Monika Jäckle

Schule M(m)acht Geschlechter

Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive

ARBEIT GRENZEN POLITIK HANDLUNG METHODEN GEWALT SPRACHE WISSEN
SCHAFT DISKURS SCHICHT MOBILITÄT SYSTEM INDIVIDUUM KONTROLLE
ZEIT ELITE KOMMUNIKATION WIRTSCHAFT GERECHTIGKEIT STADT WERTE
RISIKO ERZIEHUNG GESELLSCHAFT RELIGION UMWELT SOZIALISATION
RATIONALITÄT VERANTWORTUNG MACHT PROZESS LEBENSSTIL DELIN
QUENZ KUNST UNGLEICHHEIT ORGANISATION NORMEN REGULIERUNG
IDENTITÄT HERRSCHAFT VERGLEICH SOZIALSTRUKTUR BIOGRAFIE KRITIK
WISSEN MASSENMEDIEN EXKLUSION GENERATION THEORIE HIERARCHIE
GESUNDHEIT NETZWERK LEBENSLAUF KONSUM FREIHEIT BETEILIGUNG
GEMEINSCHAFT INFORMATION WANDEL DIFFERENZ WOHLFAHRTSSTAAT
ETHNIE BERUF RITUAL KÖRPER MODERNISIERUNG GESCHLECHT DEMOKRA
TIE EVOLUTION INTEGRATION KAPITAL REALITÄT KRIEG BILDUNG ALLTAG
KULTUR VERTRAUEN LIEBE WERBUNG GLOBALISIERUNG BEOBACHTUNG
RECHT EXTREMISMUS STATISTIK INTERAKTION KRIMINALITÄT ZUKUNFT

THEORIE UND PRAXIS DER DISKURSFORSCHUNG

VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Monika Jäckle

Schule M(m)acht Geschlechter

Theorie und Praxis der Diskursforschung

herausgegeben von
Reiner Keller

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich im deutschsprachigen Raum quer durch die verschiedenen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen eine lebendige Szene der diskurstheoretisch begründeten empirischen Diskurs- und Dispositivforschung entwickelt. Nicht nur Qualifikationsarbeiten etwa im Rahmen von Graduiertenkollegs, sondern auch Forschungsprojekte, Methodenwerkstätten und Tagungen oder die von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie unlängst vergebenen Nachwuchs-Preise für empirische Diskursstudien dokumentieren die zunehmende Bedeutung des Diskursbegriffs für die Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken. Vor diesem Hintergrund zielt die interdisziplinär angelegte Reihe durch die Veröffentlichung von Studien und Diskussionsbeiträgen auf eine weitere Profilschärfung der Diskursforschung sowie auf die Vorstellung entsprechender Arbeiten für ein breiteres wissenschaftliches Publikum. Die einzelnen Bände werden sich mit theoretischen und methodologischen Grundlagen, methodischen Umsetzungen und empirischen Ergebnissen der Diskurs- und Dispositivforschung sowie mit deren Verhältnis zu anderen Theorieprogrammen und Vorgehensweisen beschäftigen. Vorgesehen ist die Publikation von Forschungsarbeiten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen sowie von Sammel- und Tagungsbänden.

Monika Jäckle

Schule M(m)acht Geschlechter

Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive

VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Von der Schule, der Macht und was es heißt, ein Mädchen oder Junge zu werden. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive“ 2007 von der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertation angenommen.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Katrin Emmerich / Bettina Endres

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16122-8

Dieses Buch
ist meinen Eltern
gewidmet

Inhalt

Ein Geschlechterszenario 13

1 Geschlechtersemantik in der Schule 15

2 Die Diskursperspektive im schulpädagogischen Feld: theoretische Grundlegung 29

2.1 Der Poststrukturalismus 29
2.1.1 Der Poststrukturalismus: eine theoretische Denkrichtung 29
2.1.2 Poststrukturalismus und Geschlecht 34

2.2 Diskurstheoretische Grundlegung 39
2.2.1 Diskursperspektivische Denk- und Analysekategorien 39
2.2.2 Historisch-philosophischer Bezugsrahmen: die Diskurstheorie nach Michel Foucault 54

2.3 Diskursperspektivische Impulse für ein Selbstverständnis der Schulpädagogik 73
2.3.1 Chancen poststrukturalistischen Denkens 73
2.3.2 Stationen der Diskursperspektive: Haltestelle Pädagogik 80
2.3.3 Schulische Praxis und poststrukturalistische Theorie 90

2.4 Von der Pädagogik und der Möglichkeit ein Anderer zu werden 91
2.4.1 Von der Subjektivität, der Macht und der Freiheit in Abhängigkeit 94
2.4.2 Macht - Subjektivität - Kontingenz und ihre pädagogischen Implikationen 105
2.4.3 Anerkennung und pädagogische Positionierung 112

3 Schule und Geschlechterdiskurs ... 118

3.1 Schule in der Theorie ... 120
3.1.1 Schule als bedingt autonomes Subsystem der Gesellschaft ... 120
3.1.2 Schule als materialisierte Dialektik von subjektiver und objektiver Wirklichkeit ... 122

3.2 Schule als Ort von Diskursen ... 128
3.2.1 Schule aus einer Diskursperspektive ... 128
3.2.2 Die DiskursPraxis Geschlecht ... 132
3.2.3 Geschlecht im Wissensfeld Schule ... 149
3.2.4 Subjektivierungsprozesse in der Institution Schule ... 157

3.3 Schule als Geschlechterdispositiv ... 189
3.3.1 Das Geschlechterdispositiv als Infrastruktur des Geschlechts in der Schule ... 189
3.3.2 Schule im Netz des Macht-Wissen-Komplexes ... 192
3.3.3 Ein Begriffsraster der Schule ... 200

4 Erziehungswissenschaftliche Geschlechterkonzeptionen und ihre Konsequenzen für die Schulpraxis ... 206

4.1 Schule als Wissensträger von Erziehungswissenschaft und Alltagstheorie ... 206
4.1.1 Wissenskonstruktion und -selektion auf institutioneller Ebene 214
4.1.2 Wissens(re)konstruktion auf der Subjektebene: Performatives Handeln im alltagsschulischen Kontext ... 221

4.2 Geschlechterkonzeptionen in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis ... 228
4.2.1 Essentialistisch-alltagstheoretische Konzeption von Geschlecht ... 235
4.2.2 Naturwissenschaftliche Konzeption von Geschlecht ... 252
4.2.3 Gleichheits-Konzeption von Geschlecht ... 281
4.2.4 Differenz-Konzeption von Geschlecht ... 297
4.2.5 Exkurs: „Egalitäre-Differenz“ ... 310
4.2.6 Konstruktivistische Konzeption von Geschlecht ... 319
4.2.7 Dekonstruktive Konzeption von Geschlecht ... 341

4.3 Fazit ... 357

5 Skizze einer kritisch-kontingenten Geschlechterpädagogik 372

6 Forschungspraktischer Ausblick 396

Zurück zum Geschlechterszenario 404

Literaturverzeichnis 407

Dank

Das vorliegende Buch stellt die gekürzte Version meiner an der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg verfassten Dissertation dar: „Von der Schule, der Macht, und was es heißt, ein Mädchen oder Junge zu werden“.

Danken möchte ich meinen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg, insbesondere Dr. Dirk Menzel für die angenehme Zusammenarbeit und allzeitige Unterstützung. Dort fand ich eine Atmosphäre vor, die sich wohl jeder für die Realisierung eines Forschungsvorhabens wünscht. Mein besonderer Dank gilt dem Betreuer und Förderer meines Projektes, Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, der maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Herrn Wiater möchte ich für seine Offenheit und Menschlichkeit danken und für seine stete Bereitschaft zum Gespräch. Seine produktiven Anregungen und kritischen Hinweise, die ich zur Schärfung des inhaltlichen Profils verarbeiten konnte, waren mir stets eine wertvolle Hilfestellung. Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Werner Schneider, der mir vielfältige Denkanstöße gab und mir mit seinem diskurstheoretischen Expertenwissen zur Seite stand. Einen großen Dank möchte ich auch der Gesellschaft der Freunde der Universität Augsburg aussprechen, die das hier vorliegende Buchprojekt mit einem großzügigen Druckkostenzuschuss unterstützten. Ebenso danke ich Frau Dr. Claudia Fahrenwald und Marion Hanser für die gewinnbringenden Diskussionen. Von Herzen danke ich Nadja de Soto, Irene Bader, Ulrike Schaupp, Marianne Cordowinus, Christina Röhrer und Jutta Kresse, die mich während meiner Arbeit vor manch geistigen Verwirrungen im Diskursuniversum bewahrt haben und mich stets freundschaftlich begleitet haben. Ein ganz besonderer freundschaftlicher Dank für ihr kritisches Zuhören, für inspirierende Gespräche und für ihre seelische Unterstützung gilt Beate Bendel und Stefanie Sattler. Tanja Krafczyk, die mir im Verlauf der Arbeit eine wichtige Gesprächspartnerin war, danke ich von ganzem Herzen für ihr zuverlässiges Engagement, ihre aufmunternde Hilfsbereitschaft und ihre herzliche Unterstützung auf allen Ebenen. Zuletzt möchte ich meinen Eltern, Herta und Manfred Jäckle, und meinem Bruder Christoph für ihre immerwährende Unterstützung und ihren selbstverständlichen Zuspruch danken, sowie meinen Großeltern, Albert und Maria Redolfi, für ihre unermüdliche Zuversicht und finanzielle Unterstützung.

Ein Geschlechterszenario

„Also gerade zur Disko waren die Mädchen immer also wirklich sexy hoch drei, und in einer Form gekleidet, wo, ja wo dann auch so die Sprüche kommen, ja wer dich so kleidet muss sich nicht wundern, wenn er angetatscht wird oder angemacht wird oder als Nutte bezeichnet wird. Das war für mich ganz klar, dass ich dieses, diesen einerseits, also es war im Grunde ja gar kein Mut der Mädchen unbedingt, nichts Bewusstes, sich haben sich natürlich so gekleidet, weil sie sexy sein wollten, und sie haben sich so gekleidet, weil sie anmachen wollten. Und weil das ihrem Schönheitsideal entsprach. Aber aus diesen Situationen, wenn sie dann wirklich oft in der Reaktion von den Jungen, gerade wenn sie vielleicht mit denen nicht gehen wollten und die wollten was von denen, dann kam ja sehr viel Häme rüber, ne, und dann haben die die Mädchen wirklich in den Dreck gezogen. Das waren dann so Anlässe, wo ick die Mädchen in ihrer Richtung unterstützt habe, dass wenn die das schön finden und wenn sie dahinter stehen, dass das verdammt noch mal den Jungs nicht das Recht gibt, dass sie sie als Nutten bezeichnen." (zit. n. Schmitd 2001, S. 278)

Eine Pädagogin spricht über eine Situation, die an einem Diskoabend in der Jugendeinrichtung stattgefunden hat.

Eine Frage der Positionierung:

- Mädchen haben ein Recht, sich so zu kleiden wie, sie wollen - dies gilt es zu unterstützen, d.h. das geschlechtliche Verhalten der Mädchen muss entkoppelt werden von den Bedingungen ihrer Anerkennung und ihrer Rechte und/oder:
- Mädchen verhalten sich „unfeministisch"; sie müssen aufgeklärt werden über die unterdrückenden Mechanismen, denen sie erliegen und/oder:
- Mädchen verhalten sich nun mal so, weil sie Mädchen sind und Jungen verhalten sich so, weil sie Jungen sind. Dies muss man einfach akzeptieren und/oder:
- Mädchen müssen vor den Übergriffen der Jungen geschützt werden; Jungen müssen in ihre Grenzen verwiesen werden und/oder:
- Die Erfahrungen der Mädchen und Jungen müssen reflektiert werden, indem sie auf die herrschenden Vorstellungen über Frau- und Mann-Sein bezogen werden; es muss daher ein Bewusstsein geschaffen werden für das gesellschaftliche Verwobensein ihrer Weiblichkeit/Männlichkeit, dafür, dass ihr Verhalten ein Effekt der herrschenden Geschlechternormen ist.

1 Geschlechtersemantik in der Schule

Thema

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Schule und ihrer Beziehung zu den Theoremen Diskurs, Macht und Geschlecht auseinander. Es werden dabei drei Ebenen behandelt:

- Die Klärung des schulpädagogischen Selbstverständnisses mit Hilfe der Diskursperspektive.
- Die Beschreibung der Schule als „Schauplatz eines machtvollen Ringens“ um die Geschlechtersemantik.
- Die Präsentation erziehungswissenschaftlicher Geschlechterkonzeptionen und ihre Folgen für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule.

Theoretische Grundlegung

Die Diskursperspektive
Den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit bildet die poststrukturalistische Perspektive: Es wird von der wirklichkeitskonstitutiven Wirkung von Diskursen in dem Sinne ausgegangen, dass sie entlang machtvoller Regelstrukturen soziale Wirklichkeit erzeugen. So ist auch die Geschlechterwirklichkeit - die Verhältnisse der Geschlechter zueinander - Effekt einer diskursiven Praxis.

Da „Diskurstheorien allgemeine theoretische Grundlagenperspektiven auf die sprachförmige Konstituiertheit der Sinnhaftigkeit von Welt“ (Keller 2004, S. 8) ins Auge fassen, dienen sie als theorieperspektivischer Hintergrund für die Beschreibung der Semantik von Geschlecht und deren Praxis in der Schule:

1. Die Diskurstheorie Foucaults hilft, das Selbstverständnis der pädagogischen Disziplin zu hinterfragen und verdeckte Vereinheitlichungen aufzuzeigen. Sie sperrt sich jedoch gegen normative Aussagen und vor allem gegen Legitimierungen von Denkkonzepten. Ihre Relevanz für die Pädagogik wird dennoch herausgestellt.

2. Ferner ermöglicht ein diskursperspektivischer Zugang, auf all die Dunkelzonen einzugehen, die bisher in der Schulpädagogik unbeleuchtet bzw. nur schwach belichtet wurden. Solche Dunkelzonen wären beispielsweise die Prozesse der Macht, die konstitutiv sind für jede pädagogische Beziehung, die unzähligen Deutungskämpfe, die in der Schule ausgefochten werden und entlang strategischer Verfahren verlaufen. Unbeleuchtet sind auch Erklärungen, warum manche Handlungen machtvoller sind als andere, warum manche auf Antwort bzw. Annahme stoßen, während andere in ihrer Wirkung ausgehebelt werden. Mit anderen Worten: warum diskursperspektivisch gesehen pädagogische Kommunikationsprozesse „misslingen", andere hingegen „gelingen". Zudem ermöglicht die Diskursperspektive im Konkreten die Machtbeziehungen der in der Schule wirkenden unterschiedlichen Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu verstehen und diese in Beziehung zu setzen mit den in der Schule herrschenden Machttypen, wie die Disziplinierungs-, Normalisierungs-, und Regierungsmacht. Ziel ist es damit ein vertieftes Verständnis für die Rolle der Schule bezüglich der Vergeschlechtlichung und für die Erfahrungen der Mädchen und Jungen in der Schule vor dem Hintergrund der herrschenden Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu schaffen. Folgende Annahmen der Foucaultschen Diskurstheorie scheinen bedeutsam für eine machtkritische Betrachtung der Schule:

   - Der Geschlechterdiskurs strukturiert entlang machtvoller Praktiken die Geschlechterverhältnisse in der Schule.
   - Die Machtwirkungen von Geschlechterdiskursen bzw. das Macht-Wissen-Verhältnis stellt das Bedingungsfeld dar, in dem Schüler in der Schule als Mädchen und Jungen angesprochen und geschlechtlich subjektiviert werden.
   - Schule, gefasst unter dem Begriff des Dispositivs[1], ermöglicht eine konkrete analytische Herangehensweise. Dispositiv dient im Foucaultschen Sinne als „verdichtender Sammelbegriff" diskursiver und nicht diskursiver Praktiken der Diskursproduktion und als Grundlage der Machteffekte von Diskursen.
   - Hinweise auf Diskurse, Subjekte, Kämpfe und Strategien ermöglichen eine alternative Perspektive zum Struktur-Handlungs-Gegensatz. Im Kontext Schule stehen die semantischen Verhandlungs- und Zuschreibungsprozesse des geschlechtlichen Subjekts im Mittelpunkt.

[1] Zur Erklärung des Dispositivs siehe Kapitel 2.2.1

3. Durch die repräsentationskritische Haltung der Diskurstheorie erweist sie sich als ein reflexives Denkinstrumentarium für hilfreich, die Bedeutungen von Geschlecht, vielmehr die semantischen Zuschreibungsprozesse in einem regelgeleiteten, machtvollen Wissensfeld kritisch zum Thema zu machen, indem die Produktions- und Wirkungsebene offengelegt wird.
4. Für die Schulpraxis und unter einer subjektperspektivischen Akzentuierung bedeutet dies darzulegen, wie unsere internalisierten und angeeigneten Vorstellungen, Bilder und Konzeptionen über Geschlecht unser Handeln strukturieren und organisieren und damit auf der Interaktionsebene die Subjekt(ivierungs)ebene der Schülerinnen und Schüler „erreichen" und diese formieren.

Die poststrukturalistischen Theoriepositionen bilden hierzu ein hilfreiches Ausgangskonzept, gesellschaftliche Machtmechanismen einschließlich der Subjektkonstitution in der Schule zu begreifen. Weedon erachtet den Poststrukturalismus als eine methodische Herangehensweise, „die Beziehungen zwischen Sprache, gesellschaftlichen Einrichtungen und individuellem Bewusstsein in einer Weise begrifflich zu fassen, die sich darauf konzentriert, wie Macht ausgeübt wird und welche Veränderungsmöglichkeiten bestehen" (Weedon 1990, S. 32).

Poststrukturalistische Theoriepositionen sehe ich darüber hinaus für produktiv, gesellschaftlich stabile Formen von Existenzweisen zu hinterfragen, um Veränderungen insbesondere auf der Ebene von kategorialen Deutungsprozessen einzuleiten. In diesem Zusammenhang eignet sich die Diskursperspektive dafür, ein vertieftes Verständnis der Zusammenhänge von Schule, diskursive Praxis, Subjektivität und Geschlecht zu bekommen. Daraus ergeben sich Impulse für schulpraktische Überlegungen.

Schulpraktischer Horizont

Hinter diesen Annahmen steht die Intention, sich selbst als Erziehungswissenschaftler und Pädagoge durch eine reflexive Distanzierung in Diskurse verwoben zu sehen, denn diese durchziehen das komplette Alltags- und Berufsleben. Das Gestalten von Welt und insbesondere das Arbeiten mit „jungen Menschen" verlangt ein selbstreflexives, kritisches Hinterfragen der eigenen Aussagesituation und -position. Lehrerinnen und Lehrer können sich auf einer reflexiven Ebene zu spezifischen Geschlechterkonzeptionen verorten; sie können Positionen im Diskurs annehmen oder sich auf Gegenpositionen beziehen. Damit geht, wie Weedon formuliert, eine Möglichkeit zum Widerstand einher, indem auf den Gegen-Diskurs verwiesen wird: „Der Gegen-Diskurs hat wichtige Folgen für die Macht des Diskurses, den er zu stützen sucht. Er eröffnet den Angriff auf Bedeutung

und Macht und ermöglicht die Bildung von neuen Diskursen, die Widerstand leisten." (Weedon 1990, S. 141)

Aus diesen diskurstheoretischen Reflexionen lässt sich eine Perspektive für geschlechterpädagogisches Denken und Handeln ausbuchstabieren. Kinder und Jugendliche werden in der Schule mit unterschiedlichen Wissensformen von Geschlecht konfrontiert. Schule als Bildungsstätte hat den Auftrag, den Einzelnen durch ganzheitliche Lernprozesse zu Weltverstehen, Selbst- und Fremdverstehen und zur Weltgestaltung zu verhelfen (Wiater 2002, S. 121). Das heißt, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und ihnen Hilfestellungen bei ihrer individuellen Entfaltung zu geben. Meyer betont unter anderem, dass seitens der Schule „Reflexionsarbeit" anzubieten ist, hinsichtlich eines Angebots von Fragen wie „Wer bin ich/ woher komme ich/ was können wir tun?" (Meyer 1997, S. 323), die einer Auseinandersetzung mit diesen Inhalten nicht nur Raum verschaffen, sondern auch Hilfestellungen geben bei der Entwicklung zur Persönlichkeit. Mit der Auseinandersetzung mit „geistigen und dinglichen Inhalte seiner Lebenswelt, die ihm Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen" (Wiater 1993, S. 99) werden den Schülerinnen und Schülern Geschlechterentwürfe angeboten. Mit anderen Worten: Es findet eine Diskursivierung von Geschlecht in der Schule statt, die den schulischen Subjekten Positionierungen näher bringt. Die durch Schule und Unterricht angebotenen Deutungsfolien, Handlungsmuster und Denkkonzepte stellen dem Einzelnen also Angebote und Möglichkeiten zur Sinn- und Lebensorientierung dar.

Um eine bewusst-reflexive, kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht anzubahnen, bedarf es der Offenlegung der unterschiedlichen Positionen, d.h. der Darlegung der diskursiven „Streitigkeiten". Dies gilt einerseits für Lehrpersonen: So versteht sich die Auseinandersetzung mit Geschlechterkonzeptionen als eine reflexive Herausforderung die eigenen, subjektiven Vorstellungen über Geschlecht, Geschlechtlichkeit, Männlichkeit, Weiblichkeit, Mannsein, Frausein, Zweigeschlechtlichkeit, Geschlechterverhältnisse etc. zu hinterfragen. Flaake kommt in ihrer Untersuchung zur Berufsmotivation zu dem Ergebnis, dass insbesondere bei jüngeren Lehrerinnen ein Lebensentwurf vorherrscht, der einem traditionell-normativen Weiblichkeitskonzept folgt:

> „Lehrerin zu werden entspricht dabei dem herrschenden Bild von Weiblichkeit in stärkerem Maße als die meisten anderen akademischen Berufe.(…) Entsprechend kann diese Berufswahl (…) für die jüngeren die Bedeutung eines Verhaftetbleibens in vorgezeichneten weiblichen Lebenswegen haben." (Flaake 1990, S. 168)

Daraus erwächst die Forderung, dass das eigene geschlechtliche Verhalten und die eigenen Einstellungen zur Geschlechterthematik einer permanenten kritischen Betrachtung bedürfen, um dadurch eine distanzierte Klärung seiner eige-

nen geschlechtlichen Selbstpositionierung zu erreichen. Dabei geht es allerdings nicht nur darum, eigene präreflexive, unbewusste Prozesse zu thematisieren, sondern auch darum gesellschaftliche, geschlechtliche Normsetzungen zu dekodieren und gegebenenfalls auch umzudeuten. Dieses Buch versteht sich als kritischer Anstoß, die eigenen inneren subjektiven Vorstellungsbilder - die zugleich auch gesellschaftliche Konstruktionen der Geschlechterwirklichkeit darstellen - und deren Wirkung auf Mädchen und Jungen in pädagogischen Prozessen als Praxis der Veränderung anzuerkennen, um weitere Schritte aus einer anderen Richtung daran hängen zu können, die es noch zu formulieren gilt.

Und andererseits gehen mit dieser diskurstheoretischen Auseinandersetzung Implikationen für Schülerinnen und Schüler einher: Hieran setzen die grundlegenden Aufgaben von Schule: zu bilden und zu erziehen. Es bedarf der Entscheidungsfähigkeit der Schüler, damit die Prozesse der Subjektpositionierung auf eine bewusste Ebene transportiert werden können. Hierfür muss die Thematik Geschlecht, Formen von Geschlechtlichkeit, Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit zum Thema gemacht werden, um die verschiedenen Denkentwürfe als Angebote zu reflektieren, sich darin verwoben aber sich auch dort verortbar im Sinne von „handelbar“ zu sehen. An dieser Stelle möchte ich Hauskeller zitieren, um die Schnittstelle der Geschlechterkonzeptionen mit den konkreten Erfahrungen der Mädchen und Jungen in der Schule zu verdeutlichen:

> „Die Subjektivierung/Unterwerfung erfolgt nicht nur fremdbestimmt, sondern die Individuen arbeiten an ihrer identifizierenden Verortung selbst mit. Sie machen ihre Wünsche, ihre unausgesprochenen Träume und Phantasien zum Gegenstand der Selbstreflexion. Sie suchen sie daraufhin ab, welchen Kategorien und Persönlichkeitsmustern sie entsprechen, um sich aktiv mit dem dazugehörigen Umfeld und den normalen Verhaltensweisen dieser Gruppe zu identifizieren. So werden selbstidentische Subjekte durch die Aufforderung zu Authentizität, Freiheit und Selbstverwirklichung erzeugt. Diese Gebote fordern auf zur Erforschung des Inneren, der Seele und des Unbewussten mit dem Ziel, sich selbst zu erkennen und zu wissen. Diese Selbstkategorisierungen sind auch Selbsterfindungen, mit denen einzelne durchaus gut leben können - vielen eindeutigen Persönlichkeitswünschen stehen Märkte und Spielwiesen der Befriedigung offen.“ (Hauskeller 2000, S. 18f)

Als interaktive Wissensträger und -vermittler sind Lehrerinnen und Lehrer eingebunden in pädagogische Prozesse, welche eine „Vernetzung von Machtstrukturen und Machtpraxen“ (Musfeld 2001, S. 150) darstellen. Damit einher gehen „Wahrheitsspiele“, über deren Konstitutionsprozesse und Effekte sich Lehrkräfte bewusst sein sollten. Denn mit der Wahrnehmung von Geschlecht geht immer auch eine Perspektivierung von Geschlecht einher, die in sich regelstrukturiert und machtvoll auf pädagogische Prozesse wirkt.

> „Pädagogisches Handeln erzeugt und perpetuiert, wie kaum ein anderes, gesellschaftliche Wirklichkeit und gesellschaftliches Wissen, ein Wissen, das in den Bildungseinrichtungen allzu oft noch in Form von „Wahrheiten“ verstanden und vermittelt wird. Mit dieser Wahrheit des Wissens werden auch die Positionen im pädagogischen Prozess und seine Struktur festgeschrieben: die hierarchische Anordnung zwischen Lehrenden und Lernenden ebenso wie die Differenzen unter den Lernenden, die nicht lediglich Unterscheidungskriterien sind, sondern Machtpositionen benennen.“ (Musfeld 2001, S. 149f)

Mit anderen Worten: Für pädagogische Prozesse erweist sich eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten für hilfreich, um sowohl die Wirkungen dieser pädagogischen Prozesse und insbesondere der Beziehungskonstellationen als auch die angebotenen geschlechtlichen Subjektpositionen an-, über- und zu durchdenken. Für das eigene pädagogisches Tun ergibt sich daher, Identifizierungen und Abgrenzungen immer wieder auf ihre Macht-Wissen-Konstellationen zu hinterfragen. Mit der poststrukturalistischen Theorie betont auch Davies die Chance, andere Positionierungen einnehmen zu können: „It is to enable the participants to have a different way of seeing that does not necessarily replace other ways of seeing, but enables the student and the teacher to position themselves differently in relation to existing discourses.“ (Davies 1994, S. 26) Im Vordergrund steht daher nicht nur das Geschlechterphänomen auf der Konzeptionsebene, sondern auch auf der reflexionsgeleiteten Handlungsebene (Schmidt 2001, S. 279). Während das semantische Geschlechterwissen das Handeln und Denken der Lehrkräfte beeinflusst und (mit)strukturiert, steht die kritische Haltung im Vordergrund, sich als Lehrkraft nicht dermaßen regieren zu lassen (Foucault 1993, S. 52). In diesem Zusammenhang werden die Wertungen offengelegt und hinsichtlich pädagogischer Prozesse hinterfragt.

Schultheoretischer Horizont

Die Schule wird in dieser Arbeit als ein institutionalisiertes Beziehungsfeld bzw. als Objektivation von Diskursen verstanden: Diskurse als diskursive und symbolische Praktiken formieren die Bedeutungen der institutionalisierten materialen Instanz „Schule“ und produzieren somit eine spezifische symbolische Ordnung von „wahrem“ Wissen. Somit lässt sich Schule als institutionalisierte Objektivation im Diskursfeld und als diskursive und symbolische Praxis der in ihr lebenden Personen beschreiben, die diskurspositionierend (Wahrnehmungsweisen und Handlungsmodelle anbietend), diskursreproduzierend und diskursstabilisierend (hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Organisationsstruktur) aber auch diskurssubvertierend (Potential zur Entwicklung und Veränderung besitzend) zu denken ist.

Es handelt sich hierbei nicht um eine neue Theorie der Schule, die für sich beansprucht, „die" Schulwirklichkeit deskriptiv unter der Perspektivierung des Geschlechts darzulegen, sondern um eine machtkritische Auseinandersetzung mit der Schule unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht aus schultheoretischer Perspektive. In diesem Sinne wird Schule anders gedacht.[2]

Die Frage nach der Konstitution des Subjekts und den schulischen Wirkmächten in Bezug auf das Geschlecht[3] gründet auf einem theoretischen Bezugsrahmen von wissens-, diskurs-, und subjekttheoretischen Ansätzen, die disziplinübergreifend ineinander verwoben sind.[4] Die Thematisierung von „Schule" - „Geschlecht" - „Subjektivität" baut demnach auf der konzeptionellen Verbindung wissenssoziologischer und poststrukturalistischer Sichtweisen auf, wonach die Theoreme Macht - Wissen - Erfahrung - Subjektivation - Handlungsfähigkeit die Verbindungslinien darstellen. Diese werden mit dem schulischen Kontext in Beziehung gesetzt. Es interessiert daher der Gesamtkomplex Schule und die sozialen Aspekte des Wirklichkeitsbereichs Geschlecht im Netz schulischer Kräfteverhältnisse. Um Schule zu verstehen bezüglich der Art und Weise wie sie ist, ist es erforderlich, sie in Beziehung zu setzen mit den sie strukturierenden Prozessen. Daraus entwickelt sich kein neues theoretisches Konstrukt, sondern eine machtkritische, theoretische Reflexion der Schule, um die unsichtbare Verbindung von Schule, Machtverhältnissen und geschlechtlichen Formen sichtbar zu machen. Zuammenfassend kann gesagt werden, dass Schule innerhalb der diskursiven Ordnung der Geschlechterverhältnisse als material-institutionelle Objektivation, als zweigeschlechtlich geteilter Wirklichkeitsbereich und als subjektiver Erfahrungsort der Konstitution geschlechtlicher Subjektivität betrachtet wird. Aus diesem Verständnis kann Schule als Diskursproduzent von Geschlechterwirklichkeiten und als Diskurseffekt konzipiert werden.

---

[2] Am Beispiel von Geschlecht, das in allen Schulwirklichkeiten nach wie vor den Status einer ontologischen Tatsache besitzt, wird die Schule als ein Effekt von Diskursen verstanden, welche die Lebenswelt der Schüler strukturieren, in der sie produktiv an der Konstitution ihrer Geschlechtlichkeit mitarbeiten. Die Schule wird kritisch hinsichtlich ihrer Positionierung im Diskursfeld durchleuchtet, d.h. in Bezug auf ihre Rahmenbedingungen, ihre Funktionen und ihre Aufgaben im hegemonialen Diskurs der Geschlechterbinarität untersucht. Es wird zudem auf die Subjektivierungsprozesse der Mädchen und Jungen in der Schule als binär verfasste Geschlechterwirklichkeit eingegangen und die Bedingungen der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit ausgemacht.

[3] Das Geschlecht wird als ein durch Bezeichnungspraktiken erzeugter Effekt von Bedeutungen begriffen. Sowohl „sex" als auch „gender" wird in Anlehnung an Butler als ein von sozial-kulturellen Regelsystemen angeleitetes dynamisches Projekt spezifischer Wahrnehmungsmöglichkeiten verstanden, die unsere Geschlechtsidentität, unsere Körperlichkeit und unser Begehren entlang der diskursiven Wissensordnung generiert und positioniert. Hark denkt Geschlecht als „diskursives Regime" (Hark 2001, S. 359), welches unseren Körper, unser Denken und Fühlen, all unsere sozialen Relationen zu uns selbst, zu Anderen und zur Welt, d.h. zur symbolischen Ordnung bildet.

[4] Durch diese Verbindung wird die Schule als alltäglicher subjektiver Lebensort, als institutionelles Normierungsfeld und als Matrix des hegemonialen Geschlecht(er)diskurses perspektivisch fokussiert.

Forschungsfragen und Aufbau

Das eingangs formulierte Thema gründet auf folgenden Annahmen:

- Wirklichkeit wird diskursiv konstruiert.
- Auch die Schulwirklichkeit wird in sozialen, diskursiven Praktiken hergestellt und ist damit ein Effekt von Diskursen, auch des (hegemonialen) Geschlechterdiskurses. Schulische Wirklichkeit ist demnach eingelassen in die Geschlechterwirklichkeit und umgekehrt.
- Die Schule stellt als zweigeschlechtlich strukturierte Welt einen institutionellen Rahmen dar, innerhalb dessen geschlechtliche Subjektivierungsprozesse stattfinden.
- Die Subjektivierung von Geschlecht verläuft entlang machtvoller Kämpfe um Bedeutungen.
- Bedeutungen existieren in Gestalt von Bildern, Einstellungen, Imaginationen im Kopf von Lehrerinnen und Lehrern, die wiederum auf die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern wirken.
- Der Umgang der Lehrkräfte mit den unterschiedlichen geschlechtlichen Bedeutungszuschreibungen erfordert aus pädagogischer Sicht eine rationale und diskursive Durchdringung der heterogenen Geschlechterkonzepte.
- In pädagogischer Hinsicht bedarf es in diesem Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Möglichkeiten und Grenzen geschlechtlicher Subjektivierung.

Diese diskurstheoretischen Thesen sind konstitutiv für die gesamte inhaltliche Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht. Sie stellen das Grundlagenverständnis der Arbeit dar. Ausgehend von diesen Annahmen eröffnen sich fünf Themen- und Fragenkomplexe:

Kapitel 2 beschäftigt sich damit, den poststrukturalistischen Hintergrund abzustecken (Kapitel 2.1), der weiter diskursperspektivisch konkretisiert wird (Kapitel 2.2): Diesbezüglich wird zunächst auf die wesentlichen Erklärungs- und Analysekategorien eingegangen (Kapitel 2.2.1), wonach eine Einführung in die historisch-philosophische Diskurstheorie nach Michel Foucault erfolgt (Kapitel 2.2.2). Daran anknüpfend wird das pädagogische Selbstverständnis auf diese diskursperspektivischen Annahmen befragt. Ebenso wird die Diskursperspektive für die „Leerstellen“ und „Lücken“ pädagogischer Theorie herangezogen, nicht nur, um diese gleichsam „inhaltlich-pädagogisch“ zu füllen, sondern um einerseits kritisch auf diese aufmerksam zu machen (Kapitel 2.3) und andererseits um Konsequenzen für ein theoretisches Verständnis der Schulpädagogik zu formulieren. Im Anschluss daran werden problemorientiert grundlegende Annahmen

diskurstheoretischer „Subjektivitätsvorstellungen“, insbesondere Michel Foucaults und Judith Butlers, zu pädagogischen Fragestellungen in Beziehung gesetzt (Kapitel 2.4). Im Mittelpunkt stehen damit der pädagogische Kontext und die Möglichkeiten von Subjektivität. Die Auseinandersetzung mit den Theoremen Macht, Subjektivität und Handlungsfähigkeit mündet letztlich in eine Skizze kontingenter Subjektvorstellung. So wird in diesem Kapitel der Blick auf die sozialen Prozesse des Unterwerfens und Entwerfens von Subjekten gerichtet, mit dem Ziel pädagogische Prozesse, die immer auch Subjektivierungsprozesse sind, vertieft unter folgenden Aspekten erklärbar und verstehbar zu machen: Entlang welcher Kriterien und Dimensionen verlaufen Prozesse der Subjektivierung? Unter welchen Bedingungen finden sie statt und welche Rolle spielt der Macht-Wissen-Komplex in diesen Prozessen? Welche produktiven Wirkungen auf das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern und auf die pädagogische Beziehung hat der kritisch-reflexive, bewusste Blick auf das Verwobensein in die Machtverhältnisse, darauf, dass man eingebunden ist in die strategischen Prozesse der Macht?

Das darauf folgende Kapitel 3 setzt sich unter kritischem Rekurs auf aktuelle Theorien der Geschlechterforschung mit der Schule als Effekt des hegemonialen Geschlechterdiskurses auseinander. Im Mittelpunkt steht die Schule als gesellschaftliche Institution, die in ihr wirksamen Machttypen und ihre Verschränkung mit den Prozessen der Subjektivierung. Der hegemoniale Geschlechterdiskurs, der auch in der Schule als eine „Institution, die nicht eins ist“,[5] Effekte bezüglich der binären Strukturierung zeigt, realisiert sich permanent und in verschiedensten Praxen im schulischen Alltag. Der Geschlechterdiskurs strukturiert das machtvolle Wissen um das Geschlecht und so auch die Wahrnehmungsweisen von Geschlechtlichkeit und die geschlechtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Das Geschlecht fungiert dabei auch als Verhandlungsort des diskursiven und symbolischen Kampfes um Bedeutung. Schulische Imperative regulieren als eine Art Signifikationsfilter das Geschlecht, indem sie entsprechend der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit die Subjektivierungsprozesse anleiten.

Inhaltlich wird der Schwerpunkt dieses Kapitels auf die Thematik gelegt, wie geschlechtliche Subjektivierungsprozesse in der spezifischen Regel- und Wissensstruktur „Schule“ verlaufen. Im Vordergrund stehen zudem die im „Regierungskontext“ Schule gemachten Erfahrungen der Mädchen und Jungen mit Blick auf die Normalisierungsprozesse in der Schule. Während im Vorfeld Schu-

[5] Hier wird unter Rekurs auf Irigarays (1979) Titel „das Geschlecht, das nicht eins ist“ eine Anspielung auf die Schule als Institution der gesellschaftlichen und symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit gemacht.

le als Differenzierungsinstitution und Normalisierungsmacht[6] (Kapitel 3.2.3) beschrieben wurde, geht es im Weiteren darum, wie dieser Machttypus auf die Mädchen und Jungen mit welchen Strategien „zugreift“ (3.2.4). Mädchen und Jungen werden nicht nur regiert, sondern regieren sich auch selbst, indem beispielsweise sie selbst ihre panoptischen Überwacher sind, wenn es darum geht, sich als Mädchen und Junge zu verhalten, zu inszenieren. Mit dieser Perspektive der Subjektivierungsprozesse von Mädchen und Jungen in der Geschlechterwelt Schule soll Lehrkräften ein Einblick gegeben werden in die Zusammenhänge von Diskursen und Subjekt, von Wissen und Praxis, was in Kapitel 3.3 im Konzept des Geschlechterdispositivs konkretisiert wird. In diesem Kapitel wird ein begrifflicher Orientierungsrahmen vorgestellt, der zur Erklärung der Vergeschlechtlichungsprozesse und zur Generierung neuer Perspektiven der Schulpädagogik dient. Damit sollen nicht nur neue Fragen und Probleme formuliert werden, sondern es soll generell zunächst einmal möglich sein, mit Hilfe eines Begriffinstrumentariums ein Denk- und Analysevorgehen vorzustellen, welches dazu geeignet ist, beispielsweise diskursive Formationen, Machtstrategien, Modalitäten von Macht und Praktiken der Subjektivierung zu untersuchen. So bietet die Foucaultsche Werkzeugkiste die Möglichkeit, das Nicht-Sagbare zu versprachlichen und das Sagbare auf seine machtvollen Strategien, seine Mechanismen und Effekte zu untersuchen.

Aus diesen Annahmen ergibt sich die Frage, wie und nach welchen Strategien in der binär geteilten Schulwirklichkeit geschlechtliche Subjektivierungsprozesse verlaufen. Was heißt es, in der Schule ein Mädchen und ein Junge zu sein? Welche Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit werden angeboten und welche gelten als normal? Weiter: Wie kostituieren Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schuldispositivs (, welches immer auch ein geschlechtliches und machtvolles ist) ihre Subjektivität als Mädchen und Junge mit? Es steht die Frage mit im Vordergrund, welche Möglichkeiten die diskursperspektivischen Erklärungskategorien bieten, Schule als Schauplatz eines machtvollen Ringens um bestimmte Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit begrifflich fassen zu können. Weiter: Welche „tiefenstrukturellen“ Zusammenhänge ergeben sich bei der Betrachtung von Schule als Dispositiv der Macht? Wird Schule als ein Effekt von Diskursen und als ein Netz diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken im Horizont von Machtbeziehungen gefasst, dann können Prozesse der Subjektivierung und der Verkörperung von geschlechtlichem Wissen zwar als Unterworfenwerden in einen Diskurs angesehen werden, aber gleichsam auch als Möglichkeitsbedingung eigener Handlungsfähigkeit (Butler 2001, S. 8).

[6] Es wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, dass in der Bildungsinstitution Schule Normalisierungsprozesse entlang der normativen Geschlechterbinarität verlaufen.

Gegenstand des vierten Kapitels ist die Diskursivierung von Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen Feld. Es wird aufgezeigt, wie der Bedeutungsrahmen Geschlecht alltagstheoretisch und wissenschaftlich thematisiert, beschrieben und erklärt wird. Es wird von der These ausgegangen, dass Diskurse sozio-kulturelle Leitbilder über das Geschlecht bereitstellen und dass auf dieser Grundlage um die Definition der Formen von Geschlechtlichkeit im wissenschaftstheoretischen Feld gekämpft wird.

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist zunächst, dass diese verschiedenen Wissenskonzepte über Geschlecht nicht nur in der Erziehungswissenschaft und in der Lehrerausbildung, sondern damit auch in der Lehrplangenese eine Rolle bei der Produktion von schulrelevantem Wissen spielen.[7] Lehrpläne sind das Ergebnis eines bildungspolitischen Prozesses der Wissensselektion und transportieren spezifische Geschlechterkonzeptionen, die letztlich auch die Köpfe von Lehrkräften erreichen (Kapitel 4.1). Damit stehen Lehrpläne für ein konstruiertes Wissensfeld, das Lehrkräften einen Orientierungsrahmen für pädagogisch-didaktisches Handeln gibt. Das inhaltliche Scharnier des zweiten Kapitels stellt also der Lehrplan dar: Er stellt die materialisierte Verbindung zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und schulischer Praxis her. Von den präskriptiven Aussagenpositionen des Lehrplans ausgehend richtet sich der Blick auf die Geschlechterkonzeptionen im Diskursfeld der Wissenschaft.

Das Untersuchungsfeld sind demnach der wissenschaftliche Spezialdiskurs und die diskursiven Wissenskonstruktionen über das Geschlecht in der Schule (Kapitel 4.2). Diskurse begrenzen die Domäne des Geschlechts und formieren damit das Wahrnehmungsraster, Geschlecht so und nicht anders zu lesen. Es wird speziell danach gefragt, welche Deutungen, Problematisierungen und „Lösungen“ von Geschlecht die verschiedenen Geschlechterkonzeptionen der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung (neben der Alltagstheorie) favorisieren, welche Wahrnehmungen und welche allgemein-schulpädagogischen Hinweise daraus resultieren. Dies ist insofern von Bedeutung, da Lehrkräfte über Mädchen- und Jungensein, über Männlichkeit und Weiblichkeit und über das Geschlechterverhältnis innere Bilder im Kopf haben, die ihr Verhalten beeinflussen. Ich gehe von der These aus, dass diese machtvollen „Wissensbilder“ auf das Leben und Lernen von Mädchen und Jungen in der Schule im Hinblick auf geschlechtliche Subjektivierungspraktiken und -prozesse wirken. Vor diesem Hintergrund hat sowohl das Alltagswissen als auch das spezifische Wissenschaftswissen über pädagogische Sachverhalte Einfluss auf pädagogische Prozesse. Ich gehe in Anlehnung an Schroeder ebenso von der These aus,

[7] So wird Wissen über Geschlecht, das sich in vielfältigen Formen und Konzepten innerhalb der Erziehungswissenschaft zeigt, in der Lehrplangenese selektiert und in der alltäglichen Schulpraxis implementiert und von Lehrkräften umgesetzt.

> „dass in Schul- und Bildungskonzepten immer auch implizit oder explizit Geschlechterkonzepte hinterlegt sind, also ein enger Zusammenhang zwischen der theoretischen Sicht auf die Geschlechterfragen und der Ausgestaltung der Schule als einem Geschlechtersystem [als einem diskursiven und nicht-diskursiven, institutionalisierten Praxisfeld; Anm. d. Verf.] besteht“ (Schroeder 1999, S. 158).

Im Einzelnen sind dazu folgende Forschungsfragen zu beantworten: Welche Geschlechterkonzeptionen sind in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen im Umlauf, d.h. auf welche geschlechtlichen Wissensformen rekurriert die Erziehungswissenschaft? Welches Wissenschaftswissen über das Geschlecht wird durch die Studien produziert? Welche diskursiven Begründungen der Geschlechterformen werden entwickelt? Welche theoretischen Argumentationen des jeweiligen Wissenskonzeptes konstituieren die Ergebnisse der empirischen Studien? Welche geschlechtlichen Subjektpositionierungen werden entsprechend der jeweiligen Studie den Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler im Regelkontext Schule angeboten? Anders formuliert: Welcher Modus der Subjektivierung im geschlechtlichen Wissensfeld liegt den Studien zu Grunde?

Die jeweilige Geschlechterkonzeption wird demnach auf die jeweils konsequenten pädagogischen Positionierungen und Handlungsweisen hin befragt. Im Vordergrund hierbei stehen die Konsequenzen der jeweiligen Geschlechterkonzeptionen für die Subjektivierung in der konkreten Schulpraxis. Wie lassen sich pädagogische Situationen mit Hilfe von diskursiven Elementen verschiedener Geschlechterkonzeptionen so umdeuten, dass mit Hilfe eines Angebotes an vielfältigen Geschlechtsdeutungen die eigenen Widersprüche in den Selbstthematisierungen und -zuschreibungen als Mädchen oder Junge bewältigt und womöglich neu kontextualisiert werden können? So folgt im Anschluss ein erster Ansatz für eine kritisch-kontingente Geschlechterpädagogik (Kapitel 5). Denkt man die Geschlechterdifferenz in der Schule folglich als diskursive Konstruktion im Netz von diskursiven Verhältnissen, so eröffnet sich für jeden Einzelnen in der Schule die Möglichkeit, in die eigene Vergeschlechtlichung reflexiv einzuwirken. Wird auf den Wahlaspekt als Implikation des herrschenden Diskurses aufmerksam gemacht, dann kann Geschlechtlichkeit als „Entscheidungsprojekt“ innerhalb eines Strukturkomplexes behandelt werden und Selbstpositionierungen im Diskursfeld können bewusst hinterfragt werden. Die Kontingenz geschlechtlicher Lebens- und Existenzformen setzt demnach Bedeutungsvariationen voraus, deren Realisierung auch eine Frage der Schulpädagogik sein sollte. In diesem Sinne möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, das Selbstverständnis der Schulpädagogik zu hinterfragen und mittels der Diskursperspektive Wege aufzeigen, wie Schulpraxis anders „gelesen“ werden kann. Darin wird die Bedingung gesehen, neue Formen geschlechtlicher Subjektivität zu formulieren und anzubieten.

Zuletzt stellt sich die Frage, welche forschungspraktischen Wege und Möglichkeiten sich anbieten, die hier thematisierten Fragestellungen in einer sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse umzusetzen. Kapitel 6 setzt sich mit der Diskursanalyse als einem möglichen methodischen Verfahren auch in der Schulpädagogik auseinander und fragt nach den grundsätzlichen Möglichkeiten der Diskursanalyse als Analysewerkzeug zur Rekonstruktion und Entwicklung schulpädagogischen Wissens. Somit verfolgt diese Arbeit das Interesse, eine begriffliche „Werkzeugkiste der Diskursforschung" für schulpädagogische Fragestellungen exemplarisch anzubieten. Das in Kapitel 3 entwickelte begriffliche Erklärungs- und Analyseraster kann als variables Instrumentarium und Denkgerüst auf weitere Fragestellungen und Problemfelder angewandt, modifiziert und spezifiziert werden. Somit wird die hier behandelte Thematik der „Diskursivierung von Geschlecht" im erziehungswissenschaftlichen Feld grundgelegt und für neue Forschungsperspektiven eröffnet.

Diese Arbeit ist somit fünfschrittig aufgebaut und leistet

1. eine theoretische Auseinandersetzung mit den Begriffen Macht, Wissen, Subjektivität als zusammenhängende und verwobene Begriffskategorien der Diskurstheorie und deren Relevanz und Bedeutung für die Pädagogik (Kapitel 2)
2. eine diskursperspektivische Betrachtung von Schule und Geschlecht (Kapitel 3)
3. eine sachanalytische Aufbereitung der in und durch die Erziehungswissenschaft angebotenen Geschlechterkonzepte und deren pädagogischen Implikationen für konkrete Handlungschancen (Kapitel 4)
4. Ansätze einer kontingenten Geschlechterpädagogik (Kapitel 5)
5. sowie eine Perspektivierung diskursanalytischer Umsetzung (Kapitel 6).

Methode

Im ersten Teil der Arbeit wird rekonstruktiv verfahren, d.h. es wird ein Überblick über die poststrukturalistische Sichtweise, die diskurstheoretischen Bausteine, sowie über die Foucaultsche Diskurstheorie gegeben. Im Anschluss daran wird dialektisch die Verbindung diskurstheoretischer Annahmen und schulpädagogischer/schultheoretischer Problemstellungen herausgearbeitet, die in eine Pädagogik kontingenter Subjektvorstellungen mündet. So werden die Schulpädagogik (als Disziplin) sowie der Pädagogikdiskurs entlang des diskursperspektivischen Verständnisses dialogisch be- und hinterfragt. Weiter werden in einer schultheo-

retischen Auseinandersetzung die Leitbegriffe „Schule“ und „Geschlecht“ in das hier vorgestellte diskurstheoretische Verständnis eingeführt und im Sinne eines begrifflichen Rasters aufbereitet. Es folgt eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Geschlechterkonzeptionen[8] und der Frage nach pädagogischen Konsequenzen innerhalb der jeweiligen konzeptionellen Geschlechtersemantik. Es wurden folgende methodische Entscheidungen getroffen:

Im Vordergrund des Kapitels 4 steht zunächst eine theoretische Übersicht über Geschlechterkonzeptionen in der Forschungslandschaft. Die Geschlechterkonzeptionen haben sich aus der wissenschaftlichen Literatur heraus entwickelt. D.h. die Identifizierung der Geschlechterkonzeptionen erfolgte im Sinne des Gedankens der grounded theory entlang der Zuordnung der Forschungen selbst zu den Lesarten und der Einbeziehung von metatheoretischen, wissenschaftlichen Einteilungen der Geschlechterforschung.

Die anschließende Analyse der Forschungsergebnisse gründet auf einem analytischen Vorgehen mittels Kategorienbildung. Die Auswahl der konkreten Studien erfolgt auf der Grundlage wissenschaftlicher Verbreitung im Forschungsfeld der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung und auf dem inhaltlich-theoretischen Hintergrund der Fragestellung: Was heißt es, sich zu einer konzeptionellen Geschlechtersemantik zu positionieren. Diese theoriegeleitete Reduktion der Forschungsergebnisse begründet die Auswahl der Texte, die zudem Schlüsseltexte in der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Verweise darstellen.

[8] In dieser Arbeit wird keine Diskursanalyse zum Phänomen Geschlecht in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung geleistet, sondern ein Versuch die Diskursperspektive auf den Wissenschaftsdiskurs und auf die Schule und das Geschlecht zu richten.

2 Die Diskursperspektive im schulpädagogischen Feld: theoretische Grundlegung

„In this sense, discourse, whether written or oral,
has the potential to create new knowledge,
new beliefs, and a new consciousness."
(Eder 1995, S. 11)

2.1 Der Poststrukturalismus

2.1.1 Der Poststrukturalismus: eine theoretische Denkrichtung

Eine Verortung des Poststrukturalismus in der allgemeinen theoretischen Ausgangslage ist hilfreich, um die Schnittpunkte der verschiedensten Perspektiven seines Denkens und seine eigentliche Intention der Gesellschaftskritik aufzuzeigen. Denn: der Poststrukturalismus hat seinen Ausgangspunkt in der vielfältigen Kritik der Sprachtheorie Ferdinand de Saussures, dem Strukturalismus, der insbesondere in den 1980er Jahren durch poststrukturalistische VertreterInnen wie Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean-Francois Lyotard, Michel Foucault aus der Philosophie, Jean Baudrillard aus der Soziologie, Jean Lacan und Julie Kristeva aus der Psychoanalyse, modifiziert und weiterentwickelt wurde. So kann der Poststrukturalismus auf Grund seines direkten Anschlusses an den Strukturalismus nicht ohne diese Herkunft verstanden werden. Ausgehend von der Annahme, dass Wirklichkeit über Sprache, über Bedeutungen und so auch über Handeln und Wahrnehmen hervorgebracht wird, richtet der Poststrukturalismus sein Augenmerk auf die diskursiven Machtverhältnisse (Foucault), innerhalb derer die Konstruktionsverhältnisse stattfinden und auf die Auflösung von scheinbar stabilen und ursprünglichen Modellen der Wirklichkeit durch die Strategie der 'Umkehrung' der Differenz und der 'Verschiebung' der Logik des Sinnsystems (Derrida1990a; 1990b).

Der Poststrukturalismus ist als eine geisteswissenschaftliche Denkrichtung zu beschreiben, die sich Ende der 60er Jahr zum Einen in der philosophischen Denktradition u.a. von Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Sigmund Freud etc. herausformt und dabei die Überwindung der Metaphysik durch ein Verständnis der Welt „als eine globale Form der Ausgelegtheit von Wirklichkeit, als ein Bedeutungszusammenhang, in dem wir uns bewegen" (Frank 1984, S. 28) provoziert. Zum Anderen entwickelte sich der Poststrukturalismus aus der Kritik am klassischen Strukturalismus nach Ferdinand de Saussure, vertreten durch Julien A. Greimas, Claude Levi Strauss, Roland Barthes etc. Bedeutsam hierbei

ist ebenso der Bezug zur sprachphilosophischen Annahme der diskursiven Konstruktion von Welt zu nennen. Darunter sind u.a. John Austin und John Searl zu erwähnen, die durch ihre Sprechakttheorie ein Verständnis von Sprache als Handlung darlegen.

Mit dem Namen des Poststrukturalismus knüpfen Vertreter dieser Richtung am klassischen strukturalistischen Verständnis an und grenzen sich gleichsam von diesem ab, indem sie eine einheitliche, in sich geschlossene, gesetzmäßige Struktur - sei es von sprachlichen Zeichen oder von sozialen Phänomenen - von Grund auf anzweifeln. Damit gerät der Strukturbegriff auf Grund seines Anspruches auf ahistorische und kulturell übergreifende Gesetzmäßigkeiten zum zentralen Kritikfeld poststrukturalistischer Auseinandersetzung mit dem klassischen Strukturalismus:[9] Raab spricht in diesem Zusammenhang von einer poststrukturalistischen Radikalisierung des strukturalistischen Strukturbegriffs, da Strukturen nun als dynamisch, d.h. nicht nur als Konstituens, sondern als sprachlich konstituiert betrachtet werden.

> „Die Struktur des Poststrukturalismus kennt kein abgeschlossenes System mehr, es gibt keine Begrenzung, sie ist unendlich vielen Transformationen zugänglich.[10] Im Gegensatz zum Strukturalismus betont der Poststrukturalismus damit die Diskontinuität, d.h. den Wandel der Strukturen. Dies geschieht durch eine radikale Dezentrierung und Pluralisierung des Strukturbegriffs." (Raab 1998, S. 14)

Frank beschreibt die geschichtliche Formierung des Poststrukturalismus[11] ('Neostrukturalismus') in Frankreich in den 60er Jahren als eine im universitären Diskurs eher marginale intellektuelle Bewegung. Dabei bezieht der Poststrukturalismus seine Kritik auf die vorherrschende Lehre des 'Rationalitäts-Konzeptes des freiheitlichen Abendlandes' der Universitäten, was unter dem Begriff der „klassischen episteme" zusammengefasst werden kann (Frank 1984, S. 41):

> „Da ist einmal der Angriff auf ein Denken in Begriffen der Geschichte, da ist zweitens der Angriff auf die Kategorie des Subjekts (oder des Selbstbewusstseins), und da ist drittens die Herausforderung einer auf den Vorrang des Sinns gestützten Hermeneutik." (ebd., S. 39)

Dabei geht es in erster Linie um eine repräsentationskritische Haltung und ein (ausnahmsloses textuelles) Denken in Relationen.

---

[9] Vgl. Raab 1998, S. 14

[10] Vgl. Frank 1984, S. 37-102

[11] Frank spricht nicht vom Poststrukturalismus, sondern vom Neostrukturalismus und meint „eine 'condition' nach den Toden der Metaphysik" (Frank 1984, S. 30).

- Auf die Geschichte bezogen heißt dies, dass diese nicht als eine lineare einheitliche Abfolge von Erzählungen aufgefasst werden kann, sondern als in sich heterogene, widersprüchliche und vielfältige historische Lesarten.
- Poststrukturalistische Subjektvorstellungen distanzieren sich von humanistischen Annahmen eines stabilen, widerspruchsfreien, ursprünglichen und zentrierten Subjekts. „Das poststrukturalistische Subjekt ist ohne Ursprung und ohne Einheit. Es ist 'im tiefsten Inneren' ein Zeichenprodukt; ein in der Sprache gefangenes und durch Sprache, im weiteren Sinne durch Kultur definiertes Wesen." (Nünning 1998, S. 440) Poststrukturalistische Auseinandersetzungen über das Subjekt verlaufen in erster Linie über die Kritik am klassischen Subjektbegriff. Vertreter des Poststrukturalismus wie Derrida, Foucault, Lyotard oder Lacan weisen in ihren theoretischen Schriften eine je unterschiedlich spezifische Betrachtung des Subjektbegriffs auf, deren gemeinsamer Fluchtpunkt jedoch stets die Dezentrierung des Subjekts darstellt. Während sich Foucault mit den historischen Produktionsprozessen des Subjekts durch Machttechniken beschäftigt, setzt Lyotard das Subjekt mit postmodernen Wissensformen in Beziehung. Derrida verortet das Subjekt im endlosen, freien Spiel der differentiellen Bedeutung; Lacans psychoanalytische Subjektperspektive thematisiert die Subjektwerdung in und durch die Sprache als symbolische Ordnung. [12]
- Grundlegend für poststrukturalistisches Denken ist darüber hinaus die von Saussure geleistete Kritik an der Vorstellung der wortimmanenten Bedeutung, d.h. der feststehenden Relation von Bedeutung und Bezeichnung, von Sprache und Wirklichkeit im Sinne einer Abbildung von Realität. Sinn ist stets in Kontexten auszumachen und daher variabel und verschiebbar. Thematisiert man darüber hinaus die Bedeutung von 'Sinn' aus einer eher soziologischen Perspektive, dann rücken die Interpretations- und Deutungsleistungen der Subjekte in den Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang fand aus der strukturalistischen Perspektive eine nur „mangelnde Reflexion der Bedeutungsdimension symbolischer Ordnungen und deren Anwendung in den Interpretationsleistungen von sozialen Akteuren" (Keller 2005, S. 105) statt. Der Poststrukturalismus sieht, Bezug nehmend auf den Strukturalismus, in der Berücksichtigung des Symbolsystems und der Bezeichnungsprozesse das grundlegende Moment theoretischen Denkens, was seinen Blick für die soziohistorische Situiertheit des Sprechers und der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken im symbolischen System schärft.

[12] Vgl. Koller 2001

Den verschiedenen Spielarten des Poststrukturalismus geht es in erster Linie jedoch nicht um Sprache, sondern um eine philosophisch-/soziologisch-sprachliche Praxis der Gesellschaftskritik. Dabei erhalten die spezifischen Theorieansätze, die sich radikal von jeglichen homogenen Denkgebäuden distanzieren, eine gemeinsame Fundierung durch eine Semiotisierung der Wirklichkeit und eine Sichtweise der Sprache als wirklichkeitsschaffende, performative Instanz. Sinn wird hierbei als historisch-gesellschaftlich konstruiert gesehen, so dass jegliche Strategie der Wahrheitssetzung eines die Natur begründenden Sinns offengelegt wird. Die Konstitution von Wahrheit erfolgt meist über naturhafte Begründungsmuster und Legitimationsformen.

Das gesellschaftskritische Potential des Poststrukturalismus äußert sich in einem Denken, das jede Ontologisierung klar zu vermeiden sucht und das Subjektivität als eine durch Machtpraktiken durchwobene diskursive Existenzform ansieht. Diese grundlegende Haltung spiegelt sich in den verschiedenen theoretischen Ausformungen des Poststrukturalismus wider. Spricht man in diesem Zusammenhang von *dem* Poststrukturalismus, so erweckt dies den Anschein eines ausformulierten, theoretischen Modells. Es kann nicht von *der* poststrukturalistischen Theorie gesprochen werden, sondern mehr von poststrukturalistischen Theoriepositionen, die sich stark beeinflusst von der linguistischen Perspektive über die verschiedensten Fachrichtungen hin erstrecken (wie Philosophie, Soziologie, Sprachwissenschaft und Psychoanalyse).

> „Bedeutend beim Poststrukturalismus (…) ist der Rekurs auf die linguistische Wende (linguistic turn), d.h. auf die Beeinflussung verschiedener Wissenschaften durch Linguistik und Semiotik. Diese gemeinsame Basis erlaubt eine starke Interdisziplinarität, da alle Spielarten des Poststrukturalismus, ob nun Philosophie, Soziologie oder Psychoanalyse, ihre spezifischen Theorien aus einer rigorosen Semiotisierung der Welt und der Wissenschaft heraus entwickelt." (Nünning 1998 S. 439)

Als poststrukturalistische Diskurstheoretiker können Michel Foucault aus der Philosophie, Ernesto Laclau und Chantal Mouffe aus der Politikwissenschaft und Vertreter der Cultural studies, der Feministischen Theorie und des Postkolonialismus, deren Theoriegerüst kein eigenständiges, sondern je nach Fokussierung vielmehr eine Bezugnahme auf den französischen Poststrukturalimus, insbesondere auf Michel Foucault, darstellt, identifiziert werden. Der Poststrukturalismus verweist mit seiner sprachphilosophischen Grundlegung nicht nur auf unterschiedliche Theoriebezüge, sondern auf einen interdisziplinären Forschungskontext, der, wie Raab formuliert, auch als ein „sehr heterogenes Feld" (Raab 1998, S. 14) beschrieben wird: „Trotz des gemeinsamen theoretischen Hintergrundes besteht der sogenannte Poststrukturalismus aus einer Vielzahl unterschiedlicher Forschungsfelder, sowie verschiedenartiger methodischer Ansätze." (ebd.) Das

theoretische Fundament des Poststrukturalismus eröffnet methodisch-methodologische Entwicklungsperspektiven, wie beispielsweise die sozialwissenschaftliche Diskursforschung[13] seit den 1990er Jahren in Deutschland zeigt. So zeigen Diskursanalysen sehr unterschiedliche methodische Anwendungen, da diese nicht ein feststehendes methodisches Konzept oder Instrumentarium beinhalten, sondern da die Diskursanalyse am jeweiligen konkreten Gegenstand zu entwickeln ist.

Die hier vorliegende Arbeit beruft sich in erster Linie auf die Diskurstheorie Michel Foucaults. Michel Foucault, der wohl bekannteste Diskurstheoretiker, beschäftigt sich in der Genealogie der Macht-Wissen Komplexe[14] mit Diskursen und ihren konstitutiven Wirkungen auf das Subjekt, den Körper und die Sexualität. Nach Foucault sind es die Diskurse und die Mikropraktiken innerhalb und außerhalb von Institutionen, die die Subjekte hervorbringen. Wissen betrachtet Foucault in seinem genealogischen Konzept als Umrisse bzw. Formen der Macht und richtet sein Interesse auf die unterschiedlichen Formen des Wissens, die in diskursiven Machtkämpfen Wirklichkeitsformen setzen und damit über Ausgrenzung Wahrheit etablieren. Die Diskurstheorie Foucaults impliziert eine ethische Grundierung: Foucault verweist auf die diskursiven Machtmechanismen und die dadurch bedingten Handlungsmöglichkeiten - auch zum Widerstand. Dem liegt nahe, poststrukturalistisches Denken an handlungspraktische Felder wie das der Schulpädagogik anzuknüpfen[15], die Herausforderungen gerade auf Grund der Schwierigkeit der scheinbaren 'Praxisferne' ernst zu nehmen, um daraus nicht nur neue pädagogische Denkraster, sondern generell eine erweiterte Haltung zu eröffnen, welche wiederum neue praktische Handlungsressourcen impliziert. In diesem Zusammenhang geht es in diesem Kapitel u.a. darum, zu benennen, warum und inwiefern eine Diskursperspektive für die Pädagogik bedeutsam sein kann.

---

[13] Methodologische Entwicklungen und methodische Anwendungen der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung zeigen sich um den Arbeitskreis 'Diskursanalyse' um Reiner Keller, Andreas Hirseland, Werner Schneider, Willi Viehöver, Reiner Diaz-Bone, Andrea Bührmann (Vgl. hierzu: Keller u.a. 2001; Keller u.a. 2003)

[14] Mit dem Begriff der Genealogie bezieht sich Foucault auf die historische Dimension von Prozessen und Praktiken. Der genealogischen Methode liegt eine konstruktivistische Weltauffassung zu Grunde, so dass sie ein eigentliches ursprüngliches Wesen der Dinge verneint und den Zugang zur Realität auf Grund der Subjektabhängigkeit menschlicher Wahrnehmung für nur bedingt möglich erachtet. Die Genealogie lehnt es ab, nach den Ursprüngen zu fragen, nach der inneren Wahrheit beispielsweise des Geschlechts oder nach der der Ontologie der Sexualität. Mittels der Genealogie werden diese scheinbar natürlichen Kategorien zerlegt, d. h. ihre Konstitutionsprozesse werden vor dem Hintergrund des diskursiven Macht-Wissen-Komplexes aufgezeigt. Somit werden diese Identitätskategorien mittels der Genealogie als Setzungen, die sich als natürlich und als die einzige und wahre Wirklichkeit ausgeben, entlarvt und denaturalisiert.

[15] Vgl. Kapitel 2.3

Zwischenresümee

Wesentliches Grundmoment der Diskurstheorie ist, dass Sprache nicht als Repräsentant der gegebenen Realität fungiert, d.h. sie ist nie das objektive Abbild einer Realität, die außerhalb von Diskursen existiert, sondern sie kennzeichnet vielmehr ein schöpferisches Potential, das durch die Produktion der sinnhaften Welt zum Ausdruck kommt. Durch Sprache werden Bedeutungsgehalte und Denkformen hervorgebracht, die sich in und durch verschiedene Diskurse äußern. Die Diskurstheorie[16], die aus sprachphilosophischen Positionen des Poststrukturalismus entspringt und sich durch heterogene Ansätze ausweist, richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Aussagepraxis[17], die in einem übergreifenden Strukturgeflecht eingebettet ist. Inhalt der Diskurstheorie ist demnach der Bedeutungsgehalt sprachlicher Aussagen und die Frage nach den Konstellationen und Beziehungen der Macht.

2.1.2 Poststrukturalismus und Geschlecht

Geschlecht aus der Perspektive des Poststrukturalismus wird als historisch-kulturelle Repräsentationspraxis des hegemonialen Geschlechterdiskurses bezeichnet. Das theoretische Denkgerüst impliziert, dass alle sozialen Phänomene - in ihrer differentiellen Existenzform - etwas kontinuierlich Hergestelltes und Kontingentes sind. Geschlecht wird demnach nicht als ontologische Gegebenheit mit einer essentiellen Substanz, sondern als Effekt eines Konstitutionsprozesses begriffen: Geschlecht wird in und durch ein spezifisches „Bedeutungs-Wissen" entlang gewisser Regeln konstituiert. Dieses Wissen eröffnet den Rahmen von Möglichkeiten, der über Negation festlegt, was als Wirklichkeit gilt: Geht man nun von der gesellschaftlichen Konstruktion von Gegenständen, sozialen Phänomenen, symbolischer Sinnsysteme und Ordnungen aus, dann sind es die Diskurse, denen bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht besonderes Interesse zukommt: Aus diskurstheoretischer Perspektive wird die symbolische Geschlechterordnung, das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit[18], in und durch Diskurse, d. h. durch machtvolle regelgesteuerte Wissensformen produziert.[19] Diskurse bewirken Wissensformen und damit einhergehende spezifische Wahrnehmungsmöglichkeiten, welche unsere Körperlichkeit, unsere Emotionalität, unsere Handlungsmöglichkeiten und Denkweisen formen und steuern. Diese

[16] Zur systematischen Einteilung von Diskurstheorien siehe Keller (2005)
[17] Aussagen produzieren die Wahrnehmung der Welt und somit die Realität für jeden Einzelnen.
[18] Vgl. Hagemann-White 1984
[19] Vgl. u.a. Weedon 1990; Maihofer 1995; Butler 1991; Raab 1998; Hark 2001

werden geschlechtlich so formiert, wie der herrschende Diskurs Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit als sinnstiftende und somit wahrnehmbare Kategorien definiert. Damit gehen immer auch Geschlechterformen einher, die ausgeschlossen werden.

Keller macht auf die phänomenologische Betrachtung der sozialen Vermitteltheit von Wissen der Diskurse auf der Grundlage gesellschaftlich produzierter symbolischer Ordnungen aufmerksam:

> „Alles, was wir wahrnehmen, erfahren, spüren, auch die Art, wie wir handeln, ist über sozial konstruiertes, typisiertes, in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen vermittelt. Dieses Wissen ist nicht auf ein 'angeborenes' kognitives Kategoriensystem rückführbar, sondern auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme." (Keller 2001, S. 113)

So wird die Wahrnehmung, d.h. die Einordnung der Welt in zwei und nur zwei Geschlechter und die damit einhergehenden Deutungsprozesse, welche unsere Erfahrungen als Mann oder Frau, unsere Gefühle, ein Mann oder eine Frau zu sein und weibliche und männliche Verhaltens- und Handlungsweisen konstituieren, aus der binär verfassten Sinnstruktur des Wissens um zwei sich gegenseitig ausschließende Geschlechter strukturiert. Realisiert und stetig aktualisiert wird dieses Wissen durch geschlechtliche Darstellungen und Wahrnehmungen[20]. Dadurch wird unsere Subjektivität[21], unser Selbst und auch unser Körper erst sinnvoll und auch so erst möglich. 'Realisiert' wird dieses Wissen - das soziale Wissen um die Zweigeschlechtlichkeit - durch die sozial konstruierte „Geschlechtszugehörigkeit" (Hirschauer 1989), die sich an den normorientierten alltagstheoretischen „Geschlechtsdarstellungen" und „Geschlechtsattributionen" festmachen lässt. Oder wie Lindemann formuliert:

> „Es gibt zwei Geschlechter nur insofern, als Individuen andere als Männer oder Frauen wahrnehmen und sich selbst als das eine oder andere darstellen. Das Resultat dieser Praktiken ist eine Welt mit zwei Geschlechtern, denen die einzelnen jeweils ausschließlich und lebenslänglich angehören." (Lindemann 1993a, S. 44).

Es wird von der Annahmen ausgegangen, dass das Wissen um die Kategorie Geschlecht in und durch Diskurse entlang der bipolaren Ordnungsprinzipien der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsstrukturen des symbolischen Geschlechtersystems (re-)produziert wird, d.h. durch die Individuen in diskursiven

[20] Vgl. Hirschauer 1989, S. 112

[21] Dieses Subjektverständnis basiert auf einer poststrukturalistischen Sichtweise, die den Prozess der Subjektkonstitution, des „Gewordenseins und Ständigwerdens" aufgreift und sich klar von universellen und essentiellen Subjektauffassungen distanziert.

als auch nicht-diskursiven Praktiken umgesetzt wird. In diesem Sinne wird das geschlechtliche Subjekt als von Bedingungen der Wissensproduktion abhängiges dynamisches Konzept begriffen, welches in und durch historisch-kulturelle Zeichenpraktiken im gesellschaftlichen Raum zu einem duskursiv markierten Geschlecht wird und sich dabei tätig mit vollzieht. Das Geschlecht kann demnach als historisch-diskursives Phänomen erfasst werden, das durch gesellschaftliche Konstruktionsprozesse eine intelligible[22] Gestalt annimmt. Maihofer spricht diesbezüglich von Geschlecht als Existenzweise und betrachtet Geschlecht als eine durch die Geschichte entwickelte spezifische Ausprägung zu existieren:

> „'Geschlecht' ist nun eine komplexe Verbindung verschiedener historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen, Körperpraxen und -formen sowie gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen, eben eine historisch bestimmte Art und Weise zu existieren." (Maihofer 1995, S. 85)

Poststrukturalistisches Denken von Geschlecht bezieht sich in seiner Grundlegung auf die Konstitutionsbedingungen der männlichen und weiblichen Subjektivität und der bipolaren Geschlechterordnung. Diese wird permanent in und durch gesellschaftliche Praktiken aufrechterhalten und durch Institutionen legitimiert. Bezogen auf den Diskurs der Geschlechterdifferenz wird dieser als universelle, wahre Natur gesamtgesellschaftlich verankert, indem die Differenz dichotom gesetzt und ontologisch, natürlich begründet wird. Diesbezüglich bedarf es einer Analyse der Herstellungsmechanismen der Kategorie Geschlecht, die immer auch eine Analyse von Machtstrukturen darstellt. Diese Forschungsperspektive blickt somit auf die Machtverhältnisse in ihrem Entstehungskontext und ihre Wirkung auf die Konstitution von Geschlecht. Die gesellschaftliche Produktion von Wissen, d.h. von spezifischen Bedeutungen und von damit einhergehenden dynamischen Subjektpositionen ist der Knotenpunkt, an dem machtvolle Strukturen nachzuzeichnen sind. In der poststrukturalistisch-wissenssoziologischen Auseinandersetzung mit Geschlecht erweisen sich somit die Kategorien wie Sprache, Macht, Wissen, Subjekt und die darin enthaltenen Widersprüche und Diskontinuitäten als „Dreh- und Angelpunkt" zur Rekonstruktion und Offenlegung der Konstitutions- und Regulierungsprozesse.[23] Wie Macht

[22] Auch die Geschlechter-Normen bestimmen also die kulturelle Intelligibilität und bringen intelligible und nicht - intelligible Identitäten hervor. Butler betont dabei in erster Linie die „Kohärenz" und die „Kontinuität" der drei geschlechtlichen Konzepte als „aufrechterhaltende Normen der Intelligibilität" (Butler 1991, S. 38), d.h. die fortdauernde Übereinstimmung von „sex",„gender" und Begehren stellt die zu beachtende Norm dar, die immer wieder konstruiert werden muss. In und durch die Regulierungsverfahren werden unter Beachtung der kohärenten Geschlechter-Normen kohärente Geschlechtsidentitäten produziert.

[23] Vgl. Weedon 1990, S. 22

innerhalb und zwischen den Beziehungen des Subjekts und den diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ausgeübt wird und welche Widerstandsstrategien bestehen, ist zentraler Bestandteil des Poststrukturalismus nach Foucault und seiner machttheoretischen Lesart von Geschlecht.[24]

> „Der feministische Poststrukturalismus ist also eine Produktionsweise von Wissen, bei der die poststrukturalistischen Theorien über Sprache, Subjektivität, gesellschaftliche Prozesse und Institutionen für das Verständnis der vorhandenen Machtverhältnisse und das Erkennen von Bereichen und Strategien der Veränderung angewandt werden." (Weedon 1990, S. 59)

Betrachtet man Geschlecht aus einer bedeutungstheoretischen Perspektive so stellt es ein Verhandlungsfeld in einem spezifisch soziokulturellen, historischen Kontext dar. Geschlecht ist stets innerhalb der Geschichte und sozialer Verhältnisse zu verorten: „Jede Geschlechtskonfiguration hat ihre eigene historische und soziale Spezifik." (Gutiérrez Rodriguez 1996, S. 170) Ein reflexives Auseinandersetzen mit Geschlecht erfordert demnach ein kontextualisierendes Denken, sofern man Geschlecht als permanente Signifikationspraxen begreift. Die soziale Konstruiertheit des Geschlechts begründet sich daher in der Annahme, Geschlecht nicht außerhalb von Sozialität und Historizität denken zu können, da Geschlecht stets eine Repräsentation und Interpretation von Vorhergegangenem ist. Demnach kommt der sprachlichen Ordnung besondere Bedeutung zu, da sie die eigentliche Bedingung dafür ist, dass und wie wir Geschlecht wahrnehmen. Denn „es gibt keine Möglichkeit, aus der Welt der Kommunikation und der kulturellen Bezeichnungen, aus dem Universum der Sprache und Bedeutung herauszutreten" (Hark 2001, S. 358). Daraus erwächst die Argumentationslogik, Geschlecht als eine schon immer diskursiv-symbolisch vermittelte Existenzweise zu betrachten. Bezüglich des Geschlechts als zentrale Strukturkategorie ist jede Erfahrung eine spezifisch historische, kulturelle, soziale Erfahrung - demnach im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit-, die nicht außerhalb davon zu denken ist. Auch Burr unterstreicht die sprachliche Strukturierung der Wahrnehmung von eigenen Erfahrungen und konstatiert: „We can only represent our experiences to ourselves and to others by using the concepts embedded in language, so that our thoughts, our feelings and how we represent our behavior are all ´prepackaged` by language." (Burr 1995, S. 39) In diesem Zusammenhang kann Geschlecht diskurstheoretisch als „diskursives Regime, das - in Foucaultscher Terminologie - systematisch die Gegenstände bildet, von denen es spricht:

[24] Poststrukturalistische VertreterInnen versuchen durch die Annahme der gesellschaftlichen Konstruiertheit von Geschlecht, der Widersprüchlichkeit und Uneinheitlichkeit der Subjekte und der Produktivität und Dezentriertheit von Macht den Bedingungen der Veränderbarkeit von Geschlecht und der Geschlechterverhältnissen entgegenzukommen.

die Erfahrung unserer Körper, unser Begehren, unser Handeln, unsere sozialen Beziehungen, unsere kulturellen Ordnungen“ (Hark 2001, S. 359) verstanden werden. Diese diskurstheoretische Perspektive geht von Geschlecht als etwas Gemachtem aus, das in und durch soziale und kulturelle Praktiken hergestellt wird. Geschlecht wird demnach nicht als ontologische Tatsache verstanden, sondern als veränderbare Bedeutung, die durch diskursive Wissensordnungen grundgelegt wird und gleichsam das Geschlechterverhältnis und die Geschlechterdifferenz konstituiert. Villa beschreibt in ihrem Buch „Sexy bodies“ (2001) aus einer mehrperspektivischen Herangehensweise die Herstellungsprozesse von Geschlecht und rekurriert dabei jeweils auf den Mechanismus der „Naturalisierung“. Dieser verschleiert die soziale Bedingtheit von Geschlecht im jeweiligen Raum- und Zeitbezug und legt Geschlecht auf der Grundlage vergeschlechtlichter Dualismen differentiell fest. Diese Signifikationslogik bewirkt, dass spezifische Bedeutungsinhalte ontologisiert, zur „Natur“ werden. Beispielsweise wohnt die Eigenschaft „Führungsqualität“ dem natürlichen Geschlecht des Mannes inne, wie die Haushaltsführung der Wesenhaftigkeit der Frau entspricht. Die poststrukturalistisch-diskurstheoretische Argumentation betont, dass die Differenz von „sex“ und „gender“ erst durch Diskurse erzeugt wird, denn - so Landweer kritisch - „die Natur mache keine Unterscheidungen, das Chaotisch-Mannigfaltige werde erst durch menschliche Begriffe in eine Ordnung gebracht - also eine Art Kulturnominalismus“ (Landweer 1993). Geschlecht als Effekt eines Naturalisierungsprozesses ist, wie Villa konstatiert, eng mit dem Butlerschen Begriff der „kulturellen Intelligibilität“ verknüpft, der auf die soziale Sinnhaftigkeit von Handlungen verweist: So machen Handlungen nur dann Sinn, wenn die beteiligten Akteure die geschlechtlichen, sexuierten Codes und Normen intersubjektiv verstehen und deuten[25]: „Dadurch werden die sozial konstruierten binären Kodierungen zur naturhaften ‘Ordnung’; eine Ordnung, die auch die Geschlechterdifferenz zur naturhaften Differenz (qua Naturalisierung) macht.“ (Villa 2001, S. 49) Geschlecht als dynamischer Bedeutungskomplex befindet sich zwar im Spiel der Differenzen und hierarchischen Gegensätzen, macht jedoch den Anschein einer unveränderbaren Gegebenheit der natürlichen Ordnung. An dieser alltagstheoretischen Vorstellung von Geschlecht als bipolar strukturierte Naturtatsache, setzt Butler in ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ ihre Kritik an der Kategorie „Geschlecht“. Diese bezieht sich auf den Natur/Kultur-Dualismus, durch welchen das biologische Geschlecht („sex“) dem sozialen Geschlecht („gender“) weiterhin vorgelagert wird. Butler argumentiert, dass auch der Körper, der dem Bereich der Natur zugeordnet wird, durch einen gesellschaftlichen Diskurs bestimmt wird.

[25] Vgl. Villa 1996, S. 146f

2.2 Diskurstheoretische Grundlegung

2.2.1 Diskursperspektivische Denk- und Analysekategorien[26]

Die Diskurstheorie schafft mit ihrem sprachphilosophischen Fundament eine spezifische Art und Weise zu denken. Es werden theoretische Begrifflichkeiten bereitgestellt, die weniger als starre Definitionen, sondern vielmehr als analytische Kategorien zu behandeln und die für weitere Präzisierungen des jeweiligen Forschungsprozesses offen sind. „Sie erlauben es, spezifische Achsen auf das zu untersuchende Material anzulegen, ohne dass sie im Voraus definitorisch festgelegt werden." (Seier 1999, S. 84) Die Analyse-Kategorien betonen die am jeweiligen Gegenstand neu anzulegende Brille und folgen dem Prinzip der Kontingenz: das diskursperspektivisch-begriffliche Analyseraster (Foucault 1992, S. 33) unterliegt nicht einer universellen Bezugsgröße, sondern hebt das endlose Netz von Beziehungskonstellationen, die endlose Verkettung von Macht-Wissen bzw. Wissen-Macht und Diskurs hervor.[27]

Die folgenden Theoreme fungieren weniger als „Erklärungsprinzipien" (Seier 1999, S. 85) oder als Wirklichkeitsprämissen. Sie dienen mehr als offene Verfahrensknoten, um das jeweilige Feld, wie das der sozialen Institutionen, der damit korrespondierenden Regeln, des Gesagten und Nicht-Gesagten der Kommunikationsprozesse, genauer gesagt der Handlungs- und Interaktionsmuster, der Subjekte und Akteure etc. abzustecken und an die jeweilige Diskursperspektive anzulegen.

> „Auf diese Weise dienen die Begriffe letztlich der Entzifferung historischer (oder aktueller) Prozesse. (…) Gefragt ist nicht mehr der Wahrheitsgehalt der Kategorien, (…), sondern ihre - kontextabhängige - Produktivität und ihr Effekt. Ihre Relevanz ergibt sich allein daraus, was sie ermöglichen, ob sie neue und produktive Perspektiven eröffnen, kurz: daraus, was durch sie in den Blick gerät." (ebd.)

Im Folgenden findet eine jeweils knappe Auseinandersetzung mit den diskurstheoretischen Kategorien der Sprache, der Bedeutung/der Diskurse/der Konstitution von Phänomenen, des Wissens, der Macht, des Dispositivs sowie des für die Erziehungswissenschaft zentralen Begriffs des Subjekts statt, die zu neuen Auseinandersetzungen aufrufen.

---

[26] Ricken verdeutlicht am Beispiel der Macht ihren analytischen Charakter: „Macht ist kein gegenstandstheoretischer Begriff, mit dessen Hilfe 'etwas' bezeichnet und repräsentiert werden könnte, sondern muss als beobachtungstheoretischer Begriff gefasst werden." (Ricken 2006, S. 48)

[27] Vgl. Seier 1999, S. 84

2.2.1.1 Sprache, Bedeutung, Diskurse und die Konstitution von Phänomenen

Aus der Perspektive sprachwissenschaftlicher und (post-)strukturalistischer Konzepte, aus denen die diskurstheoretischen Ansätze hervorgehen, konstituiert sich Welt durch soziale Praktiken, genauer gesagt durch Aussagepraktiken in einem übergeordnetet Strukturkomplex. Soziale Praxis äußert sich im Gebrauch konkreter Zeichen - sowohl diskursiver Zeichen der Sprache als auch nicht-diskursiver Zeichen anderer Symbolformen -, die Bedeutung hervorbringen und die Welt in eine symbolische Ordnung strukturieren. Die aus diskurstheoretischer Sicht wirklichkeitsschaffende Wirkung von Zeichensystemen, insbesondere der Sprache vollzieht sich im sozialen Handeln, das mit der (Re-)Produktion von Wissensordnungen, den sozialen Akteuren, den diesen Signifikationsprozessen zu Grunde liegenden Regeln und Strukturen verknüpft ist. Dies bedeutet, dass Diskurse durch Prozesse der Sinnzuweisung und -verkettung gesellschaftliche Bedeutung erzeugen. Unter Diskurs versteht Keller „einen Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken, die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren“ (Keller 2005, S. 230). Der Begriff des Diskurses betont die Bedeutung des Sprach- und Zeichengebrauchs: In und durch Praktiken jeglicher Art[28] werden Bedeutungen produziert, die den Phänomenen Wirklichkeit verleihen und insbesonder Individuen sinnhafe Erfahrungen ermöglichen: „Language (in the form of discourses) provides our subjective experience of the world.“ (Burr 1995, S. 59) Sprache liefert in Gestalt von Diskursen Struktur und schafft dadurch die Grundlage aller Gedanken und Erfahrungen. Darin tritt die für diskurstheoretisches Denken grundlegende These zu Tage: Durch Signifikationsprozesse, d.h. durch diskursive Praktiken wird gesellschaftliche Wirklichkeit und damit auch objektiviertes Wissen konstituiert, welches über Definition und Abgrenzung die Domäne des Wahren repräsentiert:

> „Das Diskursive kann verstanden werden als eine (spezifische) Praxis des Bedeutens, es ist (Re)Produzent wie Ausdruck von - in einer gegebenen historisch-gesellschaftlichen Situation - als ‘wahr’ geltenden Wissensordnungen.“ (Schneider/Hirseland 2005, S. 255)

Diskurse sind demnach keine abstrakten Ideen, sondern eng mit gesellschaftlichen Strukturen verknüpft bzw. implizieren wiederum eine Regelstruktur, die die Gesellschaft ordnet. Es sind also die diskursiven als auch die nicht-diskursiven

[28] Darunter werden sprachlich, kognitive Denk- und Deutungsleistungen, diskursive und nicht-diskursive Handlungsvollzüge wie emotionale Ausdrücke oder symbolisch-körperliche Tätigkeiten etc. verstanden.

Praktiken des Bedeutens, die Welt schaffen, indem Wissen entlang einer Regelstruktur produziert wird.[29] Bublitz/Bührmann betonen unter Verweis auf Grossberg (1992), dass Diskurse nicht die physisch-materielle Welt an sich erschaffen[30], sondern dass Diskurse Bedeutungskomplexe, Sinnzusammenhänge über Gegenstände, Dinge, Personen hervorbringen; mit anderen Worten[31]: Diskurse sind kein sprachförmig-textuelles „Zauberverfahren", sondern Praktiken, mit denen kultureller Sinn erzeugt wird. Demnach wirken Diskurse insofern, dass sie der Wirklichkeit Bedeutung zuweisen, dass sie durch die Bedeutungsverleihung am jeweiligen Gegenstand, Sachverhalt oder der jeweiligen Person diesem eine spezifische Form verleihen, die stets kontingent ist.[32] Damit ist nicht nur das Objekt, sondern auch das Subjekt, das das Objekt umgibt und ebenso diskursiv erzeugt ist, als kontingent zu betrachten. Diskurse sind im Prozess der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstitution als zentral anzusehen[33]: Es gibt nichts außerhalb von Diskursen, das zu bestimmen wäre, da das Diskursive die gesamte Alltags- und Lebenswelt durchzieht. Diskurse als „Instanz" der Herstellung von Wirklichkeit sind stets Ausdruck historischer Überformungsprozesse und dokumentieren daher die spezifisch historische Ausprägung der „konkreten gesellschaftlich-sozialen Subjekte" und „der sie umgebenden Welt (Objekte) als sinnhaft geordnete Wirklichkeit" (Schneider/Hirseland 2005, S. 257).

Allerdings sind Diskurse hier nicht primär als Ausdruck gesellschaftlicher Praxis[34] von Interesse, sondern haben insbesondere Relevanz bezüglich der Wir-

[29] Höhne unterstreicht diesbezüglich den Zusammenhang des sozialen Wissens mit den soziale Praktiken: „Mit Diskurs ist daher die sprachlich-zeichenhafte Seite sozialen Wissens sowie die gelebten, d.h. in Handlungen und sozialen Formen materialisierten Praktiken gemeint, die sich in den Körper der Subjekte über Habitualisierungen und damit in die Handlungen der Subjekte einschreiben." (Höhne 2003, S. 140)

[30] „Die Materialität von Diskursen bezeichnet keineswegs die Hervorbringung von Materie im physischen Sinne, auch ist Materie demzufolge nicht diskursiv hergestellt. Vielmehr ist hiermit die sozialkulturelle Materialisierung von Gegenständen im Sinne symbolischer Bedeutungskonstitution gemeint. Das heißt aber dann auch, dass Strukturen, Beziehungen, Ereignisse, Praxen und Institutionen zwar durch Diskurse Bedeutung erlangen, gleichwohl aber außerhalb von Diskursen existieren; es handelt sich bei der Rede der diskursiven Konstitution von Wirklichkeit - im Anschluss an Kant - um ein erkenntnistheoretisches Problem." (Bublitz/Bührmann 1998, S. 10)

[31] Dies bedarf der besonderen Betonung, da Diskurse als „wirklichkeitsschaffende Instanz" nicht Wirklichkeit beliebig hervorbringen können.

[32] Schneider/Hirseland unterstreichen den arbiträren, nicht-feststehenden Charakter von Bedeutungen und damit auch die Relation von Bedeutungen, die durch Diskurse transportiert werden: „Der diskursive Charakter des Objekts bedeutet nun nicht, dass dessen Existenz fraglich sei, wohl aber, dass dessen Bedeutung als kontingent zu betrachten und in Relation zu einem ebenso als diskursiv produziert und kontingent zu denkenden Subjekt zu setzen ist." (Schneider/Hirseland 2005, S. 257)

[33] Es sei auf die unterschiedlichen diskurstheoretischen Zugänge und die je eigenen Forschungsinteressen verwiesen (vgl. Keller u.a. 2001; 2003).

[34] Jäger betont diesbezüglich, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit kein Abbild von Diskursen ist, d.h. „dass sich in den Diskursen gesellschaftliche Wirklichkeit nicht einfach widerspiegelt, sondern

kung, Subjekte und Dinge zu konstituieren. Dies geschieht durch die jeweiligen Diskurse, die festlegen, was gesagt und was nicht gesagt werden kann bzw. darf. In der konkreten Praxis äußern sich Grenzfelder des Sagbaren und Nicht-Sagbaren dadurch, dass Techniken und Strategien wie Tabuisierungen, Abwertung, Ge- und Verbote etc. Anwendung finden, um das jeweils Mögliche und Nicht-Mögliche einer Gesellschaft durch Sollwertsetzungen zu verdeutlichen (Jäger 2001, S. 83f). Jäger spricht daher von Diskurs als „regulierende Instanz", da er Bewusstseinsinhalte konstituiert bzw. spezifische Bedeutung verleiht.

Demnach sind diskursive Prozesse stets Prozesse der Macht, da an diese Verhaltens- und Handlungsweisen gebunden sind, die je nach Wissensform variieren (Jäger 2001b, S. 83f). Die Begriffe Macht und Wissen sind dabei als diskurstheoretische Grundtheoreme in der Foucaultschen Tradition von zentraler Bedeutung und unweigerlich miteinander verknüpft: Diskurse üben mittels Wissenspolitiken Macht aus: „Dies tun sie, weil sie institutionalisiert und geregelt sind, weil sie an Handlungen gekoppelt sind." (ebd., S. 83) Macht äußert sich darin, dass etwas zum Verhandlungsfeld, d.h. zum Objekt, zum Gegenstand von Wissen wird und damit in Folge Wahrheitseffekte erzeugt. Der Begriff der Wahrheit ist in diesem Sinne mit diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken verbunden; denn erst durch Praktiken im Macht-Wissen-Komplex werden Wahrheiten als Effekte von Machtkonstellationen generiert, indem sie als rational, dem gesunden Menschenverstand entsprechend (Weedon 1990) dargestellt werden. Wahrheit ist aus diskurstheoretischer Sicht stets eine Position, die sich aus diskursiven Prozessen entwickelt hat und sich gegen andere Deutungsformen durchsetzten konnte.

Exkurs:[35]

> Männlichkeit und Weiblichkeit, wie auch das Geschlechterverhältnis werden in der sozialen Praxis hergestellt. Im Mittelpunkt stehen die sozialen Praktiken, die sich im Gebrauch von Zeichen, wie z.B. der Sprache äußern, dabei Bedeutungen hervorbringen und die Welt in eine symbolische Ordnung strukturieren. Die Bedeutung, d.h. das Wissen, welches wir über Geschlechtlichkeit und die zwei Geschlechter haben, formt unsere Wahrnehmung: So wird die Wahrnehmung, die Einordnung der Welt in zwei und nur zwei Geschlechter und die damit einhergehenden Deutungsprozesse, welche unsere Erfahrungen als Mann oder Frau, unsere Gefühle ein Mann oder eine Frau zu sein und weibliche und männliche Verhaltens- und Handlungswei-

dass die Diskurse gegenüber der Wirklichkeit ein 'Eigenleben' führen, obwohl sie Wirklichkeit prägen und gestalten, ja, gesellschaftliche Wirklichkeit zuerst ermöglichen" (Jäger 2001b, S. 85).

[35] Die eben aufgeführte diskurstheoretische Sicht wird am Beispiel des Geschlechterdiskurses veranschaulicht.

sen konstituieren, aus der binär verfassten Sinnstruktur des Wissens um zwei sich gegenseitig ausschließende Geschlechter strukturiert. Das bedeutet, dass unsere Subjektivität, unser Selbst und auch unser Körper dadurch erst sinn-voll und so möglich werden und auch dem diskursiven Sagbarkeitsfeld entsprechen.

Die Erfahrungen von Mädchen und Jungen vollziehen sich als Sinndeutungsprozesse im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit, d.h. Mädchen und Jungen füllen ihre Erfahrungen auf der Interpretationsfolie des binären Geschlechter-Codes symbolisch mit Sinn entsprechend ihrer geschlechtlichen Subjektpositionierung. So stehen die Prozesse der Bedeutungszuweisungen im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht, die durch ihre historische und soziale Bedingtheit nie an Bedeutung und Aktualität einbüßen. Geschlechtliche Signifikationsprozesse finden mikroperspektivisch in symbolischen Kämpfen zwischen und innerhalb der Geschlechter statt und sind eingebettet im gesellschaftlichen Kontext des Sagbaren und Nicht-Sagbaren, d.h. in der diskursiven Ordnung des Geschlechterwissens. So macht es im sozialen Handeln also einen Unterschied, ob eine Frau oder ein Mann etwas tut, da dasselbe Verhalten oder Handeln über die Zeit und entsprechend der jeweiligen Kultur geschlechtsspezifisch codiert ist und daher das Gleiche etwas Anderes „bedeutet". Die Differenz zwischen den Geschlechtern ist dabei die wesentliche Strukturkategorie, die die Gesellschaft in einen „Diskursraum" zusammenfasst: „Gesellschaft wird als diskursiver Raum entworfen, der über die Herstellung von Differenzstrukturen und deren Homogenisierung heterogene Wirklichkeitskonstruktionen so aufeinander bezieht, dass die Vorstellung eines homogenen 'Gesellschaftskörpers' entsteht". (Bublitz 2001, S. 228)

Eltern erwarten von ihren Töchtern und Söhnen unterschiedliches Verhalten, d.h. ein Verhalten, das ihrem Geschlecht „entspricht". Hier wird die Subjektposition des hegemonialen Geschlechterdiskurses angesprochen, welche also auch auf die Erwartung der Eltern zugreift. Da das gleiche Verhalten unterschiedlich beantwortet wird, verhalten sich Kinder in der Weise, wie sie von außen Wertschätzung erfahren. So zeigt sich, dass Eltern durch Vor- und Mitmachen und durch Bekräftigung die geschlechtstypischen Differenzen beispielsweise im Spielverhalten und im Spielmaterial maßgebend mitgestalten: Spielt ein Mädchen mit Puppen oder verkleidet sich, wird es gelobt, tut dies ein Junge, so wird er belächelt, gar sanktioniert. Nicht nur im Spielverhalten, sondern auch in den Spielsachen, in der Kleidung etc. sind geschlechtsspezifische Erwartungen des Umfeldes, insbesondere seitens der Eltern, ablesbar - und zwar als ein Effekt des herrschenden Geschlechterdiskurses.

2.2.1.2 Wissen

Diskurse transportieren Wissen für den symbolischen Austausch von Sinn und somit für die Gestaltung von Welt. Wissen ist demnach die Basis, auf Grund derer individuelle und kollektive Handlungen stattfinden können (Jäger 2001, S. 87). Wissen füllt als ein soziales und historisches Spektrum den Wirklichkeitsbereich und kann daher als eine endlose Schnittstelle von Erfahrung und Welt mit

all ihren Wirklichkeiten beschrieben werden. Das Wissen konstituiert die Bedeutungs- und Sinnstruktur der Gesellschaft und enthält damit Formen zu existieren, wahrzunehmen, zu fühlen, zu denken, zu sprechen und zu handeln.

Jäger fasst unter Wissen „alle Arten von Bewusstseinsinhalten bzw. von Bedeutungen, mit denen jeweils historische Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten" (Jäger 2001b, S. 81). Diese Charakterisierung von Wissen bezieht sich auf eine Fülle von Verhaltens- und Handelsregistern, auf die sozialen, kulturellen, ökonomischen Ausdrucksformen des Menschen. Wissen realisiert sich also nicht nur in diskursiven Praktiken, z.B. im Reden, sondern auch in nicht-diskursiven Praktiken, im konkreten Tun.[36] Wissen beschreibt die Relation, das Verhältnis subjektiver Erfahrungen zur Welt und stellt dabei immer auch selbst eine Relationalität dar:

> „Das Wissen enthält jederzeit einen Begriff von Welt und allen darin befindlichen Realitäten. Wissen selbst kann auf diese Weise nicht gewusst werden. Wissen ist ein Verhältnis, welches der Mensch zur Welt hat, es ist eine Denkraumprojektion, mit der er sich darin einrichtet, eine Klammer, welche ihn im Sein hält. Wissen zu thematisieren und zu problematisieren, zielt also auf tiefere Schichten der intellektuellen Struktur unseres Denkens und Verhaltens, als auf das Wissen von diesem und jedem. Von Wissen lassen sich keine Elemente bilden, es ist nicht automatisierbar, sondern herrscht als System, als Verbund von Gedanken und Vorstellungen, Verhaltensweisen und Normen, Fragen und Antworten." (Schneider 2006, S. 20)

Schneider verweist mit den Begriffen des „Systems", des „Verbundes" auf die Ordnung des Wissens in einem gesellschaftlich-historischen Raum. Das in Diskursen enthaltene, transportierte, verbreitete und modifizierte Wissen ist stets verbunden mit einer Politik der Wahrheit: Darunter ist nach Foucault ein Wissen zu verstehen, das in Abgrenzung zum nicht-wahren, nicht-gültigen Wissen strategisch Wirklichkeit erzeugt, indem entlang machtvoller Regeln 'wahre' Aussagen produziert werden. Wahrheitspolitiken realisieren sich in der symbolischen und diskursiven Signifikationspraxis der Gesellschaft, die mit dem in Anspruch genommenen wahren Wissen Machteffekte am Subjekt erzeugt. In den Praktiken des Bedeutens wird die Wahrnehmung und Handlung nicht nur mit diskursivem und symbolischem Wissen gefüllt, sondern das Wissen entfaltet seine (macht-) volle Wirkung auf die Subjekte, auf die Prozesse der Subjektivierung. Bedeutsam erscheint an dieser Stelle nun die unmittelbare Verknüpfung von einem(r)

[36] Auf diese Sichtweise von Wissen als sozial konstruiertes bezieht sich auch Höhne: „Wissen, insofern es soziale Relevanz erlangt, ordnet Weltsichten, reguliert Praktiken und besitzt eine steuernde Funktion." (Höhne 2003, S. 136f) Er betrachtet Wissen im pädagogischen Feld und tut dies auch metatheoretisch, also mit der Intention, Wissen selbst zum Betrachtungsobjekt zu machen.

(machtvollen) Wissen(spraxis), von Wahrheit(sregeln) und dem Subjekt. Wissen schreibt sich in die Subjekte ein und bringt diese nach den Regelprinzipien der Wahrheitspolitiken hervor. Subjekte sind damit nicht nur Wissensträgern und -transmitter, sondern in erster Linie die lebendige Inkorporierung von Wissen und die gleichsame Verdichtung von unterschiedlichen, gar arbiträren Wissensformen. Oder wie Schneider pointiert formuliert:

> „Mit Foucault kann man das Wissen als ein Denken begreifen, das man mit einem Tun multiplizieren muss, so dass Vorstellungsweisen und Handlungsformen einen Komplex bilden, der gewissermaßen mit uns verwachsen ist. Wissen haben wir nicht: Wir sind es." (Schneider 2006, S. 21)

Resümierend stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Welches Wissen tut sich als gültiges Wissen hervor, wie wird es weitergegeben, welche Konsequenzen hat dies für die Subjektkonstitution und für die Institutionen, wie der Schule und insbesondere im Hinblick auf die Steuerung und Gestaltung der Geschlechterverhältnisse? Wissen entwickelt sich nicht außerhalb von Macht; vielmehr stellen diese beiden Kategorien eine komplexe Bindung dar, die im Folgenden thematisiert wird.

2.2.1.3 Macht

Neben den Fragen der Diskursstrukturierung und -produktion stehen insbesondere die Kräfteverhältnisse, d.h. die Machtkämpfe im Mittelpunkt des Interesses. Diese knüpfen an Forschungsinhalte an, die sich nicht nur mit den Regeln von Diskursen beschäftigen, sondern mehr um die diskursiv-produktive Macht von Beziehungskonstellationen kreisen. Dabei stellen sich mehrere Fragen: Was kann unter Macht, wenn nicht im Sinne von Unterdrückung[37], verstanden werden? Wer übt diese Macht aus? In welchem Verhältnis steht das Wissen zur Macht? Wodurch, über welche Strategien wird Macht ausgeübt? Was sind die Merkmale, d.h. die Machttechniken und Machtformen? Was sind die Wirkungen der Macht? Wer hat die Macht in einem Diskurs oder: Wer hat die Macht über Diskurse?

Nach Foucault (1977) schafft Macht Wissen und ist daher produktiv. Macht wirkt unsichtbar bis in die alltäglichen Interaktionen hinein und auf Grund ihrer produktiven, dynamischen Seiten führt Macht nicht einfach zu Unterdrückungs-

[37] Macht ist im alltagstheoretischen Sinne die Beeinflussung und Bestimmung des Verhaltens, Handelns und Denkens eines Individuums oder einer Gruppe. Unter Macht wird folglich die zu besitzende Ressource verstanden, andere Menschen zu unterwerfen und seinen eigenen Willen durchzusetzen.

verhältnissen, wie sie im herkömmlichen Sinne definiert wird, sondern sie stellt eine Strategie dar, wie sich Wissensmuster als 'wahre Wirklichkeitsformen' durchsetzen. Foucault definiert Macht mikrostrukturell, im Verhandeln: Macht lebt im und vom Streiten, vom Gegenüber. Sie stellt in diesem Sinne keinen Besitz und keine Position des Sprechers dar, sondern Beziehungen. Es ist die dezentrierte Macht, die die Beziehungen der Subjekte bestimmt, die das Verhalten, die Wahrnehmung der Subjekte steuert. Die Macht ist nach diesem Verständnis entscheidend für die Konstruktion von Gegenständen, Phänomenen, Subjekten, da Diskurse diese überhaupt erst produzieren, eben als Effekt von Macht. Es sind die diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, die Macht ausüben und es sind die tätigen Subjekte, die eingebunden in den Diskurs kommunizieren und interagieren und dabei permanent Bedeutung zuweisen. Im Mittelpunkt des „diskursiven Netzes" steht somit das Subjekt, der Körper, die durch die relationalen Praktiken, über die Macht ausgeübt wird, formiert werden. Denn: „Machtwirkungen entstehen durch Handlungen. Damit stellt Foucault nicht Gesetz, Verbot oder Zwang ins Zentrum seiner Machtanalytik und auch nicht den Diskurs, sondern Praktiken und ihre Relationen zueinander." (Lorey 1999, S. 93) Allerdings fallen Diskurse und Subjekt nicht zusammen, denn Diskurse führen wie Jäger betont auch ein Eigenleben:

> „Alle Menschen stricken zwar am Diskurs mit, aber kein einzelner und keine einzelne Gruppe bestimmt den Diskurs oder hat genau das gewollt, was letztlich dabei herauskommt. (…) Sie [die Diskurse; Anm., d. Verf.] transportieren ein Mehr an Wissen, als den einzelnen Subjekten bewusst ist." (Jäger 2001, S. 86)

Indem Diskurse (objektiviertes) Wissen transportieren - durch Praktiken der sprechenden und tätigen Subjekte -, üben sie Macht aus. Es ist die Macht, die Wissensformen realisiert und es ist das Wissen, das im machtvollen Beziehungsnetz subjektive Arten zu existieren anbietet, so dass Macht und Wissen unweigerlich miteinander verknüpft sind. Auf diese Weise, d.h. durch den Macht-Wissen-Komplex, erzeugen Diskurse Formen subjektiver Existenz, wodurch sich die Machtwirkungen zeigen. Nicht nur die „Macht der Diskurse", d.h. die diskursive Macht der Sprache in Beziehungen, entscheidet über den Durchsetzungserfolg von Wissen bzw. die Etablierung von Wahrheit, sondern auch die „Macht über Diskurse" (Jäger 2001b, S. 83), d. h. die Position und die Ressourcen, die man inne hat. Hier lässt sich mit Bourdieu anknüpfen, der die performative Wirkung von Sprache in der Autorität des Sprechers angelegt sieht.[38] Neben der

[38] An dieser Stelle sei die aus soziologischer Perspektive formulierte Kritik an Foucaults Theorie angemerkt, die sich in erster Linie auf die Vernachlässigung der Kategorie der sozialen Akteure

produktiv-performativen Macht von Diskursen ist also die „Macht über Diskurse“ (ebd.) zu erwähnen, die im Sinne Bourdieus als ‘Besitz’ der Kapitalien zu bezeichnen wäre: Die Verfügbarkeit über verschiedenste Ressourcen, wie z.B. die Möglichkeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als Pädagoge oder Lehrkraft Sanktionsmaßnahmen anzuwenden, beinhaltet stets machtvolle Optionen, die anzustrebenden Ziele zu erreichen. An dieser Stelle erweist sich Bourdieus Konzept anschlussfähig, da er die sozialstrukturelle Durchformung des sprachlichen Aushandlungsprozesses berücksichtigt. Damit fokussiert er aus einer sozialpositionalen Perspektive die Kommunikationsbedingungen der Sprecher. Bourdieu geht von der Annahme aus, dass Subjekte aus einer in einem sozialen Feld verankerten sozialen Position heraus kommunizieren und interagieren. Wie sich spezifische Vorstellungen über Gegenstände, Phänomene oder Personen gegenüber anderen durchsetzen und warum, lässt sich anhand Bourdieus sprachsoziologischem Modell aus dem positionsgemäßen Sprechen der sozialen Akteure - unter Beachtung der situativen Verwendung von Sprache sowie die Funktionen des Sprechens - entsprechend dem inkorporierten Sprachhabitus begründen. Bourdieu durchbricht damit die idealisierte Vorstellung, die sprachlich Handelnden seien gleichberechtigte Partner.

Die bisher vorgestellten diskurstheoretischen Begriffe wie ‘Diskurs’, ‘Wissen’ und ‘Macht’ sind unmittelbar miteinander verschränkt: Der Diskurs als das Sagbare und Nicht-Sagbare einer Zeit, d.h. als der soziale Wissensfluss im historischen Verlauf, übt Macht aus, indem er die Handlungen und Wahrnehmungen der Subjekte, die Subjekte selbst anleitet und formt (Jäger 2001b, S. 82).

2.2.1.4 Dispositiv[39]

Der Begriff des ‘Dispositivs’ geht über den des Diskurses hinaus.[40] Jäger versteht in Anlehnung an Foucault unter dem Begriff des Dispositivs nicht nur das Sprechen und Tun generell, sondern das Gesamt aller diskursiven und nichtdiskursiven Praktiken und Objektivationen/Sichtbarkeiten (Jäger 2001b, S. 87f;

---

bezieht. Schließlich vollzieht dsich ein Diskurs nicht von selbst, sondern es sind die sozialen Akteure, die dies tun. Vgl. hierzu Keller 2004

[39] Foucault führt erstmals den Begriff des ‘Dispositivs’ in seinem Werk „Der Wille zum Wissen“ (1977) ein. In „Überwachen und Strafen“ (1976) setzt er sich bereits mit dem „Macht-Wissen-Komplex“ auseinander, indem er die Machtwirkungen nicht-diskursiver Praktiken auf den Körper thematisiert.

[40] Vgl. Foucault (1978, S. 124); Schneider/Hirseland (2005, S. 267f); Lorey (1999, S. 94). An dieser Stelle sei angemerkt, dass Diskurse stets die Bedingung der Existenz von Dispositiven sind (Jäger 2001b, S. 106).

2001a, S. 83).[41] „Ein Dispositiv ist der prozessierende Zusammenhang von Wissen, welches in Sprechen/Denken - Tun - Vergegenständlichung eingeschlossen ist." (Jäger 2001b, S. 106)

Foucault beschreibt Dispositiv als ein „heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrativen Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl, wie Ungesagtes umfasst" (Foucault 1978. S. 119). Die Verbindungslinien zwischen diesen Elementen, d.h. das „Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann" (ebd., S.120), macht nach Foucault das Dispositiv aus. In diesem Sinne ist das Dispositiv ein Zusammenspiel diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken[42], die auf der Basis von produktiven Machtbeziehungen „wahres" Wissen erzeugen, das stets Ausgrenzungen, Begrenzungen und Grenzsetzungen generell mit einschließt.[43] Als „Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden" (ebd., S. 123) ist das Dispositiv „in ein Spiel der Macht eingeschrieben" (ebd.), das mit der Erzeugung von allgemein geteiltem, gültigem Wissen verbunden ist. Dieses wirkt sich auf die Praktiken und so auch auf die Individuen aus bzw. bedingt diese, während die Praktiken wiederum zur Festigung dieser Wissensformen beitragen.[44] Jäger macht zudem auf das „verselbständigte Wissen" (Jäger 2001b, S. 94) aufmerksam, das sich in Handlungen äußert.[45] Damit meint er implizites Wissen, d.h. ein Wissen, das sich darauf bezieht, dass wir mehr wissen, als wir artikulieren können, wie handwerkliche Fähigkeiten, Erfahrungs- und Routinewissen, das sich wiederum mit den uns umgebenden materialisierten Gegenständen verschränkt. Unter materialisierten Gegenständen sind alle uns wahrnehmbaren Dinge des Alltags, Architektur, Hilfsmittel, Gebrauchsgegenstände, materialen Ressourcen etc. und auch unser Körper gemeint.

Für die Subjekte heißt dies, dass für sie das bedeutend ist, was in dem Möglichkeitsraum des Dispositivs wissenstechnisch angeboten wird (und machttechnisch sich als wahres Wissen durchsetzt):

---

[41] Dispositiv ist der umfassende Begriff für die Verschränkung von Diskursproduktion und die Machteffekte von Diskursen. Dispositiv ist nach Keller der „institutionelle Unterbau, das Gesamt der materiellen, handlungspraktischen, personellen, kognitiven und normativen Infrastruktur der Produktion eines Diskurses und der Umsetzung seiner angebotenen 'Problemlösung' in einem spezifischen Feld" (Keller 2005, S. 253).

[42] Macht drückt sich damit nicht nur in der Sprache, sondern auch in symbolischen Handlungen aus, was u.a. mit dem Begriff des Dispositivs zum Ausdruck gebracht wird: „Es gibt somit Praktiken 'außerhalb' des Diskurses, aber nichts 'außerhalb' von Machtverhältnissen." (Lorey 1999, S. 95)

[43] Wissen basiert stets auf Negation und Ausschluss und ist damit stets in Relation zu denken.

[44] Vgl. Raab 1998, S. 26-29; Fink-Eitel 2002, S. 80f.

[45] Vgl. auch Schneider/Hirseland 2005, S. 262ff

> „Den Individuen wird durch das Dispositiv ein Wissen möglich, das sie dazu bringen kann, sich auf 'nützliche' Weise (entsprechend der 'gesellschaftlichen Situation', so wie sie diese 'für wahr-nehmen' und 'erfahren') zu sich selbst und zur Welt zu verhalten." (Schneider/Hirseland 2005, S. 261)

Foucault sagt ferner, dass die Funktion des Dispositivs darin besteht, auf einen „Notstand" (Foucault 1978, S. 120) zu reagieren. Die Antwort des Dispositivs äußert sich dabei als eine bestimmte Entwicklungsform, die sich also auf einen historischen Zeitraum bezieht und sich unter bestimmten soziokulturellen Bedingungen formiert hat.

Das Dispositiv ist - als ein Komplex von Gesagtem und Getanem, der spezifischen Vergegenständlichungen sowie dieser zu Grunde liegenden Regeln (Keller u.a. 2005, S. 18) [46] - eine verdichtete Antwort auf einen Zeit-Kultur-Komplex, der von einem „strategischen Imperativ" (Foucault 1978, S. 120) regiert wird. Dies bedeutet, dass zu einer Zeit, die sich gesellschaftlich gesehen besonders durch Veränderungen und Problemlagen auszeichnet, eine Strategie „antwortet", die dazu führt, dass die Kräfteverhältnisse so gelenkt werden, dass die soziale Welt in einer spezifischen Form bedeutend wird und auch so bedeutend bleiben soll im Hinblick auf jene strategische „Verfassung". Demnach gilt es also, dem „Notstand" zu begegnen, indem die verschiedenen „Elemente" in den strategischen Zweck der herrschenden Kräfte einbezogen werden. Durch die gemeinsame strategische Ausrichtung werden die Elemente miteinander verknüpft und stellen als Aussageereignisse, Handlungspraktiken und gegenständliche Wirklichkeit den zusammenhängenden Fadenkomplex dar. Als „Machtbeziehungsbündel" (Lorey 1999, S. 94) hält das Dispositiv entsprechend der herrschenden Strategie die verschiedensten Elemente untereinander fest. Foucault geht es in erster Linie darum, wie diese Elemente in einem gegebenen historischen Zeitraum wirken, welche Rolle diese bei der Produktion von Diskursen im Macht-Wissen-Komplex spielen.[47]

Foucault verwendet den analytischen Begriff des Dispositivs im Vergleich zum Begriff des Diskurses als eine „umfassendere Beschreibung" bzw. Analyse der Konstruktion von Wirklichkeit, indem er über die Ebene des Diskurses hinausgeht und den Bereich der „symbolischen Objektiverungen und materialen Vergegenständlichungen" (Schneider/Hirseland 2005, S. 260) miteinbezieht.

---

[46] Vgl. hierzu Schneider/Hirseland 2005, S 252-276; Jäger 2001, S. 87-96

[47] Schneider und Hirseland formulieren vor dem Hintergrund des Dispositivkonzeptes dessen zentrales Anliegen, nämlich, „was aus diskursiv vermittelten Wissensordnungen inwieweit 'wirkliche' (und insofern 'machtvolle'!) Effekte zeitigt, als es in seiner kollektiven wie individuellen Vermittlung im Selbst- wie Weltbezug handlungswirksam wird und dadurch (erst) auf jene Wissensordnungen rückwirken kann" (Schneider/Hirseland 2005, S. 261).

2.2.1.5 Subjekt(ivität)

Die Fragestellung, wer oder was nun handelt, spricht, denkt, darstellt, interpretiert, ist eine Problematik, die in poststrukturalistischen Ansätze unterschiedlich beantwortet wird. Die Frage, wer Diskurse hervorbringt, ist nicht einfach damit zu beantworten, dass es die Subjekte sind, die die Diskurse bestimmen, sie mit Wissen füllen, damit Macht ausüben, um ihre Absichten zu verfolgen.

Das Subjekt in der Konzeption einer abgeschlossenen Einheit des Denkens und Handelns ist das Ergebnis des Zusammenspiels einer Wissensform mit diversen Machtpraktiken, die aus den Humanwissenschaften resultieren. Die Aufteilung, Zergliederung, Strukturierung und Differenzierung des Individuums hat zur Folge, dass es „beschrieben" wird, bedeutsam gemacht wird im Hinblick auf eine Steuerung, d.h. auf eine Regierung mittels klassifizierender, normalisierender, disziplinierender und kontrollierender Strategien der (Disziplinar-)Macht.[48] Dies rechtfertigt nicht die Rede vom „Verschwinden des Menschen" oder vom „Tod des Subjekts", da schließlich nicht das Subjekt an sich in Frage gestellt wird, sondern ein Subjektivismus, der die Geschichte und die je diskursive Verwobenheit des Subjekts in der Geschichte unberücksichtigt lässt. Demnach handelt es sich um eine Neubestimmung des Subjekts und weniger um seinen „Tod".[49] „Man muss sich vom konstituierenden Subjekt, vom Subjekt selbst befreien, d.h. zu einer Geschichtsanalyse gelangen, die die Konstitution des Subjekts im geschichtlichen Zusammenhang zu klären vermag." (Foucault 1978, S. 32)

Die Kategorie des Subjekts ist vom Begriff des Individuums zu differenzieren: Während der Begriff des Individuums sprachlich unbeschrieben bleibt, d.h. während das Individuum nicht diskursiviert ist, ist das Subjekt der sprachlich-diskursive Ausdruck, das diskursiv-gesellschaftlich beschreibbare Feld jeglicher Artikulation oder wie Butler formuliert: eine „sprachliche Kategorie", ein „Platzhalter", eine „in Formierung begriffene Struktur" (Butler 2001, S. 15). Das Subjekt als ein diskursiv - durch bestimmte Machttechniken - Gewordenes zu begreifen, bedeutet jedoch nicht, es als einfaches Ausführungsorgan von Diskursen zu verstehen, die strukturdeterminierend dessen Denken, Fühlen, Handeln festlegen.

---

[48] Vgl. Foucault 1976, S. 212ff

[49] „Hieraus ergibt sich das Ende des Primats des transzendentalen (Schöpfer-)Subjekts, das als autonom souveränes Vernunftsubjekt und mit freiem Willen handelnd gedacht wird, und das Ende essentialistischer, substantialistischer Auffassungen vom Menschen." (Bublitz/Bührmann 1998, S. 11) An dieser Stelle ist nochmals entschieden der Vorwurf zurückzuweisen, vom Tod des epistemologischen (!) Subjekts zu reden.

> „Die Subjekte des Alltags dürfen in ihrer Lebenspraxis jedoch nicht als einfache Sprachrohre vorgeformter Bausteine verstanden werden, sondern agieren als mehr oder weniger eigen-willige, kreativ-interpretierende „Sinnbastler“ (Ronald Hitzler) im gesellschaftlichen Kontext unterschiedlichster diskursiver Felder und Kämpfe.“ (Keller 2004, S. 70)

An dieser Stelle möchte ich vorab die Handlungsfähigkeit und damit auch die Wahlmöglichkeiten des Subjekts im Feld des Wissens betonen und damit die Freiheitsspielräume unterstreichen, die jedoch niemals außerhalb der gesellschaftlich-historischen Vermitteltheit existieren.

Diskurse haben sich als Ergebnisse historischer Prozesse herauskristallisiert (Jäger 2001b, S. 86), wonach das Subjekt als Sinnzuschreiber und als Effekt dieses Prozesses bedeutend wird[50]: Diskurse entfalten ihre Wirkung zum Einen *über* handelnde Subjekte als Ko-Produzenten der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In aktiver, d.h. wahrnehmender, denkender (aus-)handelnder, fühlender etc. Auseinandersetzung mit der Umwelt (re-)produzieren Subjekte über diskursive und nicht-diskursive Praktiken „Diskurswissen“, d.h. Wirklichkeits- und Wahrheitswissen. So gesehen sind Subjekte stets eingeflochten in das Netz unzähliger diskursiver Formationen. Jeder Einzelne ist in die Diskurswucherungen eingebunden, Teilnehmer/-in an den diskursiven Kämpfe und so selbst Handelnde/-er von Aktionsweisen spezifischer Wissensformen.

> „Das tätige Individuum ist also voll dabei, wenn es um die Realisierung von Machtbeziehungen (Praxis) geht. Es denkt, plant, konstruiert, interagiert und fabriziert. (…) Es tut dies aber im Rahmen eines wucherndes Netzes diskursiver Beziehungen und Auseinandersetzungen, im Rahmen ‘lebendiger Diskurse’ insofern, als es diese zum Leben bringt und sie, in diese verstrickt, lebt und zu ihrer Veränderung beiträgt.“ (ebd., S. 87)

Und zum Anderen wirken Diskurse machtvoll ‘auf’ die Subjekte, genauer gesagt: Subjekte sind Effekte der konstitutiven Kraft der diskursiven Praxis. Diskurse formieren auf der Grundlage von Bewusstseinsregulierungen (Jäger 2001b, S. 84) die Subjekte, die Subjektivität: „Der Schauplatz dieses Machtkampfes ist die Subjektivität des Individuums, und das Individuum ist in diesem Kampf zwar ein aktiver, keineswegs aber ein souveräner Protagonist.“ (Weedon 1990, S. 59)

Bei Fragen um Subjektivität richtet sich der Blick in erster Linie auf das relationale Beziehungsgefüge von Macht; dieses entfaltet als Effekt und Bedingung von Diskursen seine Wirkung in den sozialen Praktiken, im Sprechen und

[50] Vor dem Hintergrund der soziologischen Grundsatzdiskussion der Akteur- und Struktur-Problematik wird hier also nicht nach den Ursprünglichkeiten des Subjekts gefragt, sondern es wird das Zugleich von Diskurs und Subjekt suggeriert.

Tun und setzt dabei gültige Wissensformen, die bis zur Formierung von Körpern reichen. In diesem Sinne durchziehen die Machtbeziehungen nicht nur die gesamte gesellschaftliche Praxis, sondern im Konkreten eben auch die Seele, das Gewissen, die Körper, das Geschlecht, die Sexualität:

> „Machtverhältnisse bringen wahre Körper, authentische Selbste usw. erst hervor. Sie sind produktiv und sitzen im Fleisch. (…) Es ist das, was uns lebendig macht, weil wir gezwungen sind, uns entlang dessen zu verhalten, zu handeln, was als normal, als vernünftig, als wahr gilt." (Lorey 1999, S. 95)

Aus diesen Machtverhältnissen speist das Subjekt letztlich seine individuellen Möglichkeiten zu existieren.

Poststrukturalistische Subjektvorstellungen bauen auf einem Denkmodell, in dem zum Einen die Subjekte stets in Machtbeziehungen eingebettet sind und zum Anderen die Subjekte durch die Machtwirkungen von Diskursen hergestellt werden. Die Formierung von Subjekten ist also diskursiv vermittelt, d.h. das Ergebnis historischer Konstitutionsbedingungen. Schneider und Hirseland verstehen unter „Subjektformierung/-positionierung (…) sowohl die Art und Weise, wie Individuen von Diskursen als 'Subjekt' adressiert werden, wie auch deren dazu in Beziehung zu setzendes 'Bewusstsein', die SelbstDeutung der Individuen im Sinne der 'eigenen Identität'" (Schneider/Hirseland 2005, S. 257). Jeder Einzelne positioniert sich zu verschiedenen Diskursen und hat damit Teil an der eigenen Konstituierung. Die poststrukturalistische Theorie geht nicht von einer einheitlichen Struktur oder von einem festen Kern des eigenen Selbst aus, sondern von heterogenen Subjektpositionierungen, die oftmals polyvalent sind:

> „Wenn wir die vielfältigen und oftmals widersprüchlichen Subjektpositionen betrachten, die eine Person einnimmt, und zudem die Tatsache berücksichtigen, dass die soziale Welt durch die diskursiven Praxen, derer sich die Individuen bedienen, ständig neu hergestellt wird, sind wir in der Lage, den einzelnen nicht als das einheitliche Wesen zu sehen, zu dem die humanistische Theorie ihn machen will, sondern als die komplexe, sich verändernde, widersprüchliche Kreatur, als die wir alle uns selbst erfahren, trotz unserer intensiven Bemühungen, ein einheitliches, kohärentes und relativ stabiles Selbst zu werden." (Davies 1992, S. 9)

In diesem Zusammenhang erscheinen die in Diskursen transportierten Regeln, d.h. die Normen als bedeutsam, da sie die vorhandenen Schemata und Muster kultureller Verständlichkeit und Lebbarkeit in Gestalt von Subjektformen bereitstellen.

Unter Subjektivierungsweisen kann die Art und Weise verstanden werden, wie Subjekte sich selbst wahrnehmen, deuten und demnach handeln: Sie ist „(eine mehr oder weniger institutionalisierte) Praxis der 'Selbst'-Deutung und der

diese zum Ausdruck bringenden Verhaltensweisen“ (Schneider/Hirseland 2005, S. 260). Expliziter ausformuliert meint der Begriff Subjektivierungsweise „die gesellschaftlich vorgegebene, über Dispositive produzierte und vermittelte Art und Weise, wie sich Individuen im Verhältnis zu und im sozialen Austausch mit anderen bzw. mit der Welt selbst wahrnehmen (leibhaftig) fühlen und in ihren ‘verkörperten’ Praktiken mehr oder weniger habitualisiert darstellen“ (ebd., S. 165). Subjektivierungsweisen ergeben sich somit aus den diskursiven und nichtdiskursiven Praktiken im Felde spezifischer Machttechniken, die mit Formen des Wissens kombiniert sind und dadurch verschiedene Arten zu existieren ausweisen.[51] Butler hebt den Prozess der Subjektivierung hervor, da sie darin erst die Verständlichkeit der Individuen begründet sieht (Butler 2001, S. 16). Sie argumentiert: „Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozess der ‘Subjektivation’ (…) zu durchlaufen.“ (ebd.)[52] So erstrecken sich die vielfältigen materiellen Existenzweisen eines Schülers beispielsweise entlang der Verhaltensweisen eines ‘normalen’ Schülers entsprechend seiner Klassenstufe, seines Geschlechts, seiner Herkunft, entlang des Beziehungsverhältnisses zur Lehrkraft, entlang der institutionellen Einbettung der jeweiligen Schulart etc.

Von den Subjektpositionen aus interpretieren Individuen aktiv die Welt und werden von ihnen gleichsam regiert und gelenkt. Hierbei kommt Foucaults doppelte Bedeutung von Subjekt zum Vorschein. Indem man sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Wissensordnung selbst in Beziehung zur Welt setzt, genauer gesagt, sich im diskursiven Netz von Machtrelationen verortet, befindet sich das Subjekt in seiner Werdung im Spannungsverhältnis von Unterwerfung und Widerstand: einerseits ist es eingelassen in das strategische Feld der Unterwerfung und der Repression. Andererseits kann man sich den Widerstandspraktiken anschließen, die mit jeglichen Machtverhältnissen unmittelbar einhergehen.

In Anlehnung an Foucault und Butler ist die Konstitution des Subjekts in eine Machtpraxis eingebettet gedacht und betont dabei den prozessualen, unabgeschlossenen, kontingenten Charakter von Subjektivität. Das Subjekt wird aus einer poststrukturalistischen Perspektive als ein Bündel von vielfältigen, sich stets ändernden, gar widersprüchlichen Subjektformen betrachtet, die kontextbezogen und offen sind. Dabei spielen die machtvollen Diskurspraktiken eine entscheidende Rolle, da sie das Individuum, sein Bewusstsein, seinen Körper, seine Seele zum Gegenstand des Wissens erheben und damit seine Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster erst ermöglichen und formen.

[51] Vgl. Bührmann 2001, S. 130f

[52] „‘Subjektivation’ bezeichnet den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung.“ (Butler 2001, S. 8) Vgl. Kapitel 2.4.1

Fazit: Diskurse stellen das entscheidende Netz von Wirklichkeits- und Existenzformen dar. Der politische Gehalt des Diskursiven betrifft die gesellschaftliche Praxis und durchstreift die Individuen als sozial und historisch kontingente, subjektive Existenzweisen (Maihofer 1995). Burr formuliert metaphorisch die Bedeutung von Diskurs und Subjektivität:

> „Our identity therefore originates not from inside the person, but from the social realm, where people swim in a sea of language and other signs, a sea that is invisible to us because it is the very medium of our existence as social beings. In this sense the realm of language, signs and discourse is to the person as water is to the fish." (Burr 1995, S. 54f)

Das darauffolgende Kapitel konzentriert sich auf die für diese Arbeit zentrale Bezugstheorie, die Diskurstheorie Michel Foucaults. Neben dieser eher philosophisch orientierten Richtung werden im Anschluss daran Impulse für eine Diskursperspektive im pädagogischen Feld und für die Pädagogik formuliert.

2.2.2 Historisch-philosophischer Bezugsrahmen: die Diskurstheorie nach Michel Foucault

Anknüpfend an das Kapitel 'Diskurstheoretische Grundlegung' wird im Folgenden auf Foucaults Denkbewegungen eingegangen, die vorwiegend die Fragen der Macht und die diskursiven Formen der Subjektkonstitution behandeln. Diese stellen die Ausgangssituation der Arbeit dar: die Fragen der Macht, Wissensformen und Subjektivierungsprozesse (von Geschlechtlichkeit) in, auf und durch die Schule hindurch zu denken.

Die Arbeiten des französischen Philosophen Michel Foucaults stellen kein in sich schlüssiges, klares, griffiges Theorieegerüst bereit. Sein Denken bzw. die perspektivischen Eckpunkte seines Denkens sind nicht statisch, sondern nehmen - stets in Bewegung - das jeweils zu Erforschende von einer anderen Seiten in den Blick[53]: mittels historisch-materialistischen Analysen und mit einer mikrologischen Brille arbeitet er sich an die strategischen Machtkonstellationen, d.h. an die diskursiven und nicht-diskursiven Machtmechanismen der Ausschließung, Kontrolle und Normalisierung heran, beschreibt die Machttypen der Disziplinierung und Regulierung in ihrer Funktionsweise und stellt „Technologien des Selbst" dar. Dabei wird vorwiegend auf zwei Richtungen Michel Foucaults Be-

[53] Die Vielfalt der Fokussierungen und Betrachtungsweisen Foucaults auf die Gegenstände beschreibt Ewald als „vagabundierendes Denken" (Ewald 1978, S. 8), das sich von der Archäologie über die Genaologie bis hin zu einer Ethik der Selbstsorge erstreckt.

zug genommen bzw. das Subjekt wird von zwei Seiten fokussiert: die Frage der Subjektivierung durch Andere in Überwachen und Strafen (1976) und Sexualität und Wahrheit I; und die Frage der Selbstformung (Selbsttechnologien) in seinem Konzept der Gouvernementalität: Während im Ersteren der „Körper als Zielscheibe der Macht" (Ott 1998, S. 33), der sich in der Unterwerfung konstituiert, unter Foucaults Lupe gerät, verschiebt sich der Analysefokus in der zweiten Perspektive auf die Selbsttechnologien, so dass das Subjekt nun nicht ausschließlich als Adressat gesellschaftlicher Zwänge fungiert, sondern - sich zwar weiter im Macht-Wissen Komplex befindet - an seiner Formierung konstitutiv beteiligt ist (ebd.).

Michel Foucault schuf in seinen Werken „Archäologie des Wissens" und „Die Ordnung des Diskurses" eine Grundlegung der theoretischen Ausformung des Diskursbegriffes. In diesen Werken legt er sein Interesse auf Diskurse als eine Serie von Aussagen, denen eine Regelmäßigkeit zu Grunde liegt. Es geht ihm bei der archäologischen Herangehensweise also um die Rekonstruktion der Regelstrukturen in einem spezifischen Feld des Wissens, um die Frage, wie Diskurse erzeugt werden. Bei seiner genealogischen Perspektive verbindet er Wissen mit Macht, rekurriert auf den Begriff der Wahrheit und wendet sich nun der Frage zu, was die Machtwirkungen des Diskurses, des jeweiligen Aussagen- bzw. Praxisfeldes, sind. Die genealogische Perspektive setzt ihren Schwerpunkt nicht auf die regelgeleiteten Praktiken, sondern auf die Machtpraktiken. Damit erstreckt sich das Interesse auf die „strategischen Kämpfe um Macht-Wissenpositionen auf dem Feld des Wissens und des Sozialen" (Bublitz 2001, S. 29). Die folgende Foucault-Ausführung befasst sich demnach in erster Linie mit Foucaults genealogischer Konzeptionalisierung diskursiver und nicht-diskuriver Praktiken im Macht-Wissen-Komplex und mit Fragen der Subjektivierung.

1. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Subjektivität und Macht-Wissen ist von Foucault nicht nur besonders „unkonventionell", meta-humanistisch gelesen worden, sondern dessen Reflexion stellt wiederum eine Fülle von Denk- und Forschungsanregungen für eine Perspektivierung der Schule als institutionalisierter Effekt von Diskursen und der Subjektivierungspraktiken der Schülerinnen und Schülern bereit. Mit den Verschränkungen von Wissensformen, Machttypen bzw. Machtstrategien und Subjektivierungspraktiken gehen pädagogische Implikationen und Herausforderungen einher, die die pädagogische Praxis generell, d.h. Erziehungsvorstellungen und -praktiken, schulische Kommunikationsabläufe, Unterrichtsrituale, Bildungsbedingungen, -ressourcen und -möglichkeiten betreffen.[54]

[54] Vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2004

2. Die für diese Arbeit grundlegenden Werke sind zweifellos seine genealogischen Studien wie „Überwachen und Strafe“ und „Sexualität und Wahrheit“. Foucault wendet seinen Blick auf die „Mikrophysik der Macht“ und daher darauf, „die Macht dort zu analysieren, wo ihre Intention - wenn es eine Intention gibt - völlig im Inneren realer und konkreter Praktiken aufgeht“ (Foucault 1978, S. 81). Im Anschluss daran fragt Foucault, „wie die Dinge auf der Ebene des Unterwerfungsprozeß funktionieren oder in jenen kontinuierlichen, ununterbrochenen Prozesse, die die Körper unterwerfen, die Gesten lenken, das Verhalten beherrschen usw.“ (ebd.).

2.2.2.1 Foucaults genealogische Denkrichtung

Anfang der 1970er Jahre wendet sich Foucault von der „Archäologie des Wissens“ der genealogischen Perspektive, d.h. der „Genealogie der Macht“ zu. Er bettet Diskurse, Macht, Wissen in historische Zusammenhänge ein und betont damit die Ereignishaftigkeit und Diskontinuität von Diskursen im historischen Verlauf. Somit ist Foucaults Geschichtsverständnis nicht davon geprägt, die Geschichte als eine teleologische Abfolge von Erzählungen zu betrachten, sondern vielmehr als eine von Brüchen, Lecks und Widersprüchen gekennzeichnete.

Die Ausgangslage der sich stets ändernden theoretischen Orientierung Foucaults ist die Geschichtlichkeit des Menschen.[55] Damit erst kann man Foucaults Subjektvorstellungen verstehen, die nichts damit zu tun haben, dass Subjekte in einem „Geflecht anonymer Diskurs- und/oder Macht-Strukturen verschwinden“ (Briehler 2001, S. 175), sondern durch diese geschichtlich erst erzeugt werden. Foucault sagt vielmehr,

> „dass die Menschen im Laufe ihrer Geschichte niemals aufgehört haben, sich selbst zu konstruieren, das heißt, ihre Subjektivität beständig zu verschieben, sich in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten zu konstituieren“ (Foucault 1996, S. 85).

Diesbezüglich verdeutlicht Jäger Foucaults Distanzierung von essentialistischen und ontologischen Annahmen und sein Interesse für die Verschränkung gesellschaftlicher Bedingungen mit den Bedingungen der Subjektivität:

[55] Brieler hebt Foucaults radikales Historizitäts-Denken hervor: „Historische Praxis bedeutet für ihn zum einen die Symbiose von theoretischer Konstruktion und erzählender Darstellung eines Gegenstandes in der Perspektive eines aktuellen Problems. Da die Geschichte nie originär zu haben ist, muss man sich zum anderen auf eine Historizität einlassen, die in Permanenz den Erkenntnisgegenstand, die Erkenntnisinstrumente und das Erkenntnissubjekt selbst befragt.“ (Brieler 2001, S. 172)

> „Foucault bzw. seine Diskurstheorie leugnet nicht, wie ihm oft zum Vorwurf gemacht worden ist, das Subjekt. Er will zu einer Geschichtsanalyse gelangen, die die Konstitution des Subjekts im geschichtlichen Zusammenhang, im sozio-historischen Kontext, also in synchroner und diachroner Perspektive zu klären vermag. Das ist nicht gegen das Subjekt gerichtet, sondern allein gegen Subjektivismus und gegen Individualismus." (Jäger 2001b, S. 87)

Das Subjekt ist als in und durch die Geschichte formiertes zu begreifen.[56] Indem Foucault Diskurse, die Machtverhältnisse und Wissensformen historisiert, ist das Subjekt als Effekt von Diskursen stets nur historisch nachzuzeichnen und zu verstehen.[57] Individualität, als ein Element der Moderne, und damit historisch überformt, stellt bereits einen Effekt humanwissenschaftlicher Diskurse dar. Foucault verbindet mit seinen genealogischen Studien die Intention, eine „Geschichte der Gegenwart zu schreiben" (Foucault 1976, S. 43), d.h. eine Geschichte im Spannungsverhältnis mit den „heutigen Kämpfen um bzw. gegen Subjektivierung" (Bönold 1999, S. 347), die um die Gegensätze, um die Dichotomien und damit um die Ausschlüsse kreisen. Als „Kritiker der Gegenwart" (ebd.) hat er „gleichwohl seine Arbeit als Einspruch in die Gegenwart formuliert, als Provokation unseres Denkraums" (Schneider 2006, S. 20). Seine genealogische Herangehensweise operiert analytisch mit Begrifflichkeiten wie der des Diskurses und vor allem des Macht-Wissen-Komplexes und des modernen Subjektes.[58]

Foucault blickt auf die Praxis in ihrer jeweiligen historischen Ausprägung und versucht die darin enthaltenen Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten als

---

[56] „Man muss sich vom konstituierenden Subjekt, vom Subjekt selbst befreien, d.h. zu einer Geschichtsanalyse gelangen, die die Konstitution des Subjekts im geschichtlichen Zusammenhang zu klären vermag." (Foucault 1978, S. 32)

[57] Butler vernachlässigt trotz Anlehnung an Foucault die historische Perspektive der Subjektivierung.

[58] Diskurse sind nach Foucault sprachliche Konstrukte, Repräsentationen, jedoch im engeren Sinne nicht nur sprachlich, sondern als strukturierte und strukturierende 'Praktiken' zu verstehen, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses Mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache" (Foucault 1990, S. 74). Nach diesem Verständnis wird der Sprache mehr als nur die Funktion eines Zeichensystems zugewiesen: Sprache produziert Bedeutungen und bringt dadurch Wirklichkeit(en) hervor. Als realitätsschaffende Instanz wohnt dem Diskurs gesellschaftliche Praxis inne, dessen Gestaltung an das Zusammenspiel von Macht und Wissen gebunden ist. Wissen ist im Foucaultschen Sinne nichts Anderes als ein Effekt der vorliegenden (jeweiligen) Machtkonstellationen; es ist „dasjenige, worüber in diskursiven Praktiken gesprochen werden kann" (Fink-Eitel 2002, S. 58). Durch das Zusammenspiel von Macht und Wissen gelangen Diskurse zur Durchsetzung und können überhaupt erst definitionsmächtig werden. Wahrheit ist ein Effekt der Machtpraktiken und strukturell in die Macht eingelagert. Der Diskurs kann als spezifisch raum-zeitliche Aussageformation, als produzierter Sinn verstanden werden, der eine bestimmte Vorstellung forciert, die wiederum bestimmte Machtstrukturen beinhaltet und erzeugt und unweigerlich mit Subjektivitätsformen verbunden sind.

gesellschaftlich und historisch erzeugte Effekte aufzuzeigen. Seine Arbeiten kreisen demnach um Themenkomplexe, wie Krankheit, Sexualität, Delinquenz, das Anormale[59] bzw. Behinderung, die aus dem Leben der (modernen) Menschen, der Wissenschaft gegriffen sind. Foucaults Machtanalytik fokussiert die Strategien, Taktiken und Praktiken der Wahrheitspolitiken, die Wissen schaffen, wie beispielsweise die Sexualität, die gesellschaftlich funktioniert, indem es eine Macht gibt, die sie ausübt bzw. Wirkungen tätigt. Das Wissen ist eingebunden in die Macht und die Macht setzt sich in die Wissensstruktur.

Foucault schenkt vor dem Hintergrund der herrschenden Diskurse dem „historischen Wissen der Kämpfe“ (Foucault 1978, S. 61) seine Aufmerksamkeit, die das Andere im Blick haben und die auch heute noch im Stillen aber Großen wirken. Die zwei nun folgenden Kapitel setzen sich mit der Perspektive der Macht auseinander. Dabei werden im Konkreten die Verhältnisse von Macht, Subjektivität und Herrschaft genauer aufgezeigt.

2.2.2.2 Foucaults Analytik moderner Machtverhältnisse: Mikrophysik der Macht

Ein Diskurs entsteht nie, ohne dass es eine Macht gibt, die ihn in die Welt setzt. Jede Macht konstituiert sich über Diskurse. Dabei wird Wissen erhoben, erzeugt und formiert. Somit sieht Foucault Macht als den produktiven Faktor bei der Wissenserzeugung. Unter dem Blickwinkel von Diskursen kann der Prozess der Produktion von sozialen Phänomenen ins Blickfeld genommen werden, während dabei die Frage der Macht vordergründig ist. So sind soziale Kategorisierungen wie Geschlecht im Foucaultschen Sinne diskursiv produzierte Wirklichkeiten.[60] Foucault versteht Macht demnach nicht als Besitz, individuelle Ressource oder als Intentionalität im Sinne einer Einwirkung auf Andere, sondern als strategisches Feld von Beziehungskonstellationen, als etwas, „das zirkuliert (…), das nur in Art einer Kette funktioniert“ (Foucault 1978, S. 82). Macht existiert in Beziehungen, d.h. Individuen stehen in Beziehung zueinander und diese Art und Weise des Zueinanders ist stets Wirkung von Macht. Foucault formuliert in diesem Sinne:

[59] Vgl. Foucault 2003

[60] Die dahinter stehende Autorität, d.h. Macht, Gegenstände und Existenzweisen hervorzubringen, liegt nach Foucault nicht in den beteiligten Personen, Gruppen oder in einem steuernden Zentrum: „Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht.“ (Foucault 1977, S. 115)

> „Die Macht funktioniert und wird ausgeübt über eine netzförmige Organisation. Und die Individuen zirkulieren nicht nur in ihren Maschen, sondern sind auch stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben; sie sind niemals die unbewegliche Zielscheibe dieser Macht, sie sind stets ihre Verbindungselemente. Mit anderen Worten: die Macht wird nicht auf die Individuen angewandt, sie geht durch sie hindurch." (ebd.)

Damit wirkt Macht nicht von außen auf das Subjekt ein, sondern Macht beschreitet das Innere des Individuums und ermöglicht dort ein Wissen, welches wiederum auf die Machtwirkungen antwortet. „Das Individuum ist eine Wirkung der Macht und gleichzeitig - ihr verbindendes Element." (ebd., S. 83) Subjekte sind der Macht nicht vorgängig. Dies bedeutet, dass Macht sowohl Grundlage ist, da sie in Form eines Netzes von Machtbeziehungen den sozialen Beziehungen allgegenwärtig ist, als auch Auswirkung der Subjektformierung, da das Subjekt Effekt eines spezifischen Macht-Wissenkomplexes ist. Nach Foucault kann es keinen machtfreien Ort geben (außerhalb der Sozialität):

> „Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kräfteverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketten - oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern. (…) Zweifellos muss man Nominalist sein: die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt." (Foucault 1977, S. 113f)

Macht wird demnach weder besessen, noch ist Macht ausschließlich in Makrostrukturen bzw. in Institutionen zu verorten. Sie wird im Sinne Foucaults aus der Situation heraus, im Spannungsverhältnis, erzeugt und ist den jeweiligen Prozessen immanent. In diesem Sinne erlangt der Diskurs Macht aus den Beziehungen, die er eingeht. Zentral sind daher die Fragen, wo, zwischen wem und auf welche Weise und zu welchem Zweck Machtmechanismen ablaufen vor dem Hintergrund, dass es kein Außerhalb der Macht, der Sozialität gibt. Somit durchzieht die Macht alle Lebensbereiche und ist in jeder (kleinsten) sozialen Beziehung anwesend, indem sie deren Wirkung erzeugt. Dabei geht es darum, wie das Handeln einer Person mit dem Handeln einer anderen Person verknüpft ist, welche Konstellation sich daraus ergibt.

Diese Perspektive beinhaltet eine Änderung der Machtanalytik: von zentralistischen Herrschaftsverhältnissen hin zur „Mikrophysik der Macht". „Statt zu fragen: „Wer hat die Macht?", gelte es nun zu fragen: „Wie wirkt Macht?"" (Ott 1998, S. 24) Das, was Foucaults Denken umtreibt, ist das genealogische Verfahren und die damit verbundenen Fragen nach den Effekten der Macht. Macht ist damit nicht ausschließlich hinsichtlich der Repression zu befragen, die durch 'Machtakteure und -instanzen', Gesetze, Verbote, Zensuren spricht, sondern hinsichtlich ihrer immer währenden, konkreten und lokalen relationalen Anwesenheit, der Handlungs- und Widerstandsbedingungen und damit letztlich ihrer Produktivität.[61]

Machtbeziehungen beschränken sich nun eben nicht einseitig auf Institutionen oder auf zentrale gesellschaftliche Entscheidungsfelder, sondern ergeben sich aus den „Streitigkeiten" unterschiedlicher Positionierungen und erweisen sich damit als kontextuell und dynamisch. Es kann nicht von einem Zentrum von Machtverhältnissen gesprochen werden, aber - thematisch gesehen - von einem zentralen Kampf um „Wahrheit" und damit um Hegemonie (Raab 1998, S. 37). Versteht man Macht als Wirkung, dann ist sie die Möglichkeitsbedingung zu existieren. Indem Mädchen und Jungen beispielsweise den normativen Erwartungen hinsichtlich ihres geschlechtlichen Verhaltens ausgesetzt sind und gleichsam ihre soziale Anerkennung[62] an diesen haftet, erfolgt die Subjektformierung als Mädchen oder Junge auf der Grundlage der Macht als Bedingungen geschlechtlich zu existieren.[63] Foucault betont im Zusammenhang der Macht und der Produktion von Wahrheit, dass es „keine Machtausübung ohne eine bestimmte Ökonomie der Diskurse der Wahrheit" (Foucault 1978, S. 76) gibt. Die Doppelseitigkeit des Macht-Wahrheitsverhältnisses äußert sich auf der einen Seite, dass Individuen die Wahrheit produzieren und auf der anderen Seite, dass Individuen den Wahrheitspolitiken unterworfen sind. „Schließlich werden wir beurteilt, verurteilt, klassifiziert, zu Aufgaben gezwungen, wird uns eine bestimmte Lebens- (oder Sterbe-)weise zugewiesen entsprechend wahrer Diskurse, die spezifische Machtwirkungen mit sich bringen." (ebd.)

Foucault führt vor dem Hintergrund seiner genealogischen Machtanalyse einschließlich seiner produktiven, omnipräsenten, relationalen und pluralen

[61] „Wenn sie nur repressiv wäre, wenn sie niemals etwas anderes tun würde als nein sagen, ja glauben sie dann wirklich, dass man ihr gehorchen würde? Der Grund dafür, dass die Macht herrscht, dass man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, dass sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert." (Foucault 1978, S. 35)

[62] 'Intelligibilität' nach Butler (1991)

[63] Vgl. hierzu Kapitel 2.4 Von der Pädagogik und der Möglichkeit ein Anderer zu werden. Das heißt, dass Unterwerfung und Handlung bzw. Macht und Freiheit nicht konträre Pole darstellen, sondern so miteinander verknüpft sind, dass sie nicht ohne einander können bzw. funktionieren.

Machtvorstellungen den Begriff des Dispositivs ein. Damit akzentuiert er mit seiner Genealogie und dem „Analysekonzept“ des Dispositivs auch die Materialität von Praxis, die Technologien und Praktiken des Alltags, die als Machtbeziehungen fungieren und Effekte erzeugen. Solche Effekte können institutionalisierte Programme, Gesetze, architektonische Gebäude und Ausstattungen etc. sein, aber auch die Körper, das Geschlecht, die Subjekte. So sind auch in Erziehungspraktiken gesellschaftliche Machtverhältnisse eingelagert. Diese sind allen Prozessen der Erziehung und des Unterrichts immanent. Damit sind nicht nur die in den Handlungs- und Interaktionsprozessen ausgeübten Machthandlungen im Sinne Max Werbers zu erwähnen, sondern vielmehr die omnipräsente, produktive Macht in sozialen Kräfteverhältnissen. Der machtanalytische Blick richtet sich damit nicht auf einseitige Repressionsvorstellungen, sondern auf Fragen wie: „Was sind die ‘unbeabsichtigten Nebenfolgen’, der ‘heimliche Lehrplan’, ‘der Zwang der Normalität’, ‘die Schwerkraft der Verhältnisse’ usw., die alle ohne sichtbare Repression auskommen?“ (Bönold 1999, S. 345)

Subjekt(formen), Macht(techniken), Wissen(apparate)

Foucaults historische Untersuchungen „Überwachen und Strafen“ sowie „Sexualität und Wahrheit“ haben die modernen Machtverhältnisse, ihre Entstehungsgeschichte, ihre Wirkungsweisen und ihre Techniken und Typen zum Untersuchungsgegenstand. Foucaults Analysen richten sich demnach auf die Art und Weise, „in der die Erscheinungen, Techniken und Verfahren der Macht auf den untersten Ebenen wirksam sind“ (Foucault 1978, S. 84). Sein Interesse gilt dem Wahnsinn, der Sexualität und der Delinquenz und wie diese mit welchen Machttechniken vor dem Hintergrund des ökonomischen und politischen Nützlichkeitsaspektes gezähmt wurden und werden. Sein Interesse gilt also den alltäglichen, individuellen Verhaltens-, Handlungs- und Denkweisen, die immer eine spezifisch historische Ausprägung bzw. Konstellation der Macht darstellen. Seine Analysen[64] handeln vom Körper, vom leiblichen Empfinden, vom Begehren, vom Subjekt und werden von der Frage geleitet, wie die Mikropraktiken der Macht, d.h. die politischen Techniken der Subjektformierung, das Subjekt und den Körper erfassen und durchdringen. Damit setzt Foucault mit seinen genealogischen Untersuchungen an den konkreten, lokalen, individuellen Orten, an der Lebenswelt, am Körper, an der Seele, der Sexualität des Menschen an. Denn „der Körper steht auch unmittelbar im Feld des Politischen; die Machtverhältnisse

[64] Raab beschreibt Foucaults Analyse moderner Machtverhältnisse als eine „Analyse des Körpers als der Stelle an der sich die winzigen und örtlich begrenzten Gesellschaftspraktiken mit der Organisation der Macht im großen Maßstab verbinden“ (Raab 1998, S. 34).

legen ihre Hand auf ihn“ (Foucault 1976, S. 37); mit anderen Worten: Die Techniken der Macht durchziehen das Körperinnere, unterwerfen den Körper und formieren dadurch ein Wissen um ihn.[65]

In „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ beschreibt Foucault den Wandel der Machttypen und die damit verbundene Entwicklung spezifischer Machttechniken. Ihm geht es in erster Linie um die moderne Gesellschaft als Disziplinargesellschaft und um die Technologien des herrschenden Machttypus und weniger um die thematische Entwicklung der Strafjustiz. Foucault zeigt an Hand der „Geburt des Gefängnisses“, wie der Körper von den Mechanismen der Macht disziplinarisch durchgearbeitet wird, d.h. vor allem produktiv erzeugt wird. Gegenstand seiner historischen Untersuchung ist die Strafpraxis und die damit einhergehende Entwicklung spezifischer Machtverhältnisse und -techniken. Am Beispiel der Strafsysteme zeigt Foucault, dass diese eingelagert sind in eine politische Ökonomie des Körpers, d.h. der Körper wird nutzbar gemacht und in Bezug darauf gelenkt, beherrscht und gelehrig gemacht (Foucault 1976, S. 36f).

Die Disziplin als Typologie der Macht

Foucaults historische Studien behandeln jeweils unterschiedliche Formen der Macht. So thematisiert er in den Arbeiten „Überwachen und Strafen“ und „Sexualität und Wahrheit“ die Wandlungen der Machtformen in Zusammenhang mit den Subjektivierungspraktiken. Dabei unterscheidet Foucault unterschiedliche Konstellationen von Macht. Als Typen von Macht ordnet er diese in den historisch-staatlichen Zusammenhang ein. Er beschreibt die Souveränitäts- und Repressionsmacht[66] zu Zeiten des Feudalismus und Absolutismus, die Integrationsmacht[67] um Ende des 18. Jahrhunderts und die Disziplinarmacht in Verbin-

[65] Vgl. Foucault 1978, S. 81f; Foucault 1978, S. 104f

[66] Die juridische Konzeption von Macht durchzieht die gesellschaftliche Wirklichkeit zu Zeiten des Feudalismus. Es sind die Gesetze, die Verbote, die Zensuren, die Strafen und in erster Linie die zentralistische Souveränitätsinstanz, die Macht als eine „Ordnung der Unterwerfung“ auffassen lässt (Ricken 2006, S. 83). Die Souveränitätsmacht kennzeichnet sich durch einen absolutistischen Herrscher, das zugehörige Territorium und das ihm gegenüberstehende Volk. Foucault sieht in diesem Machttypus die Herrschaft im König personifiziert, der als Souverän Entscheidungsinstanz und damit Machtträger ist. Juridische Machtverfahren kulminieren in dem „Recht über Leben und Tod“, d.h. in der repressiven Instanz „sterben zu machen und leben zu lassen“ (Foucault 1977, S. 132).

