

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>7</b>
1.1	Exkurs: Kulturhistorische Rückblende zur Bedeutungsverschiebung von ‚Geschlecht‘ .....	11
1.2	Aufbau der Arbeit .....	23
<b>2</b>	<b>Schule und Geschlechtlichkeit</b> .....	<b>25</b>
2.1	Zur Funktionalität und Sozialität der Schule.....	25
2.2	Geschlechterpraxis zwischen Festschreibung und Unsagbarkeit .....	32
<b>3</b>	<b>Die Genderfiktion und das Imaginäre</b> .....	<b>39</b>
3.1	Die Fiktion aus (literatur-)anthropologischer Perspektive .....	40
3.2	Das Subjekt im Spiegel und in der Sprache .....	48
3.3	Rose ist eine Rose ist eine Rose ist eine Rose oder wie das Subjekt geschlechtlich wird .....	58
<b>4</b>	<b>Zur Methodologie: Geschlechternormen und die Logik der Praxis</b> .....	<b>67</b>
4.1	Vorüberlegungen vom Bild aus gedacht .....	67
4.2	Sehen als performative Praxis .....	71
4.3	Das Bild als Fiktion.....	74
4.4	Die Methodologie der Dokumentarischen Methode und ein Ansatz zur Synthese .....	81
<b>5</b>	<b>Zur Methode: Vergeschlechtlichte Handlungspraxis rekonstruieren</b> .....	<b>95</b>
5.1	Die Fotogruppendifkussionsmethode und das Forschungsdesign.....	95
5.2	Erhebung und Kontrastierung .....	110
5.3	Die Arbeitsschritte einer genetisch-fiktionalen Auswertung.....	116

<b>6</b>	<b>Geschlechtlichkeit und Handlungswissen in Fotogruppendifkussionen mit Lehrer*innen und Künstler*innen .....</b>	<b>129</b>
6.1	Zwei rekonstruktive Feinanalysen .....	129
6.2	Fallübergreifende Darstellung angewandter Genderfiktionen .....	162
6.3	Zur Funktionsweise der Genderfiktionen (Typologie).....	179
<b>7</b>	<b>Das Geschlechter-/Handlungswissen der Beforschten in der Diskussion .....</b>	<b>207</b>
7.1	Heteronormative Akte oder ob „transsexuell das richtige Wort ist“.....	207
7.2	Patriarchale Akte oder „Mütter, die über Leichen gehen“ .....	212
<b>8</b>	<b>Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen – ein professionstheoretisches Fazit zum schulischen Raum des Sag- und Sichtbaren.....</b>	<b>227</b>
8.1	Zusammenfassung.....	227
8.2	Pädagogisches Anliegen versus pädagogische Professionalität? .....	230
8.3	Die bereits revolutionierte Praxis vorwegnehmen .....	237
<b>9</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>241</b>
<b>10</b>	<b>Transkriptionsrichtlinien .....</b>	<b>261</b>

# 1 Einleitung

Während Geschlechtlichkeit in zentralen gesellschaftlichen Funktionssystemen (Luhmann 1977) aktuell neu verhandelt wird, etwa in der Politik, im Recht und in der Familie, stellt sie im Kontext von Erziehung, Bildung, Schule und Unterricht ein eher randständiges Thema dar – folgt man der Einschätzung von Lehrer\*innen (vgl. Rendtorff 2014a: 116 mit Verweis auf die repräsentative ProLEG-Studie von 2012) und dem wissenschaftlichen Diskurs der Schulpädagogik (vgl. exempl. aktuelle Publikationen aus der DGfE-Sektion Schulpädagogik: Rabenstein et al. 2018; Miller et al. 2018; Donie et al. 2019; Leonhard, Košinár, Reintjes 2018).<sup>1, 2</sup> Geschlechtlichkeit und Geschlechterverhältnisse bleiben hier i.d.R. dethematisiert oder werden als gegeben und unveränderlich gesetzt (vgl. Budde 2011; Rendtorff 2014a). In dem „Handbuch Schulpädagogik“ (Harring, Rohlf, Gläser-Zikuda 2019) wird „Geschlecht“ bspw. unter der Kategorie „Herausforderungen“ geführt (vgl. exempl. das Inhaltsverzeichnis ebd.), als etwas, das „von Außen“ auf die Schule zukommt und einwirkt (Budde 2012: Abs. 24), worauf die Schule *re*-agieren muss. Der Genesungsort von Differenz und Ungleichheit wird damit als jenseits der Schule markiert, was typisch für das Sprechen über Heterogenität im Allgemeinen ist (vgl. kritisch dazu Budde 2012; Walgenbach 2014; Bohl, Budde, Rieger-Ladich 2017).

