

Geschlechterdiskurs und Sachunterricht

Theoretische und didaktische Ausführungen unter poststrukturalistischer Perspektive

Vorwort

Der vorliegende Artikel stellt eine für den Sachunterricht modifizierte Fassung der Examensarbeit „Geschlechtliche Heterogenität im Klassenzimmer – Schulische Situation und empirische Forschung aus poststrukturalistischer Perspektive“ von Florian Schrumpf dar. Für diesen Zweck musste vor allem die Ergebnisdarstellung stark gekürzt werden. Gleichzeitig wurden die Ausführungen jedoch vor allem in der Einleitung, im ersten Abschnitt und in der Diskussion um sachunterrichtlich-relevante Aspekte und Literatur ergänzt. Dies schließt aktuelle Publikationen zur Sachunterrichtsdebatte und ausgewählte Studien genauso ein, wie einige konkrete didaktische Anregungen für den Sachunterricht.

Abstract

Die aktuelle Debatte um geschlechtergerechten oder -sensiblen Unterricht hat bisher nur ansatzweise den Sachunterricht erreicht. Gegenwärtige fachbezogene Publikationen zum Thema lassen oftmals kein ausgearbeitetes, reflexives Verständnis von Geschlecht erkennen und reproduzieren gängige geschlechtsspezifische Stereotypen. Der folgende Beitrag versucht, theoretische und didaktische Impulse für den Sachunterricht zu setzen, die helfen können, die Kategorie ‚Geschlecht‘ ohne Reproduktion gängiger Geschlechterklischees neu zu denken, um zu ersten Erkenntnissen im pädagogischen Handeln im Sachunterricht zu kommen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Aus poststrukturalistischer Perspektive zeigt sich, dass Gesellschaft maßgeblich durch Ein- und Ausschluss bestimmter Identitäten und Lebensweisen konstituiert wird. Diskurse tragen Wissen in Form objektivierter Wirklichkeiten an Schülersubjekte heran. Die Aufgabe des Subjekts besteht darin, sich in diesem Geflecht unterschiedlicher diskursiver Angebote zu verorten. Schule fungiert hierbei als Verstärker objektivierten Wissens. Dekonstruktion soll in einem erkenntnistheoretischen Abschnitt als wirksames Instrument zur Freilegung bestimmter Ein- und Ausschlussmechanismen vorgestellt werden. Darauf aufbauend versucht ein Fragenkatalog dieses Instrument für die Pädagogik nutzbar zu machen. Die Anwendung in Gruppendiskussionen mit Kindern einer dritten Klasse zeigt, dass Kinder geschlechtsspezifische Normen und Werte als handlungsleitend ansehen. An vielen Stellen sind aber auch Widerstände und Umbrüche zu erkennen. Der Sachunterricht kann dem begegnen, indem es Schüler_Innen¹ motiviert, hinter die brüchige Fassade hegemonialer Geschlechternormen zu blicken.

Inhalt

Einleitung	2
1 Zum Stand der Forschung	3
2 Geschlecht unter poststrukturalistischer Perspektive (Das ‚Was‘)	4
2.1 Macht, Diskurs und Subjekt bei FOUCAULT und BUTLER	4
2.2 Schlussfolgerungen für die Schule und das pädagogische Handeln	7
3 Erschließung geschlechtlicher Subjektivationsprozesse – Das ‚Wie‘ (Teil I)	9
3.1 Der Fragenkatalog	9
3.2 Erkenntnisse der Gruppendiskussionen	11
4 Möglichkeiten der Arbeit im Sachunterricht – Das ‚Wie‘ (Teil II)	14
Literaturverzeichnis	15

¹ In Anlehnung an Bronner (vgl. 2011, 18) markiert der Unterstrich einen Raum zwischen den beiden binären Kategorien *Männlichkeit* und *Weiblichkeit*, in welchem all jene Subjekte Platz finden, die sich nicht diesen beiden Kategorien zuordnen lassen und durch die Alltags- und Standardsprache sonst nicht mitgedacht werden.

Einleitung

Menschen ordnen sich und andere verschiedensten Kategorien zu: arm vs. reich; jung vs. alt etc. Dieses ‚Schuladendenken‘ ist konstitutiv für die Lebensbiographie eines Subjekts. Dabei beeinflusst und strukturiert kaum eine Kategorie Identität und Rollenzuschreibung vor allem in den ersten Lebensjahren so stark wie die des Geschlechts. Die Einteilung in männlich oder weiblich wird bereits wenige Minuten nach der Geburt vollzogen. Diese Kategorisierung zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte spätere Leben. Sie kann sowohl im Kindes- als auch Erwachsenenalter Einfluss auf die Wahl unserer Hobbys haben, auf unseren Kleidungsstil, auf die Auswahl der Personen, zu denen wir Beziehungen aufbauen und auf berufliche und familiäre Lebensentwürfe, die für uns in den Horizont des Denkbaren rücken. Dabei ist uns oft gar nicht bewusst, wie viele Entscheidungen, die wir treffen, auf geschlechtsspezifischen Denkmustern basieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es unstrittig, dass auch der Institution Schule als Ort sekundärer Sozialisation eine zentrale Rolle im Prozess der Geschlechterwerdung zukommt und Lehrende wie Lernende gleichermaßen an ihm partizipieren.

Die Omnipräsenz geschlechtlich gefärbter Wahrnehmungs- und Interaktionsprozesse im Schulalltag scheint jedoch nicht in einer verstärkten Thematisierung in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Diskursen zu münden. Eine Reihe von Entwicklungen (welche später ausschnitthaft beleuchtet werden sollen) in der sogenannten ‚Gender-Debatte‘ haben dazu geführt, dass für den Grundschulbereich zwar zuhauf vermeintlich geschlechtergerechte Arbeitsmaterialien für verschiedene Unterrichtsfächer zu finden sind, diese ein ausgearbeitetes reflexives Verständnis von Geschlecht jedoch oft vermissen lassen. Differenzierte Überlegungen zur Problematik weichen meist zugunsten einer anderen übergeordneten Heterogenitätsdimensionen, in dessen Fahrwasser sie sich bewegen und lediglich irgendwie ‚mitgedacht‘ werden (vgl. Rendtorff 2013, 13f). Ähnliches kann für die Sachunterrichtsdebatte konstatiert werden. Auch hier ist das ‚Wie‘ und ‚Was‘ einer Pädagogik, die Schüler_Innen dazu befähigt, eigene und fremde Vorstellungen von Geschlecht als konstruiert und damit veränderbar zu begreifen, in großen Teilen als ungelöste Frage zu betrachten (vgl. Kaiser 2012, 259).

Lehrer_Innen des Sachunterrichts sehen sich im Zuge dieser Entwicklungen mit besonderen Problemen konfrontiert. Ein Blick in den Perspektivrahmen, der von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) herausgegeben wird, zeigt, dass moderner Sachunterricht Kinder im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive dazu befähigen sollte „gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen [zu] beschreiben [...] die Handlungsspielräume einengen, die aber auch selbst Wandlungen unterliegen und die beeinflussbar sind“ (GDSU 2013, 36). Allerdings bleibt auch hier offen, welches dem Unterricht zugrunde liegende theoretische Verständnis von Geschlecht helfen kann, die formulierten Ziele zu erfüllen. Jäckle (vgl. 2009, 231) weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass auch verschiedenste populär-, natur-, sozial- und geisteswissenschaftliche Deutungsweisen der etablierten Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften als Grundlage des Lehrerhandelns in Teilen tradierte Geschlechterkonzeptionen transportieren und so Handlungsspielräume nur in begrenztem Umfang erweitern. Daher soll im folgenden Beitrag - auch mit Blick auf die von der GDSU eingebrachten Leitlinien - versucht werden, über jene wissenschaftliche Diskurse hinaus zu blicken.

Es soll an der Forderung angesetzt werden, Sachunterricht stets von der Lebenswirklichkeit des Kindes aus zu planen (vgl. GDSU 2013, 10; Kahlert 2009, 36f; Kaiser 2013, 100). Daher ist ein didaktisches Modell gefragt, welches die Prozesse der Geschlechterwerdung der Schüler_Innen in den Mittelpunkt stellt ohne sie auf ein bloßes Reiz-Reaktions-Modell zu reduzieren, sondern diese vielmehr als subjektive, eigenaktive Auseinandersetzung mit der Umwelt begreift. In der Folge wird auch von der Vermittlung eines vorgefertigten Weltbildes abgerückt (vgl. Fischer 2010, 58). Daher sollen die folgenden Überlegungen vor dem Hintergrund einer kritisch-konstruktivistischen Pädagogik, wie sie Reich (vgl. 2010) formuliert, aufgespannt werden. In ihr finden sich die drei Bezugspunkte Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion wieder. Während Konstruktion für das Individuum bedeutet, die es umgebende Umwelt in eigene subjektiv sinnvolle Strukturen und Ordnungskategorien einzuteilen, fokussiert der Prozess des Rekonstruierens vor allem das Erkunden der Welt anhand fremder Wahrnehmungen. Aber erst die Dekonstruktion, das Erschließen von Verborgenen und auf den ersten Blick undenkbar Alternativen (vgl. ebd., 118f) erscheint als wirkmächtiges Instrument, das helfen kann, theoretische und didaktische Überlegungen zum Thema Geschlecht nicht vor dem Hintergrund eines verkappten Essentialismus zu führen. Die Ausarbeitung eines Verständnisses von Geschlecht auf Basis konstruktivistischer/dekonstruktivistischer Leitbilder soll dabei nicht in einem allgemeingültigen Patentrezept zum Umgang mit geschlechtlicher Heterogenität im Sachunterricht münden. Vielmehr gilt es, theoretische und didaktische Impulse zu setzen, die helfen können, die Kategorie ‚Geschlecht‘ ohne Reproduktion gängiger Geschlechterklischees neu zu denken. Einige Schlussfolgerungen, konkret für das Fach Sachunterricht, sollen den Beitrag abrunden.

Die Gliederung dieses Beitrages orientiert sich dabei an Paseka (vgl. 2009, 32), die auf dem anskizzierten didaktischen Modell einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik herausarbeitet und die Aufgaben des Pädagogen auf verschiedenen Ebenen verortet: Der Wissens-, Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsebene. So soll sich analog zu ihren Überlegungen der erste Abschnitt auf die „Wissensebene“ beziehen Ziel

ist es, das ‚Was‘ einer geschlechtersensiblen Pädagogik zu erhellen. Dazu erfolgt erst ein kurzer Abriss über den Forschungsstand, bevor dann mit einer knappen überblicksartigen Darstellung eines poststrukturalistischen² Verständnisses von Geschlecht fortgefahren wird. Abschnitt 2.2 beleuchtet neben der Rolle schulischer Institution auch den Begriff der Dekonstruktion unter erkenntnistheoretischer Perspektive und bildet eine Brücke zum dritten Kapitel. Dieses widmet sich dem ‚Wie‘. Es tangiert vor allem die Wahrnehmungs- und Einstellungsebene und soll dem Leser verdeutlichen, inwieweit eine „Sensibilität um die strukturierende Wirkung der Kategorie Geschlecht“ (ebd.) sowie deren Diskriminierungsmechanismen erreicht werden kann. Dazu wird den Leser_Innen mit einem Fragenkatalog³ ein Material vorgestellt, um die theoretischen Erkenntnisse durch praktische Implikationen zu erweitern. Anschließend wird die Anwendung dieses Fragebogens in einer Grundschulklasse dokumentiert. Zuletzt werden einige Schlussfolgerungen für die Planung von Sachunterricht gezogen.