[67] In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert reagieren Vertreter des Rechtssystems mit Protest gegen die Strafgewalt der Souveränität. Die in der Aufklärung neu angeführten Argumente berufen sich auf die „menschliche Natur“, auf ‘den Menschen’, der „zur Zielscheibe einer bessernden und ändernden Straf-Intervention, zum Bereich sonderbarer ‘Straf’- Praktiken und ‘Kriminal’ -Wissenschaften“ werden sollte (Foucault 1976, S. 94). Nicht der Souverän muss seine Übermacht wiederherstellen,

dung mit der Bio-Macht mit der Entstehung des Industriekapitalismus um das 17. und 18. Jahrhundert. In späteren Arbeiten geht er auf eine weitere Machtform ein, auf die Pastoralmacht als Typus der Gouvernementalität. In diesem Sinne präzisiert er Macht als „Führen der Führungen". Der historische Wandel der Machttypen ist nicht gleichzusetzen mit einer inhaltlichen Änderung oder den Effekten der Machtmechanismen im Sinne einer Gewaltabnahme, sondern „Folge einer Effektivierung der Macht" (Ricken 2006, S. 82).

„'Der Mensch' wird nur möglich als Ereignis innerhalb einer bestimmten Ordnung (…)." (Pongratz 1989, S. 135)[68] In diesem Sinne soll der unmittelbare Zusammenhang von Macht, Wissen und Subjektivität v.a. unter der Bezugnahme auf den Machttypus der Disziplin konkretisiert werden. Zu betonen ist, dass sich Macht historisch nicht festmachen lässt. Vielmehr sind die je spezifischen gesellschaftlich-historischen Konflikt- und Problemfelder zu fokussieren, mit denen unterschiedliche Machtkonstellationen und Machttypen einhergehen bzw. die Effekte von diesen Machtverhältnissen sind. In der hier nun folgenden Ausführung wird näher auf Foucaults Thesen bezüglich der „mannigfachen subjektivierenden Unterwerfungen, die im Inneren des sozialen Körpers stattfinden und wirksam sind" (Foucault 1978, S. 79), eingegangen. Die Mikroprozesse der Macht verlaufen nicht durch Instanzen und Instrumente der Gewalt, sondern durch die Seele, die Körper, die Individuen.

Der in der frühen Neuzeit entstandene Machttypus der Disziplin ist Bestandteil und Fundament der bürgerlichen Gesellschaft. Diese neue Form von Macht greift nun nicht nur auf den Körper, sondern durch den Körper hindurch. Der Körper ist nicht mehr der Zugriffsort des Souveräns, d.h. die (verletzte) Straf- und Gesetzesmacht des Souveräns wird nicht mehr durch die körperliche Marter gewaltvoll rekonstituiert (Foucault 1976, S. 65) oder mit Zeichen versehen, sondern die neue Form der Macht richtet sich auf das Gefügigmachen des lebenden Körpers: Der neue Machttypus durchdringt die Gesellschaft, das Individuum, den Körper bis in die lokalsten und feinsten Bereiche. Indem der Körper durch Zwänge geformt, dressiert, vereinnahmt, organisiert und kalkuliert wird,

---

sondern die gesamte Gesellschaft muss sich vor dem Verbrecher präventiv schützen. Dies tut sie, indem sie den Verbrecher einsperrt, ihn züchtigt, bessert, erzieht und damit seine Seele umformt. Zentral an dieser Stelle ist, dass diesen Prozessen ein Wissen zu Grunde liegt, das den Häftling, seinen Körper, seine Gesten, sein Verhalten, seinen Willen als solchen konstituiert. Dieser Macht-Wissen-Komplex stellt durch Umformungspraktiken und Verbesserungstechniken Individuen her. Dies bedeutet, dass in und durch die „Verfahren zur Individualisierung der Strafe" (ebd., S. 165) ein Wissen um den Häftling hervorgebracht wird.

[68] Foucault versteht das Subjekt als Effekt eines historischen Querschnitts. „Es ist das 'historische Apriori' einer spezifischen diskursiven Formation, das schließlich 'den Menschen' oder 'das Erkenntnissubjekt' ins Zentrum einer bestimmten Wissensordnung bzw. Wissensepoche setzt." (Pongratz 2004, S. 246)

durchziehen diese das Körperinnere und stellen eine „Automatik der Gewohnheiten“ her (ebd., S. 173f). Foucault sieht darin in erster Linie die Nützlichkeitseffekte des Körpers: „(…) zu einem Gutteil ist der Körper als Produktionskraft von Macht- und Herrschaftsbeziehungen besetzt (…).“ (ebd., S. 37) Mit diesem neuen Machttypus gehen neue Ziele und Funktionen der Macht einher: es geht dabei auf der einen Seite um Kräfte- bzw. Effizienzsteigerung und auf der anderen Seite gleichsam um Unterwerfung des Körpers. Foucault nennt die Techniken dieser intendierten ökonomischen Nutzbarmachung und Unterwerfung des Körpers „Disziplinen", die auf den Ebenen der Bewegungen, der Gesten, der Schnelligkeit, der Verhaltensweisen arbeiten (ebd., S. 174f).

Die Disziplinarmacht bildet sich in den Schulen, den Spitälern, der Psychiatrie und der Armee heraus, von wo sie sich weiter zu den Gymnasien, den Werkstätten und zu den primären Instanzen wie beispielsweise und insbesondere der Familie verbreitet. Damit breitet sich die Disziplinarmacht auf alle Bereiche und Einrichtungen der Gesellschaft aus, ganz im Sinne der „Mikrophysik der Macht“ (ebd., S. 178). Foucault beschreibt mit den Disziplinen die Prozesse der Macht und konkretisiert damit auch das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst. Dieses Verhältnis ist auch der konstitutive Teil der Machtwirkung, d.h. das Selbstverhältnis als Machtverhältnis funktioniert durch die Disziplinierung „aus“ bzw. durch die Innerlichkeit:

> „Eine wirkliche Unterwerfung geht mechanisch aus einer fiktiven Beziehung hervor, so dass man auf Gewaltmittel verzichten kann, um den Verurteilten zum guten Verhalten, den Wahnsinnigen zur Ruhe, den Arbeiter zu Arbeit, den Schüler zum Eifer und den Kranken zur Befolgung der Anordnungen zu zwingen.“ (ebd., S. 260)

Das Ziel, fügsame und gelehrige Körper zu produzieren, ist eingegliedert in eine „Mikrophysik der Macht“, unter die eine extrem differenzierte Zugriffnahme des Körpers fällt oder wie Foucault es formuliert: „eine bestimmte politische und detaillierte Besetzung des Körpers“ (ebd., S. 176). Mit dieser geht also eine „politische Anatomie des Körpers“ einhergeht (ebd., S. 176ff).

Neben dieser neuen Form der Macht blieb die Souveränitätsmacht mit ihrem öffentlichen Recht, ihren Gesetzen bestehen. Pointiert formuliert Foucault in diesem Zusammenhang die beiden Mechanismen der Macht, die Theorie der Souveränität, die heute noch als Ideologie in den Rechtssystemen anwesend ist und die Disziplinen, die Wissen erzeugen und im Inneren die Gesellschaft zusammenhalten: „einerseits die Organisation des Rechts ausgehend der Souveränität und andererseits der Mechanismus der von den Disziplinen ausgeübten Zwänge.“ (Foucault 1978, S. 93f) Mit der Disziplinarmacht ist eine spezifische Körpertechnologie verbunden, die nun im Weiteren mit Blick auf die Normalisierungsstrategien und auf das Panopticon konkretisiert wird.

Normalisierung

Die Disziplinen, die Methoden, die den Körper vereinnahmen und kontrollieren und dessen Verhalten standardisieren, wirken durch die Normen und den damit verbundenen „Kodex der Normalisierung" (Foucault 1978, S. 93), auf Grund derer die bürgerliche Gesellschaft funktioniert. Die Norm rekurriert dabei strategisch auf die Natur des Menschen, so dass in diesem Zusammenhang von Normalisierungsstrategien der Disziplinarmacht bzw. von einer Normalisierungsmacht gesprochen werden kann. Diese funktionieren auf dem hierarchischen Gegensatzpaar der Normalität und Anormalität, d.h. die Disziplinen operieren mit und durch die Norm, mit der das Normale vom Anormalen unterschieden wird. Damit ist all das strafbar, was nicht der Norm, der Regel entspricht (Foucault 1976, S. 231). Dies hat zur Folge, dass das Individuum nun von einem Wissen gegriffen wird, das es entsprechend der Norm organisiert, strukturiert, sortiert, verteilt, kategorisiert und misst.

> „Die Fähigkeiten, das Niveau, die 'Natur' der Individuen werden quantifiziert und in Werten hierarchisiert. (…) Das lückenlose Strafsystem (…) wirkt vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend. Es wirkt normend, normierend, normalisierend." (ebd., S. 236)

In diesem Sinne werden die Individuen in dem hierarchischen Apparat permanent korrigiert und bewertet. Zudem ist dieses Wissen, das als Macht-Wissen-Komplex die Konstitution des Individuums anleitet mit dem 'Gesetz', dem Justizapparat verknüpft. Mit dieser Erzeugung des „Delinquenten als pathologisches Subjekt" (ebd., S. 357) wird eine Kontrolle und Unterwerfung der Kriminellen ermöglicht, die auch produktiv sein kann.[69] Mit anderen Worten: Mit der Normalisierungsmacht gehen neue Verfahren der Individualisierung einher, indem Individuen hinsichtlich der Norm und nun nicht mehr hinsichtlich ihrer Schuld markiert werden.[70] Aber: Die Normalisierungsmacht begrenzt sich nicht auf die Praxis des Abschätzens, Diagnostizierens und Messens des Normalen und Abnormalen der Justiz, stattdessen ist sie eine Hauptfunktion der Gesellschaft.[71] Die

[69] Vgl. Foucault 1976, S. 359f

[70] „Eine bestimmte Politik des Körpers, eine bestimmte Methode, die Anhäufung der Menschen gefügig und nützlich zu machen, macht die Eingliederung bestimmter Wissensbeziehungen in die Machtverhältnisse erforderlich; sie verlangte nach einer Technik zur Verflechtung der subjektivierenden Unterwerfung und der objektivierenden Vergegenständlichung; sie brachte neue Verfahren der Individualisierung mit sich." (Foucault 1976, S. 393f)

[71] „Wir leben in der Gesellschaft des Richter-Professors, des Richter-Arztes, des Richter-Pädagogen, des Richter-Sozialarbeiters; sie alle arbeiten für das Reich des Normativen, ihm unterwirft ein jeder an dem Platz, an dem er steht, den Körper, die Gesten, die Verhaltensweisen, die Fähigkeiten, die Leistungen." (Foucault 1976, S. 393) Damit durchgreift die Normalisierungsmacht nicht nur das Strafsystem, sondern vor allem auch die Familie, die Schulen etc..

Normalisierung entfaltet ihre Wirkung zum Einen darin, dass sie Verhaltensreglements aufstellt und zum Anderen, dass mit ihr eine Qualifizierungs- und Disqualifizierungspraxis einhergeht, die die Subjekte und ihre Handlungen vergleicht. Bedeutsam für das Funktionieren der Normalisierung ist die körperliche und psychische Inkorporierung der natürlichen Norm und damit die Verselbständigung ihrer Wirkungen.

Panopticon

Foucault bezieht in „Überwachen und Strafen" auch das Gefängnisgebäude in seine Analyse mit ein und sieht im Panopticon[72] das architektonisch umgesetzte Kontrollprinzip der Disziplinarmacht: Die Technologie des Panopticons wirkt auf die Insassen, indem diese einem permanent möglichen Überwachungs- und Kontrollmechanismus ausgesetzt sind. Dieser bewirkt, dass die von außen einwirkende Disziplinierung in eine Selbstdisziplinierung verkehrt wird. Darunter versteht sich, dass äußere Zwänge verinnerlicht werden und dass die Selbstkontrolle und Selbstobservation jeglichen körperlichen Zwang überflüssig machen[73]. „Jede und jeder wird zum eigenen Aufseher." (Bönold 2003, S. 357f) Durch die architektonische Struktur des Gefängnisses war es den Insassen nicht möglich, zu wissen, ob und wann sie beobachtet werden. „Daraus ergibt sich die Hauptwirkung des Panopticon: die Schaffung eines bewußten und permanenten Sichtbarkeitszustandes beim Gefangenen, der das automatische Funktionieren der Macht sicherstellt." (Foucault 1976, S. 258) Der hier wirksame Kontrollmechanismus verlagert sich also in das Innere des Häftlings, in dessen Gedanken, Gefühle und in dessen Identität. Es ist die Macht die die Köpfe, den Körper, die Verhaltensweisen regiert. Das dahinterliegende Funktionsprinzip gründet auf einer „verheimlichenden Macht" (ebd., S. 261), die sich verselbstständigt und die relativ Personen ungebunden ist. Der Mensch wird so lange diszipliniert und normalisiert bis das Prinzip der Kontrolle und Disziplinierung in ihm selbst wirksam wird. Dies ist in Zusammenhang zu sehen mit der Entdeckung der Seele, die letztlich als permanente Selbstüberwachung fungiert:

> „Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er. Eine 'Seele' wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. Die Seele: Effekt und Instrument einer politischen Anatomie. Die Seele: Gefängnis des Körpers." (ebd., S. 42)

[72] Das Panopticon wurde von dem Sozialphilosophen Jeremy Bentham entwickelt und kann als materialisierter Effekt der Disziplinarmacht angesehen werden: das in der Architektur vergegenständlichte Prinzip der Kontrolle. Vgl. Foucault 1976, S. 256-269

[73] „(…); die Häftlinge sind Gefangene einer Machtsituation, die sie selber stützen." (Foucault 1976, S. 258)

Das panoptische Prinzip führt dazu, dass der Körper von der Seele als Wärter überwacht wird. Dieser Mechanismus der Macht wirkt nicht nur in Haftanstalten, sondern auch in der alltäglichen Lebenswelt, in Beziehungen. Dem liegt nahe, dass das Panopticon zu einer „verallgemeinerten Funktion“ (ebd., S. 267) der Gesellschaft werden soll, in der der Disziplinarmechanismus also diese ganz und gar durchsetzt.

2.2.2.3 Foucaults Analysedimension des Führens der Führungen: Herrschaftsformen und Selbsttechnologien

In den Jahren 1978/1979 stellt Foucault in der Vorlesung der Geschichte der Gouvernementalität am Collège de France die Geneaologie staatlicher Regierung dar. „(…) [D]as Gesetz verbietet, die Disziplin schreibt vor und die Sicherheit hat (…) die wesentliche Funktion, auf die Realität zu antworten (…).“ (Foucault 2006, S. 76) Damit geht Foucault auf die moderne Form der Regierung ein, die um den Begriff des Sicherheitsdispositivs kreist. Bezug nehmend auf die juridischen Mechanismen der Souveränität und die Mechanismen der Disziplin kennzeichnet Foucault den modernen Staat um die Mechanismen der Sicherheit, der jedoch die anderen Formen nicht völlig ablöst, so dass man von einem „Dreieck“ sprechen kann: Souveränität - Disziplin - gouvernementale Führung. (Foucault 2004, S. 161). Bevor auf das Konzept der Gouvernementalität eingegangen wird, wird die Bio-Macht, die eine zentrale Rolle für das Verständnis der gouvernementalen Vernunft des Liberalismus spielt, vorgestellt.

Die Biomacht

Foucault fokussiert in einer weiteren Ausarbeitung der Entwicklung moderner Machtverhältnisse und neuer Machttypen auch den Körper als historisch gesellschaftlich umkämpften Zugriffsort. Aber dieser ist nun in Verbindung zu denken mit der politischen Ökonomie der Bevölkerung: Durch die Vereinnahmung des Lebens geht es darum, die Produktivität der Gesellschaft am Schnittpunkt Biologie/Ökonomie zu steigern. Die Disziplinargesellschaft, einschließlich deren disziplinierten Körper, wird nun erweitert um den Aspekt der Bio-Politik. Im Konzept der Bio-Macht konzentriert sich Foucault nun weniger auf den Körper des Einzelnen, als vielmehr auf die Gesamtbevölkerung. In seinem Buch „Der Wille zum Wissen“ zeigt Foucault auf, wie sehr moderne Machtverhältnisse mit dem Sexualitätsdiskurs verbunden sind.

Unter Bio-Macht ist nach Foucault der moderne Machttypus zu verstehen, der sich um zwei polare Netzwerke herum formiert: um die Disziplin der Disziplinarmacht und um die Bio-Politik zur Bevölkerungsregulierung. Während die Machtprozeduren der Disziplinen seit dem 17. Jahrhundert den menschlichen Körper entlang des Effizienzfaktors durchdringen, wird um die Mitte des 18. Jahrhunderts die Aufrechterhaltung des Lebens und die Organisation und Kontrolle der biologischen Prozesse im Hinblick auf die Bevölkerungsentwicklung zum staatlichen Gegenstandsbereich in Gestalt einer politisch-technischen Rationalität (Foucault 1977, S. 135). Dabei werden die Gegenstandsbereiche, wie die Fortpflanzung, die Geburten- und Sterblichkeitsrate, die Lebensdauer zur Bio-Politik zusammengeführt; nun wird das Leben durch Regulierungsverfahren und Kontrolltechniken durchzogen und verwaltet; die Machtmechanismen entfalten die biologische Existenz einer Bevölkerung in der Art und Weise, dass diese auf den Erhalt und den Ablauf des Lebens zielen.[74]

Die Bio-Politik ist also darauf hin ausgerichtet die Bevölkerung zu regulieren, zu verwalten, „die Kräfte, die Fähigkeiten, das Leben im ganzen zu steigern" (Foucault 1977, S. 136), mit anderen Worten: die Produktivität in Abhängigkeit des Bevölkerungsentwicklung zu maximieren. Die Disziplin setzt direkt am Körper an, wohingegen die Bio-Politik den Gesellschaftskörper mitkonstituiert, indem sie ein Wissen erhebt, das um das Leben kreist.

Gouvernementalität

Ende der 1970er Jahre erweitert Foucault seine Analytik der Macht um den Aspekt einer komplexen und verdichteten Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Subjektivierungsprozessen und Herrschaftsformen. In diesen Arbeiten setzt er sich präziser an Hand des Herrschaftsbegriffes mit der Frage nach Identität auseinander.

Nun treten die Formen der Führung seiner selbst in den Fokus genealogischer Problematisierungen. Somit verschiebt sich Foucaults Interesse von der Mikrophysik der Macht, d.h. dem Interesse für gesellschaftliche Zwänge in strategischer Gestalt von Disziplinierungsprozessen gelehriger Körper hin zu einer umfassenderen Analyse der Formen der Regierung ('gouvernementalité'): Dabei geht es ihm in erster Linie um das Subjekt und die Frage, wie sich Formen der Selbstführung mit Formen der Lenkung, Kontrolle und Leitung von Individuen

[74] „Die Installierung dieser großen doppelgesichtigen - anatomischen und biologischen, individualisierenden und spezifizierenden, auf Körperleistungen und Lebensprozesse bezogene(n) - Technologie charakterisiert eine Macht, deren höchste Funktion nicht mehr das Töten, sondern die vollständige Durchsetzung des Lebens ist." (Foucault 1977, S. 135)

durch Andere verschränken, d.h. wie sich Herrschaftszustände mit „Technologien des Selbst“ verknüpfen, wie Mechanismen des „Führens der Führungen“ (Foucault 1994, S. 255) funktionieren. Ricken bezeichnet die „Integration von Selbstführungspraktiken in Regierungsformen“ (Ricken 2006, S. 77) als die zentrale Veränderung der Machtvorstellungen Foucaults. Mit diesem erweiterten Fokus setzt er neue Akzente hinsichtlich der Differenzierung von Macht und Herrschaft[75] sowie der Präzisierung der Rolle der Macht im Hinblick auf die Subjektivierungsprozesse.

Das Konzept der Governementalität - zusammengesetzt aus den Begriffen ‘gouverner’ (Regieren) und ‘mentalité’ (Denkweise) - impliziert vielfältige Formen der Führung von Menschen und beinhaltet damit „zahlreiche und unterschiedliche Handlungsformen und Praxisfelder, die in vielfältiger Weise auf die Lenkung, Kontrolle, Leitung von Individuen und Kollektiven zielen“ (Lemke 2001, S. 110). Der Begriff der Regierung ist stets unter der spezifischen Form der Führung zu konkretisieren, die sich auf die Führung durch Andere aber gleichzeitig auch auf die Führung durch sich selbst kennzeichnet. Regierung meint nicht einfach die Unterwerfung unter die Interessen des Regierenden, sondern impliziert all die Prozesse und Techniken, die das Selbst praktisch an sich selbst anwendet und sich dabei konstituiert. Demnach fallen die Techniken, die Zwang sicherstellen und die Techniken, durch die das Selbst sich selbst führen will, nahezu zusammen. In diesem Sinne versteht Foucault unter den „Technologien des Selbst“ all die Handlungsmuster und Subjektivierungsweisen, mit denen das Subjekt - stets durch die Kopplung an Unterwerfungsprozesse - Wirkungen an sich selbst erzielt, indem er das Verhältnis zu sich selbst und zu anderen ausarbeitet und stilisiert. Das Subjekt - gewillt sich selbst zu beherrschen - tut dies, indem es aus einem Set von Praktiken auswählt, aus diesen Handlungsmöglichkeiten schöpft und sich daraus selbst lenkend, kontrollierend, führend bewertet, ausrichtet, positioniert. Fremdtechnologien umfassen Techniken, Arrangements und Praktiken, mittels derer Subjekte entsprechend positioniert werden bzw. geführt werden sollen, indem Formen der Subjektivität favorisiert und Normen im Feld der Subjektivierungen gestärkt werden.

Pointiert ausgedrückt vollzieht sich die Konstitution von Subjektivität in diskursiv vermittelten, historisch kontingenten Prozessen der Unterwerfung (durch „Fremdtechnologien“) und des Werdens (durch „Technologien des Selbst“). In jedem Prozess der Machtausübung vollzieht sich Unterordnung als auch Freiheit. Foucault sagt hierzu:

[75] Foucault verwendet bis dahin Herrschaft fast identisch mit Macht.

> „Wenn man Machtausübung als eine Weise der Einwirkung auf die Handlungen anderer definiert, wenn man sie durch das 'Regiment' - im weitesten Sinne des Wortes - der Menschen untereinander kennzeichnet, nimmt man ein wichtiges Element mit hinein: das der Freiheit. Macht wird nur auf 'freie Subjekte' ausgeübt und nur sofern diese 'frei' sind. Hierunter wollen wir individuelle oder kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere 'Führungen', mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können." (Foucault 1994, S. 255)

Die Praktiken, die die Subjektivierung anleiten, sind mit einer Machttechnik verbunden, die das Subjekt zum aktiven Adressaten und zum Vollzieher seiner „Fremdführung" machen. Brieler formuliert in diesem Zusammenhang: „Macht ist der Name für diesen verwickelten und konfliktuösen Vorgang, in dem sich Kommando und Selbstführung, Zwang und Zustimmung, Konsens und Widerstand überschneiden und wechselseitig herausfordern." (Brieler 2001, S. 179)

Die Verknüpfung von Freiheit und Macht kennzeichnet die Beziehungskonstellationen und das Verhältnis zu sich. Dieses Selbstverhältnis ist Ausdruck der Differenz (Ricken 1999, S. 169) und kennzeichnet sich in der Art und Weise der Subjektivierung. In den Subjektivierungsweisen wird ein Verhältnis zu sich hergeleitet und ausgearbeitet, in dem das Moment der Freiheit zum Tragen kommt. Dort, wo sich Machtverhältnisse zu Herrschaftsverhältnissen verfestigt haben, gibt es keine Freiheit, da Freiheit - verstanden auch als Widerstand - ein Wirkungsmoment der Macht ist, die den Subjekten Formen ihrer Existenz verleihen.

Foucault versteht unter Führung „die Tätigkeit des 'Anführens' anderer (vermöge mehr oder weniger strikter Zwangsmechanismen) und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenem Feld von Möglichkeiten" (Foucault 1994, S. 255). Im Zusammenhang mit dem Begriff der Regierung, verstanden als Führung der Menschen, stehen zwei Fragenkomplexe im Vordergrund: a) Die Frage, wie Herrschaftstechnologien in und durch Prozesse operieren, in denen Individuen auf sich selbst einwirken und b) die Frage, wie Technologien des Selbst in Herrschaftszustände und -strukturen wiederum einzuordnen sind.

Die Regierungstechnologien beinhalten die Praxen, mit denen Herrschaftstechnologien mit Selbsttechnologien verbunden werden. So unterstreichen die Regierungstechnologien die Beziehung zwischen den Technologien des Selbst und den Herrschaftstechnologien, die Wirkungen auf die Subjektivierungsprozesse haben und auch strukturelle Zwänge bedingen. In Worten der Soziologie gesprochen handelt es sich um die Verschränkung von Vergesellschaftungsprozessen mit Prozessen der Selbstkonstituierung zu einem gegebenen historischen Moment (Brieler 2001, S. 179). Den „Regierung"sbegriff fasst Foucault sehr

weit: Er versteht darunter „sowohl die Art, wie man Frau und Kinder leitet, als auch die, wie man eine Institution führt“ (Foucault 1993, S. 26). Strategische Machtspiele können sich zu Herrschaftszuständen verhärten; und dies kann auf allen Ebenen der Gesellschaft geschehen, so dass man auch von einem Führen der Familie oder der Schulklasse sprechen kann, was als solches verdeckt bleibt.[76]

Foucault macht mit Hilfe seines Begriffs der Gouvernementalität eine Differenzierung zwischen Herrschaft und Macht: Herrschaftsverhältnisse bzw. -zustände können als erstarrte, hartgesottene Machtverhältnisse[77] beschrieben werden, die durch Institutionalisierung stabilisiert wurden, die sich durch ein permanentes Ungleichgewicht von Handlungsmöglichkeiten auszeichnen und die insbesondere auch soziale Machtpositionen einzelner Personen umfassen.

> „Wenn es einem Individuum oder einer gesellschaftlichen Gruppe gelingt, ein Feld von Machtbeziehungen zu blockieren, sie unbeweglich und starr zu machen und - mit Mitteln, die sowohl ökonomisch als auch politisch oder militärisch sein können - jede Umkehrbarkeit der Bewegung zu verhindern, dann steht man vor dem, was man einen Herrschaftszustand nennen kann.“ (ebd., S. 11)

Foucaults Konzept der Gouvernementalität stellt unter dem Aspekt der Führung einen Brückenschlag zwischen den Beziehungen der Macht in Interaktionsgeschehen und den Herrschaftsstrukturen her. Dieser Fokus auf die Herrschaftsvorstellungen differiert von dem auf die Macht als „strategische Beziehungen“ bzw. als Prozess sozialer Kräfteverhältnisse, in und durch die sich Macht allgegenwärtig tummelt: sind die Machtbeziehungen blockiert, dann „gestattet [sie; Anm. d. Verf.] denen, die an den Machtbeziehungen teilhaben, nicht, eine Strategie zu verfolgen, mit der sie diese verändern können“ (ebd.).

2.2.2.4 Fazit

Foucault zeigt mit seiner Analytik der Macht die Vielschichtigkeit der sozialen, kulturellen und historischen Machtformationen. Die Macht wirkt im Sozialen, in Beziehungen und hinterlässt konstitutive Wirkungen am Subjekt. Foucault entfaltet einen Machtbegriff, der sich von Machthabern, Herrschern und Institutionen - als ausschließliche Machtformen - verabschiedet. Macht wird produktiv verstanden, als Kämpfe und Strategien beschrieben und bezüglich ihrer Gegen-

[76] „An die Stelle gewaltsamer Zwangshandlungen treten daher immer häufiger neue Formen der Regierung, die als solche häufig kaum noch kenntlich sind.“ (Rieger-Ladich 2004, S. 211)
[77] „Von Herrschaft spricht er dann, wenn Machtverhältnisse stabil und unbeweglich werden.“ (Lorey, 1999, S. 94).

wärtigkeit verästelt sie sich bis in die kleinsten sozialen Beziehungskonstellationen. Sie verwirklicht sich in der Praxis, in der die Typen der Macht und die Machtstrategien ausgemacht werden können. Bei der Produktion von Diskursen geht es letztlich um die Produktion von wahrem Wissen, das die Verhältnisse regelt und die Gesellschaft zusammenhält. So geht es bei der Disziplinierung um die Produktion von Diskursen, um die Etablierung von Wissensformen, die gleichsam normierend sind und auch normalisierend wirken.

Foucault charakterisiert den Prozess der Subjektivierung nicht nur entlang des Unterwerfungsprinzips, genauer gesagt entlang der disziplinären Macht- und Kontrollverhältnisse, sondern bettet diesen ein in die Handlungsvollzüge, Aneignungsformen und Wahrnehmungsweisen der Subjekte, durch die die Subjekte ihre Existenz entfalten und „beschreiben". Damit wenden die Subjekte die Macht an sich selbst an, was Foucault in seinem Konzept der Gouvernementalität beschreibt. Das Foucaultsche Subjekt konstituiert sich dabei in den vielfältigen heterogenen und arbiträren Diskursen: Es ist nicht ein einheitliches, sondern ein fragmentiertes, kontextuelles, kontingentes Subjekt, das als Schnittmenge vielfältiger Subjektpositionen zu betrachten ist.

Foucault liefert weder eine Machttheorie noch versteht er Macht als Erklärungsprinzip für Subjektivierungsformen. Seine Analysen zeichnen sich insbesondere durch die Beweglichkeit seiner Perspektive aus: Je nachdem welche Lupe er ansetzt, treten bestimmte historische Wissensformationen, Machtbeziehungen und Wahrheitseffekte hervor. Foucaults Arbeiten sind jedoch nicht nur historische Lokalisierungen, sondern zugleich eine politisch-theoretische Auseinandersetzung, „der es weniger um ihre Legitimität als um ihre Ermöglichung und ihre Effekte geht" (Seier 2001, S. 106).

Dieses Kapitel ist als theoretischer Leitfaden zu verstehen, wenn es im Weiteren darum geht, die Schulpädagogik als diskursives Wissensfeld zu betrachten (2.3), wenn es darum geht, die Praktiken, Prozesse und Formen der Macht in den pädagogischen Kontext zu stellen (2.4), sich der Frage zu nähern, wie die Erfahrungen von Mädchen und Jungen in der Schule durch die Normalisierungsmacht formiert werden (3.2.4), wie Schule als ein „Geschlechterdispositiv" (3.3) zu verstehen ist, wie auf institutioneller Ebene „Wahrheitskämpfe" stattfinden und ausgetragen werden (4.1), welche Subjektangebote erziehungswissenschaftliche Wissenskonzepte sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer enthalten (4.2) und welcher Möglichkeitsspielraum existiert, Pädagogik und Geschlechterwerdung so begrifflich zu fassen, dass das Zutrauen gefördert werden kann, nämlich die eigene geschlechtliche Subjektivität „handelbar" zu machen (Kapitel 5).

2.3 Diskursperspektivische Impulse für ein Selbstverständnis der Schulpädagogik

2.3.1 Chancen poststrukturalistischen Denkens

Das Soziale, das Diskursive ist immer politisch, oder wie Weedon formuliert „Bedeutung ist immer politisch“ (Weedon 1990, S. 175). Demnach ist auch das Pädagogische politisch und im sozialen Netz der Macht-Wissen-Beziehungen grundgelegt. Kaiser formuliert zudem prägnant: „Pädagogisches Handeln ist prinzipiell kommunikatives Handeln“ (Kaiser 2000, S. 219) und verweist damit auf die symbolisch-kommunikativen Deutungsprozesse zwischen Erzieher und zu Erziehendem. Diskurspraktiken im Rahmen der Pädagogik sind an Machtverhältnisse gebunden und bringen diese hervor. So auch Weedon, die Bezug auf den Zusammenhang von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zwischen Männern und Frauen und den unterschiedlichen Lebenskontexten, wie auch der Schule nimmt: „Diese Machtverhältnisse bestimmen sämtliche Lebensbereiche: Familie, Erziehung und Fürsorge, die Welt der Arbeit und der Politik, Kultur und Freizeit. Sie legen fest, wer was für wen tut, was wir sind und was wir werden können.“ (Weedon 1990, S. 11) Damit spielt Weedon auf die Subjektivität von Individuen an, darauf, wie Subjekte sich selbst, Andere und die Welt wahrnehmen. Diskursive und nicht-diskursive Praktiken sind in Machtverhältnisse eingelagert, transportieren Verhaltensnormierungen, eröffnen Handlungsmöglichkeiten und zugleich auch immer Raum für Widerstand. Interessant für die pädagogische Arbeit wäre, welche Formen die Machtverhältnisse innerhalb der pädagogischen Beziehung annehmen.

Eine diskurstheoretische Auseinandersetzung bietet eine Fülle von Thesen und Argumentationswege für eine machtkritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Konstruiertheit des Geschlechts in und durch die Institution Schule. Die Schule existiert dabei als Normalisierungskontext (vgl. Kapitel 3.2.4), impliziert daher aber auch individuelle Wahl- und Widerstandsräume:

> „Die gesellschaftlichen Einrichtungen, in die wir als Individuen eintreten - zum Beispiel Familie, Schulen und Hochschulen, Teenager-Mode und Pop-Kultur (…) - sind schon vor uns da. Wir erlernen ihre Funktionsweisen und die Werte, die sie als wahr, natürlich oder gut zu erhalten trachten. Als Kinder lernen wir, wie Mädchen und Jungen, und später, wie Frauen und Männer sein sollen. Diese Subjektpositionen - Formen des individuellen Daseins - und die ihnen inhärenten Werte können möglicherweise nicht immer miteinander in Einklang gebracht werden, und wir lernen, dass wir zwischen ihnen wählen können.“ (Weedon 1990, S. 13)

Der „Pädagogikdiskurs“[78] wird als solcher bezeichnet, wenn Diskurs-Inhalte und Diskurs-Praktiken[79] einerseits das Spektrum des Sagbaren und Nicht-Sagbaren von pädagogischen Themen und Inhalten umfassen und andererseits direkt im pädagogischen Handlungskontext verlaufen. Dies bedeutet, dass alles was in pädagogischen Institutionen, über die pädagogischen Disziplinen, über wissenschaftstheoretische Begriffe, Ansätze, Konzepte, empirische Forschungen sowie in und über alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis gesagt wird und damit auch nicht gesagt werden kann, als ein strukturiertes Ensemble von Deutungs- und Handlungsprozessen zu verstehen ist, das die Produktion von Sinn-Ordnungen beinhaltet und somit Machtbeziehungen mit aufgreift (Keller 2004, S. 7f). Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Diskursanalysen[80] ist für Wrana

> „einerseits das Sprechen über Erziehung und Bildung auf der bildungspolitischen bzw. Systemebene und andererseits das Sprechen über Lern- und Bildungsprozesse, über das eigene Ich oder das der anderen und dessen Entwicklung. Dieses Sprechen wird in beiden Fällen als diskursive Praxis verstanden, und das heißt als eine gesellschaftliche Praxis, die untrennbar in Machtverhältnisse eingelassen ist.“ (Wrana 2005, S. 2)

Nach Foucault geschieht dieses Sprechen und der symbolische Austausch entlang einer Regelhaftigkeit, die dafür sorgt, „was in einer Gesellschaft von wem, worüber, bei welcher Gelegenheit und in welcher Form gesagt oder geschrieben werden kann“ (Koller 1996, S. 115). Eine Diskurstheorie im pädagogischen Feld[81] ist stets ein kritisches Unterfangen, das den Fokus auf Veränderungen richtet. Die spezifische Herausforderung besteht darin,

- die in den Prozessen der Bedeutungszuschreibungen begriffenen Werte zu artikulieren,
- die daraus resultierenden Formen der Subjektivierung offen zu legen,
- die Subjektformen als Wahlmöglichkeit zum Thema zu machen, neue Formen anzubieten und Handlungsperspektiven zu eröffnen.

[78] Koller verweist auf die Möglichkeit, Diskurse entsprechend ihrer zu untersuchenden Gegenstände zu benennen. Der Pädagogikdiskurs ist derjenige, „der sich durch seinen Gegenstand (‘Erziehung’) und eine Reihe von Regeln (z.B. über Redeanlässe, zugelassene Sprecher und mögliche Aussagen) auszeichnen würde“ (Koller 1996, S. 115).

[79] Man spricht dann von einer diskursiven oder nicht-diskursiven Praxis, wenn Gegenständen, Phänomenen und Subjekten soziale Bedeutung verliehen wird.

[80] Wrana bettet die Diskursanalyse im Feld der Erziehungswissenschaften in den theoriegeschichtlichen Hintergrund der poststrukturalistischen Theoriepositionen, insbesondere der Foucaultschen Machtanalyse ein.

[81] Die Vielfalt und Komplexität pädagogischer Theorie und Praxis skizziert die Strukturgrafik von Lenzen (Lenzen 1989, S. 1114f).

Eine diskurstheoretische Betrachtung der Pädagogik einschließlich ihrer institutionellen Verankerung lenkt somit den Blick auf den Pädagogikdiskurs mitsamt all seiner Praktiken und Machteffekten. Eine solche auf das pädagogische Feld gerichtete Diskurstheorie kann ein begrifflich-formales, inhaltstheoretisches, methodisches und ethisch-handlungspraktisches Denkinstrumentarium an die Hand reichen, nicht in Form von Imperativen, sondern mehr in Gestalt einer kritisch-reflexiven Denkhaltung:

- Auf der begrifflich-formalen Ebene werden diskurstheoretische Grundprinzipien herangezogen, d.h. es wird aus dem diskurstheoretischen Begriffsinventar geschöpft, um das komplexe Feld der Pädagogik sowohl wissenschaftstheoretisch und -praktisch, als auch alltagstheoretisch und -praktisch benennen zu können, wie beispielsweise die diskursive Praxis des Ausfragens, welche zugleich eine diskursive Strategie darstellt.
- Die inhaltstheoretische Ebene beinhaltet die „diskursive Regelhaftigkeit pädagogischer 'Interaktionen' oder 'Kommunikationen'" (Koller 1996, S. 114) sowie die stets machtvollen Beziehungskonstellationen zwischen pädagogischen Subjekten.
- Methodische Möglichkeiten resultieren aus der jeweiligen Forschungsfrage bezüglich der empirisch vorfindbaren Diskurse.
- Die ethisch-handlungspraktische Dimension versteht sich als Anerkennung der Abhängigkeit und Freiheit bezüglich der Prozesse der Positionierungen als stets „Streitbares" entlang von Ver- und Unterwerfungen durch Praktiken der Um-Deutung.

In offenen Diskussionsprozessen[82] kann zur Sprache gebracht werden, was die jeweilige Deutungsweise für Diskurspositionierungen eröffnet, welche Subjektpositionen dem Individuum angeboten werden können - und zwar unter Berücksichtigung, d.h. auch in Widerstreit von gesellschaftlichen Normierungs- und Normalisierungsprozessen -, um die Gestaltung von Welt auf der Grundlage spezifischer Werte zu ermöglichen. Dabei geht es nicht darum, die unterschiedlichen Wertvorstellungen in einer öffentlichen Aushandlung in einen gesellschaftlichen Konsens münden zu lassen, sondern ihre Heterogenität, Kontextgebundenheit und Kontingenz, die strategischen Versuche und Verfahren der Durchsetzung, der damit verbundene Macht-Wissen-Komplex und die Historizität von Wertvorstellungen als solches zu benennen, als etwas permanent Umkämpftes. Dies verlangt im Rahmen einer Diskurstheorie im pädagogischen Feld letzten Endes nach einer Positionierung. Die unweigerliche Verknüpfung von Subjekt-

[82] Diese politischen Prozesse der Aushandlung müssen an den gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Signifikationsprozesse ansetzen.

formen und Wertvorstellungen ist die pädagogische Herausforderung schlechthin, um eben nicht in der Analyse der gesellschaftlichen Konstitutionsprozesse des Subjekts stecken zu bleiben, sondern um daraus in offenen dialogischen Aushandlungsprozessen die Effekte diskursiv-strategischer Bedeutungsprozesse auf das Subjekt darzulegen. Dies geschieht auf der Basis offener Auseinandersetzungen, die darauf bauen, jegliche Strategien der Naturalisierung, Individualisierung, Ideologisierung, Mystifizierung, Essentialisierung oder Ontologisierung zu benennen, Zielsetzungen offenzulegen und die jeweils favorisierte (pädagogische) Subjektform reflexiv in die Aushandlungsprozesse vielfältiger individueller Existenzformen mit einzubeziehen.

Es geht darum, den diskursiven Kampf um Bedeutungen letztlich als einen Streit um das Subjekt, der anzustrebenden Werte und der Grenzen subjektiver Möglichkeitsbedingungen anzuerkennen. Im Mittelpunkt befinden sich dabei die Subjekte, konkreter formuliert die Subjektpositionen, die in Relation zueinander die unterschiedlichen pädagogischen Sichtweisen des Subjekts widerspiegeln ohne eine diskursive Determiniertheit des Subjekts andeuten zu wollen. Vielmehr rücken mit Beachtung der diskursiven Konstituiertheit des Subjekts die Prozesse der Unterwerfung und Entwerfens in den Vordergrund.

Mit der diskurstheoretischen Herangehensweise geht eine Akzentuierung auf das Subjekt einher, was bedeutet, dass nicht primär das Individuum in seiner Einzigartigkeit im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern die durchaus widersprüchlichen und konfliktreichen Erfahrungsweisen von Subjekten (vgl. Weedon 1990, S. 16): „Sie [die Theorie., Anm. d. Verf.] muss in der Lage sein, einander widersprechende subjektive Wirklichkeiten zu erkennen und zu erklären und die gesellschaftlichen Interessen offenzulegen, aufgrund derer sie funktionieren." (ebd., S. 20) Subjektwerdung ist ein in die gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen eingeflochtener endloser Prozess, dem kein fertiges Ziel gegenüber steht, während individualistische Betrachtungsweisen weniger geeignet erscheinen, den kontextuellen, d.h. den gesellschaftlich-institutionellen Zusammenhang des „Werdens" in der Unterwerfung zu erfassen. Denn es geht um die Erklärung und das Verstehen, „wie bestimmte gesellschaftliche Strukturen und Prozesse Existenzbedingungen hervorbringen, die gleichzeitig materiell und diskursiv sind" (ebd.). Damit erweist sich die Verknüpfung von „Erfahrung, gesellschaftlicher Macht und Widerstand" für hilfreich (ebd.).

Eine Diskurstheorie, die ihr Erkenntnisinteresse auf diese Prozesse lenkt, kann neue Subjektivitätsformen artikulieren, damit Perspektiven schaffen und Handlungsweisen an die Hand reichen.[83] Folgende Inhaltskomplexe lassen sich als relevante Angliederungspunkte für eine Diskurstheorie festhalten:

[83] Weedon schlägt exemplarisch unter Bezugnahme der Gruppe der Frauen einen „ersten Schritt" zur Veränderung vor: „Das Erkennen von Widersprüchen sowie der Machtverhältnisse und Interessen,

- Die Fragen, „wie, wo und von wem Wissen produziert wird und was eigentlich als Wissen betrachtet wird“ (Weedon 1990, S. 19), werden aus poststrukturalistischer Perspektive auf die jeweilige Thematik konkretisiert, wie beispielsweise die des Geschlechterdiskurses: a) die diskursive Konstruktion von Geschlecht; b) der strukturelle Kontext Schule; c) wissenschaftliche Studien des Spezialdiskurses der Erziehungswissenschaft. Damit werden die Bedingungen der Wissensproduktion über den jeweiligen Gegenstand wie das Geschlecht in der Schule, näher beleuchtet.
- Ausgehend von der Schule als gesellschaftliche Institution, in der Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer sozial interagieren und dabei um Bedeutungen ringen, die einer Strukturlogik folgen, ist der Poststrukturalismus eine Herangehensweise, die das Politische „zwischen-den-Subjekten“ berücksichtigt und diesem gleichsam Rechnung trägt.
- Der Poststrukturalismus verbindet Subjektivität mit der Sprache und der Macht zur Wissensproduktion. Damit geht das Subjekt nicht im Gesellschaftlichen auf, sondern für jede situative Machtkonstellation existieren Wahlmöglichkeiten, durch welche das Subjekt je nach Form und Position tätig werden kann.[84]

> „Im Kampf um die Subjektivität und um die Überlegenheit bestimmter Versionen der Bedeutung ist das Individuum nicht nur der passive Schauplatz des diskursiven Streits. Das Individuum, das über Erinnerung und ein bereits diskursiv konstituiertes Identitätsgefühl verfügt, kann sich bestimmten Anrufungen widersetzen oder aus den Konflikten und Widersprüchen zwischen den vorhandenen Diskursen neue Versionen der Bedeutung erstellen.“ (Weedon 1990, S. 136)

Die poststrukturalistischen Subjektvorstellungen kreisen um die Elemente der gesellschaftlichen Konstitution in Diskurspraktiken, der Handlungsfähigkeit durch Wahlmöglichkeiten und des Widerstandes. „Wenn das Individuum mehr als einen Diskurs kennt und weiß, dass Bedeutung vielfältig ist, stehen ihm in begrenztem Umfang Wahlmöglichkeiten offen; und selbst da, wo es keine Wahl gibt, ist immer noch Widerstand möglich.“ (ebd.) Es ergeben sich daraus theoretische Impulse, die Subjekte in Hinblick auf ihre

---

die den einzelnen Definitionen des Wesens und der gesellschatflichen Rolle der Frau zugrunde liegen, ist indessen sowohl für die einzelne Frau als auch für den Kampf um die Veränderung gesellschaftlicher Einrichtungen nur der erste verändernde Schritt. Der Veränderungsprozeß setzt die Entwicklung einer anderen Wahrnehmung unserer selbst als Frauen sowie Strategien für die Umformung der bestehenden Institutionen und Praktiken voraus.“ (Weedon 1990, S. 16)

[84] Aus den verschiedenen Geschlechterkonzeptionen ergeben sich Konsequenzen für die schulpädagogische Arbeit.

Wahl- und Handlungsmöglichkeiten mit den verschiedenen Geschlechterkonzepten in Verbindung setzen und exemplarisch Konsequenzen für eine pädagogische Praxis und deren Veränderung aufzeigen.

- „(…) die Relevanz des Subjektiven für die Konstitution von Bedeutung in der erlebten Wirklichkeit" (Weedon 1990, S. 20): Es sind die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer, die in der Schule ihren Erfahrungen Bedeutungen verleihen, die sich ihr Geschlecht und das der Anderen be-schreiben. Sprache ist hierbei der Grundstock für Veränderung. Eine pädagogische Diskurstheorie steht nicht nur für das Verständnis von gesellschaftlichen Prozessen und Subjektivierung, sondern auch für eine Neuschreibung von Bedeutung entlang der Frage, welche Möglichkeiten es gibt, Bedeutung von Weiblichkeit und Männlichkeit neu zu entwerfen.
- Aus der Betrachtung von Schule als Effekt und Teil gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse erwächst das pädagogische Interesse vor dem Hintergrund, den Blick auf das Subjekt, seine Bedingungen und sein diskursives Ringen um Identität zu richten. Der Poststrukturalismus stellt damit einen produktiven Ausgangsrahmen für die Mikroprozesse und -mechanismen der Macht dar, in denen Identitätsarbeit stattfindet. Zur Beziehung von Schulpädagogik und Macht kann zusammengefasst werden: Die Schulpädagogik als Handlungswissenschaft bietet ein handlungsbezogenes Verstehen pädagogischer Prozesse und thematisiert darüber hinaus Gestaltungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit. Handlungen von Menschen haben nach Arendt (1950) stets mit Macht zu tun. Macht und Pädagogik existieren demnach nicht unabhängig voneinander, sondern sind eng ineinander verwoben. Von dieser These ausgehend eröffnet die Diskurstheorie theoretische Denkwege, die jedoch einen entscheidenden Schritt weiter gehen, da sie die Macht zwischen den Beziehungen der Schulpädagogik selbst verortet.
- Lehrkräfte wählen (präreflexiv) nicht zu hinterfragende, selbstverständliche Wirklichkeitsauffassungen aus einer Reihe von unterschiedlichen Geschlechterkonzeptionen aus, wobei - so meine These - den herrschenden Argumentationsstrang der gesunde Menschenverstand[85] darstellt. Anders formuliert: Lehrkräfte entwickeln ihre Vorstellungen, was ein Mädchen und was eine Junge ist und wie sie zu sein haben in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wissensvorrat, d.h. mit den selbstverständlichen Annahmen und allgemeinen internalisierten Vorstellungen über das Geschlecht. Diese sind dem allgemeinen Menschenverstand zuzuschreiben, der

[85] Weedon fasst unter dem „gesunden Menschenverstand" eine Rationalitätslogik bzw. eine Strategie, interessensorientierte Sinnsetzungen als Wahrheitsaussagen zu verschleiern. „Der gesunde Menschenverstand besteht aus einer Anzahl gesellschaftlicher Bedeutungen und den spezifischen Weltanschauungen, die durch sie gewährleistet werden." (Weedon 1990, S. 100f)

im Bereich des individuellen Kontextes, d.h. der Familie, der Verwandten, der Medien, des Kindergartens, der Schule, der Vereine usw. „normales" Verhalten propagiert.[86] Poststrukturalistisches Denken ist eine Strategie, die die Interessen und Werte, die hinter dem „gesunden Menschenverstand" stehen und die von Kontext zu Kontext her verschieden sein können, offenlegt:

> „(…) seine Macht geht aus seinem Anspruch hervor, natürlich, offensichtlich und folglich wahr zu sein. Er verweist auf die „menschliche Natur" als Garantin seiner Version der Wirklichkeit; er ist das Medium durch das bereits feststehende „Wahrheiten" über die Welt, die Gesellschaft und die Individuen zum Ausdruck kommen." (Weedon 1990, S. 101)

Wird der gesunde Menschenverstand vor dem Hintergrund der gesellschaftlich definierten Normalität in seiner Normativität und insbesondere in seiner ideologischen Strategie der Naturalisierung durchleuchtet, dann hat dies weit reichende Konsequenzen für eine Um-Deutung von Geschlecht bzw. für eine „Neudefinition" der „menschlichen Natur" (ebd.).

- Lehrkräfte müssen die normativen Grundlagen des Wissens, aus dem sie ihre Vorstellungen ziehen, kritisch reflektieren und insbesondere sich selbst vom Netz der Machtverhältnisse durchwoben sehen. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass es im Bildungswesen ein bestimmtes Geschlechterwissen gibt, das als wahr angesehen wird und das daher Gültigkeit besitzt. Thematisiert man darüber hinaus das Nicht-Sagbare, dann gehen damit weitere Formen widerständiger Subjektpositionierungen einher, die Querhandlungen zum herrschenden Geschlechterdiskurs beinhalten. Daraus lässt sich die Frage nach der Machtwirkung des Geschlechterdiskurses ableiten: Welches geschlechtliche Wissenskonzept (Wissenschaftswissen und Alltagswissen) kann im schulischen Denk-, Gefühls- und Handlungsfeld über welche Techniken des Selbst und der Gesellschaft mit welchen bildungspolitischen Implikationen und mit welchen Handlungskonsequenzen eine führende Stellung einnehmen?[87]
- Für die Schulpädagogik lässt sich resümieren: Sie ist selbst ein wissenschaftlicher Spezialdiskurs und (re-)produziert in sozialen, diskursiven Prozessen ihren eigenen Gegenstand. Die Diskurstheorie und -analyse beschäftigt sich somit mit symbolischen Formen gesellschaftlicher Praktiken, d.h. dass eine diskurstheoretische Perspektive eine Analyse der Schulpädagogik als Wissenschaft ermöglicht. Die Schulpädagogik aber auch die Schule sind

[86] Vgl. Weedon 1990, S. 100
[87] Vgl. Hirseland/Schneider 2001, S. 380

Orte der (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit. In diesem Sinne lenkt die Diskurstheorie und -analyse die Aufmerksamkeit auf den Bedeutungsgehalt von Phänomenen, auf die diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, die Machtwirkungen von Diskursen und generell auf die diskursive Subjektkonstitution.

2.3.2 Stationen der Diskursperspektive: Haltestelle Pädagogik

Poststrukturalistisches Denken bietet ein Denkgerüst und hilft zu verstehen, wie soziale und kulturelle Phänomene und auch Subjekte in den größeren gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen sind und wie so letzten Endes die Relation Subjekt/Objekt für eine kritische Geschlechterpädagogik handhabbar gemacht werden kann. Pädagogische Praxis

- findet stets zwischen Subjekten statt und baut so auf einen kommunikativen Prozess,
- findet in Relationen statt, d.h. ist durch eine Beziehungskonstellation zwischen mindestens zwei Subjekten gekennzeichnet,
- ist ziel- und prozessorientiert, sowie wertefundiert.

Die Pädagogik steht vor der Aufgabe, das Verhältnis des Subjekts zur Welt dergestalt denktheoretisch und -praktisch zu fassen, dass damit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und Weltgestaltung Rechnung getragen wird. Diese obersten Ziele bieten eine breite Interpretationsbasis zur Gestaltung der konkreten pädagogischen Praxis und erfordern in theoretischer Hinsicht eine Verbindung von subjektiven Erfahrungen im Macht-Wissen-Komplex. In diesem Sinne ist die jeweilige Beschreibung des Subjekts, die Darstellung der Welt und sind die normativen Forderungen perspektivisch zu untermauern und in den jeweiligen dialogischen Aushandlungen in ihrer Wertefundiertheit und ihrer Subjektivation[88], d.h. in der Gleichzeitigkeit von Subjetwerdung und -unterwerfung offenzulegen. Erst dadurch können die Wissenskonzepte und so auch beispielsweise die „regulativen Differenzen“ (Höhne 2003) wie Geschlecht und deren machtvolle Wirkungen und Strategien eingefangen und damit erst berücksichtigt werden. Eine pädagogische Diskurstheorie stellt sich gegen ein mystifiziertes Lesen, d.h. Deuten/Handeln von gesellschaftlichen Verhältnissen, Subjektannahmen etc.

[88] „‘Subjektivation’ bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung.“ (Butler 2001, S. 8) Siehe Kapitel 2.4

> „Der Mythos als ideologische Figur lässt sich also als eine ‘Leseanweisung’ verstehen, die auf einer Reihe zusammenhängender (impliziter) Normen, Werte und Vorannahmen beruht, durch welche ‘Objektivität’ generiert wird. Die Form des Mythos hat die Funktion, einer vorherrschenden diskursiven Ordnung den Anschein von Dauerhaftigkeit zu verleihen, indem er sie, einschließlich der durch sie konstituierten Identitäten, als ‘natürlich’, als immer schon so gegeben erscheinen lässt und so den politischen, in der Kontingenz und prinzipiellen Unterscheidbarkeit der Ausgangssituation gründenden Charakter ihrer Durchsetzung (und damit die Verdrängung anderer Möglichkeiten) vergessen macht (vgl. auch Barthes 1998).“ (Hirseland/Schneider 2001, S. 392f)

An dieser Stelle setzt eine pädagogische Diskurstheorie an: sie verortet sich selbst innerhalb der Prozesse der Mystifizierung, legt diese offen, um auf Grundlage von Aushandlungsprozessen zu einer politisch offenen, klar positionierten Werteentscheidung, die auch immer „nur“ ein diskursiver Effekt ist, zu gelangen. Da es stets um eine Repräsentation von Wirklichkeit geht, gilt, dies nicht zu verschleiern, sondern den Prozess der Bedeutungsherstellung als solchen zu kennzeichnen. Erst wenn die Sprach- bzw. Handlungspraxis als Repräsentationspraxis aufgefasst wird, kann Verhalten als Effekt einer spezifischen Subjektivation verstanden werden und für Möglichkeiten der Veränderung als „dialogische Leerstelle“ geöffnet werden. Denn: Die Prozesse der Subjektivation bilden die Grundlage der pädagogischen Disziplin und Praxis. Hierbei ist zu unterstreichen, dass gerade die Pädagogik und all die wissenschaftlich-theoretischen Diskurse, die diese Disziplin konstruieren auch nur ein Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind. Hirseland und Schneider kommen zu der Frage, „inwieweit der theoretische Diskurs des Analytikers sich von jenen unterscheidet, die Gegenstand seiner Untersuchung sind“ (Hirseland/Schneider 2001, S. 397). Eine diskurstheoretisch fundierte Pädagogik kennzeichnet sich dadurch, dass sie auf Verfahren zurückgreift, die zur Sprache bringen, dass ein Außerhalb von Diskursen nicht denkbar ist. Dies verlangt nach einer reflexiven Bewusstmachung gegenüber dem je eigenen Standort und Blickwinkel, d.h. die Positionierung zu einem Diskurs ist konstitutiver Effekt des Diskurses. Dabei ist meist von mehreren, sich auch widersprechenden Diskursen und Subjektpositionierungen zu sprechen.

> „From a poststructural perspective the constitutive act must become part of the picture of what is seen. The viewer must catch themselves in the act of seeing in particular ways. Through this kind of detailed, painful, introspective attention to detail, it is imagined that a different kind of viewing becomes possible - one not so bounded precisely because the viewer recognises the multiple constitutive moments out of which reality is made.” (Davies 1994, S. 46)

Im Vordergrund einer pädagogischen Diskurstheorie stehen folgende Punkte:

- Zum Einen die Thematisierung, wie Aussagen, Annahmen und Vorstellungen über das Subjekt, seine anthropologischen Bedingungen und seine normativen Zielgerichtetheit (wie das Subjekt sein soll) sich strategisch formiert haben, d.h. die „(Verfahrens-) Form des Diskurses selbst“ (Hirseland/Schneider 2001, S. 398). Denn darin wird das Potential zur Veränderung gesehen: Werden die strategischen Verfahren offengelegt, kann eine im Vergleich zu einem ideologischen Diskurs gekennzeichnete Identifizierung mit dem Wahren überwunden werden. Durch diese reflexive Distanzierung im Sinne Plessners „exzentrischer Positionalität“ kann den ideologischen Argumentationsweisen wie „Frauen sind von Natur aus …“ (Naturalisierung), „das Wesen des Mannes“ (Ontologisierung, Essentialisierung), „die Gene der zwei Geschlechter strukturieren den Charakter, das Verhalten, die Rolle von Frauen und Männer etc.“ (Biologisierung) begegnet werden, indem sich das jeweils sprechende Subjekt in den Diskurs verwoben und eingebunden sieht und sich bewusst macht, „dass seine Kategorien, Definitionen und Klassifikationen auf einem (reflexiven) Verfahren der Objektkonstruktion beruhen (…)“ (ebd.). Die zentrale Frage für die Pädagogik hierbei ist: wie ist die Pädagogik und die Theorie selbst einbezogen?
- Zum Anderen impliziert eine pädagogische Diskurstheorie - im Kontext scheinbar eindeutiger Sinnzusammenhänge und einheitlicher Identitätskonzepte -, Widersprüche aufzuspüren, den Blick auf Brüche zu schärfen und die latenten Bezüge zwischen dem Subjekt und seinem Gegenüber darzulegen. Damit sei nicht auf das ideologiekritische Verfahren verwiesen, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse ausfindig zu machen und damit die Gesellschaft als Maßstab zu verwenden, sondern den „Text“ an sich und somit „alles“, d.h. die Diskurse, die Repräsentationspraktiken und die Subjekte selbst zum Bezugspunkt zu machen und als Sinn-Konstrukte innerhalb eines unabschließbaren Deutungsprozesses aufzufassen. Die zentrale Frage hierbei für die Pädagogik ist, was die Subjekte sind, wie sie geworden sind und wer sie werden können.
- Eine pädagogische Diskurstheorie steht nicht für einen ethischen Relativismus, sondern dafür, in einem offenen, mehrperspektivischen Dialog klar Position zu beziehen. Es gilt nicht nur die Bedingungen der normativen Ansprüche darzulegen, sondern auch die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Vor dem Hintergrund, dass eine pädagogische Diskurstheorie ihre eigenen Behauptungen, Aussagen und Theoriebezüge hinsichtlich der Bedingungen hinterfragt, ist sie bemüht, sich mit Werthaltungen auseinanderzusetzen, indem sie die jeweiligen Handlungsmodelle ar-

tikuliert. Werteorientierung basiert jeweils auf Interpretationsprozessen der Zurückweisung und Distanzierung. Eine diskursperspektivische Haltung distanziert sich von universalen Begründungskonzepten, wie dem der Moral, der Wahrheit, der Natur, der Vernunft usw. Sie ordnet sich Werten zu, bezieht aber gleichsam eine kritische Spurensuche mit ein, die das Subjekt in seiner Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und historischen Überformung anerkennt. Dies bietet darüber hinaus die Möglichkeit, dem Vorwurf des Werterelativismus zu begegnen, da auf eine klare Positionierung und auf eine Offenlegung der Latenz der eigenen inneren Haltung und Annahmen nicht verzichtet wird. Eine Aufgabe der Theorie scheint mir, diesen Widerspruch auszuhalten.

So kann zusammenfassend gesagt werden: Die Diskursperspektive auf die Pädagogik gerichtet bedeutet, dass die Pädagogik sich selbst einem machtvollen Verfahren „unterworfen" sieht und damit die Verfahrensstrategien durch selbstreflexive Denkprozesse offenlegen kann. Damit konstituiert sich eine solche Pädagogik aus diskursiven „Verfahren der Objektkonstruktion" (Hirseland/Schneider 2001, S. 398), d.h. das pädagogisch diskurstheoretische Denkinstrumentarium liefert erkenntniskritische und (selbst-)reflexive Elemente, die in die Dialektik der produktiven Verfahren zur Konstruktion von Wirklichkeit eingebunden sind. Dabei ist die Notwendigkeit eines erziehungswissenschaftlichen Dialoges hervorzuheben: Er ist der Ort, an dem Wirklichkeitsformen, Wertvorstellungen und Gestaltungsmöglichkeiten offen ausgehandelt werden in dem Bewusstsein, dass vieles, das nicht offen zu Tage tritt, dennoch benannt werden kann. Eine pädagogische Diskurstheorie bietet Subjektpositionen an, die als a) dialogisch-aushandelnd, b) erkenntniskritisch und (selbst-)reflexiv, c) wertefundiert und gestaltungsorientiert beschrieben werden können - in dem Wissen um die eigene Unterwerfung in Abhängigkeit und Freiheit.

Die folgenden sechs Prämissen rekurrieren auf die Soziologen Schneider und Hirseland, die in theoretischer und methodischer Hinsicht hierfür anschlussfähige Inhaltsaspekte für eine Thematisierung und Auseinandersetzung von Diskursen im pädagogischen Feld bereitstellen.

1. Kontextualisierung und Historisierung

Diskurse stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind stets in Verschränkung, d.h. im Kontext existierender Gegendiskurse oder Diskursformationen zu denken, in und durch diese Subjektivität markiert wird:

> „Aus der Annahme der prinzipiellen Kontingenz und damit des politischen Charakters von diskursiven Prozessen folgt, dass diskursiv erzeugte (Bedeutungs-)

> Ordnungen durch partielle Sinnfixierungen bestimmte Formen der Problemlösung institutionalisiert und damit zugleich andere Möglichkeiten ausgeschlossen haben. In diesem Sinne sind Diskurs und Diskursformationen als historisch kontingente, aber (in Folge ihrer Durchsetzung immer schon) hegemoniale Artikulationen von bestimmten Interessen und Bedürfnissen zu verstehen, über die Identitäten konstruiert werden." (Hirseland/Schneider 2001, S. 395)

Pädagogische Implikationen: Macht, Wissen, Subjekt

Der Zusammenhang zwischen Subjektivität, Bildungsinstitution und ihrer produktiven Macht verläuft historisch und ist erst als solche verstehbar. Die der Diskurstheorie zu Grunde liegende historische Perspektive akzentuiert darüber hinaus das Bewusstsein, dass Subjektivität ein historischer Effekt ist, gewachsen über zeitliche Beziehungskonstellationen innerhalb der unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungsfelder. Damit wird der Aspekt der Wahlmöglichkeit hervorgehoben und somit die Wahrnehmungsweisen, die auch stets hätten anders sein können. Betrachtet man Schule als Schauplatz der diskursiven Konstruktion von Geschlechtersemantiken, dann beziehen sich ihre Zuschreibungsprozesse auf die Diskurse, die das momentane Geschlechterverständis bzw. -wissen begrifflich bestimmen, welches über den geschichtlichen Rahmen zugänglich ist. Dabei ist zu fragen, ob die Möglichkeiten, die zur Realisierung neuer Subjektivitätsformen gegeben waren, genutzt wurden oder nicht.

2. Offenlegung von Latenz

Eine Rekonstruktion des Sozialen schließt die offensichtliche aber vor Allem die verborgene Seite der Diskurse mit ein: „Sie 'be-deuten' immer mehr als sie sagen, indem sie sichtbar machen, verbergen sie zugleich." (Hirseland/Schneider 2001, S. 395)

Pädagogische Implikationen: Transparenz pädagogischer Prozesse und Beziehungen

Die „trianguläre Beziehung zwischen 'Subjekt', 'Objekt' und 'Regel/Praxis'" (Hirseland/Schneider 2001, S. 394) ist eine verborgene, nicht-offenkundige Relationierung. Da es bei der Pädagogik um dieses Verhältnis und darüber hinaus um die Gestaltung dieser Beziehung geht, deren Ziele diskursiv ausgehandelt werden, erscheint es notwendig, die verborgenen Netze an die Oberfläche zu transportieren. Denn: Da es um die Gestaltung von Welt, d.h. um die Handlungsfähigkeit der Subjekte geht, muss das Verwobensein des Subjekts mit sich selbst, mit dem Gegenüber (Andere/Kontext/Objekt) und der Regel/Praxis deutlich gemacht werden, da der Einzelne in der Pädagogik Zielscheibe der Formung, Formierung und normativ gesehen der bestmöglichen Förderung ist. So macht es wenig Sinn, das Subjekt, Objekt oder die Regel/Praxis voneinander, isoliert zu denken, als vielmehr in einem Bezügenetz zu verorten.

3. Analyse von Macht als Zeichenpraxis

Hier geht es um die Frage der Erzeugung von Gegenständen und Phänomenen als Effekte von Macht: In der sozialen Praxis, die immer über Bedeutungen und Sinn verläuft, werden „'bedeutungsvolle (Subjekt-Subjekt und Subjekt-Objekt) Beziehungen' als Machteffekte geschaffen" (Schneider/Hirseland 2001, S. 395). Auf das Subjekt bezogen heißt dies: Die Art und Weise, wie Subjekte sich thematisieren, welche Selbstzuschreibungen sie tätigen, wie sie sich wahrnehmen, ist also eine Frage der Macht, welche stets „eingelagert" ist in Diskursen.

Pädagogische Implikationen: verwobene Handlungsfähigkeit in Abhängigkeit

Die Schule als pädagogische Institution und als Kräftefeld von machtvollen Beziehungskonstellationen hat die Aufgabe, aus der „Omnipräsenz der Macht" Konsequenzen zu ziehen. Damit sind zum Einen die Bedeutungspraktiken der schulischen Akteure betroffen und zum Anderen all diejenigen, die machtvolle Positionierungen einnehmen, die mit Ressourcen der Artikulation ausgestattet sind und auch „Kapitalien" im Kräfteverhältnis des jeweiligen pädagogischen Feldes besitzen. Als Diskursakteure (Keller 2005) reproduzieren und stabilisieren Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer etc. Diskurse und damit auch Machtverhältnisse im pädagogischen Kontext, oder sie haben Teil an den diskurssubvertierenden Praktiken, die Veränderungen auch in den Machtverhältnissen einleiten können. So Hartmann:

> „Ist Macht allgegenwärtig, so steigt auch die Verantwortung derer, die Normalität herstellen und reproduzieren. Hier sind Pädagogik und Erziehungswissenschaften von unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen und Kräften aus gefragt. Zum einen vom gesellschaftlichen Interesse der sozio-kulturellen Reproduktion aus gesehen in einer eher affirmativen Funktion. Zum anderen vom Standpunkt gesellschaftsverändernder Kräfte her in einer kritischen Funktion: um ein Bewusstsein für diese Normalisierungsprozesse zu entwickeln und Möglichkeiten eines herrschaftskritischen Umgangs zu eröffnen." (Hartmann 2000, S. 258)

Wissen verankert sich entlang machtvoller Regeln in der Subjektivität, bringt diese - als einen Effekt spezifischer Machtbeziehungen - hervor. Normalität wird in der Zeichenpraxis hergestellt und ist damit Ausdruck eines Machtverhältnisses, welches auf Wahrheitsspielen basiert. Auch der pädagogische Kontext und die in ihm stattfindenden Handlungen sind stets in Verbindung zu sehen mit der Abhängigkeit von Machtverhältnissen.

4. De-Ontologisierung von Subjektrekonstruktion

> „Diskurse produzieren bestimmte Formen von Subjektpositionierungen, beinhalten immer schon bestimmte Konzepte darüber, wie Subjekte zu sein haben, d.h. sie

beinhalten einerseits Identifikationsangebote und Integrationsprozeduren, andererseits aber auch Zumutungen an Subjekte und Ausschluß- bzw. Ausgrenzungsprozeduren." (Hirseland/Schneider 2001, S. 396)

Daraus lässt sich folgern, dass das Subjekt nicht außerhalb der gesellschaftlich-historischen Vermitteltheit liegt und dass damit die Kontingenz der Subjektivität (Ricken 1999) die Grundlage für Veränderungen schlechthin darstellt.

Pädagogische Implikationen: von der Kategorie des „Subjekts" zu den Repräsentationen des Subjekts

Das Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung sind die zentralen Baustellen einer Diskurstheorie im pädagogischen Feld. Subjektivität kann als Halt zwischen Individuum und der gesellschaftlichen Welt beschrieben werden, die Art und Weise, sich selbst wahrzunehmen. Subjektivierung, d.h. zum Subjekt zu werden, heißt, sich in den gesellschaftlichen Kontext einzuordnen, der kulturell und historisch spezifizierte Formen des Existierens bereitstellt. Damit ist auch immer die Möglichkeit des Widerstandes gegeben. Das Individuum wird nicht vollständig von Subjektivierungsprozessen und daraus zu folgernden Subjektpositionen überlagert, d.h. das Individuum geht weder im Subjektiven oder Diskursiven auf, noch wird es von Subjektformen oder Diskursen determiniert. Unter Individualität, die jedem Einzelnen zukommt, werden Eigenschaften und Fähigkeiten, Interessen und Ressourcen verstanden, die den Einzelnen vom Anderen unterscheiden. Daran schließt sich Identität an als repräsentative Zeichenpraxis, als Selbst-Bewusstein darüber, wer man ist, eine Konzeptionalisierung zum Selbstverständnis also, die sich permanent im Prozess der Konstruktion befindet und sich entlang von Differenzsetzungen prozessiert.

„Die diskursive Konstituierung der Subjektivität betrifft und konstituiert Denken, Körper und Gefühle des Individuums. Die Subjektivität ist ganz offensichtlich der Schauplatz der einvernehmlichen Regulierung von Individuen; diese erfolgt dadurch, dass sich das Individuum mit bestimmten Subjektpositionen innerhalb von Diskursen identifiziert. Aber die diskursive Konstituierung der Subjektivität ist viel mehr als nur das. Sie stellt einen sich ständig wiederholenden Prozess dar, der mit der Geburt einsetzt und das ganze Leben hindurch kontinuierlich wiederholt wird; er hat Folgen für das Unbewußte wie für die bewusst erinnerte Subjektivität der individuellen Handelnden. Durch Diskurse, wie sie in den institutionellen Praktiken, beispielsweise in der Familie und der Schule, verwirklicht sind, werden die Bedeutung des physischen Körpers, der psychischen Energie, der Gefühle und des Begehrens sowie die bewusste Subjektivität konstituiert. Sie definieren die individuelle Identität und die Formen des Genusses, die aus ihr gewonnen werden können. Darüber hinaus gehört zum Erwerb eines Subjektivitätsmodus die Ansammlung von bewusster und unbewusster Erinnerung, von Subjektpositionen und den psychischen und emotionalen Strukturen, die sie implizieren." (Weedon 1990, S. 144)

Für eine pädagogische Diskurstheorie ist nicht nur das Subjekt sondern die Relationierung des Subjekts, d.h. das Subjekt mit den Theoremen Macht und Wissen verbindend zu denken.

5. Kritik durch Kontrastierung

Kritik an sich ist nicht außerhalb von Diskursen möglich. Kritik ist stets immanenter Teil eines Diskurses und damit selbst nie frei von Machtverhältnissen. Es ist dennoch darauf aufmerksam zu machen, dass die diskursive Relationalität des Subjekts zur Welt die Möglichkeit bietet, durchaus aus anderen Diskursen heraus zu kritisieren, in Frage zu stellen und zu verändern.

Pädagogische Implikationen: Kontrastierung als semantisches Verfahren zur Veränderung

Kontrastierung bedeutet generell die Perspektivengebundenheit offenzulegen und zu verdeutlichen, dass Wirklichkeit aus verschiedensten Ausschnitten fokussiert werden kann, die jeweils spezifische Deutungen von Welt zulassen. Die Diskursabhängigkeit von Deutungsmustern und Interpretationsfolien ermöglicht den zugehörigen Gegendiskurs zu aktualisieren. Damit wird Kritik ermöglicht und Wege zur Veränderung eröffnet.

6. Vermittlung von Makro- und Mikroperspektive

Für die Pädagogik stehen die Fragen nach dem Subjekt, der Subjektivität und den Subjektivierungen im Vordergrund. Die Denklinie verläuft allerdings nicht über die Struktur - Handlungsebene „in“ das Subjekt, sondern über die Theoreme Diskurs - Praxis - Wissen - Macht durch das Subjekt hindurch: Subjekte werden in homogenen Formen (entsprechend des hegemonialen Diskurses und damit auch immer in heterogenen Formen des jeweiligen Gegendiskurses angesprochen) und auf spezifische Arten und Weisen adressiert, was wiederum diskursbedingt und diskursabhängig ist. Ebenso positionieren sich Subjekte in den Machtrelationen, von wo aus sie Wirklichkeit und auch sich selbst wahrnehmen und deuten (Schneider/Hirseland 2005, S. 257).

Pädagogische Implikationen: Subjektivität, Macht und die Institution des Bildungswesens:

Die Schule ist eine soziale Institution, die einerseits aus einem normativen Regelungskomplex besteht und andererseits aus Subjekten, die aus Diskursen heraus handeln. Die Subjekte werden mit ihren praktischen Denk- und Handlungsformen mit der Schule als legitimierte, regelgeleitete, gesellschaftliche Einrichtung verbunden. Die fühlenden, sprechenden, handelnden Subjekte werden als Diskursakteure bezeichnet, als tätige Lehrer-/Schülersubjekte im handlungsleitenden Geflecht von Diskursen. Dabei wird vor dem Hintergrund des Gestaltungspotentials an den Bildern, Vorstellungen, Weltbildern, Ideen der Subjekte angesetzt als

Effekte einer diskursiven Praxis. Denn es ist die diskursive Praxis, die bestimmt, was wahr ist, d.h. was als gültiges Wissen angesehen wird und somit auch was falsch ist. Diskurse, d.h. diskursive Praktiken (das was auf der Grundlage regelgeleiteter Bedeutungszuweisung gesagt und nicht gesagt werden kann) erzeugen Subjekte, indem sie diesen eine bestimmte Form zu existieren verleihen. Der Schule geht es darum, Wirkungen am Subjekt zu erzielen: Diese Wirkungen werden regulierend und normalisierend angesetzt, d.h. es stellt sich die Frage auf der Institutionenebene: Wie soll Schule konzipiert sein bzw. mit welchen Kompetenzen soll das Bildungswesen ausgestattet sein, „um alle Kinder bestmöglich auf das Leben vorzubereiten" (Fend 2006, S. 122).

Eine schulpädagogische Diskurstheorie, wie sie hier verstanden wird, gründet auf drei Wissenslinien:

1. auf dem pädagogischen Diskurs, auf unterschiedlichen Vorstellungen, Anschauungen, Weltbildern, subjektiven Theorien etc., d.h. auf einer Fülle von Deutungsmöglichkeiten und somit auf dem heterogenen Feld der Wissensproduktion;
2. auf dem Wissen darüber, wie es (das Wissenschaftswissen) in schulischen Handlungs- und Gestaltungsprozessen übersetzt, implementiert und transformiert wird;
3. und letztlich auf einem Wissen, wie es unter dem normativen Zielwissen der Weltgestaltung, der Menschengestaltung[89] entlang demokratischer Werte[90] sein soll.

Folgende zwei Annahmen erscheinen für eine Diskussion über die Pädagogik im Rahmen diskurstheoretischer Betrachtung von Bedeutung: „Eine Welt jenseits gesellschaftlich gegebener Wissens-Ordnungen ist uns nicht zugänglich." (Hirseland/Schneider 2001, S. 394) Diese erkenntnistheoretische These distanziert sich von jeglichen essentialistischen Vorstellungen hinter den objektiv gegebenen Wirklichkeiten, die mehr eine Kette von Repräsentationen darstellen als letztlich eine gegeben Wirklichkeit finden und erkennen zu können. Das Subjekt wird weder überindividuell noch als determiniert angesehen, stattdessen ist es eingebunden in die ihn umgebende soziale Welt als haltvolles Scharnier zwischen Individuum und Gesellschaft. Kurz gesagt: Die Bezugnahme des Menschen zur Welt ist sprachlich-symbolisch vermittelt. Darauf folgt eine weitere Annahme: „Erzeugt werden beide - Subjekte wie Objekte - durch die entlang sozial konstruierter Regeln der Bedeutungsverleihung geordnete soziale (diskursive) Pra-

[89] Vgl. Fend 2006
[90] Vgl. Wiater 2002

xis.“ (ebd.) Die hier thematisierte „trianguläre Beziehung zwischen ‘Subjekt’, ‘Objekt’ und ‘Regel/Praxis’“ (ebd.) stellt die Grundlage jeder pädagogischen Handlung dar auch insbesondere in theoretischer Hinsicht der Pädagogik als Handlungswissenschaft. Es geht um

- Kinder und Jugendliche, um Schüler und Schülerinnen und die ihnen gegenübergestellte objektive bzw. objektivierte Wirklichkeit. Anders formuliert: um die Schülersubjekte als Effekte diskursiver Praktiken,
- die Objekte, die materialisierten Gegenstände von Diskursen sowie um Inhalte, Anforderungen und Erwartungen, die an die Kinder und Jugendlichen gestellt werden,
- die pädagogische Praxis und ihre normativen Einwirkungen auf Subjekte entlang machtvoller Regeln, die durch ihre Verdeckung normalisierend wirken.

Die pädagogische Arbeit steht stets in Beziehung zu diesen drei Aspekten, so dass alle drei Aspekte im theoretischen Kontext Berücksichtigung finden müssen. Es stellt sich zunächst die Frage, welche Subjektpositionen die Schule als normalisierende und regulierende Instanz den Individuen anbietet. Hier stellt sich wiederum die Frage nach dem Verhältnis zwischen Subjekt (Schülerin/Schüler, Lehrerin/Lehrer), Wissen/Macht und Wahrheit. Daraus ergibt sich die Frage, „welche“ Jungen und Mädchen konstituiert werden sollen. Und zwar mit welchen Bildungskonzepten, nach welchen Strategien, Verfahren und Mechanismen, über welche Bildungsinhalte welche Kompetenzen erreicht werden sollen. Eine solche Diskurstheorie bietet die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und pädagogischen Implikationen herzustellen; den Blick auf Diskurssubjekte zu richten und wie diese im Rahmen institutioneller Vorgaben und Regelungen demnach handeln; aber auch wie diese die diskursiven Strukturen auf der Subjektebene aufnehmen und verändern können. Daher kommt der Frage, wie pädagogische Subjekte im diskursiven Netz von Machtkonstellationen Widerstand leisten können, besonderes Gewicht zu. Widerstand bezogen auf alle Formen der Existenz, so auch auf die geschlechtliche Existenzform, ist nicht außerhalb, sondern nur im Kontext der normativen Wirkmächte und der Normativitätsvorstellungen denkbar.

2.3.3 Schulische Praxis und poststrukturalistische Theorie

Diskurstheoretische Theoriepositionen bilden ein hilfreiches und produktives Ausgangskonzept, gesellschaftliche Machtmechanismen im Zusammenhang mit Prozessen der Subjektkonstitution in der Schule zu begreifen. Weedon erachtet den Poststrukturalismus als eine methodische Herangehensweise,

> „die Beziehungen zwischen Sprache, gesellschaftlichen Einrichtungen und individuellem Bewusstsein in einer Weise begrifflich zu fassen, die sich darauf konzentriert, wie Macht ausgeübt wird und welche Veränderungsmöglichkeiten bestehen" (Weedon 1990, S. 32).

In Anlehnung an Weedon zielt der hier gewählte diskurstheoretische Rahmen daraufhin ab, Prozesse der Macht mit den Subjektivierungsweisen der Schülerinnen und Schüler in der Institution Schule zu verbinden bzw. als Effekte von Machtbeziehungen zu thematisieren. Eine Diskurstheorie im pädagogischen Feld reflektiert demnach die machtvollen Herstellungsprozesse des gesellschaftlich-pädagogischen Wissens und bindet darin die Konstitution des Subjekts mit ein. Sie gliedert den pädagogischen „Zielgehalt" kritisch in den erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang ein, um Handlungsmöglichkeiten, -alternativen und Widerstandsformen aufzuzeigen. Es wird davon ausgegangen, dass die soziale Wirklichkeit der Geschlechterwelt Schule keine in sich harmonisch strukturierte Ganzheit ist, sondern ein stets umkämpfter, dynamischer, sozialer Aushandlungsort zur Prozessierung der eigenen Identität, zur Herstellung des eigenen Geschlechts.

Prozesse der sozialen Konstruktion von Bedeutungen können nicht nur inhaltlich rekonstruiert, sondern auch in ihrem gesellschaftlichen Umfeld, d.h. auf der Ebene der Institution und der Subjektebene betrachtet werden. Die diskurstheoretische Sichtweise macht auf die Beziehungen, die sich zwischen dem institutionellen Feld Schule, dem schulischen Praxisbereich und den schulischen Akteuren (Schülerin/Schüler und Lehrerin/Lehrer) ergeben, aufmerksam. Diesbezüglich verdichtet sich die Schule zu einem Ort eines institutionalisierten Beziehungsfeldes zwischen den Subjekten und ihren Positionierungen und den Praxisformen der gesellschaftlichen Wissensordnung. Es geht um das Verhältnis von Schule als Institution, den institutionellen Akteuren (Lehrkräften) und den Subjekten sowie der dort stattfindenden diskursiven Praxis im Netz von Macht- und Herrschaftsbeziehungen. So wird zwischen der staatlichen Institution Schule und den institutionellen Akteuren der Herrschaftsbezug hervorgehoben, zwischen den institutionellen Akteuren und den Schülersubjekten die verdichteten Machtbeziehungen.

2.4 Von der Pädagogik und der Möglichkeit ein Anderer zu werden

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Prozessen und Problematiken der Subjektivierung und den damit zusammenhängenden Praktiken und Formen der Macht im pädagogischen Kontext. Es geht generell darum, zu fragen, welches Angebot die Schule den in ihr lebenden Personen macht, was es also heißt, als Schülerin/Schüler oder Lehrerin/Lehrer im Kräfteverhältnis von Beziehungskonstellationen um 'Identität' zu ringen, besser gesagt: seine Subjektivität zu markieren oder anders formuliert, ein Anderer werden zu können? Was bedeutet dies für das pädagogische Selbstverständnis? Was bedeutet dies für pädagogisches Handeln? Was ändert sich, wenn davon ausgegangen wird, dass Schule kein machtfreier Ort ist, wenn Interaktionen stets (omnipräsente) Machtbeziehungen darstellen? Welchen Nutzen bringt es, ein Analyseraster an die Schule, genauer gesagt an die institutionellen Wirkmomente anzulegen und damit an den Bedingungen der Subjektivierungsmöglichkeiten anzusetzen? Welche Zusammenhänge und Verdichtungen von Gesagtem, von Getanem und von Vergegenständlichungen tun sich im Hinblick auf die geschlechtliche Subjektivierung in alltagsschulischen Prozessen auf? Inwiefern ermöglicht die Diskursperspektive ein vertieftes Verständnis der Erfahrungen von Mädchen und Jungen in der Schule? Diesbezüglich lässt sich beispielsweise fragen, welche Subjektpositionen seitens der Institution Schule den Mädchen und Jungen angeboten werden und inwiefern sich Kräfteverhältnisse bezüglich geschlechtlicher Subjektformen stabilisieren und sich damit institutionell gefestigt herauskristallisiert haben. Weiter ist mit Foucaults Begriff der Regierung ein Denken verbunden, das Fragen nach den Selbsttechnologien, nach dem Verhalten und den Formen der Selbstführung stellt. So sind Mädchen und Jungen in der Schule den Geschlechternormen ausgesetzt, an denen die Bedingungen ihrer Anerkennung haften.[91] Die Frage, wie sie als Mädchen und Jungen in den Prozessen normalisierender Subjektivierungen Anerkennungsbedingungen und Existenzformen entkoppeln können, wie sie damit die Spannung zwischen 'adäquater', 'richtiger' Geschlechtlichkeit, d.h. Intelligibilität und (geneaologischer) Kritik im Sinne des subversiven Zitierens dieser Geschlechternormen (Butler 1991) aushalten, ist eine Frage der Pädagogik. In diesem Zusammenhang formuliert Lehmann-Rommel: „Es erfordert eine Gratwanderung an den Grenzen der Anerkennbarkeit leben zu lernen und darauf zu verzichten, die Spannung von Affirmation und Kritik aufzulösen." (Lehmann-Rommel 2001, S. 279)

[91] Die Frage nach dem Umgang damit erfordert eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen Entwürfen, Vorstellungen und Konzepten von Geschlecht. Denn es „gibt" nicht „den" Geschlechterdiskurs, der ein Angebot von Männlichkeit und Weiblichkeit macht, sondern eine Vielzahl an Interpretationen, deren Anerkennung stark umkämpft wird. Siehe Kapitel 4

All die oben aufgeführten Fragen können in dieser Arbeit zwar nicht eindeutig beantwortet werden, aber um sie einer näheren Betrachtung zu unterziehen, ist zunächst zu klären, an welchen diskursperspektivischen Eckpunkten anzusetzen ist, um nicht die Aussageformationen des pädagogischen Diskurses zu rekonstruieren oder dessen Effekte zu zitieren, sondern um pädagogisch relevante Markierungen zu eröffnen. Die hier bedeutsame Frage ist also diejenige nach dem Subjekt und den Möglichkeiten von Subjektivität. Anknüpfend an Butlers Aussage, „dass es keinen 'Täter hinter der Tat gibt', sondern dass der Täter in unbeständiger, veränderlicher Form erst in und durch die Tat hervorgebracht wird" (Butler 1991, S. 209), wird der Prozess der Geschlechterkonstituierung als ein Zugleich von Unterwerfung und Handlung beschrieben,[92] wobei das Subjekt nicht - wie oftmals vorgeworfen - durch Diskurse determiniert wird. Die folgende Ausführung kreist um diskursperspektivische Fragen der Macht vor dem Hintergrund der Subjektivierung und ihrer pädagogischen Implikationen, die daraufhin abzielen, „dass sowohl 'neue Formen der Subjektivität' (Foucault) als auch der 'Sozialität' angedacht werden, um die - auch pädagogisch zentrale - Frage danach, 'was wir sind und sein könnten' (vgl. Foucault 1994, S. 250), wieder stellen zu lernen" (Balzer 2004, S. 31). Dieser Themenkomplex wird zunächst unter allgemeinpädagogischen Aspekten betrachtet, ohne explizit auf die schulischen Analysemomente wie Institution, Akteure, Prozesse und Effekte/Produkte einzugehen. Das Individuum wird zum Subjekt, sobald Aussagen über das Individuum gemacht werden. Die Subjektivierung des Menschen verläuft entlang der Gegensätze Körper/Geist, Bewusstsein/Unterbewusstsein, Autonomie/Heteronomie, die sein Inneres strukturell formieren und konstituieren. Weitere soziale - zwischen den Menschen sich verbündende - Kategorisierungen teilen die Menschen in Gruppen wie Mann/Frau, Inländer/Ausländer, behindert/normal etc. Die Individuen leisten anhand dieser sozialen Differenzsetzungen aktive Identitätsarbeit als Differenzarbeit. Damit ist sowohl von einer Inter- als auch von einer Intrasubjektivierung im Macht-Wissen-Komplex zu sprechen.

> „Die Subjektivierung/Unterwerfung erfolgt nicht nur fremdbestimmt, sondern die Individuen arbeiten an ihrer identifizierenden Verortung selbst mit. Sie machen ihre Wünsche, ihre unausgesprochenen Träume und Phantasien zum Gegenstand der Selbstreflexion. Sie suchen sie daraufhin ab, welchen Kategorien und Persönlichkeitsmustern sie entsprechen, um sich aktiv mit dem dazugehörigen Umfeld und den normalen Verhaltensweisen dieser Gruppe zu identifizieren. So werden selbstidentische Subjekte durch die Aufforderung zu Authentizität, Freiheit und Selbstverwirklichung erzeugt. Diese Gebote fordern auf zur Erforschung des Inneren, der Seele

[92] Dennoch ist hier zu erwähnen, dass das Subjekt nie mit seinen Praktiken identifizierbar bzw. identisch ist (Butler 1991, S. 210).

> und des Unbewussten mit dem Ziel, sich selbst zu erkennen und zu wissen. Diese Selbstkategorisierungen sind auch Selbsterfindungen, mit denen einzelne durchaus gut leben können - vielen eindeutigen Persönlichkeitswünschen stehen Märkte und Spielwiesen der Befriedigung offen.“ (Hauskeller 2000, S, 18f)

In diesem Sinne gewinnt die Auseinandersetzung der Gleichzeitigkeit von Macht und Freiheit, von Unterwerfung und Widerstand an Bedeutung für die folgenden Fragen: Wie ist Subjektivität vor diesem Hintergrund zu denken und welche Konsequenzen hat dies für das pädagogische Selbstverständnis? Und: Wie kann pädagogisches Handeln im Kontext der Diskurs- und Machtverhältnisse konkretisiert werden? Foucault sagt über sich selbst: „Ich unternehme meine Analysen nicht, um zu sagen: seht, die Dinge stehen so und so, ihr sitzt in der Falle. Sondern weil ich meine, dass das, was ich sage, geeignet ist, die Dinge zu verändern. Ich sage alles, was ich sage, damit es nützt.“ (Foucault 1996, S. 117) Orientiert an dieser Aussage Foucaults geht es also weder um eine normative Disziplinierung noch um eine selbstzweckorientierte Auseinandersetzung mit „dem“ „pädagogischen Subjekt“, der Schule und der schulischen Praxis, sondern um eine Veränderung der Verhältnisse, der Verhältnisse zu sich selbst, zu Anderen und zur Welt. In diesem Sinne steht die Frage der Macht als Möglichkeitsbedingung für das Subjekt und die Subjektivität im Gefüge von Macht-Wissen, Diskursen und Praktiken im Vordergrund. Damit kreist der Fokus um die soziale Praxis. Weiter ist generell zu fragen: Welche Perspektiven ergeben sich für die Pädagogik? Die vordergründige Frage handelt demnach vom pädagogischen Grenzgang und dessen Konsequenzen orientiert an der Leitfrage „was kann sein?“ und der normativen Ergänzung: „Es soll sein, was sein kann!“ Dennoch ist nicht alles, was sein kann oder anders ist, gut. Es wird in diesem Sinne nach den Anschlussmöglichkeiten für eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die diskursperspektivische Implikationen bereitstellen, gefragt, die zunächst die Richtungen im allgemein-pädagogischen Denkdschungel andeutet. Damit ist nun der mögliche Beitrag der poststrukturalistischen Denkart für die Erziehungswissenschaft zu leisten. Anders formuliert: Es gilt, das Veränderungspotential diskursperspektivischen Denkens für pädagogische Problemstellungen in Angriff zu nehmen. Dies wird nicht als geschlossener, fertiger Gedankengang, sondern im Sinne von möglichen Grenzgängen, von Querstationen und rückläufigen Seitenbewegungen in die Zukunft passieren. Dabei konzentriert sich das Interesse auf die Theoreme Subjekt, Macht und Handlungsbedingungen und -möglichkeiten.[93]

[93] In diesem Sinne soll deutlich gemacht werden, dass „der philosophische Diskurs um die Konstitution des Subjekts direkte Bezüge nicht nur in die pädagogische Anthropologie, sondern in nahezu jede pädagogische Handlungstheorie hat, da sie sich der Frage nach dem impliziten oder expliziten Menschenbild stellen muss“ (Klika 2000, S. 10f).

2.4.1 Von der Subjektivität, der Macht und der Freiheit in Abhängigkeit

Mit den zirkulierenden Wissensformen ist das Individuum eingelassen in das gesellschaftliche Machtgefüge und -netz und wird nun nicht als Instanz des Geistes, des Bewusstseins oder des Gewissens betrachtet, sondern als Effekte einer Subjektkonstellation, die diese Existenzen erst formen. Foucault plädiert dafür, vom Begriff einer rein repressiven Macht, die man hat, Abschied zu nehmen und sich einem Machtdenken hinzuwenden, das den gegenstands- und subjektkonstituierenden Charakter unterstreicht. Foucault bezieht sich in diesem Zusammenhang konkret auf die Disziplinarmacht, als eine „Maschinerie" (Foucault 1976, S. 229), die „indiskret" ist, „da sie immer und überall auf der Lauer ist, da sie keine Zone im Schatten lässt" und zugleich „absolut diskret" ist, „da sie stetig und zu einem Gutteil verschwiegen funktioniert" (ebd.). Jede menschliche Beziehung stellt eine spezifische Konstellation von Macht dar, indem man sich so verhält, wie es die Möglichkeiten des jeweiligen Verhältnisses zulassen.

> „Man muss aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur 'ausschließen', 'unterdrücken', 'verdrängen', 'zensieren', 'abstrahieren', 'maskieren', 'verschleiern' würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv, und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnisse sind Ergebnisse dieser Produktion." (ebd., S. 250)

Foucault schärft den Blick für die subjektivierenden Unterwerfungsprozesse, die das Subjekt mit einem Wahrnehmungsraster ausstatten, oder anders formuliert: die dem Subjekt ein historisch kontingentes Schema von Macht-Wissen einsetzen, mit dem es unterworfen wird und damit gleichzeitig konstituiert wird.[94] Foucault spricht von Disziplinarinstitutionen, wie die Schule, das Gefängnis, das Militär, die Werkstätten etc., die die individuellen Verhaltensformen durchdringen und als „Mikro-Justiz" die Bereiche der Zeit, der Tätigkeit, des Körpers und der Sexualität normierend abdecken (Foucault 1976, S. 230).[95] Foucault akzentuiert aus seiner geneaologischen Perspektive die Herstellung von Subjekten durch Praktiken der Macht.

[94] Hierbei wird auf Foucaults Werke „Überwachen und Strafen" (1976) und „Sexualität und Wahrheit" (1977) Bezug genommen. Es sei angemerkt, dass Foucaults Genealogien des modernen Subjekts stets den historischen Blick auf das Subjekt haben, d.h. es handelt sich bei seinen Analysen stets um eine historische Formation des Subjekts einer bestimmten Epoche.

[95] Siehe Kapitel 3.2.4

> „Die Macht funktioniert und wird ausgeübt über eine netzförmige Organisation. Und die Individuen zirkulieren nicht nur in ihren Maschen, sondern sind auch stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben; sie sind niemals die unbewegliche Zielscheibe dieser Macht, sie sind stets ihre Verbindungselemente. Mit anderen Worten: die Macht wird nicht auf die Individuen angewandt, sie geht durch sie hindurch." (Foucault 1978, S. 82f)

Diese Machtform, die auf eine Vielzahl kleiner Verhaltensweisen und Gewohnheiten („Mikrophysik der Macht") abzielt zum Zwecke der Nutzbarmachung des Subjekts, verschränkt sich mit einer Machtform, die die Subjekte in ihren (Selbst-)Führungen der Führungen berücksichtigt. So werden mit dieser Machtform auch die Praktiken und Strategien berücksichtigt, durch welche sich das Subjekt selbst konstituiert („Technologien des Selbst"). Die Verschränkung der Mikrophysik mit den Technologien des Selbst hinterlässt individualisierende Wirkungen, die sich entlang verinnerlichter Formen der Überwachung seiner selbst entfalten. Bedeutsam für menschliche Beziehungen und insbesondere für pädagogische Bezüge sind die jeweiligen Positionierungen für das Set pädagogischer Handlungsmöglichkeiten. Im Vordergrund stehen dabei das Verhältnis zu sich selbst und das Verhältnis zu Anderen, so dass von einem Verhältnis des Verhältnisses gesprochen werden kann. Foucault geht in seinen späteren Arbeiten auf das Selbstverhältnis des Individuums ein unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Selbstgestaltung. Foucault beschreibt das Selbstverhältnis des Individuums als eines von den Machtmechanismen bestimmtes und durchwobenes. Das Verhältnis zu sich selbst, d.h. die Bereiche, über die ich mich selbst zu mir verhalte und wie ich mich selbst erkenne, beschreibt Foucault mit den Termini des Gewissens, der Seele, des Bewusstseins etc. (Ricken 1999, S. 166). Durch den diskursiven Bezug eines inneren Kerns werden jegliche Mechanismen der Macht verdeckt (ebd.), so dass die Macht das Selbst-Verhältnis durchdringt, dabei Wissensspuren hinterlässt, welche als ein scheinbar 'unberührtes Selbstverhältnis' erst recht Wirkungen erzeugen können. Butler spricht im Zusammenhang der Subjekt/Objekt-Dichotomie von einer binären Gegensatzkonstruktion der Identität. Identität erscheint dabei in und durch Bezeichnungsprozesse: Identitätspraxis als Praxis der Signifikation (Butler 1991, S. 212). Damit ist es nicht das vordiskursive 'Ich', sondern das 'Sich' in Praktiken, das in vielschichtigen, pluralen und widersprüchlichen Diskursen zirkuliert. Dabei werden die machtvollen Regeln zitiert, „die die kulturell intelligiblen Verfahren der Identität bedingen und einschränken" (ebd.).

So kann resümiert werden, dass zum Einen die Macht das Subjekt, genauer gesagt „das Innere", die Seele, das Gewissen, die Psyche etc. durch Unterwerfung hervorbringt. Und zum Anderen wird durch die gouvernementalen Strategien, genauer gesagt durch die „Selbsttechnologien" der Glaube gestärkt, die

eigenen Freiheit zu praktizieren: Im Wissen um die eigene Souveränität kann sich die darin verkleidete Macht der Führungen im Subjekt entfalten, d.h. das Subjekt „regiert sich selbst“ in der Annahme seiner Souveränität, jedoch für ein Herrschaftsverhältnis.

> „Diese Form von Macht wird im unmittelbaren Alltagsleben spürbar, welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz auferlegt, das es anerkennen muss und das andere in ihm anerkennen müssen. Es ist eine Machtform, die aus Individuen Subjekten macht. Das Wort Subjekt hat einen zweifachen Sinn: vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemanden unterworfen sein und durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein.“ (Foucault 1994, S. 246f)

Indem Foucault Subjektwerdung und Unterwerfung als einen einzigen und als einen gleichzeitigen Prozess versteht, ist das Moment der Freiheit und damit auch der Handlungsfähigkeit immer schon im Prozess der Konstitution des Subjekts eingelagert. Das Subjekt lässt sich also in einem Möglichkeitsfeld von Handlungen verorten, in einem Spielfeld, das neben den Praktiken der Unterwerfung die möglichen Räume des Widerstands unterstreicht. Es treten damit die Handlungsmöglichkeiten in den Vordergrund, die den heteronomen Kräften der normalisierenden Disziplinierungsmechanismen entgegentreten. Im Sinne Foucaults sind die Selbsttechnologien, d.h. „die Formen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt“ (Bierbaum 2004, S. 182) von zentraler Bedeutung. Dabei kommt dem Subjekt insofern eine tätige Rolle zu, als es - in Diskursen verstrickt und durch Machtverhältnisse unterworfen - einen Anteil hat bei der Werdung seiner selbst, indem es im diskursiven Netz von Machtkonstellationen immer auch Gelegenheit zum Widerstand hat.

> „Im Prozess der Subjektivierung wird also zugleich auch ein widerständiges Potential aufgespürt, das sich das Subjekt aneignen und gezielt gegen die Disziplinarmächte anwenden kann. Noch in der Unterwerfung findet also das Subjekt die Voraussetzungen zum Widerstand und die Möglichkeit zur Überschreitung.“ (ebd.)

Damit gehen mit den Praktiken der Unterwerfung stets Praktiken der Befreiung einher. Als konstituierender Effekt von Diskursen spricht das Subjekt in einem performativen Prozess (Butler 1991) Wissen aus, setzt es tätig um und hat damit Anteil an der eigenen Subjektwerdung. Das Subjekt wird von Butler in diesem Sinne auch als „diskursive Formation“ interpretiert (Villa 2003, S. 42), allerdings nicht aus einer historischen, sondern aus einer systematischen Perspektive.

Judith Butler greift mit ihrer Begriffsschöpfung der Subjektivation Foucaults doppelseitigen und gleichzeitigen Subjektivierungsprozess der Unterwer-

fung und der Subjektbildung und -erzeugung auf. Sie versteht in Anlehnung an Foucault unter dem hier zentralen Begriff der Macht nicht das Beherrschtwerden durch einen Anderen, sondern etwas, „wovon unsere Existenz abhängt, was wir hegen und pflegen“ (Butler 2001, S. 8); sie beschreibt aber Macht auch als etwas, das sich dem Subjekt aufdringt, wovon das Subjekt abhängig ist, worunter das Subjekt sich letztlich unterwirft (ebd.). Diese analytische Doppelung von Handlung und Struktur löst sich auf zu Gunsten eines interdependenten relationalen Beziehungsgefüges, bei dem die Subjektivität im Prozess der Subjektivation formiert und konfiguriert wird. Eine Argumentation erweist sich in diesem Zusammenhang als sehr verkürzt, wenn davon ausgegangen wird, dass das Außen, hier beispielsweise die Schule als gesellschaftliche Institution, geradlinig auf das Subjekt einwirkt, welches wiederum die äußeren Strukturen reproduziert. Denkt man diese These weiter, bzw. berücksichtigt man mittels des Begriffs der Macht die Doppelheit von Innen/Außen, Handlung/Struktur, Freiheit/Unterwerfung, dann resultiert hieraus ein Verständnis, das die Möglichkeiten der Veränderung anders angeht: nicht Relativierung von möglichen Existenzformen oder von Wirklichkeiten generell, auch nicht Befreiung und Abschaffung von Machtverhältnissen, sondern Anerkennung der Bedingungen seiner Subjektivität und Existenzweise, Erprobung von Handlungsspielräumen durch eine Multiplikation der Selbstpraktiken und durch die Ausbildung eines reflexiven Kontingenzverständnisses. Kontingenzbewusstsein meint an dieser Stelle das Bewusstsein, für das Eingewobensein des Veränderungsspektrums in die möglichen Bedingungen zu existieren, wobei die Existenz dabei immer eine andere sein kann. Damit verweist sie auf das paradoxe Grundmoment der Subjektivation, nämlich auf das abhängige Verstricktsein/Unterworfensein in einen Diskurs, was gleichzeitig die Bedingung der Existenz und der subjektiven Handlungsfähigkeit darstellt (ebd.). „Die Macht wirkt nicht nur auf ein Subjekt ein, sondern bewirkt im transitiven Sinn auch die Entstehung des Subjekts. Als Bedingung geht die Macht dem Subjekt vorher.“ (ebd., S. 18) Die widersprüchliche Konsequenz hieraus ist, dass Macht von außen an das Subjekt herantritt, indem es auf das Subjekt einwirkt und zugleich der Ort ist, den das Subjekt bewohnt, von wo es handelnd tätig ist.

Diesbezüglich interessiert weiter die Frage: „Welche psychische Form nimmt die Macht an?“ (ebd., S. 8) Damit fragt sie nach der Form, die die Selbstidentität des Subjekts bestimmt. Butler wendet sich in Anlehnung an Foucault dem produktiven Typ von Macht zu, um den Prozess der Subjektivation dahingehend zu fassen, wie es zu verstehen ist bzw. welche psychischen Mechanismen es sind, dass sich das ‘Sich’ des Subjekts als ein ‘Ich’ konstruieren will (Ricken 1999, S. 73) als eine Art Verinnerlichung und Inkorporierung sozialer Normen und Reglements.

> „Wenn sich Formen der reglementierenden Macht zum Teil in der Subjektformierung durchhalten und wenn diese Formierung sich - insbesondere in der Inkorporierung von Normen - nach den Erfordernissen der Macht vollzieht, dann muss eine Theorie der Subjektbildung diesen Einverleibungsprozess erklären, und eine Analyse des Begriffs der Inkorporation muss die psychische Topographie klären, zu der er führt. Wie wird aus der Unterwerfung des Begehrens ein Begehren der Unterwerfung?“ (Butler 2001, S. 23)

Die Frage, wie das Subjekt „kraft seiner eigenen Formierung unterjocht werden kann“ (ebd., S. 25), ohne dass sich ein offensichtlicher Zwang kundtut, erfordert, den Blick auf die Prozesse psychischer Subjektbildung zu richten: Die eben genannten Prozesse der machtvollen Einkörperung spielen insofern eine Rolle, da sie dem Subjekt „unter die Haut gehen“, anstatt Grenzen zu überschreiten, bringen sie diese erst hervor. Demnach wird die Macht „zur inneren Stimme, zum psychischen Werkzeug des Subjekts, zur ‘Spur’ der Gesellschaftlichkeit des Subjekts im Subjekt“ (Bierbaum 2004, S. 184). Dabei bezieht sich Butler auf Freuds Theorie der Melancholie, die die Negation zur Grundlagenstrategie alltäglicher Identitätspraxis macht: Erst in der Verneinung, in der Differenz, was wir nicht sind, wovon wir uns abgrenzen, wird Identität hergestellt. Dies bedarf der Grenzsetzung, der Grenzziehung als identitätsstiftendes Moment.

Das Subjekt ist - durch sein Eingebundensein in die Gesellschaft, durch sein diskursives Verhaftetsein - stets mit Sinn markiert: von einer Vielfalt sozialer Kategorien, die ihm als Orientierungsraster zur Verfügung gestellt werden und die stets in Diskursen eingelassen sind.[96] Die gesellschaftlichen Bedingungen der Macht in Gestalt sozialer Kategorisierungsmöglichkeiten werden an das Individuum herangetragen und wirken auf der Grundlage einer Abhängigkeitsbeziehung auf das Individuum ein.[97] Die Abhängigkeit ist an die soziale Existenz

[96] Die in sozialen Kategorien begriffenen Festschreibungen ermöglichen dem Subjekt soziale Existenzformen und wirken daher als unterwerfende und subjektkonstituierende Markierungsfelder: „Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst - in einem Diskurs, der zugleich dominant und indifferent ist. Soziale Kategorien bezeichnen zugleich Unterordnung und Existenz. Anders gesagt: Im Rahmen der Subjektivation ist Unterordnung der Preis der Existenz.“ (Butler 2001, S. 25)

[97] Butler verdeutlicht dieses Verhältnis am Beispiel der Liebe eines Kindes: „Gehen wir davon aus, dass ein Subjekt nicht nur in Unterordnung gebildet wird, sondern dass seine Unterordnung ihm fortgesetzte Möglichkeitsbedingungen seiner Existenz ist. Die Liebe eines Kindes geht jedem Urteil und jeder Entscheidung voraus; ein halbwegs ‘annehmbar’ gepflegtes und ernährtes Kind liebt zunächst einmal und kann erst später zwischen den Personen, die es liebt, Unterschiede machen. Das soll nicht heißen, das Kind liebe blind (denn es unterscheidet und ‘weiß’ schon sehr früh Wichtiges), sondern lediglich: soll das Kind im sozialen und psychischen Sinn weiterleben, dann muss es Abhängigkeit und Bindungen geben; es gibt für das Kind gar keine andere Möglichkeit als zu lieben, wo Liebe und die Erfordernisse des Lebens selbst unlösbar miteinander verknüpft sind. Das Kind weiß

gebunden, d.h. um ein Subjekt sein bzw. werden zu können, bedarf es dem Zuspruch bzw. der Hinwendung an die Unterwerfung der Macht(bedingungen) (Butler 2001, S. 25). Reguliert durch das Angebot sozialer Positionierungsmöglichkeiten und produziert durch deren Hinwendung als Effekte von Macht, befindet sich das Subjekt innerhalb der lebbaren Gesellschaftlichkeit. Dabei kommt den Normen eine besondere Rolle zu, insofern bei Normbrüchen dem Subjekt „ein Stück" Subjektgrundlage entzogen wird: Sie normalisieren durch Zuschreibungen und wirken dann am machtvollsten subjektkonstituierend, wenn sie an den Anerkennungsbedingungen haften.

> „Normen geben so den einzelnen nicht nur ein Verständnis für das, was sie sind; vielmehr binden sie auch die eigene Lebensführung an soziale Erwartungen, die als oft unbefragte und unbefragbare Bedingungen der Anerkennung fungieren." (Lehmann-Rommel 2004, S. 264)

Die Frage nach der Handlungsfähigkeit muss die gesellschaftlichen Bedingungen mit einschließen, durch deren Unterwerfung sie erst möglich ist. „Das Subjekt lässt sich durchaus so denken, dass es seine Handlungsfähigkeit von eben der Macht bezieht, gegen die es sich stellt (…)." (Butler 2001, S. 22) Vor dem Hintergrund, dass Macht die Bedingung des Subjekts darstellt und hier Macht nun eben nicht das ist, was vom Subjekt ausgeht, dann ist die Handlungsfähigkeit des Subjekts unweigerlich mit dessen Unterordnung verknüpft. Die Wirkung der Macht auf das Subjekt im Sinne der Möglichkeiten zu existieren, zu denken, zu fühlen und auch zu handeln, schafft gleichsam die Bedingung für die Veränderung in der Konstitution des Subjekts durch die produktive Macht performativer Prozesse. Die auf das Subjekt einwirkende Macht bestimmt weder ganz das Subjekt noch legt das Subjekt handelnd die Macht fest (ebd., S. 20). Damit ist die Wirkung der Macht weder allein von den Bedingungen noch von einem souveränen Subjekt steuerbar. „Welche Wirkung die Macht also zeitigt ist nicht absehbar, weil nicht absehbar ist, wie das Subjekt die ihm übertragene Macht einsetzen wird." (Bierbaum 2004, S. 186) Damit zeigt sich die zweifache Wirkung von Macht: erstens die Wirkung im Sinne der Möglichkeitsbedingungen für das Subjekt zu existieren, als eine Art Macht, die dem Subjekt vorgängig ist und zweitens, die Wirkung auf das Subjekt im Sinne wiederholender performativer Bezeichnungsverfahren. Handlungsfähigkeit kommt für Butler dann zum Tragen,

---

nicht, woran es sich bindet, aber es muss sich binden, um überhaupt und um als es selbst weiterzuleben. Ohne diese in Abhängigkeit ausgebildete Bindung kann kein Subjekt entstehen, aber ebensowenig kann irgendein Subjekt sich leisten, dies im Verlauf seiner Formierung vollständig zu 'sehen'. Das Verhaftetsein in seinen ursprünglichen Formen muss sowohl entstehen wie verleugnet werden, seine Entstehung muss seine teilweise Verleugnung sein, soll es überhaupt zur Subjektwerdung kommen." (Butler 2001, S. 13)

wenn die Bedingungen der Macht, die Normen, wiederholt werden, wenn sie sich dahingehend äußern, nämlich sich „zu den gesellschaftlichen Bedingungen, die sie erst hervorbringen, in Opposition zu setzen und zu verändern“ (Butler 2001, S. 33). Dies geschieht nach Butler durch performative Wiederholungsprozesse von Normen in einem kontextuellen Rahmen. Verläuft ein solcher reiterativer Prozess jedoch auf der Grundlage einer subversiven Umdeutung der Norm und damit einer Offenlegung der Machtstrategien, so impliziert dies eine Widerstandspraxis und damit eine Veränderungsmöglichkeit des Subjekts und der Wirklichkeit. In einem kreativen, kritischen Umdeuten sieht Butler letzten Endes mögliche Handlungsspielräume. Findet eine solche seitens des hegemonialen Diskurses „fehlerhafte“ Wiederholung der Normen statt, so ist mit Sanktionen zu rechnen, die die Bedingung zu existieren, gefährden, aber gleichsam auch neue Existenzweisen perspektivieren.[98]

Ich möchte zuletzt auf die Doppelbedeutung der Macht, seiner Bedingungen und Effekte, d.h. seiner Unterwerfung und Erzeugung aufmerksam machen. Autonomie ist dabei nur innerhalb der Macht denkbar, da Macht die Existenzmöglichkeiten der Autonomie, deren Grundlage erst schafft. Mit anderen Worten: Die Macht ist für die Existenz der Autonomie, der Handlungsfähigkeit notwendig, da sie erst den Möglichkeitsraum bereithält und zur Verfügung stellt, innerhalb dessen das Subjekt Existenz- und Handlungsformen annehmen kann, mit denen es sich bildet, mit denen es geformt wird. Butler resümiert:

> „Diese Subjektivation ist eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum einwirkt, sondern das Subjekt auch aktiviert und formt. Subjektivation ist also weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern bezeichnet eine gewisse Beschränkung in der Erzeugung, eine Restriktion, ohne die das Subjekt gar nicht hervorgebracht werden kann, eine Restriktion, durch welche diese Hervorbringung sich erst vollzieht.“ (ebd., S. 82)

Damit wird deutlich, dass die Handlungsfähigkeit des Subjekts in der Unterordnung enthalten ist. Für die Macht innerhalb der Pädagogik (oder die machtvolle Pädagogik) bedeutet dies, dass eine einseitige Berücksichtigung oder gar Kritik am asymmetrischen Erziehungsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling in der machtkritischen Reflexion stecken bleibt, da die Machtbeziehungen zwischen den Individuen, die Macht, die durch sie hindurch geht, sie konstituiert, unbeachtet bleibt oder dadurch sogar verschleiert wird:

[98] Damit ist das konstituierte und sich konstituierende Subjekt nicht determiniert, sondern offen für Umdeutungen in und durch Prozesse der Wiederholung: „Diese Wiederholung oder besser Iterabilität wird so zum Nicht-Ort der Subversion, zur Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann.“ (Butler 2001, S. 95)

> „Vielfach ausgedrückt mit dem antiken Begriff der paideia, kann so aus der Absicht, Herrschaft zu kritisieren, die Affirmation der Selbstdisziplinierung und der Normierung aktueller Verhältnisse werden. (…) Die Pädagogik sollte aus meiner Sicht über einen strukturellen Macht- und Subjektbegriff verfügen, will sie neben Repression auch die Reproduktion von moderner Macht in den Blick bekommen." (Bönold 2003, S. 359)

Damit können erst die Modalitäten diskursiver und auch nicht-diskursiver Möglichkeiten eingefangen werden. Ausgehend von der Fragestellung, welche Signifikation, welche Vorstellungen über Geschlechtlichkeit die Schule den in der Schule lebenden Menschen präsentiert, die also das 'Ich' dem 'Anderen', der Institution gegenüberstellt, ist nicht linear oder kausallogisch als Niederschlag gesellschaftlicher Konventionen zu denken. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen Pozess, bei dem die machtvollen Regeln der Diskurse die Handlungsfähigkeit erst ermöglichen, sei es in Form einer Wiederholung oder einer subversiven Umdeutung (Butler 1991).

Die eben rekonstruierten Überlegungen Butlers und Foucaults im Hinblick auf die Subjektivierungsprozesse, lassen sich zu drei Reflexionsschritten bündeln, die pädagogische Implikationen andeuten, welche im weiteren Verlauf eröffnet und ausformuliert werden sollen entlang der Begrifflichkeiten Macht, Subjektivität, pädagogische Implikationen.

Macht

Verbindet man Pädagogik und Macht miteinander, dann erweist sich diese Kombination insbesondere aus einer Diskursperspektive nicht für hilfreich, wenn sie versucht, Strategien und Lösungen zu finden, sich von der Macht fernzuhalten oder die Pädagogik gar als Bollwerk gegen 'die Macht' zu verstehen. „Ich glaube, dass es keine Gesellschaft ohne Machtbeziehungen geben kann, sofern man darunter Strategien begreift, mit denen die Individuen das Verhalten der anderen zu lenken und zu bestimmen versuchen." (Foucault 1993, S. 25) Macht meint nach Foucault nicht mehr die Ressource des Pädagogen, der die Fäden in den Händen hält und intendierte kausallogische Wirkungen am Kind oder Jugendlichen erzeugt, sondern „strategische Spiele" (ebd.). In diesem Sinne kann mit Foucault ausgewiesen werden, dass das pädagogisches Handeln dazu aufgefordert werden soll, „innerhalb der Machtspiele mit dem geringsten Aufwand an Herrschaft zu spielen" (ebd.). Die repressive Form von Macht verneint Foucault nicht. Sie ist pädagogischen Institutionen eingelagert in Form von Positionen, die Subjekte inne haben. Zentral hierfür steht die pädagogische Verantwortung des Machtmissbrauchs seiner sozialen Position entsprechend den Bourdieuschen

Kapitalien. Diese Thematik wird hier nicht weiter verfolgt, beinhaltet dennoch Fragen, die der Klärung bedürfen.

> „Wie können wir aber Machtverhältnisse benennen und kritisieren, wenn wir eine Machtkonzeption zugrunde legen, die Fragen nach Herrschaftsverhältnissen, Machtressourcen und -positionen nicht zulässt? Benötigt nicht gerade eine auf Emanzipation gerichtete Theoriebildung eine Machtkonzeption, die Herrschende und Beherrschte, Täter und Opfer benennt?“ (Ott 1998, S. 27)

Foucault geht es nicht darum, eine Machtkonzeption aufzustellen, die sich mit neuen, innovativen Aspekten der Macht beschäftigt, die Macht also in ein Theoriekonstrukt münden lässt, sondern er schlägt vor,

> „herauszufinden, ob es möglich ist, eine neue Politik der Wahrheit zu konstituieren. Nicht die Veränderung des Bewusstseins der Menschen oder dessen, was in ihren Köpfen steckt, ist das Problem, sondern die Veränderung des politischen, ökonomischen und institutionellen Systems der Produktion von Wahrheit“ (Foucault 1978, S. 54).

Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit Prozessen und Formen der Macht. So reicht es nach Foucault nicht aus, Deutungsweisen reflexiv zu durchdringen und machtstrategisch offen zu legen, sondern das komplexe Netz von Beziehungen und der darin anwesenden Macht, die sich wiederum in Institutionen verhärtet hat, aufzubrechen. Macht als Dispositiv erscheint in diesem Zusammenhang als möglicher und notwendiger Analysefokus, eben um der Produktion von Wahrheit reflexiv zu begegnen. Auch die Subjektivierungsprozesse sind in das Macht-Wissen-Regime eingelagert, was zu der pädagogisch relevanten Frage führt, welche Wissensformen in pädagogischen Relationen auf Grund der Machtkonstellation wirksam sind. Dies wiederum bedeutet, den Fokus auf Institutionen zu lenken und der Frage nachzugehen, welche Vorstellungen und Semantiken diese den Einzelnen präsentieren. Die Bedeutung der Schule und ihr Anteil an der Politik der Wahrheit über die Geschlechter werden mitunter Thema des nächsten Kapitels sein.

So kann zusammengefasst werden, dass Macht im Sinne von sozialen Kräfteverhältnissen und von Subjektivitätsformen in den sozialen Beziehungen, in dem Verhältnis Erzieher/zu Erziehende anwesend ist. Macht liegt wie bereits mehrfach aufgezeigt nicht im Außerhalb der Sozialität; Sprache, Diskurse und Praktiken sind in Machtverhältnisse verstrickt und Macht ist gleichsam die Bedingung für Freiheit. Damit ist Macht Bestandteil und Bedingung pädagogischen Handelns. Dies erfordert, will man die Selbstverhältnisse (Ricken 1999) mit den

Mechanismen der Vergesellschaftung zusammendenken, den Blick auf die Verhältnisse der Subjektwerdung und auf den Macht-Wissen-Komplex zu richten.

Subjektivität

Foucault denkt das Subjekt als historische Formation, wie Bönold pointiert herausstreicht:

> „Die Selbsttätigkeit des Subjekts ist mit Foucault nicht geleugnet, aber auf ihre spezifischen historischen Bedingungen hinterfragt. Es sind nach Foucault keine transzendenten Subjekte, die sich bilden und normative Entscheidungen treffen, sondern historische Subjekte und Menschen." (Bönold 1999, S. 351)

Subjektwerdung ist aus einer erziehungswissenschaftlich-kontingenztheoretischen Sicht verbunden mit Foucaults Geschichtsverständnis kein autonomer Akt des Subjekts selbst. Das Subjekt ist damit nicht Ausgangspunkt der Erkenntnis, sondern verwoben in ein historisches Netz von Diskursen, denen es sich bedient. Geht man von Subjektwerdung als Regierung im doppeltem Sinne aus (regiert werden und sich selbst regieren), dann verweisen Diskurse stets auf Subjekte, die sie „brauchen". „Auf freie Subjekte einwirkend, können die Machtverhältnisse keine totale Wirkung entfalten, da sie zu ihrer Realisierung des Selbstbezugs der regierten Individuen bedürfen." (Brieler 2001, S. 184)

Pädagogische Implikationen

Foucault verweigert eine Positionierung, eine Bewertung, die sich *einer* Sicht der Dinge zuschreibt, die bereits verhärtete Machtverhältnisse widerspiegelt. Es gehört jedoch zur Aufgabe der Pädagogik, mit klar ausformulierten Bildungs- und Erziehungszielen Hilfestellungen zur Entfaltung der Persönlichkeit zu geben. Foucault geht es generell um Erfahrung, die eine Veränderung im Verhältnis zu sich selbst und zur Welt meint (Bönold 2003, S. 364). Die Möglichkeit der Veränderung basiert auf einer Differentialität, d.h. auf der oppositionellen Logik, die sich in der Negation, d.h. in dem, was man nicht ist, äußert. Die Veränderung beruht jeweils auf drei möglichen Verhältnissen bzw. Beziehungen - auf denen des Selbstbezugs, des Anderenbezugs und des Weltbezugs -, die gleichsam die Bedingung des Einzelnen darstellen:

> „als Selbstrelation, in der das Sich sich zu sich selbst verhält; als Anderenrelation, in der das Sich sich zu anderen als Anderen verhält; als Weltrelation, in der das Sich sich zur Welt, verstanden als Inbegriff von Natur und Kultur, verhält; in diesen drei wechselseitigen sich durchdringenden, aufeinander sich beziehenden und gegenseitig sich bedingenden Relationen sucht sich das Sich als ein Ich zu konstruieren (nach außen wie auch - verändert - nach innen) zu präsentieren: als dreifach aufgespannter, vielfältig durchbrochener Raum - Vielperspektivität, Heterogenität und Pluralität." (Ricken 1999, S. 273)

Diese drei Verhältnisse, das Sich-Verhältnis, das Anderen-Verhältnis und das Welt-Verhältnis, werden im weiteren Verlauf vor dem Hintergrund diskursperspektivischer Annahmen eingebunden und mit bildungstheoretischen Fragestellungen verknüpft. Damit rückt die Subjektivität in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegung.

Ausgehend von der Annahme, dass Pädagogen einen pädagogischen Auftrag zu erfüllen haben, der sich darin zeigt, dass sie Kindern und Jugendlichen Hilfsangebote zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit machen, dass sie ihnen Möglichkeiten bereitstellen, in denen sie Einstellungen, Verhaltensweisen und Wissen ausbilden und erwerben (Wiater 2002, S. 116ff), wird nach Entscheidungen, Positionierungen und Werteorientierungen verlangt. Fasst man diese beiden Thesen zusammen, dann ergeben sich für Pädagogen Herausforderungen, die in erster Linie die kritisch-reflexive Ebene betreffen und das pädagogische Selbstverhältnis und -verständnis herausfordern. In Anlehnung an Foucaults Vorstellungen vom Intellektuellen spannt Bönold den Bogen zu einer kritischen Erziehung, die als „Haltung" „keine Bevormundung beabsichtigt" (Bönold 2003, S. 365). Foucault wendet sich gegen eine Festlegung und Identifizierung.

> „Gib dem den Vorzug, was positiv ist und multipel, der Differenz vor der Uniformität, den Strömen vor den Einheiten, den mobilen Anordnungen vor den Systemen! Glaube daran, dass das Produktive nicht sesshaft ist, sondern nomadisch." (Foucault 1978, S. 229)

Dies impliziert durchaus eine Positionierung im Sinne einer Denkhaltung, die für eine Anerkennung und Berücksichtigung der Heterogenität plädiert und die somit Impulse für das pädagogische Handeln bereithält. Ferner ist - wie im Kapitel Diskursperspektive und Pädagogik bereits ausformuliert - nochmals darauf hinzuweisen, dass eine Positionierung nicht gleichzusetzen ist mit einer programmatisch-normativen Reproduktion, ebenso meint diese auch nicht eine Positionierung zur grenzenlosen Toleranz. Vielmehr steht dabei „eine kritische Reflexion gegen die mißbräuchlichen Regierungstechniken" (Foucault 1993, S. 26) im Vordergrund und eine Anerkennung der „Menschwerdung" als eine den pädagogischen Prozessen vorgängige. Machtprozesse können nicht nicht existieren und

damit auch nicht aufgelöst werden, solange das Soziale zwischen den Menschen existiert. Jedoch können diese permanent verändert werden und darüber hinaus gilt, gegen Herrschaftszustände anzugehen. Foucault bezieht sich in einem Interview auf die pädagogischen Institutionen und der Bedeutung des Pädagogen bei der „Produktion von Wahrheit“:

> „Ich sehe nicht, was schlecht sein soll an der Praxis desjenigen, der in einem gegebenen Wahrheitsspiel mehr weiß als ein anderer und ihm sagt, was er tun muß, ihn unterrichtet, ihm ein Wissen übermittelt, ihm Techniken mitteilt; das Problem liegt eher darin zu wissen, wie man bei diesen Praktiken (in denen die Macht nicht „nichtspielen“ kann und nicht schlecht an sich ist) Herrschaftseffekte vermeiden kann, die einen kleinen Jungen der unnützen und willkürlichen Autorität eines Grundschullehrers unterwerfen, einen Studenten von einem sein Amt mißbrauchenden Professor abhängig machen etc.“ (ebd.)

2.4.2 Macht - Subjektivität - Kontingenz und ihre pädagogischen Implikationen

Stichwort „Macht“

Ausgehend von der Annahme, dass Machtverhältnisse in spezifisch historischen Ausprägungen die Subjektivierungsprozesse anleiten, sind die damit einhergehenden subjektiven Strukturen des Denkens, Fühlens und Handelns eingelassen in die diskursiven Prozesse der Wissensproduktion. Somit stellen die diskursiv vermittelten Sprech- und Denkmöglichkeiten gleichsam den subjektiven und auch gestaltbaren Erfahrungsraum in einem Macht-Wissen-Komplex dar. Wie bereits aufgezeigt ist der Begriff Macht (sowohl im Weberschen Sinne als auch) im Foucaultschen Sinne in der pädagogischen Praxis, in pädagogischen Prozessen und Institutionen in hohem Maße relevant. Foucault fasst Macht produktiv als ein relationales Verhältnis von Macht-Wissen bzw. als ein „Bündel von Beziehungen“ (Foucault 1978, S. 126), als ein Kräftenetz durch welches die Macht in vielfältigen „Sprachen“ spricht und dabei ihre Verbindungspunkte, ihre Elemente konstituiert. Knüpft man an dieser Stelle an die für jede pädagogische Beziehung zentrale Deutungsprozesse an und damit an die Subjektivierungsprozesse, so hat Macht dabei einen zentralen konstitutiven Anteil. Die Art und Weise, wie man sich zu sich selbst verhält, ist also als „Moment menschlicher Selbstauslegung“ (Ricken 2006, S. 66) der Macht inbegriffen. Ricken spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Foucault von der Macht als ein „Sinnverhältnis“ (ebd., S. 73).

> „Macht ist, soll sie nicht bloß körperliches Zwangsverhältnis sein, ihrerseits auch immer an eine Form der Selbstreferentialität gebunden, die mit Interpretativität, Reflexivität und Symbolizität präzisiert werden kann. Gerade weil Macht nicht bloß - und bei Foucault sogar wesentlich nicht - Einwirkungs- und Unterdrückungshandeln ist, ist sie als 'Figuration möglicher Alternativenkonstellation' immer auch ein - nun doch! – 'Sinnverhältnis' (vgl. Foucault 1978, S. 29)." (ebd.)

Während Foucault von „Machtverhältnis" (Foucault 1978, S. 29) redet, fokussiert Ricken das Subjekt aus einer anthropologischen Perspektive und situiert es in Verbindung mit Machtverhältnissen in Relation zu sich und zu Anderen, zur Welt. Dabei steht die Notwendigkeit der Sinnauslegung und Sinnzuschreibung des Subjekts und seinen Möglichkeitsbedingungen zu existieren im Vordergrund. Macht ist den Selbstauslegungsprozessen in einer Art Doppelheit eingebunden. Diese führt Ricken im Hinblick auf das Subjekt als Effekt der Macht aus:

> „Zum einen, weil das, was unter Macht verstanden werden kann, immer auch davon abhängt, wie und als wer Menschen sich selbst verstehen und beschreiben; zum anderen aber auch, weil Macht - insbesondere in ihren produktiven Formen - immer auch über die Strukturierung und Figurierung jeweiliger Selbstverhältnisse wirkt und sie ebenso in sie einschreibt wie ihre bereits eingespielten Bahnen nutzt." (Ricken 2006, S. 73)

Wie Menschen sich zu sich selbst und Anderen verhalten, ist damit eng verknüpft mit der Macht als Moment jeder Erfahrung. Ricken betont im Zusammenhang seiner Anthropologie[99] die „interpretative Selbstbezüglichkeit aller menschlichen Praxis" und damit auch das Moment der Macht, das durch Selbstbeschreibungen ihre Wirkung tätigt (Ricken 2006, S. 35). Die Art und Weise, wie Subjekte sich zu sich selbst, zu Anderen und zur Welt verhalten, ist durch Machtkonstellationen bedingt. Es sind die relationalen Machtkonstellationen, die Formen der Subjektivität erzeugen und Deutungsweisen nahe legen, dass „Menschen ihr Leben nie bloß 'leben' (und dann im 'Nachhinein' deuten) können, sondern immer auch ihr Leben 'führen' müssen, indem sie sich - wie auch immer inhaltlich justiert - zu sich selbst verhalten müssen" (ebd., S. 35).

Damit eröffnet Ricken in Anlehnung an Foucault eine auf Strategien, Mechanismen und Effekte veweisende produktive Machtperspektive des „Führens

[99] Ricken hinterfragt kritisch unter Rekurs auf Foucault seine anthropologische Perspektivierung als stetiger Bewusstseinsausdruck und damit eingelassen in Machtprozesse, als Effekt von Macht (Ricken 2006, S. 34). Dennoch differenziert er seine Argumentation dahingehend, dass er an den Bedingungen menschlichen Selbstverstehens ansetzt: „(…) Jeweilige Anthropologien sind hinsichtlich Inhalt und Form immer überholbar, die darin sich aber sedimentierende 'Anthropologik' menschlicher Selbstbeschreibungen - dass Menschen nur 'menschlich' über sich selbst zu denken vermögen (und nicht kosmologisch, systemisch etc.) - wohl kaum." (ebd.)

der Führungen“ (Foucault 1994, S. 255). Denn diese sind die Möglichkeitsbedingungen der Auslegung und Deutung, in denen die Freiheit auch immer anwesend ist.

Stichwort „Subjektivität“

Ausgehend von der Annahme, dass sich Subjektivität als Differenz einer nichtursprünglichen Nichthintergehbarkeit (Ricken 1999, S. 244) beschreiben lässt, erwächst daraus nicht nur die Bedingung von Subjektivität, sondern das zentrale Begründungsfeld der Pädagogik: die Konditionalität und Verletzbarkeit des Menschen.

Ein expliziter Einstieg in die Debatte um das Subjekt wird im Folgenden nicht geleistet. Die nun anschließende Problematisierung knüpft an das Modell pädagogischer Subjektivation von Ricken an und stellt Verbindungslinien zu einem diskursperspektivischen Denken her. Diese Auseinandersetzung soll letztlich an ein geschlechterpädagogisches Denken und Handeln anschlussfähig gemacht werden, was skizzenhaft in Kapitel 5 ausformuliert wird.

Subjektivität als Selbstveränderung zu denken, impliziert gleichsam immer die Möglichkeit ein „Anderer zu werden“ (Ricken 1999, S. 15) vor dem Hintergrund menschlicher Konditionalität, der Gleichzeitigkeit von sozialer Angewiesenheit und Bedingtheit. Aus dieser sozialen Angewiesenheit eröffnet sich das machtvolle Feld der Pädagogik. Denkt man Selbstbestimmtheit und Fremdbedingtheit gleichzeitig (ebd., S. 129), dann geht es nicht mehr um das Subjekt und die polare Spannung wie Autonomie, Heteronomie oder Freiheit und Abhängigkeit, sondern dann kreist die Problematik um eine Subjektivität, die ihre Freiheitsbedingung in der Abhängigkeit zugesteht. In der bipolaren Geschlechterordnung und den daraus resultierenden Zuschreibungen ist die Bedingung, die Grenze dieser Kategorisierung zu überschreiten, inbegriffen. Ein Zugeständnis der differentiellen Eingliederung in Männlichkeit und Weiblichkeit ermöglicht erst Prozesse der Unentscheidbarkeit. Butler konstatiert, dass „man nicht souverän sein [muss; Anm. d. Verf.], um moralisch zu handeln; vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden“ (Butler 2003, S. 11). Damit bricht sie die polare Differenz-Logik von Freiheit und Abhängigkeit auf. Auch Ricken setzt an dieser Stelle an und unterstreicht mit dem Begriff der Kontingenz eine Vorstellung von Subjektivität, die mit den Worten Butlers der ‘Unterwerfung’ und des ‘Widerstandes’ diese als eine „relationale Relationalität“ auffasst mit der einhergehenden Implikation „sich selbst von den eigenen Grenzen zu verstehen“ (Ricken 1999, S. 133). Damit führt die Frage, „wer man ist“ zu einer substanziellen Identifizierung, zu einer essentiellen Bestimmung und

Festlegung. Geht man allerdings nicht von einem metaphysischen Ursprungsprinzip mit einem festen Identitätsgehalt aus, sondern von einem kontingenztheoretischen Selbstverhältnis, dann wäre nach Ricken zu fragen, „wie man lebt, wie man sich deutet" (ebd., S. 244).[100] Die Bedingung dieses „Wies" ist die Differenz, die Menschen gegeben ist, um sich selbst verstehen zu können. Das bedeutet, dass das 'Ich' ein Verhältnis, ein Sich-Verhalten und damit eine Differenz zu 'Sich' darstellt. „Menschen sind sich immer als Differenz, nicht als Identität gegeben." (ebd., S. 13) Diese auch nach Plessner formulierte „exzentrische Positionalität" kennzeichnet die Möglichkeit, sich selbst zum Objekt zu machen, als Grundlage, sich selbst zu verstehen. Dies impliziert, dass das 'Sich' mit dem 'Ich' niemals identisch sein kann. Dies stellt demnach die anthropologische Bedingung des Selbstbewusstseins dar. Ebenso verhält sich der Mensch differentiell zu Anderen und zur Welt als Grenzziehung bzw. Abgrenzung von diesen. Die Differenz als Selbstverhältnis[101] - und damit als Spannungsverhältnis von Nichthintergehbarkeit und Nichtursprünglichkeit - meint in diesem Sinne „ein praktisches Selbstverhältnis, das sich in seiner Differentialität zu anderem und zu Anderen verhält" (ebd., S. 246).

Die Selbstbezüglichkeit ist nun zentrales Moment dafür, dass Diskurse und Subjektivität zusammenzudenken sind: Menschen sind in ihrer subjektiven Differentialität - in ihrem Verhältnis zu sich - auf Deutungen angewiesen, auf historisch und sozial kontingente Bedeutungsgehalte. Damit kommt das dynamische Moment der Selbstverhältnisse und so der Subjektivität zum Tragen, nämlich die ständige Veränderbarkeit der eigenen Biographie und der sozialen und geschichtlichen Verhältnisse. Es lässt sich folgender Bogen spannen: Selbstverhältnisse, die das Verhalten zu sich, aber auch zu Anderen und zur Welt beschreiben, sind sowohl inhaltlich, d.h. mit den Bedeutungen, den Aussageformationen als auch

[100] Identität als etwas, das als bewusste Konzeptionierung seiner selbst gilt, die permanent in Auseinandersetzung mit der Umwelt prozessiert, modifiziert und aktualisiert wird. Identität ist schon immer eine vor dem Hintergrund sozio-kultureller, gesellschaftlicher Verhältnisse geleistete Konstruktions- und damit immer Differenzarbeit. Identitätsarbeit findet in Relation statt, wie man sich selbst sieht, wünscht, deutet und wie andere einen selbst wahrnehmen. Wie unter Kapitel 2.3 aufgezeigt, bestehen die pädagogischen Implikationen darin, den Möglichkeitsspielraum zu thematisieren, d.h. den „gesellschaftlichen Charakter" des Subjekts zu entschlüsseln, um Formen radikale Anerkennung zu entwickeln. Dies ist vor dem Hintergrund der Freiheit in Abhängigkeit, des „assujettissement: die gleichzeitige Formung und Reglementierung des Subjekts" (Butler 2001, S. 35) zu sehen.

[101] Ricken denkt das Selbstverhältnis als ein selbstdifferentielles, d.h. das Selbst verhält sich zu sich selbst, ist auf sich selbst bezogen, was wiederum die Bedingung seiner Konstitution ist: „Menschen sind sich selbst nie bloß gegeben, sondern - darin - auch immer sich aufgegeben; darin sehen sie sich unweigerlich auf sich selbst verwiesen. Dieser Moment des 'Aufgegeben-Seins' lässt sich daher nur durch diese selbst aufnehmen - Nichthintergehbarkeit der Selbstdifferenz, ohne dass sie darin sich selbst als ursprünglich verstehen bzw. in sich einen letzten Anhalt finden könnten - Nichtursprünglichkeit der Selbstdifferenz." (Ricken 1999, S. 244)

strukturell, mit den Regeln von Diskursen, aber auch auf der anthropologischen Grundlage der Differenz von Nichtursprünglichkeit und Nichthintergehbarkeit zusammenzudenken. Daraus folgt ein unumgängliches Eingebettetsein in Diskursen.

> „Sie [Diskurse; Anm. d. Verf.] sind das Medium, mit Hilfe dessen soziale Beziehungen und Verhältnisse sinnvoll gemacht werden: sie schaffen Ordnung, bilden sie nicht ab. Insofern entsteht soziale Ordnung aus der Unsichtbarmachung von Möglichkeiten, sie resultiert aus der Bändigung des Möglichkeitsspielraums (vgl. Foucault 1974:7)." (Hark 2001, S. 362)

Diesen Möglichkeitsspielraum gilt es für die vielfältigen Subjektivitätsformen zu eröffnen, um Veränderungen bewusst einleiten zu können.

Für eine pädagogische Perspektivierung wird in Anlehnung an Ricken nun auf die Subjektivität und die Konditionalität von Diskursen verwiesen: Menschen müssen ihr Leben selbst führen, sie haben damit nicht nur eine Existenz, sondern immer auch eine Existenzweise. Dies bedeutet, dass ihr Leben nicht von Anderen übernommen und gelebt werden kann (Existentialität) im Sinne einer nichthintergehbaren Subjektivität (Ricken 1999, S. 66). Die Art und Weise zu existieren knüpft an das zweite Moment der Bezugnahme von Subjektivität und diskursiver Praxis an: Menschen leben zum Anderen im Sinne einer nichtursprünglichen Subjektivität in einer sozialen Welt, d.h. in diskursiven Wirklichkeiten, die den Möglichkeitsraum zu existieren - die Angewiesenheit und die Bedingtheit in diesem Möglichkeitsfeld sein Leben zu führen (Konditionalität) - markieren. An dieser Stelle sei Bezug zu nehmen auf die Verwicklung der ‚Konditionalität' menschlicher Subjektivität und der Macht. Foucaults relationales Machtverständnis des „Führens der Führungen" und auch Butlers Vorstellungen der Subjektivation beinhalten nicht Fremd- und Selbstbestimmung als gegensätzliche Pole, sondern kennzeichnen die Subjektwerdung in der Doppelheit sozialer Praxis (ebd.). Existentialität und Konditionalität stehen sich demnach nicht gegenüber, sondern in einem relationalen Verhältnis zueinander. Macht als 'Zwischen' den Beziehungen menschlicher Existenzen greift an der Konditionalität von menschlicher Subjektivität an. „Macht (…) thematisiert daher die jeweiligen Verknüpfungen von Existentialität und Konditionalität unter der Perspektive ihrer jeweiligen sozialen Figuration." (ebd.) Konditionalität schließt daher auch immer die Deutungspraktiken und Selbstmarkierungen menschlicher Selbstverständnisse mit ein, die im Feld zirkulierender Diskurse und Machtrelationen stattfinden. Macht als „Beobachtungskategorie" (ebd.) kann nur „reflexiv wie selbstreferentiell" gedacht werden und existiert daher im Selbstverhältnis wie im Anderen- und Weltverhältnis.

Menschen verhalten sich zu sich selbst, sie wenden Technologien des Selbst an (Foucault) und verständigen sich auf der Grundlage historischer Formationen. Diese Selbst- und Fremddeutungsprozesse sind Subjektivationsprozesse (Butler). Der Begriff der Subjektivation unterstreicht damit den kontingenten Charakter basierend auf dem Verhältnis zu sich selbst und zu Anderen und schließt Verhalten, Einstellungen und Wissen ein.[102] Eine subjekttheoretische Begründung pädagogischen Handelns verlangt den Blick auf die Prozesse und Strukturen der Subjektwerdung zu richten, diese symbolisch-gesellschaftlich einzubetten, was durch die Diskursperspektive angedeutet wird.

Stichwort „pädagogische Praxis als praktische Relationierung"

In Anlehnung an eine kontingente Subjektivität versteht sich „pädagogisches Handeln als mögliches und - bestenfalls - hilfreiches Handeln, das Menschen ermöglicht, von 'anderen zu lernen' (Meyer-Drawe) und darin sich selbst zu verändern: 'Anderswerden' statt 'Selbstwerden'" (Ricken 1999, S. 16). Mädchen und Jungen sind weder der Norm der Geschlechterbinarität vollständig unterworfen, noch konstituieren sie ihre Geschlechtsidentität autonom, stattdessen konstituiert sich die Geschlechtsidentität und die Materialität des Geschlechts in der Unterwerfung. Eine Pädagogik, die um die Frage der Subjektivität kreist und diese mit dem „Wie" der Subjektivität verknüpft, muss die doppelte Differenz menschlicher Subjektivität berücksichtigen. Menschen können sich weder ganz selbst bestimmen noch werden sie ganz durch Andere bestimmt. Subjektivität lässt sich daher differentiell beschreiben, als etwas, was auch durch das konstituiert wird, was es verwirft. Dies ist ein grundlegender Aspekt für die Geschlechterpädagogik. Die eingangs ausbuchstabierten Möglichkeitsbedingungen der Subjektivität stehen in unmittelbarer Beziehung zu den Theoremen Freiheit und Zwang. Dies wird an Hand des Begriffs der Kontingenz deutlich, der darauf hinweist, dass Subjektivität mit diesen im Sinne einer „kontingenten Subjektivität" (Ricken 1999, S. 218) zusammenzudenken ist und ausdrückt, dass

> „(…) Freiheit so weder beliebige, weil kontextlose 'Willkürfreiheit' [ist] noch eingeschränkte, weil kontextdeterminierte 'Wahlfreiheit', sondern die Fähigkeit wie Möglichkeit, in den (eigenen) Kontexten sich verändert verhalten zu können: anzuschließen an das, was ist, und es zu gestalten suchen als das, was jeweils gewollt wird; darin zeigt sich alsbald, dass nicht alles so sein kann, wie es gewollt worden ist, ohne dass diese Einschränkung als 'Unverfügbarkeit' Freiheit einschränkt und latent aufhebt." (ebd.)

[102] Vgl. Wiater 2002, S. 121

Im Folgenden soll die „relationale Relationalität“ (Ricken 1999) von Subjektivität und deren pädagogische Implikationen diskursperspektivisch fundiert werden. Menschen leben in einer sozialen Ordnung, die durch Diskurse, d.h. durch diskursive und nicht-diskursive Praktiken der Subjekte stabilisiert und (re-) produziert wird. Damit unterstehen sie dem herrschenden, normierenden Macht-Wissen-Regime, das die Beziehung der Subjekte untereinander und zu sich selbst mitreguliert. Somit stellen die machtvollen Bedeutungs- und Beziehungskomplexe die Bedingungen dar, welche die Subjekte vielschichtig überlagern und konfigurieren. Die Subjekte verhalten sich dabei als Sinn(re)konstrukteure zu sich selbst, zu Anderen und zur Welt.

> „Menschen leben miteinander in durch sie bedingten und sie bedingenden Kontexten; sie sind sowohl selbsttätig als auch bezogen, setzen sich gerade nicht selbst, sondern können allenfalls in immer neuen Bedingungen eintreten, die sie sich - auch - einander selbst sind.“ (Ricken 1999, S. 260)

Dies impliziert, dass man sich als Mädchen oder Junge vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen verändert verhalten kann und sich zu einer Vielzahl heterogener gesellschaftlicher Formen positionieren kann. Die Beziehung der Diskurse zur Subjektivität ist damit nicht nur als bloßer Effekt zu beschreiben, sondern auch als relational-kontingentes Verhältnis: „Sich als kontingent zu verstehen suchen heißt, sich in vielfältigen Bedingungen und Relationen zu sich selbst zu verhalten – ‘Relation in Relationalität’“. (ebd., S. 264) Dabei gründet jedes Verhalten auf ein Verhältnis, welches wiederum ein diskursives ist. Demnach verläuft jede Form des Sich-Verhaltens, alle Praktiken und jede Erfahrung über die (nichthintergehbare) Selbstbezüglichkeit. Diese zeigt sich wiederum als Selbstdeutung.[103] Sich in Relationen zu bewegen heißt, immer mit Bedeutungs- und Sinnverhältnissen umzugehen. Dies erfordert Bewältigungsstrategien, die die Relationen ‘Ich’-‘Sich’ und damit ‘Ich’-‘Du’-‘Welt’ verständlich machen lassen. Damit zeigt sich die Diskursivität der Subjektivität als eine machtvolle Relationierungspraxis, die sich nicht kausallogisch als Selbst- und Diskurs- bzw. Fremdbezug beschreiben lässt. Vielmehr kann Subjektivität als ein netzförmiges Macht-Wissensverhältnis beschrieben werden, das nicht nur über das Verhältnis zu sich, sondern auch über die Verhältnisse zu Anderen in einer vielschichtigen Bezugnahme formiert wird.[104] Auch Ricken spricht von einer „Praxis des Sich-

[103] Vgl. Ricken 1999, S. 275

[104] Macht verstanden als relationales Verhältnis ist an dieser Stelle insofern von Bedeutung, dass es das zentrale Moment ist, das in und durch die Subjekte hindurchgeht und diese konstituiert: „Vielmehr gelingt es Foucault überaus überzeugend, Macht grundsätzlich in der Relationalität von Menschen zu verankern und als spezifische Figuration derer Konstitutionalität zu erläutern, ohne dabei in die alten Dualismen - Subjekt hier, Struktur dort - zurückzufallen.“ (Ricken 2006, S. 79)

Verhaltens innerhalb dieser Relationen“ (Ricken 1999, S. 273), die - so die These - stets eine diskursive Praxis ist. Ricken spricht in diesem Zusammenhang nicht von „Ich“, sondern von einem „Sich“ (ebd.), um damit das unausweichliche Verhältnis allen menschlichen Verhaltens zu unterstreichen. Somit ist das, was das „Sich“ kennzeichnet, eine Relation, die sich aus einem diskursiven Geflecht von Subjektpositionierungen beschreiben lässt und nur schwer eine Trennung zwischen Sich und Anderen zulässt. Das Verhältnis zu sich selbst steht dem Fremdverhältnis damit nicht gegenüber, sondern diese doppelte Relationalität kann als eine Verflechtung komplexer Diskursformationen verstanden werden, die praktisch in der diskursiven Sich-Anderen-Verschränkung hergestellt werden. In diesem Zusammenhang kann Subjektivität als ein „vielgestaltiges, sich bewegendes und sich veränderndes Selbstverhältnis“ (ebd., S. 271) beschrieben werden eben auf Grund seiner Diskursivität. Freiheit bedeutet nun, „sich - in den je eigenen Relationen - verändert verhalten zu können; - kurz: sich als ein anderer relationieren zu können“ (ebd., S. 276). Subjektivität - so kann pointiert ausbuchstabiert werden - wird in und durch eine diskursive Praxis hergestellt, die über Relationen und Bezüge verläuft. Damit lässt sich Subjektivität als Effekt der Summe der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken beschreiben. In diesem Sinne ist die diskursive Praxis ein Tun in freier Unterwerfung, mit dem ein Verständnis von Subjektivität verknüpft ist, das die Auflösung der oppositionalen Logik Freiheit/Unterwerfung, Aktivität/Passivität etc. zur Folge hat. Ausgehend von der diskursiven Praxis und der praktischen Relationierung von Subjektivität stellt sich die Frage nach dem analytischen Verbindungselement, nach dem Scharnier, das die Pädagogik mit den sozialen Konstitutionsmodi der Subjektivität verbindet. „Sofern gilt, dass Menschen selbstverwiesen wie selbstentäußert, eingebunden wie ausgesetzt sind, erscheinen sie verletzbar; sie bedürfen der Anerkennung Anderer und können doch nicht von ihnen her be- und gelebt werden.“ (Ricken 1999, S. 297) Die Bezugnahme auf sich selbst, auf Andere und auf die Welt ist also eine diskursive, die in Bezug auf die Subjektivationsprozesse auf Deutungsleistungen baut. Menschen sind auf andere Menschen angewiesen, so dass diese Konditionalität menschlicher Existenz stets in Praktiken eingebunden ist. Diese Praktiken gilt es nach Foucault auf ein Minimum an Herrschaft zu reduzieren.

2.4.3 Anerkennung und pädagogische Positionierung

Eine pädagogische Perspektive, die daraufhin ausgerichtet ist, pädagogische Gewissheiten in Frage zu stellen und eine Genealogie seines eigenen gesellschaftlich-historischen Selbstverständnisses als zu Erziehender/Unterrichtender

usw. vorzunehmen, baut auf einem Subjektivitätsverständnis, welches das Ich bzw. das Sich in diesen Selbstthematisierungen erst konstruiert. Diese Konstruktion verläuft über Differenzmarkierungen, die im weiteren Verlauf hinsichtlich der Folgen für ein pädagogisches Handeln thematisiert werden. Letztlich wird auf das Moment der Anerkennung eingegangen, nicht als Absage an das oberste Erziehungs- und Bildungsziel der Mündigkeit, sondern als differenzierter Umgang mit diesem.

Von der Identität zur Differenz

Identität wird vom Begriff der Differenz abgelöst, da das Subjekt sich in einem Verhältnis zu sich selbst und zu Anderen, stets veränderbar verhält. Damit wird die Richtung eines definitorischen „Kerndenkens" von Identität entlang binärer und hierarchischer Gegensätze aufgegeben und eine neue eingeschlagen: Vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Selbstdeutungen wird nun nicht ein in sich stimmiges Identitätsgerüst gebaut, sondern vom Begriff der Subjektivität ausgegangen, die Ricken als „zeitlich-endliche Selbstveränderung" und als „soziale Angewiesenheit" beschreibt (Ricken 1999 S. 15). Ricken begreift in diesem Zusammenhang Erfahrung als Idee des Anderswerdens.

Im pädagogischen Dialog mit der binären Identitätslogik umzugehen, heißt, u.a. die innere Zerrissenheit auszuhalten und all das, was nicht der herrschenden Identifizierungspraxis entspricht, zunächst als Leerstelle offen zu halten oder umzudeuten, um neue Erfahrungsräume zu eröffnen. Durch ein Andersdenken, durch ein Überschreiten normativer Denkgewohnheiten kann man sich von dem Identitätszwang lösen, d.h. die Gewissheit der Identität durchbrechen und sich der kategorischen Identifizierung entziehen.

> „Die Destruktion des vermeintlich Selbstverständlichen auch der eigenen Identität soll den Weg frei machen für ein 'indeterminiertes' Selbstverständnis und andere Handlungsmöglichkeiten: keine objektivierende Kritik, sondern die Eröffnung eines Freiheitsspielraumes." (Schäfer 2004, S. 42)

Nicht die Einordnung seiner selbst in vereinheitlichenden Kategorien, sondern eine Fülle weiterer möglicher Erzählungen seines Sich stehen im Vordergrund.

Pädagogische Implikationen: Anderswerden

Erfahrung dient nach diesem Verständnis nicht dazu, dass das Selbst sich auf die Suche begibt, seinen Kern zu bestimmen, sondern in jeder Erfahrung ein Anderer

- als Teil seiner Selbst - werden zu können. Erfahrungen werden auf der Grundlage von Selbstdeutungen wahrgenommen, die stets in Relationierung zum Du, zur Umwelt und deren Fremdwahrnehmungen stattfinden, welche wiederum strukturell auf die individuellen Erfahrungen (rück-)wirken. Erfahrungen sind hierbei stets in Verbindung mit Macht zu denken, da diese erst durch die Verhältnisse der Macht verstehbar werden:

> „Mit dieser Justierung von 'Macht' ist zweierlei verbunden, ist sie doch als Moment der Konstituierung von Erfahrung nun ausdrücklich gebunden an jeweilige Formen menschlicher Selbstbeschreibung: nicht nur, weil wir uns im Lernen von etwas immer auch selbst erlernen, sondern weil die Strukturen menschlicher Selbstbeschreibungen auch die Matrix jeweiliger Erfahrungen und Erfahrungsweisen - durch Mechanismen der Zuschreibung und Zurechnung von anderen - figurieren." (Ricken 2006, S. 81)

Die Hinwendung zu einem Anderen und damit zu anderen Formen von Subjektivität sieht Ricken in Anlehnung an Foucault sowohl als praktischen als auch theoretischen Impuls insbesondere für eine Umorientierung individueller Erfahrungen und für ein Verständnis von Individualität: Indem Formen von Subjektivität grundlegend als Effekt moderner Machtverhältnisse verstanden werden und als Folge nun Strategien individueller bzw. individualspezifischer Selbstzuschreibungen zurückgewiesen werden, können neue Formen angegangen werden (ebd.). Die Distanzierung von der Annahme einer originären Identität und die daraus resultierende Zurückweisung herrschender Machtverhältnisse moderner Identitätslogiken, impliziert ein kontingentes, dynamisches Selbstverständnis auf einem Fundament differentieller Veränderung.

