutschland. Frankfurt am Main 2001.
- Häcker, H.O. /Stapf, K.-H. Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern 2004
- Heeg, S.: Flexibilisierte Frauen. Historische und aktuelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. In: Eichhorn, C./Grimm, S. (Hg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin; Amsterdam 1994, S. 115-128.
- Heinz, B.: Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41/2001 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2001, S. 250-275.
- Heitmayer, W./Collmann, B./Conrads, J./Matuschek, I./Kraul, D./Kühnel, W./Möller, R. /Ulbrich-Hermann, M.: Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Weinheim; München 1995.
- Helwig, G./Nickel, H. M. (Hg.): Frauen in Deutschland 1945-1992 Berlin 1993.
- Heß-Meining, U.: Empirischer Forschungsstand in Deutschland und Forschungsfragen zu ausgewählten Bereichen. In: Bednartz-Braun, I./Heß-Meining, U.: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2004, S. 97-131.
- Hemmerling, A.: Der Kindergarten als Bildungsinstitution: Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden 2007.
- Henley, N. M.: Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. Frankfurt am Main 1989.
- Herkner, W.: Lehrbuch Sozialpsychologie. Bern ;Göttingen; Toronto; Seattle 2001.

- Herwartz-Emden, L.: Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation bei eingewanderten und deutschen Mädchen, jungen und erwachsenen Frauen in interkulturell-vergleichender Perspektive. Neuantrag für ein Forschungsprojekt bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Unveröff. Manuskript. 1990.
- Helsper, W. / Böhme, J. (Hg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004
- Hirschauer, S.: Die interaktive Konstruktion von Geschlechterzugehörigkeit. Zeitschrift für Soziologie, Heft 2, 1989, S. 100-118.
- Hirschauer, S.: Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. In: Feministische Studien 11, Heft 2, 1993, S. 55-67.
- Hirschauer, S.: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr.4, 1994, 668-692.
- Hirschauer, S./Amann, K.: Die Befremdung der eigenen Kultur (Hg.): Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main 1997.
- Hobmair, H. (Hg.): Pädagogik. Troisdorf 2008.
- Holtappels, H. G. /Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim; München 1997.
- Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 13. Weinheim; München 2004.
- Holtappels, H. G. (Hg.): Ganztageserziehung in der Schule. Opladen 1995.
- Holmes, J. S: (Hg.) Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies, with an introduction by Raymond van den Broeck. Amsterdam, Rodopi, 1988.
- Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979.
- Hopf, Ch.: Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie Heft 7, 1978, S. 97-115.
- Hutter, J.: Kompetenzfeststellung. Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. Darmstadt 2004.
- Hurrelmann, K./Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4 neu bearbeitete Auflage. Weinheim 2001.
- Hyde, J.S.: How large are Gender Differences in Aggression? A Developmental Meta-Analysis. In: Developmental Psychology, Vol. 20, No. 4, 1984, S. 722-736.

- Journal, S. M.: An Exploratory Study of Body-Accessibility. *British Journal of Sozial and Clinical Psychology* 1966, S. 221-231.
- Ipfling, H. J.: Hauptschule. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn 2009, S. 236.244.
- Ipfling, H. J.: Zur Entwicklung der Hauptschulbildung. In: Bronder, D. J./Ipfling, H.-J./Zenke, K. G. (Hg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang*. Erster Band: *Grundlegung*. Bad Heilbrunn 1998, S. 24-40.
- Jugert, G./Rehder, A./Notz, P./Petermann, F. (Hg.): *Soziale Kompetenz für Jugendliche: Grundlagen, Training und Fortbildung*. Weinheim ;München 2001.
- Janich, N./ Thim-Mabrey, Ch./Greule, A.: *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen 2003.
- Keim, I.: Selbstregulierende Aktivitäten. In: Keim, I.: *Kommunikation in der Stadt. Kommunikative Stilistik in einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt*. Teil 3. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, S.134-253.
- Kellermann, I.: *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnografische Studie*. Opladen 2008
- Klann-Delius, G.: *Sprache und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart; Weimar 2005.
- Klees R./Marburger H./ Schumacher M.: *Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit*. Teil 1. Weinheim; München, 1989.
- Klippert, H.: *Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim; Basel 1995.
- Knoblauch, H.: *Wissenssoziologie*. Konstanz 2005.
- Kösler, R./Schiel, T. : *Nationalstaat und Ethnizität*. Frankfurt am Main1994.
- Krappmann, L./Oswald, H. (Hg.): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim 1995.
- Kreienbaum, M. A./Urbaniak, T (Hg.) *Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation*. Soeelze 2006.
- Kroon, S./Pagel, D./Vallen, T. (Hg.): *Multiethnische Gesellschaft und Schule in Berlin*. Münster; Berlin 1993.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R-T./Budde, J.: *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden 2010.