1 Zum Stand der Forschung

In bildungspolitischen Debatten zum Thema ‚Geschlecht‘ werden vorrangig Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen diskutiert. So konstatieren neuere Studien wie IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) oder TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Studies) das schlechte Abschneiden der Jungen in sprachlichen und naturwissenschaftlichen Bereichen. Von daher ist vor allem der Leistungsabfall männlicher Schüler Gegenstand aktueller Diskussionen, welcher mit der Forderung einer spezifischen Jungepädagogik einen Paradigmenwechsel innerhalb der feministischen Forschung sowie in angrenzenden schulbezogenen Disziplinen einleitete (vgl. Herwartz-Emden, Schurt 2012 31f). Die feministische Schulforschung bildet sich Anfang der 60er Jahre heraus und beschäftigt sich erstmalig mit Geschlechtergerechtigkeit in Schule und Gesellschaft. Sie fokussiert vor allem das weibliche Geschlecht und sieht dessen gesellschaftliche Benachteiligung in unterschiedlichen Sozialisationsverläufen von Männern und Frauen verwurzelt. Die zentrale Annahme ist, dass Mädchen im Rahmen ihrer Geschlechterwerdung trotz formaler Gleichberechtigung den Status einer passiv agierenden Person einnehmen in einem Umfeld, das Macht im Sinne von erweiterten Handlungsspielräumen vor allem den Jungen zuerkennt (vgl. Breitenbach, Hagemann-White 1994, 249). Erste qualitative Studien, die Anfang der 80er Jahre Interaktionen zwischen Lehrer_Innen und Schüler_Innen analysieren, kommen zu dem Schluss, dass aufgrund geringerer Selbstwirksamkeitserwartungen der Mädchen neu geschaffene Koedukationssettings keineswegs als Lösung, sondern als Ursache bzw. Verstärker dieser Entwicklung angesehen werden müssen (vgl. Krüger 2011, 24).

Das neu geschaffene Theorem der geschlechtsspezifischen Sozialisation erfährt im Laufe der Zeit verschiedenste Ausdifferenzierungen und bedient sich zahlreicher anderer Disziplinen⁴. Dennoch verschaffen sich ab Mitte der 80er Jahre Stimmen Gehör, die nicht auf eine Nivellierung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten beharren sondern ‚typisch‘ weibliche Eigenschaften in einem kompetenzorientierten Licht wissen möchten (vgl. Breitenbach, Hagemann-White 1994, 249). Entsprechend modifiziert die empirische Forschung ihre Fragestellung und untersucht nun, ob Mädchen und Frauen dasselbe Maß an Wertschätzung für ihre eigenen Erfahrungen und Kompetenzen entgegengebracht wird wie Jungen (vgl. Krüger 2011, 31). Dem Trend folgend, widmen sich die wenigen für den Sachunterricht relevanten Studien der Frage nach den Lernvoraussetzungen der Schüler_Innen und inwieweit sich weibliche Benachteiligungen durch einen ‚mädchengerechten‘ sozial- und naturwissenschaftlichen Unterricht kompensieren lassen. Die Rede ist nun von unterschiedlichen Selbstkonzepten, ausgelöst durch soziale Vergleiche zwischen den Geschlechtern und von einem Unterricht, der beispielsweise naturwissenschaftliche Sachverhalte in fachlich und gesellschaftlich bedeutsame Kontexte einbettet und damit näher an ‚weibliche geschlechtsspezifische‘ Interessen rückt⁵.

Parallel dazu öffnet sich die feministische Schulforschung zunehmend dem männlichen Geschlecht, bis es zum bereits erwähnten Paradigmenwechsel kommt, der zunehmend die Situation der Jungen in den Blick nimmt. Des Weiteren halten nun auch erstmalig Begriffe wie ‚Diskurs‘, ‚Gender‘ oder ‚Konstruktion‘ Einzug in die Geschlechtertheorie (vgl. Krüger 2011, 31). Im Zuge dieser Entwicklung werden nun zunehmend andere Aspekte des Sachunterrichts auf geschlechtsspezifische Unterschiede beleuchtet (z.B. die Betrachtung der Fragehäufigkeit und Fragenqualität in Bezug auf geschlechtliche Heterogenität vgl. Grygier 2008, 132; Niegemann, Stadler 2001, 182). Auch Unterrichtsmaterialien werden nun zunehmend kritisch auf geschlechtsspezifische Stereotype fortschreibende Tendenzen hin untersucht (vgl. Bittner 2011; Moser, Hannover et. al. 2013).

2 Der Poststrukturalismus hat zu Beginn der 90er Jahre Einzug in die feministische Forschung gehalten und fasst Sprache und aktives Handeln nicht nur als Abbildung sozialer Kategorien auf, sondern gleichsam als Produzent. Unter dem Poststrukturalismus werden unterschiedlichste Strömungen und Denkrichtungen zusammengefasst, zwischen denen nur bedingt Beziehungen gestiftet werden können (für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum Strukturalismus sowie der Rezeption beider Strömungen vgl. Ehrenspeck 2001).

3 Vgl. dazu den Fragenkatalog im Anhang

4 Vgl. z.B.: zu behavioristischer oder psychoanalytischer Theorienbildung Hagemann-White 2002, 148ff

5 (für eine zusammenfassende Darstellung vgl. Kaiser 2013, 259f)

Die beschriebene Entwicklung erscheint im Zuge des hier vertretenden Geschlechterbildes problematisch. Einige kritische Punkte sollen kurz angesprochen werden, bevor darauf aufbauend dann ein poststrukturalistisches Verständnis von Geschlecht entfaltet wird.

- 1) Die oben genannten Theorien und Forschungsansätze hinterfragen ein bipolares Verständnis von Geschlecht kaum. Dadurch drohen vielen Schülern mit nicht eindeutiger sozialer oder biologischer Geschlechteridentität⁶ Ausschluss und Diskriminierung. Vor allem der Begriff der ‚Geschlechtsspezifischen Sozialisation‘ impliziert eine Naturgegebenheit des zweigeschlechtlichen Kategoriensystems. Die These ist, dass Sozialisation je nach Geschlecht typisch bzw. spezifisch verlief (vgl. Bilden, Dausien 2006, 7).
- 2) Die Verwendung neuer Begriffe, wie z. B. ‚Gender‘ wirkt oftmals nur retuschierend. Essentialistische Vorstellungen von Geschlecht und traditionelle Forschungsmethoden bleiben jedoch erhalten (vgl. Rendtorff 2006, 89). So basieren die Überlegungen vieler Genderbeiträge zum Sachunterrichtsdiskurs (vgl. z.B. Kaiser 2012; Miller, Brinkmann 2013; Richter 2013) auf Studien, deren Aufbau kein reflexives Bild von Geschlechtlichkeit erkennen lässt und die lediglich eine Unterteilung in Jungen und Mädchen vornehmen.
- 3) Die Fokussierung auf Leistungsunterschiede blendet große Teile des Spektrums kindlicher Lebensbereiche und pluralisierter Biographie-Entwürfe aus. Mit Ricken lässt sich von einer „Ökonomisierung der Bildung“ (2011, 10) sprechen. Damit ist Kritik am deutschen Schulsystem gemeint, die neben neueren Entwicklungen, wie der Durchführung von Schulleistungstests oder Einführung von Bildungsstandards auch auf tief verwurzelte Strukturen wie das Hinwirken aller beteiligten Akteure auf Abschlüsse und Zertifikate abzielt.
- 4) Theorie und Forschung nehmen selten Bezug auf beide Geschlechter und ihre spezifischen Diskriminierungsmechanismen. Oftmals ist lediglich von einer „Jungen-“ bzw. „Mädchenpädagogik“ die Rede.
- 5) Viele Publikationen blenden interindividuelle Anteile am Prozess der Geschlechterwerdung aus. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt konnten sich für den deutschsprachigen Raum lediglich zwei Studien finden lassen, deren Ziel darin besteht, Geschlechterinszenierungen in Form von Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern empirisch zu erfassen. (vgl. Michalek 2006; Westphal, Schulze 2012)

2 Geschlecht unter poststrukturalistischer Perspektive (Das ‚Was‘)

Eine Nutzbarmachung poststrukturalistischer Geschlechtertheorie für Schule und die in ihr arbeitenden Pädagog_Innen erfordert eine präzise Bestimmung vielseitig rezipierter Begriffe. Vor allem Foucault⁷ (vgl. 1983, 1991) und auf ihn aufbauend Butler⁸ (vgl. 1991) sind ‚Pioniere‘ poststrukturalistischer Geschlechterforschung. Dabei zieht die originäre Bedeutung des Wortes Gender auch eine kritische Auseinandersetzung mit den ‚Klassikern‘ der Soziologie wie den Begriffen ‚Macht‘, ‚Diskurs‘ und ‚Subjekt‘ nach sich. Daher soll diese an den Anfang dieses Abschnittes gestellt werden.

2.1 Macht, Diskurs und Subjekt bei Foucault und Butler

Macht und Geschlecht

Foucaults Verständnis von Macht hat sich neben zahlreichen anderen Schriften explizit in seiner Schrift „Der Wille zum Wissen“ (vgl. 1983) entwickelt. Verfolgt man diese Gedanken, so gelangt man schnell zu einer Gesellschaft, die sich nicht durch ihr Bestreben nach Egalitarismus und freiheitlichen Werten kennzeichnet, sondern stattdessen versucht, ihre Ordnung durch Grenzziehungen herzustellen. Jene Grenzen teilen die Welt in ‚Sagbares‘ und ‚nicht-Sagbares‘, in ‚normal‘ und ‚unnormal‘, in ‚moralisch‘ und ‚unmoralisch‘. Nur innerhalb dieser Grenzen kann sich das Subjekt bewegen. Die Macht mit ihren ausgeformten Strukturen hält das Individuum wie ein Spinnennetz und gibt Handlungsalternativen vor (vgl. Kajetzke 2005, 33f). Dies bedeutet aber nicht, dass diese in asymmetrischen Herrschaftsverhältnissen sich stets vom Herrscher aus über das Leben des Beherrschten ausbreiten. Sie 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 1983, 114).

6 So werden z.B. all jene Menschen, deren biologisches Geschlecht Merkmale beider Geschlechterpole aufweist unter der Kategorie „Störung der Geschlechtsentwicklung“ subsumiert. Diese Pathologisierung ist vor allem mit Blick auf die hohe ‚Prävalenz‘ in deutschen Schulen von einem Betroffenen unter 500 Schülern kritisch zu betrachten (Stern o.J.).

7 Michel Foucault, geboren 1926, studierte Philosophie und Psychologie an einer École normales supérieures in Frankreich und dissertierte mit einer Abhandlung über das Zustandekommen des Wahnsinns. („Wahnsinn und Gesellschaft“). Als Philosoph, Soziologe, Psychologe und Historiker beschäftigte er sich auf interdisziplinäre Art und Weise damit, welche repressiven Machtmechanismen und Diskursformationen die Einordnung und Homogenisierung von Menschen und die Vorherrschaft totaler Institutionen möglich machten. 1984 stirbt er in Paris an der zu diesem Zeitpunkt kaum bekannten Immunschwäche-Krankheit AIDS. (vgl. Jäger)

8 Judith Butler, geboren 1956 in Cleveland, USA ist Philosophin und Philologin und besonders in der feministischen Theoriebildung aktiv. Sie gilt als Begründerin der Queer-Theorie, sowie des performativen Modells von Geschlecht. (vgl. Gauntlett 1998)

Diese Überlegungen dienen Butler als Ausgangspunkt für ihre dekonstruktivistische Geschlechtertheorie. Für sie steht nun die Frage im Mittelpunkt, wie geschlechtliche Identität geschaffen sein muss, damit sie sich in das Machtgefüge moderner Zivilisationen einfügt und welche Prozesse und Erscheinungen zu ihrer Entstehung führen. Dabei lehnt sie jegliche naturalisierenden, essentialistischen Aussagen über Geschlechteridentitäten ab (vgl. Villa 2003, 64f).