> „Die Destruktion des vermeintlichen Selbstverständlichen auch der eigenen Identität soll den Weg frei machen für ein 'indeterminiertes' Selbstverständnis und andere Handlungsmöglichkeiten: keine objektivierende Kritik, sondern die Eröffnung der Möglichkeit, sich und seine Welt in einem anderen Lichte zu sehen - die Eröffnung eines Freiheitsspielraumes." (Schäfer 2004, S. 42) „Kritische Subjekttheorie meint also, die paradoxale Figur des Subjekts, die Verhältnisse von Fremd- und Selbstbestimmung, in denen das Subjekt steht, so zu fassen, dass Widerstand gegen bestehende Einschränkungen und Machtwirkungen möglich ist." (Hauskeller 2000, S. 22)

Dies setzt voraus, dass das Individuum in der Lage ist, sich selbst mit sich zu verständigen. Dies geschieht, wenn das Individuum reflektiert, d.h. sich reflexiv zu sich selbst in Beziehung setzt.[105]

[105] Auch Moebius unterstreicht die Fähigkeit durch Reflexion seine eigene Alterität erzeugen zu können und konstatiert, dass „sich ein handelndes/entscheidendes Subjekt nur wegen des konstituti-

Betrachtet man die für pädagogische Beziehungen grundlegend relevante Dimension des Sozialen, dann unterstreicht Ricken (1999) die soziale Angewiesenheit und Bedingtheit von Subjektivität. „Kinder bedürfen der anderen Menschen, weil sie als relationale Subjektivitäten konstitutiv auf anderes und Andere bezogen sind und sich selbst erst aufgrund dieser und in diesen Relationierungen als Eigenrelation erlernen können." (Ricken 1999, S. 398) Davon ausgehend wird nun der Begriff der Mündigkeit „ins Spiel gebracht", der in dieser Verbindung eine zentrale Problematik aufweist: Einerseits wird durch die menschliche Angewiesenheit das pädagogische Handlungsfeld eröffnet. Andererseits wird Autonomie durch Selbstbestimmung als menschliches Moment ausgewiesen, was wiederum eine Negation menschlicher Angewiesenheit bedeutet (ebd., S. 333). Denn es wird von einem Subjektverständnis ausgegangen, welches das Subjekt als autonom und selbstbestimmt markiert.[106] An dieser Stelle wird deutlich, dass aber gerade der pädagogische Bezug darin besteht, eine Unterstützung und Hilfestellung zur Ausbildung der Persönlichkeit, der Kompetenzen zu leisten.

> „Einerseits muss Selbstbestimmung als Fähigkeit vorausgesetzt werden, sonst wäre sie auch nicht als Fertigkeit ermöglichbar, andererseits darf sie gerade nicht vorausgesetzt werden, sonst bedürfte es keines pädagogischen Handelns als Ermöglichungshilfe." (Ricken 1999, S. 338)

Nicht unabhängig bzw. nicht ganz frei zu sein, hat zur Folge, dass Mündigkeit weder eine dem Menschen ontologische Eigenschaft ist im Sinne einer „vorgängigen 'Ansprechbarkeit'" (ebd., S. 357), noch einen Akt des Fertigwerdens durch fremdes Einwirken als eine „nachgängige 'Selbstwerdung'" (ebd.) darstellt. Betrachtet man dieses Dilemma unter dem Aspekt der Differentialität, dann verweisen die beiden Pole „Selbstbestimmung" - „Fremdbestimmung" aufeinander. Dies bedeutet, dass sich erst in der Fremdbestimmung, in der Abhängigkeit eine eigene Bestimmung des Selbst formulieren lässt. An dieser Stelle sei auf Butler und Foucault verwiesen, die eben nicht eine Ausschließung des einen oder

---

ven Außen oder des Anderen von Diskursen bilden [kann]. Nur weil Diskurse niemals geschlossen sind, gibt es Handeln und Entscheidung. Nur wenn die Beziehung zum Anderen und damit ein Raum von Unentscheidbarkeit eröffnet wurde, kann es Entscheidungen und damit Handeln geben." (Moebius 2005, S. 144)

[106] Ricken resumiert diesbezüglich, dass „Subjektivität sowohl als vorgängige Bedingung vorauszusetzen als auch als nachgängige Wirkung [zu begreifen ist; Anm. d. Verf.] (…). So lässt sich zwar pädagogisches Handeln denkerisch als ein notwendiges Handelns begründen, das Menschen allererst zu Menschen macht, doch muss der Charakter dieses pädagogischen Handelns undeutlich bleiben, weil es als fremdbestimmendes Handeln nur paradox Selbstbestimmung ermöglichen kann." (Ricken 1999, S. 349)

anderen Momentes menschlicher Subjektwerdung bevorzugen, sondern die die Differentialität als unvermeidbaren Aspekt sozialer, und daher auch pädagogischer Praxis zu suggerieren versuchen. Oder wie Ricken formuliert: „Mündigkeit als unbedingte Anerkennung jeweils konkreter Subjektivität als Nichthintergehbarkeit." (ebd., S. 344)

Anerkennung impliziert darüber hinaus auch „Einsicht in das pädagogische Unverfügbare, Respekt gegenüber dem, was diese allererst ermöglicht" (ebd., S. 398). Geht man an dieser Stelle von der Subjektivität als nichtverhinderbare Existenz aus, die in zwischenmenschlichen Beziehungen und durch die sozialen Zeichensystem als menschliche und soziale Angewiesenheit vermittelt ist, und geht man weiter von der Kontingenz und Veränderbarkeit der Subjektivität über die symbolischen Sinnsysteme aus, dann ist die Herausforderung in pädagogischer Sicht „der Umgang mit Angewiesenheit und Ermöglichung von Selbstveränderung" (ebd., S. 374). Die Angewiesenheit auf Andere und Anderes ist eingewoben in die pädagogische Praxis, welche immer eine diskursive ist, d.h. in die vielfältigen, kulturell bedingten Diskurse. Die pädagogische Praxis baut zudem auf „Selbstdeutungsformen" (ebd., S. 405) als Ausdruck menschlicher Existentialität auf. Geht man von der Anerkennung und der Würde als ethisch-demokratische Werte pädagogischer Zielsetzung aus und wendet sich der Thematik der Möglichkeiten von Subjektivität (unter der kantischen Bezugnahme der Frage „wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang"?) zu, dann drängen sich Fragen in den Vordergrund, die um die Widerstands- und Umdeutungsprozesse und -praktiken im Rahmen der Machtverhältnisse und Machtkonstellationen kreisen. Es geht hierbei in erster Linie um die Anerkennung der strategischen Spiele der Macht, die den Werten der Aufklärung nicht ein Ende erklären, sondern die im pädagogischen Bezug, im Dialog, im Ich-Du, im Individuum-Gesellschaftsverhältnis (re-)produziert und modifiziert werden zum Zwecke, ein Anderer werden zu können. Der damit verfolgte Anspruch, sich auf der einen Seite im Netz des Macht-Wissen-Komplexes verwoben zu sehen und gleichsam - trotz der Reproduktion einer Macht-Wissen-Formation - die pädagogischen Ziele und Werte des Selbst- und Fremdverstehens (der Selbstbestimmung im Sinne eines reflexiven Relationsverhältnis zu sich und zur Welt, Selbstverantwortung und Reflexivität, der Toleranz, Mitmenschlichkeit und Rücksichtnahme), des Weltverstehens (der Sachkenntnisse, Sachverstand und Sachlichkeit) und der Weltgestaltung (Wiater 2002, S. 116ff) zu favorisieren. In der Anerkennung der Angewiesenheit und der „Selbstdeutungszuständigkeit" kann pädagogisches Handeln eingebettet werden, das sich den Spielen der Macht nicht zu entziehen versucht, sondern diese als Moment pädagogischen Handelns aufnimmt. Vor dem Hintergrund menschlicher Angewiesenheit

> „ist pädagogisches Handeln - möglich, aber nicht notwendig. Pädagogisches Handeln führt so nicht in menschliche Relationalität ein oder ermöglicht diese gar, sondern knüpft an diese - weil nicht hintergehbar - an und sucht Verwandlungen der Relationierungsformen zu ermöglichen: 'Öffnungen', 'Erweiterungen', wie auch 'Begrenzungen' der 'Formationen von Subjektivität'- sprich: sich in vielfältigen Relationen erproben, verändern und so sich zu sich selbst verändert verhalten zu können, um den in den vielfältigen Anforderungen immer enthaltenen Identifikationsdruck widerstehen zu können." (Ricken 1999, S. 406)

Das Berufsethos von Lehrerinen und Lehrern verlangt nach Entscheidungen und Positionierungen. Dem Begriff der 'Anerkennung' als übergeordneter erzieherischer Wert kommt demnach besondere Bedeutung zu. Mündigkeit hingegen ist im Sinne Foucaults eine Macht-Wissen-Formation der Moderne. Sie impliziert Vorstellungen über ein Subjekt, das reflexiv kritisch auf sich Bezug nimmt, autonom handelt und eine festgefügte Identität hat. Diese Subjektformation besagt, dass das Subjekt mit sich eins ist, kohärent und durch Kontinuität geprägt, d.h. das Subjekt macht Erfahrungen, die es linear anhäuft und dabei stets mit sich identisch ist. Diese subjekttheoretischen Annahmen werden durch die oben genannten Markierungen von Subjektivität als Verhältnis des Verhältnisses abgelöst und zwar dahingehend, dass Subjektivität als Relationierungsformen verständlich gemacht wird - ohne dabei - und dies sei explizit erwähnt - die demokratischen Grundwerte als pädagogische Notwendigkeit und Zielsetzung zu negieren.

Macht wird im weiteren Verlauf in Anlehnung an Foucault gelesen: als soziales Kräfteverhältnis, das die Konstitutionsbedingungen, die Subjektivierungsweisen mit der Reproduktion der Geschlechterverhältnisse in Institutionen wie der Schule in den Blick nimmt. Der theoretische Rahmen Butlers und Foucaults, der sich für zentrale pädagogische Fragestellungen als hilfreich erwiesen hat, wird nun weitergeführt, um ein vertieftes Verständnis der Erfahrungen von Mädchen und Jungen in der Schule zu bekommen.

Nachdem Subjektivität auf die Rolle von Macht befragt wurde, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit Subjektivität mit Geschlechtlichkeit verbunden.[107] Wird Subjektivität auf die Formen und Bedingungen der Geschlechtlichkeit nicht befragt, dann läuft man Gefahr grundlegende Machtverhältnisse des Sozialen zu verkennen, Diskursverschränkungen und -kämpfe unsichtbar zu lassen und damit die Verschränkung, die Wechselwirkung und die Widersprüche zu anderen sozialen Subjektformen unberücksichtigt zu lassen.

[107] Vgl. Bönold 2003, S. 539f

3 Schule und Geschlechterdiskurs

In diesem Teil der Arbeit werde ich in Anlehnung an diskurstheoretische und wissenssoziologische Annahmen Schule als bedeutungsgenerierenden Kontext von Subjektivitätsformen betrachten. Es wird auf die geschlechtlichen Subjektivierungsprozesse im schulischen Kontext eingegangen. Zudem wird eine begriffliche Werkzeugkiste erstellt, mit deren Hilfe auf die „blinden Flecke" schultheoretischer Auseinandersetzungen aufmerksam gemacht werden kann. Und darüber hinaus: Sie bietet ein begriffliches Raster, mit dem Lücken in der schulpädagogischen Theorie dargelegt und „bearbeiten" werden können. Diese nicht thematisierten Ebenen und Felder der Schulpädagogik erstrecken sich über Fragen der Macht in pädagogischen Beziehungen; insbesondere geht es darum, wie im diskursiven Gewimmel „der" Schule Machtstrategien erkannt werden, um in pädagogischen Beziehungen auf (hegemoniale) Subjektivierungsweisen reflexiv eingreifen zu können, wie Diskurspositionierungen erkannt werden können, um sich im „Gegendiskurs" zu verorten oder gegebenenfalls aus anderen Diskursen heraus zu handeln etc. (auch in Kapitel 4 und 5). Dies setzt eine Auseinandersetzung mit den in der Schule konstruierten unterschiedlichen Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit insbesondere unter dem Aspekt der sozialen Machtbeziehungen voraus.

Dieses Kapitel befasst sich mit den Machtmechanismen, die (makrostrukturell und mikrophysisch) das Geschlecht bzw. Formen von Geschlechtlichkeit konfigurieren. Für die hier vorliegende Fragestellung fungieren die begrifflichen Instrumente der Diskursperspektive als Analyseraster für die Schule. Daraus ergibt sich das Projekt, Geschlecht im Kontext Schule unter folgenden Gesichtspunkten genauer unter die Lupe zu nehmen.

- Schule als institutionelles Bedingungsgefüge ist im Netz diskursiver Machtverhältnisse zu verorten: Die Schule entspricht einerseits einem Wirkungsfeld, andererseits ist sie selbst Effekt von Machtverhältnissen. So kann Schule auch als „Kampfgetümmel" (Rusch/Thiemann 2003) beschrieben werden, an dem permanent in diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken um die Bedeutung des Geschlechts von Mädchen und Jungen gerungen wird, welche von einer Vielzahl von Normalisierungsstrategien in Schach

gehalten werden. Für die Bearbeitung dieser Thesen wird auf die begrifflichen Instrumente der Diskursperspektive zurückgegriffen.

- Die Schule ist eine sozial strukturierte Welt von Bedeutungen, in der SchülerInnen ihr Geschlecht erfahren, erleben, wahrnehmen und darstellen. Das Geschlecht wird in der Schule demnach in diskursiven und symbolischen Bedeutungspraktiken hervorgebracht.
- Die diskursive und symbolische Ordnung der Schule manifestiert sich im alltäglichen Geschlechterwissen und aktualisiert sich in konkreten Geschlechter-Erfahrungen in der Schule.

Die Schule wird hier nicht nur als Effekt von Diskursen thematisiert, sondern im Begriff des Dispositivs nun aus einem machtanalytischen Blickwinkel gedacht. Die gesellschaftliche Institution Schule erhält dabei analytisch die Position des Mittlers zwischen mikrosoziologischer Betrachtung von Identitätsformierung, Subjektkonstituierung und von interaktiven Geschlechterpraxen hinsichtlich verobjektierter Handlungs-, Bewertungs- und Empfindungsmuster und makrosoziologischer Beschreibung der Diskurse, der diskursiven Wissensordnung, die die Geschlechterdifferenz und das Geschlechterverhältnis (re-)produzieren. Als Lebens- und Lernort geschlechtstypischen Agierens im Sinne des „doing gender" wird der Fokus auf die SchülerInnen gerichtet, die als Diskurs-Akteure ihrer geschlechtlichen Konstruktion angesehen werden. Das Geschlecht fungiert dabei als kulturelles Symbol, durch welches sich geschlechtliche Zuschreibungen somatisieren. Das Geschlecht ist in diesem Sinne Ausdrucks- und Verhandlungsort der geschlechtlichen Positionierung und formiert sich entsprechend der gesellschaftlichen Normen. Damit sollen die Prozesse und Praktiken der Verkörperung von Männlichkeit und Weiblichkeit und die damit verbundenen Codes männlicher und weiblicher Geschlechterformierung in der Schule angesprochen werden. Der durch die Darstellungsarbeit der Mädchen und Jungen verbundene Konstruktionscharakter interaktiver Handlungen in der Lebenswelt Schule soll im weiteren Verlauf an den diskursiven Aspekt performativer Handlungen angeknüpft werden. Schule bewegt sich in einem Feld von Machtbeziehungen, das durch reglementierte und reglementierende Bedeutungen gekennzeichnet ist. Als Effekt der hegemonialen Diskurse trägt die Schule das hierarchische Geschlechterverhältnis mittels ihrer institutionalisierten Legitimation struktureller und stereotyper Geschlechterdichotomien mit. Dabei werden die schulischen Praktiken in Bezug auf die Rahmenbedingungen in ihrer normierend-einschreibenden Wirkung auf das Geschlecht herausgearbeitet und in ihrer gesellschaftlichen Angeleitetheit zur kulturellen Zweigeschlechtlichkeit offengelegt.

3.1 Schule in der Theorie

3.1.1 Schule als bedingt autonomes Subsystem der Gesellschaft

Wiater konzipiert eine Theorie der Schule, die für eine machttheoretische Lesart der Schule einen produktiven Rahmen darstellt. Diese bezieht sich auf die Prozesse der Macht, die auf den Mikro,- Makro- und Mesoebenen der Schule stattfinden. Die Schule wird damit mehrebenenanalytisch (Wiater 2002) als Teil der symbolischen Ordnung, als Institution und Organisation, als soziale Praxis und Ort von Subjektivierungen systematisiert. Als Theorie dritten Grades wird Schule als Gesamtkomplex wissenschaftstheoretisch betrachtet.

Die Schule ist eine Institution, die im Auftrag des jeweiligen Gesellschaftssystems die an sie gestellten gesamtgesellschaftlichen Erwartungen zu erfüllen versucht. Sie ist eng mit der Gesellschaft als Ganzes verknüpft, arbeitet nach deren Strukturen und Wertvorstellungen, richtet sich auch nach ihren Zielen und Belangen und stützt somit das Bestehen in ihrer spezifischen Form. Daher kann von der Schule - aus gesellschaftlicher Perspektive - auch als „notwendige Institution der Gesellschaft" gesprochen werden (Wiater 2002, S. 12). Die Strukturen und Ziele der hochkomplexen stark gesteuerten Organisation sind also am Gesellschaftssystem ausgerichtet und verändern und entwickeln sich in Abhängigkeit von ihm weiter. In diesem Sinne kann von der Schule als ein „historisch-gesellschaftlich eingerichteter Lernort" gesprochen werden: Erst durch ihre Geschichte, die eng mit der gesellschaftlichen und der kulturellen Entwicklung verwoben ist, wurde sie zu dem, was sie heute ist (ebd., S. 13). Da jede Gesellschaft mit ihren spezifisch kulturellen Elementen im Laufe der Zeit einem sozialen Wandel unterliegt, hat sich die Schule mit ihren zugehörigen Prozessen, Organisationsformen und Zielen je unterschiedlich herauskristallisiert (ebd.). Analog hierfür verändert sich die Schule auch bezüglich der Geschlechterthematik. Die zum Teil umstürzenden Veränderungen des hierarchischen Geschlechterverhältnisses haben ihre Spuren auch in der Schule als Institution der Gesellschaft hinterlassen: angefangen vom Zugang der Frauen zu öffentlichen Bildungseinrichtungen über die Debatte der Ko-Edukationsfrage der letzten Jahrzehnte, die den verdeckten Sexismus im Klassenzimmer thematisierte und Chancengleichheit auch für Mädchen forderte bis hin zur Infragestellung des Ausgangspunktes männlicher und weiblicher Lebenszusammenhänge.

Wiater (2002) versteht Schule u.a. systemtheoretisch: Schule als Subsystem der Gesellschaft existiert nicht in sich geschlossen, alleine neben anderen gesellschaftlichen Subsystemen, sondern entwickelt aus der Beziehung zu den verschiedenen Systemen ihre eigene Konstitution und ihren Eigencharakter. Sie ist daher ein „offenes System" (Wiater 2002, S. 102) bezüglich gesellschaftlicher

Einflüsse, auf die sie reagiert. Durch das Verbindende des Subsystems Schule zu anderen Subsystemen in der Gesellschaft konstituiert die Schule also ihre Identität, was heißt, dass sie gesellschaftliche Wertvorstellungen und Grundmuster übernimmt, vermittelt und reproduziert (ebd., S. 101f). Die schulischen Zielsetzungen, Strukturen und Interaktionen sind auf die gesellschaftlichen Anforderungen abgestimmt, was sich konkret in den Schulformen, in den Schulstufen, in den Klassen- und Kurssystemen, im Fachlehrerprinzip, in der Notengebung, in der Schulhierarchie, in der Schulaufsicht und in der Struktur der Personalstellen zeigt (Wiater 1993, S. 101). Auf Grund der komplexen Organisationsformen der Schule ist sie ein „statisches System" und gleichzeitig ein „dynamisches System", was in der Wechselhaftigkeit der darin lebenden Personen begründet ist (Wiater 2002, S. 14). Zudem ist die Schule ein „soziales System", da sie von den Interaktionen und vom sozialen Miteinander von LehrerInnen und SchülerInnen lebt (ebd., S. 15). Eine bedeutsame Frage bezüglich des schulischen „Makros" wäre hierfür beispielsweise, inwieweit und welche Organisationsformen, Strukturen, Mechanismen und Ziele einen „gesunden" Aufbau von Selbstachtung und Selbstwertgefühl erschweren, diesem gar im Wege stehen bzw. welche institutionellen Voraussetzungen soziales Wertschätzen unterstützen. Die soziale Kompetenz, die auf den Grundwerten ausgerichtet ist, ist in jedem Lebensbereich eine grundlegende Voraussetzung, um ein gesellschaftliches Zusammenleben realisieren zu können, das die Achtung jedes Einzelnen und der eigenen Person einschließt und das u.a. auch eine Gleichwertigkeit zwischen und unter den Geschlechtern im Sinne einer „demokratischen Differenz" (Prengel 1995) ermöglicht. Wiater beschreibt diesen Auftrag als „Weltgestaltung", basierend auf einem demokratischen Welt- und Menschenbild: Die Schule soll zu „einem reflektierten und verantwortlichen Engagement für eine humanere Welt anregen" (Wiater 1999, S. 9). Spricht man über die Schule in politischer Hinsicht, so ist sie Repräsentant und Vermittler des freiheitlich-demokratischen Gesellschaftssystems. In diesem Sinne ist sie Reproduzent von gesellschaftlichen Mechanismen und Mustern, aber auch ein gestaltbarer bedingt autonomer Ort, an dem gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen eingeleitet und initiiert werden können. Demnach kann sich die Schule als „eigenständiger Katalysator in der kulturellen Entwicklung" (Wiater 2002, S. 13) als Erfahrungsraum emanzipatorischer Kräfte anbieten, in dem beispielsweise Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen sowie Mitgefühl und Hilfsbereitschaft als gleichwertige, geschlechtsneutral zu erlernende Attribute nebeneinander bestehen könnten. Auf Wiater rekurrierend kann festgehalten werden: Die Schule als Subsystem der Gesellschaft steht einerseits in Relation zu anderen Subsystemen, andererseits existiert sie selbständig neben ihnen. Die Zielsetzungen, Strukturen und Interaktionen der Schule sind gekoppelt an gesellschaftliche Ansprüche, welche in den

Aufgaben und Funktionen der Schule deutlich werden, um den Erwartungen der Gesellschaft gerecht zu werden. In diesem Sinne bemüht sich die Schule durch ihre Sozialisationsfunktion besonders, das politische System und das Rechtssystem zu befriedigen, durch die Qualifikations- und Selektionsfunktion besonders, dem Wirtschaftsystem genüge zu leisten.[108]

Die Schule erweist sich jedoch nicht nur als ausdifferenziertes System hochkomplexer Gesellschaften, das abhängig von der Gesellschaft nur dessen Grundwerte und Merkmale vermitteln soll, sondern sie befindet sich auch für gesellschaftliche Veränderungen autonom und „in emanzipativer Relation zur Gesellschaft" (Wiater 1993, S. 101). Damit kommt der Institution Schule eine zentrale charakteristische Erweiterung zu: ihr pädagogischer Auftrag. Die Schule offenbart sich demnach nicht nur als gesellschaftsverpflichtende Stätte, die zweckgerichtet ökonomisch-gesellschaftliche Bedürfnisse zu erfüllen versucht, sie erfüllt auch einen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Aus der emanzipatorischen Intention erwächst die erzieherische Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu erziehen (ebd., S. 103). Neben den Inhalten des pädagogischen Auftrags äußert sich der schulische Gesellschaftsauftrag in der Unterstützung der Entfaltung der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Die Schule als eine Institution der Gesellschaft mit einem konkreten pädagogischen und gesellschaftlichen Auftrag befindet sich jedoch auf einer Gratwanderung zwischen Individualität und Anpassung: „Schule als Lernort steht (seitdem) im Spannungsfeld gesellschaftlicher Funktionszuweisung und pädagogischer Verpflichtung" (Wiater 1993, S. 100f). Diese „zweifache Verpflichtung" (Wiater 2002, S. 14) der Schule - die die Kinder und Jugendlichen einerseits zur Tradierung kultureller Inhalte anhalten und andererseits zur individuellen Entfaltung der Persönlichkeit verhelfen soll - ist von konflikthaften Spannungen und auch Widersprüchen begleitet.

3.1.2 Schule als materialisierte Dialektik von subjektiver und objektiver Wirklichkeit

Als Institution repräsentiert die Schule den historisch entstandenen Wissensvorrat und wird diesem durch seine Funktionen, insbesondere der Sozialisations-, der Enkulturations-, der Qualifikations-, der Selektions- und der Personalisationsfunktion[109] gerecht. Meyer[110] betont die reproduktive Wirkung der Schule

[108] Vgl. Wiater 2002, S. 14
[109] Vgl. Wiater 2002, S. 106-128
[110] „Schulen sind historisch gewachsene und bürokratisch organisierte Institutionen zur Reproduktion der Gesellschaft und zur Sozialisation des einzelnen." (Meyer 1987, S. 60)

innerhalb der Gesellschaft und macht auf den Zusammenhang der institutionellen Funktionsbestimmungen mit den Prozessen der Subjektentwicklung aufmerksam:

> „Sie [die Schulen; Anm. d. Verf.] sichern das Überleben und die Weiterentwicklung der gesellschaftlich tradierten Normen, Wissens- und Kulturbestände und beeinflussen zusammen und/oder in Konkurrenz zu vielen anderen gesellschaftlichen Institutionen die Sozialisation der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen." (Meyer 1987, S. 60).

Fend bezieht sich in seiner Theorie der Schule auf sozialwissenschaftliche Bezugstheorien, auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann und die Handlungstheorie nach Max Weber, welche v.a. nach Weber ein hilfreiches Instrumentarium dafür sind, Schule einerseits als funktional differenziertes Subsystem der Gesellschaft[111] zu beschreiben und andererseits „die alltäglich ablaufenden Handlungsstrategien, Verstehensleistungen und Interaktionsprozesse der Akteure, die mit Schule zu tun haben" (Fend 2006, S. 121), zu verstehen.

Berger und Luckmann (2004) versuchen aus ihrer wissenssoziologischen Perspektive gesellschaftliche Objektivierungsprozesse mit Prozessen der sozialisatorischen Aneignung von Wissensbeständen in Beziehung zu setzen. In Anlehnung an Berger und Luckmann ist Schule demnach als Institution der Gesellschaft zu verstehen, in der objektivierte Wissensbestände weitergegeben und gleichsam handlungspraktisch angeeignet, produziert werden. Gesellschaft wird nach ihnen als Dialektik objektiver und subjektiver Wirklichkeit angesehen: Dies bedeutet im Konkreten, dass das Subjekt sich permanent deutend, handelnd, fühlend und denkend mit der Welt in Beziehung setzt. Dabei verläuft die Erschließung der Welt über Sinnzuweisungsprozesse, in denen sich das Subjekt - unter Bezugnahme auf das bereits vorhandene subjektive Wissen - die objektivierte Wirklichkeit in Prozessen der Sozialisation durch Familie, Schule, Peers, Medien aneignet. Diese Dialektik von Individuum und Gesellschaft lässt sich auf die Schule skizzieren, die sich als „Institution der Gesellschaft", als „gestaltete Handlungseinheit" und als subjektiver „Ort der Erfahrung" (Wiater 2001) auf individuelle und gesellschaftliche Wissensbestände bezieht. Ausgangspunkt ist dabei die These von der Schule als sozialer Ort, an dem subjektive und objektive Wirklichkeiten konstruiert werden.

[111] Fend legt einen systemtheoretischen Fokus auf die Schule. Er fasst zusammen: „Schulen sind soziale Systeme, die angesichts der Umwelten „gesellschaftlicher Notwendigkeiten" und der Gesetzmäßigkeiten der psychischen Systeme, die ihre 'Arbeitsumwelten' repräsentieren, agieren - Ihr Austausch mit anderen Systemen der Gesellschaft erfolgt nicht mechanisch kausal, sondern durch selbstreferentielle Respezifikation der Merkmale des anderen Systems." (Fend 2006, S. 133)

Schule als objektive Wirklichkeit

Unter objektiver Wirklichkeit verstehen Berger und Luckmann die objektivierten Wissensbestände, die eine bestimmte Sinnordnung der Welt implizieren und den Subjekten als objektiv gegeben erscheinen. Dieses objektivierte Wissen[112] wird durch Institutionen wie die Schule[113] auf Dauer bereitgestellt und spiegelt das Allgemeingut gültiger Wahrheiten. Dabei erfolgt die Verwirklichung des symbolischen Sinnsystems der Institutionen durch Typisierungsprozesse: Institutionen machen aus Akteuren und Handlungen „Typen". So macht die Schule als Institution aus Kindern und Jugendlichen Schülerinnen und Schüler, Mädchen und Jungen. Schule ist in diesem Sinne eine Institution, da in ihr Habitualisierungsprozesse des Bildens, Erziehens und Unterrichtens (vgl. Wiater 2002) stattfinden, mit denen typisierte Rollenzuschreibungen einhergehen. Demnach ist es das Subjekt als Rollenträger, das der Institution ihren Wirklichkeitsstatus verleiht. In diesem Sinne repräsentieren Rollen auf Grund ihres „objektiven Sinns" die institutionelle Ordnung (Berger/Luckmann 2004., S. 80). In Bezug auf die Bedeutung der Rollen betonen Berger und Luckmann,

> „dass institutionale Ordnung nur wirklich ist, sofern sie sich in Rollen verwirklicht, und dass Rollen ihrerseits wiederum nur für eine solche institutionale Ordnung repräsentativ sind, die Rollencharaktere und ihr Wissenszubehör festgelegt hat, so dass sie ihren objektiven Sinn von ihr beziehen" (ebd., S. 83).

Auch für die einzelne Person ergeben sich also Konsequenzen für ihre subjektive Wirklichkeit, da sie sich mit verschiedenen Rollen identifiziert, die Berger und Luckamann das „gesellschaftliche Selbst" nennen (ebd., 2004, S. 77).

> „Es sind die Rollen, mittels deren Institutionen der individuellen Erfahrung einverleibt werden (…). Als Träger einer Rolle - oder einiger Rollen - hat der Einzelne Anteil an einer gesellschaftlichen Welt, die subjektiv dadurch für ihn wirklich wird, dass er seine Rollen internalisiert." (Berger/Luckmann 2004, S. 78)

[112] Unter Wissen verstehen Berger und Luckmann all das, was Bedeutung hat. In diesem Sinne ist Wissen ein Sinnangebot oder wie Keller formuliert „sozial objektivierte Angebote der Sinnzuweisung" (Keller 2005, S. 41), die unter objektiven Gesichtspunkten den gesellschaftlich institutionalisierten Wissensvorrat, d.h. objektivierte Handlungsweisen, Moralvorstellungen, Normen, Ge- und Verbote usw. und unter subjektiven Gesichtspunkten sowohl reflexive Deutungsmuster als auch präreflexive Routinehandlungen der Individuen meinen.

[113] Die Institution Schule definiert, was 'Bildung' und 'Erziehung', was guter Unterricht ist und was die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, was in der materiellen Organisation mithin zum Ausdruck kommt. Sie steht für ganz spezifische Werte und Interessen, die in ihrer Bedeutung jedoch stets umkämpft sind. Diese Diskurse wirken subjektkonstituierend, wobei das Geschlecht eine zentrale Kategorie darstellt.

Durch Prozesse der gesellschaftlichen Objektivierung von Wissen fungiert Schule als institutionelle Vermittlungsinstanz des gesellschaftlichen Wissensvorrates. Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit in und durch die Schule ist somit grundgelegt durch die historisch kontingenten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsweisen, Normen, Ge- und Verbote und Moralvorstellungen des gesellschaftlichen Wissensspeichers. Es geht um die Prozesse, wie auf der Grundlage symbolischer Wissensvorräte Schüleinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer in der historisch gewachsenen Lebenswelt Schule Sinnbezüge reproduzieren und herstellen.

Schule als subjektive Wirklichkeit

Stellt man das Subjekt in den Mittelpunkt der Theorie Berger und Luckmanns, so könnte die Frage formuliert werden, wie sich die Subjekte Wissen - d.h. Handlungsmuster, Deutungsmuster, Gefühle, Routinewissen, Moralvorstellungen usw. - aus dem gesellschaftlich objektivierten Wissensvorrat zueigen machen. Berger und Luckmann sehen jedes Individuum vor der Aufgabe, sinnvolle Deutungsleistungen zu vollbringen. Dieser Konstruktionsprozess der subjektiven Sinnhaftigkeit ist in jedem Gesellschaftsmitglied,

> „das simultan sein eigenes Sein in die Gesellschaft hinein externalisiert, das heißt also, sich seiner entäußert und die Gesellschaft wiederum umgekehrt internalisiert, das heißt sich ihre objektive Wirklichkeit ‘einverleibt’. In der Gesellschaft sein heißt mit anderen Worten, an ihrer Dialektik teilhaben“ (Berger/Luckmann 2004, S. 139).

Bei der subjektiven Wirklichkeit handelt es sich also um die Aneignung des Wissens durch interaktive Handlungspraktiken in den Sozialisationsprozessen, die zu einem erheblichen Teil durch die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz gewährleistet werden. Wissen wird hier also in Form von bedeutungstragenden Einheiten in einer Handlungs- und Deutungspraxis der Subjekte, der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer, sozialisatorisch angeeignet. Dabei bezieht sich jedes Handeln und Deuten auf die vorhandene Sinnordnung und reproduziert dadurch die gesellschaftlichen Wissenselemente. Das Wissen (in) der Schule als „objektivierte Sinnhaftigkeit institutionellen Handelns“ (ebd., S. 75) bringt durch Prozesse der kommunikativen Konstruktion Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer hervor. Diese These liegt dem theoretischen Verständnis des symbolischen Interaktionismus zu Grunde, an dem sich auch der wissenssoziologische Ansatz Berger und Luckmanns orien-

tiert. Aus dieser interaktiv-symboltheoretischen Perspektive[114] wird davon ausgegangen, dass Subjekte in bestimmten Situationen auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die in sozialen Interaktionsprozessen entstehen. Im sozialen Austausch interpretiert jeder Einzelne mittels signifikanter Symbole und Gesten, d.h. Zeichen jeglicher Art (Sprache, Gestik, Mimik usw.) Verhaltenserwartungen, die er/sie handlungspraktisch vollzieht. Schule kann demnach als sinnkonstituierender Ort aufgefasst werden, in dem Kinder und Jugendliche über Sozialisationsprozesse den geschlechtlich codierten Sinn aufnehmen und ihn handlungspraktisch umsetzen.[115]

Die Konstitution von Identität vollzieht sich dem handlungstheoretischen Verständnis zu Folge in Kommunikationsprozessen, in denen die Subjekte ihre Identität aktiv entwickeln. Subjekte werden hier als Wirklichkeitsbastler verstanden, die als selbsttätige Sinn(re-)konstrukteure ihre eigene Identität aushandeln. Berger/Luckmann rekurrieren auf diesen interaktionistischen Blickwinkel, um zu beschreiben, „wie sich Schüler an den institutionellen Vorgaben 'abarbeiten' und dabei ihre eigene Individuierung wie auch die (partielle) Übernahme schulischer Wertemuster betreiben" (Tillmann 2002, S. 189).

Resümierend lässt sich sagen, dass aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat die schulischen Akteure ihr soziales Handeln beziehen, welches in schulischen Interaktionsprozessen Anwendung findet. Daraus ergeben sich wiederum gemeinsame Deutungs- und Handlungsmuster zur Interpretation ihrer Welt. „Wissen über die Gesellschaft ist demnach Verwirklichung im doppelten Sinne des Wortes: Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit in einem." (Berger/Luckmann 2004, S. 71) Dieses dialektische Denkgebäude des objektiven Wissensvorrates und der subjektiven Aneignung der Wissensbestände ist hilfreich, die Schule als komplexes Gefüge eines Wissensapparates zu denken.

Die Sozialtheorie Bergers und Luckmanns erscheint für eine Analyse der Prozesse der Herstellung von Geschlecht in der Schule insofern von Relevanz, da es um alltägliches Wissen geht, das sich zum Einen auf die institutionalisierte Form der Wissensproduktion bezieht und zum Anderen die alltägliche Deutungs- und Handlungsarbeit der Individuen betont, die durch role-taking und role-making ihr Geschlecht aneignen, subjekttheoretisch gesprochen: die durch das

[114] Der interaktionistische Ansatz, an den sich Berger/Luckmann u.a. anlehnen, berücksichtigt nicht die Makroebene von Institutionen und ihrem gesamtgesellschaftlichen Verhältnis, sondern fokussiert die interagierenden und aktiv handelnden Subjekte unter dem Aspekt des Identitätsbildungsprozesses. Für eine Perspektive der Schule treten hier die alltäglichen Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen in den Mittelpunkt der Analyse.

[115] Die Konstruktionsleistung jedes Einzelnen erweist sich damit in der permanenten interaktiv-interpretativen Aushandlung der sozialen Wirklichkeit, in der über sinngebende Deutungsprozesse die jeweilige Handlungssituation einschließlich der Erwartungen strukturiert wird.

Konzept des „doing genders“ aktiv an der Konstruktion ihres Geschlechts in und durch soziale Praktiken teilhaben. Während Berger und Luckmann ihren Fokus auf das „Allerweltswissen“ richten, d.h. auf „jenes Wissen, welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert“ (Berger/Luckmann 2004, S. 21), erfahren nach Keller „kollektive Wissenspolitiken“ keine Berücksichtigung. Keller kritisiert, dass es sich bei der wissenssoziologischen Perspektive um eine „mikrosoziologische Analyse der Rekonstruktion von Deutungsleistungen individueller Akteure, die nicht in Bezug zur Ebene der kollektiven Wissensvorräte gesetzt werden“ (Keller 2004, S. 179) handelt.[116] Die starke Miteinbeziehung des sozialkonstruktivistischen Ansatzes nach Berger und Luckmann gründet in erster Linie in der Betonung der Schule als *Handlungsfeld* mit den in ihr lebenden *Personen*. Die konzeptionelle Verbindung des mikrosoziologisch ausgerichteten interpretativen Paradigmas mit der Foucaultschen Diskurstheorie, welche sich auf den gesellschaftlich-historischen Kontext bezieht und Schule als institutionelles Feld berücksichtigt, findet ihre theoretische Ausformulierung in der wissenssoziologischen Diskurstheorie nach Keller (2005) [117]. Keller erweitert den mikrosoziologischen Bias des interpretativen Paradigmas um die Perspektive von Diskursen und berücksichtigt damit die gesellschaftliche Ordnungsstruktur.

Auch Fend bezieht sich in seiner Theorie der Schule auf sozialwissenschaftliche Bezugstheorien, auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann und die Handlungstheorie nach Max Weber, welche ein hilfreiches Instrumentarium dafür sind, Schule einerseits als funktional differenziertes Subsystem der Gesellschaft zu beschreiben und andererseits bezüglich der „alltäglich ablaufenden Handlungsstrategien, Verstehensleistungen und Interaktionsprozesse der Akteure“ (Fend 2006, S. 121) zu verstehen.

[116] Im Vordergrund der Theorie der Wissenssoziologie steht die alltägliche Lebenswelt, wie die Schule und das darin vorhandene Alltagswissen der Individuen. Das Wissen, das weitergegeben wird, wird auf der Grundlage von Verstehensleistungen der Individuen generiert und auch transformiert. Die Betonung dieser kognitiven Leistungen der Akteure führt zu einer Konzentration des Blicks auf die gesellschaftlichen Mikroprozesse, so dass die kollektiven Wissensvorräte in den Hintergrund treten. Nach Keller „mündet die ‘gesellschaftliche Konstruktion’ in die mikrosoziologischen Analysen der Rekonstruktion von Deutungsleistungen individueller Akteure, die nicht in Bezug zur Ebene der kollektiven Wissensvorräte gesetzt werden (…). Vergleichsweise selten geraten Formen kollektiver Wissensproduktion und -vermittlung, gesellschaftliche Grundlagen der Wissensverteilung oder machtvolle Strukturierungsprozesse symbolischer Ordnung, kurz: die institutionelle Seite und die Prozesshaftigkeit der Wissensflüsse in den Blick.“ (Keller 2005, S. 180) Keller entwickelt auf der Grundlage seiner Kritik an Berger/Luckmann eine eigenständige „wissenssoziologische Diskursanalyse“, in der er u.a. die Wissenstheorie Berger/Luckmanns mit der Foucaultschen Diskurstheorie verbindet. Er lenkt darin - mittels „Diskursen“ - die Aufmerksamkeit auf die „Bedeutung der institutionellen Wissensbestände für die Gesamtkonstitution der gesellschaftlichen Wirklichkeitsverhältnisse“ (Keller 2005, S. 179).

[117] Keller (2005) formuliert in Auseinandersetzung mit der Wissenssoziologie und diskurstheoretischen Sichtweisen das Programm einer wissenssoziologischen Diskursanalyse.

3.2 Schule als Ort von Diskursen

3.2.1 Schule aus einer Diskursperspektive

In Anlehnung an Keller ist der analytische Ausgangspunkt dieser wissenssoziologischen Diskurstheorie die Schule als a) institutionalisiertes Beziehungsfeld, das die Subjekte als Diskursrezipienten und Diskursproduzenten einschließlich ihrer Subjektpositionierungen umfasst und b) die Praxisformen der kollektiven Wissensordnung der Gesellschaft. Wissen verstehe ich im Allgemeinen in Anlehnung an Höhne als soziokulturell erzeugte Kategorie (Höhne 2003, S. 133), die sich als Bestandteil der gesellschaftlichen Ordnung in und durch die soziale Praxis äußert.[118] Aus diskurstheoretischer Sicht ist Schule als institutionelle Praxis in objektivierter Gestalt von Diskursen zu verstehen:

> „Diskurse existieren sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form und kommen in den gesellschaftlichen Praktiken des alltäglichen Lebens vor. Sie wohnen schon der physischen Gestaltung unserer Institutionen wie etwa Schulen (…) inne." (Weedon 1990, S. 143).

Diskurse schaffen durch diskursive und symbolische Praktiken der sozialen Akteure Bedeutungen. Die Bedeutungen sind durch die materiale Instanz Schule institutionell verortet. Diskurse erhalten ihre schulische Relevanz somit in der institutionellen (Re-)Produktion der symbolischen Ordnung. [119] Die Subjekte, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer, sind dabei Effekte von Diskursen; durch die mit der Macht einhergehenden Widerstandsformen[120] sind sie allerdings nicht diskursiv determiniert, sondern können „sich bestimmten Anrufungen widersetzen oder aus den Konflikten und Widersprüchen zwischen den vorhandenen Diskursen neue Versionen der Bedeutung erstellen" (ebd., S. 136). Diese makroperspektivische Betrachtung der Schule durch diskurstheoretische Annahmen erweist sich insofern für erforderlich, da Schule nicht nur Ort individuellen Handelns ist, sondern eingebettet ist in diskursiv-gesellschaftliche Zusammenhänge. Um die kollektiv-institutionellen Prozesse und Mechanismen

[118] Höhne spricht diesbezüglich von einem „kontextorientierten Wissensbegriff, der auf die Praktiken sozialer Reproduktion und Konstruktion von Wissen zielt und die jeweiligen Transformationen der Wissensformen mitberücksichtigt. In ihnen erhält Wissen seine soziale und kulturelle Form." (Höhne 2003, S. 133)

[119] Diskurse produzieren eine spezifische symbolische Ordnung von Welt, d.h. ein Bedeutungsnetz von „wahrem" Wissen.

[120] Weedon spricht nicht nur von Widerstandsformen, sondern in erster Linie von Wahlmöglichkeiten, die jedem Subjekt in der Interpretation der Bedeutung von Erfahrungen zur Verfügung stehen (Weedon 1990).

in der Schule unter dem Aspekt der Herstellung eines spezifisch geschlechtlichen Wissens, d.h. einer Wirklichkeit von Mädchen und Jungen, Frauen und Männer zu untersuchen, bietet sich daher der Blick auf Diskurse[121] an. Auch auf der individuellen Ebene bieten poststrukturalistische Ansätze Möglichkeiten, Subjektivität und subjektive Erfahrungen[122] zu fassen: Sie haben damit zu tun, wie SchülerInnen und LehrerInnen von bestimmten Formen der Macht geleitet werden. Diese äußern sich beispielsweise darin, dass wir wissen, wie sich Mädchen und Jungen, Frauen und Männer zu verhalten haben. Hier interessieren das subjektive Handlungsvermögen und die prozesshafte Identitätsarbeit, die sich in Kommunikations- und Interaktionsprozessen vollziehen.

Daraus erwächst das Projekt, Schule als institutionelle Wissensordnung (objektive Wirklichkeit) bzw. Diskursordnung[123] und gleichsam als (diskursiv gerahmtes) Praxisfeld zu betrachten, in dem Kinder und Jugendliche ihre Geschlechtlichkeit praktizieren (subjektive Wirklichkeit). Eine Theorieverbindung erweist sich an dieser Stelle für sinnvoll, da dasselbe erkenntnisleitende Interesse verfolgt wird, nämlich dem Gesamtzusammenhang der sinnhaften Bedeutungsproduktion von Geschlecht nachzugehen.

In Bezug auf Wiater betrachte ich Schule als „ein historisch-gesellschaftlich eingerichteter Lernort für die heranwachsende Generation“ (Wiater 2002, S. 13). Diese Überlegung impliziert Anknüpfungen an diskurstheoretische Annahmen, die Schule als historisch generierte, institutionalisierte Praxisform zu verstehen. So auch Meyer, der Institutionen als „historisch gewachsene Gebilde, die der Vergegenständlichung von ‘Sinn’ dienen, die aber immer auch eine Macht darstellen“ (Meyer 1987, S. 57), definiert.[124] Die Schule ist unter Berücksichtigung ihrer bedingten Autonomie, ihrer Widerstandsformen in erster Linie das „Resultat gesellschaftlicher Interventionen und Umbrüche“ (Wiater 2002, S. 13); diskurstheoretisch gesprochen ist sie ein Effekt von Diskursen, ein historisch-kulturelles Ensemble von Praktiken, Techniken, materiellen Objektivationen und Akteuren im dynamischen Macht-Wissen-Komplex. Schule lässt sich diskurspositionierend (Wahrnehmungsweisen und Handlungsmodelle anbietend), diskursreproduzierend und -stabilisierend (hinsichtlich ihrer gesellschaftliche Organisa-

[121] Poststrukturalistische Reflexionsprozesse fanden bisher noch keine schultheoretisch ausgearbeiteten Anknüpfungspunkte. Es sei hier an Pongratz (1989) und Helsper (1990) verwiesen, die sich mit Schule aus einer postmodernen Perspektive theoretisch auseinandergesetzt haben.

[122] Erfahrung wird nicht den Diskursen, d.h. der Sprache vorgängig gedacht; sie wird erst in der Sprache konstituiert. Im interaktiven Prozess schreiben wir den Dingen und Menschen Bedeutungen zu und schöpfen dabei aus dem Fundus der Sichtweisen über Welt, zu denen wir Zugang haben. In diesem Sinne haben wir verschiedene Möglichkeiten - abhängig von der jeweiligen Subjektposition - die Welt und die Erfahrungen, die wir in ihr machen, zu interpretieren.

[123] Vgl. Höhne 2003, S. 137

[124] Vgl. Tillmann 2003, S. 113

tionsstruktur) aber auch als diskurssubvertierend (Potential zur Entwicklung und Veränderung besitzend) fokussieren. Diese theoretische Herangehensweise fußt auf der These, dass Diskurse durch Prozesse der Sinnzuweisung gesellschaftliche Bedeutung erzeugen.[125]

Betrachtet man die Schule als gesellschaftliche Institution der Erzeugung, Durchsetzung und Legitimation von Wissen, dann gehe ich von der Annahme aus, dass in der Schule permanente symbolische Kämpfe[126] um die Definition und Deutung von Welt stattfinden.[127] Die Schule als gesellschaftliche Institution ist Schauplatz diskursiver Konfliktausfechtungen und zwar darüber, wie Subjektivitäten institutioneller Settings gebildet werden und wie Formierungsprozesse regelorientiert verlaufen. Es handelt sich um ein diskursives Ringen um die Bedeutung von Männlichkeit und Weiblichkeit. Schülerinnen und Schüler handeln in diesen „kämpferischer" Auseinandersetzung ihre geschlechtliche Identität aus. Diese ist Effekt genau jenen Wissens, welches Kinder und Jugendliche in ihren verschiedenen Lebenswelten nicht nur umgibt, sondern auch konstituiert. Daran schließen sich verschiedene Fragen an, die um die schulischen Bedingungen der Wissensproduktion um das Geschlecht kreisen: „Wie und durch wen wird Wissen produziert?" „Was setzt sich letztlich als Wissen durch?" Wenn es um Wissen geht, geht ist in Foucaultscher Denktradition immer auch um Macht, so dass es sich primär um das Beziehungsgeflecht von Diskursen, Schule als gesellschaftliche Einrichtung und individuellem Bewusstsein der SchülerInnen und LehrerInnen handelt.[128] Die Diskurstheorie nach Foucault beinhaltet das notwendige Denkinstrumentarium, mit Hilfe dessen gefragt werden kann, wie und auf welche Weise Macht ausgeübt wird und welche Veränderungsmöglichkeiten auf den schulischen Ebenen angedacht werden können. Denkt man Schule als Teil des Diskursfeldes, so impliziert dies die „Beziehungen zwischen Sprache, gesell-

[125] Bei der Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft stellt sich auch für Fend die Frage, wie „die bestehenden Normierungen (Institutionsmerkmale) historisch entstanden sind, wer deren Entstehung im Rahmen welcher Vorstellungen forciert hat und im Rahmen welcher allgemeinen ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen ihre Durchsetzung möglich war" (Fend 1980, S. 59). Eine diachrone diskursanalytische Herangehensweise wäre geeignet, sich mit diesen Fragen unter Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes zu beschäftigen, da die diskursiven Kämpfe und Machtverhältnisse, die zu einer spezifischen Normierung geführt haben, herausgearbeitet werden würden.

[126] Vgl. Rusch/Thiemann (2003), die aus einer ethnographischen Sicht die Beziehungsebene der Interaktionsgeschehen im Unterricht beleuchten.

[127] Weedon unterstreicht bezüglich der machtvollen Aushandlungsprozesse die Funktion der Sprache: „Die Bedeutung der bestehenden Struktur gesellschaftlicher Institutionen ist ebenso wie die Strukturen selbst und die Subjektpositionen, die sie ihren Subjekten zur Verfügung stellt, ein Schauplatz des politischen Kampfes, der hauptsächlich, wenn auch nicht ausschließlich, in der Sprache geführt wird." (Weedon 1990, S. 55)

[128] Vgl. Weedon 1990, S. 32

schaftlichen Institutionen, Subjektivität und Macht“ (Weedon 1990, S. 52). Als Teil des Diskursfeldes ist die Schule insofern von großer Bedeutung, da sie als Lebens- und Lernort neben der Familie die zentrale Sozialisationsinstanz darstellt.[129]

Das Diskursfeld Schule wird von verschiedenen Kräften, Interessen, Werten und Sichtweisen bestimmt. So wird die Schule von vielfältigen bildungstheoretischen und schulpädagogischen Diskursen konstituiert, wobei nur einige wenige Gruppen von Diskursen die Macht haben, zu bestimmen, welche schulischen Praktiken als wichtig und welche Organisationsstrukturen als notwendig erachtet werden.[130] Einige wenige bildungstheoretische und pädagogische Diskurse im Feld der Schule dominieren also die schulischen Kräfteverhältnisse (der Diskursbeziehungen) und spiegeln dabei bestimmte Wertevorstellungen, Ansichten und Meinungen wider, was in der Sprache und in der Organisation und materiellen Ausstattung zum Ausdruck kommt.[131]

Für eine Betrachtung der Schule unter dem Aspekt der Macht sind nicht nur die subjektiven Wissensvorräte einschließlich der Handlungsmodelle von Bedeutung, sondern insbesondere auch die gesellschaftlich-institutionell-organisatorische Wissensproduktion durch die Schule. Nach Fend ist die Schule von gesellschaftlichen Prozessen, Strukturen und Werten nicht zu trennen: Das Argument, „dass das „Schulregiment“ nicht wesentlich anders als das gesellschaftlich übliche ist“ (Fend 1980, S. 53), legt nahe, dass Schule nicht gesellschaftsunabhängig gedacht werden kann, insbesondere in Hinblick auf grundlegende Wissensformen. Diesbezüglich spricht Fend von einer „Überlappung gesellschaftlichen und schulischen Lebens“ (ebd.). Dennoch ist zu fragen, welche spezifisch schulischen Normalisierungsstrategien männliche und weibliche Schülerkörper regulieren und disziplinieren. Daran ist folgende Überlegung geknüpft: Schule ist eine gesellschaftliche Institution, die - ausgestattet mit ge-

[129] Auch Höhne betont, dass die „Schule nach der familiären Sozialisation als die erste Institution gilt, in der subjektkonstituierende Wissenspraktiken systematisch arrangiert werden“ (Höhne 2003, S. 220).

[130] So definiert beispielsweise die Gruppe der herrschenden Diskurse im Diskursfeld Schule, was ‘Bildung’ und ‘Erziehung’, was guter Unterricht ist und was die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, was sich in der materiellen Organisation mithin äußert. Sie steht für ganz spezifische Werte und Interessen, die in ihrer Bedeutung jedoch stets umkämpft sind. Diese Diskurse wirken subjektkonstituierend. Hierbei ist die Kategorie Geschlecht eine zentral strukturvorgebende Kategorie.

[131] Hierfür liefert Weedon eine anschauliche Beschreibung gesellschaftlicher Domänen und Diskursfelder: „Gesellschaftsstrukturen und -prozesse werden durch Institutionen und Praktiken wie Gesetze, das politische System, die Kirche, die Familie, das Bildungssystem und die Medien organisiert, die alle in einem bestimmten Diskursfeld lokalisiert sind und von ihm strukturiert werden. (…) Diskursfelder bestehen aus einander widersprechender Arten, der Welt eine Bedeutung zu geben und gesellschaftliche Institutionen und Prozesse zu gestalten. Sie stellen dem Individuum eine Reihe von Subjektivitätsmodi zur Verfügung.“ (Weedon 1990, S. 52)

sellschaftlicher Macht und Autorität - die Praktiken und Subjektivitätsformen kontrolliert und sicherstellt. Die Schule hat die Aufgabe, die ihr gesellschaftlich auferlegten Funktionen[132] zu erfüllen. Damit wirkt sie auf jeden Einzelnen nicht nur mit diskursiv konstituierten Handlungsnormen, sondern auch mit gesellschaftlich-sozialen Kontrollformen. Diese setzen bei der Verwaltung und Regierung[133] aber auch an dem historisch-soziokulturelle entwickelten Macht-Wissen-Gefüge, konkret an den Diskursen an. Insofern stellen poststrukturalistisch-diskurstheoretische Theorieansätze einen produktiven Rahmen für das Verständnis von Machtbeziehungen und -techniken in der Schule dar, die zum Thema machen, wie Macht ausgeführt wird und wie sie v.a. mit Wissen, Institutionen und Subjektivität verzahnt ist. Aus dieser perspektivischen Betrachtung der Schule stellt sich die bereits oben angedeutete Frage, wie Schule als „Disziplinarraum mit immer differenzierteren Kontroll- und Überwachungspraxen, mit Normalisierungs- und Differenzierungsstrategien“ (Helsper 1990, S. 176) Einfluss auf das Geschlecht (im Sinne von Geschlechtsidentität und Körpern) nimmt. Denn: „Es gibt keine Machtausübung ohne eine bestimmte Ökonomie der Diskurse der Wahrheit (…).“ (Foucault 1978, S. 76)

3.2.2 Die DiskursPraxis Geschlecht

3.2.2.1 Geschlecht[134] als soziale Praxis des hegemonialen Geschlechterdiskurses

Ich verstehe Geschlecht (sowohl „sex“ als auch „gender“) als ein von historischen, sozial-kulturellen Regelsystemen hervorgebrachtes dynamisches Projekt, das das Subjekt mit diskursspezifischen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Handlungsmodellen generiert und positioniert, mit denen es seine Geschlechtsidentität (unsere Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Eigenschaften), seine Körper-

[132] Vgl. Wiater 2002; Meyer 1997; Fend 2006

[133] Zur gesellschaftlichen Kontrolle des Schulsystems nennt Fend die normativen Rahmenbedingungen, den subjektiven Faktor, d.h. die durch Personen bewirkte Einflüsse und ökonomische, soziale und kulturell-technologische Randbedingungen (Fend 1980, S. 50).

[134] Das Geschlecht wird in diesem Kapitel als ein durch Bezeichnungspraktiken erzeugter Effekt von Bedeutungen (vgl. Butler 1991) begriffen, dessen Spuren auf dem Macht-Wissen-Komplex und deren Ausschlussproduktionen basieren. Hark denkt Geschlecht als „diskursives Regime, das - in Foucaultscher Terminologie - systematisch die Gegenstände bildet, von denen es spricht: die Erfahrung unserer Körper, unser Begehren, unser Handeln, unsere sozialen Beziehungen, unsere kulturellen Ordnungen“ (Hark 2001, S. 359). Sie reformuliert Geschlecht diskurstheoretisch als einen durch „Repräsentationsstrukturen erzeugter Sinneffekt“ (ebd., S. 357).

lichkeit und sein Begehren[135] entlang der diskursiven Wissensordnung hervorbringt und gestaltet. Als ein durch „Repräsentationsstrukturen erzeugter Sinneffekt“ (Hark 2001, S. 354) erlangt Geschlecht dann seine Bedeutung, wenn das Subjekt diese diskursiv und auch nicht-diskursiv vollzieht, bzw. wenn diese vollzogen werden. So kann von Geschlecht auch als gelebte Realität von Bedeutung gesprochen werden. Der Fokus richtet sich daher auf das Verständnis von Geschlecht als ein von Macht durchzogenes diskursives Ordnungsprinzip der Gesellschaft, welches sich auf die personale, interaktive und institutionelle Ebene erstreckt. Dadurch erfolgt eine permanente Reproduktion von Geschlecht durch die Signifikationspraxen[136] der handelnden Subjekte. Sprache ist insofern der zentrale Fluchtpunkt dieser Perspektive, da es sich um eine Auseinandersetzung mit (Geschlechts-)Bedeutungen handelt, d.h. um eine kritische Annäherung an die sozialen Wirkmechanismen von Bezeichnungen und die konstitutive Ordnung von Bedeutungen über Geschlecht. Ich beziehe mich dabei auf Kotthoff, die „das Sprachsystem und das Sozialsystem als sich gegenseitig bedingend“ (Kotthoff 1993, S. 79) sieht.

Geschlecht lässt sich analytisch in verschiedene Praxen konkretisieren: Geschlecht als

- subjektive Praxis des Erlebens und Erfahrens bezieht sich auf die individuell-personale Ebene und prozessiert das geschlechtliche Selbstkonzept und die Geschlechtsidentität unter ständiger Wechselwirkung der folgenden Unterprojekte,
- Wahrnehmungs- und Darstellungspraxis impliziert die interaktiv-kommunikative Handlungsleistung des Subjekts,
- gesellschaftliche Legitimations-Praxis fundiert die Geschlechterimperative auf institutionellen Feldern,
- Diskurs-Praxis schafft machtvolle und weniger machtvolle Wissensformen, die die symbolische Ordnung konstituieren.

Geschlecht wird unter dieser Perspektive zum Einen als subjektive Praxis symbolischer Interpretations- und Handlungsprozesse betrachtet, die das geschlechtliche Selbstkonzept strukturieren und zum Anderen als Summe gesellschaftlicher Wissensimperative angesehen. Diese regelgeleiteten Wissensformen über Geschlecht implizieren einander widersprechende Erzählungen und Interpretationen, die unterschiedliche Bedeutungen von Geschlecht erzeugen und dem Individuum wiederum unterschiedliche geschlechtliche Wahrnehmungsweisen und

[135] Butler sieht die Kohärenz von Geschlechtsidentität, Geschlechtskörper und Begehren als die „Matrix der Intelligibilität“ (Butler 1991, S. 39).
[136] Vgl. Hark 2001, S. 353f

Handlungsmodelle entsprechend der Subjektpositionen anbieten. So wird der je spezifische Geschlechterhabitus von den Individuen als bedingt autonom Handelnde realisiert[137]. An dieser Stelle möchte ich auf Maihofer verweisen. Diese fasst Geschlecht als „hegemonialen Diskurs", worunter sie die historischen, gesellschaftlichen Prozesse und Entwicklungen versteht, die die Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit einschließen und dokumentieren und als „gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise", die den Bereich des Erlebens und Erfahrens von Geschlecht zum Ausdruck bringen (Maihofer 1995, S. 80ff).

> „Geschlecht ist nun eine komplexe Verbindung verschiedener historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen, Körperpraxen und -formen sowie gesellschaftlicher Verhältnisse und Institutionen, eben eine historisch bestimmte Art und Weise zu existieren." (Maihofer 1995, S. 85)

Die Beschreibung von Geschlecht als „Praxis" schließt drei wesentliche Kriterien ein, die die Kategorie Geschlecht analytisch fassbar machen:

- der Rückbezug auf bereits vorhandene Symbolformen und Deutungsmuster existierender Diskurse und das Aktualisieren dieser (Interpretationen in Form von Diskursen),
- das Prozessieren eines geschlechtlichen Subjekts, d.h. das andauernde, prozesshafte Gestalten von Geschlecht im Rahmen kontingenter Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Handlungsmuster (Praktiken der Subjekte),
- der Einbezug von Objektivationen (materiale Objekte).

Diese regelgeleiteten Inhalte zielen darauf ab, sinnerfüllt in einer lebens- und gesellschaftstüchtigen Weise als Individuum einer Gesellschaft zu existieren. Die theoretische Reflexion von Geschlecht kreist demnach um Diskurse, was die Inszenierung und die Realisierung von Geschlecht durch Geschlechtsdarstellungen und Geschlechtswahrnehmungen der Individuen mit einschließt. Daraus lässt sich konsequent die These ableiten: Während Sprache Einordnungen, Kategorisierungen, Identifizierungen schafft und damit Differenzen in ein Ordnungssystem platziert, findet in und durch interaktive Handlungs- und Kommunikationsabläufe eine Symbolisierung von Geschlecht statt, die sich entlang persönlich-subjektiver Prozesse realisiert. In diesem Sinne sehe ich Geschlecht als eine durch Diskurse gerahmte permanente Interaktionsarbeit, die durch diskursive Differenzsetzungen ordnend und so auch hierarchisierend wirkt. Die Anschau-

[137] Unter relativer Autonomie verstehe ich in Anlehnung an Wiater das Eingebundensein des Subjekts als „Ko-Konstrukteur" (vgl. Wiater 2007, S, 17f) in Umweltarrangements, die seine eigene Konstruktion bedingen.

ung von Geschlecht als eine diskursiv hervorgebrachte Form des Handelns in sozialen Situationen impliziert ein regulatives Moment, das gleichsam die gesellschaftlichen Strukturen des Geschlechterverhältnisses reproduziert. In Anlehnung an Berger und Luckmann wird Geschlecht als gesellschaftliche Konstruktion aufgefasst, die als Konzept auf einer doppelten Bedingtheit von Individuum und Gesellschaft fußt. In den Begriffen nach Berger und Luckmann verstehe ich Geschlecht als synthetische Wirkung von Individuum und Gesellschaft, d.h. subjektiver und objektiver Wirklichkeitskonstruktionen, die sich wechselseitig aufeinander beziehen:

> „Sie [die Gesellschaft; Anm. d. Verf.] ist eine objektive Gegebenheit infolge der Objektivierung der menschlichen Erfahrung im gesellschaftlichen Handeln, in sozialen Rollen, Sprache, Institutionen, Symbolsystemen. (…) So übt Gesellschaft auf den Einzelnen Zwang aus, während sie zugleich Bedingung seiner menschlichen Existenz ist. Denn Gesellschaft ist auch eine subjektive Wirklichkeit: sie wird vom Einzelnen in Besitz genommen, wie sie von ihm Besitz ergreift." (Berger/Luckmann 2004, S. VI)

Das Geschlecht ist dabei eine zentrale Strukturkategorie, die in ihrer Differenz erst ihre machtvolle Wirkung entfalten kann, oder wie Gildemeister/Wetterer formulieren: „(…) binäre Unterscheidungen sind das Fundament elementarer Strukturbildung." (Gildemeister/Wetterer, 1992, S. 241) In diesem Zusammenhang sehen sie die diskursiven Strategien der „Naturalisierung sozialer Klassifikationen" als den zentralen Mechanismus zur Herstellung und Stabilisierung der Wissensordnung.[138]

Der Diskurs ist der Schauplatz, an dem bestimmte Ideen von Geschlecht entstehen, die die Gesellschaft, Institutionen und Subjekte zweigeschlechtlich und entgegengesetzt strukturieren. Diese hier zunächst diskurstheoretisch angeführte Sichtweise von Geschlecht, erfährt eine subjekt- und handlungstheoretische Erweiterung, indem das Subjekt den Status einer Vollzugsperson[139] erhält: Es ist das Subjekt, das die sozialen, diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, welche Bedeutung hervorbringen, symbolisch zur Geltung bringt und verdinglicht. Eine Strukturierung der Welt in zwei polare, sich ausschließende Geschlechter wäre ohne handelnde Subjekte nicht möglich: Das relationale Ver-

[138] „Durch die Naturalisierung sozialer Klassifikationen werden zerbrechliche Konventionen Bestandteil der natürlichen Weltordnung und stehen dann als solche als Argumentationsgrundlage zur Verfügung (…)." (Gildemeister/Wetterer, 1992, S. 241.)

[139] Der Begriff der Vollzugsperson orientiert sich an Hirschauers Begriff der „Vollzugswirklichkeit von Geschlecht" und impliziert sowohl präreflexive als auch reflexive Handlungsausführungen von Individuen. Damit soll der Handlungsfähigkeit und auch der Eigentätigkeit des Subjekts Rechnung getragen werden.

hältnis von Diskurs und Akteur wird in besonderer Weise stärker gewichtet, indem die Diskurstheorie um das handlungstheoretische Moment der sozialen und immer geschlechtlichen Akteure erweitert wird[140]: Diskurse entfalten erst ihre Wirkung, wenn es soziale Akteure gibt, die diese verwenden, d.h. die sie in Sprechakten realisieren. In diesem Sinne beziehe ich meine Kritik auf Butlers Verschiebung der handelnden Subjekte auf Handlungen und ihre ausschließliche Betrachtung des Subjekts als Ergebnis von Signifikationsprozessen. Zwar sind Subjekte durchaus Effekte gesellschaftlich-historischer Konstruktionen, jedoch muss diese Dimension um eine sich selbst-erlebende, denkende und handelnde Dimension erweitert werden.[141] Wie Lorey[142] konstatiert, ist neben dem „Subjekt des Wissens" (Lorey 1993, S. 14) der reale Alltagsbezug zu seinem Selbst als Fluchtpunkt jeglicher Handlung zu berücksichtigen: „Die 'empirischen Subjekte', die einzelnen Personen agieren ständig in einer Weise, in der sie sich selbst als Ausgangspunkt ihrer Handlungen erleben." (ebd.) Daher sehe ich die Notwendigkeit Geschlecht als gelebte Realität von Bedeutungen zu denken, als historisch-kulturelle Repräsentationspraxis des hegemonialen Geschlechterdiskurses.

Geschlecht begriffen als dynamische, weil diskursive Lebensmöglichkeit zeigt sich hier in der Verschränkung von regelgeleiteten Diskursen und der Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeit des Subjekts[143], deren Interdependenz im Folgenden konkretisiert wird. Die damit einhergehenden Annahmen - a) die geschlechtliche Wirklichkeit[144] ist eine Wirkung von Diskursen, b) diese wird durch eine diskursive und nicht diskursive Praxis entlang machtvoller Regeln erzeugt, c) indem Subjekte entsprechend ihrer Diskurspositionen handeln und damit die Wissensformen der symbolischen Bedeutungs-Ordnung reproduzieren - werden im Folgenden in ihrer Verschränkung dargelegt und bilden im weiteren Verlauf die thematische Ausgangslage.

[140] Vgl. Keller 2005
[141] Vgl. Maihofer 1995
[142] Lorey richtet ihre Subjektkritik auf Butlers zu kurz greifende diskurstheoretische Perspektive: Sie ergänzt neben Maihofer (1995) Butlers ausschließliche Berücksichtigung des epistemischen Subjekts um die Ebene des „realen Effekts" (Lorey 1993, S. 14) von Subjekten.
[143] An dieser Stelle fließen diskurstheoretische Annahmen mit wissenssoziologischen Annahmen in Tradition des Sozialkonstruktivismus zusammen.
[144] Unter geschlechtlicher Wirklichkeit subsummiere ich die geschlechtlichen Selbst-Verhältnisse, d.h. Selbst-Thematisierungen, soziale und institutionelle Praktiken zur Legitimierung des hegemonialen Geschlechterdiskurses und die diskursiv-symbolische Ordnung der Geschlechter.

3.2.2.2 Diskurs, Macht, Wissen und geschlechtliche Subjektivierungsprozesse

Die folgenden Ausführungen setzen sich mit dem Gegenstand Geschlecht bezüglich des Diskurses und der be-deutenden Handlungspraxis des geschlechtlichen Subjekts auseinander und unterstreichen die wissenssoziologisch-poststrukturalistischen Theorieansätze der Geschlechterforschung. Bezüglich dieser theoretischen Verknüpfung werden verschiedene Positionen der Geschlechterforschung herangezogen und miteinander diskutiert. Dabei bildet diese Perspektive der Geschlechterforschung, die die Beziehung zwischen den Theoremen Subjektivität, Sprache, Macht, Wissen und Gesellschaftsordnung einschließlich der gesellschaftlichen Institutionen und Praktiken zu erfassen sucht, einen hilfreichen Rahmen, die Kategorie Geschlecht auf der Ebene der Gesellschaftsstrukturen und -prozesse und gleichsam auf der Ebene der Subjektivitätskonstituierung zu betrachten.

Diskurs, Sprache und Performativität

Wie bereits herausgestellt wurde, ist es für den Poststrukturalismus die Sprache in Form von Diskursen, innerhalb derer Bedeutung konstituiert wird. Als „das Strukturprinzip der Gesellschaft, der gesellschaftlichen Institutionen, von Denkweisen und individueller Subjektivität“ (Weedon 1990, S. 59) bietet der Diskurs verschiedene Versionen der miteinander konkurrierenden Bedeutungen der Geschlechterkonstitution und der Geschlechterverhältnisse einschließlich der Folgen für das Individuum.

Unter Diskursen versteht Butler, Hauptvertreterin poststrukturalistischer Genderforschung, „geschichtlich, spezifische Organisationsformen der Sprache (...), aus denen spezifische Modalitäten diskursiver Möglichkeiten erzeugt werden“ (Butler 1991, S 212), wonach Sprache im Prozess der Signifikation Wirklichkeit und so auch Geschlechtlichkeit erst konstituiert, indem widersprüchliche Bedeutungen in einem ständigen Fluss verschiedenster Arten von Männlichkeit und Weiblichkeit um Status und Macht ringen.[145] Diskurse sind jedoch mehr als die Produktion von Bedeutung: Sie verweisen nicht nur auf sprachlichen Einheiten, sondern auf soziale Praktiken, Objekte und Subjektpositionen. Sie naturalisieren die soziale Ordnung der Geschlechter, indem sie „eine komplexe Verbindung verschiedener historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen, Körperpraxen und -formen sowie gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen“ (Maihofer 1995, S. 85) formieren. In diesem Sinne kann von Geschlecht als einer

[145] Vgl. Weedon 1990, S. 59

veränderbaren Größe gesprochen werden, die ihre gesellschaftliche und historische Bedingtheit in den Diskursen verortet. Demnach ist die Bedeutung der Realität nicht inhärent, sondern zeichnet sich durch den referentiellen[146] Charakter des Performativen aus. Das Moment des Performativen ist grundlegend nicht nur in Butlers Theorie der Geschlechtergenealogie, sondern auch für die diskurstheoretische Herangehensweise. Dieses äußert sich darin, dass Sprache und Diskurse in der Sprechakttheorie als handelnde Instanzen fungieren, die das hervorbringen, was sie bezeichnen. Dadurch sind sie produktiv, d.h. sie erzeugen Bedeutungen, die Wirklichkeiten schaffen.[147] Die diskursive Produktion von semantischen Relationen entspricht, wie Bublitz darlegt, einem „Schöpfungsvorgang" (Bublitz 2001, S. 231): „Signifikationsvorgänge sind also zugleich Konstitutionsvorgänge." (ebd.) Dies bedeutet nicht, dass eine vor-sprachliche Existenz von Dingen und Personen negiert wird. Es heißt lediglich, dass darüber nichts gesagt werden kann, da es stets eine bedeutungs-volle und somit eine kulturell-historische Überformung darstellt.

> „Nur weil jeder Begriff von „Natur", „Materie" oder „Körper" sui generis ein Begriff in einem Symbolsystem ist und nicht „die Sache selbst", nur weil jede symbolische Repräsentation nicht einfach Anzeichen für etwas faktisch Gegebenes, sondern ein mehr oder weniger komplexes Bedeutungssystem ist, so heißt dies nicht, dass dieses System keine „Umwelt" hätte. Wenn man dies behaupten wollte, so fiele das System in sich zusammen: Von der prinzipiell diskursiven Konstruktion unserer Welt auszugehen macht nur Sinn, wenn das Diskursive von einer Realität jenseits des Sprachlichen unterschieden ist." (Landweer 1993, S. 41f)

In diesem Sinne macht jede performative Einordnung und Festlegung geschlechtlicher Attribute aus Geschlechtern gesellschaftlich bestimmte Männer und Frauen, indem die Sprache[148] in reiterativer Weise das hervorruft, was sie benennt und dabei gleichsam in einem relationalen Verweis Bedeutung konstituiert, die darauf verweist, was sie nicht ist. Demnach konstituieren sich Identitäten im wiederholenden Prozess von Sprechakten, welche die Bedeutungen tragen,

---

[146] Butler sieht diesbezüglich die Geschlechtsidentität als ein „Verhältnis zwischen gesellschaftlich konstituierten Subjekten in spezifisch bestimmbaren Kontexten" (Butler 1991, S. 28) und verweist somit auf die Aspekte der Relation und des Kontextes: „Als sich ständig verschiebendes (shifting) und kontextuelles Phänomen bezeichnet die Geschlechtsidentität nicht ein substantielles Seiendes, sondern einen Schnittpunkt zwischen kulturell und geschichtlich spezifischen Relationen." (Butler 1991, S. 28f)

[147] „In der Sprechakttheorie ist eine performative Äußerung diejenige diskursive Praxis, die das vollzieht oder produziert, was sie benennt." (Butler 1997, S. 36)

[148] Jede sprachliche Formierung impliziert Imperative, Vorschriften und Normen, die durch ständiges Wiederholen und Zitieren das binäre System der Geschlechterdifferenz aufrechterhalten (Butler 1991, S. 213f).

die eine spezifisch kulturelle Interpretation transportieren und vermitteln. Erst wenn eine bekannte Bedeutung durch den Prozess des Wiederholens und Zitierens performativ aufgegriffen wird, werden Realitäten geschaffen. So werden noch heute Äußerungen des bürgerlichen Geschlechterdiskurses aufgegriffen, indem sie in Form von Geschlechtsstereotypen wie „Frauen sind sorgende", „Männer sind tatkräftige Wesen" reinterpretiert werden.[149] In diesem Sinne darf Performativität nicht als eine einmalige sprachliche Handlung verstanden werden, sondern sie ist als „reiteratives und zitatförmiges Verfahren zu verstehen, durch das der Diskurs die Wirkungen zeitigt, die er benennt" (Butler 1993, S. 58). Mit der Geburt, bei der der Arzt den Menschen von einem „Es" zu einem „Er" oder einer „Sie" macht, wird der Mensch eingebunden in die Welt der Performativität und Materialisierung der vorherrschenden Norm des binären Geschlechtercodes. Im Laufe seines Lebens werden für ihn ständig in irgendeiner Weise Normen wiederholt und zitiert, die ihn hervorbringen und die er zugleich verinnerlichen soll. Diese Form bestehender Machtverhältnisse weiterzugeben, manifestiert sich tatsächlich im diskursiven Prozess der performativen Hervorbringung des Geschlechts. Aus diesem Grund deutet Butler Performativität als „die Macht des Diskurses" (Butler 1997, S. 46) Subjekte zu konstituieren.

Performative Handlungen und Sprache im Allgemeinen sind der Realität vorgelagert, wie Jacques Derrida dies mit seinem verallgemeinerten Textbegriff verdeutlicht: Es gibt kein „Außerhalb" von Text.[150] Text ist alles, sobald es eine „differentielle Verweisung von einer Spur auf die andere" (Derrida 1987, zit. n. Engelmann 1990, S. 21) gibt, d.h. es gibt keinen Raum, keine Dinge, keine Konstruktionen, die frei sind von Bedeutungszuschreibungen. Demnach ist Sprache der Ort, durch welchen Geschlechtlichkeit erst zugänglich wird. Sie ist der Schauplatz, an dem um Bedeutungen gekämpft wird, indem Geschlecht unterschiedliche Bedeutungen mit jeweils unterschiedlicher Machtausprägung zugeschrieben wird, die zu widersprüchlichen Subjektpositionen führen. Das, was männlich oder weiblich gedeutet wird, hängt von der Sprache, der Kultur, der historischen Gegebenheit ab, so dass eine Vielfalt an Bedeutungen von Männlichkeit und Weiblichkeit existiert:[151]

> „Die Sprache bietet uns in Form einer Reihe historisch bestimmter Möglichkeiten, der gesellschaftlichen Realität Bedeutung zuzuschreiben, verschiedene Diskurspositionen einschließlich verschiedener Arten von Männlichkeit und Weiblichkeit, durch die wir unser Leben bewusst leben können." (Weedon 1990, S. 40)

[149] Indem performative Äußerungen zitiert werden - und zwar in und als ein zeitlicher Prozess - verfestigen sich die Bedeutungen und werden zu realitätsstiftenden Normen.
[150] Vgl. Derrida 1990b, S. 118
[151] Vgl. hierzu die verschiedenen feministischen Diskurse in Kap 4.2

Diskurse über Weiblichkeit und Männlichkeit bewirken, wie wir subjektiven Erfahrungen und gesellschaftlichen Verhältnissen Bedeutungen zuschreiben. So gibt es beispielsweise verschiedene widersprüchliche Erklärungen für das höhere Leistungsniveau der Schülerinnen auf der Gesamtskala der Lesekompetenz der PISA-Studien[152]: Einige Begründungen berufen sich auf die natürliche Begabung der Mädchen im sprachlichen Bereich, als biologisch determinierte Fähigkeit oder auf die geschlechtsspezifische Charaktereigenschaft des „fleißigen und sich bemühenden Mädchens", während andere Erklärungen den sozialisatorischen Aspekt der sozialen Aneignung von Fähigkeiten hervorheben. Die verschiedenen Versionen mit jeweils politischen Implikationen stehen in einem permanenten Konkurrenzkampf um Bedeutungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die für die Konstitution des geschlechtlichen Subjekts ausschlaggebend sind: „Der Schauplatz dieses Machtkampfes ist die Subjektivität des Individuums, und das Individuum ist in diesem Kampf zwar ein aktiver, keineswegs aber ein souveräner Protagonist." (Weedon 1990, S. 59)

Macht, Wissen und die Konstitution des geschlechtlichen Subjekts

Macht offenbart sich darin, dass sie Wahrheitswirkungen über die Existenz zweier substantieller Geschlechter hervorbringt, d.h. dass sie durch Verschleierungsstrategien den gesellschaftlichen Konstruktionscharakter von Geschlecht zu Gunsten einer Ontologie der Geschlechtsunterschiede unsichtbar macht. Wahrheiten über das bipolare, unveränderbare und dichotom eindeutige Geschlecht werden durch Verweis auf die Natur dem Individuum vorgesetzt, welches es in Anbetracht der Regulierungsprozesse aufnimmt. „Als diskurs- und wirklichkeitskonstituierende Macht mit Wahrheitseffekten" (Bublitz 2001, S. 230) strukturiert die Macht die Ordnung der Geschlechter, indem sie dem relationalen Verhältnis von Bedeutungen wie die der Männlichkeit und Weiblichkeit immanent ist und somit als Effekt eines diskursiven Prozesses für die Konstituierung der Geschlechterordnung sowohl produktiv als auch repressiv wirkt.[153] Der Geschlechterdiskurs, der seine Wahrheit, d.h. seine Version des Wissens in Umlauf bringen kann, bestätigt sich in seiner gesellschaftlichen Macht. [154] Diese kulminiert, wenn der Diskurs seine Wissensform als universelle Wahrheit durchsetzen und institutionell legitimieren kann und gleichsam das Subjekt auf emotionaler, körperlicher und kognitiver Ebene sozial konstituiert und reguliert:

[152] Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
[153] Weedon 1990, S. 145
[154] Vgl. Weedon 1990, S. 142; Bublitz 2001, S. 230

> „Weder der Körper noch die Gedanken und Gefühle haben außerhalb ihrer diskursiven Artikulation eine Bedeutung, aber die Art, wie der Diskurs die Gedanken und Körper der Individuen konstituiert, ist immer Teil eines umfassenden Netzes von Machtbeziehungen, die oft institutionell begründet sind." (Weedon 1990, S. 139)

In Anlehnung an Foucaults Annahme des Macht-Wissen-Komplexes ist Macht nicht ohne Wissen[155] und Wissen nicht ohne Macht zu denken: Die herrschende Deutung von Geschlecht als natürliche Differenz bildet den Interpretationsrahmen für die Auslegungsarbeit subjektiver Erfahrungen, in denen nicht der soziale Konstruktionscharakter von Männlichkeit und Weiblichkeit, sondern der diskursiv erzeugte Effekt von Wahrheit zu Tage tritt. Hieraus wird das „relationale Wirkungsverhältnis" (Bublitz 2001, S. 230) von Wissen und Macht und die Verschränkung von Wissen und Wahrheit mit Macht ersichtlich: Die vorhandene Geschlechterordnung wird als eine durch die Machtwirkung des Diskurses erzeugte symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit angesehen, die durch die Vorgängigkeit (Implikation) des diskursiven Wissens um Weiblichkeit und Männlichkeit, die soziale Realität von Jungen und Männern und Mädchen und Frauen als naturgegebenen Ordnung der Geschlechter und der Geschlechterverhältnisse festschreibt.[156] Poststrukturalistische Theorien, die das Feld der Geschlechterforschung zu ihrem Anliegen gemacht haben, distanzieren sich von der erkenntnistheoretischen Absicht, die Wahrheit des Geschlechts erkennen zu können. Sie eröffnen aus ihrer Perspektive der Macht und Bedeutung vielmehr den Blick auf die verschiedensten Wissens- und Wirklichkeitsformen von Geschlechtlichkeit und der kulturell-historischen Geschlechterverhältnisse: Im Mittelpunkt steht zum Einen die Offenlegung des festgeschriebenen Wissens, was Geschlechtlichkeit „ist" und „woher" es kommt und zum Anderen die Dezentrierung der essentiellen Definitionen von Männlichkeit und Weiblichkeit zum Zwecke der Benennung und der Entnaturalisierung der Machtverhältnisse.

Die Geschlechterdiskurse zeigen auf, wie Mädchen und Jungen dazu ermutigt werden, sich mit verschiedenen Subjektpositionierungen zu identifizieren, die ihrerseits an bestimmte Wahrnehmungsweisen und Handlungsmodelle geknüpft sind. Insbesondere dann, wenn der existierende Diskurs mit seinen Deutungsmustern gesellschaftliche Macht besitzt und bestimmte politische Interessen verfolgt, versucht er in ständigem Widerstreit seine Form der Erzählung, der „bestimmte(n) Arten der Beherrschung von Subjekten innewohnt" (Weedon 1990, S, 147), als festgelegte, unveränderliche und universelle Wahrheit zu etab-

[155] Diese Macht-Wissen-Beziehung wird in folgenden Fragen deutlich: Welche Mechanismen liegen der Wissensproduktion zu Grunde, an welchem Ort findet sie statt und durch wen oder was erfolgt die Erzeugung von Wissen? Daran schließt sich die weitere Frage an, welches Wissen als universelles Wissen definiert wird?

[156] Vgl. Bublitz 2001, S. 231

lieren. So reguliert der auf Kohärenz von Geschlechtsidentität, Geschlechtskörper und Begehren angelegte hegemoniale Geschlechterdiskurs die - diesem Diskurs entsprechenden und möglichen normalen - Subjektpositionen, indem er durch bestimmte Argumentationslogiken und Ausschlussverfahren konkrete Denk-, Gefühls- und Handlungsformen von Männlichkeit und Weiblichkeit hervorbringt, welche das Subjekt konstituieren und für soziale Praktiken intelligibel machen. Weedon betont in diesem Zusammenhang die Wirkungsmacht von Diskursen bezüglich der Subjektkonstitution und verweist zugleich auf die mit den Subjektpositionen einhergehenden Handlungsmöglichkeiten des Individuums.

> „Das Individuum ist sowohl der Schauplatz für eine ganze Reihe möglicher Formen von Subjektivität als auch, in jedem einzelnen Augenblick des Sprechens und Denkens, ein Subjekt, das dem Regime der Bedeutung eines bestimmten Diskurses unterworfen und entsprechend zu handeln in der Lage ist." (ebd., S. 51)

Die Bedeutung ist hier keine festgelegte Essenz, die das Individuum determiniert; sie tritt dem Individuum vielmehr in Form von Wahlmöglichkeiten entgegen und birgt gleichsam die Chance zur Veränderung. An dieser Stelle möchte ich auf die Widerstandsmöglichkeiten aufmerksam machen, die jedem Diskurs immanent sind und sich in einer produktiven Umdeutung des Subjekts realisieren lassen.

Die verschiedenen Formen „gesellschaftlich-kultureller Existenzweisen" von Geschlecht[157] gehen mit der Produktion von Subjektpositionen einher und positionieren sich im vielfältig durchwobenen Netz gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Spezifische Ausprägungen von Geschlechtlichkeit, die die Wahrnehmung des Subjekts in eine Richtung kanalisieren, sind mit sich ständig wiederholenden Praktiken verbunden und erzeugen bestimmte Arten von Handlungsmodellen, Verhaltensweisen, Denk- und Gefühlskonzepten. Als diskursiv und nicht-diskusiv erzeugte männliche und weibliche Subjektpositionen strukturieren diese bestimmten Modi von Männlichkeit und Weiblichkeit, mit denen ein Gültigkeitsanspruch verbunden ist.[158]

Die poststrukturalistische Perspektive geht von einem Subjekt aus, das in sich widersprüchlich, dezentriert und fragmentiert sein kann und sich stets in diskursiven und nicht-diskursiven Prozessen neu formiert. Sie betrachtet Subjek-

[157] Maihofer 1995, S. 79-108

[158] Weedon spricht bezüglich der verschieden diskursiv erzeugten geschlechtlichen Existenzformen, d.h. der „Konstituierung von angepassten wie von rebellischen Subjekten" von einem „gesellschaftlichen Machtspiel" (Weedon 1990, S. 145), welches zum Einen in der Produktion von Bedeutung, die spezifische Arten von Männlichkeit und Weiblichkeit impliziert und zum Anderen im Ausschluss bestimmter Formen dieser diskursiver Kategorien äußert.

tivität in ihrer diskursiven Bedingtheit, als Wirkung einer Reihe historisch erzeugter Diskurse und setzt damit den diskursiven Konstruktionscharakter an die Stelle eines einmaligen, kohärenten, essentiellen Subjekts.[159]

Mädchen und Jungen stehen eine Fülle von sich widersprechender Subjektivitätsformen in der Schule zur Verfügung, die auch im Prozess der Leistungszuschreibung - zu unterschiedlichen Annahmen über ihre geschlechtliche Subjektivität führen. Im Rahmen des Diskurses über biologische Geschlechtsunterschiede ist das herrschende Deutungsmuster für Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern die „inhärente", natürliche weibliche 'nicht-vorhandene Begabung', die sich bei Leistungsversagen in Form von biologischen Argumentationslinien ausdrückt und sich bei Leistungserfolg auf einen externen Faktorenkomplex beruft. Der Diskurs über biologische Geschlechtsunterschiede stellt Jungen Subjektpositionen zur Verfügung, die ihre Eigenwahrnehmung entlang einer Definition von Männlichkeit, die sich ebenso auf biologische Argumente beruft, strukturieren und damit Leistungserfolge in naturwissenschaftlichen Fächern auf eine natürliche männliche Begabung zurückführen, während Leistungsmisserfolge aus dem biologistischen Begründungskonzept herausfallen.[160] Ebenso können Mädchen und Jungen alternative Subjektpositionen einnehmen fernab der herrschenden Definitionen der Jungen und der Mädchen als Schüler und Schülerinnen, von der aus sie ihrer Erfahrung eine andere Bedeutung zuweisen können. Inwiefern und mit welcher Bedeutung Jungen und Mädchen ihre Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen belegen, hängt von den allgemeinen Annahmen über die Subjektivität von Jungen und Mädchen und von der Macht des existierenden Diskurses ab. Diese spezifischen und auch unterschiedlichen Interpretationen der sozialen Bedeutung des Geschlechtsunterschiedes, einschließlich ihrer Macht und Ohnmacht, sind Bestandteile des Ringens um die Bedeutungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in den schulischen Praktiken.

Das Feld des Geschlechterdiskurses, innerhalb dessen verschiedene Subjektpositionen und somit verschiedene historisch spezifische Subjektivitätsformen von Männlichkeit und Weiblichkeit möglich und auch nicht-möglich sind, beruht auf dem Prinzip der Ausgrenzung und Einbeziehung: Die Subjektivitäts-

[159] Die poststrukturalistische Denkart steht für die Dezentrierung des Subjekts, „die dem rationalen, sich seiner selbst bewussten Individuum des Humanismus seine zentrale Stellung nimmt und Subjektivität und Bewusstsein als in der Sprache gesellschaftlich produziert (…) sieht" (Weedon 1990, S. 59).

[160] „Sobald Thesen von der Natürlichkeit wie diese die gesellschaftlichen und institutionellen Praktiken strukturieren, durch die Subjektivität, Körper, Geist und Gefühle von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern konstituiert werden, wird ihre Macht real und die patriarchalischen Verhältnisse werden durch die bestärkt. Dies geschieht beispielsweise in Erziehung und Psychiatrie, also in Praktiken, die sich ganz zentral mit der Konstituierung des Individuums befassen." (Weedon 1990, S. 164)

form, die dem herrschenden Geschlechterdiskurs entspringt, besitzt die Macht, sich unter Ausschluss alternativer Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit durchzusetzen und zu etablieren. Dies bedeutet, dass Mädchen und Jungen die Subjektposition des herrschenden Diskurses annehmen können und damit die gesellschaftliche Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit leben oder aber auch Widerstand leisten, indem sie alternative Subjektformen wählen. In jedem Fall werden die Machtverhältnisse zwischen den Diskursen und den verschiedenen Subjektpositionen aktualisiert. Mädchen und Jungen, Frauen und Männer handeln entsprechend der Subjektivitätsposition, die sie angenommen haben und nehmen demzufolge in verschiedenen Situationen bestimmte, z.T. widersprüchliche und aufgesplittete Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit an. Die Konstitution alternativer männlicher und weiblicher Subjektivität bedeutet eine Ablehnung der herrschenden Geschlechternormen und vollzieht sich dadurch, als Mann oder Frau nicht das zu bedeuten, was die herrschenden Geschlechternormen an Implikationen fordern. So äußern sich alternative Subjektivitätsformen beispielsweise darin, dem Weiblichen und dem Männlichen eine andere Bedeutung zukommen zu lassen, oder gar die Bipolarität von Männlichkeit und Weiblichkeit aufzulösen. Das wahre Wesen der Frau oder des Mannes wird bestimmt im Kampf um die Definition von Geschlechtlichkeit und der damit einhergehenden Subjektposition, mit der das Individuum sich identifiziert. Die vorherrschenden Geschlechternormen, die über Ausschlussverfahren alternative Definitionen ausschalten und damit die Macht haben, regulierend die Konstitution geschlechtlicher Subjekte anzuleiten, sichern permanent ihre Stellung im Feld gesellschaftlicher Machtverhältnisse.[161]

Der Streit um die geschlechtliche Subjektivität und um die Durchsetzungskraft bestimmter Bedeutungsversionen von Geschlechtlichkeit setzt mit der Geburt des Individuums ein. Dabei konzentriert sich das diskursive Feld der Möglichkeiten des Subjekt-Seins im Kindes- und Jugendalter auf die Bereiche der Sozialisation, Bildung und Erziehung: Die über Jahre stattgefundene Sozialisation der Individuen als Mädchen und Jungen lässt sich daran erkennen, dass Mädchen und Jungen in Auseinandersetzung mit institutionellen und interaktiven Praktiken Subjektivitätsmodi angenommen haben, die bestimmte psychische, mentale und emotionale Strukturen implizieren, die wiederum das objektive Wissen der Geschlechterordnung reproduzieren. Mit anderen Worten: Die Individuen als geschlechtliche Subjekte sind zu den weiblichen und männlichen

[161] Die Machtverhältnisse als Kräfteverhältnisse zwischen den Formen der Subjektivität sind ständig in Bewegung und immanenter Bestandteil von Diskursen, die verschiedenste Möglichkeiten von Subjektivitätsmodi konstituieren. Demnach ist Subjektivität selbst ein Prozess, der nicht zu Ende zu denken ist, ein „Schauplatz des diskursiven Ringens, eines Ringens, das im Bewusstsein des Individuums stattfindet“ (Weedon 1990, S. 136).

Existenzformen geworden, wie es die Macht- und Ohnmachtverhältnisse sowie die Wissensformen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit zulassen.

> „Geschlechtsspezifische Subjektpositionen werden in verschiedener Weise durch Vorstellungen davon konstituiert, wie frau auszusehen und sich zu benehmen hat, durch von Beifall oder Strafe verstärkte Verhaltensnormen, denen frau zu entsprechen hat, durch bestimmte Definitionen des Genusses, die als natürlich ausgegeben werden, durch vorgegebenen Formen des Mädchen- und Frauseins sowie durch das Fehlen jeglicher Möglichkeit, in bestimmten Diskursen über die Natur von Weiblichkeit oder Männlichkeit zu verhandeln." (Weedon 1990, S. 127)

Die diskursiven Produktions- und Regulationsprozesse bringen auf der Grundlage von endlosen Wiederholungen männliche und weibliche Subjekte hervor, deren Konstitution ein Leben lang stattfindet und somit niemals endet.

Hegemonialer Geschlechterdiskurs und Intelligibilität

Hegemonial ist ein Diskurs, wenn er sich in einem spezifischen Feld durchsetzt und dominiert, indem er die herrschenden Normen, Werte, Verhaltenscodes etc. festlegt. Das in den hegemonialen Geschlechterdiskurs eingeschriebene Wissen beinhaltet bestimmte Thesen über die Bedeutung von Männlichkeit und Weiblichkeit, die in einem permanenten diskursiven Kampf das Verhältnis von Macht und Wissen festlegen. Durch seinen Anspruch auf Wahrheit ist der hegemoniale Geschlechterdiskurs in eine spezifische Version der Bedeutung, der dichotomen und hierarchischen Geschlechtlichkeit, innerhalb derer sich Machtverhältnisse verorten, verankert. Der hegemoniale Geschlechterdiskurs stellt dem Individuum spezifische Subjektpositionen zur Verfügung, die bestimmte Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit implizieren und mit Bedeutungen einhergehen, die bestimmen, was es heißt, ein Mann oder eine Frau zu sein.

> „Hegemoniale Diskurse haben daher die Tendenz, sich auszuweiten, das Feld der Normen, Werte, Sichtweisen und Wahrnehmungen - und damit der sozialen Beziehungen - durch eine (totalisierende) Neubeschreibung der Welt neu zu ordnen." (Schneider/Hirseland 2001, S. 391)

Die Strategie der Diskurse, gesellschaftlich anerkannte Wahrheiten zu setzen, indem Subjekte entlang der „Version der Geschichte" (Weedon 1990, S. 147) konstituiert werden, schließt die Diskreditierung gegenläufiger Bedeutungsvariationen mit ein. „Durch ihren Anspruch auf die Wahrheit zeigen Diskurse ihren unvermeidlichen Konservatismus, ihre Einbettung in bestimmte Bedeutungsver-

sionen und ihre feindliche Einstellung gegenüber Veränderungen." (Weedon 1990, S. 167) Die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit im Sinne der natürlichen Existenz zweier polarer Geschlechter, in der das Wissen um die Ausschließlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht als ein Macht-Effekt des hegemonialen Geschlechterdiskurses Allgemeingültigkeit erhält. Analog zu Derrida geht Butler von der Interdependenz der beiden Wirkungsweisen diskursiver Kategorien aus: Bedeutung entsteht in Beziehung zu einer anderen Bedeutung, indem diese ausgegrenzt wird. Dieses Verfahren bezieht sich auch auf die Konstitution von Identität, welche auf Grund der normativen Regulierung des Diskurses produziert und gleichzeitig ausgeschlossen und verworfen wird. Butler sieht Identitäten als gemachte „Gegenstände der Politik" (Butler 1991, S. 36), die eine Kontinuität der Identität aus machtpolitischen Gründen zum normativen Ziel erheben:

> „Da die Artikulation einer Identität in der verfügbaren kulturellen Begrifflichkeit stets eine Definition einschließt, die von vornherein das Aufkommen neuer Identitätskonzepte in und durch politisch engagierter Aktionen verhindert, kann die fundamentalistische Taktik nicht die Veränderung oder Erweiterung der bestehenden Identitätskonzepte zum normativen Ziel nehmen." (ebd.)

Darin spiegelt sich die politische Intention und Aktion wider, kohärente Identitäten hervorzubringen, um Ziele, wie das der Festigung des hegemonialen Diskurses, zu erreichen. Hiermit erhält der Zusammenhang von sozialer Macht und Sprache eine neue Dimension, da eine Gruppe die gesellschaftliche Definitionsmacht ausübt. Diese Definition impliziert und fordert eine Lebenstüchtigkeit, die Butler unter dem Begriff der Intelligibilität versteht. Es erscheinen die Identitäten intelligibel, die den normativen Forderungen des hegemonialen Diskurses entsprechen: Im Mittelpunkt des hegemonialen Diskurses steht u.a. auch die „Produktion eines 'Außen', eines Bereichs, (...), der den Bereich intelligibler Wirkungen begrenzt" (Butler 1997, S. 49). Diskurse entfalten dann ihre gesellschaftliche Wirkung, wenn sie „das nicht Lebbare markieren, wenn also Sinn durch die Verwerfung anderen, möglichen Sinns produziert wird" (Villa 2001, S. 147) und damit den Bereich des Intelligiblen und Nicht-Intelligiblen produzieren. Bezogen auf die Intelligibilität von geschlechtlichen Individuen basiert die diskursive Produktion von Intelligibilität auf Ausschlussverfahren, die die Grenzen zwischen Möglichem und Nicht-Möglichem des Geschlechts („sex"), der Geschlechtsidentität („gender") und der Sexualität ziehen. Die zentrale Frage lautet nun, wie Subjekte konstituiert sein müssen, um intelligible Geschlechter-

wesen sein zu können?[162] In Rekurs auf den hegemonialen Geschlechterdiskurs zeichnen sich intelligible Geschlechtsidentitäten durch eine Übereinstimmung des Körpers, der Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung mit den normativen Regeln der „Heteronormativität" (Butler 1991, S. 39) aus. Ausgehend von der Zweigeschlechtlichkeit ist ein Mann dann intelligibel oder verhält sich dann heteronormativ, wenn er anatomisch ein Mann ist, sich wie ein Mann verhält, d.h. sich dementsprechend inszeniert und Frauen begehrt. Daraus ergeben sich die Geschlechter-Normen, die die kulturelle Intelligibilität bestimmen und intelligible und nicht - intelligible Identitäten hervorbringen. Butler betont dabei in erster Linie die „Kohärenz" und die „Kontinuität" der drei geschlechtlichen Konzepte als „aufrechterhaltende Normen der Intelligibilität" (ebd., S. 38), d.h. die fortdauernde Übereinstimmung von „sex"/„gender" und Begehren stellt die zu beachtende Norm dar, die immer wieder konstruiert werden muss. In und durch die Regulierungsverfahren und unter Beachtung der kohärenten Geschlechter-Normen entstehen intelligible, geschlechtlich bestimmte Identitäten, so genannte kohärente Geschlechtsidentitäten.

Handlungsfähigkeit und Widerstand

„Was der epistemologische Diskurs als 'Handlungsvermögen' anspricht, birgt also die Bezeichnung als Prozess in sich selbst." (Butler 1991, S. 213) Butler verortet das Handlungsvermögen nicht im Subjekt selbst, sondern argumentiert aus einer semiologischen Sichtweise, indem sie auf die konstituierende Wirkungen verweist, im Aussprechen Wirklichkeiten zu produzieren, d.h. im Akt des Bezeichnens das Signifikat diskursiv und auch nicht-diskursiv zu erschaffen. Im Gegensatz zu der Eigentätigkeit des Subjekts des „doing genders" der Handlungstheorie, geht Butler in ihrer Theorie der diskursiven Performativität von keiner aktiven Subjektzentrierung aus, sondern hebt die Regulierungsmacht der Normen hervor:

> „In diesem Sinne wird die mit der Performativität des 'Geschlechts' (sex) bezeichnete Handlungsfähigkeit jeder Vorstellung von einem voluntaristischen Subjekt direkt widersprechen, das ganz unabhängig von den regulierenden Normen existiert, die es bekämpft." (Butler 1997, S. 39)

[162] Damit erübrigt sich die Frage nach der Natur von männlicher und weiblicher Geschlechtsidentität, da intelligible Geschlechtsidentitäten diskursive Produkte sind, die in und durch die reglementierende, normative Praxis hergestellt werden (Butler, 1991, S. 39f).

Butler geht von einem Subjekt aus, das in einem Identifizierungsprozess Normen annimmt, welche die Konstitution des Subjekts ermöglichen. Das Subjekt vollzieht diese Aneignung aber nicht selbst. Es ist kein/e aktive/r Akteur/in, der/die Veränderungen vollziehen kann. Butler bezeichnet aus diskurstheoretischer Sicht das Subjekt demzufolge nicht als etwas, das wie das humanistische Subjekt völlig autonome Handlungsmöglichkeiten besitzt, sondern als „eine Folgeerscheinung bestimmter regelgeleiteter Diskurse" (Butler 1991, S. 213). Weedon betont in diesem Zusammenhang, dass Diskurse ohne Subjekte ihre Wirkung nicht entfalten können:

> „Trotzdem kann Sprache in Form von gesellschaftlich und historisch spezifischen Diskursen keine sozialen und politischen Auswirkungen außer in und durch die Handlungen der Individuen haben. Die zu ihren Trägerinnen werden, indem sie die Subjektivitätsformen und die Bedeutungen und Werte, die sie bereitstellt, annehmen und ihnen gemäß handeln." (Weedon 1990, S. 51)[163]

Das Subjekt wird im Sinne Butlers diskursiv durch Regeln erzeugt, die in einem Wiederholungsprozess permanent aufgegriffen werden.[164] Individuen können nicht aus eigener Willenskraft heraus Bezeichnungen mit sinnstiftenden Bedeutungen hervorbringen, um Veränderungen bewirken zu können (, da es nach Butler die regulierenden diskursiven Wiederholungsprozesse sind, die die Subjekte bilden). Butler hinterfragt vordiskursive Gegebenheiten und bricht mit der Tradition, einen Täter vor die Tat zu stellen (Butler 1991, S. 217). Der Handlungsspielraum für Veränderungen sieht Butler dort, wo Wirklichkeit geschaffen wird: in der Sprache durch performative Äußerungen, die wiederholt werden. Doch ist hier der Blick auf Wiederholungsprozesse zu richten, wobei es nicht darum geht, dass wiederholt wird, sondern wie wiederholt wird. In der kritischen Umdeutung eines Begriffs sieht Butler daher die zentrale Handlungschance: „In bestimmter Hinsicht steht jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs; daher ist die 'Handlungsmöglichkeit' in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren." (ebd., S. 213) Damit meint Butler nicht, neue sinnstiftende Bedeutungen unabhängig des Diskurses zu entwerfen. Dies wäre faktisch gar nicht möglich, da performative Bezeichnungen nur in zugehörigen Diskursen Sinn machen. Die Prozesse der Umdeutung funktionieren also nur im bestehenden Diskurs.

[163] Die wissenssoziologische Perspektive erweist sich meines Erachtens als eine produktive Ergänzung des Butlerschen Subjektverständnisses, da sie die nur defizitäre Behandlung des Akteursbegriffs der Butlerschen Subjektkonzeption durch eine Akzentuierung der Symboltätigkeit von Individuen kompensiert. Vgl. hierzu auch Keller 2005

[164] Diese Regeln legen das Subjekt jedoch weder deterministisch fest, noch bestimmen sie durch ein rigides System das Fundament ihrer Konstitution.

Für das Individuum bedeutet dies, dass es nicht über die Freiheit verfügt, Diskurse zu bestimmen, sei es ein Wort zu erfinden und zu glauben, Bedeutung geschaffen zu haben. Diese existieren nur innerhalb von Diskursen und können nur aus dem Inneren von Diskursen heraus gebildet werden: „In die repetitiven Praktiken dieses Bezeichnungsfeldes einzutreten ist keine Wahl, weil das 'Ich', das hier angeblich eintritt, immer schon drinnen ist: Es gibt keine mögliche Tätigkeit oder Realität außerhalb der diskursiven Verfahren." (ebd., S. 217)

Betrachtet man den Diskurs der Geschlechterdifferenz, so müssen sich alle Begriffe, die wiederholt werden und in diesem Diskurs Sinn machen, sich diskursiv auf diesen beziehen. So macht der Begriff „androgyn" nur deswegen Sinn, weil er sich im Kontext der Differenz zwischen Mann und Frau verortet, sich also innerhalb des Diskurses befindet und durch ihn hervorgebracht wurde. Die Umdeutung und Verschiebung der diskursiven Gehalte entspricht der Spielart der Dekonstruktion. Vermeintlich stabile Begriffe zerfallen in sich, wenn durch subversive Verfahren am scheinbaren Fundament der festen Kontinuität von Bedeutungen gerüttelt wird. Solch subversive Verfahren entsprechen „diskursiven Umdeutungspraktiken" (Villa 2001, S. 132), wie beispielsweise der Zitierpraxis von Anführungszeichen bei tradierten Bedeutungen. Auf dieser poststrukturalistischen These aufbauend, betrachtet Butler Geschlechtsidentitäten als Effekte instabiler Wiederholungsprozesse, die für subversive Umdeutungen offen sind. Identität wird im Butlerschen Sinne folglich als eine „performativ inszenierte Bedeutung, die eine parodistische Vervielfältigung und ein subversives Spiel der kulturell erzeugten Bedeutungen der Geschlechtsidentität hervorrufen kann" (Butler 1991, S. 61), begriffen.

Der Blick richtet sich im Weiteren Verlauf somit auf den herrschenden hegemonialen Geschlechterdiskurs, der im Dienste politischer und gesellschaftlicher Machtinteressen steht und regulierend die Grenzen des geschlechtlich Intelligiblen festlegt.

3.2.3 Geschlecht im Wissensfeld Schule

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Betrachtung des Geschlechts im sozialen Lebensraum Schule. Ich habe in den vorigen Ausführungen einen Überblick über den Wissenskomplex Schule und Geschlecht gegeben und flechte nun den Leitbegriff „Geschlecht" in das wissenssoziologisch-poststrukturalistische Denken ein, indem Schule nun auf der Ebene von Diskursen, genauer gesagt auf der Ebene der Produktion machtvollen (Geschlechter)Wissens angesiedelt wird.

Hark verweist auf die Produktion von geschlechtlichen Wissens, beispielsweise auf das der Geschlechterunterschiede in und durch Institutionen und stellt

sich die Frage, „wie dieses Wissen in sozialen Praktiken und Institutionen, die das Verhältnis der Geschlechter festlegen, ebenso wie in Subjektivitäten verankert wird“ (Hark 2001, S. 358). Um der zentralen Frage im zweiten Abschnitt nachgehen zu können, wie das Wissen über die Differenz in der Institution Schule verankert wird und wie Subjektivierungsprozesse ablaufen, wie Schüler dabei ihre eigene geschlechtliche Subjektivität erzeugen und sie sich sozialisatorisch aneignen[165], ist zunächst zu klären, was es heißt, von der Schule als Konglomerat hegemonialer Diskurse zu sprechen. Diese Klärung ist die Voraussetzung für das Verständnis der Prozesse der Herstellung und Legitimation der sinnstrukturierten Einheit der Geschlechterdifferenz auf der Ebene der Schule.

Neben den Kategorien „Alter“, „Ethnie“, „Klasse/Schicht“ ist auch „Geschlecht“ eine zentrale Kategorie zur Strukturierung der Gesellschaft und so auch der Schule. Eine anerkannte Definition liefert Becker-Schmidt, die unter dem Geschlechterverhältnis

> „das Insgesamt der institutionalisierten Gegebenheiten und normativen Regulative, die in einer bestimmten historischen Epoche und Kultur darüber entscheiden, welche Privilegien das eine Geschlecht auf Kosten des anderen hat (…)“ versteht (Becker-Schmidt 1991, S. 392).

Ausgehend von einer institutionellen Verankerung der Geschlechterverhältnisse[166] spiegelt sich auch in der Schule als gesellschaftliche Bildungseinrichtung das Geschlechterverhältnis wider, dessen inhaltliche Analyse sich an folgende Kriterien orientiert: „Die Art und Weise, mit welchen Legitimationen, in welchen spezifischen Hierarchisierungen, auch als ‘was’ die Geschlechter gesellschaftlich in Beziehung gesetzt werden.“ (Villa 2001, S. 2001)[167]

„Schulen sind heute als staatliche Einrichtungen Teil des staatlichen Herrschaftsverbandes, also eines durch Regeln konstituierten Ordnungsrahmens, der mit einem wirksamen Sanktionsapparat ausgestattet ist.“ (Fend 2006, S. 165) Teil dieser hier angesprochenen für die Schule konstitutiven Ordnung ist auch die symbolische Geschlechterordnung. Diese wird durch den hegemonialen Geschlechterdiskurs reproduziert und stabilisiert. Der Geschlechterdiskurs „spricht“ (schultheoretisch) in erster Linie durch die schulische Funktion der Sozialisation und auch der Enkulturation und bildungspolitisch durch die gesetzlichen Be-

[165] Siehe Kapitel 2.4
[166] Becker-Schmidt/Knapp 1995, S. 118
[167] An dieser Stelle kommt der Geschlechterdiskurs ins Spiel: Die strukturelle Geschlechterverteilung in der Schulorganisation einschließlich der Blick auf seine Bedeutung bezüglich der Verfestigung und Verflüssigung von Geschlechtsstereotypen ist in diesem Zusammenhang ein zentrales Untersuchungsfeld im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis in der Schule. Nähere Ausführungen zum Geschlechterverhältnis in der Schule. Vgl. Stürzer u.a. 2003

stimmungen. Dabei beinhaltet der hegemoniale Geschlechterdiskurs eine institutionalisierte Regelstruktur, die die Geschlechterwirklichkeit der Schule realisiert.

Der „schulische Wissensspeicher" ist ein Komplex vielfältiger hegemonialer Diskurse, die das Sagbarkeitsfeld abstecken und den in der Schule lebenden Individuen Orientierungs- und Sinnangebote geben. Der Geschlechterdiskurs bringt den in der Schule lebenden Personen also Subjektpositionen nahe, die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer aufgreifen, umsetzen und auch verändern können. Die Schule als materialisierter Effekt hegemonialer Diskurse vermittelt nicht nur ein spezifisches Wissen, sondern „stattet" die in ihr lernenden und arbeitenden Subjekte mit diesem machtvollen Wissen „aus" bzw. legt ihnen Deutungsmuster an die Hand, mit denen sie sich selbst und die Welt wahrnehmen.

> „Die Verwaltung und Vermittlung von Wissen ist ein zentrales Instrument der Herrschaftssicherung. (…) So kann über die Regulierung von Informationen und über die Etablierung eines Informationsmonopols eine Weltsicht durchgesetzt werden, die gleichzeitig politische Herrschaftsverhältnisse stabilisiert." (Fend 2006, S. 165)

Das in der Schule bereitgestellte Geschlechterwissen wird über Subjektangebote internalisiert. Die Schule hat in diesem Zusammenhang die Funktion, junge Menschen in die Gesellschaft einzugliedern, ihnen aber auch Bildung und Erziehung zukommen zu lassen, d.h. Möglichkeiten sich zu einer wertgeleiteten Persönlichkeit entwickeln zu können. Dies verläuft in der Schule entlang einer diskursiven und nicht diskursiven Praxis als Effekt des Macht-Wissens-Verhältnisses: in und durch die soziale Praxis in der Schule finden Subjektivierungsprozesse statt, die entlang des machtvollen Wissensverhältnisses verlaufen. Der hegemoniale Geschlechterdiskurs hat mit seiner Regelstruktur (entsprechend der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit) seine eigene Ordnung der Wahrheit im Sinne der natürlichen Existenz zweier polarer Geschlechter, so dass das Wissen um die Ausschließlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht als ein Macht-Effekt anzusehen ist. Die Frage nach dem Subjekt ist in diesem Zusammenhang eine Frage nach dem intelligiblen Subjekt. So konstituiert der hegemoniale Geschlechterdiskurs eine gesellschaftliche Intelligibilität, mit der ein geschlechtlich spezifischer Identitätsentwurf einhergeht.

Generell kann gesagt werden, dass in der sozialen Praxis der Schule institutionelle Vorgaben und Regeln aktualisiert und prozessiert werden, welche hier als „verhärtete" Wirkungen von Machtverhältnissen angesehen werden. Schule ist nicht nur ein Ort sozialer Praktiken von Geschlecht, sondern auch institutionalisierter Effekt des Geschlechterdiskurses bzw. Teil der symbolischen Wissensordnung. Die Geschlechter werden in der Schule durch diskursive und nichtdiskursive Machtpraktiken normalisiert, so dass die Schule nicht nur Effekt,

sondern auch der Kampfplatz ist, an dem der Geschlechterdiskurs reproduziert, aktualisiert, modifiziert und subvertiert wird. Die Schule begreife ich demnach als institutionelle Verankerung der gesellschaftlichen Ordnung der Geschlechterbinarität, die sich über das Geschlechterdispositiv[168] reproduziert. Geschlechtliche Signifikationsprozesse in der Schule finden daher in einem soziohistorisch gewachsenen institutionell stabilisierten Wissensverhältnis statt. Dieses fußt auf dem hegemonialen Geschlechterdiskurs, d.h. auf einer

> „einheitlichen theoretischen Wissensinstanz, die den Anspruch erhebt, sie (…) im Namen eines wahren Wissens und der Rechte einer Wissenschaft, die sich im Besitz von irgend jemand befände, zu filtern, zu hierarchisieren und zu klassifizieren" (Foucault 1978, S. 62).

Dominiert ein Diskurs, so wirkt er konstitutiv auf das Denken, Handeln, Fühlen und Wollen der Individuen, indem er durch ihr Handeln in sozialen Praktiken realisiert wird. Der hegemoniale Geschlechterdiskurs und der mit ihm einhergehende Gender-Code wirken somit normierend auf die Geschlechtsdarstellungen und Geschlechtsattribuierungen.

Der hegemoniale Geschlechterdiskurs als normatives Regulativ operiert mit der Inanspruchnahme von Wahrheit und entfaltet damit seine machtvolle Wirkung. Denn: Diskurse legen den Bereich des Wahren fest und üben damit gesellschaftliche Macht aus. Individuen stellen die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit nicht in Frage, da diese als vorreflexive Selbstverständlichkeit gilt und damit auch das Normalitätsfeld absteckt.[169] In diesem Zusammenhang tritt die Bedeutung der Lehrkräfte als Autoritätspersonen in den Vordergrund, die auch als Träger des herrschenden Diskurses angesehen werden können.

Der erziehungswissenschaftliche Impetus ergibt sich aus der Annahme, dass das theoretisches Denken über Geschlecht[170], das Wissen das darin transportiert wird, Einfluss auf die Schule als Geschlechterwelt nimmt. Denn all das, was über Geschlecht gedacht, gesagt, gefühlt und getan wird, auch eben wissenschaftstheoretisch[171], kann seinen Ausdruck auch in der Schule finden.[172] Die Schule ist

---

[168] Bührmann 1995

[169] Weedon formuliert dies treffend unter Bezugnahme auf die Schule als Normalisierungsinstanz: „Für das Individuum, das seine geschlechtliche Subjektivität erwirbt, steht die Autorität des Diskurses an erster Stelle. Die institutionellen Schauplätze des Diskurses wie Familie, Schule, Religion und Medien, die für die Sozialisation des Kindes verantwortlich sind, funktionieren aufgrund der Autorität dessen, was „natürlich" oder „normal" ist." (Weedon 1990, S. 127)

[170] - einschließlich der Thematisierung und des Problematisierens von regulativen Kategorien -

[171] Vgl. Kapitel 4.2. Dort wird auf die verschiedenen Geschlechterkonzeptionen eingegangen.

[172] Diese These wird im dritten Kapitel zu Geschlechterdiskursen in Beziehung gesetzt, d.h. es wird untersucht, welchen Diskursen über Geschlecht erziehungswissenschaftliche Studien folgen und welche Folgen dies für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule hat.

somit als Praxisfeld der Geschlechterverhältnisse zu sehen, in dem SchülerInnen ihr eigenes Geschlecht als Verhandlungsfeld entdecken können, womit eine Verflüssigung der Geschlechtergrenzen, aktive Wahlmöglichkeiten in der individuellen Identitätsarbeit und ein respektvoller Umgang mit Differenzen einhergehen kann. Schroeder betont im gleichen Sinne,

> „dass in Schul- und Bildungskonzepten immer auch implizit oder explizit Geschlechterkonzepte hinterlegt sind, also ein enger Zusammenhang zwischen der theoretischen Sicht auf die Geschlechterfragen und der Ausgestaltung der Schule als einem Geschlechtssystem besteht" (Schroeder 1999, S. 158).

Schule ist zweifelsfrei ein sozialer Ort der Heterogenität und Vielfalt. Die Ordnung der Schülerschaft in homogene Einheiten erfolgt allgemein gesprochen zum Einen durch äußere Differenzierung und zwar interschulisch (Einteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulformen) und intraschulisch (Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schulleistungen, Interessen und Begabungen, nach sozialen Kategorien und nach spezifischem Förderbedarf). Zum Anderen werden Schülerinnen und Schüler durch eine innere Differenzierung in kleinere Lerngruppen eingeteilt, die thematisch-intentionalen Aspekten, methodischen, medialen und sozialen Kriterien folgen.[173] „In der Schule findet Differenzierung als Praktizieren von Unterscheidungen statt, durch die Schüler in vielfacher Weise unterschieden und positioniert werden (Schulart, Notengebung, Begabung usw.)." (Höhne 2003, S. 221) Die Schule ist aber nicht nur Differenzierungsinstitution auf Grund ihrer Zielaufgabe der „individuellen Förderung und sozialen Integration" (Wiater 2001, S. 29), sondern sie ist auch Differenzierungsinstitution auf Grund der Konstruktion differentieller Geschlechtsidentitäten. Differenz ist konstitutiv für die Subjektbildung, da der differentielle Verweis einer Kategorie auf Grundlage der Negation, (d.h. „ich bin das, was ich nicht bin"; für die Kategorie Geschlecht folglich: „ich bin eine Frau, weil ich kein Mann bin") eine nicht nur distinktive, sondern auch eine identitätsproduktive Signifikation ist. Im sozialen Raum Schule haben Kategorien wie Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Ethnie, Alter, Behinderung usw. insofern Bedeutung, als sie die inhaltlichen Bezugspunkte identitätsstiftender Prozesse des Unterscheidens und Differenzierens darstellen. Höhne bezeichnet diese Kategorien als „regulative Differenzen", „die in unterschiedlichen Feldern und Praktiken sozial selektiv wirken" (Höhne 2003, S. 220). Sie sind „konstitutiv für Handlungen, Kommunikation und Praktiken in den einzelnen Teilsystemen, die durch sie überdeterminiert sind" (ebd.).

[173] Wiater 2001, S. 28

Die Geschlechterdifferenz wirkt sich sowohl strukturbildend als auch mit Blick auf die Praktiken konstituiv-regulierend und prozesssteuernd auf die Schule und auf die Schülerinnen und Schüler aus. In der alltäglichen Schulpraxis findet eine (Re-)Konstruktion einer erwünschten Weiblichkeit und einer erwünschten Männlichkeit auf den verschiedensten schulischen Feldern statt. An dieser Stelle sei auf die gesellschaftliche Bedeutung der Geschlechterdifferenz unter Berücksichtigung der strukturierenden Effekte auf gesellschaftliche Bereiche hinzuweisen. Unabhängig davon, wie der Geschlechterunterschied gedeutet wird, stellen die Zuschreibungen, die be-deutend sind, eines der wesentlichen Strukturprinzipien gesellschaftlicher Institutionen und Praktiken dar. Dies hat seitens der Schule bezüglich ihres pädagogischen Auftrages einschließlich ihrer Subjektvorstellung zentrale Folgen: eine bestimmte Form von Weiblichkeit und Männlichkeit steht für eine Gesellschaft, die wir für angemessen und erstrebenswert halten. Daraus entwickle ich die folgende These: Der Diskurs der Geschlechterdifferenz hat gesellschaftliche Macht, seine Version des Wissens um Männlichkeit und Weiblichkeit in schulisch-institutionellen Praktiken umzusetzen.

> „So werden beispielsweise durch die alltägliche Erziehungs- und Sozialisationsphase Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in bezug auf Kraft und Fähigkeit geschaffen und Individuum mit einer spezifischen Wahrnehmung ihrer Identität und ihrer Möglichkeiten ausgestattet, die dem unterworfenen Individuum als natürlich und nicht als das Ergebnis diffuser Machtformen erscheinen." (Weedon 1990, S. 155)

Vor dem Hintergrund der Zweigeschlechtlichkeit als „Bestandteil schulischer Sozialisation" (Tzankoff 1995, S. 14) setzt die diskursiv-symbolische Konstruktion von 'Normalität' am Schülersubjekt an und wirkt sich modellierend auf das Geschlecht aus. Kinder und Jugendliche müssen sich so am Normalbild des „Mädchens" und des „Jungen" verorten und sich am Prinzip der Homogenität orientieren. Auf der anderen Seite ist Schule auch ein sozialer Lebensort, in dem Spielräume erwachsen können für widerständige Subjektivitätsformen und für Veränderung.[174]

Geht man von der Schule als gesellschaftliche Institution der Geschlechterdifferenz bzw. als Effekt des hegemonialen Geschlechterdiskurses aus und damit als alltägliche Differenzierungspraxis von Geschlecht, dann gehorcht diese institutionell verankerte Strategie den Normen und Regeln, die die etablierten Bedeutungen und Interpretationsweisen wiederholen und damit die Machtverhältnisse

[174] So auch Pongratz: „Schule setzt die Möglichkeit aller Rationalisierung frei: das Selbstverständliche zu bezweifeln. Durch die Schule wächst den Individuen die Kraft zum Widerstand zu." (Pongratz 1986, S. 17)

von Geschlecht sichern. „Die Schule kennt bislang nur zwei Geschlechter, sie verortet sich in dem gesellschaftlich hegemonialen, kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit." (Schroeder 1999, S. 151) Auch Tzankoff hebt die Bedeutung der Zwei-Geschlechterwelt Schule hervor: So hat die Schule

> „als Lebensort eine zentrale Bedeutung für die alltägliche Geschlechterbegegnung: Sie ist die einzige Institution, der sich Heranwachsende - ob männlich oder weiblich - nicht entziehen können. Hier wird über Jahre ein großer Teil der Zeit während und außerhalb des Unterrichts mit Erwachsenen und Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts verbracht." (Tzankoff 1995, S. 14)

Schülerinnen und Schüler schreiben sich nicht nur vor dem Hintergrund dieser Struktur der Zweigeschlechtlichkeit geschlechtliche Attribute zu, sondern die symbolische Zweigeschlechtlichkeit stellt den institutionalisierten Geschlechterkanon dar, aus dem die diskursiven Angebote erwachsen. In diesem Zusammenhang rekurriert der Begriff des Normalen auf den der Normativität. Die gesellschaftlichen Regeln und Imperative für Frau- und Mannsein werden durch Negations- und Ausgrenzungsmechanismen eingefordert. In Anlehnung an Foucaults Konzept der Normalisierungsgesellschaft[175] gilt dies auch für die Erziehungswissenschaften und das Feld der Pädagogik.

Betrachtet man Normalität im Sinne von Link (2003) nicht deckungsgleich mit dem der Normativität, sondern als „Durchschnittsnormalität[176]", so stehen nicht die Einhaltung sozialer Normen, sondern der Vergleich mit Anderen im Vordergrund. Normalität kann diesbezüglich als Erfahrungsstruktur verstanden werden, die sich an die durchschnittlich gelebten Verhaltensweisen ausrichtet, welche zum Regelkomplex für den Einzelnen werden können. Für Kinder und Jugendliche hat dies sozialisatorisch gesehen immense Bedeutung. Denn Kinder und Jugendliche orientieren ihre Verhaltensweisen in starkem Maße an Gleichaltrigen, die als eine neben der Familie zentrale Sozialisationsinstanz fungieren. Der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin stehen vor der Aufgabe, sich mit Anderen gleichen Geschlechts zu vergleichen. Sowohl die normativen als auch die normalistischen Normen werden in dem Begriff der 'Normalisierungsmacht' subsumiert. Sie differieren lediglich in ihren Begründungsmustern: Die normalistische Norm ist durchschnittsorientiert mit der Mehrheit als Bezugsgröße; die normative Norm ist regelorientiert mit den Ge-und Verboten als Richtlinie und der Ausgrenzung als Strategie. Beide Formen haben eine sinn- und somit eine identitätsstiftende Wirkung auf die Subjekte.

[175] Foucault 1976; 1978
[176] Link 1996

> „Der zentrale Unterschied zwischen den normativen und den normalistischen Erwartungshaltungen ist also der, dass soziales Handeln und Normsetzung jeweils unterschiedliche Reihenfolgen aufweisen. Im Falle der Normativität führt eine von außen gesetzte Regel, eine soziale Norm zu dem gleichen Verhalten vieler. 'Es wird verlangt, dass ich mich so und nicht anders verhalte'. Im Falle der Normalität aber führt umgekehrt das gleiche Verhalten einer großen Anzahl von Menschen zu einer normalistischen Norm: 'Das machen doch alle [viele] so, das ist doch normal'." (Waldschmidt 2003, S. 88)

Schule betrachtet unter dem Aspekt der Normalisierungsmacht einschließlich der begrifflichen Norm-Differenzierung steht in einem engen Zusammenhang mit dem hegemonialen Geschlechterdiskurs: Dieser hat gerade durch seine normative Wirkmächtigkeit Anteil daran, dass sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Schule entsprechend des weiblichen oder männlichen Klassifikationssystems verhalten. Dabei werden den Schülerinnen und Schülern Zugehörigkeiten zugewiesen, die sie von anderen aber auch von vornherein von den Möglichkeiten wie man selbst existieren könnte, trennt. „Normalisierung bedeutet damit Spaltung. Zum einen trennt sie die Individuen untereinander, zum anderen geht die Spaltung durch den Zwang zur Vereindeutigung durch die Individuen selbst hindurch." (Hartmann 2000, S. 260)

Auf Grund seiner hegemonialen Stellung stellt der herrschende Geschlechterdiskurs gleichsam die Bedingung der normalistischen Norm dar, da die Mehrheit der Individuen der Geschlechterformen der hegemonialen (normativen) Norm entspricht. Die normalistische Norm ist daher mehr oder weniger ein Effekt der (normativen) Normen des hegemonialen Geschlechterdiskurses. Dennoch ist die Wirklichkeit der Normalität ein Indiz dafür, dass Geschlecht mehr einem Kontinuum als einer eindeutigen Bipolarität gleich kommt.

Generell kann gesagt werden, dass schulische Kommunikations- und Interaktionsprozesse beeinflusst und auch gelenkt werden von gesellschaftlichen Erwartungen, die an die Schule als Institution der Gesellschaft gestellt werden. Schulische Funktionen, d.h. Leistungen der Schule, die sie in Abhängigkeit von der Gesellschaft und für diese erbringt (Wiater 2002, S. 107), sind verbunden mit dem gesellschaftlichen Wissensspeicher und daher auch mit dem herrschenden Geschlechterdiskurs, woraus wiederum geschlechtliche Imperative folgen. Der schulische Rahmen stellt also für Mädchen und Jungen ein Erfahrungsfeld dar, in dem sie sich als Mädchen und Jungen verhalten und diesen unterschiedlich wahrnehmen.

Während in diesem Kapitel Schule unter dem Aspekt der institutionellen Stabilisierung von Wissensvorräten gedacht wurde und eine inhaltliche Beziehung zum hegemonialen Geschlechterdiskurs hergestellt wurde, wird im Folgenden die subjektive Wissensaneignung von Männlichkeit und Weiblichkeit auf der

Ebene des Subjekts thematisiert. So stehen nun die geschlechtlichen Subjektivierungsprozesse, die im Rahmen institutioneller Ordnungen ablaufen, im Vordergrund. Diese sind zusammen zu denken mit den Erfahrungen, die Mädchen und Jungen in der Schule machen und mit den Männlichkeits- und Weiblichkeitsangeboten seitens der Schule.

3.2.4 Subjektivierungsprozesse in der Institution Schule

> „Die Subjektivität ist ganz offensichtlich
> der Schauplatz der einvernehmlichen Regulierung
> von Individuen." (Weedon 1990, S. 144)

Die folgende Auseinandersetzung fokussiert in systematischer Absicht die Repräsentationspraxis der Schule hinsichtlich gültiger Geschlechterformen und bezieht dabei die Erfahrungen, was es heißt, in der Schule ein Mädchen und Junge zu sein, mit ein. „Macht, so Foucault immer wieder, muss analysiert werden über die Weise der jeweiligen Konstitution von Erfahrung." (Ricken 2006, S. 79) Daran sind die geschlechtlichen Subjektivierungsformen geknüpft, die im Wissensfeld Schule entlang der Normalisierungsprozesse nun im Weiteren thematisiert werden. Denn: „Die Schule ist, unter anderem aufgrund des weiterhin bestehenden staatlichen Bildungsmonopols, der zentrale gesellschaftliche Ort, an dem die Geschlechter gebildet werden sollen." (Schroeder, 1999, S. 149) Die Schule hat in diesem Sinne Leistungen an die Gesellschaft zu erbringen, indem sie Schülerinnen und Schüler sozial lebens- und „kulturtüchtig" macht. Zudem verfolgt sie einen Erziehungs- und Bildungsanspruch.

> „Die ältere Generation muss die neue Generation in die historisch entstandenen Kulturen, auch in die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit und in die entstehende Kultur der Geschlechterdemokratie einführen und die Kulturtechniken vermitteln, damit Kinder für die Welt, die sie vorfinden, kompetent werden. Und: die ältere Generation muss den Kindern die Freiheit lassen, ihr Leben, auch ihr Leben als geschlechtliche Wesen, selbst, allein und gemeinsam mit Gleichaltrigen, zu entwerfen und zu gestalten." (Prengel 2000, S. 93)

Die Gratwanderung zwischen Zwang und Freiheit kreist um ihre Gegensätzlichkeit. Dieses Kapitel knüpft in Anlehnung an das vorherige an das Zugleich von Unterwerfung und Freiheit an und verbindet nun den schulischen Rahmen mit den konkreten Erfahrungen, die Mädchen und Junge in der Schule machen. Zunächst folgt ein kurzer Überblick über die Subjektivierungsprozesse und die damit einhergehenden Positionierungen von Mädchen und Jungen.

3.2.4.1 Was es heißt ein Mädchen oder ein Junge zu werden

> „Kinder lernen, Männlichkeit und Weiblichkeit als Element ihres persönlichen und sozialen Selbst anzunehmen, als sei es unveränderlich. Dies tun sie, indem sie diskursive Praxen lernen, in denen alle Menschen als entweder männlich oder weiblich eingeordnet werden. Indem wir unsere Interaktionen mit Kindern auf die Vorannahme stützen, dass sie in einem einheitlichen und bipolaren Sinne männlich oder weiblich sind, lehren wir sie die diskursiven Praxen, durch die sie sich auf diese Art und Weise konstitutieren." (Davies 1992, S. 8)

Die Schule hat die Leistung zu erfüllen, Mädchen und Jungen in die Gesellschaft einzugliedern (Sozialisationsfunktion): Bei dieser geht es darum, den Kindern und Jugendlichen die soziokulturellen Normen, d.h. Ordnungen und Maßstäbe der Gesellschaft, näher zu bringen, um damit gesellschaftlich erwünschtes Verhalten zu sichern. Die Schule ist als sekundäre Sozialisationsinstanz maßgebend daran beteiligt, was es heißt, ein Mädchen oder ein Junge zu werden. Die Geschlechterwirklichkeit in der Schule verläuft über symbolische Zeichen als auch über Sprache, welche „Möglichkeit und Begrenzung" (ebd., S. 10) ist: Sprache schafft die Bedingungen subjektiver Existenzformen, indem sie auch die gesellschaftlichen Strukturen markiert, die Grenze zu dem, was möglich ist, d.h. was Sinn macht und was nicht. Oder wie Wittgenstein formuliert: Die Grenzen meiner Sprache, sind die Grenzen meiner Welt. Sich als Mädchen oder Junge so zu positionieren, um Anerkennung zu bekommen setzt eine Unterwerfung unter den hegemonialen Geschlechterdiskurs voraus.

> „Indem sie [die Kinder; Anm. d. Verf.] die diskursiven Praxen ihrer Gesellschaft erlernen, lernen Kinder, dass sie sozial als das eine oder andere identifizierbar sein müssen, obwohl sichtbare körperliche Unterscheide bei den meisten sozialen Situationen eine nur geringe, wenn überhaupt irgendeine Rolle spielen." (ebd., S. 11)

Dabei erlernen Kinder ihr Geschlecht in diskursiven Praktiken, die in die gesellschaftliche Strukturlogik eingelassen sind. Die Schule bietet Kindern und Jugendlichen mit vielfältigen DiskursPositionierungen und Subjektangeboten nicht nur einen Orientierungsrahmen, sondern auch konkrete Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen. Wie Berger und Luckmann feststellen, lernen Kinder und Jugendliche in der Schule objektivierte Wissensbestände, indem sie sich diese durch diskursive und nicht diskursive Praktiken aneignen.

> „Indem wir die diskursiven Praxen erlernen, eignen wir uns die Kategorien, die Beziehungen zwischen Kategorien und die feinen begrifflichen und zwischenmenschlichen Einzelheiten an, mit deren Hilfe wir unsere Persönlichkeit definieren und erklären, wer wir im Verhältnis zu den anderen sind." (ebd., S. 27)

Kinder und Jugendliche können in der gesellschaftlichen Institution Schule, in der zwar ein Geschlechtercode und auch Geschlechterregeln herrschen, unterschiedliche gar widersprüchliche Subjektpositionen[177] annehmen, wodurch wiederum die schulisch-gesellschaftliche Ordnung gefestigt wird. So positionieren sie sich als Junge oder Mädchen, was jedoch nicht nur eine Möglichkeit von Männlichkeit und eine Möglichkeit von Weiblichkeit bereit hält, sondern eine Vielzahl widersprüchlicher Möglichkeiten. Weibliche und männliche Subjektivierungsprozesse greifen durch das Subjekt hindurch, formieren und konstituieren es, so dass nicht nur das Denken und die Einstellungen machtvoll durchwoben sind, sondern auch der Körper und die Gefühle: „Der Körper eines jeden Kindes erwirbt sich durch diese Praxen ein Wissen über Männlichkeit oder Weiblichkeit." (ebd., S. 27) Dieses Wissen, das (präreflexiv) internalisiert wird, „regiert" den Umgang mit dem eigenen Körper und wirkt sich materiell auf den Körper des Kindes aus (ebd.). Auch die Emotionen spielen eine bedeutende Rolle bei den Positionierungen als männlich oder weiblich, insbesondere unter dem Aspekt, ob man gemocht oder nicht gemocht wird, ob man sich selbst und andere mag oder nicht mag: während Mädchen daraus im Hinblick auf ihr Äußeres, auf ihre Sexualität ein machtvolles Wissen ziehen können, spielt sich das emotionale Wissen bei Jungen in klarer Abgrenzung zu weiblichen und homosexuellen Entwürfen ab.[178] Die Ebene der Vorstellungen kreist um die Bipolarität von Weiblichkeit und Männlichkeit, die für Mädchen und Jungen, Frauen und Männern als vereinfachende Folie fungiert, seine vielfältigen, widersprüchlichen Erfahrungen zu ordnen und auch zu filtern, um sich in einer „berechenbaren soziale Welt, durch die sie erkennen und erkannt werden können" (Davies 1992, S. 63), bewegen zu können. Die Subjektivierung von Mädchen und Jungen erfolgt nachhaltig. Denn: Sind die geschlechtercodierten Muster des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns internalisiert, erscheint es als außerordenlich schwierig, sich jenseits dieser verinnerlichten Strukturen zu verhalten.

Zentral für die Frage, was es heißt, ein Mädchen und ein Junge zu werden, ist der thematische Aspekt der sozialen Anerkennung: „Die Angst vor dem Verlust oder auch nur vor der Minderung des gesellschaftlichen Prestiges ist einer der stärksten Motoren zur Umwandlung von Fremdzwängen in Selbstzwänge."

[177] Davies unterstreicht, dass das Betrachten der Subjektivierungsprozesse durch das Konzept der Subjektposition auf Grund der diskursiven "Durchformung" des Subjekts geeigneter ist, als die Geschlechtsrollentheorie: „Whereas role is somehow external to the person, something that can be taken up or put aside (the 'real' person presumably remaining separate from those various roles), we argue in that paper that there is no self independent of the positions through which we each fabricate our selves and are fabricated. Position is a much more fluid concept than role and recognises the constitutive force of discourse to make/fabricate the stories or narratives through which meaningful lives are made." (Davies 1994, S. 23)

[178] Siehe Kapitel 3.2.4.3

(Elias 1979, S. 377) Dies bedeutet, das die Möglichkeitsbedingungen zu existieren an das Bedürfnis sozialer Anerkennung „von außen“ gekoppelt sind, die sich wiederum von sozialen Kategorisierungen in Form sozialer Identitätszuschreibungen also von Zugehörigkeitsentwürfen speist. Schülerinnen und Schüler werden in der Schule entlang der diskursiv erzeugten Identitätsentwürfe als Mädchen und Jungen adressiert und zwar in normativer Hinsicht. Ihm/ihr wird eine Identitätsarbeit abverlangt, um sich authentisch als Junge oder Mädchen zu erfahren und zu erleben: Dies bedeutet: Schüler und Schülerinnen sind in der Sozialisationsinstanz Schule angehalten, sich so wahrzunehmen, dass sie sich als Junge/Mädchen fühlen, sich als Junge/Mädchen denken und als Junge/Mädchen handeln und dass sie sich in dem Glauben wahrnehmen, ihre individuelle Authentizität zu leben. Dabei herrscht eine normalisierende Kultur der Mädchen und Jungen untereinander. Die Grenzen dieser Subjektivierung sind somit in einem normativen Gefüge gesellschaftlich festgelegt, dessen Hinaustreten sanktioniert wird.

> „Als Überlebensstrategie in Zwangssystemen ist die Geschlechtsidentität eine Performanz, die eindeutig mit Strafmaßnahmen verbunden ist. Die diskreten Geschlechtsidentitäten sind Teil dessen, was die Individuen in der gegenwärtigen Kultur ‘zu Menschen macht’ (humanize); wir strafen regelmäßig diejenigen, die ihre Geschlechtsidentität nicht ordnungsgemäß in Szene setzen.“ (Butler 1991, S. 205)

Die nächsten Unterkapitel handeln von den vielfältigen Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen in der Geschlechterwelt Schule, von der Normalisierungsmacht, den Praktiken und Technologien der Subjekte, sowie von den mikrophysischen Selbst- und Fremdkontrolle in der Differenzinstitution Schule.

3.2.4.2 Geschlechterformen im binären Ordnungsraster der Schule

In sozialen Prozessen der Schule wird ein spezifisches Wissen um die Zweigeschlechtlichkeit zur gesellschaftlich-schulischen Wirklichkeit.[179] Die hier anzusetzende (wissenssoziologisch-)diskurstheoretische Perspektive der Geschlechterforschung[180] betrachtet Geschlecht (gender) als diskursive Konstruktion und geht der Grundsatzfrage nach, wie Geschlechtlichkeit konstruiert wird. Es wird davon ausgegangen, dass Männlichkeit und Weiblichkeit permanent sozial-

[179] Die alltägliche Konstruktion von Geschlecht in der Schule durch soziale Praktiken wird Inhalt des Kapitels 4.2 sein. Vgl. Breidenstein/Kelle 1998; Faulstich-Wieland u.a. 2004a; Güting 2004

[180] Sie hat ihre VertreterInnen in erster Linie in der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967; Kessler/McKenna 1978; Hagemann-White 1984), im Symbolischen Interaktionismus (Goffman 1977) und im Sozialkonstruktivismus (Hirschauer 1989, 1993; Bilden 1991).

interaktiv hergestellt werden, so dass Geschlecht nicht etwas ist, was man hat, sondern etwas, was man in seinem sozialen Kontext prozessiert. Diese interaktive, prozesshafte Konstruktion der Geschlechterdifferenz wird mit dem Begriff des 'doing genders' zum Ausdruck gebracht (West/Zimmermann 1991). Diesbezüglich stehen alltagstheoretische Fragestellungen zur sozialen Herstellung von Geschlecht und die Überzeugung, dass Mädchen und Jungen ihre Geschlechtlichkeit stets in sozialen Praktiken soziosymbolisch produzieren, an der „Selbst-Bildung" (Bilden 1991, S. 280) als Mann oder Frau also aktiv teilnehmen, im Vordergrund. Das verlangt von jedem Einzelnen interaktive Kompetenzen, sein eigenes Geschlecht richtig darzustellen (Geschlechtsdarstellungen) und seinem Gegenüber das richtige Geschlecht zuzuschreiben (Geschlechtsattributionen) (Hirschauer 1989). In diesem Sinne ist 'gender' als Leistung in sozialen Situationen zu verstehen, als erworbene Handlungs-, Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen im kulturell-symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit (Hagemann-White 1984). Diesen binären Code der Geschlechterdifferenz muss jedes Individuum bezüglich des 'doing genders' internalisiert haben, um sich als Mann oder Frau „richtig" verhalten zu können und „richtig" handeln bzw. um geschlechtlich intelligibel (Butler 1991) sein zu können (Kohärenz von Geschlechtsidentität, Geschlechtskörper und Sexualität). So ist gewährleistet, dass Situationen und Anforderungen normentsprechend interpretiert werden können und diese Eingang in das eigene Handeln finden können. Durch das Deutungsangebot des herrschenden Geschlechterdiskurses können Mädchen und Jungen in der Schule ihr (Selbst-)Verständnis sowie das Verständnis von Anderen und von der sozialen Welt zum Ausdruck bringen.

Im Mittelpunkt stehen die schulischen Konstitutionsbedingungen von Geschlecht und die Erfahrungen, die Mädchen und Jungen in der Schule machen. In diesem Sinne stellt das Geschlecht das Verhandlungsfeld dar, auf dem um Intelligibilität gekämpft wird. Welche Rolle die Schule als Effekt von Diskursen spielt und welches Wissen, die Erfahrungen, die Gefühls-, Handlungs- und Denkkonzepte der Mädchen und Jungen konstituiert, wird die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung sein. Dabei beziehen sich die diskursiven und nichtdiskursiven Konstruktionsmodi auf die aktive, aber dezentrierte, in sich widersprüchliche Subjekttätigkeit, sowie auf die geschlechtlichen Normierungs- und Normalisierungsprozesse in und durch die Schule. Die Schule wird in diesem Kapitel als Bedeutungsgefüge der Macht verstanden, welches sich analytisch in vier verschiedene Felder unterteilen lässt: als Feld der subjektiven Identitätsformierung in der Schule, als Feld der schulischen Interaktionsprozesse, als Feld der institutionellen Praktiken und als Feld der diskursiven, symbolischen Wissensordnung in der Schule. Diese Herangehensweise an die Schule als vielschichtiger Bedeutungskontext basiert auf der wechselseitigen Verschränkung des Subjekts

mit seinem Bewertungs-, Empfindungs- und Handlungsprogramm und der Schule als institutionalisierter Effekt von Diskursen und seines Macht-Wissen-Komplexes. Vor dem Hintergrund diskursiver, symbolischer und gesellschaftlicher Machtverhältnisse wird Schule in ihrer Komplexität beschrieben, innerhalb dessen sich Mädchen und Jungen ihr Geschlecht aneignen, mit dem sie sich klar als Frau oder Mann nach außen ausweisen können, aber auch nach „innen" thematisieren können.

In den bisherigen Forschungen wandte sich der Blick primär auf die Geschlechterpraktiken im Unterricht; eine Berücksichtigung der diskursiv-symbolischen Bedingungen dieser subjektiven, interaktiven Geschlechterkonstruktionen fand in Bezug auf den institutionellen Rahmen Schule noch keine systematische Ausarbeitung. Das gesellschaftliche Wissen von Geschlecht wurde unvermittelt in den institutionell-organisatorischen Rahmen der Schule eingeführt. Um die schulisch-institutionellen Festschreibungen und Ausgrenzungen von Wissen (Lehrplan, Schulbuch, Schulordnung usw.) und gleichsam die schulischen Praxen alltäglicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse einfangen zu können, bedarf es, den Blick mikroanalytisch, d.h. auf soziale Praktiken und makroanalytisch, auf die diskursiv-symbolische Wissensordnung zu richten. Schulkritische Auseinandersetzungen[181] benennen die verdeckten Mechanismen der schulischen Sozialisation und thematisieren den heimlichen Lehrplan, insbesondere seine Wirkung auf das Schulsystem sowie auf die Lehr-Lernprozesse.

Die Beantwortung der Frage wie und unter welchen Bedingungen schulische Wissenskonstruktionen die geschlechtliche Subjektivität von SchülerInnen konstituieren, verlangt, den Blick auf die Verschränkung von Diskurs und Subjekt, von Wissen und Praxis zu richten. Die (Re-)Produktion von Schulwissen gründet auf der gesellschaftlichen Konstruktion des Wissens in Form von Deutungen und impliziert gleichsam das Wissen um das Geschlecht als Effekt des diskursiven Kampfes um Bedeutungen. Die kollektiven Wissensbestände, die in der Schule weitergegeben werden, werden in ihrer wechselseitigen Verschränkung der schulischen Praktiken mit dem institutionellen Bedingungsgefüge der Schule reproduziert und auch transformiert. Die Schule, betrachtet als ein Gefüge mehrerer Ebenen, schafft dafür die analytische Voraussetzung herauszufinden, welche Position und Funktion die Schule in ihrem mehrschichtigen Bedeutungsfeld im Prozess der Wissenstradierung spielt und wie sich die dominierenden Wissenskonstruktionen auf den verschiedenen Ebenen der Schule in die Körper einschreiben. Es wird nun systematisch der schulische Kontext aufgegliedert, in dem die Prozesse der (Re-)Produktion des Geschlechterwissens einschließlich der Norm, sich geschlechtlich eindeutig darstellen zu müssen, stattfinden. Dem-

[181] Allgemein auf den heimlichen Lehrplan bezogen sind hier zu nennen: Rolff 1980; Rumpf 1966; Wellendorf 1973; Zinnecker 1976

zufolge interessiert der Gesamtkomplex Schule, der die sozialen Aspekte des Wirklichkeitsbereichs Geschlecht im Netz schulischer Kräfteverhältnisse beinhaltet. So kann vorweggenommen werden, dass Kinder und Jugendliche als Mädchen und Jungen erzogen, die Schule als institutionellen Ort (mit Materialien und Räumlichkeiten) besuchen, dass sie in einer Klasse mit anderen Schülerinnen und Schülern interagieren, dass sie ihr Geschlecht mit Gleichaltrigen inszenieren, auch mit der Lehrkraft in Beziehung stehen und dass sie sich durch den alltäglichen Unterricht in Lernprozessen befinden.

Wiater (2002) konzipiert eine Theorie der Schule, die einen „systematischen mehrebenen-analytischen Ansatz“ (Wiater 2002, S. 7f) verfolgt: Schule wird dabei makro-, meso- und mikroperspektivisch unterschieden, d.h. sie wird bezüglich ihrer äußeren Organisationsstruktur, ihres Gestaltungspotentials (Schulkultur, Schulentwicklung, Schulleben) und bezüglich ihrer sozialen Interaktionsprozesse mit Blick auf die Personen strukturiert. Wiater rekurriert zudem auf Ulichs (2001) Unterscheidung einer Strukturdimension und einer Prozessdimension von Schule und Unterricht:

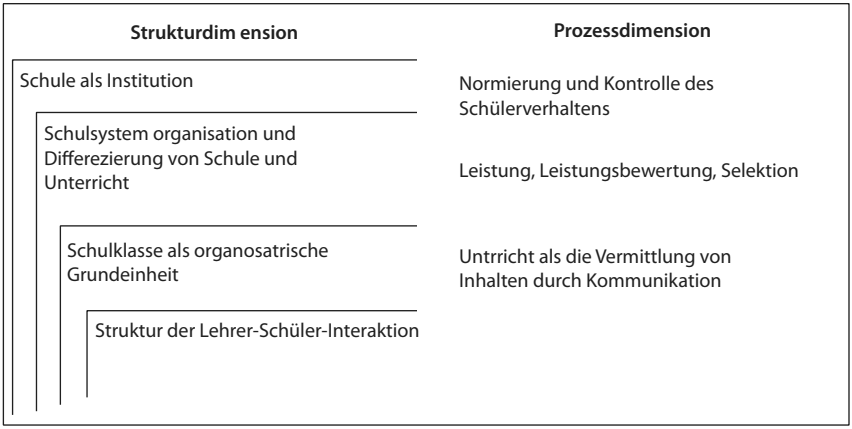

Abbildung 1: Ein Ordnungsraster für die Schule (Ulich 2001, S. 35)

Dieser Bezugsrahmen für Schule und Unterricht fungiert nach Ulich als „Ordnungsraster für die alltäglichen Erfahrungen der Schüler/innen“ (Ulich 2001, S. 35). So kann spezifiziert werden, dass Schülerinnen und Schüler gesetzlich verpflichtet sind, die Bildungsinstitution Schule zu besuchen. In unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen sollen sie sich über Inhalte Wissen aneignen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Schlüsselqualifikationen erwerben. Über das direkte

interaktive Kommunikationsgeschehen lernen Schülerinnen und Schüler in organisierten Jahrgangsklassen. Dabei ist die Schule personell mit Lehrkräften ausgestattet, welche den Schülerinnen und Schülern die Inhalte vermitteln, also Lehr-Lernprozesse organisieren. Diese Lernprozesse sind mit Leistungsforderungen seitens der Institution verknüpft, die sie in regelmäßigen Abständen überprüft und zertifiziert. Ferner ist die Schule mit Macht- und Sanktionsmitteln ausgestattet, die es ihr erlauben, Schülerverhalten zu kontrollieren und zu normieren. Jungen und Mädchen reagieren auf schulische Strukturen und Prozesse unterschiedlich. So unterstreichen Martino und Pallotta-Chiarolli[182], dass eine Vielzahl von Mädchen und Jungen[183] die hierarchischen Machtstrukturen der Schule kritisieren, gar ablehnen, welche sich zum Einen in der repressiven Schüler-Lehrerbeziehung äußert und zum Anderen in schulischen Kontroll- und Disziplinarverfahren. Die daraus erwachsende Ablehnung der Schule ist jedoch zu kontrastieren mit schulischen Erfahrungswerten, die nicht primär die Autoritätsstrukturen als reglementierend und unterdrückend erleben, sondern das soziale Leben in der Schule, den sozialen Kontext als positiv wahrnehmen.

Eine diskurstheoretische Perspektive baut nicht auf eine klare Trennung zwischen institutionellen Strukturmerkmalen und akteursorientierten Handlungsmustern. Im Vordergrund stehen weniger Binaritäten wie Mikro/Makro, Innen/Außen, Individuum/Gesellschaft als mehr die Wirkungen von Diskursen. Diese lassen sich nicht auf der institutionellen Ebene eingrenzen, d.h. auf das Bildungswesen als Subsystem der Gesellschaft, sondern das „Diskursive durchzieht das gesamte Alltagsleben“ (Hirseland/Schneider 2001, S. 397) und in diesem Sinne auch die gesamte Schulwirklichkeit. So wird Schule als Institution der Geschlechterordnung im Kräfteverhältnis schulischer Praktiken einschließlich ihrer Wirkung auf die Subjekte, die Mädchen und Jungen, betrachtet.

> „Poststructuralist theory disrupts the internal/external binary associated with socialisation theory and the passive/active binary associated with the teacher/student binary. It makes visible the ways in which teachers and students are caught up in multiple discourses, positioned in multiple ways - sometimes as speaking subjects mobilising the discourses through which they have been subjected/made subjects to powerful and liberatory ends, at other times in ways that deprive them of choice and of the possibility of acting in powerful ways.” (Davies 1994, S. 76)

[182] Es wurden über 900 Jugendliche im Alter von 14-16 Jahren von sechs australischen Schulen über ihre Erfahrungen als Mädchen und Junge in der Schule befragt: „They were asked to write about what life at school as a boy or as a girl was like, to highlight what they enjoyed about school, and to describe any problems they experienced.” (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 14)

[183] Insbesondere Jungen zeigen eine ablehnende Haltung gegenüber den schulischen Autoritätsstrukturen, welche sich in einer ‘Protestmännlichkeit’ („protest masculinity“) (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 53) kulminiert.

Betrachtet man die verschiedensten Struktur- und Prozessebenen der Schule unter dem Aspekt der Konstitution von Geschlecht, so ist Schule analytisch einerseits in der Dimension der Geschlechterdifferenz und andererseits in der Dimension der Geschlechterordnung zu denken[184]:

- Die erstere Dimension bezieht sich auf die Signifikationsprozesse bzw. auf die Selbst- und Fremdtechnologien, die 'normale' Männlichkeit und Weiblichkeit bewirken. Dies findet auf der Ebene der Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler-Interaktion statt und kann als Prozess der Ko-Konstruktion im sozialisatorischen Sinne verstanden werden.
- Die zweite Dimension bildet den diskursiven Wissensrahmen, der die soziokulturelle Ordnung in Gestalt von Geschlechternormen, Regeln, Ge- und Verboten meint.