- Küchler, P.: Zur Konstruktion von Weiblichkeit. Erklärungsansätze zur Geschlechterdifferenz im Lichte der Auseinandersetzung um die Kategorie Geschlecht. Pfaffenweiler 1997.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim; Basel 2005
- Lange, M. (Hg.): Migration, Geschlecht und Schule – zur Pluralität der wissenschaftlichen Zugänge. Norderstedt Germany 2008.
- Leutner, D./Klieme, E./Meyer, K./Wirth, J.: Problemlösen. In: Pisa 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004.
- Löw, M.: Raumsoziologie. Frankfurt am Main 2001.
- Luckmann, T.: Zum hermeneutischen Problem der Handlungswissenschaften. In: Fuhrmann, M./Jauß, H.-R./Pannenberg, W. (Hg.): Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch. (Poetik und Hermeneutik, Band 9). München 1981, S. 513-523.
- Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Konstruktivistische Perspektiven. Wiesbaden 2005.
- Lüders, Ch.: Beobachtungen im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2004, S. 384-401.
- Maccoby, E. E./Vorspohl, E.: Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart 2000.
- Massey, D.: Raum, Ort und Geschlecht. Feministische Kritik geographischer Konzepte. In: Bühler, E./Meyer, H./Reichert, D./Scheller, A. (Hg.): Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich; Dortmund 1993, 109-122.
- Mayntz, R./ Holm, K. /Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln 1974.
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim ;Basel 2002.
- Mecheril, P./Thomas T. T. (Hg.): Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin 1994.
- Mecheril, P. (Hg.): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten. Münster 2003.
- Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim; Basel 2004.

- Mc Robbie, A. /Jenny, G.: Girls and Subcultures. An Expolration. In: Hall, S. /Jefferson T.: Resistance through Rituals. Youth subcultures in Post-War Britain. London 1976.
- Menold, N.: Wissensintegration und Handeln in Gruppen. Förderung von Planungs- und Entscheidungsprozessen im Kontext computerunterstützter Kooperation. Wiesbaden 2006.
- Merleau-Ponty, M.: Vorlesungen. W De Gruyter, 1973.
- Montagu, A.: Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen. Stuttgart 1997.
- Munsch, Ch./Gemende, M. /Weber-Unger Rotino (Hg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim; München 2007.
- Müller, N./ Kupisch, T./ Schmitz, K./ Cantone, K.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen 2006.
- Müller, M. (Hg.): Geschlecht und Ethnie. Wiesbaden 2003.
- Münst, A. S.: Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2008, S. 372-377.
- Naujok, N./Brandt, B./Krummheuer, G.: Schulische Unterrichts-Lehr-Lernprozesse. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, S. 753-776.
- Nauck, B.: Dreifach diskriminiert? – Ausländerinnen in Westdeutschland. In: Helwig, G./Nickel, H. M. (Hg.): Frauen in Deutschland 1945-1992 . Berlin 1993, S. 364-395.
- Niebergall, B.: Der Mädchenspezifische Umgang mit Gewalt innerhalb rechter Jugendgruppen – „ ... wenn Jungs das könn`, warum könn` Mädchen das nicht? In Engel, M./Menke, B. (Hg.): Weibliche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster 1995, S. 87-106.
- Nökel, S.: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie. Bielefeld 2001.
- Oppenrieder, W./Thurmair, M.: Sprachidentität im Kontext der Mehrsprachigkeit. In: Janich, N./Thim-Mabrey, Ch./Greule, A.: Sprachidentität – Identität durch

Sprache. Tübingen 2003, S. 39-60. Oswald, H./Krappmann, L.: Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991, S. 201-216.

Pekrun, R./Fend, H. (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991, S. 201-216.

Petillon, H.: Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sadfuchs Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2005.

Pilarczyk, U./Mietzner, U.: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005.

Pisa 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004.

Plessner, H.: Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften VII. Frankfurt am Main 1982.

Popp, U.: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim; München 1997, S. 207-223.

Popp, U.: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim 2002.

Preiser, S. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim; München 2003.

Prengel, A./Heinzel, F.: Anerkennung- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. 2004 (Hg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden 2004, S. 115-128.

Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H.: Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8/2007.

Rehling, S.: Problem Hauptschulabschluß und Leistungsniveau. Untersuchungen zur Leistung einer Abschlußklasse von Schülern einer Hauptschule. Univ.-Dissertation. Dortmund 1993.