Als wesentlichen Standpfeiler des hegemonialen Geschlechterdiskurses bezeichnet Butler die Heterosexualität, die die Hinwendung zum jeweils anderen Pol in einem binären System der Zweigeschlechtlichkeit als einzig normale Form des Begehrens postuliert. Diese hegemoniale Norm dient allein der Durchsetzung und Erhaltung des Ideals der Reproduktionsfunktion von Sexualität. (vgl. ebd.) Entlang dieser Linie der Zwangsheterosexualität erfolgt die Annahme einer Geschlechtsidentität (Gender), ein Prozess, dem jedes in moderne Gesellschaften hineingeborene Individuum unterliegt und der Auswirkungen auf nahezu alle Bereiche des Lebens hat. Butler erwähnt dies jedoch nicht, ohne auch auf die krude Dichotomie zwischen dem kulturell geprägten Gender und dem der Kultur vorgelagerten natürlichen Geschlechtskörper (Sex) einzugehen. Für sie geht es vielmehr darum, jene Diskurse und Strategien auszuloten die dafür sorgen, dass biologische Gegebenheiten, wie verschiedene Chromosomenpaare oder unterschiedliche primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale ebenfalls Eingang fanden im bipolaren System der Zweigeschlechtlichkeit und so unterschiedliche Bewertungen erfuhren und weiterhin erfahren. So kommt sie zu dem Schluss: „Wenn also das ‚Geschlecht‘ (Sex) selbst eine kulturell generierte Geschlechter-Kategorie (gendered category) ist, wäre es sinnlos, die Geschlechtsidentität (Gender) als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen. Vielmehr muß dieser Begriff auch jenen Produktionsapparat bezeichnen, durch den die Geschlechter (Sexes) selbst gestiftet werden“ (Butler 1991, 24). Übertragen auf den Kontext der Schule und der Arbeit mit Kindern bedeutet dies, nicht nur stereotypisierende Klassifizierungen der Schülerschaft in die extrovertierten Jungen und die in sich gekehrten, ruhigen Mädchen kritisch in Frage zu stellen, sondern auch jene anthropogenen Erklärungen dahinter, die die „natürliche“ Aggressivität der Jungen vor allem in dem mit Beginn der Pubertät erhöhten Testosteronspiegel ansiedeln und dies dann als unabänderliche Gegebenheit abtun (vgl. ebd., Hartmann 2004, 59f). Macht ist jedoch nicht nur ein repressives Gebilde. Ihre Aufgabe liegt weniger darin, Dinge durch Sprache, Schrift oder andere Symbolsysteme zu benennen, sondern sie stellt sie als gesellschaftlich wirksame Sozialfaktoren erst her, indem sie sie durchläuft, Wissen formt und einen Diskurs produziert⁹“ (Kammler, Reinhardt-Becker 2008, 301).

Butler resümiert: Nur wenn Sex, Gender und sexuelles Begehren „Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität (...) stiften und aufrecht erhalten“ (1991, 38), hat ein Individuum eine sogenannte *intelligible* Geschlechtsidentität ausgebildet und steht damit im Einklang zu bestehenden gesellschaftlichen Konventionen und wirkmächtigen Diskursen. Und dies ist es, was Butler Anlass zur Kritik gibt.

Diskurse und sprachliche Performativität

Somit gilt es also, den Blick auf die Diskurse zu fokussieren. Welche Rolle kommt ihnen beim Prozess der Geschlechterwerdung zu? Nach Foucault sind Diskurse Systeme von Aussagen, die sich aufeinander beziehen. Sie bilden Gegenstände als sprachliche Signifikanten ab, sind jedoch nicht darauf zu reduzieren und produzieren die Gegenstände über die sie ‚sprechen‘, indem sie auch jene Praktiken abbilden, die Definitionen und Grenzziehungen in einer Gesellschaft erst wirkmächtig werden lassen. Diese Grenzziehungen erfolgen anhand von Kategorisierungen, welche entsprechend bewertet und entweder befürwortet oder tabuisiert werden. (vgl. Dreyfuß, Rabinow 1987, 70f)

Auf diesen Ansatz stützt sich nun Butler. Sie will herausfinden, warum Männer und Frauen, Schwule und Lesben etc. intelligible Identitäten ausbilden und welche Prozesse daran beteiligt sind. Den Diskursen räumt sie dabei eine Vorreiterrolle ein. Sie ermöglichen es, Dinge auf eine bestimmte Art und Weise zu bezeichnen, indem sie eine soziale Ordnung in die von uns wahrnehmbare, materielle Wirklichkeit bringen. Diskurse scheinen also notwendig für das Leben aller Menschen zu sein, indem sie eine Welt, in der „von Natur aus“ nichts trennscharf voneinander unterschieden werden kann, derart kodieren, dass wir verstehen, was wir wahrnehmen. Sie sorgen für die Legimitation des hegemonialen, bipolaren Geschlechtssystems und jeder Mensch, der in dieses Feld von Diskursen hineingeboren wird, muss sich diesem Spannungsfeld Mann – Frau unterordnen (vgl. Villa 2003, 24f).

Nach Jäckle (vgl. 2009, 233f) steht der Geschlechterdiskurs nie für sich allein, sondern tangiert und korreliert fast immer mit anderen gesellschafts-, aber auch mit naturwissenschaftlichen Diskursen. Geschlechterunterschiede können beispielsweise mit Erkenntnissen aus Biologie und Medizin oder aber auch der soziologisch orientierten feministischen (Schul-)forschung untermauert werden. Ein gemeinsamer Kern aller Diskurse, die die

⁹ Vor diesem Hintergrund können und sollten Heterogenitätsdimensionen, wie sie Wenning (vgl. 2007, 25) in seinem Artikel über schulische Heterogenität beschreibt, als durchaus beliebig und damit erweiterbar gesehen werden. Auch die sogenannten ‚Big-8‘-Dimensionen des Diversity-Managements stehen im Spannungsfeld zwischen essentialistischen und konstruktivistischen Auffassungen. Ketelhut (vgl. 2013, 67f) betont in diesem Zusammenhang die ordnenden, restaurativen, mit Ein- und Ausschlüssen einhergehenden Komponenten dieser Philosophie.

Rede über das Geschlecht tangieren ist jedoch die Annahme eines natürlichen Ursprungs geschlechtlicher Heterogenität. Bohnmeyer kommt in einer Metaanalyse aktueller Studien über das Bildungsversagen von Jungen im deutschen Schulsystem zu dem Ergebnis, dass „so sehr die sozialwissenschaftliche Forschung bei der Überwindung von Benachteiligungen unterstützen kann, so sehr versucht sie zugleich durch die vorgenommenen Kategorisierungen die Subjekte verfügbar zu machen“ (2013, 315). Schon allein die Bezeichnung ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ reproduziert eine Bipolarität Junge – Mädchen ohne Zwischenräume (vgl. ebd.)

Es steht nun die Frage im Raum, wie diese Diskurse spezifisches Wissen an die Individuen herantragen können. Für Butler ist es keine Magie oder Mechanik, die den Diskursen innewohnt, in ihren diskurstheoretischen Überlegungen widmet sie sich vielmehr der Sprache, und bezeichnet sie als den Ort, wo soziale Wirklichkeit hergestellt und organisiert wird. Ihre Behauptungen, dass wir uns auf die Welt nur sprachlich beziehen können und dass das konkrete performative Sprechen dem Geschlecht eines Menschen Materialität verleiht, läuten die linguistische Wende in der feministischen Forschung ein (vgl. Villa 2003, 26f). Um diese produktiven Mechanismen der Diskurse näher zu analysieren, bedient sie sich der Sprechakttheorie von John L. Austin (vgl. 1986, zit. n. Krämer 2001, 135f). Sie besagt, dass Sprache nicht nur als Signifikant für einen Signifikaten außerhalb der Sprache fungiert, sondern dass wir, wenn wir sprechen, gleichzeitig auch etwas tun, dass wir die Dinge und Handlungen mit der Benennung gleichfalls produzieren. Deskription und Performativität laufen für Austin und Butler Hand in Hand.

Damit ein Sprachakt ‚glaubwürdig‘ erscheint, muss er jedoch eine Reihe von Anforderungen erfüllen. So spielt die Verwendung durch eine glaubwürdige intelligible Person ebenso eine Rolle wie die Passung zwischen Inhalt und sozialer Konvention. Sie muss ebenso eine intertextuelle Komponente vorweisen und sich auf vergangene Sprechakte berufen können. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass sich die Bedeutungen mit jedem Gebrauch verschieben können und Veränderungen prinzipiell offen sind. Villa (ebd., 35) stellt zusammenfassend fest: „Diskursive Performativität hängt ab (...) von vorgängigen Reden, vorgängigen Bedeutungen, historisch gewordenen sozialen Ritualen und Autoritäten von Sprechenden, wie von der zukünftigen Offenheit all dieser Dimensionen (...) [und] der geglückten semantischen Kodierung bestimmter Begriffe, also von der intelligiblen Verwendung zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort durch die richtige Person“.

Subjektive Aneignung von Geschlecht

Wie gestaltet sich nun die Situation für das Subjekt in den bestehenden Machtverhältnissen? Für Foucault (vgl. 1983, 116f) ist es diesem restriktiven System ausgesetzt, setzt seine Spielregeln um, tritt gleichzeitig jedoch auch als aktiver Produzent auf und ist an der Reproduktion und Modifizierung bestehender Machtverhältnisse beteiligt. Foucault leugnet also nicht die Existenz des Subjekts und doch löst er sich von der Vorstellung eines souveränen Akteurs, der unabhängig und vernunftgeleitet innerhalb der Gesellschaft handeln kann.

In diesem Spannungsfeld muss sich das Subjekt verorten. Jäckle (vgl. 2009, 50f) führt den Begriff der ‚Subjektivierung‘ an und versteht darunter den Prozess der Eingliederung des Individuums – also des reinen materiellen Körpers ohne sprachliche Wertung – in die Gesellschaft. Das unbeschriebene Individuum wird zu einem mit Attributen versehenen Subjekt geformt. Auch bei Butler spielen diese Subjektivierungsweisen eine Rolle. Vor dem Hintergrund eines ‚postsouveränen‘ Subjekts versucht sie Subjektivationsprozesse¹⁰ vor allem im Hinblick auf die feministische Forschung zu beschreiben. Sie geht davon aus, dass es eine wahre Natur des Subjekts nicht gibt, sondern lediglich Mechanismen der Macht dafür sorgen, dass sich eine bestimmte „Idee“ des Subjekts in selbigem internalisiert (vgl. Villa 2003, 38).

Ein zentrales Moment im Rahmen postmoderner Subjektwerdung ist die Praxis der Anrufung. In dem Augenblick, in welchem eine Person mit einem Namen oder einer Bezeichnung angesprochen wird; Mann - Frau; Mädchen – Junge; Schwuler – Lesbe; können wir darauf reagieren und damit jene Bezeichnung bzw. Identität für uns annehmen oder wir reagieren nicht darauf, um zu demonstrieren, dass wir es nicht sind, wofür uns andere halten. Diese Bezeichnungen sind jedoch keine inhaltsleeren Begriffe, sondern vielfach verbunden mit sogenannten ‚ontologischen Anweisungen‘, die „festlegen, was als intelligibles Geschlecht gelten kann, die die Fortpflanzungszwänge der Sexualität aufrufen und festigen, die die sexuell oder geschlechtlich bestimmten Körper erfüllen [...] [müssen], um ihre kulturelle Intelligibilität zu erlangen“ (Butler 1991, 217). Erste feministische Strömungen beispielweise sahen durch defizitäre Dispositionen der Frau gegenüber dem Mann die Notwendigkeit einer gesonderten Förderung schon im Grundschulalter zum Erwerb von sozialen Kompetenzen, die Männern von Natur aus mitgegeben sind (vgl. Krüger 2011, 24).

Problematisch ist dies aus folgendem Grund: Durch die Anrufung gerät die Ganzheit der Person aus dem Blickfeld des Anrufenden, sie wird auf einige wenige ontologische Merkmale reduziert. (vgl. Villa 2003, 47f). Dabei ist zu beachten, dass das Subjekt nicht nur von einem Diskurs beeinflusst wird, sondern sich stets mit mehreren, teils auch widersprüchlichen Diskursen auseinandersetzen muss. Von daher kann nicht vom ‚Tod des

¹⁰ Butler verwendet den Begriff der Subjektivierung. Er wird jedoch im Rahmen dieser Arbeit weitgehend synonym zum Begriff der Subjektivierung anderer vorgestellter poststrukturalistischer Autoren benutzt.

Subjekts‘ gesprochen werden, die Eigenleistung des Subjekts besteht darin, sich in diesem teilweise widersprüchlichen Netz aus Wissen und Macht zurecht zu finden und sich so im Sinne der ‚Identitätsbildung‘ selbst zu formieren. Die Souveränität des vorgestellten Subjektbegriffs bleibt, wie auch schon Foucault anmerkt, immer in einem bestehenden Netz aus Machtverhältnissen haften, nämlich der Sprache als Ort sozialer Wirklichkeit. Selbst Lebensentwürfe jenseits intelligibler Geschlechtsidentitäten bewegen sich einerseits nie außerhalb der vorgegebenen Kategorien, die unsere Wahrnehmung steuern, noch andererseits außerhalb der Sprache, die diese Kategorien benennt. In gewisser Hinsicht handelt es sich bei der wahrgenommenen Freiheit und Individualität des Subjekts, bedingt durch die allgegenwärtige Verstrickung in Machtverhältnisse lediglich um eine Täuschung (vgl. Villa 2003, 39).

