

# Inhalt

<b>Danksagung</b> .....	10
<b>1 Einleitung und Darlegung des Erkenntnisinteresses der Arbeit</b> .....	11
<b>2 Annäherung an das Thema geschlechterbewusste Pädagogik als Forschungsgegenstand</b> .....	18
2.1 Grundlegende Termini zum Thema geschlechterbewusste Pädagogik und ihre aktuellen Bedeutungen .....	19
2.1.1 Der Terminus geschlechtsbezogene Pädagogik .....	22
2.1.2 Der Terminus geschlechterbezogene Pädagogik .....	24
2.1.3 Die Termini geschlechtergerechte Pädagogik und geschlechtersensible Pädagogik .....	26
2.1.4 Die Termini Geschlecht und Gender .....	28
2.1.5 Der Terminus geschlechterbewusste Pädagogik .....	31
2.1.6 Überschneidungen und Besonderheiten in der Verwendung der Begriffe .....	36
2.2 Vorstudie zur Implementierung von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule .....	44
2.2.1 Forschungsinteresse und Aufbau der Vorstudie zu geschlechterunterscheidenden Tendenzen in der Schule .....	45
2.2.2 Ergebnisse .....	47
2.2.3 Fazit .....	50
<b>3 Problemhorizont und die daraus abgeleiteten Erwartungen der vorliegenden Studie</b> .....	51
3.1 Die fehlende Determination der Geschlechterperspektive und des Subjektes in der Pädagogik und der schulpädagogischen Forschung .....	52
3.2 Also alles eine Frage des korrekten Umgangs mit Konzepten und Typologien? .....	54
3.3 Also alles eine Frage des Standpunktes? .....	55
<b>4 Theoretische Fundierung der Forschung</b> .....	61
4.1 Die poststrukturalistische Perspektive im erziehungswissenschaftlichen Feld in Deutschland .....	62

4.2	Foucault: Macht, Diskurs, Wissen, Subjekt, Gouvernementalität .	66
4.3	Butler: Subjekt, Geschlecht und Handlungsmacht .....	71
4.4	Berger/Luckmann: Konstruktionen von Wirklichkeit auf Ebene der Akteur*innen/Brüche und Anknüpfungspunkte zur Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller .....	76
4.5	Fazit und Überleitung .....	80
<b>5</b>	<b>Forschungsmethodische Grundlagen</b> .....	<b>82</b>
5.1	Die Wissenssoziologische Diskursanalyse .....	82
5.2	Zugang zum Forschungsfeld und Reichweite des Samples .....	86
5.3	Das Problemzentrierte Interview (PZI) .....	90
5.3.1	Drei Grundprinzipien des PZIs .....	91
5.3.2	Vier Instrumente zur Umsetzung des PZIs .....	91
5.3.3	Interviewphasen .....	93
5.4	Die Bedeutung von Geschlecht im Forschungsprozess .....	94
5.5	Kritische Anmerkungen zum Forschungsprozess unter Berücksichtigung allgemeiner Probleme sozialwissenschaftlicher Forschungen .....	95
<b>6</b>	<b>Auswertung der Interviews und Diskussion der Ergebnisse</b> ...	<b>97</b>
6.1	Die Datenanalyse unter Beachtung der Spannungsfelder sowie dem Problem der Subjektposition bzw. -bestimmung in der Pädagogik und der schulpädagogischen Forschung .....	97
6.2	Typen der Diskurse zu geschlechterbewusster Pädagogik .....	106
6.2.1	Die Typik der „Pädagogik als Selbstverwirklichungsprojekt“ .....	107
6.2.2	„Sie fragen nach Geschlecht und ich red immer von den Jungen, ja, /ähm/ weil die eben .... da problematischer sind“ (LW7) – Die „Jungen- und die Mädchenfokussierte Pädagogik“ .....	114
6.2.3	Die Typik „Menschenbewusste Pädagogik“ .....	127
6.3	Zusammenführung der Ergebnisse des Kapitels .....	132
6.3.1	Die Spannungsfelder der Phänomene .....	133
6.3.2	Individualisierungstendenzen .....	135
6.3.3	Fazit: Geht es eigentlich um Geschlecht? – Was aus dem Problem mit dem Umgang mit Geschlecht in der Schule wird .....	137