- Reichenbach, R.: Der Matthäus-Effekt und der andere Sinn von Schule. In: Frank, J./Hallwirth, U.: Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Münster 2010, S. 33-48.
- Reichert, J.: Sozialwissenschaftliche Analysen jugendgerichtlicher Interaktion, Tübingen 1984.
- Reichert, J.: Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Forschung. Opladen 2003, S. 85-89.
- Reinert, G. B.: Der Realschulabschluss als qualifizierende Basis für den Hochschulzugang im „Hause Europa“. In: Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München 1999, S. 227-235.
- Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München 1999.
- Rekus, J./Hintz, D./Ladenthin, V.: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim; München 1998.
- Rekus, J. : Gegenwart und Problematik der Realschule. In: Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München 1999, S.7-14.
- Rerrich, M. S.: Auf dem Wege zu einer neuen internationalen Arbeitsteilung der Frauen in Europa? In: Schäfers, B. (Hg.): Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Verhandlungen des 26. Deutschen Soziologentages. Frankfurt am Main 1993, S. 93-102.
- Rheinberg, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E.: (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim; Basel 2001, 59-73.
- Richters, N. (Hg.): Wie vermeidet man die soziale Ausgrenzung von Schülern in heterogenen Klassen? Norderstedt Germany 2008.
- Ridgeway, C. L.: Interaktion und Hartnäckigkeit der Geschlechter-Ungleichheit in der Arbeitswelt. Heinz, B.: Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41/2001 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2001, S. 250-275.
- Riegel, Ch. 2004 (Hg.): Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen junger Migrantinnen. Frankfurt am Main 2004.
- Riegel, Ch./Geisen, T. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden 2007.
- Riehl, C. M. (Hg.): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen 2004.

- Rieker, P.: „Die Verständigung ist nun mal das A und O.“ Kommunikationsprobleme zwischen deutschen Ausbildern und ausländischen Bewerbern um eine Lehrstelle. In: Kroon, S./Pagel, D./Vallen, T. (Hg.): *Multiethnische Gesellschaft und Schule in Berlin*. Münster; Berlin 1993.
- Rittelmeyer, Ch.: Bedeutungsfelder der Schulbau-Architektur. Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Beurteilung verschiedener Schulfassaden durch Schüler. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 34 (3) 1987, S. 171-177.
- Rittelmeyer, Ch.: Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur. In *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (4) 1990, S.495-522.
- Rittelmeyer, Ch.: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In: *Die Ganztagschule*, 37 (1) 1997, S. 29-40.
- Rodenstein, M.: Mehr als ein Dach über den Kopf. Feministinnen wollen „Raum greifen und Platz nehmen.“ In: Brückner, M./Meyer, B. (Hg.): *Die sichtbare Frau. Die Aneignung gesellschaftlicher Räume*. Freiburg im Breisgau 1994.
- Rohlfs, C./Harring, M/Palentien, C.: *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden 2008.
- Rolff, H.-G.: Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: Weinert, F. E.: (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim; Basel 2001, S.341-352.
- Rompeltien, B.: *Last Minute Programm für das erfolgreiche Assessment Center*. Frankfurt am Main 1999.
- Rösner, E.: *Abschied von der Hauptschule: Folgen einer verfehlten Schulpolitik*. Frankfurt am Main 1989.
- Ruhre, R.: *Raum Macht Geschlecht. Zur Soziologie eines Wirkungsgefüges am Beispiel von (Un)Sicherheiten im öffentliche Raum*. Opladen 2003.
- Sardei-Biermann, S.: *Schule in der Erfahrung und Beurteilung durch Jugendliche*. In: *Engagement* 1992, H. 3 u. 4, S. 288-291.
- Schäfers, B. (Hg.): *Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa*. Verhandlungen des 26. Deutschen Soziologentages. Frankfurt am Main 1993,
- Schäfers, B.: *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*. Opladen 2001.
- Schelsky, H.: *Die skeptische Generation*. Düsseldorf; Köln 1957.
- Schneider, H.-D.: *Kleingruppenforschung*. Stuttgart 1975.