Unabhängig davon, um welche Identitätsvorstellungen es sich handelt: Sowohl Männlichkeit als auch Weiblichkeit, hetero-, bi- oder homosexuelle Identitäten und damit konnotierte Geschlechterbiographien sind auf Wiederholungen und Verwerfungen angewiesen. Ähnlich der platonischen Lehre von einer Sinnen- und einer Ideenwelt sind die Identitäten und die Praktiken in der materialisierten Wirklichkeit lediglich Imitationen eines unerfüllbaren Ideals, der Idee einer ‚richtigen‘ Frau oder eines ‚richtigen‘ Mannes. Deswegen sind sie auf fortwährende, lebenslange Wiederholungen und Darbietungen angewiesen. Butler nennt dies die performative Seite des Geschlechts. In den Erziehungswissenschaften hat dieser Begriff vor allem als ‚Doing Gender‘ Eingang gefunden (vgl. ebd., 70f).

Die Performativität dient gleichzeitig dem Erleben bereits gefestigter, verinnerlichter Vorstellungen von Geschlecht und stellt in bestimmten Kontexten, auch eine Art ritualisierter Legitimation dar. Dies geschieht so geschickt, dass dem Subjekt meist gar nicht bewusst ist, dass hier Identitäten weder reproduziert werden, noch als Abbildung naturalisierter Geschlechterstereotypen verstanden werden können. Diesem Prozess ist jedoch keine Instanz im Sinne eines Verursachers oder Machträgers zugeordnet. Ähnlich wie bei Foucault sieht auch Butler das Subjekt als Begründer und Festiger dieses Prozesses an (vgl. Butler 1991, 206f).

2.2 Schlussfolgerungen für die Schule und das pädagogische Handeln

Institution Schule

Schule wird im Rahmen dieser Arbeit als Raum verstanden, in welchem durch Machtverhältnisse und Diskurse transportierte Geschlechterverhältnisse in besonderem Maße Fuß fassen und Schüler_Innen für sich einnehmen können. Dazu beschreibt Foucault Schule als einen Raum, in welchem die Individuen einer ständigen Überwachung und Prüfung unterworfen sind, durch Lehrer_Innen aber auch durch Mitschüler_Innen. Ihre Subjektwerdung wird durch institutionellen Einfluss im Rahmen eines streng reglementierten Unterrichtsablaufs oder der Einteilung einer heterogenen Schülerschaft in möglichst homogene Lerngruppen geprägt. Mit dem Aufkommen erster reformpädagogischer Strömungen und der damit einhergehenden Öffnung des Unterrichts verliert die Überwachungsfunktion ihren festen Posten. Sie wird allgegenwärtig und omnipräsent, Sozialbeziehungen spielen eine immer größere Rolle und auch Schülersubjekte überwachen die Durchsetzung sozialer Übereinkünfte untereinander (vgl. Pongratz 2004, 250f).

Helsper (vgl. 1990, 181f) bezeichnet unter Rückgriff auf Foucault Schule als Machtdispositiv, in welcher auf unterschiedlichsten Ebenen Aushandlungen um Identität stattfinden und Machtverhältnisse mittels Disziplinartechnologien reproduziert werden.

Die zentrale Frage ist nun, was dies für die Geschlechterkonstitution innerhalb schulischer Settings bedeutet. Jäckle (vgl. 2009, 122f) sieht in Schule einen Ort, an dem subjektive und objektive Wirklichkeiten gleichermaßen Einfluss auf Schüler_Innen haben. Schule als sozialer Ort stellt Räume für subjektive und objektive Wirklichkeitskonstruktionen dar. Schüler_Innen wird durch die Schule objektiv(iert)es Wissen um den binären Code der Zweigeschlechtlichkeit bereitgestellt. Diese geschlechtliches Wissen können sie sich durch interaktive Handlungspraktiken sozialisatorisch aneignen, sodass sich objektiv erscheinende Wirklichkeiten auch in ihrer eigenen subjektiven Wirklichkeit wiederfinden können (vgl. ebd.). Mit Anschluss an Foucault ist hier ein Ort gemeint, an dem gesellschaftliche Machtverhältnisse auf besonders effiziente und ökonomische Art und Weise intelligibles Wissen um Geschlechterverhältnisse und die Zwangsheterosexualität transportieren und wirkmächtig werden lassen können (vgl. Pongratz 2004, 250f). Kinder ‚erlernen‘ objektives Wissen, indem sie es sich in diskursiven und nicht-diskursiven bzw. nicht-sprachlichen Praktiken, aneignen. (vgl. Jäckle, Schnell 2012)

Damit verorten Jäckle, Schnell (vgl. ebd.) die Rekonstruktion des Sagbaren nicht nur in den sprachlichen diskursiven Praktiken, sondern genauso auch auf der Ebene der nicht-diskursiven Praktiken, die die Grenze zwischen dem Machbaren und Nicht-Machbaren beschreiben. Hierunter zählen alle geschlechtsbasierenden Verhaltensweisen, alle leiblich-körperlichen Wahrnehmungen und Signifikationsprozesse, kurz alle repräsentierenden bzw. reproduzierenden Doing-Gender-Prozesse (wie z.B. geschlechtlich gefärbter Habitus, Kleidungsstile, Hobbys, Interessen etc.), welche zwar nicht durch das Medium der verbalen Sprache transportiert werden, in ihrer Aussagekraft jedoch nicht weniger wirkmächtig erscheinen. Möchte man hingegen die sprachlichen Gender-Praktiken zum Gegenstand der Betrachtung machen, bewegt man sich weg von den nicht-diskursiven hin zu den

diskursiven Praktiken und fokussiert all jene Interaktionen, in denen Geschlecht implizit und explizit zum Thema wird. Als abschließenden dritten Punkt nennen Jäckle, Schnell (vgl. ebd.) die Sichtbarkeiten und Vergegenständlichungen normativer Geschlechterimperative. Hierin zählt beispielsweise die Raumanordnung genauso wie die Materialien¹¹, Gegenstände oder bestimmte Kleidungsstile, die in irgendeiner Art und Weise Einfluss auf die Geschlechterwerdung nehmen können. Alle drei Pole sind konstitutiv für die Grenzziehung zwischen machbaren geschlechtlichen Identitäten und jenen Nicht-Machbaren, die von Ausschluss und Diskriminierung bedroht sind.

Dabei kann jedoch nicht von einer kausalen Wirkung objektiver Wirklichkeitskonstruktionen auf das Individuum gesprochen werden. Jäckle (vgl. 2009, 158f; vgl. auch Jäckle, Schnell 2012) sieht in Schule zwar einen Raum, in welchem Sagbares und Nicht-Sagbares ausgelotet und Schüler_Innen entsprechend ontologischer Geschlechterimperative geformt werden, übersieht jedoch nicht die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Diskurs- und Subjektivierungsangebote, mit denen die Schüler_Innen in der Institution Schule konfrontiert werden. An dieser Stelle sei noch einmal auf Butler verwiesen, die das Mittel der Anrufung als direktesten Weg der Identitätszuschreibung ansieht. Lehrer_Innen können durch direkte Adressierungen der Schüler_Innen als Junge oder Mädchen diskursiv-performativ tätig werden und so den binären Code der Geschlechterverhältnisse reproduzieren, jedoch durchaus mit unterschiedlichen Vorstellungen darüber, was es heißt, ein Junge oder ein Mädchen zu sein. Von daher kann das Individuum nicht als passiver Rezipient jener Angebote bezeichnet werden, es muss zu diesen widersprüchlichen Angeboten selbst Stellung beziehen und kann sie für sich akzeptieren oder eben nicht. Dies impliziert die Möglichkeit von Handlungsalternativen durch die Schüler_Innen. Ähnlich dem postsouveränen Subjektbegriff Butlers sind performative Handlungen, seien sie nun diskursiv oder nicht-diskursiv niemals 1:1-Kopien einer Vorgängerversionen. Alternativen sind also auch in der Schule in einem gewissen Rahmen möglich, und an bestehenden Geschlechternormen kann mehr oder weniger festgehalten werden (vgl. ebd.).

Jäckle (vgl. 2009, 159) verschweigt jedoch nicht, dass die Subjektivierung eng verknüpft ist mit dem Streben nach sozialer Anerkennung bei Schüler_Innen und Lehrer_Innen. Durch das Wissen, dass Lebensentwürfe jenseits des hegemonialen Geschlechterdiskurses und der Heteronormativität mit dem Verlust eines bestimmten Sozialstatus einhergehen können, werden Fremdwänge schneller zu Selbstzwängen. Gleichzeitig sollen Schüler_Innen sich im Rahmen der Identitätsarbeit authentisch als Junge oder Mädchen fühlen. Es ergibt sich ein Spannungsfeld, welches Jäckle (ebd., 160) wie folgt zusammenfasst: „Schüler und Schülerinnen sind in der Sozialisationsinstanz Schule angehalten, sich so wahrzunehmen, dass sie sich als Junge/Mädchen fühlen, 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“.

Dekonstruktion als pädagogische Aufgabe

Es gilt nun die Frage zu beleuchten, inwieweit Dekonstruktion als Grundlage des Erkenntnisgewinns im Rahmen einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik fungieren kann. Smykalla (vgl. 2010, 24f) versucht mit dem Begriff der Dekonstruktion in Anlehnung an Derrida die Ambivalenz einer Subjekttheorie, die dem Individuum eine Doppelfunktion als Produzent und Angerufener gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Geschlechterimperative zuspricht, empirisch zu fassen. Es soll eine Differenz aufgedeckt werden, die nicht im Sinne der inhaltlichen Definition eines Unterschiedes gemeint ist, sondern strukturelle Abgrenzungsvorgänge fokussiert und nach dem ‚Wie‘ des Zustandekommens von Kategorien fragt. Die Dekonstruktion beinhaltet im Wesentlichen zwei Schritte: Entsprechend dem Foucault'schen Machtverständnis, nach welchem Identitäten sich vor allem durch Ab- und Ausgrenzung bestimmter Personengruppen und Lebensbiographien definieren, sollte in der empirischen Forschung zunächst nach Ein- und Ausschlussmechanismen gefragt werden, die bestimmte positiv oder negativ konnotierte Vorstellungen geschlechtlicher Identität konstruieren. Daher sollten Lehrer_Innen jene Momente unter die Lupe nehmen, in denen die Kinder sich binärer Codierungen (Junge – Mädchen) bedienen, mit Etikettierungen und Homogenisierungen argumentieren und sich in der Folge mögliche Handlungsspielräume oder Handlungsalternativen eröffnen bzw. ausgeblendet werden. (vgl. Paseka 2001, 188f) Oder anders gesprochen: „Etwas als ‚anders‘ zu definieren, ist eine Voraussetzung für Unterdrückung, doch erst wenn es sich um negative Bewertung handelt und die Macht hinzukommt, die Urteile gegen andere auch einzusetzen, können wir von Unterdrückung sprechen.“ (Meulenbelt 1993, 40). Diese Unterdrückung kann sich dabei sowohl auf der persönlichen, interaktionellen Ebene wiederfinden, aber in institutionellen Abläufen und Rahmenrichtlinien (vgl. Paseka 2001, 190).

Die Analyse dieser Ein- und Ausschlussverfahren ermöglicht es, hinter die Fassade diverser Geschlechterimperative zu blicken und das Verborgene, Ausgegrenzte und Nicht-Sagbare aufzudecken. Sagbares und Nicht-

¹¹ An dieser Stelle sei auf Bittner (vgl. 2011) verwiesen, die durch Schulen stark frequentierte Lehrbücher aus dem Biologie-, Englisch- und Geschichtsunterricht auf die Rekonstruktion bestimmter Geschlechterbilder sowie das Auftauchen schwuler, lesbischer, trans- und intersexueller Identitäten untersucht und fragt inwieweit durch solche Materialien Geschlechterklischees und heteronormative Lebensentwürfe gefestigt oder relativiert werden.