<b>7</b>	<b>Erträge der Forschungsarbeit</b> .....	139
7.1	Ambivalenzen und Widersprüche auf der Theorie-Ebene, problematische Ausgangslage für die Ebene der schulpädagogischen Praxis .....	139
7.1.1	Geschlechterbewusste Pädagogik als sich selbst verstärkender Prozess, in welchem Lehrkräfte immer mehr auf sich selbst gestellt sind .....	141
7.1.2	Selbstreflexion als Allheilmittel und Basis für das Gelingen und Scheitern pädagogischer Handlungsprozesse .....	142
7.1.3	Der Blick auf <i>den Menschen</i> birgt die Gefahr einer Renaturalisierung von Geschlecht .....	144
7.2	Ausblick für weitere Forschungen .....	145
7.2.1	Forschungen zum Subjekt in der Erziehungswissenschaft .....	145
7.2.2	Forschungen zum Verschwinden von Geschlecht zu Gunsten einer voranschreitenden Individualisierung im Bildungssystem .....	146
7.3	„Also wirklich gucken und eingreifen irgendwie“, die Problematik des Diskurses zur geschlechterbewussten Pädagogik .....	147
7.4	Das Thema Geschlecht nicht allein denjenigen überlassen, die es vorgeblich angeht .....	148
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	151

der gesellschaftlichen Zusammenhänge ist mir mein Papa Franz Jenderek mit seinem unbestechlich kritischen, politischen Bewusstsein immer ein großes Vorbild.

Meinem Onkel Franz Wieder und meiner Tante Maria Wieder danke ich für ihren Rückhalt und die Bereitschaft, über Neues nachzudenken.

Meiner Schwiegermutter Wiebke Goeritz danke ich für die fleißige Arbeit an den Transkriptionen.

Danke an alle Interviewpartner\*innen für ihre Offenheit und ihr Vertrauen.

## 1 Einleitung und Darlegung des Erkenntnisinteresses der Arbeit

Im Zusammenhang mit Diskussionen über Geschlechterverhältnisse in der Schule ist der Begriff geschlechterbewusste Pädagogik entstanden (siehe dazu exemplarisch die Beiträge in Koch-Priewe 2002). Wirft man einen Blick in die Veröffentlichungen der letzten fünfzehn Jahre, finden sich zahlreiche Erläuterungen dazu, was im erziehungswissenschaftlichen Kontext darunter zu verstehen ist. So beschreibt z. B. Barbara Rendtorff (2011) die Problematik des Handelns im Sinne einer geschlechterbewussten Pädagogik als einen Balanceakt, bei dem man im Wissen um die eigene Verwobenheit in normierende Strukturen und mit dem jeweils angemessenen Maß agieren muss. Auch bei Thies/Röhner (2000) stehen die Reflexion der eigenen Sozialisation durch die Lehrenden und die damit zusammenhängenden Perspektiven am Beginn der pädagogischen Arbeit im geschlechterbewussten Sinn. Konzepte dazu, wie geschlechterbewusste Pädagogik in die schulischen Handlungszusammenhänge integriert werden kann, werden ebenfalls auf erziehungswissenschaftlichen Plattformen vorgestellt und diskutiert. Interessant sind vor allem die schulpädagogischen Tagungen zum Thema Schule und Geschlecht mit Titeln wie „Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Lehren und Lernen ‚trotz‘ Geschlecht“ (2012 in Erlangen) oder „Rosarot und Himmelblau? Auf dem Weg zu vielfältigen Bildungs- und Erwerbsverläufen“ (Berlin 2013), da hier zeitnah wissenschaftliche Erkenntnisse ohne den mehr oder weniger langen Vorlauf einer Publikation veröffentlicht werden können. Aber auch in erziehungswissenschaftlichen Publikationen, wie z. B. Koch-Priewe 2002, Prengel 2006, Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, Seemann 2009, Biermann 2012, Stadler-Altman 2013, Biermann/Schütte 2014, Wedl und Bartsch 2015 und Mahs 2015 werden Möglichkeiten des Umgangs mit Geschlecht in schulischen Handlungsfeldern konkretisiert.