- 1 Beispiele für die Neuverhandlung von Geschlechtlichkeit in gesellschaftlichen Funktionssystemen: Im Rechtssystem wird seit Januar 2019 Geschlechtlichkeit durch die gesetzliche Einführung eines dritten Geschlechts neu verhandelt sowie seit Oktober 2017 durch die Gleichstellung der Eherechte und -pflichten gleichgeschlechtlicher Paare; im Politiksystem etwa durch die Einführung des internationalen Frauentags am 8. März als Feiertag (in Berlin seit 2019); im Familiensystem nehmen bspw. zunehmend Väter Elternzeit (vgl. BMFSFJ 2018) und Kinder wachsen in sog. „Regenbogenfamilien“ auf, d.h. mit gleichgeschlechtlich oder trans\*identen Eltern (vgl. Statistisches Bundesamt 2017).
- 2 Beispiele für die Randständigkeit des Themas im schulpädagogischen Diskurs: In der erstmalig erscheinenden, kommissionsübergreifenden schulpädagogischen Sektions-Publikation „Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen“ (Rabenstein et al. 2018) gibt es keinen Beitrag, der Individualität oder Individualisierung im Zusammenhang mit Geschlechtlichkeit bearbeitet. Das Jahrbuch der Kommission Grundschulforschung „Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs“ (Miller et al. 2018) mit 38 Beiträgen führt einen Artikel „Zur (De-)Konstruktion von Differenz unter Grundschüler\*innen“ (Flügel und Seifert 2018); in dem aktuellen Tagungsband „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ (Donie et al. 2019) mit 55 Beiträgen sind es zwei Artikel: einen zur „Wahrnehmung von Heterogenität“ (Meier, Hüppin, Schieferdecker 2019) und einen zu „Geschlechtsunterschieden beim Handschreiben“ (Odersky und Speck-Hamdan 2019). In der Publikation „Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung“ (Leonhard, Košinár, Reintjes 2018) der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ findet sich keine Bearbeitung über den Zusammenhang von Geschlechtlichkeit und Profession.

In dem genannten Handbuch werden etwa das Pro und Kontra von geschlechterdifferenziertem Lernen und Lehren (vgl. Faulstich-Wieland 2019: 567f) oder die Ergebnisse internationaler Kompetenzmessungen bzgl. geschlechter-spezifischer Leistungsdifferenzen diskutiert (vgl. ebd. 564).<sup>3</sup> Hier ist der Befund, dass es zwar signifikant geschlechterspezifische Unterschiede gibt (vgl. Hannover 2011; Kessels und Holder 2017), eine Benachteiligung von Mädchen insgesamt aber nicht feststellbar ist (vgl. Helbig 2012). Mädchen erbringen im Durchschnitt (sehr) gute Leistungen und erreichen seit den 1980er Jahren im Vergleich zu Jungen gleich gute oder bessere Schulabschlüsse (vgl. Helbig 2012: 292). Dieser Umstand hat in Deutschland sowie international zu der Überlegung geführt, ob Jungen evtl. die aktuellen „Verlierer“ des Bildungssystems seien (vgl. Hurrelmann und Schultz 2012).