Sagbares sind jedoch, wie Butler dies auch ausführt, keine fixen, unveränderlichen Kategorien, sondern stetigen Veränderungen unterworfen. Dies erfordert in der empirischen Forschung neben der Offenlegung spezifischer Aushandlungsmechanismen auch ein Infrage stellen des binären Rahmens der Zweigeschlechtlichkeit selbst. Verschiebungen und Grenzüberschreitungen sind im Sinne der Philosophie Butlers durch den performativen Charakter des hegemonialen Geschlechterdiskurses nicht nur möglich, sondern auch sehr wahrscheinlich. Dekonstruktivistische Beobachtung sollte daher von einem zersplitterten, unvollständigen Individuum ausgehen, und einerseits jene „ausgeschlossenen und nicht-autorisierten Funktionen, die das Subjekt mitkonstituieren“ (Smykalla 2010, 26), in den Blick nehmen aber auch jene Praktiken der Subjekte selbst, die das Nicht-Sagbare für einen Moment in den Horizont des Denkbaren rücken. Das Subjekt und damit auch der Gegenstand ethnografischer Untersuchungen, wird also nicht abgeschafft, sondern lediglich infrage gestellt und in einem Lichte der permanenten Offenheit und Umdeutbarkeit analysiert. So kann es letztendlich gelingen, beide Seiten der Subjektwerdung, wie es am Anfang des Abschnittes angesprochen wurde, gleichermaßen in den Blick zu nehmen und bei einer Analyse empirischen Materials zu berücksichtigen ohne dass letztendlich erneut ein essentialistischer Subjektbegriff durchschimmert (vgl. Fritzsche 2001, 87f). Hegemoniale Geschlechternormen sind jedoch ebenso eine Herausforderung für die Haltung von Pädagog_Innen selbst, insbesondere wenn es um die Beobachtung der Schüler_Innen geht. Das Thema ‚Geschlecht‘ verlangt von Lehrer_Innen „den alten, im Vollzug gelebter Zweigeschlechtlichkeit involvierten Blick beizubehalten, da dieser das Instrument ist, mit dem wir das Material für jenen gewinnen“ (Hagemann-White 1993, 74). Daher gilt es, in Beobachtungen oder Gesprächen mit Schüler_Innen Informationen zu gewinnen, ohne Geschlechterstereotypen zu provozieren bzw. zu dramatisieren, was mitunter allein durch die Anrufung eines Individuums als Mädchen bzw. Junge geschehen kann.

Schlussendlich sollte man sich im Rahmen der Erschließung geschlechtlicher Aushandlungsprozesse darüber bewusst sein, dass auch das kritische Hinterfragen von Geschlechterdifferenz in genau jenen Strukturen, wie Sprache, Denken, Fühlen, Handeln angesiedelt ist, wie die Geschlechterdifferenz selbst. (vgl. Hagemann-White 1993, 50). Dies zu beachten, bedeutet, Dekonstruktion wie oben aufgeführt zu begreifen, und die eigene Verstrickung in den hegemonialen Geschlechterdiskurs ständig zu reflektieren und beispielsweise in Gruppendiskussionen auch nicht vor Äußerungen des Gesprächsleiters selbst Halt zu machen.

3 Erschließung geschlechtlicher Subjektivationsprozesse – Das ‚Wie‘ (Teil I)

Die vorangegangenen Abschnitte zeigten Herausforderungen einer Geschlechtertheorie unter poststrukturalistischer Perspektive auf. Es wurde auf die Allgegenwärtigkeit hegemonialer Geschlechternormen eingegangen, um die eigenen Verwicklungen und Verstrickungen in restriktive Machtverhältnisse und wie schnell gut gemeinte geschlechtersensible oder –gerechte Pädagogik lediglich ein Nährboden für neue Formen eines geschlechtlichen Essentialismus bildet. Damit scheint das ‚Was‘ einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik erhellt, nicht aber das ‚Wie‘, Dies soll nun durch die Vorstellung eines Fragenkatalogs anschließend erfolgen. Dieser ist geeignet, um in der direkten Interaktion mit Schüler_Innen im Rahmen von Klassen- oder Gruppendiskussionen Informationen über geschlechtliche Subjektivationsprozesse zu erhalten, bevor wesentliche Ergebnisse aus Datenmaterial, gewonnen im Juli 2013 an einer Grundschule in Sachsen-Anhalt, vorgestellt werden. Sie basieren auf Transkriptionen dreier Gruppendiskussionen. Die Gruppen setzen sich wie folgt zusammen:

Gruppe	Name	Alter
Gruppe A	Vivien	10 Jahre
	Felipe	9 Jahre
	Johanna	9 Jahre
	Ronja	9 Jahre
	Sonja	9 Jahre
Gruppe B	Thomas	9 Jahre
	Janka	9 Jahre
	Leon	9 Jahre
Gruppe C	Robert	9 Jahre
	Laura	9 Jahre
	Peter	9 Jahre
	Maria	9 Jahre

(Darstellung der Gruppenzusammensetzungen)

3.1 Der Fragenkatalog

Der hier vorgestellte Fragenkatalog nimmt die Absicht, Sachunterricht von der Lebenswirklichkeit des Kindes aus zu planen ernst und versucht daher die ganze Bandbreite kindlicher Sozialisationserfahrungen in den Blick zu nehmen. Es wird versucht, diese in fünf großen Themenbereichen abzudecken. Den Anfang des Gesprächs stellt jeweils nach der Vorstellung aller Gruppenmitglieder ein Eingangsstimulus in Form einer Erzählaufforde-

rung dar, der sich je nach angesprochenen Themen während der Vorstellungsrunde entweder mit dem Alltag inner- oder außerhalb der Schule beschäftigt. Dieser Eingangsstimulus ist bewusst offen gehalten, das heißt hier wird noch nicht nach konkreten Schulfächern, Arbeitsgemeinschaften oder Hobbys gefragt. Somit sollen alle Kinder mit ihren heterogenen Erfahrungswerten durch diese erste Frage angesprochen werden. Die fünf Themenkomplexe sind:

Schulischer Alltag/Gruppenarbeit

Hier gilt es, in den Diskussionen der Kinder nach Interaktionen zu suchen, die Aufschluss darüber geben, wie sie sich in der Schule als Mädchen oder als Junge angesprochen fühlen und inwieweit sie objektive Wirklichkeitskonstruktionen in schulischen Settings zu ihrer eigenen Wirklichkeit machen, das heißt Geschlechtszugehörigkeiten fortschreiben oder versuchen sich ihnen zu widersetzen. Als thematisch besonders brisant und damit erwähnenswert erscheint die durch die Klassenlehrerin eingeführte Regelung, dass während Gruppenarbeiten kein Junge mit einem anderen zusammenarbeiten darf um Disziplinierungsproblemen vorzubeugen¹².

Alltag nach der Schule/Hobbys

Hier geht es vor allem um die Freizeitgestaltung der Schüler_Innen. Im Mittelpunkt steht dabei jedoch nicht die Frage nach geschlechtsspezifischen Hobbys, das heißt essentialistische Aussagen über Jungen- und Frauenhobbys zu treffen und inwieweit diese Grenzen verschoben werden. Im Rahmen von geschlechtlichen Subjektivationsprozessen soll es vielmehr um spezifische Ein- bzw. Ausschlussmechanismen gehen, durch die sie sich Möglichkeiten der Freizeitgestaltung eröffnen oder verwehren. Auch die Frage nach alternativen Handlungsansätzen innerhalb der Gruppe steht im Mittelpunkt.

Aussehen/Kleidungsstil

Ein ähnliches Schema ergibt sich auch für leiblich-körperliche Wahrnehmungsweisen. Inwieweit werden auch sie zum Gegenstand geschlechtlicher Aushandlungsprozesse und welche Mechanismen stecken dahinter?

Berufliche und familiäre Lebensentwürfe

Parallel dazu interessiert auch, inwieweit die Schüler_Innen im Alter von neun bis zehn Jahren bereits Vorstellungen für die Zeit nach der Schule entwickelt haben und inwieweit dies durch bestimmte Bilder von Geschlecht beeinflusst wird.

Soziales Gefüge in der Klassengemeinschaft/Freundschaften/Liebe

Auch in diesem Bereich soll es darum gehen, inwieweit das soziale Gefüge durch geschlechtliche Aushandlungsprozesse mitbestimmt wird und ob heteronormative Denkmuster Vorstellungen von Liebe und Partnerschaft prägen.

Im Sinne des Kriteriums der Spezifität eines Leitfadens (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 141) können nach diesen sehr allgemeinen Fragen (,Was macht ihr nach der Schule‘ etc.) spezifischere Dinge durch den Gesprächsleiter in Erfahrung gebracht werden, beispielsweise welches Hobby die Kinder in ihrer Freizeit betreiben und mit wem sie am liebsten ihre Zeit verbringen. Ein durchgängiges besonderes Prinzip dieses Leitfadens ist es, zu versuchen, stereotype Vorstellungen, bezogen auf das Geschlecht niemals direkt anzusprechen und die Kinder damit auch nicht als Junge oder Mädchen zu adressieren. Dies kann unter den Schüler_Innen Geschlechterdifferenz provozieren oder dramatisieren, ohne dass die Aussagen tatsächliche Selbstpositionierungen bzw. diskursive Aushandlungen dokumentieren. Vielmehr geht es darum, aus dem alltagsweltlichen Verständnis der Kinder heraus Geschlechterstereotype anzusprechen und ihnen nicht Glauben zu machen, die Gesprächsleiter würden den Kindern Aussagen über den ,richtigen‘ Jungen oder das ,richtige‘ Mädchen abverlangen. Ein solches Vorgehen hätte das Ziel, geschlechtliche Subjektivationsprozesse zu erfassen, ganz klar verfehlt. Stattdessen ist es zum Beispiel in der Kategorie ,Alltag nach der Schule/Hobbys‘ angebracht, einzelne Kinder direkt auf Hobbys ihrer Mitschüler_Innen anzusprechen immer mit dem Wissen vermeintlicher ,geschlechtsspezifischer‘ Tätigkeiten bzw. Eigenschaften im Hinterkopf. Hat beispielsweise ein Kind, welches sich im bipolaren Geschlechterdiskurs dem Pol ,weiblich‘ zuordnet, gesagt, dass es in seiner Freizeit gern reitet, so kann der Forschende dies und das Wissen über gesellschaftlich populäre Vorurteile und Stereotypen dazu benutzen, einen Schüler, der sich dem gegensätzlichen Pol ,männlich‘ zuordnet nach genau demselben Hobby zu fragen und warum er diesem zustimmend/interessiert oder ablehnend gegenüber steht. Somit kann das Paradoxon, den Umgang von Schüler_Innen mit dem Geschlechterdiskurs, in welchen der Forscher selbst unweigerlich verweben ist, untersucht werden, ohne dabei verfälschend im Sinne einer Geschlechterdramatisierung einzugreifen. Erst wenn die Gruppe

¹² Diese klassenspezifische Regelung stellt nur ein Moment des Facettenreichtums schulischer Sozialisationsprozesse dar, die abseits offizieller Lernpläne den Schüler_Innen objektivierte geschlechtliche Wirklichkeiten nahe bringen.

selbst zum Geschlechterdiskurs gefunden hat, können ggf. weitere Nachfragen durch die Gesprächsleiter erfolgen.

3.2 Erkenntnisse der Gruppendiskussionen

Während der Auswertung des Datenmaterials zeigte sich, dass für die Schüler_Innen das Medium der Gruppendiskussionen eine Art ‚Bühne‘ darstellt, auf die wie während einer Aufführung verschiedene geschlechtliche Lebensweisen auf diskursiven und nicht-diskursiven Ebenen zum zentralen Gegenstand des Geschehens gemacht werden. Dabei begegnen die Kinder unseren Fragen vorwiegend auf narrativer Ebene. Die vielen Erzählungen von persönlichen Erfahrungen haben die Gespräche ungemein bereichert. Die folgende dekonstruktivistische Lesart soll kurz zentrale Ergebnisse präsentieren.

Am Anfang sei kurz auf den roten Faden verwiesen, der alle drei Diskussionen durchläuft: Vollziehen die Gespräche der Kinder den Schritt in den Geschlechterdiskurs, so beziehen sie sich durchgehend auf ein bipolares Verständnis von Geschlecht, welches ein intelligibles weibliches Identitätsbild einem männlichen oppositär gegenüber stellt. Vor allem in Sequenzen mit geschlechtlich besonders ‚belasteten‘ Themen aus dem Bereich ‚Alltag nach der Schule/Hobbys‘ wie ‚Puppenspiel‘, oder ‚Fußball‘ wechseln die Kinder in den Geschlechterdiskurs, ohne dass wir in diesem Moment eine derartige Intention verfolgten.

(Gruppe C; 187-184)

I1: Und w/was spielst du mit/(.) mit Laura und Maria?

P: Ääähhhh. Ich äh musste mit der schon mal Barbie-Puppen spielen [zeigt zu Maria]

L: @(3)@

I2: Und warum ist das lustig? Warum lachst du da so?