Anders als beim Schulterschluss im Zusammenhang mit den Äußerungen über die Voraussetzungen für geschlechterbewusste Pädagogik bei Rendtorff und Thies/Röhner, gibt es in Bezug auf die Frage, wie man als pädagogisch Handelnde\*r im geschlechterbewussten Sinne agieren kann, selten Einigkeit. Bereits im Rahmen einer schulpädagogischen Veranstaltung bzw. innerhalb einer Veröffentlichung existieren unterschiedliche Vorstellungen davon. Während z. B. in einem Aufsatz eines Sammelbandes von der Gefahr gesprochen wird, die von monoedukativen Unterrichtsarrangements für die freie Entfaltung der Schüler\*innen ausgehe (vgl. Faulstich-Wieland 2013), wird in einem der folgenden Aufsätze im gleichen Band mit der Annahme von vermeintlich geschlechtstypischen Eigenschaften von Jungen und Mädchen über den Erfolg von monoedukativem Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern berichtet (vgl. Jonczyk-Buch 2013). Beide Ausführungen berufen sich bei der Begründung ihrer Konzepte auf wissenschaftliche Erkenntnisse. Anhand dieser Veröffentlichungen zeigen sich exemplarisch bestimmte Merkmale der unterschiedlichen Rezeption von wissenschaftlichen Ergebnissen. So wird nicht immer mit den aktuellsten wissenschaftlichen Erkenntnissen gearbeitet. Es kann darum einerseits vermutet werden, dass bei der Erstellung von Konzepten zum Umgang mit Geschlecht in der Schule, in einigen Fällen die Kenntnis von (aktuellen) Theorien fehlt. Da jedoch der Anschein einer wissenschaftlichen Fundierung der Inhalte gewahrt werden und demzufolge nicht auf Verweise zu Theorie und Forschung verzichtet werden soll, werden rückwirkend z. B. längst überholte Theorien angeführt, die bereits von deren Autor\*innen selbst weiterentwickelt wurden (vgl. u. a. Judith Butlers Überarbeitung des Sex-Gender-Ansatzes, Butler 1997). Auch werden Sachverhalte verkürzt wiedergegeben und deren Inhalte dabei teilweise verfälscht. Die Bevorzugung von veralteten bzw. die Verwendung von verkürzten Theorien könnte ihren Grund darin haben, dass diese passformiger gegenüber Alltagstheorien sind, die z. B. geschlechtsstereotype Eigenschaften bestätigen. Auffassungen, die nicht mit vorherrschenden alltäglichen Gewissheiten vereinbar sind, werden hingegen teilweise außer Acht gelassen. So konnte ich z. B. in schulpädagogischen Debatten selten ein Konzept finden, das auf eine Perspektive außerhalb einer zweigeschlechtlichen Aufteilung der Menschen hindeutet. Andere Konzepte, die im schulpädagogischen Bereich zu diesem Thema veröffentlicht werden, entbehren zum einen jedweder Rezeption von wissenschaftlichen Theorien, zum anderen fehlt es an begrifflichen Erläuterungen, Definitionen zu Geschlecht und Aufklärung darüber, mit welchem Ziel pädagogisch gehandelt werden soll (z. B. in Koch-Priewe 2002). Vor dem Hintergrund schulpädagogischer Debatten wird der Komplex der Pädagogik in Verbindung mit Geschlecht in der Schule verhandelt.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie geschlechterbewusste Pädagogik auf schulischer Ebene verhandelt wird. Schwerpunkt ist die Erarbeitung des Topos geschlechterbewusster Pädagogik in der Schule auf

Grundlage einer Analyse von Daten, die auf Interviews mit Lehrkräften zurückgehen, welche sich selbst als geschlechterbewusst bezeichnen. Ergebnisse einer Diskussion von verwendeten Begriffen zu Pädagogik und Geschlecht in der Schulpädagogik sowie einer Untersuchung zum Einsatz geschlechterunterscheidender Materialien in der Schule liefern dafür erste Hinweise.