Hartmann, Messerschmidt und Thon (2017) kritisieren, dass sich in pädagogischen Handlungsfeldern *Gender* zu der „normativen Aufforderung entwickelt hat, ‚Geschlechterdifferenzen, zu berücksichtigen.‘“ (Ebd. 15) Wenn aber der „pädagogische Geschlechterdiskurs [...] Geschlechterdifferenzen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen [...] lediglich aufgreift“, bringt er dieselben (auch) hervor, „anstatt deren Konstruktionsprozesse zu reflektieren.“ (Ebd.) Dabei ist die Thematisierung von Geschlechtlichkeit und Differenz in der pädagogischen Praxis stets „ambivalent“ (ebd.); es droht einerseits, die Ignoranz struktureller Benachteiligung, andererseits die Reifizierung durch ein (unangemessenes, übermäßiges) Relevantsetzen (vgl. Mecheril 2004: 24 in Bezug auf Migration und Pädagogik; Emmerich und Hormel 2013: 143f und 147f in Bezug auf Geschlecht und Pädagogik; Rose 2014: 138). In der Konsequenz kommt es oft zu einem „Gemisch aus Sprachlosigkeit und regulierten Sprechen“ (Kleiner 2015: 323). Dieses führe, so Kleiners Forschungsergebnisse (2015), zu einer „relativen Unsichtbarmachung“ von homo-, bi-, intersexuellen oder/und trans\* Lebens- und Begehrensweisen im Rahmen von Unterricht (ebd. 328) und verlagere die Aushandlungsprozesse in den ungeschützten Raum der schulischen „Hinterbühne“ – etwa auf den Pausenhof oder in die Sportumkleide (ebd. 323 mit Verweis auf Zinnecker 2001). Dort erleben viele LGBT\*QI-Jugendliche<sup>4</sup> Ausgrenzung oder auch Gewalt (vgl. Kleiner ebd.; vgl. auch Klocke 2012).

In Bezug auf Schule und Geschlechtlichkeit kann von einer doppelten „Verwerfungsgeste“ auf Seiten der Institution und professionellen Pädagog\*innen gesprochen werden: Homosexualität und Trans\*geschlechtlichkeit „gibt es“, aber nicht „bei uns“ in der Schule (vgl. Kleiner 2015: 323); und

3 Die Diskussion zu geschlechterdifferenziertem Lernen wird unter dem Stichworten Mono- und Koedukation geführt; geschlechterdifferenziertes Lehren wird mit der Frage, ob, und wenn ja, warum mehr Männer ins Grundschullehramt sollten (vgl. Faulstich-Wieland 2019: 567f).

4 LGBTQI ist ein engl. Akronym, das für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, \*(nonbinary), Queer, Intersexual steht.

nach einem ähnlichen Muster: Patriarchale Strukturen gab es mal, aber heutzutage (in Deutschland) zum Glück nicht mehr (vgl. McRobbie 2010: 91; Hark und Villa 2017) und nicht in der Schule (vgl. Rendtorff 2014a: 116). Dass rechnerisch betrachtet in jede Klasse ein Kind geht, das selbst homo-, bi-, intersexuell oder trans\* ist und/oder LGBT\*QI-Eltern, -Freunde und -Verwandte hat, wird sich nicht bewusst gemacht (vgl. Kempe-Schälicke 2015: 241 mit Verweis auf Klocke 2012). Dass homophobe Überfälle wieder zunehmen (vgl. Finke und Konradi 2016) und in vielen Berufen nicht-heteronormative Lebens- und Begehrensweisen ein Tabu darstellen bzw. lebensqualitätsmindernd verheimlicht werden müssen (vgl. IZA 2018), wird im Kontext Schule nicht als eine Problemlage identifiziert, der pädagogisch begegnet werden könnte oder sollte.<sup>5</sup> Auch wird keine Mitverantwortung für die gesellschaftliche Schlechterstellung von Frauen<sup>6</sup> übernommen. Dass Frauen auf dem deutschen Arbeitsmarkt weniger verdienen als Männer und sie deutlich stärker von Armut betroffen sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021; Der Paritätische Gesamtverband 2018; Eurostat 2017) oder dass viele Frauen im Alltag (sexualisierte) Gewalt erleben und/oder Angst haben vor Gewalt (vgl. BKA 2017), wird nicht als Angelegenheit aufgefasst, der sich die Schule annehmen könnte oder sollte.<sup>7</sup> Sowohl aus heteronormativitätskritischer als auch aus feministischer Perspektive ist hier kritisch eine Haltung der Gleichgültigkeit bzw. Nicht-Zuständigkeit festzustellen.