Im Mittelpunkt der Analyse steht das Subjekt unter besonderer Berücksichtigung seiner geschlechtlichen Identitätsformierung[185]. Foucault geht von einer historisch-sprachlichen Bedingtheit des Subjekts aus, dessen Konstitution sich ein Leben lang vollzieht. In Anbetracht der 9-jährigen Pflichtschulzeit wirken schulische Sozialisationsprozesse - neben der weiteren zentralen Sozialisationsinstanz der Familie - auf die Subjektivität, d.h. auf das Denken, auf den Körper und auf die Gefühle des Individuums. Während Normierungen aus den institutionellen Vorgaben in Form von Schulgesetzen, Richtlinien und Verordnungen objektiviert hervorgehen, sind die Normierungen auf der Ebene der alltäglichen Interaktionsprozesse ebenso hervorzuheben:

> „Ein größerer Teil der Normierungen des täglichen Handelns von Lehrern und Schülern erfolgt vielmehr 'naturwüchsig', d.h. über gesellschaftlich tradierte Normen und Verhaltenserwartungen an den Unterricht und an das Rollenverständnis von Lehrern und Schülern." (Meyer 1987, S. 58)

Weitere Akzentuierungen werden primär im Hinblick auf die AkteurInnen und ihre Praxen (erste Dimension) vorgenommen. Durch die Berücksichtigung der soziosymbolischen, diskursiven Bedingungen ihres Handelns wird auf die zweite Dimension verwiesen, die die Schule als Institution einer Gesellschaft der „symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit" (Hagemann-White 1984) thematisiert. Demzufolge betont das obige Schaubild die Zweiseitigkeit, die ver-

[184] Diese beiden Dimensionen können mit Foucaults Konzept der Gouvernementalität „zusammengedacht" werden.
[185] Geschlechtsidentität wird als ein diskursiver Effekt von Geschlechternormen (Butler 1991) angesehen, die interaktiv hergestellt wird (Hirschauer 1989).

schränkte Prozesshaftigkeit von Normen und Handlungen der schulischen Praxis der Vergeschlechtlichung.

Das praktische Verhältnis von Institution (Schule) und SchülerInnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer, von Struktur und Subjekt bezüglich der Konstitution von Geschlechtlichkeit lässt sich in Anlehnung an Foucault als ein Netz von Technologien beschreiben: Technologien der Schule verschränken sich mit Technologien des Selbst. Während die Institution Schule Schüler- und Lehrersubjekte zu Oberflächen von Wissenseinschreibungen und zu Objekten der Regulierung macht, wenden Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte selbst Modi der Interpretationsformen an, die eine Selbstunterwerfung beinhalten. So kann man in diesem Zusammenhang von einer wechselseitigen Subjektivierung sprechen, die einerseits durch Formen der Fremdbildung der Schule und andererseits durch Operationen der Selbstbildung der Schülerinnen und Schüler angeleitet ist.

Villa geht in Bezug auf die Konstitution des Subjekts von einem wechselseitigen Prozess von Subjekt und Struktur aus. Unter Rekurs auf aktuelle geschlechtertheoretische und soziologische Subjekttheorien stellt sie zusammenführend dar, dass die

- „Subjektkonstitution das (nie abgeschlossene) Resultat komplexer Vergesellschaftungsprozesse ist, durch die Makro-Strukturen verinnerlicht werden;
- Subjektkonstitution ebenso das Resultat von Individuation ist, d.h. der aktiven, kreativen, individuell verschiedenen Aneignung dieser Strukturen und der damit verbundenen Herausbildung von Handlungs- und Akteurspotentialen (vgl. Becker-Schmidt 1991);
- Subjekte die Strukturen konstruieren, in denen sie vergesellschaftet werden, und zwar in 'kontrollierter' Freiheit (Bourdieu)." (Villa 2001, S. 35)

Für die Schule und die geschlechtliche Formierung von Mädchen und Jungen kann hieraus zusammenfassend geschlussfolgert werden: Die Schule als gesellschaftliche Institution der Geschlechterbinarität adressiert Mädchen und Jungen in normativen Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen, mit denen aber stets andere Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit einhergehen, die Mädchen und Jungen modellierend „an sich anwenden" können.[186]

Das Subjekt in der Rolle des 'Schülers' identifiziert sich mit bestimmten weiblichen oder männlichen Subjektpositionen, die handlungsleitend und wahr-

[186] So formuliert Weedon anschaulich: „Durch Diskurse, wie sie in institutionellen Praktiken, beispielsweise in der Familie und der Schule, verwirklicht sind, werden die Bedeutung des physischen Körpers, der psychischen Energie, der Gefühle und des Begehrens sowie die bewußte Subjektivität konstituiert." (Weedon 1990, S. 144)

nehmungsstrukturierend wirken. Der Körper, die Gefühle und das Denken werden diskursiv konstituiert, d.h. entsprechend der Machtverhältnisse strukturell formiert und damit auch be-deutend gemacht im Hinblick für die individuelle Identität. In interaktiven Handlungen haben die Schülerinnen und Schüler aktiv Teil an der Aushandlung ihrer geschlechtlichen Identität. Dabei impliziert der zu verinnerlichende Gender-Codex in diesen identitätsstiftenden Kommunikationsprozessen Normen und Regeln, deren Wirkung sich in der Ausformung spezifischer Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsmuster zeigt.

Das erkenntnisleitende Interesse konzentriert sich auf das Schülersubjekt, das im schulischen Feld entlang gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse und den damit verbundenen Normen geschlechtlich formiert wird. Normen manifestieren sich aus einem poststrukturalistischen Verständnis als Wirkmächte in den unterschiedlichsten Ebenen: Sie entfalten ihre Wirkung konstitutiv auf Subjekte, Praktiken, Strukturen und durchdringen Geschlecht, Körper, Wahrnehmung, Gefühle soweit, dass der Effekt der Natürlichkeit hergestellt wird. Bedeutsam für den schulischen Kontext wäre es zu untersuchen, welche Männlichkeit und welche Weiblichkeit in der schulischen Alltagspraxis herrscht, inwiefern diese mit der Schulart variieren, welche seitens der Institution Schule favorisiert werden und ob sich die Formen der schulischen Alltagspraxis mit den Formen der institutionellen Zielsetzungen decken. In diesem Zusammenhang kommt dem hegemonialen Geschlechterdiskurs in der Schule[187] hinsichtlich der Geschlechterangebote besondere Bedeutung zu: Er bietet Mädchen und Jungen jeweils eine normative Form von Weiblichkeit und Männlichkeit an.[188] Connell (1987) formuliert in seinem praxeologischen Konzept der „hegemonialen Männlichkeit(en)[189]“ ein Männlichkeitsideal, das mit weiteren sozialen Kategorien wie Herkunft, sexuelle Orientierung, Ethnie etc. verknüpft ist und dem Einzelnen Macht zuteilt (Meuser/Scholz 2005, S. 213). Connell geht davon aus, dass in jeder Gesellschaft ein hegemoniales Männlichkeitskonzept[190] vorhanden und normativ gültig ist, das sich über eine Abwertung von anderen Männlichkeiten und von Weiblichkeit generell definiert.

[187] So gehe ich von der These aus, dass die Schule in die Reproduktionsprozesse hegemonialer Männlichkeit eingebunden und verwoben ist: „In die Reproduktion von hegemonialer Männlichkeit wird von nahezu allen männlichen und vielen weiblichen Mitgliedern der Gesellschaft investiert: durch Erziehung und Beziehung, durch Vorteilserwirtschaftung, Statusabsicherung und Abgrenzung gegenüber anderen.“ (Kersten 1999, S. 80)

[188] An dieser Stelle sei die Studie von Budde (2005) genannt, der einen detaillierten Einblick in die Formen und Facetten von Männlichkeit im schulischen Alltag gibt. So auch Michalek (2006).

[189] Meuser und Scholz sprechen von einer Pluralisierung hegemonialer Männlichkeiten, die sich um die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche, wie Politik, Medien, Wirtschaft etc. heraus entwickeln und ansiedeln (2005, S. 216).

[190] So ist mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit die Positionierung des Nachwuchserzeugers, des Beschützers und des Familienernährers verbunden (Kersten 1999, S. 82).

> „Boys constructed themselves and were constructed by others as either adhering to a powerful perfomance of dominant normative masculinity or displaying traits and signs of transgressive masculinity, usually in relation to being seen as 'girlie or gay'." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 79f)

Ausdruck der binär verfassten Machtbeziehungen zwischen Mädchen und Jungen aber auch innerhalb der Gruppe der Jungen ist der „Macho-Habitus" als Ausdruck hegemonialer Männlichkeit[191] in unserer Gesellschaft, welcher als ein Effekt der normalisierenden Geschlechterpraxis angesehen wird (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 83ff). Bei Jungen, die durch diesen Diskurs konstituiert werden, fungiert Sexualität beispielsweise als Rivalitätsfeld, was sich darin äußert, dass Jungen mit anderen Jungen in diesem Feld „wetteifern" (Eder 1995, S. 85). Die Selbstpositionierung, -zuschreibung und -inszenierung eines „taffen, dominanten, coolen Mannseins", gepaart mit einer „Homo- und Weiblichkeitsphobie", ist gekoppelt an das soziale Ansehen in der Klassenzimmerhierarchie. Hegemoniale Männlichkeit wird von Jungen, die sich anders positionieren oder die aber auch diese Positionierung annehmen, in der Schule als Druck und Zwang[192] erlebt und somit in Gestalt der Fremdführung wahrgenommen: „Dominant masculinity, while conferring power and status, often leads to some boys feeling constrained and trapped." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 91) Eine Reihe von Jungen distanzieren sich von dieser rigiden Form von Männlichkeit und der damit einhergehenden Praxis, wie Andere zu schikanieren, sexuell aktiv zu sein, zu rauchen und zu trinken etc. und erleben diese Form eher als begrenzend.[193] Das Besondere der hegemonialen Männlichkeit in der Schule wird in der Abwertung der Schule an sich deutlich, was konstitutiver Teil des Konzeptes ist. Da die Schule und der in ihr herrschende kognitive Bildungswert weiblich konnotiert ist, findet bei Jungen, die sich zur hegemonialen Männlichkeit positionieren, eine Ablehnung schulischer Strukturen und Autoritäten statt. Neben der hegemonialen Männlichkeit gibt es weitere Formen von Männlichkeit, wie auch die marginalisierte Männlichkeit, die sich der sozioökonomischen, kulturellen Richtschnur unterordnet.

---

[191] „Die coole Härte impliziert ein bestimmtes Verhältnis zu Frauen/Mädchen und nährt ein Gefühl der Überlegenheit ihnen gegenüber (…). Zu demonstrieren, dass der Körper das Rauchen und Trinken verträgt, ist ein „Männlichkeitsbeweis", der die Eindeutigkeit der eigenen sexuellen Identität sichern hilft. Dieses Verhältnis zur Weiblichkeit, das in der Form der Männlichkeitsbeweise hergestellt wird, ist in der Tat mehr als nur „hintergründig" konform." (Helfferich 1994, S. 74)

[192] "(…) boys spoke of the pressure that was placed on them to act and behave in a certain way according to the dictates of hegemonic heterosexual masculinity." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 86)

[193] „Not all boys subscribe to dominant masculinity and in fact reject being 'cool'. They realise that masculine behaviour can be oppressive and limiting." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 91)

Richtet man den Blick auf die Weiblichkeiten, dann kann in Anlehnung an Martino und Pallotta-Chiarolli in der Schule von einer - nun vereinfachenden - normativen, traditionellen, d.h. angepassten Weiblichkeit und von einer damit einhergehenden (norm-)überschreitende Weiblichkeit gesprochen werden. In Bezug auf die Ergebnisse von Reay (2001)[194] beschreiben Martino und Pallotta-Chiarolli folgende Mädchentypen in der Schule: nette Mädchen ('nice girls'), hyper-feminine Mädchen ('girlies'), „unartige, böse" Mädchen ('spice girls') und die Wildfangs ('tomboys').

> „She [Reay; Anm. d. Verf.] classified the girls in her primary school study into 'nice girls' who studied hard, were quite and compliant, and were sexually restrainded; the 'girlies' who fashioned their clothing, hair and make-up according to ultra-feminine media-inspired images; the 'spice girls' who transgressed the passivity of the 'nice, naïve girls' by being sexually aggressive and harassing boys; and the 'tomboys' who denigrated girls and preferred to be with boys doing and upholding 'boy things'." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 98)

Connell spricht auch von einer betonten Weiblichkeit[195] und meint damit den weiblichen Parallelentwurf zur hegemonialen Männlichkeit. Betonte Weiblichkeit basiert auf der „hegemonialen Männlichkeit" und kann mit der 'girlie'-Positionierung gleichgesetzt werden (ebd., S. 98).

Bedeutsam erscheint mir die soziale Hierarchie der verschiedenen Weiblichkeitspositionierungen im Klassenzimmer. Dabei ist das Merkmal „gut auszusehen" allgemein gültig und scheint Anerkennung und Beliebtheit zu versprechen: „There are hierarchies of femininity or certain classifications of girls. This pecking order is based on a notion of being popular that involves body image, weight and looks." (ebd., S. 117) Mit der Dualität angepasster/unangepasster[196] bzw. traditioneller/überschreitender Weiblichkeit wird die Binarität Hure/Heilige repräsentiert. Auch die überschreitende Weiblichkeit wird in Sachen „coolness" regelorientiert verwendet: „The popular transgressiv girls, like the popular normative boys, are expected to be into drugs, drinking and wild parties." (ebd., S. 105) Mit dieser weiblichen Positionierung geht ein Widerspruch einher, der sich zum Einen in der Aufforderung zeigt, schön und sexy zu sein und zum Anderen

[194] Reay, Diane: 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': Gender discourses, girls´ cultures and femininities in the primary classroom. Gender and Education 13 (2), 2001, S. 153-166

[195] So spricht Connell von einer „emphasized femininity" (Connell 1987, S. 187). Vgl. auch Thorne 1993, S. 169ff

[196] Auch Lehrkräfte haben aktiven Anteil an der Konstitution insbesonders der angepassten Weiblichkeit: „Teacher may also be implicated in perpetuating social hierarchies of femininity organised around the norm of the passive, disciplined and compliant student." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 58)

darin äußert, sexuell nicht aktiv zu sein[197], zumindest dies nur begrenzt zu sein.[198] Die Grenzziehung dieser Verhaltensweisen wird mehr extern, d.h. weniger von den Mädchen selbst aus geleistet, sondern mehr von den Jungen[199] und von außen. Die damit einhergehenden Dramatisierungen und Ein- und Ausgrenzungen von Geschlecht beschreibt Kersten oftmals als „eine mangels Ressourcen oft verzweifelte Inszenierung von Selbstwert als Zugehörigkeit zu richtiger Männlichkeit und Weiblichkeit“ (Kersten 1999, S. 86). Eine weitere mögliche weibliche Positionierung nennen Martino und Pallotta-Chiarolli unter Bezugnahme auf Reay die „transformative femininity“, welche auch als alternative Weiblichkeit beschrieben werden kann jenseits der traditionellen und überschreitenden Weiblichkeit.

Das Verhältnis normativer Weiblichkeit und normativer Männlichkeit ist durch eine asymmetrische Anerkennung geprägt, welche als Effekt des hierarchischen Geschlechterdiskurses und seines Regel- und Bewertungssystems angesehen werden kann: Während diese Weiblichkeitsposition primär von der Anerkennung durch Männer abhängig ist, erfolgt das Ansehen und die Anerkennung der Männlichkeitsposition in erster Linie durch gleichaltrige Jungen (Helfferich 1994, S. 79f).

Davies (1992, S. 153ff) fasst aus ihren Untersuchungen[200] mit Vorschulkindern auffällige maskuline und feminine Positionierungen, die in den unterschiedlichen Situationen mal mehr und mal weniger zum Vorschein kamen, zusammen: Sie spricht von den „selbstbewussten starken Prinzessinnen“, die sich gegenüber Anderen durchsetzen können und sich als selbstbestimmend und unabhängig erleben, von den „Sirenen“, vergleichbar mit den ‘girlies’, bei denen die Sexualität zum zentralen und widersprüchlichen Fluchtpunkt ihrer Weiblichkeit wird und von den „‘Hausecken’-Mädchen“, die wie die ‘nice-girls’ das konventionelle

[197] Bezüglich der Sexualität, genauer gesagt der sexuellen Aktivität wird bei Mädchen ein anderes Bewertungsraster angelegt wie bei Jungen: „For example, the double standard that normalize active sexuality in men while making it deviant for women is in part maintained by the language we speak. As Dale Spender notes, there are 220 words for sexually promiscuous women but only 20 words for sexually promiscuous men.” (Eder 1995, S. 10f)

[198] Vgl. Davies 1992, S. 155f. An dieser Stelle sei angemerkt, dass Mädchen mit dieser weiblichen Positionierung selbst um die Macht präreflexiv wissen, die mit dieser Positionierung einhergeht. Dies äußert sich darin, dass die Mädchen um ihre attraktiven Anteile „Bescheid wissen“ und damit die diskursiven Elemente aufgreifen, die sie in eine machtvolle Position rücken (Davies 1992, S. 156).

[199] „Thus girls are expected to transgress traditional feminine constructs of heterosexual behaviour and sexual chastity, usually as long as it is constructed as part of normative boys` pleasure and controlled by boys themselves.” (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 106).

[200] Davies untersuchte die Vorstellungsbilder von Mädchen und Jungen im Vorschulalter. Sie las mit ihnen Märchen, zeichnete die Gespräche auf und stellte sich die Frage, wie Mädchen und Jungen die dualistische Geschlechterordnung erfahren und welche Bedeutung das soziale Geschlecht für die frühkindliche Entwicklung hat.

Frauenleitbild, bei dem „die einzig verfügbare Form der Macht in dieser Positionierung im Muttersein und in der Kontrolle des häuslichen Bereichs“ (Davies 1992, S. 158) liegt. Bei den Jungen kristallisieren sich in Davies´ Untersuchungen die Positionierungen des „Helden“ und des „sprachgewandten Intellektuellen“ heraus. Während die „Helden“ die dominante, gar hegemoniale Männlichkeit repräsentieren, die sich über andere Jungen und generell über Mädchen stellen und sich in aggressiven und wettbewerbsorientierten Spielen bemerkbar machen, äußern die rhetorisch gewandten Intellektuellen, die Davies als „sensibel und sprachgewandt“ (ebd., S. 162) beschreibt, auch diskursive Elemente nicht-hegemonialer Männlichkeit, was zur Folge hat, dass Spannungen zwischen normativen und nicht-normativen Positionierungen ausgehalten werden müssen. Auch Mädchen nehmen diese Subjektposition ein (ebd., S. 159ff). Die Forschungslage zeigt, dass die Bedeutung des sozialen Geschlechts und die Positionierungsmöglichkeiten bereits im Frühkindesalter eine zentrale Rolle spielen. Insbesondere dann, wenn die Positionierungen an Anerkennungsformen gekoppelt sind. So sind die Subjektpositionierungen „‘Hausecken’-Mädchen“, „selbstbewusste, starke Prinzessin“, „Sirene“ und „Heldenjungen“ Teil des hegemonialen Diskurses, da sie die Geschlechternorm der Bipolarität erfüllen und damit die Machtverhältnisse nicht angreifen (ebd., S. 164).

Auch Thorne stellt Unterscheidungen auf, die geschlechterübergreifend ausgerichtet sind, aber gleichsam die Binarität weiblich/männlich, Mädchen/Junge reproduzieren: Mit den Begriffen „the tomboy“[201] and „the sissy“[202] (Thorne 1993, S. 111) werden die Geschlechterüberschreitungen markiert: „(…) the label „sissy“ suggests that a boy has ventured too far into the contaminating „feminine“, while „tomboys“ are girls who claim some of the positive qualities associated with the „masculine.“ (ebd.) Diese beiden Momente der Binarität werden allerdings unterschiedlich gewertet, insbesondere wird „sissy“ negativ im Zusammenhang einer Überschreitung gebraucht. Thorne betont zudem jenseits dieser oppositionellen Dichotomie von tomboy/sissy die Praktiken der Geschlechterüberschreitung, die sie als Kontinuum der Überquerung[203] nennt: Diese gender-Überquerung spielt sich auf der Aktivitätsebene (Sport, Spiele, Tätigkei-

[201] Die Positionierung „tomboy“ kann als Widerstandsposition des herrschenden Weiblichkeitsdiskurses angesehen werden. Weibliche Kleidung im „girlie-style“ wird abgelehnt, stattdessen werden Freundschaften und Wettkämpfe mit Jungen bevorzugt. Mit Eintritt der Pubertät entstehen enorme Spannungen und Zwänge, die letztlich dazu führen, dass Mädchen sich mehr den normativen Regeln herrschender Weiblichkeit zuwenden. Vgl. Thorne 1993, S. 112f

[202] Die Zuschreibung „sissy“ bringt - abwertend - zum Ausdruck, dass die normative Männlichkeit verfehlt wird. Jungen, deren Verhalten, Interesse und Ausdruck weiblich ist, die sich beispielsweise auch gerne mit Mädchen abgeben, werden sozial mit „sissy“ etikettiert (Thorne 1993, S. 115ff).

[203] „the continuum of crossing“ (Thorne 1993, S. 121)

ten), auf der Lokalitätsebene (privaten, öffentlichen Plätzen) und auf der Ebene der Definition (Gruppenzugehörigkeit) ab.

Generell kann zusammenfassend konstatiert werden: Erziehungseinrichtungen, insbesondere die Schule bieten eine Fülle von Männlichkeits- und Weiblichkeitspositionierungen und -praktiken, die entlang unterschiedlichster hierarchischer Konstellationen wie der 'bully boys', 'bitch Barbies', 'Paris Hiltons'[204] eingenommen werden.

Eine Subjektposition stellt keine homogene Position dar, die zudem linear oder einheitlich gedacht wird, sondern ist inmitten eines Diskursgewimmels zu verorten. Zudem stehen Subjektpositionen nicht isoliert von anderen, sondern müssen in Relation betrachtet werden. So kann eher von einer Fülle von Subjektpositionierungen gesprochen werden, die sich im Dickicht von Diskursen bewegen. So kann weder von den Jungen noch von den Mädchen gesprochen werden und ebenso wenig kann von eindimensionalen Machtverhältnissen ausgegangen werden. Dies bedeutet, dass nicht von einem Täter (Mann) - Opfer (Frau) - Muster ausgegangen wird, sondern es werden die vielfältigen Subjektpositionierungen betont, die sowohl Mädchen als auch Jungen situativ zu Tätern oder Opfern oder weder noch machen können. Damit soll nicht die nach wie vor soziosymbolische, kulturelle Dominanzform des Männlichen negiert werden. Es ist lediglich zu betonen, dass Subjektpositionen weder homogen noch statisch zu verstehen sind, sondern hoch situativ und dynamisch je nach aktuellen Machtverhältnissen eingenommen werden.

Die herrschenden Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit ziehen pädagogische Implikationen nach sich: Die Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit sind durchtränkt von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen. Die eigens gelebte Männlichkeit oder Weiblichkeit ist damit nicht in eins zu werfen mit den gesellschaftlichen Idealisierungen. Ferner können Mädchen und Jungen gleichermaßen männliche wie weibliche Positionierungen einnehmen. Und ebenso gilt es anzuerkennen, dass es unzählige Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen gibt, zu denen man sich positionieren kann und zwar unabhängig seines biologischen Geschlechts (Davies 1992, S. 144). Es sei betont, dass sich die Prozesse und Strategien der Geschlechterformierung nicht bruchlos auf das Subjekt niederschlagen, sondern Geschlechterwerdung und -unterwerfung als ein Zugleich zu denken ist, was von Schülerinnen und Schülern nicht primär als „zwanghaft" erlebt und erfahren wird, sondern auch als ein bedeutsamer Raum gesehen wird, in dem Identitätsangebote auch kreativ umgewandelt, modifiziert und verändert werden. So treten Mädchen und Jungen in der Schule auch „aus den Verklammerungen der kollektiven Identität heraus und eröffnen sich neue Lebensmöglich-

[204] Siehe Kapitel 3.2.4.3

keiten“ (Rusch/Thiemann 2003, S. 1). So ist die Schule eine Institution, die durch hegemoniale Diskurse und ihre Regelstrukturen auf Dauer gefestigt ist und ein zentraler Ort, an dem Mädchen und Jungen - verwoben mit diesen Diskursen und damit mit den diskursiven und nicht-diskursiven Zeichen (Kleidung, Accessoires, Körperrituale und-symboliken, Verständigungsformeln etc.) - geschlechtliche Formationen aktualisieren und damit ihre Zugehörigkeit und ihre Versionen der Zugehörigkeiten präsentieren.

3.2.4.3 Geschlechternormalisierung in der Schule

Helsper begreift Schule unter Rekurs auf Foucault als „Disziplinarraum mit immer differenzierten Kontroll- und Überwachungspraxen, mit Normalisierungs- und Differenzierungsstrategien“ (Helsper 1990, S. 176). Im Folgenden werden vor dem Hintergrund der „Mikrophysik der Macht“ sowie der Selbst- und Fremdtechnologien die zentralen Prozesse und Mechanismen der Normalisierung in der Schule mit konkreten Erfahrungen und Äußerungen[205] von Mädchen und Jungen verknüpft. Hier wird implizit auf die Produktivität von Macht eingegangen, die in und durch das Subjekt zu Tage tritt: In dem Wechselverhältnis der Konstituierung der Individuen als Subjekte und der Tätigkeitsformen der Individuen entsprechend ihrer Subjektpositionen sind sie „sowohl der Schauplatz als auch der Gegenstand des diskursiven Ringens um ihre Identität“ (Weedon 1990, S. 125). Identität wird im Folgenden politisch gedacht. Daran knüpft nun die Frage, wie ich mich in der Gesellschaft als Mädchen oder Junge positioniere. Dies ist in Verschränkung mit gesellschaftlichen Normierungs- und Normalisierungsprozessen zu denken, wie sie Davis benennt:

> „Die korrekte Positionierung wird durch die Interaktionsbeziehungen erleichtert, die jedes Kind mit anderen Menschen eingeht, und durch das Erlernen der diskursiven Praxen, in die die Bipolarität von Männlichkeit und Weiblichkeit eingebettet ist.“ (Davies 1992, S. 11)

Normalisierungsmacht (in) der Schule

Das in der Schule institutionalisierte „Geschlechterregime“[206] wirkt auf die Mädchen und Jungen in der Schule, die dieses rekonstruieren und reproduzieren, aber

[205] Ich beziehe mich dabei in erster Linie auf die Studien von Martino und Pallotta-Chiarolli 2005, Eder 1995, Thorne 1993 sowie Rusch und Thiemann 2003.
[206] Martino/Pallotta-Chiarolli sprechen von einem „sex-gender-regime“ (2005, S. 6).

auch modifizieren oder ablehnen. „Moreover, what is highlighted are the very ways in which schools, as particular kinds of institutions, work to enforce a particular normalisation and surveillance, which is rejected by many students." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 8) Die hier angesprochenen machtvollen Normalisierungsprozesse[207] in der Schule sind Effekte der schulischen Geschlechternormen. Foucault betont, dass das „Normale genau das ist, was in der Lage ist, sich dieser Norm zu fügen, und das Anormale ist das, was dazu nicht in der Lage ist" (Foucault 2004, S. 89f). Was es beispielsweise heißt, ein 'normaler' Junge zu sein wird an folgendem Beispiel deutlich: „What it means to be a 'normal' boy often entails rejecting any association with the feminine or with being gay." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 91) Dahinter steckt die über Ausgrenzung und Negation wirkende Norm der Geschlechterbinarität und der Heterosexualität, die das Verhalten der Jungen reguliert und auch das Selbstverständnis normaler Männlichkeit ordnt (ebd., S. 90; Butler 1991). Von den Geschlechternormen ausgehend erfolgt „im Anschluss" die Spaltung zwischen normaler und anormaler, überschreitender, widerständiger Männlichkeit. „(…) es gibt eine anfängliche vorschreibende Eigenschaft der Norm, und mit Bezug auf diese gesetzte Norm werden die Bestimmung und die Kennzeichnung des Normalen und des Anormalen möglich." (Foucault 2004, S. 90) Damit ist die Geschlechternormalität ein Effekt des hegemonialen Geschlechterdiskurses.

> „Die Bedeutung der Erfahrung stellt vielleicht den entscheidenden Punkt des politischen Kampfes um die Bedeutung dar, da das Individuum persönlich, psychisch und emotional an ihr beteiligt ist. Sie spielt auch bei der Bestimmung der Rolle des Individuums als eines sozial handelnden Wesens eine große Rolle." (Weedon 1990, S. 104)

Normalisierungsprozesse regulieren die Erfahrungsweisen, die um Männlichkeit und Weiblichkeit kreisen, also was es heißt, ein Mädchen oder Junge zu sein und vor allem was es bedeutet, was für ein Mädchen und was für ein Junge man in der Schule ist: „Normalisation refers to the processes and influences that result in people thinking of themselves as 'normal'." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 29) Daran sind Fragen zu knüpfen, die das konkrete Erfahrungsfeld der Schülerinnen und Schüler ansprechen, um eben das bedeutsame subjektkonstitutive Geschlechterwissen zu filtrieren, „to build up a specific knowledge about what it means to be a boy and a girl at school, what it means to be 'cool' and 'normal', and the effect of these social constructions on learning and relationships" (ebd., S. xi). Normalisierungsprozesse sind stets in Verbindung zu denken mit der hier vertretenen pädagogischen Sichtweise, dass Mädchen und Jungen (angefangen

[207] Foucault spricht anstatt von Normalisierung von „Normation" (Fouault 2004, S. 90).

„im Kleinen“, scheinbar unbedeutenden Verhaltensweisen oder Eigenschaften und auch „im Großen“) anders sein dürfen als Gleichaltrigen, wenn sie eine nicht-normative Positionierung einnehmen.[208]

Im Weiteren werden vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Erfahrungen in der Schule die Prozesse der Geschlechterformierung entlang disziplinärer Mechanismen und gouvernementaler Strategien herausgearbeitet.

Geschlechterdisziplinierung und Geschlechterpanopticon

Im Folgenden geht es darum, die „‘Lebenswelt Schule’ auf mögliche latente disziplinierende Machtpraktiken hin zu befragen“ (Helsper 1990, S. 181), die als konstitutiver Teil des Geschlechterdispositivs in der Schule gelten. Denn: „Die Funktion der Schule im Prozess der Disziplinierung führt daher geradewegs ins Zentrum der Analytik der Macht hinein.“ (Pongratz 1990, S. 294)

Macht wird unter Rekurs auf Foucault weniger im Sinne von Repression, sondern mehr im Sinne von Produktion begriffen. Diese produktive Macht äußert sich in gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule mit einer subjektkonstituierenden Wirkung: In Formen von Disziplin, Kontrolle und Überwachung wird so auf Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer zugegriffen. Dabei konstituieren sie sich entlang binär verfasster Geschlechtertechnologien, die dem geschlechtlichen Code der Eindeutigkeit, Unveränderbarkeit und lebenslangen Kontinuität entspricht. Foucault stellt sich die Frage,

> „wie die Macht die Gestalt der Überwachung und Steuerung von Individuen in Form von Praktiken staatlicher Institutionen wie Gefängnisse, Schulen, der Armee und des Arbeitsplatzes annimmt. Diese Insititutionen disziplinieren den Körper, den Geist und die Gefühle, indem sie gemäß den Bedürfnissen hierarchischer Machtformen wie Geschlecht oder Klasse konstituieren.“ (Weedon 1990, S. 155)

Foucaults Analyse der Machtverhältnisse bezieht sich nicht auf den institutionellen oder individuellen Besitz einer repressiven Macht, sondern auf die Mikroprozesse der Macht, die „an ihren äußersten Punkten, an ihren letzten Verästelungen, dort, wo ihre Kanäle haarfein sind“, ansetzt (Foucault 1978, S. 80). Es sind die Körper, die Gefühle, die Begierde etc., an denen sich die Macht „festsetzt und ihre realen Wirkungen produziert“ (ebd., S. 81). In Anlehnung an Foucaults Genealogie gilt es, die „Subjekte in ihren gegenseitigen Beziehungen“ zu fokussieren (ebd., S. 79) und sich zu fragen, „wie die Dinge auf der Ebene des Unterwerfungsprozesses funktionieren oder in jenen kontinuierlichen, ununterbroche-

[208] Vgl. Eder 1995, S. 164

nen Prozessen, die die Körper unterwerfen, die Gesten lenken, das Verhalten beherrschen usw." (ebd., S. 81) Diese Disziplinarmacht „setzt sich durch, indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt" (Foucault 1976, S. 241), d.h. dadurch, dass sie nicht als Macht festgemacht und erkannt werden kann, kann sie ihre volle Wirkung entfalten. Diese setzt dort an, wo am wenigsten Infragestellungen zu erwarten, gar zu befürchten sind: am Körper.

> „So formiert sich eine Politik der Zwänge, die am Körper arbeiten, seine Elemente, seine Gesten, seine Verhaltensweisen kalkulieren und manipulieren. Der menschliche Körper geht in eine Machtmaschinerie ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder zusammensetzt. (…). Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfene und geübte Körper, fügsame und gelehrige Körper." (Foucault 1976, S. 176f)

An dieser Stelle ist auf die Frage verwiesen, wie die Mikromächte in der Schule auf der Ebene des Geschlechts ('gender') und somit auch auf die des Körpers ('sex') zugreifen. Denn die Schule als Disziplinarinstitution wird durch Imperative angeleitet, die sich in kleinsten Techniken und unscheinbaren Verfahren äußern. Es geht hier also um die institutionalisierte Herstellung diskurskonformer Körper von Mädchen und Jungen durch die Schule.[209] Dies setzt voraus, dass der Körper eine von gesellschaftlichen Disziplinartechniken geschaffene Materie ist. Diese These Foucaults greift Butler (1991) auf und bricht mit der grundlegenden sex-gender Unterscheidung der Geschlechterforschung, indem sie auch das körperliche Geschlecht von dem Normativen durchwoben sieht. So arbeitet die Disziplin dem Gender-Codex zu und schafft auf Basis einer klaren Zweiteilung und Parzellierung geschlechtsdifferente Zuschreibungen. Der geschlechtliche Normenkomplex entfaltet dabei seine volle Wirkung durch das panoptische Prinzip. Das Projekt Geschlecht wird durch Machttechniken stabilisiert, die sich als Fremdzwänge in das Innere der Mädchen und Jungen verkehren und dort als individuell disziplinierender Selbstbezug in Gestalt einer persönlichen Pathologisierung weiterarbeiten. „Die Macht wird nicht auf die Individuen angewandt, sie geht durch sie hindurch." (Foucault 1978, S. 82) Dieser Zugriff auf die geschlechtliche Existenzweise wird als Fremdzwang verschleiert, indem das Geschlecht als ureigenstes Merkmal zwischengeschaltet wird.

[209] Helsper legt dies bezugnehmend auf Foucault (1976) allgemein dar: „Im Anschluss an Foucault wird die Schule als eine institutionalisierte Form der Disziplinarmacht begriffen, die mit einem Ensemble von Disziplinartechnologien, von Zeit- und Raumstrukturen und im Zusammenwirken mit weiteren institutionellen und alltäglichen Disziplinartechnologien zu Beginn der Moderne entstand, auf die Produktion fügsamer und brauchbarer Körper zielte und eine normalisierende wie individualisierende Produktion des Subjekts anvisierte." (Helsper 1990, S. 181).

Die Disziplinartechniken machen aus Individuen Subjekte einer spezifischen Unterwerfung unter das normative Gefüge des Geschlechterdispositivs[210]. Es gilt dabei, den geschlechtlichen Code zu verinnerlichen, dass die äußere Kontrolle bezüglich intelligibler Geschlechterformen - und damit erst der Möglichkeit von Kommunikation - zur inneren Wahrheit wird. An dieser Stelle wird Foucaults architektonische Gebilde, das Panopticon, mit seiner „politischen Technologie" (Foucault 1986, S. 264) bedeutsam:

> „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung." (Foucault 1976, S. 260)[211]

Die Schule lässt sich generell und insbesondere als Beziehungsnetz von Machtverhältnissen, in dem die Geschlechtersemantik eingeflochten ist, beschreiben. In ihr ist das panoptische Prinzip wirksam: Als „verallgemeinerungsfähiges Funktionsmodell", welches „die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen definiert" (ebd., S. 263) fungiert das Panopticon als eine Technologie der Macht, Mädchen- und Jungenkörper so zu durchziehen, dass sie selbst zur machtvollen Handlungs-, Darstellungs- und Wahrnehmungsinstanz der Verkörperungen der Geschlechternormen werden. Die Disziplin spielt sich im Verborgenen ab und erfordert, das Geschlecht bis ins Detail zu führen: jede Gestik, Mimik, Körperhaltung und jede diskursive Praxis zum Zwecke sich die Geschlechterformierung eigen zu machen, was also ein machtvoller Effekt der Disziplin ist. Fokussiert man die Prozesse der Körperzurichtung weiblicher und männlicher Durchschnittsbiographien, dann können folgende Disziplinarmechanismen herausgearbeitet und kontrastiert werden: Der überwachende und kontrollierende Blick auf den Körper, sowie die damit einhergehenden (hetero)sexuellen Implikationen ist Teil der adoleszenten weiblichen und auch männlichen Schulbiographie.[212] Die gesellschaftliche Erwartung an Mädchen und Frauen[213], schön und attraktiv zu sein, erfordern enormen Aufwand, den eigenen

[210] siehe Kapitel 3.3
[211] Siehe Kapitel 2.4
[212] So weisen Martino/Pallotti-Chiarolli in Bezug auf ihre Befragung auf folgende Thematik hin: „Many of the girls (…) talk about the expectation they feel regarding appearance and body image." (Martino/Pallotti-Chiarolli 2005, S. 102) Und Foucault: „Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen, (…) was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält." (Foucault 1976, S. 241)
[213] Diese Vorstellungen „sind seit langem in unserer Seele und unserem Körper, ja in unserem Frausein fest verankert" (Teuber 2000, S. 88). Entwicklungstheoretisch betrachtet ist das Jugendalter auf Grund der körperlichen und sexuellen Veränderungen bedeutsamer als die Kindheit. Dennoch ist anzumerken: „But adolescence is not a given of biology. Like other age categories, adolescence is

Körper dort hinzutrimmen, wo er den herrschenden Weiblichkeitsnormen und dem Schönheitsideal[214] entspricht, also eine Praxis der Selbstführung, die mit einem Kontroll- und Überwachungsblick das Verhalten und den Körper diszipliniert und reguliert.

> „Many girls engage in a form of self-policing that involves a conscious fashioning of appearance, body weight and body image. The desire for a particular sort of slim body and appearance impacts significantly on girls´ lives at school." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 117)

Durch die Manipulation am eigenen Körper wird das Soziale, d.h. die herrschenden Erwartungen weiblicher Attraktivität körperlich ausgedrückt. Dabei werden die rigiden Maßstäbe eingehalten, um nicht sich selbst, sondern Jungen zu gefallen. „Er [der Körper; Anm. d. Verf.] muss reizen und Männern als Objekt der Begierde zur Verfügung zu stehen." (Teuber 2000, S. 88) Unter diesem Gesichtspunkt findet eine Sexualisierung des Körpers statt.[215] Mädchen werden also mit Beginn der Pubertät unter dem Blickwinkel sexueller Attraktivität von außen begutachtet. Darauf folgt eine Selbstregulierungs-praxis[216], die ein zentrales Thema der Mädchen in der Schule darstellt: „A whole regime of self-regulatory practices involving girls´ surveillance of their bodies emerged in their discourses about schooling and peer group relations." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 104) Die hier verinnerlichten normativen Zwänge führen dazu, dass Mädchen sich selbst dafür verantwortlich machen, ob Jungen ihren Körper schön und verführerisch finden oder nicht, d.h. ob sie das normalisierte Image der idealen Weiblichkeit erfüllen oder nicht.[217] Indem Mädchen einerseits das Körperideal

---

deeply cultural; collective beliefs and practices organize and give meaning to bodily changes, and they redefine the contours of gender." (Thorne 1993, S. 138)

[214] Bilden sieht zwischen dem männlichen und weiblichen Körper-Ideal und der kulturellen Sicht normativer Männlichkeit und Weiblichkeit einen Zusammenhang: So wird präreflexiv geglaubt und erwartet, dass Stereotype für Männlichkeit (Unabhängigkeit, Macht, Stärke, Aktivität, Selbstsicherheit, Dominanz) sich im Männerkörper manifestieren, während Stereotype für Weiblichkeit (Schwäche, Zartheit, Zerbrechlichkeit) sich im Frauenkörper mit Hilfe eines zwingenden Schlankheitsideals niederlassen (Bilden 1991, S. 285). Vgl. Helfferich 1994

[215] So ist das Schönheitsideal stets mit sexuellen Komponenten verbunden, d.h. fast jedes Körperteil - sei es Bauch, Haare, Beine, Lippen - ist sexuell aufgeladen.

[216] Vgl. Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 101ff; Eder 1995, S. 103ff

[217] Kolip unterstreicht vor dem Hintergrund der körperlichen Begutachtung von außen, dass „Mädchen mit ihrem Körper unzufriedener sind, dass sie ein geringeres körperbezogenes Selbstwertgefühl haben und dass sie sich unattraktiv finden" (Kolip 1997, S. 98). Dadurch, dass der Körper von Mädchen schon früh mit „sexuellen Botschaften aufgeladen wird" (Kolip 1997, S. 102), können sie kein stabiles Verhältnis zu ihrem Körper aufbauen, das auf eigener Wertschätzung basiert und nicht von Fremdeinschätzung abhängig ist. Unter diesem ständigen Zwang, schön und attraktiv sein zu müssen, versuchen Mädchen mit Diät, Kosmetik und Mode ihren Körper zu bearbeiten, um der Konstruktion

internalisiert haben und danach streben, andererseits jedoch erkennen müssen, dass dieses so gut wie nicht erreichbar ist, wird die Diskrepanz zwischen Innen und Außen immer größer.[218] Die Erfahrungen, die Mädchen in der Schule machen, haben grundlegende Konsequenzen auf ihre emotionale Befindlichkeit, darauf, was es heißt, sich selbst zu kontrollieren.[219] „This keeps their sense of worth attached to how they look rather than what they do." (Eder 1995, S. 152)

Nicht nur Mädchen, sondern auch Jungen überwachen ihren Körper in seinem Aussehen und in seiner Darstellung, wie folgendes Zitat exemplarisch zum Ausdruck bringt:

> „The following boy highlights the power of self-regulation and all-embracing surveillance, dictated by the norms that have been internalised about how to walk as a 'normal' boy: As a boy you have to keep up an appearance such as how you think others see you and how you can alter that appearance … I feel very conscious when walking through the school without friends because I´m not usually in a crowd and when walking through or past one it feels like everyone is staring at me. I´m fine when I´m talking to my friends but on my own I feel as if I walk lopsided and I try to walk as normally as possible (...)." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 5)

Das Aussehen, genauer gesagt das Körperimage, sowie die somatischen Kulturen von Mädchen und Jungen sind mit Anerkennung oder Nicht-Anerkennung verbunden und damit bedeutsam für die soziale Hierarchie in der Schulklasse.

---

des schönen weiblichen Körpers näher zu kommen. Daher entwickeln Mädchen untereinander einen regelrechten Körperkult, der sich durch Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper aufrechterhält: „So gibt es unter Mädchen und jungen Frauen eine Kultur der Unzufriedenheit mit dem Körper, der Kritik an ihm, kaum jedoch eine Kultur des Stolzes, des körperlichen Wohlbefindens und der wechselseitigen positiven Bestätigung." (Flaake 2002, S. 27)

[218] Dieser Prozess hat zur Folge, dass den Mädchen und Frauen eine realistische Einschätzung ihres Körpers verloren geht, so dass die Entfremdung des eigenen Körpers dadurch noch verstärkt wird und ein Konflikt unumgänglich ist. Bei der Bearbeitung des Körpers ist den Mädchen nicht klar, dass sie den Körper zu einem Instrument machen, der ihnen als Vermittler zur äußeren sozialen Welt zu Akzeptanz, Anerkennung und Selbstbewusstsein verhelfen kann. Auf diese Weise lernen die Mädchen, dass die Anerkennung und Wertschätzung durch Andere an das Aussehen gekoppelt ist. „However, the issue of body image was often seen as connected to the broader issues of gaining social acceptance and responding to the surveillance of girls by boys." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 107) Kolip spricht davon, dass Mädchen ihren Körper als „Kapital" sehen, der - wenn gut aussehend, d.h. dem Ideal entsprechend - soziale Integration und Selbstwertgefühl verschaffen kann (Kolip 1997, S. 99).

[219] An dieser Stelle sei auf den Zusammenhang der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen, psychosomatischen Krankheiten und Geschlecht verwiesen: Mädchen haben oftmals mit dem Konflikt zwischen hochstilisiertem Frauenbild, das von außen an sie herangetragen wird und der eigenen Realität zu kämpfen. Dieser Konflikt kann Nährboden sein für psychosomatische Krankheiten wie Anorexie und Bulimie, die zu einem hohen Prozentsatz Mädchen betreffen (Wortberg 1997, S. 23).

Seit einigen Jahren ist die Tendenz evident, dass männliche Körper zunehmend sexualisiert werden. Dies zeigt sich deutlich in der Werbemarktwirtschaft, die mit durchtrainierten und aufgestylten Männerkörpern für Kleidungsstücke und Kosmetikprodukte wirbt (Kolip 1997, S. 102). Der panoptische Blick wirkt kontrollierend und regulierend auf den Jungenkörper: Jungen werden eher dazu angehalten, ihren Körper grobmotorisch und bewegungsintensiv einzusetzen, wobei der Körper dabei raumaneignend und leistungsorientiert verwendet wird. Auf diese Weise wird der männliche Körper instrumentell gehandhabt: „Er soll, in guter Verfassung, verfügbar und für die ihm gestellten Lebensaufgaben 'einsatzfähig' sein." (Baur 1988, S. 154) Die gesellschaftlichen Anforderungen, den Körper auf Leistungsfähigkeit zu trimmen, wirken gewichtig in der Herstellung von männlichen Körpern, da eine leistungsbetonte und instrumentelle Verwendung des Körpers nach wie vor die gesellschaftliche Norm für männliches Körpermanagement darstellt. Männerkörper sollen Kraft, Stärke und Härte repräsentieren. Dies wird in offensichtlichster und provokativster Form durch das Erleben von Schmerz erreicht, indem Männlichkeit auch mit dem Risiko körperlicher Versehrtheit durch Mutproben, Prügeleien oder körperlichen Verletzungen demonstriert wird (Kolip 1997, S. 108ff). Ebenso findet im Leistungssport, in dem noch immer männliche Werte wie Härte, Kraft, Stärke, Kampf, Überlegenheit repräsentiert und reproduziert werden, eine Abhärtung und Zurichtung des männlichen Körpers statt. Durch derartige Funktionalisierungen des männlichen Körpers erleben Jungen ihren Körper als etwas Fremdes, das nicht Teil ihrer selbst, sondern mehr Instrument ihres Ichs ist. So kann zusammengefasst werden: Der Körper ist Träger und auch Materie der Geschlechterdifferenz. Mädchen bewegen sich mehr in einem „Kontinuum zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit"[220], während Jungen sich „einem kontrollierten, auf Autonomie und Männlichkeit ausgerichteten Körperstil" zuwenden (Tervooren 2006, S. 227).

Für das Innenleben der Mädchen und auch Jungen heißt dies, dass die Disziplin als „Mikrophysik der Macht" durch die Körper hindurch geht und je nach individueller Verarbeitung Gefühle der Macht oder der Machtlosigkeit aber auch des Widerstandes hinterlassen kann.[221] Die produktive Wirkung von Macht auf das Subjekt, auf jeden Einzelnen schlägt sich nicht bruchlos auf das Subjekt nieder, sondern bietet gleichsam Widerstandsformen an, die insbesondere für schulpädagogisches Denken bedeutsam sind.

[220] Vgl. Kapitlel 3.2.4.2. Tervooren beschreibt drei Varianten von Körperstilen, auf die Mädchen zurückgreifen: die Angleichung an das Männliche, die Integration des Männlichen und eine ausschließliche Orientierung an das Weibliche (Tervooren 2006, S. 227).
[221] Vgl. Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 5

> „Produktiv ist die Macht, weil sie das Subjekt nicht nur 'normalisiert', sondern weil sie zugleich individualisiert, spezifische Selbsttechniken miterzeugt, die wiederum ein spezifisches Selbstverhältnis des so produzierten Subjekts generieren und zugleich auch Widerstand hervorrufen. Die Macht produziert somit eine Normalisierung, eine Individualisierung, ein Selbst und Formen des Widerstandes." (Helsper 1990, S. 181)

Das Subjekt steht demzufolge im Feld normalisierter Männlichkeit und Weiblichkeit und kann sich deswegen auch als widerständig positionieren. Denn Macht ist im Foucaultschen Sinne nicht ohne Widerstand zu denken. Das ständige Ringen um Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen reproduziert die Machtverhältnisse, deren Wirkungen sich wiederum im 'doing gender' realisieren, d.h. in den Geschlechtertechnologien der Mädchen und Jungen, was Gegenstand des nächsten Unterpunktes ist.

Gouvernementalität: Die Regierung der Geschlechter

Martino und Pallotta-Chiarolli weisen kritisch auf die Schulstrukturen und -prozesse hin und sehen diese als Effekte des hegemonialen Geschlechterdiskurses. Dabei verweisen sie sowohl auf die überwachenden panoptischen Strategien als auch auf die Geschlechtertechnologien, welche ineinander übergehen. „Why do we individualise the concern rather than adress our school structures, policies and culture?" (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. xi) In diesem Zusammenhang erscheint Foucaults Machtkonzeption der 'Regierung' von Relevanz für eine Betrachtung der verdeckten Mechanismen der Geschlechterformierung im Kontext Schule. Die gouvernementale Führung beschreibt Foucault als eine „Art Komplex, gebildet aus den Menschen und den Dingen" (Foucault 2005, S. 158), die nicht durch Sanktionen und Gesetze regiert werden, sondern durch „verschiedenartige Taktiken" (Foucault 2005, S. 161). Die Regierung fußt auf einem Wissensprogramm, welches als allgemeingültig und wahr und damit als selbstverständlich in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zirkuliert und insbesondere durch Institutionen etabliert und stabilisiert wird. In diesem Sinne ist die Schule eine bedeutsame Institution der Gouvernementalität, was die Formierung normativer Männlichkeit und Weiblichkeit angeht. Mit Foucaults Begriff der Regierung lässt sich Schule als Institution verstehen, die Geschlecht, genauer gesagt das Wissen um die symbolische Zweigeschlechtlichkeit als gültiges und wahres reproduziert. Mit dieser Wissensverbreitung gehen Praktiken einher, auf deren Basis Mädchen und Jungen, Frauen und Männer denken, fühlen und auch handeln. Dabei nehmen sie auch aktiv Teil an den Prozessen der Geschlechterkonstruktion. Dieses 'Geschlechterhandeln', die Inszenierung und Darstellung

von Geschlecht, kann mit Foucault auch als Selbsttechnologie bezeichnet werden, so dass 'die Regierung' sich nun auf das aktiv selbst handelnde geschlechtliche Subjekt verlagert: Dies bedeutet, dass Mädchen und Jungen sich „selbst" unter die Norm der Geschlechterbinarität unterwerfen, sich in ´doing-gender`-Prozessen nun selbst führen entsprechend der Führung des hegemonialen Geschlechterdiskurses. Diesen Mechanismus, der Praktiken der Fremdführung mit denen der Selbstführung koppelt, nennt Foucault 'Führen der Führungen'.

Diese gouvernemantale Strategie verwirklicht sich in den Normalisierungspraktiken der Mädchen und Jungen in der Schule insbesondere im panoptischen Überwachungssystem[222], an dem sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler beteiligt sind: Haben Mädchen und Jungen in der Schule den „geschlechternormierenden Blick" seitens der Schule, der Lehrer aber auch der Mitschüler[223] verinnerlicht, dann obliegt die Kontrolle, Überwachung und Disziplinierung ihres (körper-)geschlechtlichen Verhaltens ihrem eignen Verantwortlichkeitsbereich. So ist das panoptische Prinzip eng an geschlechtliche Selbsttechnologien geknüpft: „Policing is about surveillance of other people. It involves both boys and girls monitoring one another and deciding what is appropriate or inappropriate, who is to be included or excluded, what is 'cool' or 'uncool'." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 29) So können die Normalisierungsprozesse ihre machtvolle Wirkung durch die Mädchen und Jungen hindurch entfalten, indem das Kontroll- und Überwachungsprinzip sich in die subjektiven Geschlechtertechnologien verlagert hat und zugleich normative Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit produziert.[224] Schule kann ihre Wirkungen dann als machtvolle entfalten, wenn einerseits die geschlechtlichen Verhaltenscodes der schulischen Geschlechterregierung den inneren Blick der Mädchen und Jungen formiert haben, der nun als Selbstläufer die Beziehungen der Geschlechter reguliert. Und andererseits wenn sich diese geschlechtlichen Verhaltensnormen zu den verinnerlichten Prinzipien der „coolness" transformiert haben und damit konstitutiv sind für die sozialen Hierarchien im Klassenzimmer. Cool zu sein hat für Mädchen eine andere Bedeutung als für Jungen, da „Coolsein" vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Normen für Mann- und Frausein zu interpretieren ist. 'Cool sein' für Jungen heißt, sich in Beziehung zur dominanten Männlichkeitsversion zu setzen, die sich über Abgrenzung zur Weiblichkeit generell und zur Homosexualität definiert: „Acting cool often involves subscribing to domi-

[222] Vgl. Kapitel 2.2.2.2

[223] „However, there were many girls who emphasised the problem of surveillance by their peers in relation to body image and appearance and who also spoke of intensified regimes of bitchiness amongst the girls." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 25)

[224] Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Befragung von Martino und Pallotta-Chiarolli: „The processes of normalisation, self and other policing and regulation, and the performance of an appropriate gender, were clearly evident in young people´s responses in our survey." (2005, S. 18)

nant masculinity. This can involve acting tough, impressing mates, using put-downs, homophobia and sexism as a form of humour." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 91) Wie Helfferich konstatiert, bedeutet 'cool sein' für Jungen sich risikoreich zu verhalten (Helffereich 1994, S.59ff), aber auch die Position des „troublemakers" einzunehmen oder aber durch ein despektierliches Verhalten Andere, die nicht dem Diktat der hegemonialen, heterosexuellen Männlichkeit entsprechen, zu schikanieren (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 87ff).[225]

'Cool sein' für Mädchen tangiert die Bereiche des Aussehens und der Selbstregulierung ihres sexuellen Verhaltens und Ausdrucks. So kann in diesem Zusammenhang konstatiert werden, „dass heteronom geglaubte Machtpraktiken in autonome Machtpraktiken verwandelbar sind" (Szemerédy 2001, S. 267).[226] An dieser Stelle sei angemerkt, dass Sexualität neben der selbstregulierenden Funktion auch als „kollektive Praxis" (Tervooren 2006, S. 228) fungiert, in und durch die Anerkennung erlangt werden kann: „Man zeigt sich den anderen in heterosexuellen Konstellationen und erprobt deren Wirkungsmacht und die Anerkennungspolitiken, die diese generieren." (ebd.) 'Cool sein' bezieht sich zum Einen auf eine Form von Weiblichkeit, die mit ihrem Aussehen „arbeitet" und die sich innerhalb der Gruppe der Mädchen durchsetzt. Und zum Anderen ist 'cool zu sein' als Gratwanderung zu beschreiben zwischen den Extremen des sexuell promiskuitiven Verhaltens und des asexuellen Verhaltens.

> „What becomes apparent is that traditional or normative femininity, based on constructs of compliance, being a 'good girl', and sexual passivity, are derided by many girls as 'uncool' and 'loserish'. However, transgressive femininity, based on traditionally normative masculinist constructs such as sexual aggression, risktaking behaviours and resistance to authority, are increasingly being viewed by girls as desirable and 'cool'." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 96)

'Coolsein', was immer auch eine machtvolle Position in der Gleichaltrigengruppe bedeutet, steht für eine spezifische Version von Weiblichkeit, nicht-traditioneller Weiblichkeit, die jedoch gleichzeitig gesellschaftlichen Erwartungen entgegensteht. Damit existiert ein grundlegender Widerspruch zwischen sexuell attraktiv zu sein und sexuell „naiv" zu sein (Eder 1995, S. 125). Sexuelle Selbstständigkeit wird als abweichendes Verhalten betrachtet (Helfferich 1994, S. 74), da traditionelle Weiblichkeitsnormen gebrochen werden: „Challenging or

[225] „Dominant notions of masculinity can lead to boys feeling compelled to assert their heterosexuality. This can result in gender-based harassment and marginalisation of those boys who do not measure up to what is considered to be appropriate or desirable masculinity." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S.91)

[226] Dies entspricht einer Praxis, durch die sich Mädchen - entlang der Geschlechternormen und des selbstüberwachenden Blicks - in der Schule und in Gleichaltrigengruppen selbst sexualisieren.

transgressing traditional femininity can lead to girls´ sexuality being policed in problematic ways." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 117) So sind eine normative Männlichkeit und eine nicht-normative Weiblichkeit die jeweiligen Formen, wie man geschlechtlich 'cool sein kann'. Die Version überschreitender Weiblichkeit bezieht sich nicht nur auf die eigene Geschlechtergruppe, sondern zu einem großen Anteil auch auf die gegengeschlechtliche „Begutachtung": „For many girls, boys play a major role in the policing of their sexuality. This involves girls being exposed to labelling and harassment as 'dykes', 'sluts' and 'butch'." (ebd.) Abschließend ist festzuhalten, dass Schule als Institution den Normalisierungsprozessen Vorschub leistet, indem diese Thematik nach wie vor umgangen wird: "(...) schools were definitely in the business of enforcing conformity to institutional norms in terms of regulating and policing their bodies and social behaviour." (ebd., S. 175)

Diskursive Strategien der Geschlechternormalisierung

Im Folgenden gehe ich von der These aus, dass Subjektivierungsprozesse in der Schule nicht „machtfrei" erfolgen. Subjektwerdung in der Unterwerfung wird in der Schule unter folgenden strategischen Taktiken näher betrachtet: „Verwendung binärer Codierungen", „Naturalisierung der Unterschiede", „Etikettierung und Homogenisierung", „Ausgrenzung und Unterordnung", „Diskriminierung auf persönlicher und institutioneller Ebene" (Paseka 2001, S. 188ff). In Anlehnung an Paseka (2001) werden diese zentralen Mechanismen der Geschlechterwerdung auf die Schule hin angewendet. Im Vordergrund stehen dabei die Erfahrungen der Mädchen und Jungen bezüglich dieser Strategien und die Bedeutung, die Mädchen und Jungen dieser Erfahrungen beimessen. Damit wird das Wissen angesprochen, das die Erfahrung konstituiert, d.h. die subjektkonstituierende Wirkung von Normen des schulischen „Geschlechterregimes". Es ist ebenfalls deutlich zu machen, inwiefern Mädchen und Jungen an den diskursiven Strategien beteiligt sind.

„Verwendung binärer Codierungen"
Lehrkräfte wenden oftmals diskursive Praktiken der Geschlechterunterscheidung an. Geschlecht stellt diesbezüglich eine soziale Differenzierungs- und Markierungsmöglichkeit dar, Kinder und Jugendliche auf- und einzuteilen. „Gender dichotomies („girl/boy" as basic social categories and as individual identities) provide a continously available line of difference that can be drawn on at any time in the ongoing life of schools." (Thorne 1993, S. 35) Je nachdem welche Diskurse „anwesend sind", spielt der Geschlechterdiskurs eine größere oder

kleinere Rolle. Die Geschlechternormalisierung verläuft entlang einer binären Logik, die sich in erster Linie auf Männlichkeit und Weiblichkeit, hierbei wiederum auf die hegemonialen, normativen Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit stützt. Die Verwendung binärer Codierungen fußt auf einer geschlechternormalisierenden Strategie, indem die Grenzlinie zwischen normativer Geschlechtlichkeit und widerständiger bzw. überschreitender Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit über Hierarchisierung klar markiert wird. Eine solche Hierarchisierung wäre der Heterosexismus in Form von homophoben Grenzmarkierungs- und Überwachungspraktiken. „The results in the policing of any form of transgressive masculinity that may be an indicator of homosexuality." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 81)

„Naturalisierung der Unterschiede"
Soziale Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen, werden biologisch begründet. So beschreiben beispielsweise Mädchen, indem sie sich dem essentialistischen Diskurs zuwenden, dass Jungen sich unsozial benehmen, da sie entwicklungsgemäß noch nicht gereift sind. Der Rekurs auf diesen Diskurs kann sowohl von Jungen als auch von Mädchen dazu dienen, um aggressive Verhaltensweisen oder Schikanen zu legitimieren oder zu entschuldigen (ebd., S. 150). Die soziale Praxis des 'bitching'[227] wird ebenso in Zusammenhang mit dem weiblichen biologischen Geschlecht gebracht, wie folgendes Zitat deutlich macht: „Girls are born bitches (…) It´s so frustrating how girls can´t be honest with each other just in case it wasn´t seen as being 'cool'." (ebd., S. 150f)

„Etikettierung und Homogenisierung"
Wie in Kapitel 3.2.4.2 ausgeführt, stellt die Binarität Mädchen/Junge eine Vereinfachung und Homogenisierung dar. Die Unterscheidung in vielfältige Weiblichkeits- und Männlichkeitsformen unterstreicht die Bandbreite der Geschlechterpositionierungen, stellt aber zugleich einen Teil diskursiver Etikettierungen wie „sissy" oder „whore" dar.

„Ausgrenzung und Unterordnung"
Jungen und Mädchen machen in der Schule Erfahrungen, deren persönliche Relevanz um das Ansehen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kreisen. Die Beziehungen zu den Gleichaltrigen sind dabei im Wesentlichen von den geschlechtlichen Beziehungen abhängig. Die sozialen Hierarchien in den Peergroups und die Rolle des Geschlechts in der Art und Weise wie Mädchen und

[227] Unter 'bitching' werden all die schikanierenden und ausgrenzenden Verhaltensweisen gefasst, die Mädchen in Bezug auf ihre Geschlechtergruppe praktizieren (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 138). Vgl. „Ausgrenzung und Unterordnung"

Jungen zueinander in Beziehung stehen, kennzeichnet ein hoch signifikantes Feld im Schulleben von Mädchen und Jungen. An dieser Stelle sei auf die Kritik der Mädchen und Jungen verwiesen, die in der Befragung von Martino und Pallotta-Chiarolli deutlich kundgetan wurde:

> „They [boys and girls; Anm. d. Verf.] were also very critical of the normalisation that infiltrated many boys´ and girls´ social relationships and modes of relating to one another. In fact, both boys and girls highlighted the gendered and sex-based dimensions of the social hierarchies of peer group relationships at school and the effects of these on their emotional and mental health and well-being, as well as on their capacity and ability to participate in learning." (ebd., S. 16)

Die hierarchische Struktur der Gleichaltrigenbeziehungen gründet auf Ausgrenzungs- und Unterordnungspraktiken, die nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb der Geschlechter existieren: Schikanen gehen meist von den Jungen, den 'bully boys' (ebd., S. 138) aus, die die hegemoniale, 'coole' Männlichkeitsposition annehmen.[228] Diese beziehen sich sowohl auf Jungen als auch auf Mädchen, wobei Mädchen primär mit Anspielungen konfrontiert werden, die auf ihre Sexualität, auf deren Aktivität und Passivität abzielen:

> „In addition, there appears to be a hierarchy of harassment perpetrated by a certain group of hegemonic or 'cool' boys that is directed at other marginalised boys and those girls who transgress masculinist constructions of femininity. One of the significant gendered dimensions of the nature of this harassment was the use of homophobia by boys to police both non-normative boys and girls in ways that were not evident in the negotiation and establishment of hierarchies amongst girls." (ebd., S. 132)

Dominanzpraktiken von Jungen gegenüber anderen Jungen verlaufen nicht nur verbal über Beleidigungen wie „squirt", „wimp" „fag", „queer"[229], sondern werden auch stark physisch geäußert, um die diskursiv hegemonialen Elemente der Stärke und Härte zu demonstrieren. So formuliert ein Schüler/eine Schülerin: „Guys have to deal with physical violence and girls deal with bitching." (ebd., S. 138) Auch von Mädchen, den sogenannten 'bitch Barbies' (ebd.) gehen Schikanierungen und Belästigungen aus, die unter dem Begriff der 'bitchiness' gefasst werden. Darunter verstehen Martino und Pallotta-Chiarolli eine Ausgrenzungspraxis von Mädchen gegenüber Mädchen entlang der sozialen Beliebtheitsska-

[228] „However, the denigration of girls is a strategy utilised by boys to establish their status as certain sorts of powerful boys." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 128)
[229] Vgl. Eder 1995, S. 63

la[230] in der Klassenhierarchie[231]: „(…) 'bitchiness' as a specific form of gender-based harassment amongst girls used to maintain and establish certain power relations." (ebd., S. 138) Soziale Ausgrenzungsgründe scheinen wiederum der Köper bzw. das Aussehen und das Gewicht zu sein (Eder 1995, S. 76). ´Bitchiness` ist zwar eine nicht-physische Form der Schikane, allerdings verursacht diese ebenso enorme emotionale und psychische Auswirkungen, wie die körperlichen Übergriffe der Jungen. Zudem verwenden auch Mädchen gegenüber Jungen, die die Erwartungen an stereotyp männliche Verhaltensweisen nicht genügend erfüllen, Schimpfwörter wie „faggot", also insbesondere bezogen auf die sexuelle Orientierung (ebd., S. 71) und beleidigen auch Mitglieder ihrer Geschlechtergruppe mit Schimpfwörtern wie „slut" oder „bitch" (ebd., S. 131).

„Diskriminierung auf persönlicher und institutioneller Ebene"
Sich in der Art und Weise zu verhalten, um nicht Schikanierungen ausgesetzt zu sein, sondern soziale Anerkennung zu bekommen, verlangt nach Selbtsführungspraktiken, die nur dann verständlich sind, wenn diese in die Machtdynamik herrschender Regierungsnormen eingebettet werden. „Transgressing the boundaries of what is considered to be acceptable masculinity leads to harassment of those boys who fail to measure up." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 82)

3.2.4.4 Pädagogische Implikationen

Die diskursperspektivische Herangehensweise an die Schule soll zu einem verdichteteren, komplexeren Verständnis - d.h. nicht zu einem einseitig sozialisations- bzw. rollen- oder identitätstheoretischen Verständnis, sondern zu einem differenz- und kontingenztheoretischen Verständnis[232] - führen hinsichtlich der Bedeutung der Erfahrungen von Mädchen und Jungen in der Schule. Erfahrung als etwas, „aus dem man verändert hervorgeht" (Foucault 1996, S. 24) ist nicht nur konstitutiv für das Selbstverhältnis und damit eingelagert in die Subjektivation, sondern Erfahrung ist die Möglichkeit ein Anderer zu werden. Denn: „Die Menschen treten ständig in einen Prozess ein, (...) der sie als Subjekt(e) umgestaltet." (ebd., S. 85) Damit ist die Schule ein zentraler Ort, an dem Kinder und Jugendliche entlang des Führens der Führungen zu sich selbst und zu Anderen

[230] „'Bitchiness' is linked to 'coolness', popularity and competition amongst girls." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 158)
[231] An der Spitze der Klassenzimmerhierarchie stehen neben den 'bully boys' die machtvollen 'bitch-Barbies': „Sometimes, the school´s own class status is seen by some girls to perpetuate the dominance of wealthy, white, thin, blonde 'bitch-Barbies'." (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 138). Vgl. auch Eder 1995, S. 91ff; Thorne 1993, S. 94f
[232] Vgl. Kapitel 5

Verhältnisse konstituieren. Die in der Schule stattfindenen Subjektivationen implizieren immer schon Möglichkeiten der Selbstveränderung. Die Schule hat die Aufgabe, die verengte Polarität von Mädchen- und Jungen-"sein" gekoppelt an spezifische Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu weiten und die nach wie vor reduzierten Subjektpositionierungen durch neue zu multiplizieren, indem entsprechende Angebote gemacht werden und diese Thematik implizit oder explizit aufgegriffen wird. „Both girls and boys need to have more forums available, either in schools or elsewhere, where they can discuss how sexism and a limited view of femininity and masculinity directly affect their lives." (Eder 1995, S. 161f) Besonders bedeutsam ist diesbezüglich auch die Thematisierung der Hierarchien innerhalb eines Geschlechts, was die dominanten Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen angeht. Hier wäre in Anlehnung an Eder[233] zu fragen, welchen Anteil die Schule an der Ausformung dieser dominanten Positionierungen hat.

Es geht in pädagogischer Perspektive in erster Linie also nicht darum, wie sich Mädchen und Jungen in der Schule 'konstruieren' sollen, um ein feste weibliche oder männliche Existenzform entsprechend der Geschlechterbinarität auszubilden. Die Denklinien erstrecken sich vielmehr hin zu einem Subjektivitätsdenken, das Mädchen und Jungen den 'normativen' 'Kern' ihres Geschlechts in ein mögliches, aber nicht notwendiges Veränderungsfeld von Verhältnisverhältnissen umdeuten lässt. So geht es um die vielfältigen Positionierungen. Der Drang eine einheitliche kohärente Identität herstellen zu müssen, soll um die Perspektive erweitert werden, Widersprüchlichkeiten aushalten zu können und damit ein vertieftes Verständnis für die unterschiedlichen Diskursformen, zu denen man sich positioniert, und für sich selbst zu bekommen. Indem man sich als „Viele" betrachtet, kann man die Welt aus mehr als einer Position und Perspektive interpretieren und damit die komplexen Verflechtungen der Wirklichkeit in sozialer, emotionaler und kognitiver Hinsicht bewältigen.

Aus den obigen Auseinandersetzungen mit den Erfahrungen von Mädchen und Jungen im schulisch-binären Ordnungsrahmen folgt ein begriffliches Raster zur Perspektivierung der Zusammenhänge von Diskurs und Subjekt, von Wissen und Praxis, von Macht und Wahrheit im Geschlechterdispositiv der Schule. So wird im weiteren Verlauf auf die produktive Seite der Macht verwiesen und wie diese begrifflich im schulischen Rahmen verwendet werden kann, um beschreiben zu können, wie diese im Lebensraum Schule ihre regulierende und funktionalisierende Wirkung auf Mädchen und Jungen entfaltet.

[233] „Boys also need forums in which issues of masculinity and sexuality are directly addressed. Currently, schools set up a framework that often legitimizes verbal and physical abuse by certain boys toward other boys." (Eder 1995, S. 164)

3.3 Schule als Geschlechterdispositiv

3.3.1 Das Geschlechterdispositiv als Infrastruktur des Geschlechts in der Schule

Der bereits poststrukturalistisch skizzierte Rahmen der Betrachtung von Schule handelt von Subjektivität, Diskurs und Macht unter Gender-Aspekten. Die systematische Abhandlung der Schule unter dem Aspekt des Macht-Wissen-Komplexes baut auf der Annahme, dass Schule im Foucaultschen Sinne nicht machtfrei gedacht werden kann. So argumentiert auch Ott in Bezug auf Habermas und sein Modell der herrschaftsfreien Kommunikation:

> „Weder kann davon ausgegangen werden, dass es von den objektiven Verhältnissen unabhängige, egalitäre Interaktionen zwischen Subjekten geben könnte, noch kann angenommen werden, dass es eine Kommunikation geben könnte, die völlig transparent und frei von Machtstrategien wäre." (Ott 1998, S. 36)

Das Dispositiv, worunter Foucault ein Konglomerat diskursiver und nicht diskursiver Machtpraktiken versteht, ist hierbei die metatheoretische Strukturvorlage dieser Arbeit. Foucault[234] fasst unter Dispositiv heterogene Elemente, wie „Diskurse(n), Institutionen, architekturale(n) Einrichtungen, reglementierende(n) Entscheidungen, Gesetze(n), administrative(n) Maßnahmen, wissenschaftliche(n) Aussagen, philosophische(n), moralische oder philantrophische Lehrsätze, kurz: Gesagte(m)s ebenso wohl, wie Ungesagte(m)s (…)" (Foucault 1978, S. 119) zusammen, die durch die jeweilige Verbindung zu einer Verdichtung führen, d.h. zu „Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden" (ebd., S. 83). Der Begriff des Dispositivs spielt hinsichtlich dieser Fragestellungen eine bedeutsame Rolle, da er eine Verknüpfung von Diskursen und Praktiken vornimmt: Als vermittelnde Instanzen zwischen Diskursen und Praxisfeldern, fungieren Dispositive als Netzwerke der Diskursproduktion und der Darlegung von Lösungwegen. Zur Infrastruktur der Produktion der Diskurse[235] sowie zu den Mitteln und Wegen, durch die ein Diskurs interveniert, gehören sowohl Gesagtes als auch Ungesagtes wie auch materiale Verdeutlichungen. Foucault geht es also um das Zusammenspiel dieser Elemente, die in ihrer Verknüpfung dem perspektivisch-analytischen Sinngehalt des Dispositivs erst gerecht werden, um die historisch geformte und auch die aktuelle soziokulturelle Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu begreifen. Foucault betont damit eben nicht nur den Text, das gesagte und verschriftlichte Wissen, sondern alles,

[234] Vgl. Kapitel 2.2.1.4
[235] Vgl. Keller 2005

was Bedeutung transportieren kann und damit Wirklichkeit schafft. Denn: „(…) Wissen haust auch im Handeln von Menschen und in den Gegenständen, die sie auf der Grundlage von Wissen produzieren." (Jäger 2001a, S. 76)

Im weiteren Verlauf unterteile ich Schule in die diskurstheoretischen Theoreme, die sich als Dispositiv zusammenfassen lassen können: diskursive und nicht-diskursive Praktiken im Macht-Wissen-Komplex einschließlich der Vergegenständlichungen im Kontext Schule. Das Dispositiv kann als Reaktion eines „strategischen Imperativs" beschrieben werden, das sich zu einer Zeit unter bestimmten soziokulturellen Bedingungen formiert hat.[236]

Denkt man Schule als Dispositiv, so kann man sie sich als ein Netz heterogener Schnittpunkte vorstellen, die für eine Vielzahl zeichenförmiger und nicht-zeichenförmiger Praktiken[237] stehen, wie beispielsweise Unterrichtsmitschriften, Beratungsgespräche, Lehrervortrag, schulpraktische Lehr- und Lernmittel sowie Praktiken ihrer Anwendung usw. Hieraus ergeben sich folgende Implikationen für die Schule und ihr Anteil an der Hervorbringung von Geschlecht[238]: Das Zusammenspiel der schulischen Praktiken des Geschlechterdiskurses einschließlich aller materiellen Objektivationen und Diskursbezüge bringt das System der Zweigeschlechtlichkeit und das damit zusammenhängende Postulat der biologischen Existenz zweier Geschlechter ständig neu hervor.[239] In alltäglichen Interaktionen in der Schule machen die einzelnen Akteure Erfahrungen auf den Ebenen des Denkens, Handelns, Fühlens und Wollens und praktizieren dabei auf einer kommunikativ-symbolischen, nicht-diskursiven Ebene ihr Geschlecht. Verordnungen, Regeln, Ge- und Verbote schlagen sich in den Erziehungs- und Unterrichtsgesetzen, in den Schul- und Hausordnungen, in das Beamtengesetz, in die Lehrerdienstordnungen und Lehrpläne aber auch in allem, was gesagt wird, nieder, die - nach Foucault - die Gegenstände hervorbringen, von denen sie sprechen. Ich betrachte das Geschlecht somit als etwas kulturell Konstruiertes, als eine historisch strukturierte Projektionsfläche, die netzförmig das durchlässt, was den kulturellen Normalisierungsimperativen entspricht, was wiederum seine Erzeugung anleitet.

---

[236] Pongratz setzt sich mit dem Schuldispositiv auseinander und stellt fest, dass „das Schuldispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem gelehriger Körper (entstand)" (Pongratz 1990, S. 295).

[237] Vgl. Keller 2005, S. 253

[238] Bührmann versteht Geschlecht „als ein innerhalb des Geschlechterdispositivs kulturell hervorgebrachtes Phänomen, das die Basis des 'symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit' darstellt" (Bührmann 1998, S. 75).

[239] So werden das soziale Geschlecht, das biologische Geschlecht und das duale System der Zweigeschlechtlichkeit als feststehende, unveränderbare und natürliche Kategorien angesehen, denen humanistische Identitätskonzepte folgen, die wiederum einer differentiellen Konstruktionslogik gehorchen.

Mit dem Konzept des Dispositivs wird die Möglichkeit eröffnet, die Schule in ihren heterogenen Elementen zusammenzuführen. Schule wird hier unter dem Aspekt der Machttechniken hinsichtlich der Konstitution von Geschlecht genauer gesagt der Disziplinierung geschlechtlicher Körper untersucht. „Schule als 'Dispositiv' bezieht sich also stets auf den theoretischen Horizont der Disziplinarmacht (…)." (Pongratz 1990, S. 295) Damit kann nicht einfach von einer Unterdrückung, einer einseitigen Repression der Schüler und Schülerinnen durch die Institution Schule gesprochen werden, sondern anhand des Dispositivs wird das Individuum unter dem Aspekt der Führung seiner Selbst und *gleichzeitig* der Unterwerfung betrachtet. Es wird in Anlehnung an Foucault damit nicht (in erster Linie) von einem Oben nach Unten der Macht ausgegangen, sondern von einem Netz der Macht, dem Machtdispositiv. Es geht hier also um einen Machtmechanismus mit besonderen Techniken und Verfahren, mit eigenen Gebäuden, Apparaten, Gegenständen und stofflichen als auch nicht-stofflichen Wirkungen. Dieser wird weder makro- noch mikrotheoretisch gedeutet, sondern in Überwindung dieser Dualität durchdringt er den gesamten Gesellschaftskörper und die Individuen bis in die lokalsten und „privatesten" Bereiche.

Die analytische Struktur des schulischen Dispositivs lässt sich als komplexes Zusammenspiel von wissenschaftlichen und „alltagspädagogischen" Diskursen, schulischen Machtpraktiken und der Denk-, Gefühls-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmodellen auf der Schülerebene zusammenfassen. Bührmann sieht die strategischen Effekte des Dispositivs[240] „in der Klassifizierung, Hierarchisierung und der Normalisierung der Körper, des Denkens und des Fühlens von Menschen (…)" (Bührmann 1998, S. 81). Es stellt sich daher die Frage, in welchen strukturellen und prozesshaften schulischen Zusammenhängen die Diskursivierung eines männlichen und weiblichen Geschlechts steht.

Das Geschlechterdispositiv kann als Gesamtheit diskursiver, interaktiver und subjektiver Strategien, Praktiken und materieller Objektivationen verstanden werden. Es stabilisiert und stärkt auch die gesellschaftliche Geschlechterordnung in der Schule.

> „Geschlecht als Dispositiv zu betrachten, bedeutet dann gerade nicht, der Kategorie Geschlecht und dem System der Zweigeschlechtlichkeit jegliche Realität abzusprechen. Vielmehr wird Geschlecht nicht mehr eindeutig, unveränderbar und naturhaft begriffen, sondern als veränderbares historisch bedingtes und kulturell hervorgebrachtes Phänomen verstanden." (Bührmann 1998, S. 77)

Wie bereits aufgezeigt, gehe ich von der Annahme aus, dass die Schule als gesellschaftliche Institution der Zweigeschlechtlichkeit zu betrachten ist, in der die

[240] Bührmann (1998) untersucht das Geschlechterdispositiv in okzidentalen Gesellschaften.

alltagstheoretischen Normen der Geschlechterbinarität die Bildung von Geschlecht entlang der bipolaren Geschlechterstereotypien anleiten und so für die Entwicklung geschlechtstypischer Interessen und Verhaltensweisen verantwortlich sind. Das Geschlechterdispositiv stellt somit die theoretische Ausgangssituation dar, die in dreierlei Hinsicht begrifflich zu unterschieden ist: Schule als

- Effekt des Geschlechterdiskurses,
- lebendiger Ort diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken,
- Ort vielfältiger Vergegenständlichungen.

Dabei beruht der hegemoniale Geschlechterdiskurs auf einer biologisch verstandenen Differenz der Geschlechter, der seine Macht dadurch entfaltet, dass er als unhinterfragbare Wahrheit seine Wirkungen tätigen kann, nämlich Kindern und Jugendlichen einen geschlechteressentiellen Subjektstatus zuzuweisen. Mit dem Konzept des Geschlechterdispositivs wird eine bestimmte Forschungsperspektive eingeschlagen, die von der Konstruiertheit der Geschlechterwirklichkeiten und -körpern ausgeht (Bührmann 1998, S. 78). Im Mittelpunkt stehen die „Techniken der Macht", zu denen auch wissenschaftliche Aussagen gehören, die die Herstellung von Geschlecht und der Geschlechterformen anleiten und regeln (ebd.; vgl. Foucault 1978). Damit wird die geschlechtliche Codierung als Einkörperung universeller Männlichkeits- und Weiblichkeitszeichen, d.h. das Sozial-Wirklich-Werden von geschlechtlichen Symbolen am und im Körper verstanden (Bührmann 1998, S. 71).

3.3.2 Schule im Netz des Macht-Wissen-Komplexes

Schule ist nicht außerhalb des Macht-Wissen-Komplexes zu denken. Sie befindet sich 'in' ihm und ist maßgebend als Institution an der Verbreitung bestimmter Machtkonstellationen, die stets Wissensformen transportieren, beteiligt. „Der Prozess der Durchsetzung dieses Macht-Wissen-Komplexes werde (…) durch die Institutionen gestützt, die sich um 'Wissen' herum etablierten (z.B. Militär, Klöster, Krankenhäuser, Schulen, Universitäten mit ihrer scientific community)." (Ott 1998, S. 30) Dieser durchzieht nicht nur alle Bereiche des Sozialen, sondern ist entscheidender Mechanismus bei der Konstitution des Subjekts.

Aus dieser wissenssoziologisch-diskurstheoretischen Verbindung ergeben sich grundlegende Ansatzpunkt für die Schule. Diese lässt sich analytisch in folgende Aspekte unterteilen:[241]

[241] Diese Unterscheidungen haben jeweils weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von Geschlecht.

- Sie ist Effekt und institutionalisierter Träger von Diskursen;
- sie wird von Personen, von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern getragen, die zueinander in machtvollen Beziehung stehen und agieren;
- sie verfügt über einen materiellen Organisationsapparat (Gebäude, Instrumente, Techniken).

Geschlechterdiskurs und Handlungspraktiken im Kontext Schule

Mit der Schule als ein gesellschaftlicher Erfahrungsraum ist ein Beziehungssystem von Bedeutungen verknüpft. Die schulische Wirklichkeit tritt den Individuen in Gestalt von Zeichen und Symbolen entgegen. Alle diskursiven und nichtdiskursiven Zeichen basieren demnach auf einem gemeinsamen Deutungshorizont der in der Schule lebenden Akteure. Die Schule favorisiert bestimmte Wissensformen über Geschlecht und kontrolliert diese Prozesse der Diskurs(re)produktionen, indem festgelegt wird, was es heißt, ein Junge bzw. ein Mädchen zu sein. „Institutionen etwa bilden spezifische Kontexte aus, in denen Wissen kontrolliert, Diskurse kanalisiert sowie die Relevanz eines Gegenstandes festgelegt werden." (Höhne 2003, S. 134) Diskurse als „strukturierende Praktiken gesellschaftlicher Wissensverhältnisse" (Keller 2005, S. 147) geben den Rahmen vor, in dem Mädchen und Jungen, Frauen und Männer als geschlechtlich formierte Akteure miteinander kommunizieren und interagieren und dabei Wirklichkeit produzieren. Der Geschlechterdiskurs als soziohistorisch geformte, sinngebende, d.h. gegenstandskonstituierende Praxis findet seinen Niederschlag auch in der Schule als gesellschaftliche Institution und als konkreter Handlungskontext. Er prozessiert dabei eine spezifische Wissensordnung der schulischen Geschlechterwirklichkeit: In und durch Praktiken - als Bedeutungsverkörperungen - findet der Geschlechterdiskurs Ausdruck und erzeugt Wirkungen: Praktiken können demnach als „Materialisierungen von kollektivem, sozial erzeugtem und bereitgestelltem Wissen verstanden werden" (ebd.). Sie werden von den sozialen Akteuren sozialisatorisch angeeignet und selbstkonstruierend hervorgebracht oder wie Keller formuliert: „als Routinekompetenz des Handelns und BeDeutens zugleich inkorporiert, ohne dass dies notwendig eine im starken Sinne bewusst-reflexive Zuwendung zum jeweiligen Handlungsakt erfordert" (ebd., S. 61f). In diesem Sinne interpretiert jeder Schüler und jede Schülerin in schulischen Interaktionen die Geschlechtersymbole seiner/ihrer Umwelt, handelt auch auf Grund dieser und ist somit aktiv an seiner/ihrer Konstruktion beteiligt, ohne dass dies auf einer reflexiven Ebene geschieht.

Auf die Schule und seine Akteure bezogen wird der Geschlechterdiskurs demnach im praktischen Handeln realisiert, indem auf der diskursiven, vollzugspraktischen Ebene das soziale Wissen über Geschlecht (re)produziert wird. Die Aushandlung von Geschlecht im Diskursfeld Schule erfolgt also auf der Grund-

lage von Praktiken eines spezifischen Diskurses, der Männlichkeiten und Weiblichkeiten hervorbringt. In diesem Sinne werden diskursive und nicht-diskursive Praktiken als Prozesse der Bedeutungszuschreibungen unterschieden. Diese reproduzieren als „Muster legitimer Äußerungsformen und Handlungsweisen" (Keller 2005, S. 250) die Wirklichkeit des Geschlechterdiskurses in der Schule und erstrecken sich auf die unterschiedlichen Bereiche der Schule, wie beispielsweise auf die Ebene der Steuerungsmittel (Lehrplan, Schulbuch), auf die unterrichts- und erziehungspraktische Ebene, auf die Ebene der Schüler/Schüler-Interaktionen, Lehrer/Schüler-Interaktionen etc., auf denen sich der Geschlechterdiskurs aktualisiert. Die Schule erhält somit ihren spezifischen Wirklichkeitscharakter einer „Geschlechterwelt".

Zum Einen durch (regelgeleitete) Aussagen (diskursive Praktiken), die Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer in Auseinandersetzung mit ihren Geschlechterwirklichkeiten im schulischen Feld tätigen und die sich auf „die kulturell hervorgebrachten Bilder, Normen und Identitätskonzepte aber auch das Wissen der Wissenschaften" (Bührmann 1998, S. 76) beziehen. Darunter zählen alle gemachten sprachlichen und verschriftlichen Aussagen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern als auch zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander (Lehrer-Schülergespräch, Wortgutachten, Beratungsgespräch, Zurechtweisung, Spiele, Lob/Tadel, Pausengespräch etc.). Diese finden nicht geschlechtslos statt, d.h. Geschlecht ist einerseits eine konstitutive Sinnsetzung im schulischen Austausch und andererseits ist es strukturbildend bezüglich der Kommunikationsbeziehungen. Bildungs- und erziehungswissenschaftliche Diskurse beziehen sich auf eine Fülle von anderen Diskursen wie den politischen, biologischen, anthropologischen insbesondere den humanwissenschaftlichen Diskurs, verschränken sich mit diesen und legitimieren die Geschlechterdifferenz unter Bezugnahme auf die je eigenen Argumentationslogiken.

Und zum Anderen wird der Geschlechterdiskurs durch nicht-sprachliche, symbolische Akte, handlungspraktisch vollzogen. Dabei steht die 'geschlechtliche Kompetenz' der sozialen Akteure im Vordergrund, d.h. die Kompetenz, Handlungen den Geschlechternormen entsprechend zu vollziehen. Während Bilden von „interaktiven Praktiken" zur Selbst-Bildung als Mann oder Frau spricht, versteht Bührmann unter nicht-diskursiven Praktiken die

> „alltagsweltliche Inszenierung der Individuen als Männer oder Frauen, das sogenannte doing-gender, die leiblich-affektiven geschlechtsspezifischen Körpererfahrungen, die Identifizierungs- und Klassifizierungsmethoden von Personen als männlich oder weiblich, die Hartmann Tyrell (1986) den „zweigeschlechtlichen Erkennungsdienst" nennt, die räumlichen Arrangements zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, die geschlechtsspezifischen Sozialisationspraktiken und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung" (Bührmann 1998, S. 76).

Die soziale Realität von Geschlecht in der Schule gründet auf dem Geschlechterdiskurs, der als Konstitutionsbedingung von Geschlecht den Subjekten Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen in Gestalt von Subjektpositionen anbietet. Aus dieser diskurstheoretischen Sicht wird nun zusammenfassend die Schulwirklichkeit unter dem Aspekt des Geschlechts als Effekt diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken des Geschlechterdiskurses betrachtet.

SchülerInnen und LehrerInnen als Ko-Konstrukteure

Die Hauptakteure der schulischen Alltagswelt sind Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer. Als Ko-Konstrukteure, d.h. als Träger von gesellschaftlichen Wissensbeständen, vollziehen sie symbolische Praktiken im institutionellen Handlungskontext Schule und verleihen Gegenständen, Erfahrungen, Handlungen usw. Sinn. In symbolischen Praktiken werden durch die habitualisierten Handlungskompetenzen der sozialen Akteure Diskurse erst realisiert. Sie sind dabei nicht als „Diskursvollzieher", d.h. als bloße Ausführer von diskursiv konstituierten Handlungsimperativen zu verstehen, sondern als aktiv Handelnde, Ko-Konstrukteure, die Deutungsleistungen vollziehen.

> „Nicht einzelne Akteure, sondern Diskurse als strukturierte Aussagekonfigurationen regulieren die Bedingungen der Zulassung von Akteuren zu Sprecherpositionen. Soziale Akteure agieren also nicht als freie Gestalter der Diskurse. Sie sind ihnen andererseits auch nicht bedingungslos unterworfen oder ausgeliefert. Als aktiv wahrnehmende und regelinterpretierend Handelnde setzen sie ihre Handlungskompetenzen in diskursiven Ereignissen und im Vollzug diskursiver Praktiken ein." (Keller 2005, S. 250)

In diesem Sinne produzieren Lehrer und Schüler als Diskursakteure[242] Bedeutungen, die sich in Form von Deutungsmustern in konkret praktischen Handlungen manifestieren. Deutungsmuster strukturieren die Wahrnehmung und leiten somit die Deutung individueller und kollektiver Geschlechtererfahrungen an. Im „alltäglichen Kampfgetümmel" (Rusch/Thiemann 2003) vollziehen Schülerinnen und Schüler dabei diese Deutungsarbeit: Nehmen sie das Deutungsmuster der Geschlechterdifferenz wahr, dann geht damit - je nach konkretem Anlass - ein typisch weibliches und männliches Handlungsmuster einher, welches als Legitimation des eigenen Handelns fungiert. Die schulischen Prozesse der Auslegung von Geschlecht basieren somit auf bedeutungskonstituierenden Interpretationsfolien, die die beteiligten Akteure im institutionell-schulorganisatorischen Feld anlegen. Diese werden durch Diskurse weitergegeben und verbreitet.

[242] Keller 2005, S. 249

Rusch/Thiemann differenzieren zwischen den Begriffen „Schüler“ und „Akteur“, um den aktiven Anteil bei den Diskurspositionierungen zu betonen:

> „Der Begriff „Schüler“ legt nahe, dass Kinder eine ihnen zugedachte Rolle in einem festliegenden Plan erfüllen. Dagegen malt der Begriff „Akteur“ ein anderes Bild aus: Kinder konstruieren ihre Rolle neu und entwerfen sich als Teilnehmer in einem Stück, dessen Verlauf und Ausgang nicht durch didaktische Drehbücher im Vorhinein schon zu fixieren ist.“ (Rusch/Thiemann 2003, S. 116)

Neben sozialen Wissensbeständen liegt eine „subjektive Seite“ vor, die als „individuelles Erfahrungswissen“ das je spezifische lebensgeschichtliche Wissen berücksichtigt. Höhne beschreibt den subjektiven Charakter von Wissen, „welches sich aus spezifischen, biographischen Erinnerungen, lebensgeschichtlichen Konstellationen, bestimmten Sozialerfahrungen, Körperpraktiken usw. speist, die im Subjekt spezifisch konfiguriert vorliegen, Erfahrungen und Vorwissen formieren“ (Höhne 2003, S. 141). Die schulisch-institutionellen Wirkprozesse sind nicht als hierarchische Anpassungszwänge und Verhaltensdeterminationen zu verstehen, sondern als Verhaltens- und Handlungsrepertoires, mit denen stets Möglichkeiten zum Widerstand einhergehen. Dass Subjekte auch Widerstandsformen entwickeln, welche wiederum auf die Strukturen der Institution Schule Einfluss nehmen, ist ein wichtiger Aspekt nicht nur unter der Perspektive schulischer Veränderungen, sondern auch unter der der Subjektentwicklung.

In der alltäglichen Schulpraxis steht das „doing pupil“ (Kampshoff 2000) im Vordergrund der Kommunikationsprozesse, das eng mit den institutionellen Arrangements, wie beispielsweise der Sanktionsmittel der Lehrkräfte oder der strukturellen Trennung der Lehrerschaft von der Schülerschaft verknüpft ist. So kann zusammengefasst werden, dass Schülerinnen und Schüler als Ko-Konstrukteure ihre Zugehörigkeit zur Schülerschaft durch das „doing pupil“, aber auch ihre Zugehörigkeit zu einem Geschlecht durch das „doing gender“ prozessieren.

> „Einerseits wird das doing gender in der alltäglichen Schulpraxis durch die Institution Schule beeinflusst. Andererseits wird das doing pupil neben der Institution Schule auch vom kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit überformt, d.h. indem Kinder und Jugendliche ihre SchülerInnenrolle übernehmen, praktizieren sie auch doing gender. Beide Konstruktionsprozesse - das doing gender und das doing pupil - überlappen sich, lösen sich wechselseitig an oder ergänzen einander.“ (Kampshoff 2000, S. 194f)

In und durch die soziale Praxis der Schule werden also verschiedenste soziale Identitätskategorien bzw. Zugehörigkeiten, wie die Zugehörigkeit zu einem

Geschlecht, zu Migranten, zu Hochbegabten etc. reproduziert, hergestellt und modifiziert. Dabei stehen die sozialen Regeln, die den Schulalltag, den Unterricht durchkreuzen mit den Zugehörigkeiten in enger Verbindung: Sie ordnen und regeln das Beziehungsgeflecht der Personen untereinander und tragen zur Konstruktion der jeweiligen Zugehörigkeiten bei.[243]

So bedeutet dies für einen Schüler beispielsweise sich regelorientiert im Sinne der kulturellen Imperative der Zweigeschlechtlichkeit zu verhalten, d.h. sich als männlich zugehörig zu identifizieren und sich in dementsprechende Beziehungsnetze einzuordnen, bzw. diese zu konstituieren. Keller (2005) macht auf Foucaults Subjektvorstellungen aufmerksam und unterscheidet zwischen „Sprecherpositionen und -rollen" und „Subjektpositionen".

Sprecherpositionen und -rollen innerhalb von Diskursen beziehen sich auf die schulisch-organisatorischen Orte legitimen Sprechens. [244] Der Zugang zu diesen Positionen, von denen aus „wirksam" gesprochen werden kann, wird durch institutionelle Praktiken der Schule reguliert. So kann in der Schule nicht jeder zu jeder Zeit alles Mögliche sagen. Das Recht zu reden steht ausnahmslos den Lehrkräften zur Verfügung, während Schülerinnen und Schüler mit einer Reglementierungspraxis konfrontiert werden, die festlegt, wann und wie lange geredet werden darf. Sprecherpositionen spielen im Zusammenhang der Reproduktion des (Geschlechter)diskurses eine zentrale Rolle: Geschlecht ist dabei nicht nur eine Strukturkategorie, sondern auch eine Ressource der Artikulation.

Diskurse und Subjekte brauchen einander. „Diskurse sprechen nicht für sich selbst, sondern werden erst durch Akteure und deren Sprechakte 'lebendig'." (Keller 2005, S. 248) Ebenso werden Akteure erst durch Diskurse zu dem, was sie zu sein scheinen und haben somit eine konstitutive Bedeutung für das Subjekt (Subjektpositionen): Diskurse schreiben sich durch Habitualisierungen in die Körper der Subjekte ein. Und mehr noch: sie bringen diese hervor. Sie implizieren dabei Subjektivitätstypen, mit denen Individuen in sozialen Interaktionen

[243]Faulstich-Wieland u.a. betonen den Zusammenhang von regelorientierten Aushandlungenprozessen und Zugehörigkeitspraktiken; „So gibt es auch ganz bestimmte und kulturell bedeutende Regeln, die von den verschiedenen Personen innerhalb des Unterrichts hergestellt, eingehalten, gebrochen, modifiziert und sanktioniert werden können. Als Regeln durchziehen sie Unterricht und unterrichtliche Interaktionen mit einem kulturellen Muster und tragen dazu bei, dass Schule und Unterricht als kulturelles und institutionelles Setting in Erscheinung tritt. Versteht man den Unterricht also als „Prozeß der Aushandlung und Befolgung von Regelwerken" (bis zur nächsten Aushandlung), so lässt sich eine Verbindung zwischen Regelwerken und Zugehörigkeiten ableiten." (Faulstich-Wieland/Gast-von der Haar/Güting 2000, S. 186)

[244] Bourdieu betont, dass Diskurse nicht nur Zeichen sind, die decodiert werden sollen, sondern gleichzeitig auch „Zeichen der Autorität, denen geglaubt und gehorcht werden soll", d.h. durch die man sich Gehör verschaffen kann (Bourdieu 1990, S. 45). Bourdieu verwendet im Zusammenhang der Sprache den Begriff der „symbolischen Macht". Damit bezeichnet er Macht, die in der Lage ist, sich Anerkennung zu verschaffen.

aktiv ihre Erfahrungen interpretieren. Die Schule ist dabei ein Feld, in dem Kindern und Jugendlichen verschiedenste Subjektivitätsmodi angeboten werden, zu denen sie sich in Beziehung setzen. „Diese in den verschiedenen Diskursen enthaltenen Subjektivitätstypen sind stets in den gesellschaftlichen Institutionen und Praktiken diskursiv verortet, durch die Subjekte konstituiert und beherrscht werden." (Weedon 1990, S. 118) Weedon geht von der diskursiven Bedingtheit der Subjektivitätsmodi aus, „zu denen auch eine bestimmte Ausrichtung der emotionalen wie auch der mentalen und psychischen Kapazitäten des Individuums gehört" (ebd., S. 126). Sie betont zudem die auf Dauer einhergehenden Internalisierungsprozesse: nach Jahren der Sozialisation und Schulung können sich diese als nur schwer veränderbar erweisen.

So sind auch mit dem Geschlechterdiskurs Subjektpositionen verknüpft, die Positionierungen von geschlechtlichen Existenzformen beinhalten. Mit Subjektpositionen gehen Identitätsangebote einher, die den Subjekten Interpretationsschemata zur Verfügung stellen, mit denen sie sich und die Welt deuten. Diese geschlechtlichen Identitätsangebote speisen sich aus den gesellschaftlichen Wissensbeständen und werden aktiv in sozialen Praktiken prozessiert.

Die materielle Infrastruktur der Schule

„Um wirksam und mächtig zu sein, muss ein Diskurs über eine materielle Grundlage in den etablierten gesellschaftlichen Institutionen und Praktiken verfügen." (Weedon 1990, S. 129) Die Schule als Institution ist an einen festen Standort gebunden, an einen konkreten Ort, der über einen materiellen Apparat, über Räumlichkeiten, Inventar, Materialien, Gegenstände, Hilfsmittel verfügt, welche die (Rahmen-)Bedingungen zur Erfüllung ihrer Aufgaben und Funktionen darstellen. So kann beispielsweise die Architektur des Schulgebäudes als materialisierte Wirkung eines Diskurses zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt beschrieben werden. Holzkamp betrachtet das Schulgebäude als das „sinnlich-praktische Arrangement von vergegenständlichten sachlich-sozialen Handlungsmöglichkeiten, -beschränkungen und -widersprüchen" (Holzkamp 1993, S. 346). Zudem wird der Architektur, der räumlichen Gestaltung von Schule eine Wirkung auf den Einzelnen zugeschrieben.[245]

Schulbücher konstituieren als verobjektivierte Gegenstände das Geschlecht der lesenden Schülerinnen und Schüler. Die darin thematisierten Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen sind Ausdruck des Geschlechterdiskurses. Schülerinnen und Schüler werden so automatisch in die Konzeptionen von Geschlecht eingeführt, die durch die darin enthaltenen Interpretationsweisen, Bedeutungen und Werte legitimiert werden.

[245] Rittelmeyer (1990; 1994) setzte sich mit der Wirkung schulischer Architektur auseinander.

> „Im Herzen der Macht/Wissen-Mechanismen steht das Bildungssystem, in dem ausgewählte Individuen in den literarischen Diskurs eingeweiht werden und lernen, wie man auf eine bestimmte Art und mit spezifischen Zielen Texte liest." (Weedon 1990, S. 213)

Zu den verobjektivierten Grundlagen der Schule gehören zudem Gesetze jeglicher Art, die die Schule betreffen, Regelschriften, wie die Schulhausordnung, Zeugnisse, Sanktionsnachweise wie Verweise, Noten, Schulbücher, Lehrpläne etc. Holzkamp bezeichnet Schule als eine

> „gegenständlich-praktische Anordnung von Sachen und menschlichen Körpern, also wirklich das 'Schulgebäude', in dem durch räumliche und interpersonale Arrangements bestimmte Handlungen und Beziehungen der Insassen ermöglicht und andere unterbunden werden" (Holzkamp 1993, S. 347).

Diskurse, Praktiken, Subjekte und die dazugehörige materielle Infrastruktur bilden die Eckpfeiler, mit denen Schule gedacht werden kann und die gleichsam ermöglichen, Schülerinnen und Schüler in das Zentrum des Interesses zu rücken. „Einzelne Diskurse sowie die dazugehörigen Institutionen und gesellschaftlichen Praktiken legen ständig geeignete Formen zur Konstituierung von Individuen als Subjekte fest (…)." (Weedon 1990, S. 130) Von dieser allgemeinen These Weedons ausgehend, lässt sich in Bezug auf die Schule zusammenfassen, dass der Geschlechterdiskurs in der Schule den in ihr lebenden Individuen bestimmte Sichtweisen über Geschlecht nahelegt. Dieser wird durch die institutionell-organisatorische, unterrichtliche und außer-unterrichtliche Praxis umgesetzt. Lehrerinnen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler konstruieren in diesen schulischen Machtpraktiken interaktiv ihre Identität, indem sie dabei bestimmte diskursbedingte Modi der Subjektivität vollziehen. Schule als materielle Objektivation bietet hierzu die Grundlage, die gleichsam als Effekt von Diskursen verstanden werden kann.

In Verzahnung dieser analytischen Ebenen können verdichtete Zusammenhänge thematisiert werden, die nicht auf der Ebene konkreter Interaktionen stehenbleiben, sondern mit institutionellen Bedingungen und Diskursen in Verbindung treten. Dies bedeutet konkret, dass Schule und Unterricht als kulturelles Praxisfeld, genauer als sozio-kultureller und damit immer diskursiver und nicht-diskursiver Aushandlungsort von Zugehörigkeiten angesehen werden kann. Die Annahme, schulische Praxis als Effekt von Diskursen anzusehen, hilft, die Wechselwirkung, die Verdichtung und die Verzahnung machtvoller und regelorientierter Sinngehalte in schulischen Kommunikations-, Deutungs- und Handlungsabläufen, die das Beziehungsgefüge und auch die jeweiligen Kulturen wie die vergeschlechtlichte Schulkultur konstituieren, zu verstehen. Vielfältige Dis-

kurse durchziehen das Schülersubjekt entlang der Zugehörigkeit zur Schülergruppe und bieten ihm/ihr mögliche Positionierungen an. In diesem Sinne kann beispielsweise der schulische Erziehungs- und Bildungsdiskurs nicht isoliert vom Geschlechterdiskurs betrachtet werden und umgekehrt: So stellt der Geschlechterdiskurs dem Schüler/der Schülerin entlang der regelhaften Zugehörigkeit zu einem Geschlecht entsprechende Gefühls-, Denk- und Handlungsformen zur Verfügung, die den geschlechtslosen Schüler zum Schüler oder zur Schülerin bzw. zum Jungen oder Mädchen macht. Im Schulalltag ist es kontextabhängig, ob der Geschlechterdiskurs oder der Erziehungs- und Bildungsdiskurs größere Effekte erzielen kann bzw. mächtiger ist.

3.3.3 Ein Begriffsraster der Schule

Schule ist neben anderen Institutionen der spezifische Schauplatz, an dem Kinder und Jugendliche zu geschlechtlichen Subjekten, Schülern und Schülerinnen, konstituiert werden. Aus dieser Annahme resultieren die Fragen, durch welche Praxen in der Schule und innerhalb welcher regulativen Matrix Kinder und Jugendliche zu Schülerinnen und Schülern werden und welche Selbst- und Fremdtechnologien maßgebend ihre Geschlechtsidentität konstituieren. Dabei rückt die jeweilige historische "Problemlage", in diesem Falle 'sex' und 'gender' und ihre Verwiesenheit in modernen staatlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen in den Mittelpunkt des Interesses. Geschlechtlichkeit ist unmittelbar mit spezifischen Machtformen und -techniken verknüpft: In der Schule entstehen bzw. existieren konkrete Machtverhältnisse, die die Geschlechter zueinander in Beziehung setzen und deren Beziehung also in einem schulischen „gender-regime" (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 172) geordnet ist. Ferner gilt es diesbezüglich ein Bewusstsein zu schaffen, dass es eine Fülle von Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen gibt und dass diese hierarchisch geordnet sind entlang des „normalisierenden Codes", was es heißt, 'cool' und damit auch zugehörig zu sein:„(…) being a particular sort of boy or girl also means that one has the privileg to resist or to just simply act from a very powerful position as a consequence of already embodying a certain version od masculinity and femininity or gendererd 'coolness' or 'normalitiy'." (ebd., S. 174) So wirkt der Geschlechterdiskurs in der Schule und hinterlässt seine Spuren durch die Subjektpositionen und was es heißt, weiblich und männlich anerkannt zu sein. Diese poststrukturalistische Perspektive[246] ermöglicht die komplexen schulischen Vergeschlechtlichungsprozesse folgendermaßen begrifflich zu fassen.

[246] „Poststructuralist theory has opened up exciting new ways of analysing the processes whereby we become gendered." (Davies 1994, S. 1)

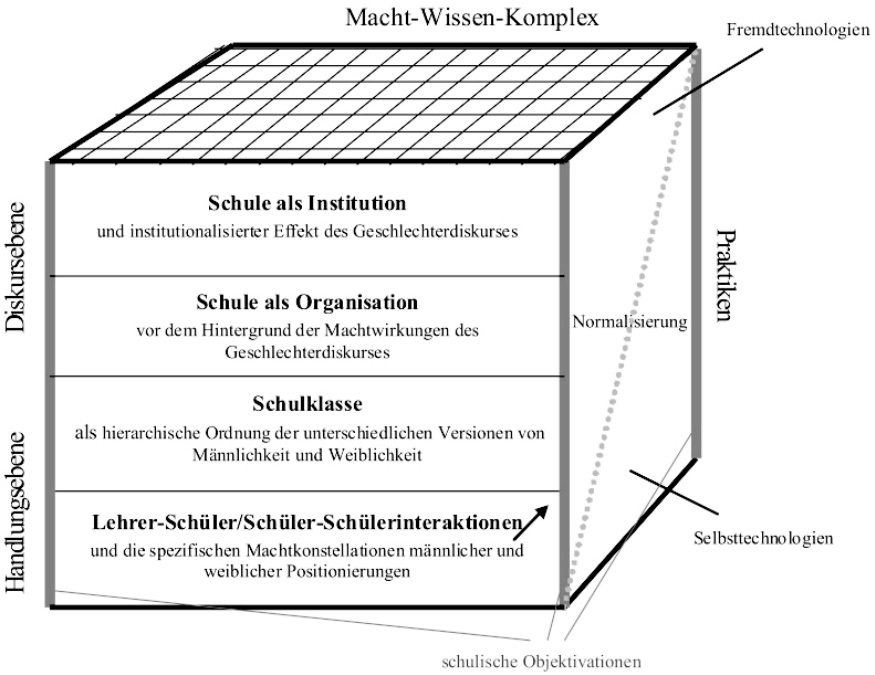

Abbildung 2: diskursperspektivisches Begriffsraster von Schule

Der Macht-Wissen-Komplex durchzieht netzartig den gesamten Schulkorpus und verbindet mit dem Begriff der Praktiken schulische Strukturen und Prozesse miteinander, die sich wechselseitig beeinflussen. Dabei steht die Qualität der Verbindungslinien dieser Durchkreuzungen und Schnittpunkte für das relationale Verhältnis von Machtkonstellationen und Wissensformen. Hierfür wurde der Begriff des Diskurses bzw. der diskursiven Praktiken herangezogen. Die grundlegenden Pfeiler stehen für die schulischen Objektivationen (Hausordnungen, Erziehungs- und Unterrichtsgesetz, Lehrerdienstordnung usw.) sowie für die materiellen Grundlagen der Schule (Architektur, Schulgebäude, Klassenräume, Unterrichtsmaterialien usw.), die den materiell-institutionalisierten Teil des Dispositvs der Schule darstellen. Diese begriffliche Unterscheidung ist hilfreich, um das Verständnis für die verdeckten, selbstverständlichen, normalisierenden Vergeschlechtlichungsprozesse in der Schule in ihren spezifischen Machtverhältnissen zu weiten. Davies spricht sich diesbezüglich klar für eine poststrukturalistische Theorie aus, die diese Fragen zu beantworten imstande ist:

> „I want to look at the gendering process in its more subtle forms, at the ways in which the binary of male and female is kept intact in the world of this classroom, even when there is no direct reference to it. I want to connect this to patterns of power and powerlessness as they are played out in the classroom and in particular to patterns of authority. I want to examine the relation of the gendering process to the humanist, enlightenment tradition, and to look at this and other narratives that inform the life-world of this classroom." (Davies 1994, S. 46)

Schule als Institution der Geschlechterordnung

Die Schule ist als die gesellschaftliche Institution für Kinder und Jugendliche konstitutiver Bestandteil ihrer Lebenswirklichkeit. Als Lebens- und Erfahrungsraum hat sie den Charakter einer leb- und erfahrbaren Wirklichkeit - auch von Geschlecht. Ihre institutionelle Struktur äußert sich in den staatlich vorgegebenen Aufgaben und Funktionen der Schule, die sich in den Steurerungsinstrumenten und in den Verordnungen und Regelschriften für Schule, Unterricht und Erziehung widerspiegeln. In der Schule als ein gesellschaftliches Gebilde findet eine geregelte Kooperation von Menschen, von Lehrerinnen/Lehrern, Schülerinnen/Schülern, Schulleiter, Sekretärin, Hausmeister usw. zum Zwecke der Persönlichkeitsentwicklung und -bildung (Schülerfokus) und der gesellschaftlichen Reproduktion und Veränderung zur Sicherung der Befriedigung sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Bedürfnisse (Gesellschaftsfokus) statt (Fend 1980).

Die zentralen Aufgaben der Schüler decken nach Wiater (2002) die Bereiche 'Bildung', 'Erziehung', 'Unterricht', 'Beratung', 'Förderung' ab. Ulich sieht die Schule als Institution für folgende Bereiche zuständig: für

> „die Vermittlung und Aneignung weitgehend vorgeschriebener Lerninhalte, die Reproduktion dieser Lerninhalte und ihre qualitativ vergleichende Bewertung, die Sicherung sozial-situativer Bedingungen, unter denen diese Prozesse möglichst effizient und reibungslos ablaufen können" (Ulich 2002, S. 37).

Die institutionell-schulischen Praktiken und Prozesse einschließlich der schulischen Aufgaben und Funktionen sind eingelagert in die objektiven Wissensbestände des Geschlechterdispositivs, die von jedem Einzelnen internalisiert werden.

Schule als Organisation

Tillmann unterscheidet drei organisatorische Ebenen, die der Erfüllung staatlicher Vorgaben dienen: 1) Die „Lernorganisation" strukturiert das Lernen in inhaltlicher, methodischer, intentionaler Sicht, d.h. wer, wie, mit wem, wann, wo, was lernt. Sie ist in Lehrplänen und Stundenplänen begründet und festgeschrieben; 2) Die „Verwaltungsorganisation" reguliert und reglementiert den Schulbe-

trieb und findet ihren Niederschlag in „Versetzungsordnungen, Laufbahnbestimmungen und Haushaltszuweisungen“ (Tillmann 2002, S. 112); 3) Für den Aufbau und die Gliederung des Schulsystems steht die „Makroorganisation“, die sich auf die Bereiche der Transition, der Zu- und Abgänge und der Schulabschlüsse konzentriert. Diese organisatorische Schulwirklichkeit ist immer auch eine Geschlechterwirklichkeit. Die Bedeutung des Geschlechts spielt in der Schulorganisation eine strukturierende Rolle. So stellt Roisch die Verteilung der Geschlechter auf horizontaler (Beschäftigungsart, äußere Differenzierung nach Schultyp und Unterrichtsfächern) und vertikaler Ebene (schulhierarchische Positionierung) heraus und betont damit Geschlecht als Strukturkategorie.[247]

Schulklasse

Die Schulklasse kennzeichnet sich durch eine relative Altershomogenität und durch eine zeitliche Konstanz derselben Mitschüler und Mitschülerinnen. Zudem kann die Schulklasse als „Bühne“ schulischen Lebens betrachtet werden (Breidenstein/Kelle 1998, S. 14): Diese stellt als öffentlicher Ort die Möglichkeit dar, Freundschaften aufzubauen, Konflikte auszutragen, mit der Öffentlichkeit umzugehen, etc. „Eine Schulklasse stellt ein zu einem gegebenen Zeitpunkt bestimmtes, aber über die Zeit bewegliches Gefüge an Beziehungen dar.“ (ebd.)

„Die Unterscheidung in „Mädchen“ und „Jungen“ organisiert für unterschiedliche Zusammenhänge eine Zweiteilung der Schulklasse.“ (ebd., S. 35) Mit anderen Worten: Kinder und Jugendliche klassifizieren und ordnen sich in der Schulklasse entlang ihres Geschlechts. In interaktiven Praktiken erzeugen sie Geschlechterklassifikationen, die einer Regelstruktur folgen, welche wiederum durch die Praxis reproduziert und auch modifiziert wird. Rusch und Thiemann kritisieren die in der Schulwissenschaft gängige Vorstellung von der Schulklasse als einen „unklaren Block, der von der steuernden, planenden Zentralmacht kollektiv bewegt wird“ (Rusch/Thiemann 2003, S. 5). Vielmehr wird folgender Fokus auf die Schulklasse gelegt:

> „Die Schulklasse kommt vielmehr einem Schauplatz nahe, der von wechselnden Akteuren besetzt wird, deren Handlungen unter den Augen eines wachsamen Publikums stattfinden, das sie mit Kommentaren, Zwischenrufen, unartikuliertem Geschrei begleitet.“ (ebd.)

Dabei spielt die Sortierung, Segmentierung der Kinder in „Mädchen“ und „Jungen“ sowie die Aushandlung des sozialen Beziehungsgefüges eine entscheidende Rolle bezüglich der Ordnung der Schulklasse. Die Klassenordnung ist eine

[247] Vgl. Roisch 2003

hierarchisch strukturierte entlang anerkannter und beliebter Weiblichkeits- und Männlichkeitspositionierungen.

Die Zuordnung der Schüler und Schülerinnen in eine Klasse ist bedeutsam vor dem Hintergrund des Macht-Wissen-Komplexes: Jede Klasse entwickelt eine spezifische Klassenstruktur, die sich in der räumlichen Sitzordnung manifestiert und Wirkungen am Schülerkörper und am interaktiven Schülerverhalten erzeugt. Die Innengestaltung des Klassenzimmers ist zudem Ausdruck einer regulativen und normorientierten Strukturierung, die abhängig ist u.a. von der Anordnung der Tische, der Positionierung des Lehrerpults, der Zentrierung durch die Tafel, der räumliche Transparenz im Klassenzimmer usw.

Lehrer-Schüler/Schüler-Schülerinteraktionen

In Interaktionen werden die für die Subjektivität konstitutiven Positionierungen nach außen kenntlich gemacht, mit dem ein soziales Netz innerhalb der Schulklasse konstituiert wird. Rusch und Thiemann sprechen hierbei von Identitätskämpfen darum, wie und welche Bedeutungszuschreibungen - oftmals über Abgrenzung und Negation - zur Geltung gebracht werden können. Diese Kämpfe sind eingelassen in „Schul-Diskursen“:

> „Schul-Diskurse sind methodisch organisierte Gesprächsveranstaltungen zur Durchsetzung individualisierter Lebensformen. Dabei erweisen sich die Diskurse als keineswegs im Sinne der Lehrabsicht verlaufender Transfers. Sie sind oft eher dissensuelle, streitbare Veranstaltungen, in dem Maß sich die Diskurse vom Typus des gängelnden Lehrgesprächs fort und zu offenen Sprechsituationen hin bewegen.“ (Rusch/Thiemann 2003, S. 118)

Die „Streitbarkeit“ von Bedeutungen, von Positionierungen findet also nicht entsprechend des top-down-Modells statt, sondern generell in allen sozialen Netzwerken der Schule und „radikalisiert sich nicht selten in Formen von Grabenkriegen, in denen Identitäten behauptet und angegriffen, Distinktionsgewinne verteidigt und soziale Positionierungen aufgebaut und festgehalten werden“ (Rusch/Thiemann 2003, S. 16).[248]

Interaktionsbeziehungen sind nicht nur geschlechtliche, sondern immer auch machtvolle Beziehungen: „Finally, power is central to the relation of gender.“ (Thorne 1993, S. 159) Lehrkräfte haben auf Grund ihrer Positionierung Autorität und Macht. Dies ist jedoch diskursabhängig, d.h. die Macht der Diskurse ist kontextuell und dynamisch bzw. es kommt darauf an, mit welchen anderen Diskursen sich der Erziehungs- und Geschlechterdiskurs verschränkt, welche Gegendiskurse vorhanden sind oder mit welchen weiteren Diskursen sie kon-

[248] Vgl. hier Rusch/Thiemann (2003, S. 26-62: Ringkämpfe: Zwischen den Geschlechtern)

frontiert werden.[249] Gewöhnlich kennzeichnet sich der Erziehungsdiskurs über die machtvollere Position der Erzieher/der Lehrer im Verhältnis zu den Erziehenden/den Schülern: „Both boys and girls operate from a position of subordination to adults; age relations, like those of class and race, alter the dynamics of gender." (ebd.)

Die soziale Praxis in der Schule spiegelt die unterschiedlichen machtvollen Diskurskonstellationen wider. Blickt man auf die alltäglichen Machtverhältnisse und Subjektpositionierungen im Klassenzimmer, dann erweisen sich folgende analytische Fragen nach Davies[250] für hilfreich:

- "What kind of context are the participants creating for one another?
- How are they positioning each other in that context?
  a. what positions or subject positions are available?
  b. How are those positions created and maintained? (…)
- How is experience made relevant?
- What binary or dualistic thinking is evident in their discursive practices?
- Are gender relations visible in the text of this classroom? What forms of masculinity and femininity are being made available here?
- What storylines are being made relevant?
- What discourses are mobilised:
  a. in the content of the teacher´s talk
  b in the teacher´s choice of pedagogical and interactive practices?
- Whose interests are being served by each of these discourses?" (Davies 1994, S. 45)

[249] „Understanding that gender relations are not fixed and invariant but vary by context can help teachers and aides reflect on their practices and extend those that seem to promote equitable interactions." (Thorne 1993, S. 160)

[250] Diese Fragen beziehen sich auf eine Analyse der Praxis eines Lehrers in einer australischen Schule. (Davies 1994, S. 45ff)

4 Erziehungswissenschaftliche Geschlechterkonzeptionen und ihre Konsequenzen für die Schulpraxis

4.1 Schule als Wissensträger von Erziehungswissenschaft und Alltagstheorie

Die nun folgende Auseinandersetzung geht unter Bezugnahme auf die Social Studies of Science von der konstruktivistischen Annahme aus, die Wissenschaft als „Konstruktions-Praxis von Wissen" zu verstehen (Keller 2005, S. 54). Mit anderen Worten: Wissenschaftliche Studien erzeugen innerhalb ihrer wissenschaftlichen Deutungs- und Erkenntnisproduktion ein spezifisches Wissen, welches stets eine Wirkung von Macht ist: „Der wissenschaftliche Diskurs ist das Transportmittel der modernen Macht." (Bönold 2003, S. 361)

Wissen wird innerhalb der Wissenschaft in Beziehung zu den grundlegenden Wissensträgern wie „Medien, Personen und Organisationen" (Maisch 2006, S. 53) ausgehandelt. Die Wissenschaft ist ein Produzent und Träger von Wissen[251], genauer gesagt von Sonderwissen:

> „Träger dieser in ihrer Produktion und Reproduktion auf Dauer gestellten Sonderwissensbestände sind die Professionen, die verschiedenen wissenschaftlichen Subdisziplinen und die gesellschaftlich ausdifferenzierten Praxisfelder, etwa Religion, Wirtschaft oder Politik." (Keller 2005, S. 178)

So wird neben dem Alltagswissen ein Spezialwissen konstruiert, das in den oben genannten Feldern in Form von Bezeichnungsprozessen und Deutungskämpfen stattfindet. Die Wissenschaft als Träger von Wissen speichert und repräsentiert Wissensformen. Das Wissenschaftswissen bezieht sich dabei sowohl auf individuelles, kollektives als auch auf organisationales Wissen. Diesbezüglich fasst Wiater die in der Wissenschaft gängige Unterscheidung nach dem Träger des Wissens folgendermaßen zusammen:

[251] Das in der Wissenschaft produzierte Wissen entspricht nicht einem Alltagswissen, sondern einem spezialisierten Wissen, das auch als „Sonderwissen" bezeichnet wird.

„Man unterscheidet

- individuelles Wissen als Wissensbestand des Einzelnen
- kollektives Wissen als gesellschaftliches, kulturelles und medial vermitteltes Konstrukt einer Gesamtmenge des zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten geografischen Raum vorfindlichen Wissens
- organisationales Wissen als Erfahrungs- und Reflexionswissen, das Abläufe, Regeln, Gewohnheiten oder Strukturen von Organisationen und Institutionen zugrunde liegt, ohne dass die dort agierenden Individuen sich dessen bewusst sein müssten." (Wiater 2007, S. 21)

Daraus ergibt sich die weitere hier für diese Arbeit entscheidende Unterscheidung von Alltagswissen über Geschlecht und Wissenschaftswissen über Geschlecht. Beide Bereiche nehmen Teil an der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit in der Schule.

Das Alltagswissen
Alltagswissen meint das Wissen, das ein Menschen internalisiert haben muss, um als Frau oder als Mann in der Gesellschaft „lebenstauglich" sein zu können. Dieses wird meist präreflexiv ausgeführt.

> „Jeder Mensch verfügt tagtäglich über Wissen, um seinen Lebensalltag überhaupt bewältigen zu können; er hat einen Wissensvorrat, auf den er je nach Situation automatisch zurückgreift. Es handelt sich dabei um „Gebrauchswissen", situationsbezogenes „Orientierungswissen" oder „Rezeptwissen", das eng mit Fertigkeiten verbunden ist." (Wiater 2007, S. 19)

Es ist oftmals zu untersuchender Gegenstand des Wissenschaftswissens, insbesondere beispielsweise der Wissenssoziologie oder der Sozialpsychologie.

Das Wissenschaftswissen
„Wissenschaftswissen ist Langzeitwissen, beruht auf Theorien, Experimenten und Konzeptionen und ist semantisch verfügbar." (Wiater 2007, S. 21) Das Wissen der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Schulpädagogik, kann nicht als ein einheitliches Wissen betrachtet werden. Höhne macht diesbezüglich auf die Heterogenität pädagogischen Wissens aufmerksam, indem er auf fünf Diskurse mit jeweiligen Wissenskonzepten innerhalb der Erziehungswissenschaft verweist: So kann aktuell unterschieden werden zwischen einem Wissenschaftswissen der Curriculumsdiskussion, des theoretischen Feldes der Postmoderne, der bildungstheoretischen Auseinandersetzungen, des kognitivistischen, konstruktivistischen Wissensbegriffes und der Professionalisierungsdebatte.[252]

[252] Höhne 2003, S. 110-132

Eine mögliche und gängige Wissensdefinition in der Schulpädagogik wäre die Unterscheidung von Wissen in drei Wissensarten: das Fachwissen (Informationswissen), das Handlungswissen (Befähigung zur Anwendung von Wissen) und das Bewertungswissen (Beurteilung und Bewertung von Fach- und Handlungswissen, das Beimessen von Bedeutung). Demnach wird das Wissenschaftswissen für die Schule insofern relevant, dass es in reduzierter Form diese drei Wissensarten mit hervorbringt.

Das Wissenschaftswissen und das Alltagswissen verschränken sich zunehmend miteinander. Die Rede ist von einer „Verwissenschaftlichung von Alltagswissen" (Höhne 2003, S. 149), wobei das Alltagswissen nicht denselben Legitimationsanspruch und die Systematik impliziert, wie das Wissenschaftswissen.

Diskurstheoretisch gesprochen ist der Geschlechterdiskurs Bestandteil der Interdiskurse, des nicht-wissenschaftlichen Diskurses, und gleichzeitig Teil des Spezialdiskurses und des wissenschaftlichen Diskurses, aus dem eine Fülle von Geschlechterkonzeptionen resultieren. Neben der Unterscheidung von Alltags- und Wissenschaftswissen erscheint das Schulwissen[253] als weitere Systematisierung von Wissen für diese Analyse von Bedeutung. Das für die Schule gültige Wissen wird durch Selektionsprozesse (Lehrplan, Schulbuch) zu einem Schulwissen. Unter Schulwissen versteht Wiater „die Eingrenzung alles Wissbaren und allen menschlichen Vermögens auf das, was zu einer bestimmten Zeit und einer bestimmten Gesellschaft für so wissenswert erachtet wird, dass die nachwachsende Generation es erwerben soll" (Wiater 2004, S. 156). An dieser Stelle wird die Relevanz der verschiedenen Wissensformen und der Praxisbereiche, der Alltagspraxis und der Praxis eines Erziehungswissenschaftlers - wie es in den Professionstheorien behandelt wird - deutlich. So wird Wissen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft über den Selektionsprozess der Lehrplangenese und der Schulbücher in den Bereich der alltäglichen Lebenswelt Schule transformiert. Dabei finden Modifizierungen des Wissens in Form von Konstruktionen und Selektionen statt.

Für die Schulpädagogik und insbesondere für das Denken von Schule als subjektive und objektive Wirklichkeit erscheint ein Wissensbegriff produktiv, der Wissen als konstruktiven Prozess versteht und der in den kultur-historischen Kontext eingebettet ist. Daran lässt sich anschließen, dass der erziehungswissenschaftliche Wissensbegriff selbst zum Ausgangspunkt der Betrachtung wird, woran ein Definitionsverständnis des Wissensbegriffs folgt, das kontextorientiert auf die „Praktiken sozialer Reproduktion und Konstruktion von Wissen" (Höhne 2003, S. 133) aufmerksam macht: „Wissen erhält seine Relevanz in sozialen und

[253] Das Schulwissen bezieht sich sowohl auf das Wissenschaftswissen als auch auf das schulische Alltagswissen.

institutionellen Kontexten, die kommunikativ bzw. diskursiv hergestellt werden.“ (ebd., S. 58) Wissen wird hier in Anlehnung an Höhne als soziokulturelle Praxis verstanden, die verschiedene Formierungen mit einschließt. So machen beispielsweise differentielle Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen als Wissensformen in gleichen Kontexten unterschiedlich Sinn. Allerdings wird relevantes Wissen in der Schule als Institution durch vorherige Selektionsprozesse erzeugt und durch Diskurse kanalisiert. Damit wird u.a. die produktive Seite der Macht gespiegelt, die auf Selbstverständlichkeiten, Gewissheiten und präreflexive Annahmen abzielen. Denn: die (Re-)Konstruktion von Wissen(sformen) ist stets an Macht gebunden.

Das Wissen der Erziehungswissenschaft rückt für die hier relevante Fragestellung die verschiedenen Geschlechterwirklichkeiten von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt des Interesses. Dieses disziplinübergreifende Wissen wird folglich bezüglich der Bedingungen und Wirkungen der Geschlechterkonzeptionen reflexiv durchleuchtet. Dabei wird von den Grundannahmen ausgegangen, dass Diskurse dieses Wissen als „wahres“ Wissen erzeugen und dass das erziehungswissenschaftliche Wissen ein permanenter Aushandlungsprozess zwischen wissenschaftlichen Akteuren ist. In diskursiven Deutungsprozessen wird also ein Spezialwissen hier über Geschlecht generiert, das wiederum Wirklichkeitsformen liefert. Diese befinden sich untereinander in einem symbolischen Kampf um die Durchsetzung ihrer Deutungen um Geschlecht. Diese diskursiven Aushandlungskämpfe beziehen sich nicht nur auf den Fachbereich der Erziehungswissenschaft und auf die Felder der Spezialpädagogik, d.h. der Schulpädagogik, der Allgemeinen Pädagogik und der pädagogischen Psychologie, sondern finden vor allem zwischen sozial- und naturwissenschaftlichen Argumentationslinien statt, die zu weiten Strecken nach wie vor die Thematik des Natur-Kultur-Gegensatzes zum Ausgangspunkt der Debatte haben. Es interessiert die Relevanz der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften für die Rekonstruktion der Geschlechtersemantik. Hierbei sind die diskursiven Effekte und Strategien sowie die konkreten geschlechterthematisierenden Interpretationskämpfe, die die Konstitution der Codierung von Geschlecht thematisieren und sich auf die angemessene Deutung von Geschlechtlichkeit in der Schule erstrecken, zu behandeln. Darin wird deutlich und darüber hinaus ist zu berücksichtigen:

> „Die zu erforschenden Diskurs- und Handlungspraktiken sind nicht auf Allerwelts- oder Alltagswissen beschränkt, sondern existieren ebenso in Expertenwissen wie in jeglichen anderen Sinnwelten, kollektiven Mentalitäten, Denksystemen, symbolischen Ordnungen und Formen kollektiver Wissensproduktion, -vermittlung und -verteilung.“ (Moebius 2005, S. 143)

Ausgehend von der Annahme, dass Wissenschaften im Kontext wissenschaftlicher Studien und Aussagen über die Wirklichkeit Welt konstruieren, erscheinen die diskursiven Deutungskämpfe um die Geschlechterdifferenz zwischen den wissenschaftlichen Akteuren bedeutsam.[254]

Die Rolle der Wissenschaft im Prozess der Wahrheitsfindung ist zentral. Ich gehe von der These aus, dass die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen spezifische Positionen des Wahrheitsdiskurses besetzen. Denn: „Die Wahrheit ist um die Form des wissenschaftlichen Diskurses und die Institutionen, die ihn produzieren, zentriert." (Foucault 1978, S. 52) Die Wissenschaften, insbesondere die Humanwissenschaften, sind für die Art und Weise, wie Individuen existieren können, zuständig, indem sie Regeln aufstellen und Imperative liefern und die Möglichkeitsbedingungen zu existieren festlegen. Die Wahrheit als Effekt des Macht-Wissen-Regimes wird in dieser Arbeit im Feld der Erziehungswissenschaft angesiedelt, die selbst Teil der Wahrheitspolitiken rund um das Subjekt, das Geschlecht, den Körper ist.[255] Die Ordnung der Wahrheit hält die Gesellschaft im Inneren zusammen und lässt so auch die Schule als Geschlechterwelt funktionieren. Damit zirkuliert sie auch in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (ebd.) und hinterlässt dort deutliche Spuren durch das Wirken der Geschlechternormen. Mit der Wahrheit der Geschlechter ist unmittelbar eine hegemoniale männliche und eine weibliche Subjektform verbunden, die die intelligiblen Geschlechternormen - die soziale Geschlechtsidentität ('gender'), der Geschlechtskörpers ('sex'), das Begehrens (Butler 1991) - wiederholen.

Diskursive Interpretationsprozesse finden nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im institutionellen Kontext Schule statt. Allerdings geschieht dies im Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen, mit diskursiven Wissensprozessen: Produktion von Wissen, Durchsetzung von Wissen als „Wahrheit", Selektion von Wissen, Verbreitung von Wissen, Vermittlung von Wissen, individuelle Konstruktion von Wissen.

---

[254] An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass auch Wissenschaftler sich stets kritisch in der Dimension des Diskurses verorten müssen: „Er [der Wissenschaftler; Anm. d. Verf.] kann sich (…) auf Werte und Normen, Gesetze und Rechte berufen; er darf dabei aber niemals vergessen, dass auch diese diskursiv-historisch begründet sind und dass sich seine eventuelle Parteinahme nicht auf Wahrheit berufen kann, sondern eine Position darstellt, die ebenfalls Resultat eines diskursiven Prozesses ist. Mit dieser Position kann er sich in die diskursiven Kämpfe hineinbegeben und seine Position verteidigen oder auch modifizieren." (Jäger 2001, S. 83)

[255] Mit Foucault wird zunächst auf die erziehungswissenschaftliche Brille geschaut, nicht durch sie hindurch. „Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre 'allgemeine Politik' der Wahrheit: d.h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden; es gibt bevorzugte Techniken und Verfahren zur Wahrheitsfindung; es gibt einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht." (Foucault 1978, S. 51)

Fend führt diese Prozesse als „Prozeduren und Aktivitäten“ im Bildungssystem mit den institutionellen Akteuren sowohl außerhalb als auch innerhalb der Schule zusammen:

„ORGANE“	AKTEURSKONSTELLATIONEN UND AKTEURE	PROZEDUREN UND AKTIVITÄTEN
EXTERNE AKTEURE: GEMEINWESEN BZW. (BILDUNGS-)POLITISCHE INSTITUTIONEN		
Gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. Migration, Informationstechnologie)	Staatliche Einrichtungen (z.B. Bundesamt für Ausländerfragen, Informatik-Beauftragte, Wissenschaftler)	Produktion von Wissen (Erfindungen, Kompetenzen) Formulierung von Intentionen
Politische Interessen/ Instanzen (z.B. Parteien, Gewerkschaften)	Bildungspolitiker Lehrerverbände	Formierung von Bildungsinstitutionen: Mittel, Personal, Infrastruktur
Vertreter von Institutionen	Bildungsrat Kirchen Elternverbände Jugendparlamente	Selektion von Wissen und von gewünschten Kompetenzen Lehrplanentwicklung
INTERNE AKTEURE DER ANGEBOTSGESTALTUNG		
Schulpflege Schulverwaltung	Schulpfleger Schulsekretariat	Personelle und administrative Führung des unterrichtlichen Angebotes, Schulprofil
Schulleitung Lehrervertretungen	Schulleiter	Schulprogramm
Lehrerschaft	Lehrerin/Lehrer	Transformation von Wissen und Kompetenzen in unterrichtliche Prozesse (Lehren, Prüfen)
REZIPIENTEN VON BILDUNGS-INSTITUTIONEN		
Standesvertretungen der Schülerinnen und Schüler und Eltern	Schülerin/Schüler Eltern	Rezeption von Wissen und von Kompetenzen, Lernen

Abbildung 3: Bildungssysteme als institutionelle Akteure im Rahmen eines allgemeinen Handlungsodells (Fend 2006, S. 170)

Die von den einzelnen Diskursakteuren geleisteten Interpretationen sind an unterschiedliche diskursive Praktiken gebunden. Die dort stattfindenden diskursiven Mikroprozesse und Auseinandersetzungen über die Wissensformen der Wirklichkeit, so auch der Geschlechterwirklichkeit, werden aushandelnd durchlaufen, die dann in die Köpfe und Körper der Lehrerinnen und Lehrer und Schü-

lerinnen und Schüler gelangen (Schulwissen). In diesem Sinne ist der Fokus auf den Lehrplan, auf die Denk- und Handlungskonzepte der Lehrer als auch auf die alltäglichen schulischen Interaktionen insbesondere unter dem Aspekt der Subjekt- bzw. Geschlechterwerdung durch performative Prozesse zu richten.

Aus der Perspektive der Sprachphilosophie und des Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass das Wissen über das Geschlecht in und durch wissenschaftliche Studien produziert wird. Die Wissenschaft als institutionelle Instanz zur Produktion von Wissen ist hierbei der analytische Ausgangspunkt. Der Diskursbegriff erweist sich insofern geeignet, da er den Prozesscharakter beschreibt, der die Aussagen, das Sagbare und das Nichtsagbare und die Praktiken, in denen und durch die Wissen konstituiert, ausgehandelt und transformiert wird, mit einbezieht. Dabei werden u.a. die Subjekte als Effekte von Diskursen berücksichtigt, die dieses Gefüge durchlaufen, stabilisieren oder verändern. In diesem Sinne kann der wissenschaftliche Konstruktionsprozess als Aushandlungsprozess von Bedeutungen verstanden werden, der nicht von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen getrennt werden kann. Damit kommt dem alltagstheoretischen Wissen und der wechselseitigen Einflussnahme von Alltags- und Wissenschaftswissen besondere Bedeutung zu.

Bezüglich der Produktion schulischen Wissens ist der Blick auf die Entwicklung des Lehrplans zu richten. Die Lehrplangenese erfolgt auf Basis bildungspolitischer Institutionen. Als Institutionalisierung von Wissen ist sie stets an Macht gebunden. Denn Macht meint hier im produktiven Sinne, dass durch die jeweilige Wissensform Wirklichkeit entsteht, an die sich - regelgeleitete - Handlungsmöglichkeiten für den Lehrer/die Lehrerin ergeben. In diesem Sinne legen Lehrpläne Sichtweisen von Wirklichkeit, Einstellungen, Deutungsweisen, Weltsichten und Wahrnehmungsweisen fest, indem sie das „Nicht-Bedeutungsvolle“ negieren und ausschließen.

Die Verhaltens- und Handlungsweisen der Lehrerinnen und Lehrer variieren je nach Wissensform. Demnach sind die diskursiven Selektionsprozesse am Beispiel der Lehrplangenese insofern entscheidend, da sie das Schulwissen selektieren und letztlich definieren, welches Lehrerinnen und Lehrer transformieren und Schülerinnen und Schüler rezipieren.[256] In diesem Sinne liegt Wissen im Bereich des Lehrplans vor, welches sich im Macht-Wissen-Netz verhält und vor dem Hintergrund bildungspolitischer Bedeutungsselektionen Akzeptanz und Anerkennung genießt, Wissen im Bereich der Lehrkräfte, die objektiviertes Wissen weitergeben und Wissen im interaktionellen Bereich, das durch normative Setzungen und Regulierungen handlungsleitend wirkt. Das Schulwissen ist zusammen mit dem Alltagswissen die Interpretationsbasis der Wirklichkeit von

[256] Vgl. Fend 2006, S. 170

Schülerinnen und Schülern. Neben dem Wissenschaftswissen als Hauptproduzent des Schulwissens, konstruiert also das Alltagswissen durch präreflexive Handlungsroutinen die schulische Wirklichkeit, sowohl der Schülerinnen/Schüler als auch der Lehrkräfte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Fokus auf die diskursive Konstruktion von Wissen gelegt wird, der die symbolischen Repräsentationsformen berücksichtigt. Das Wissen existiert jeweils in diskursiven Formen, die zeichenförmig sowohl sprachlicher Art (Wie wird über das Geschlecht geredet? Was ist sagbar und was nicht?) als auch symbolisch-bildlicher Art (Welches geschlechtliche Wissen liegt vor?) vorliegen. So stehen die Schülersubjekte mit ihren individuellen Aneignungen bzw. Konstruktionen, die LehrerInnen mit ihren sozialen Vermittlungsprozessen und -formen im Sinne der Geschlechteranrufungen, als auch das institutionelle Beziehungsgefüge im Vordergrund des Interesses. Höhne konstatiert aus einer wissenssoziologischen Betrachtung, dass

> „sich der Zugang zur Welt für die Subjekte nur qua sozialem bzw. soziokulturellem Wissen gestaltet. Dies impliziert, dass soziokulturelles Wissen konstitutiv ist für individuelle Konstruktionen, was wiederum einschließt, dass soziales Wissen im Subjekt individuell-biographisch konfiguriert vorliegt. (…) Mit sozialen Konstruktionen gehen Selektionen einher, durch die ein bestimmtes Wissen als relevant im Unterschied zu einem anderen Wissen erachtet wird. Die institutionell verstärkte Kanalisierung von Wissen, das stets wieder als relevant markiert wird, zeigt seine grundsätzliche Verknüpfung mit Macht zu einem Macht-Wissen-Komplex (Foucault 1978)." (Höhne 2003, S. 132)

An dieser Stelle soll auf die Rolle der Wissenschaft aufmerksam gemacht werden, deren Erkenntnisgewinn über Geschlecht als Ergebnisprodukt einer Institution zu beschreiben ist. Kennzeichen diskursiver Wissensordnungen ist der kulturell-historische Konstitutionscharakter und somit ihre Veränderbarkeit und Willkürlichkeit verpackt als die Wahrheit bzw. als das innovative Moment schlechthin: „Die Wissenschaft kam zu dem Ergebnis, dass…." Dieser Satz schafft die Illusion eines universellen Geltungsanspruchs, einer Wahrheit, die mehr eine bestimmte Denkweise darstellt, was Foucault in Anlehnung an Nietzsches Willen zur Macht mit seiner These des Willens zum Wissens und der damit verbundenen Beherrschung derer, die von diesem Wissen ausgeschlossen sind, beschreibt. Geschlechterfiktionen können sich in diesem Sinne zu Diskursen formieren, die durch Ausschlussverfahren Macht ausüben.[257] Die Produktivität von Macht äußert sich durch die Hervorbringung neuer Gegenstandsbereiche durch Wahrheitslegitimierungen.

[257] Vgl. Butler 1991

Generell ist zu betonen, dass sich Diskurse über Kommunikationsprozesse verbreiten. Dabei spielen Medien eine wesentliche Rolle, öffentliche Auftritte und Auseinandersetzungen, insbesondere aus der politischen und wirtschaftlichen Szene, professionelles Handeln der jeweiligen Berufsfelder, gesetzliche Regelschriften, alltägliche Interaktionsgeschehen etc. Der erziehungswissenschaftliche Spezialdiskurs zirkuliert hingegen in einem relativ eingrenzbaren Raum von wissenschaftlicher Literatur, von Fachzeitschriften, Tagungen und Kongressen.

Die wissenschaftliche Wissensproduktion wird hier als Grundlage und Effekt von Machtbeziehungen verstanden. Das publizierte und verbreitete Wissen der Universitäten, hier in Form der unterschiedlichen Geschlechterkonzeptionen, ist eingelagert in Kämpfe der Macht und in Praktiken der Wahrheitspolitiken. Die Durchsetzung dieses Geschlechterwissens wird durch Institutionen gestützt. Es sind die Universitäten, aber auch die Bildungseinrichtungen, die Schulen, die sich um dieses Wissen formieren und die dieses Wissen durch sich selbst hindurch tragen. Wissen ist stets eingebunden, filtriert von Machtverhältnissen. Im Vordergrund stehen somit die Machtkonstellationen, die dafür verantwortlich sind, dass das Wissen bzw. das Wissen in seinen unterschiedlichsten Ausprägungen im Umlauf ist, sich ausgebreitet und transformiert hat.

4.1.1 Wissenskonstruktion und -selektion auf institutioneller Ebene

Die Praxis schulischer Wissensselektion wird im Folgenden exemplarisch auf der Diskursebene der Lehrplankonstruktion thematisiert und als Kampf um Bedeutungen verstanden.

Der Lehrplan ist als ein Steuerungsmittel des Staates mit seinem Erziehungs- und Bildungsauftrag, mit seinen Inhalten und seinen richtungsweisenden Lehr-Lern-Prozessen für die Geschlechterwerdung in der Schule von Bedeutung. „Als ein vielseitiges Instrument für alle an der Schule Beteiligten (…) will er eine sachliche Verständigungsbasis über die Ziele und die Gestaltung von Schule sein." (Wiater 2005, S. 52) Lehrpläne konstruieren ein Wissensfeld, das Lehrkräften einen Orientierungsrahmen gibt, ihnen also Handlungs- und Deutungsmuster an die Hand reicht, die wiederum genutzt werden, um Schülerinnen und Schüler auch sinn- und identitätsstiftende Momente anzubieten. Damit scheint die Frage um Identität, um Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit auch bedeutsam im Lehrplan, auch wenn diese nicht immer explizit angeschnitten werden. Zum Einen existiert er als „Plan im Kopf des unterrichtenden Lehrers" und zum Anderen ist er auf Schülerseite „nachhaltiger Effekt und Teil schulisch erworbener Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz" (ebd., S. 43). Ne-

ben dem Lehrplan wirkt der „heimliche Lehrplan“ als indirekter Verhaltensregulator auf emotionaler, sozialer, körperlicher, organisationaler etc. Ebene auf den Schüler und die Schülerin ein und meint damit das nicht-offizielle Wissen.

Die Praxis der Lehrplanentwicklung gilt seit den 1970er Jahren als ein verwaltungs- und bildungspolitischer Prozess. Dieser Prozess ist ein Prozess der Machtbildung und -produktion, in dem es um eine gesellschaftliche Konstruktion des Wissens in Form von Deutungen geht. Der Blick richtet sich auf die Akteure, die innerhalb des Kräfteverhältnisses die Lehrplangenese maßgebend beeinflussen. Die diskursiv-produktiven Machtmechanismen begründen letztlich die Durchsetzung bestimmter Deutungsformen.

> „Die Reproduktion der Wissens- und Diskursordnungen ist wesentlich an institutionelle und mediale Rahmungen bzw. Kanalisierungen geknüpft, die regelhaft und machtvoll die Generierung neuen Wissens, der Kontexte und Diskurse kontrollieren. Foucault verweist darauf, dass sich Wissen nicht außerhalb von Macht entwickle, sondern dass beide vielmehr einen ‘Komplex’ bzw. einen notwendigen ‘Nexus’ (1992, S. 33) bildeten.“ (Höhne 2003, S. 135f)[258]

Lehrpläne bestehen aus eingelagerten Diskursen, aus verdichteten Bedeutungskomplexen und -verknüpfungen. Im Prozess der Lehrplanentwicklung konstituieren Diskurse Wissensformen, die sich zu einem sozial relevanten Wissen formieren.

Die Konstitution von Schulwissen findet auch außerhalb von schulischen Wissens(re)produktionen statt, maßgebend geleitet durch das Wissenschaftswissen. Die Entwicklung des Lehrplans stellt einen Entscheidungsprozess dar, bei dem Wissen zur Tradierung von Kulturgütern produziert und ausgehandelt wird. Die Wissensbestände, die in der Schule weitergegeben werden sollen, werden schon bei der Entwicklung des Lehrplans selektierend festgelegt. Es spielen die diskursiven Argumentationslogiken, Strategien und Problemlösungen der Wissensproduktion bei den sozialen Aushandlungsprozessen der Lehrplanentwicklung eine zentrale Rolle. Dabei setzen sich in der Aushandlungsarbeit stets Interpretationen durch, die sich dann als dominierende Wissenskonstruktionen weiter auf die Meso- und Mikroebene auswirken.

Bei diesem bildungspolitischen Prozess der Wissensselektion spielen die Vorstellungen und Wertehaltungen, die soziokulturellen historischen Bedingungen eine bedeutsame Rolle. Denn die sozialen Diskurs-Akteure, die Kommissionsmitglieder, beziehen sich auf spezifische Positionen, Ideen und Konzepte der vorhandenen Diskursthemen, die bei der Lehrplanarbeit auch Deutungswissen von Geschlecht implizieren. Es geht darum, an den Vorstellungen von Ge-

[258] Foucault 1992

schlecht und den damit verbundenen diskursiven Verschränkungen anzusetzen. Die Lehrplanautoren und Kommissionsmitglieder, einschließlich ihrer Deutungsweisen rücken damit in den Mittelpunkt des Interesses: Sie beziehen sich auf Diskurse, u.a. auch auf den Geschlechterdiskurs, wobei sich ein Deutungsmuster von Geschlecht durchsetzt.

Die Diskursinstitutionalisierung zeigt demnach den Effekt legitimer Deutungsvorgaben auf. Geht man einen Schritt weiter und stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer das bereits selektierte Wissen deutungsgemäß handhaben, so spielt der soziokulturelle Wissenskontext, aber auch die sekundären Lehrplanbindungen eine bedeutsame Rolle. Der Umgang mit dem Lehrplan und die Einstellung dazu hängen also entscheidend von der Grundeinstellung des Lehrers/der Lehrerin ab. Für die Schulentwicklung bedeutsam sind neben dem Lehrplan zahlreiche andere Faktoren wie die Innovationsbereitschaft der Lehrer/ Lehrerinnen, deren pädagogisches Selbstkonzept, die innerschulische Kooperation, das Schulklima, das Schulprogramm, die beruflichen Rahmenbedingungen, die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Schule sowie schuleigene Curricula, fachbezogene wie fächerübergreifende curriculare Kooperationen und sekundäre Lehrplanbindungen[259].

Die Kommunikationsbeziehungen der Lehrplanautoren werden als symbolische Machtbeziehungen der ständig miteinander rivalisierenden Autoritäten im bildungspolitischen Feld betrachtet und geben Aufschluss darüber, wie das Thema Geschlecht, Geschlechterrolle, Geschlechtlichkeit, Geschlechtsstereotype etc. und weitere Themenbezüge unter Gebrauch spezifischer Interpretationsweisen strukturiert und durch dominante Definitionsbeschreibungen institutionalisiert wird. Sowohl die Wissenssoziologie als auch die Diskurstheorie erweisen sich hierbei als theoretische Bezugskonzepte als produktiv, da sie erlauben, den Verlauf und die Machtwirkung von Geschlechterkonzeptionen als Wirklichkeitsproduktionen in einem soziokulturellen Konzept zu interpretieren.[260] Der Geschlechterdiskurs ist Teil des Spezialdiskurses, da in Fachsitzungen vom Kultusministerium bestellte Vertreter der Lehrplankommission mit Vertretern der Schulpädagogik und Fachdidaktik über die Konstruktion des Lehrplans diskutieren. Als thematisch einheitlicher Diskursverlauf über Geschlecht (Diskursstrang) oder als thematischer Diskurs nach Keller (2003) kann der Geschlechterdiskurs seitens der Lehrplankonstrukteure akteursbezogen ausgewiesen (Diskurspositi-

[259] Vgl. Vollstädt 1999, S. 217

[260] Im Zusammenhang der Lehrplangenese erscheint der diskurstheoretische Aspekt der institutionalisierten Wissenskonstruktion von zentraler Bedeutung: „Sie [Diskurse; Anm. d. Verf.] stellen spezifisches Wissen auf Dauer (Institutionalisierungsaspekt) und tragen zur Verflüssigung und Auflösung institutionalisierter Deutungen und scheinbarer 'Unverfügbarkeiten' bei (Delegitimationsaspekt)." (Keller 2001, S. 129f)

on) und disziplinspezifisch als wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskurs (Diskursebene) formuliert werden.

Diese theoretische Betrachtung soll Aufschluss über den Prozess der Lehrplanentwicklung aus rekonstruktiver Sicht geben. Im Vordergrund stehen dabei Fragen nach den Akteuren im Sinne bedingter Handlungsautonomie und Fragen nach den Geschlechterkonzeptionen als Effekte der Wissensproduktion von Geschlecht. Mit der Diskursperspektive wird der Fokus auf historisch sich entwickelnde Wissensprozesse gerichtet. Das Interesse dieser Sichtweise bezieht sich auf die Produktion der Geschlechterordnung in der Lehrplanarbeit, d.h. auf den sozialen Gebrauch der Sprache in den Kommissionen und den von den Lehrplankonstrukteuren verwendeten Deutungsmuster bzw. Konzeptionen von Geschlecht. Die diskursive Vermittlung von Macht hat zur Folge, dass in der Lehrplanentwicklung ein Geschlechterwissen in den Aushandlungsprozessen um Entscheidungen produziert und über symbolische Praktiken weitergegeben wird.[261] Folgende Thesen lassen sich zusammenfassen:

- Die Konstituierung des Geschlechterdiskurses vollzieht sich bei der Lehrplanentwicklung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Aussagen, Konzeptionen und Theoriepositionen.
- Dem Prozess der Lehrplankonstruktion liegen handlungsrelevante Kapitalressourcen und Handlungsmotive der Akteure zu Grunde: Die Frage, unter welchen Bedingungen Wissenskonstruktionen über Lehrplankonzeptionen, Fächerinhalte und Ziele im Prozess der Lehrplanentwicklung in den Lehrplan einfließen, erfordert, den Blick auf die Sprecherbedingungen[262] zu richten. Demnach sind die Kapitalressourcen und die Handlungsmotive der beteiligten Personen bei dem Prozess der Wissensselektion (Lehrplanautoren, Kommissionsmitglieder etc.) von zentraler Bedeutung. Damit wird berücksichtigt, wer auf Grund welcher Kapitalressourcen die Macht des Wortes hat, die Aufnahme einer spezifischen Konzeption von Geschlecht in den

[261] Keller u.a. machen auf die inhaltlichen Anwendungsgebiete der Diskursanalyse aufmerksam. Sie schreiben u.a.: „So ist z. B. der Kampf um politische Macht und staatliches Handeln in immer stärkerem Maße auch ein Kampf um Deutungsmacht und um die politische, institutionelle und handlungspraktische Durchsetzung dieser Deutungsmacht. In ähnlicher Weise kann auch die Auseinandersetzung um die lebensweltliche Bedeutung von (wissenschaftlichem) Expertenwissen als diskursiver Machtkonflikt verstanden und analysiert werden.“ (Keller u.a., 2001, S. 8)

[262] Die Kommunikationssoziologie Pierre Bourdieus (1990) beinhaltet Überlegungen zu den sozialen Bedingungen der sprachlichen Produktion und Zirkulation. Mit Blick auf die strukturellen Machtverhältnisse, die maßgebend den sprachlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozess von Geschlechtersignifikanzen mitbestimmen, versucht Bourdieus soziologische Sichtweise, die Bedingungen, unter welchen die verschiedenen Konzeptionen von Geschlecht vorliegen, aufzuzeigen und dabei die soziale Position der Akteure, der Lehrplankommission und des Lehrplanbeirates und somit die Frage der Verteilung des symbolischen Kapitals zu klären.