Der Begriff „schulpädagogische Praxis“ wird hier nicht wie allgemein im erziehungswissenschaftlichen Bereich üblichen Sinne als Bezeichnung für die in der Schule vollzogenen praktischen Tätigkeiten verwendet, sondern in Anlehnung an den Begriff der „diskursiven Praxis“, der im Anschluss an Foucaults Theorien entwickelt wurde. Gemeint ist vor allem das Sprechen über pädagogisches Handeln durch die Lehrkräfte (Wrana 2005: 2). Unter Diskurs werden hier in Anlehnung an Keller (2013) und Foucault (1992) die historisch und situativ geprägten Herstellungsweisen von Bedeutungs- und Sinnstrukturen in sozialen Kollektiven verstanden. Als soziales Kollektiv wird hier auch die Gruppe der Lehrkräfte, die sich als geschlechterbewusst bezeichnet, verstanden. Für die Rolle der Lehrkräfte bei der Herstellung von Bedeutungs- und Sinnstrukturen liefert die Theorie der wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA, vgl. Keller 2013: 28–33 ff.) eine Erklärung. Danach tragen Akteur\*innen durch die aktive Auseinandersetzung mit Alltagsgeschehen und eingebettet in soziale Kontexte zum Entwicklungsprozess der gesellschaftlichen Strukturen bei. Vor diesem Hintergrund wird vorausgesetzt, dass sich die Lehrkräfte interessenleitet mit den Themen Schule und Geschlecht auseinandersetzen und sowohl durch Diskurse zu Schule und Geschlecht von außen beeinflusst werden, als auch selbst den Prozess der Konstruktion von geschlechterbewusster Pädagogik beeinflussen. In Verbindung mit Rendtorffs Vorschlag zum Umgang mit Geschlecht in der Bildungsarbeit (vgl. Rendtorff 2011a) und der Definition des Diskurses in der WDA (vgl. Keller 2013: 30), wird für die Arbeit an der Fragestellung der Begriff „geschlechterbewusste Pädagogik“ als allgemeine Bezeichnung für ein pädagogisches Handeln im Wissen um soziale Ungleichheiten, die besonders auf Geschlechterverhältnisse zurückgeführt werden, definiert. Den Blick und in seiner Konsequenz das pädagogische Handeln prägen sowohl historische Macht- und Wissensverhältnisse als auch sozialisatorische Einflüsse.

Die Datengrundlage der Untersuchung besteht neben erziehungswissenschaftlichen Publikationen, die Auskünfte über die Debatte auf theoretischer Ebene des öffentlichen schulpädagogischen Bereichs geben, aus Transkriptionen leitfadengestützter Interviews mit Lehrkräften zum Einsatz geschlechterunterscheidender Materialien in der Schule und mit Lehrkräften zum Thema der geschlechterbewussten Pädagogik für die Erfassung der schulpädagogischen Praxis auf diskursiver Ebene. Im Unterschied zu den Lehrkräften der ersten Interviews zu geschlechterunterscheidenden Materialien bezeichnen sich die Lehrkräfte der Interviews zu geschlechterbewusster Pädagogik selbst als geschlechterbewusst. Auf der Analyse der Daten aus den zuletzt genannten

Interviews liegt, wie bereits erwähnt, der Fokus. Anhand dieser Daten können erstens Hinweise darauf gefunden werden, auf welcher Geschlechterwissensgrundlage Lehrkräfte zurzeit geschlechterbewusste Pädagogik in der Schule verhandeln bzw. welcher anderen Teildiskurse sie sich bedienen, wenn sie sich als geschlechterbewusst bezeichnen. Zweitens wird exemplarisch herausgestellt, durch welche Thematisierungsweisen von professioneller pädagogischer Handlung im Zusammenhang mit geschlechterbewusster Pädagogik sich Lehrkräfte in ihrem Wissen bestätigt fühlen. Drittens wird aufgearbeitet, welche Konzepte (bezogen auf Didaktik und Methodik) die interviewten Lehrkräfte bei ihren Narrationen über die Praxis der geschlechterbewussten Pädagogik verwenden.