Eine Möglichkeit, diesbezüglich ein Umdenken einzuleiten, sehen Hartmann et al. (2017) darin, „Subjekte weniger als Ausgangspunkt denn vielmehr als Effekt von Bildungsprozessen zu verstehen.“ (Ebd. 21) Studien, die mit Aspekten der genannten Problematiken befasst sind, weisen darauf hin, dass die Ursachen (auch) in geschlechterspezifischen Subjektbildungs- und

- 5 Für schwule und lesbische Arbeitnehmer\*innen gibt es – wie für Frauen (siehe dazu auch Fußnote 6) – eine „gläserne Decke“ (kein Zugang zu Führungspositionen) sowie einen „pay gap“ (eine signifikante Lohndifferenz – vgl. IZA 2018).
- 6 Mit „Frau“ sind hier und im weiteren Verlauf der Arbeit Menschen gemeint, die *als Frauen* gelesen werden und solche, die sich *als Frau* bezeichnen; dasselbe gilt für die Nennung der Kategorie „Mann“, gemeint sind männlich gelesene Personen und solche, die sich *als Mann* verstehen.
- 7 Auszüge aus den genannten Statistiken: 40% der in Deutschland unter der Armutsgrenze lebenden Menschen (Erwachsene, die weniger als 940€ pro Monat zur Verfügung haben) sind – meist erwerbstätige – alleinerziehende Frauen (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2018: 13); 70% der Rentnerinnen können von ihrer gesetzlichen Rente nicht leben; wenn gleich die Quote der erwerbstätigen Frauen gestiegen ist, wird sich an der Altersarmut in Zukunft kaum etwas ändern, so statistische Hochrechnungen, weil Frauen häufig in Teilzeit oder prekären Verhältnissen arbeiten, während gleichzeitig die Lebenshaltungskosten steigen (vgl. Götz 2019); ein Nettoeinkommen >2000€ haben nur 10% der 30-50 jährigen Frauen (vgl. BMFSFJ-Studie „Mitten im Leben“ 2016). Gut bezahlte Positionen und prestigereiche Aufgaben werden häufiger von Männern ausgeführt; nicht nur in eher konservativ ausgerichteten (Wirtschafts-)Unternehmen, sondern bspw. auch im Journalismus: Leitartikel werden von Männern verfasst, 2018 bei der BILD-Zeitung 91%, bei der der Süddeutschen Zeitung 76% (vgl. Niggemeier 2019).

Zuschreibungsprozessen liegen, d.h. in genuin pädagogischen Handlungsfeldern wie Sozialisation, Bildung und Anerkennung. Dazu ein paar Forschungsbeispiele: Glammeier (2012), die zu Frauen mit wiederholten (langjährigen) Gewalterfahrungen in der Partnerschaft geforscht hat, resümiert, dass „neue Subjektpositionen“ notwendig sind, die „die Konstruktion von weiblicher Verletzungsoffenheit und männlicher Verletzungsmächtigkeit [...] unterlaufen und Frauen die Position eines (potentiellen) Subjekts der Gewalt und des Widerstands [...] ermöglichen“ (ebd. 115). Helbig (2012) kommt am Ende seiner historisch angelegten Metaanalyse zu schulischen Leistungsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen zu dem Schluss, dass Männer und auch Jungen „gegenüber Frauen einen Expertenstatus zugeschrieben bekommen, der sie selbstbewusster macht“ (ebd. 292). Jungen können es sich in der patriarchal strukturierten Gesellschaft leisten, schlechtere Schulnoten zu haben, weil sie auf diese im Berufsleben weniger angewiesen sind (ebd. mit Verweis auf Connell 2002). Rabenstein und Reh (2013) beschreiben den wechselseitigen Prozess der Einübung in u.a. geschlechterspezifische Subjektpositionen wie folgt:

Kein Mädchen ist an sich eine sich anforderungsgerecht verhaltene Schülerin, bevor es nicht in Verhältnissen mit Anderen die entsprechenden Praktiken ausführt und auszuführen gelernt hat, die es ermöglichen, dass sie sich als ein anforderungsgemäß agierendes Mädchen zeigen und als ein solches adressiert werden kann. (Rabenstein und Reh 2013: 245)

Die Beispiele zeigen, wie Subjektpositionen vermittelt und erlernt werden und damit einhergehend ein jeweils bestimmtes „Geschlechterwissen“ (vgl. Dölling 2003; Andresen, Dölling, Kimmeler 2003; Wetterer 2008; Moser 2010) hergestellt, aktualisiert und tradiert wird. In pädagogischen Prozessen werde „[z]entral auf das Subjekt zielend“ der „Bereich des Denk- und Lebbarren“ abgesteckt (Hartmann et al. 2017: 21). Die vermittelten und erlernten, vergeschlechtlichten Subjektpositionierungen sind es, die (mit) darüber entscheiden, ob sich eine Frau aus einer erniedrigenden Beziehung zu lösen vermag oder ein Mann bereit ist, den geschlossenen Kreis patriarchaler Bedeutungsstiftung und Privilegierung zu öffnen (vgl. Forster 2005: 63 mit Verweis auf Laclau 1997).