L: @(Weil ich noch nie ein Junge mit Barbie-Puppen gespielt gesehen hab)@

An anderen Stellen jedoch erscheint nicht klar, inwieweit der Wechsel in den Geschlechterdiskurs explizit oder implizit durch die erwachsenen Frager beeinflusst wird. Eine der eindeutigeren Stellen, in welche die Fragenden ‚verfälschend‘ in den Gesprächsverlauf eingreifen, zeigt sich in der Kategorie ‚Alltag nach der Schule/Hobbys‘:

(Gruppe B; 241-245)

I2: Sag mal, ähm(..) Thomas, du hast gesagt, ihr seid jetzt die Durchgeknallten, deswegen tanzt ihr nicht. Gibt es andere Jungs, die tanzen?

S: (unv.)

I2: Ich frag grad den Thomas.

T: Also von meiner Cousine, da aus der Schule, da tanzen sehr viele Jungs.

Wörter wie „Verkehrswowdys“ und „durchgedreht“, könnten es sein, die Assoziationen zu tief verwurzelten Geschlechterstereotypen hervorrufen und die Fragenden bzw. die Pädagog_Innen veranlassen hier in den Geschlechterdiskurs zu wechseln.

Indem sich die Kinder in den Diskussionen vorwiegend sprachlich äußern und sich sprachlich auf die Welt beziehen, bewegen sie sich innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die soziale Ordnung durch Grenzziehungen herstellen. Ein diskursfreier Raum, der zumindest ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ nicht mehr als feststehende Kategorien betrachtet, ist in den Diskussionen nicht existent. Dabei bleibt jedoch im Unklaren, auf welchen spezifischen Diskurs sie sich neben dem geschlechtlichen berufen, wenn sie von ‚Jungen‘ und ‚Mädchen‘ sprechen. Nur vereinzelt zeigt sich ein Rekurs auf biologische Diskurse, welche Unterschiede durch physiologische Merkmale begründet sehen wollen. Im folgenden Beispiel machen die Kinder die Grenze zwischen Hetero- und Homosexualität an der Möglichkeit eigene Kinder zur Welt bringen fest und zementieren damit ein biologisches Verständnis:

(Gruppe B 689-695)

I2: Oder hat sich ein Mädchen in ein Mädchen verliebt, oder ein Junge in einen Jungen? #00:07:14-2#

J: Nein. #00:07:15-1#

T: Nein, das kam noch nie vor. #00:07:17-0#

S: Mann und Mann und Frau und Frau können ja auch heiraten. #00:07:18-3#

I2: Joar. #00:07:20-5#

S: Und die kriegen ja keine Kinder. #00:07:21-0#

Wie bereits angedeutet, sind vor allem in den Kategorien ‚Alltag nach der Schule/Hobbys‘, ‚Aussehen/Kleidungsstil‘ sowie ‚Schulischer Alltag/Gruppenarbeit‘ Geschlechterinszenierungen und –positionierungen zu beobachten. Vereinzelt finden sie vor dem Hintergrund heteronormativer Denkmuster und Vorstellungen statt, welche Butler als jene Konstrukte betrachtet, auf dem sich das soziale Geschlecht (Gender) begründet. In den drei genannten Kategorien finden sich ganz ähnliche Mechanismen der Etikettierung und des Ausschlusses, die ich nun in einem weiteren Schritt aufdecken, also dekonstruieren möchte.

In den drei Kategorien zeigen sich gruppenübergreifend vor allem zwei Tendenzen: Zum einem wird durch die Schüler_Innen ein Bild vom ‚Junge-Sein‘ entworfen, welches vor allem durch seinen positiv konnotierten Charakter auffällt und vor dem Hintergrund vermeintlich weiblicher Schwächen gesehen werden muss. In der

Folge sind alternative Handlungsspielräume für Jungen entsprechend eingengt. Für die Mädchen hingegen sind sie - in Form von Annäherung an den Geschlechterpol der Jungen – bedeutend weiter gefasst. Letzteres wird noch einmal eine Rolle spielen, wenn es um die Brüchigkeit ontologischer Geschlechterimperative geht.

Doch zunächst soll es um die Geschlechterimperative gehen, die Aufschluss über die Vorstellungen der SchülerInnen bezüglich spezifischer Charakteristika eines Jungen geben. Vor allem im Kontext von Themen, die den Bereich ‚Alltag nach der Schule/Hobbys‘ tangieren, zeigen sich vorwiegend positiv konnotierte Etikettierungen. Jungen werden als generell ‚cooler‘, ‚mutiger‘ und teilweise auch ‚klüger‘ als Mädchen eingeschätzt. Viele aufgezählte Merkmale zementieren vor allem die Grenzziehung zwischen Jungen und Mädchen und ‚Mädcheneigenschaften‘ werden als Negativfolie beschrieben:

(Gruppe B 557-561)

I1: /Aber sind Mädchen/ nicht cool?

J: Ja (..) doch, aber in den meisten Filmen oder auch in der Schule sind auch eher meistens die Jungs cool.

I1: Aha.

J: Mädchen versuchen zwar cool zu sein, aber es klappt immer nie.

Es zeigen sich also Parallelen zu theoretischen Ausführungen, die mit Bezug auf Butler vor allem darauf hinweisen, dass ein Junge genauso ein Junge ist, wie er kein Mädchen ist.

In der Folge eröffnen sich für Jungen innerhalb der Gruppe vor allem solche Aktivitäten und Hobbys, die ein generell recht hohes Ansehen besitzen. Meist sind es vor allem solche Tätigkeiten, die viel Mut und Kraft erfordern und damit tendenziell einen höheren physischen und psychischen Anspruch haben. Damit stehen den Jungen in der Klasse jedoch nicht alle Möglichkeiten offen, wie vor allem in der Gruppe A deutlich wird. Die Grundaussage der Mädchen dieser Gruppe ist, dass die Jungen durch ihre überwiegend positiven Eigenschaften und Fähigkeiten im Zugzwang stehen, auch nur jene Hobbys zu verfolgen, die ihrem Fähigkeitsprofil entsprechen, wie dieses Beispiel zeigt:

(Gruppe A 455-456)

I2: Warum sind manche Sachen für euch Mädchen-Sachen und manche Jungs?

(...//...)

F: /Und ähm/ - weiß nicht. Vielleicht weil die einfach (unv.) dass Mädchensachen, dann komm ich nicht so cool rüber und dann lachen mich die anderen Jungs aus

Dieser Ausschluss weist jedoch nur in eine Richtung. Wie an vorheriger Stelle erwähnt, sind die Handlungsspielräume für die Mädchen teilweise weiter gefasst als die der Jungen. In der Kategorie ‚Alltag nach der Schule/Hobbys‘ ist es vor allem der Fußball als eigentliche Jungen-Domäne, zu welcher die Mädchen zumindest phasenweise Zugang erhalten. Im Rahmen des Themenkomplexes ‚Aussehen/Kleidungsstil‘ stechen Überlegungen der Kinder zum Crossdressing hervor. Während ein weiblicher Kleidungsstil für Jungen undenkbar scheint, scheinen Hosen und kurze Haarschnitte für Mädchen im Bereich des Möglichen. Teilweise können die Kinder diesbezüglich sogar eigene Berührungspunkte in die Gruppendiskussion mit hineinbringen:

(Gruppe B 408-413)

I1: Und nochmal/ wir hatten ja gerade über Jungs gesprochen, die sich (..) beispielsweise einen Rock anziehen. Wie wär das denn, wenn ein Mädchen in die Klasse käme und die sehr jungenhaft (..) ähm (..) also jetzt/oder so mit Jeeans, mit äh Straßenschuhen, mit einem langen T-Shirt. Wie würdet ihr darauf reagieren?

T: Das hab ich schon gesehen. Mädchen mit kurzen Haaren und so hoch (hochgestitzt)

Die gefundenen Geschlechterimperative scheinen oberflächlich betrachtet relativ stabil. Geschlechtliche Identität wird in dieser Gruppe maßgeblich durch Ausschluss von Denkmustern und Handlungsmöglichkeiten konstituiert. Brüche und Widerstände ergeben sich nur vereinzelt, wenn die Mädchen an Handlungen der Jungen partizipieren können. Betrachtet man jedoch die darunter liegenden Strukturen, dann stellt man fest, dass die im Rahmen des hegemonialen Geschlechterdiskurses vermittelten Imperative alles andere als stabil sind. Alternativen und Ausbrüche werden immer wieder neu verhandelt und teilweise auch während der Gruppendiskussion aktiv vollzogen. Anhand der Rollen von Laura und Sonja soll verdeutlicht werden, was damit gemeint ist.

Beide Kinder sind entsprechend der Machtverhältnisse in der Lage, sich dynamisch im Geschlechterdiskurs zu positionieren. Möglich wird dies durch die Jungen der beiden Gruppen B und C, die durch ihre expliziten und impliziten Darstellungen ‚starker‘, ‚männlicher‘ Eigenschaften einen Geschlechterpol nicht nur abbilden, sondern als intelligible Persönlichkeiten auch verfügbar machen. Dadurch wird es Laura und Sonja ermöglicht, sich diesem Geschlechterpol zuzuordnen und so in eine machtvolle Position zu geraten. Damit gehen sie einen Schritt weiter, indem sie ihre Sex-Gender-Identität verlassen und nicht mehr nur als Mädchen vereinzelt an Aktivitäten der Jungen partizipieren. Beide nehmen sozusagen die Geschlechteridentität der Jungen an. Besonders deutlich wird dies im Bereich ‚Alltag nach der Schule/Gruppenarbeit‘. Sonja ordnet sich an einer Stelle des Gesprächs explizit jenen in der Gruppe als typisch ausgehandelten männlichen Eigenschaften zu.

(Gruppe B 543-547)

S: Bin eine durchgeknallte Trute-Taube @(3)@

(...//...)

T: Sonja, (.) Sonja hat wie unseren Charakter. Sonja ist wie/ wie ein Jungscharakter.

Laura berichtet mit kritischer Distanz und in Übereinstimmung mit den Jungen vom Spielverhalten der Mädchen:

(Gruppe C 270-281)

L: Am Anfang war ich allein. Das war gut so. Aber jetzt kommen so drei Mädchen (und das ist schlecht)

P: Mhm Ja.

I2: Warum ist das schlecht?

P: Ja, immer w/weil die, wenn ein Ball in der Nähe ist, dann machen sie

L: Ein Ball.

[Peter, Laura und Robert stellen Einschüchterung pantomimisch dar]

Veränderungsansätze lassen sich jedoch auch an anderen Stellen in den Gruppendiskussionen finden. Aussehen und Hobbys werden immer zum Gegenstand geschlechtlicher Aushandlungen. Ballett-tanzende Männer sind hier ebenso Diskussionsgegenstand wie das Spiel mit homosexuellen Identitätswürfen. Auch das Wort ‚rosa‘ erfährt in seiner zeitlichen Dimension eine Bedeutungsverschiebung. Die Gesprächsverläufe lassen erahnen, dass eigene Erfahrungen neue Akzente bei den Kindern setzen, sodass Rosa nicht mehr nur ausschließlich als ‚Mädchenfarbe‘ gilt. Teilweise greifen die Kinder Äußerungen ihrer Mitschüler_Innen gezielt auf und argumentieren dann provozierend oder ironisierend. In vielen Sequenzen kommt es gar zu einem direkten Aufeinandertreffen von Geschlechterimperativen und –alternativen.

(Gruppe A 474-491)

J: Na rosa ist auch eine bestimmte Mädchenfarbe, obwohl ich rosa hasse.

(...//...)

F: Aber ich finde Akrobatik, das äh ist wirklich so, dass wollen die nicht, weil ich kenne - ich weiß, dass da richtig viele Jungs auch richtig gut in Akrobatik sind, also dass (..) es ganz viele Jungs gibt, die in Akrobatik richtig gut sind aber in unserem [Name des Heimatvereins] - da - in unserem Akrobatikverein da gibt es gar keine Jungs, also hab ich noch nie gesehen. Die gucken zwar manchmal durch die Tür aber mach - also da is kein Mensch dabei.

Schlussendlich möchte ich nun noch die Kategorie ‚Schulischer Alltag/Gruppenarbeit‘ näher beleuchten. Hier stehen vor allem die Aussagen der Kinder bezüglich der jungenspezifischen Gruppenbildungsregel im Vordergrund. Die meisten Jungen fühlen sich im Rahmen dieser Regel als ‚Junge‘ angesprochen, führen dies jedoch nicht zwangsläufig auf jungenspezifische Verhaltensweisen zurück, sondern auf einmalige Verfehlungen. Dies sind die einzigen Momente, in denen sich die Kinder geschlechtsspezifischer Diskriminierung bewusst werden und sie als Ungerechtigkeit erleben. Für die Mädchen hat diese Regel aber durchaus ihre Berechtigung. Auch Sonja und Laura sind in diesen Momenten wieder bei ihren intelligiblen Identitäten angelangt und distanzieren sich ein Stück weit von den Verhaltensweisen der Jungen.