Mit dem Fokus auf die Aussagen engagierter Lehrkräfte über geschlechterbewusste Pädagogik vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Perspektiven bereichert die vorliegende Arbeit das erziehungswissenschaftliche Feld. Es gibt zwar eine Vielzahl an Untersuchungen zum Beitrag von Lehrkräften zur Konstruktion von Geschlecht (vgl. u. a. Düro 2008) und auch Auseinandersetzungen mit verschiedenen pädagogischen Konzepten von Schule in Verbindung mit Geschlecht (vgl. Budde 2011a). Schwerpunktmäßig in der Erwachsenenbildung angesiedelt, beschäftigen sich Arbeiten mit dem (Lern-) Prozess bei der Aneignung eines geschlechterkompetenten Blicks (vgl. Krämer 2015; vgl. dazu auch Horstkemper 2013). Mit der Implementierung von Maßnahmen in Verbindung mit Geschlecht an der Laborschule Bielefeld befasste sich Christine Biermann bereits in den Jahren 2007 und 2014 (vgl. Biermann 2007; vgl. Biermann und Schütte 2014). Doch zu untersuchen, wie sich geschlechterbewusste Pädagogik in der diskursiven Praxis der Schule und bei Narrationen über die Schule ausgestaltet, stellt ein Forschungsdesiderat dar. So gibt es kaum Einblicke in die professionelle Praxis engagierter Lehrkräfte, die nicht nur an den Debatten im öffentlich zugänglichen schulpädagogischen Bereich (z. B. auf Veranstaltungen zu Schule und Geschlecht) aktiv teilnehmen, sondern ihre Erkenntnisse sowohl autonom als auch vernetzt in die schulpädagogische Praxis einbetten. Auch fehlt es an Meta-Untersuchungen, die sich mit den schulpädagogischen Debatten zu Geschlecht im Bereich der öffentlichen Plattformen, zu denen hier die bereits erwähnten schulpädagogischen Veranstaltungen und Veröffentlichungen gezählt werden, beschäftigen. Zwar kann hier kein direkter kausaler Zusammenhang zwischen den vorgefundenen Konzepten im Zusammenhang mit geschlechterbewusster Pädagogik auf Ebene der diskursiven professionellen Praxis und der Ebene der öffentlichen schulpädagogischen Debatten hergestellt werden. Meine Analyse verdichtet jedoch Hinweise, dass spezielle Problematiken und Desiderata bei der Vermittlung von erziehungswissenschaftlichen Theorien bzw. Konzepten zu Geschlecht und Pädagogik vorliegen.

Um der Komplexität des Themas gerecht zu werden, kommen in Anlehnung an das Forschungskonzept der Grounded Theory von Glaser/Strauss

(2010) unterschiedliche methodische Verfahren zur Anwendung. Zur Konzeptbildung der Forschung wird zunächst in Kapitel zwei auf Basis einer Recherche in der Literaturliteraturdatenbank für Pädagogik (FIS-Bildung) den unterschiedlichen Begrifflichkeiten zu Pädagogik, die auf Geschlecht eingeht, nachgegangen. Es sind zwar viele Begriffe in pädagogischen Zusammenhängen geläufig, sie haben jedoch alle einen mehr oder weniger gleichen Bedeutungsumfang. Unschärfen im Gebrauch der Begriffe zeigen sich ebenso wie Ungenauigkeiten in Bezug auf die damit verbundenen Inhalte. Geschlechterbewusste Pädagogik hebt sich als Begriff ab, u. a. da er zunehmend Verwendung findet. Die Studie zum Thema „Geschlechterunterscheidende Materialien in der Schule“, auf die im Anschluss an die Begriffsarbeit eingegangen wird, behandelt exemplarisch eine Dimension des Diskurses zu geschlechterbewusster Pädagogik, die Hinweise auf dessen aktuelle und historische Dimensionen gibt. So weisen die Auseinandersetzungen dazu auf tendenzielle Verkürzungen, Auslassungen und Widersprüche im Zusammenhang mit geschlechterbewusster Pädagogik hin. Besonders auffallend in den Debatten sind die gegensätzlichen Informationen dazu, worauf in der Schule eingewirkt werden soll, welche Ziele eine Intervention verfolgt und mit welchen Mitteln verfahren werden muss.