Lehrplan zu beeinflussen bzw. wer sich im institutionellen Feld der Lehrplangenese Gehör verschaffen kann.

- Es wird ein Wissen in Form von Deutungen und Problemlösungen hinsichtlich der Geschlechterthematik erzeugt und ausgehandelt. Dabei benutzen die Kommissionsmitglieder Deutungsmuster bzw. Konzeptionen, um ihre Positionen und Lesarten bezüglich der Geschlechtersemantik abzustecken. Mit argumentativen Strategien geben sie Problemlösungen vor. Foucaults[263] Diskurstheorie erscheint hier als ein theoretischer Ausgangspunkt geeignet, die diskursiv-produktiven Kräfteverhältnisse zu thematisieren. Davies sieht in der poststrukturalistischen Perspektive eine Chance, dass Lehrkräfte, Wissenschaftler und auch Bildungspolitiker sich selbst kritisch im soziokulturellen, historischen Spiegel betrachten:

  > „If teachers and curriculum designers and authors of educational texts are to take the poststructuralist turn, we need to begin with ourselves and our own lives, to find strategies to locate the ways in which we are caught up in the multiple discursive practices that shape our everyday worlds, to find how authority is constituted and with what effect." (Davies 1994, S. 122f)

Zusammenfassend kann gesagt werden:
Diskurse als „institutionalisierte, nach verschiedenen Kriterien abgrenzbare Bedeutungsarrangements" (Keller 2003, S. 205), die einem Phänomen Bedeutung zuschreiben, werden in Unternehmungen der Wissensproduktion (Lehrplanentwicklung), d.h. durch ein Set von Praktiken im institutionellen Feld der Bildungspolitik erzeugt und reproduziert. Die beteiligten Akteure nutzen dabei ihre Kapitalressourcen und sind in praktisch-symbolische Kämpfe um die Durchsetzung und Legitimität ihrer Deutungen bemüht. Der Prozess der Lehrplanformierung ist daher als eine diskursive Konstruktion von Wirklichkeitsdefinitionen zu rekonstruieren[264].

[263] Die Foucaultsche Verknüpfung von Diskurs und Macht hat zur Folge, dass eine bestimmte Sichtweise über Geschlecht Anerkennung findet und dass zur Durchsetzung dieser Sichtweise Machtmittel in und durch Diskurse im bildungspolitischen Prozess eingesetzt werden. Foucaults Machtbegriff erweist sich in diesem Zusammenhang als perspektivische Ausweitung: Foucault definiert Macht mikrostrukturell, im Verhandeln: Macht lebt im und vom Streiten, vom Gegenüber. Sie stellt in diesem Sinne keinen Besitz und keine Position des Sprechers dar, sondern Prozesse. Nicht nur die Position und somit der Habitus der beteiligten Akteure entscheiden über Innovationserfolge, sondern auch die diskursive Macht der Sprache in Beziehungen. Hier knüpft auch Bourdieu an, allerdings sieht er die performative Wirkung von Sprache in der Autorität des Sprechers bedingt.

[264] Keller u.a. 2005

Exkurs: Durchsetzung einer Geschlechterkonzeption im bildungspolitischen Entscheidungsprozess

Es wird davon ausgegangen, dass Geschlecht als Phänomen im Spannungsverhältnis von Beziehungskonstellationen Sinn verliehen wird. Wesentlich dabei ist die (De-)Thematisierung der institutionellen Dimension des Geschlechterdiskurses. Der Blick orientiert sich dabei nicht nur ausschließlich auf das Gesagte der Kommissionsmitglieder, sondern orientiert an Foucaults Machtbegriff, zielt er darauf ab, das Funktionieren der Lehrplanentwicklung, insbesondere unter dem Aspekt, „wie Macht sich in institutionellen Arrangements diskursiv manifestiert" (Hajer 2003, S. 291) zu beleuchten. Diese Sichtweise impliziert die Annahme, dass das Wesen und die Effekte der Vorstellungen und Zuschreibungen von Geschlecht von „diskursiven Dynamiken" (ebd., S. 290), genauer gesagt von diskursiven Interaktionsprozessen abhängen. Zentral hierbei sind die unterschiedlichen Positionen und Gegenpositionen im argumentativen Kontext der Kommunikationsbeziehungen: Wer (mit welcher Subjektposition; standing) sagt was (welche Äußerung) mit welcher Bedeutung (auf welche Deutungsmuster beziehend; framing) zu wem in welchem Kontext? Die sozialen Diskurs-Akteure beziehen sich dabei argumentativ wechselseitig aufeinander, indem sie Bedeutungen hervorbringen und verwerfen. Somit versuchen die Akteure der Lehrplankonstruktion mit unterschiedlichen Interpretationen und Strategien ihre Sicht der Wirklichkeit über Geschlecht, ihre geschlechtlichen Wissenskonzepte einschließlich der Fragen zu den Inhalten, Zielen und konkreten Lehr-Lernprozessen durchzusetzen und damit Einfluss auf die Lehrplangestaltung zu nehmen. Die Aufmerksamkeit richtet sich damit auf die Bedingungen der diskursiv-argumentativen Deutungen, d.h. auf die Produktionsstruktur und auf die Deutungsmuster der diskursiv-produktiven Machtverhältnisse, welche die Aushandlungsprozesse der Lehrplangenese strukturieren und institutionalisieren.

In und mit dem Geschlechterdiskurs werden Deutungen für bildungspolitische Handlungs- und Gestaltungszusammenhänge von Lehrplänen produziert, die zur Legitimierung bildungspolitischen Handelns in Form von Vorgaben darüber entscheiden, wie Geschlecht definiert ist, d.h. welche Deutungen in Bezug auf Geschlecht als legitime Deutungsvorgaben institutionalisiert werden. Es gilt, diese Deutungsvorgaben, über die in den administrativen Gremien der Lehrplankommission und des Lehrplanbeirates diskutiert wird und die die einzelnen Akteure verwenden, ausfindig zu machen, um den Weg ihrer Institutionalisierung nachzeichnen zu können. Erst die konflikthafte Verschränkung und Beziehung der Diskursbeiträge in den öffentlichen Gremien untereinander erzielt den Effekt der Bedeutungsproduktion des Geschlechterdiskurses, welcher bildungspoliti-

sches Handeln mit anleitet und legitimiert[265]. Die Lehrplankommissionen stellen die Schauplätze der Macht und Anerkennung dar, in denen differierende Ansprüche auf Definitionsmacht erhoben werden, auf das, was Geschlecht ist und welche Bedeutung dieser Kategorie in der Schule und konkret für Lehr-Lernprozesse beigemessen wird. Aus diesem diskursiven Kampf um die legitime Sichtweise um Geschlecht folgt die Konsequenz, den Fokus auf die Beziehungen der Diskursbeiträge und auf die Träger der Diskurse[266] in den Lehrplankommissionen und im Lehrplanbeirat zu richten.

Die Lehrplankonstruktion als Form wissenschafts- und bildungspolitischen Handelns trägt der Tatsache Rechnung, dass sich Geschlecht als soziale Wirklichkeitskategorie nicht aus sich selbst heraus herstellt, sondern dass Geschlecht auch innerhalb der bildungspolitischen Debatte von den beteiligten Personen definiert wird und in dieser Form durchgesetzt wird. Vorstellungen, Bilder, Urteile, Meinungen usw. über Geschlecht finden in und durch diskursive Prozesse so Eingang in den Lehrplan.

Die Lehrplankommission besteht aus Lehrkräften, die vom Kultusministerium zur Erstellung des Lehrplans berufen werden. Der Lehrplanbeirat, der ebenfalls vom Kultusministerium bestellt wird, setzt sich aus Personen verschiedener sozialer Gruppierungen (Interessensgruppen) zusammen, die von unterschiedlichen Motiven geleitet werden und die offiziell eine beratende und Kritik übende Funktion übernehmen. Die einzelnen Akteure versuchen in einem Prozess sozialer Aushandlung ihre Vorstellungen, die oftmals mit dem Geschlechterdiskurs verschränkt sind, entsprechend ihrer bildungspolitischen Interessen durchzusetzen. Der Blick richtet sich dabei auf die sozialen, sprachlichen Aushandlungsprozesse, u.a. auf die Stellungnahmen, die diskursiven, institutionellen Wissensproduktionen der Universitäten und auf das Zusammenspiel von Diskursakteuren und Strukturen. Diesbezüglich erweist sich die Kommunikationssoziologie Bourdieus, die sprachliche Interaktions- und Kommunikationsprozesse anhand der sozialen Bedingungen der sprachlichen Produktion und Zirkulation bezüglich der Sprecherpositionen aufzuhellen versucht und die Diskurstheorie Foucaults, welche die diskursiv-produktiven Machtmechanismen beschreibt, die die Durchsetzung bestimmter Geschlechterkonzepten begründen, als hilfreicher Bezugsrahmen.

[265] Hier wird auf die von Schwab-Trapp (2001) in Anlehnung an Foucault beschriebene Diskursproduktion als ein konfliktueller diskursiver Prozess Bezug genommen.

[266] Die Betonung der Akteursperspektive beruht auf der Annahme, dass es die sozialen Akteure sind, die in den diskursiven Auseinandersetzungen um Geschlechterkonzeptionen letztlich um Macht, Wissen und Anerkennung ringen. Forschungstheoretische Relevanz erhält an dieser Stelle die Ausstattung der Lehrplanakteure mit Machtmitteln vor dem Hintergrund ihrer sozialstrukturellen Positionierung. In Anlehnung an Bourdieu heißt dies, die Verteilung der Kapitalarten, insbesondere die Verteilung des symbolischen Kapitals, zu analysieren.

4.1.2 Wissens(re)konstruktion auf der Subjektebene: Performatives Handeln im alltagsschulischen Kontext

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die Lehrer und Lehrerinnen, die als historisch-kulturelle, performative Wissensträger in unmittelbaren Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen mit den Schülerinnen und Schülern betrachtet werden. Dabei rücken die konkreten Inszenierungen, die alltägliche Identitätsarbeit der Schülerinnen und Schüler, durch die sozial-performativen Wissenspraktiken angeleitet werden, in den Mittelpunkt, wenn es um die Frage geht, wie Macht Subjekte erzeugt.[267]

Nachdem aufgezeigt wurde, wie auf der institutionellen Ebene der Lehrplankonstruktion Wissen erzeugt und selektiert wird, gilt nun das Interesse der Konstruktion von Geschlechterwissen auf der interaktionalen Ebene. Dabei wird die Konstruktion von Wissen im Folgenden unter dem Aspekt performativer Anrufungen[268] bzw. Praktiken betrachtet. Geschlechteranrufungen in der Schule werden, damit sie handlungswirksam sind, von Lehrerinnen und Lehrern getätigt. Als institutionelle DiskursSprecherSubjekte sind sie legitimiert, im Aussprechen Handlungen zu vollziehen. Als Vertreter und Handlungsträger der Institution Schule performieren sie Kategorisierungen, indem sie Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von identitätsstiftenden Sinnzuschreibungen 'ansprechen'. „Die Theorie der Interpellation scheint eine gesellschaftliche Szene zu inszenieren, in der ein Subjekt angerufen wird, sich umwendet und dann die Begriffe akzeptiert, mit denen es angerufen wurde." (Butler 2001, S, 101)

In Anlehnung an Butlers Konzept der Performativität von Geschlechtsidentität kommt dem Sprechen, genauer gesagt den performativen Äußerungen, besondere Bedeutung zu. Performative Akte bzw. Äußerungen sind solche, die dadurch dass sie a) ausgesprochen werden, b) an Personen adressiert werden, die die Interpellation annehmen und c) von einem legitimen Sprecher ausgeführt werden, Handlungen tätigen und damit das, was gesagt wird, erst produzieren. Diese von John L. Austin formulierte Sprechakttheorie betont den Handlungsvollzug des Sprechens und ist für den pädagogischen Kontext von großer Relevanz, da die Aufgabe des Erziehers/Lehrers darin liegt, dem Heranwachsenden Hilfestellungen bei der Entfaltung zur Persönlichkeit zu geben und Unterstützung beim Erwerb von Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihn zu

[267] Foucault geht dieser Frage nicht nach, da er sich strikt von anthropologisch normativen Aussagen, die auf einem allgemeingültigen Begründungszusammenhang basieren, distanziert.

[268] Foucault distanzierte sich von Austins Sprechakttheorie in erster Linie bei dem Punkt, dass er von keiner intentionalen Sprecherposition ausgeht. Butler, die sich maßgebend an Foucault orientiert, begreift Performativität ebenso nicht als einen „vereinzelte[n] oder absichtsvolle[n] 'Akt' (…), sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt" (Butler 1997, S. 22).

Weltverstehen, Selbst- und Fremdverstehen und Weltgestaltung verhelfen (Wiater 2002, S. 116ff). Der Lehrer/die Lehrerin ist damit auf Grund seiner Profession als Wissens-, Handlungs- und Erfahrungsträger legitimiert im Bereich der Bildung und Erziehung Sprechakte zu tätigen, indem durch ihn/sie die produktive Macht von Äußerungen im Prozess der Subjektivierung initiiert wird. Während beispielsweise nur ein Pfarrer und ein Standesbeamte legitimiert sind, eine Trauung zu vollziehen, nur ein Richter Urteile wirksam sprechen kann, nur ein Professor, die „Doktorwürde" beurteilen und somit verleihen kann, nur ein Geistlicher die Sünden vergeben kann etc., kann ein Lehrer über die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Schülers/einer Schülerin entscheiden und damit die Versetzung wirksam machen oder auch nicht. Die Lehrkraft hat im Sinne der Hilfestellung zur Entfaltung der Persönlichkeit und vor dem Hintergrund der obersten Bildungs- und Erziehungsziele die Legitimation zur Definition, Festschreibung und Beurteilung von Verhaltensweisen und damit auch von geschlechtlich-codierten Verhaltensweisen. Damit kommt ihm bei der Konstruktion von Geschlechterrealitäten eine zentrale Stellung zu, da diese stets in Bildungs- und Erziehungsprozesse eingelassen sind. Demnach ist Erziehung und Bildung immer auch Geschlechtererziehung und Geschlechterbildung.

Betrachtet man Performativität als ein umfassendes soziales Phänomen, dann sind nicht nur Lehrkräfte als legitim Handelnde, sondern auch Schüler und Schülerinnen als tätig Werdende des Performativen zu betrachten. Mit dem Begriff der Performativität lässt sich Sprechen, Kommunizieren, Interagieren als Handeln auffassen[269]. Handlungen sind stets körperlich, inszeniert und ausdrucksstark d.h. sinngefüllt und stets geleitet von Wissen.[270] Nach Austins Sprechakttheorie sind zwar alle sprachlichen Äußerungen auch soziale Handlungen im Sinne der Performanz, allerdings - betrachtet unter dem Aspekt des Gelingens oder Misslingens einer sprachlichen Artikulation - sind nicht alle Äußerungen performativ.[271] Performative Prozesse spielen im Bereich der Schule eine bedeutsame Rolle, da dort Sprechäußerungen seitens der Lehrkräfte institutionell gesichert gelten. Begreift man das Handeln insbesondere der Lehrkräfte als perfomatives, kulturelles Handeln institutioneller Vertreter, so sind diese eingebunden in Rituale und institutionelle Praktiken. „Performative Äußerungen verweisen schließlich auf eine enge Verbindung mit wirklichkeits-konstituierenden gesellschaftlichen Institutionen, Ritualen und Stereotypisierungen." (Wulf u.a. 2001, S. 12)

[269] Wulf u.a. 2001, S. 10
[270] In Anlehnung an Butler werden Zeichen und Bedeutungen auf der Oberfläche des Körpers inszeniert und dargestellt, die normativ reguliert werden und den (geschlechtlichen) Körper materialisieren (Butler 1991, S. 204).
[271] Wulf u.a. 2001, S. 12

Begreift man Bildungs- und Erziehungsprozesse als in performative Prozesse eingelagert[272], dann heißt das nicht, dass die aktuelle Perspektive des Performativitätsbegriffes „allein (und auch nicht vorrangig) das verbale Sprechen [berücksichtigt; Anm. d. Verf.] als vielmehr das insgesamte Sich-Bewegen, Sich-Verhalten, Agieren, Interagieren in einem spezifischen Kontext“ (Göhlich 2001, S. 29). Dieses „praktische Vollziehen“ (ebd., S. 27) nimmt in der Schule ein breites Spektrum ein, da darunter die verschiedensten Arten von (meist präreflexiven) nicht-diskursiven Handlungsvollzügen zu fassen sind, wie beispielsweise: Indem der Lehrer einen störenden Schüler eindringlich anschaut, ermahnt er ihn; indem der Lehrer eine Frage stellt, einen Schüler darauf hin nickend anschaut, ruft er diesen auf; indem ein Schüler den Arm erhebt, meldet er sich. Diese in der Schule eingebetteten, permanent wiederholten, ritualisierten Handlungen entsprechen einem performativen Tun im Sinne einer sprachlichen Äußerung. Zudem gründet das praktische Vollziehen auf einem sozialen Wissen, welches in körperlichen Handlungsmustern zitiert wird und damit einem rituellen Charakter gleich kommt (ebd., S. 44), d.h. sowohl Schüler als auch Lehrer wissen um die Bedeutung dieser praktischen Vollzüge. Die Bedeutung manifestiert sich also auch im Körper und formiert die Materie.[273]

Wissen(-srekonstruktion) auf der Subjektebene fokussiert die Lehrkräfte, die institutionell eingebunden sind und sich nicht nur am Lehrplan inhaltlich orientieren, sondern eine konkrete Erziehungspraxis umsetzen und die Schüler, die in diesem Kontext als die zu Erziehenden, zu Bildenden, zu Unterrichtenden adressiert werden und die Interaktionspraxis mitprozessieren. Diese ist nicht auf sprachliche Äußerungen beschränkt, sondern verläuft über weite Strecken als eine nicht-diskursive „Aufführung in einem sozialen Raum“ (ebd., S. 32). Dies bedeutet, dass die Unterrichts- und Erziehungsprozesse Körperlichkeit stets implizieren, sowohl aktiv als auch passiv. Auch als Zuschauer eines Klassengeschehens ist man eingebunden in den Kommunikationsprozess, indem die eigene Körperlichkeit als „körperliche Äußerungen“ und sei diese auch nur passiv, abzulesen ist. Das bedeutet, Lehrer/Lehrerinnen und auch Schüler/Schülerinnen

[272] Göhlich fokussiert in Anlehnung an Austin das Performative unter vier möglichen Aspekten: „praktisches Vollziehen“, „körperliches Äußern bzw. Aufführen“, „präzisierendes Selbstdeuten“ und „kommunikatives Wirken“ (Vgl. Göhlich 2001, S. 25-46).

[273] Vgl. Butler (1997). Materie steht nach Butler für den „Prozess der Materialisierung, der im Verlauf der Zeit stabil wird und den Effekt von Fixiertheit und Oberfläche herstellt, den wir Materie nennen“ (Butler 1993, S. 67). „Materie“ bezieht die historisch-zeitliche Dimension mit ein und meint schließlich, dass der materielle Körper durch einen wiederholenden Prozess hervorgebracht wird. Das, was Butler unter Oberfläche versteht, ist die Möglichkeit, den Körper durch die Markierung des anatomischen Geschlechts zu formen (Butler 1991, S. 190). Als „Schauplatz kultureller Einschreibung“ (ebd.) besteht die Möglichkeit zur Veränderung, indem der Prozess der Materialisierung ständig wiederholt werden kann.

kommunizieren und interagieren mit einer körperlichen Praxis, die wiederum gewissen konventionalisierten Regeln folgt. Dabei spielt die Zuschauerbezogenheit eine wesentliche Rolle, da diese wesentliche Elemente körperlicher Aufführungen enthält und damit wiederum realitätsstiftenden Sinn in sich trägt. Ein Beispiel sei hier zur Veranschaulichung beigefügt: Eine Schülerin macht sich über einen Mitschüler lustig, indem sie diesen nachäfft und verbal anstichelt. Eine andere Mitschülerin steht neben dem Geschehen, schaut die Mitschülerin an, hält die Hand vors Gesicht und vertuscht damit ihr Lachen. Die Schülerin fährt mit Beleidigungen dem Schüler gegenüber fort. Diese kurze fiktive Interaktionssequenz kann beispielsweise dahingehend interpretiert werden, dass der Blick der Mitschülerin als Zuschauerin und deren offensichtliches (unterdrücktes) Lachen (sie hält sich vor Lachen die Hand vor den Mund) ein körperliches Aufführen darstellt, da sie körperlich zum Ausdruck bringt, dass sie das Verhalten der Schülerin untermauert. Die Performative Äußerung „funktioniert", da die Schülerin sich in ihrem Verhalten adressiert fühlt.

Wissen wird performiert und damit (re-)konstruiert, indem durch eine diskursive oder nicht-diskursive Praxis klar hervorgehoben bzw. unterstrichen wird, was die jeweilige Praktik bedeutet. Göhlich beschreibt diesen Fokus der Verdeutlichung von Sinnzuweisungen als „präzisierendes (Selbst)Deuten": „(…) so gewinnen jene Szenen an Sinn, in denen eine nonverbale oder verbale Äußerung etwas eindeutiger zu machen versucht." (ebd., S. 44) Dies impliziert zudem eine Betonung und Entäußerung der eigenen Subjektpositionierung. So kann das oben aufgeführte Beispiel diesen Fokus des (Selbst)Deutens aufnehmen, da die Mitschülerin durch ihre Körpersignale die Beziehung zur Schülerin und auch zum Mitschüler ein Stück weit klar stellt und damit das folgende Verhalten der Schülerin mit rahmt. Erst durch die konventionalisierten Codes erhält das körperliche Verhalten performativen Charakter.

Bei den diskursiven als auch nicht-diskursiven Praxen spielen die Geschlechternormen (Butler 1991) eine zentrale Rolle: Sie leiten nicht nur die Wissenskonstruktion auf institutioneller Ebene (Lehrplankonstruktion) an, sondern auch die auf der Ebene konkreter Diskurssubjekte, der Lehrerinnen und Lehrer, die ihren eigenen subjektiven Leitbildern und Vorstellungen von Geschlecht folgen und Schülerinnen und Schüler, die sich auf der Grundlage präreflexiver als auch reflexiver Deutungsleistungen in Austausch mit ihrer Umwelt ein Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsrepertoire aneignen. Performatives Handeln erzeugt ein „kommunikatives Wirken" (Göhlich 2001, S. 29). In kommunikativen Prozessen zwischen Individuen wird nicht nur Wissen (re-)konstruiert, sondern es werden auch Subjekte von einem institutionellen Vertreter oder, nach Althusser, einem Vertreter des 'Gesetzes' interpelliert und damit subjektiviert. An dieser Stelle ist zu betonen, dass es nicht - wie Austin konstatiert - die souve-

ränen Subjekte sind, die intentional durch Anrufungen Existenzen schaffen, sondern, dass es „jene ständig wiederholende Macht des Diskurses [ist; Anm. d. Verf.], diejenigen Phänomene hervorzubringen, welche sie reguliert und restringiert“ (Butler 1997, S. 22). Mit anderen Worten: Mädchen und Jungen werden als solche angerufen, indem die Normen des Geschlechterdiskurses in diskursiven und nicht-diskursiven Praxen ständig zitiert werden. Damit erfolgt eine Ein-, Zu- und Verteilung, die auf strategischen Prozessen der Unterwerfung und Werdung von Geschlecht beruht.

> „Mit dem Begriff des Performativen lässt sich das Praktizieren und Erleben von Geschlecht beschreiben: als kontingente Aufführung, als Form der Anrufung, der Identifizierung, der Ironisierung und Subvertierung, als letztlich rückwirkende Naturalisierung.“ (Wulf u.a. 2001, S. 21f)

Für Schüler und Schülerinnen ergibt sich die Position des Angerufenen und der damit verknüpften körperlichen Handlungsform. Das je nach Geschlecht zu erfüllende, - da regelgeleitete - Handlungs-, Denk- und Gefühlskonzept ist nicht etwas, das man übernimmt bzw. nur an-zunehmen hat, sondern etwas, was man selbst handelnd herstellt, oder wie Butler formuliert: „Regeln im Tun (zu) verkörpern und diese Regeln in verkörperten Handlungsritualen zu reproduzieren.“ (Butler 2001, S. 112) So auch Tervooren, die in Anlehnung an Butler eine performative Sozialisationstheorie skizziert hat und dabei die wiederholenden Inszenierungsprozesse hervorhebt:

> „Das Benennen als Mädchen oder als Junge, das auf eine stetige Wiederholung angewiesen ist, initiiert demnach einen Prozess, der zum Mädchen oder zum Jungen werden lässt, aber instabil und anfechtbar ist. Die Notwendigkeit zur Wiederholung verweist somit auf die Möglichkeit des „Fehlgehens“, auf die Möglichkeit der Konstitution von Geschlechteridentitäten, die anders sind, als die gesellschaftlichen Normen es erwarten lassen.“ (Tervooren 2006, S. 20)[274]

Butler liefert ein Konzept diskursiver Geschlechterkonstruktionen, welche über performative Handlungsprozesse verlaufen. Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies, dass sie sich als Mädchen oder Jungen, d.h. also als geschlechtliche Personen mit ihrem Gegenüber, der sozialen Umwelt arrangieren.

[274] Tervooren beschreibt das Einüben von Geschlecht und Begehren als einen „Vorgang, der zwischen Widerfahren und Tun angesiedelt ist“ (Tervooren 2006, S. 224). Damit unterstreicht Tervooren die theoretische Verknüpfung der sozialisationstheoretischen Perspektive des Widerfahrens und der konstruktivistischen Sichtweise des aktiven Beteiligt-Seins an der Geschlechterherstellung.

> „Im performativen Handeln werden soziale Arrangements erzeugt, in denen Menschen ihr Verhältnis zu sich, zu Anderen und zur Welt - auch in einer transzendenten Form - darstellen. Wer wir sind und wie wir unser Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt begreifen, welches implizite Wissen uns dabei leitet, stellen wir in Szenen und Arrangements körperlich dar." (Wulf u.a. 2001, S. 18)

Während Butler die Diskursrahmungen, die Herstellungsmechanismen und die diskursiven Effekte thematisiert, bedarf es darüber hinaus einer Perspektive, die den Blick auf diese interaktive Konstruktionsarbeit von Geschlechtlichkeit richtet. Damit kommt dem Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozess eine entscheidende Rolle zu, da auf junge Menschen sowohl bewusst als auch unbewusst eingewirkt werden kann. Dieses „handlungsleitende performative Wissen von sozialen Praktiken und Situationen durch mentale und körperliche Aneignungsprozesse" (ebd., S. 20) bedarf also einer sozialisatorischen Verortung: Daher lautet hierfür die Frage, wie Geschlechtlichkeit im Laufe der Entwicklung - in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Regelkontexten - habitualisiert wird. Die hierfür relevanten Subjektivierungspraktiken sind eingelagert in Wissensformen (bzw. die Subjektivierung als Effekt von Wissen) und werden insbesondere in institutionellen Kontexten praktiziert zur Tradierung des gesellschaftlichen Wissens. Die Schule als pädagogische Institution ist eine Sozialisationsinstanz, die einen solchen sozialen Rahmenkontext darstellt: Sie fordert von jungen Menschen normorientiertes Verhalten und Handeln ein und gleichzeitig ermöglicht sie es Kindern und Jugendlichen, Handlungsalternativen zu entwickeln.[275]

In Auseinandersetzung mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und mit der Lehrkraft finden somit Identitätsprozesse statt, die stets in einem ritualisierten Rahmen von schulischen Kontexten, Äußerungen, Sprecherkompetenzen usw. ablaufen. In und durch eine wiederholende Bezugnahme wird Vorhergegangenes wieder aufgegriffen, allerdings in einer stets aktualisierten und eventuell modifizierten Form. Mit anderen Worten: Es wird nie völlig gleich wiederholt. Es existieren Brüche, Risse, „Modifikationslecks", die verändernde und kreative Handlungsoptionen ermöglichen. So kann generell festgehalten werden: „Performatives Handeln schafft soziale Konstruktionen, Institutionen und je nach kultureller Praxis unterschiedliches praktisches Wissen." (ebd., S. 13) Darin stecken die Möglichkeiten zur Veränderung im Kleinen.

[275] Auch Wulf sieht in Butlers Performativitätsbegriff ein hilfreiches Begriffskonzept zur Beschreibung geschlechtlicher Herstellungsprozesse: „Der Performativitätsbegriff, den Butler im Rahmen ihrer Überlegungen zur Genderforschung entwickelt, erweist sich als lohnender Ausgangspunkt, um Interaktionen unter Kindern daraufhin zu analysieren, wie in ihnen - und ggf. im Wechselspiel mit Äußerungen eines institutionell autorisierten Pädagogen - Geschlecht hergestellt wird." (Wulf u.a. 2001, S. 21)

Mit den nun folgenden Geschlechterkonzeptionen wird Geschlecht von ihrer je spezifischen Bedeutung im Sinne einer historisch-kulturellen Repräsentation „gelesen", so dass damit eine Berücksichtigung und Thematisierung der historischen Bedingtheit verbunden ist. „Die historisch entstandenen und sich verändernden Formen des Denkens und die Sichtweisen der Wirklichkeit ordnen und disziplinieren unsere Handlungen und unsere Gestaltung der Wirklichkeit." (Fend 2006, S. 166) Demnach sind auch die Geschlechterkonzeptionen, die nicht nur in den Köpfen der Lehrkräfte vorherrschen, sondern auch präreflexiv gespeichert sind, entscheidend bzw. handlungsstrukturierend für den Umgang mit Geschlecht. Die Heterogenität der Geschlechterkonzeptionen sowie der Deutungsmuster von Geschlecht führen dazu, dass dieses Feld als ein stets „Streitbares" anzusehen ist, in dem sich also Bedeutungen stabilisieren, aber auch verschieben können. „Für die Gestaltung von Schule sind besonders jene Wissensformen zentral, die eine Ordnung nach „wertvollem" und „problematischem" Wissen herzustellen helfen und so eine Verwaltung des Wissens über Schule ermöglichen." (ebd.) In diesem Sinne ist zu unterstreichen, dass diese Präsentation der Geschlechterkonzeptionen nicht außerhalb des Diskurses steht, so dass die Analyseergebnisse nur jeweils eine Position im Wissensfeld darstellen, die selbst als ein Ergebnis diskursiver Argumentationen im Feld diskursiver Kämpfe zu sehen sind. Die folgende Analyse ist in Anschluss an Weedon „(…) eine Version der Geschichte, die die Verhältnisse und Kräfte der Macht aus den verfügbaren diskursiven Befunden zu erklären sucht" (Weedon 1990, S. 147).

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs wird von Fachleuten getragen, die theoretische Denkgebäude und Konstrukte entwerfen, empirische Untersuchungen durchführen, Ursachen, Wirkungen und Wechselbeziehungen dabei erforschen, Vorstellungen und Bilder verdeutlichen, Deutungsmuster (re-)produzieren und dies alles in bestimmten Wissensformen in Form von Publikationen medial verbreiten. Demnach kann zusammengefasst werden, dass diese Arbeit ausgehend von den vielfältigen Prozeduren und Prozessen innerhalb des Bildungssystems im Weiteren an den Ergebnissen der Wissensprozesse der Wissenschaft ansetzt. Dabei wird betont, dass diese Ebene ein wesentlicher Wissensproduzent für Geschlechterformen neben der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit ist. Eine Berücksichtigung aller Prozessebenen oder gar eine Beschreibung des Wissensverlaufs über die Thematik des Geschlechts kann in diesem Rahmen nicht stattfinden. Es wird anhand der Theoriekonzeptionen bzw. der jeweiligen Studien die Semantik von Geschlecht herausgearbeitet. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit auf die diskursiven Praktiken der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Empirie: Diese stellen das Untersuchungsfeld dar, in dem durch Sprechen in Gestalt von „Texten" und „Daten" gehandelt wird und welchem handlungspraktische Konsequenzen für die Schule folgen.

4.2 Geschlechterkonzeptionen in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis

„Mit Foucault kann man das Wissen als ein Denken begreifen,
das man mit einem Tun multiplizieren muss,
so dass Vorstellungsweisen und Handlungsformen
einen Komplex bilden,
der gewissermaßen mit uns verwachsen ist.
Wissen haben wir nicht: Wir sind es."
(Schneider 2006, S. 21)

Nachdem im ersten Teil rekonstruktiv verfahren wurde und die Leitbegriffe „Schule", „Geschlecht" und „Subjektivierung" in das hier vorgestellte wissenschaftstheoretische Verständnis eingeführt wurden, rekurriere ich im Folgenden in einer metatheoretischen Analyse auf erziehungswissenschaftliche, insbesondere schulpädagogische Forschungsergebnisse, die sich mit der Thematik des Geschlechts befassen. Dabei werden vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, d.h. der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis, schulische Prozesse unter den Aspekten der geschlechtlichen Differenzierung, Kategorisierung und Vereindeutigung, d.h. der Regulierung und Normierung von Geschlecht untersucht. Das erkenntnisleitende Interesse besteht somit in erster Linie in der Präsentation der Forschungsstudien hinsichtlich ihrer Wissenskonzepte über Geschlecht, die im Anschluss auf die Schulpraxis befragt werden. Die Fülle der Geschlechterkonzeptionen soll handlungspraktische Konsequenzen zur Sprache bringen, indem die reflexiv-dialogischen Diskurspositionierungen offengelegt werden. So ergibt sich der folgende übergeordnete Fragenkomplex: Welche Effekte haben die erziehungswissenschaftlichen Spezialdiskurse für die Semantik von Geschlecht und damit für die Konstitution des geschlechtlichen Subjekts? Weiter kann konkretisiert werden: Welche erziehungswissenschaftliche Positionierung kennzeichnet die jeweilige Konzeption? Welche Subjektpositionen deuten sich in den heterogenen Geschlechterkonzeptionen an? Welche Konsequenzen hat dies für die pädagogische Beziehung und für das pädagogische Handeln?

In der Erziehungswissenschaft werden Geschlechterrealitäten hervorgebracht, die wiederum Einfluss auf die Geschlechterwirklichkeit der Schule ausüben. Schule gilt dabei als ein „Ab- und Spiegelbild der gesellschaftlich dominierenden Geschlechterverhältnisse" (Schroeder 1999, S. 149): „In Schulkonzepten sind immer auch Geschlechterkonzepte hinterlegt durch diejenigen, die die jeweiligen Schulkonzepte entwerfen, und diejenigen, die in den Schulen agieren." (ebd.) Dieser argumentativen Logik entsprechend beziehe ich mich zunächst auf die Ebene der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterkonzepte, die auch im bildungspolitischen Akt der Lehrplangenese eine Rolle spielen und

anschließend auf die Ebene des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens, auf die Lehrerinen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler und die in diesem Zusammenhang relevanten Fragen zur schulischen Geschlechtersubjektivierung. Die hierfür interessante Fragestellung lautet: Welche pädagogischen Handlungsweisen der institutionellen Akteure, der Lehrerinnen und Lehrer, folgen auf die jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Geschlechterkonzepte für die konkreten Erziehungs- und Bildungspraxis der Schule. Und: Welche Subjektangebote hinsichtlich ihrer Geschlechtlichkeit werden Schülerinnen und Schülern gemacht? Wie bereits dargelegt wurde, werden Lehrer und Lehrerinnen als schulische Diskurs-Akteure betrachtet, die in jedem Beziehungsgefüge permanent soziale Deutungsleistungen vollbringen und dabei meist präreflexiv auf erziehungswissenschaftliche Bilder, typisierte Vorstellungen, Einstellungen, Überzeugungen, Wissensformen usw., d.h. auf Geschlechterkonzeptionen rekurrieren und aus diesen heraus handeln. Je nachdem zu welcher diskursiven Geschlechterkonzeption sich - wissenssoziologisch gesprochen - der Diskursakteur positioniert bzw. durch welchen Diskurs das Subjekt strukturiert wird, eröffnen sich spezifische Handlungsmöglichkeiten.

> „Die Bedeutung und die gesellschaftlichen und politischen Implikationen einer Lesart werden von den Positionen innerhalb des Diskursfeldes bestimmt, von denen aus interpretiert wird, und von dem Wissen, das den zur Interpretation benutzten Diskursen innewohnt." (Weedon 1990, S. 176)

Dabei verfügt der Lehrer/die Lehrerin über eine bedingte Handlungsautonomie im Rahmen der institutionellen Vorgaben der Schule. Fend bezieht sich auf den politikwissenschaftlichen Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus, der das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Kontext institutioneller Regeln stellt. Dieser Ansatz verbindet also die Makro- und Mikroebene miteinander und flechtet die situativ bedingten Handlungsabläufe in den institutionellen Regelkomplex mit ein (Fend 2006). Das Handeln der Lehrkräfte wird institutionell reguliert, was wiederum Einfluss auf die Wahrnehmung, die Fähigkeiten, das Interesse, die Ressourcen etc. nimmt. Das, was den Lerkräften an Handlungsmöglichkeiten zugewiesen wird, hängt entschieden von den institutionellen Spielregeln ab. Mit anderen Worten: Den Lehrkräften als Diskurs-Akteure werden Subjektpositionen angeboten, die im Rahmen des schulisch-institutionellen Regelungskontextes umgesetzt werden. Die dazugehörigen Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten verorten sich also in einem Spielraum, der begrenzt ist, aber auch Formen „anderen Handelns" bzw. des „Widerstandes" mit einschließt.

Der Blick auf Wissensprozesse über das Geschlecht konkretisiert sich im Folgenden in der schulpädagogischen Disziplin als Teil der Erziehungswissenschaft, in der schulisches Wissen über Geschlecht generiert und produziert wird.

Die Erziehungswissenschaft kennzeichnet Interdisziplinarität[276], die sich in konkret-disziplinübergreifenden Themenbereichen wie Bildungs- und Erziehungssoziologie, Pädagogische Soziologie, Pädagogische Psychologie äußert. Hartmann verdeutlicht den konstitutiven Charakter von Diskursen im Feld der Erziehungswissenschaft:

> „Auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene betrachtet, liegt in Bildungsreflexionen und -inhalten sowie in pädagogischen Interaktionen ein Bedingungsfaktor dafür, ob kulturelle Selbstverständlichkeiten unreflektiert weitergetragen, hinterfragt, weiterentwickelt, verschoben, und/oder revidiert werden. Sind Handlungen durch Diskurse strukturiert, dann gehe ich von einem Interesse der VertreterInnen einer handlungsorientierten und kritischen Pädagogik aus, eigene Diskurse als Erkenntnisgrundlage und Voraussetzung von Erziehungsprozessen zum Gegenstand kritischer Befragung zu machen. Eine solche Auseinandersetzung ist mit dem Ziel verbunden, eigene Begrenzungen zu erkennen und neue Räume für eine pädagogische Praxis zu eröffnen, in der mehr Freiheit und Entfaltungsmöglichkeiten zugelassen und vermittelt werden können." (Hartmann 2002, S. 177)

Das Erkenntnisinteresse richtet sich bezugnehmend auf Hartmann auf die erziehungswissenschaftlichen Studien als Aussage- und Wissensfeld, die jeweils unterschiedliche Perspektiven aufwerfen. Die Perspektive auf Diskurse zu werfen heißt, nach den Mechanismen der Wirklichkeits- und Wahrheitsproduktionen zu fragen und dabei die Forschungsergebnisse als Effekt von Diskursen anzusehen. Hierbei sind nicht nur die Thematisierungen über Geschlecht, sondern auch die Dethematisierungen von Bedeutung. Fend verbindet aus einem systemtheoretischen Verständnis inhaltlich dieselbe Intention der Erforschung des Wissens im und über das System (Fend 2006, S. 182), indem er die These vertritt,

> „dass Wissen und Wertungen konstitutiv für die Gestaltung und den Vollzug von Institutionen sind. Über dieses Wissen kann aber selber geforscht werden und so kann Wissen über das Wissen im System und über die Funktionsweise des Systems erarbeitet werden. Dies ist der Weg der Wissenschaft, hier der Erziehungswissenschaft, die das Bildungssystem über deren eigene Wissensformen aufklären und neue Wissensformen erarbeiten kann." (ebd.)

[276] Über den grundsätzlichen theoretischen Gewinn interdisziplinärer Arbeiten über die Kategorie Geschlecht verweist die Arbeitsgruppe Gender der Freien Universität Berlin: „Die interdisziplinäre Zusammenarbeit, deren Spektrum von Erziehungswissenschaft und Soziologie bis zu Theater- und Literaturwissenschaft reicht, ermöglicht Einsichten in die Vernetzungen von Diskursen, in die Konstruktionspraxen von Geschlecht und in die historische Bedingtheit theoretischer Konzeptionen und bietet somit die Grundlage für deren Problematisierung und Kritik." (Bausch u.a 2004, S. 254)

In Anlehnung an Webers multiperspektivisch-dialogisches Konzept[277] wird die Erziehungswissenschaft nicht nur in ihren disziplinären Bezügen betrachtet, sondern auch bezüglich des erfahrungswissenschaftlichen Gehaltes von Geschlecht auf der unmittelbaren schulpraktischen Ebene:

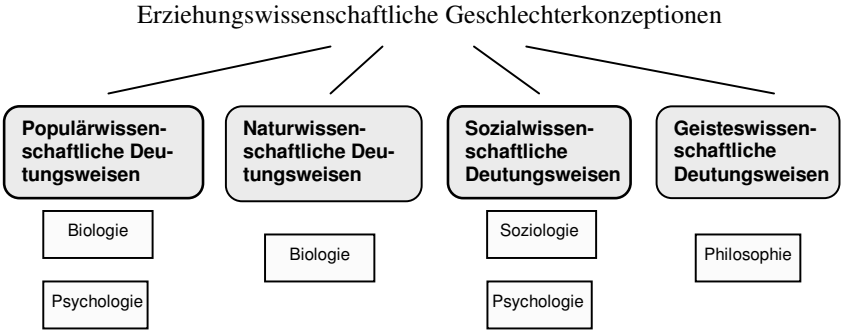

Abbildung 4: Erziehungswissenschaftliche Geschlechterkonzeptionen und ihre Fachrichtungen

In diesem Kapitel wird das, was als geschlechtliches Wissen[278] in den schulpädagogischen Studien produziert wird, in den Blick genommen. So wird an die These angeknüpft, dass Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis, d.h. Theorien dritten Grades und empirische Studien an der Hervorbringung von Geschlecht beteilig sind. Dies ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass Lehrkräfte ihr pädagogisches Denken und Handeln in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und auch Alltagswissen bilden. Lehrkräfte haben mit ihren Handlungs- und Denkweisen wiederum Einfluss darauf, wie Kinder und Jugendliche in der Schule ihr Geschlecht wahrnehmen und wie dieses thematisiert wird.

Der hier verwendete Wissensbegriff wird mit dem Begriff der Ressourcen beschrieben, da Ressourcen die Quelle beschreiben, auf die im alltäglichen Leben (in sozialer, emotionaler, kognitiver, ästhetischer und körperlicher Hinsicht)

[277] Vgl. Weber 1995, S. 12

[278] Das Geschlechterwissen wird stets als eine soziokulturelle historische Repräsentation angesehen. Diese Repräsentationen und Interpretationen äußern sich als ein Ensemble subjektiver Denk-, Gefühls- und Handlungsressourcen, die in einem kontextgebundenen semantischen Netz von Machtkonstellationen unter Verweis auf Differenzen entstehen und dadurch sowohl implizite als auch explizite Aspekte enthalten.

zurückgegriffen wird, um seine Lebenswirklichkeit zu gestalten, da sie auf Basis von Erfahrungen generiert werden, da sie kontextgebunden, d.h. soziohistorisch und kulturell abhängig sind, da Ressourcen zudem veränderbar, modifizierbar und steigerbar sind. Aus diesem Wissensbegriff resultiert eine soziale Gestaltungsmöglichkeit des Subjekts: „Wissen umfasst die Fähigkeit zum sozialen Handeln und die Möglichkeit, etwas in Gang zu setzen." (Stehr 1994, S. 12) Auch die eingeschlagene diskurstheoretische Richtung verneint nicht die Handlungsfähigkeit des Individuums: „Um wirksam zu sein, müssen sie [die Diskurse; Anm. d. Verf.] durch das Handeln der Individuen aktiviert werden, die sie in jeweils bestimmter Weise als verkörperte Subjekte konstituieren und regieren." (Weedon 1990, S. 143f)

Die Diskursivierung von Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen Feld, sowie in der trivialwissenschaftlichen Literatur ist Gegenstand der Präsentation der Geschlechterkonzeptionen. Die Vorgehensweise ist wie folgt: 1) Zunächst findet eine deskriptive Beschreibung des jeweiligen Wissenskonzeptes über Geschlecht statt.[279] 2) Die jeweiligen Geschlechtskörperkonzeptionen werden durch repräsentative Studien[280] aus den Erziehungswissenschaften verdeutlicht und im Hinblick auf die Geschlechtersemantik befragt. Dabei orientieren sich die Fragestellungen auf ein 'analytisches Dreieck' (Ricken 2006, S. 78)[281] mit den Dimensionen: Geschlechterwissen, Macht (Normativitätstypen), geschlechtliche Subjektformen.[282] 3) Durch den jeweils dargestellten Konstitutions- und Zuweisungscharakter von Geschlecht wird der Konstruktionsprozess offengelegt. Die Bedeutung der Konzeptionen äußert sich darin, dass sie das diskursive Feld darstellen, in dem sich die Subjekte verorten und sich spezifischen diskursiven Elementen zuwenden. So können metatheoretisch die Konsequenzen für die Schulpraxis entwickelt werden.[283]

[279] Welche Geschlechterkonzepte sind in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen im Umlauf, d.h. auf welche geschlechtlichen Wissensformen rekurriert die Erziehungswissenschaft?

[280] Die Eingrenzung bzw. Auswahl der Studien bzw. der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung erfolgt auf Basis der zitierten Häufigkeit in der wissenschaftlichen Bibliographie. Da nicht zu jeder Konzeption eine auf Empirie fußende Publikation existiert, wurden theoretische Auseinandersetzungen aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung gewählt.

[281] Ich rekurriere bei dieser analytischen Aufteilung auf Ricken, der konstatiert: „Macht lässt sich (…) gerade nicht unabhängig von jeweiligen Wissensformationen und Selbsttechnologien verstehen, so dass sie nur innerhalb eines 'analytischen Dreiecks' analysiert werden kann, in dem die Dimensionen des Wissens, der Macht und der Selbsttechnologien so ineinander verschränkt sind, dass sie nicht unabhängig voneinander analysiert und diskutiert werden können." (Ricken 2006, S. 78)

[282] Welches Wissenschaftswissen über das Geschlecht wird durch die Studien produziert? Welche diskursiven Begründungen der Geschlechterformen werden entwickelt? Welche theoretischen Argumentationen des jeweiligen Wissenskonzeptes konstituieren die Ergebnisse der empirischen Studien?

[283] Welche geschlechtlichen Subjektivierungsweisen würden entsprechend der jeweiligen Studie den Lehrkräften im Regelkontext Schule angeboten? Anders formuliert: Welcher Modus der Subjektivierung im geschlechtlichen Wissensfeld liegt den Studien zu Grunde?

Nun wird vor dem Hintergrund der poststrukturalistischen Theorie das Feld der diskursiven Herstellung von widersprüchlichen, konkurrierenden Bedeutungen innerhalb der Erziehungswissenschaften dargelegt. Dieses Forschungsfeld hat mit seinen spezifischen Bedeutungen Implikationen für die schulische Praxis als Gestaltungsraum von Geschlechtlichkeit und anderen Subjektivitätsformen, da es die Diskurs-Akteure sind, die sich zu spezifischen Geschlechterkonzeptionen zuwenden und sich entsprechend positionieren und auch gegenpositionieren.

Die hier nun thematisierten Geschlechterkonzeptionen beschäftigen sich damit, wie Geschlecht im Kontext Schule „gewusst" wird und welche Bedeutungen ihnen die spezifischen Studien zuschreiben. Im Konkreten bedeutet dies, dass aufgezeigt wird, wie die Erziehungswissenschaft mit Fokus auf die Schulpädagogik und Geschlechterforschung den Gegenstand Geschlecht behandeln. So werden die dem philosophischen, politischen, sozialwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen Diskurs etc. impliziten Subjektvorstellungen im Hinblick auf pädagogische Konsequenzen und auf das pädagogische Verhältnis generell befragt. Die damit einhergehende Problematik der „Vermengung" philosophischer, politischer, alltagstheoretischer und pädagogischer Subjektvorstellungen wird dadurch eingedämmt, indem die jeweiligen Herkunftsfelder offengelegt werden.

Der Geschlechterdiskurs enthält heterogene Elemente und Repräsentationen über das Geschlecht. Die verschiedenen Geschlechterkonzeptionen stehen nicht für einen Diskurs. Sie stehen in einem diskursiven Kontext und beinhalten unterschiedliche Bezüge bzw. Repräsentationen des Geschlechterdiskurses und auch anderer Diskurse. Der Geschlechterdiskurs ist dabei ein Diskurs von vielen. Er ist eng mit dem Erziehungsdiskurs und weiteren Diskursen verknüpft. Diese Verflechtungen und Verschränkungen entsprechen einem „diskursiven Gewimmel" (Jäger 2001, S. 84), das eine eigene diskursanalytische Untersuchung nötig machen würde und in diesem Rahmen nicht weiter verfolgt werden kann.

Die Konzeptionen werden in sechs unterschiedliche, sich aber durchaus überschneidende Dimensionen zusammengefasst. Dabei werden unter Verweis auf die Literatur[284] und durch entsprechende Zuordnungen folgende Konzeptionen unterschieden: Essentialismus/Populärwissenschaft (alltagstheoretischer Diskurs), Naturwissenschaftliche Konzeption, Gleichheits-Konzeption, Differenz-Konzeption, Konstruktivistische-Konzeption, Dekonstruktions-Konzeption (wissenschaftlicher Diskurs). Die hier aufgeführten Konzeptionen mit Ausnahme der alltagstheoretischen Konzeption werden durch drei Formen pädagogischen Wissens repräsentiert: empirisch-analytisches Wissen, normativ-handlungsorientiertes Wissen und kritisch-reflexives Wissen.

[284] Nissen 1998; Uecker 1998, Bönold 2003; Nestvogel 2000; Faulstich-Wieland 2003; Schroeder 1999

Naturwissenschaft	Gleichheit	Differenz	Konstruktion	Dekonstruktion
deskriptives Wissen	normativ-handlungsorientiertes Wissen	normativ-handlungsorientiertes Wissen	empirisch-analytisches Wissen	kritisch-reflexives Wissen

Die verschiedenen Geschlechterkonzeptionen wurden nun unter folgenden Aspekten kategorisiert: disziplinäres Begründungsfeld, Adressatenkreis, Geschlechterdefinition, Selbstpositionierung des Autors (Bezugnahme auf eine Perspektive), Problemlage, Bild von Schule, Beziehung Junge - Mädchen, Begründung geschlechtsspezifischer Unterschiede, Thematisierung von Macht, Verdeutlichen der vernachlässigten Aspekte, Handlungsbedarf/Problemlösung.

In welcher Weise und in welchem Ausmaß sich die jeweiligen Geschlechterkonzeptionen in den Selbst- und Fremddeutungen der Lehrkräfte niederschlagen, ist nicht Gegenstand der Analyse; lediglich wird die alltägliche Handlungspraxis in der Schule unter Einbeziehung pädagogischer Problemstellungen auf die jeweiligen typisierten Elemente der Geschlechterkonzeptionen befragt. Es wird primär die Frage nach den Positionierungen der Lehrkräfte gestellt und es wird auf die Bedeutung der reflexiv-offenen Darlegung des Geschlechterdiskurses mitsamt seinen unterschiedlichen Wissenskonzepten für die Selbstpositionierung der Schülerinnen und Schüler hingewiesen. Der Frage, ob die jeweilige Konzeption die Geschlechterwirklichkeit adäquat beschreibt oder nicht, wird nicht nachgegangen. Denn: Die Studien werden zum Einen als Effekte diskursiver Herstellungsprozesse auf der wissenschaftlichen Ebene gesehen. Ausgenommen hierbei ist die nicht-wissenschaftliche bzw. die „alltagstheoretische Konzeption“. Zum Anderen wird nach den unmittelbaren Konsequenzen gefragt, genauer gesagt nach den aus den Studien resultierenden Entscheidungsnotwendigkeiten, die jede Studie bereits bereit hält.

Mit Bönold schließe ich an das Kapitel 2 an, der Subjektivität und Geschlechtlichkeit aufeinander bezieht: „Wenn die Herrschaft, die Imaginationslogik und die Naturalisierung von Geschlechtlichkeit pädagogisch thematisiert wird, kann das abstrakte Subjekt nicht ungeschoren davon kommen.“ Daraus ergibt sich ein verändertes Verständnis von Subjekt, besonders dann, wenn die Arten und Weisen seiner Konstitution im Macht-Wissen-Feld thematisiert werden. Während im ersten Teil die Bedingung von Subjektivität diskursperspektivisch und im Sinne der relationalen Relationalität thematisiert wurde und im zweiten Teil der begrifflich-analytische Zusammenhang von Subjektivität und Geschlechtlichkeit in der Schule dargelegt wurde, wird im Folgenden auf das Verhältnis von Subjektivität, Geschlechtlichkeit und diskursiver Wissenschaftspraxis eingegangen.

4.2.1 Essentialistisch-alltagstheoretische Konzeption von Geschlecht

Theoretische Annahmen

Als „realistische Position" betrachtet der Essentialismus, auf Aristoteles zurückgehend, das wahre Wesen, den ursprünglichen Kern einer Sache (Bauer 2006, S. 251). In der Geschlechterforschung werden unter der Perspektive des Essentialismus vorwiegend biologisch argumentierende Ansätze gefasst:

> „Als essentialistisch werden vor allem solche Positionen bezeichnet, die beispielsweise in 'der Frau' ein allgemeines, historisch und kulturell übergreifendes, unveränderliches Wesen sehen, oder die Annahme, Frauen seien per se fürsorglicher als Männer, unabhängig von der Sozialisation." (ebd.)

Das trivialwissenschaftliche oder auch essentialistisch-alltagstheoretische Wissenskonzept geht daher von der Annahme aus, dass Männer und Frauen einem bipolaren Bauplan der Natur folgen, der differentiell angelegt ist. Dieser bestimmt die gesamte Handlungspraxis sowie Eigenschaften und Fähigkeiten von Frauen und Männern entsprechend der biologisch angelegten und begründeten Differenz dieser beiden Geschlechter. Das Begründungsmuster für typisch weibliche und typisch männliche Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltensweisen, Gefühls- und Denkkonzepte ist also eine von der Natur vorgegebene Entwicklungstatsache, die das Geschlecht demnach als ursprüngliche Gegebenheit eines ontologischen Frau- oder Mannseins versteht.

> „Essentialistische Positionen unterstellen also einen engen, fast kausalen Zusammenhang zwischen Genprogramm, Geschlechtsidentität und Sexualität und versuchen, persönlichkeits- und charakterbestimmende Merkmale auf biologischer Basis zu beschreiben, die kultur- und zeitunabhängig eine bestimmte Spezies Mensch kennzeichne." (Schroeder 1999, S. 158)

An dieser Deutungsweise haftet also die Vorstellung, dass die biologisch begründete Differenz maßgebend ist für die gesamte soziale Handlungs-, Denk- und Gefühlspraxis der Subjekte und damit als zentrale Legitimationsstrategie eingesetzt wird. So folgen Verhaltens- und Handlungsweisen von Frauen und Männern der evolutionären Entwicklungslogik. Die diesem Wissenskonzept zu Grunde liegende binäre Typisierung ermöglicht ein unkompliziertes Wahrnehmen von Welt, indem Menschen eindeutig in zwei Kategorien eingeteilt und klar danach beurteilt werden können.

In Schule und Unterricht erfolgt eine unterschiedliche Interpretation, Deutung, Ursachenzuschreibung und auch Bewertung von Geschlecht und Ge-

schlechtsunterschieden. Brehmer fasst gerade für eine trivialwissenschaftlich-essentialistische Konzeption die wesentlichen Begründungen für eine ontolgische Wesenhaftigkeit von Mann und Frau zusammen, die sich auf einzelne Disziplinen und Theoriegrundlagen beziehen. Diese Bezugnahme auf wissenschaftliche Konzepte, Modelle und Theorien stellt gleichsam die machtvolle Strategie dar, subjektive Theorien pseudowissenschaftlich zu legitimieren:

> „1. Sind in den christlichen Religionen durch die Schöpfungsgeschichte unterschiedliche Wesen und Tätigkeiten von Mann und Frau festgelegt;
> 2. die soziale Gruppe der Familie benötigt die natürliche Ergänzung von Frau und Mann;
> 3. das weibliche Wesen ist eine Naturkonstante, die sich aus sich selbst heraus entfaltet;
> 4. die Beobachtungen von Fähigkeiten und Tätigkeiten von Mädchen und Jungen zeigen auf, dass es eine grundsätzliche, von der Biologie bestimmte Differenz der Geschlechter gibt;
> 5. psychoanalytische Theorien, die sich insbesondere auf verschiedenen Mythologien des sogenannten kollektiven Unbewussten stützen, legen einen grundsätzlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern fest, die selbst in einer Person die Polarisierung der Geschlechtseigenschaften produzieren." (Brehmer 1987, S. 156f)

Die im weiteren Verlauf thematisierten Argumentationslinien beziehen sich im Wesentlichen auf die biologische Interpretation der Unterschiede zwischen Frauen und Männern.

Forschungsergebnisse

Der biologischen Interpretation der Unterschiede zwischen Frauen und Männern wird eine wesentliche Bedeutung bei der gesellschaftlichen Verhandlung von Geschlechterwissen zugesprochen, da sie alltagstheoretische Annahmen stabilisiert und damit Geschlechtsstereotype zementiert.[285] Die folgenden Texte repräsentieren den nicht-wissenschaftlichen Diskurs. Das Buch „Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken" von Allan & Barbara Pease ist eines in der Öffentlichkeit oft zitiertes und breit diskutiertes Thema, welches enorme Beachtung fand und findet.[286]. Ebenso wird das Kartenset „Mars.Venus" (2002)

[285] „(…) so ist die Analyse der Mechanismen einer Popularisierung wissenschaftlichen Wissens dennoch für eine kritische Wissenschaftsforschung und gerade auch für die Geschlechterforschung notwendig." (Schmitz/Schmieder 2006, S. 363)
[286] Dieses Buch erschien 1998 und hat 2006 seine 32. Auflage.

von John Gray zum Bestseller „Frauen sind anders. Männer auch." vorgestellt, das die Unterschiede zwischen Frauen und Männern thematisiert.

Peases argumentieren aus einer essentialistischen Perspektive heraus unter Verweis auf wissenschaftliche Studien der Soziobiologie, der Hirnphysiologie und insbesondere auf Erkenntnisse der Humanevolution. Adressiert an alle Frauen und Männer, die Interesse haben über sich und das andere Geschlecht mehr zu erfahren, um damit einander besser zu verstehen, sehen sich die Autoren als Aufklärer und Beziehungsratgeber, indem sie mittels der Studien „das nötige Verständnis für die merkwürdige Dynamik schaffen, die zwischen Frauen und Männern besteht" (Pease 2006, S. 20). Darin begründen sie auch ihr Ziel

> „mit objektivem Blick die Beziehungen zwischen Frauen und Männern unter die Lupe zu nehmen, die relevanten geschichtlichen Entwicklungen, ihre Bedeutung und ihre Folgen zu erklären und daraus Methoden und Strategien für eine glücklichere und befriedigendere Lebensführung abzuleiten" (ebd., S. 32).

Der Erfolg des Buches scheint in der Tendenz zur Universalisierung und damit einhergehenden klaren Begründungsmustern und handlungspraktisch eindeutigen Ratschlägen zu liegen, was im Folgenden dargelegt wird. Peases gehen von der Annahme aus, dass Männer und Frauen von Natur aus unterschiedlich sind. „Weder Frauen noch Männer können etwas für ihr Wesen. Sie sind eben einfach so gemacht." (ebd., S. 325) Peases entwerfen ein Bild der Geschlechter, das in erster Linie um die Unterschiede zwischen Frauen und Männern kreist, welche in der Natur, in erster Linie in den Hormonen, grundgelegt sind. Männer und Frauen „gehorchen anderen Gesetzmäßigkeiten" (ebd., S. 25). Als Begründungsmuster für geschlechtsspezifische Unterschiede beziehen sie sich darüberhinaus auf die Evolutionsgeschichte des Menschen, indem sie die Notwendigkeit der unterschiedlichen Aufgabenbereiche in der Steinzeit geschlechtsspezifisch begründen.

> „Frauen und Männer haben sich unterschiedlich entwickelt, weil sie sonst nicht überlebt hätten. Männer gingen auf die Jagd, Frauen sammelten. Männer beschützten, Frauen ernährten. Die Folge war, dass sich ihre Körper und Gehirne vollkommen anders entwickelt haben." (ebd., S. 27)

Zwar betonen Peases die Gleichwertigkeit von Frauen und Männern (ebd., S. 30), plädieren jedoch im nächsten Argumenationsschritt für die evolutionsgeschichtlich bedingte Arbeitsteilung der Geschlechter zum Zwecke des „Überlebens" und „Wohlbefindens" (ebd., S. 40). Neben evolutionsgeschichtlichen Erklärungen beziehen sich Peases zudem auf „biologische Fakten", die beweisen, dass „unsere Hormone und die 'Verkabelungen' in unserem Gehirn für unsere Ansichten, Vorlieben und unser Verhalten verantwortlich sind" (ebd., S. 29).

Oder anders formuliert: „Unsere Hormone bestimmen, was wir sind. Wir sind das Ergebnis unserer chemischen Zusammensetzung." (ebd., S. 97) Diese Argumentation wird untermauert durch eine endlose Liste von „scheinbar" belegten Unterschieden, wie beispielsweise: „Wenn ein Mann Verletzungen an der linken Gehirnhälfte erleidet, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass er stumm wird. Wenn eine Frau an der gleichen Stelle verletzt ist, wird sie höchstwahrscheinlich weiterplappern wie zuvor." (ebd., S. 89)[287]

Die Mehrzahl der Beispiele kreist um hirnphysiologische Begründungsmuster, welche die neuro"wissenschaftliche" Perspektive mit der evolutionsgeschichtlichen verbindet: Auf Grund der männlichen Rolle des „Beutejägers" und der weiblichen Rolle der „Nesthüterin" (ebd., S. 38) haben sich unterschiedliche Strukturen im Gehirn entwickelt, damit sie den unterschiedlichen An- und Herausforderungen gerecht werden können. Zugleich formulieren Peases unter Einbeziehung der Hormone bezüglich der embryonalen Entwicklung, dass bei Jungen durch das Testosteron „typisch männliche Eigenschaften und Verhaltensweisen programmiert werden, wie beispielsweise das spezielle Sehvermögen über weite Distanzen und das räumliche Vorstellungsvermögen - beide unerläßlich, wenn es ums Werfen, Jagen und Verfolgen von Beutetieren geht" (ebd., S. 99f), und dass bei Mädchen Östrogene das Gehirn bestimmen, welches all die Komponenten und Eigenschaften hervorbringt, „die zum Nestbau und zur Nestverteidigung erforderlich sind, einschließlich der Zentren, die nötig sind, um verbale und nonverbale Signale zu entschlüsseln" (ebd., S. 100f). Daran schließt sich ein Bild von Jungen und Mädchen an, welches von vereindeutigenden und universellen Einstellungen geprägt ist: „Mädchen wollen Beziehungen und Teamarbeit, Jungen Macht und Status." (ebd., S. 206) Oder: „Mädchen nehmen andere freundlich auf und akzeptieren sie, wobei sie zu jemanden mit einer Behinderung oder einem Handicap besonders nett sind, während Jungen ein in irgendeiner Form benachteiligtes Kind eher ächten und schikanieren." (ebd., S. 206f)

Mit diesem Wissenskonzept geht also ein geschlechtlicher Normativitätstyp einher, der die Geschlechterrollen und auch die Eigenschaften und Verhaltensweisen als Ausprägungen der Evolutionsbiologie begründet und propagiert. Ebeling, Schmitz und Bauer sprechen diesbezüglich von einem „biologischen Determinismus", welcher „explizit sozial, kulturell und historisch spezifische Gegebenheiten allein auf biologische Ursachen zurückführt" (Ebeling/Schmitz/Bauer 2006, S. 353). Hierzu ist auch die Erziehung zu rechnen, die als Einflussnahme von außen zum Zwecke der Persönlichkeitsentwicklung ihre Berechtigung verliert. „Trotz der besten Absichten der Eltern, Mädchen und Jungen gleich zu erziehen, bestimmen schließlich doch die geschlechtsspezifi-

[287] „Methoden, Praktiken und Meinungen, die keine wissenschaftliche Grundlage besitzen, haben wir außen vor gelassen." (Pease 2006, S. 36)

schen Gehirnstrukturen die Vorlieben und das Verhalten der Kinder.“ (Pease 2006, S. 208) Als ein Beispiel hierfür dient die unterschiedliche Verarbeitung von Gefühlen in den Gehirnregionen. Folgende Abbildung zeigt die geschlechtsspezifische Gefühlswahrnehmung:

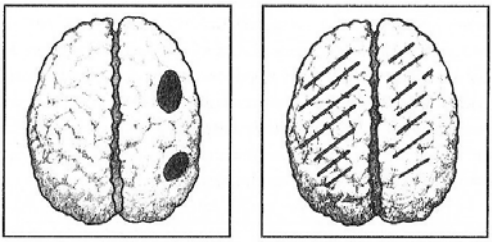

Abbildung 5: Gefühlswahrnehmung bei Frauen und bei Männern (Pease 2002, S. 211)

Peases illustrieren diese Abbildung folgendermaßen*:*

> „Während einer Auseinandersetzung beispielsweise kann ein Mann logisch argumentieren und seine Argumentation verbal formulieren (linke Gehirnhälfte), um dann auf räumliche Lösungen umzuschalten (rechte vordere Gehirnhälfte), ohne dass er dabei emotional werden müßte. (…) Eine Frau kann emotional werden, sobald sie über ein gefühlsbeladenes Thema spricht, während das bei einem Mann seltener vorkommt.“ (Pease 2006, S. 211)

Die Annahme, dass die Geschlechterdifferenz hirnphysiologisch fundiert sei, verdeutlicht sich in einer zahllosen Aneinanderreihung von plakativen und absurden Alltagsbeispielen, die jeglicher Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlich ernstzunehmender Erkenntnisse entgegensteht. Werden Aussagen wie „Männer streben nach Macht, Erfolg und Sex. Frauen streben nach Beziehungen, Stabilität und Liebe.“ (ebd., S. 387) hirnphysiologisch untermauert und ‘glücksversprechend’ unterfüttert, dann lässt das entweder auf eine karikatierende Darstellung oder auf völlig unqualifizierte Behauptungen schließen, die fern jeglicher Wissenschaftlichkeit zu verorten sind. So wird durch die Reproduktion plakativer Geschlechtsstereotype mehr ein künstlicher „Geschlechterkampf“ provoziert, als dass in irgendeiner erdenklichen Weise „Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Geschlechtern“ geklärt werden. Das von Peases angewandte biologistische Deutungsmuster entspricht einer klischeehaften, stereotypen, rigiden und

reduzierenden Wirklichkeitsdeutung. Das daraus resultierende Geschlechterkonzept unterliegt den biologistischen Universalisierungsstrategien und lässt sich daher als ein pseudowissenschaftliches Geschlechterkonzept mit archaischen Wiederbelebungsversuchen beschreiben.

Peases erwähnen in ihrem Buch an zwei expliziten Stellen Mädchen und Jungen in der Schule im Zusammenhang mit Geschlecht. Da es nicht möglich ist, die jeweiligen Textstellen so pointiert wiederzugeben, ist nicht nur eine Zitierung unerlässlich, sondern auch jegliche Kommentierung überflüssig: zunächst:

> „Das Schulsystem begünstigt Jungen und benachteiligt Mädchen bei Mathematikprüfungen - Studien haben nämlich gezeigt, dass Mädchen mit PMS einen Testosteronspiegel haben, der während dieser Tage spürbar niedriger ist als sonst. Eine Untersuchung ergab, dass Mäschen mit PMS bei Mathematikprüfungen 14 Prozent schlechter abschnitten als Mädchen, die nicht am PMS litten. Es wäre sicherlich fairer, Prüfungen so anzusetzen, dass sie für Mädchen an Terminen stattfinden, zu denen es ihnen von ihren biologischen Gegebenheiten her am leichtesten fallen würde. Bei Jungen ist der Zeitpunkt vollkommen unerheblich." (Pease 2006, S. 261)[288]

Als Konsequenz wäre natürlich die Offenlegung dieser PMS-Tage erforderlich, damit Lehrkräfte einen Überblick über die „aktuelle Lage" der Mädchen haben. Desweiteren: „Es ist erstaunlich, dass wir zu Beginn des 21. Jahrhunderts in den Schulen immer noch kein Fach lehren, das uns die Unterschiede zwischen Männern und Frauen und ihre Beziehungen zueinander näher bringt." (ebd., S. 388)

Das Ehepaar Pease versteht sich als rationale Aufklärer: In ihrer Perspektive erscheinen die Geschlechterbeziehungen stark konfliktreich auf Grund des defizitären Verständnisses bzw. der fehlenden Anerkennung der jeweiligen Unterschiede. Sie heben dabei argumentativ hervor, dass ihre Aussagen wissenschaftlich, d.h. medizinisch, psychologisch und soziologisch (ebd., S. 28) belegt und nicht bestritten werden können, da ihr Buch „auf streng wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert" (ebd., S. 21).

> „Menschen, die sich gegen den Gedanken sperren, dass unser Verhalten durch biologische Abläufe bestimmt wird, tun das mit den besten Absichten – sie verweigern sich jedem Sexismus. Allerdings ist ihnen der Unterschied zwischen gleich und gleichwertig nicht ganz klar, und hier liegt das eigentliche Problem. In diesem Buch werden wir zeigen, dass wissenschaftliche Belege beweisen: Frauen und Männer sind sowohl körperlich als auch geistig grundverschieden – sie sind eben nicht gleich." (ebd., S. 31)

[288] Pease beziehen sich an dieser Stelle auf diskursive Elemente der Gleichheitskonzeption, die auf die Benachteiligungen der Mädchen hindeuten. Allerdings rekurrieren sie nicht auf gesellschaftliche Diskriminierungen der Mädchen, sondern auf biologische Sachverhalte, die nicht veränderbar sind.

Darin formulieren sie die Gegenpositionierung, indem sie argumentativ-strategisch ihre wahren Aussagen der Irrtümlichkeit nicht-biologistischer Positionen entgegensetzen. Die Selbstpositionierung der Autoren verweist auf die Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen im Sinne der Gleichwertigkeit und beinhaltet die Betonung der Unterschiedlichkeit der Geschlechter.

Sie kennzeichnen die momentane Problemlage darin, dass die Unterschiede zwischen Frauen und Männern nicht anerkannt werden und dass dies dazu beiträgt, dass die Gesellschaft auf einen nicht zu verharmlosendem „wackeligem Boden" steht (ebd., S. 20).[289] Hält man dennoch daran fest, dass Frauen und Männer sich nicht wesentlich unterscheiden, dann „ist das das sicherste Rezept dafür, unglücklich, verwirrt und desillusioniert durchs Leben zu irren" (ebd., S. 28). Bezieht man nochmals den gesellschaftlichen Blick mit ein, dann hat die Binarität grundlegenden Einfluss auf die Geschlechterverhältnisse. In diesem gesellschaftstheoretischen Zusammenhang sind die verhärteten Machtverhältnisse zu nennen, die der binären Strukturlogik folgen. Mit Schmitz ist zu entgegnen:

> „Diese Argumentation, dass eine funktionierende Gesellschaft notwendigerweise auf binären Geschlechterkategorien beruhen muss, ist jedoch nur wirkmächtig, wenn eben jene Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit als ursprünglich, biologisch determiniert und unveränderlich gilt - und über die Naturalisierungsargumentation immer wieder untermauert wird." (Schmitz 2006, S. 334)

Die Beziehung von Frauen und Männern sollte daher von einer Anerkennung der (je geschlechtsspezifischen) Stärken und Schwächen des jeweiligen Geschlechts geprägt sein. Darin sehen Peases die Lösung des Geschlechterkampfes und schlagen handlungspraktisch vor, wie die wissenschaftlich fundierten, evolutionstheoretischen Erkenntnisse positiv auf die Beziehung zwischen Männern und Frauen wirken können (Pease 2006, S. 20). Die Vernachlässigung der Wertschätzung der Stärken des jeweiligen Geschlechts greifen Peases auf, indem sie den Sinn der Unterschiede zwischen den Geschlechtern evolutionsbiologisch begründen und für das Alltagshandeln als notwendig, da „ergänzend" darlegen.

Eine argumentative Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Positionen erfolgt nicht. Stattdessen wird eine Geschlechterproblematik entworfen mit dem Ziel, dieser zu begegnen. Bemühungen um Differenzierungen bleiben völlig aus. So wird beispielsweise bezüglich der Anlage-Umwelt–Problematik jegliche Wirkmächtigkeit seitens der Umwelt negiert: „Aggressivität ist eine der männli-

[289] „In der heutigen Gesellschaft will man mit aller Macht daran glauben, dass Frauen und Männer genau die gleichen Fähigkeiten, Talente und Potentiale haben, und das ironischerweise zu einem Zeitpunkt, da Wissenschaftler die ersten unwiderlegbaren Beweise dafür gefunden haben, dass genau das Gegenteil der Fall ist." (Pease 2006, S. 20)

chen Charaktereigenschaften, die man nicht mit gesellschaftlicher Konditionierung erklären kann." (ebd., S. 254) Vielmehr erscheint die Wirklichkeit als klar und einfach strukturierter, monokausaler Effekt hirnphysiologischer Tatsachen, die sich evolutionsbiologisch entwickelt hat.

> „Untersuchungen zeigen, dass wir in viel größerem Ausmaß ein Produkt unserer Biologie sind als Opfer von gesellschaftlichen Klischees. Wir sind unterschiedlich, haben unterschiedliche Wertvorstellungen und setzen unterschiedliche Prioritäten." (ebd., S. 35)

So finden Zuschreibungsprozesse statt, die Geschlechtsstereotype reproduzieren und gesellschaftliche Geschlechterungleichheiten mittels biologistischen Begründungen verdecken und stützen, wie sie in folgendem Beispiel im Kapitel „Räumliches Vorstellungsvermögen, Ziele und das Einparken" zum Thema berufliche Tätigkeiten und Fähigkeiten deutlich werden:

> „Viele Frauen haben das Gefühl, dass sie bzw. Frauen im allgemeinen versagt haben, weil sie nicht die von den Männern beherrschten Bereiche erobert haben. Sie haben eben nicht die biologischen Anlagen, um in Bereiche vorzudringen, die einem Männergehirn von Natur aus viel besser liegen." (ebd., S. 196)

Es wird darüber hinaus gezeigt, dass das Nicht-Thematisieren von Macht eine Strategie bzw. ein Effekt von diskursiven Macht- und Herrschaftsverhältnissen ist. „Frauen stellen immer noch eine Minderheit im Geschäftsleben und der Politik dar, jedoch nicht, weil sie von Männern unterdrückt werden - sie interessieren sich schlicht und ergreifend weniger für diese Gebiete." (ebd., S. 383)

Das nun folgende Kartenset stellt eine Ergänzung des Geschlechterkonzeptes von Peases dar und verdeutlicht die Gegensätze zwischen Frauen und Männern. Das Kartenset „Mars.Venus" (2002) von John Gray bezieht sich auf den Bestseller „Männer sind anders. Frauen auch - Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus." und setzt an den Unterschieden zwischen Frauen und Männern an. Gray formuliert weder die gegenwärtige Problemlage, noch verdeutlicht er seine Position in der Geschlechterthematik bzw. begründet seine Ratschläge. Dennoch geben die Karten Grays Aufschluss über sein Geschlechterkonzept und beinhalten darüber hinaus implizite Handlungsvorschläge. Wie die Peases beabsichtigt Gray, durch das Illustrieren der unterschiedlichen Denkmuster zu einem verbesserten Verständnis zwischen Frau und Mann zu gelangen. Mit der Verdeutlichung und Offenlegung der Unterschiede versucht Gray also, Missverständnisse zwischen den Geschlechtern vorzubeugen und kann damit in seiner Rolle zu einem großen Teil als Beziehungsmediator verstanden werden. Im Vordergrund stehen die Gegensatzpaare, die nicht nur binär, sondern auch polar und

dichotom angelegt sind. Inhaltlich sind die Karten nach folgenden Kategorien geordnet worden: Kommunikation, Konfliktverhalten, Gefühl (Bedürfnis), Identität, Ängste, Bewusstsein, Entwicklungsaufgaben. Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt der bipolar stereotypen Geschlechterzuschreibungen des Kartensets „Mars.Venus“.

Kategorien	„Venus“ (Frau)	„Mars“ (Mann)
Kommunikation	Männer verwenden Worte, um *Informationen* auszutauschen	Frauen verwenden Worte, um *Gefühle* auszutauschen.
	Männer fühlen und *handeln*, bevor sie denken.	Frauen fühlen und *reden*, bevor sie denken.
Konfliktverhalten	Seine *Stress-Symptome* sind Rückzug, Schweigen und Verschlossenheit.	Ihre *Stress-Symptome* sind Überreaktion, Überanstrengung und Erschöpfung.
	Wenn ein Mann wütend ist, muss er sich in seine *Höhle* zurückziehen, um abzukühlen.	Wenn eine Frau überfordert ist, muss sie sich zu ihrer *Quelle* zurückziehen, um aufzutanken.
	Männer kommen in Berührung mit ihren Gefühlen, indem sie anderen *zuhören*.	Frauen kommen in Berührung mit ihren Gefühlen, indem sie *sprechen*.
	Er braucht Anerkennung, Bewunderung, Dankbarkeit und Vertrauen.	*Sie braucht* Liebe, Kommunikation, Schönheit und Beziehungen.
Identität	Das Selbstverständnis des Mannes ist bestimmt von seiner Fähigkeit, etwas *hervorzubringen*.	Das Selbstverständnis der Frau ist bestimmt von ihren gefühlen und der *Qualität* ihrer Beziehungen.
Ängste	Seine *größte Angst* ist, nicht kompetent zu sein.	Ihre *größte Angst* ist, verlassen zu werden.
Bewusstsein	Das männliche Bewusstsein ist sequenziell – es nimmt die *einzelnen Teile* und baut daraus ein Bild.	Das weibliche Bewusstsein ist expansiv – es nimmt zuerst das *ganze Bild* wahr und entdeckt dann die Teile.
Entwicklungsaufgabe	Seine größte Aufgabe besteht darin, die Neigung zu *selbstsüchtigem* Verhalten zu überwinden.	Ihre größte Aufgabe besteht darin, ihr Gefühl *für sich selbst* aufrechtzuerhalten, während sie für andere sorgt,
	Männer müssen lernen, *einfühlsam* zuzuhören.	Frauen müssen lernen, *direkt* um etwas zu bitten.

Tabelle 1: Bipolarität männlicher und weiblicher Persönlichkeit

Dieses Geschlechterkonzept[290] baut auf Geschlechtercharakterisierungen, die eindeutig und auch konträr dem jeweilig anderen Geschlecht zuzuordnen sind. Dieses Wissen entspringt dem historisch gewachsenen Alltagsverständnis von Geschlecht und ist Ergebnis des herrschenden Geschlechterdiskurses.

> „Dem modernern bürgerlichen Verständnis von Frau-Sein und Mann-Sein ist ein dichotomes, in binären Denkstrukturen verhaftetes Schema unterlegt. Körper, Verhaltensweisen, Kompetenzen, Kleidung, Mimik, Gestik, aber auch Gefühle und Begehren von Personen werden auf dem beschränkten und hierarchisierten Koordinatenkreuz Weiblichkeit-Männlichkeit abgebildet und interpretiert." (Hartmann 2000, S. 258)

Diese diskursive Praxis leitet eine rigide Codierung von Geschlecht an, hinter der sich eine „Geschlechterdogmatik" verbirgt. Dieser Macht-Wissen-Komplex wird wiederum durch Strategien gestützt und stabilisiert, die ihn in Selbstverständlichkeiten rahmen. Die Binarität begründet sich aus der natürlich angelegten Zweigeschlechtlichkeit des Menschen. Bedeutend hierbei ist also, dass die Gegensatzpaare ausschließend sind, d.h. entweder aktiv oder passiv, Natur oder Kultur, Ratio oder Intuition, privat oder öffentlich, etc. Jedes Gegensatzpaar impliziert zudem eine geschlechtliche Verknüpfung und Codierung. Ein Teil ist damit immer dem 'Weiblichen' zugeteilt, der andere Teil dem 'Männlichen', wobei die Binaritäten stets in sich hierarchisch strukturiert sind. Als ein „deterministisches Grundprinzip" (Schmitz 2006, S. 332) fungieren die dichotomen Geschlechterkategorien zur Erklärung der Verhaltensweisen von Männern und Frauen. Im Vordergrund stehen, wie das obige Zitat verdeutlicht, die Pole 'Männlichkeit' und 'Weiblichkeit', denen jeweils gegensätzliche Zuschreibungen von Verhaltensmerkmalen und Charakteristika entsprechen. Stehen die binären Kategorien in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, dann ist dies ein Effekt gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Die Auseinandersetzung wird von der Fiktion eines essentiellen Geschlechterdualismus geleitet, welcher - auf Grund der Annahme einer biologisch begründeten Kernidentität - als gegeben vorausgesetzt wird. Die Unterscheidung einer weiblichen von einer männlichen Identität wird hier propagiert, welche wiederum von VertreterInnen des Poststrukturalismus hinterfragt wird. Diese

[290] Schmitz sieht insbesondere in den populärwissenschaftlicher Texten einen Trend hin zur deterministischen Sichtweise der Dualität der Geschlechter: „Die Auftrennung in binäre Geschlechterkategorien des Körpers und des Verhaltens, des Gehirns, des Denkens und der Fähigkeiten bis hin zur dualistischen Trennung der gesellschaftlichen Geschlechterrollen und ökonomischen Bereiche wird heute (wieder) als einzige Möglichkeit postuliert, um den 'Kampf der Geschlechter' möglichst unblutig zu beenden." (Schmitz 2006, S. 334)

argumentieren nicht entgegengesetzt, sondern setzen an den Bedingungen an, denen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten hinsichtlich der eigenen geschlechtlichen Existenzweise (Maihofer 1991) vorausgehen.[291]

Bublitz und Bührmann weisen pointiert auf die Herstellungspraktiken der Geschlechterunterschiede hin: durch biologische Begründungsmuster der Geschlechterdifferenz wird der historische Kampfplatz unsichtbar gemacht und damit der Nährboden geschaffen für trivialwissenschaftlich erfolgreiche, da vereindeutigende Erklärungsmuster.

> „Studien zur diskursiven Begründung der Geschlechterdifferenz und zur Legitimation der Geschlechterhierarchie zeigen, dass seit Mitte des 18. Jahrhunderts Anatomen und Anthropologen die bis dahin metaphysisch-ontologisch begründete Ordnung der Geschlechter durch naturwissenschaftlich-biologische Begründungen ablösen. Davon ausgehend, dass die Materialität der Geschlechterdifferenz Effekt diskursiver Praxen und die innere Diskursstruktur Ausdruck von Machtpraktiken ist, kann angenommen werden, dass gesellschaftliche Problemlagen, Widersprüche und Kämpfe seit Mitte des 19. Jahrhunderts in biologisch begründete Differenzen der Geschlechter transformiert werden. Damit werden historische Kämpfe aber unsichtbar. Die Geschlechterhierarchie transformiert sich auf diese Weise höchst effektiv in eine naturwissenschaftlich begründete Geschlechterdifferenz, die die Hierarchie der Geschlechter als anatomischen, biologisch-medizinischen Unterschied herstellt und - aufgrund empirischer Begründungen - scheinbar unveränderbar macht.“ (Bublitz/Bührmann 1998, S. 16)

Folgen für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule

Geschlechtspezifische Unterschiede, im Denken, Fühlen, Verhalten und Handeln sind entsprechend dieser Konzeption vorgeburtlich festgelegt. Soziokulturelle Einflüsse im Rahmen der Erziehung haben demnach kaum Wirkung auf die geschlechtsspezifische Entwicklung. Diese Konzeption vertritt dem zu Folge ein Geschlechterkonzept, das in besonderer Weise genetische und hormonelle Einflüsse betont.

Für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern zieht das Wissen über die biologische Verankerung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen Handlungskonsequenzen nach sich, die nach dem Grenzprinzip der „Herstellung

[291] Smykalla hebt in diesem Zusammenhang die Regelhaftigkeit geschlechtlicher Konstitutionsprozesse hervor. „Da sich Subjektivität und Geschlechtsidentität über erkennbare - das heißt unterscheidbare - Zugehörigkeiten zu Kategorien bilden, besteht der permanente Zwang zur Vereinheitlichung. Der Eindruck einer einheitlichen Subjektivität entsteht durch Ausschlüsse und Verwerfungen; ein autonomes Subjekt, das sich selbst als Ausgangspunkt seiner Erkenntnis setzt, erfordert die Leugnung seiner widersprüchlichen Konstituiertheit.“ (Smykalla 2000, S. 271)

der Sozialverträglichkeit in der Unabänderlichkeit“ verlaufen: Dies bedeutet, dass die „Natur“ des Mädchen- und Jungenseins anzuerkennen ist, da dies ein Bereich ist, auf den nur sehr bedingt pädagogisch, d.h. sozial von außen eingegriffen werden kann. Die Chance auf Veränderung des Verhaltens wird damit stark minimiert, so dass dies damit für die Lehrkraft einen Bereich außerhalb pädagogischer Verantwortlichkeit darstellt. Geschlechtsspezifische Einstellungen und Erwartungshaltungen der Lehrkräfte ziehen nicht nur eine geschlechtsspezifische und auch diesbezüglich selektive Wahrnehmung nach sich, sondern auch einen unterschiedlichen Umgang mit ihnen. Mädchen und Jungen werden in interaktiven Prozessen mit der Lehrkraft als bipolare Geschlechter konstituiert: die Frage pädagogischen Handelns wird in dieser Konzeption als ein Handeln zur Herstellung eines sozialverträglichen Miteinanders interpretiert. Auf die Geschlechter bezogen heißt pädagogisches Handeln demnach die Anerkennung der Natur *der* Mädchen und *der* Jungen entlang der pädagogischen Regel des friedvollen Miteinanders.

Die Natur, das biologisches Geschlecht sind keine ahistorischen Größen, sondern immer schon im kulturellen Feld grundgelegt und definitorisch festgeschrieben. Die Geschlechterdifferenz wird dennoch als naturgegebene Ordnungs-Struktur angesehen und somit nicht weiter in ihrer Konstruiertheit hinterfragt. Damit weichen die diskursiven Konstitutionsprozesse der sozialen Praxis von Geschlecht und die Wirkungen sozialer Machtverhältnisse zu Gunsten einer binär vorstrukturierten Naturordnung der Geschlechter. Dies hat insofern zentrale Konsequenzen, als von einem Geschlechterwissen ausgegangen wird, welches *die* Wirklichkeit bzw. die Erfahrungen von Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität in der Schule klar vorstrukturiert, gar determiniert.

> „Ein solches in Schulbildung übersetztes Geschlechterkonzept ist deterministisch, denn in ihm bestimmt die Herkunft die Zukunft, die biologische Ausstattung dient der Zuweisung und Legitimierung sozialer Positionen und es erscheint gerade deswegen als „natürlich“, dass jede und jeder eine ihrem oder seinem Geschlecht entsprechende Bildung erhält. Minderheiten sind in diesem Konzept nur als „Unfälle der Natur“ vorgesehen oder als „widernatürliche“ soziale Erscheinungen.“ (Schroeder 1999, S. 159)

Nicht nur Lehrkräfte charakterisieren Mädchen und Jungen entlang polarer Zuschreibungen, sondern auch Mädchen und Jungen haben selbst stereotype Einstellungen zum eigenen und auch zum anderen Geschlecht sowie zur eigenen und anderen Geschlechtsrollenvorstellung.[292] Geschlechtsstereotype Zuschrei-

[292] Valtin und Kopffleisch konstatieren: „Jungen empfinden sich bereits als das starke Geschlecht in Bezug auf den körperlichen, technischen und sozialen Bereich und sind offenbar zufrieden mit ihrer Rolle. Mädchen sind eher konzentriert auf Attraktivität, Fürsorglichkeit und Hausfraulichkeit, wobei

bungsprozesse sind sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens der Schülerinnen und Schüler in der geschlechtsspezifisch geteilten Welt Schule tief verankert. Eine rigidere Entfaltung der Geschlechtsstereotype während der Schullaufbahn

> „lässt sich die Vermutung anschließen, dass die Schule als gesellschaftliche Institution ohne gezielte Beachtung von Geschlechterdifferenzen mit anderen gesellschaftlichen Strukturen und Erfahrungsfeldern zur Reproduktion der hierarchischen Geschlechterverhältnisse beiträgt. Sie konstruiert also ein spezifisches Geschlechterverhältnis." (Kaiser 2000, S. 206)

Schroeder weist zudem auf die naturalisierenden Deutungs-, Zuschreibungs- und auch Etikettierungsprozesse hin, die sich beispielsweise in einer naturgegebenen Verbindung zwischen „Lernerfolg, Leistungsvermögen oder Begabungspotentialen und Geschlecht" (Schroeder 1999, S. 159) zeigen. Schroeder konstatiert, dass

> „dieses klassische, naturnahe Geschlechterkonzept immer wieder als Ausgangspunkt für die Konzeptionalisierung eines geschlechtsspezifizierenden Bildungskonzeptes dient, wie also aus der Setzung einer je „natürlichen Bestimmung" des Mannes und der Frau geschlechtsspezifische männliche und weibliche Erziehungskonzepte, Bildungsgänge und Schulsysteme entworfen werden" (ebd., S. 158f).

Damit werden also Handlungs- und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern auf der Interpretationsfolie der evolutionären Entwicklung gelesen. Dies bedeutet, dass die Machtverhältnisse bzw. Machtstrukturen unerkannt bleiben, da die soziale Praxis als ein Spiegelbild der selbstverständlichen Differenz zwischen den Geschlechtern angesehen wird. Dies bedeutet: Das Denken, Fühlen, Handeln und Sprechen ist bei Jungen und Mädchen auf Grund ihrer genetischen Ausstattung immer unterschiedlich und folgt einem spezifisch geschlechterbiologischen „Bauplan". Daran ist eine Subjektposition gebunden, die starre, monokausale und lineare Handlungen nach sich zieht:

> „Der Mensch wird in diesem Verständnis durch seine Gene geformt und ist ihnen unausweichlich ausgeliefert. Damit wird ihm bezüglich der zugeordneten Verhaltensphänomene nicht nur jegliches Veränderungspotential abgesprochen, sondern er wird ebenfalls von der Verantwortung für sein Tun oder Lassen entbunden. Der Mensch verliert in diesem Sinne seinen Subjektstatus (…)." (Ebeling/Schmitz/Bauer 2006, S. 353f)

---

sie allerdings in starkem Maße auch unzufrieden sind mit den sozialen Beschränkungen, die ihnen ihre Rolle auferlegt." (Valtin/Kopffleisch 1985, S. 109)

Jungen werden hier anders adressiert als Mädchen: So werden Jungen primär als aggressiv, wettkampforientiert und als „sexuelle Abenteurer“ konstituiert, während Mädchen als verletzlich, monogam und einfühlsam konstituiert werden.

Ausgehend von der diskurstheoretischen Perspektive tritt der Aspekt der Bedeutungszuweisung in den Mittelpunkt. Indem Individuen auf Grund ihrer biologischen Ausstattung in Mädchen und Jungen festgelegt werden, wird die Möglichkeit, sich in dieser geschlechtlichen Subjektposition anders zu verorten, verschleiert, indem die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeit bezüglich der Geschlechterentwürfe und -formen von Grund auf verneint wird.

Eine Schule, die unhinterfragt von einer Geschlechterdifferenz ausgeht, thematisiert auch all das, was von dieser Geschlechterform abweicht. Somit wird über das Festlegen der Abweichung die Geschlechternorm konstituiert, die sich nicht als Norm zu erkennen gibt, sondern als das zentral Selbstverständliche. Verhält sich ein Mädchen abweichend, d.h. zeigt sie einen dominant-aggressiven Körperausdruck, d.h. nicht dem normierten Geschlechter-Code entsprechend, so wird dies als abweichendes Verhalten zur Sprache gebracht, wohingegen eine sozial erwartete geschlechtliche Verhaltensweise unauffällig in die herrschende Geschlechtersemantik eingeführt wird. Über eine Grenzziehung wird das jeweils Andere konstituiert, wobei das Nicht-Selbstverständliche als Abweichung eine besondere Thematisierung erfährt.

Die pädagogisch motivierte Darlegung der essentialistisch-alltagstheoretischen Position erfordert auf der kognitiv-intellektuellen Ebene eine reflexive Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlich-historischen Wissen. Daran knüpft eine mögliche Einbettung dieses Diskurses in seinen historischen Zusammenhang an. Die Bedeutung dieser Konzeption bleibt unhinterfragt. Denn:

> „Lange bevor sie [Lehrerinnen und Lehrer; Anm. d. Verf.] im täglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern ihre implizite Persönlichkeitstheorie entwickeln, haben Lehrerinnen und Lehrer eine Theorie über Frauen und Männer. Die Wesensunterschiede zwischen Frau und Mann sind Leitmotive unserer Kultur. Die Folgen bzw. Unterschiede, die sich daraus für Mädchen und Knaben ergeben, liegen auf der Hand.“ (Mühlen-Achs 1987, S. 176)

Die hier vorgestellte Geschlechterkonzeption ist - diskurstheoretisch formuliert - Effekt des hegemonialen Geschlechterdiskurses und erhält durch ihn auch die ‘Macht’, die sich u.a. darin zeigt, dass sich beispielsweise ein Buch wie das der Peases in dieser Menge verkaufen lässt. Zudem entfaltet die Macht dort ihre größte Wirkung, wo sie als Natur auftritt, d.h. den Anschein einer Naturgegebenheit macht. Die alltagstheoretische Konzeption baut zusammenfassend auf einer bipolaren, evolutionsbedingten Geschlechteranthropologie und -biologie auf. Diese beinhaltet eine geschlechtliche Wissensform, die von einer biologisch

bedingten Zweigeschlechtlichkeit ausgeht. Damit werden der Geschlechtskörper, die Geschlechtsidentität und die Geschlechtscharaktere als biologisch determiniert aufgefasst. Wenn Menschen mit diesem Geschlechterwissen ihre Wirklichkeit deuten und gestalten, dann zeigt sich die Wissensmacht darin, dass in diesen biologisch begründeten Formen wahrgenommen, gedacht, gefühlt, gesprochen und gehandelt wird. Dieses Konzept über Geschlecht impliziert keine Wahlmöglichkeiten, da dies außerhalb menschlicher Entscheidungsfreiheiten liegt.

Alltagstheoretische Wissensformen über Geschlecht sind in einer gesellschaftlich-historischen Praxis begründet und werden institutionell reguliert. Die Geschlechterdifferenz als Effekt des gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses in der Schule erhält ihre Macht durch die Verschleierung des Sozialen und durch ihre Definition des Ursprünglichen, der Naturhaftigkeit.

> „Die Codierung der Geschlechter und der Beziehung der Geschlechter folgt aus geschichtlichen Konstellationen und Konfigurationen heraus, nicht aus biologischen, natürlichen Unterschieden oder auch aus dem anthropologischen Wesen der Menschen, wie wir es zu denken gewohnt sind. Was uns als Natur und daher unabänderliche Tatsache oder Wahrheit erscheint, ist so gesehen, als Ergebnis von geschichtlichen Prozessen und Ereignissen, Auseinandersetzungen und Kämpfen zu betrachten." (Bublitz/Bührmann, 1998 S. 15)

Das was Geschlecht ausmacht, ist stets das, was zu einem Zeitpunkt an einem gewissen Ort über dieses Phänomen gesagt wird und werden kann. Die hiermit zusammenhängenden Machtpraktiken seit Mitte des 19. Jahrhunderts bauen alle auf eine biologischen Begründung der Zweigeschlechtlichkeit auf und festigen ihre geschlechterproduktive Macht mit Strategien der Naturalisierung, welche im folgenden Exkurs thematisiert werden. Der historische Verlauf der schulischen Machtpraxis in Bezug auf das geschlechtliche Konstituens, lässt sich in drei zentrale Machtpraktiken zusammenfassen: die schulische Praxis der Ausschließung, der Separierung und der Differenzierung.

Exkurs: Eine Geschichte der Geschlechtsunterschiede

Zwar ist die Frage nach den Unterschieden von Frauen und Männern keine aktuelle Frage der Geschlechterforschung mehr, doch stellt sie für pädagogisches Handeln, insbesondere für schulisches Interagieren auf Grund der sozialkulturellen Ursachen eine außerordentliche Bedeutung dar. Zwei ideologische Vorurteile können bis heute verfolgt werden: die Überzeugung, dass die Frau durch ihre Fortpflanzungsfähigkeit als Person geprägt und festgelegt ist und die Überzeugung, dass das Verhalten und die Fähigkeiten der Menschen nach Ge-

schlecht unterschiedlich sind, wobei jeder Unterschied in der biologisch verankerten Überlegenheit des Mannes begründet wird (Hagemann-White 1984, S. 10). Diesbezüglich möchte ich aufzeigen, dass die Wurzeln dieser Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht in der Natur von Mann und Frau bzw. in der Physiologie begründet sind, sondern dass Geschlechtsunterschiede Konstrukte patriarchaler Herrschaftsstrukturen sind, die im Laufe der Geschichte, sei es in der Renaissance, im Mittelalter oder zu Beginn der Industrialisierung erfunden wurden. So sind Geschlechtsstereotype verantwortlich für die heute immer noch gängige Vorstellung über die Selbstverständlichkeit der Geschlechtsunterschiede bzw. über das Wesen von Mann und Frau. Mit der Entstehung des bürgerlichen Frauenleitbildes an der Wende vom 18. und 19. Jahrhundert kulminierte der Geschlechterdiskurs, der das Wesen von Mann und Frau zu dieser Zeit hervorgebracht hat: Durch die sozioökonomischen Veränderungen in der damaligen Gesellschaft und durch die Auflösung des „großen Hauses“ als Arbeits- und Wohnort wurde der Wohnbereich vom Arbeitsbereich getrennt (Kolip 1997, S. 57). Durch diese Trennung wurde die Frau an den privaten Bereich der Reproduktion gebunden, während dem Mann der öffentliche Bereich der Produktion zugesprochen wurde. Auf Grund dieser gesellschaftlichen Veränderung der Positionen von Mann und Frau musste ein neues Frauenleitbild geschaffen werden, das die Frau auf die Rolle der Mutter und Gattin beschränkte und verpflichtete. Dabei wurden der Frau typische Charaktermerkmale zugeschrieben, die konform mit ihrer neuen Rolle liefen und biologisch begründet werden konnten. Ulich beschreibt die „soziale Zurichtung“ von Frauen und Männern folgendermaßen:

> „Ganze Heerscharen von Philosophen, Medizinern, Literaten und Pädagogen erfanden sog. Geschlechtscharaktere, die Mann und Frau genau jene Wesensmerkmale als angeblich ‘natürlich’ zuschrieben, die den Erfordernissen der neuen Zeit entsprachen: Männer wurde vor allem Aktivität und Rationalität zugeschrieben, Frauen Passivität, Duldsamkeit, Ausdauer, Sanftmut, Emotionalität.“ (Ulich 1995, S. 68)

Es entstanden „weibliche Tugendkataloge“, die weibliche Charakterdefinitionen bzw. „männliche Wunschvorstellungen über Frauen“ forderten wie weibliche Unterordnung, Anpassung, Selbst-Aufgabe, Dienen, Häuslichkeit, Bescheidenheit, Leidensfähigkeit u.s.w. (ebd., S. 70f). Diese (politischen) Eigenschaften wurden biologisch dingfest gemacht und naturalisiert, sodass der weibliche Körper letzten Endes mehr eine zur Natur gemachte Politik, Anthropologie und Soziologie war, als eine Physiologie. Hier entstand ebenfalls durch den Wandel der Medizin die Ablösung des Ein-Geschlecht-Modells. An dessen Stelle trat das Zwei-Geschlechter-Modell: die biologisch natürliche, dichotome Geschlechterdifferenz, die nach wie vor in der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit ihren Lauf nimmt (Villa 2001, S. 85f). So ist diese weder biologisch abgesichert noch

historisch invariant. Aus der scheinbaren Tatsache nach einer naturgegebenen Polarität der Geschlechter die eindeutig biologisch begründet ist, wurde die Forderung nach weiblicher Unterordnung so neu formuliert. Diese biologisierende Geschlechteranthropologie entsprach mehr einer „Stammtisch-Anthropologie" (Ulich 1995, S. 90), die besonders von Wissenschaftlern bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderst geführt wurde: Mit der biologischen Verschiedenheit, werden die „Wesensunterschiede" von Frau und Mann wissenschaftlich begründet und damit auch das hierarchische Geschlechterverhältnis legitimiert (Kolip 1997, S. 57).

In den 1970er Jahren wird das alte Frauenleitbild von Soziobiologen wieder aufgegriffen. Diese vertreten den Standpunkt, dass alles Verhalten genetisch bedingt ist so auch die Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau. So gelten in der Soziobiologie auch die Annahmen, dass Aggressivität bei Männern und Fürsorglichkeit bei Frauen hormonell bedingt sind und dass Promiskuität bei Männern und absolute Monogamie bei Frauen biologisch notwendig und sinnvoll sind (Ulich 1995, S. 89). Die Geschichte der Geschlechtsstereotype (und somit der Geschlechtsunterschiede) begann mit der frühbürgerlichen Anthropologie der Frau zu Beginn der Industrialisierung. Sie nahm ihren Lauf mit den biologisierenden Vorurteilen der 1950er Jahre und der darauf folgenden Soziobiologie der 1970er Jahre. In allen drei Richtungen wurden Geschlechtsstereotype von Wissenschaftlern entworfen und verbreitet. Dadurch halfen sie aktiv mit an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit, wie Frauen und Männer sein müssen. Indem diese Wirklichkeit konstruiert und darüber hinaus gerechtfertigt wurde, wirkten Wissenschaftler mit bei „der Normierung dieser Wirklichkeit insofern, als die anthropologischen Aussagen als Sollwert-Setzungen gemeint sind" (ebd., S. 93).

Geschlechtsstereotype besitzen nicht nur einen Sollwert, sondern haben auch einen ideologischen Charakter, der sich deutlich in der Bejahung und Propagierung der Chancenungleichheit der Geschlechter zeigt, indem der Glaube verbreitet wurde, Männer und Frauen seien von Natur aus verschieden. Ulich definiert Ideologien als „affirmative Scheinerklärungen sozialer Ungleichheiten" (ebd., S. 93) und setzt diese unmittelbar in Beziehung zu Geschlechtsstereotypen. Unzutreffende Aussagen über die Ungleichheiten der Geschlechter, sowie das Verfolgen eines bestimmten Interesses, enthüllen den Ideologiecharakter über die jahrhundertelange Verbreitung, Männer und Frauen seien naturgegeben verschieden.

> „Die Einschreibung der Geschlechterdifferenz als bipolare Zweigeschlechtlichkeit in eine historische Erzählung, die diese als ontologisch-wesensmäßige und biologisch-begründete Natur-Differenz betrachtet, stellt einen der wesentlichen Machteffekte dieser Geschichtsschreibung dar." (Bublitz/Bührmann 1998, S. 14)

Die Konstruktion über das Wesen von Mann und Frau und dessen Charakterdefinitionen sind tief verankert und bilden heute noch das Fundament für das vorherrschende Denken von Geschlecht in polaren psychologischen Eigenschaften.

Wie die alltagstheoretische Geschlechterkonzeption zeigt werden auch heutzutage noch Charaktereigenschaften und geschlechtstypisches Verhalten von Personen oftmals biologisch erklärt. Dazu äußert sich Hagemann-White kritisch und meint: „Thesen über die biologische Verursachung von Verhalten sind häufig eine verwirrende Mischung aus legitimer wissenschaftlicher Hypothesenbildung und altbackenem Vorurteil." (Hagemann-White 1984, S. 29) Bilden verdeutlicht ebenso diesen Standpunkt und sagt: „Die Frage nach der sozialen Entstehung von Geschlechtsunterschieden war und ist eine Antwort auf das kulturelle Stereotyp der biologisierenden 'Erklärung' oder besser: Konstruktion eines bipolaren Geschlechterdualismus." (Bilden 1991, S. 279)

4.2.2 Naturwissenschaftliche Konzeption von Geschlecht

Theoretische Annahmen

Die naturwissenschaftliche Geschlechterkonzeption ist als eine einheitliche Perspektive als solche in der Forschungslandschaft nicht vertreten und auch nicht auszumachen. Es wird zwischen naturwissenschaftlichen Studien über das Geschlecht und geschlechterperspektivischen Studien in der Naturwissenschaft im Folgenden unterschieden. Während erstere Richtung sich dem Phänomen Geschlecht ohne direkten Bezug zur Geschlechterforschung zuwendet, ist zweitere naturwissenschaftliche Richtung eng mit den 'gender studies' verknüpft.

Die für diese Arbeit konstitutive Bezugsperspektive ist die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, wobei unmittelbare Bezüge zu naturwissenschaftlichen Forschungen nur sehr selten thematisiert werden und umgekehrt, d.h. beide Richtungen sind entsprechend des Forschungsstandes in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Empirie kaum vertreten. Dennoch fließen Inhalte aus dieser Perspektive in andere Studien mit ein bzw. werden dort thematisiert, meist auch um sich von dieser Konzeption zu distanzieren. Aus diesem Grund wird trotz einer bis jetzt ausbleibenden erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis diese Konzeption unter diesen drei Perspektiven näher betrachtet: Entsprechend dem naturwissenschaftlichen Paradigma gilt es, naturwissenschaftliche Phänomene zu erforschen, diese zu messen, zu erfassen und zu beschreiben, unabhängig von der jeweiligen Forscherbrille, d.h. der Position und Perspektive der Experimentierer. Die naturwissenschaftliche Forscherpraxis konzentriert sich also auf die objektive Beschreibung der Natur und weniger auf

die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes und der sozialkulturellen Wirkmomente. Eine kritisch-reflexive Einbindung in soziale Sinnzusammenhänge, wie es gerade die Geschlechterforschung tut, bleibt außen vor. Die Geschlechterforschung hat sich in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen, in den Gesellschafts- und Kulturwissenschaften entwickelt. Die Auseinandersetzung der Naturwissenschaft mit der Geschlechterforschung stellt eine relativ junge Entwicklung der letzten zehn Jahre dar. Darunter werden allerdings keine naturwissenschaftlichen Studien zum Thema Geschlecht verstanden, sondern vorwiegend geschlechterperspektivische Analysen der Naturwissenschaften und Studien der Geschlechterforschung zu naturwissenschaftlichen Themenbereichen. In diesem Sinne lässt sich zusammenfassen: Die Naturwissenschaften gehen aus einer biowissenschaftlichen Perspektive an das Phänomen Geschlecht heran. Während also in den Naturwissenschaften „Geschlecht nur als biologisch-medizinischer Forschungsgegenstand eine Rolle spielt" (Schmitz/Ebeling 2006, S. 12) und daher das naturwissenschaftliche Wissen dem positivistischen Paradigma entsprechend als objektiv bzw. als eines von soziokulturellen, diskursiven Überformungen befreites angesehen wird, wird in der Geschlechterforschung in den Naturwissenschaften, welche mehr „eine Geschlechterforschung der oder über die Naturwissenschaften" ist, der Blick auf den vermittelnden Anteil von Geschlechterforschung und Naturwissenschaft gelegt. Für dieses Forschungsvorhaben sind neben der klassischen „biowissenschaftlichen" Forschungsrichtungen[293] zwei weitere Bereiche besonders relevant: erstens die naturwissenschaftlichen Wissenskonzepte über den Geschlechtskörper: biologisch-medizinische Geschlechterdefinitionen und -inhalte ('science of gender'[294]); zweitens kritische Analysen der Herstellungsprozesse naturwissenschaftlicher Wissenskonstruktionen ('gender in science'). Zum Zweiteren gehören erkenntnistheoretische Fragestellungen, die den Blick auf die Bedingungen und die Vermitteltheit naturwissenschaftlichen Denkens und der naturwissenschaftlichen Forschungspraxis lenken.

> „Sie [die Analyseebene 'gender in science'; Anm. d. Verf.] untersucht die Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlich-kulturell ausgeprägten Geschlechterverhältnissen und den geschichtlichen, sozialen und wissensgenetischen Konstellationen, auf denen die Vorgehensweisen der Naturwissenschaften beruhen." (Schmitz/Ebeling 2006, S. 19)

[293] Biologische Forschungsrichtungen zeigen Erklärungen für die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden und insbesondere von geschlechtsspezifischen Merkmalen und Verhaltensweisen. Im Vordergrund stehen evolutionstheoretische, sowie verhaltensgenetische und soziobiologische Ansätze.
[294] Keller 1995; vgl. hierzu auch Schmitz/Ebeling 2006, S. 17ff

Naturwissenschaften und Geschlecht

Naturwissenschaftliche Fragestellungen zum Phänomen Geschlecht beziehen eine Fülle von biowissenschaftlichen Teildisziplinen ein. Die wesentlichen Forschungen kreisen um die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Frauen und Männern bezüglich ihrer Gene, ihrer Hormone, ihres Gehirns, ihrer Stammesgeschichte und letztlich - daraus resultierend - ihres Verhaltens und ihrer Persönlichkeitsmerkmale. So wird beispielsweise in der Hirnforschung nach den strukturellen Unterschieden zwischen dem männlichen und weiblichen Gehirn, den sogenannten Geschlechtsdimorphismen, gefragt. Neuere Erkenntnisse zeugen von dem Interesse nach den unterschiedlichen Aktivitäten und Verarbeitungsprozessen im Kortex[295], der Hirnrinde, und nach den Unterschieden im Hypothalamus bei Frauen und Männern. Auch Hormone und im Besonderen die Geschlechtshormone, die Androgene und Östrogene, gelten in soziobiologisch-medizinischen Fachkreisen als bedeutsam für soziale Verhaltensweisen.

Die nun folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die biologischen Sachverhalte über das Geschlecht aus der Perspektive der Evolutionstheorie. Dabei werden in erster Linie die Teilrichtung der Soziobiologie, der Evolutionspsychologie und z.T. auch der Verhaltensgenetik berücksichtigt. Eine Ausführung anderer zentraler naturwissenschaftlicher Fachbereiche, wie beispielsweise der Neurowissenschaft, wird in diesem Rahmen nicht geleistet.

a. Die Evolution der Geschlechter und die Anlage-Umwelt-Selektivität

Die Evolutionstheorie geht davon aus, dass Menschen sich über Anpassungsleistungen an die Umwelt entwickelt haben. Nach Darwin[296] spielen zwei Evolutionsfaktoren eine bedeutende Rolle: die Variation und die Selektion. Indem Gene an die nachfolgende Generation weitergegeben werden, entstehen geringfügige Variationen. Auch rein zufällige Veränderungen der Erbinformationen (Mutationen) führen zu einer Variabilität des Erbgutes. Erweisen sich Mutationen von Vorteil, dann hat dies Auswirkungen auf die Verfügung von (begrenzt vorhandenen) Ressourcen (wie Nahrung, Geschlechtspartner etc.) und damit auch auf den Reproduktionserfolg. Diese natürliche Selektion gründet also auf genetische Merkmalsausprägungen, die das Überleben und die Fortpflanzung maximieren. Mit anderen Worten: Die natürliche Auslese

[295] Mit der Untersuchung des Kortex ist die Frage nach kognitiven Verarbeitungsprozessen unter geschlechtsspezifischen Unterschieden beispielsweise hinsichtlich der Größe des Kortex oder der Anzahl und Art der Synapsen gestellt (Pinel/Paul 2007, S. 430). Während bei Frauen eher beide Kortexhälften aktiviert werden, ist bei Männern entweder die linke oder rechte Hirnrinde „in Betrieb". Daraus resultieren bei Frauen beispielsweise andere Sprachverarbeitungsprozesse als bei Männern (Schmitz 2006, S. 216f).

[296] Darwin veröffentlichte seine evolutionstheoretischen Annahmen erstmals in seinem Buch The Origin of Species von 1859.

> „bewertet innerhalb der Populationen die von den Individuen verfolgten Lösungen für die biologischen Grundprobleme von Selbsterhaltung und Reproduktion nach Maßgabe ihrer jeweiligen Effizienz: Die biologisch erfolgreicheren Individuen hinterlassen mehr Nachkommen und entsprechend nehmen mit der Zeit deren genetische Programme in der Population zu." (Voland 2000, S. 1)

Diese begünstigenden Merkmale werden demnach häufiger vererbt und weisen als genetische Dispositionen eine höhere reproduktive Effizienz auf als andere. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass sich universelle Verhaltensmerkmale als Anpassungen an die damaligen sozialen und ökologischen Umweltbedingungen entwickelt haben. Betrachtet man diese stammesgeschichtlich verwurzelten Verhaltensweisen und Merkmale, wie die Arbeitsteilung oder das unterschiedliche Fortpflanzungsinvestment (männliches Konkurrenzverhalten, weibliches Wahlverhalten) etc. [297], dann erweisen sich diese als sogenannte Universalien, d.h. als Merkmale, die gesellschafts- und kulturübergreifend zeigen (Lenz 1999, S. 80). Zentral hierbei ist, dass diese sich nach Geschlecht differieren. Die geschlechtsdifferente Ausprägung wie z.B. die signifikant höhere männliche Aggressivität und das ausgeprägte Fürsorgeverhalten der Frauen etc. beruhen auf stammesgeschichtlichen Anpassungsleistungen der Menschen zum Zwecke der Überlebensmaximierung.[298] Geht man wie Scheunpflug davon aus, dass sich genetische Dispositionen stammesgeschichtlich entwickelt haben und sich eben nicht nur auf körperliche Aspekte, sondern auch auf motivationale und psychische Aspekte wie auf die „Motivationsstrukturen des Handelns, den Vorlieben für bestimmte Nahrung, Formen des Erkennens und Strukturen des Denkens, sowie vieler Gefühle" (Scheunpflug 2001, S. 27) beziehen, dann liefern evolutionstheoretische Annahmen ein Erklärungsmuster für die Geschlechterdifferenz.[299] Geschlechtsspezifisches Verhalten ist damit das Ergebnis eines jahrtausende von Jahren andauernden Prozesses der Angepasstheit und Anpassung menschlichen Sozialverhaltens, die über die natürliche und sexuelle Selektion

[297] Vgl. Lenz 1999, S. 66-94

[298] Evolutionspsychologen interpretieren Verhaltensweisen und psychologische Merkmale als Anpassungen, die über „Problemlösungsstrategien" verlaufen bzw. vermittelt sind: „Hochvariablen menschlichen Verhaltensäußerungen liegen demnach universelle psychologische Mechanismen zugrunde, die sich im Rahmen der natürlichen wie auch sexuellen Selektion entwickelt haben, um spezifische Anpassungsprobleme zu lösen und auf den Input verschiedener Umwelteinflüsse zu reagieren." (Lenz 1999, S. 78) Soziobiologen begründen Verhaltensweisen unmittelbar als Effekte der Evolution. Damit resultiert aus der sexuellen Selektion, also beispielsweise aus dem weiblichen Reproduktionsinteresse ein wählerisches Verhalten bezüglich des Geschlechtspartners. Vgl. Weber 2003, S. 89

[299] Man unterscheidet in der Evolutionstheorie zwischen „ultimativen Zweckerklärungen" („ultimate Gründe"), die sich auf die natürliche Selektion und die Anpassungswerte in funktionaler Hinsicht beziehen und „proximaten Wirkerklärungen", die den kausalen Erklärungshorizont von Verhalten konkret abstecken („proximate Gründe") (Voland 2000, S. 12).

verlaufen. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern und inwieweit Geschlechtsunterschiede als Ergebnisse von „Selektionskräften“ angesehen werden, „die auf Frauen und Männer unterschiedlich gewirkt haben“ (Asendorpf 2004, S. 405). Ausgangspunkt dieser Erklärungen sind die unterschiedlichen biologischen Reproduktionsmöglichkeiten der Geschlechter: Während Frauen gebären und sich dies über längere Zeiträume erstreckt, können Männer in kürzester Zeit das Vielfache an Nachwuchs zeugen (Unterschiede in der Häufigkeit des Fortpflanzungserfolgs). Daraus entwickelten sich unterschiedliche genetisch prädisponierte Reproduktionsinteressen und -strategien und damit verbunden unterschiedliches Verhalten von Frauen und Männern als Ergebnis der sexuellen Selektion[300]:

- Männer müssen auf Grund der größeren Fortpflanzungsvarianz mit anderen Männern konkurrieren (männliche Konkurrenz); bei Frauen mit durchschnittlich geringerer Reproduktionsvarianz tritt an diese Stelle die Frage der Auswahl eines passenden Geschlechtspartners (weibliche Wahl) (Voland 2000, S. 190).
- Frauen haben ein größeres Investment als Männer, da sie für die „Brutpflege“ zuständig sind. Wohingegen Männer ein größeres Investment in sozialer Sicht aufweisen sollten, um bei der Wahl in Frage zu kommen. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ist hier als ein kulturübergreifendes universelles Merkmal anzusehen (Brown[301] 1991 nach Lenz 1999, S. 80ff), welches einen Anpassungswert an ökologische Bedingungen zeigt und damit stammesgeschichtliche Wurzeln aufweist: „Nimmt man an, dass die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung einen adaptiven Wert besitzt und somit die Reproduktionschancen der Individuen erhöht, wird eine geschlechtsspezifische Trennung der Arbeit wahrscheinlich.“ (Lenz 1999, S. 84) Zudem kommt Lenz metaanalytisch zu dem Schluss, dass Dominanzverhalten eine kulturell durchwegs männliche Verhaltensweise ist (ebd., S. 85f).
- Geschlechtsspezifische Präferenzen in der Partnerwahl zeigen sich damit auch als ein Produkt der Selektion: Während Männer die Generativität (junges Alter, Gesundheit) von Frauen als Auswahlkriterium heranziehen, bevorzugen Frauen soziale Erfolgskriterien wie sozialen Status und ökonomische Lage.[302]

[300] Der spezifische Erklärungshintergrund der Soziobiologie ist die evolutionsbiologische Perspektive auf das Sozialverhalten der Tiere und der Menschen (Wilson 1975).
[301] Brown, Donald E.: human universals. New York 1991
[302] Vgl. Voland 2000, 135ff; Lenz 1999, S. 115ff

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich unterschiedliches Verhalten der Geschlechter auf der Grundlage genetisch programmierter Entwicklungsverläufe der Evolution erklären lässt. Vertreter dieser Konzeption gehen jedoch nicht von determinierten Verhaltensunterschieden der Geschlechter aus, sondern betonen die Beziehung zwischen Anlage und Umwelt. „Genetische Faktoren haben einen Einfluss darauf, welche Merkmale sich überhaupt entwickeln können, und Umwelteinflüsse legen fest, welche Merkmale in einer spezifischen Situation tatsächlich herausgebildet werden." (Lenz 1999, S. 127)

Die Gen-Umwelt-Selektivität besagt, dass genetische Entwicklungsprogramme nur auf bestimmte Umwelteigenschaften reagieren: Damit ist die Selektivität der Gen-Umwelt-Interaktion der Ontogenese selbst ein Produkt der Evolution, da der Anpassungswert selbst dem evolutionären Erbe entspricht wie auch die Gene (Voland 2000, S. 15). Diese stark ökologische Perspektive der Evolutionspsychologie stützt sich auf eine enorme Fülle von Mensch-Tier-Vergleichen[303], sowie auf kulturspezifische Vergleiche und interpretiert psychologische Merkmale auf der Folie universeller „Problemlösungsstrategien"[304].

b. Das biomedizinische Differenzmodell

Will man das biologische Geschlecht in der westlichen Kultur bestimmen, so legt uns die naturwissenschaftliche Differenzierung ein Modell körperlicher Geschlechtsbestimmung und -entwicklung vor. Darunter ist die biomedizinische Geschlechterkategorisierung zu verstehen, die sich als klassisches Differenzmodell durchgesetzt hat. Es wird zunächst auf das klassische entwicklungsbiologische Differenzmodell zur Geschlechtsbestimmung aus den 1950er Jahren eingegangen, welches vier verschiedene Aspekte bio-medizinischer Geschlechtsbestimmung vorlegt: Das chromosomale Geschlecht weist den Chromosomensatz XX für Frauen und XY für Männer auf. Die Entwicklung der Geschlechtsdifferenzierung ist weiblich angelegt. Dabei ist ein einziges Gen[305], welches auf dem Y Chromosom liegt, für die männlichen Geschlechtsmerkmale verantwortlich. In Ausnahmefällen liegen „Chromosomenabweichungen" vor wie ein Fehlen des

[303] So wird beispielsweise die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bezüglich ihrer Natur auf der Grundlage des Anpassungswertes befragt: Während zu beobachten ist, dass sich auch einige weibliche Schimpansen der Jagd anschließen, „was die Variabilität der Geschlechterrollen" (Lenz 1999, S. 83) unterstreicht, wohingegen männliche Schimpansen nicht an der Aufzucht beteiligt sind, formuliert Lenz folgende Schlussfolgerung: „Diese Erwägungen lassen zumindest berechtigte Zweifel an der These von der kulturell oder ökonomisch verursachten ‚geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entstehen`." (ebd., S. 83f)

[304] Vgl. Lenz 1999, S. 63-94

[305] „Dieses Gen setzt eine Hormonkaskade und damit eine ganze Reihe von aufeinander aufbauenden Entwicklungsprozessen in Gang, die die ansonsten automatisch ablaufende weibliche Entwicklung in männliche Bahnen lenkt." (Lenz 1999, S. 101)

geschlechtsbestimmenden Chromosoms (XO), oder ein Zuviel an Chromosomen (XXX, XXY, XYY). So haben Personen mit dem Klinefelder Syndrom einen XXY Chromosomensatz, der trotz zweifacher X-Besetzung zu einem männlichen Phänotyp gerechnet wird.[306]

Auf dem Chromosomengeschlecht aufbauend entwickelt sich das *Keimdrüsengeschlecht*, auch *gonodales* Geschlecht genannt. Beim Keimdrüsengeschlecht differenzieren sich innerhalb der ersten drei Monate nach der Befruchtung die Keimdrüsen (Gonaden) entweder zu Eierstöcken oder Hoden. Ist eine Differenzierung gestört, können die Keimdrüsen sowohl Eierstöcke als auch Hoden ausbilden.[307]

Auf dem Keimdrüsengeschlecht aufbauend entwickelt sich das *morphologische oder auch genitale Geschlecht*. Das genitale Geschlecht umfasst die inneren Geschlechtsorgane, die äußeren Geschlechtsmerkmale und den geschlechtstypischen Körperbau, die maßgeblich durch die Hormonausschüttung bestimmt sind (Lenz 1999, S. 96). Eine zu hohe oder eine zu niedrige Hormonproduktion der Eierstöcke bzw. Hoden kann bewirken, dass das morphologische Geschlecht in sich unstimmig ist oder aber mit dem Chromosomengeschlecht nicht übereinstimmt (Hagemann-White 1984, S. 34). So haben Mädchen mit androgenitalem Syndrom zwar den Chromosomensatz XX und auch innere weibliche Geschlechtsorgane, jedoch männliche äußere Geschlechtsorgane (Lenz 1999, S. 104f).

Das hormonelle Geschlecht wird durch eine unterschiedliche Konzentration von Hormonen, von Androgenen und Östrogenen, definiert. Es gibt also kein männliches oder weibliches Hormon, sondern nur ein Mischungsverhältnis von Hormonen. In der naturwissenschaftlichen Auseinandersetzung um das Hormongeschlecht wird angenommen, dass Hormone sowohl Einfluss auf das Gehirn als auch auf Verhaltensweisen und auf die sexuelle Orientierung haben (Schmitz/Ebeling 2006, S. 36). Hamer und Copeland gehen davon aus, dass insbesondere durch die geschlechtsspezifische Differenzierung des Gehirns die Geschlechtsidentität bereits bei der Geburt relativ ausgeprägt vorhanden ist (Hamer/Copeland 1989, S. 201).[308]

[306] Hier zeigt sich der Androzentrismus der Geschlechtsbestimmung in der Gewichtung des Y-Chromosoms: Dessen An- und Abwesenheit ist ausschlaggebend dafür, ob ein Organismus männlich oder weiblich eingestuft wird.
[307] Diesbezüglich ist eine eindeutige biologische Geschlechtszuordnung nicht möglich (Hagemann-White 1984, S. 33).
[308] Vgl. Diamond 1977

c. Geschlechtsunterschiede aus evolutionsbiologischer und -psychologischer Sicht

Lenz geht in einer metaanalytischen Untersuchung der Frage nach den Geschlechtsunterschieden nach: Er kommt trotz Widersprüchlichkeit der Ergebnisse in der Forschungslandschaft[309] zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen zu einem wahrscheinlichen Anteil biologisch bestimmt sind (Lenz 1999, S. 112ff).

- Es wurde eine durchschnittlich höhere Aktivität im motorischen Verhalten bei Jungen festgestellt als bei Mädchen.
- Frauen haben bessere sprachliche Fähigkeiten. Ebenso zeigen Frauen im sozialen Bereich ausgeprägtere Kompetenzen insbesondere im fürsorglichen Verhalten.
- Männer sind deutlich aggressiver als Frauen, was auf das innergeschlechtliche Konkurrenzverhalten zurückzuführen ist.
- Männer besitzen in Bezug auf die räumliche Wahrnehmung ein besseres räumliches Orientierungsvermögen, wohingegen Frauen ein ausgeprägteres räumliches Erinnerungsvermögen besitzen. Dies lässt sich mit stammesgeschichtlich angepassten Fähigkeiten, die zum männlichen Jagen und zum weiblichen Sammeln notwendig waren, erklären.
- Unterschiedliches Spielverhalten und unterschiedliche Spielzeugpräferenzen fußen ebenso auf stammesgeschichtlich bedingten, geschlechtsspezifischen Interessen.

Lenz setzt diese Ergebnisse in Beziehung zum Erklärungskonzept der sexuellen Selektion und stammesgeschichtlicher Anpassungsprozesse, wobei nach Asendorpf die evolutionspsychologische Erklärung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern als „spekulativ" zu bezeichnen ist, da „die vermittelnden Gene und ihre Wirkungen nicht bekannt sind" (Asendorpf 2004, S. 409).[310]
Asendorpf fasst die proximate evolutionspsychologische Erklärung von psychologischen Geschlechtsunterschieden wie folgt zusammen:

[309] Es ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse zu den existierenden Geschlechtsunterschieden deutlich von der jeweiligen Forschungsrichtung und -disziplin abhängen. Hier v.a. Chasiotis/Voland 1998, S. 576-586

[310] „Der Ansatz, Geschlechtsunterschiede auf genetische Konsequenzen der Arbeitsteilung in den Jäger-Sammler-Kulturen unserer Vorfahren zurückzuführen, ist umstritten, da diese Kulturen möglicherweise nicht lange genug vorhanden waren, um genetische Konsequenzen hervorzubringen." (Asendorpf 2004, S. 409)

- „Männer sollten weniger wählerisch bei der Wahl einer Geschlechtspartnerin sein und schneller bereit sein, mit ihr ins Bett zu gehen als Frauen bei einem Geschlechtspartner.
- Männer sollten bei Geschlechtspartnerinnen mehr Wert auf Jugend und gutes Aussehen als Indikator von Fruchtbarkeit und Gesundheit legen; Frauen sollten höher gewichten, ob der Partner Ressourcen für die Kinder bietet (z.B. guter Jäger/Fischer, viel Land, hoher sozialer Status).
- Polygynie (ein Mann hat mehrere Ehefrauen) sollte verbreiteter sein als Polyandrie (eine Frau hat mehrere Ehemänner).
- Männer sollten sich weniger als Frauen an der Kindererziehung beteiligen.
- Männer sollten eifersüchtiger als Frauen auf sexuelle Seitensprünge reagieren, während Frauen eifersüchtiger als Männer reagieren sollten, wenn der Partner eine enge emotionale, nichtsexuelle Beziehung zu anderen Frauen eingeht." (Asendorpf 2004, S. 406)

Science of gender

Im Vordergrund der geschlechterperspektivischen, naturwissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen Fragestellungen, die um die Inhalte über das Geschlecht, beispielsweise um die Anzahl der Geschlechter kreisen, dabei Theorie und Forschungsergebnisse über die biologische Entwicklung des Geschlechts (Schmitz/Ebeling 2006, S. 33ff) liefern und sich im Allgemeinen um „eine adäquatere Beschreibung der Natur und die Verbesserung biologischer Aussagen" bemühen (ebd., S. 19).

Wie bereits in der Alltagstheorie aufgezeigt, beinhaltet unser kultureller Wissensspeicher ein duales Geschlechterwissen. Neben dem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit westlicher Kulturen zeigen Schmitz/Ebeling zusammenfassend auf, dass die Frage nach den Geschlechtern trotz anscheinend biologisch klarer Definitionen nicht eindeutig „geklärt" ist: So erwähnen sie

- die fünf Geschlechter nach Fausto-Sterling (2000), zu denen neben Männern ('male') und Frauen ('female') drei Hermaphroditenformen (echte, weibliche und männliche Hermaphroditen) gezählt werden;
- die Sambia, ein Stamm in Papua Neuguinea, die eine dritte Geschlechtereinteilung aufweisen (Herdt 1996);
- die amerikanischen Indianerstämme, wie die Berdache oder die Navaajos, die von vier Geschlechterdefinitionen ausgehen (Aufteilung in Frauen und Männer sowie Frauen, die die Männerrolle und Männer, die die Frauenrolle übernehmen) (Schröter 2002) (Schmitz/Ebeling 2006, S. 33).

Schmitz/Ebeleing stellen sich kritisch folgende Frage: „Wie wird in der wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Präsentation versucht, das klassische Geschlechterdifferenzmodell aufrecht zu erhalten, auch wenn aktuelle Befunde

dazu im Widerspruch stehen?“ (ebd., S. 35) Neuere Ergebnisse aus der biologisch-medizinischen Forschung sehen für die Aktivierung der Maskulinisierung[311] nicht - wie im klassischen Stufenmodell angenommen - ein spezifisches Gen auf dem Y-Chromosom hierfür verantwortlich (Schaltermechanimsus), das nun eben allein ausschlaggebend ist für die männliche Entwicklung und bei Fehlen auf eine weibliche Entwicklung verweist[312]. Neuere Befunde legen vielmehr dar, dass für die Geschlechtsentwicklung ein Netz von Genen verantwortlich ist, die sowohl auf den Y- als auch auf den X-Chromosomen liegen und damit „aktiv sowohl die weibliche als auch die männliche Entwicklung regulieren“ (ebd., S. 40).[313] Damit zeigen sie auf, wie das Stufenmodell selbst von stereotypen Vorannahmen geprägt ist und wie also auf der Schablone ‘aktive Männlichkeit’ und ‘passive Weiblichkeit’ biowissenschaftliche Ergebnisse und Sachverhalte interpretiert werden (Schmitz 2006, S. 38). Die bio-medizinische Geschlechtsbestimmung steht als objektives Modell nicht nur den oben genannten Befunden entgegen, sondern wird auf der Analyseebene „science of gender“ hinsichtlich der geschlechterstereotypen Zuschreibung kritisch betrachtet:

> „Auffällig sind die Zuordnungen von Aktivität zur männlichen und Passivität zur weiblichen Entwicklung sowie die einseitige Verwendung der Begriffe ‘maskulinisierend’ und ‘defeminisierend’, aber nicht der Begriffe ‘feminisierend’ oder ‘demaskulinisierend’.“ (Schmitz/Ebeling 2006, S. 37)

Das bio-medizinische Differenzmodell stößt zudem dann an seine Grenzen, wenn Geschlecht eindeutig in seinem biologischen Ursprung definiert werden soll.[314] Geschlechterforscherinnen in den Naturwissenschaften machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass scheinbar objektive bio-medizinische Entwicklungsverläufe von Geschlecht durch soziale Signifikationsprozesse die wissenschaftliche Beschreibung vorstrukturieren. Dies betrifft auch das Feld ‘körperlicher Uneindeutigkeiten’, die explizit unter dem Begriff des Intersexes

[311] Eine Aktivierung der Feminisierung wurde von vornherein ausgeschlossen.
[312] Dies bedeutet, dass das Stufenmodell von einer Geschlechterbinarität ausgeht, das männlich und weiblich als polare, sich ausschließende Gegensatzpaare ansieht.
[313] Vgl. hierzu detaillierter Schmitz und Ebeling (2006, S. 38ff). Zudem fassen Schmitz und Ebeling zusammen, „dass die Vorgänge der körperlichen Geschlechtsentwicklung nicht einfach in männlich/weiblich dichotomisierbar sind. Sie lassen auch die Vermutung eines Kontinuums mit polarisierter Entwicklung offen.“ (Schmitz/Ebeling 2006, S. 49)
[314] So kann die Biologie bzw. das System der Zweigeschlechtlichkeit ihrem Anspruch auf eine dichotome, exklusive und biologisch legitimierte Geschlechterdifferenz nicht gerecht werden, da die Kategorie Geschlecht keine binäre Opposition mit deutlichen Gegensätzen darstellt. Eine künstliche Kategorisierung von Geschlecht wird von der Biologie trotzdem praktiziert. Durch diese rigide androzentristische Einteilung ist die Geschlechtsklassifikation eine kulturelle und soziale Konstruktion nach dem Motto: „Man sieht nur, was man weiß.“ (Kolip 1997, S. 65)

gefasst werden. Dieser Gegenstandsbereich thematisiert das Kontinuum zwischen männlichen und weiblichen Geschlechtsmerkmalen[315] und erfordert im sozialen Lebensbereich eine Entscheidung für ein eindeutig körperliches Geschlecht, was wiederum auf dem Feld der Alltagstheorie zu verorten ist: „Die beiden Geschlechter sollen qua ihrer natürlichen Bestimmung lebenslang unveränderbar bleiben, alles andere ist abweichend und pathologisch." (Schmitz 2006, S. 53) In der Medizin werden diesbezügliche Erscheinungen als „Störung" betitelt.[316]

Geschlechterforscherinnen korrigieren nicht nur die Befunde zum Schaltmechanismus, sondern liefern auch neue Befunde zur Evolutionsgeschichte. Schmitz stellt in ihrem Artikel „Jägerinnen und Sammler. Evolutionsgeschichten zur Menschwerdung" unterschiedliche Theorien über die Evolution der Arbeitsteilung dar. Die jeweiligen Interpretationen werden mit wissenschaftlichen Befunden untermauert und zeigen im Vergleich untereinander jedoch Widersprüche auf: So wird beispielsweise der Mann als Jäger und demnach als Triebfeder der menschlichen Entwicklung angesehen, während eine andere Interpretation die weiblichen Sammlerinnen in ihrer sozial-kommunikativen Kompetenz für die Transition in das kulturelle Leben verantwortlich sieht oder eine weitere Interpretation die damaligen Hominiden als Aasfresser beschreibt etc. (Schmitz 2006, S. 198ff). In Bezug auf das Geschlechterverhältnis und die Geschlechterrolle kann konstatiert werden. „Die Beschreibung der Geschlechterrollen in der Ur- und Frühgeschichte wird aus dem Verhalten des 'modernen' Menschen geschlossen (…)." (ebd., S. 200) Alle Interpretationen lassen geschlechtliche Signifikationen einfließen, so dass die Befunde je nach Geschlechterkonzept interpretiert werden. „Die Auswahl und Interpretation bestimmter Befunde erfolgt einseitig, je nach Passgenauigkeit zur jeweiligen Theorie." (ebd., S. 207) So existiert ein soziokultureller Kontext, welcher bezüglich der Interpretation der Ergebnisse nicht unberücksichtigt bleiben darf: „Vernachlässigt wird die individuelle und kulturelle Historie, in denen das Sozialgefüge sich aus gesellschaftlichen Prozessen heraus konstituiert, geprägt von situativen Anforderungen und individuellen Lernprozessen." (ebd., S. 208)

Die biologisch, medizinische Perspektive des Geschlechts impliziert eine Fülle von Forschungsfragen, die um das Gehirn und vor allem um die Hormone kreisen. Die Geschlechterdifferenz wird aus der naturwissenschaftlich-biologischen Sichtweise in der Reproduktion begründet gesehen. Frauen und Männer sind auf Grund der Reproduktionsorgane unterschiedlich. Es findet eine Polarisierung der gesamten körperlichen Merkmale in männliche/weibliche Attribute statt.

[315] Weiteres hierzu Schmitz (2006, S. 41ff)
[316] Pinel/Paul 2007, S. 449f; vgl. Lenz 1999, S. 102ff

Während die naturwissenschaftliche Forschungslage deutlich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Gehirnstruktur und -funktion hervorhebt, weist Ebeling auf die angebliche grundlegende Wirkung der Hormone hin. Sie kommt letztlich zu dem Ergebnis: Nicht nur die binäre Kategorisierung der Geschlechtshormone, sondern auch ihre Wirkung und Funktion lassen sich nicht deutlich in männlich und weiblich polarisieren. „Vielmehr versperren sie sich hinsichtlich ihres Entstehungsortes, ihrer Funktionszusammenhänge und ihrer Wirkungsweisen dem bipolaren Geschlechtermodell." (Ebeling 2006, S. 241)

gender in science[317]

Diese Ebene betrachtet das Geschlecht als struktur- und regelorientiertes Prinzip der Naturwissenschaften. Dabei steht die „vermittelnde Herstellung von Geschlecht und die symbolische Ebene der Geschlechterverhältnisse (Schmitz/Ebeling 2006, S. 19) im Vordergrund und damit also mehr die erkenntnistheoretischen Annahmen der Naturwissenschaften und weniger ihre Inhalte. Werden die jeweiligen Herstellungs- bzw. Signifikationsprozesse von Geschlecht als Teil der naturwissenschaftlichen Forschungspraxis einbezogen, auf denen sie auch letztlich beruhen, dann widmet sich 'gender in science' dem Verhältnis der historischen Wissensformationen der Naturwissenschaften und dem Geschlechterverhältnis (ebd.). Die in der Biologie kulturell verankerten geschlechtsstypischen Dichotomien „werden als erkenntnisleitende Prinzipien aufgedeckt, welche die Perspektiven und Wertvorstellungen der Naturwissenschaftler/innen beeinflussen" (ebd., S. 20). Diese Dichotomien stellen den möglichen erkenntnistheoretischen Rahmen dar, innerhalb dessen Forschungsfragen gestellt und Ergebnisse beschrieben, interpretiert und bewertet werden. Bedeutsam für diese Ebene ist die Wechselwirkung zwischen Biologie und Gesellschaft. Die biologische Wissensproduktion folgt in diesem Sinne einer normativen Regelstruktur. Im Hinblick auf evolutionsbiologische Annahmen zeigt sich[318], wie Geschlechternormen das gesamte theoretische Konstrukt der Evolutionstheorie durchziehen und dieses auch entscheidend mitkonstituieren. So liegt beispielsweise dem evolutionsbiologischen Wissen eine Struktur zu Grunde, die

[317] Diese Konzeption von Geschlecht ist im eigentlichen Sinne der poststrukturalistischen Konzeption zuzurechen. Auf Grund ihres ausschließlichen Bezugs zu den Naturwissenschaften wird sie dennoch unter der naturwissenschaftlichen Konzeption aufgezeigt.

[318] Am Beispiel der eingeschlechtlichen Fortpflanzung zeigt Ebeling, wie bipolare Wissenskonzepte über die dichotome Zweigeschlechtlichkeit als Interpretationsfolie für die evolutionsbiologische Fortpflanzungstheorie fungierten. Dabei findet ein biologisches Wissenskonstrukt Verwendung, das durch Ablehnung und Ausgrenzung die zweigeschlechtliche Fortpflanzung aufrecht erhält, indem Befunde über Pathenogenese (eingeschlechtliche Fortpflanzung) als Abweichungen dargestellt werden (Ebeling 2006, S. 92).

auf dem ökonomischen Kosten-Nutzen-Modell basiert, sich auf die Geschlechterbipolarität stützt und Fortpflanzung aus einer ökonomisch-funktionalen Perspektive interpretiert.[319]

Geschlechtliche Deutungsmuster fließen auch als Theorien ersten Grades in erkenntnistheoretische Grundeinstellungen der Naturwissenschaft ein. In diesem Sinne wird auch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung als Ergebnis evolutionsbiologischer Entwicklung angesehen, wohingegen die Perspektive ´gender in science` diese als einen Effekt von Naturalisierungsstrategien deutet:

> „Das gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit werde als gegebene Größe auf die Theorien übertragen. Die Kategorien Mann und Frau (und nur diese) werden handlungsleitend, so dass in die Beschreibung sozialer Prozesse bestehende Bewertungs- und Machtsysteme unreflektiert einfließen. Es gehe nicht nur darum, ob Männern oder Frauen bestimmte Tätigkeiten zugeordnet werden, diese werden auch bewertet und polarisiert. Die DICHOTOMIE der Bilder des aktiven Mannes und der passiven Frau, die Verbindung von Mann mit Werkzeugherstellung und Kultur gegenüber Frau mit Mutterschaft und Natur ziehe sich durch viele der Theorien." (Schmitz 2006, S. 208)

Auch biologische Tierbeschreibungen sind in diesem Zusammenhang als ein Effekt heteronormativer Begründungsmuster anzusehen. In Anlehnung an Bagemihl (1999) und Roughgarden (2004), die eine Fülle von Beispielen über Geschlechterwechsel, Hermaphroditen und Intersexualität von Tieren liefern und damit die Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Erscheinungen aus dem Tierreich präsentieren, fasst Ebeling deren produktiven Ertrag auf der Ebene ´gender in science` zusammen:

> „Ihre Studien verdeutlichen vielmehr, dass Tierbeschreibungen immer auch ein Spiegel der Gesellschaft sind, und dass mit Biologie Geschlechterpolitik betrieben wird. Tierdarstellungen bleiben Interpretationen von Beobachtenden, die sehr variabel sein können." (Ebeling 2006, S. 72)

Auch Annahmen und Definitionen zu den Geschlechtshormonen und den Gehirnstrukturen und -funktionen halten sich an das biologische Modell der polaren Geschlechterdualität.[320] Damit kann die „Strategie der biologischen Determiniertheit der Geschlechtsunterschiede auf chemischer Ebene durchgeführt und beibehalten werden" (ebd, S. 242). Die bipolaren Signifikationsprozesse werden dabei von dem naturwissenschaftlichen Objektivitätsparadigma verdeckt.

[319] Ebeling 2006, S. 75ff
[320] Vgl. Fausto-Sterling 2000

An dieser Stelle sei generell auf die historischen, kulturellen und sozial generierten Aussageprozesse hingewiesen, die sich in die Natur- und Menschheitsgeschichte und in die diesbezüglichen Studien und Befunde hineinverlagern, diese mit Bedeutungen füllen. Auch Naturwissenschaftler erklären - trotz des objektiven Anspruches - die Natur nicht unabhängig von ihren je spezifischen Voreinstellungen und Deutungsmustern, so dass auch in die Natuwissenschaften scheinbar objektive Erklärungen, Zuschreibungen und Bewertungen miteinfließen. Die letztlich historische Vermitteltheit naturwissenschaftlicher Wissensproduktion trägt zur Transparenz der Wahrheitsspiele bei, was jedoch eine Destruktion oder zumindest eine Relativierung des Objektivitätsparadigmas der Naturwissenschaften zur Folge hätte. Scheich betont in diesem Zusammenhang allerdings das enorme Veränderungspotential der selbst- bzw. disziplinkritischen Hinterfragung in einem Macht-Wissen-Komplex:

> „Unter den Bedingungen eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses stellen die naturwissenschaftlichen Theorien eine geschlechtsspezifische Wahrheit dar, die, in der Linie männlicher Wissenschaftler weitergegeben, diesem Verhältnis eine biologisch-sachliche Gestalt gibt. In diesem Prozess ist es entscheidend, dass die Naturwissenschaften die Subjekte der Naturerkenntnis und ihre gesellschaftlichen Bedingungen nicht reflektieren; die Theorien über Natur, die sie produzierten, verfügen über kein Bewusstsein ihrer Historizität. Feministische Kritik an dieser Produktion von Wissenschaft und Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Verhältnisse, (…), eröffnet die Perspektive einer Veränderung - nicht nur des Selbstverständnisses, sondern auch der Praxis.“ (Scheich 1993, S. 274)

Forschungsergebnisse

In der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sind bisher entlang des momentanen Forschungsstandes kaum Vertreter dieser Geschlechterkonzeption auszumachen. Zu den Forschungsebenen ‘science of gender’ und ‘gender in science’ existieren bis dato keine erziehungswissenschaftlichen Forschungen bzw. empirische Studien oder theoretische Auseinandersetzungen, die aus dieser Perspektive die Theoreme Geschlecht/Schule/Erziehung verbinden. Zwar finden sich Studien zum Thema Lernen in der Schule unter geschlechtsspezifisch-biologischer Betrachtung, allerdings gibt es keine Studien, die die soziale Praxis von Geschlecht aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive beschreiben.

Im Folgenden werden Studien vorgestellt, die „naturwissenschaftliche Ergebnisse und Deutungsmuster über das Geschlecht“ liefern und einen unmittelbaren Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Themen- und Fragestellungen darstellen. Hier seien die theoretischen Auseinandersetzungen Annette

Scheunpflugs und Michael Lenzs zu nennen. Bezogen auf den schulischen Kontext weisen die nun folgenden Forschungsergebnisse keine direkten Verbindungen auf, allerdings haben sie eine Bedeutung für das in der Schule zirkulierende Geschlechterwissen.

Annette Scheunpflug setzt sich in ihrem Buch „Biologische Grundlagen des Lernens“ unter anderem mit der „Natur pädagogischer Beziehungen“ auseinander. Darin thematisiert sie auch das „Verhalten von Frauen und Männern“. Scheunpflug setzt die Geschlechterdifferenz als evolutionsbedingt voraus. Sie rechnet die Evolutionstheorie zu den „großen Erzählungen“ der Moderne: „Es gibt heute keine Theorie, die so viele unterschiedliche Erkenntnisse widerspruchsfreier und eleganter erklären könnte als die Evolutionstheorie und die auf sie aufbauenden Einzeltheorien der Biowissenschaften.“ (Scheunpflug 2001, S. 42) Die Gefahren einer theoretischen Universalisierung, die vielfältige Widersprüche glättet und kohärente Begründungsmuster liefert zur Erklärung von Welt, sowie die Unterwerfung unter homogenisierende Identitätskonzepte, werden hier weder angedeutet, noch werden die eigenen wissenschaftstheoretischen Bedingungen reflektiert.

Scheunpflug versteht die Gender-Forschung als eine Forschungsrichtung mit besonderem Interesse, „die Chancen von Frauen, beispielsweise im Bildungssystem oder im Berufsleben, zu stärken“ (ebd., S. 131) und betont damit, dass diese wissenschaftliche Perspektive eine klare Intention verfolgt. Dies zeigt sich verstärkt darin, dass nach Scheunpflug eine biologische Argumentation in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskussion wenig Spielraum für Veränderung bietet. Daraus begründet sie auch gleichsam die distanzierte Haltung der Sozialwissenschaften[321] gegenüber biologischen Argumentationsweisen. Von diesen beiden Interpretationssträngen der biologischen Konzeption von Geschlecht, d.h. von der Vereinfachung biologischer Theorien einerseits und von der politischen Instrumentalisierung zum Zwecke der Festigung von Ungleichheit und Unterdrückungsstrukturen andererseits, distanziert sich Scheunpflug entschieden und widmet sich der evolutionsbiologisch begründeten Differenz der Geschlechter zu. Die Thesen Scheunpflugs setzen damit an der Differenz der Geschlechter an: Während die Differenz im Hinblick auf den Körper ohne Zweifel besteht (ebd., S. 129), ist die Differenz im Verhalten, d.h. die Verhaltenstrategien von Frauen und Männern, in einer komplexen Gen-Umwelt-Beziehung zu verstehen. Dies bedeutet, dass das Verhalten von Umweltfaktoren beeinflusst wird und dass dies insbesondere selbst wiederum ein Ergebnis von Evolutions-

[321] „Vor diesem Hintergrund erscheint eine biologische Argumentation suspekt, da sie bei oberflächlichem Hinsehen naive Unveränderbarkeit suggeriert und vermeintlich denjenigen Argumentationshilfe liefert, die die Vormacht von Männern ausbauen möchten und Frauen nach wie vor diskriminieren.“ (Scheunpflug 2001, S. 131)

prozessen ist (ebd., S. 38).[322] Damit fußen die grundlegenden Merkmale der naturwissenschaftlichen Beschreibung der Geschlechtsunterschiede auf einem evolutionsbiologischen Erklärungsrahmen.

Die Differenz präsentiert sich in diesem Rahmen in der Gestalt, dass sich zwischen Geschlechtern unterschiedliche Reproduktionsinteressen kundtun, d.h. dass der Mann ein anderes reproduktionstechnologisches „Investment" hat als die Frau (ebd., S. 130). Hier wird ein Differenzwissen entfaltet, an dem die Schablone „Reproduktion" haftet: Damit wird das unterschiedliche Verhalten der Geschlechter erklärt und dieses zugleich ökonomisiert. Scheunpflug betont in diesem Zusammenhang also weiter, dass Frauen mehr Aufwand bezüglich der Partnerwahl (Merkmale wie „Lebenstüchtigkeit, Gesundheit und Stärke") und der Ressourcen des Partners („also Landbesitz, Geld, Sozialstatus") betreiben als Männer, geleitet von der Intention qualitativ hochwertige Gene für den Nachwuchs zu sichern.

> „Männer hingegen investieren wenig und setzen von daher tendenziell eher auf Quantität. Männer bevorzugen Frauen, die verheißen, fruchtbar zu sein, und setzen damit auf junge und attraktive Frauen. Gleichzeitig tendieren sie dazu, mehrere Partnerinnen - sei es gleichzeitig, sei es hintereinander – für sich zu gewinnen." (Scheunpflug 2001, S. 131)

Das hier vorgestellte evolutionsbiologische Geschlechterkonzept sieht weibliches „Sich-Kümmern" ebenso wie männlich promiskuitives Verhalten als ein biologisch verankertes Verhalten - ohne es natürlich als Soll-Setzung zu verstehen.[323] Diese äußerst rigide Verhaltensreduktion auf eine reine Funktionalisierung menschlicher Existenz kommt hier im Besonderen zum Tragen. Zudem sei an dieser Stelle angemerkt, dass Reproduktion, Geschlechtsidentität und menschliches sexuelles Verhalten unweigerlich - wie in alltagstheoretischen Annahmen auch - miteinander verknüpft sind. Eine Reflexion dieser Logik, die eine Infragestellung der herrschenden Geschlechternormen fordert, bleibt aus. Ebenso ist auf

[322] „Jedem Verhalten liegen Mechanismen zugrunde, die in Abhängigkeit von verschiedensten Umwelteinflüssen als evolvierte Programme ablaufen." (Scheunpflug 2001, S. 38)

[323] Scheunpflug betont entschieden, dass aus den biowissenschaftlichen Erklärungen für unterschiedliches Verhalten keine Normen für zwischenmenschliches Verhalten und Handeln ableitbar sind („naturalistischer Fehlschluss"). Scheunpflug sieht für die Pädagogik lediglich die Chance und auch Notwendigkeit pädagogischer Handlungsanleitungen nicht entkoppelt von den Ergebnissen biowissenschaftlicher Forschungen zu sehen: In diesem Sinne können pädagogische Normen „mit Hilfe biowissenschaftlicher Forschung im Hinblick auf ihre Realisierungswahrscheinlichkeit durchdacht werden, mögliche Probleme oder wahrscheinliche Effekte können prognostiziert und präzisiert werden (vgl. hierzu Treml 1996)" (Scheunpflug 2001, S. 37).

wissenschaftlicher Ebene die Erklärbarkeit eines Phänomens von dessen Beweisbarkeit zu unterscheiden.[324]

Neuere biowissenschaftliche Ansätze distanzieren sich von einer linearkausalen Gen-Verhaltens-Logik, allerdings wird menschliches Verhalten insbesondere aus soziobiologischer Perspektive stets unter ökonomischen Aspekten („Investment") und vor dem Hintergrund eines funktionalen Bedeutungsrahmens (Reproduktionsinteressen) gesehen.[325] Während Scheunpflug versucht, dem Reduktionismusvorwurf argumentativ entgegenzusteuern,[326] wird die Wirksamkeit dieser Argumente in diesem Zusammenhang entkräftet, da geschlechtsspezifisches Verhalten hier ausschließlich auf der Folie eines erfolgreichen Fortpflanzungsmotivs und der Fitnessmaximierung interpretiert und damit reduziert wird. An dieser Stelle sei auf die sozialen Funktionsweisen sexuellen Verhaltens aufmerksam zu machen und zugleich auf das Fortpflanzungsverhalten, das gesellschaftlich-kulturell variiert, wie die sinkende Geburtenrate, die die zunehmende Zahl kinderloser Frauen, die Anzahl der Schwangerschaftsabbrüche etc. zeigt.