Es zeigt sich im Ansatz, dass Schule als internalisierender Lebensraum der Kinder vor allem Geschlechterimperative festigt, da sich aus der geschlechtsspezifischen Gruppenbildungsregel folgend ein Überwachungssetting ergibt, wie es auch Foucault beschreibt. In diesem müssen nach der Aussage der Kinder die ‚vernünftigen‘ Mädchen über das Arbeitsverhalten der Jungen wachen. Weiterhin verstärkt sich der Eindruck einer Schule als internalisierender Lebensraum auch durch die Analyse der ‚Räume‘ in denen die hier genannten Aushandlungen stattfinden. Schwule und Lesben werden zuerst an einer anderen Schule vermutet, aber niemals an der eigenen oder in der Lieblingsserie. Ein tanzender Mann in Ballett-Kleidung agiert einem künstlichen Setting:

(Gruppe B 302-304)

S: Aber Männer (unv.) Männer können ja auch tanzen, Ballett auch, nur nicht in Ballettsachen.

L: Doch. Das kann man. Wenn Männer Ballett (tanzen dann nur mit Ballettsachen.)

(...//...)

T: Fasching. Fasching im Bürgerhaus.

Alternative objektive Geschlechterwirklichkeiten werden meist von einem kritischen, distanzierten Blickwinkel heraus betrachtet, sodass in einem gewissen Sinne die Konstitution intelligibler geschlechtlicher Identitäten gewahrt bleiben kann. Die Existenz in persönlich bedeutsamen Bereichen und Umfeldern, wie der Schule kommt erst einmal nicht in Frage. Lediglich eine lesbische Hort-Angestellte wird erwähnt, deren Persönlichkeit für die Kinder jedoch etwas suspekt erscheint, ohne genau die Gründe dafür nennen zu können.

Inwieweit basieren die hier dargestellten Prozesse auf einer Entgrenzung bipolarer Geschlechterverhältnisse? Nach der Analyse der Gruppendiskussionen kann diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden. Fest steht, dass im Sinne des postsouveränen Subjekts bei Butler die Schüler_Innen durchaus unterschiedliche geschlechtliche Positionen innerhalb der Gruppendiskussionen einnehmen können. Hinter der Ausbildung eines intelligiblen Geschlechts sind ontologische Imperative durchaus verhandelbar, unterliegen Veränderungen und sind damit auch auf beständige Wiederholungen angewiesen. Sagbares und nicht-Sagbares werden auf diskursiven und nicht-diskursiven Ebenen ausgehandelt. Manches Mal erscheinen Alternativen als Perspektive für das eigene Leben, andere Male wiederum dominieren Geschlechterstereotypen und aufgeworfene alternative Denk- und Handlungsformen werden wieder verworfen. Geschlechtliche Subjektivationsprozesse beeinflussen dennoch das Handeln und Agieren in sozialen Situationen. Dies konnte vor allem in den Kategorien ‚Aussehen/Kleidungsstil‘ sowie ‚Alltag nach der Schule/Hobbys‘ beobachtet werden. Im Themenkomplex ‚Schulischer

Alltag/Gruppenarbeit‘ deutet sich die Schule als ein Raum an, welcher eine festigende Funktion für die Schüler_Innen besitzt. Der Themenkomplex ‚Soziales Gefüge in der Klassengemeinschaft/Freundschaften/Liebe‘ ließ vor allem Aussagen über heteronormative Denkmuster zu. In den Gesprächen und Aussagen der Schüler_Innen wurden keine direkten homophoben Tendenzen beobachtet, dennoch zogen alle Kinder einen Unterschied zu heterosexuellen Lebensweisen¹³.

Selten ‚gelingen‘ wirkliche Grenzverschiebungen, die auch die Hierarchisierung zwischen Jungen und Mädchen betreffen oder gar die Auflösung eines bipolaren Kategoriensystems. Somit ist das Subjekt zwar freier aber nicht gänzlich frei, denn alle Geschlechterpositionierungen und –bewegungen hin zum männlichen Pol sind durch das Streben nach größtmöglicher sozialer Anerkennung motiviert

4 Möglichkeiten der Arbeit im Sachunterricht – Das ‚Wie‘ (Teil II)

Die Ergebnisse zeigen: Die Wahrnehmung geschlechtlicher Subjektivationsprozesse der Schüler_Innen mit einer poststrukturalistischen ‚Brille‘ kann Pädagog_Innen helfen, bisher Verborgenes aufzudecken. Neue Ansatzpunkte, aber auch Gefahren zeigen sich, auf denen aufbauend Unterricht – insbesondere Sachunterricht den Anspruch einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik einzulösen vermag. Das vorgestellte Frageinstrument kann durch die fünf Kategorien helfen, ein möglichst breites Spektrum kindlicher Lebenswelten und -wirklichkeiten zu erkunden. Gleichzeitig erlaubt die spezifische Fragetechnik diese auf mögliche Einflüsse geschlechtlicher objektivierter Wirklichkeiten zu analysieren, ohne das im Idealfall eigene Geschlechterpositionierungen die Analyse zu stark verzerren.

Da die befragte Stichprobe zu klein ist, um repräsentative Angaben machen zu können, sind die folgenden Ausführungen als konkrete Handlungsmöglichkeiten des verantwortlichen Pädagogen für die betreffende Klasse zu verstehen. Dieser sähe sich mit einem Machtgefälle innerhalb der Klasse konfrontiert, welches Jungen und Mädchen je spezifischen Diskriminierungsmechanismen aussetzt. Angesichts der Subtilität dieser Mechanismen erscheint es notwendig, den Schüler_Innen diese bewusst zu machen. Dies kann in Form von Rollenspielen geschehen, bei älteren Kindern auch über Ironisierungen oder Überspitzungen. Daneben könnte eine explizite Thematisierung in einem interdisziplinären Unterricht geschehen, der beispielsweise sozial- und naturwissenschaftliche sowie technische Perspektiven miteinander verbindet und den Schüler_Innen bedeutende als ‚weiblich‘ wahrgenommene Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Forschung oder auch Technik vor Augen führt. Die Situation für die Jungen hingegen gestaltet sich schwieriger. Die Analyse der Machtverhältnisse innerhalb der Klasse zeigt, dass vor allem ‚männliche‘ Rollen und Identitäten als besonders machtvoll und damit begrüßenswert erscheinen. Sachunterricht sollte also nicht bei einem bloßen Rollentausch stehenbleiben, der den Kindern zu verstehen gibt, eine Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern sei dann gegeben, wenn den Frauen die Teilnahme an der Welt ‚männlicher‘ Idealvorstellungen gegeben wird. Dies würde weder die Handlungsspielräume der Jungen erweitern, noch die der Mädchen, welche nicht in der Lage oder gewillt sind in dem Geflecht des Geschlechterdiskurses in möglichst machtvollen Positionen zu gelangen. Ein so geplanter Sachunterricht läuft Gefahr, gängige Geschlechterstereotypen lediglich zu reproduzieren.

Es erscheint also sinnvoll, Sachunterricht eine Stufe vorher anzusetzen und machtvollen Positionen nicht an hegemoniale Geschlechternormen zu binden. Vielmehr müssen diese selbst eine Dekonstruktion auf elementarer Ebene erfahren, die auch eine Bipolarität der Geschlechter selbst nicht ausschließt. Auch hier kann ein interdisziplinärer Unterricht helfen, aber nicht nur in der Form, dass er lediglich berühmte Persönlichkeiten vorstellt, die aus der Perspektive der Schüler_Innen aus ihrer geschlechtlichen Rolle herausfallen. Die Thematisierung sollte stets vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen und Werte der jeweiligen Zeit und Kultur geschehen. Dies bedeutet, Fragen nach der öffentlichen Wahrnehmung zu stellen, ob das vermeintlich geschlechtsunspezifische Rollenverhalten tatsächlich mit Irritationen und mit einem möglichen Verlust von sozialer Anerkennung behaftet war oder als ganz normal angesehen wurde. So wird beispielsweise in einigen indigenen Völkern in Nord- und Mittelamerikas die Existenz eines dritten Geschlechts für Menschen, die sich nicht einem der beiden Pole zuordnen können als gängige Alternative angesehen. Auch heutige weitgehend akzeptierte Familienformen wie der des alleinerziehenden Elternteils haben noch vor wenigen Jahrzehnten ähnliche Kontroversen ausgelöst wie heute die sogenannte ‚Regenbogenfamilie‘ also Familien deren Eltern in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung leben. Die Kindererziehung lag in der Anfangszeit der ersten Kindergärten in der Hand der Männer und beweist auch hier einen Wandel der Rollenverteilung in Erziehung und Familie. Schlussendlich sollten auch Brüche in den Lebensbiografien der Schüler_Innen nicht außen vor bleiben. Es ließen sich viele solcher Beispiele finden, die den relativen Charakter ontologischer Geschlechterimperative bis hin zur Norm des bipolaren Geschlechtersystems selbst sichtbar unterstreichen. Besonders die historische Perspektive, die in gewisser Weise auch Butler und Foucault in ihren Überlegungen so oft einnehmen, erscheint in diesem Zusammenhang als fruchtbare Quelle

¹³ Für die Kategorie ‚Berufliche und familiäre Lebensentwürfe‘ konnten keine eindeutigen Aussagen getroffen werden, da dieses Thema in den Gruppendiskussionen meist zu kurz kam.

der Erkenntnis. Die Offenlegung eigener Geschlechterstereotypen und das Vergleichen mit anderen Kulturen und Zeiten bedeutet Konstruktion und Rekonstruktion gesellschaftlicher Prozesse zugleich. Veränderungsprozesse anhand der Vergangenheit aufzuzeigen, gewährleistet auch eine Offenheit für Veränderungen und Alternativen geschlechtlicher Aushandlungsprozesse in der Zukunft, so wie sie die Gruppendiskussionen auch dokumentieren.

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch auf, nicht nur offizielle Curricula möglichst gendergerecht zu gestalten sondern auch genauso sprachliche und nicht-sprachliche Interaktionen zwischen Schüler_Innen und Lehrer_Innen, sowie Lehr-Lern-Prozesse. Die geschlechtsspezifische Gruppenbildungsregel lässt die Schüler_Innen auf direkte Art und Weise geschlechtsspezifische Diskriminierung erleben. Auch der Lehrer als intelligible Persönlichkeit kann ontologische Imperative reproduzieren und Einfluss auf subjektive Wirklichkeitskonstruktionen der Kinder haben. Die Planung von Sachunterricht sollte diese Faktoren berücksichtigen.

Das Ziel allen pädagogischen Wirkens sollte es sein ‚Geschlecht‘ von seinem einengenden Wesen zu befreien ohne dabei ein altes Geschlechterkonzept normativ durch ein neues zu ersetzen oder ‚Geschlecht‘ als Kategorie abzuschaffen. Aber es müssen Deutungsmuster geschaffen werden, die Schüler_Innen nicht diskriminieren und vom Ausschluss bedrohen, sondern die subjektive Einzigartigkeit wertschätzen und als Bereicherung für die Gemeinschaft erfahren.