Den Befunden wird in Kapitel drei auf Theorieebene weiter nachgegangen. Es wird geprüft, inwiefern in der praxisbezogenen schulpädagogischen Theorie bereits auf die erarbeiteten Aspekte verwiesen wird. Es zeigt sich, dass zumindest die Probleme der Unschärfen, Ambivalenzen und Auslassungen, die anhand der Auseinandersetzungen mit den geläufigen Begrifflichkeiten und der Studie zu geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule erarbeitet wurden, in der schulpädagogischen Forschung tendenziell bekannt sind. Darüber hinaus wird bestätigt, dass sowohl die praxisbezogene Schulforschung, als auch die Institution Schule keine neutralen Räume sind, sondern implizit bestimmte Einlassungen enthalten. Dies können zumindest ausgewählte erziehungswissenschaftliche Theorien und Metastudien bestätigen. Sie zeigen auch, dass sich selbst am Beispiel wissenschaftsförmiger Quellen voraussetzungsvolle Einlassungen und ihre dahinterstehenden Annahmen zu geschlechtsspezifischen Erscheinungen feststellen lassen, bei denen einmal davon ausgegangen wird, dass sie ein Resultat sozialer Anpassungsprozesse sind und ein anderes Mal ihre Herkunft gar nicht thematisiert wird.

Auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse und unter Hinzunahme des Wissens aus erziehungswissenschaftlicher Forschungsliteratur wird im Anschluss an die Auseinandersetzung der Problemhorizont der Forschung der Verfasserin zu Pädagogik, die auf Geschlecht eingeht, rekonstruiert. Dieser ergibt sich aus den Spannungsfeldern zwischen Theorie und Praxis, sowie Subjektposition-, Distanz und Nähe.

Um die weiteren Schritte theoriegeleitet diskutieren zu können, wird im Kapitel vier das theoretische Denkgerüst erläutert. Aufgrund ihrer Thematik



und Fragestellung, sowie der ersten Erkenntnisse zur Problematik im Zusammenhang mit dem pädagogischen Subjekt, der Perspektive auf Geschlecht und Macht (von Alltagstheorien) bietet es sich an, methodologische Entscheidungen zu Gunsten einer poststrukturalistischen Perspektive zu treffen. Phänomene lassen sich mithilfe dieses Blickwinkels als historisch strukturiert, prozesshaft und mit Potential zur Veränderung betrachten (vgl. Keller 2013: 28).

Dabei konzentriert sich die Verfasserin in den allgemeinen Ausführungen zur poststrukturalistischen Perspektive mit Absicht auf die Rezeption im erziehungswissenschaftlichen Feld, da sich hier Parallelen finden lassen, vom Prozess ihrer Implementierung in der Erziehungswissenschaft hin zu wichtigen Strukturaspekten der Pädagogik, die die Autorin auch im Zusammenhang mit Pädagogik, die auf Geschlecht eingeht, vermutet. So wird verhandelt, wie mit dem Subjekt in der Pädagogik umgegangen wird ohne (unnötige) Festschreibungen vorzunehmen. Darüber hinaus existiert ein Spannungsfeld zwischen dem Prinzip der Regelung pädagogischer Abläufe und individuellen Lösungen (Theorie-Praxis).

Anschließend werden die für die Arbeit wichtigen Theorien von Foucault zu Macht, Wissen und Diskursen und der Frage, wie Disziplinarmacht und Gouvernementalität bei Subjektivierungsprozessen zusammenwirken, erläutert. Diese werden durch weitere Theorien, die im Anschluss an die foucaultschen Konzepte entwickelt wurden, wie z.B. Butlers Erörterungen zu Subjekten und Geschlecht und den Fragen, wie diese im gesellschaftlichen Kontext verhandelt werden, sowie der Frage nach Handlungsmacht innerhalb von Diskursen, ergänzt. Mit Berger und Luckmann wird die Konstruktion von Wirklichkeit in der Gesellschaft erklärt.