Die Schule ist in der bürgerlichen Gesellschaft derjenige Kulturort (vgl. Liebau und Klepacki 2015), an dem das Kind in die Gesellschaft eingeführt wird (vgl. Fend 1981; Wulf et al. 2004; Rendtorff 2006a; Wiater 2009; Zirfas 2014), das „*einzig[e] gesellschaftliche[ ] Funktionssystem [...], das den gesamten Nachwuchs einer Gesellschaft erfasst* und gezielt zu beeinflussen vermag“ (Hollstein, Leonhard, Schlickum 2019: 58, H.i.O.). Insofern hat die Schule die (Re-)Produktion von Geschlechterdifferenz und Ungleichheit mit zu verantworten und insofern ist es notwendig, dass Geschlechtlichkeit im Kontext Schule hinterfragt, beforscht und reflektiert wird.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Bedeutung Geschlechtlichkeit *heute* für die Gestaltung pädagogischer Interaktionsprozesse hat. Betrachtet man den Verlauf von Differenzbildungen und damit verbundenen „Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016: 15) aus einer kulturhistorischen Perspektive, zeigt sich, wie die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit als eine bedeutungsvolle Frage in die Genese der modernen, bürgerlichen Gesellschaft eingeschrieben ist (vgl. Foucault 1977a; Gay 1986; Frevert 1995; Klapeer 2015, Hutfless 2019), und zwar *zusammen* mit einer Orientierung an Bildung und Kultur (vgl. von Felden 1999; Jacobi 2004; Rendtorff 2006a) sowie Öffentlichkeit, Sichtbarkeit und Identität (vgl. Foucault 1977b; Kamper 1986; Schaffer 2008; Schade und Wenk 2011, Charim 2018).

## **1.1 Exkurs: Kulturhistorische Rückblende zur Bedeutungsverschiebung von ‚Geschlecht‘**

Die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit wurde in der europäisch-mittelalterlichen, von Gott gewollten Ständegesellschaft mit der Zugehörigkeit zu einer (Adels-)Familie, einem Hof bzw. einer Versorgungsgemeinschaft beantwortet. Diese Zugehörigkeit bestimmte primär die gesellschaftlichen Rechte und Pflichten. Frauen und Männer hatten im Rahmen dieser Zugehörigkeit, also je nach Stand der Familie, je nach Kontext (Hof, Handwerk, Kloster etc.) sowie je nach Region, jeweils unterschiedliche Aufgaben und Weisungsbefugnisse; d.h. Geschlechtlichkeit war noch nicht zu einer „grundlegenden Denkfigur und Ordnungsvorstellung stilisiert“ (von Felden 1999: 31). Grundlegend war stattdessen die (bäuerliche) Familie, ein kleinteilig ausdifferenzierter „Arbeitszusammenhang“ mit vielen Beteiligten, den es zu organisieren galt und der das Leben ihrer Mitglieder bestimmte (vgl. Frevert 1995: 28). Die adeligen, grund- oder gewerbebesitzenden Eheleute standen im machtvollen Zentrum dieser Organisation. „In der Ehe als männlich-weiblichem Arbeitszusammenhang müssen verschiedene Arbeiten bewältigt werden [...]. All diese Arbeiten haben prinzipiell den gleichen Wert“ (ebd.). Das 1739 erschienene „Grosse Vollständige Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste“ von Johann Heinrich Zedler bestimmt „Geschlecht“ knapp mit „Abkunfft, das Abstammen und Herkommen eines Menschen“, wobei „alle und jede Menschen ein Geschlechte“ sind, „weil sie alle von einem abstammen“ (ebd. zit.n. Frevert 1995: 23). Ausführlicher als dem Geschlecht wird sich der Ehe bzw. dem „Ehestand“ gewidmet (ebd. 27). Dem Ehemann wird der „Herrschaftsanspruch“ zugeschrieben (ebd.), auch liegt ihm „die Sorge vor dem Erwerb am meisten ob“, weil die Frauen durch Schwangerschaft und Erziehung der Kinder „von anderer Arbeit abgehalten werden“. Die Eheleute haben ihren jeweiligen Erwerb miteinander zu teilen