Literaturverzeichnis

- Bilden, H; Dausien, B (2006): Sozialisation und Geschlecht. Einführung in eine vielstimmige Diskussion. Erschienen in: Bilden, H; Dausien, B: Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 7-8.
- Bittner, M (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. http://www.gew.de/Binaries/Binary88533/Schulbuchanalyse_web.pdf (entnommen am 10.01.2014).
- Bohmeyer, A (2012): Der Diskurs um geschlechtersensible Bildung. Ein verkappter Essentialismus. Erschienen in: Baader, M-S; Bilstein, J; Tholen, T (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Breitenbach, E; Hagemann-White, C (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. Erschienen in: Jahrbuch für Pädagogik. 1994. Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang. S 249-264.
- Bronner, K (2011): Grenzenlos Normal? Aushandlungen von Geschlecht aus handlungspraktischer und biografischer Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag. S. 18.
- Butler, J (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. 1. Aufl. Frankfurt [a.M.]: Suhrkamp Verlag.
- Dreyfuß, H-L.; Rabinow, P (1987): Michel Foucault. Jenseits von Struktur und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Frankfurt [a.M.]: Athenäum Verlag.
- Ehrenspeck, Y (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. Erschienen in: Fritzsche, B; hartmann, J; Schmidt, A et. al.: Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, H-J (2010): Die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern. Erschienen in: Tänzer, S; Lauterbach, R (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen – Entscheidungen – Modelle. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 52-63.
- Foucault, M (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. 1. Aufl. Frankfurt [a.M.]: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M (1991): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 9. Aufl. Frankfurt [a.M.]: Suhrkamp Verlag.
- Fritzsche, B (2001): Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung. Erschienen in: Fritzsche, B; Hartmann, J; Schmidt, A et. al.: Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich. S. 87-91.
- Gauntlett, D (1998): Judith Butler. <http://www.theory.org.uk/ctr-butl.htm> (entnommen am 12.01.2014).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU; Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Grygier, P (2008): Wissenschaftsverständnis von Grundschülern im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 132.
- Hagemann-White, C (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. Erschienen in: Feministische Studien, Jg. 11, H. 2/2. S. 68-78.
- Hagemann-White, C (2002): Geschlechtertheoretische Ansätze. Erschienen in: Krüger, H-H; Grunert, C (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 117-142.
- Hartmann, J (2004): Dynamisierungen der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. Erschienen in: Tiemermanns, S; Tuiden, E; Sielert, U (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Helsper, W (1990): Schule in den Aporien der Moderne. Erschienen in: Krüger, H-H (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Sozialwissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 181-184.
- Herwartz-Emden, L; Schurt, V; Waburg, W (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. S. 20-35
- Jäckle, M (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. 1. Aufl. Diss. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäckle, M; Schnell, M (2012): Sexing School. Dr. Monika Jäckle & Meta Schnell. „Schule M(m)acht Geschlechter. Videoaufzeichnung eines Vortrags vom 22.11.2012. <http://www.youtube.com/watch?v=TDJeEEEm30> (entnommen am 13.01.2014).
- Jäger, M-C (o.J.): Michel Foucault. Eine Kurz-Biographie. www.die-grenze.com/foucault_menuue.htm. (entnommen am 12.01.2014).
- Kahlert, J (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kajatzke, L (2008): Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33f.

- Kaiser, A (2012): Genderforschung in der Sachunterrichtsdidaktik. Erschienen in: Kampshoff, M; Wiepcke, C (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 259-272.
- Kaiser, A (2013): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kammeler, C; Reinhardt-Becker, E (Hrsg.) (2008): Foucault-Handbuch. Leben, Werk, Wirkung. Stuttgart [u.a.]: Metzler Verlag.
- Ketelhut, C (2013): Diversity als Ordnungsstrategie. Anmerkungen aus der Perspektive der Queer-Theory. Erschienen in: Kleinau, E; Rendtorff, B (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Band 3. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 13f. 67f
- Krämer, S (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt [a.M.]: Suhrkamp Verlag. S. 135-153.
- Krüger, D (2011): Drei Jahrzehnte Forschung zu „Geschlecht und Schule“. Eine Einleitung. Erschienen in: Krüger, D (Hrsg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – Neue Hemmnisse. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-32.
- Meulenbelt, A (1993): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 40.
- Michalek, R (2006): Also, wir Jungs sind... Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster: Waxmann Verlag.
- Miller, S; Brinkmann, V (2013): Schülerinnen- und Schülerfragen im Sachunterricht – auch unter der Genderperspektive bedeutsam? Erschienen in: Wittkowske, S; Maltzahn, K. von (Hrsg.): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, F; Hannover, B; Becker, J (2013): Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. Erschienen in: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Jg. 5. 3/2013.
- Niegemann H; Stadler, S (2001): hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. Erschienen in: Unterrichtswissenschaft. Jg. 29. 2/2001. S. 182.
- Paseka, A (2001): Gesellschaft und pädagogische Praxis. Dekonstruktion am Beispiel von Sexismus und Rassismus. Erschienen in: Fritzsche, B; Hartmann, J; Schmidt, A et. al.: Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Paseka, A (2009): Geschlecht lernen rekonstruieren – dekonstruieren – konstruieren. Einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik und Didaktik. Erschienen in: Schweiger, T; Hascher, T (Hrsg.): Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, L-A (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. Erschienen in: Ricken, N; Rieger-Ladich, M (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A; Wohlrab-Sahr, M (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. München: Oldenburg Verlag. S. 101-141.
- Reich, K (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 118f.
- Rendtorff, B (2006): Zur Bedeutung von Geschlecht im Sozialisationsprozess. Reale, imaginäre und symbolisch-politische Dimensionen des Körpers. Erschienen in: Bilden, H; Dausien, B (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 89.
- Rendtorff, B (2013): ‚mitgedacht‘. Geschlecht als diskursive Figur. Erschienen in: Kleinau, E; Rendtorff, B (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Band 3. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 13f.
- Richter, D (2013): Ergebnisse zur Kategorie Geschlecht in einer Interventionsstudie zum politischen Lernen im Sachunterricht. Erschienen in: Wittkowske, S; Maltzahn, K. von (Hrsg.): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ricken, N (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung. Erschienen in: Reichenbach, R; Ricken, N; Koller, H-C (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn, München, Wien & Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Smykalla, S (2010): Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23-40.
- Stern (o.J.): Intersexualität. Junge oder Mädchen? Oder Beides? <http://www.stern.de/gesundheit/intersexualitaet-junge-oder-maedchen-oder-beides-1529064.html> (entnommen am 15.01.2014).
- Wenning, N (2007): Heterogenität als Dilemma in Bildungseinrichtungen. Erschienen in: Boller, S; Rosowski, E et al: Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Westphal, M; Schulze, N (2012): Gender lernen? Genderkompetenzen für Schüler und Schülerinnen. Weibliche Adoleszenz und Schule. Band 3. Opladen, Berlin & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Anhang 1 Fragenkatalog

Kategorie	Kategoriespezifische Fragen
<p>Schulischer Alltag/Gruppenarbeit <i>(beinhaltet generelle Vorstellungen von Eigenschaften, sowie Thematisierung subjektiver Gefühle bzgl. der klasseninternen Regel, dass kein Junge mit einem anderen zusammen darf und diese sich stets zu Mädchen zuordnen müssen (für dieses Interview außer Kraft gesetzt) sowie Absuchen weiterer geschlechtsspezifischer Diskriminierungen)</i></p>	<p style="text-align: center;">Einleitende Frage</p> <p>Wie sieht denn euer Schulalltag aus? Beschreibt den doch mal!</p>
	<p style="text-align: center;">Mögliche Unterfragen:</p> <p>Macht ihr auch oft Partner- bzw. Gruppenarbeit? Wie sieht für euch ein guter Arbeitspartner aus? Wie sollte er sein, wie sollte er nicht sein? Wie findet ihr denn die Regelung, dass kein Junge mit einem anderen zusammen arbeiten darf? - Was denkt ihr, warum es diese Regelung gibt? - Findet ihr diese Regelung gerecht? Warum ja, Warum nein? Behandeln eure Lehrer Jungen und Mädchen noch auf andere Art und Weise unterschiedlich? Wie findet ihr das? <i>(möglich wäre auch, auf unterschiedliche Leistungsbewertung im Sport einzugehen, aber jeweils bezogen auf das subjektive Empfinden der Schüler_Innen, ob sie es ok finden oder nicht)</i></p>
<p>Alltag nach der Schule/Hobbys <i>(beinhaltet Fragen über eigene und andere Hobbys, über Fußball im Besonderen, über Hobbys die den Eltern dem Kind verbieten sowie über AG's und warum die AG „Häkeln“ nur von Mädchen besucht wird)</i></p>	<p style="text-align: center;">Einleitende Frage</p> <p>Was macht ihr in der Zeit nach der Schule? Was macht ihr gern?</p>
	<p style="text-align: center;">Mögliche Unterfragen:</p> <p>Welche Hobbys habt ihr denn? - <i>(vor allem in gemischtgeschlechtlichen Gruppen):</i> Wie findet ihr denn das Hobby von XY? Wäre das auch was für euch? Warum ja, warum nein? Ich hab ja schon mitbekommen, dass Fußball in eurer Klasse ein großes Thema ist. Wer von euch mag Fußball denn? Gibt es Hobbys, die euch eure Eltern verbieten? - Wenn ja, wie findet ihr das? Was für AG's gibt es denn bei euch an der Schule? Wer macht was? - Woran liegt das, dass die AG Häkeln nur von Mädchen besucht wird? Findet ihr das gut?</p>
	<p style="text-align: center;">Einleitende Frage</p> <p>Wie wichtig ist euch euer Aussehen</p>

<p>Aussehen/Kleidungsstil, etc. (beinhaltet mögliches „geschlechtsspezifisches Wissen über Kleidung, Körper allgemein und Frisuren im Besonderen)</p>	<p style="text-align: right;">Mögliche Unterfragen:</p> <p>Was würdest ihr niemals anziehen? Warum zieht ihr das an?</p> <ul style="list-style-type: none"> - War das schon immer so? Oder wechselt das bei euch? Wie oft wechselt ihr eure Geschmäcker? <p>Gibt es eine Frisur, die ihr besonders cool findet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum findet ihr sie cool? - (falls es eine ist, die sie gerade nicht tragen): Warum macht ihr eure Haare nicht so, wie ihr es gerade erzählt habt? - Gibt es auch Frisuren, die ihr nie haben wollt? Warum wollt ihr die nicht? <p>Was für Körper findet ihr schön?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum findet ihr das schön?
	<p style="text-align: center;">Einleitende Frage</p> <p>Wie wichtig ist euch eure Kleidung?</p>
	<p style="text-align: right;">Mögliche Unterfragen:</p> <p>Was zieht ihr am liebsten an?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum zieht ihr das an? - War das schon immer eurer Lieblingskleidungsstück? Oder wechselt das bei euch? Wie oft wechselt ihr eure Geschmäcker?
<p>soziales Gefüge in der Klassengemeinschaft/ Freundschaft/ Liebe (beinhaltet Fragen über Klassenstruktur, Eigenschaften von beliebten Kindern, sowie Motive der Kinder während der Bildung der Interview-Gruppen)</p>	<p style="text-align: center;">Einleitende Frage</p> <p>Seit ihr in eurer Klasse eine Gemeinschaft oder gibt es ganz viele kleine Cliquen?</p>
	<p style="text-align: right;">Mögliche Unterfragen:</p> <p>Wie findet ihr das? Wechselt das auch manchmal? Wünscht ihr euch derzeit, es wäre anders?</p> <p>Wisst ihr noch, mit wem ihr in den früheren Klassen (1. Und 2. Klasse) befreundet wart und gespielt habt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waren das andere Kinder? - <p>Gibt es bei euch in der Klasse auch Kinder, die richtig beliebt sind?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum ist der denn so beliebt? <p>Welche Gründe gab es denn, dass gerade ihr euch in einer Gruppe zusammen gefunden habt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was schätzt ihr an den Kindern, die hier in der Gruppe sind?
<p>Berufliche und familiäre Lebensentwürfe (beinhaltet auch Fragen über eigene und fremde Berufswünsche, über</p>	<p style="text-align: center;">Einleitende Frage</p> <p>Was möchtet ihr denn nach der Schule machen? (wenn nichts kommt, Vorschläge bringen, z.B. „Kinder kriegen“ „Beruf und viel Geld etc.)</p>
	<p style="text-align: right;">Mögliche Unterfragen:</p> <p>Welchen Beruf wollt ihr später einmal ergreifen?</p>

<p><i>Wichtigkeit einer späteren eigenen Familie, über pluralistische Lebensweisen)</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- Warum wollt ihr ihn ergreifen?- Seit wann?- <i>(vor allem in gemischtgeschlechtlichen Gruppen):</i> Könntet ihr euch auch den Beruf von XY vorstellen? <p>Wie wichtig ist es euch, später einmal eine Familie zu gründen und selbst Kinder zu haben?</p> <ul style="list-style-type: none">- Warum ist euch das wichtig? <p>Kennt ihr Familien, die nicht wie üblich eine Mama und ein Papa haben. Die irgendwie besonders sind?</p> <ul style="list-style-type: none">- Wenn ja, was ist an ihnen besonders?- Wie findet ihr das?- Könntet ihr euch vorstellen, später auch einmal eine solche Familie zu haben?
---	---