Es existieren viele Möglichkeiten, wie diese Perspektive in die empirische Forschungsarbeit übersetzt werden kann. Da sich das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) (vgl. Keller 2011) sowohl auf diskurstheoretische Aspekte von Foucault als auch auf die Theorie von Berger und Luckmann zur Konstruktion von Wirklichkeit bezieht, wird diese als eine Art Handwerkszeug der Analyse der Verfasserin verwendet. Die Anwendung der WDA in der vorliegenden Arbeit ist Thema des fünften Kapitels. Die WDA versteht sich als ein Instrument, um Diskurse als soziale Praxen zu analysieren (vgl. Keller 2013). Sie betont die Beteiligung von Akteur\*innen beim Prozess der Diskursformierung. Dies ist ein wichtiger Punkt, der bei der Einschätzung des Forschungsmaterials hilfreich ist, das im Wesentlichen aus Transkriptionen von Interviews mit Lehrkräften besteht. Mit der Theorie der WDA wird das Material als Informationsquelle darüber betrachtet, wie die Lehrkräfte an der Diskursproduktion beteiligt sind. Mit der Perspektive von Foucaults Theorie zur Subjektivierung können darüber hinaus anhand der in den Daten enthaltenen Informationen zu Selbstkonzepten und biografischen Erzählungen im Zusammenhang mit geschlechterbewusster Pädagogik Hinweise auf den Diskurs selbst gewonnen werden (vgl. Schäfer und Völter 2005), da dieser die

Subjektkonstitution sozusagen als das Ergebnis der Wirkung von Diskursen (vgl. Bublitz 1999b; vgl. Butler 1997) betrachtet. Gemäß der Perspektive der WDA liegt ein Fokus auf sozialen Handlungsfeldern und bereits bestehenden Strukturen, die an der Konstruktion von Selbstkonzepten und der Diskurskonstruktion beteiligt sind. Deshalb wurde die Datenlage für diese Arbeit entsprechend angelegt, um einen besseren Einblick in die Prozesse zu erhalten, in welchen Diskurse gebildet, verändert und stabilisiert werden. Es wird, wie bereits erwähnt, sowohl auf Material zur diskursiven schulpädagogischen Praxis in Form von Interviews zurückgegriffen, als auch auf Daten der praxisbezogenen schulpädagogischen Theorie in Form von Publikationen. Die Daten beider Ebenen werden im Verlauf der Arbeit immer wieder miteinander in Bezug gesetzt.

Die Untersuchungsvorgänge der WDA, die von Keller beschrieben werden (vgl. Keller 2007a), sind teilweise an Prinzipien angelehnt, die ihren Ursprung in der Methodologie der Grounded Theory (GT) haben. Die GT wiederum ist u. a. mit dem Ziel der Generierung von Erkenntnissen über im Prozess befindliche Phänomene entwickelt worden (vgl. Strübing 2004). Sie bzw. die WDA sind somit auch vorteilhafte Konzepte für das Untersuchungsvorhaben, da sie die Voraussetzungen schaffen, dem prozesshaften Charakter der Daten gerecht zu werden. Nähere Erläuterungen dazu, wie das Forschungsprogramm konzeptionell für die Arbeit genutzt wird, werden anhand der Dokumentation der Datenerhebung, des theoretischen Samplings auf der Ebene der diskursiven schulpädagogischen Praxis (Datenerhebung begrenzt auf den Forschungszeitraum 2014) und des Vorgehens beim Kodieren der Daten mit Hilfe des Analyseprogramms MAX QDA gezeigt.