Das Verhältnis der Geschlechter ist entsprechend einer kausalen Argumentationskette konzipiert: Männer und Frauen haben evolutionsbedingt eine unterschiedliche genetische Ausstattung, daraus folgt ein unterschiedliches Reproduktionsverhalten, woraus wiederum geschlechtsdifferente Verhaltensstrategien resultieren. „Da die Geschlechter genetisch voneinander unterschieden sind, haben sie zwangsläufig unterschiedliche Interessen und somit auch unterschiedliche Verhaltensneigungen, (…)." (Scheunpflug, 2001, S. 129) Die kausale Verknüpfung unterschiedlicher Reproduktionsinteressen von Frauen und Männern und unterschiedlicher Verhaltensstrategien lässt komplexe Sozialisationsprozesse unberücksichtigt. So wird beispielsweise männliches Risikoverhalten im Jugendalter auf eine evolutionsbedingte Verhaltenstrategie zurückgeführt. Scheunpflug demonstriert dies anschaulich am Beispiel der innergeschlechtlichen Konkurrenz von Männern:

> „Vor dem Hintergrund, dass Männer bei der Partnerwahl das Risiko tragen, leer auszugehen, war es für sie in der Geschichte der männlichen Evolution vorteilhaft, neben dem kommunikativen Konkurrenzverhalten eine hohe Risikobereitschaft zu entwickeln." (Scheunpflug 2001, S. 133)

[324] Leonhard 1996 zit. n. Rendtorff 2003, S. 35
[325] Vgl. Rendtorff 2003, S. 35
[326] „Biowissenschaftliche Forschung reduziert den Menschen nicht auf ein Bündel Gene, sondern reflektiert den komplizierten Zusammenhang verschiedener Systemebenen des Lebens." (Scheunpflug 2001, S. 39) unter dem Aspekt der Fortpflanzung (Anm. d. Verf.). Im Zusammenhang mit der Soziobiologie schreibt Scheunpflug: „Verhalten wird durch die Bemühung um eine möglichst effiziente Reproduktion (d.h. um Nachkommen) bedingt." (Scheunpflug 2001, S. 187)

Diese evolutionstheoretischen Annahmen dienen als Erklärung für die erhöhte Risiko -und auch Gewaltbereitschaft von Jungen und Männern. Vor diesem Hintergrund „wird die geschlechtsspezifisch hochsignifikante männliche Gewaltbereitschaft als ein Ausdruck innergeschlechtlicher Konkurrenz interpretiert“ (ebd., S. 113).[327] Auch hier zeigt sich ein deutlicher Reduktionismus im Sinne einer Kosten-Nutzen-Bilanz: Die Fortpflanzung als festgelegter und herrschender Mechanismus legt den Rahmen für soziale Verhaltensweisen fest und rückt damit die Frage nach der Anpassung und der biologischen Funktionalität in das Zentrum des Erklärungsmodells.[328] Zwar betont Scheunpflug, dass „Verhaltensweisen konditionale Strategien in einer bestimmten Umwelt sind“ (ebd., S. 134f), rahmt diese aber in ein evolutionsbiologisches Gerüst der unterschiedlichen Reproduktionsinteressen und -möglichkeiten, die wiederum auf das Sozialverhalten wirken (ebd., S. 135).[329] Diese relevanten Bedeutungsverknüpfungen stellen letztlich ein Geschlechterbild dar, welches mit einem sozial-historischen Wissen über ein evolutionsbiologisches So-Sein des Mannes und der Frau ausgestattet ist. Scheunpflug versucht Missverständnisse biologischer Theorien gegenüber zu klären, liefert dabei allerdings selbst Aussagen, die Geschlechtsstereotype transportieren und biologische Behauptungen widerspiegeln:

> „Frauen bedürfen weniger Konkurrenzstrategien. Wenn sie jung genug sind, um für Männer attraktiv zu sein, genügt es, wenn sie lächelnd den Kampf der Männer beobachten und dann den für sie attraktivsten wählen. Dem männlichen Wettbewerb (male competition) steht die weibliche Wahl (female choice) gegenüber.“ (Scheunpflug 2001, S. 133)

Diese Aussage ist ein Spiegelbild der herrschenden Geschlechtsstereotype[330], d.h. der kulturellen Setzungen der bipolaren Geschlechterdichotomie, die mittels

[327] Diese Erklärung der männlichen Risikobereitschaft erweist sich als eine sehr verkürzte Erklärung, insbesondere in Hinblick auf Arbeiten aus der Sozialisationsforschung: Vgl. hierzu Ottemeier-Glücks 1994; Connell(1987; Helfferich 1994, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Risikoverhalten von Jungen auseinandersetzen und dieses mit kulturellem Wissen in Verbindung setzen.

[328] „Das Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Bilanz entscheidet über den Anpassungswert eines Verhaltens.“ (Scheunpflug 2001, S. 31)

[329] So sieht sie beispielsweise die unterschiedliche räumliche Wahrnehmung - bezogen auf des räumlichen Erinnerungsvermögens und das Wahrnehmen räumlicher Beziehungen - als Entwicklungsergebnis der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung (Frauen als Sammlerinnen, Männer als Jäger) zurück: „Die Arbeitsteilung führte bei sammelnden Frauen zur Förderung eines Gehirns mit potenziell gutem räumlichen Erinnerungsvermögen. Für jagende Männer, die hinter ihrer häufig die Orte wechselnden Beute herzogen, sah der Evolutionsdruck anders aus: Sie brauchten ein Gehirn, das gut in der Lage war, räumliche Beziehungen zu verarbeiten.“ (Scheunpflug 2001, S. 136)

[330] „Das gängige Männlichkeitsstereotyp ist nach wie vor zentriert auf Faktoren wie Dominanz, Prestige und Kompetenz, das Weiblichkeitsstereotyp auf Attraktivität und Fürsorglichkeit.“ (Valtin 1993, S. 18)

Naturalisierungsstartegien Mann- und Frausein zur Sicherung eines Überlegenheitsanspruches festlegt.

Insgesamt kann gesagt werden, dass das differente Geschlechterverhältnis als ein stammesgeschichtliches dokumentiert wird. Darauf fußt ein Geschlechterwissen, das sich um die Differenz anordnet: so unterstreicht Scheunpflug unter Verweis auf Forschungen der Soziobiologie, dass die räumliche Wahrnehmung, die sozio-kommunikativen und die motorischen Fähigkeiten geschlechterspezifische Unterschiede aufweisen und dass diese Effekt evolutionsbiologischer Prozesse, d.h. Anpassungsprozesse an ökologische Gegebenheiten, sind. Damit argumentiert sie scheinbar nicht gendeterminiert, sondern betont die anlagebedingte Umwelt-Selektion:

> „Genetische Entwicklungsprogramme reagieren nur auf bestimmte Umweltreize. Damit ist die Selektivität der Gen-Umwelt-Beziehung selbst ein Produkt der Evolution, das im Verlauf der Stammesgeschichte entstanden ist. Die Frage also, welche Umwelt für eine bestimmte Anlage relevant wird und welche nicht, ist aus dieser Perspektive genauso ein Produkt der Evolution wie der Informationsgehalt der Gene selbst." (Scheunpflug 2001, S. 67)

Das Wechselspiel zwischen Umwelteinflüssen und genetischen Informationen wird hier also nun doch als genetisch bedingt angesehen. Dieses Modell betont die Varianz menschlicher Verhaltensweisen, indem genetische Programme selektiv auf Umweltbedingungen reagieren. Übertragen auf das Phänomen Geschlecht bzw. die Geschlechterdifferenz bedeutet dies allerdings, dass Frauen und Männer gemäß ihrer genetischen Anlagen auf die Umwelt reagieren[331], dass also das für Frauen und Männer jeweilige genetische Entwicklungsprogramm auf entsprechende Umweltreize antwortet und zwar insofern die Evolution dies favorisiert hat. Die Anpassung der Geschlechter an Lebensbedingungen und -situationen wird versucht, vor dem Hintergrund der „biologischen Funktionalität kultureller Verhaltensmuster" (ebd., S. 30) erklärbar zu machen. Damit gewinnt der von Scheunpflug zentral genannte evolutionsbiologische Unterschied zwischen den Geschlechtern, das unterschiedliche Reproduktionsinteresse, wiederum an grundlegender Bedeutung. Dies zeigt sich auch in den unterschiedlich stammesgeschichtlich erworbenen sozio-kommunikativen Fähigkeiten, wie es soziobiologische Forschungen am Beispiel des weiblichen Fürsorgeverhaltens von Primatenweibchen zeigen.[332]

[331] Vgl. Scheunpflug 2001, S. 66f
[332] Vgl. Scheunpflug 2001, S. 136f

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Gehalt biowissenschaftlicher Erkenntnisse für pädagogisches Handeln nach Scheunpflug im Vergleich zu philosophischen Erkenntnissen hoch ist:

> „Wenn eine solche biowissenschaftliche Forschung keinerlei Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten versprechen würde, bräuchte man die in der Erziehungswissenschaft nur als Ergänzung des philosophischen Hintergrunds zur Kenntnis nehmen; die wäre dann für Lehrkräfte verhältnismäßig uninteressant." (ebd., S. 36)

Damit orientiert sich Scheunpflug an einen „ökonomischen" Nutzbarkeitsaspekt, der Erziehung auf eine funktionale Zwecksetzung eingrenzt.

Michael Lenz stellt in seinem Buch „Geschlechtersozialisation aus biologischer Sicht. Anlage und Erziehung." soziologische und biologische Perspektiven der Geschlechterdifferenz dar und diskutiert, wie biologisches Wissen über die Geschlechterdifferenz in sozialwissenschaftlichen Konzepten aufgenommen und beurteilt wird. Dabei stellt er sozialisationstheoretische und biologische, sich ergänzende Bezüge her und wendet sich der Frage zu, ob es einen biologisch angelegten Geschlechtscharakter gibt. Lenz versucht, die sozialisationstheoretische Perspektive mit biologischen Forschungsergebnissen zu ergänzen, um sich der Komplexität menschlicher Entwicklung zu nähern. Damit kritisiert er einerseits „biologistische Ansätze", die von einem deterministischen männlichen und weiblichen Geschlechtscharakter ausgehen, die jegliche ökologische Einwirkung von außen verneinen und damit mehr ideologischen Zwecken[333] zuarbeiten als einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Zum Anderen distanziert sich Lenz von Ansätzen der Sozialisationsforschung, die sich biowissenschaftlichen Erkenntnissen verweigern. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich ausschließlich Hagemann-White (1984) mit biologischen Erkenntnissen auseinandersetzt, indem sie sozialwissenschaftliche Ergebnisse mit biologischen Ergebnissen kontrastiert. Eine Berücksichtigung biologischer Sachverhalte, die die menschliche Geschlechtlichkeit tangieren, ist nach Lenz in der Sozialwissenschaft nicht auszumachen, so dass sich dort eine mangelnde Rezeption biologischen Wissens als gegeben erweist[334] (Lenz 1999, S. 60f). Zugleich macht Lenz vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer Erklärungsdefizite auf die Bedeutung biowissenschaftlicher Erklärungszusammenhänge aufmerksam. Zwei biologische Per-

[333] Lenz verweist in diesem Zusammenhang auf ideologische Legitimierungsstrategien: Die dabei vorherrschende biologistische Logik teilt Menschen kategorial in minderwertige Gruppen ein und begründet dies argumentativ mit biologisch verankerten Persönlichkeitsmerkmalen.

[334] Lenz kommt in Auseinandersetzung mit den sozialisationstheoretischen Ansätzen zu dem Ergebnis, dass diese nur die „kulturelle Seite der Medaille" (Lenz 1999, S. 142) bezüglich der Erklärung der binären Geschlechterdifferenz berücksichtigen und daher für eine umfassende Erklärung der Ursachen der Zweigeschlechtlichkeit nicht genügen.

spektiven spielen dabei eine bedeutende Rolle für die Erklärung von Geschlechtsunterschieden: a) die Evolution und damit der Blick auf die Umweltbedingungen und den sich herausgebildeten Universalien der Stammesgeschichte des Menschen, b) die Gene und ihre Wirkung auf Verhalten im Zusammenspiel mit Umweltfaktoren.

Die Unterscheidung in „sex" und „gender" erweist sich für Lenz als „unsinnige Dichotomisierung" (Lenz 1999, S. 129), da sie eine einseitige Betrachtung von Geschlecht und damit die in der Geschlechterforschung stark dominierende soziale „Extremposition" eher antreibt als die Vorstellung des gleichwertigen Zusammenspiels von Anlage und Umwelt fördert. (ebd.) Geschlecht wird daher nur unter Betrachtung der Differenz definiert. Die Differenz der Geschlechter wird im Vergleich zur konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Konzeption als ein Produkt der Evolution und der Anlage-Umwelt-Interaktion gesehen und nicht als Effekt sozial-interaktiver, diskursiver oder leiblich-empfundener Konstruktionen. Lenz konstatiert,

> „dass die Annahme, nach der Unterschiede im Verhalten von Frauen und Männern allein oder zu einem überwiegenden Teil auf das Wirken kultureller Faktoren zurückzuführen seien, als recht unwahrscheinlich zurückgewiesen werden muss, zumal einerseits alle komplexen menschlichen Verhaltensweisen immer auf das Wirken von Anlage und Umwelt zurückzuführen sind, und zum anderen zumindest einige geschlechtsspezifische Unterschiede - ganz abgesehen von der phylogenetischen Entstehung der Geschlechter im Rahmen der Entwicklung der sexuellen Vermehrung (vgl. Wickler/Seibt 1998) - stammesgeschichtliche Wurzeln aufweisen, die weit älter sind als unsere Spezies" (Lenz 1999, S. 94).

Die bipolare Unterscheidung der Geschlechter fußt in dieser Konzeption auf der phylogenetischen Stammesgeschichte des Menschen[335] und auf den genetisch bedingten geschlechtlichen Differenzierungsprozessen (Entwicklung des dimorphen Geschlechtscharakters[336]). „Aus biologischer Sicht gibt es eben doch ein natürliches System der Zweigeschlechtlichkeit, auf dessen Grundlage soziale Konstruktionen erst erfolgen können, und in dessen Grenzen diese zudem gefangen sind." (ebd., S. 141)

So kann resümiert werden, dass die naturgegebene unterschiedlich genetische Ausstattung von Frauen und Männern einen Einfluss darauf hat, was sich an Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen entwickeln kann, während die Umwelterfahrungen der Mädchen und Jungen innerhalb der Sozialisationsinstanzen

[335] Lenz verweist in diesem Zusammenhang auf die sich entlang der Bipolarität differenzierten Keimzellen in der Phylogenese (Lenz 1999, S. 140).
[336] Vgl. Lenz 1999, S. 96-102

festlegen, was sie sich tätsächlich für Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen aneignen. Lenz unterstreicht damit explizit das Wechselspiel sozialer und biologischer Faktoren bei der Geschlechterdifferenzierung. Zudem bringen Frauen und Männer unterschiedliche, stammesgeschichtlich entwickelte Merkmalsausprägungen mit, was sich im unterschiedlichen Fortpflanzungsverhalten und damit im Konzept der sexuellen Selektion zeigt. Lenz spricht vor dem Hintergrund dieser biologischen Ansätze von einem angelegten Geschlechtscharakter und versteht darunter „die Beeinflussung durch genetische Faktoren im Rahmen der Ontogenese sowie stammesgeschichtliche Verwurzelung in der Phylogenese“ (ebd., S. 129). Die Verknüpfung der phylogenetischen, der ontogenetischen und der soziokulturell-historischen Ebene ermöglicht eine ganzheitliche Sozialisationsperspektive, die im schulischen Bereich eine zentrale Funktion darstellt und sich u.a. auf die Dimension funktionaler Erziehung bezieht. Auf der Grundlage dieser Perspektivenverknüpfung sieht Lenz das Postulat einer ganzheitlichen Sozialisationsforschung in dem integrativen Erklärungsmodell der Geschlechtsunterschiede von Asendorpf realisiert.[337] Diese Konzeptionsrichtung (die Ebenen ‘science of gender’ und ‘gender in science’ ausgenommen) produziert ein evolutionsbiologisch begründetes Wissen um die bipolare Geschlechtlichkeit. Mit diesem Wissen setzt sich ein geschlechtlicher Normativitätstyp durch, der sich strategisch durch Naturalisierungen von Geschlecht kennzeichnet und sich dabei auf die biologisch begründete Zweigeschlechtlichkeit bezieht, an der eine entsprechende Geschlechtsidentität haftet.

Diese naturwissenschaftliche Konzeption ist in sich durch heterogene Elemente gekennzeichnet; so beinhaltet sie beispielsweise auch Elemente der differenzpositionalen oder poststrukturalistischen Konzeption. Damit ist das Feld der Naturwissenschaften von unterschiedlichen diskursspezifischen Elementen gekennzeichnet.

---

[337] Asendorpf (1996) verdichtet mit der Perspektivenkombination phylogenetischer und ontogenetischer Entwicklungsprozesse, sowie historisch-kultureller Bedingungen verschiedene Erklärungsmuster zu kohärenten „Erklärungspfaden“ geschlechtlicher Entwicklung. Dabei setzt er an zwei Umwelten an: einer evolutionären, vergangenen (Ur-Umwelt) und einer ökologischen, aktuellen Umwelt im ökologischen Kontext der Kultur. Am Beispiel der Erklärung aggressiven Verhaltens bei Männern als ein signifikantes Merkmal der Geschlechterdifferenz, bezieht sich Lenz inhaltlich-exemplarisch und hypothetisch auf das integrative Modell von Geschlechtsunterschieden nach Asendorpf (1996, S. 146). Auf Grund des innergeschlechtlichen Konkurrenzkampfes der Männer erwiesen sich aggressive Verhaltensweisen von funktionalem Vorteil und führten damit zu Anpassungen an die damaligen ökologischen Bedingungen. Auf Grund des durchschnittlich höheren Testosterongehalts von Jungen und wegen der stammesgeschichtlich sich entwickelten genetischen Anpassung ist aggressives Verhalten von Jungen eher zu erwarten. Dennoch hängen die Ausbildung und insbesondere die „Umsetzung“ aggressiven Verhaltens im hohen Maße von den Reaktionen der aktuellen Umwelt ab. Aber auch der aktive, selbsttätige Teil des Individuums findet seine Berücksichtigung in diesem Modell.

Folgen für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule

Aus den biowissenschaftlichen, insbesondere soziobiologischen Forschungsergebnissen ist, wie Scheunpflug feststellt, davon auszugehen, dass sich Mädchen und Jungen in der Schule unterschiedlich verhalten. Vor dem Hintergrund evolutionsbiologischer Annahmen wird davon ausgegangen, dass Unterschiede in folgenden vier Bereichen zu erwarten sind (Scheunpflug 2001, S. 138ff):

- Leistungsverhalten: Jungen zeigen durchschnittlich geringere Leistungen als Mädchen.
- Sozialverhalten: Von Jungen sind soziale Verhaltensweisen wie Konkurrenzverhalten gegenüber Gleichgeschlechtlichen, risikobereites und aggressives Verhalten zu erwarten. Ferner dürften Jungen bessere strategische Fähigkeiten bezüglich der Netzwerkbildung und Netzwerkkommunikation zeigen als Mädchen. Mädchen hingegen lassen eher gegenüber Anderen ein fürsorgliches Verhalten erwarten und scheinen weniger auf Gruppen fixiert zu sein. Die Wahl freundschaftlicher Beziehungen erfolgt bei Mädchen unter qualitativen Aspekten, d.h. Jungen dürften „weniger wählerisch sein als Mädchen“ (Scheunpflug 2001, S. 138).
- Motorische Fähigkeiten: Es scheint, dass Jungen in Bezug auf grobmotorische Fähigkeiten besser abschneiden als Mädchen und Mädchen eher feinmotorische Fähigkeiten erwarten lassen als Jungen. Ebenso wird von Jungen eine bessere räumliche Wahrnehmung insbesondere bezogen auf die räumlichen Beziehungen und Strukturen erwartet, während von Mädchen eher ein besseres räumliches Erinnerungsvermögen zu erwarten ist.
- Auffälliges Verhalten: Bei Jungen besteht eine deutlich größere Gefahr, delinquentes Verhalten auszubilden. In diesem Zusammenhang ist die Wahrscheinlichkeit auch deutlich höher, dass Jungen eine Neigung zu riskantem Verhalten zeigen als Mädchen. Ebenso scheint auch Gewalt als „hochsignifikant männlich“ (Scheunpflug 2001, S. 138).

Die hier aufgezeigten Erwartungshaltungen über geschlechtsspezifische Verhaltensweisen der Mädchen und Jungen seitens der Institution Schule als auch seitens der Lehrkräfte als institutionelle Akteure beziehen sich auf *eine* Geschlechterwelt Schule, allerdings mit einer geschlechtsdifferenten Ordnung entsprechend des Zweigeschlechter-Modells. Diese Ordnung basiert auf einem Wissen, welches von einem evolutionsbiologischen Geschlechterkonzept ausgeht, das je nach ökologischen Angeboten realisiert wird.

Da diese Konzeption entsprechend der genzentrierten Entwicklung an der unterschiedlichen genetischen Ausstattung der Geschlechter ansetzt, scheinen

Mädchen und Jungen (auf Grund der Gen-Umwelt-Selektivität) auf *die* Umwelten und Milieueigenschaften zu reagieren, die relevant sind. Die Frage nach der Relevanz, genauer nach der Selektivität[338], der Gen-Umwelt-Beziehung ist wiederum eine evolutionsbiologische. Die Frage pädagogischen Handelns bezieht sich folglich auf die Gestaltung des Umweltangebotes. Dieses ist jedoch mit dem Prinzip der Selektivität verknüpft und damit auch mit der genetischen Größe der Reproduktionsinteressen, die zwischen den Geschlechtern unterschiedlich sind. An dieser Stelle tut sich nun die Frage auf, inwieweit Geschlecht als eine veränderbare Determinante anzusehen ist, insbesondere dann, wenn Geschlecht funktional interpretiert wird.

Auch Lenz betont die wechselseitige Bezugnahme von biologischen und sozialen Faktoren bei der Entwicklung von Mädchen und Jungen. Biologische Dispositionen stecken den Möglichkeitsrahmen ab, welche Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten etc. sich überhaupt ausbilden können und welche nicht. Soziale Einflüsse sind wiederum dafür verantwortlich, was bzw. welche konkreten Entwicklungen zu welchem Zeitpunkt eingeschlagen werden und welche nicht. Für die Erziehung von Mädchen und Jungen reicht diese „integrative" Perspektive Deutungsmuster an die Hand, die unterschiedliches Verhalten der Mädchen und Jungen und insbesondere auch „Problemverhalten" verstehbar werden lassen. Vor dem Hintergrund evolutionär entstandener geschlechtsdifferenter Universalien, verknüpft mit einer genetischen Rahmung, wird beispielsweise hoch-aggressives Verhalten von Mädchen eher vor dem Hintergrund sozialer Zusammenhänge gedacht als stark aggressives Verhalten von Jungen. Daraus resultiert wiederum eine unterschiedliche pädagogische Selbstwirksamkeit der Lehrkraft, da damit der Grad des Einflusses auf Verhaltensweisen unterschiedlich bestimmt wird.

Handlungsmöglichkeiten aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind stets wertegebundene Handlungen. Gleichsam betonen „Evolutionspädagogen und -pädagoginnen" wie Scheunpflug, dass evolutionsbiologische Erkenntnisse keinen Soll-Bezug aufweisen entsprechend der Vorstellung, dass die Natur keine Wertung kennt: „Die biologische Evolution ist kein Werte-generierender Prozess, die Natur kein sittliches Prinzip. Sie taugt deshalb nicht als Vorbild." (Voland 2000, S. 27) Wie sehen dennoch die von Scheunpflug propagierten Hinweise auf pädagogisches Handeln aus?

Diesem Geschlechterkonzept zur Folge hat Schule als pädagogische Einrichtung die Aufgabe, ein Bedingungsfeld von Möglichkeiten zu schaffen, das

[338] Die Selektivität der Gen-Umwelt-Beziehung ist nicht nur genzentriert, sondern auch Ergebnis evolutionärer Prozesse. Diese doppelte Anlagezentrierung betont zwar die Variabilität der Umwelt in der Individualentwicklung, hebt diese durch die einseitige Erklärungsdominanz der evolutionsbedingten Fitnessmaximierung auf.

anlagebedingte Reproduktionsprogramme der Mädchen und der Jungen berücksichtigt und gleichsam ein „ökologisches Angebot“ liefert, welches „jungenspezifische“ als auch „mädchenspezifische“ Verhaltensweisen fördert. So ist die Schule gefordert, einem „kalkulierten Risikoverhalten“ (Scheunpflug 2001, S. 139) insbesondere der Jungen zu „antworten“, indem sie den Jungen und auch den Mädchen ein ökologisches Angebot macht, räumliche Erfahrungen zu sammeln. In einem breiten Spektrum von Möglichkeiten „‘suchen’ Anlagen ihre Umwelt in dem Sinne, dass erstere selektiv auf letztere reagieren“ (ebd., S. 67). Pädagogische Prozesse sollten demnach an den biologischen Bedingungen der menschlichen Natur ansetzen, was dieser Konzeption entsprechend bedeutet, dass von einem binären, polarisierenden Schema der Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen wird. Dann würde pädagogisches Handeln die von der Evolution festgelegten „Spielräume“ menschlichen Verhaltens und Handelns berücksichtigen. Erziehung kann demnach nicht ungelöst von naturwissenschaftlichen Befunden und Erkenntnissen stattfinden, sofern das Zwei-Geschlechter-Modell als Grundprinzip gilt. Wollen Pädagoginnen und Pädagogen zu einem erweiterten Verständnis des Denkens, Fühlens, Handelns und Verhaltens von Mädchen und Jungen gelangen, dann orientieren sie sich zum Einen an dem Leitfaden des funktionalen Anpassungswertes bzw. der Frage, welchen Vorteil eine bestimmte Verhaltensweise hat und richten zum Anderen ihr Verhalten nach dem Prinzip der Gleichheit der Geschlechter aus (vgl. ausgewogene Lebensbilanzen nach Scheunpflug).

Scheunpflug bettet die biowissenschaftlichen Erkenntnisse um die zu erwartenden Geschlechterunterschiede in einen demokratischen Bezugsrahmen, orientiert an der Grundprämisse der Chancengleichheit der Geschlechter ein. Dies bedeutet zum Einen, dass pädagogische Handlungskonsequenzen an diese Prämisse auszurichten sind und zum Anderen, dass ein „besonderer Bedarf an Förderung und Problembearbeitung“ (ebd., S. 139) der je jungen- und mädchenspezifischen Fähigkeiten und „Defizite“ einhergehen sollten. Die höhere Gewaltbereitschaft bei Jungen erfordert eine spezifische Antwort vor dem Hintergrund evolutionstheoretischer Annahmen. Die signifikant höhere Gewaltbereitschaft bei Jungen wird eingebettet in das biologische Erklärungsmuster eines sich stammesgeschichtlich entwickelten männerspezifischen Reproduktionsverhaltens. Entsprechend einer funktionalen Kosten-Nutzen-Rechnung ist davon auszugehen, dass Jungen einen höheren Sozialstatus anstreben, um im (heterosexuellen) Wettbewerb gegenüber anderen Jungen bestehen zu können. Aggressives gewaltbereites Verhalten ist demnach „ein Ausdruck innergeschlechtlicher Konkurrenz“ (ebd., S. 133). Mit anderen Worten: Die erhöhte Gewalt- und Risikobereitschaft hängt mit den funktionalen Reproduktionsinteressen zusammen und

betrifft im Konkreten das innergeschlechtliche Ringen um Sozialprestige, da dies ein entscheidendes Kriterium weiblichen Reproduktionsinteresses ist.

Das Selbstverständnis einer Lehrkraft, die sich dieser evolutionsbiologischen, soziobiologischen Interpretation von Geschlecht zuwendet, speist sich aus der Vorstellung, dass Erziehung generell nur auf der Grundlage der evolutions- und biogenetischen Ausstattung funktionieren kann. Wuketits (1997) nennt eine Fülle von natürlichen Neigungen, die in diesem Fall für die Erziehung interessant sind, da diese mit Wert- und Normvorstellungen in Verbindung gebracht werden. Für den Umgang mit Mädchen und Jungen erweisen sich Neigungen wie „Sicherung der Fortpflanzung", „Sicherung von Ressourcen", „Dominanzstreben", „Sicherheitsbedürfnis", „Nachwuchsfürsorge" von Bedeutung.

Nach Scheunpflug erweist sich der „biologische Blick" als notwendig, um Zusammenhänge der durch die Gen-Umwelt-Selektivität erworbenen Verhaltensweisen zu erkennen und um damit auch Gewalt bei Jugendlichen zu reduzieren. Erkennen Lehrkräfte die „Umgebungsvariabeln" (ebd.), die ein spezifisches Verhalten eher erwarten lassen oder nicht, dann kann entsprechend darauf hin- oder entgegengesteuert werden. In diesem Sinne eröffnet die soziobiologische Perspektive „eine Erklärungskraft für erzieherische Zusammenhänge" (ebd., S. 72). Mit der Auseinandersetzung biowissenschaftlicher Inhalte wird ein Verständnis für übergreifende Muster ermöglicht, das für pädagogisches Alltagshandeln relevant ist, was Scheunpflug an folgenden Beispielen veranschaulicht:

> „Die Erkenntnis, dass das eigene Verhalten durch Anpassungswerte aus der Steinzeit beeinflusst wird, macht es psychisch leichter, ein solches Verhalten angesichts veränderter sozialer Situationen kognitiv zu beeinflussen. Männer mögen sich unwohl fühlen, ein Gespräch nicht als Wettkampf zu führen, da sie dies vielleicht als langweilig empfinden; Frauen empfinden, dass sie sich unangemessen in den Vordergrund drängen, wenn sie es wagen, in einer großen Runde das Wort zu ergreifen. Wenn man lernt, dass diese Gefühle für die Partnerwahl funktional, aber für die Karriere oder die Teamarbeit dysfunktional sind, ist es wahrscheinlich leichter, diese Gefühle bewusst zu machen, sie, wo erforderlich, zu überwinden und quasi rational zu agieren. Zudem wächst das Verständnis für das jeweilige Verhalten des anderen Geschlechts." (ebd., S. 149)

Auch pädagogisch entwickelte Fragestellungen hierzu kreisen ebenso um die Funktionalität menschlichen Verhaltens, da sie aus einer biowissenschaftlichen Perspektive stets auf das geschlechtsdifferente Reproduktionsverhalten gründen. Damit wird jedes geschlechtliche Verhalten reduziert auf den Zweck zur Fortpflanzung. Erziehung verstanden als „ein komplexes Bündel von Auswahlmöglichkeiten" (ebd., S. 68) hat - dieser Konzeption entsprechend - demnach die Aufgabe, Jungen und Mädchen ein breites Spektrum von Umweltbedingungen

anzubieten. Die Frage nach dem dahinterstehenden Erziehungsziel von Mädchen und Jungen wird nicht explizit ausgeführt. Es wird lediglich - ohne Verweis auf das Geschlecht - folgender Zusammenhang hergestellt: Eine große Bandbreite ökologischer Auswahlmöglichkeiten erlaubt es, *die* Umwelten zu wählen und damit die Verhaltensweisen (aus der Gen-Umwelt-Selektivität) zu erwerben, die genotypische Entsprechungen aufweisen. An dieser bedeutenden Stelle ist zu fragen, was aus geschlechtlicher Sicht genotypische Entsprechungen sind.

Die pädagogischen Implikationen, die diese Konzeption bereithält, kreisen um das „Arrangement der Lernwelten" (Scheunpflug 2001, S. 72). So haben sich Lehrkräfte vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen stammesgeschichtlichen Entwicklung die Frage zu stellen, welche spezifischen Umweltangebote und -reize Mädchen und welche Jungen brauchen, um ihnen eine optimale Förderung zu ermöglichen. Auf geschlechtsdifferentes Verhalten könnte damit reagiert werden, indem aus einem schulischen Repertoire an Gestaltungsangeboten geschöpft wird, das je spezifische Arrangements für Mädchen und für Jungen bietet. Hier ist weiter zu fragen, worin sich die geschlechtsspezifichen Arrangements unterscheiden.

Unklar bezüglich der soziobiologischen Forschungsergebnisse bleibt, nach welchen normativen Vorstellungen pädagogische Handlungsprozesse zu gestalten sind. Zwar betonen sowohl Scheunpflug als auch Lenz, dass aus biologischen Sachverhalten keine normativen Handlungsimperative zu formulieren sind, dennoch beschreiben beide die Natur und damit auch die geschlechtliche Natur als evolutives Produkt, das den Menschen in zwei Charaktere aufspaltet und deren konkrete Ausprägung je nach soziokultureller „Beantwortung" verfeinert. So kann lediglich festgehalten werden: Die angeblich naturgegebene Polarität der Geschlechter und die damit verbundene Verschiedenheit der Geschlechter bilden den Rahmen, wie sich Mann und Frau, Mädchen und Jungen begegnen und in normativ pädagogischer Perspektive: begegnen sollen.

Scheunpflug erwähnt bezüglich der pädagogischen Perspektive lediglich die Unterschiedlichkeit der Geschlechter und gleichsam die Perspektive ausgewogener Lebensbilanzen zwischen den Geschlechtern.

> „Soziobiologische Forschung macht aber auch deutlich, dass Verhaltensgleichheit zwischen Männern und Frauen nicht erreicht werden wird, da beide zu unterschiedlich sind. Sie stärkt hingegen die Perspektive, ausgewogene Lebensbilanzen zwischen den Geschlechtern anzustreben." (Scheunpflug 2001, S. 140)

Was Scheunpflug im Konkreten unter „ausgewogenen Lebensbilanzen zwischen den Geschlechtern" versteht, unter Anderem auch aus einer spezifisch geschlechterpädagogischen Perspektive, wird nicht näher erläutert. Es liegt nahe, darunter ein auf Gleichwertigkeit beruhendes Geschlechterkonzept zu verstehen, welches

die Differenzen der Geschlechter unterstreicht und deren Verhältnis als funktional betrachtet. In diesem könnte zum Einen der Ausgangspunkt die Geschlechtsunterschiede sein, die also in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinander in Beziehung stehen und zum Anderen könnte dieses Konzept die pädagogische Zielsetzung enthalten, unter Anerkennung und Förderung unterschiedlicher Verhaltensweisen chancengleiche Lebensentwürfe anzubahnen.

Betrachtet man die Beziehung zwischen Frauen und Männern unter der Perspektive evolutionsbiologisch bedingter Unterschiede, dann steht die Fitnessmaximierung als tragendes Prinzip zwischen ihnen, d.h. sie legen sich gegenseitig auf bestimmte Eigenschaften bezüglich der Fortpflanzung fest: Männer neigen zur Promiskuität, Frauen haben enormes Sicherheitsbedürfnis etc. Dieses reproduktionszentrierte, funktionale Geschlechterbild beinhaltet ein Deutungsmuster pädagogischer Prozesse, das Mädchen und Jungen im Verhaltensfeld der reproduktiven Eignung interpretiert. Damit fungiert der Bezug auf die evolutionsgenetische Ausstattung der Geschlechter als Ursachenbegründung durch Zweckbehauptung: „Von behaupteten Zwecken schließt man auf Ursachen, von angeblicher Nützlichkeit schließt man auf ursächliche Entstehung. Warum-Fragen werden durch Wozu-Fragen ersetzt, Ursachen durch Zwecke." (Ulich 1995, S. 94) Ferner werden Unterschiede in der Anatomie, der Hormone, des Gehirns und der Gene unbegründet vorausgesetzt und entlang einer „natürlichen" Grenzziehungspraxis in männliche und weibliche Problemstellungen spezifiziert.

> „Die Grenzen des Geschlechts, die Bandbreite der Möglichkeiten für eine gelebte Interpretation sexuell differenzierter Anatomie scheinen weniger von der Anatomie selbst bestimmt zu sein, sondern vielmehr vom Gewicht kultureller Institutionen, die per Konvention die Anatomie interpretiert haben." (Butler 1991b, S. 64)

Eine Schule, die solche Lernarrangements nach Scheunpflug zu favorisieren pflegt, wiederholt kulturelle Konventionen, die auf Ausschluss basieren.

Die soziale Kategorisierung in Mann und Frau, sowie deren evolutionsbiologische Begründung versprechen nicht viel Raum für alternative Geschlechterentwürfe[339] außerhalb dieses Denkmodells. Diese Konzeption ist ein Effekt des hegemonialen Geschlechterdiskurses, da ein Wissen um zwei sich ausschließende, unveränderbare, natürliche Geschlechter durch Naturalisierungsstrategien produziert wird. Zudem ist auf eine wesentliche Gefahr hinzuweisen: Wird für die soziale Kategorisierung von Mädchen und Jungen im Wesentlichen die biogenetische Ausstattung verantwortlich gemacht und werden damit auch psychologisch Merkmale und Eigenschaften entsprechend dem bipolaren Schema generalisiert, dann ist der Weg geebnet für stereotype und vorurteilslastige Praktiken,

[339] nicht Reproduktionszwecken dienende Geschlechterentwürfe

die das Verhältnis der Geschlechter untereinander nicht nur differenziell sondern auch hierarchisch ordnen. Eine kritische Reflexion des eigenen Verwobenseins in soziale und gesellschaftliche Bedeutungskomplexe im Hinblick auf eine angeblich objektive Beschreibung von Natur bleibt aus. Werden biologische Unterschiede auch im Zusammenhang der Anlage-Umwelt-Beziehung fortgeschrieben - auch unter Betonung der Gleichheit der Geschlechter-, dann werden die Geschlechterordnung und das Geschlechterverhältnis unbeirrt weitertradiert. Dies bedeutet, dass das bipolare Modell mitsamt seinen analogen psychisch-sozialen Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Gesellschaft und damit auch in pädagogischen Institutionen weiterhin verankert bleibt.

Dieses Wissen regiert das Handeln und Denken der Lehrkräfte, indem es Einfluss auf deren Wahrnehmung nimmt. Zudem werden damit zwischengeschlechtliche Differenzen polarisiert, während innergeschlechtliche Differenzen ignoriert werden. Werden Verhaltensdifferenzen der Geschlechter vorausgesetzt, dann ist stets die Frage zu klären, inwiefern diese vor dem Hintergrund hierarchischer Gegensatzpaare Ungleichheiten erzeugen. Demnach ziehen die hier aufgeführten, zu erwartenden Unterschiede Konsequenzen pädagogischen Handelns nach sich, nämlich dass dasselbe Verhalten von Mädchen und Jungen unterschiedlich interpretiert wird, was wiederum zu unterschiedlichen zweigeteilten Subjektivierungsprozessen von Mädchen und Jungen beiträgt. Pädagogisches Handeln hat auf die unterschiedlichen Reproduktionsinteressen zwischen den Geschlechtern als genetische Größe keinen Einfluss. Zwar können Umweltreize zu unterschiedlichen Verhaltensstrategien führen, allerdings wird das erzieherische Umweltangebot durch eine scheinbar evolutionsbiologisch bedingte Selektivität ausgebremst. Dies wird in folgender Annahme Scheunpflugs deutlich: „Damit ist die Selektivität der Gen-Umwelt-Beziehung selbst ein Produkt der Evolution, das im Verlauf der Stammesgeschichte entstanden ist.“ (Scheunpflug 2001, S. 67)

Ich möchte zuletzt auf ein Zitat von Hark auf die hegemoniale Repräsentationsstruktur der Geschlechterbinarität eingehen, wie sie in der oben beschriebenen Richtung grundlegend ist:

> „Das, was uns Heutigen so evident zu sein scheint, nämlich das Gefühl, nicht nur ein Geschlecht zu haben, sondern es wesentlich zu sein, wird so rekonstruierbar als Effekt des Zusammenwirkens verschiedener Diskurse und Kulturtechnologien, eben auch solcher, die als Natur bzw. natürlich gelten, etwa die Verankerung von Geschlecht in einer als historisch, kulturell, sozial, aber auch psychisch und physiologisch invariabel gedachten Körperlichkeit.“ (Hark 2001, S. 361)

So ist letzen Endes nicht die Biologie das Problem, sondern die Art und Weise des Umgangs mit ihr (Butler 1991b, S. 71).

4.2.3 Gleichheits-Konzeption von Geschlecht

Theoretische Annahmen

Die feministisch sozialwissenschaftlichen Geschlechterkonzeptionen sind in den Begriffen der „Gleichheit“ (4.2.3) und der „Differenz“ (4.2.4) gefasst, die die nächsten zwei Konzeptionen präsentieren. Feministische Theoriebildung thematisiert und analysiert das Geschlechterverhältnis generell als Ungleichheitsverhältnis. Zudem wird Geschlecht (gender) in den zwei Konzeptionen jeweils als soziale Strukturkategorie betrachtet, wohingegen das biologische Geschlecht unterschiedlich berücksichtigt und in das Geschlechterverhältnis eingeflochten wird. Die beiden Konzeptionen werden im Folgenden hinsichtlich der Analysekategorien untersucht und deren jeweilige grundlegende Elemente identifiziert. Ebenso der feministischen Konzeption zuzurechen ist die Synthetisierung der Gleichheits- und Differenzkonzeption in dem Konzept der „egalitären Differenz“ nach Annedore Prengel (4.2.5).

Unter Rekurs auf Simone de Beauvoir und ihrer Vorstellung von Geschlecht als veränderbare soziale Kategorie (gender) einschließlich ihrer humanistischen Forderung nach der Gleichheit von Frauen in den 1960er Jahren, haben Vertreterinnen der Gleichheitsposition an verschiedenen Bereichen mit ihrer Kritik an der patriarchal strukturierten modernen Gesellschaft angesetzt.

> „Die Gleichheitsposition ist entwickelt worden auf dem Hintergrund ungleicher objektiver Bedingungen und Rechte, etwa der ungerechten Verteilung gesellschaftlicher Güter (Bildung, Erwerbsarbeit, materielle Ressourcen, politischer Einfluss etc.).“ (Uecker 1998, S. 43)

So hat diese Konzeption der Egalität der Geschlechter über weite Strecken die Frauenforschung, die eng mit der Frauenbewegung[340] und ihrem politischen Impetus in den 1970er Jahren verknüpft war, dominiert. Dabei ging es ihnen primär um die humanistische Forderung nach der Gleichwertigkeit aller Menschen, um die Gleichstellung der Frauen im rechtlichen, sozialen und politisch-wirtschaftlichen Bereich.[341] Mit dem Ziel der „ideologiekritischen Aufdeckung

[340] Die neue Frauenbewegung in den 1970er Jahren lässt sich in drei feministischen Strömungen beschreiben, deren theoretische Ausarbeitung die Konzeptionen um Gleichheit und Differenz der Frauen- und Geschlechterforschung widerspiegeln: der „Liberale Feminismus“, orientiert an den Menschenrechten, der „sozialistische Feminismus“, auf den Abbau sozialer Ungleichheiten abzielend und der „Radikale Feminismus“ mit seinem Leitspruch „Das Private ist politisch“ (vgl. Faulstich-Wieland 2003, S. 97ff). Allen Richtungen war ihr Einsatz für die Demokratisierung sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse gemein.

[341] Vgl. von Felden 2003, S. 82f; Schaufler 2002, S. 79ff

geschlechtshierarchischer gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (Nissen 1998, S. 68) und der Veränderung dieser Machtstrukturen und -institutionen[342] sahen Gleichheitsfeministinnen die Notwendigkeit eines organisierten Handelns und Partizipierens von Frauen gegen Diskriminierungen und Benachteiligungen und für eine Symmetrisierung von Geschlechterbeziehungen, die jegliche Form geschlechtlicher Hierarchisierung und Dichotomisierung negiert.

Theoretikerinnen der Gleichheitsposition betonen nicht nur die Forderung nach struktureller und rechtlicher Gleichheit der männerzentrierten, geschlechtshierarchischen Gesellschaftsstruktur, sondern formulieren auch die sozialgesellschaftlichen Bedingungen unabhängiger Lebensentwürfe. Zudem verstehen sie Geschlecht (gender) als kulturelles Symbol. Damit wenden sie sich gegen die Vorstellung von Geschlecht als der Natur des Menschen immanente Differenz und prangern jegliche biologistische Zuschreibungen und Essentialisierungen als totalisierende Praxis zur Auftrechterhaltung der Gesellschaftsstruktur an. Das Insistieren auf die Anerkennung gleicher Fähigkeiten und Eigenschaften schließt Differenzziehungen zwischen den Geschlechtern aus und fordert die ausnahmslose Egalität.

> „Der Gleichheitsgedanke, der das Recht von Frauen auf gesellschaftliche Teilhabe einklagt, räumt jedoch traditionell weiblichen Lebenszusammenhängen und den in ihnen verwurzelten Tätigkeiten, Fähigkeiten und Werten eher eine nachgeordnete Bedeutung ein. Er schreibt ihnen bisweilen sogar ausdrücklich defizitären Charakter zu.“ (Uecker 1998, S. 46)

Geschlechtsunterschiede werden nach gleichheitstheoretischer Argumentationslogik nicht kausalbiologisch begründet, sondern resultieren aus den unterschiedlichen, patriarchalisch-hierarchischen Lebenszusammenhängen und somit auch aus den (Re-)Produktionsprozessen geschlechtsspezifischer Erziehung und Sozialisation[343]. Hierfür steht das Konzept der Geschlechtsrolle, die unter gesellschaftlichem Einfluss eingeübt, generiert und verinnerlicht wird entsprechend der Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfe. Dabei wird von einem Geschlechtskerndenken ausgegangen. [344]

---

[342] Eine aktive Praxis bezüglich der Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse trägt heute das Konzept des Gendermainstreamings bei, welches institutionell gestützt wird.

[343] Vgl. Bilden 1991; Hagemann-White 1984

[344] „Die Rollen-Metapher ist der psychischen Zentralität und der Nichtablegbarkeit von Geschlecht nicht angemessen; sie unterschlägt Macht- und Dominanzverhältnisse und ist ungeeignet, historische Veränderungen aus einer inneren Dynamik zu konzipieren; sie hat eine fatale Nähe zum vorherrschenden Denken von Geschlecht in polaren psychologischen Eigenschaften.“ (Bilden 1991, S. 280)

Die Gleichheitsforderung richtet sich in erster Linie auf die Gleichheit beider Geschlechter und geht zudem von der Gleichheit aller Frauen untereinander aus. Damit werden sozialstrukturelle Merkmale wie Bildung, Beruf, Herkunft, Lebensstil, sexuelle Orientierung, Einkommen etc. nicht berücksichtigt, so dass Frauen als eine homogene Gruppe, die den Männern gleichzustellen ist, angesehen werden. Daraus lässt sich zusammenfassend sagen: Die Homogenisierungsbestrebungen gründen auf dem „Befreiungsunternehmen" (weißer, westlicher) Frauen vom patriarchalischen System hin zu einer Neutralisation von Geschlecht. Aus der durch die Ungleichheiten heraus entstandenen Opferhaltung kennzeichnet sich diese Konzeption vorwiegend durch das Aufbegehren gegen patriarchalische Gesellschaftsstrukturen, durch eine homogene, vereinheitlichende Wahrnehmung „der Frauen" und durch politische Forderungen der Gleichstellung der Frau.

Im Vordergrund dieser Konzeption steht die Gleichheit der Geschlechter in alltäglichen Interaktionen und Situationen und auch Gleichheit in den Geschlechterverhältnissen, d.h. auf der strukturellen Ebene. Das Geschlechterverhältnis als „Organisationsprinzip" dringt in alle Ebenen des Sozialen ein und schafft dort Strukturen: sei es der Prozess der Arbeitsmarktsegregation, die kulturellen Repräsentationen von Frauen und Männern in Medien, die Besetzung von Machtpositionen, die Lohnverteilung des Arbeitsmarktes, die Sexualität oder die Geschlechtsstereotype etc. (Villa 2001, S. 21). Alle gesellschaftlichen Dimensionen stehen in einem sozialen Kontext mit dem Geschlechterverhältnis und der gesellschaftlichen Hierarchisierung.[345]

Im Folgenden richtet sich das Interesse auf die pädagogische Frauenforschung, auf die Koedukationsdebatte, die ihre Wurzeln in dieser Geschlechterkonzeption hat. Die Erziehungswissenschaft gewichtet die Gleichheitskonzeption im Verhältnis zu anderen Konzeptionen stärker. Dies zeigt sich darin, dass die Frauen- und Geschlechterforschung von der Erziehungswissenschaft „als Kritik der hierarchisierenden und diskriminierenden Erziehungspraxis" (Bönold 2003, S. 132) interpretiert wird. Erziehungswissenschaftlerinnen, insbesondere Horstkemper (1987), Pfister (1988), Valtin (1993), Faulstich-Wieland (1991), Kreienbaum (1995) und Kampshoff/Nyssen (1999) befassen sich mit der Koeduaktion von Schülerinnen und Schülern, die Ende der 1970er Jahre begann und bis heute thematisiert wird. Die gesellschaftlich defizitäre Situation von Mädchen und Frauen wird nun auch in Bildungseinrichtungen problematisiert. Im Vordergrund stehen die Strukturen geschlechtsspezifischer Diskriminierungen in Schule

[345] Das zentrale Merkmal des Geschlechterverhältnisses ist die „strukturell hierarchisierte Beziehung zwischen Männern und Frauen" (Villa 2001, S. 25). Diese zeigt sich in kapitalistischen Gesellschaften in der Arbeitsteilung: Diese stellt keine natürliche Notwendigkeit dar, sondern ist eine gesellschaftliche und historische Entwicklung sozialer Lebenszusammenhänge (ebd., S. 26f).

und Unterricht. Damit wird der Zusammenhang der hierarchischen Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen mit schulischen Erziehungsprozessen herausgearbeitet. Unter dem Begriff des „heimlichen Lehrplans“ wird thematisiert, wie verdeckte Mechanismen auf der Ebene des Verhaltens, der Einstellungen und der Wahrnehmung dazu beitragen, Geschlechtsstereotype zu reproduzieren und generell die Geschlechterhierarchie einschließlich ihrer strukturellen Ungleichheiten zu sichern. So kann zwar von einer formalen Chancengleichheit gesprochen werden, allerdings werden durch schulische Kommunikationsprozesse, durch Schulmaterialien und Lehrpersonen Ungleichheiten und Geschlechtsstereotype transportiert, die wiederum das hierarchische Geschlechterverhältnis stabilisieren. Valtin stellt die unbewussten, subtilen Wirkungen der Institution Schule, d.h. den heimlichen Lehrplan bezüglich seiner Faktoren dar:

- „Die hierarchischen Strukturen in der Schule und die Unterrichtsmaterialien bieten Mädchen jenseits traditioneller Weiblichkeitsentwürfe wenig attraktive Identifikationsmöglichkeiten.
- Geschlechtsstereotype (unbewusste) Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern führen zu unterschiedlichen Erwartungen an Schülerinnen und Schüler und zu unterschiedlichen Beurteilungen und Rückmeldungen.
- Die schulischen Interaktionsstrukturen sichern Jungen ein Mehr an Aufmerksamkeit, Beachtung und Wertschätzung.
- Die Stärken der Mädchen, ihre sozialen Kompetenzen in Bezug auf Kooperationsfähigkeit, Rücksichtsnahme und Anpassungsbereitschaft, werden nicht erkannt und nicht honoriert.
- Durch die Internalisierung traditioneller Weiblichkeitsentwürfe wirken Frauen - Lehrerinnen, Mütter und Mädchen - als Mittäterinnen an der Verwirklichung des heimlichen Lehrplans mit.“ (Valtin 1993, S. 10f)

Die sozial erworbenen Geschlechtsunterschiede und deren normative Bewertung für die Pädagogik werden als zentrale Topoi in der Koedukationsdebatte behandelt. Die Programmatik der Koedukation strebt das übergeordnete Ziel der gleichen Erziehung von Mädchen und Jungen an und verweist auf die „Hoffnung, dass durch gemeinsame Erziehung/Unterrichtung die Geschlechter zumindest etwas egalitärer zu ‘formen’ sind“ (Bönold 2003, S. 150). Vor dem Hintergrund der Gleichheitsposition kann das egalitäre Geschlechterverhältnis und damit der Abbau der Geschlechterhierarchie und eine Überwindung der Geschlechtsstereotype im Schulalltag als übergeordnete Zielsetzungen formuliert werden.[346] Für die Schülerseite bedeutet dies, sich von den vorgesetzten

[346] Bönold weist darauf hin, dass die eigentliche Koeduaktionsdebatte mehr eine Androzentrismuskritik ist als eine Auseinandersetzung über Pro- oder Contra-Argumente (Bönold 2003, S. 158).

Mustern zu lösen und von den stereotypen Zuschreibungen zu befreien. Die aktuelle Schulforschung um das Geschlecht konzentriert ihr Augenmerk auf folgende Forschungsfelder: Die Geschlechterverteilung in der Schule, Geschlechtertypisierung in Schulbüchern, geschlechtsspezifische Schulleistungen und Interessen, Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter, Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation (Stürzer u.a. 2003).

In der Koedukationsforschung werden die latenten Mechanismen polarisierender Geschlechtsrollenzuschreibungen, der Ausgrenzung und Diskriminierung von Mädchen zur Sprache gebracht. So werden im Folgenden fünf schulische Dimensionen auf die Benachteiligungen von Mädchen befragt:

Lehrkräfte als Vermittler des heimlichen Lehrplans

Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrkräften gründen oftmals auf geschlechtsstereotypen Deutungsmustern. Mühlen-Achs sieht den Mechanismus, Schülerinnen und Schüler mit vorgefertigten Schablonen wahrzunehmen, als einen durch das komplexe Unterrichtsgeschehen begünstigten Prozess:

> „Die Vorstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit als polarer Eigenschafts- und Fähigkeitskomplex ist zutiefst in unsere Gesellschaft und unser Bewusstsein eingewoben. Da sie zudem mit dem zentralen Begriff Natur verknüpft ist, verschafft sie der stark überladenen Situation des Klassenzimmers (Komplexität, Massenhaftigkeit, Bedeutungsvielfalt, Ambivalenz) eine quasi - natürliche Struktur, eine immerhin Zweiteilung der Problematik.“ (Mühlen-Achs 1987, S. 175f)

So kann allgemein konstatiert werden, dass Lehrkräfte durch die Internalisierung oftmals traditioneller Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe und durch die Erleichterung durch Kategorisierungen als Vermittler des heimlichen Lehrplans auf Schülerinnen und Schüler wirken. Ebenso tragen Lehrkräfte einen wesentlichen Part zur Ausbildung eines geschlechtsspezifischen (Leistungs-)Selbstkonzeptes bei. In dieser Hinsicht zeigen die Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern auf das (Leistungs-)verhalten von Mädchen und Jungen deutliche Strukturunterschiede in der Ursachenzuschreibung: Jungen werden im Wesentlichen bezüglich ihrer Leistungen gelobt, wohingegen Mädchen Lob auf Grund von Verhaltensweisen wie Fleiß, diszipliniertes und angepasstes Verhalten und Ordentlichkeit erfahren. Jungen werden im Vergleich zu den Mädchen öfters kritisiert und getadelt. Die Ursachen des Tadels sind meist Disziplinstörungen, Unordentlichkeit und Unaufmerksamkeit, während Mädchen auf Grund mangelnder Leistung getadelt werden (Dweck/Goetz 1978 nach Hagemann-White 1984, S. 71; vgl. auch Horstkemper 1992). So kann festgehalten werden, dass Lehrerinnen und Lehrer ein geschlechtsspezifisches Lob- und Tadelverhalten zeigen, das sich in einer je nach Geschlecht variieren-

den Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg äußert. Daraus resultiert ein unterschiedliches Leistungsselbstkonzept zwischen Jungen und Mädchen. Denn: Jungen können ihre Erfolgserlebnisse besser in ihr Selbstkonzept integrieren als Mädchen, da sie diese auf internale Ursachen zurückführen, während Mädchen Erfolg meist mit externalen Faktoren begründen. So konstituieren Lehrkräfte durch ihre geschlechterbezogenen Leistungszuschreibungen das Selbstvertrauen von Mädchen und Jungen unterschiedlich mit.

Interaktionsstrukturen
Die unterschiedliche Wahrnehmung von Mädchen und Jungen seitens der Lehrkräfte zeigt sich beispielsweise deutlich in der signifikant geschlechtsspezifischen Verteilung der Aufmerksamkeit von Lehrkräften im Klassenzimmer: Demnach werden Jungen deutlich häufiger aufgerufen und beachtet als Mädchen. Die höhere Beachtung der Jungen seitens der Lehrkräfte bezieht sich auch auf Lob und Tadel, d.h. Jungen werden signifikant öfter gelobt, aber auch häufiger getadelt sowie öfters auf Grund von Disziplinstörungen sanktioniert. Dies ist das wesentliche Ergebnis der Interaktionsstudie von Frasch und Wagner (1982), welche im weiteren Verlauf noch näher vorgestellt wird. Das deutliche Beachtungsplus der Lehrkräfte für Jungen wird ergänzt durch die dominante Rolle der Jungen in schulischen Kommunikationsstrukturen. So verhalten sich einige Jungen offensiver und zeigen dominantes bis aggressives Verhalten, was zur Folge hat, dass sie die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für sich gewinnen. So kann zusammengefasst werden, dass ein Mehr an Beachtung und Aufmerksamkeit für die Jungen das schulische Interaktionsverhalten kennzeichnet.

Schulbücher/ Unterrichtsmaterialien
Mädchen und Frauen sind in Schulbüchern nach wie vor unterrepräsentiert. Die Ergebnisse der Schulbuchforschung der 70er Jahre verglichen mit denen der 90er Jahre zeigen zwar positive Veränderungen vorwiegend in der Abnahme stereotyper Darstellungen von Frauen und Männern in neueren Schulbüchern, dennoch werden Mädchen im Vergleich zu Jungen kaum Identifikationsmodelle[347] angeboten (Valtin 1993, S. 25). Ferner werden traditionelle Geschlechtsrollenklischees und auch geschlechtsstereotype Eigenschaften und Verhaltensweisen in und durch Schulbücher nach wie vor transportiert und damit reproduziert.[348]

[347] Dies zeigt sich beispielsweise in Darstellungen des beruflichen Bereichs, nämlich dass nur 31% der dargestellten erwerbstätigen Personen Frauen sind (Cornelißen u.a. 2003, S. 223; vgl. Hunze 2003, S. 60ff).
[348] Cornelißen 2003, S. 224

Frauen in Führungspositionen der Schule
Mädchen haben in koedukativen Schulen kaum die Möglichkeit, sich im Sinne des Modell-Lernens an Frauen zu orientieren, die Führungspositionen innehaben. Die Zahl der Frauen in Führungspositionen in den alten Bundesländern beträgt um die 20% (Stürzer u.a. 2003, S. 221). Dies signalisiert den Schülerinnen und auch den Schülern, dass Frauen mit Führungspositionen weniger in Verbindung gebracht werden.

Sexualisierte Gewalt
Jungen haben sozialisationsbedingt damit zu tun, stärker und permanent besser sein zu müssen als Mädchen. Jungen stehen dabei ständig unter Druck, diesen männlichen Imperativ zu erfüllen, so dass sie mit dem Zwang zur ständigen Überlegenheit leben müssen. Gelingt ihnen dies nicht[349], versuchen sie ihre Gefühle der Ohnmacht, die sie meist als Wut wahrnehmen, mit Gewalt auszudrücken.[350] Die hier nur sehr grob angedeuteten Aspekte männlicher Sozialisationsverläufe sind nicht unabhängig des hierarchischen Geschlechterverhältnisses zu denken. „Die zum Teil ritualisierten Übergriffen der Jungen gegen die Mädchen haben sicherlich eine ganze Reihe von Funktionen und Bedeutungen: Demonstration von Überlegenheit, Aufbau von Selbstwertgefühl, Abwertung der Mädchen." (Pfister 1993, S. 80) Mädchen haben auch in der Schule mit sexualisierten und z.T. auch grenzüberschreitenden Handlungen zu tun: Monika Barz untersuchte in ihrer Studie zum Forschungsprojekt „Unterrichtsstrategien und ihre Auswirkungen auf das Schülerverhalten" (1984) u.a. auch die Frage, was Mädchen und Jungen im Unterricht durch den Kopf geht. Dabei scheint für viele Mädchen Aggressionen und Gewalt von Jungen ein Thema zu sein; sie fühlen sich durch auffälliges Verhalten der Jungen geärgert, gestört und auch bedrängt.[351] Zudem schreiben Lehrkräfte ihnen eine Schutzbedürftigkeit und Schwäche zu, indem sie den Imperativ setzen, dass „Mädchen nicht geschlagen werden dürfen". Mit dieser Verallgemeinerung geht einher, dass Mädchen ein Sonderstatus zugewiesen wird, der in den Augen der Jungen mehr ein Privileg darstellt und aggressives Verhalten Mädchen gegenüber schürt. Oswald, Krappmann und Salisch (1988) machen in ihrer Untersuchung zu Interaktionssequenzen zwischen Mädchen und Jungen sechs Interaktionstypen[352] aus und liefern damit ein differenziertes Bild über die Interaktionsmuster zwischen Mädchen

[349] Insbesondere in Sachen Schulleistungen, wie jüngst PISA gezeigt hat, machen Jungen die Erfahrung, dass Mädchen bessere Leistungen zeigen als sie.
[350] Vgl. Ottemeier-Glücks 1994, S. 89
[351] Vgl. auch Klees 1993, S. 175
[352] Die sechs Interaktionstypen gehen zum Teil auch über die Geschlechtergrenzen hinweg: die Abstinenten, die guten Partner/innen, die Piesacker, die Geärgerten, die Kämpferinnen und die Necker/innen (Oswald/Krappmann/Salisch 1988, S. 189).

und Jungen. Es stellte sich heraus, dass Übergriffe und aggressive Bedrängungen hauptsächlich von Jungen ausgingen; dennoch zeigte sich dabei, dass nur ein kleiner Teil der Jungen an den Übergriffen beteiligt war und die Grenzen der Mädchen überschritt. Darüber hinaus zeigte sich, dass bei gewaltförmigen Beziehungskonstellationen Mädchen aktiv auf Praktiken der Gruppensolidarität zurückgriffen (Oswald/Krappmann/Salisch 1988, S. 189).

Die hier vorgestellten Ebenen der Koeduaktion wurden von Kauermann-Walter und Kreienbaum (1989) in einem nichthierarchischen Modell, dem soziopsychologischen Bildungszirkel, systematisiert. Ziel ist es, mit dessen Hilfe „den heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung aufzudecken" (Kreienbaum 1989, S. 34) und diesen auch für praktisches Handeln als Orientierungsrahmen nutzbar zu machen.

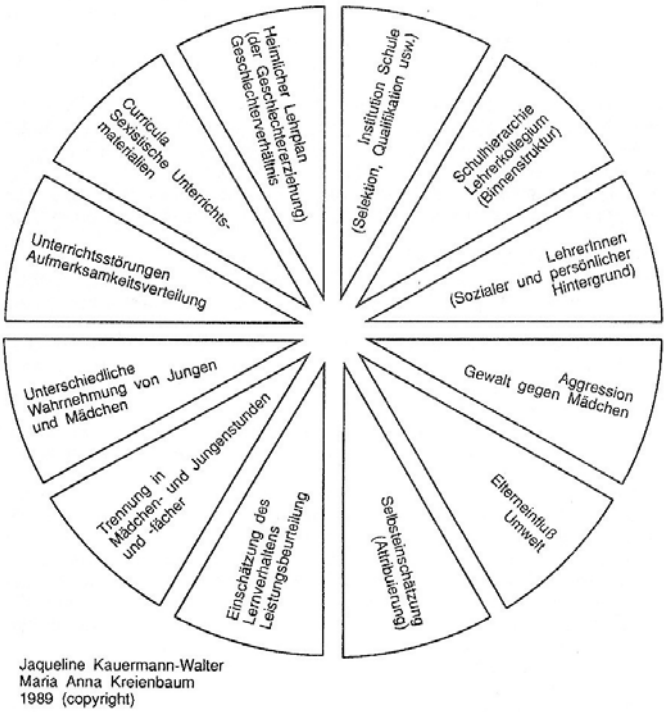

Abbildung 6: Der soziopsychologische Bildungszirkel (Kreienbaum 1995, S. 32)

Mit Hilfe dieses Zirkels kann Schule auf der Ebene der interaktiven Kommunikationsstrukturen sukzessiv erschlossen werden (Kreienbaum 1995, S. 33), d.h. Schule kann als komplexes Beziehungsgeflecht unter Betrachtung vielfältiger, sich wechselseitig bedingender Faktoren systematisiert werden. Dabei können die einzelnen Ebenen zueinander in Beziehung gesetzt werden, so dass sich ein Gesamtzusammenhang formt, der zu einer differenzierten und komplexeren Sicht schulischer Einflussfaktoren führt. Weiter bietet das Modell eine „vertiefende komplementäre Betrachtung einzelner Aspekte (die sich jeweils gegenüber liegen)" (ebd.) und die in dieser Komplementarität mehrperspektivische Ebenen berücksichtigen, wie z.B. die individuelle und gesellschaftliche oder die psychologische und soziologische Perspektive. Für die pädagogische Praxis fungiert dieses Modell auch als ein analytisches Instrumentarium, mit der der konkreten schulischen Situation begegnet werden kann. Ein Schwerpunkt der Koedukationsforschung ist, wie auch das obige Modell zeigt, primär die subjektiv interaktive Betrachtungsebene von Geschlecht. Eine Fokussierung des Verhältnisses des schulischen Alltagshandelns von Schülernnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern und des Geschlechterverhältnisses gesellschaftlicher und bildungsinstitutioneller Strukturzusammenhänge stellt hingegen ein wenig bearbeitetes Feld dar (Bönold 2003, S. 158). Vor diesem Forschungshintergrund ergibt sich folgendes Bild: Rosenbichler/Vollmann fassen die defizitäre Situation der Mädchen im Interaktionsgeschehen Unterricht entlang folgender Ergebnisse zusammen:

- „Mädchen erhalten weniger Aufmerksamkeit und Kritik.
- Mädchen haben weniger Interaktion mit LehrerInnen.
- Mädchen werden eher zu LehrerInnen kontrollierenden Tätigkeiten ermutigt.
- Mädchen werden abhängig von personenbezogener Bestätigung.
- Mädchen werden mehr für Versagen als für Stören kritisiert.
- Mädchen sehen sich eher der Erwartung von Fleiß und Sauberkeit gegenüber als der von kreativer Denkfähigkeit.
- Mädchen lernen früh, sich unterzuordnen und anzupassen." (Rosenbichler/ Vollmann 1991, S. 22)

So kann im Sinne der gleichheitstheoretischen Geschlechterkonzeption zusammenfassend festgehalten werden, dass der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule die Mädchen auf ihre traditionelle Rolle als Frau festlegen, sie also subtil in die vorgefertigten Bahnen eines normativen Weiblichkeitskonzeptes verweisen soll.

Valtin betont die Wirkung der schulischen Strukturen[353] auf das Selbstbild, das Selbstwertgefühl, das Bewusstsein für eigene Stärken, die eigene Leistungs-

[353] Vgl. Brehmer 1982

selbstwirksamkeit[354], die Interessenspräferenzen sowie auf die Lebensorientierung der Mädchen (Valtin 1993, S. 8). Auch Enders-Dragässer sieht die Schulerfahrungen der Mädchen primär geprägt durch den herrschenden Androzentrismus der schulischen Bedingungen:

> „Während der Jahre ihres Schulbesuchs werden die Schülerinnen an die Normalität von Benachteiligungen, Belastungen und Beschädigungen gewöhnt, die sie als Frauen in einer auf Männerinteressen und -erfahrungen beruhenden patriarchalen Gesellschaft mit geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung nahezu alltäglich erfahren müssen." (Enders-Dragässer 1983, S. 252f)

Die Koedukationsdebatte ist über weite Strecken von einem Konsens geprägt, der trotz Benachteiligungen der Mädchen die gemeinsame Unterrichtung von Mädchen und Jungen anstrebt. Diesbezüglich herrscht die Meinung, dass bei einer Trennung der Geschlechter sich die Konfliktebenen nur verlagern, das Grundproblem jedoch weiter existieren würde (Kreienbaum 1995, S. 24; Valtin 1993, S. 34).[355]

Forschungsergebnisse

Insbesondere die feministische Schulforschung hat bis zu Beginn der 90er Jahre den Schwerpunkt auf die Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen im Unterricht gelegt. Dabei wurde das Ziel verfolgt, die Geschlechterhierarchie abzubauen und die Benachteiligungen insbesondere der Mädchen aufzuheben. Die hierarchischen Unterschiede zeigen sich in erster Linie auf der strukturellen Ebene, wie z.B. in Schulbüchern, in Lehrplänen, in Führungspositionen oder in der Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen durch Lehrkräfte.

Es wird im Folgenden die Studie von Heidi Frasch und Angelika C. Wagner, die ein Wissen der gleichheitstheoretischen Konzeption produziert, vorgestellt und auf die wesentlichen Kategorien hin analysiert. Diese Studie ist eine der ersten deutschsprachigen Untersuchungen zum hierarchischen Geschlechterverhältnis in der Schule auf der Ebene der Interaktionen. Frasch und Wagner

[354] Marianne Horstkemper (1987) untersuchte in ihrer Längsschnittstudie die Entwicklung des Selbstkonzeptes. Dabei zeigten Mädchen ein geringeres Selbstvertrauen bezüglich ihrer Leistungen als Jungen. Zudem konnte ein geschlechtsspezifisches Erklärungsmuster ausgemacht werden: Mädchen führen ihren Erfolg auf Glück zurück und begründen ihren Misserfolg mit mangelndem Können und fehlender Begabung. Damit neigen sie zu misserfolgsorientierten Attribuierungen und zeigen ein geringes Zutrauen in ihre Leistungsfähigkeit und somit ein geringes Selbstvertrauen.

[355] Faulstich-Wieland weist in diesem Zusammenhang auf die Schülerperspektive hin, die besagt, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden wollen.

führten Mitte bis Ende der 1970er Jahre zwei empirische Untersuchungen zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden im LehrerInnenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in Grundschulen durch. Die unterschiedliche Behandlung der Mädchen und Jungen durch Lehrkräfte war die gedankliche Ausgangslage ihres Untersuchungsansatzes. Die Untersuchung von Diskriminierungsprozessen und die damit einhergehende Formulierung konkreter Sexismusstrukturen in der Schule stellt den gedanklichen Überbau und gleichsam die Problemsituation dieser empirischen Studie dar. Somit wird an den Defiziten der Mädchen angesetzt, indem die „Jungen als förderungswürdiger" (Frasch/Wagner 1982, S. 275) eingeschätzt werden als die Mädchen. Frasch und Wagner gehen davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer die Rolle der Jungen höher wertschätzen als die der Mädchen, so dass sie höhere Erwartungen hinsichtlich der Leistungen der Jungen haben und diesen deswegen mehr Aufmerksamkeit schenken. Mit der strukturellen Höherbewertung der Jungen und ihrer Rollen geht eine systematische Benachteiligung der Mädchen einher, da diese polar gedacht werden. Frasch und Wagner positionieren sich im Feld feministischer Frauenforschung und setzen an den Benachteiligungen und Defiziten der Mädchen im Klassenzimmer an. In Anlehnung an internationale Ergebnisse zur Diskriminierung und Vernachlässigung von Mädchen im Unterricht stellen sie Hypothesen auf, welche entlang der Variablen Geschlecht, Lehrer/Lehrerin und Unterrichtsfächer (Mathematik, Sachkunde, Deutsch) in den Beobachtungskategorien „Melden", „Aufrufen", „Lob", „Tadel", „Disziplintadel", „schülerinitiierte Interaktion", „lehrerinitiierte Interaktion" untersucht wurden.

„1. Jungen werden häufiger aufgerufen als Mädchen, sowohl wenn sie sich melden, als auch wenn sie sich nicht melden
2. Jungen werden häufiger gelobt als Mädchen
3. Jungen werden häufiger getadelt als Mädchen
4. Jungen werden häufiger ermahnt als Mädchen (Disziplintadel)
5. Lehrerinnen/Lehrer initiieren häufiger von sich aus Kontakt zu Jungen als zu den Mädchen
6. Mädchen nehmen von sich aus mehr Kontakt zu Lehrern und Lehrerinnen auf als Jungen
7. Mädchen werden nicht öfter zum Lesen aufgerufen als Jungen
8. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich in dem Ausmaß, in dem sie Jungen gegenüber mehr Aufmerksamkeit zeigen als Mädchen, insbesondere wenden sich männliche Lehrer stärker Jungen zu, als weibliche Lehrer dies tun
9. Die unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen zugunsten der Jungen ist im Fach Mathematik stärker als in Sachkunde und Deutsch
10. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich ansonsten nicht in ihrem Unterrichtsverhalten." (Frasch/Wagner 1982, S. 262f)

Daraus entwickeln Frasch und Wagner ihre forschungsleitende Frage nämlich, „inwieweit Jungen und Mädchen von Lehrern während des Unterrichts unterschiedlich behandelt werden“ (ebd., S. 262). Damit werden Jungen und Mädchen als feste Gruppe definiert und voneinander abgegrenzt, was zur Festigung des bipolaren Verhältnisses von Mädchen und Jungen beiträgt.
Zentrale Ergebnisse beider Untersuchungen sind, „dass Jungen im Unterricht deutlich häufiger drangenommen, gelobt und getadelt werden als Mädchen“. (ebd., S. 272) Die diesbezüglichen Ergebnisse der Untersuchungen lassen sich auf drei Ebenen systematisieren.

1. Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten gegenüber Jungen und Mädchen
- Melden und Aufgerufenwerden: „Jungen werden signifikant öfter aufgerufen, sowohl relativ zu ihrer Zahl in der Klasse als auch relativ zu der Häufigkeit, mit der sie sich melden.“ (ebd., S. 272)
- Lob: „Jungen werden signifikant öfter gelobt als Mädchen, sowohl relativ zur Schülerzahl als auch relativ zur Häufigkeit, mit der sie sich melden und aufgerufen werden.“ (ebd.)
- Tadel: „Jungen werden signifikant häufiger getadelt.“ (ebd.) Und: „Jungen werden auch signifikant häufiger ermahnt wegen „mangelnder Disziplin. Dies war durchgängig der deutlichste Unterschied in allen Fächern (…).“ (ebd., S. 273)
- Lehrerinitiierter Kontakt: „Lehrerinnen sprechen bei Einzel- und Gruppenarbeit signifikant öfter Jungen als Mädchen an, vor allem in Sachkunde und Mathematik.“ (ebd.)

2. Fachspezifische Unterschiede:
- „Männliche Lehrer riefen (…) signifikant häufiger Schülerinnen/Schüler zum Lesen auf, als dies ihre weiblichen Kollegen tun und bevorzugen - vor allem in Mathematik dabei noch stärker die Jungen als die Mädchen.“ (ebd.)

3. Unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen durch Lehrerinnen und Lehrer
- „Insgesamt stellt es sich so dar, dass männliche Lehrer noch etwas stärker dazu neigen, männliche Schüler mehr zu beachten, als Lehrerinnen dies tun; dieser Unterschied ist jedoch nicht stark ausgeprägt. Lehrerinnen neigen noch stärker als ihre männlichen Kollegen dazu, Jungen häufiger als Mädchen aufzurufen, ohne dass sich diese vorher gemeldet haben.“ (ebd., S. 273f)
- „Die unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen ist in Sachkunde und Mathematik am ausgeprägtesten, während sie in Deutsch am wenigsten zutage tritt.“ (ebd., S. 274)

Frasch und Wagner führen ihre Ergebnisse auf eine ungleiche Wertschätzung der Unterrichtsbeiträge von Mädchen und Jungen durch Lehrerinnen und Lehrer zurück, die über Einstellungen und selektive Wahrnehmungsprozesse verläuft: Damit begründen sie auch, warum Lehrkräfte mehr die Jungen beachten, während Mädchen eher angehalten werden, sich die notwendige Aufmerksamkeit eigenaktiv zu holen (ebd., S. 275ff). In diesen Ergebnissen äußern sich nach Frasch und Wagner deutlich die traditionellen Rollenerwartungen an Jungen, die mit den Fächern wie Sachkunde oder Mathematik eng verknüpft sind.

Die gleichheitstheoretische Konzeption verfügt über kein Repertoire fragiler Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Sie verbaut sich mehr oder weniger auch die Chance um eine Erweiterung und Differenzierung von Wahrnehmungsweisen, wie Faulstich-Wieland u.a. konstatiert, nämlich dass „die klare Unterscheidung der Geschlechter nur schwer die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppen" ermöglicht (Fausltich-Wieland 2004a, S. 224). Geschlechtlichkeit wird entweder als *die* Männlichkeit oder *die* Weiblichkeit thematisiert, was den Schülerinnen und Schülern nur den Entweder-Oder-Rahmen zur Verfügung stellt, der keine weiteren Differenzierungen erlaubt. „Die Rede von den Mädchen und den Jungen vereinfacht unangemessen, polarisiert unnötig und bedient Alltagsstereotypien." (Bönold 2003, S. 155) Damit wird wiederum auch ein stereotypes Verhalten der Mädchen und Jungen „provoziert".

Der Gleichheitsfeminismus setzt an den Defiziten von Mädchen und Frauen an, was heißt, dass der normative Bezugsrahmen die männliche Norm ist. Nicht die Vielfalt weiblicher Existenzformen und auch nicht die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge von Frauen und Männern und von Frauen untereinander stehen im Mittelpunkt, sondern die fehlende Gleichheit im Sinne der Gleichwertigkeit der beiden Geschlechter und damit die Asymmetrie des Geschlechterverhältnisses und die fehlende Gleichheit im Sinne von Gleichsein wie Männer. Demnach ist auf Ersteres bezogen die Forderung nach einer Aufhebung der Benachteiligungen und nach der Auflösung der Geschlechtsstereotype der Ausgangspunkt der Kritik. Daran haftet eine neue Positionierung, die nun gegen die patriarchale Fremdbestimmung Widerstand leistet und auch in eine neue Subjektposition mündet. Auf Zweiteres bezogen werden demnach Forderungen an die gleiche Anerkennung gleicher Fähigkeiten und Eigenschaften gestellt. Dahinter steht ein Geschlechterkonzept, das an den soziokulturellen Einflüssen ansetzt und das weibliche Geschlecht somit als veränderbar - aber von den gesellschaftlichen Strukturen dennoch unterdrückt - ansieht. Die Veränderung ist defizitorientiert und richtet sich einerseits gegen die weibliche Rollenzurichtung und orientiert sich andererseits an eine Angleichung an die männliche Norm.

Das Wissen dieser Konzeption strukturiert das Verhältnis der Geschlechter. So formiert es den Wirklichkeitsbereich der Frauen als einen unterdrückten und

die weibliche Existenz als eine defizitäre, schwache. Das Gleichheitswissen konstituiert sich über das Verhältnis der Frauen einschließlich ihrer benachteiligten Erfahrungen zum patriarchalischen System. Dabei entfaltet es seine machtvolle Wirkung auf das Subjekt Frau, indem mit diesem Wissen Subjektivierungsweisen einhergehen, damit also Vorstellungsweisen und Handlungsformen, die die Subjektivierung entlang der Höherbewertung des Männlichen formen. So lässt sich zusammenfassend formulieren, dass diese Konzeption von einem machtvollen Wissen getragen wird, welches mit dem herrschenden Geschlechterdiskurs verwoben ist. Denn: Solange eine Angleichung an das Gegensatzpaar Mann oder Männlichkeit oder Kultur etc. angestrebt wird und solange von *der* Geschlechterbipolarität ausgegangen wird, findet eine Höherbewertung des Gegensatzpaares Mann statt, die das „Andere", die Frau, die Weiblichkeit, die Natur differentiell braucht. Dies ist - so die These - die Machtwirkung des herrschenden Geschlechterdiskurses, der durch Hierarchisierungen das Verhältnis von Mann und Frau strukturiert. Durch die Opfer/Täter-Zuschreibung wird das hierarchische Geschlechterverhältnis damit durch das Wissen um die Egalität der Geschlechter reproduziert.

Folgen für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule

Geht man von einer Diskriminierung von Mädchen und einer ungleichen Bewertung der Geschlechter aus, dann fungiert Geschlecht als soziale Strukturkategorie. Damit ist die normative Forderung verbunden, Stereotypisierungen und polarisierende Geschlechtsrollenzuschreibungen bei bzw. mit Mädchen und Jungen offenzulegen und eigene Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen zu hinterfragen. Ebenso ist damit ein Handlungsbedarf verbunden, der gezielt auf die Förderung von Mädchen gerichtet ist. Leitgeb formuliert im Hinblick auf ein Aufbrechen der Sexismusstrukturen folgende Handlungsperspektiven, die in erster Linie Schülerinnen zu Gute kommen sollen:

> „Mädchen anlächeln, sich in der Nähe von Mädchen im Klassenraum aufhalten, das verstärkt ihre Motivation mitzumachen; Mädchen aus der Reserve locken; Mädchen direkt ansprechen, und nicht warten, bis ein Mädchen endlich aufzeigt; wann immer es zu Konflikten kommt, Partei für die Mädchen ergreifen und ihnen dadurch den Rücken stärken; verstärkt Themen auswählen, die Mädchen interessieren; Mädchen mehr in die Themenauswahl einbeziehen; Unterrichtsmethoden wählen, mit denen Mädchen gut umgehen können: z.B. Gruppenarbeit, kreative Schreibformen (Schreibwerkstätten); bei Gruppenarbeiten darauf achten, dass die Mädchen nicht die Knochenarbeit leisten, sondern den Mädchen die „wichtigen" Aufgaben geben; Inhalte zu Unterrichtsthemen machen, die Mädchen in besonderem Maß betreffen:

> Sexualität, Berufsfindung, Gewalt …; bei Themen, von denen Mädchen anders als Buben betroffen sind, eigene Mädchengruppen zu machen; eine Kollegin finden, die mich unterstützt; in gesprochener und geschriebener Form nicht-sexistische Sprache verwenden; wenn ein Bub das Unterrichtsgeschehen dominiert, dieses Thema zur Sprache bringen und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam aufarbeiten; sich selbst erziehen: bei Konferenzen das Wort ergreifen, sich sexistische Witze von Lehrern nicht gefallen lassen, Lehrern gegenüber klare Grenzen setzen …, die vorhandene kommunikative Kompetenz von Mädchen fördern." (Leitgeb 1991, S. 68f)

Die hier behandelte Thematik kreist um die vorherrschenden Benachteiligungen der Mädchen in Schule und Unterricht und um die Frage der Aufhebung hierarchischer Strukturen zwischen den Geschlechtern. Der Hauptfokus richtet sich dabei auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und vor allem auf die Unterschiede, bei denen die Mädchen schlechter abschneiden. Die Koeduaktionsforschung, die der gleichheitstheoretischen Konzeption folgt, typisiert Mädchen zu einem großen Teil als Opfer. Damit ist eine stereotype Vorstellung traditioneller Weiblichkeit verbunden, nämlich Frauen als hilflos, passiv, abhängig etc. anzusehen. Aus dieser Perspektive resultiert eine aktive Wertschätzung und Höherbewertung von Weiblichkeit zur Erzielung von Gleichheit.

Aus dieser Konzeption lässt sich eine gezielte Beachtung und Förderung der Mädchen in Schule und Unterricht formulieren, die sie mit den Jungen gleichsetzen sollen. Dies geschieht nicht vorwiegend durch Stärkung ihrer Ressourcen, sondern durch Hilfsmaßnahmen, wie sie oben beschrieben wurden. Um diese konstituieren sich pädagogische Projekte, die Mädchen in der Hinsicht „stärken", dass sie seitens der Lehrkräfte „ge- und beschützt" werden. In diesem Sinne richtet sich der Fokus auf die Mädchen als die Besonderen, die Schwachen, die Benachteiligten, die der Unterstützung und Hilfe von außen bedürfen. Die oben formulierten Handlungsimperative stehen letztlich für eine Förderung der Mädchen und eine „Zügelung" der Jungen. Dies bedeutet übersetzt: geschlechtertrennende Praktiken, die das Subjekt Mädchen bzw. das Subjekt Junge rekonstruieren. Dabei wird eine differentielle Subjektivität konstruiert, d.h. eine auf Ausschluss gesetzte identifizierbare Dualität, die gleichsam dadurch subvertiert wird, dass der Anspruch einer Gleichheit formuliert wird[356]. Indem also die Geschlechterpolarität nicht in Frage gestellt wird, wird das System der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert und so auch das ungleiche Geschlechterverhältnis.

Für Mädchen und Frauen macht diese Konzeption Subjektangebote, die Mädchen und Frauen zum Einen auf ihre defizitäre Situation hinweisen und zum Anderen ermutigen, Standards auch für sich in Anspruch zu nehmen, die sich

[356] Eine größere Wertschätzung der Mädchen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1993, S. 50) impliziert also gleichsam eine Geringschätzung der Jungen.

über Selbstbewusstsein, Stärke und Erfolg kennzeichnen. Diese Positionierung verleiht Frauen und Mädchen eine Stimme, eine scheinbar „gleiche Stimme", die also weder geschlechtsneutral noch spezifisch weiblich ist, sondern den männlichen Standard aufweist und damit eine männliche Gleichsetzung impliziert. Diese Subjektivitätsangebote im Zeichen einer „Assimilationspädagogik" (Prengel 1995, S. 116) sollen helfen, Benachteiligungen zu kompensieren.

Geht man von der Gleichheit der Mädchen untereinander aus, dann gründen Entscheidungen, sei es pädagogischer oder didaktisch-methodischer Art, auf vereinheitlichenden Vorstellungen einer gleichen Genusgruppe. Werden Mädchen *und* Jungen als gleich betrachtet, dann verliert „Geschlecht" seine Grundlage, insbesondere dann, wenn Fragen nach Prozessen der Subjektivität gestellt werden. Wird jeweils von *den* Mädchen und *den* Jungen ausgegangen und diese mit Eigenschaften in Verbindungen gebracht, dann finden Typisierungen statt, mit denen stets Grenzziehungen einhergehen. Wird zudem suggeriert, dass Mädchen eine spezielle Förderung von Nöten haben, dann findet die weibliche Subjektkonstituierung in einem Wissensfeld statt, in dem das Besondere und Hilfsbedürftige wiederum betont wird und damit das Geschlechterverhältnis als ein hierarchisches zementiert wird. Ferner gehe ich von der These aus, dass sie durch die identifikatorische Zuschreibung eher geschwächt als gestärkt werden.

Indem Mädchen als Opfer und als „hilfsbedürftig" adressiert werden und indem Jungen als Täter und als „stark" und „durchsetzungsfähig" bezeichnet werden, wird nicht nur die Geschlechterpolarität reproduziert, sondern sowohl die Mädchen als auch die Jungen legen diese Signifikationen ihren eigenen Selbstthematisierungen als Deutungsschablone zu Grunde. Damit befindet sich ihre Subjektivität im Felde soziokultureller Verständlichkeit. Demnach werden die Machtverhältnisse nur bedingt zwischen den Geschlechtern berücksichtigt, sondern als einseitig und unterdrückend beschrieben, so dass die Relationalität zwischen Mädchen und Jungen in ihren machtvollen Aspekten unberücksichtigt bleibt. Die gleichheitstheoretische Konzeption beinhaltet zudem „Leerstellen" und „Lücken", die auf ein Nicht-Sagbares verweisen: Eine solche nicht-sagbare Aussage wäre innerhalb dieser Konzeption die Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem[357] oder beispielsweise auf der Ebene der Erwartungen und An-

[357] So stellt sich auch beispielsweise in Bezug auf die Schulleistungen von Mädchen und Jungen die Frage, ob es nicht die Jungen sind, die als die „Verlierer" oder als die „Benachteiligten" des Bildungssystems zu bezeichnen sind. So gibt es Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, die deutlich zu Gunsten der Mädchen verlaufen in a) der Schnelligkeit und Qualität der Schulabschlüsse: Mädchen machen in einer kürzeren Zeit ihren Schulabschluss als Jungen, junge Frauen haben häufiger das Abitur oder Fachabitur als gleichaltrige junge Männer; b) der Repräsentation der jeweiligen Schulform: Jungen sind in Sonder- und Hauptschule überrepräsentiert, Mädchen im Gymnasium; c) der Häufigkeit der Klassenwiederholung: Jungen wiederholen häufiger eine Jahrgangsstufe als Mädchen; d) der Transition: Mädchen steigen in der „Schularthierarchie" eher auf, während Jungen eher

sprüche an das Mannsein. Auch Lehrerinnen und Lehrern wird mit diesem Gleichheitswissen eine Subjektpositionierung angeboten, die ihnen eine Stimme verleiht, die benachteiligenden Prozesse und schulisch-institutionellen Sexismusstrukturen zu benennen und auf die Geringschätzung und Diskriminierung von Mädchen und Frauen hinzuweisen. Dennoch entfalten dieselben Machtstrategien ihre Wirkung, die auch das Prinzip „Mann = Mensch“ und damit die Beziehung Mann/Frau bestimmen.

4.2.4 Differenz-Konzeption von Geschlecht

Theoretische Annahmen

Die am Ende der 1970er Jahre einsetzende theoretische Entwicklung in der Frauenforschung konzentrierte sich zunehmend auf die Perspektive der Differenz[358], welche - wie die Gleichheitsposition auch - die Gleichwertigkeit der Geschlechter anstrebte und die Hierarchie im Geschlechterverhältnis beseitigen wollte. Ebenso setzten sie an der Vorstellung einer bipolaren Geschlechterdifferenz an, deren Infragestellung zunächst nicht stattfindet. Die Differenzposition unterscheidet sich dennoch klar von der Gleichheitsposition: Sie thematisiert und begründet die Geschlechterdifferenz in einer inhaltlich konträren Art und Weise, indem sie einen „emphatischen Bezug auf ‘Weiblichkeit’“ (Bönold 2003, S. 68) herstellt. So steht der gleichheitstheoretischen Betonung der Defizite nun eine „positive Bestimmung des Weiblichen“ (Faulstich-Wieland 2003, S. 100) entgegen, die nun der Andersartigkeit von Frauen gerecht werden sollte.[359]

Während der theoretische Ansatz von GleichheitsvertreterInnen das sozial hergestellte Geschlecht mit seinen Unterschieden und den daraus resultierenden Ungleichheiten auf gesellschaftlicher und politischer Ebene betont, geht das Differenz-Modell von einem „grundsätzlichen essentiellen Unterschied, der

absteigen; e) den Leistungen eines Jahrgans: Mädchen sind unabhängig von der Schulform im Durchschnitt erfolgreicher als Jungen, Jungen sind schulformspezifisch besser (vgl. Faulstich-Wieland 2004b, S. 650f).

[358] Der politische Differenzbegriff aus den 1980er Jahren unterscheidet sich von den differenztheoretischen Ansätzen der poststrukturalistischen Theoriepositionen. So kritisieren insbesondere Jacques Derrida, Jacques Lacan, Julie Kristeva und Luce Irigaray das identitätsorientierte Einheitsdenken und decken dieses als Differenzsetzung auf, d.h. erst durch die Unterscheidung von dem, was es/man nicht ist, wird Identität hergestellt. Wohingegen der politische Differenzbegriff Begriffe wie Substanz, ursprüngliche Männlichkeit und Weiblichkeit etc. verwendet. Damit ist das Verständnis des Begriffs der ‘Differenz’ bei den DifferenztheoretikerInnen eine andere als bei den Differenzphilosophien des Poststrukturalismus (Rendtorff 2000, S. 50ff)

[359] Auch bezeichnet als Ökofeminismus oder Gynozentrismus fußt diese Richtung auf eine Umdeutung von Weiblichkeit.

entlang der biologischen Geschlechtszugehörigkeit verläuft und zu unterschiedlichen Lebenszusammenhängen führt", aus (Nissen 1998, S. 70). Wie nachfolgende Standpunkte dieser Konzeption zeigen werden, gründen diese nicht immer auf eine grundsätzlich biologisch bedingte Differenz. Zwar spielt die Bezugnahme auf die Geschlechterbinarität eine grundlegende Rolle, allerdings sind die Begründungsmuster zu heterogen, um pauschal als biologisch zu gelten.

DifferenzvertreterInnen unterstreichen die Eigenheiten von Frau-Sein und setzten in den 1980er Jahren zentrale Akzente in der Frauenforschung, indem sie sich einerseits um den Aufbau eines weiblichen Selbstverständnisses bemühten und indem sie andererseits vor der Gefahr der Missachtung der weiblichen Spezifik und Werthaftigkeit warnten. Differenz wurde hierbei verstanden als „die (v.a. politisch und diskursiv erzeugten, aber durchaus auch körperlich bedingten) Erfahrungen, Positionen, Logik und Denken von Frauen im Gegensatz zu denen der Männer" (Rendtorff 2000, S. 50). Damit richtete sich vermehrt der Fokus auf das Sichtbarmachen weiblicher Lebenszusammenhänge, auf die spezifisch weibliche Lebenslage, welche ergänzt wurde mit der Kritik an der androzentrischen Ordnung.[360] Diesbezüglich kann generell gesagt werden, dass der Blick sich nun nach „innen" richtet - weg von den gesellschaftlichen Unterdrückungsstrukturen hin zum weiblichen Subjekt und zum weiblichen Erfahrungsbereich (Uecker 1998, S. 38). In Anlehnung daran kritisiert die differenztheoretische Konzeption weniger die Sexismusstrukturen und -praktiken, sondern vielmehr die fehlende Achtung und Geringschätzung der weiblichen Werte, Tugenden und Eigenarten[361]. Die Differenzkonzeption erzeugt eine „besondere Qualität von Weiblichkeit" und „verfolgt mit dem Bekenntnis zur weiblichen Eigenart das Ziel, diese aufzuwerten und die bestehende kulturelle Werthierarchie zu verändern" (ebd., S. 46). Demnach wird eine weibliche Identität, ein weibliches Wissen konstruiert, das sich über eine Wertschätzung des spezifisch Weiblichen und des neuen Selbstbewusstseins über die eigene weibliche Handlungsfähigkeit kennzeichnet. Somit gehen eine Distanzierung gegenüber „männlichen" Normen und eine Absage gegenüber jeglicher Ausbeutung und Zerstörung einher.

In Anlehnung an die französische Strukturalistin Luce Irigaray propagierten Mitglieder der italienischen Philosophinnengemeinschaft Diotima an der Universität Verona und der Mailänder Frauengruppe (Liberia delle donne di Milano) die naturgegebene Existenz zweier ungleicher Geschlechter und hielten somit an der bipolaren symbolischen Ordnung der Geschlechterdifferenz fest und damit an der Zweiteilung des Menschen[362]. Die Mailänder Frauengruppe vertritt mit

[360] Vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 239

[361] Darunter fallen beispielsweise Eigenschaften wie Empathie, Naturverbundenheit, Gemeinschaft, Spiritualität, Denken und Handeln in Beziehungen (Gilligan 1982) etc.

[362] Vgl. Libreria delle donne di Milano 1988; Diotima 1989

ihrem Konzept „Affidamento“ die Idee, der wertvollen Zuschreibung und Anerkennung der Beziehung von Frauen untereinander.

> „Eine Beziehung des affidamento eingehen heißt nicht, sich als Gleiche in der anderen spiegeln, um uns als die bestätigen zu lassen, die wir schon sind, es heißt, der menschlichen Erfahrung der Frau eine Möglichkeit geben, sich zum Ausdruck zu bringen und so in der Welt ihre wahre und große Existenz zu finden. In der Beziehung des affidamento gibt eine Frau einer anderen Frau einen Maßstab für das, was sie kann und was in ihr zur Existenz gelangen will.“ (Liberia delle donne di Milano 1989, S. 182)

Die Mailänderinnen verstehen sich als Differenztheoretikerinnen und fassen den Begriff der ‘Differenz’ als einen politisch intendierte Forderung „die Eigenart einer Spezies gegenüber einer anderen“ anzuerkennen (Rendtorff 2000, S. 59).

Zur differenztheoretischen Position sind verschiedene Strömungen der feministischen Frauen- und Geschlechtechterforschung zu zählen, die die Differenz zwischen den Geschlechtern als gegeben betrachten, diese allerdings unterschiedlich begründen und bewerten (Nissen 1998, S. 70). So werden Differenzen durchaus auch als sozial konstruiert und kulturell überformt begründet, aber auch als biologisch begründete Wesensmerkmale und ontologische Tatsachen betrachtet.

> „Entweder werden die Besonderheiten der Frauen auf Umstände ihrer Sozialisation und Lebensform zurückgeführt, dann muss sich aufgrund der zunehmenden Modernisierung der Gesellschaft, die auch den Frauen Individualität zugesteht, die Differenz der Geschlechter in moralischer und anderer Hinsicht als kontingent erweisen. Oder aber die weibliche Sonderart wird auf ein natürliches Substrat bezogen, womit die als überwunden geglaubte Naturalisierung der Geschlechterdifferenzen in Form von Geschlechtscharakteren zurückkehrt.“ (Herzog 1999, S. 142f)

Ausgangspunkt der Unterschiedlichkeit der Geschlechter ist in der Differenz-Konzeption das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit. Dieser Argumentationsstrang erfährt, wie das obige Zitat verdeutlicht, unterschiedliche Ausformungen. In Anlehnung an Nissen wird auf den „biologisch-ontologisch argumentierenden Feminismus“ und die feministische Richtung der durch Sozialisationsprozesse angeeigneten Differenz, „der gesellschaftlich erworbenen Andersartigkeit von Frauen und der Besonderheit weiblicher Lebenszusammenhänge und -erfahrungen“ eingegangen (Nissen 1998, S. 70f).[363]

Die stärker dem biologisch-ontologisch argumentierenden Ansatz angehörige Vertreterin Thürmer-Rohr begreift Weiblichkeit als naturhafte, dem weibli-

[363] Nissen unterscheidet eine weitere Richtung differenztheoretischer Ansätze, den standpunkttheoretischen Ansatz (Nissen 1998, S. 74), der hier allerdings keine weitere Berücksichtigung findet.

chen Geschlecht immanente Eigenschaft und spricht sich für eine Umwertung bzw. Enthierarchisierung der Geschlechterbinarität aus, die Männlichkeit und Weiblichkeit, Frau- und Mannsein gleichwertig mit Anerkennung der jeweiligen Besonderheiten nebeneinander bestehen lässt. Thürmer-Rohr (1995) favorisiert somit eine Vorstellung von Geschlecht bzw. von Zweigeschlechtlichkeit, die Geschlecht, insbesondere Frausein als originäre Naturtatsache, als Ursprung definiert. Dieser Ansatz ist mit diskursiven Elementen der naturwissenschaftlich-biologischen Konzeption verschränkt, einschließlich seiner Herrschaftseffekte, da dieser von der biologische Reproduktionsfähigkeit der Frau, sowie von den damit zusammenhängenden weiblichen Eigenschaften ausgeht. Wird die „weibliche Differenz" nun als origniär und ursprünglich gedeutet und wird die gelebte Erfahrung nun als eine Erfahrung von weiblicher Freiheit interpretiert, bleiben bestehende Machtstrukturen der hierarchischen Geschlechterbeziehung unberücksichtigt (Uecker 1998, S. 50f). An dieser Stelle würde lediglich ein 'Reframing', eine Umdeutung stattfinden, die die subjektive Erfahrung von Frau-Sein darin semantisch verändert, die aktuellen, gesellschaftlichen Verhältnisse jedoch unberührt und damit bestehen lässt. Wird beispielsweise die „Mütterlichkeit" als originäre und auch glorifizierende Eigenschaft weiblichen Selbstverständnisses verstanden, die der „Mutter Erde" entspringt und mittels weiblicher Empathie für ein friedliches Zusammenleben und „eine bessere Welt" steht, dann werden Vergesellschaftungsprozesse sowie Herrschaftsstrukturen übersehen. Damit werden die hierarchischen Geschlechterverhältnisse in ihrer Nicht-Beachtung stabilisiert.

Ein weiterer Ansatz der Differenz-Konzeption ist die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie, die die unterschiedliche psychische Entwicklung von Mädchen und Jungen als Ursachenerklärung für die Differenz heranzieht. Als eine zentrale Vertereterin der Differenz-Konzeption gilt Nancy Chodorow, die unter Rekurs auf psychoanalytische Ansätze die psychische Individuation des Kindes in der Objektbeziehungstheorie unter dem Aspekt der „Mütterlichkeit" untersucht. Sie geht davon aus, dass geschlechtliche Unterschiede aus früheren Erfahrungen der Individuation und Bindung in der Zuständigkeit der Mutter als erste Bezugsperson begründet liegen. Chodorows psychoanalytisch fundierter Differenzansatz[364] hebt somit nicht nur die spezifischen Erfahrungen der Mäd-

[364] Chodorow geht von der in westlichen Gesellschaften vorherrschenden hierarchischen Arbeitsteilung aus, in welcher die Frau weitestgehend die alleinige Betreuungsperson des Kindes darstellt. Sie richtet den Blick auf die Individuationsprozesse des Jungen und des Mädchens, die sich anfangs durch eine Symbiose mit der Mutter vollziehen, während der folgende Differenzierungsprozess mit der Mutter bei Jungen anders abläuft als bei Mädchen: So zeichnet sich die Herausbildung des Ichs des Jungen durch einen Prozess der Abgrenzung von der Mutter aus, indem über Trennung und Verneinung des Weiblichen in seiner eigenen Person die Voraussetzung für die Entwicklung von Männlichkeit geschaffen wird. Der Junge wahrt seine Ich-Grenzen, indem er sich distanziert und

chen und Jungen mit der Mutter hervor, sondern macht auf die daraus resultierenden gesellschaftlichen Folgen aufmerksam: In Folge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung vollzieht sich der Individuationsprozess zwischen Mädchen und Jungen unterschiedlich, was dazu führt, dass Frauen und Männer mit unterschiedlichen Bedingungen für die Gestaltung ihrer Lebenskonzepte ausgestattet sind und eine anders definierte und gelebte Position in der Gesellschaft einnehmen. Die Kategorie Geschlecht erhält aus psychoanalytischer Sicht den Status einer un-verrückbaren Tatsache. Die Kategorisierung, Dichotomisierung in zwei binär verfasste biologistische Signifikationen erfolgt über die Konstruktion bipolarer Geschlechtsidentitäten, deren Grundstock im Individuationsprozess des Kindes gelegt wird. Unter Zuhilfenahme der psychoanalytischen Theorie Chodorows und in kritischer Anknüpfung an Kohlbergs Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit entwickelt Gilligan[365] in ihrem Buch „Die andere Stimme“ (1982) aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive eine These von zwei Moralkonzeptionen mit unterschiedlichen Orientierungen: Die Konzeption der weiblichen Moral (care) stellt das Gefühl für Verantwortung und Beziehung in den Mittelpunkt, während die Konzeption der männlichen Moral um Fairness und Verständnis von Rechten und Regeln kreist.[366]

Bönold bezeichnet den erziehungswissenschaftlichen Teil der feministischen Differenzposition auch als „Weibliche Pädagogik“ (Bönold 2003, S.

---

seine Grenzziehungen kontrolliert. Aggressives Verhalten ist nach Hagemann-White ebenfalls eine Methode sich von der Mutter abzugrenzen, mit dem Ziel der Selbständigkeit und emotionalen und körperlichen Unabhängigkeit, welches die Mutter ebenso von ihm abverlangt (Hagemann-White 1984, S. 58). Er empfindet seine Geschlechtsidentität durch die Intimität mit der Mutter bedroht, so dass er eine Ablösung von ihr anstrebt. Der Individuationsprozess des Mädchens vollzieht sich in einer engen Beziehung zur Mutter, die sich durch Identifikation und Dialog kennzeichnet und tendenziell symbiotisch abläuft, was die Durchsetzung der Bedürfnisse des Mädchens nach Autonomie erheblich erschwert. Da in westlichen Kleinfamilien die Mutter im Mittelpunkt der Erziehung steht, fordert Chodorow die Berücksichtigung der Väter in der frühkindlichen Erziehung.

[365] Gilligan bezieht sich auf die Unterscheidung von sex und gender und stellt die Differenzen zwischen den Geschlechtern heraus, ohne diese zu naturalisieren: Sie interpretiert die Differenzen auf der Grundlage unterschiedlicher Erfahrungsräume von Mädchen und Jungen und begründet damit die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen als Effekte von Sozialisationsprozessen. In ihrer Theorie der weiblichen Moral formuliert Gilligan Differenzen bezogen auf das Moralverhalten von Frauen und Männern: die „Moral des Rechts und der Nichteinmischung“ bei Männern versus der „Moral der Verantwortung“ bei Frauen (Gilligan 1982, S. 33), die „geteilte Konvention“ bei Männern versus dem „Kommunikationsprozess“ bei Frauen (ebd., S. 42), „die Logik des Gerechtigkeitsdenkens“ versus „der Ethik der Anteilnahme“ (ebd., S. 43), „die hierarchische Rangfolge“ versus einem „Netz von Beziehungen“ (ebd., S. 46), das Setzen einer „Position in der Welt“ versus dem Finden einer „Beziehung zur Welt“ (ebd., S. 48), die „Perfektion als Ideal“ versus „der Hilfsbereitschaft als Ideal“ (ebd., S. 48f), „das kategorisch, abstrahierende verallgemeinernde Denken“ des Mannes versus dem „kontext-bezogenen, pragmatischen Denken“ der Frau (ebd., S. 52), die Verantwortung „nicht tun, was ich will“ versus der Verantwortung „tun, was Andere erwarten“ (ebd., S. 53).

[366] Zur Kritik vgl. Nunner-Winkler 1991, insbesondere S. 147-161

159ff), die sich nun gegen eine Angleichung von Mädchen an eine männliche Normativität richtet. Damit wird die Weibliche Pädagogik unter dem Vorzeichen gelesen „als Versuch der Überwindung einer Chancengleichheits- bzw. Kompensationspädagogik für Frauen und Mädchen“ (ebd., S. 134) zu gelten. Nachdem die Koeduaktion einschließlich ihrer Vorstellungen von Gleichbehandlung, Gleichstellung und Gleichberechtigung nicht zu den erwünschten Ergebnissen geführt hat, wurde eine „neue, eigene, ‘weibliche’ Position“ (ebd., S. 161) konzeptionell willkommen geheißen.

Mit dieser neuen Position ist allerdings auch eine Kritk verbunden: Eine Thematisierung der Unterschiede innerhalb eines Geschlechts und damit die Bezeichnung vielfältiger Formen von Weiblichkeit findet auch in der Differenz-Konzeption keine Berücksichtigung.

> „Wie die Forderung nach Gleichheit endet die Differenzposition bei einer Normbegründung, die nur die Relation der Genusgruppen zueinander thematisiert. Die Geschlechtlichkeiten selbst bleiben inhaltlich unterbestimmt, ihre Beziehung zur übrigen Geschlechtsordnung offen und daher als Verhältnis zur Selbstthematisierung der Menschen als Subjekte ebenso.“ (ebd., S. 162)

Bezüglich dieses Universalisierungsgedankens der Differenz-Ausrichtung erweist sich eine solche Perspektive für problematisch, wenn von der subjektiven Erfahrung auf ein übergeordnetes Frausein geschlossen wird.

Forschungsergebnisse

Ein häufig zitiertes Buch der Differenz-Konzeption ist das von Barbara Schaeffer-Hegel formulierte „Plädoyer für ein feministisches Bildungskonzept“ (1987,1988). In diesen Aufsätzen geht sie unter historischer Perspektive auf drei Verständnisebenen ein: auf „ein neues Naturverständnis, ein neues Geschichtsverständnis und ein neues Selbstverständnis der Frauen“ (Schaeffer-Hegel 1987, S. 124), auf die sich ein feministisches Bildungskonzept, das für alle Menschen gilt, besinnen muss. Schaeffer-Hegel legt ihrem Bildungskonzept ein Weiblichkeitsverständnis zu Grunde, das naturgegeben und in Abgrenzung zum gewaltsamen Technikfortschritt und zur effizienten Naturausbeutung definiert wird. Damit kontrastiert sie die weibliche, zerrüttete Natur mit der männlichen, herrschenden Kultur und Technik der Aufklärung.

Schaeffer-Hegel betrachtet zunächst die Wirkung des Bewusstseins und Selbstverständnisses der Aufklärung aus einer kritisch-historischen Perspektive: Naturbeherrschung sowie Entfremdung von der Natur sind nach Schaeffer-Hegel das Ergebnis moderner (männlicher) Verdrängungsprozesse, ein Effekt der

grundlegenden Angst des Menschen vor der Unkontrollierbarkeit und Übermacht der Natur:

> „Es ist die Angst vor Abhängigkeit, die Angst vor dem Ausgeliefertsein an die äußere und innere Natur, die Angst vor dem Verlust des Selbst in der konkreten Einmaligkeit sinnlicher Erfahrung mit sich, der Natur und mit dem Anderen." (Schaeffer-Hegel 1987, S. 124)

Das daraus resultierende Machtstreben der aufgeklärten Wissenschaften wird ebenso negiert, wie die Zurichtung der „männlichen Psyche" (ebd.) durch die Spaltung von sinnlichen Erfahrungen: „Verloren ging dabei der Kontakt zu den eigenen körperlichen, sinnlichen und affektiven Grundlagen der menschlichen Existenz." (ebd.) Diese Selbstbeschneidung der menschlichen Existenz wirkt sich unterschiedlich auf die Geschlechter aus: Während Männlichkeit unmittelbar mit den Erfahrungen von vernunftgesteuerter Naturbeherrschung und Kontrolle der Frauen in Zusammenhang gebracht wird, wird Weiblichkeit mit Sinnlichkeit in Beziehung gesetzt. Damit wiederholt Schaeffer-Hegel stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit und reproduziert damit die Geschlechterverhältnisse. So liegt dieser Argumentation ein Denken in Gegensätzen zu Grunde: Die Vernunft steht der Natur nicht nur gegenüber, sondern steht ihr auch negativ entgegen. Die Verknüpfung von Natur und Weiblichkeit, Vernunft und Männlichkeit zeugt davon, dass sie ihre eigenen geschlechtertheoretischen Annahmen selbst nicht der Androzentrismuskritik unterzogen hat.

Schaeffer-Hegel sieht in der „Wiederentdeckung des Weiblichen" (ebd., S. 123) die perspektivische Leitlinie einer feministischen Bildungsarbeit. Bönold verortet die Autorin zwischen zwei unscharf definierten Begrifflichkeiten, der Anerkennung von Weiblichkeit und Kritik am Patriarchat: „Schaeffer-Hegel balanciert zwischen einer Wertschätzung von 'Weiblichkeit' und der Kritik der androzentrischen Definitionen von Frauen." (Bönold 2003, S. 170) Sie distanziert sich von der patriarchalischen Weltsicht und zielt mit ihrem Bildungskonzept daraufhin ab, die männliche Rationalisierungslogik aufzubrechen.

Sie legt ihrem Konzept ein Natur- und Geschichtsverständnis zu Grunde, aus welchem sie Forderungen für eine Generierung einer neuen starken Weiblichkeit herausarbeitet. Ihr geht es letztlich um die „Wiedergewinnung eines starken weiblichen Selbstverständnisses und einem sicheren Selbstwertgefühl" (Schaeffer-Hegel 1988, S. 127), welches die zentrale Zielformulierung weiblicher Bildungsarbeit sein soll. Weiblichkeit steht hier für einen achtenden Umgang mit der Natur und damit für eine normative Wertorientierung: Nicht die produktive Ausbeutung der Natur, sondern die wertschätzende Pflege der Natur bilden den zielorientierten Grundstock ihrer Bildungsvorstellungen und damit auch die Umdeutung scheinbar weiblicher Schwächen in weibliche Stärken. Sie

berücksichtigt in ihrem Geschichtsverständnisses jedoch nicht die historisch gewachsenen geschlechtsspezifischen Zuschreibungen: So werden die Signifikationsprozesse einer traditionell-stereotypen Weiblichkeit und Männlichkeit fortgesetzt; es erfolgt lediglich eine Um-Wertung von Weiblichkeit, indem Eigenschaften wie Fürsorge, Verantwortung, Empathie etc. als Stärken formuliert werden.

Zusätzlich fundiert sie ihr feministisches Bildungskonzept mit einem Verständnis von Emanzipation, welches sich nicht mehr an Kant und seinen Leitspruch ansetzen lässt, der lauten würde: „Ausgang der Frauen aus nichtverschuldeter Unmündigkeit und Eingliederung in die Reihe derer, die sich ihres Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen können." (Schaeffer-Hegel, 1988, S. 9) Stattdessen wird Emanzipation in diesem Konzept vor dem Hintergrund eines Natur- und Geschichtsverständnisses als das „Herausgehen von Männern und Frauen aus selbstverschuldeter Entfremdung, Verblendung und Hybris" (ebd., S. 9) angesehen. Emanzipation soll nicht verstanden werden als „Befreiung von den Banden der Natur, der äußeren und der inneren" (Schaeffer-Hegel 1987, S. 123), sondern sie soll eine Beziehung der beiden Geschlechter darstellen die von Anerkennung, Respekt und Ehrfurcht getragen werden soll (Schaeffer-Hegel 1988, S. 16). „Nicht Unabhängigkeit von der Natur bzw. die Indienstnahme ihrer Kräfte für eigene Bedürfnisse dürfen Umgang und Erkenntnis (Technik und Forschung) bestimmen" (ebd.), sondern die Forderung nach einem Verständnis der Beziehung von Natur und moderner Subjektivität, um „partnerschaftlich-kooperative Formen der Einflussnahme und der gegenseitigen Unterstützung zwischen Mensch und Natur zu finden, die dem Ziel der Verbesserung der menschlichen und der natürlichen Lebensqualitäten untergeordnet sein müssen" (ebd.). Dieses von ihr geforderte Naturverständnis findet eine geschlechtsspezifische Ausformulierung: So fordert sie vor dem Hintergrund der Mädchenbildung „das Bewusstsein und das Gefühl für die Würde und die Macht der weiblichen Natur zu fördern und zu bilden: einen vorsichtigen, respektvollen Umgang mit dem eigenen Körper und dem Geheimnis des Lebens, das er in sich birgt." [367] Schaeffer-Hegel produziert ein Bild von Weiblichkeit, welches ganz und gar nicht defizitär, sondern fast schon erhaben das Potential zur Rettung der Natur besitzt. Weiblichkeit steht hier für einen achtenden, pflegenden, erhaltenden

[367] Dies betrachtet sie vor dem Hintergrund der Manipulation der Natur auch durch Frauen und führt an dieser Stelle Beispiele der Schwangerschaftsabbrüche und insbesondere der Schwangerschaftsmanipulationen an. Schaeffer-Hegel setzt dieser Entwicklung die Ausbildung einer sinnlich-emotionalen Wahrnehmung entgegen: „Wieder besser sehen, hören, fühlen, riechen und schmecken lernen, statt nur zählen und segmentieren, sezieren und programmieren! Naturwissenschaftlicher Unterricht für Mädchen wollen wir keinesfalls aufgeben, aber er muss ergänzt werden durch die Begegnung mit Natur, die auf einer anderen Ebene der Wahrnehmung liegen und umfassender sind." (Schaeffer-Hegel 1988, S. 17)

Umgang mit der Natur. Neben den inhaltlichen, spezifischen Forderungen für Mädchenbildung gilt eine generelle Haltung der Natur voller Achtung, Verantwortung und Respekt.

Ein neues Geschichtsverständnis[368] birgt die Chancen in sich, die „Verantwortung für das Leben“ (Schaeffer-Hegel 1988, S. 19) in den Mittelpunkt der Geschichtsbetrachtung und des Geschichtsbewusstseins zu stellen, damit nicht „Eroberung - Expansion - Kontrolle - Macht, oder: der Prozess der immer effizienteren Nutzung menschlicher und natürlicher Ressourcen“ (ebd., S. 18) einer ständigen Reproduktion unterliegen. In diesem Zusammenhang soll nach Schaeffer-Hegel der feministischen Geschichtsbetrachtung besondere Beachtung geschenkt werden: Hierfür steht die Ausbildung eines Geschichtsbewusstsein für die Geschichten der „kleinen Leute“, der Frauen und die Geschichte entlang des Bereichs der Reproduktion. Darin besteht die Möglichkeit, die Perspektiven zu wechseln und eine Änderung des hierarchischen Wertesystems einzuleiten.

> „Zwischen einer am Fort-Schritt der Männer orientierten Emanzipation und dem Rück-Fall in Magie und private Mütterlichkeit gilt es, den Weg zu finden, der es Frauen ermöglicht, die abgespaltenen männlichen Anteile ihres Wesens zurück zu gewinnen, ohne die weiblichen zu verlieren.“ (Schaeffer-Hegel 1987, S. 127f)

Damit deutet Schaeffer-Hegel die Subjektivität von Geschlechtlichkeit an und macht indirekt darauf aufmerksam, dass Weiblichkeit sich nicht von Männlichkeit ableitet, sondern dass Weiblichkeit neben Männlichkeit existiert und dass dies in einer scheinbar nicht-differentiell bezugnehmenden Gleichzeitigkeit geschieht. Weiblichkeit wird in einen positiven Bedeutungsrahmen integriert und mit einem neuen Wertemaßstab besetzt: „Es geht also darum, die der weiblichen Natur und Tradition inhärenten Möglichkeiten und Werte zu entfalten und ihnen in einer spezifisch weiblichen Kultur eine eigene selbstbewusste Form zu geben.“ (ebd., S. 128)

Weiblichkeit birgt das Potential zur Entfaltung gesellschaftsverändernder Kräfte.[369] Die Bekämpfung des Androzentrismus steht dabei im Vordergrund. Die Bedingungen ihrer Entfaltung müssen jedoch in Angriff genommen werden, beispielsweise durch feministische Bildungsentwürfe.

---

[368] Trotz historischer Herangehensweise werden die geschlechtlichen Zuschreibungen nicht als Effekte historisch-generierter Prozesse offengelegt, sondern unbeachtet als naturgegeben reproduziert.

[369] Hierzu kritisch Bönold, der sagt: „Wieder sind es ‘die Frauen’, die durch die Zuschreibung zu einer (guten) Natur die Welt heilen sollen.“ (Bönold 2003, S. 172)

> „Im Hinblick auf die weibliche Natur, den Körper und die Sexualität der Frauen gehe ich mit Barbara Sichtermann von der Gewissheit aus, dass z.B. der Wunsch nach Schönheit, die Erotik des Stillens, die sinnlichen Freuden der Mutterschaft und auch die Gewalt des heterosexuellen Begehrens der Frauen geradezu revolutionäre Kräfte entfalten könnten, wenn sie aus der patriarchalen Indienstnahme befreit und von den Frauen in eigener Regie erlebt würden." (ebd.)

Schaeffer-Hegel unterstreicht mit diesen Aussagen den Zusammenhang der scheinbaren Schwächen der Frauen mit den „verborgenen Stärken" (Schaeffer-Hegel 1988, S. 20). Durch mythische Selbstzuschreibungen weiblicher Stärke verleihen Frauen sich selbst Macht - produktive Macht und weniger sozialpositionale Macht: „Gesellschaftliche Macht wurde ihnen zwar vorenthalten, sie wurden jedoch mit der mythischen Macht der Frauen ausgestattet." (Waldmann u.a. 1999, S. 105) Ebenso plädiert sie für eine Moral der Verantwortlichkeit in Anlehnung an Carol Gilligan. Die Sorge für Andere, care, hat die Auswirkungen der moralischen Entscheidung ebenso im Blick, wie die Beteiligten und Betroffenen. Diese Sorge für sich und Andere wird dem männlichen Prinzipien- bzw. Gerechtigkeitsdenken vorgezogen für ein sorgsames Beziehungsdenken der Menschen untereinander, aber auch der Natur gegenüber (Schaeffer-Hegel 1988, S. 20).

Dieses Bildungskonzept distanziert sich klar von gleichheitstheoretischen Vorstellungen und Forderungen, da dies eine Bejahung männlicher Normvorstellungen bedeuten würde und – auf Grund des Akzentes auf Ungleichheitsstrukturen und -prozesse - die historische Perspektive vernachlässigen würde.

Folgen für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule

Im Vordergrund dieser Konzeption steht die Annahme, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich sind. Diese Unterschiedlichkeit kann gemäß dieser Konzeption einerseits als Aufwachsen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen interpretiert werden, aber auch als Ausprägung different angelegter Geschlechtscharaktere, wie es vor allem die naturwissenschaftliche Konzeption tut. In beiden Fällen werden Kinder und Jugendliche in Mädchen und Jungen eingeteilt - entsprechend des Alltagswissens der Zweigeschlechtlichkeit - d.h. die Geschlechtszugehörigkeit wird im Vorfeld im Sinne einer feststehenden Eigenschaft gehandhabt.

Eine institutionelle Trennung der Geschlechter, wie der geschlechtersegregierte Unterricht, eine räumliche Anordnung, wie zum Beispiel geschlechtsdifferenzierte Sitzordnungen oder soziale Arrangements, wie geschlechtshomogene Arbeitsgruppen stellen Gelegenheiten und Schauplätze der Geschlechteraktualisierung dar, die wiederum das Wissen um die Zweigeschlechtlichkeit und um die

Differenz und damit um die Hierarchie der Geschlechter bestätigen. Diese zweigeschlechtlich strukturierte (formale) Schulwirklichkeit existiert - so die Annahme - auch in den Köpfen der Lehrkräfte. Lehrkräfte, die im Vorfeld ihren Blick auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen richten, setzen die Geschlechterdifferenz als gegeben voraus, d.h. eine Reflexion der sozialen Unterscheidungspraxis von Geschlecht findet im Interaktionsgeschehen nicht statt. Ebenso ist auf die Gefahr hinzuweisen, dass die Differenzen innerhalb der Geschlechter durch die Aufmerksamkeitsakzentuierung auf die Differenzen zwischen den Geschlechtern vernachlässigt werden.

Wird diese „formale" differentielle Ausgangslage nun inhaltlich in die normative Differenz-Konzeption überführt, dann hat dies Wirkungen auf die pädagogischen Prozesse, sowie auf die daran beteiligten Personen. Eine weibliche Pädagogik bezieht die gesellschaftlichen und damit auch die spezifisch weiblichen Hintergründe in die pädagogischen Reflexionsprozesse mit ein. Orientieren sich Lehrkräfte an der Aussage „Der Mensch ist zwei" (Diotima 1989) und den damit zusammenhängenden unterschiedlichen, geschlechtsspezifischen Lebenszusammenhängen, dann resultiert daraus *ein* normativer Bezugsrahmen, der Weiblichkeit aufwertet und jungen- und mädchenspezifisch ausgerichtet ist.

> „Körper- und Sprachpflege mit dem Ziel nicht der physischen und kognitiven Leistungssteigerung, sondern um die Intensität von Gespräch und Kontakt zu erproben, wäre ein wichtiger Bereich der weiblichen Bildung - allerdings keinesfalls nur für Mädchen." (Schaeffer-Hegel 1988, S. 20)

Die geschlechtliche Differenz zwingt Mädchen und Jungen, sich innerhalb der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zu definieren und sich mit dem angebotenen Wissen um eine starke Weiblichkeit zu identifizieren bzw. sich daran zu orientieren: die Mädchen einerseits zu stärken und ihnen einen starken Weiblichkeitsentwurf anzubieten - und das heißt eben nicht, sie in das Opfer-Schemata zu pressen. Und andererseits die Jungen hinsichtlich hierarchischer Geschlechterbeziehungen zu sensibilisieren und ihnen gleichsam die Möglichkeit zu eröffnen, mittels einer weiblichen Vernunft, die patriarchalische „Täterschaft" zu verlassen. Demnach werden Jungen einerseits unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse als überlegen gedeutet, aber auch bezüglich der männlichen Rationalitäts- und Gewaltenlogik als begrenzt gesehen, vor allem bezüglich spezifisch weiblicher Kompetenz- und Erfahrungsbereiche. Durch die normative Aufwertung von Weiblichkeit erfolgt differenzlogisch eine Abwertung von Männlichkeit bzw. von der patriarchalisch geprägten „Männlichkeit". Somit geht ein dualistisches Subjektangebot einher, das Jungen mit dem „Anderen" des Menschen konfrontieren soll und zwar in erstrebenswerter Sicht. Mädchen sollen hingegen in ihrer weiblichen Differenz positiviert werden, d.h. hin-

sichtlich ihrer subjektiven Erfahrungswelt als Mädchen und unter Bezugnahme auf weibliche Maßstäbe gestärkt werden. Vor dem Hintergrund der Abwertung der Erfahrungen von Mädchen, soll eine differenzperspektivische Pädagogik die Mädchen in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen wertschätzen und stärken.

> „Die pädagogischen Konsequenzen aus der Aufwertung des Weiblichen sind zu sehen in einer Haltung, welche die Körpererfahrungen der Mädchen, ihre ästhetischen Interessen, ihre Kinderwünsche, ihre Liebessehnsucht, die Art ihrer Beziehungsgestaltung nicht entwertet, sondern die Mädchen darin unterstützt, diesen Gefühlen Ausdruck zu verleihen und sich aktiv damit auseinanderzusetzen (…)." (Prengel 1995, S. 125)

Generell kann gesagt werden, dass die Differenz-Konzeption ein Wissen produziert, welches entlang ontologisch-mystischer Zuschreibungen das Geschlechterverhältnis und die hierarchische Geschlechterdifferenz mehr bekräftigt als beseitigt. Obwohl die Umdeutung der Geschlechterdifferenz, genauer gesagt die Umwertung von Weiblichkeit, das spezifisch Weibliche wert-schätzen soll und neue weibliche Freiheitswege artikulieren soll, verhaftet diese Auseinandersetzung im binären Ordnungssystem. Dem Wissen um eine Wesensdifferenz liegt eine Machtstrategie zu Grunde, die die sozialen, historischen Konstitutionsbedingungen von Geschlecht verschleiert. Mit diesem machtvollen Wissen kann Geschlecht somit als nicht veränderbar, als ontologisch produziert werden.

Der Wertemaßstab der weiblichen Differenz wird auf Mädchen und Jungen angelegt, jedoch erfolgen keine Identifikationsprozesse der Jungen, sondern ein indirekter Verweis auf eine Männlichkeitsformation, die das spezifisch Weibliche integrieren, anerkennen und schätzen soll. Damit wird jedoch - wie Waldmann u.a. feststellen - die Bipolarität der Geschlechter weiter reproduziert:

> „Wenn ein Junge sensibel ist, wenn er trauert, wenn er weint, wenn er verletzt ist, wenn er Angst hat, dann ist er das als Junge und es ist völlig überflüssig dieses Zeigen und Sichtbar werden von Emotionen lediglich als eine Form zu verstehen, 'weibliche Anteile' zum Ausdruck kommen zu lassen." (1999, S. 107)

Waldmann u.a. verweisen, bezugnehmend auf grundlegende menschliche Gefühlslagen und -äußerungen, auf die Problematik, „wie diese unterschiedlichen Seiten von Jungen und Männern deutlicher sichtbar und besser gelebt werden können" (ebd., S. 108). Mädchen werden hingegen in ihrem Inneren, ihrer ursprünglichen Weiblichkeit angesprochen und direkt in ihrer geschlechtlichen Wesenhaftigkeit gefördert und bekräftigt.

Werden weibliche Haltungen, Eigenschaften und Kompetenzen in schulischen Erziehungs- und Bildungszielen grundgelegt bzw. wird Weiblichkeit in diesem Sinne von Lehrkräften favorisiert, dann wird nicht nur dem Konzept der Zweigeschlechtlichkeit zugearbeitet, sondern vor allem ein Weiblichkeitskonzept (und damit auch ein Männlichkeitskonzept in Abgrenzung davon) entworfen, das in Ergänzung zur Männlichkeit die Geschlechterpolarität in einer entgegengesetzten Weise festschreibt. Zudem besteht die Gefahr einer Ontologisierung von Frau- oder Mannsein, so dass der Blick in das Subjekt die äußeren Strukturen verkennt:

> „Durch den Verweis auf „weibliche" Fähigkeiten wird die Zuständigkeit für politische Veränderungsprozesse auf die subjektive Ebene reduziert. Strukturelle Machtmechanismen, die geschlechtsspezifische Ausgrenzungen bedingen, geraten aus dem Blick, und die bestehende Geschlechterhierarchie wird affirmiert." (Smykalla 2000, S. 275)

Gelten die weiblich ontologischen Zuschreibungen wie Fürsorge, Verantwortlichkeit, Anteilnahme usw. für beide Geschlechter, für Jungen und Mädchen, dann besteht die „Gefahr", dass trotz bewusster Aufwertung von Weiblichkeit, unerwartete Effekte eintreten: Mit diesen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit wird der hegemoniale Geschlechterdiskurs reproduziert, der sich über ein Wissen formiert, welches Geschlechtlichkeit im traditionellen zweigeschlechtlichen Rollenkonzept verankert begründet. Mit anderen Worten: Es wird inhaltlich auf eine Geschlechtersemantik zurückgegriffen, die dem Regelkomplex der traditionellen Geschlechterrollen und -stereotypien folgt. Damit ist der diskursive Rahmen ein Macht-Wissen-Komplex, dessen Wissen sich zwar um eine Aufwertung von Weiblichkeit anordnet, dadurch jedoch selbst Teil des elben Wissens ist, welches durch Ausgrenzung abgewertet wird. Unbeachtet bleibt in diesem Zusammenhang, dass Differenz stets ein relationales Verhältnis von zwei begrifflichen Gegenüberstellungen darstellt, die interdependent aufeinander bezogen sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit der Akzentuierung der Differenz Verallgemeinerungen *der* Mädchen und *der* Jungen stattfinden, indem menschliche Verhaltensweisen als geschlechtsspezifisch interpretiert werden. Geschlecht erhält damit als übergeordnete Kategorie den Status einer umfassenden Zweiteilung, da weitere Differenzierungen bezüglich anderer (Ursachen-) Zuschreibungen unberücksichtigt bleiben. So werden polarisierende Zuschreibungen, Stereotypisierungen eher gefestigt als aufgelockert. Damit geht für Mädchen und Jungen die Gefahr einher, sich nicht mit diesen essentiellen Zuschreibungen und Festlegungen identifizieren zu können. Die Machtstrategie der Essentialisierung, die das eigentlich Weibliche und das originär Männliche markiert, stellt für all die Mädchen und Jungen, die dieser „Wesenslogik" nicht fol-

gen, keine Möglichkeit des Selbstverständnisses bereit (Butler 1991b, S. 75).[370] Diesem Verständnis zufolge, wäre geschlechtliche Identitätsarbeit eine unter Zwang ablaufende Normierungspraxis. Zudem entsteht mit der Norm, essentiell weiblich oder männlich sein zu müssen, ein Identifikationsmodell, welches auf Hierarchisierungen beruht und damit abweichende Männlichkeits- oder Weiblichkeitsformen ausschließt.

4.2.5 Exkurs: „Egalitäre-Differenz"

Theoretische Annahmen

DifferenztheoretikerInnen werfen GleichheitstheoretikerInnen, denen es um die Gleichwertigkeit weiblicher und männlicher Lebenszusammenhänge und Gestaltungsoptionen sowie um die gleichen Rechte geht, vor, die Differenzen zwischen den Geschlechtern sowie die Eigenständigkeit und Besonderheit des Weiblichen nicht anzuerkennen und eine „Gleichmacherei" zu betreiben mit dem Ziel der Anpassung und Angleichung von Mädchen/Frauen an Jungen/Männern bzw. an die männliche Norm. VertreterInnen der Gleichheits-Position kritisieren an den Differenzansätzen hingegen, dass diese durch teils biologisierende und ontologisierende Definitionen von Weiblichkeit die patriarchalischen Herrschaftsverhältnisse reproduzieren.[371]

Nachdem die Perspektive der Gleichheit und die der Differenz lange Zeit als „Antagonismen" (Schaufler 2002, S. 82) die feministische Diskussion angeführt haben, fordert Prengel die Zusammenführung beider Konzeptionen durch die Entwicklung eines demokratischen Differenzbegriffs. „Denn Gleichheit zwischen Frauen und Männern kann nicht ohne die Akzeptanz von Differenz eingelöst werden, und Differenz kann nicht ohne die Basis gleicher Rechte Wertschätzung erfahren." (Prengel 1995, S. 132) Annedore Prengel versucht beide Positionen durch die Entwicklung eines demokratischen Differenzbegriffes, der antihierarchisch ist, zu verbinden. Mit diesem fordert sie die Anerkennung der Diffe-

[370] „Wir könnten natürlich argumentieren, dass Frauen eine eher inklusive, umfangende Essenz haben, aber wir könnten auch zu dem vielversprechenden Vorschlag von Simone de Beauvoir zurückkehren, nämlich, dass Frauen überhaupt keine Essenz haben und somit auch keine Naturnotwendigkeit darstelle, und dass das, was wir Essenz oder materielle Tatsache nennen, nichts anderes ist als eine aufgezwungene kulturelle Option, die sich als natürliche Wahrheit getarnt hat." (Butler 1991b, S. 75)

[371] Prengel betont zudem, dass Gleichheit und Differenz zwei sich notwendig bedingende Facetten einer „Pädagogik der Vielfalt" darstellen: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von 'Anderen'." (Prengel 1995, S. 184)

renz auf der Grundlage gleicher Rechte. Im pädagogischen Sinne impliziert dies Selbstbestimmung der eigenen Lebensführung im Privaten, wie im Öffentlichen, sowie die Gleichwertigkeit der Lebensform und Existenzweise.

Prengel wendet sich gegen jegliche hierarchisch-hegemonialen Setzungen, die auf Differenzen basieren und daraus ihre Machtlegitimationen ziehen. Unter Verschiedenheit versteht sie „die historischen, kulturell-kollektiven und biographisch-individuellen Lebenserfahrungen der Geschlechter (…)." (ebd., S. 122). Sie spricht sich mit ihrem demokratischen Differenzbegriff gegen Unterdrückung, Ausbeutung und Entwertung von Differenzen aus. Damit geht es ihr um eine Fokussierung der Lebensweisen von Frauen ohne Essentialisierungen, Biologisierungen und Ontologisierungen von Weiblichkeit und die „Ermöglichung gleicher Existenzrechte für unterschiedliche Lebensweisen" (von Felden 2003, S. 89). Nissen bringt Prengels Überlegungen auf den Punkt und stellt dabei die soziale Konstruktion des Geschlechts und der Geschlechterverhältnisse heraus, welche historisch und kulturell bedingt sind:

> „Differenzen zwischen Frauen und Männern versteht sie als strukturelle, alltagskulturelle Unterschiede in den Lebensweisen und der unterschiedlichen Verarbeitung von Lebensbedingungen, d. h. nicht als statische Phänomene, sondern als dynamische Prozesse." (Nissen 1998, S. 77)

Sie plädiert nicht nur für die Offenheit der Differenz, d.h. für die Vielfältigkeit fernab der bipolaren Logik, sondern betont auch die Differenz unterschiedlicher gesellschaftlicher Zuschreibungen als Mädchen oder Junge, was es soziokulturell erwartungsgemäß heißt, ein Mädchen oder Junge zu sein und zudem auch die nicht-kollektive Differenz unterschiedlicher Erfahrungen (Prengel 1995, S. 181f). Damit richtet sie ihr Augenmerk auf das soziokulturell-historische Gewordensein von Geschlecht und gegen „essentialistische Entwürfe" (ebd., S. 182) von Frau- und Mannsein.

Das Konzept der 'Reflexiven Koedukation' legt seinen Schwerpunkt auf die bewusste Reflexion und Gestaltung des Geschlechterverhältnisses in Schulleben und Unterricht und fordert u.a. die Zielvorstellung der 'egalitären Differenz' in Schule und Unterricht zu verankern: „Individuelle Unterschiede auf der Basis von Gleichheit ohne Benachteiligungen leben können." (Altenburg 1997, S. 134)

Forschungsergebnisse

In der sogenannten „Hessischen Interaktionsstudie" untersuchten Enders-Dragässer und Fuchs von 1985-1987 die Interaktionsmuster und Beziehungs-

strukturen unter einem geschlechtsdifferenten Blickwinkel.[372] Ausgangsituation war der Grundgedanke, dass Mädchen und Jungen in alltäglichen schulischen Situationen die hierarchischen Geschlechterbeziehungen verinnerlichen. Dieser Prozess der Einübung der Geschlechtsrollenidentität verläuft über Zuschreibungen in typisch männliche und typisch weibliche „Eigenschaften, Empfindungen, Verhaltensweisen, Wertvorstellungen, Lebensziele“ (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 19), welche wiederum in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind. In Schule und Unterricht werden Mädchen und Jungen nicht nur geschlechtsspezifisch wahrgenommen, sondern erleben sich auch permanent in zwei unterschiedlichen Welten. Mädchen machen in diesem binären System Schule im Vergleich zu Jungen Benachteiligungserfahrungen, die sich auf der interaktionalen Ebene dahingehend äußern, dass Jungen mehr Aufmerksamkeit und Beachtung bekommen entlang des Prinzips „das Männliche ist wertvoller“. Diesbezüglich sehen Enders-Dragässer und Fuchs - aus dem sozialwissenschaftlichen Feld der schulbezogenen Frauenforschung heraus - die Notwendigkeit der Entschlüsselung des „heimlichen Lehrplans“[373]. Und weiters formulieren sie die defizitäre Situation der fehlenden Wertschätzung der weiblichen, kooperativen Interaktionsleistungen. Enders-Dragässer und Fuchs knüpfen an dieser Problemlage an:

> „Wenn aber in der Institution Schule Mädchen und Frauen ein zweigeschlechtliches kulturelles Sinn- und Wertesystem in der Weise vermittelt wird, dass nur die Seite des männlichen Geschlechts explizit und positiv thematisiert wird, während die Seite des weiblichen Geschlechts nur, wenn überhaupt, implizit, abgewertet und aus der männlichen Sicht, als ‘heimlicher’ Lehrplan, erfahren werden kann, werden Mädchen und Frauen damit um die Evidenz ihrer Lebenspraxis und ihrer persönlichen Lebensäußerungen gebracht.“ (ebd., S. 20)

Vor diesem Hintergrund legen die Forscherinnen besonderes Augenmerk auf weibliche Erfahrungszusammenhänge in der Schule, auch darauf, die unsichtbar gemachten Kompetenzen[374] der Mädchen sichtbar zu machen und zu wür-

[372] Die geschlechtsdifferente Untersuchung arbeitete methodisch mit Leitfadeninterviews und mit Unterrichtsbeobachtungen in verschiedenen Klassenstufen und in verschiedenen Schultypen. Die Forscherinnen gehen in ihrer Studie auf folgende Interaktionsmuster ein: Aufrufketten im Unterricht, Lob, Geschlechtsspezifische Doppelbindung und Rollenspiele im Unterricht (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 128-139).

[373] Denn: „Innerhalb der Institution Schule haben LehrerInnen und SchülerInnen noch immer wenig Chancen, sich ein Bewusstsein von der gesellschaftlichen Bedingtheit ihrer Geschlechtsrolle zu erarbeiten und alternative Gestaltungsmöglichkeiten und kooperativere Umgangsformen in den eigenen Interaktionen zu entwickeln und zu erproben.“ (Enders-Dragässer 1989, S. 20)

[374] Die kooperativen Kompetenzen der Mädchen tragen und stabilisieren den Unterricht. Mädchen erfahren für diese Verhaltensweisen jedoch keine Anerkennung. Vgl. Enders-Dragässer 1989, S. 148

digen. Daraus entwickelt sich das Anliegen und die Intention, mit der Untersuchung generell zur Gleichberechtigung und Wertschätzung von Mädchen und Frauen in der Schulwirklichkeit beizutragen: Benachteiligungen abbauen und Perspektiven eröffnen, insbesondere für die Wertschätzung weiblichen Interaktionsverhaltens (ebd., S. 22):

> „Damit wollen wir unseren Beitrag zur Klärung der Frage leisten, welches die spezifischen Interaktionsnormen und Interaktionsleistungen von Mädchen und Jungen in der Schule und im Unterricht sind und wie sie gesellschaftlich/schulisch wahrgenommen und bewertet werden und wie sie verändert werden können." (ebd., S. 50)

Enders-Dragässer und Fuchs verorten sich einerseits in gleichheitsperspektivischen Vorstellungen[375], indem es ihnen um die Abschaffung frauen- und mädchendiskriminierender Strukturen in Schule und Unterricht geht, also um die Beschreibung der Benachteiligungen von Frauen und Mädchen und andererseits ordnen sie sich dem differenzperspektivischen Anliegen zu, wenn sie die Qualitäten weiblicher Existenzweisen, Lebenszusammenhänge und Spezifika hervorheben und sich dahin orientieren, „wie Mädchen und Frauen Identitäts- und Lebenskonzepte entwickeln können, ohne sich an geschlechtsstereotypen Erwartungen und Normen orientieren und bewerten zu müssen, die letztlich männerorientiert sind" (ebd., S. 17). Damit positionieren sie sich im gedanklichen Feld der egalitären Differenz"[376] und verweisen damit auf Prengels Konzeption. Enders-Dragässer und Fuchs zielen sowohl auf die Stärken und Fähigkeiten der Mädchen ab als auch auf die Gleichheit im Sinne gleicher Anerkennung. Aus dieser Perspektivenkombination formulieren sie zwei Fragestellungen:

> „1. Inwieweit werden Schülerinnen und Lehrerinnen über die schulischen Interaktionen benachteiligt?
> 2. Mit welchen bisher nicht anerkannten interaktionellen und fachlichen Leistungen ermöglichen und gestalten Schülerinnen und Lehrerinnen Unterricht? Wie ist dies anzuerkennen und weiterzuentwickeln?" (ebd., S. 147)

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich Mädchengruppen und Jungengruppen im Unterricht unterschiedlich verhalten: Mädchen bauen verstärkt auf dem Prinzip der Kooperation, während Jungen vorwiegend in der Gruppe konkurrenzorientiert interagieren. In diesem Zusammenhang sei kritisch auf die Rekonstruktion von Geschlechtsstereotypen und der bipolaren Ordnung hinzuweisen, was auch Waldmann u.a. konstatiert:

---

[375] Damit lenken Enders-Dragässer und Fuchs ihr Interesse weg von den Defiziten der Mädchen hin zu ihren (weiblichen) Stärken.

[376] Vgl. Enders-Dragässer und Fuchs und ihre Orientierung an Prengel (1989, S. 49)

„Die Zuordnung empirisch festgestellter Unterschiede zu den zentralen Kategorien weiblich oder männlich schreibt zumindest implizit geschlechterstereotype Normalitätskonzepte fort und produziert somit gleichzeitig auch Normalitätserwartungen." (Waldmann u.a. 1999, S. 106)

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Mädchen und Jungen in der Schule unterschiedliche Erfahrungen machen, „weil Jungen und Mädchen Unterschiedliches lernen, unterschiedlich bewertet werden und unterschiedliche Erfahrungen machen" (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 149). Zudem haben selbst die gleichen Praktiken für Mädchen eine andere Bewertung und damit eine andere Bedeutung, wie für Jungen. Enders-Dragässer und Fuchs kommen zu dem Fazit, dass Mädchen mehr Aufmerksamkeit erhalten müssen, dass Mädchen an das mathematisch-technische Lernen genauso herangeführt werden sollen wie Jungen und dass Lehrkräfte verstärkt und gezielt ihren Unterricht an den Interessen der Mädchen orientieren sollen (ebd., S. 153).

Folgen für die Geschlechterwelt Schule

Für die Schule heißt dies, einerseits Gleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern zu fordern und umzusetzen und andererseits Mädchen und Jungen in ihren je spezifischen Lebenszusammenhängen anzuerkennen und ihre jeweiligen Fähigkeiten zu unterstützen.

Enders-Dragässer und Fuchs fassen explizite Vorschläge möglicher Handlungsansätze und -strategien für den Unterricht zusammen, die während Lehrerinnenfortbildungsseminaren entworfen und gesammelt worden sind. Ziel ist es, den Benachteiligungen von Mädchen aktiv entgegenzuwirken, sowie den Mädchen Wertschätzung zu geben, indem versucht wird, den herrschenden Normen im Klassenzimmer mit Handlungshinweisen zu begegnen, die im Zeichen der Geschlechteregalität stehen:

- „Sie [die Lehrerinnen; Anm. d. Verf.] sprechen die Mädchen gezielt und individuell an, sowohl im Klassenzimmer als auch in der Pause
- Sie lächeln die Mädchen an, bemühen sich, ihnen zu verstehen zu geben, dass sie sie wahrnehmen
- Sie versuchen, das Problem „stille Mädchen" im Unterricht anzusprechen
- Sie lernen Mädchennamen als erste
- Sie machen Mädchen und Frauen sprachlich sichtbar, indem sie nichtsexistische Sprache verwenden (vgl. dazu Tröml-Plötz u.a.1981, Tröml-Plötz 1982, Pusch 1984, Hellinger u.a. 1985)
- Sie machen verstärkt positive Zuschreibungen an Mädchen: „Du kannst das"

- Sie achten darauf, Arbeitsgruppen ausgewogen zusammenzusetzen, den Mädchen prestigeträchtige Aufgaben zu geben, Aufgaben nicht geschlechtsspezifisch zu verteilen
- Sie achten auf Inhalte, die Mädchen interessieren könnten, in denen Mädchen und Frauen vorkommen, sie thematisieren und problematisieren Frauenrollen und Frauenbilder in Texten
- Sie versuchen paradoxes Lob an Mädchen zu vermeiden. Gelobt zu werden für subjektiv geringe Leistungen kann paradox wirken: „Mehr traut mir die Lehrerin anscheinend nicht zu, sie unterschätzt mich."
- Sie achten bei ihren didaktischen Konzeptionen darauf, die Mädchen nicht in Rollenkonflikte und paradoxe Situationen zu bringen, sondern den Unterricht so zu planen und zu gestalten, dass die Fähigkeiten und Leistungen der Mädchen zum Tragen kommen und hoch bewertet werden können
- Sie wollen Mädchen genauso häufig aufrufen wie Jungen, ihnen genauso wichtige und schwierige Fragen geben, den Beiträgen der Mädchen durch Wiederholung Gewicht verleihen
- Sie wollen Störungen der Mädchenbeiträge durch die Jungen nicht mehr zulassen, sie achten darauf, dass die Mädchen lange reden können, geben durch Nachfragen noch mehr Redezeit
- Sie achten darauf, dass sich Jungen Ideen und Beiträge von Mädchen nicht aneignen und lassen nicht zu, dass sich die Jungen mit „Mädchenfedern schmücken"
- Sie ermuntern die Lerngruppen, sich in ihren Beiträgen aufeinander zu beziehen, sie machen deutlich, dass dies eine hoch bewertete kommunikative Leistung ist
- Sie erlauben den Ausdruck von Unsicherheit und mangelndem Können. Sie bewerten Kooperation in der Klasse höher als wettbewerbsorientiertes Verhalten." (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 141f)

Folgt man der Differenz-Logik, dann werden die Mädchen als Gruppe aufgewertet durch Abwertung der Gruppe der Jungen. Daraus resultiert eine zweifache Annahme: Erstens agieren Jungen geschlossen als homogene Gruppe gleich, d.h. alle Jungen dominieren das Gesprächsverhalten, alle Jungen zeigen einen konkurrierenden Interaktionsstil etc. und zweitens findet keine Auflösung der „Diskriminierungslogik" statt, da lediglich eine scheinbare Umwertung der Hierarchie stattfindet unter dem Vorzeichen der Gleichberechtigung und zugleich eine Festigung der bestehenden Hierarchie. So werden Praktiken zur Aufwertung der Mädchen vorgeschlagen; allerdings richten sie sich gegen die Jungen. Dementsprechend wird eine Möglichkeit vorgeschlagen, nämlich „mit einem veränderten Sprachgebrauch, veränderten didaktischen Konzeptionen und frauenorientierten Inhalten die einseitige Jungenorientierung im Unterricht abzubauen" (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 148). Thies und Röhner weisen kritisch auf das Verwobensein in die Geschlechterhierarchie hin:

> „Didaktische Individualisierung ohne weitere Zu- und Vorsätze kann im Gegenteil die diskrete Diskriminierung von Mädchen (Kauermann-Walter/Kreienbaum/Metz-Göckel 1988) noch diskreter machen, indem sie Gleichheit vorgaukelt und Ungleichheit praktiziert. Dies geschieht beispielsweise im Versuch der Lehrenden, Mädchen und Jungen aus Gründen der Gleichstellung eben gleich oft aufrufen zu wollen." (Thies/Röhner 2000, S. 175)

So kann zusammengefasst werden, dass die Autorinnen eine Trennung in Mädchen und Jungen vornehmen, die letztlich in der weiblichen Subjektpositionierung des „Opfers" und in der männlichen Subjektpositionierung des „Täters" mündet. Damit (re-)produzieren sie ein Wissen, das Teil desselben Diskurses ist, den sie letztlich auf Grund der geschlechtshierarchischen Machtverhältnisse kritisieren. Somit werden die Machtverhältnisse reproduziert, die sich letztlich verändern sollen, da die Bipolarität der Geschlechter verknüpft wird mit festen, unflexiblen Identitätszuschreibungen. Es ist hier zudem fraglich, welche Wirkung diese Handlungspraxis auf all diejenigen Schülerinnen und Schüler hat, die sich mit diesem „Subjektangebot" nicht identifizieren können und es somit auch nicht annehmen können. Die Machteffekte werden hier als einseitig unterdrückend beschrieben; das Ringen um Geschlecht und die vielfältigen Positionierungen werden nicht weiter berücksichtigt: Die Bedeutung der „Differenz", d.h. der Heterogenität wird einseitig auf intrasubjektiver Ebene fokussiert; die Einbeziehung, intersubjektiver Positionierungsmöglichkeiten, wie das Konzept der 'egalitären Differenz' impliziert, bleibt außen vor.

Die Studie produziert ein Wissen, welches LehrerInnen Angebote macht, wie sie sich positionieren und mit Macht „ausstatten" können, um Mädchen zu stärken und um gegen schulisch-institutionelle Sexismusstrukturen angehen zu können. Obwohl die Autorinnen sich auf Prengels Ansatz der 'egalitären Differenz' beziehen und ihre Perspektivenverschiebung vom Defizit- zum Differenzansatz auf Basis der Gleichberechtigung betonen, verharren sie in ihrer Argumentation auf gleichheitstheoretischen Annahmen.[377] Ein Unterricht, in dem es keinen Vorteil oder Nachteil gibt, als Junge oder Mädchen adressiert zu werden, in dem eine große Bandbreite von geschlechtlichen Positionierungen angeboten wird, ist ein Unterricht, der auf 'egalitärer Differenz' basiert.

Die Perspektivenkombination der Gleichheit und der Differenz stellt eine Wissensform her, die das Subjekt als in sich soziokulturell und historisch bedingt, als vielschichtig und vielfältig beschreibt. Diese Wissensform konkurriert mit den herrschenden hegemonialen-normativen Erwartungen, was es heißt, ein Mädchen und ein Junge zu sein. Prengel wendet sich dabei zum Einen gegen jeglichen Herrschaftszustand des hegemonialen Geschlechterdiskur-

[377] Vgl. hierzu Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 141f

ses und zum Anderen plädiert sie für ein Sich-Einlassen in die strategischen Spiele der Macht, um Veränderungen und Verflüssigungen von polaren und stereotypen Zuschreibungen und Einengungen voranzutreiben.

Sie formuliert in ihrer „Pädagogik der Vielfalt" einen Differenzbegriff, der stark intersubjektiv ausgerichtet ist und nun eben auch die verschiedenen Existenzformen der Mädchen und Jungen untereinander betont. Ihre Verschiedenheit gründet nicht nur auf der Wahrnehmung der Gruppierung von Frauen und Männern, sondern auch auf der Verschiedenheit von Mädchen und Jungen, von Weiblichkeiten und Männlichkeiten untereinander. Ihr Differenzbegriff ist nicht nur strukturell zu verstehen, sondern auch symbolisch: Geschlecht als symbolisches Bedeutungssystem wird sozial konstruiert und ist damit sowohl kulturell als auch historisch bedingt. Durch diese begriffliche Bestimmung eröffnet Prengel den Weg für eine Anerkennungspädagogik, die auf dem sozial-historischen Gewordensein basiert und damit rigiden Universalisierungen entgegensteht. Prengels „Pädagogik der Vielfalt" fordert eine Anerkennung der „nichthintergehbaren Heterogenität" (Prengel 1995, S. 90) und versteht sich diesbezüglich als „Pädagogik der intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen" (ebd., S: 62), die sich darüber hinaus wertefundiert positioniert. Prengel bündelt die wesentlichen Annahmen ihrer Pädagogik der Vielfalt in 17 heterogenitätsperspektivischen Aussagen und konkretisiert diese im Hinblick auf die Schule.

1. „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen
2. Übergänge: Kennenlernen der Anderen
3. Entwicklungen zwischen Verschiedenen
4. Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen
5. Innerpsychische Heterogenität
6. Begrenztheit und Trauerarbeit - Entfaltung und Lebensfreude
7. Prozeßhaftigkeit
8. Keine Definitionen
9. Keine Leitbilder
10. Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte
11. Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen
12. Achtung vor der Mitwelt
13. Didaktik des offenen Unterrichts, Lernentwicklungsberichte
14. Grenzen, Rituale und Regeln
15. Kinderelend oder 'Störungen als Chance'?
16. Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer
17. Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe." (Prengel 1995, S. 185)

Sich selbst und Andere zu achten als übergeordnetes Bildungsziel impliziert eine „prozeßhafte, prinzipiell offene, vorläufige, fragmentarische, potentiell veränderbare und vielfältige Identität“ (Uecker 1998, S. 94), die jedoch im Rahmen der symbolischen Dualität der Geschlechter verläuft.

Mädchen und Jungen - so Prengels These - werden zwar als Mädchen und Jungen adressiert, darüber hinaus beinhaltet dieses Angebot an Subjektivität keine normative Festlegung. Dennoch ist hier zu verdeutlichen, „dass Prengel gegen die Hierarchie im Geschlechterverhältnis argumentiert, nicht gegen die Geschlechter selbst“ (Bönold 2003, S. 232). Prengel weist auf die Androgynitätspädagogik hin und die Gefahr der Orientierungslosigkeit von Mädchen und Jungen, wenn die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht ausbleibt (Prengel 1995, S. 127). Hier stünde dann vielmehr die Frage im Vordergrund, welche Bedeutungen mit dieser Binarität verbunden ist, genauer formuliert, wie man das symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit aufbrechen kann, um der ungleichen Bewertung des Männlichen und des Weiblichen eine offene, heterogene „Differenzordnung“ entgegenzusetzen, die die Anerkennung der Geschlechter propagiert.

Horstkemper macht auf die pädagogischen Konsequenzen für die Gestaltung der schulischen Praxis unter einer geschlechterreflexiven Perspektive aufmerksam und schlägt eine

> „vertiefte Reflexion der geschlechtsspezifischen Aspekte der schulischen Interaktionen auf allen Ebenen [vor; Anm. d. Verf.], bei der die Selbstwahrnehmung geschärft wird und Verhaltensänderungen diskutiert und ausprobiert werden können (…)“ (Horstkemper 1992, S. 185)[378].

Kraul und Horstkemper sehen in den Unterrichtsmaterialien, die explizit das Geschlechterverhältnis aufgreifen, in der methodisch-didaktischen Aufbereitung und Gestaltung von Unterricht, der besonderes Gewicht auf Inszenierungstechniken und Kommunikationsformen legt und in der Bewusstwerdung und Sensibilisierung für die „heimliche“ Wirkung schulischer Interaktionsprozesse auf die soziale Herstellung von Geschlecht die wesentlichen Veränderungsfelder, in denen die Hierarchie der Geschlechter abgebaut werden kann und alle Entwicklungspotentiale entfaltet werden können (Kraul/Horstkemper 1999a, S. 301f). Die Arbeitsgruppe ‘Reflexive Koedukation’ sieht zudem in den Richtlinien und Lehrplänen, sowie in den institutionellen Rahmenbedingungen eine wesentliche Grundlage zur Verwirklichung reflexiver Koedukation (Altenberg 1997, S.137ff).

[378] Vgl. auch Kraul/Horstkemper 1999a

4.2.6 Konstruktivistische Konzeption von Geschlecht

Theoretische Annahmen

In der aktuellen Geschlechterforschung konkurrieren zwei zentrale Sichtweisen[379] über das theoretische Verständnis von Geschlecht: die konstruktivistische Perspektive und die der Dekonstruktion. Zunächst wird die konstruktivistische Perspektive als erkenntnistheoretische Konzeption von Geschlecht dargestellt.