- Schrader, F.-W./Helmke, A.: Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert F. E.: (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim; Basel 2001, S. 45-58.
- Schräder-Naef R. (Hg.): Lerntraining in der Schule. Voraussetzungen – Erfahrungen – Beispiele. Weinheim; Basel 2002.
- Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen 1996.
- Schulz, S./Hesebeck, B./Lilitakis, G. (Hg.): Praxishandbuch für soziales Lernen in Gruppen. Erlebnisorientiertes Arbeiten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Münster 2007.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972.
- Solga, H./Wagner, S.: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010, S. 191-219.
- Soeffner, H.-G.: Strukturanalytische Überlegungen zu gerichtlichen Interaktionen. In: Reichertz, J.: Sozialwissenschaftliche Analysen jugendgerichtlicher Interaktion, Tübingen 1984, S.189-225.
- Soeffner, H.G.: Auslegung des Alltags- der Alltag der Auslegung. Bd. 1, Frankfurt am Main 1989.
- Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung. Konstanz 2004.
- Spranger, E. : Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1979.
- Steins, G.: Identitätsentwicklung: Wie Mädchen zu Frauen werden – und Jungen zu Männern. Lengerich 2003.
- Stock, Ch.: Doing Gender als Dimension sozialer Interaktion unter Gleichaltrigen in der Grundschule. Norderstedt 2007.
- Stöcker, K.: Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung München 1957.
- Sturzenhecker, B./ Winter, R. (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 1 Auflage. Weinheim; München 2002.
- Sturzenhecker, B.: Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, B./ Winter, R. (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 1 Auflage. Weinheim; München 2002, S. 37-62

- Tenbruck, F. H.: Jugend und Gesellschaft: soziologische Perspektiven . Freiburg 1962.
- Tervooren, A. (Hg.): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren: Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim; München 2006.
- Thorne, B.: Gender Play (Girls and Boys in School). New Brunswick, New Jersey 1993.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels H. G./Meier, U./Popp, U.: Schülegewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim; München 1999.
- Treibel, A.(Hg.): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim; München 1990.
- Tsague Assopgoum, F. (Hg.): Ethnizität und ethnische Konflikte in Afrika: Der Fall Ruanda/Burundi. Norderstedt Germany 2009.
- Tully, C. J.: Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 24, H. 4, 2004, S. 408-430.
- Ulich, K.: Schulische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 2001, S. 377-396.
- Ulich, K.: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim; Basel 2001.
- Von Felden, H.: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen 2003.
- Weber, M.: Gesamtausgabe. Abteilung I, Schriften und Reden. Band 22-1. Tübingen 2001.
- Wegner, J. (Hg.): Kooperatives Lernen – Förderung sozialer Kompetenzen als Vorbereitung auf die Arbeitswelt, 1 Auflage. 2005.
- Weidenmann, B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare: Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim; Basel 1995.
- Weidenmann, B.: Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. Weinheim; Basel 2008.
- Weinert, F. E.: (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim; Basel 2001.
- Wenzel, H.: Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeholte Forderung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R-T./Budde, J.: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden 2010, S. 57-68.

- Weißköppel, C- (Hg.): Ausländer – Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim; München 2001.
- West, C./Fenstermaker, S.: Doing difference. In: Gender & Society 9 (1) 1995, S. 8-37.
- West, C./Zimmerman, D. H.: Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Eds.): The Social Construction of Gender. Newbury Park: Sage Publications, 1991, S. 13-37.
- Wetzstein, T./Mayer, S.: Jugendliche Cliques: Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden 2005.
- Willems, K.: Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld 2007.
- Wright, P. H.: A Model and a Technique for Studies of Friendship. Journal of Experimental Social Psychology, 5. 1969, S. 295-309.
- Wulf, Ch-/Zirfas, J. 2004 (Hg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Beiheft 2, 7 Jahrgang. Wiesbaden 2004.
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Wili, M./Zirfas, J. (Hg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden 2004.
- Würtz, Stefanie./Hamm, Sabine/Willems, Helmut/Eckert, Roland.: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Schubarth, W./Kolbe W, F.-U./Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen 1996, S. 85-130.
- Yölek, H. (Hg.): Die Förderung der Muttersprache von Immigranten. Am Beispiel türkischer Nachmittagsschulen. Marburg 2001.
- Zand, A. (Hg.): Doppelt anders. Die Situation und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland mit einem deutschen und einem ausländischen Elternteil. München 2008.
- Zelditch, M.- Jr: Methodologische Probleme in der Feldforschung. In: Hopf, Ch./Weingarten, E.(Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 129-138.
- Zenke, K. G.: der Hauptschulbildungsgang zwischen eigenständiger Schulart, verbundenen und integrierten Systemen. In: Bronder, D. J./Ipfling. H.-J./Zenke, K. G. (Hg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Bad Heilbrunn 1998, S. 9-24.

Zinnecker, J. (Hg.): Stadtkids: Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim 2001.

Zinnecker, D-: Förderung der Kooperation durch Werkstattarbeit in einer Hauptstufe einer Förderschule. Schwerpunkt geistige Entwicklung – dargestellt im Rahmen der Unterrichtseinheit „Zeit“. Norderstedt 2008.

Zimbardo P. G./Gerrig R. J. (Hg.): Psychologie. Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Hongkong; London; Mailand; Paris; Singapur; Tokio 1999.