Auf die Problematiken in Bezug auf die Subjektposition und die Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis, Distanz und Nähe, die anhand der Befunde aus Kapitel zwei und ihrer Diskussion unter Verwendung schulpädagogischer Theorie in Kapitel drei entwickelt wurden, kommt das Kapitel sechs zurück. Sie dienen u. a. als Orientierungsmarker bei der Analyse der Diskursstruktur zu geschlechterbewusster Pädagogik auf der Ebene der Aussagen von Lehrkräften in Interviews zu geschlechterbewusster Pädagogik.

Um transparent zu machen, wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit entstanden sind, wird die Datenanalyse für die inhaltlich-symbolische Strukturierung von geschlechterbewusster Pädagogik zu Beginn von Kapitel sechs exemplarisch nachgezeichnet, indem ausführlich die Erarbeitung der Dimension „Selbstverwirklichung“ erklärt wird. Das Ergebnis der Untersuchung zu geschlechterbewusster Pädagogik in der diskursiven schulpädagogischen Praxis unter Berücksichtigung der Grundannahmen, die bei der Betrachtung der schulpädagogischen Theorie gewonnen wurden, ist eine vier-teilig-konstruierte Typologie, von denen zwei in ihren Tendenzen auf eine Hinwendung zur Individualisierung hinweisen, welche mit einer bestimmten Form der Dethematisierung von Geschlechteraspekten zusammenhängt.

Im letzten Kapitel (Kapitel sieben) folgt die Diskussion der Ergebnisse unter anderem anhand der Frage, welche Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft gewonnen werden können. Durch die Betrachtung geschlechterbewusster Pädagogik in der diskursiven schulpädagogischen Praxis rücken zum einen Interventionen von Lehrkräften, die von sich sagen, dass sie geschlechterbewusst sind, ins Blickfeld der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Gleichzeitig wird die schulpädagogische Theorie im Zusammenhang mit Pädagogik und Geschlecht einer kritischen Betrachtung unterzogen. Dadurch kann die Arbeit einen Bogen schlagen zwischen der Theoriearbeit in den Erziehungswissenschaften und der Schulpädagogik und der Arbeit derjenigen, die in der schulpädagogischen Praxis agieren. Die Ergebnisse regen dazu an, vorhandene Konzepte zu überdenken und zu spezifizieren.

## 2 Annäherung an das Thema geschlechterbewusste Pädagogik als Forschungsgegenstand

Für die Untersuchung der Diskurse zum Forschungsgegenstand geschlechterbewusste Pädagogik konzentriert sich die Analyse zunächst auf die zwei Dimensionen der öffentlichen schulpädagogischen Theorie (Veröffentlichungen im Bereich Schulpädagogik) und der diskursiven schulpädagogischen Praxis (diskursive Handlungen im schulischen Zusammenhang). Als Dimension der öffentlichen schulpädagogischen Theorie werden Orte bezeichnet, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse verhandelt werden, die jedoch auch für interessierte Personen, besonders auch für Lehrkräfte, zugänglich sind. Alle Teilnehmenden haben zumindest potentiell – auf manchen Plattformen mehr, auf anderen weniger – die Möglichkeit, an thematischen Diskussionen teilzunehmen. Zu den Orten der Verhandlung von Theorie werden z. B. schulpädagogische Veranstaltungen und die Veröffentlichungen in diesem Zusammenhang bezeichnet. Um die öffentliche schulpädagogische Theorie zu erfassen, werden anhand von schulpädagogischen Veröffentlichungen Begriffe, Beschreibungen und Ausdrucksweisen untersucht, die im Zusammenhang mit Geschlecht und Pädagogik kursieren (2.1).

Die Betrachtung von Dimensionen des Forschungsgegenstands, wie dem Umgang mit geschlechterunterscheidendem Material in der Schule, bietet Anknüpfungspunkte, welche Hinweise auf seine strukturellen Zusammenhänge auf Ebene der diskursiven schulpädagogischen Praxis liefern (Kapitel 2.2). Unter der Dimension der diskursiven schulpädagogischen Praxis werden die sprachlichen Handlungen von Pädagog\*innen im Zusammenhang mit Schule verstanden, nicht jedoch z. B. der Unterricht selbst. Hier zeigt sich, welches