Ende des 20. Jahrhunderts bis hin zum 21. Jahrhundert vollzieht sich ein Paradigmenwechsel weg von einer normativen hin zu einer interpretativen Weltanschauung in den Geistes-Sozial-Humanwissenschaften. Der Konstruktivismus fungiert sowohl als Wissenschafts- und Erkenntnistheorie als auch als Paradigma in der Soziologie, der Kognitionswissenschaft und der Psychologie. Der Konstruktivismus erhielt wesentliche Impulse von den Neurowissenschaften durch die Personen Humberto Maturana, Francisco Varelas von der Kognitionspsychologie durch Ernst von Glasersfeld, der Kommunikationstheorie durch Paul Watzlawick, der Kybernetik durch Heinz von Foerster und der Soziologie durch George Herbert Mead, Peter Berger, Thomas Luckmann und Niklas Luhmann.[380]

> „Der Konstruktivismus ist keine Wissenschaftsdisziplin, sondern ein inter- und transdisziplinäres 'Paradigma', eine Perspektive, die sich vor allem von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert. Wirklichkeit ist beobachterabhängig (...)." (Siebert 1999, S. 7)

Demnach kann Wirklichkeit nicht objektiv sein, da das Subjekt all seine Erfahrungen auf seinem eigenen Erleben aufbauen muss. Es gibt also keine von der menschlichen Wahrnehmung unabhängige Realität, die wir erkennen könnten, da unsere Wahrnehmung stets eine sinnhafte Wahrnehmung ist, die von der Sprache, der Gesellschaft und der Kultur mit ihrer spezifischen Geschichte, Struktur und Gesellschaftsauffassung abhängig ist. Folglich gibt es kein ursprüngliches oder eigentliches Wesen der Dinge (radikaler Konstruktivismus) zu entdecken oder ein Erleben und Wahrnehmen außerhalb der Gesellschaft (Sozialkonstruktivismus), weil alles immer schon eine von der Geschichte überformte Repräsentation ist. Der Konstruktivismus entsagt sich in seiner radikalen Ausprägung jeglichen Wahrheitsansprüchen über das Wesen der Dinge (Essentialismus), indem er sich von ontologischen Zielsetzungen distanziert und die Erkennbarkeit einer immanenten Natur negiert. Ebenso grenzt er sich vom naiven Realismus ab, der

[379] Klika (2000) unterscheidet darüber hinaus einen philosophischen Diskurs (Dekonstruktion) und einen sozialwissenschaftlichen Diskurs (Konstruktion).
[380] Vgl. Siebert 1999, S. 7f

davon ausgeht, dass unser Wissen aus unserer direkten Wahrnehmung resultiert. Dem zufolge könnte mittels der Wahrnehmung alles ergründet werden, da sie als Abbild der Realität fungiere.

In Einbezug der sozialen Umwelt als „Ort der Sinnproduktion" ist alles soziale Tun und Handeln eine sinnhafte Konstruktion von Wirklichkeit. Der hier angesprochene Sozialkonstruktivismus existiert nicht in einem konkreten Ansatz, sondern als heterogenes Theoriefeld innerhalb der Sozialwissenschaften. Der Konstruktivismus[381] ist als erkenntnistheoretischer Ansatz auch in der Geschlechterforschung breit rezipiert worden und trägt mit seinen wesentlichen Grundaussagen, dass Wirklichkeit gemacht wird und dass es keine vom Beobachter unabhängige, objektive Welt gibt, die man erkennen könnte, maßgebend an der aktuellen geschlechtertheoretischen wie auch empirischen Entwicklung bei.

Vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung wird im Folgenden primär auf den sozialwissenschaftlichen Konstruktivismus eingegangen, der den Blick auf die gesellschaftlichen, sozialen Konstruktionsprozesse richtet, d.h. auf die soziale Praxis, in der und durch die Wirklichkeit geschaffen wird. Der Konstruktivismus ist eine theoretische Herangehensweise an die Wirklichkeit(en), besonders daran, wie sie konstruiert wird und wie sie wahrgenommen wird. Die konstruktivistische Perspektive betrachtet Geschlecht demnach als soziale Konstruktion, betont die Eigenaktivität des Individuums und geht der Grundsatzfrage nach, wie Weiblichkeit und Männlichkeit konstruiert werden. Hierzu zählen in erster Linie die Arbeiten aus der Ethnomethodologie[382] (Garfinkel 1967) und aus dem Bereich des Symbolischen Interaktionismus[383] (Goffman 1977). Kessler/McKenna (1978) befassten sich in ihrer

[381] Knorr-Cetina unterteilt den Konstruktivismus in drei Richtungen: in den Sozialkonstruktivismus nach Berger/Luckmann; in den kognitionstheoretischen, auch erkenntnistheoretischen oder radikalen Konstruktivismus und in den empirischen Konstruktivismus (Knorr-Cetina 1989).

[382] Die Ethnomethodologie wendet ihren Blick auf die permanente Herstellung der sozialen Realität in den Interaktionsprozessen. Eine „empirische Radikalisierung der Konstruktionsperspektive" (Keller 2005, S. 180) findet insofern statt, dass alles Selbstverständliche aus dem Alltagsleben, d.h. all das, was oftmals profan und trivial erscheint, hinterfragt und hinsichtlich seiner Regelstrukturen untersucht wird.

[383] Der Soziologe Erving Goffman, der die Deutungs- und Interpretationsprozesse alltäglicher Wirklichkeit hinsichtlich der sozialen Normen und Regeln untersuchte, stellt mit seinem Ansatz eine theoretische Verbindung zwischen Symbolischem Interaktionismus und Ethnomethodologie her. Er betrachtet in seinen Mikroanalysen Interaktionen als habituelle Inszenierungsprozesse, in denen die Akteure zu 'Darstellern' von 'Rollen' werden. Dies geschieht auf den verschiedensten 'Bühnen', auf denen die Interaktionsbeteiligten sich entsprechend der Regeln sozialen Verhaltens darstellen, sich inszenieren und agieren. Goffman (1969) zieht Parallelen zur Welt des Theaters, indem er das soziale Leben als Theaterinszenierung beschreibt, in der Menschen sich beispielsweise als Frauen und Männer darstellen und sich entsprechend ihrer geschlechtlichen Rolle als Mann oder Frau inszenieren (Goffman 1977).

ethnomethodologischen Studie mit alltagstheoretischen Fragestelllungen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht und verstehen unter Geschlecht einen interaktiven lebenslangen Prozess der Konstruktion, so auch West und Zimmermann (1991), die das „doing gender" als unumgängliche interaktive Reproduktion des geschlechtlichen Verhaltens konstatieren. Die Annahmen von der sozialen Herstellung von Geschlecht im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit auf der Grundlage der sex-gender-Unterscheidung zieht demnach eine Fülle an Arbeiten und Studien nach sich.

Die konstruktivistische Konzeption geht davon aus, dass Geschlecht eine sozial konstruierte Wirklichkeit ist. Dies erfordert, den Blick auf historische, kulturelle und machtpolitische Prozesse einerseits und zwischenmenschliche, interaktive Prozesse andererseits zu richten. Denn es geht dabei nicht mehr um die Frage, was das Wesen der Frau und des Mannes ist, sondern um die Frage des Konstruktionsmodus von Frauen und Männern, d.h. „wie werden sie konstruiert? Durch wen? Unter welchen Bedingungen? Zu welchen Zwecken?" (Villa 2001, S. 36) Es wird hier gleichsam auch Abschied genommen von Fragen wie: „Was sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern?" Vielmehr wendet man sich nun Perspektiven zu, die nach den alltäglichen Herstellungsmechanismen von Geschlecht fragen, d.h. Fragen nach den Unterschieden werden tendenziell abgelöst von Fragen nach den Prozessen der Geschlechterunterscheidung. Denn, so formuliert Herzog treffend, es ist nicht relevant was letztlich die Differenzen sind, sondern vielmehr wie mit Geschlecht und Geschlechtlichkeit umgegangen wird, d.h. welche Bedeutung Geschlecht beigemessen wird:

> „Ob Unterschiede, die zu treffen möglich sind, auch tatsächlich einen Unterschied machen, ist davon abhängig, wie Menschen mit ihrem Geschlecht und der Differenz umgehen. Es müsste daher ein sinnvolles Unterfangen sein zu untersuchen, wie im Alltag mit der zunehmenden Unhandlichkeit der Geschlechterkategorien umgegangen wird, und dies auch im Kontext des koedukativen Unterrichts." (Herzog 1999, S. 144f)

Carol Hagemann-White hat bereits in den 1980er Jahren mit ihrer „Null-Hypothese" (Hagemann-White 1984, S. 230) darauf hingewiesen, dass jeder Unterschied zwischen den Geschlechtern eine kulturelle Konstruktion sei.

Eine Akzentverschiebung der feministischen Schulforschung erfolgt in den 90er Jahren. So wird das Erkenntnisinteresse nicht nur auf die Ungleichbehandlung, die Ungleichheiten von Schülerinnen und Schülern und die Geschlechterdifferenzen gerichtet, sondern auf die Wirkung dieser Prozesse auf Schülerinnen und Schüler insbesondere unter dem Gesichtspunkt der individuellen Konstruktionsleistungen der Schülerinnen und Schüler. Hier zeigt sich nun eine Interessensausrichtung, die nicht mehr ausschließlich auf das Gleichheitskonzept grün-

det und Differenzaspekte mit einbezieht, sondern auch die aktive Konstruktionsarbeit der Schülerinnen und Schüler an den Geschlechterverhältnissen thematisiert. Diese Interpretation von Geschlecht bezieht sich auf sozialkonstruktivistische Fragestellungen, wie sie vorwiegend seit Ende der 90er Jahre gestellt werden: Wie wird Geschlechtlichkeit in schulischen Interaktionen, im Unterricht, hergestellt?

Männlichkeit und Weiblichkeit als Konstruktionsarbeit

Aus sozialkonstruktivistischer Sichtweise - als erkenntnistheoretische Ausgangsbasis - ist das Geschlecht nichts Unabhängiges, das jenseits von Raum und Zeit und menschlicher Wahrnehmung existiert, sondern ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse. Jedes Verhalten und Handeln von Menschen wird als ein permanenter Prozess der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit verstanden und so auch das Verhalten von Männern und Frauen.

Die Sozialkonstruktivistin Helga Bilden betont, „dass wir unsere Wirklichkeit andauernd in sozialen Praktiken produzieren" (Bilden 1991, S. 281). In Interaktionen interpretiert jedes Individuum die symbolischen Bedeutungen seiner Umwelt, handelt auch auf Grund dieser und ist somit aktiv an seiner Konstruktion beteiligt. Das Subjekt ist demnach nicht nur ein Produkt sozialer Verhältnisse, sondern auch „ein/e aktive/r, selbst Strukturen konstruierende/r, reflexive/r Akteur/in" (Villa 2001, S. 35). Hierbei steht also die Selbstwerdung des Subjekts als Mann oder Frau im Vordergrund. Geschlecht und Geschlechtlichkeit werden folglich in Interaktionen hergestellt und ausgehandelt.

Männlichkeit und Weiblichkeit sind „Produkte permanenter sozialer Konstruktionsprozesse" (ebd., S. 290). So wird Männlichkeit hergestellt, indem sich Männer und Jungen z.B. permanent eher grobmotorisch bewegen und Weiblichkeit, indem Frauen und Mädchen sich eher feinmotorisch und sanft bewegen. Wir handeln als Frauen und Männer, stellen Männlichkeit und Weiblichkeit dar und arbeiten aktiv an der Produktion der eigenen Geschlechtlichkeit und des Geschlechtersystems - der Dominanzverhältnisse - mit. So wird nicht nur das Geschlecht, d.h. Männlichkeit und Weiblichkeit konstruiert, sondern auch das Geschlechterverhältnis.

„sex" und „gender"

Ende der 60er Jahre hat sich die Unterscheidung zwischen „sex" (biologischens Geschlecht) und „gender" (soziales Geschlecht) in der Geschlechterforschung etabliert. Zu dem biologischen Geschlecht zählen Morphologie, Hormone, Anatomie sowie andere Aspekte der Physiologie, während das soziale Geschlecht normgerechtes Verhalten, kulturelle Wertungen, Deutungen, objektiviertes Wissen usw. meint. Durch die Unterscheidung von „sex" und „gender" versuchte die

Geschlechterforschung die in der Wissenschaft herrschende Ideologie der biologistischen Unterschiede zwischen Mann und Frau zu entlarven, um damit das Geschlechterverhältnis verändern zu können.

> „Ursprünglich erfunden, um die Formel 'Biologie ist Schicksal' anzufechten, soll diese Unterscheidung das Argument stützen, dass die Geschlechtsidentität eine kulturelle Konstruktion ist, unabhängig davon, welche biologische Bestimmtheit dem Geschlecht weiterhin hartnäckig anhaften mag." (Butler 1991, S. 22)

Diese Unterscheidung von Geschlecht basiert folglich auf der Trennung von Natur und Kultur, da man von einem ursprünglichen, natürlichen Geschlecht ausgeht und zudem Geschlecht als soziale Kategorie sieht, die an die jeweils unterschiedliche Anatomie gebunden ist.

Unter einem sozialen Geschlecht versteht man jede Tätigkeiten von Männern und Frauen, die sich entsprechend ihrer Geschlechtszuschreibung verhalten, zu der sie/er gehört. Das soziale Geschlecht beinhaltet normorientiertes Verhalten, das den gesellschaftlichen Erwartungen für Frau- und Mann-Sein entspricht. Es bezieht sich auf geschlechtsspezifische Verhaltensweisen wie Bewegungen, Gesten, Tätigkeiten, Körpersprache, Kleidung, Tonfall, welche zugleich die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht besiegeln. Bilden versteht unter Geschlecht im Sinne von „gender" eine „Kategorie sozialer Struktur bzw. ein duales System von Symbolisierungen" (Bilden 1991, S. 280). In diesem Sinne gründet das soziale Geschlecht auf „komplexe Definitions- und Zuweisungsprozesse" (Kolip 1997, S. 61), die in andauernder Lebenstätigkeit realisiert werden.

Das Prozessieren von Geschlecht: „doing gender"

Die interaktive Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit zeigt, dass Frau- oder Mann-Sein hergestellt werden muss. Die Prozesshaftigkeit äußert sich durch das Tun der Individuen, Geschlecht darzustellen, wonach Geschlecht also nicht als Eigenschaft eines Individuums bzw. als etwas Gegebenes zu verstehen ist (Villa 2001, S. 74f). Für Bilden steht im besonderen Sinne die Eigentätigkeit, das Tun des Subjekts im Vordergrund als ein „aktiver Prozess der Selbstkategorisierung" (Bilden 1980, S. 280). Geschlecht „hat" man nicht einfach, sondern Geschlecht ist etwas, das man in seinem sozialen Kontext „tut": Die Geschlechterkonstruktion vollzieht sich in Prozessen, „an denen die Individuen handelnd, leidend, sich selbst entwerfend, miteinander kämpfend beteiligt sind" (Bilden 1991, S. 290). Hierfür steht der von West und Zimmermann (1991) formulierte Begriff des „doing gender", der als interaktive Konstruktionsarbeit von Geschlecht beschrieben werden kann. Geschlecht wird in einem fortlaufenden Prozess alltäglichen Handelns und Tuns immer wieder neu hergestellt und dargestellt.

Jeder Mensch muss, um einem Geschlecht klar anzugehören, zwei soziale Kompetenzen beherrschen: die Geschlechtsdarstellung und die Geschlechtsattribution. Das „prozesshafte Tun", d.h. die „Darstellungsarbeit", die jedes Individuum interaktiv leistet, führt zur Geschlechterdifferenz, zu einer eindeutigen erfundenen, ontologosierten Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit, die Villa als „Vollzugswirklichkeit" beschreibt (Villa 2001, S. 116). Geschlecht als eine Vollzugswirklichkeit wird durch eine ständige Darstellungsarbeit sozial inszeniert. Dieser Darstellungsarbeit von Individuen kommt bei interaktiven Konstruktionsprozessen eine sehr wichtige Bedeutung zu, da Mimik, Gestik, Kleidung, Berufswahl usw. die wichtigsten Orientierungsmerkmale sind, mit denen sich ein Individuum im Alltag als Frau oder Mann zu erkennen gibt oder erkannt wird (ebd., S. 72f).[384] Jedes Individuum steht demzufolge unter der Erwartung, sein eigenes Geschlecht mit Hilfe adäquater Ausdrucksmittel richtig darzustellen. Hierfür stehen dem Individuum verschiedene Bereiche und Mittel, sogenannte „Darstellungsressourcen" offen, wie „Kleidung, Gesten, Namen und Bezeichnungen, Tätigkeiten, Stimme, Nutzung von Räumen usw.", mit denen es sich adäquat als Mann oder Frau darstellen kann (ebd., S. 76). Um eine individuelle Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag herstellen zu können, müssen die Darstellungsressourcen vergeschlechtlicht sein, d.h. die Objekte der sozialen Wirklichkeit müssen verweiblichend oder vermännlichend sein: Stöckelschuhe sind traditionellerweise von Frauen getragene Schuhe, sodass sie zu einem weiblichen Objekt mit Symbolgehalt werden. Die Zuschreibung von Geschlechtsbedeutung bezieht sich demnach nicht nur auf Personen, sondern auch auf Objekte in der Alltagswelt (Nissen 1998, S. 102).

[384] Die Darstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit ist in erster Linie Körperarbeit. Denn: Die Konstruktion der Geschlechtszugehörigkeit verläuft in erster Linie über den Körper, d.h. jedes Subjekt muss sich in Interaktionen adäquat als Mann oder Frau darstellen und inszenieren und seinen/ihren Körper dabei symbolisch im Sinne des „gender-codes" einsetzen. Der Körper fungiert dabei als Medium dieser Darstellungsarbeit, d.h. mit dem Körper wird Männlichkeit und Weiblichkeit symbolisch sichtbar gemacht. Die soziale Codierung des Körpers erhält ihre Funktion in der interaktiven Praxis zur Darstellung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit und zur Reproduktion des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit. „In den sozialen Praktiken männlichen und weiblichen Lebens/Biographie schreiben sich die Individuen die kulturelle Symbolik von Geschlecht in ihren Körper ein: Sie assimilieren ihren Körper, so dass er ein leibliches Gedächtnis ihres Mann- oder Frauseins wird." (Bilden 1991, 284) Durch die Inkorporierung des Geschlechtercodes fungiert der Körper somit als Aufhänger der eigenen Identität als Mann oder Frau (Bilden 1980, S. 797). So wird der Körper, indem er inszeniert wird, benutzt, Weiblichkeit oder Männlichkeit darzustellen. Köperinszenierung ist besonders für Jugendliche ein Mittel, ihren Entwurf von einer Identität als Mann oder Frau zu demonstrieren: Durch das Ausprobieren unterschiedlicher Körperpraktiken ist die Inszenierung von Körper - z.B. durch Schminken, Frisieren, Probieren verschiedener Kleidungsstile etc. - letztlich die Arbeit an der eigenen geschlechtlichen Identität. Ebenso wird mit einer „neuen" Körperlichkeit experimentiert, indem Bewegungen, Haltungen, Blicke, Gestik und Mimik ausprobiert werden (Kolip 1997, S. 77).

Bezüglich der Geschlechtsattribution ist hervorzuheben, dass Individuen in der Praxis nicht dann dem einen oder anderem Geschlecht zugewiesen werden, wenn sie die dazugehörigen Eigenschaften präsentiert haben, sondern umgekehrt: Zuerst werden ihnen die Eigenschaften unterstellt und ihr Verhalten wird nach Maßgabe ihrer Geschlechtszugehörigkeit bewertet (vgl. Hagemann-White 1984; Helfferich 1994). Der Attributionsprozess bedeutet folglich, dass Individuen durch die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit gezwungen sind, andere Personen als Frauen oder Männer zu sehen. Aus diesem Grund stehen die bildlichen Symbolisierungen des Körpers in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen kulturellen Normen.

So kann resümierend gesagt werden, dass Männer und Frauen nicht nur vor der Aufgabe stehen, ihrem Geschlecht die entsprechenden Attribute der Darstellungsressourcen der jeweiligen Geschlechtskategorie zu wählen, sondern auch vor der Aufgabe, die „Darstellungsleistung des Gegenübers 'richtig' wahrzunehmen" (Kolip 1997, S. 69). Dabei wird durch eine Art selektiver Wahrnehmung die Geschlechtszuordnung zu einer Person filtriert: „(J)edes Verhalten des oder der anderen wird auf der Folie des Geschlechts interpretiert." (ebd.) Dies bedeutet, dass das Erscheinungsbild und das Verhalten der wahrgenommenen Person unbewusst nach Merkmalen abgesucht wird, die eine Zuschreibung zu einem Geschlecht kulturell legitimieren bzw. „dass bestimmte Deutungsmuster unsere Wahrnehmung strukturieren und damit handlungsorientierend wirken" (Villa 2001, S. 73). Zudem erfordert eine „richtige" Wahrnehmung einen kompetenten Umgang mit den Symbolen und Zeichen von Männlichkeit und Weiblichkeit, damit diese bezüglich der Geschlechtlichkeit richtig gedeutet werden können, d.h. Männer und Frauen müssen sich in der symbolische Ordnung der kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit verorten können. Denn „das Wissen um die Zuordnung liegt nicht in den Zeichen selbst, sondern in sozial produzierten Bedeutungen" (ebd., S. 84), d.h. in Sexuierungsprozessen, in denen das jeweilige Geschlecht sozial mit einem Attribut der Alltagswelt gekoppelt wird. Dabei gibt uns das soziale System mit seinen Normen das spezifische Wissen - was Männer und Frauen jeweils symbolisch vertreten - in Form von Ge- und Verboten vor (Hagemann-White 1984, S. 80).

Die sozial konstruierte Geschlechterdifferenz bezieht sich nicht nur auf die Konstitution der zwei Geschlechter, sondern auch auf die soziale Ungleichheit, auf das hierarchisch strukturierte Geschlechterverhältnis. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit ist insbesondere dann immer bedeutsam, wenn es um Machtverteilung zwischen den Geschlechtern geht. Indem durch „doing gender" einem Geschlecht komplementäre, hierarchische Eigenschaften zugeschrieben werden, wird die Welt in binäre Muster eingeteilt, wie Frau/heteronom, beziehungsorientiert, Mann/autonom. Diese Dualismen werden also vergeschlechtlicht und in

den Körper eingeschrieben. Dadurch werden sie zu naturalisierten Essenzen, erhalten einen Schein der Naturhaftigkeit und konstruieren und legitimieren den biologischen Unterschied zwischen den biologischen Geschlechtern im Sinne einer naturhaften Ordnung. Durch „doing gender"-Prozesse wird also nicht nur die Geschlechterdifferenz gebildet, sondern werden auch die Geschlechterverhältnisse mit einer sozialen Ungleichheitsordnung konstruiert.

Neuere Studien[385] befassen sich mit den Interaktionsbeziehungen von Mädchen und Jungen in der Schule und richten den (oft ethnographischen) Blick auf die sozialen Praktiken und damit auf den aktiven Anteil der Mädchen und Jungen bei ihrer GeschlechterKoKonstruktion.

Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit

Unsere westlichen Gesellschaften bringen Geschlecht als Symbolsystem der Zweigeschlechtlichkeit hervor. Dieses System basiert auf einer Alltagstheorie, die ein Wissen um die Geschlechterdifferenz postuliert und normiert, das im Alltag die Normalität quasinatürlich darstellt. Die alltagstheoretische Grundannahme geht davon aust, dass es zwei, und nur zwei Geschlechter gibt und dass diese Dichotomie der Geschlechter eine Naturtatsache sei. So ist jedes Individuum gezwungen, sich entweder der männlichen oder der weiblichen Kategorie zuzuordnen. Dass das biologische Geschlecht nicht in zwei eindeutig definierte, sich ausschließende Gruppen zu teilen ist, zeigt sich im biologischen Geschlechtskörper, genauer gesagt darin, dass „morphologisch ein Kontinuum zwischen weiblicher und männlicher Gestalt existiert" (Hagemann-White 1984, S. 78). Dies führt zu der Annahme, dass die Ausgangslage von nur zwei Geschlechtern eine kulturelle Setzung sei. Da die Differenzierung in zwei Geschlechter uns seit Geburt an vertraut ist und unter dem Schein der Naturhaftigkeit steht, wird die Zweigeschlechtlichkeit als essentielle Selbstverständlichkeit nicht hinterfragt. So ordnet man (auf unbedenkliche Weise) sein Gegenüber einem der beiden Geschlechter zu, da es im Vornherein klar ist, dass es sich entweder um eine Frau oder um einen Mann handeln muss (Kolip 1997, S. 54). Diese Zweiteilung der Geschlechter organisiert letztlich gesellschaftliche Strukturen, Interaktionen und menschliches Verhalten und Erleben, das sich hinter einer Scheinnatürlichkeit legitimiert. Im Folgenden möchte ich die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit[386], die inhaltlich bestimmt, was einen Mann und eine Frau auszeichnet,

[385] An dieser Stelle sind im deutschsprachigen Raum folgende Studien zu nennen, die sich mit sozialen Konstruktionsprozessen von Geschlecht in der Schule beschäftigen: Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004a; Güting 2004. In englischsprachigen Ländern sind insbesondere drei Studien zu erwähnen: Walkerdine 1990; Thorne 1993; Eder/Evans/Parker 1995.

[386] Helfferich nennt drei Basisprinzipien, die den Inhalt der Alltagstheorie und somit den symbolischen Gehalt von Männlichkeit und Weiblichkeit konstituieren: „Polarisierung", „innere Hierarchie"

nach Kessler/McKenna zusammenfassend vorstellen: Sie beinhaltet erstens die Eindeutigkeit der Geschlechtszugehörigkeit, d.h. es gibt nur zwei Geschlechter, wonach jeder Mensch entweder männlich oder weiblich ist. Jeder Mensch muss einem Geschlecht zugeordnet werden können (Geschlechtslosigkeit gibt es nicht), was im sozialen Umgang zu erkennen ist. Zweitens geht die Alltagstheorie von einer Naturhaftigkeit des Geschlechts aus. Die Geschlechtszugehörigkeit muss biologisch begründet sein. Dabei stellen die Genitalien die wesenhaften Merkmale für ein Geschlecht dar. Demzufolge ist die Dichotomie männlich/weiblich natürlich. Drittens postuliert die Alltagstheorie die Unveränderbarkeit von Geschlecht. Das Geschlecht ist angeboren und kann nicht verändert oder gewechselt werden (Hagemann-White 1984, S. 81; Villa 2001, S. 73).

Dieses alltagsweltliche Wissen um die Geschlechterdifferenz ist für jedes Individuum insofern grundlegend, dass es in der Gesellschaft mit einem bipolaren Geschlechtersystem als Frau oder Mann „überleben" kann. Dies kann er/sie nur, wenn er/sie sich das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit angeeignet hat. Bezüglich des 'doing gender' muss jedes Individuum den binären Code der Geschlechterdifferenz internalisiert haben, um sich als Mann oder Frau in westlichen Gesellschaften „richtig" verhalten zu können. Denn dort sind „Interaktionen semantisch codiert" (Villa 2001, S. 118), d.h. verhalten sich Frauen und Männer gleich in Interaktionen, so hat dies eine unterschiedliche Bedeutung je nach Geschlecht. Gerade durch die unterschiedliche sexuierte Symbolik konstituieren sich Männer und Frauen gegensätzlich. Deswegen spricht Hagemann-White von der Kategorie Mann-Frau als „Symbole in einem sozialen Sinnsystem" (Hagemann-White 1984, S. 79).

Resümierend lässt sich sagen, dass jedes Individuum unter dieser Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit genötigt wird, eine eindeutige Geschlechtsidentität aufzuweisen. Der Zwang, ein eindeutiges Geschlecht zu verkörpern, wird gestützt durch das biologisch legitimierte System der Zweigeschlechtlichkeit, das mit machtpolitischen und ökonomischen Interessensfaktoren verwoben ist und die Definitionsmacht besitzt, Geschlecht dichotom, lebenslang und biologisch legitimiert zu bestimmen. Hagemann-White hingegen negiert eine naturhafte und vorgeschriebene Dichotomie der Geschlechter - ebenso wie Villa, die Geschlecht als „je kulturell und historisch spezifische Konstruktion" ansieht (Villa 2001, S. 74).

---

und „Dominanz männlicher Werte" (Helfferich 1994, S. 55). Diese Konstitutionsprinzipien der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit, sowie deren Symbolik durchziehen alle Lebensbereiche und produzieren gegensätzliche Bedeutungen und Zuschreibungen. Diese ungleiche Verteilung von Sinn je nach Geschlecht wirkt sich auf das Handeln und auf das Verhalten und somit auf die Geschlechterdifferenz aus.

Forschungsergebnisse

In der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung wird unter der konstruktivistischen Perspektive vorwiegend die empirische Forschung eingeschlagen. Im Folgenden werden zwei bedeutende Studien der letzten Jahre vorgestellt und nach ihren Ergebnissen hin befragt. Dabei geht es nicht mehr - wie der Gleichheits-Ansatz propagiert - um die Ungleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler, oder um die Spezifika weiblicher Bildungsentwürfe, wie sie der Differenz-Ansatz vertritt, sondern um die soziale Praxis der Konstruktion von Geschlechterunterscheidungen.

Die über vier Jahre andauernde Längsschnittstudie von Faulstich-Wieland und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern richtet ihren Hauptfokus auf die komplexen Interaktionsprozesse zwischen Schülern untereinander, aber auch zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Die Untersuchung geht der Frage nach „wie Lehrkräfte und Jugendliche in der Adoleszenz in verschiedenen Schulfächern Geschlecht als soziale Kategorie konstruieren und welche Interaktionen zur „Neutralisation" beitragen" (Faulstich-Wieland u.a. 2000, S. 173). Darin gehen sie zum Einen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler an der Herstellung der Geschlechternormalität mitarbeiten, d.h. Geschlechterdarstellungen praktizieren und Geschlechterzuschreibungen vornehmen und somit als aktive Akteure an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt sind.[387] Und zum Anderen thematisieren sie die „Ruhepausen von Geschlecht", nach Thorne (1993) verstanden als „Neutralisation", was heißt, dass Geschlecht in Interaktionen nicht bedeutungstragend wirkt oder „aktualisiert" wird bzw. dass die Geschlechterdifferenz semantisch nicht verwendet bzw. „aufgegriffen" (Hirschauer 1994, S. 678) wird. So gehen Faulstich-Wieland u.a. der These nach, ob in der Schule als sozialer Aushandlungsort permanent eine Dramatisierung von Geschlecht, d.h. u.a. eine permanente Darstellungs- und Zuschreibungspraxis stattfindet oder nicht. Dabei wird Schule unterschieden in „institutionellen Arrangements", wie Praktiken der Geschlechtertrennung (ebd., S. 680) und sozialsituative Konstruktionsprozesse in face-to-face-Interaktionen, wobei der Aspekt der situativen Relevanz von Geschlecht letztere Ebene der unmittelbaren Interaktion betrifft. Es wird also nicht mehr intendiert, die Geschlechterdifferenzen aufzuzeigen, sondern die sozialen Praktiken der Geschlechtererzeugung und somit die Aktualisierung und auch die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, wie es das „doing gender" Konzept konstatiert, in das Blickfeld der Analyse zu neh-

[387] Faulstich-Wieland definiert 'doing gender' wie folgt: „'Doing gender' kennzeichnet die in den Interaktionen zwischen Menschen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit. Sie bildet die Basis für unser Wissen um die „Normalität" der Geschlechterverhältnisse." (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 23)

men. Hinter diesen Annahmen wurde die Ethnomethodologie Goffmans als theoretischer Bezugsrahmen herangezogen.

Die dieser Untersuchung zu Grunde liegende Geschlechterdefinition schreibt den Mädchen und Jungen aktive Inszenierungsleistungen zu: Geschlecht wird damit aus der Prozessperspektive betrachtet, d.h. als ein aktives Tun bzw. eine Praxis der Inszenierung definiert. Damit ist der Ausgangspunkt weder ein Geschlechtscharakter noch eine Geschlechterrolle, sondern die Herstellung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit im sozialen Gefüge Schule.

Untersucht wurden drei Schulklassen eines Gymnasiums. Die Analyse der Geschlechterinszenierung und -darstellung baut forschungspraktisch auf einem ethnographischen Forschungsansatz auf. Methodisch wurden die Daten in einer teilnehmenden Beobachtung, in Interviews und anhand eines standardisierten Fragebogens, d.h. in einer Triangulation der Erhebungsmethoden, gewonnen: Dieses soziokulturelle Wissen, welches primär in Form von Protokollen festgehalten wurde, dient dazu, die sozialen Praktiken zu analysieren, indem der Fokus „verfremdet" auf die interaktive Herstellung von Geschlecht im Schulalltag und Unterricht gerichtet wird.

Die Forscherinnen und Forscher widmen sich - so kann zusammengefasst werden - der Erforschung der Erziehungs- und Schulwirklichkeit aus einer sozialwissenschaftlich-empirischen Perspektive und verorten sich im Feld der Geschlechterforschung und Erziehungswissenschaft. Faulstich-Wieland u.a. geht es in erster Linie um die Szenerien im Unterrichtsgeschehenen und eben nicht nur - wie bei Krappmann/Oswald (1995) und Breidenstein/Kelle (1998) - um Interaktionen von Gleichaltrigen (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 30). Diesen vernachlässigten Aspekt der Unterrichtssituation greifen Faulstich-Wieland u.a. explizit in ihrer Interaktionsstudie auf. Die Beziehung der Mädchen und Jungen zueinander bildet sich über Konstruktionsleistungen entlang diverser Unterscheidungsmerkmale (doing difference), wie Kleidung, Schminke, Accessoires und Haarpraktiken (ebd., S. 107ff), also vorwiegend körperlicher Inszenierungspraktiken, aber auch entlang sozialer Aushandlungsprozesse.

Die Inszenierung der Geschlechterdifferenz verlangt nach einer „optischen Vergegenwertigung von Geschlechtszugehörigkeit im Klassenzimmer" (ebd., S. 107): Über die Inszenierung von Haarpraktiken (Haarlänge, Haarfrisur, Haarstyling etc.) wird in allen beobachteten Klassen die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe hergestellt (ebd., S. 108). Diese Praktiken dienen also der Unterscheidung nach Geschlecht, werden aber auch als Ausgrenzungskriterium unter Jungen (ebd., S. 111ff) und als Eingrenzungskriterium unter Mädchen[388]

[388] Während bei Mädchen die kreative und v.a. erprobende Inszenierung der eigenen Haare als Medium der Aufmerksamkeit und der Anerkennung dienen kann, ist bei Jungen die „Haarpraxis" auch eine Gestaltungsfläche, die bei Regelüberschreitung allerdings klare Sanktionen nach sich zieht: Bei

(ebd., S. 118ff) herangezogen. Durch weitere äußere Präsentationsmerkmale wie Schminke, Kleidung wird nicht nur die Geschlechtszugehörigkeit, sondern auch das Alter ('doing adult') hergestellt (ebd., S. 107).

Faulstich-Wieland u.a. richten ihren Blick auch auf Interaktionen innerhalb einer Geschlechtergruppe. So erwies sich bei den Mädchen das Schreiben von Briefen während des Unterrichts als eine entscheidende Interaktionsform in der Mädchengruppe; der Inhalt kreiste dabei meist um die Gruppe der Jungen. In Jungengruppen dominiert u.a. die Frage, „wer welchen Status hat" (Faulstich-Wieland u.a. 2004, S. 126). Bei diesen Aushandlungen spielen aggressive wie auch sexualisierte Momente (ebd.) eine Rolle zur Durchsetzung der eigenen Position. Die Herstellung von Männlichkeit verläuft in erster Linie in Abgrenzung zu Weiblichkeit und Homosexualität, d.h. zu einem „Set unmännlicher 'Inszenierungsformen'" (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 148) und in Eingrenzung zum hegemonialen Männlichkeitsentwurf. Diese Männlichkeitsform kennzeichnet sich primär über Dominanz und Durchsetzungsvermögen bis hin zur Gewalt, aber „paradoxerweise entsteht die symbolische Kodierung dessen, was männlich ist, erst in einer Negation, nämlich der Externalisierung und Ablehnung allen dessen, was als weiblich gilt" (ebd., S. 147).[389] Dabei kommt der Schule als Institution eine besondere Bedeutung zu: „Durch den institutionalisierten Rahmen der Schule existiert ein Erwartungskontext, der reglementierend bei der Konstruktion von Männlichkeit interveniert." (ebd., S. 220) Dies bedeutet, dass Schule dem hegemonialen Modell entgegenarbeiten sollte. Die in diesem Zusammenhang zu erwähnende Überlegenheit der Jungen war zudem nur in der Klasse zu beobachten, in der die Jungen zahlenmäßig dominierten. Die Forscherinnen thematisieren also in diesem Zusammenhang das Thema Macht und zwar bezüglich der aktiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit.

Interaktionen über die Geschlechtergrenzen weg sind u.a. gekennzeichnet durch Körperkontakte, die einerseits den Charakter von Nähe aufweisen und andererseits aggressive Elemente beinhalten oder auch fließend ineinander übergehen (ebd., S. 169ff). Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, dass Mädchen

---

Jungen herrscht die Regel einer unauffälligen Inszenierung ihrer Frisur: „Die Haarpraktiken der Jungen lassen sich als eine Form von Uniformierung lesen: Relativ einheitlicher Kurzhaarschnitt sichert Unauffälligkeit. Abweichungen von dieser Norm führen entweder zur Ausgrenzung oder bieten Chancen, eine Vorreiterrolle zu übernehmen - wie beim Färben der Haare bzw. noch deutlicher bei der Verwendung von Gel." (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 118)

[389] Kersten betont hingegen, dass nicht allein der differentielle Verweis die einseitigen männlichen Machtverhältnisse hervorbringe und stabilisiere, sondern: „Die Bewerkstelligung von männlichem Geschlecht als Teilhabe an hegemonialer Männlichkeit vollzieht sich nicht nur als Betonung des Unterschieds zum anderen Geschlecht. Sie bezieht vorwiegend aus der Auseinandersetzung mit anderen Männlichkeiten ihren eigentlichen Sinn. Dies nicht zu erkennen (…) erscheint mir als die größte Erkenntnisbarriere in der deutschsprachigen Diskussion." (Kersten 1999, S. 80f)

Jungen angegriffen haben und nicht wie erwartet Jungen Mädchen. Ebenso unerwartet folgten daraufhin Lehrerreaktionen, die die Mädchen nicht sanktionierten, sondern deren grenzüberschreitendes Verhalten ignorierten.

Sexualisierungen zwischen Mädchen und Jungen sind verwoben mit Prozessen des 'doing adult'. In diesem Zusammenhang und allgemein kommen Faulstich-Wieland u.a. zu dem Ergebnis, dass Geschlecht kein „omnirelevantes Merkmal" (ebd., S. 222) in Interaktionen ist. In diesem Zusammenhang nennen die Forscherinnen weitere Kategorien, die in interaktiven Herstellungsprozessen relevant und identitätsstiftend sind, wie beispielsweise das „doing student" oder „doing adult". Geschlecht als ein „'Bedeutungs- und Beziehungsrahmen'" (Faulstich/Wieland u.a. 2000, S. 178) kommt demnach nicht permanent zur Geltung oder wird andauernd konstruiert, sondern kann zu Gunsten einer anderen Bedeutungskategorie „ruhen". Geschlecht ist in diesem Sinne als eine zwar existenzielle, aber auch als eine möglich nicht-relevante Bezugskategorie anzusehen. So ist die Geschlechtszugehörigkeit insofern als wesentlich zu begreifen, da über diese Beziehungen hergestellt werden und Geschlecht gleichsam bedeutungsrahmend wirken (ebd., S. 184). Die Bedeutungen einer anderen Zugehörigkeit wie Schüler/Lehrer drücken sich über andere Bedeutungsrahmen aus (wie hier Profession). Situative Zugehörigkeiten haben je nach sozialer Bedeutung und sozialer Verwendung Relevanz in schulischen Interaktionen. So dominiert beispielsweise das „doing adult" in der Gestaltung der Schule und der Klassenzimmer, während sich in diesem Zusammenhang sich Entdramatisierung von Geschlecht zeigt: „Es ist keineswegs so, wie es den Geschlechterklischees entspricht, nämlich dass Mädchen oder Frauen sich besonders um ästhetisches oder auch nur „ordentliches" Aussehen der Räume bemühen würden." (ebd., S. 219) Mehrere Zugehörigkeiten können auch gleichzeitig aktualisiert werden: Faulstich-Wieland u.a. verweisen in ihren Ergebnissen auf die Konstruktion von Männlichkeit und Schülerstatus. Dabei bestimmt die hegemoniale Männlichkeit[390] die normativen Erwartungen und definiert sich damit auch in Abgrenzung zur „marginalisierten Männlichkeit" (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 220). Ein angepasster Schülerstatus schlägt sich mit den Normen hegemonialer Männlichkeit: Eine erfolgreiche „streberhafte" Schülerposition in der Schule, welche als weiblich konnotiert ist, fällt aus dem normativen Raster einer gelungenen Dramatisierung von Männlichkeit heraus, da sein „doing student" weiblich verschränkt ist (Faulstich-Wieland u.a. 2004, S. 220):

[390]Bezugnehmend auf eine konkrete Unterrichtssituation: „So wird Mustafa per Gratulation für seine schlechte Note durch Sven explizit in die Jungengruppe aufgenommen." (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 220)

> „Gerade bei der konkurrenzbeladenen Rückgabe von Klassenarbeiten wird die Verschränkung der Anforderungen der Institution Schule - doing student - und der gelungenen Inszenierung von Männlichkeit - doing gender - besonders deutlich, denn auch für die Konstruktion von Männlichkeit ist Konkurrenz ein Prinzip von zentraler Bedeutung." (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 229)

Zugehörigkeiten spiegeln Diskurse und damit unterschiedliche Machtverhältnisse wider. So steht beispielsweise der Geschlechterdiskurs in einem machtvollen Verhältnis zum Erziehungsdiskurs. Mit anderen Worten: Die Forscherinnen und Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass Geschlecht eine zentrale Herstellungspraxis ist, die allerdings auch situativ „einschlafen" kann oder in Verschränkung mit anderen „doing differences" konstruiert wird. Dies bedarf der Berücksichtigung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entlang der Konstruktionslinien von 'doing gender', 'doing student', 'doing classes', 'doing adult' etc.

Neben der interaktiven Geschlechterkonstruktion, d.h. der Dramatisierung von Geschlecht im Sinne Goffmans betont Faulstich-Wieland u.a. die an Hirschauer angelehnte geschlechtliche Leerstelle, das sogenannte „undoing gender" (Hirschauer 1994, S. 678). Dieses besagt, dass in sozialen Interaktionen die Kategorie Geschlecht unbeachtet bleiben kann, dass Geschlecht bzw. die Geschlechterdifferenzen auch ruhen können und damit nicht als relevante und zentrale Konstruktionskategorien fungieren.[391]

In ihrer soziologisch-ethnographischen Studie „Geschlechteralltag in der Schulklasse" haben Breidenstein und Kelle von 1993-1996 neun- bis zwölfjährige Kinder der Laborschule Bielefeld beobachtet und interviewt. Gegenstand der Untersuchung sind die sozialen Praktiken der Geschlechterunterscheidung. Nicht der Blick auf die Differenzen zwischen den Geschlechtern und der daran anschließende Fokus auf die Ungleichheitsverhältnisse stehen nun mehr im Vordergrund, sondern die Situationen und Praktiken, die hinsichtlich der Geschlechterunterscheidung relevant sind.[392] Folgende Fragen spiegeln das erkenntnisleitende Interesse wieder.

> „Wie wird die Unterscheidung von Kindern in „Mädchen" und „Jungen" in sozialer Praxis zur Geltung gebracht? Unter welchen Vorzeichen und mit welchen Effekten kommt die Geschlechterunterscheidung zur Anwendung? Welchen sozialen 'Sinn' ergibt sie?" (Breidenstein/Kelle 1998, S. 16)

Breidenstein und Kelle geht es weniger um die pädagogischen Implikationen, die der Fokus auf die Prozesse der Geschlechterkonstruktion bietet oder um singuläre Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, sondern mehr um die Regel-

[391] Vgl. Thorne 1993
[392] Vgl. Breidenstein/Kelle 1998, S. 59

strukturen des Verhaltens, d.h. um die spezifischen Muster bei den Prozessen und Praktiken der Geschlechterunterscheidung (ebd., S. 17ff). Sie verstehen Geschlecht - aus einer sozialkonstruktivistischen-interaktionistischen Perspektive - als interaktive Konstruktionsleistung ('doing gender'). Ihnen geht es also um die Bedeutung der Prozesse und Praktiken der Geschlechterunterscheidung. Damit verbunden interpretieren sie die Differenz der Geschlechter als Kokonstruktive Leistung der Mädchen und Jungen. Aus diesen Annahmen resultiert auch gleichsam die methodologische Problematik, die Unterscheidungspraxis zu beobachten und nach der Herstellungslogik zu fragen, von der die eigene Wahrnehmung betroffen ist. Das Verstricktsein in die Prozesse der Alltagswirklichkeit erfordert eine analytische Distanzierung von diesen alltagstheoretischen Annahmen und verlangt demnach, Geschlecht als eine verfremdete kulturelle Kategorie zu betrachten (ebd., S. 19). Die ethnographische Vorgehensweise[393] setzt an diesem Abhängigkeitsverhältnis an und berücksichtigt dabei die impliziten alltagstheoretischen Imperative: „Das weitgehend Vertraute werde auf Distanz zum Beobachter gebracht." (ebd., S. 18)[394]

Breidenstein und Kelle sehen die empirische Untersuchung von doing gender-Prozessen als einen in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung vernachlässigten Bereich an, was sie gegenüber den theoretischen Auseinandersetzungen nicht feststellen können (ebd., S. 16). Sie weisen zudem selbstkritisch auf die Gefahr hin, durch den analytischen Blick auf das Wie der Konstruktionen „Asymmetrien im Geschlechterverhältnis unterzubelichten" (ebd., S. 265). Damit widmen sie sich weniger den sozialen Machtverhältnisse als Unterdrückungsverhältnisse, sondern vielmehr den sozialen Prozessen und ihren Wirkungen. So wird auch das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen nicht im Vorfeld als Dominanzverhältnis festgelegt, sondern zunächst in seiner Funktionsweise beobachtet: Die interaktiven Elemente bauen dabei nicht primär auf Asymmetrie und Dominanz, sondern auf Symmetrie, d.h. die Praktiken der Geschlechterunterscheidung bestätigen nicht die einseitige Unterdrückung der Mädchen durch die Jungen. Dennoch ist auch die asymmetrische Beziehung der Mädchen und Jungen zueinander, die insbesondere bereits bei Fragen um die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht zu Trage tritt, ein wesentliches Merkmal in der Unterscheidungspraxis. So gibt es grundlegende Unterschiede, ob ein Mädchen sich beispielsweise wie ein Junge verhält im Vergleich zu einem Jungen, der sich wie ein Mädchen verhält. Denn „Jungen stehen eher in der Gefahr, sich zu blamieren, aber (wie) ein „Junge" zu sein, blamiert nicht" (ebd., S. 265).

[393] „Das Anliegen unserer Studie besteht darin, in Bezug auf die soziale Ordnung der Schulklasse und die Praxis der Geschlechterunterscheidung das Potential einer methodischen „Befremdung der eigenen Kultur" zu mobilisieren (…)." (Breidenstein/Kelle 1998, S. 18)

[394] Methodisch wurde mit teilnehmender Beobachtungen und Interviews gearbeitet.

Schule interessiert hinsichtlich des institutionellen Kontextes und der darin verschränkten ablaufenden Konstruktionsprozesse und weniger bezüglich ihrer „pädagogischen und unterrichtlichen Bestimmungen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 17). Schule wird allgemein unter dem Aspekt der Zugehörigkeit untersucht in den Bereichen der Schulklasse, der Sitzordnung und der in ihr bestehenden Cliquen und Freundschaften. Dabei wird die Geschlechtszugehörigkeit im Vergleich zu anderen Zugehörigkeiten wie die Klassenzugehörigkeit oder Freundschaften in ihrer spezifischen Relevanz betrachtet. „Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsklasse dagegen wird als diejenige erlebt, für die man nichts tun muss.“ (ebd., S. 268) Zwar ist mit ihr eine interaktive Darstellungs- und Aushandlungsarbeit verbunden, allerdings wird sie in ihrer Existenz nicht hinterfragt, so dass sie als nicht veränderbar, außerhalb eigener Wahlentscheidungen angesehen wird und sich damit als „eine jederzeit aktivierbare Ressource für Identifikation und Distinktion“ (ebd.) erweist.

Breidenstein und Kelle gliedern ihre Studie inhaltlich in drei Bereiche - Ordnung der Schulklasse, Szenarien der Geschlechterunterscheidung, Alltagstheorien - , die sich wiederum auf verschiedene Themenfelder (wie die Auf- und Verteilung in Gruppen, Beliebtheit, Freundschaft, Sexualität, Verliebtheit etc.) erstrecken. Folgender Ausschnitt der Ergebnisse kreist nun um die verschiedenen Themen[395] des Schulalltags und die jeweiligen sozialen Praktiken der Geschlechterunterscheidung in den jeweiligen Kontexten, durch die sich die Alltagsthemen erst konstituieren.

Ergebnisse:

- Einerseits wenden Breidenstein und Kelle sich den Praktiken zu, die die Schulklasse in Untergruppen ordnet und aufteilt: Die Unterscheidung in „Mädchen“ und „Jungen“ führt zu einer Zweiteilung, womit Geschlecht als struktur- und ordnungsleitendes Klassifikationskriterium in der Schulklasse fungiert. Andererseits wird der Blick auf die Situationen gerichtet, in denen die Geschlechterunterscheidung zur Anwendung kommt und zwar im Zusammenhang mit öffentlichen Beliebtheitsordnungen und Freundschaftsinszenierungen.
- Unter „Szenerien der Geschlechterunterscheidung“ untersuchen Breidenstein und Kelle die „Arbeit an der Grenze zwischen den Geschlechtern“ in den Bereichen Sexualität, Verliebtheit und Unterschiedlichkeit der Geschlechter (Breidenstein/Kelle 1998, S. 153). „Diese Themen, oder „Diskur-

[395] Die für diese Arbeit besonders relevanten Themenbereiche sind: Sortierung der Kinder in „Mädchen“ und „Jungen“, der Sexualitätsdiskurs, die Inszenierung des Geschlechtergegensatzes, sowie die „Alltagstheorien“.

se“, konstituieren sich in den einzelnen Szenen und zugleich über die Situationen hinweg. Der Diskurs präfiguriert die Situation, indem er bestimmte Vokabeln anbietet, Rhetoriken nahelegt und Praktiken konstituiert.“ (ebd.) Bezüglich des Themas Sexualität erscheint beispielsweise all das relevant, was über Sexualität ausgedrückt und thematisiert wird. Sei es in Witzen, Beschimpfungen, Kommentaren, Wortspielen, Interpretationen, Andeutungen oder Anspielungen - das Thema Sexualität zeichnet sich als Effekt der sozialen Praxis aus, welche immer wieder zum thematischen Gegenstand der Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen wird. Dabei wird ein bestimmter Rahmen situativ geschaffen, um diskursive Äußerungen auf Sexuelles als „Thematisierung des Verbotenen“ (ebd., S. 160) Ausdruck zu verleihen: „Susanne kommt vorbei und spricht Andreas an: „Du schuldest mir noch was.“ Er fragt, was das sei. – „Eine Tintenpatrone.“ Andreas tut so, als verstünde er nicht: „Was für Titten?“ Dann guckt er mich an und sagt schnell: „Nicht aufschreiben!“ (G.B.) Andreas Aufforderung an den Ethnographen, seinen Spruch nicht zu notieren, verweist auf den normverletzenden Charakter seiner Bemerkung, markiert diese jedoch zugleich als interessant.“ (ebd., S. 156f) Zudem werden Gesten, Mimiken, Körperhaltung etc. als Verfahrensweisen der Thematisierung und damit auch Herstellung der Sexualität von den Kindern genutzt.

- In Interviews werden Mädchen und Jungen auf ihre subjektiven Geschlechtertheorien hin befragt. Breidenstein und Kelle kommen zu folgenden „Strukturmerkmalen der Thematisierung der Geschlechterdifferenz“ (ebd., S. 241). Dabei unterstreichen sie insbesondere zwei Formen der Thematisierung der Geschlechterdifferenz: die Relativierung und Kontextualisierung. Formen der Relativierung erstrecken sich von differenzierten Aussagen (wenn beispielsweise ein Junge die Fußballfähigkeiten eines Mädchens anerkennt) (ebd., S. 243) hin zu den Gültigkeitsbereich einschränkenden Aussagen über das andere Geschlechts.

Folgen für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule

> „Auf der Grundlage der Erkenntnis, dass Geschlechter soziale Konstrukte sind, ist es nicht länger möglich, die Aufgaben einer geschlechtsspezifischen Pädagogik lediglich in der Förderung und Unterstützung weiblicher und männlicher Identitätsbildung zu sehen oder sich mit dem Ziel zu begnügen, Geschlechtsstereotypen aufzulockern und einander annähern zu wollen oder eine Positivierung des Weiblichen und der abgespaltenen und unterdrückten Anteile des Männlichen zu betreiben, wie dies in den Konzepten geschlechtsspezifischer Bildung als Zielbestimmung vielfach nachzulesen ist.“ (Waldmann u.a. 1999, S. 114)

Dies ist vor dem Hintergrund aller bisher formulierten Konzeptionen zu verstehen, die davon ausgehen, dass es „das Weibliche und das Männliche doch irgendwie gibt“ (ebd.). Nicht Ungleichheitsstrukturen oder weibliche oder männliche Spezifika stehen im Mittelpunkt, sondern die aus der Gleichaltrigenforschung kommende Frage, „welche Bedeutung die Kategorie Geschlecht für die Kinder in ihrem alltäglichen Miteinander hat“ (Kelle 1999, S. 172). Sowohl Faulstich-Wieland u.a. als auch Breidenstein und Kelle gehen von der veränderbaren Geschlechtsidentität (gender) aus und sehen den geschlechtlichen Körper auch als zentrales Medium der Geschlechterpraktiken, das also an der Konstruktion von gender mitwirkt. Die konstruktivistische Konzeption betont nicht die normative Dimension pädagogischer Fragestellungen, sondern sie hat mehr mit „distanzierten, ‘unengagierten’ Formen der Praxisreflexion zu tun, nicht die pädagogische Beurteilung oder auch ein advokatorisches Verhältnis zu den Kindern steht im Vordergrund, sondern Beschreibung und Analyse“ (ebd., S. 159). Dennoch liefert diese Konzeption Impulse für einen veränderten Umgang mit dem sozialen Phänomen Geschlecht: Indem sie den Blick auf die Herstellungsprozesse richtet und dabei explizit die Selbst-Bildung als Mädchen oder Junge betont, werden die verdeckten Mechanismen der Geschlechterwerdung transparent gemacht. Daran schließt nicht die Vorstellung an, dass die Geschlechterverhältnisse und -strukturen sich ausschließlich in die Mädchen und Jungen verlagern, sondern dass Mädchen und Jungen Akteure ihrer eigenen Geschlechterwerdung sind. Damit wird implizit auch das „Selbstführungspotential“ jedes Einzelnen betont. Diese Praktiken der Selbstführung, d.h. der Selbsttechnologien erscheinen als ‘autonome’ Entscheidungsprozesse, die auf das Bewusstsein greifen, nämlich dass das Subjekt sich selbst führt und eben nicht der Norm der Geschlechterbinarität unterliegt.

Nach Faulstich-Wieland u.a. (2004a, S. 224) kann pädagogisches Handeln geschlechtsdramatisierende oder geschlechtsentdramatisierende Implikationen haben, d.h. das Wissen um ‘doing gender’-Prozesse kann das Verhaltensrepertoire für den pädagogischen Umgang auf einer reflexiv-analytischen Ebene erweitern, aber auch bezüglich der Ebene konkreter Handlunsgfähigkeit verringern:

> „Die Geschlechterkategorie als Klassifikationskriterium bietet Ressourcen für Interaktionen - sie ist symmetrisch, komplementär und binär organisiert und wird zugeschrieben - , die in ihrer spezifischen Zusammensetzung für kein anderes Differenzierungskriterium gelten. Der Kategorie Geschlecht eignet damit ein Ordnungspotential, das Lehrerinnen und Lehrer in vielen Situationen aktivieren und auf das sie auch nicht so einfach verzichten könnten.“ (Kelle 1999, S. 180)

Wird das Ordnungsschema Geschlecht gestört, indem die Geschlechterdifferenz in ihrer Selbstverständlichkeit hinterfragt wird, dann geht zwar der Verlust der scheinbaren „Eindeutigkeit" von Geschlecht verloren, dafür wird der Blick für vielfältige, verdeckte Mechanismen geöffnet und Veränderungen möglich.

Die Forscherinnen plädieren für eine „Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung" (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 224). Dramatisierung von Geschlecht hat zur Folge, dass also reflexiv erzogen werden soll. Entdramatisierung impliziert Erziehung ohne Berücksichtigung von Geschlecht, sogenannte „geschlechtsfreie Erziehung" oder anders formuliert: Erziehungssituationen und -kontexte, in denen Geschlecht keine Rolle spielt (ebd., S. 216). Dies könnte dann der Fall sein, wenn andere Zugehörigkeiten aktualisiert werden:

> „Wenn das Geschlecht nicht isoliert betrachtet wird, sondern im Zusammenhang mit den Interaktionen und Handlungen einer Person als SchülerIn (oder auch Lehrern), wird zudem die Gefahr gemindert, dass die Geschlechtszugehörigkeit überbewertet wird." (Kampshoff 2000, S. 203)

Daraus ergibt sich für pädagogisches Handeln die Konsequenz, mit einem „analytischen Blick" die Wirksamkeit von Zugehörigkeiten zu erkennen und daraufhin dem Zugehörigkeitsfeld entsprechend zu reagieren. An dieser Stelle ist die Frage, ob Unterschiede auch wirklich Unterschiede machen, damit zu beantworten, wie Menschen mit ihrem Geschlecht umgehen[396] (Herzog 1999, S. 144f).

Faulstich-Wieland u.a. bezeichnen die Implementierung der Koeduaktion in den 1960er/70er Jahren als eine „Form der Entdramatisierung von Geschlecht" (Faulstich-Wieland u.a. 2004a, S. 215). Darunter fassen sie die Forderung der damaligen Koedukation, dass Geschlecht keine bedeutsame bzw. strukturierende Kategorie mehr darstellen dürfe, dass Mädchen und Jungen zusammen unterrichtet werden sollen, wobei Geschlecht in Sachen Erziehung in den Hintergrund rücken, d.h. neutralisiert werden solle. Der angrenzende Zusammenhang zur Differenzkonzeption hingegen zeigt sich darin, dass es der Konstruktions-Konzeption um die Prozesse der Herstellung der Differenz geht und weniger um die Differenz selbst und auch nicht um eine normative Höherbewertung (zur Gleichstellung) von Weiblichkeit oder Männlichkeit. Während Richtungen der Differenz-Konzeption sich auf die naturwissenschaftliche Konzeption beziehen und strategisch „mit der Natur im Rücken" argumentieren, versuchen sie

[396] Gehen Lehrkräfte unreflektiert von der Bipolarität der Geschlechter entsprechend des Alltagswissens der Zweigeschlechtlichkeit aus, dann existiert kein Raum für das Zusammenspiel sozialer Konstruktionsprozesse.

zugleich die Wertelogik der Gleichheit der Geschlechter zunächst dadurch zu erlangen, indem sie die Bewertung der weiblichen Andersartigkeit verschieben.

Werden Aussagen über das Geschlecht formuliert, insbesondere über die Differenz der Geschlechter, so gilt dies als Konstruktion und damit als Reproduktion der Geschlechterhierarchie. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Menschen ständig ihre Wirklichkeit konstruieren, wäre es insbesondere für pädagogisches Handeln fatal mit Nicht-Handeln auf situative Prozesse der Geschlechteraktualisierung zu reagieren, um eine weitere Konstruktion der Geschlechterunterscheidung zu vermeiden. An dieser Stelle wäre vorzuschlagen, sich bewusst in die Konstruktionsprozesse einzubinden und die damit verbundenen Werteentscheidungen offenzulegen, um eine Essentialisierung oder Ontologisierung im Sinne einer weiteren hierarchischen Bewertung und Legitimierung der Differenzen zu benennen und damit weiteren „Gefahren" vorzubeugen.

> „Die gesellschaftstheoretische Variante des Konstruktivismus mag gerade auf diejenige Faszination ausüben, die angesichts einer globalen, sich immer stärker verschränkenden Welt keinen Weg zum Verändern sehen und durch die gesellschaftstheoretische Variante des Konstruktivismus quasi eine Absolution realer Handlungsprobleme sehen. In deren Augen wird dann das Nicht-Eingreifen gerechtfertigt durch den Hinweis auf die Gefahr der Konstruktion und folglich nicht machbare Aussagen. In der Geschlechterfrage allerdings gibt es auch reale Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbedarf, wie die Entwicklung in den letzten Jahren deutlich belegt. Insofern halte ich es für sinnvoll, die erkenntnistheoretische Seite des Konstruktivismus für den Forschungsprozeß zu entfalten, aber dies nicht mit einer politischen Kategorie zu vermischen." (Kaiser 2000, S. 220)

Aus einer diskursperspektivischen Sichtweise sei hier angemerkt, dass auch die Wissenschaft, Theorien und Konzepte bereits eine soziale Praxis darstellen, die Wirklichkeit mit konstituieren, d.h. auch die erkenntnistheoretische Ebene befindet sich im diskursiven Feld politischer Auseinandersetzungen.

Breidenstein und Kelle geht es mit ihrer ethnographischen Forschung nicht darum normative Handlungsimperative zu formulieren. Sondern: Mit der Intention, das Auftreten von Verhaltensmustern in spezifischen Kontexten zu rekonstruieren und dadurch die Praxis der Geschlechterunterscheidung verstehen zu lernen, geht ein „Gebrauchswert" dieser Forschungsperspektive einher: „[S]ie bietet einen anderen Blick auf schulische Praxis an, keinen richtigeren oder wichtigeren, aber einen, der vielleicht ein neues Licht auf schulische Praxis zu werfen vermag." (Breidenstein/Kelle 1998, S. 28)

Durchquert das konstruktivistische Wissen das Subjekt und konstituiert es dabei, dann ist von einem bedingt autonomen Subjekt die Rede, welches sich

interaktiv durch Selbstinszenierungen[397] und Fremdwahrnehmungen konstruiert. Werden Mädchen und Jungen als eigenaktive Selbstbildner gesehen, dann erfolgt eine größere Zuschreibung bezüglich des „Freiheits"- und so auch des Verantwortlichkeitsbereichs eigener Geschlechterkonstruktionen.[398] Damit einher geht - so meine These - ein Zwangsverhältnis der Geschlechternormen, welches sich mit der Freiheit zur Inszenierung „paart". Ist jedes Mädchen und jeder Junge Konstrukteur seines Geschlechts und konzeptionalisieren sich Mädchen und Jungen auch selbst als individuelle Freiheitsakteure in einem normativen Feld, dann treten die normativen Geschlechteranforderungen in den Hintergrund.[399] So können Regierungstechnologien „unerkannt" als freie Entscheidungen wirken. Geschlechterpraktiken aus konstruktivistischer Sicht positionieren Mädchen und Jungen als Selbstkonstrukteure mit dem Effekt, dass eine Geschlechterregierung von außen in dem Sinne abnehmen kann, dass sie sich nach „innen" transformiert stets mit der Zielsetzung 'normal zu sein'. Die Gefahr, die sich an dieser Stelle auftut, liegt in der Verschiebung schulisch-gesellschaftlicher Erwartungen hin zu einer Akzentuierung individueller Ursachenzuschreibung. Mit anderen Worten:

> „Gelingt es aber nicht, Fremd- und Selbstbestimmung voneinander zu scheiden und eindeutig normativ zu bewerten, so geht es vielmehr um die Funktion von Regierungspraktiken; ihr Sinn besteht darin, normal zu sein, zu funktionieren (…) unabhängig davon, ob die Kriterien dafür eigenverantwortlich bzw. partizipatorisch gesetzt werden." (Lehmann-Rommel 2004, S. 279)

Gesellschaftlich-normative Einflussfaktoren der Schule im Hinblick auf die eigene geschlechtliche Inszenierung und Dramatisierung treten hingegen in den Hintergrund. Mädchen und Jungen sind dann erfolgreich, wenn sie auf Inszenierungs- und Darstellungsressourcen zurückgreifen können, die ihnen ermöglichen, auf der schulischen Bühne der Geschlechterdramatisierung sozial mit-'leben' zu

[397] Prozesse der Selbstinszenierung entspringen jedoch nicht einem „freien Willen", sondern vielmehr einem präreflexiven (Re)Konstruieren des soziokulturellen Erwartungshorizontes, welcher durch die Sozialisationsinstanzen vermittelt werden.

[398] Hierbei sind weniger die vorgestellten Studien von Faulstisch-Wieland u.a. und Breidenstein und Kelle gemeint, als vielmehr Studien, die an Vorstellungen des radikalen Konstruktivismus oder der Systemtheorie anknüpfen.

[399] Die Inszenierung von Geschlecht beschreibt Kersten auch als eine „verzweifelte Inszenierung von Selbstwert als Zugehörigkeit zu richtiger Männlichkeit und Weiblichkeit" (Kersten 1999, S. 86). Dahinter steckt nicht nur die Wirkmächtigkeit der Geschlechternormen, sondern auch die Bedeutsamkeit der Konstruktion von Geschlecht für die Selbstpositionierung der Mädchen und Jungen. Es zeigt sich pädagogisch gesehen die Notwendigkeit sozialer, kognitiver, körperlicher und emotionaler Ressourcen für die eigene und auch fremde Konstruktion von Geschlecht.

können, d.h. anerkannt zu werden. Dies hat zur Folge, dass Lehrkräfte dieser Interpretation zur Folge Mädchen und Jungen Freiheitsspielräume zugestehen, in denen sie die Grenzen ihrer Selbstinszenierung erproben können und dabei aktive Identitätsarbeit ihres Geschlechts leisten können. Wird Schule als Geschlechterwelt betrachtet, in der alle Beteiligten aktiv an Geschlechterkonstruktionen und den Geschlechterverhältnissen mitarbeiten, dann wird die Wahl der Geschlechterpraktiken als eine (bedingt) freiwillige Entscheidung angesehen, so dass die Geschlechterwerdung mehr in die Verantwortung und Autonomie jedes Einzelnen gestellt wird. Dieses Wissen hat - so meine These - eine individualisierende Wirkung auf Mädchen und Jungen. Mit der Rekonstruktion interaktiver Herstellungsprozesse von Geschlecht geht eine Perspektive auf die Prozesshaftigkeit und auf die Eigenaktivität der Individuen einher. Damit wird ein Wissen konstruiert, welches auf Veränderbarkeit und Verantwortung seitens der Individuen und ihrer individuell erlebten Geschlechterwelt angelegt ist. So stellt auch Rendtorff „stark individualisierende Tendenzen" im Bereich der Ethnomethodologie oder der Biographieforschung fest (Rendtorff 2000, S. 48)[400], deren wissenschaftliche Ergebnisse teilweise um individuelle Wahrheitskonstruktionen kreisen und weniger die Struktur und den Weg des Gewordenseins nachzeichnen. Für die Pädagogik bedeute dies ein „Zurücklehnen" in einen Bereich, der getragen wird von einer scheinbaren Selbstkonstruktion, die die Verhältnisse und Beziehungskonstellationen der Subjekte zueinander in den Hintergrund treten lassen. Rendtorff sieht darin

> „eine entpädagogisierende Auffassung, eine entwertende oder entlastende (und insofern eben entpolitisierende) Haltung, die nicht mehr nach Autonomie und Verantwortung der Subjekte fragen kann, die wohl überhaupt nicht auf das Subjekt setzt, sondern nur das Individuum in den Blick nimmt, indem sie sich mit dem Aspekt seiner (scheinbaren) Unabhängigkeit begnügt. Diese Betonung der Unabhängigkeit, ein konstruktivistisches Missverständnis, behandelt nicht nur die Subjektauffassungen, sondern das Subjekt selbst als Produkt, dem die Verfügung über sich selbst zugeschoben wird. Autonomie wird dann folgerichtig missverstanden und verwechselt mit Unverbundenheit - eine illusionierende und ideologieträchtige Verschiebung." (Rendtorff 2000, S. 48f)

Schülerinnen und Schüler entwerfen ihre Vorstellungen, Bilder und Konzepte über ihre Geschlechtlichkeit über die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den darin enthaltenen Objekten und Menschen. Dies erfordert in pädagogischer Hinsicht durchdachte „Kenntnisse über die Wirksamkeit, die Systematik und Dynamiken von Konstruktionsprozessen" (ebd., S. 49), insbesondere auf Seiten

[400] Rendtorff erwähnt in diesem Zusammenhang zudem die systemtheoretischen Ansätze in der Erziehungswissenschaft.

der Lehrkräfte. In Anlehnung an Rendtorff ist daher zu fragen, durch welche Objektivationen und Praktiken in der Schule, wie beispielsweise der Lehrplan, Schulbücher, Sitzordnungen etc. Geschlechterkonstruktionen ihre Wirkung entfalten können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine konstruktivistische Perspektive keine normativen Anleitungen oder praktische Umsetzungen vorschlägt. Dennoch impliziert dieses Wissen eine Wirkung auf Subjekte. Mit der Rekonstruktion interaktiver Herstellungsprozesse von Geschlecht geht eine Perspektive auf die Prozesshaftigkeit und auf die Eigenaktivität der Individuen einher.[401] Damit wird ein Wissen konstruiert, welches auf Veränderbarkeit und Verantwortung seitens der Individuen angelegt ist und auf Mädchen und Jungen individualisierend wirkt. „Da es sich um Konstruktionen handelt, lassen sich möglicherweise neue, andere Konstruktionen finden." (Klika 2000, S. 13) Daran schließen sich zwei für pädagogische Auseinandersetzungen zentrale Fragen an: Was ist aus pädagogischer Sicht zu tun und überhaupt auch möglich, um neue Konstruktionen „anzubahnen"? Und: „Neue" Konstruktionen bedeuten nicht zugleich, dass diese auch „pädagogisch wertvoll" sind.

4.2.7 Dekonstruktive Konzeption von Geschlecht

Theoretische Annahmen

Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft mit poststrukturalistischen Theorien über Geschlecht stellen in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung ein vergleichsweise wenig bearbeitetes Feld dar.[402] Eine theoretische Auseinandersetzung mit den Fragen, ob sich die Geschlechter unterschieden, welche Eigenschaften und Fähigkeiten dabei geschlechtsspezifisch auszumachen sind und aus welchen Ursachenkomplexen diese Unterschiede resultieren, findet aus einer diskurstheoretischen Perspektive nicht statt. Der Blick richtet sich vielmehr auf die Wirklichkeitskonstruktionen, auf die Modi der Herstellung von Sozialität durch Wissensproduktion bzw. Sinnerzeugung und Wahrheitsverknüpfung. Diese Herangehensweise wendet sich in diesem Sinne den Naturalisierungsprozessen von Geschlecht zu, indem sie den Blick auf den

[401] Es ist dennoch nicht unbeachtet zu lassen, dass der Weg ein „Mann" und eine „Frau" zu werden durchaus ein brüchiger, widersprüchlicher und problemreicher ist, der Inszenierungsleistungen der Mädchen und Jungen herausfordert. „Der öffentliche Raum für die Bewerkstelligung von Geschlecht ist kein Schonraum, sondern Bühne für erzwungenermaßen vorzeitige Partizipationsbemühungen an erwachsene Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit." (Kersten 1999, S. 86)

[402] Vgl. Lemmermöhle/Fischer/Klika/Schlüter 2000; Fritzsche/Hartmann/ Schmidt/Tervooren 2001; Heinrichs 2001; Rendtorff/Moser 1999; Hartmann 2002

Konstruktionscharakter der vermeintlich essentiellen, unveränderbaren Tatsache von Geschlecht und der Geschlechterdifferenz schärft. Das Erkenntnisinteresse konzentriert sich demnach auf die Produktion von Wissen - auf die Herstellung des Geschlecht(er)-*so*-Seins, *der* Geschlechterwirklichkeit - d.h. auf die Art und Weise, wie dieses Wissen Subjekte hervorbringt, wie es sich in sozialen Praktiken, Interaktionen und Institutionen verankert und wie es so die symbolische Wissensordnung reproduziert und gegebenenfalls die kollektiven Wissensbestände über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse transformiert. Diese Lesart bezieht sich durchaus auf die basalen Topoi der Geschlechterforschung, auf die Kategorie Geschlecht, die Geschlechterdifferenz und die Geschlechterverhältnisse und beschäftigt sich mit den Konstitutionsbedingungen der Differenz, aber auch mit den Funktionen für die symbolische Ordnung.

Exkurs: Die Dekonstruktion

Die Dekonstruktion hat ihren Ursprung in der Philosophie. Im engeren Sinne verweist sie auf eine bestimmte philosophische Richtung, die von dem französischen Philosophen Jacques Derrida inspiriert wurde, der auch den Begriff „Dekonstruktion“ schuf. Culler sieht die Dekonstruktion als „philosophische Position, als politische oder intellektuelle Strategie oder als ein[en] bestimmte[n] Modus der Lektüre“ an (Culler 1988, S. 95). Dekonstruktion umfasst im weiteren Sinne ganz unterschiedliche Denkweisen, die alle das gemeinsame Ziel haben, traditionelle Konzepte westlichen Denkens offenzulegen. Dekonstruktivisten hinterfragen demnach die Gültigkeit traditioneller philosophisch-metaphysischer Grundbegriffe, wie die der Wahrheit, der Identität, des Textes, der Wissenschaft, des Subjekts, der Vernunft usw. In diesem Sinne bedeutet Dekonstruktion „Niederreißen“, „Auflösung“ und „Ent-Strukturierung“ (Dahlerup 1998, III). Sie ähnelt einer „Rebellion“ gegen starre, essentialistische Philosophien und Theorien, die Gedankengebäuden mit universellem Wahrheitsanspruch, also herrschenden Konstrukten, entsprechen, die durch die Dekonstruktion ins Wanken gebracht werden sollen. Eine konkrete Definition wird deshalb von den DekonstruktivistInnen abgelehnt, da sie eine Einordnung und Zuordnung darstellen würde, was im Widerspruch zu dem stehen würde, was Dekonstruktion letzten Endes sein will. Derrida geht es darum, wie Engelmann schreibt, dass Dekonstruktion nicht als ein „bestimmender, fixierender und generalisierender Akt (miss)verstanden wird“ (Engelmann 1990, S. 26). Sie soll keine Methode sein, vielmehr eine Alternative zum totalisierenden Zugriff allgemeingültiger Methoden, ein subversives Prinzip der Annäherung an Diskurse, d.h. Texte stets aus einer anderen Perspektive her zu betrachten und zwar ohne ve-

reindeutigenden Anspruch. Demnach soll die Dekonstruktion ein „bewegliches, sich jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen (Handeln)“ sein (ebd., S. 27).

Die Hauptfunktion der Dekonstruktion besteht darin, einer formalisierenden und totalisierenden Praxis - sei es der Lektüre, des Sprechens, in sozialen Interaktionen oder in anderen Bereichen - neue Möglichkeiten und Formen „danebenzusetzen“ (Engelmann 1990, S. 18). Daran knüpft eine basale Kritik[403] an der europäischen Metaphysik und an dem Totalitarismus an. Schon Nietzsche hat die abendländische Metaphysik kritisiert und damit als Erster die eigentliche Grundlage der Metaphysik bloßgelegt: Er zweifelte die Gegensätze der Werte an und versuchte, die „alte metaphysische Antinomie durch die Zusammenführung der Gegensätze zu destruieren“ (Zima 1994, S. 22).

Wie schon erwähnt, ist die Dekonstruktion eine (Denk- bzw.) Textstrategie, mit dem Derrida die Widersprüche des westlich metaphysisch dominierten Denkens aufdecken und zerlegen will. Denken geht davon aus, dass es Bedeutungen gibt: Wahrheit, Sinn, Vernunft als die Schlagworte metaphysischer Tradition. Derridas Dekonstruktion richtet sich gegen diese Herrschaftsbegriffe, gegen eine Zuordnung, Kategorisierung, Identifizierung. So ist Dekonstruktion auch immer eine Dekonstruktion der Herrschaft. Aus diesem Grund stellt sich die Frage nach dem Herrschenden bzw. dem Ausgegrenzten, dem Derrida in seiner Kritik an der Gegensatzstruktur nachgeht. Sein Hauptargument ist, dass die Gegensatzstruktur rein willkürlich und nicht logisch ist. Geläufige Gegensatzpaare unserer Kultur - wie Körper/Seele, Materie/Geist, Gefühl/Verstand, Natur/Kultur, Frau/Mann, böse/gut, - zeichnen sich dadurch aus, dass ein Teil immer höchste Priorität besitzt. In diesem Fall ist der rechte Teil der ursprüngliche, der essentielle, der „wahre“, während der linke Teil der später entstandene, niedrigere ist (Dahlerup 1998, S. 38).

Derrida bezieht seine Kritik auch auf die Saussuresche Sprachtheorie, den Strukturalismus[404], der ebenfalls als dualistisches Relikt abendländischer Metaphysik angesehen wird. Derrida lässt sich auf Saussures Sprachsystem ein, d.h. auf die „Beliebigkeit des Zeichens“ und auf seinen „differentiellen Charakter“ (Derrida 1990b, S. 87), führt das System weiter bis dieses Selbstwidersprüche aufzeigt und die Grundstrukturen des Zeichensystems ineinander zusammenbrechen.[405]

---

[403] Der Hauptkonflikt dekonstruktivistischen Denkens erweist sich im Denken innerhalb der Tradition. Das paradoxe Denken westlicher Philosophie soll Konzepte wie Wahrheit, Vernunft und Identität in die Geschichte zurückholen. Was es dazu braucht, ist eine radikale Konzeption von Sprache.

[404] Der französische Linguist Ferdinand de Saussure entwarf vor 100 Jahren eine Theorie sprachlicher Zeichen und wandte sich dabei der Untersuchung der Struktur des Sprache als Bedeutungssystem zu.

[405] „Die Dekonstruktion schafft den Strukturalismus nicht ab, er bleibt die Voraussetzung. Zuerst muss die Struktur gefunden werden, dann kann sie niedergerissen und eine andere an ihrem Platz aufgebaut werden.“ (Dahlerup 1998, S. 40)

Gegen diese Gewalthierarchie setzt Derrida die „différance“, „die keine nominale Einheit ist und sich unaufhörlich in eine Kette von differierenden Substitutionen auflöst“ (Derrida 1990a, S. 110). „Différance“ kann im Allgemeinen gedacht werden als die endlose Verschiebung des Sinns, die eine Verneinung der Identität des Zeichens impliziert. Zima spricht davon, dass der Sinn nie gegenwärtig sein kann, „weil er sich in einem stets offenen Verweisungszusammenhang verschiebt und dadurch einem Bedeutungswandel unterliegt, den Derrida (...) als différance bezeichnet“ (Zima 1994, S. 52). Différance heißt also auch, dass Bedeutungen erst durch Verweisung auf „Andere“ entstehen. Für das Subjekt bedeutet dies, dass es mit sich nicht-identisch bzw. gespalten ist, da ein Element der Binarität auf das andere verweist, diese jedoch keine Einheit bilden (Renndtorff 2000, S. 52f). Die „différance“ lässt sich durch die Spielbewegungen nicht vergegenwärtigen. Sie bringt die Bewegung der Bedeutung hervor, löst die Gegensätze allerdings nicht auf: „Dekonstruktion bedeutet also keine Aufhebung oder Auflösung der Gegensätze, sondern eine Verschiebung derselben, aber auch nur unter der Bedingung, dass die Notwendigkeit des Einen für das Andere anerkannt wird.“ (Kahlert 2000, S. 34) Sie ist für Derrida der Inbegriff der Unendlichkeit von Systemen, dafür, dass es kein letztes zugrunde liegendes Ur-System gibt. Derrida meint z.B. den Geist, als die Idee für die Größe menschlichen Lebens im Gegensatz zu den tierischen Trieben. Die „différance“ bringt die Differenzen zwar hervor, sie ist aber der „nicht-volle, nicht-einfache Ursprung der Differenzen“ (Derrida 1990a, S. 89). Sie hat kein Wesen: Sie hat keine mächtige Position inne, übt Autorität aus oder will herrschen. Für Derrida existiert kein Reich der „différance“, jedoch „stiftet diese zur Subversion eines jeden Reiches an“ (ebd., S. 103).

Die Dekonstruktion erhält durch ihren politischen Anteil eine ethisch-soziale Dimension. Sie erweist sich als Lebens- und Denkart, die herrschende Diskurse in Frage stellt und von totalitarisierenden Ansprüchen abkommt, die jede Demokratie gefährden würde. Dekonstruktion ist meiner Meinung nach ein geistiges Instrumentarium, das ein friedliches Zusammenleben postuliert und dem damit Wert zukommt. Durch die Infragestellung verfestigter Denk-, Interpretations- und Wertungsmuster und ihre Einbindung kultureller, historischer und politischer Perspektiven kommt ihr eine besondere Bedeutung zu, die sich im kritischen Lesen der Alltagsdiskurse, aber auch des Geschlechterdiskurses ausdrückt. Derridas Grundannahmen erweisen sich als elementar für das Verständnis einer dekonstruktivistischen Konzeption von Geschlecht im Sinne des theoretischen Entwurfs nach Judith Butler.

Dekonstruktion und Geschlecht

Der Dekonstruktion[406] geht es darum, das klassifizierende Denken in zwei Geschlechtern als Herrschaftsakt aufzudecken und das System der Zweigeschlechtlichkeit zu subvertieren. So geht es Judith Butler (1991), Hauptvertreterin der dekonstruktivistischen Sichtweise von Geschlecht, darum erstarrte binäre Denkmuster in zwei eindeutig identifizierbare Geschlechtsidentitäten zu lockern, offenzulegen und das Zwangsmuster des dichotomen Systems der Zweigeschlechtlichkeit, hinter dem sich ein Interesse der Machtausübung versteckt, zu entnaturalisieren.[407] Sie sieht ihr Vorhaben darin, „die grundlegenden Kategorien des Geschlechts, der Geschlechtsidentität und des Begehrens als Effekt einer spezifischen Machtformation zu enthüllen" (Butler 1991, S. 9). In Anlehnung an Derrida kommt es auf die Ent-Strukturierung der binären hierarchischen Bedeutungsopposition wie Männlichkeit und Weiblichkeit an und auf die Offenlegung des essentiellen Wahrheitsanspruches als Machttaktik. So liegt die Frage nach dem „was" der Geschlechter außerhalb des Erkenntnisinteresses, da dies wiederum eine identifizierende Festlegung darstellen würde (Kahlert 2000, S. 35). So ist auch die Frage nach der Geschlechterdifferenz keine, die inhaltlich gefüllt wird, sondern eine, die in ihrem Verhältnis und bezüglich ihrer Bedingungen des Möglichen und in Abhängigkeit des Anderen befragt wird.

Die Geschlechterdifferenz kann in Anlehnung an Derrida also nicht bestimmt werden, da sie eine differentielle Verweisung ist, in der sich der eine Begriff auf den anderen bezieht. Der Begriff der 'différance' verdeutlicht die endlose Kette der Verweisung, die zugleich das Verhältnis von Männlichkeit und Weiblichkeit als Unentscheidbares darstellt, also nicht als eine Gegenüberstellung von Gegensätzen, die dadurch das jeweils Andere identifikatorisch darstel-

[406] Das Verhältnis der Dekonstruktions-Konzeption zur Differenz-Konzeption wird wie folgt unterschieden: Der Differenz-Konzeption bzw. den DifferenztheoretikerInnen geht es um das „Andere", d.h. um eine Aufwertung des Anderen (aus dem Gegensatzpaar). So wird kritisiert, dass Weiblichkeit in Beziehung zum Männlichen definiert wird. Unter der Differenz-Konzeption verstehe ich hierbei die Sichtbarmachung der Spezifik des Weiblichen (durch die „Umwertung" der Gegensätze). Dabei ist zu erwähnen, dass auch poststrukturalistische Ansätze, wie die von Derrida, Lacan, Deleuze etc. auch als Differenzphilosophien verstanden werden, allerdings verwenden diese den Begriff der 'Differenz' in einer anderen Bedeutung. Die Dekonstruktion beschreibt Männlichkeit und Weiblichkeit nicht in ihrer Wesenhaftigkeit, sondern als eine differentielle Bezugnahme, die die Gegensätze in dem endlosen Spiel der différance verschiebt, in dem das Männliche immer auch das Weibliche ist. Die Dekonstruktion versteht die Differenz als „Qualität der Unterscheidung, die zwischen den Begriffen angesiedelt ist. Als solche bleibt sie inhaltlich offen und unbestimmt." (Kahlert 2000, S. 39) DifferenztheoretikerInnen sind zudem oftmals in der Psychoanalyse beheimatet.

[407] So ist ein zentrales Anliegen der Butlerschen Dekonstruktion die wertfreie Auflösung des Kategorisierens und Definierens in privilegierte und minderwertige Gegensätze, welche in patriarchalischen Gesellschaften mit Hilfe der künstlichen Ontologisierung zur Sicherung der männlichen Hegemonie dienen.

len, sondern als eine Differenz, deren Elemente zwar aufeinander verwiesen sind, deren Bedeutung sich jedoch niemals festmachen lässt. „So steht 'différance' also zuletzt für den expliziten Hinweis auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit bzw. Unabschließbarkeit des Diskurses, die Grenzen der Sprache, der Verständigung der Menschen untereinander." (Rendtorff 2000, S. 52)

PoststrukturalistischenFootnote[408] GeschlechterforscherInnenFootnote[409] geht es um das Offenlegen der Konstruktionsstrategien von Geschlecht, der Bedingungen der Möglichkeiten zu handeln (im Zusammenhang der Diskursvorgängigkeit von Subjektivität) und der Kritik an essentialistischen und universalistischen Theoriekonzepten. Die poststrukturalistische Herangehensweise wendet sich den Naturalisierungsprozessen von Geschlecht zu, indem sie den Blick auf den Konstruktionscharakter der vermeintlich essentiellen, unveränderbaren Tatsache von Geschlecht und der Geschlechterdifferenz schärft und sich auf die Herstellungsmechanismen von Geschlecht und der Geschlechterdifferenz entlang des Geflechts von Diskurs, Sprache, Macht, Wissen, Subjektivität und Widerstand konzentriert. Wie Macht innerhalb und zwischen diesen Beziehungen ausgeübt wird und welche Widerstandsstrategien bestehen, ist zentraler Bestandteil des Poststrukturalismus und seiner machttheoretischen Konzeption von Geschlecht.Footnote[410] PoststrukturalistInnen sehen in der Annahme der Existenz essentieller Eigenschaften von Männlichkeit und Weiblichkeit eine historische, spezifisch generierte Form von Bedeutung, die Männlichkeit und Weiblichkeit als universelle begriffliche Kategorien festschreibt, in denen kausalbiologisch eine unverrückbare Wirklichkeit begründet liegt. Das Anliegen poststrukturalistischer Ansätze liegt darin, die Herstellung der Bedeutung des Geschlechts, sowie dessen Bauplan nachzuzeichnen und dabei die Bedeutung von Geschlecht als „ein Produkt der Gesellschaft" und als „eine zwischen verschiedenen Diskursformen variierende Größe" (Weedon 1990, S. 37) anzusehen. Somit bewirken Diskurse über Weiblichkeit und Männlichkeit, wie wir subjektiven Erfahrungen und gesellschaftlichen Verhält-

[408] Der Poststrukturalismus hat sich aus verschiedensten Theorieansätzen entwickelt, so dass es sich als problematisch erweist, von *dem* Poststrukturalismus zu sprechen. Zu den Theorien, die poststrukturalistische Denkarten hervorgebracht haben, zählen: die strukturalistische Linguistik Ferdinand de Saussures, der Marxismus Louis Althussers, v.a. seine Ideologietheorie, die Psychoanalyse Sigmund Freuds und Jacques Lacans, die Dekonstruktion Derridas und die Diskurstheorie Michel Foucaults.

[409] Weedon 1990; Bublitz 1998; Maihofer 1995; Butler 1991; Hark 2001; Fraser 1994

[410] Poststrukturalistische VertreterInnen versuchen durch die Annahme der gesellschaftlichen Konstruiertheit von Geschlecht, der Widersprüchlichkeit und Uneinheitlichkeit der Subjekte und der Produktivität und Dezentriertheit von Macht, den Bedingungen der Veränderbarkeit von Geschlecht und der Geschlechterverhältnisse entgegenzukommen. „Der feministische Poststrukturalismus ist also eine Produktionsweise von Wissen, bei der die poststrukturalistischen Theorien über Sprache, Subjektivität, gesellschaftliche Prozesse und Institutionen für das Verständnis der vorhandenen Machtverhältnisse und das Erkennen von Bereichen und Strategien der Veränderung angewandt werden." (Weedon 1990. S. 59)

nisse Bedeutungen zuschreiben. Die verschiedenen Versionen stehen in einem permanenten Konkurrenzkampf um Bedeutungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die für die Konstitution des geschlechtlichen Subjekts ausschlaggebend sind.

Der geschlechtliche Körper bekommt unter dieser Perspektive besondere Beachtung: Die gegenwärtige Diskussion um den Körper in der Geschlechterforschung sieht den Körper nicht mehr innerhalb der Sphäre des Natürlichen verhaftet, sondern als Ungewissheit, als natürliche Tatsache, die in den vielfältigen Körperbetrachtungen zu Tage tritt: Der Körper kann als „Interaktionsmedium der geschlechtlichen Darstellungsarbeit", als „konstruierte Interaktionsrealität" (Hirschauer 1993), als „diskursive Bezeichnungspraxis" (Butler 1991) oder auch als „leibliche Verinnerlichung von Empfindungen" (Lindemann 1993b) verstanden werden, der durch die jeweilige Geschichte und Kultur bedingt ist. Bezüglich des momentanen Forschungsstandes ist der Körper als ein geschlechtlicher Formierungsprozess je nach unterschiedlicher Akzentuierung zu beschreiben.

Die momentane Diskussion kreist um die Topoi wie „Subjekt", „Identität", „Handlungsfähigkeit", „Differenz", „Zweigeschlechtlichkeit" und äußert sich in einer bereits breiten kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit, Ideologisierung und Dogmatisierung der Geschlechterkategorie durch die Unmöglichkeit eines Außerhalbs des Geschlechterdiskurses. Poststrukturalistische Ansätze gründen nicht auf eine absolute Position, sondern sehen in der Vielfalt die Chance zu neuen Sichtweisen und auch zu politischen Veränderungen. VertreterInnen dieser Richtung stehen der geistigen Haltung der Postmoderne nahe:

> „Als pluralistische Denkweisen sind postmoderne Ansätze demokratischer - aber auch konfliktreicher - ausgerichtet als universalisierende Diskurse. Sie räumen unterschiedlichen Wirklichkeiten das Recht auf eine eigenständige Existenz ein, d.h. sie verfolgen nicht das Ziel, differente Wissens- und Lebensentwürfe in einem einzigen übergeordneten Konzept unterzubringen und aufzulösen." (Sgier 1994, S. 41)

Dies bedeutet, dass nicht von einem festen Geschlechterkonzept ausgegangen werden kann, sondern dass Geschlecht als diskursive Größe kontext- und kulturell abhängig, sowie semantisch variabel ist.

Die mit dem Poststrukturalismus einhergehende Kritik an Totalitarisierungen, Essentialisierungen und Ontologisierungen von Geschlecht bringt die Vorstellung der Kategorie „Geschlecht" - die Annahme auch von „sex" - als selbstverständliche Gewissheit und unhinterfragbare Naturtatsache grundlegend ins Wanken. Es geht hier nicht mehr um die Gruppe der Frauen oder die der Männer, sondern um die kulturellen Repräsentationen der Geschlechterdifferenz.

Im Folgenden wird auf die Gedanken und zentralen Annahmen Judith Butlers eingegangen, die als Hauptvertreterin der poststrukturalistischen Lesart von Geschlecht gilt.

Die diskursive Konstruktion von Geschlecht

In ihrem 1991 erschienen Buch „Das Unbehagen der Geschlechter" hat die amerikanische Philosophin und Linguistin, Judith Butler, in der deutschsprachigen Geschlechterforschung eine umfangreiche Debatte ausgelöst. Sie provozierte mit ihrer poststrukturalistischen Annahme, sowohl das körperlich-biologische Geschlecht als auch das soziale Geschlecht sei kulturgemacht, die gesamte Frauen- und Geschlechterforschung und distanzierte sich damit von der herkömmlichen Kultur-Natur-Dichotomie des Geschlechts und des Geschlechtskörpers. Es scheint, Butler habe mit dem postmodernen Feminismus eine Wende in der feministischen Theorie eingeleitet und damit die Auseinandersetzung deutschsprachiger GeschlechterforscherInnen über Gleichheit und Differenz abgelöst. Butler deckt mittels der Genealogie und der Dekonstruktion das klassifizierende Denken in zwei Geschlechtern als Herrschaftsakt auf und reagiert, indem sie die Kategorien Mann/Frau durch ihrer Offenheit und Veränderbarkeit entnaturalisiert. Schwerpunkt der Theorie der Poststrukturalistin ist dabei die diskurstheoretische Betrachtung, beruhend auf einer Kritik und Weiterentwicklung des Saussureschen Strukturalismus, von Identitätskategorien wie die der Geschlechtsidentität und des Geschlechtskörpers: Sie zeigt auf, wie die Geschlechterdifferenz sozial hergestellt wird. Dabei stehen die Sprache, sowie Normen und Diskurse im Mittelpunkt ihrer Analyse.

Butler will den diskursiven Konstruktionscharakter von Geschlecht und Körper offenlegen und ihren Symbolwert untersuchen, der durch Sprache in Form von Diskursen hervorgebracht wird. Durch diese diskursive Produktion von Sinn und Normen wird zudem die Wahrnehmung strukturiert, wie das Geschlecht und der Körper zu interpretieren sind. Daher ist im Sinne Butlers zu fragen: Wie und welche Mechanismen stecken hinter dem Effekt des Natürlichen, des Ursprünglichen von diskursiven Kategorien?

In den nächsten Ausführungen werde ich bezogen auf Butler den Begriff der Geschlechtsidentität auch im Sinne von „gender" verwenden, damit die Begrifflichkeiten analog zum Verständnis Butlers einhergehen. In den weiteren Ausführungen steht nun die diskursive Dimension des Geschlechtskörpers im Vordergrund mit der Frage im Zentrum, wie die „angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts in Wirklichkeit diskursiv produziert werden" (Butler 1991, S. 23).

Jenseits von „sex" und „gender"

Dekonstruktion bedeutet für Butler nicht, etwas zu verneinen und abzulehnen, sondern ein Infragestellen von verfestigten Bedeutungen und Strukturen, von nicht zu hinterfragenden Evidenzen. Somit ist das Hauptunternehmen Judith Butlers die Infragestellung der Kategorie Frau als Subjekt des Feminismus und der Unterscheidung des Geschlechts in „sex" und „gender". Butler geht es um die Auflösung der binär-hierarchischen Bedeutungsopposition, die Menschen ungleich hervorbringt und strukturiert. Ziel ist ein enthierarchisierter Prozess von Differenzen und der spielerische Umgang damit. Butlers Kritik der ontologischen Kategorien sowie der Natur-Kultur-Dichotomie, auf die ich zunächst eingehen werde, ist grundlegend in ihrer Theorie.

Mit der Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht hat die Geschlechterforschung einen entscheidenden Schritt gemacht, einer kritischen Beleuchtung biologistischer Pseudotatsachen mit Ideologiehintergrund näher zu kommen. Trotzdem oder gerade aus diesem Grund ergeben sich für viele VertreterInnen u.a. für Butler Probleme dieser Unterscheidung, da der Biologismus nicht aufgehoben, sondern im biologischen Geschlecht konzentriert gebündelt und dem Bereich der Natur zugeschrieben wird. Dies hat die Konsequenz, dass weiterhin angenommen wird, dass es ein eindeutiges biologisches Geschlecht gebe, aufgeteilt in zwei sich ausschließende Kategorien Mann/Frau.[411]

Betrachtet man die „sex"-„gender"-Unterscheidung unter dem Aspekt der Natur und Kultur, so verlagert die „sex"-„gender"-Debatte lediglich den Blick auf die Natur. Damit bejaht diese Unterscheidung eine universelle biologische Existenz von Geschlecht und beharrt weiter auf einer scheinbar natürlichen Zweigeschlechtlichkeit, ohne den erkenntnistheoretischen Weg zu hinterfragen, ob und wie die Natur zugänglich ist:

> „Erkenntnistheoretisch gesehen gibt es keinen unmittelbaren Zugang zur 'reinen', 'wirklichen' oder 'bloßen' Natur; und anthropologisch gesehen lässt sich über die 'Natur' des Menschen nicht mehr, aber auch nicht weniger sagen, als dass sie gleichursprünglich mit Kultur ist." (Gildemeister/Wetterer 1992, S. 210)

Diesen Standpunkt vertretend distanziert sich Butler von jeder Dichotomie und so auch von dem ungleichen Natur-Kultur-Gegensatz, so dass sie diese Trennung hinsichtlich des Körpers verweigert, indem sie sowohl „sex" als auch „gender" als gesellschaftlich-kulturelle Konstruktionen sieht. Butler verneint eine „vordis-

[411] Die „sex"-„gender"-Unterscheidung wird demzufolge als Scheinlösung kritisiert, die den Vorwurf, sie „enthalte einen latenten Biologismus, da sie als selbstverständlich annehme, dass biologisches wie soziales Geschlecht binär verfasst und zu parallelisieren bzw. zu koppeln seien" nicht zurückweisen kann (Nissen 1998, S. 80).

kursive anatomische Gegebenheit“ des Geschlechts, da der Körper stets durch kulturelle Bedeutungen und Zuweisungen interpretiert und somit von Anfang an geschlechtlich festgelegt ist.[412] Demnach gibt es keinen Körper, der „als politisch neutrale Oberfläche“ (Butler 1991, S. 24) in einer akulturellen Luftblase schwebt, in die die kulturellen Bedeutungen noch nicht eingeschrieben wurden: „Man kann nämlich den Körpern keine Existenz zusprechen, die der Markierung ihres Geschlechts vorherginge“ (ebd., S. 26). So existiert a priori, d.h. der Kultur vorgelagert, kein Geschlechtskörper („sex“), da exakte begriffliche Unterscheidungen die realitätsstiftende Wirkung von Sprache nachzeichnen und somit Geschlecht entstehen lassen. Folgt man dieser Logik, so würde es heißen, dass das biologische Geschlecht die kulturelle Interpretation des sozialen Geschlechts absorbiert.

> „Wenn das soziale Geschlecht aus den sozialen Bedingungen besteht, die das biologische Geschlecht annimmt, dann wachsen dem biologischen Geschlecht nicht soziale Bedeutungen als zusätzliche Eigenschaften zu, sondern es wird vielmehr durch die sozialen Bedeutungen ersetzt, die es aufnimmt.“ (Butler 1997, S. 26)

Somit löst sich das Geschlecht („sex“) in die Geschlechtsidentität („gender“) auf und wird zur Konstruktion der Konstruktion, da es als ein bereits geschlechtlich differenzierter Körper die Geschlechtsidentität annimmt (ebd., S. 27). [413] Durch die performative Wirkung von Sprache erfolgt eine spezifische Ausformung des Körpers, mit der eine bestimmte Version des biologischen Geschlechts einhergeht. Aus diesem Grund erweist sich ein Zugeständnis zu einer gewissen Materialität des Körpers als problematisch: Butler behauptet, „dass es keine Bezugnahme auf einen reinen Körper gibt, die nicht zugleich eine weitere Formierung dieses Körpers wäre“ (ebd., S. 33). Dies bedeutet anschaulich, dass Butler sich weigert, den Körper[414] in Geschlechtsattribute aufzuteilen und zu

[412] Demnach sind Männlichkeit und Weiblichkeit und somit auch die Zweigeschlechtlichkeit das Ergebnis diskursiver Konstruktionen ohne dabei die Materialiät des Körpers zu abzusreiten: „Die ‘physikalischen Merkmale’ scheinen in bestimmten Sinne da zu sein, gleichsam auf der anderen Seite der Sprache, unmarkiert durch ein gesellschaftliches System. Dennoch ist unklar, wie diese Merkmale benannt werden können, ohne die reduktive Wirkung der Kategorie ‘Geschlecht’ zu reproduzieren.“ (Butler 1991, S. 170)

[413] Im Vordergrund steht die These, dass „der Leib selbst eine Konstruktion ist - wie die unzähligen ‘Leiber’, die das Feld der geschlechtlich bestimmten Subjekte bilden“ (Butler 1997, S. 26). Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob es nicht eine körperliche Wirklichkeit bzw. eine biologische Existenz geben muss, die vor jeglicher kulturellen Konstruktion Differenzen bezüglich der Körperteile, der Hormone und Chromosomen aufweist. Zwar stimmt Butler dem Vorhandensein von Unterschieden zweifellos zu, jedoch betont sie das Vorhaben, die Materialität des Körpers nicht zu definieren oder einzuordnen.

[414] Butler definiert den Körper als „eine variable Begrenzung, eine Oberfläche, deren Durchlässigkeit politisch reguliert ist, eine Bezeichnungspraxis in einem kulturellen Feld der Geschlechter-Hierarchie

bestimmen, da damit die Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit nachvollzogen werden würde. In Ahnlehnung an Derrida befindet sich Butler in dekonstruktivistischer Tradition, da eine Definition oder eine Einordnung stets eine Interpretation wäre, deren Ursprung niemals die Natur sein kann. Butler verabschiedet sich von einer allgemeingültigen ontologischen Bestimmung des Geschlechts, da sie einen möglichen Zugang zur Natur abstreitet, die Existenz an sich allerdings nicht.

Der Abschied vom Subjektbegriff

Butlers Kritik am Subjektbegriff bezieht sich demzufolge auf den Universalismus der Kategorie Frau: Ihr erscheint es problematisch, das Subjekt Frau als ein universelles Kriterium mit universellem Anspruch zu definieren und zu bestimmen, da dieser Anspruch einen normativen Ausschlusscharakter besitzt, der viele Frauen unsichtbar macht.[415] Deshalb schlägt Butler eine Kategorie Frau vor, die zu keinem Zeitpunkt festlegbar ist (Butler 1991, S. 36). Butlers Vorstellung von einem Subjekt „Frau" entwickelt sich also weg von einem Subjekt, bestimmt durch jegliche Naturalisierungen, hin zu einer sich stets verändernden und einer stets neu zu entwerfenden Kategorie.

---

und der Zwangsheterosexualität" (Butler 1991, 204). Butler versteht unter einer „Durchlässigkeit" der Oberfläche eine nicht feste, sondern flexible Fläche, auf der die Bezeichnungsverfahren operieren, die die kulturelle Bedeutung bzw. die Konfiguration (die Verbindung von Materialität und Signifikation) der Körper in Geschlechter zum Vorschein bringen. „Politisch reguliert" ist die Durchlässigkeit deswegen, da der Körper bestimmte normative Imperative somatisiert. Zentral ist nicht, was der Körper „ist" - sofern es einen neutraler physikalischen Körper vor der Wahrnehmung überhaupt gibt - ‚sondern vielmehr, wie der Körper, der Begriff „Materie" gehandhabt wird, wofür er steht und welche körperliche Gestalt er bezeichnet. Maihofer kritisiert Butler darin, den Körper als eine durch sprachliche Identifizierung und Attribuierung geformte Fiktion zu ontologisieren, indem sie den Körper nicht nur jenseits von Signifikationsprozessen, als etwas Nicht-Zugängliches denkt, sondern ihn auch als „nichts anderes als eine 'Oberfläche' oder eine 'Fiktion'" definiert (Maihofer 1995, S. 51). Mit ihrer Annahme, Geschlecht und Körper seien eine „Fiktion", eine naturalisierte Inszenierung, laufe Butler Gefahr, selbst „eine Enthüllung der Wahrheit über das Geschlecht und den Körper" zu betreiben (Maihofer 1995, S. 53).

[415] Diese Forderung nach einer kohärenten und kontinuierlichen Kategorie des Subjekts Frau(en), die mittels eines Ausschließungsverfahrens durchgesetzt wurde, war das Postulat der Frauenbewegung. Damit wird offensichtlich, dass die Frauenbewegung dieselben ausschließenden und verwerfenden Methoden anwendet, wie die patriarchalische Herrschaftsmaschinerie, in der sie sich befindet und die sie deswegen bekämpft. Butler will verdeutlichen, dass die Frauenbewegung selbst die hegemonialen Verhältnisse internalisiert hat, die sie verändern will. Sie kritisiert, „wie die Kategorie 'Frau(en)', das Subjekt des Feminismus gerade durch jene Machtstrukturen hervorgebracht und eingeschränkt wird, mittels derer das Ziel der Emanzipation erreicht werden soll" (Butler 1991, S. 17). Der postmoderne Feminismus, u.a. vertreten durch Butler, versucht demnach, bekannte Muster von Ausschlüssen zu vermeiden, indem vom universellen Subjekt Abschied genommen wird, besonders dann, „wenn es ein natürlich, durch anatomische vordiskursive Zweigeschlechtlichkeit fundiertes sein soll" (Niekant 1999, S. 31).

Das, was eine Frau oder ein Mann ist, hängt grundlegend davon ab, in welchen sozialen und strukturellen Kontexten und Verhältnissen und in welcher Zeit diese Identität gebildet wird. „Vergeschlechtlichte Identität ist also nur in konkreten raum-zeitlichen und soziostrukturellen Kontexten zu denken“ (Villa 2001, S. 39). Mit einer dezentrierten Subjekthaftigkeit bringt Butler ihre Forderungen zum Ausdruck: Die Identität einer Frau lässt sich nach Butler nicht bestimmen. Sie plädiert für die Auflösung der exklusiven Identität des Subjekts Frau und für eine Pluralisierung von Identitäten in Form eines offenen Bündnisses, das Identitäten je nach politischen Praktiken und Zielen wechselweise entstehen lässt und aufgibt.[416] Für Butler gibt es keine binär-zwanghaften, identifizierbaren Attribute der Geschlechtsidentität; sie erweist sich vielmehr als performativ:

> „Hinter den Äußerungen der Geschlechtsidentität (gender) liegt keine geschlechtlich bestimmte Identität (gender identity). Vielmehr wird diese Identität gerade performativ durch diese ‘Äußerungen’ konstituiert, die angeblich ihre Resultate sind.“ (Butler 1991, S. 49)

Die Geschlechtsidentität ist vielmehr ein Effekt, der durch die Stilisierung des Körpers erzeugt wird, der aber nach außen durch die Darstellung des Körpers die Illusion eines natürlich geschlechtlichen Selbst bewirkt. Butler negiert ein wesenhaftes Geschlecht und somit eine richtige, ursprüngliche Geschlechtsidentität: „Es gibt dann weder wahre noch falsche, weder wirkliche noch verzerrte Akte der Geschlechtsidentität, und das Postulat einer wahren geschlechtlich bestimmten Identität enthüllt sich als regulierende Fiktion.“ (ebd., S. 208) Nach Butler sind es die Bezeichnungspraxen, die die geschlechtliche Identität als wahre Identität produzieren.

Das Verfahren der Genealogie

Butler geht es darum, die binären, hierarchischen Bedeutungsoppositionen, wie die Natur/Kultur-, Körper/Geist- und Mann/Frau-Gegensätze und ihre immanente Hierarchie aufzulockern und deren essentiellen Wahrheitsanspruch als Machttaktik offenzulegen. Sie sieht ihr Vorhaben darin, „die grundlegenden Kategorien des Geschlechts, der Geschlechtsidentität und des Begehrens als Effekt einer spezifischen Machtformation zu enthüllen“ (Butler 1991, S. 9). Mittels der kritischen Genealogie dekonstruiert Butler demnach ontologische Kategorien[417], d.h.

[416] Dieses Bündnis setzt also nicht voraus, welchen Inhalt die Kategorie „Frau“ haben muss: „Ein offenes Bündnis ist eine offene Vereinigung, die vielfältige Konvergenzen und Divergenzen zulässt, ohne dem normativen Telos einer definitorischen Geschlossenheit zu gehorchen“. (Butler 1991, S. 37)

[417] Ontologische Kategorien sind für Butler Identitäts- und Subjektkategorien wie ‘Frau’, ‘Körper’, ‘Begehren’, ‘Geschlechtsidentität’, deren Charaktere sie zerlegen will.

sie zeigt auf, wie diese produziert werden. Somit werden diese Kategorien mittels der Genealogie als kulturelle Setzungen, die sich als natürlich und als die einzige und wahre Wirklichkeit ausgeben, entlarvt und denaturalisiert. Als Vertreterin des Poststrukturalismus lehnt sie ein unanfechtbares Fundament jeder Kategorie ab und fordert stattdessen eine Vielfalt von Variationen, eine endlose, Derridasche Kette von Signifikanten, die immer weiter verweisen und diskursiv mit der „Natur" jonglieren. Durch diskursive Naturalisierungsprozesse wird folglich die Norm der Geschlechterdifferenz als scheinhaft und künstlich ausfindig gemacht. Hinzu wird genealogisch untersucht, wie sie sich als „naturgegebene Binarität" gibt und die geschlechtliche Welt strukturiert (ebd.).

Folgen für die Gestaltung der Geschlechterwelt Schule

Bisher konnten keine dekonstruktiven Studien über das Geschlecht in der Schule im deutschsprachigen Raum festgemacht werden. Die poststrukturalistische Sichtweise löst sich von dem Gedanken, Mädchen und Jungen entsprechend des binären Schemas präzise einorden zu wollen. Diese Perspektive, angelegt auf das Feld der Pädagogik, „bedeutet einen Abschied von einer pädagogischen Fiktion, Menschen nach Idealbildern formen zu können" (Schmidt 2001, S. 278).
Bezugnehmend auf Rendtorff ergeben sich aus der poststrukturalistischen Konzeption keine direkten Handlungsanweisungen für pädagogische Praktiken. Vielmehr setzt diese Konzeption am Bewusstsein an, dass alles Denken, Fühlen, Handeln und Sprechen geschlechtstypischen Strukturen folgt, die für ein pädagogisches Mehr an Verständnis offenzulegen sind:

> „Dekonstruktivistische Strategien, die auf das Verständnis von Strukturen zielen, münden also nicht selbst in pädagogische Maßnahmen. Weil sie nach dem 'Bauplan' und seiner Logik fragen (und diese zudem für nicht definitiv beschreibbar halten), suchen sie Interventionsmöglichkeiten nicht direkt im Umfeld der erkennbaren Konstruktionsprozesse, sondern geben eher Hinweise darauf, wo an anderer Stelle und auf, systematisch gesehen, tiefer gelegener Ebene nach Wirkungszusammenhängen gesucht werden müsse." (Rendtorff 2000, S. 49)

Die dekonstruktiven Strategien ermöglichen, den Blick auf die „Unentscheidbarkeit und Unabgeschlossenheit von Geschlecht (Rendtorff/Moser 1999, S. 315) zu werfen, so dass damit auf einer kritisch-reflexiv-analytischen Ebene die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit exakter und einheitlicher Geschlechterzuschreibungen deutlich wird. So betont auch Smykalla die bewusste Thematisierung verdeckter Strukturregeln:

> „Entscheidend ist die Bewusstwerdung darüber, dass die Weiblichkeitskonstruktionen einer simplifizierenden Vereinheitlichung unterliegen: Die einheitsstiftende Kategorisierung „Frau“ basiert auf der Sichtbarmachung von bestimmten Frauen, während andere Frauen ausgeschlossen werden.“ (Smykalla 2000, S. 275)

Schmidt macht dennoch darauf aufmerksam, dass die Vorstellungen des Poststrukturalismus und der Dekonstruktion für die Pädagogik nicht gleichzusetzen sind mit Handlungsunfähigkeit, „sondern eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, indem Widersprüche und Brüche eben nicht geglättet werden, sondern indem sie aufgegriffen und pädagogische Prozesse initiiert werden können“ (Schmidt 2001, S. 279).

Eine Auflösung der Geschlechterdifferenz ist der Dekonstruktion weder möglich[418], noch ist es ihre Intention. „Dekonstruktion hat nicht Vernichtung, das Nichts zum Ziel, sondern die Eröffnung anderer Möglichkeiten.“ (Fäcke 2001, S. 166) Trotzdem hat die dekonstrukivistische Herangehensweise starke Kritik provoziert, da sie insbesondere von nicht-philosophischen Kreisen als Spielerei[419] aufgefasst wird, als dass sie als politische Strategie anerkannt wurde. Dieser Perspektive geht es nicht um eine Auflösung von Differenzen, sondern um eine Aufdeckung der binär-hierarchischen Ausschlusslogik und um die Anerkennung der sprachförmigen Konstituiertheit von Welt entlang einer gesetzten (kontingenten) Logik. Letztlich geht es um den Umgang mit dieser Unterscheidung und um Veränderung, indem binäre Codierungen nicht als gegeben und unhinterfragt weiter bestehen bleiben. So geht es nicht um eine Vermeidung von Differenzen, sondern um den Umgang mit ihnen.

> „Es geht darum, sich bewusst zu werden, wie wir konstruieren, dass wir dabei notwendigerweise immer wieder im Entweder-Oder einer binären Logik gefangen sind und dass wir dabei Ausschlüsse produzieren. Das Ernstnehmen der permanenten Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit von Identitäts- und Subjektkonstruktionen stellt eine Herausforderung sowohl für einzelne Subjekte als auch für politische Handlungsweisen dar.“ (Smykalla 2000, S. 277f)

Die Absicht, Dekonstruktion in konkretes Handeln umzusetzen, gründet im Vorfeld auf einer Binarität zwischen Theorie und Praxis. Da die Dekonstruktion ihren Blick kritisch auf das Repräsentationsverhältnis[420] legt und damit also

[418] Vgl. Kahlert 2000, S. 41

[419] „Doch die Methode empfiehlt sich eher der Meditation als für wissenschaftliche Untersuchungen. (…) Das Anliegen der Wissenschaft ist dagegen die Analyse, und dabei sind Differenzierungen und Grenzziehungen unvermeidlich.“ (Herzog 1999, S. 150)

[420] Damit ist die Vorstellung verbunden, dass theoretische Auseinandersetzungen generell sich der Sprache, der Diskurse bedienen und damit an der Konstitution der Praxis beteiligt sind.

Theorie selbst schon als eine diskursive Praxis ansieht, erweist sich die Fragestellung, welche Handlungskonsequenzen aus der Dekonstruktion zu formulieren sind, als nicht maßgebend relevant.[421] Die Dekonstruktion ist als ein erkenntnistheoretischer Prozess auszuweisen und nicht als ein eins zu eins umzusetzendes pädagogisches Konzept zu verstehen.[422] Und trotzdem sind die erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen bezüglich des Subjekts wichtig und ernst zu nehmen vor dem Hintergrund grundlegender erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen, wie sie Rendtorff formuliert hat:

> „Auf welchen Hintergrund von Vorstellungen über ich und Welt treffen sie [die Konstruktionsprozesse; Anm.d. Verf.] bei den Individuen? Welche dieser Vorstellungen bestätigen sie, mit welcher Logik von Erklärung verbinden sie sich? Welche Bilder von sich selbst wollen sie befördern und warum?“ (Rendtorff 2000, S. 49)

Hier setzt die zentrale Fragestellung an, nämlich: Mit welchen Vorstellungen, mit welchen Geschlechterkonzepten und mit welchen Konzeptionen Mädchen und Jungen sich in der Schule auseinandersetzen und mit welchen sie ausgestattet sind und werden. Um diese Frage beantworten zu können, was an geschlechtstypischen Konstruktionsmustern und Bauplänen in den Köpfen der Mädchen und Jungen - als inkorporierte Struktur - vorherrscht, bedarf es dekonstruktiver Versuche, die am Selbstverständlichen ansetzen und scheinbar unbedeutende Praktiken im Kleinen besondere Aufmerksamkeit geben, die auch in pädagogische Versuche münden könnten, so z.B. „wie sich etwa die typisierende Wirkung unterschiedlicher Einflüsse mildern, durch paradoxe Interventionen irritieren, durch gezielte Strategien umgewichten lassen könnte u.ä.“ (ebd.).

Poststrukturalistisches Denken ist eine diskursive Praxis, mit der eine Verunsicherung weiblicher und männlicher Identitätskonzepte einhergeht. Die Frage in diesem Zusammenhang speist sich aus der pädagogischen Verantwortung, Mädchen und Jungen Deutungs- und Handlungsweisen an die Hand zu geben, mit denen sie auf der Grundlage einer ‘Entscheidung in Abhängigkeit’ eine Vielfalt an Weiblichkeits- und Männlichkeitsformen kennenlernen können.

> „Männliche und weibliche (und sonstige) Identitäten lassen sich nicht säuberlich auf die Geschlechter aufteilen. Sie sollten auch nicht hierarchisiert werden, das käme einer Abwertung eines Teils der eigenen Person gleich. Postmodernes Denken wird also nicht gleichgesetzt mit der Abwehr, sich überhaupt mit etwas zu identifizieren. Es bedeutet, Position zu beziehen, wenn Geschlechterunterschiede hierarchisiert werden, wenn Frauen ausgeschlossen, benachteiligt, überhört oder unsichtbar gemacht werden.“ (Nestvogel 2000, S. 232)

[421] Vgl. Smykalla 2000, S. 277
[422] Vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 237

Zwar findet in poststrukturalistischen Texten - im Vergleich zur Gleichheitskonzeption - eine geringe Thematisierung von gesellschaftlicher Unterdrückung und Ungleichheit statt. Vielmehr finden Vorstellungen, die noch nicht lebbar sind, da sie noch zu denken sind, Beachtung. So prägnant Hauskeller: „Diesem Motiv für Widerstand liegen abstrakte Überlegungen zur Ausschließung von Unbestimmtem durch die positive Konstruktion eines Bestimmten zugrunde, keine Leidenserfahrungen." (Hauskeller 2000, S. 147)

Wird die Differenz der Geschlechter unhinterfragt vorausgesetzt, so findet der Konstruktionscharakter der Unterscheidung von „sex" und „gender" keine Berücksichtigung. Poststrukturalistisches Denken sensibilisiert für die „Macht der Worte", was in der repräsentationskritischen Herangehensweise grundgelegt wird. Werden Machtverhältnisse analysiert und damit der Blick auf die Differenzen gerichtet, dann werden diese dadurch aktualisiert und wieder neu hervorgebracht. Generell sind Differenzsetzungen und Handlungsimperative immer auch eine Re-Konstruktion. An dieser Stelle möchte ich einfließen lassen, dass auch eine Infragestellung der „sex"-„gender"-Unterscheidung, wie es diese Arbeit propagiert, Effekt eines bestimmten Diskurses ist, da es nichts außerhalb von Diskursen zu „verhandeln" gibt.

Die Dekonstruktions-Konzeption produziert ein Wissen, welches mit einer Strategie verknüpft ist, nämlich Gegenstände, Texte, Praktiken etc. „gegen den Strich zu lesen". Die Dekonstruktion setzt damit auf Veränderung und noch stärker darauf, stetig in Bewegung zu bleiben.

> „Insofern ist sie [die Dekonstruktion; Anm. d. Verf.] politisierend: Weil sie sich nicht mit offensichtlichen Erklärungen zufrieden gibt und prinzipiell unterstellt, dass die scheinbar gegebene, den Dingen (und Verhältnissen) anhaftende Selbstverständlichkeit nicht schon selbst die 'Wahrheit' dieser Dinge (und Verhältnisse) ist, so dass die von der Struktur gegebenen Möglichkeiten und Mittel gewissermaßen subversiv gegen sie selbst verwendet werden können und müssen, um das Funktionieren dieser scheinbaren Selbstverständlichkeit transparent zu machen." (Rendtorff 2000, S. 48)

4.3 Fazit

„Die „Tatsache des Geschlechts“
muss als unumgänglicher Unruhestifter
verstanden werden.“ (Hagemann-White 2002, S. 18)

Überblick der Ergebnisse

In diesem Kapitel wurden die verschiedenen Geschlechterkonzeptionen und die damit verbundenen pädagogischen Implikationen dargestellt. Es wurden sowohl die alltagstheoretische wie auch die wissenschaftliche Ebene bezüglich der diskursiven Bedeutungskonzepte über Geschlecht befragt. Die Unterscheidung der verschiedenen Konzeptionen fußt auf einer typologischen Einteilung, die Überschneidungen der Konzeptionen und damit eine Grenzziehung nicht immer klar möglich macht. Die verschiedenen Konzeptionen von Geschlecht stellen ein umfassendes Bild der Geschlechterwirklichkeit in den Erziehungswissenschaften dar und haben auch eindeutige pädagogische Relevanz:

Im Rückgriff auf die Naturwissenschaftliche Konzeption besteht die größte Herausforderung darin, mit biowissenschaftlichen Annahmen bzw. „Beweisen“ so umzugehen, dass die Bedeutung des Geschlechts nicht mit den scheinbar bewiesenen Fakten zusammenfällt:

> „Was wir kritisieren müssen, ist der Kurzschluss, wenn die Bedeutung mit der Tatsache des geschlechtlichen Körpers verwechselt wird, wenn (wie es ständig geschieht) die Bedeutung des geschlechtlichen Körpers für seine Wahrheit gehalten wird.“ (Rendtorff 2000, S. 57)

Die Gleichheits-Konzeption und ihre pädagogische Herausforderung, alle Mädchen und Jungen gleich zu behandeln ohne eine Gleichmacherei betreiben zu wollen, steht insofern in einer engen Beziehung zur Differenz-Konzeption, da diese die Heterogenität der Geschlechter berücksichtigt, dafür jedoch die Gefahr der Essentialisierungen eingeht. Würde pädagogisches Handeln sich ausschließlich auf geichheitstheoretiche Impulse beschränken, d.h. nur darauf, dass Hierarchien abgebaut würden, dann bliebe das wesentliche Feld der Geschlechtersymbolik unerkannt. Dazu gehören alle Prozesse, Praktiken und die Systematik der Konstruktionsleistungen der Individuen, sowie die kritische Strategie, binäre Denkstrukturen aufzudecken und deren Logik zu verschieben. Somit knüpft die Dekonstruktion an der Konstruktion an, deren Ziel jedoch nicht die Abschaffung und Auflösung der Differenz ist, sondern das Aufdecken und Aufbrechen der tiefenstrukturellen Erzeugungsverfahren und -logiken, die die Hierarchie festigen. Dekonstruktive Verfahren stehen dafür, „die Möglichkeit von Denkweisen

zu eröffnen, die den grundsätzlichen Ungang mit feministischer Theorie und Praxis hinterfragen und neu formulieren." (Smykalla 2000, S. 268)

Die verschiedenen Konzeptionen beinhalten unterschiedliche pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Jede Lehrkraft steht tagtäglich vor unzähligen Entscheidungen von Handlungsmöglichkeiten, die meist wenig durchleuchtet ablaufen. Aus diesem Grund erweist sich eine kritische Auseinandersetzung der eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit und auch des Geschlechterverhältnisses als grundlegend. Denn: Die unterschiedlichen Geschlechtervorstellungen beeinflussen die Art und Weise wie wir mit der sozialen Geschlechterwirklichkeit in der Schule umgehen und an ihrer Konstitution mitwirken. Auch Lehrkräfte bewegen sich nicht außerhalb von Machtverhältnissen, so dass auch sie reflexiv oder präreflexiv an der (Re-)Konstruktion der Geschlechterverhältnisse mitwirken. Wer sich in welcher Situation, in welchem Kontext, wann und wie verhält, ist vor dem Hintergrund zu verstehen, in welche Diskurse die jeweilige Person eingebunden ist, welche Diskurse „aufeinander treffen", wie der Macht-Wissen-Komplex strukturiert ist etc. Schroeder weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Geschlechtlichkeit nicht erst durch bewusste Thematisierung eine Rolle spielt, sondern ein hochsignifikantes Klassifikations- und Darstellungskriterium im Schulalltag ist, das in „doing gender" - Prozessen wirksam ist, aber auch als Bedeutungsrahmen „ruhen kann":

> „Gleich ob dieses schulische Geschlechtssystem nur implizit wirksam ist oder ob die Kategorie Geschlecht explizit in den Reflexionshorizont schulischer Bildungsarbeit einbezogen wird, im Bildungswesen findet in vielschichtiger Weise das statt, was in der konstruktivistischen Geschlechtertheorie als Gendering bezeichnet wird: Die soziale Konstruktion der Kategorie Geschlecht." (Schroeder 1999, S. 149f)

Damit steht weniger die Frage im Vordergrund, ob Geschlecht relevant ist oder nicht, sondern wie mit den unterschiedlichen Bedeutungskonzepten in Schule und Unterricht umgegangen wird und umgegangen werden kann.

Es besteht mittels der Geschlechterkonzeptionen die Möglichkeit, pädagogische Prozesse zu untersuchen, und zwar daraufhin, auf welche (dominanten und herrschenden) Geschlechtervorstellungen und -bilder Bezug genommen wird und welche pädagogischen Wert- und Zielvorstellungen grundgelegt sind. Daran anknüpfend wäre nach den Beziehungen und Konstellationen der Geschlechterkonzepte untereinander zu fragen, einschließlich ihrer Folgen für die Konstitution sozialer Geschlechterwirklichkeit.

Am folgenden Beispiel sollen die pädagogisch relevanten Handlungsmarkierungen unter besonderer Betrachtung der diskursiven Machtkonstellationen aufgezeigt werden. Jede Geschlechterkonzeption impliziert eine spezifische Herausforderung an die Schule und auch an das pädagogische Handeln von

Lehrkräften im Geschlechterdispositiv Schule. LehrerInnen haben die pädagogischen Aufgaben des Erziehens, Bildens, Unterrichtens, Förderns und Beratens (Wiater 2002, S. 129) zu erfüllen. Unterschiedliche Situationen verlangen dabei - banal formuliert - nach unterschiedlichen Reaktionen, d.h. je nach Situation und Kontext kann eine spezifische Geschlechterkonzeption zur Geltung gebracht werden oder auch nicht. Die Einschätzung und das Verständnis situativer Prozesse, der dafür bedeutsame analytische Blick für Machtverhältnisse, sowie der grundlegend notwenige „pädagogische Takt" sind die Voraussetzungen für professionelles Lehrerhandeln.

Ein Beispiel aus dem Schulalltag soll zeigen, was es aus Lehrerperspektive konkret bedeutet, im Kräfteverhältnis von Beziehungen zu sein und nach Handlungsformen zu ringen.[423] Die nun folgende Situation handelt von einer verbalen Auseinandersetzung eines Schülers mit einer neuen Grundschullehrerin auf dem Pausenhof: Die Lehrerin beobachtet wie eine kleine Gruppe von Schülern aus der 8. Klasse eine Absperrung auf dem Schulhof ignoriert. Nachdem die Lehrkraft die Gruppe angewiesen hat, die Absperrung zu beachten, kommentiert ein Schüler: „Was willst Du kleine Grundschultussi; ich bin schon viel länger an der Schule als du!"

Die Grundschullehrerin betonte in einem Gespräch über diese Situation, dass sie sich „jeglicher Handlungsmöglichkeiten beraubt" gefühlt hatte. Wie es sich zeigt, kann nur schwer von einer Verallgemeinerung des pädagogischen Machtverhältnisses, bei dem die Lehrkraft die machtvolle Position innehat, ausgegangen werden. So wäre eine Interpretation, die in diesem Fall von der kategoriell wie institutionalisierten ungleichen Machtverteilung zwischen Lehrkraft und Schüler ausgeht, eine nur sehr verkürzte Sichtweise, die die wesentlichen Elemente bzw. die Machtverhältnisse nicht erklären könnte. Die Beziehungskonstellation des Schülers zur Lehrerin ist in dieser Situation[424] eine machtvolle seitens des Schülers: Indem er sich dem Geschlechterdiskurs zuwendet und eine hegemoniale Männlichkeitsposition einnimmt, die u.a. Erziehung als „verweiblicht" konnotiert und abwertet und damit als nicht ernstzunehmend einstuft, wird die pädagogische Position der Lehrkraft ausgehebelt. Damit wird der Lehrerin mit der Zuschreibung als „Tussi" eine sexualisierte Weiblichkeitsposition zugewiesen, die dem hegemonialen Männlichkeitsdiskurs entspringt. In dieser Position befindet sich die „Lehrkraft" (die als solche nicht adressiert wird) in der unteren Position des Machtgefälles, in der sie hilflos und schwach ist und auf Grund der

[423] Walkerdine (1990) richtet ihr Forschungsinteresse auf die pädagogische Praxis, die sie postrukturalistisch, insbesondere anhand Foucaults Machtkritik untersucht.

[424] Kategorien wirken nicht einheitlich und linear. Es ist vielmehr von diskursiven Zuschreibungen zu sprechen, die je nach Diskurs und je nach Positionierung zur Geltung gebracht werden. Dies ist wiederum davon abhängig, welche Diskurse beispielsweise aufeinander treffen.

Sexualisierung eben nicht als Lehrperson antworten kann. Indem der Schüler zugleich auf den Sexualitätsdiskurs zurückgreift, wird er als ein „cooler“ Typ konstituiert (Breidenstein/Kelle1998, S.173). Der Sexualitätsdiskurs stellt eine Nähe zur Erwachsenenposition dar, so dass er sich durch seine diskursive Praxis der Sexualisierung auch ein Stück weit als „Erwachsener“ konstituiert. Des Weiteren wird von dem Schüler strategisch so verfahren, dass er der Lehrerin die Position des „Neuankömmlings“ zuschreibt, indem er auf den Identitätsdiskurs der Einzelschule Bezug nimmt. Dieser erlaubt es ihm, die Lehrerin - obwohl sie institutionell gesehen mit einem Mehr an Macht ausgestattet ist - in ihrem „Sprachrecht“ an dieser Schule zu beschneiden, da er sich als ein „Eingeweihter der Schule“ mit einem Identifikationsvorsprung „ausstattet“. Somit stellt er die Lehrkraft auf dieselbe Stufe wie sich selbst d.h. er unterscheidet nicht zwischen Lehrer- und Schülerposition. Generell ist bezüglich des Geschlechterdiskurses zu resümieren: da die Lehrerin eine Frau ist, bedeutet dies nicht zugleich, dass sie machtloser ist als der Junge. An dieser Stelle ist auf Davies einzugehen:

> „Jeder Diskurs, an dem ich teilnehme, konstituiert mich anders, lässt mich mächtig erscheinen oder engt mich ein, abhängig, von den darin enthaltenen Vorannahmen darüber, was ich tun oder nicht tun, denken, fühlen oder sein kann. Er bestimmt außerdem mein Denken darüber, wie Veränderungen vorgenommen werden können.“ (Davies 1992, S. 179)

Mit anderen Worten: Jede Person befindet sich tagtäglich in unzähligen Diskursen und Positionierungen, was zur Folge hat, dass man sich unterschiedlich und damit auch je nach Kontext und Ereignis unterschiedlich machtvoll positioniert (ebd., S. 14). Denn findet eine Neutralisation des Geschlechterdiskurses statt, dann entscheiden andere Subjektpositionierungen bzw. die Machtkämpfe um diese Subjektpositionen. Findet hingegen eine Aktualisierung des Geschlechterdiskurses statt, dann steht im Vordergrund, wie mit diesem Bedeutungskomplex umgegangen wird. Schließlich bietet der Geschlechterdiskurs eine Fülle von Weiblichkeits- und auch Männlichkeitspositionen an, zu denen man sich positionieren kann, wobei der herrschende Geschlechterdiskurs also auch herrschende Positionierungen bereit hält, wie das folgende Beispiel zeigt: „Being a girl is easier though because if you just bat your eyes and start to cry none of the men teachers can do anything to you. (CCHS F 127/15)” (Martino/Pallotta-Chiarolli 2005, S. 54f) In dieser Weiblichkeitspositionierung können sogar schulische Autoritätsstrukturen ausgehebelt werden: Wird dieses Wissen bewusst eingesetzt, dann kann Weiblichkeit instrumentalisiert werden, indem sie als eine schwache, sensible und hilfsbedürftige Form eingesetzt wird zum Zwecke der „Machtverschiebung“ des Schülerin-Lehrer-Verhältnisses: „CCHS 127 emphasis that is ‘easier’ for girls, in one sense, because they can use their sexuality and

dominant constructs of a sexualised and emotionally sensitive feminity to manipulate male teachers." (ebd., S. 55)

Der Geschlechterdiskurs selbst ist ein stets umkämpftes Feld, der unterschiedlich machtvolle Positionen anbietet. Diese Positionierungen sind weder starr noch fest, sondern ändern sich je nachdem, welche Diskurse ins Spiel kommen. An dieser Stelle werden die Geschlechterkonzeptionen und die jeweils zugehörigen Weiblichkeits- und Männlichkeitsformen bzw. Umgangsweisen mit Weiblichkeit/Frausein, Männlichkeit/Mannsein bedeutsam.

Reagiert die Lehrperson mit Sanktionen zum Zwecke der Enthierarchisierung des grenzüberschreitenden Verhaltens des Jungen (Gleichheitsposition), dann dürfte diese Position im Vorfeld auf Grund der machtvollen Beziehungskonstellation nicht erfolgreich sein. Eine Situation hingegen, in der Mädchen von Jungen bedrängt oder sogar angegriffen werden, macht eine Positionierung im Gleichheits-Diskurs unumgänglich. Dies erfordert ein Einschreiten zur Achtung der Würde und zur „Wahrung der Unversehrtheit", d.h. eine unmittelbare Reaktion auf Gewalthandlungen. So wäre in diesem Falle eine Positionierung hin zur Dekonstruktions-Konzeption insofern zunächst nicht adäquat, da es weder um ein Aufzeigen verdeckter Mechanismen noch um ein Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten geht, sondern um eine unmittelbare konkrete soziale Widerstandspraxis gegen den hegemonialen Geschlechterdiskurs. So ist diesbezüglich auch durchaus zu berücksichtigen, in welchen spezifisch männlichen Lebenszusammenhängen d.h. in welchen jungenspezifischen Problematiken der Schüler sich befindet (Differenz-Konzeption).

Dennoch bietet sich in vielen alltäglichen Situationen in der Schule ein Umdeuten der Geschlechtersemantik (Konstruktions- und Dekonstruktions-Konzeption) an.

> „Das Wissen um die Konstruktion von „Weiblichkeit" ermöglicht politische Handlungsstrategien, die diskriminierenden Zuschreibungen entgegenwirken können. Das heißt jedoch nicht, dass dekonstruktivistisches Denken per se Veränderungen des Handelns bewirkt." (Smykalla 2000, S. 277)

Aber die dekonstruktive Perspektive verweist auf die verborgenen Machtverhältnisse und entlarvt das hierarchische Verhältnis als Effekt von Machtstrategien. So bietet die poststrukturalistische Perspektive die Möglichkeit eines erweiterten und strukturellen Verständnisses sowie der Möglichkeit der Umdeutung.[425] Wird

[425] So auch Eder, die die „Macht" der Sprache hervorhebt: „Learning how to use language to transform the meaning of sexist comments is likely to be more effective. (…) This can be done, for example, by making an even more ridiculous or humorous comment, turning the humor back on the initial insulter, or finding ways to transform the meaning of an act or comment into a nonsexual domain." (Eder 1995, S. 163)

die oben beschriebene Situation als ein „Angriff auf eine Machtposition“ (Smykalla 2000, S. 276) verstanden, dann eröffnen sich für diskriminierende und stereotype Zuschreibungen neue, andere Handlungsmöglichkeiten (ebd. S. 276). So bestünde beispielsweise die Möglichkeit, im Geschlechterdiskurs zu „bleiben“[426] und als weibliche Lehrkraft eine Umdeutung des Begriffs „Tussi“ vorzunehmen, welcher mit entsprechender Gestik, Mimik, Körperhaltung und Tonfall eine andere Bedeutung bekommt: nämlich die einer durchsetzungsfähigen, starken Frau, die zugleich beispielsweise verschränkende Positionierungen mit dem Erwachsenendiskurs einnehmen kann, indem sie auf das Alter des Schülers hinweist etc. Genauso kann der Begriff „Tussi“ parodiert werden oder mit Ironie subvertiert werden. Wird *im* Diskurs geantwortet d.h. in demselben Diskurs (Geschlechter- und Altersdirskurs), dann besteht die Möglichkeit „das Blatt zu wenden“ und pädagogische gesehen „Grenzen zu ziehen“. Damit würde die Subjektposition des Schülers, der sich zum hegemonialen Männlichkeitsdiskurs und zum Altersdiskurs positioniert hat, brüchig werden, so dass sich die Machtverhältnisse verschieben. Eine andere Möglichkeit, sich in derartigen Situationen „durchzusetzen“, kann nur erfolgen, wenn der Diskurs, auf den man sich bezieht, machtvoller ist als der Geschlechter-, Sexualitäts- oder Altersdiskurs.

Damit formiert sich die Position der Lehrkraft zu einer Widerstandsposition, mit der nun neue Handlungsmöglichkeiten einhergehen.

> „Wenn wir Gesellschaft als etwas sehen, das durch diskursive Praxen ständig neu geschaffen wird, dann können wir nicht nur die Macht dieser diskursiven Praxen erkennen, die soziale Welt zu schaffen und aufrechtzuerhalten, sondern auch, wie wir diese Welt durch eine Verweigerung bestimmter Diskurse und die Entwicklung neuer Diskurse verändern können.“ (Davies 1992, S. 9)

Dies bedeutet letztlich, dass Erfahrungen in der Schule nicht aus sich alleine Bedeutungen tragen, sondern erst durch verschiedenste und auch widersprüchliche Diskurse und deren „Streitigkeiten“ konstituiert werden.[427] Wenn Mädchen sich schminken, bauchfreie Shirts und Highheels tragen, dann erlangen ihre Erfahrungen die Bedeutungen, die beispielsweise der Geschlechterdiskurs, der Sexualitätsdiskurs oder der Erwachsenendiskurs ihnen zur Verfügung stellt. Die Subjektposition, die man - als Schüler/Schülerin oder als Lehrer/Lehrerin - einnimmt, strukturiert die Erfahrung. Umso bedeutsamer erscheint, insbesondere für die Lehrkraft, das Wissen um die Beziehungskonstellationen und deren Machtwirkungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern.

[426] Hier sei anzumerken, dass nach Foucault Widerstand und Macht zusammengehörig sind, d.h. Widerstand bezieht sich auf das machtvolle Kräfteverhältnis und konstituiert sich darin.
[427] Weedon 1991, S. 51

Anknüpfung an das begrifflich-diskursperspektivische Analyseraster der Schule

Es wird von der These ausgegangen, dass die verschiedenen Konzeptionen im schulischen Geschlechterdispositiv eingelassen sind und zwar in einer unterschiedlichen „Gewichtung" entsprechend der schulischen Kräfteverhältnisse: In der Schule als Institution der Gesellschaft und damit als zweigeschlechtlich strukturierte Lern- und Lebenswelt herrscht der hegemoniale Geschlechterdiskurs, der - so meine These - in erster Linie diskursive Elemente der alltagstheoretischen, gleichheits- und differenztheoretischen Konzeption impliziert. Dies wird wie folgt begründet:

- Die Schule als Institution der „Zwei-Geschlechter-Gesellschaft" reproduziert entsprechend ihrer Sozialisations- und Enkulturationsfunktion die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit.
- Die Schule als Bildungsinstitution orientiert sich am Gleichheitsgrundsatz, d.h. dass Kinder und Jugendliche unabhängig ihres Geschlechts gleich(wertig) sind. Darauf bezieht sich indirekt der Erziehungsauftrag der Schule, der sich inhaltlich auf die gesetzliche Bestimmungen, wie beispielsweise das Grundgesetz stützt. Zudem hat sich Schule die konkrete Aufgabe gemacht, Kindern und Jugendlichen Chancengleichheit zu gewährleisten (Wiater 2002, S. 135).
- Eine zentrale Aufgabe der Schule ist es, Kinder und Jugendliche in ihrer Heterogenität anzuerkennen und entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte Mädchen und Jungen in ihren emotionalen, sozialen, kognitiven und körpermotorischen Fähigkeiten unterschiedlich sehen und dass geschlechtsspezifische Schwächen und Stärken[428] für Lehrkräfte handlungs- und entscheidungsleitend sind bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Dahinter steckt die Annahme, dass Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale von Schülerninnen und Schülern geschlechtsspezifisch wahrgenommen und interpretiert werden.

[428] Die Grundschul-Leseuntersuchung IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2003) zeigt Unterschiede in den Leseleistungen am Ende der vierten Klasse zu Gunsten der Mädchen. Bei dem in der IGLU-Studie ebenso untersuchten naturwissenschaftlichen Verständnis und mathematischer Kompetenzen zeigten die Jungen einen Vorsprung gegenüber den Mädchen. PISA (2001) zeigte bei deutschen Schülerinnen und Schülern signifikante Leistungsunterschiede in der mathematischen Grundbildung als auch in der Lesekompetenz: 15-jährige deutsche Mädchen zeigten eine weitaus besser Lesekompetenz im Vergleich zu den gleichaltrigen Jungen, während Jungen im Vergleich einen verhältnismäßig leichten Vorsprung in mathematischen Fähigkeiten haben.

Zusammenfassend wird die Annahme vertreten, dass Vergeschlechtlichungsprozesse in der Schule entlang der herrschenden Denkmuster, der alltagstheoretischen Geschlechternormen einschließlich gleichheits- und differenztheoretischer Elemente verlaufen. Die Beziehungen der (erziehungswissenschaftlichen) Konzeptionen in der Schule zu den herrschenden geschlechtlichen Subjektivierungen spiegeln dabei die schulischen Machtverhältnisse wider: „Diese fest gefügten Muster der Sprache und des Denkens strukturieren den diskursiven Prozess jeder individuellen Subjektwerdung und damit die Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten einer und eines jeden." (Hauskeller 2000, S. 46) Geschlechterwerdung in der Schule ist verkürzt unter zweierlei Aspekten zu betrachten[429]:

- In der Schule finden vielfältige identifikatorische „Anrufungen" (Butler 1998) und diskursive Zuschreibungen statt, die Schüleinnen und Schüler in eine Subjektposition stellen. Diese stellen gleichsam den Rahmen für Selbstthematisierungen dar und ein Feld, in dem sie sich verständigen können. Dieser begrifflich-symbolische Rahmen (des hegemonialen Geschlechterdiskurses) ermöglicht es Kindern und Jugendlichen, sich im institutionellen Kontext Schule sozial bzw. schul-lebenstüchtig zu bewegen und dabei Erfahrungen der soziokulturellen Geschlechtersemantik zu machen, um sozial handlungsfähig zu werden. Diese Alltagsordnung der Geschlechter liefert Mädchen und Jungen einen Geschlechterkodex, mit Hilfe dessen sie sich symbolisch erfahren und in einer Weise zueinander in Beziehung setzen können.
- Die in der Schule herrschende binäre Geschlechterordnung regelt entlang der differentiellen, bipolaren Zuordnung die Geschlechterwerdung bzw. Geschlechtermachung von Mädchen und Jungen. Geschlechterwerdung in der Schule bedeutet damit immer auch Geschlechternormierung bzw. Unterwerfung unter das Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit.

Hieraus ergeben sich subjektperspektivisch gesehen pädagogische Implikationen: die Klärung der Bedingungen pädagogischer Prozesse (die Unterwerfung in Abhängigkeit) und die intentionale Ausrichtung auf der Grundlage der Möglichkeitsbedingungen (die Möglichkeit ein Anderer werden zu können):

> „Zum einen bewegen wir uns auf einer Spur, auf der Individuen und Gruppen als Subjekte, die erfahren und handeln, überhaupt erst erkennbar werden, zum anderen geht es darum Subjekte nicht als fixe Idee oder festgelegten Ort zu begreifen, sondern beweglich zu halten." (Hauskeller 2000. S. 238)

[429] Vgl. auch Uecker 1998, S. 62ff

Die Geschlechterkonzeptionen stellen insgesamt einen erweiterten Erkennungsraum der geschlechtlichen Subjektivitätsformen dar. Mädchen und Jungen werden in der Schule in Bezug auf ihre Geschlechtlichkeit „angerufen", womit eine Art und Weise zu existieren verbunden ist, d.h. eine Art und Weise sein Leben zu führen. Wie das Subjekt sich bezüglich der soziokulturellen Erwartungen positioniert und dabei seine Geschlechtlichkeit konstituiert, ist jedoch abhängig von den schulischen Herrschaftstechnologien. Wird die obige These von Hauskeller an das Analyseraster der Schule gelegt, dann stellt der Macht-Wissen-Komplex den Geschlechterdiskurs dar, einschließlich seiner konkurrierenden „Gegendiskurse".[430] Schule als Effekt herrschender Geschlechterkonzepte beinhaltet immer auch Alternativen und damit die oben beschriebene Möglichkeit, Subjektivität und damit auch Geschlechtlichkeit beweglich zu halten. Schulische Unterwerfungsprozesse beinhalten stets Prozesse alternativer Handlungsmöglichkeiten. Die Frage, was es heißt, in der Schule dem (Gegen-)Diskurs anzugehören und dabei pädagogisch wirksam zu werden, wird nun kurz skizziert. Damit richtet sich der Blick auf Veränderungen pädagogischer Prozesse und Positionierungen, d.h. auf das Widerstandspotential, das mit schulischen Machtverhältnissen einhergeht.[431] Während in Kapitel 3 u.a. dargelegt wurde, wie Mädchen und Jungen in der Schule Geschlechterimperative erfahren und wie sie aktiv mit der Geschlechtergrammatik (auch grenzüberschreitend) umgehen, wird nun vor dem Hintergrund der „widerständigen Konzeptionen" aufgezeigt, was es heißt, (Gegen-)Positionierungen in der Schule einzunehmen. An dieser Stelle sei nochmals betont, dass die Subjekte von „Machtstrukturen" aber auch

> „von vielfältigen Kräften und Zwängen als in bestimmter Weise selbstreflexive Subjekte vergesellschaftet werden, die von Anfang an selbst aktiver Teil dieser Kräfteverhältnisse sind [und; Anm.d. Verf.] (…) als solchermaßen Gewordene auch fundamental widerständig sein [können; Anm. d. Verf.]" (Hauskeller 2000, S. 254).

Es gilt zunächst - für die Veränderungen im Kleinen - die interaktive Ebene der Geschlechterwerdung zu fokussieren (mit Blick auf den Geschlechterdiskurs), im Konkreten die Lehrer- und zum Anderen die Schülerebene, vor dem Hintergrund des Macht-Wissen-Komplexes: Es sei betont, dass Widerstand nicht bedeutet, die Schule als binär geteilte Welt als Ganzes zu verändern. Es wird in Bezug auf Foucault von vielfältigen Machtverhältnissen ausgegangen, die in und durch die Subjekte wirksam sind.[432] In Anlehnung an Foucault und seiner Intention, sich

[430] Die Normierungs-, Differenzierungs- und Regulierungsverfahren sind damit strategische Effekte des hegemonialen Geschlechterdiskurses.
[431] Denn wo es Macht gibt, gibt es nach Foucault immer auch Widerstand.
[432] So ist Widerstand und dessen Wirkung auf kleinere Veränderungen zu verstehen: „Wenn es kein Außerhalb gibt, von dem aus das gesellschaftliche Machtgefüge total und in all seinen Querverbin-

permanent im Werden zu begreifen, wird in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, die verschiedenen Konzeptionen nicht strategisch gegeneinander auszuspielen, sondern aus einer Multiperspektivität pädagogische Implikationen für Schule und Unterricht zu formulieren. Nicht eine pädagogisch-normative Programmatik, sondern eine pädagogische Haltung gegenüber einer immerwährenden, sich verändernden Geschlechterwerdung:

> „(…) die Neubestimmung seiner selbst ist die Aufgabe des Widerstands gegen Machtbeziehungen, die auf Festlegung und Kalkulierbarkeit bauen. Nicht um eine Vervielfältigung von sexuellen Identitäten, um die Aufhebung einer basalen Dualität, geht es Foucault, sondern um Bewegung, das Werden, Veränderung als solche." (Hauskeller 2000, S. 271)

Um die Frage nochmals aufzugreifen, was es pädagogisch gesehen konkret heißt, dem (Gegen-)Diskurs anzugehören, wird nun in wechselseitiger Verdichtung der Konzeptionen kurz reflektiert: So gilt es zunächst, sich den Bedingungen der eigenen subjektiven Lebensverhältnisse anzunehmen, d.h. die Sich-, Anderen- und Weltverhältnisse anzunehmen stets mit der kritischen Bewusstseinshaltung diese Verhältnisse im Werden zu begreifen: Die (erkenntnis-)kritische Aufnahme seiner Lebenswelt und die Anerkennung seiner Verhältnisse und so auch der Bedingungen des Möglichen stehen hier im Vordergrund. Mit 'einfachen' Worten: Wird die Alltagswelt der Zweigeschlechtlichkeit bzw. der bipolaren Geschlechterordnung als gesellschaftlich historische Formation als solche wahrgenommen, impliziert dies grundlegende Veränderungsmöglichkeiten. Damit ist die Möglichkeit der Aufweichung der Mann/Frau-Polarität und die „Überwindung von Herrschaft und Dominanz im Geschlechterverhältnis" (Waldmann u.a. 1999, S. 106) gemeint. Eine solche Perspektive bietet zunächst Veränderungen im Kleinen an: Dabei besteht die Aufgabe darin, Umdeutungen und Kontextualisierungen von Geschlecht vorzunehmen. Ich befürworte hier eine integrative Richtung, die pädagogisches Handeln nicht ausschließlich auf ein normatives Muster reduziert, sondern entlang der unterschiedlichen Konzepte aufzeigen will, dass jede pädagogische Entscheidung eine Positionierung von Werten ist, welche diskursabhängig ist.

Impulse der naturwissenschaftlichen Geschlechterkonzeption: Eine Wertschätzung des Körpers, deren Umgang sich nicht nur auf die polarisierende Einengung begrenzt, sondern sich öffnet für mehrschichtige Bedeutungsebenen,

---

dungen erfasst werden könnte, bleibt nur die Freiheit, einzelne Teile konkret verändern zu wollen, ohne dabei das Individuum die eigenen epistemenabhängige Subjekthaftigkeit zu riskieren." (Hauskeller 2000, S. 255)

kann die Ablösung eines traditionellen Rollenmusters von der körperlichen Differenzsetzung vorantreiben.

Impulse der Gleichheits- und Differenz-Konzeption: Es sollten alle unabhängig des Geschlechts die gleichen gesellschaftlichen Möglichkeiten und Chancen haben. Dies bedeutet gleichsam, das Andere bzw. das Differente nicht auszugrenzen oder abzuwerten, sondern dem Unterschiedlichen Anerkennung und Wertschätzung zukommen zu lassen und damit Vielfalt und Heterogenität allgemein zwischen und innerhalb der Geschlechter zu akzeptieren (Waldmann u.a. 1999. S. 116).

Impulse der Konstruktions-Konzeption: So schlage ich weiter vor, den aktiven Eigenanteil der Subjekte in ihrer Geschlechterkonstruktion, die Selbsttechnologien anzuerkennen und dabei aber die herrschenden Strategien dieser Selbst-Bildung von Geschlecht zu berücksichtigen und transparent zu machen (Herrschaftstechnologien). Impulse der Dekonstruktions-Konzeption werden ausführlich in Kapitel 5 behandelt.

Ich plädiere für ein Offenlegen dieses mehrperspektivischen Lesens von Geschlecht im Schulalltag, wie auch für eine Berücksichtigung im institutionalisierten Wissenskanon. Vor diesem Hintergrund wird die Frage bedeutsam, welche Ressourcen die Schule als Institution bereit hält oder schaffen kann und welche Ressourcen bei den Lehrkräften und bei den Schülerinnen und Schülern aktiviert werden können. Ebenso stellt sich hiermit gleichsam die Frage nach didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten.

Didaktische Implikationen

Die oben dargestellten Konzeptionen, insbesondere deren Beziehungskonstellationen, strukturieren nicht nur die alltägliche Schulpraxis, sondern beinhalten auch Impulse für eine didaktische Einbettung der Geschlechterkonzeptionen: Es wird nun zuletzt auf die Konsequenzen der Thematisierung der Geschlechterkonzepte im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der Schule eingegangen. Dabei wird inhaltlich angedeutet, wie Geschlecht und Geschlechtlichkeit für die Schule als Chance neuer Wahrnehmung und Handlungsfläche gewonnen werden kann. Das Geschlecht erweist sich für die Schulpädagogik als komplexes Erfahrungsfeld, da es die normativ-institutionellen (zweigeschlechtlich bestimmten) Schulstrukturen in Verschränkung mit den interaktiven und leiblich-affektiven Erfahrungen der SchülerInnen in sich auffängt.

Paseka spricht von „subjektiven Ressourcen“, die den Schülerinnen und Schülern „ermöglichen, die Verhältnisse, durch die sie bestimmt werden, in Frage zu stellen und gerechtere zu entwickeln“ (Paseka 2001, S. 197). Mein

Vorschlag ist, die Kompetenz - entlang methodisch-didaktischer Umdeutungspraktiken - anzubahnen, Geschlecht einerseits als sozial-gesellschaftlich beschriebene Fläche reflexiv zu durchleuchten und damit auch ein Bewusstsein zu schaffen, dass Geschlecht keine „unbeschriebene Fläche“ ist und andererseits anzuerkennen, dass die kategorischen Semantiken nicht willkürlich veränderbar sind - allerdings der Umgang mit diesen -, so dass die damit einhergehenden Begrenzungen die Möglichkeiten von Subjektivität eindämmen (ebd.).

Im Rahmen der ästhetisch-interaktionistischen Didaktik von Werner Wiater (1994), die den Zugang des Schülers/der Schülerin zu seiner/ihrer Lebenswirklichkeit im Kontext der Interaktionen im Unterricht in den Mittelpunkt rückt, wird auf die soziale Sinnproduktion und -fixierung in schulischen Interaktionen aufmerksam gemacht:

> „Sie [Ästhetik; Anm. d . Verf.] macht vielmehr didaktisch mit der Tatsache ernst, dass Gegenstände, Texte und Sachverhalte bei dem, der seine Aufmerksamkeit auf sie richtet oder dessen Aufmerksamkeit sie hervorrufen, eine spezifische Weise der Bedeutungserzeugung (Erfahrungsgewinnung) in Gang setzen.“ (Wiater 1994, S. 405)

Die Instanz der Bedeutungserzeugungen ist meines Erachtens nicht das Subjekt, sondern die verschiedenen Diskurse, die dem Subjekt konstitutive Angebote machen. Daher ergänze ich im Zusammenhang dieser Arbeit die ästhetisch-interaktionistiche Didaktik um den Aspekt des Diskurses als ein Feld miteinander konkurrierender Bedeutungen, die nicht nur auf sprachliche Einheiten, sondern auf soziale Praktiken, Objekte und Subjektpositionen verweisen, ohne den Schüler als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt mit seinen Außenweltwahrnehmungen und Außenwelterfahrungen“ (ebd., S. 402) dabei gänzlich zu negieren. Vor dem Hintergrund der Diskursperspektive kann aufgezeigt werden, wie die Schule Schülerinnen und Schüler „geschlechtlich“ bearbeitet und mit den Bedingungen der Materialität umgeht. Der Umgang der SchülerInnen mit ihrer/ihren Wirklichkeit(en) des Geschlechts erfordert zunächst ein „Wahrnehmen und Empfinden der persönlichen Bedeutung“ sowie eine daran anschließende „rationale und diskursive Durchdringung“ des eigenen affektiv-kognitiv wahrgenommenen leiblichen Geschlechts (ebd., S. 406). Auch Maurer unterstreicht bezugnehmend auf ein Fortbildungsprojekt in der Sozialen Arbeit, „wie entscheidend es ist, zu Formen der Darstellung und Selbst-Gestaltung zu finden, zu ästhetischen Praktiken des Selbst, mit denen die eigenen Erfahrungen und Selbst-Verhältnisse erst mitteilbar werden“ (Maurer 2001, S. 115f).

In Lehr- und Lernprozessen könnte es Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, ihren Erfahrungen als Mädchen und Jungen eine andere Bedeutung zuzuweisen. In diesem Sinne könnte Schülerinnen und Schülern die Perspektive

einer Neubeschreibung ihrer persönlichen Erfahrung auf Basis ihrer Wahlmöglichkeiten eröffnet werden. Für die schulpädagogische Praxis ist es von Bedeutung, nach den Bedingungen der männlichen und weiblichen Erfahrungen zu fragen, indem das Wissen und die Wahrnehmung zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht werden. Dieser gedankliche Hintergrund entspringt der diskursperspektivischen-wissenssoziologischen Sicht um das soziokulturelle Wissen und seiner Effekte auf die Wahrnehmung. Aus der Sicht von Lernprozessen ist dort der Kristallisationspunkt, an dem neue Handlungsweisen entstehen können. Erst dann können praktische Handlungsanlässe geschaffen werden, in denen Jungen und Mädchen in der Schule zu einem verantwortlichen, kooperativen, toleranten und „bunten" Umgang herausgefordert werden, der sie selbst neue Wege beschreiten lässt. Diesbezüglich plädiere ich dafür, das Geschlecht als ein diskursiv-gebundenes, sinnlich-reflexives[433] Entscheidungsprojekt aufzugreifen, das je nach Geschlechterpositionierung Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Ausgehend von den Ergebnissen der reflexiven Durchleuchtung der Bedingungen der Machtwirkungen von Diskursen und diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken stellt sich die Frage nach alternativen Männlichkeits- und Weiblichkeitsformen.

Daran schließt die Idee des 'Reframings' an, die ausgehend vom Geschlechterwissen der Schülerinnen und Schüler die gemachten Erfahrungen der Mädchen und Jungen zunächst rekontextualisiert, um anschließend neue Bedeutungen zu erzeugen oder Umdeutungen vorzunehmen. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass damit die Zitierung der herrschenden Geschlechternormen durchbrochen werden kann und damit gleichzeitig deren naturalisierenden Strategien offengelegt werden können. An dieser Stelle sei anzumerken, dass eine Travestie- oder Parodie-Inszenierung, wie sie Butler vorschlägt (1991) nicht „notwendig" ist, sondern dass „kleine", scheinbar unbedeutende Geschlechterpraktiken im Alltag ebenso dazu dienen, die „Natur der Geschlechter" als eine gesellschaftliche Normierungsstrategie darzulegen. Durch die Möglichkeit der Verschiebung kann die Unabschließbarkeit von Geschlecht verdeutlicht werden. An dieser Stelle sei auch auf Scheller (1981) verwiesen, der in seinem „Erfahrungsbezogenen Unterricht" Lernsituationen in den Mittelpunkt rückt, in denen Schülerinnen und Schülern ihre Erfahrungen thematisieren, aufarbeiten und neu interpretieren können. Dabei kann auch auf die Bedeutung des Kontextes betont werden, dementsprechend Bedeutung sich verändern kann.

[433] Im Zusammenhang mit postmodernen Annahmen betont Wiater die durch die Postmoderne favorisierte Rückbeziehung auf ästhetisches Tun als grundlegenden kognitiven und affektiven Lernprozess: „Vielmehr geht es um die personale Ausdrucksform, die Darstellung dessen, was der Mensch von der Welt für eine Vorstellung hat, die um so allgemein überzeugender ist, als sie nicht nur authentisch, sondern auch reflexiv aufgearbeitet ist." (Wiater 1994, S. 404)

1. „Aneignung: der eigenen Erlebnisse, Phantasien und Erfahrungen zum neuen Thema.
2. Verarbeitung dieser Erfahrungen durch Konfrontation mit den Erfahrungen der Mitschüler und mit gesellschaftlich vermittelten theoretischen und praktischen Wissensbeständen.
3. Veröffentlichung der verarbeiteten Erfahrungen.“ (Meyer 1987, didaktische Landkarte Nr. 2: Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts)

Die in der Schule gemachten Erfahrungen sollen die Grundlage dafür sein als Leerstellen zu fungieren, die durch Bedeutungsverschiebungen neu gefüllt und interpretiert werden können. Die Vorstellung einer kulturellen Determination der Handlungsfähigkeit bezüglich des Umgangs mit dem eigenen Geschlecht soll unter Zuhilfenahme subjekt- und diskurs- (bzw. widerstands-)perspektivischer Annahmen konzeptionell durchbrochen werden, ohne dabei das Geschlecht als Effekt von Diskursen zu negieren. Das noch nicht ausbuchstabierte Konzept des ‘Reframings’ intendiert, die Begrenzungen von Geschlechterentwürfen zu öffnen, am Fundament unhinterfragter Selbstverständlichkeiten zu rütteln und Ausgegrenztes sichtbar zu machen. Ferner soll auf der Grundlage einer kritischen Reflexion, die diskursive Möglichkeit eröffnen werden, den gesellschaftlichen Hintergrund individueller Probleme zu beleuchten und somit geschlechtsbezogene Imperative einer kritischen Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Daran lässt sich die Möglichkeit anschließen, das Geschlecht als Verhandlungssache zu denken, die Homogenisierungen verflüssigt und Impulse für eine Vielfalt an Geschlechterentwürfen beinhaltet.

Zusammenfassung

Die jeweiligen Geschlechterkonzeptionen transportieren ein spezifisches Macht-Wissen-Verhältnis. Dieses gibt Aufschluss über die jeweilige Wissensform von Männlichkeit und Weiblichkeit, welche an die produktive Seite der Macht gebunden ist. Diese Macht äußert sich also im Wissen und durch das Wissen und zeigt dann ihre Wirkung, wenn sie für wahr wahr- und aufgenommen wird und das Subjekt dadurch konstituiert und konfiguriert. Die Konsequenzen für die pädagogische Praxis in Bezug auf die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse in der Schule sind in erster Linie durch die Machtwirkungen des Diskurses in Zusammenhang zu bringen. Es wird davon ausgegangen, dass in der Schule die alltagstheoretische binäre Geschlechterordnung herrscht. Eine Durchquerung der verschiedenen Geschlechterkonzeptionen einschließlich der alltagstheoretischen soll dazu beitragen, sich nicht weiter der Alltagstheorie und der Geschlechternormen unreflektiert zu unterwerfen, sondern das Möglichkeitsfeld des Wissens

abzustecken, um ‘Grenzgänge’ zu versprachlichen und diese damit auch erst möglich zu machen. Durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem unterschiedlichen Geschlechterwissen können neue, alternative Repräsentationsformen generiert werden, so dass die Sprache zum „Schauplatz eines Kampfes um Bedeutung“ wird (Weedon 1990, S. 21). Das Kräfteverhältnis kann so in Bewegung gehalten werden und - zumindest - im Kleinen verschoben werden.

Die diesem Kapitel zu Grunde liegende These ist folgende: Wenn der Zusammenhang zwischen Macht, Wissen, Subjektivität offengelegt wird, dann können Perspektiven der Veränderung formuliert werden. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, in der Subjektformierung, d.h. in der diskursiven Unterwerfung, Gegenpositionen einzunehmen. Die hier vorgestellten Konzeptionen werden damit aus der Perspektive der „Wahrheitsspiele“ gedacht. In Prozessen der Freiheit - in der Unterwerfung - sollen Positionierungen und auch Wertungen erfolgen, die zum Einen auf eine Offenlegung dieser Prozesse der Subjektpositionierungen abzielen und zum Anderen die Bedingungen der „relationalen Relationalität“ (Ricken 1999, S. 261) abstecken. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die Durchquerung der verschiedenen Geschlechter“lesarten“ einschließlich der alltagstheoretischen Konzeption. Studien und theoretische Konzepte als materialisierte Ergebnisse einer diskursiven Praxis bewirken Veränderungen, Verfestigungen, Modifikationen oder Verwerfungen des Wirklichkeitsverständnisses bzw. der Wirklichkeitsdeutung der Rezipienten oder wie Hartmann einschlägig formuliert:

> „Mit Foucault ist davon auszugehen, dass Forschungsergebnisse auf das Selbstverständis und die Lebensentwürfe der RezipientInnen wirken. Durch die Produktion von Wissen können Menschen „normalisiert“ und reguliert und bestimmte gesellschaftliche Interessen durchgesetzt werden. (…) Empirische Studien und pädagogische Ansätze enthalten daher die Möglichkeit zur Verstärkung oder aber zur Verschiebung und Veränderung gesellschaftlicher Praxis.“ (Hartmann 2000, S. 263)

An diesen Gedanken Hartmanns schließt das nachfolgenden Kapitel an: Wie sieht eine Geschlechterpädagogik aus, die an der Freiheit in der Unterwerfung ansetzt, d.h. die eine selbstbestimmte Geschlechterformierung in Abhängigkeit, in Relationierung thematisiert mit dem Ziel, den Einzelnen/die Einzelne bei seiner/ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zwar in dem Sinne, dass gelebte Geschlechterformen für (Bedeutungs-)Veränderungen offengehalten werden können und damit eine Bewältigung nicht nur im Sinne eines „Zwang(s) der Selbstinszenierung“ (beziehungsweise Selbststilisierung), sondern auch der widersprüchlichen und uneindeutigen Geschlechterpraxis ermöglicht werden kann?

5 Skizze einer kritisch-kontingenten Geschlechterpädagogik

„An einer Baustelle herrschen ständig
Tätigkeit, Unruhe und Bewegung.
Doch wird nicht nur aufgebaut, sondern zuweilen
auch soeben Errichtetes wieder abgerissen
oder umgebaut." (Schacht 2001, S. 11)

Wissenschaft und insbesondere die Erziehungswissenschaft kommt nicht ohne Kategorien, Setzungen, Vereinheitlichungen und Zugehörigkeiten (und damit Grenzziehungen) aus. Smykalla formuliert diese „Begrenztheit" als „produktiven Mangel" (Smykalla 2000, S. 278) und versteht bezüglich des Wissens um die Möglichkeitsbedingungen das Zugleich der Offenlegung der strategischen Effekte von Konstruktionen und des Zugeständnisses der Unmöglichkeit eines Außerhalb der Macht, einer Nicht-Hintergehbarkeit des Subjekts.

Im Vordergrund steht die kritische Auseinandersetzung mit kontingenten Geschlechterkonstruktionen und der Frage nach dem Umgang mit diesen. Es ist nicht das Ziel, das binäre Denken aufzulösen, sondern durch Möglichkeiten der Umdeutung neue Perspektiven und Handlungsspielräume zu eröffnen. So vertritt auch Szemerédy in Anlehnung an Nagl-Docekal (2000) die Auffassung, „dass nicht allein die Logik des binären Denkens, Herrschaftsverhältnisse hervorruft, sondern primär der praktische Umgang mit jenen binären Oppositionen" (Szemerédy 2001, S. 263).

Verortung einer kritisch - kontingenten Geschlechterpädagogik

Hinter einer kritisch-kontingenten Geschlechterpädagogik steht nicht ein festgefahrenes Konzept einheitlicher Geschlechtervorstellungen, sondern der Versuch, Prozesse der Ent-Schichtung gesellschaftlicher Geschlechter(leit)bilder mit einer pädagogischen Haltung zusammenzuführen. Der Begriff der Kontingenz[434] wird erstmals von Aristoteles als „Nichtnotwendigkeit wie Nichtunmöglichkeit" (Ricken 1999, S. 182) definiert und formuliert damit eine begriffliche Abgrenzung zur identifikatorischen Festlegung und Determinierung.

[434] Der Begriff der Kontingenz wird erstmals durch Aristoteles definiert und näher erläutert. (Vgl. hierzu Ricken 1999, S. 180ff) Ricken setzt sich zudem intensiv mit dem Begriff der Kontingenz auseinander.

> „(…) mit ‘Kontingenz’ wird im metaphysischen Denken gerade das markiert, was nicht in die zweiwertige Logik des Denkens hineinpasst; das ‘Kontingente’, so die traditionell-oppositionelle Logik, schillert zwischen den beiden metaphysisch sattsam bekannten Polen der Notwendigkeit und Unmöglichkeit und gilt doch nicht als ‘ausgeschlossenes Drittes’.“ (ebd., S. 180)

Unter Kontingenz verstehe ich allgemein nicht die Verneinung von Vorgaben und Strukturregeln oder den Versuch, diese - unabhängig der Taktiken, Verfahren oder Mechanismen - über den Einzelnen zu setzen. Ein Kontingenzdenken leugnet nicht den normativen Regelkomplex sozialer Verhältnisse, sie fordert jedoch dazu auf, das Prinzip der Gewordenheit transparent zu machen, um der Absolutheit und damit auch der Totalität ihre Wirkung zu entziehen. Der Begriff der Kontingenz wurde in Zusammenhang mit einer Geschlechterpädagogik gewählt, um Geschlecht bzw. Geschlechtlichkeit als kontingentes Phänomen auszuweisen. Die Bedeutung von Geschlecht ist Effekt einer diskursiven Praxis und damit sozio-kulturell und historisch veränderbar. Diese Arbeit versteht sich in diesem Sinne als Versuch, das Bewusstsein bezüglich der Bedeutsamkeit von Sprache und Diskursen zu vergrößern.

Bevor auf eine ‘kontingente Geschlechtlichkeit’ eingegangen wird, werde ich zunächst kurz an die Subjektivität anschließen, die in Anlehnung an Ricken als „kontingente Subjektivität“ angesehen wird. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass Kontingenz konstitutiv ist für die Prozesse der Subjektivierung: In Prozessen der Selbst-Thematisierung und -beschreibung wird Subjektivität hergestellt. Ein Kontingenzdenken unterstreicht damit die Vorstellung von Subjektivität, „dass diese so sein und auch anders sein kann, sein und nicht sein kann“ (ebd., S. 175). Damit basiert Subjektivität als etwas Gewordenes auf einem Wissen als Machteffekt von Selbstthematisierungen und -zuschreibungen. Die Zuschreibungen, Kategorisierungen, Thematisierungen etc., mit denen jeder Einzelne zu tun und damit auch mit sich zu tun hat, d.h. die das Selbstverhältnis (relationale Relationalität) mitkonstituieren, stellen die Verbindungselemente von Diskursen und Subjektivität dar. Das Subjekt ist durch sein Selbstverhältnis gespalten; dies ist der Effekt der Möglichkeit, mit sich in Beziehung zu treten, d.h. sich mit sich selbst zu verständigen. Welche Formen Subjektivität nun annimmt, zeigt sich in der Verschränkung zum ‘kontingenten Konstituens’ Geschlecht. Die Fragen sind eingebettet in ein Verständnis von Geschlechtlichkeit als Effekt spezifischer Machtstrategien und -verhältnisse. Damit geht ein historisch-kulturell kontingentes Geschlechterverständnis einher. Geschlecht ist Teil menschlicher Subjektivierung und auch in die Differenz gestellt, aber nun im doppelten Sinne: Die geschlechtliche Thematisierung seiner selbst kann nur differentiell verlaufen, d.h. beschreibe ich mich selbst als Frau, dann kann ich dies nur tun, wenn ich eine Vorstellung vom ‘Mann’-Sein „im Kopf habe“. Diese

Differenz meines Geschlechts, die unentscheidbare Auseinandersetzung mit meiner Geschlechtlichkeit findet in meinem Verhalten zu mir selbst statt, welches immer bedeutungstragend und daher diskursiv ist. Dieses „Sich-zu-sich-selbst-Verhalten“ weist - wie eben beschrieben - ebenso einen differentiellen Charakter auf, so dass ich von dem Verhältnis Subjektivität und Geschlechtlichkeit als eine Relation der Differenz in der Differenz sprechen kann. Der Begriff der Kontingenz bringt im Zusammenhang mit Geschlecht also zum Ausdruck, dass das Bild, das man von sich als Frau oder Mann hat, auf lebensgeschichtlich erworbenen Interpretationen und Selbstbeschreibungen basiert und dass dieses Bild nicht notwendig so sein muss (Nichtnotwendigkeit) und auch anders möglich sein kann (Nichtunmöglichkeit). Dies bedeutet nicht, dass Geschlechterpluralität oder ein Geschlechterrelativismus normativ verbreitet werden soll, sondern dass sich der Raum der bipolaren Geschlechterlogik lockern kann und dass innerhalb dieser auch andere „Geschlechterverständigungen“ und Geschlechterformationen stattfinden können.

Butler zufolge sind das Geschlecht und der Geschlechtskörper als Repräsentation und Inszenierung des hegemonialen Geschlechterdiskurses zu verstehen, die durch das Zitieren der Geschlechternormen, der Geschlechterbinarität und Heteronormativität gesellschaftlich zu dem geworden sind, was sie nicht zwangsläufig auch sein müssen, wie es der Geschlechterdiskurs durch die

> „Vereinheitlichung verschiedener Gedanken, Gefühle, Formen sexuellen Begehrens und geschlechtlichen Praxen zu einer einheitlichen Identität“ und der „Identität/Übereinstimmung von anatomischen Geschlechtskörper und geschlechtlicher Identität“ (Maihofer 1995, S. 44)

fordert. An dieser Stelle zeigt sich die Möglichkeit, die hierarchischen Geschlechternormen zur verändern, ja gar zu subvertieren. Mit anderen Worten: Geschlecht als gesellschaftliche Konstruktion beinhaltet bereits die verdeckte und latente Anwesenheit von Veränderbarkeit, die dem Subjekt im Kontext seiner Erfahrung zukommt:

> „Obwohl das Subjekt des Poststrukturalismus in Diskurspraktiken gesellschaftlich konstituiert wird, existiert es nichtsdestotrotz als denkendes, fühlendes Subjekt und sozial handelnde Person, die aus dem Zusammenstoß widersprüchlicher Subjektpositionen und Praktiken heraus zu Widerstand und Erneuerung fähig ist.“ (Weedon 1990, S. 160)

In Form von Wahlmöglichkeiten, die dem Subjekt zur Verfügung stehen, kann es sich zwischen den verfügbaren Optionen der verschiedenen Erzählungen und Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Unterwerfung entscheiden

und sich zu den dazugehörigen Positionen verorten. Dies setzt nach Weedon ein Verständnis der Machtstrategien der Diskurse und der Wissensformen, die durch gesellschaftliche Praktiken und Institutionen gesichert werden, voraus.[435]

Die unterschiedlichen Subjektpositionen, die in den verschiedenen Konzeptionen angedeutet wurden, sind eingelagert in ein Gewimmel von Diskursen. In einem diskursiven Netz widersprüchlicher, konkurrierender und oppositionaler Beziehungskonstellationen ergeben sich bestimmte Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit, zu denen man sich positioniert und von denen aus man im Diskurs sprechen kann. Der eigene Geschlechterentwurf wird erst vor dem Hintergrund der historisch-gesellschaftlichen, diskursiven Verortung verstehbar: „Dieser Gesichtspunkt der Relation oder des Kontextes legt nahe, dass das, was die Person und übrigens auch die Geschlechtsidentität 'ist', jeweils von den konstruierten Relationen abhängt, in denen sie definiert werden." (Butler 1991, S. 28f) Der Umgang mit Mädchen und Jungen kann ein anderer sein, wenn diese nicht unabhängig, sondern im Feld soziohistorischer Geschlechtersignifikationen, bzw. im komplexen Netz der Diskurse verortet werden. Denn das Subjekt steht in einem Verhältnis zu den Bezeichnungen, geht aber nicht in diesen auf, d.h. ist nicht mit diesen identisch und kann über einen reflexiven Prozess den Spielraum erweitern. Die Frage nach dem „Wie" der Gestaltung ist dennoch kontextuell bedingt. Schließlich ist dieses Feld ein stark normatives, was wiederum dazu aufruft, den kontingenten Charakter nicht nur von Subjektivität, sondern auch von gesellschaftlichen Normen anzusprechen, „(…)weil jede Norm ihrem Wesen nach kontingent ist und die Gefahren für diese Gesellschaft gerade in der Verabsolutierung von Normen zu suchen sind" (Szemerédy 2001, S. 260). Durch ihren kontingenten Charakter und aber gleichzeitig durch ihre Inanspruchnahme einer „Wahrheitsprogrammatik" sind die Geschlechternormen nicht nur kritisierbar, sondern notwendig zu kritisieren. Dies gründet auf der Intention Foucaults, ein Minimum an Herrschaft anzustreben.

So ist abschließend festzuhalten, dass ein Kontingenzdenken die Realität der Begriffe „Mann"/„Frau" weder leugnet noch abschaffen will, sondern sich die Begriffe in der Dualität zugesteht.[436] So nimmt ein Kontingenzdenken Bezug zu Geschlechterdefinitionen, zu den vielfältigen Identifizierungen und Geschlechterkonzeptionen und -lesarten, distanziert sich jedoch klar von dem de-

[435] Ein demzufolge widerständiges Umsetzen der Erkenntnis der gesellschaftlichen Gewordenheit von Geschlecht durch die zwanghaften Regeln der kausalen Beziehung von Geschlecht und Geschlechtskörper impliziert ein Aufgreifen dieser Regeln „innerhalb der Verfahren repetitiver Bezeichnung" (Butler 1991, S. 213), welches diese nicht reinterpretieren muss, sondern neu interpretiert und damit in ihrer reglementierenden Wirkung verflüssigen kann.

[436] Werden die Begriffe 'Mann', 'Frau' dennoch realisiert, d.h. werden die Begriffe eins zu eins in die Wirklichkeit gesetzt, dann ist von einem totalitären Zugriff der Begriffslogik zu sprechen und damit von einer Absolutierung eines normativen Identifikationsdenkens.

terminierenden Charakter der Geschlechternormen. „Was als männlich oder weiblich gilt, ist historisch kontingent, das heißt durch die Zufälle des Geschichtsverlaufs bestimmt." (Bilden 2001, S. 138) Begriffe schaffen zwar Wirklichkeit, jedoch geht die Wirklichkeit in der dualen Begriffslogik nicht auf, d.h. die Subjekte sind der Begriffslogik nicht vollständig unterworfen oder werden durch diese determiniert, sondern haben dabei immer auch den Möglichkeitsraum der Freiheit. So besitzt die Geschlechterlogik von Mann und Frau als Verfahren Strukturmomente der Bipolarität; diese determinieren jedoch nicht die Geschlechterwirklichkeit, sondern stellen die Bedingung dar, in der ein Austausch von Männlichkeit und Weiblichkeit stattfinden kann. Mit diesem Verhältnis von Männlichkeit und Weiblichkeit geht mit der konkreten Wirklichkeit stets die Möglichkeit einher, das Entweder-Oder durch einen Raum von unterschiedlichen Geschlechterrelationierungen zu öffnen, ohne die Angewiesenheit und Bezugnahme der Begriffe Frau/Mann zu ignorieren. Kontingenzdenken steht damit in einem spannungsreichen Verhältnis

> „zu der in der Struktur unserer Sprache zementierten Logik - Behauptung von festen Zuständen, Abstraktion konkreter Dinge hinsichtlich ihrer Beschaffenheit zu vermeintlichen Allgemeindingen, Hypostastierung von Substanzen; insbesondere die in Sprache erzwungene Linearität (…) wie eine darin etablierte zweiwertige Logik – 'entweder oder', 'sowohl als auch', 'weder noch' -erschweren 'dichte Beschreibungen'." (Ricken 1999, S. 233)

Die hier vorgestellte Geschlechterpädagogik wird nicht nur als kontingent, sondern auch als kritisch ausgewiesen: Kritisch meint in diesem Zusammenhang, dass das Verhältnis 'Begriff' – 'Wirklichkeit' Beachtung findet, d.h. dass diese unterschieden werden. So besteht die kritische Aufgabe, darauf hinzuweisen, dass Wirklichkeit nicht nach den Begriffen zu formieren ist - auch wenn diese die Bedingung sozialer Verhältnisse darstellen - sondern dass diese ein „Mehr" bzw. ein „Anderes" an Bedeutungen und Möglichkeiten implizieren. Kontingenzdenken - so meine These - impliziert immer auch kritisches Denken oder wie Ricken formuliert „skeptisches Denken" (ebd., S. 231).

Kritisch meint hier einen Blick auf verdeckte Zusammenhänge, Strategien und Mechanismen - auch der eigenen Wissensproduktion - zu werfen, um eine Verflüssigung von verhärteten Machtstrukturen in Gang zu setzen. Es heißt des Weiteren,

> „die Bedingungen des eigenen Sprechens transparent zu machen - auch wenn es, da es im Feld der Repräsentationen keine Öffnung gibt ohne gleichzeitige Ausschließungen und Auslöschungen, um die letztendliche Uneinlösbarkeit dieses Unterfangens weiß" (Hark 2001, S. 366).

Geschlecht wird kritisch, d.h. in der Unterscheidung als erzeugter Sinneffekt von Signifikationen, betrachtet, dessen Herstellungsprozess einer repräsentativen Strukturlogik folgt. [437] Damit ist Geschlecht nicht das Ergebnis der Repräsentation der 'Signifikate', so dass 'kritisch' hier bedeutet, das Repräsentationsverhältnis von Wirklichkeit und Begriffen zu thematisieren. Es ist notwendig, Normen zu kritisieren und auf deren Herstellungscharakter aufmerksam zu machen. Dabei ist kritisches Denken immer auch Kontingenzdenken[438] (und umgekehrt), da es weder Begriffe oder Kategorien absolutiert, noch diese in der Unterscheidung aufgehen lässt[439]. Unter Kritik versteht Foucault eine „moralische und politische Denkungsart, welche ich nenne, die Kunst nicht regiert zu werden, bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden" (Foucault 1992, S. 12). Foucault zielt mit seinem Kritikverständnis auf eine Offenlegung der Essentialisierungsprozesse, darauf dass sozialkulturelle, historische Prozesse stets kontingent sind, dass Naturalisierungen strategische Versuche der Unterwerfung, der Normalisierung und Regulierung sind. Hierfür ist die Genealogie eine Herangehensweise, die die Kritik als „intellektuelle Haltung, die Rück- und Vorschau hält", ermöglicht (Brieler 2001, S. 187). In Anlehnung an Foucaults Genealogie, die die Ursprungslogik von Identitäten aufzusprengen versucht, zielt sie

> „auf die wechselseitige Implikation von Kritikgewissheit und kritischem Subjekt. Der Standpunkt des kritischen Subjekts liegt in dieser Perspektive nicht außerhalb der gesellschaftlich-historischen Vermitteltheit; aber er liegt auch nicht als fest gefügte Identität in ihr." (Schäfer 2004, S. 41)[440]

Mit den Begriffen der Kontingenz und Kritik soll in erster Linie die Reflexionsebene einer Pädagogik angesprochen werden: Im Vordergrund steht die Anerkennung der Bedingungen seiner Geschlechtlichkeit und die Möglichkeit der kritischen Selbstverortung im geschlechtlichen Verweisungszusammenhang.

---

[437] Vgl. Hark 2001, S. 357

[438] „Kontingenzdenken ist weder ein 'ursprüngliches Denken', das sich bis zu vermeintlichen Anfängen vorwagt, noch ein 'anfangsloses Denken', das sich selbst als Unendlichkeit missversteht: Denken von Kontingenz ist selbst kontingentes Denken: endliches, begrenztes und sich selbst begrenzendes Denken - kurz: 'Differenzdenken'." (Ricken 1999, S. 229)

[439] Diese Betrachtung von Geschlecht ist insbesondere aus einer pädagogischen Perspektive um den Praxisaspekt zu erweitern, oder wie Lehmann-Rommel treffend formuliert: „Kritik meint daher immer Doppeltes: Analyse wie praktische Umformung der vorhandenen normalisierenden Form, die die Subjektivität unter disziplinarischen und kontrollierenden Machtpraktiken angenommen hat." (Lehmann-Rommel 2004, S. 279)

[440] Damit sieht sich auch diese Arbeit verwoben im diskursiven Gewimmel und im Netz von Machtbeziehungen, aber dennoch eine Position einnehmend, im Bewusstsein des Effekts einer diskursiven Formation.

Damit geht ein Kontingenzbewusstsein, ein Bewusstsein für das Eingewobensein des Veränderungsspektrums in die möglichen Bedingungen zu existieren, wobei die Existenz dabei immer eine andere sein kann und ein Kritikbewusstsein einher, d.h. ein kritischer Blick auf das Repräsentationsverhältnis seiner eigenen Geschlechtlichkeit. An oberster Stelle steht damit die Intention, Herrschaftseffekte, die auf Mädchen und Jungen zugreifen, zu reduzieren, was heißt, dass auch die Schule als Institution a) mit der geringsten Notwendigkeit auf die Geschlechternormen zurückgreift und damit b) den Handlungsspielraum der konkreten Geschlechterpraxis erweitert.

‘Kontingente Geschlechtlichkeit’

Im Folgenden Verlauf möchte ich, bezugnehmend auf die pädagogischen Implikationen ‘kontingenter Geschlechtlichkeit’, den Gedanken der „relationalen Relationalität“ (Ricken 1999) nochmals aufgreifen.[441] Denn: „Wegen der anthropologischen Dimension (der Frage nach dem Menschenbild) ist die Frage über die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ für das Subjekt eine der Grundfragen der Erziehungswissenschaft (…).“ (Klika 2000, S. 14)

Subjektivität meint in Anlehnung an Ricken den Prozess eines „Sich-zu sich-selbst-Verhaltens“ und betont dabei den differentiellen Aspekt der Relationierung. In die Differenz, in der ich mich bewege und mich dabei über mich selbst verständige, verlagert sich eine weitere Differenz: die der Geschlechtlichkeit[442]. Als Differenz in der Differenz erweist sich Geschlechtlichkeit konstitutiv für die Subjektivität. Geschlechtlichkeit wird hier angesehen als etwas, das nicht umgangen werden kann, als etwas, das existiert, d.h. ich muss mich auf mich selbst beziehen und zu mir selbst verhalten und zwar als geschlechtliches „Sich“ (Ricken 1999, S. 248)) und als etwas, das in einem Rahmen existiert, das von der Historizität oder Sozialität nicht losgelöst ist, mein Sich aber auch nicht festlegt (ich muss mich auf Andere beziehen, d.h. ich bin bedürftig und auf Andere angewiesen (ebd., S. 259f)). In Anlehnung an Rickens Annahmen einer ´kontingenten Subjektivität` (ebd., S. 271ff) greife ich auf drei Thesen zurück, die Impulse für eine momentane Klärung des geschlechtlichen Subjekts bereithalten:

Geschlechtlichkeit, so die erste These, wird in diesem Kontext verstanden als bewegliches Verhältnis zu sich selbst, aber auch zu Anderen und zur Welt. Dieses Selbstverhältnis ist gekennzeichnet von einem Prozess der „Unentscheid-

[441] Vgl. Kapitel 2.4

[442] Geschlechtlichkeit wird dem Begriff des Geschlechts vorgezogen, da darin die diskursiv gewordenen Formen der Geschlechtlichkeit zum Ausdruck kommen sollen.

barkeit“ (Rendtorff/Moser 1999, S. 51), in dem sich die Geschlechteridentifizierung als ein sich stets verfehlender Prozess zeigt. Nicht das Entweder/Oder der Zweigeschlechtlichkeit, sondern Geschlecht als verdichtete Relation eines Ineinander von Männlichkeit und Weiblichkeit. Geschlecht als Differenz in der „relationalen Relationalität“ heißt, dass der Blick auf sich selbst weder ganz männlich oder ganz weiblich sein kann, da er auf einer geschlechtlichen Relationierung basiert (unlösliche Geschlechterverweisung) und dass dieser geschlechtlich relationale Selbstbezug wiederum in Relation zu einem differentiellen Fremdbezug steht. In diesen Relationierungen wird Geschlecht prozessiert, so dass Geschlecht auch nur in diesen Verweisungen „existiert“ und nun eben nicht als Kern, Charakter oder Identität, sondern als ein offener „Raum“ in Beziehungen (Ricken 1999, S. 271) verstanden werden kann. In diesem offenen Raum treffen vielfältige, widersprüchliche Geschlechterzuschreibungen aufeinander, durchkreuzen und verdichten sich. Die pädagogisch bedeutsame Frage der Veränderungsmöglichkeiten von Geschlecht als eine spezifische Form in diesen Relationierungen ergibt sich durch die „Fähigkeit, sich in den genannten Relationen auch verändert verhalten zu können“ (ebd., S. 275). Das Sich-Verhalten und zwar das geschlechtliche Verhalten zu sich selbst, zu anderen und zur Welt stellt ein bewegliches, dynamisches und wandelbares Verhältnis dar, das sich also erst in der Bewegung konstituiert.

Zweitens: Sich als Mädchen oder Junge in der Figur der „praktischen Relationierung“ zu bewegen, heißt nicht, in der oppositionellen Strukturlogik der Begriffe Mann/Frau aufzugehen. Man kann weder ganz (allein) Frau oder ganz (allein) Mann sein, da man in sich gespalten ist und sich stets im differentiellen Verweisungszusammenhang befindet;[443] jedoch verlagert sich diese Logik nicht flächendeckend auf den Wirklichkeits- und Erfahrungsbereich von Geschlecht; Vielmehr ist die geschlechtliche Subjektivität verwoben in ein Geflecht multipler, diskursiver Geschlechterzuschreibungen. So ist auch die Aufteilung der ‘äußerlichen’ Geschlechternormen und der ‘innerlichen Geschlechtsidentität’ eine künstliche Trennung, die das Ineinanderverwobensein nicht zur Sprache bringen kann.[444]

Drittens ermöglicht sich in der Unterwerfung, der geschlechtlichen Festschreibung und Identifizierung (Bedingtheit des hegemonialen Geschlechterdiskurses) die Eigentätigkeit geschlechtlicher Darstellung und Inszenierung und umgekehrt. So verlagern sich die Geschlechternormen nicht einseitig in die an-

[443] „Von außen gesehen ist tatsächlich niemals jemand mit sich identisch, so wie niemand zweimal in denselben Fluss steigt, sondern alles verändert sich laufend.“ (Hauskeller 2000, S. 253)

[444] „‘Selbst’ und ‘Welt’ lassen sich nicht als - substantiell, analytisch oder bloß perspektivisch unterschiedene - Pole kennzeichnen, sondern müssen als ineinander verschränkte Momente in ein- und dieselbe Relation aufgehoben werden.“ (Ricken 1999, S. 278)

gewiesenen Subjekte (Heteronomie), wie auch nicht die Subjekte eigentätig ihre Geschlechterentwürfe bestimmen (Autonomie). Eigentätige Gestaltung seines Geschlechts und der Zwang geschlechtlicher Unterwerfung bilden ein Zugleich der geschlechtlichen Subjektivation (ebd., S. 272). In der Unterwerfung unter die herrschenden Geschlechterprogrammatiken ergibt sich das Moment der Freiheit, d.h. sich der Geschlechterwahrheit gegenüber verändert verhalten zu können. Geschlecht als bewegliches Selbstverhältnis ist also differentiell „selbstverwiesen" und zugleich auch in die symbolische Zweigeschlechtlichkeit „fremdverwiesen".[445] So sind eigenaktives 'Selbsttun' und diskursiv 'geleitetes' 'Fremdwirken' normativer Geschlechterimperative ineinander verwoben. Dieser geschlechtliche Raum des Sich bildet somit die Möglichkeitsbedingungen, sich geschlechtlich kontingent verhalten zu können. „Sich als kontingent zu verstehen suchen heißt, sich in vielfältigen Bedingungen und Relationen zu sich selbst zu verhalten – 'Relation in Relationalität'." (ebd., S. 264)

'Doing-gender'-Prozesse - welche auf der Codierung und Decodierung, der Wahrnehmung, Darstellung und Zuschreibung von Geschlecht basieren - beziehen auch die 'Anderenrelation' mit ein, die wiederum diskursiv eingebettet ist und damit an die Weltrelation anknüpft. In diesen „drei wechselseitig sich durchdringenden, aufeinander sich beziehenden und gegenseitig sich bedingenden Relationen sucht sich das Sich als ein Ich zu konstruieren und (…) zu präsentieren" (ebd., S. 273). Das heißt, Mädchen und Jungen sind permanent beschäftigt - sofern Geschlecht nicht neutralisiert wird - ‚ihr Geschlecht in identifizierbare Attribute festzulegen. 'Doing gender' meint das selbsttätige Handeln und Herstellen von Geschlecht. Da auch dieses Handeln auf Bedingungen gründet und angewiesen ist und Brüchen und Veränderungen ausgesetzt ist, präsentiert sich die menschliche Selbstbezüglichkeit über das Ineinander von Selbst- und Fremddeutungen. Geschlecht als vermeintliche Notwendigkeit verweist auf eine diskursive Praxis, auf Deutungen, Einstellungen, Verhaltensweisen etc., die allerdings als ontologische Gewissheiten im Sinne einer wahren Geschlechterbinarität erscheinen (ebd., S. 200f). Entlang dieser nichthintergehbaren Selbstdeutungen von Geschlecht kann die eigene geschlechtliche Gewordenheit thematisiert werden und gegebenenfalls die eigenen lebensgeschichtlichen Verstrickungen vielfältiger Geschlechterformen in den Relationierungen reflektiert werden. Ein Kontingenzdenken von Geschlecht bedeutet nun nicht, von einer geschlechtlichen Zentralität auszugehen, sondern das Sich in Relation - im Ineinander von Geschlechterkonstitution und -konstruktion - zu denken.

Mit einem kontingenztheoretischen Ansatz soll - vor dem Hintergrund der differentiellen, geschlechtlichen Subjektivität, d.h. der nie abgeschlossenen ge-

[445] „So verschränken sich Selbst- und Fremdbezüge zu undurchdringbaren Netzen, die sich einer kausalen Analyse gerade nicht erschließen: 'Relation in Relationalität'." (Ricken 1999, S. 275)

schlechtlichen Deutungsprozesse und der Unentscheidbarkeit von Geschlecht - im Rahmen einer Geschlechterpädagogik die Möglichkeit eröffnet werden, „'sich auch verändert verhalten zu können'" (ebd., S. 235) Eine Geschlechterpädagogik, die die Möglichkeit bereit hält, geschlechtlich auch anders werden zu können, setzt an den sozialen Bedingungen an, an der Konditionalität und der damit verbundenen Frage nach den Wirkungen (der Macht). Im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit bedeutet dies, sich selbst als Frau oder Mann innerhalb dieser Differenzen zu bewegen. Betrachtet man dieses Verhältnis allerdings als Relationierung bzw. als Relation in Relationalität, dann eröffnen sich veränderte, andere Räume, in denen Subjektivität und damit auch Geschlechtlichkeit neu gedacht werden kann.[446] Wie die unterschiedlichen Konzeptionen von Geschlecht gezeigt haben, ist Geschlecht ein Effekt von unterschiedlichen historischen, diskursiven Aussagepraktiken. Das heißt, Geschlecht ist unterschiedlich lesbar und damit auch unterschiedlich lebbar. Werden die homogensierenden normativ-hegemonialen Gechlechterpositionierungen entlarvt und kontextbezogenen gelesen, d.h. in Verflechtung mit den jeweilig aktualisierten Diskursen, dann wird die polarisierende Fläche der bipolaren Geschlechterlogiken in einen offenen Raum erweiterter Möglichkeitsbedingungen übergeführt. Dort besteht die Chance, strukturellen, festgefahrenen Ungleichheiten in kleinsten Schritten zu begegnen. „Wir sollten Geschlecht daher zum Gegenstand kontextualisierter und kontextualisierender Lesarten machen, die die Komplexität der Verhältnisse und Diskurse nicht zum Verschwinden bringt." (Hark 2001, S. 367)

Geschlecht kann nicht aufgelöst, dethematisiert oder irrelevant gemacht werden, insbesondere nicht in der Semantik einer Strukturkategorie. Jedoch ist an die Kontingenz von Geschlecht anzuknüpfen, daran, dass in geschlechtlichen Arten und Weisen zu existieren stets auch andere historisch mögliche Verwirklichungen einhergehen, die sich der hierarchischen Binaritätslogik ein Stück weit entziehen. Damit wird nochmals unterstrichen, dass essentialistische oder substanzgebundene Deutungsweisen über das Geschlecht Mädchen und Jungen in der Schule nicht gerecht werden können. Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeiten, geschlechtlich zu existieren, ist eine, die diskursperspektivisch angegangen werden kann.

[446] „Vielmehr geht es darum, das vermeintliche 'Ich' als (biographisch) erzählte und (lebenspraktisch) gestaltete Konstruktion eines 'situierten Sich' zu verstehen: nicht Substanz, nicht Subjekt, sondern Relationierung, die zugleich das 'Sich' nicht einzuholen vermag." (Ricken 1999, S. 275f)

Geschlecht wird hier als 'Vermittlungsfigur' (Ricken 1999, S. 411) betrachtet, die für jede individuelle Entwicklung grundlegend ist. Anders formuliert: 'Geschlechtlichkeit' stellt eine nicht-hintergehbare Figuration eines jeden dar. Damit kann Geschlecht generell als pädagogisch relevantes Phänomen aufgenommen werden (ebd.).

Eine kontingente Geschlechtlichkeit impliziert die Möglichkeit zur Erprobung anderer Geschlechterkonstruktionen. Ausgehend von der These „[d]as 'Sich' erfährt sich als 'Widerpart' seiner selbst; es ist immer auch die Möglichkeit, sich zu bezweifeln und zu ändern." (ebd., S. 294) wird betont, dass jeder Einzelne vielfältige, unterschiedliche und auch arbiträre Subjektpositionen bewohnen kann. Mit dem Ausspruch „Ermöglichen von Anderswerden"[447] (ebd., S. 407) sehe ich die Perspektive eröffnet, zum Einen Geschlecht als in sich gespalten, nicht-identisch anzuerkennen und zum Anderen sich damit (nicht der Festlegung eines Entweder-Oders durch Mann-oder Frausein zu unterwerfen, sondern) einen offenen Raum zuzuweisen, der gestaltbar und zu gestalten ist. Das Konzept des „Anders-werden-könnens" bedeutet in diesem Zusammenhang, dass man sich nicht einheitlich konstituieren muss, sondern dass man ein Feld vielfältiger, widersprüchlicher Subjektpositionen bewohnen kann, welches dynamisch und fluid ist. Die enorme Verkürzung von Frau-sein als weiblich/Mann-sein als männlich zeigt sich darin, dass das genitale Geschlecht nicht deckungsgleich sein muss mit den vielfältigen Weiblichkeits- und Männlichkeitspositionen. Zudem ist man nicht eine Weiblichkeitsform oder eine Männlichkeitsform, sondern man ist „viele" (vgl. Bilden 1997, S. 238).[448] Man ist abhängig von den jeweiligen Machtkonstellationen, mit denen sich wiederum die Subjektpositionierungen ändern und auch widersprechen können. Unter dem Begriff des „ Ermöglichens" verweist Ricken auf

[447] Ricken formuliert dies in Negation zu dem Ausspruch „Aufforderung zum 'Selbstwerden'" (Ricken 1999, S. 407), d.h. sich in seiner Identität als Mann und Frau durch eine differentielle Negation „festzuschreiben".

[448] „Die eigene innere Vielfalt zu akzeptieren und eine Vielzahl von Formen des Individuum-Seins zu akzeptieren ist meines Erachtens eine Voraussetzung, um mit Pluralität in der Gesellschaft leben zu können, ohne rigide unterordnen und ausgrenzen zu müssen." (Bilden 1997, S. 228) Zudem betont Bilden vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels und radikaler Individualisierungsprozesse, dass Vielfalt nicht Gleichgültigkeit oder gar Relativismus meint: „Innere Vielfalt und Beweglichkeit sind also nicht Beliebigkeit, sondern Voraussetzung für Handlungskompetenz als Subjekt unter den Bedingungen von Vielfalt, von Widersprüchen und Diskontinuitäten in Gesellschaft und individueller Biographie." (ebd.)

> „eine relationale Figur pädagogischen Handelns, die sowohl aktivisch als auch passivisch gelesen werden muss: Aufnehmen, Anerkennen, Unterstützen und Stärken angewiesener Subjektivität als auch Zulassen und Loslassen nichthintergehbarer Subjektivität. (…) Mit dieser pointierten Selbstverständigungsformel des 'Ermöglichens' soll zugleich eine konstitutive Begrenztheit, Gebrochenheit und Unzulänglichkeit pädagogischen Handelns signalisiert werden, die sich gerade nicht als theoretisches oder praktisches Defizit, sondern als Selbstrelativierung vielfältig erträumter pädagogischer 'Könnerschaften' verstehen lassen muss: mehr Unterstützen denn Gegenwirken, mehr Zulassen denn Bewirken, steht doch pädagogisches Handeln - aus seiner Tradition verständlich - größtenteils unter der Maßgabe des 'herstellenden Machens'." (Ricken 1999, S. 408)

Das Zugeständnis eigener Grenzen, nie ganz autonom handeln zu können, wie auch nie ganz heteronom in seinen Handlungen determiniert zu sein, bedeutet Selbstbeschreibungen und Diskurse ineinander zu begreifen. Damit gehen folgende Implikationen für eine geschlechterpädagogische Haltung und Einstellung einher: So kann die pädagogische Beziehung dazu dienen, den Formen der Geschlechtlichkeit in den Sich-, Anderen- und Weltverhältnissen weder eine „'grenzenlose Anerkennung' noch eine 'anerkennungslose Grenzsetzung'" (ebd., S. 408) entgegenzubringen, sondern in einer unmittelbaren Beziehung Hilfestellungen zu geben durch ein Angebot an Möglichkeiten kontingenter Geschlechterformen.

Eine geschlechterpädagogische Zielsetzung formuliert nicht ein normatives Anderswerden, wie beispielsweise eine „emotionale Männlichkeit" zu favorisieren, sondern steht für ein Offenhalten der Möglichkeit, ein Anderer werden zu können. Das „Ein-Anderer-werden-zu-können" impliziert die Möglichkeit, permanent sich zu sich selbst verändernd verhalten zu können, was durch die unterschiedlichen Positionierungen deutlich wird. Denn jeder Mensch nimmt tagtäglich vielfältige und vielschichtige Positionierungen ein, die situativ, kontextabhängig und variabel sind. Darin gründet nicht nur die Offenheit, sondern auch die Annahme von der Un-Einheitlichkeit des Subjekts: „Welche Positionierung in einer bestimmten Situation eingenommen wird, legt nicht ein für alle Mal fest, dass die Person so ist; sondern dies ist nur eine der vielen Positionierungen, die diese Person fähig ist einzunehmen." (Davies 1992, S. 147)

Eine Geschlechterpädagogik, die eine normative Lockerung anstrebt, die gegen regulative Zwänge angehen will, Fremdtechnologien und Herrschaftstechnologien aufdecken und subvertieren will, behält die Polarität von Handlung und Struktur, von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung auf Grund der Kritik an diesen nicht bei, sondern blickt auf die Relationierungen der Verhältnisse, für die Unterwerfung und Freiheit konstitutiv sind. Freiheit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht „normative Selbstdisziplinierung" (Ricken 1999, S. 275) entlang

geschlechtlicher Erwartungskomplexe, sondern ein unabschließbares Gestalten und Erproben in Relationen. Dies bedeutet, dass Mädchen und Jungen durchaus ihr Geschlecht tun ('doing gender'), dass dies jedoch zusammenfällt mit der unterworfenen Bezogenheit ihrer geschlechtlichen Existenzweise (Maihofer 1995). Als theoretischer Komplex steht nicht ein Konzept normativer Identitätszumutungen für Mädchen und Jungen, sondern eine Differentialität, die die Dualität Männlichkeit/Weiblichkeit anerkennt und sich dennoch gleichsam jenseits von männlich und weiblich zu verhalten sucht. Durchbricht man nicht nur die Polarität Freiheit/Unterwerfung, Aktivität/Passivität, Handlung/Struktur, sondern auch die oppositionelle Geschlechterlogik, dann eröffnen sich Wege, den Korridor dieser Pole zu betreten und Räume dazwischen zu betrachten. Eine pädagogische Haltung, die die Differenz und damit die Spaltung und die verfehlte Identifikation der Mädchen und Jungen bewusst aufnimmt[449], betrachtet Geschlechterpraktiken auch als Bewältigungspraktiken und kann daher Angebote zur Bewältigung nicht des „Sich-identisch-machen-müssen" (Bilden 2001, S. 145), sondern des „Sich-anders-machen-können" bereitstellen.[450] In den Sich-Verhältnissen der diskursiven Geschlechterherstellung geht es darum, die Spannungen auszuhalten zwischen der geschlechtlichen Differenz und den Selbstbeschreibungen und Deutungen seines Denkens, Handelns und Fühlens. So steht nicht der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im Vordergrund, sondern das Andersseinkönnen von Geschlecht, von Frausein und Mannsein. Nicht die einengende Bestimmung unserer Selbst als Frau oder Mann wird dem 'Sich' gerecht, sondern die Ermöglichung, sich im Diskurs auch immer anders bzw. gegenpositionieren zu können. Die Frage des Geschlechts, der geschlechtlichen Relationalität ist eine Frage der Machtkonstellation und der Kräfteverhältnisse.

> „Machteffekte produzieren die eigene Körperwahrnehmung, die Praktiken des Selbst als Mann oder Frau. Sie bringen den Blick auf die Welt und das Selbstverhältnis beständig hervor, was nicht mit einer unentrinnbaren Determiniertheit verwechselt werden darf." (Lorey 1993, S. 19)

Die darin enthaltenen pädagogichen Implikationen möchte ich mit einem Zitat von Ricken vedeutlichen:

[449] Ricken spricht diesbezüglich von der „Verletzlichkeit" des Menschen.

[450] „Wenn wir auch in gewisser Weise immer an die gesellschaftlich gegebenen Geschlechtsnormen und -rollen gebunden sind, müssen wir doch keineswegs notwendig ein identisches, authentisches Geschlecht sein, noch sind wir in unserer Geschlechtlichkeit unbedingt an unseren geschlechtlichen Körper gebunden." (Milhofer 1995, S. 44)

> „Diese ‘Einsichten’ aber verändern das pädagogische Selbstverständnis: nicht ‘Menschenmacherei’, nicht Aufforderung zur Selbsttätigkeit, sondern Umgang mit Angewiesenheit und Ermöglichung von Selbstveränderung ist pädagogisch (aber nicht normative) Aufgabe; programmatisch formuliert: ‘Anderswerden’ statt ‘Selbstwerden’.“ (Ricken 1999, S. 374)

Die hier dargestellte Auseinandersetzung der verschiedenen Geschlechterkonzeptionen stellt nicht nur eine theoretische Reflexion dar, sondern ist zugleich eine diskursive Praxis, die schulisch-soziale Wirklichkeitsverhältnisse (re-) produziert. In diesem Sinne wird nicht von einer Theorie-Praxis-Trennung ausgegangen, da jede theoretische Reflexion - nun verkürzt ausgedrückt - bereits eine soziale Praxis darstellt. Für die Geschlechterpädagogik meint dies ein verändertes Verständnis für den Umgang mit erziehungswissenschaftlicher Geschlechtertheorie und pädagogischer Geschlechterpraxis. So stellt Wissen generell eine diskursive Konstruktion von Wirklichkeit dar und ermöglicht auf einer reflexiven Ebene ein erweitertes, tiefenstrukturelles Verständnis für alltägliche Kommunikationsprozesse und Beziehungskonstellationen. Dabei ist die Fokussierung der Relation von Macht und Wissen konstitutiv für eine diskurstheoretische Perspektive.

Das gesamte Handlungs- und Verhaltensspektrum des Menschen fußt auf historischen, sozialen, kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Dynamiken und Kontexten, die von Machtstrukturen und -verhältnissen gekennzeichnet sind. Bedeutungen erweisen sich als kontingent, was zur Folge hat, dass unterschiedliche Wissenskonzepte und Interpretationsweisen sich durch das Geschlecht hindurch bilden. Entsprechend Foucaults Vorstellung „brauchen“ Macht und Wissen einander, was bedeutet, dass jede pädagogische Beziehungskonstellation stets eine Konstellation von Macht ist, mit der ein „zugehöriges“ Wissensfeld einhergeht. Und auch jedes Wissen verbirgt Machtbeziehungen. Pädagogische Prozesse sind stets Beziehungen von Macht; ebenso ist damit ein entsprechendes Wissensfeld verbunden, nämlich in diesem Falle, wie konzeptionell über das Phänomen Geschlecht gedacht wird. Die Notwendigkeit der Reflexion und Kritik möchte ich an dieser Stelle und im Zusammenhang neuer „Diskursermöglichungen“ nochmals aufgreifen und darauf hinweisen, dass das Sagbare und Nicht-Sagbare und damit das Mögliche und Ausgeschlossene sichtbar und transparent gemacht werden sollte, um eben im pädagogischen Sinne den Raum der Ermöglichungen von Heterogenität zu vergrößern. „Jede Anrufung von Geschlecht ist eine Rekonstruktion von Geschlecht, die in je eigener Weise Möglichkeiten formuliert und ausschließt, und die gerade deswegen auf diese verschwiegenen Möglichkeiten hin befragt werden muss.“ (Hark 2001, S. 363)

Die thematisierten Geschlechterkonzeptionen sind verwoben mit schulischen Prozessen, mit pädagogischen Zielsetzungen, Interaktionsprozessen sowie

mit institutionellen Vorgaben. Dies alles zieht ein Bewusstsein des Verwobenseins von Wissen, der unterschiedlichen Konzepte von Geschlecht, von Macht, die sich zwischen und durch die geschlechtlichen Subjekte, der Mädchen und Jungen, Frauen und Männer schlengeln und von den Praktiken des Geschlechtertuns einschließlich der Erfahrungen mit Unterscheidungen nach sich. Musfeld formuliert dies pointiert unter Bezugnahme auf Foucault:

> „Die besondere Brisanz an Foucaults Erkenntnissen ist es zu zeigen, dass Macht nicht nur unterwirft, sondern über eine eigene Form der Produktivität verfügt, die eine Vielfalt von Bedürfnissen, Lüsten, Wahrnehmungsschemata, kulturellen Praktiken und Techniken entwickelt, und dass alle Menschen in diesem Netz von Machtverhältnissen mit eigenen Handlungen verwoben sind." (Musfeld 2001, S. 152)

Ebenso sei nochmals auf die Bedeutung von Sprache und Macht verwiesen. In und durch die Macht besteht die Möglichkeit, die Bedeutung stereotyper Geschlechtervorstellungen, die ebenso Effekte von Machtbeziehungen sind, zu verschieben:

> „The evidence of language use as a form of power that allows us to transform meaning and create new cultural beliefs reminds us of the importance of viewing language as an active force in cultural processes, and not simply as a reflection of existing beliefs." (Eder 1995, S. 151)

Die Schule bietet den Schülerinnen und Schülern Geschlechterentwürfe an, deren Fülle diesen nicht nur zu präsentieren ist, sondern die auch in ihrer „Streitbarkeit", ihrer „Wandelbarkeit" und „Kontingenz", aber nicht in der „Nicht-Hintergehbarkeit" offenzulegen. Schule bringt sich demnach implizit und ständig mit konkreten Geschlechterentwürfen ein und kann sich darüber hinaus explizit vor dem Hintergrund kulturellen Wissens mit Geschlechterkonzepten und den wertgeleiteten Haltungen und Einstellungen auseinandersetzen, die wiederum ein Handeln nach sich ziehen. In schulischen Interaktionen können und sollen die typisierten Konzeptionen, Lesarten und Denkrichtungen die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Form von Geschlechtlichkeit anregen.[451] Diese Auseinandersetzung ist immer ein „innerer Kampf" um Identifizierungen bzw. um die Annahme oder um das Ablehnen von umherschwirrenden Diskursangeboten, die unterschiedliche identifikatorische Zuschreibungen implizieren. Werden Jungen beispielsweise allgemein in ihrem „Mann-sein" angesprochen bzw. werden sie in ihrer männlichen Identität adressiert, dann

[451] Die Art und Weise, wie die jeweiligen Geschlechterentwürfe dargestellt werden, ist eine andere, eine didaktische.

beinhaltet dies eine Fülle von subjektiven „Semantiken“, die nicht einheitlich und kongruent mit *der* (normativen) Identität als Mann verbunden sind.[452] Damit einher geht also eine Fülle von möglichen männlichen Subjektpositionen. Die normative Geschlechtsidentität beinhaltet idealistisch überzogene Geschlechterrepräsentationen, die letztlich nicht lebbar sind, dennoch permanent zu neuen Bestrebungen der Erfüllung dieses Ideals herausfordern. Dies formuliert Butler (1991) in ihrem Buch „gender trouble“, worin sie deutlich macht, dass die Geschlechtsidentität ein Ideal ist, dem man permanent „nacheilt“. Die Herstellung von Geschlecht kommt damit unzähligen Kopieversuchen gleich, die solange aufrechterhalten werden, wie von einem „Original“ der Geschlechtsidentität ausgegangen wird.[453] Diese Kopieversuche gründen auf der normativen Schablone der bipolaren Geschlechtsidentität. Bilden definiert die Geschlechtsidentität (entsprechend alltagstheoretischer Annahmen) als

> „1. stabile Selbstkategorisierung bezüglich des eigenen Geschlechts; 2. Identifizierung mit historisch-kulturellen Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit; 3. sexuelle Präferenz; die Norm ist heterosexuelle Objektwahl und „Monosexualität“, das heißt lebenslang gleich bleibende sexuelle Objektwahl.“ (Bilden 2001, S. 138)

Geschlecht ist dabei nicht Geschlecht, sondern in der unmittelbaren Lebenspraxis eine Formation von Subjektivität bzw. Subjektivitätsbündeln, die sich in einem relationalen Verhältnis zu sich selbst und zu Anderen diskursiv und nichtdiskurisv bildet und verändert - ständig in der Versuchung, das Idealbild zu erfüllen. Musfeld schlägt vor, den „Vorgang in Bewegung zu halten, also so offen wie möglich zu gestalten“ (Musfeld 2001, S. 158). In diesem Sinne kommt der Unentscheidbarkeit von Deutungen hohe Relevanz zu, ebenso den pädagogischen Prozessen als Prozesse der Macht. Die angebotenen Geschlechterformen und die damit verbundenen -positionierungen sind nicht durchwegs klar, einheitlich und bruchfrei, sondern abhängig von den stets konkurrierenden, sich verändernden, diskursiven Machtverhältnissen.

Wie aufgezeigt wurde, ist ein Heraustreten aus der binären Logik nicht möglich. Die Frage, die sich an dieser Stelle jedoch aufdrängt, kreist um die Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte im Kontext einer herrschenden und vereinheitlichenden Identitätslogik: Wie sieht eine Geschlechterpädagogik aus, die an den Grenzen der Möglichkeitsbedingungen ansetzt? Und: Was muss in kommunikativen Prozessen berücksichtigt werden, wenn man von einem Subjektverständnis ausgeht, welches das Subjekt, in diesem Fall sowohl die männlichen und weiblichen Schüler einschließlich ihrer Gefühle, ihrer Gedanken und

[452] Vgl. Luhmann 2001, S. 125
[453] Vgl. Butler 1991

ihrer Körper „als vielschichtiges und fragmentiertes Gefüge gesellschaftlicher Praktiken, als Effekt sozialer und politischer Prozesse“ (Sgier 1994, S. 35) ansieht?

Handeln Lehrkräfte im Wissen um die Begrenztheit von Identitätslogiken, dann ergibt sich daraus ein veränderter Umgang mit den Konsequenzen dieser Vereinheitlichung: eine Selbstthematisierung, die nicht auf einem in sich (normativ) stimmigen Einheitsbewusstsein basiert, sondern ein ‘standing’ von Brüchen, von kurvigen Linearitäten und Widersprüchen. Und gleichsam ist das Bewusstsein und das Wissen um die Begrenztheit einer dekonstruktiven Geschlechterpädagogik bedeutsam, um das Handeln in das Feld des Möglichen einbinden zu können als Teil der diskursiven Wirklichkeitskonstruktion, die das gesamte Spektrum des „Innerhalbs“ der Sozialität begründet.

Werden hingegen beispielsweise alle männlichen Schüler angesprochen und damit vereinheitlicht, dann bleiben zum Einen andere bedeutungstragende und auch machtvolle Zugehörigkeiten und Subjektpositionen, wie zum Beispiel Migration/Herkunft (Schüler aus der Türkei) unberücksichtigt und zum Anderen ist es fragwürdig, ob jedem Schüler auf Grund der pluralen und differenzierten Verhältnisse ein universelles Konzept bezüglich seiner jeweiligen Lebenszusammenhänge gerecht wird. Mit anderen Worten: Kategorielle Vereinheitlichungen erkennen die Heterogenität der jeweiligen Zugehörigkeiten nicht an. Auch die Betrachtung von Jungen und Mädchen in der Schule (ohne ihre Zugehörigkeit zur Schülerschaft zu berücksichtigen) birgt die Gefahr in sich, andere Zugehörigkeiten in ihrer Aktualisierung zu ignorieren, die Vielfalt und Heterogenität der jeweiligen Zugehörigkeit auszublenden, diskursive Machtverhältnisse nicht zur Sprache zu bringen und Problemlagen damit zu verkennen. Selbst die isolierte Betrachtung von Schülern hinsichtlich ihres Geschlechts wird der Vielfalt von Geschlechterformationen nicht gerecht.

Die poststrukturalistisch angelehnte Thematisierung von geschlechtlichen Wissenskonzepten soll eine pädagogische Herangehens- bzw. Denkweise eröffnen, die die Geschlechtertheorie und -praxis neu formuliert: als ein machtvolles Diskursgeflecht von vielfältigen Zugehörigkeiten, an dessen Grenzen sich die Subjektivationsprozesse und im Bewusstsein dieser Grenzen entfalten können.

Geschlechtliche Subjektivationsprozesse verlaufen entlang von Differenzstrukturen, so dass eine Zuschreibung zu einer Kategorie stets eine Vereinheitlichung darstellt, in die Differenzierungen und arbiträre Aspekte unsichtbar werden. Diese Unsichtbarmachung gilt es, als impliziten Mechanismus der Macht offenzulegen, um auch so jede Identifikationspraxis als Praxis einer machtvollen Homogenisierung wahrzunehmen. Denn: Subjektivationsprozesse als Prozesse der Positionierung durch Verwerfung in Abhängigkeit beinhalten immer Veränderungspotential. Diese Veränderungen können sich weder in der Verneinung

von Geschlechtlichkeit noch in der endlosen Vervielfältigung von Geschlecht bewegen, sondern vielmehr in der Anerkennung der Abhängigkeit und der Freiheit mit dieser auf der Basis von Umdeutungen. Pädagogische Praxis kann einen Raum für Selbstthematisierungen bieten, wenn vereinfachende Deutungsweisen, Stereotypen und Argumentationen mit Umdeutungspraktiken verknüpft werden. Sehen Jungen beispielsweise die Hauptschule - entsprechend der hegemonialen Männlichkeit - als weiblich konnotierte Bildungsstätte an, die in der eigenen Identitätsarbeit insofern eine Rolle spielt, dass über ihre Abwertung Männlichkeit hergestellt wird, dann kann Schule auch gedeutet werden als Ort solidarischer Zusammenkunft: Schule kann erfahren werden als gemeinsam geteilter Lebensraum, in der Jungen sich nun nicht über Konkurrenz, sondern über Miteinander aufeinander beziehen. Werden aus der eigenen Lebenswelt vorhandene Machtstrukturen und -prozesse einer Umdeutung unterzogen, dann könnte dies bei Wiederholungen eine Bewusstseinsveränderung bewirken.

> „Die Betonung der Wirkungsmächtigkeit von Machtstrukturen bietet einen Weg aus dem Dilemma, das Frauen zu passiven Opfern und Männer zu schuldigen Tätern macht. Das Wissen, dass die diskriminierende Äußerung eine Angst vor Machtverlust bedeuten kann, stellt eine Entlastung für Frauen dar, weil in dem persönlichen Angriff implizit eine Schwäche des Gegenübers zutage tritt." (Smykalla 2000, S. 277)

Eine Pädagogik, die die Kontingenz der Subjektpositionen anerkennt, fördert das Bewusstsein für das Eingebundensein, das Verwobensein in diskursive Prozesse und damit in ein komplexes Geflecht von Subjektpositionen, die stets den Aspekt der Wahlmöglichkeiten beinhalten - ohne dabei die gesellschaftsstrukturierende Geschlechterlogik zu vernachlässigen.

> „Ein befreiender Aspekt poststrukturalistischen Denkens ist, dass es mir gestattet, die vielfältigen Diskurse zu erkennen, an denen ich teilnehme, und mich selbst durch jeden von ihnen anders konstituiert zu sehen. So kann ich mir einen Diskurs vorstellen, in dem ich mich weder männlich noch weiblich, sondern menschlich positionieren kann. Es gestattet mir außerdem, zum ersten Mal klar zu erkennen, wie sehr ich den bekannten Diskursen verstrickt bin." (Davies 1992, S. 179)

Insbesondere für Pädagogen und Lehrkräfte ermöglichen die Auseinandersetzungen mit erziehungswissenschaftlichen und auch alltagstheoretischen Geschlechterkonzepten, sich nicht nur in diesem Feld theoretisch zu verorten, sondern sich durch Umdeutungs- und Verschiebungsprozesse der eigenen Subjektpositionierung bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren. Hier erfordert es ein differenziertes, mehrperspektivisches Aushandeln von Wertevorstel-

lungen und -optionen, die Einfluss auf das eigene Selbstverständnis haben. Zudem ist es von Bedeutung, diesen Prozess des Aushandelns von Werten als solchen, d.h. als einen kommunikativen Konstruktions- und Konstitutionsprozess zu kennzeichnen. Damit ergeben sich spezifische Praktiken, die es mir ermöglichen, „mich selbst so zu platzieren, dass ich - je nach Kontext, den anderen, mit denen ich interagiere, und der gerade anstehenden Aufgabe - ein Vielfalt diskursiver Praxen annehme“ (ebd.).

Die Art und Weise, wie wir geschlechtlich existieren bewegt sich entlang historisch-gesellschaftlicher Formationen. Darüber hinaus haben wir mit jeder machtvollen Unterwerfung die Freiheit, ein Anderer sein zu können. Prengel macht in diesem Zusammenhang auf die gedanklichen Freiheitsspiele aber auch auf die Notwendigkeit der (begrenzten) Entscheidung, wer wir geschlechtlich sein wollen, aufmerksam:

> „Wir können nicht alles, nicht „unendlich viele Geschlechter“ zur gleichen Zeit, nicht einmal in einer ganzen Lebensspanne, sein. Nach dem Augenblick der großen Freiheit, in dem alle denkbaren Möglichkeiten offen stehen, muss ich meine Wahl treffen, um so oder so oder so zu leben. Träfe ich die Wahl nicht, würde ich vor dem Leben verharren. Die Einsicht in die Konstruiertheit unseres Lebens kann uns nicht vor dem Schmerz bewahren, zwar einiges, ja sogar vieles, tun zu können, aber uns von anderen Möglichkeiten trennen zu müssen.“ (Prengel 2000, S. 92)

Diese Entscheidungs- bzw. Deutungsnotwendigkeit ist meines Erachtens neben den Wahlmöglichkeiten und auch neben der gesellschaftlichen Strukturiertheit ein zentraler Faktor in pädagogischen Prozessen und Beziehungen. Die der Analyse der Geschlechterkonzeptionen grundgelegte argumentativ-rationale Herangehensweise hat ihr Augenmerk klar auf dem Bewusstsein der Möglichkeiten verschiedener Formen von Subjektivität. Dabei geht jeder Konstellation eine Entscheidung in der Unterwerfung voraus, die wiederum neue Formen von Subjektivität enthalten kann. Schule ist in diesem Zusammenhang ein Ort, der durchwoben und konstituiert ist von Machtverhältnissen, die Möglichkeiten bereithalten, die nun auch u.a. davon abhängig sind, inwieweit Geschlechterentwürfe thematisiert werden oder nicht.

Geht man von dem Gedanken einer „anzustrebenden Offenheit im Selbstentwurf“ (Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 247) aus, dann wird hierbei zwar ein Freiraum zur Umdeutung angesprochen, jedoch bleiben die Machtprozesse, die auf die Subjektivierungsweisen greifen, unberücksichtigt. Werden Kindern und Jugendlichen „Leerstellen“, d.h. Selbstthematisierungsmöglichkeiten in Zwischenräumen angeboten, dann kann kontextabängig ein neues Erfahrungsfeld betreten werden, was wiederum mit neuen Bedeutungen gefüllt werden kann. Diese Zwischenräume sind niemals frei von strategischen Spielen der Macht, jedoch sollten

sie aus pädagogischer Sicht und in Anlehnung an Foucault frei von Herrschaftszuständen sein. In diesem Sinne gilt es eine Fülle von Entwürfen anzubieten, Dominos an Deutungsmöglichkeiten zuzulassen und fertige, homogene und hierarchische Subjektpositionen zu vermeiden. Generell spielt die wertefundierte und heterogene Bezugnahme und Relationierung zum Sich, zu den Anderen und zur Welt die qualitative Basis jeglicher pädagogischer Prozesse. Hartmann betont, dass die Anerkennung, Achtung und Wertschätzung von Heterogenität und Vielfalt nicht gleichzusetzen ist mit einer inhaltsleeren Beliebigkeit. Bezugnehmend auf das poststrukturalistisch-pädagogische Konzept „vielfältiger Lebensformen" betont Hartmann den konstruktiven Prozess für Aushandlungen offenzuhalten.

> „Verbunden mit einer ethischen Haltung, die sich klar gegen hegemoniale und monistische Tendenzen stellt (vgl. Prengel 1995, S. 184), umfasst ein solches Konzept Fragen nach Qualität zwischenmenschlicher Beziehung und Werte (…) sowie ein Reflektieren und Offenhalten der eigenen Konstruktionen." (Hartmann 2000, S. 266)

Damit geht es nicht darum, Geschlechtlichkeit - wie es erziehungswissenschaftliche Theorie bis heute betrieben hat und noch immer betreibt - der Subjektivität als ein unvermittelter Gegenstand gegenüberzustellen oder Geschlechtlichkeit definitorisch exakt fassen zu können, sondern darum, Geschlechtlichkeit auf der Ebene des Umgangs „herauszufordern", auf dem Bedeutungen umgeschrieben werden können. Dennoch ist hier zu betonen, dass diese hier angedeutete Kontingenz, Dynamik und Veränderbarkeit der Bedeutungen von Geschlecht nicht einer großen Veränderung gleichkommt, sondern einer minimalen, schrittweisen Veränderung im Kleinen, die jede einzelne Erfahrung, die „kleinen" - nach Foucault - lokalen Praktiken betreffen kann. Es sei auf das Bild der Baustelle rekurriert: Geschlecht als permanent in Bewegung und doch statisch, als von Menschen bewohnt mit selbsttragender Wand, als nicht ganz ersichtlich und dennoch zu erwartend, als Altbau, Umbau, Neubau: Je nach Relation wechselt es seine Bedeutung.

> „Es ist eine Illusion zu glauben, gänzlich ohne Festlegungen auszukommen, aber es gilt zu zeigen, dass diese jederzeit neu zu strukturieren und zu verändern sind. Und es ist meines Erachtens diese Fähigkeit, die als modellhaftes Handeln das Zentrum pädagogischen Wissens der Zukunft bilden sollte, um sowohl Offenheit und Veränderungswillen wie die Fähigkeit zur Verantwortung zu vermitteln." (Musfeld 2001, S. 158)

An dieser Stelle sei erwähnt, dass feststehende Bedeutungen zunächst auch gebraucht werden, da sonst jegliche Orientierungsmöglichkeit ihre Existenzbedin-

gungen verliert. So besteht ein Spannungsverhältnis zwischen notwendigen Festlegungen/Zentrierungen und dynamischen Bedeutungsverschiebungen/Dezentrierungen. Durch Subjektivierungsprozesse, d.h. durch Prozesse und Praktiken der relationalen Selbstthematisierungen werden Konstruktionen möglicher Selbstformationen entworfen: Es gilt, sich selbst neu zu denken. Thematisieren Lehrkräfte bewusst die Diskursangebote und machen sie diese darüber hinaus explizit, dann können Schülerinnen und Schüler sich gemäß der Diversität der Diskursangebote begreifen lernen. Dabei gilt in erster Linie, zu helfen, Verweigerungen bezüglich alternativer (Gegen-)Diskursangebote abzubauen.

Daraus resultieren pädagogische Handlungsperspektiven, die am Bewusstsein der Lehrkraft ansetzen und gleichsam auf das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler gerichtet sind: Dabei soll weder ein Ansporn hinsichtlich des Abschaffens von Differenzen geäußert werden, noch soll das Nicht-Identifizierbare als Ziel eigener Zuschreibungen gesetzt werden, stattdessen soll ein Bewusstsein geschaffen werden für Umdeutungen der eigenen geschlechtlichen Selbstformationen.

> „Das Individuum muss also nicht nur - unausweichlich - seine Geschlechtszugehörigkeit selbst zusammensetzen. Es muss seinen aktuellen Entwurf in dem jeweiligen kulturellen Umfeld präsentieren und vertreten können. Aus diesem Grunde ist die Selbstreflexion der pädagogisch handelnden Person eine zentrale Voraussetzung für eine adäquate pädagogische Haltung. Um die Gleichzeitigkeit von Veränderung, Wandlung und Bewältigung zu gewähren, ist ein Frei-Raum zur Erprobung und (Selbst-) Inszenierung unerlässlich. Dieser kann aber nur von Pädagoginnen und Pädagogen gewährt werden, die sich selbst als verhaftete Zeitzeuginnen, beziehungsweise Zeitzeugen, in einem permanenten Wandlungsprozess sehen können.“ (Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 250f)

Die Anerkennung des Nicht-Nicht-Konstruierens[454] und das kritische Offenhalten für Dekonstruktionen kennzeichnet eine pädagogische Haltung, die die Kontingenz von gelebten Geschlechterformen betont.[455] Im Vordergrund steht hierbei a) der Blick auf regelorientierte Prozesse: das Verwobensein in Macht-Wissen-Komplexe und b) der Blick auf Lehrkräfte und Schülerinnen/Schüler: Subjektivierungsprozesse, Prozesse der Selbstthematisierungen als etwas „Handelbares“ und als etwas für sich selbst Streitbares.

[454] Ausgehend von der These, dass Praktiken stets (Re-)Präsentationen sind, ist „Nicht-Nicht-Konstruieren“ nicht möglich. Ebenso gilt im Besonderen auch für Lehrkräfte, dass diese nicht außerhalb von Konstruktionen bzw. Repräsentationen agieren können. „[S]tändig aktiv am Herstellungsprozess von Kategorisierungen beteiligt zu sein, bewahrt vor der großen Geste des Weltverbessertums.“ (Szemerédy 2001, S. 264)

[455] Vgl. Musfeld 2001

Eine kritisch-kontingente Geschlechterpädagogik steht nicht für eindeutige, invariable Selbstentwürfe, die in ein stabiles Identitätskonzept gehüllt werden, sondern es ist vielmehr „von einer wandlungsfähigen Identität auszugehen, in der die Widersprüche der Geschlechtszuschreibung immer neu bewältigt, variiert und ausgehandelt werden müssen“ (Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 250). Voigt-Kehlenbeck entwirft gedankliche Eckpfeiler für eine geschlechterreflektierende Pädagogik. In diesem Zusammenhang verweist sie auf die Chance, bisherige Geschlechtszuschreibungen vor dem Hintergrund der eigenen Biographie zu reflektieren und zwar „als historisch und kulturell geprägte Lösungsversuche der eigenen Lebensgeschichte“ (ebd., S. 251). Eine kognitive Auseinandersetzung mit eigenen Geschlechterentwürfen in Kontrastierung zu anderen erweist sich als eine mögliche Herangehensweise, um Bedeutungsverschiebungen reflexiv mit dem eigenen Erfahrungsbereich durchzuspielen. Eine Reflexion der Geschlechterkonzepte in besonderer Weise hinsichtlich ihrer normativen Ausrichtung, lässt sie verstehbar und veränderbar machen. Damit besteht die Bewältigung in dem Aushalten von Widersprüchen und der Thematisierung von Selbst-Verhältnissen.

Letztlich kann mit Geschlecht strategisch - stark reduziert gesehen - zweifach umgegangen werden. Betrachtet man Geschlecht im Sinne von gender (Geschlechtsidentität) als ein generiertes Bewusstsein über sich selbst als Mädchen oder Junge, Frau oder Mann, dann impliziert dies die Frage nach dem eigentlichen Kern ihres/seines Geschlechts. Im Vordergrund steht demnach die Frage was uns als Mädchen/Junge, Frau/Mann wirklich ausmacht und als wer wir uns wünschen, geschlechtlich zu sein. Die Auseinandersetzung mit den Tiefenstrukturen unserer geschlechtlichen Persönlichkeit ist ein Weg, um lebensgeschichtliche Erfahrungen zu ordnen und zu bewältigen. Ein weiterer Weg wäre, nicht in die Tiefendimensionen seiner geschlechtlichen Existenzweise (scheinbar) vorzudringen, sondern den Blick auf die eigenen Signifikationen zu richten bzw. darauf wie man sein Geschlecht „liest“ und „lesen will“. Wie Voigt-Kehlenbeck andeutet, ist die Bewältigung von Zuschreibungen und deren Interpretationen eine Notwendigkeit, um sein Leben für sich verständlich zu „be-schreiben“ (ebd., S. 251). Diese Version distanziert sich von einem „angelegten Geschlechtscharakter“, einer wahren Männlichkeit oder Weiblichkeit oder einer ontologischen Kernidentität. Der Umgang mit den biografischen Stellen, Brüchen oder Erfahrungen, die nicht in das Bild passen, das man von sich selbst als Mädchen/Jungen, Mann/Frau gemacht hat, erfordert neben dem Verstehenlernen die Anerkennung des geschlechtlich Anderen in mir.

Zuletzt ist festzuhalten: Eine zentrale Aufgabe der kritisch-kontingenten Geschlechterpädagogik ist es, gängige, herrschende Zuschreibungen und Anrufungen zu hinterfragen, um die Kräfteverhältnisse nicht unberücksichtigt zu lassen und um darin die Kontingenz historischer Diskursformationen und aktuel-

ler Signifikationspraktiken für eine veränderte Perspektive herauszustreichen. Foucaults Diskurstheorie bietet eine kognitive Herangehensweise, Veränderungen „im Kleinen“ anzupacken:

> „Foucaults Theorie ist kein revolutionäres Konzept, um das binäre Denken aufzulösen oder die Geschlechter abzuschaffen. Sie vermag dabei zu helfen, sich der eigenen Situation in dieser Gesellschaft und ihren Bezugssystemen und Kräfteverhältnissen klar zu werden und die eigenen Möglichkeiten zu ergreifen, daran etwas zu ändern.“ (Hauskeller 2000, S. 275)

Die Frage nach Veränderungen setzt die Frage nach dem Möglichen voraus. Dies betrifft unmittelbar das Selbst bzw. „das Sich“:

> „Selbst denken müssen wir das Bild von uns, wie wir gewesen sind, und da gibt es nur einen, vor dem wir diesen Blick zurück rechtfertigen müssen: wir selbst. Selbst denken müssen wir vor allem das Bild von uns, wer wir sein wollen. Und auch hier hat als erster nur einer Anspruch auf Erklärung: wir selbst.“ (Abels 2006, S. 445)

Lehrpersonen hinterlassen durch ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag Wirkungen am Subjekt.

> „Pädagogik nennen wir, wenn Sie wollen, die Übermittlung einer Wahrheit, deren Funktion darin besteht, irgendein Individuum mit Haltung, Fähigkeit, Wissen etc. auszustatten, die es vor der pädagogischen Hilfestellung nicht besaß und die es danach besitzen soll.“ (Foucault 1993, S. 59)

Diese Wirkung konstituiert sich über den pädagogischen Bezug. Damit sehe ich zum Einen die zentrale Aufgabe, sich als Pädagoge/Pädagogin dieser Wirkungen bewusst zu werden und zwar in *all* ihren Konsequenzen - entlang des Bildes, das man von sich selbst gemacht hat. Zum Anderen besteht die Herausforderung darin, die Bedingungen, die Prozesse und Praktiken der Geschlechterwerdung zu reflektieren, um sich ein Bild zu machen, wie man vor diesem Hintergrund auch ein Anderer sein kann. Für den pädagogischen Bezug bedeutet dies, Räume und Möglichkeiten zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich ihr Bild über sich selbst machen und zwar in der Hinsicht, auch ein Anderer sein und werden zu können. Im Vordergrund steht dabei die Auseinandersetzung mit dieser Selbst-Thematisierung und der eigenen Wirksamkeit hinsichtlich all jener Bereiche, die noch ungelöst und unbewältigt erscheinen, Brüche aufweisen und Hürden darstellen. Verschiedene Aufgabenfelder stehen damit in einem engen Zusammenhang: Die Fähigkeit, sich in Formen von Geschlechtlichkeit hineinzufühlen und hineinzudenken (Empathie und Perspektivenübernahme), die Fähigkeit, Bedeutungen über Geschlecht neu zu rahmen (Kontextualisierung) oder

Bedeutungen über Geschlecht umzudeuten (Reframing), sowie die Fähigkeit, eigenes wie auch fremdes Verhalten als eine mögliche Form verstehen zu lernen.

In diesem Sinne plädiere ich für einen inneren wie auch äußeren Spielraum zur Thematisierung geschlechtlicher Subjektivität: Können Mädchen und Jungen in der Schule innere Vorstellungs-, Gefühls- und Denkräume erproben und 'äußere' Ausdrucksmöglichkeiten und Handlungsmöglichkeiten umsetzen und darstellen, dann wird ein Zutrauen gefördert, die eigene geschlechtliche Subjektivität handelbar und sogar auch widerständig zu machen. Darunter verstehe ich die Fähigkeit, sich gegenüber eigenen und auch fremden normalisierenden Geschlechterimperativen ein Stück weit zu immunisieren. Nach Abels „bedarf es (…) des Mutes, sich gegen Erwartungen der anderen und gegebenenfalls auch gegen eigene Denkzensuren zu behaupten" (Abels 2006, S. 445). Wir leben in einer geschlechtlich codierten Welt, so dass es kein Individuum geben kann, das geschlechtlich neutral ist und geschlechtsneutral leben kann. Es geht letztlich nicht darum, eine geschlechtslose Welt anzustreben oder Bedeutungen aufzuheben, sondern es geht darum, sich die Frage zu stellen, wie mit Geschlecht in all seinen Variationen umgegangen werden kann.

6 Forschungspraktischer Ausblick

„Die Frage, woher das vermittelte Wissen kommt,
wie es erzeugt wurde und immer wieder erzeugt wird,
dieser hochkomplexe Prozess von Ausschließung und
Einschließung, spielt in der Regeln keine Rolle,
und so werden Vorstellungen von Selbstverständlichkeit
und Normalität im Prozess der Wissensvermittlung
an die nächste Generation weitergegeben."
(Musfeld 2001, S. 150)

Schulpädagogik und Diskursanalyse

Die empirische Schulforschung konzentriert sich bisher in erster Linie auf unterrichtsspezifische Themenstellungen[456], deren methodische Herangehensweise zu einem großen Teil quantitativ verläuft. Sozialwissenschaftliche, qualitative Methoden stellen im Vergleich eine minimale Größe dar. Diskursanalysen im Bereich der Erziehungs- und Geschlechterforschung[457] sind ein nur sehr wenig bearbeitetes Feld.[458]

Die diskurstheoretischen Begrifflichkeiten und Kategorien eröffnet die Möglichkeit, Diskurse auf empirisch fundierter Basis zu analysieren, die sich auf pädagogische Handlungs- und Problemfelder beziehen. Im Zentrum befinden sich der Pädagogikdiskurs, die Diskurs-Inhalte und die Diskurs-Praktiken[459] - hier unter der Perspektive des Geschlechts. Diese können einerseits das Spektrum des Sagbaren und Nicht-Sagbaren von pädagogischen Themen und Inhalten umfassen und andererseits direkt im pädagogischen Handlungskontext verlaufen. Dies bedeutet, dass alles, was in pädagogischen Institutionen, über die pädagogischen Disziplinen und Subdisziplinen, über wissenschaftstheoretische Begriffe, Ansätze, Konzepte und Positionen, empirische Forschungen, sowie in und über alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis gesagt wird und damit auch nicht gesagt werden kann, als ein strukturierter Zusammenschluss von Deutungs- und Handlungsleistungen zu verstehen ist, das die Produktion von Sinn-Ordnungen

[456] Die Unterrichtsforschung bezieht sich auf Fragestellungen der Prozesse des Lehrens und Lernens in der Schule, die vorwiegend empirisch-experimentell untersucht werden. Vgl. Wellenreuther 2004

[457] Die Frauen- und Geschlechterforschung präferiert im Spektrum empirischer Untersuchungen einen qualitativen Zugang zur Kategorie Geschlecht.

[458] Vgl. Wrana 2006; Höhne 2003

[459] Koller verweist auf die Möglichkeit, Diskurse entsprechend ihrer zu untersuchenden Gegenstände zu benennen. 'Der' Pädagogikdiskurs ist derjenige, „der sich durch seinen Gegenstand ('Erziehung') und eine Reihe von Regeln (z.B. über Redeanlässe, zugelassene Sprecher und mögliche Aussagen) auszeichnen würde" (Koller 1996, S. 115).

beinhaltet. Nach Foucault geschieht dieses Sprechen, das Zeichensetzen und der symbolische Austausch entlang einer Regelhaftigkeit, die dafür sorgt, „was in einer Gesellschaft von wem, worüber, bei welcher Gelegenheit und in welcher Form gesagt oder geschrieben werden kann“ (Koller 1996, S. 115).
Im Mittelpunkt stehen somit zwei Fragen:

- Was leistet die Diskursanalyse für die Schulpädagogik selbst? Dies bedeutet, dass der Fokus auf die Diskursanalyse im Feld des Wissens gerichtet wird, das die Schulpädagogik deutungsgemäß ausmacht. Anders ausgedrückt: Die Schulpädagogik schafft sich selbst durch die (Re-)Produktion einer Wissensordnung, durch diskursive und nicht-diskursive Praktiken in einem Feld von Machtbeziehungen.
- Was ist im pädagogischen Feld sagbar und nicht-sagbar? Anders formuliert: Wie sind die in der diskursiven Praxis eingelassenen Machtkonstellationen der Erziehung und Bildung auf der institutionellen und bildungspolitischen Ebene und auf der interaktionalen Ebene auszumachen? Damit wird der Fokus in erster Linie auf die diskursiven Praktiken des pädagogischen Diskurses und deren Rekonstruktion gerichtet, sowie insbesondere auf die machtvollen Strategien, die - nun holzschnittartig gesagt - das Sagbare als Effekt der Wahrheitsprogramme verschleiern und das Nicht-Sagbare zum Schweigen bringen.

  „Die Aufgabe einer Analyse diskursiver Praktiken ist dann, nachzuzeichnen, wie in dieser Praxis Gegenstände gebildet und Subjekte konstituiert werden und aufzuweisen, wie im pädagogischen Diskurs Wahrheit als gesellschaftlich-machtförmige Selbstverständlichkeit produziert wird. Es geht nicht darum, den Diskurs als omnipotente Struktur zu rekonstruieren, die den Subjekten ihre Wahrheit diktieren würden, sondern die historischen und aktuellen Kämpfe zu kartografieren, in denen das, was als Lernen, Entwicklung, Identität, Kompetenz, Subjektivität usw. zu gelten hat gesellschaftlich produziert wird.“ (Wrana 2005, S. 2)

Diskursanalyse kann inhaltlich nichts über Stationenlernen, Werkstattunterricht, subjektive Didaktik, Theorien der Schule etc. sagen. Aber sie kann analysieren, was diese Bereiche für ein Wissen transportieren und was dies für die Subjektwerdung bedeutet. Eine diskursanalytische Fragestellung ist stets eine Frage in Bezug auf einen Diskurs, der einen oder mehrere Gegenstände hervorbringt. Diskursanalyse stellt sich die Frage: Wie bringen wir das symbolisch hervor, was wir zum Thema machen? Welche Wirkung hat dies auf den Gegenstand, d.h., wie konstituiert sich dieser - wie wird er zu dem, was er ist und entlang welcher Strategien. Auf den Unterricht bezogen kann beispielsweise festgehalten werden: a) Auf welche Diskurse bezieht sich die Lehrkraft bezüglich einer bestimmten Thematik? b) Welche Wirkung hat dies auf die Schule, d.h. auf die Funktionen,

Aufgaben der Schule und so auch auf individuelle Lernprozesse? (Hier kann an psychologisch-pädagogische Theorien angeknüpft werden). c) Inwieweit kann die Lehrperson sich auf alternative diskursive Formationen stützen und sich auf diese positionieren? Z.B. „Wir machen offenen Unterricht". Hierzu können aus diskurstheoretischer Perspektive keine konkreten Fragestellungen behandelt werden. Allerdings kann gefragt werden: Welcher Bedeutungsraum wird dadurch eröffnet? Diskursanalyse untersucht das Bedeutungsfeld, das sich im Feld des Offenen Unterrichts konstituiert. Wie sich in diesem Beziehungsnetz das Subjekt verortet, wieso es sich so verhält und dementsprechend handelt, ist eine zentrale Frage, die die sozialen Machtbeziehungen einschließlich ihrer Effekte auf das Subjekt und dessen Subjektivierung besonders berücksichtigt.

Diskursanalyse würde danach fragen, wie beispielsweise der Gegenstand „Bildungsstandards" das Themenfeld strukturiert und welche Bedeutungsräume (Rechenschaftsmodell, Autonomie, Effizienz, Messbarkeit usw.) erzeugt werden, die in schulpädagogischen und auch bildungspolitischen Diskussionen die beteiligten Akteure zu „Gegnern" oder „Befürwortern", zu „Vorreitern", zu „Regressiven" oder zu „Alternativen" machen. In diesem Sinne ist Diskursanalyse Kontextanalyse, die die historisch-sozial-kulturelle Bedingtheit mit einbezieht.

Diskursanalyse fragt bezüglich des Wissens nach den Weisen der Gegenstandserzeugung. In diesem Sinne ist jeder Gegenstand in der Schulpädagogik ein historische Effekt von Diskursen, die sich entweder durchgesetzt haben oder nicht. Auch die Unterscheidung der Schüler in Mädchen und Jungen zielt auf die Analyse eines Diskurses, der sich auf die Bereiche Akteure, Deutungsmuster und Vergegenständlichungen vor dem Hintergrund historisch spezifischer Geschlechtersignifikationen bezieht und die Geschelchtersemantik gleichsam hervorbringt.

Daraus lassen sich ganz allgemein folgende Fragestellungen entwickeln: Welche Bedeutungen werden in und durch die Schulpädagogik im Prozess der Erzeugung und Stabilisierung gesellschaftlicher Wissensordnung konstruiert? Oder: Wie ist die Schulpädagogik als objektivierte Wirkungsinstanz von Diskursen zu denken und welche machtvolle Produktionsinstanz bildet sie bei den Signifikationsprozessen der Konstituierung des Schülersubjekts? Es kann weiter gefragt werden: Welche Rolle spielen dabei Formen des Unterrichts. Welche Lernformen werden favorisiert? Von welchen Diskursen werden spezifische Lerninhalte in Schulbüchern bestimmt? Welche Disziplinierungsprozesse strukturieren den kommunikativen Raum von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern? Welche Deutungen stehen hinter dem Effizienzanspruch von Unterricht?

Kritisch festzuhalten ist, dass die Schulpädagogik mit ihren Forschungsbereichen Teil von gesellschaftlichen Kontroversen ist, beispielsweise positioniert sie sich zu Annahmen der Angemessenheit des Erziehungsbegriffs. Es ist un-

möglich, von einem Außerhalb des Diskurses zu sprechen, so dass sich die Schulpädagogik gleichsam auf jene Thematiken und Probleme bezieht, diese auch mit hervorbringt und für die sie Lösungen anbietet. Es geht darum, die eigenen Unterscheidungen zu reflektieren.

Zusammenfassung: Die Möglichkeit der Diskursanalyse liegt darin, dass sie sich auf historisch sich entwickelnde soziale Wissensprozesse bezieht. Diskursanalyse kann als Instrument und Analysewerkzeug beschrieben werden, das zur Entwicklung und zur Kritik schulpädagogischen Wissens mit unmittelbarer Relevanz für seine Beteiligten und Strukturen dient. Eine sozialwissenschaftlich-diskursanalytisch fundierte empirische Forschung kann erkunden, welche machtvollen Wissensformen in der Schule, d.h. in den subjektiven Selbstsignifikationen der Kinder und Jugendlichen, in den sozialen Schulpraktiken der professionellen Akteure und in den Strukturmerkmalen der Institution Schule auszumachen sind.

Diskursanalyse und erziehungswissenschaftliche Geschlechterkonzeptionen

Für die empirische Schulforschung unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterforschung ist die sozialwissenschaftliche Diskursanalyse mit qualitativen, methodologisch begründeten Auswertungsmethoden ein Novum. Diskurse sind dabei zunächst real stattfindende Sprachhandlungen und Kommunikationsprozesse, die Aussagen und Wissensbestände in Form von Deutungen hervorbringen. Versteht sich Schulpädagogik als empirische Wissenschaft, so resultiert aus der Verbindung qualitativer Sozialforschung mit diskursanalytischer Forschung[460] der Anspruch auf prinzipielle Offenlegung und Nachvollziehbarkeit der Analyse inklusive ihrer methodischen Systematik. Mit der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse ist keine eigenständige Methode formuliert, d.h. das konkret methodische Vorgehen lässt sich nicht schrittweise nach einem regelhaften generalisierenden diskursanalytischen Muster abarbeiten. So liegt auch der Diskursanalyse im Sinne Foucaults kein Analyseprogramm zu Grunde, das problemlos auf die Fragestellung, „wie der Geschlechterdiskurs in der Schule verläuft und welche Wirkung er erzeugt“ zu beziehen wäre. Zentrale Schwierigkeiten dieses Projektes und diskursanalytischer Forschung generell sind weniger die Fragestellungen und die Datenerhebung, sondern die zentralen Strategien der Datenbearbeitung, d.h. was im Forschungsprozess über die Herstellung von Geschlecht im machtdurchwobenen Feld der Schule sinnvollerweise rekonstruiert werden soll und kann. Die hier vorgestellte diskursanalytische Herangehenswei-

[460] Diskursanalyse ist in den Erziehungswissenschaften bisher insbesondere im Bereich der Schulbuchanalyse angewandt worden. Vgl. Dijk 1987; Höhne/Kunz/Radtke 2003

se lenkt die Aufmerksamkeit auf den Macht-Wissen-Komplex, auf die „Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden“ (Foucault 1978, S. 123). Bei einer diskursanalytisch-empirischen Untersuchung von Schule im Netz diskursiver und gesellschaftlicher Machtverhältnisse kann der Blick auf die strategischen Kämpfe der Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Positionierung gerichtet werden. Die Diskursanalyse impliziert also die Annahme, dass die Geschlechtlichkeit von Schülerinnen und Schülern von „diskursiven Dynamiken“ (Hajer 2003, S. 290), d.h. von diskursiven Interaktionsprozessen abhängen.

Eine diskursanalytisch-sozialwissenschaftliche Untersuchung geht beispielsweise folgender Frage nach: „Welches soziale Geschlechterwissen wird in und durch die Schule geschaffen und favorisiert?“ Im Mittelpunkt einer solchen Diskursanalyse könnte die Frage stehen, wie dem Phänomen Geschlecht im Spannungsverhältnis von Beziehungskonstellationen Sinn verliehen wird. Wesentlich dabei ist die Betrachtung der verschiedenen Ebenen der Schule, das Handlungsfeld der Individuen und die diskursiv-symbolische Wissensordnung, insbesondere der hegemoniale Geschlechterdiskurs. Die Analyse bezieht sich nicht ausschließlich auf das Gesagte der Schülerinnnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer, sondern - orientiert an Foucaults Machtbegriff - zielt darauf ab, das Funktionieren der Alltagswelt Schule, insbesondere unter dem Aspekt, „wie Macht sich in institutionellen Arrangements diskursiv manifestiert“ (Hajer 2003, S. 291), zu beleuchten.

Die Diskursanalyse ermöglicht, den Blick auf die Art und Weise und den Effekt der Formierung von Machtbeziehungen im sozialen Austausch in der Schule zu richten. So kann beispielsweise nach Hajer (2003) der soziale Gebrauch der Sprache - in Form von Diskursen - untersucht werden: Dabei können beispielsweise die unterschiedlichen Positionen und Gegenpositionen im argumentativen Kontext der Schüler-Schüler- und Schüler-Lehrerbeziehungen die entscheidende Rolle spielen: Wer (mit welcher Subjektposition; standing) sagt was (welche Äußerung) mit welcher Bedeutung (auf welche Deutungsmuster beziehend; framing) zu wem in welchem Kontext. Die Akteure beziehen sich dabei argumentativ wechselseitig aufeinander, indem sie Bedeutungen hervorbringen und verwerfen. Somit versuchen die schulischen Akteure mit unterschiedlichen Interpretationen und Strategien ihre Sicht der Wirklichkeit, d.h. ihre Deutungen um die Geschlechtlichkeit durchzusetzen. Die Aufmerksamkeit wird auf die Bedingungen der diskursiv-argumentativen Deutungen und auf die Deutungsmuster der diskursiv-produktiven Machtverhältnisse, welche die schulischen Interaktionen strukturieren, gerichtet. Eine Rekonstruktion der Geschlechterwerdung in der Schule gründet auf Daten, die aus Tonbandprotokollen von Unterrichtsstunden, Videoaufzeichnungen, Interviews, Aufsätzen usw. gewon-

nen werden können. Zentral hierbei ist, dass die Bedeutung eines Textes nicht in diesem selbst liegt, sondern aus der Beziehung der verschiedenen Texte untereinander ermittelbar ist. Die Möglichkeit der Diskursanalyse liegt darin, dass sie sich auf historisch sich entwickelnde Wissensprozesse bezieht. Als Verfahren in der empirischen Schulforschung beschäftigt sich diese mit der Produktion von Wissensordnungen in der Schule, d.h. mit Texten jeglicher Art. Die diskursive Vermittlung von Macht hat zur Folge, dass in der Schule Wissen über Kommunikation und symbolische Praktiken in den Alltagshandlungen produziert und auch über Praktiken weitergegeben wird. So kann bezugnehmend auf die wissenssoziologische Diskursanalyse nach Keller (2005) resümiert werden:

> „Diskurse werden auf der Grundlage entsprechender Datenmaterialien untersucht. Die einzelnen Äußerungen werden nicht als singuläre Phänomene analysiert, sondern im Hinblick auf ihre typische Gestalt als 'Aussage'. (…). Die Diskursanalyse interessiert sich für die Formationsmechanismen von Diskursen, die Beziehung zwischen Diskursen und Praktiken sowie die strategisch-taktische Diskurs-Performanz sozialer Akteure." (Keller 2005, S. 182)

Am Beispiel der Geschlechterkonzeptionen lassen sich verschiedenste Fragen für eine diskursanalytische Untersuchung formulieren. Diese können sich an einem 'analytischen Dreieck' (Ricken 2006, S. 78) mit den Dimensionen a) Geschlechterwissen, b) Macht (Normativitätstypen), c) geschlechtliche Selbsttechnologien (geschlechtliche Subjektformen) orientieren. Ich rekurriere bei dieser analytischen Aufteilung auf Ricken, der konstatiert:

> „Macht lässt sich (…) gerade nicht unabhängig von jeweiligen Wissensformationen und Selbsttechnologien verstehen, so dass sie nur innerhalb eines 'analytischen Dreiecks' analysiert werden kann, in dem die Dimensionen des Wissens, der Macht und der Selbsttechnologien so ineinander verschränkt sind, dass sie nicht unabhängig voneinander analysiert und diskutiert werden können." (ebd.)

Folgende Fragen könnten über das Sagbare/Nicht-Sagbare Aufschluss geben:

- Welche Vorstellungen herrschen hinsichtlich der Geschlechterpädagogik der Schule?
- Was sind die strategischen Effekte der spezifischen Geschlechterkonzeption oder des schulischen Geschlechterwissens (Klassifizierung, Hierarchisierung, Normalisierung etc.)?
- Welche Rolle spielt die Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft im interdisziplinären Zusammenhang wissenschaftlicher Machtverhältnisse?

- Welche Normierungs- und Klassifikationspraktiken und welche Praktiken der Wissensvermittlung seitens der Schüler/Schülerinnen (Selbsttechnologien) und seitens der Lehrer/Lehrerinnen (Fremdtechnologien) sind in den Forschungsergebnissen auszumachen? Welche Differenzen werden durch die Studien entdeckt bzw. welche geschlechterdifferenzierenden Zuordnungspraxen kommen in den Ergebnissen der wissenschaftlichen Studien zum Vorschein?
- Welche neuen Subjektivierungsweisen werden artikuliert und welche Widerstandspraktiken können ausgemacht werden?
- Welche Praktiken und Subjektivitätsformen werden durch die Institution Schule sichergestellt?

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen kommt dem Schnittpunkt der gesellschaftlich-institutionellen Herrschaftsprozesse und -zustände und der strategischen Machtbeziehungen in den alltäglichen, sozialen, pädagogischen Beziehungen innerhalb der schulischen Interaktionskontexte besondere Bedeutung zu.

Folgende analytische Prinzipien zur Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterkonzeptionen können nach Jäger (2001b, S. 96ff) ausgemacht werden:

- Die Geschlechterkonzeptionen beziehen sich auf den *Spezialdiskurs* des erziehungswissenschaftlichen Geschlechterdiskurses.
- Die Analyse bezieht sich auf den thematischen Diskursverlauf, d.h. den *Diskursstrang* 'Geschlecht'.
- Die *Diskursfragmente* stellen die empirischen Studien und theoretischen Konzepte da, bzw. sind in diesen zu finden, die um das Thema 'Geschlecht und Schule' kreisen. Sie bilden in ihrer verdichteten Form den Diskursstrang und werden als thematisch einheitliche Texte bezeichnet.
- Es kann eine *Diskursstrang-Verschränkung* thematisiert werden.
- Der thematisierte Diskursstrang 'Geschlecht' wird auf der *diskursiven Ebene* der Wissenschaft, der Erziehungswissenschaft vorgenommen. Sie ist der soziale Ort, von dem aus definitorisch über das Geschlecht gesprochen wird (ebd., S. 99). Zu berücksichtigen ist, dass der erziehungswissenschaftliche Spezialdiskurs auch mit Ebenen des Alltags und der Politik verbunden ist. Wie schon erwähnt, können Diskursfragmente der Erziehungswissenschaft Diskursfragmente des Alltagsdiskurses aufnehmen und auch umgekehrt.
- Es werden die unterschiedlichen Diskurspositionen der jeweiligen Lesarten expliziert. Die Diskursposition meint den Standort, die Perspektive, die Position des wissenschaftlichen Sprechers in Bezug auf den Diskursstrang.

So können anhand aktueller Geschlechterdiskurse das heterogene Feld schulpädagogischer Deutungsmuster analysiert werden. Ein möglicher Datenkorpus kann sich aus folgenden Diskursebenen zusammensetzen[461]:

- Bildungspolitik: Lehrplan als materiale Objektivation des bildungspolitischen Diskurses
- Wissenschaft: Schulpädagogische Studien über die Kategorie Geschlecht als Effekt des wissenschaftlichen Diskurses
- Medien: Schulpädagogische Zeitschriftenartikel über Geschlecht als Effekt des medialen Diskurses

Texte werden als Dokumente wissensförmiger Konstruktionen von Wirklichkeiten angesehen, also als Ausdruck der diskursiven Sinnordnung der Schule. Methodisch könnte sich eine solche Diskursanalyse auf eine sequentielle Rekonstruktion von Geschlechtersemantiken im schulpädagogischen Feld stützen.[462]

Durch eine Dispositivanalyse, die nun auch die nicht-diskursiven Praktiken und die Vergegenständlichungen miteinschließt, kann die komplexe Verschränkung von Subjektbildung, Wissenszuschreibungen und Machtverhältnissen auf den analytischen Ebenen Diskurs - Handeln - Sichtbarkeiten, berücksichtigt werden. Analysiert man „das Geschlechterdispositiv" auf den sich verbindenden Ebenen des Diskurses, der Handlung und der Vergegenständlichungen, dann besteht darin die Möglichkeit, sich diesem komplexen Zusammenhang anzunähern, bei dem es darum geht, wie sich Wissenszuschreibungen über strategische Machtverhältnisse etabliert haben. Die folgende Vorgehensweise ermöglicht die Rekonstruktion von Wissenszusammenhängen nach Jäger (2001, S. 84): die Rekonstruktion des Geschlechterdiskurses, der sich in der Schule mit weiteren Diskursen, wie dem der Erziehung oder der Ökonomie verschränkt; die Rekonstruktion der nicht-diskursiven Praktiken, d.h. der materialisierten Handlungen, die ein Geschlechterwissen transportieren und die Rekonstruktion der Vergegenständlichungen, wie das des Schulgebäudes, geschlechtlich-getrennter Räume etc. als Effekte nicht-diskursiver Praktiken (Jäger 2001a, S. 84ff).

[461] „Diskursanalyse bezieht sich sowohl auf Alltagswissen, das über Medien, alltägliche Kommunikation, Schule und Familie etc. vermittelt wird, wie auch auf dasjenige (jeweils gültige) Wissen, das durch die Wissenschaften produziert wird." (Jäger 2001, S. 81)

[462] So orientiert sich auch eine computergestützte qualitative Auswertung (MaxQda) an der sequenzanalytischen Vorgehensweise.

Zurück zum Geschlechterszenario

Das im „Vorwort“ von Andrea Schmidt zitierte konkrete Interaktionsbeispiel einer Pädagogin in einer Jugendeinrichtung, soll das Zusammenspiel der unterschiedlichen Geschlechterkonzeptionen veranschaulichen und indirekt nochmals auf die Chancen poststrukturalistischer Theorierichtung verweisen. Schmidt fasst wie folgt zusammen:

> „In dieser Situation verteidigt die Pädagogin I. die Mädchen gegenüber den Jungen. Die Mädchen, so konstatiert sie, haben sich „sexy hoch drei“ gekleidet und die Jungen, die bei den Mädchen „abgeblitzt“ sind, bezeichnen die Mädchen als Nutten. In dieser Situation stellt sich die Pädagogin auf die Seite der Mädchen. Die Selbstinszenierungen der Mädchen treffen bei ihr auf Verständnis: „Sie haben sich natürlich so gekleidet, weil sie sexy sein wollten“. Das Schönheitsideal der Mädchen stellt sie damit nicht in Frage, sondern sie akzeptiert es, solange die Mädchen selbst „dahinter stehen“. Im Rahmen einer Reflexion dieser Situation auf der Folie der Kategorie Geschlecht, reproduziert sie zunächst tradierte Auffassungen darüber, was schön und was sexy ist und perpetuiert die gesellschaftliche Setzung von Heterosexualität als Norm durch ihre Auffassung, dass Mädchen sich für Jungen schön machen. Damit greift sie die Bilder und gesellschaftlich konstruierte Auffassungen darüber, wie Mädchen sind beziehungsweise zu sein haben, nicht an, sondern bekräftigt sie (mit und) durch ihre Akzeptanz. Die Konformität der Kategorien sex und gender wird damit von ihr nicht infrage gestellt, sondern affirmiert.
>
> Die Reflexion der Pädagogin kann vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Überlegungen weitergehend gedeutet werden: So begibt sich die Pädagogin I. in eine Bewegung von Dekonstruktion, weil sie die mächtige Position der Jungen in dieser Situation bricht, indem sie Partei für die Mädchen ergreift. Sie unterstützt die Mädchen, indem sie sie in ihrem Sein akzeptiert und nicht das Verhalten der Mädchen als veränderungswürdig kritisiert, sondern das der Jungen. Die Jungen greifen die Subjekpositionen der Mädchen an, in dem sie sie als Sexualobjekte zu konstruieren versuchen. Die Pädagogin „rettet“ den Subjektstatus der Mädchen und weist damit die Objektposition, die die Jungen den Mädchen versuchen zuzuordnen, zurück. Dadurch dekonstruiert sie einen hegemonialen Diskurs, der sich in Sichten über Frauen und Mädchen als Sexualobjekte widerspiegelt.
>
> Weitergehend kann in dieser Situation gedeutet werden, dass die Pädagogin mit einer in der Pädagogik verbreiteten Auffassung, dass die Anderen, die Pädagogisierten, in diesem Falle die Mädchen, defizitär sind, bricht. So dekonstruiert sie letztlich auch einen Diskurs feministischer Mädchenarbeit, Mädchen an ein feminis-

tisches Ideal heranzuführen. Das tut sie, indem sie Selbstinszenierungen der Mädchen, die dem feministischen Ideal nicht entsprechen, anerkennt und nicht als veränderungsdürftig diffamiert.

Auf der einen Seite stärkt die Pädagogin die subjektive Kraft der Mädchen und verflüssigt damit die den Mädchen von den Jungen zugewiesene Objektposition. Auf der anderen Seite reproduziert sie durch ihren starken Bezug auf die Kategorie sex gesellschaftliche Konstruktionen über Mädchen-Sein und bekräftigt damit diese Zuschreibungen an Mädchen auf einer essenziellen Ebene. In dieser Pendelbewegung liegen Potenziale und gleichzeitig Fallen, denn die Frage bleibt offen, ob es ausreicht, Mädchen in ihrer Subjektposition zu stärken und das Verhalten der Mädchen nicht auch gleichzeitig zu hinterfragen." (Schmidt 2001, S. 275ff)

In diesem Beispiel treffen unterschiedliche Argumentationsweisen aufeinander. So bezieht sich die Pädagogin auf gleichheitstheoretische Aspekte des Interaktionsgeschehens, indem sie den Status der Mädchen als „Sexualsubjekte" zurückweist und sie in ihrem Recht belässt, sexy aussehen zu wollen. Ebenso nimmt die Pädagogin Bezug auf die alltagstheoretische Annahme der Kohärenz der Geschlechternormen bezüglich sex, gender und Begehren (Butler 1991) und betont mit dekonstruktiven Elementen der Umkehrung und Verschiebung die Veränderung der Machtposition der Mädchen.

Es geht nicht darum einen „verwertbaren Nutzen" im Sinne unmittelbarer Handlungsimperative aus dem poststrukturalistischen Denken abzuleiten, sondern vielmehr reflexive Denkanstöße zu liefern und ein Bewusstsein zu schaffen über die Unabgeschlossenheit pädagogischen Denkens und Handelns und damit auch über die Handlungsmöglichkeiten in der Unterwerfung.[463] Die Heterogenität geschlechtlicher Existenzweisen verlangt nach kontingenten Reflexions- und Handlungsprozessen. Diese schließen vereindeutigende und abschließbare Deutungsprozesse in Gestalt klarer Ergebnisse, in diesem Fall Identitäten aus, da sonst die Widersprüchlichkeit, Heterogenität und Veränderbarkeit der Deutungen von Geschlecht verdeckt würden: „Die Entscheidbarkeit von Deutungen würde eine Bewegung von Dekonstruktion verhindern und den Blick auf die Produktivität von Unentscheidbarkeit von Subjekten, Macht und Geschlecht verstellen." (Schmidt 2001, S. 278) So geht es letztlich darum die „Spannbreite der Subjektpositionierungen" (Davies 1992, S. 145) als etwas Kontingentes, Nicht-Homogenes darzulegen, das nicht unabhängig von Machtkonstellationen zu denken ist. Pädagogik aus einer poststrukturalistischen Sicht von Wirklichkeit

[463] Die hier vertretene kritisch-kontingente Geschlechterpädagogik steht letztlich auch für ein verändertes „Bildungsbewusstsein", welches auch die institutionelle Ebene mit einbezieht. So auch Eder: „Both new ways of thinking an new modes of discourse will ultimately be needed to establish different social relations, along with changes in practices at the institutional level (in this case, changes in school policy)." (Eder 1995, S. 11f)

richtet den Blick auf die vielfältigen Positionierungen und Diskursformen. „Poststructuralist theory makes it possible to see the multiple discourses in which we are each inevitably and contradictorily caught up, including discourses of gender." (Davies 1994, S. 2)

Kinder und Jugendliche sollten das Angebot bekommen, die Bandbreite an Positionierungen zu erfahren und mit den widersprüchlichen Positionierungen umgehen zu lernen und zwar jenseits davon, ob man männliche oder weibliche Fortpflanzungsorgane hat.[464] Wie Butler immer wieder betont hat, kann Wirklichkeit, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen nicht ohne Weiteres verändert werden. Dennoch bietet sich die diskursive und auch nicht diskursive Praxis an, Wirklichkeit auf Dauer und wiederholend zu „stören". Davies schlägt vor, das genitale Geschlecht vom gesellschaftlichen Sein zu entkoppeln, so dass die „Individuen gar nicht verpflichtet sind, ihr biologisches Geschlecht für andere erkennbar zu machen" (Davies 1992, S. 176). Dies würde Konsequenzen auf allen gesellschaftlichen Ebenen und insbesondere auch auf pädagogischer Ebene nach sich ziehen, indem die Bedingungen gebrochen werden, die für Homogenisierungen, Etikettierungen und Diskriminierungen beider Geschlechter mitverantwortlich sind.

> „Diskurse, in denen es keinen politischen Vorteil bedeutet, als männlich und nicht als weiblich erkennbar zu sein, in denen jegliche Art menschlicher Tätigkeiten, einschließlich derjenigen, die vormals mit einem Geschlecht assoziiert wurden, von jedem Individuum ausgeführt werden können, wenn darin ihr/sein Interesse liegt. Die Herausforderung besteht darin, nicht im Rahmen des männlich-weiblichen Dualismus denken und wünschen zu lernen, sondern im Rahmen der bestehenden Vielfalt und Vielschichtigkeit der Positionierungen, die den Menschen offenstehen. Dies kann nur durch die Entwicklung von diskursiven Praxen und narrativen Formen geschehen, durch die diese Erkenntnis und diese neuen Positionierungen als bedeutsam und rechtmäßig erkannt werden. (…) Der Dreh- und Angelpunkt ist jedoch, dass die anderen den Diskurs erkennen und akzeptieren, durch den diese Rekonstruktion stattfindet." (Davies 1992, S. 176f)

[464] „Wenn der Dualismus zurückgewiesen würde und die Menschen sich im Rahmen ihrer Interessen und Fähigkeiten relativ unabhängig von den Geschlechtsorganen, die sie zufällig besitzen, als Personen frei positionieren könnten, und wenn sie frei wären, sich zu kleiden und in der Welt zu bewegen, ohne verpflichtet zu sein, sich als männlich oder weiblich erkennbar zu machen, dann gäbe es immer noch viele Menschen, die als das erkennbar wären, was wir heute unter weiblich oder männlich verstehen, und es gäbe viele, die dies nicht wären." (Davies 1992, S. 175) Davies formuliert weiter: „We need to find some way in which we might constitute ourselves and our students in ways not tied to the genitals we happen to have." (Davies 1994, S. 2)

Literaturverzeichnis

„Zu sprechen, zu schreiben - sich zu äußern -
heißt immer, die eigene Stimme zu erheben;
diese ist aber immer schon eingebunden
in die Vielfalt menschlicher Stimmen,
ohne von diesen bereits gesprochen zu sein."
(Ricken 1999, S. 12)

Abele, Andrea: Geschlechtsrollen, Geschlechtsrollenorientierungen und Geschlechterstereotype im Wandel. In: Eckart Liebau: Das Generationenverhältnis. Weinheim. München 1997, S. 123-139

Abels, Heinz: Identität. Wiesbaden 2006

Althans, Birgit: Transformationen des Individuums. Michel Foucault als Performer seines Diskurses und die Pädagogik der Selbstsorge. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. München 2001, S. 129-156

Altenburg, Erika u.a. (Arbeitsgruppe: Reflexive Koedukation): Vorschläge zur Entwicklung von Leitlinien zur Verwirklichung reflexiver Koedukation. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Dokumentation der Fachtagung 12. und 13. März 1997. Soest 1997, S. 132-149

Angerer, Marie-Luise (Hrsg.): The Body of Gender. Körper. Geschlechter. Identitäten. Wien 1995

Angermüller, Johannes: Einleitung: PostModerne zwischen Thoerie und Kultur. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin (Hrsg.). PostModerne Diskurse zwischen Sprache und Macht. Hamburg 1999, S. 7-22

Arendt, Hanna: „Was ist Politik?" In: Ludz, Ursula (Hrsg.): Hanna Arendt. „Was ist Politik?" Fragmente aus dem Nachlaß. München 1993 (1950)

Armbrust, Isabell/Baumann, Jochen/Benl, Andreas/Landgraf, Anton/Müller, Elfriede/Ruoff, Alexander/Spaney, Gerhard/Vogt, Stefan/Wolter, Udo (Hrsg.): Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen. Hamburg 1999

Asendorpf, Jens B.: Psychologie der Persönlichkeit. Grundlagen. Berlin 2004

Balzer, Nicole: Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2005, S. 15-35

Barz, Monika: Was Schülern und Schülerinnen während des Unterrichts durch den Kopf geht und wie sich ihr Denken dabei verknotet. In: Wagner, Angelika C. u.a. (Hrsg.): Bewusstseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern im Kopf erkennen und lösen. Weinheim 1984, S. 92-129

Barz, Monika/Maier-Störmer, Susanne: Schlagen und geschlagen werden. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim und Basel 1982, S. 279-287

Bauer, Robin: Grundlagen der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 247-280

Baur, Jürgen: Über die geschlechtstypische Sozialisation des Körpers. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2/1988, S. 152-160

Baumert, Jürgen u.a.: (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Bausch, Constanze/Eming, Jutta/Koch, Elke/Kolesch, Doris/Maassen, Irmgard/Schrödl, Jenny/Stern, Martin/Tervooren, Anja/Woltersdorff, Volker (Arbeitsgruppe Gender): Begehrende Körper und verkörpertes Begehren. Interdisziplinäre Studien zur Performativität und gender. In: Fischer-Lichte, Erike/Wulf, Christoph (Hrsg.): Praktiken des Performativen. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Berlin, Bd. 13, 1/2004, S.251-309

Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg 1992

Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung - Die Bildung der Geschlechter. Berlin 1999

Becker-Schmidt, Renate/Knapp, Gudrun-Axeli: Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main/New York 1995

Becker-Schmidt, Regina: Individuum, Klasse und Geschlecht aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main. Frankfurt am Main/New York 1991, S. 383-394

Bem, Sandra: The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality. New Haven 1993

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main 2004 (1969)

Bierbaum, Harald: Kritische Theorie des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik der Kritik. Opladen 2004, S. 180-199

Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 777-807

Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 279-302

Bilden, Helga: Das Individuum - ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997, S. 227-250

Bilden, Helga: Die Grenzen von Geschlecht überschreiten. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 137-147

Bohn, Cornelia: Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus. Opladen 1991

Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main 1976
Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien 1990
Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main 1987
Bourdieu, Pierre: Rede und Antwort. Frankfurt am Main 1992
Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien 1990
Bönold, Fritjof: Geschlecht - Subjekt - Erziehung. Zur Kritik und pädagogischen Bedeutung von Geschlechtlichkeit in der Moderne. Herbolzheim 2003
Brehmer, Ilse: Ist Koeduaktion möglich? In: Prengel, Annedore/Schmid, Pia/Sitals, Gisela/Willführ, Corinna (Hrsg.): „Schulbildung und Gleichberechtigung". Dokumentation zum internationalen Symposium des Arbeitskreises Frauenstudien am 20. und 21. Juni 1986 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Gothe-Universität. Frankfurt am Main 1987, S. 151-169
Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studie zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998
Breitenbach, Eva/Hagemann-White, Carol: Von der Sozialisation zur Erziehung. In: Jahrbuch für Pädagogik: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. 1994, S. 249-264
Brieler, Ulrich: Geschichte. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main 2001, S. 170-190
Bublitz, Hannelore: Das Geschlecht der Moderne - Zur Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main 1998, S. 26-48
Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main 1999
Bublitz, Hannelore: Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regekstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen 2001, S. 225-260
Bublitz, Hannelore: Geschlecht als historisch singuläres Ereignis: Foucaults poststrukturalistischer Beitrag zu einer Gesellschafts-Theorie der Geschlechterverhältnisse. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster 2001, S. 15-62
Bublitz, Hannelore: Archäologie und Genealogie. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main. 2001, S. 27-39
Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld 2005
Burr, Vivien: An Introduction to Social Constructionism. London 1995
Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main 1991

Butler, Judith: Variationen zum Thema Sex und Geschlecht. Beauvoir, Wittig und Foucault. In: Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt 1991b, S. 56-76
Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin 1997
Butler, Judith: Körper von Gewicht. Über die diskursiven Grenzen des Körpergeschlechts. In: Neue Rundschau, 4/1993, S. 57-70
Butler, Judith: Psyche der Macht. Frankfurt am Main 2001
Butler, Judith: Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Frankfurt am Main 2003
Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin 1998
Bührmann, Andrea D.: Geschlecht und Subjektivierung. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main 2001, S. 123-136
Bührmann, Andrea/Diezinger, Angelika/Metz-Glöckel: Arbeit. Sozialisation, Sexualtiät. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen 2000
Bührmann, Andrea: Die Normalisierung der Geschlechter in Geschlechterdispositiven. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main 1998, S. 71-94
Bührmann, Andrea: Das authentische Geschlecht. Münster 1995
Bührmann, Andrea D./Bublitz, Hannelore: Das Geschlecht der Moderne. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main 1998, S. 8-25
Chartier, Roger: Die unvollendete Vergangenheit. Geschichte und die Macht der Weltauslegung. Frankfurt a. M. 1992
Chasiotis, Athanasios/Voland, Eckart: Geschlechtliche Selektion und Individualentwicklung. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern 1998, S. 563-595
Connell, Robert William: Gender and Power, Society, the Person and Sexual Politics. Stanford 1987
Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek bei Hamburg 1988
Dahlerup, Pil: Dekonstruktion. Die Literaturtheorie der 1990er. Berlin; New York 1998
Davies, Bronwyn: Frösche und Schlangen und feministische Märchen. Hamburg 1992
Davies, Bronwyn: Poststructuralist theory and classroom practice. Deakin University, Geelong, Victoria, Australia 1994
Derrida, Jacques: Die différance. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart 1990a, S. 76-113
Derrida, Jacques: Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaft vom Menschen. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart 1990b, S. 114-139

Diamond, Milton: Human sexual developement: biological foundations for social developement. In: Beach, Frank A. (Hrsg.): Human sexuality in four perspectives. Baltimore 1977, S. 22-61
Dijk, Teun A. van: Schoolvorbeelden van racisme. De reproduktie van racisme in maatschappijleerbooken. Amsterdam (Sozialistische Uitgeverij Amsterdam) 1987
de Beauvoir, Simone: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg 1992
Diotima (Hrsg.): Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz. Wien 1989
Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006
Ebeling, Smilla: Alles so schön bunt. Geschlecht, Sexualität und Reproduktion im Tierreich. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 57-74
Ebeling, Smilla: Amazonen, Jungfernzeugung, Pseudomännchen und ein feministisches Paradies. Metaphern in evolutionsbiologischen Fortpflanzungstheorien. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 75-94
Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid/Bauer, Robin: Tierisch menschlich. Ein un/geliebter Dualismus und seine Wirkungen. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 347-362
Ebeling, Smilla: Wenn ich meine Hormone nehme, werde ich zum Tier. Zur Geschichte der 'Geschlechtshormone'. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 235-246
Eder, Donna (with Evans, Catherine/Parker, Stephen): School Talk. Gender and Adolescent Culture. New Brunswick 1995
Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 2: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt 1979
Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter: Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen. Weinheim, München 1989
Enders-Dragässer, Uta: Schule. In: Frauenlexikon. München 1983, S. 251-254
Enders-Dragässer, Uta.: Dominanz und Kooperation in schulischen Interaktionen. In: Boos, G. /Hofherr, H. (Hrsg.): Koedukation. Nürnberg 1992, S. 13-17
Engelmann, Peter: Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zu zeitgenössischen Philosophie. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart 1990, S. 5-32
Evans, Donna/Evans, Catherine Colleen/Parker, Stephen: School talk. Gender and Adolescent Culture. New Brunswick, New Jersey. 1995

Ewald, Francois: Einleitung. Foucault ein vagabundierendes Denken. In: Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit 1978 (1976), S. 7-20
Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation - Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne: „Nur Mädchen in einer Klasse ist eine leere Klasse“ - Selbstbilder von Grundschülerinnen. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main 1993, S. 40-50
Faulstich-Wieland, Hannelore: Wo steht die koedukative Schule heute? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Reflexive Koedukation als Element der Schulentwicklung. Standortbestimmung, Ziele, Handlungsperspektiven. Soest 1998, S. 22-42
Faulstich-Wieland, Hannelore/Gast-von der Haar, Nicola/Güting, Damaris: Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarsstufe I - Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 173-188
Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina: Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München 2004a
Faulstich-Wieland, Hannelore: Schule und Geschlecht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004b, S. 647-670
Faulstich-Wieland, Hannelore. Einführung in die Genderstudien. Opladen 2003
Fausto-Sterling, Anne: Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality. New York 2000
Fäcke, Christiane: Quand il y a des différences…: Dekonstruktion - eine Möglichkeit zur kritischen Weiterentwicklung von Differenz? In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 161-171
Fend, Helmut: Theorie der Schule. München 1980
Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006
Fink-Eitel: Michel Foucault zur Einführung. Hamburg 2002
Fischer, Hans Rudi: Abschied von der Hinterwelt? Zur Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. In: Fischer, Hans Rudi (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995, S. 11-34
Fischer, Ute Luise/Kampshoff, Marita/Keil, Susanne/Schmitt, Mathilde (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen 1996
Flaake, Karin: Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis: Mäd-

chen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. Weinheim, H. 1/1990, S. 160-171
Flaake, Karin: Körperlichkeit, Sexualität und Geschlecht - Aneignungsprozesse und soziale Bedeutungszuschreibungen in der Adoleszenz junger Frauen. In: ZFG/ZFS (Hrsg.): Körper und Geschlecht. Bremer - Oldenburger Vorlesungen zur Frauen- und Geschlechterforschung. Oldenburg 2002, S. 15-30.
Forneck, Hermann J.: Bildung - Die Archäologie der Selbsterschaffung. In: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne. Bd. 2. Weinheim 1993, S. 155-175
Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1976 (frz. 1975)
Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim 1994, S. 243-261
Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main 1977 (frz. 1976)
Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main 1990 (frz. 1969)
Foucault, Michel: Die Wahrheit und die juristischen Formen. In: Foucault, Michel: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. 2, 1970-1975. Hrsg.: von Deffert, D./Ewald, F., Frankfurt am Main, 2002, S. 669-792
Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main 1991 (frz. 1971)
Foucault, Michel: Was ist Kritik? Berlin 1992 (frz. 1978)
Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978 (frz.1976)
Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräche mit Ducio Trombardi - Mit einem Vorwort von Wilhelm Schmid. Frankfurt am Main 1996 (frz. 1980)
Foucault, Michel: Freiheit und Selbstsorge. Ein Gespräch mit Michel Foucault. Am 20. Januar 1984. In: Becker, Helmut (Hrsg.): Foucault, Michel: Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt am Main 1993, S. 7-28
Foucault, Michel: Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am College de France (1982). Nachschrift und Übersetzung von Helmut Becker in Zusammenarbeit mit Lothar Wolfstetter. In: Becker, Helmut (Hrsg.): Foucault, Michel: Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt am Main 1993, S. 32-60
Foucault, Michel: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung 3 (Sitzung vom 25. Januar 1978). Frankfurt am Main 2004, S. 87-133
Foucault, Michel: Analytik der Macht. Die „Gouvernementalität“ (Vortrag). Frankfurt am Main 2005, S. 148-174
Foucault, Michel: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1983
Foucault, Michel: Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France. Frankfurt am Main 2003
Frank, Manfred: Was ist Neostrukturalismus. Frankfurt 1984
Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr …“. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim/Basel 1982, S. 260-278

Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001

Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1967

Gildemeister, Renate/Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/ Wetterer, Angelika. (Hrsg.): Traditionen - Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg 1992, S. 201-254

Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikt und Moral der Frau. Cambridge 1982

Glumpler, Edith: Feministische Schulforschung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 133-155

Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag 1997 (1969)

Goffman, Erving: „The Arrangement between the Sexes". In: Theory and Society, 4/1977, S. 301-333

Göhlich, Michael: Performative Äußerungen. Lohn L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. München 2001, S. 25-46

Gray, John: „Mars. Venus". 2002 (Kartenset)

Gukenbiehl, Hermann L.: Institution und Organisation. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard: Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 1995, S. 97-115

Gutiérrez Rodriguez, Encarnación: Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau, nicht gleich Frau … Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In: Fischer, Ute Luise/Kampshoff, Marita/Keil, Susanne/Schmitt, Mathilde (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen 1996, S. 163-190

Güting, Damaris: Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn 2004

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich - männlich. Opladen 1984

Hagemann-White, Carol: Geschlecht denken. In: der blaue Reiter. Frankfurt am Main, Nr. 16, 2/2002, S. 18-22

Hagemann-White, Carol: Die Konstruktion des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien: Kritik der Kategorie 'Geschlecht', 11/1993, S. 68-78

Hajer, Maarten A.: Argumentative Diskursanalyse. Auf der Suche nach Koalitionen, Praktiken und Bedeutung. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2. Opladen 2003, S. 271-298

Hamer, Dean/Copeland, Peter: Das unausweichliche Erbe. Wie unser Verhalten von unseren Genen bestimmt ist. Bern, München, Wien 1998

Hark, Sabine: Feministische Theorie - Diskurs - Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. 2001 Opladen, S. 353-372

Hartmann, Jutta: Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen - Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 256-267

Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform. Opladen 2002

Hauskeller, Christine: Das paradoxe Geschlecht. Unterwerfung und Widerstand bei Judith Butler und Michel Foucault. Tübingen 2000

Heinrichs, Gesa : Bildung - Identität - Geschlecht. Eine (post-)feministische Einführung. Königstein, Taunus 2001

Heinrichs, Gesa: Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung. In: Behm, Britta. L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung - Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 219-238

Helfferich, Cornelia: Jugend Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen 1994

Helsper, Werner: Schule in den Aporien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 175-194

Herzog, Walter: Wird die Koeduaktion überleben? Das Geschlecht als kulturelle Ressource. In: Horstkemper, Marianne/Kraul, Margret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Weinheim 1999, S. 136-156

Hilgers, Andrea: Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. München 1994

Hirschauer, Stefan: Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Frankfurt am Main 1992

Hirschauer, Stefan: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, 4/1994, S. 668-692

Hirschauer, Stefan: Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. In: Feministische Studien, 11/1993, S. 55-67

Hirschauer, Stefan: Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 18, 2/1989, S. 100-118

Hirseland, Andreas/ Schneider, Werner: Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen 2001, S. 373-402

Holzkamp, Klaus: Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main 1993

Hopfner, Johanna: Geschlecht - soziale Konstruktion oder leibliche Existenz? Subjekttheoretische Anmerkungen. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 71-85

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie zur Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim 1987

Horstkemper, Marianne: Neue Mädchen - Neue Jungen? In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Mädchenbildung - Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1992, S. 178-187

Horstkemper, Marianne: Zwei Hälften ergeben noch nicht ein Ganzes. Geschlechtsrollenselbst- und Fremdbilder bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Koedukation. Entwicklung und Perspektiven. Bad Heilbronn 1994

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf: Bilder von Fremden - Formen der Migrantendarstellung aus der anderen Kultur in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt am Main 2003

Höhne, Thomas: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld 2003

Jungwirth, Helga: Koedukation von innen: Geschlechtersozialisation in der Schule. In: Lassnigg, Lorenz/Paseka, Angelika (Hrsg.): Schule männlich - Schule weiblich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck/Wien 1997, S. 63-88

Jäger, Siegfried: Dispositiv. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main 2001a, S. 72-89

Jäger, Sigfried: Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen 2001b, S. 81-112

Kahlert, Heike: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 20-44

Kaiser, Astrid: Schulversuche in der Grundschule zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 205-222

Kaiser, Astrid: Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung zur Gewaltbereitschaft. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim 1997, S. 10-17

Kampshoff, Marita: Doing gender und doing pupil - erste Annäherungen an einen komplexern Zusammenhang. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 189-204

Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke: Schule und Geschlechter(verhältnisse) - Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999, S. 265-283

Kehlenbeck-Voigt, Corinna: …und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 237-254

Kelle, Helga: Mädchen und Jungen in Aktion. Ethnographische Ansätze in der schulischen *peer culture* Forschung. In: Horstkemper, Marianne/Kraul, Margret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Weinheim 1999

Keller, Evelyn Fox: Origin, history, and politics of the subject called ‘gender and science’ - a first person account. In: Jasanoff, Sheila/Markle, Gerald, E./Petersen, James C./Pinch, Trevor (Hrsg.): Handbook of Science and Technology Studies. Thousand Oaks, 1995, S. 80-94
Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. Wiesbaden 2004
Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden 2005
Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz 2005
Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy: Einleitende Bemerkungen zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz 2005, S. 7-22
Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen 2001
Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2. Opladen 2003
Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2. Opladen 2003, S. 197-232
Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen 2001, S. 113-143
Kersten, Joachim: Risiken und Nebenwirkungen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeit. In: Scarbath, Horst/Schlottau, Heike/Straub, Veronika/Waldmann, Klaus (Hrsg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen 1999, S. 77-86
Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy.: Gender. An Ethnomethodoloogical Approach. New York. 1978
Klees, Karin: Die Mädchen-Mut-mach-AG. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main 1993, S. 174-185
Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main 2001
Kleiner, Marcus S.: Vorwort des Herausgebers. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main 2001, S. 7-14
Kleiner, Marcus S.: Apropos Foucault. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main. 2001, S. 17-24
Klika, Dorle: Zur Einführung: Konturen divergenter Diskurse über die Kategorie Geschlecht. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 8-19
Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika: Traditionen und Brüche. Freiburg 1992

Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster 2001

Knapp, Gudrun-Axeli: Dezentriert und viel riskiert: Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster 2001, S. 15-62

Knoblauch, Hubert: Zwischen den Geschlechtern? Inszenierung, Organisation und Identität von Travestismus. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main 1997, S. 84-113

Knorr-Cetina, Karin: Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, Jg. 40, 1/2/1989, S. 86-96

Kolip, Petra: Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen. Opladen 1997

Koller, Hans-Christoph: Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 35-48

Koller, Hans-Christoph: Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1996, S. 110-144

Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München 1999

Kotthoff, Helga: Kommunikative Stile, Symmetrie und „Doing Gender". Fallstudien zur Inszenierung von Expert(innen)tum in Gesprächen. In: Feministiche Studien: Kritik der Kategorie 'Geschlecht', 11/1993, S. 79-95

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analyse von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim 1995

Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne: Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz 1999a

Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Weinheim 1999

Kreienbaum, Maria Anna: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1995

Kreienbaum. Maria, Anna/Urbaniak, Tamina: Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koeduaktion. Berlin 2006

Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990

Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte. München 1974

Landweer, Hilge: Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender-Unterscheidung. In: Feministiche Studien: Kritik der Kategorie 'Geschlecht', 11/1993, S. 34-43

Laqueur, Thomas W.: Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. München 1992

Lehmann-Rommel, Roswitha: Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2005, S. 261-283

Leitgeb, Andrea: Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in der Schule. In: Birmily, Elisabeth/Dablander, Daniela/Rosenbichler, Ursula/Vollmann. Manuela: Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Wien 1991, S. 59-70

Lemke, Thomas: Gouvernementalität. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main 2001, S. 108-122

Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne: Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000

Lenz, Michael: Geschlechtersozialisation aus biologischer Sicht. Anlage und Erziehung. Stuttgart 1999

Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1 und Bd. 2. Reinbek bei Hamburg 1989

Leonhard, Hans-Walter: Natur und Geschlecht, In: Hopfner, Johanna/Leonhard-Hans-Walter: Geschlechterdebatte. Eine Kritik. Bad Heilbrunn 1996

Liberia delle donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin 1989

Lindemann, Gesa: Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtskonstruktion. In: Feministische Studien: Kritik der Kategorie 'Geschlecht', 11/1993a, S. 44-54

Lindemann, Gesa: Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsverhältnis von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt am Main 1993b

Lindemann, Gesa: Die Konstruktion der Wirklichkeit und die Wirklichkeit der Konstruktion. In: Wobbe, Theresa/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht. Frankfurt am Main 1994, S. 115-146

Link, Jürgen: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen 1996

Link-Heer, Ursula: Das Zauberwort „Differenz" - Dekonstruktion und Feminismus. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main 1998, S. 49-70

Lorey, Isabell: Der Körper als Text und das aktuelle Selbst: Butler und Foucault. In: Feministiche Studien: Kritik der Kategorie 'Geschlecht', 11/1993, S. 10-23

Lorey, Isabell: Macht und Diskurs bei Foucault. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main 1999, S. 87-96

Luhmann, Susanne: Suspekte Subjekte? In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 119-136

Lyotard, Jean-Francois: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien 1986 (1979)

Lyotard, Jean-Francois: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart 1990, S. 33-48

Lyotard, Jean-Francois: Randbemerkungen zu den Erzählungen. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart 1990, S. 49-53
Macha, Hildegard/Fahrenwald, Claudia (Hrsg.): Körperbilder zwischen Natur und Kultur. Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung. Opladen 2003
Maisch, Josef: Wissensmanagement am Gymnasium. Anforderungen der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2006
Maihofer, Andrea: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main 1995
Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne. Bd. 1. Weinheim 1992
Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne. Bd. 2. Weinheim 1993
Martino, Wayne/Pallotta-Chiarolli, Maria: Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school. Sydney 2005
Maurer, Susanne: Zentrierte Vielfalt? Zur Frage von Subjekt und Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Denken. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 105-118
Meixner, Johanna: Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Berlin 1997
Menz, M.: Schulalltag und Geschlecht. Eine empirische Studie zur Geschlechterkonstruktion in der 5. Klasse. Göttingen 2001
Meuser, Michael: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen 1998
Meuser, Michael/Sylka Scholz: Hegemoniale Männlichkeit. Versuch einer Begriffsklärung aus soziologischer Perspektive. In: Dinges, Martin (Hrsg.): Männer - Macht - Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute. Frankfurt am Main 2005, S. 211-228
Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Bd. I: Für Anfänger. Berlin 1997
Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Bd. I Theorieband u. Bd. II. Praxisband. Berlin 1987
Meyer-Drawe, Käthe: Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes Denken“. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 81-90
Michalek, Ruth: „Also, wir Jungs sind …“ Geschlechtervorstellungen von Grundschülern. Münster/New York/München/Berlin 2006
Moebius, Stephan: Diskurs - Ereignis - Subjekt. Diskurs- und Handlungstheorie im Ausgang einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz 2005, S. 127-148

Musfeld, Tamara: Das Wissen, die Macht und das Spiel: De(kon)struktion von Identitäten am Beispiel des Internet. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 149-160

Musfeld, Tamara: Gender. In: Keupp, Heiner/Weber, Klaus (Hrsg.): Psychologie. Ein Grundkurs. Hamburg 2001, S. 54-70

Mühlen-Achs, Gitta: Feministische Kritik der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Prengel, Annedore/Schmid, Pia/Sitals, Gisela/Willführ, Corinna (Hrsg.): „Schulbildung und Gleichberechtigung". Dokumentation zum internationalen Symposium des Arbeitskreises Frauenstudien am 20. und 21. Juni 1986 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Gothe-Universität. Frankfurt am Main 1987, S. 173-185

Nestvogel, Renate: Konstrukte zum Geschlechterverhältnis und Konsequenzen für eine interkulturelle Pädagogik. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 223-244

Niekant, Renate: Zur Krise der Kategorien „Frauen" und „Geschlecht". Judith Butler und der Abschied von feministischer Identitätspolitik. In: Gender and politics. „Geschlecht" in der feministischen Politikwissenschaft. Opladen 1999, S. 29-46

Nissen, Ursula: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. München 1998

Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Weibliche Moral. Die kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt am Main 1991

Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart 1998

Nyssen, Elke/Schön, Bärbel: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven der feministischen Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 38, 6/1992, S. 855-871

Oswald, Hans/Krappmann, Lothar/Salisch, Maria: Miteinander - Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Pfister, Gertrud (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988, S. 173-192

Ott, Cornelia: Die Spur der Lüste. Sexualität, Geschlecht und Macht. Opladen 1998

Ottemeier-Glücks, Franz Gerd: Wie ein Mann gemacht wird - Grundzüge männlicher Sozialisation. In: Glücks, Elisabeth: Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster 1994, S. 77-91

Paseka, Angelika: Gesellschaft und pädagogische Praxis. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 187-199

Pease, Allan/Pease, Barbara: Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. München 2006

Pfister, Gertrud (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988

Pfister, Gertrud: Der Widerspenstigen Zähmung. Raumaneignung, Körperlichkeit und Interaktion. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main 1993, S. 67-83
Pfister, Gertrud: Ich will stark und trotzdem weiblich sein - Zur Körper- und Bewegungskultur von Mädchen und Frauen. In: Macha, Hildegard/Schönknecht, Gudrun/Altenberger/Helmut (Hrsg.): Frauen im Aufbruch. Neue Forschungsperspektive in Politik, Theologie, Pädagogik und Sport. Augsburg 1996, S.125-146
Pinel, John P. J./Pauli, Paul (Hrsg.): Biopsychologie. München 2007
Polanyi, Michael: Personal Knowledge. London 1969; Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka: Die Organisation des Wissens: wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt am Main, New York 1997
Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim 1989
Pongratz, Ludwig A.: Schule als Dispositiv der Macht - pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 66, 1990, S. 289-308
Pongratz, Ludwig A.: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 243-259
Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik der Kritik. Opladen 2004
Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden 2004
Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995
Prengel, Annedore: Perspektivitätstheoretische Fragen an die (De-)Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 86-95
Pritsch, Sylvia: Technologien des Selbst: Feministische Szenarien mit vielfachen Auftritten. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin (Hrsg.). PostModerne Diskurse zwischen Sprache und Macht. Hamburg 1999, S. 101-112
Raab, Heike: Foucault und der feministische Poststrukturalismus. Dortmund 1998
Rendtorff, Barbara: Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Berlin 2003
Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1999
Rendtorff, Barbara/Moser, Vera: Geschlecht als Kategorie - soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 11-70
Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Subjekt. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 45-60

Rendtorff, Barbara: Der geschlechtliche Körper und seine Bedeutungen - Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. In: Ritter, Heidi (Hrsg.): Körpersprache und Körperwahrnehmung im Geschlechterdiskurs. Frankfurt am Main 2004, S. 19-30
Ricken, Norbert: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden 2006
Ricken, Norbert: Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg 1999
Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004
Ricken, Norbert: Die Macht der Macht - Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 119-143
Rieger-Ladich, Markus: Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 203-223
Rittelmeyer, Christian: Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 36, 4/1990, S. 495-521
Rittelmeyer, Christian: Pädagogik und Architektur. In: Bildung und Erziehung, Jg. 47, 1/1994, S. 1-3
Rosenbichler, Ursula/Vollmann, Manuela: Als die Mädchen zu den Buben kamen und was wir daraus lernten. Über die Notwendigkeit der Koedukationsdebatte. In: Birmily, Elisabeth/Dablander, Daniela/Rosenbichler, Ursula/Vollmann. Manuela: Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Wien 1991, S. 19-25
Roth, Gerhard: Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1992, S. 229-286
Rolff, Hans Günter (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1 bis 6. Weinheim/München 1980ff
Roisch, Henrike: Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraut (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003, S. 21-52
Rumpf, Horst: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966
Ruoff, Michael: Foucault-Lexikon. Paderborn 2007
Rusch, Heike./Thiemann, Friedrich: Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportage aus den Klassenzimmern. Stuttgart 2003
Scarbath, Host/Schlottau, Heike/Straub, Veronika/Waldmann, Klaus (Hrsg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen 1999
Schacht, Lore: Baustelle des Selbst. Psychisches Wachstum und Kreativität in der analytischen Kinderpsychotherapie. Stuttgart 2001
Schaeffer-Hegel, Barbara: Plädoyer und Thesen für ein feministisches Bildungskonzept. In: Prengel, Annedore/Schmid, Pia/Sitals, Gisela/Willführ, Corinna (Hrsg.): „Schulbildung und Gleichberechtigung“. Dokumentation zum internationalen Symposium des Arbeitskreises Frauenstudien am 20. und 21. Juni 1986 am Fachbereich Erzie-

hungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Gothe-Universität. Frankfurt am Main 1987, S. 121-129
Schaeffer-Hegel, Barbara: Die verborgene Bildung der Frauen. Plädoyer für ein offensives Bildungskonzept. In: Franck, Norbert/Nemitz, Rolf/Uhrig, Bernhard (Hrsg.): Schulperspektiven. Hamburg 1988, S. 5-21
Schaufler, Birgit: „Schöne Frauen - Starke Männer". Zur Konstruktion von Leib, Körper und Geschlecht". Opladen 2002
Schäfer, Alfred: Kritik und Subjekt. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik. Opladen 2004, S. 29-50
Scheich, Elvira: Naturbeherrschung und Weiblichkeit. Pfaffenweiler 1993
Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981
Scheunpflug, Annette: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001
Schroeder, Joachim: Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem. In: Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung - Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 149-167
Schröer, Norbert: Was heißt hier „Sprechen"? Läßt sich Bourdieus „Ökonomie des sprachlichen Tausches" für eine Theorie kommunikativer Verständigung nutzen? In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 3/2002, S. 37-52.
Schmidt, Andrea: Poststrukturalistische Perspektiven. Ein Beitrag zur Reflexion sozialpädagogischer Handlungspraxen. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 269-280
Schmitz, Sigrid/Ebeling, Smilla: Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Eine notwendige Verbindung. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 7-32
Schmitz, Sigrid: Frauen und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit? Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 211-234
Schmitz, Sigrid: Geschlechtergrenzen. Geschlechtsentwicklung, Intersex und Transsex im Spannungsfeld zwischen biologischer Determination und kultureller Konstruktion. Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 33-56
Schmitz, Sigrid/Schmieder, Christian: Popularisierungen. Zwischen Naturwissenschaften, Medien und Gesellschaft. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 363-378
Schmitz, Sigrid: Entweder - Oder? Zum Umgang mit binären Kategorien. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 331-346
Schmitz, Sigrid: Jägerinnen und Sammler. Evolutionsgeschichten zur Menschwerdung. Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden 2006, S. 189-210

Schneider, Werner/Hirseland, Andreas: Macht - Wissen - gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz 2005, S. 152-276

Schneider, Ulrich-Johannes: Wissen = Denken x Tun. Michel Foucault: Annäherungen an das Unbegreifliche. In: Reusch, Siegfried/Obermeier, Otto-Peter/Giel, Klaus (Hrsg.): Der Blaue Reiter. Wissen. 21/2006, S. 18-21

Schroeder, Joachim: Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem. In: Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung - Die Bildung der Geschlechter. Berlin 1999, S. 149-168

Schwab-Trapp, Michael: Diskurs als soziologisches Konzept. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen 2001, S. 261-284

Schwab-Trapp, Michael: Methodische Aspekte der Diskursanalyse am Beispiel 'Kosovokrieg'. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2. Opladen 2003, S. 169-196

Seier, Andrea: Kategorien der Entzifferung: Macht und Diskurs als Analyseratser. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea/Hanke, Christine/Seier, Andrea (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main; New York 1999, S. 75-86

Seier, Andrea: Macht. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main 2001, S. 90-107

Sgier, Irena: Aus eins mach zehn und zwei lass gehn. Zweigeschlechtlichkeit als kulturelle Konstruktion. Bern, Zürich, Dortmund 1994

Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Konstruktivismusdebatte für die Bildungspraxis. Kriftel 1999

Smykalla, Sandra: Theorie als politische Praxis - Gratwanderung zwischen Differenz, Gleichheit und Dekonstruktion. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 268 - 279

Sohn, Werner: Diskursanalyse am Beispiel der klassischen Genetik. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Frankfurt am Main 1999, S. 210-230

Stehr, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen - Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt 1994

Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraut (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003

Szemerédy, Susanne: Der/die spezifische Intellektuelle Foucaults. Leitfigur für ein neues sozialarbeiterisches Ethos im Geiste der Dekonstruktion. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 255-268

Tervooren, Anja: Körper, Inszenierung und Geschlecht: Judith Butlers Konzept der Performativität. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. München 2001, S. 157-180
Tervooren, Anja: Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim und München 2006
Teuber, Kristin: „Ich blute, also bin ich". Selbstverletzung der Haut von Mädchen und jungen Frauen. Herbolzheim 2000
Thiemann, Friedrich: Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt am Main 1985
Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim/München 2000
Thorne, Barrie: Gender Play. Girls and Boys in School New Brunswick 1993
Thürmer-Rohr, Christina: Denken der Differenz. Feminismus und Postmoderne. In: Beiträge zfTP. H. 39/1995, S. 87-98
Tillmann, Klaus-Jürgen: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt 1976
Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg 2003
Treml, Alfred K.: „Biologismus" - Ein neuer Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 7, 14/1996, S. 85-98
Treibel, Annette.: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen 1997
Tzankoff, Michaela: Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule. Opladen 1995
Uecker, Regine: Bildung und Geschlecht. Feministiche und pädagogische Theorie im Dialog. Pfaffenweiler 1998
Ulich, Dieter: Anatomie als Schicksal? Affirmative Funktionen von Geschlechtsstereotypen. In: Kienzler, Klaus/Reil, Elisabeth (Hrsg.): Als Mann und Frau schuf er sie. Theologische Grundlagen und Konsequenzen. Donauwörth 1995, S. 66-102
Ulich, Klaus: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim 2001
Valtin, Renate: Koedukation macht Mädchen brav!? - Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main 1993, S. 8-37
Valtin, Renate/ Kopffleisch, Richard: „Mädchen heulen immer gleich": Stereotype bei Mädchen und Jungen. In: Valtin, Renate/Warm, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt am Main 1985, S. 101-109
Von Felden, Heide: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen 2003
Villa, Paula-Irene: Judith Butler. Frankfurt am Main 2002
Villa, Paula-Irene: Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Opladen 2001
Villa, Paula-Irene: Spürbare Zugehörigkeiten. Klasse und Geschlecht als zweifache Positionierung des Leibes. In: Fischer, Ute Luise/Kampshoff, Marita/Keil, Susanne/Schmitt, Mathilde (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen 1996, S. 141-162
Visker, Rudi: „Michel Foucault". Genealogie als Kritik. München 1991

Voigt-Kehlenbeck, Corinna: …und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlehcterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflkektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 237-254
Voland, Eckart: Grundriss der Soziobiologie. Berlin 2000
Vollstädt, Witlöf: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999
Waldmann, Klaus/Steinmann, Beate/Grell, Petra: „...und wo bleiben die Visionen?“ Anmerkungen und Ideen zur weiteren Debatte im Anschluss an eine Vortragsreihe. In: Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechtsbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen 1999, S. 101-116
Waldschmidt, Anne: Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Diapositiv. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Bd. 1. Heidelberg 2003, S. 83-101
Walkerdine, Valerie: Schoolgirl Fictions. London 1990
Walkerdine, Valerie: Sex, power and pedagogy. In: Walkerdine, Valerie: Schoolgirl Fictions. London 1990, S. 3-15
Wartenphul, Birgit: Destruktion - Konstruktion - Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung. In: Fischer, Ute Luise/Kampshoff, Marita/Keil, Susanne/Schmitt, Mathilde (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen 1996, S. 1991- 210
Weber, Erich (Hrsg.): Pädagogik. Eine Einführung. Bd. I Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth 1995 (1972)
Weber, Thomas P.: Soziobiologie. Frankfurt am Main 2003
Weedon, Chris: Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich 1990
Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1973
Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2004
West, Candace/Zimmermann, Don H.: Doing gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan, A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/London/New Delhi, 1991, S. 13-37
Wiater, Werner: Unterrichten und Lernen in der Schule. Donauwörth 1993
Wiater, Werner: Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule. Donauwörth 1999
Wiater, Werner: Die ästhetisch-interaktionistische Didaktik. Ein neues Didaktikmodell? In: Pädagogische Welt 1994, S. 402-407
Wiater, Werner: Unterrichtsprinzipien. Donauwörth 2001
Wiater, Werner: Theorie der Schule. Donauwörth 2002
Wiater, Werner: Wissensmanagement - Eine Einführung. Hagen 2004a
Wiater, Werner: Der neue Gymnasiallehrplan in Bayern. Lehrplantheoretische Überlegungen und wissenschaftliche Grundlagen. In: SchulVerwaltung. Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur, 11/2004b, S. 388-394.

Wiater, Werner: Lehrplan und Schulbuch - Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn 2005, S. 41-64

Wiater, Werner: Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden 2007

Wiater, Werner: Der Unterstützungsbedarf der Schule bei der Ausführung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages - Eine Einführung. In: Menzel, Dirk/Wiater, Werner (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Regelschule. Band III. Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme. Donauwörth 2007

Wiater, Werner: Stichwort Schule. In: Wiater, Werner/Belardi, Nando/Wallnöfer, Gerwald (Hrsg.): Bilinguales Lexikon der Pädagogik. Bd. 1. Deutsch-Italienisch. Im Druck

Wortberg, Christiane: Bye, bye Barbie: Körpersprache und Körperbild in der Gewaltprävention sarbeit. Münster 1997

Wrana, Daniel: Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder: Der reflexiven Diskursart auf der Spur… Vortrag Paris 2005. http://www.johannes-angermueller.de/deutsch/ADFA/wrana.pdf. (26.11.2007)

Wrana, Daniel: Das Subjekt schreiben. Subjektivierung und reflexive Praktiken in der Weiterbildung - Eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler 2006

Wuketits, Franz M.: Soziobiologie. Die Macht der Gene und die Evolution sozialen Verhaltens. Heidelberg, Berlin, Oxford 1997

Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg: Sprache, Macht und Handeln. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. München 2001, S. 9-24

ZFG/ZFS (Hrsg.): Körper und Geschlecht. Bremer - Oldenburger Vorlesungen zur Frauen- und Geschlechterforschung. Oldenburg 2002

Zima, Peter V.: Die Dekonstruktion. Tübingen 1994

Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1976

Zirfas, Jörg: Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 49-64