

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHES FORUM
HRSG. DIETER EULER UND PETER F. E. SLOANE

BAND 70

GESCHLECHT ALS PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG?!

**EINE DISKURSANALYTISCHE STUDIE ÜBER
DEN WISSENSCHAFTLICHEN DISKURS ZU
DER FRAGE DER BEDEUTUNG VON
GESCHLECHT FÜR DAS LEHREN UND
LERNEN IN DER SCHULE**

DESIREE DANIEL

Eusl

Desiree Daniel

Geschlecht als pädagogische Herausforderung?!

Eine diskursanalytische Studie über den wissenschaftlichen Diskurs zu der Frage der
Bedeutung von Geschlecht für das Lehren und Lernen in der Schule

Wirtschaftspädagogisches Forum

herausgegeben von
Dieter Euler und Peter F. E. Sloane

Band 70

GESCHLECHT ALS PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG?!

EINE DISKURSANALYTISCHE STUDIE ÜBER DEN WISSENSCHAFTLICHEN
DISKURS ZU DER FRAGE DER BEDEUTUNG VON GESCHLECHT FÜR DAS
LEHREN UND LERNEN IN DER SCHULE

DESIREE DANIEL



Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Detmold 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Arbeit wurde 2020 an der Universität Paderborn als Dissertation angenommen.

ISBN (Print): **978-3-948719-03-6**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-7064-3**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-7064-3 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISSN 0943-8602

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2020
Satz: Vorlage der Autorin

Vorwort der Herausgeber

Geschlecht als pädagogische Herausforderung – Ein solches Thema wird auf den ersten Blick als ganz selbstverständliches pädagogisches Anliegen wahrgenommen. Es gibt gute Gründe für Sozialwissenschaftler, sich mit dem Phänomen Geschlecht zu beschäftigen.

Die Assoziationen zum Thema sind mannigfaltig: Es geht um die Frage von Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit, darum, ob es biologisch-genetische Unterschiede zwischen Mannsein und Frausein gibt, einmal ganz unabhängig von der Frage eines Nicht-Festgelegt-Sein auf Mann oder Frau (Transgenderproblematik usw.). Oder es ist so, dass das Geschlecht in einer jeweiligen sozialen Ausgestaltung das Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses ist, der ontogenetische Ausgestaltungen zeigt, die phylogenetisch prädeterniniert sind.

Man sollte daher erwarten, dass das Thema bereits in ganz vielen Facetten schon Gegenstand pädagogischer Reflexionen war. Auf den ersten Blick scheint dies der Fall zu sein, insbesondere wenn man die bildungspolitischen Beiträge der letzten Jahrzehnte betrachtet. Diese entpuppen sich dann aber vielfach als Absichtserklärungen und Programmatiken, oft getragen von aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen, z. B. zur Gleichberechtigung, zum Feminismus, zum Gendermainstreaming etc. So gesehen sind die jeweiligen pädagogischen Beiträge eher reaktiv in Hinblick auf gesellschaftliche Strömungen.

So stellt sich die Frage, wer diskutiert wie und mit welcher Zielsetzung Fragen des Geschlechts im Kontext pädagogischer Konzeptualisierungen, wobei dann auch noch zwischen pädagogisch-praktischen Ansätzen (Curriculumarbeit, didaktische Gestaltung von pädagogischen Prozessen usw.) und erziehungswissenschaftlich-theoretischen Beiträgen (Bildungstheorie, Kompetenzmessung usw.) unterschieden werden könnte.

So ergibt sich dann der spezielle Blick, den die Verf. auf den Gegenstand nimmt: Es geht um eine *diskursanalytische Studie über den wissenschaftlichen Diskurs*. Auch dies scheint auf den ersten Blick einfach, ist es heute doch durchaus üblich, von Diskursen als öffentlichen Diskussionen spezifischer, i. d. R. politischer, sozialkultureller oder ökonomisch-ökologischer Themen zu sprechen. So gibt es den Diskurs über die Digitalisierung, den Diskurs über die Zukunft der Arbeit usw., wobei gerade an den beiden Beispielen deutlich wird, dass solche Diskurse sich oft gegenseitig bedingen,

aufeinander aufbauen und Bezug aufeinander nehmen. Es geht um einen oft politischen Prozess der öffentlichen Aushandlung von Themen, an denen Menschen (Subjekte) beteiligt sind und die sich oft zu sprachlichen Produkten, genau genommen zu medialen Präsentationen (z. B. politische Programme, Forschungsberichte, Romane, Fernsehsendungen, Filme) manifestieren. Dies wird in der interpretativen Sozialforschung als eine textlich vermittelte Wirklichkeit (Soeffner) bezeichnet. Und es ist dann auch naheliegend, dass Wissenschaft über die Interpretation solcher Texte zu Wissen über den Diskurs gelangt. So gesehen könnte man Diskursanalyse genau verstehen als Analyse eben dieser textlich vermittelten Wirklichkeit mit dem Ziel, Strukturen und Sinnzusammenhänge zu erkennen.

Eine ganz andere Vorstellung von Diskursanalyse bekommt man jedoch, wenn man sich der Diskurstheorie annähert und dabei v. a. die Position des französischen Philosophen Michel Foucault übernimmt. Dieser gilt als Begründer moderner Diskurstheorie. Anfänglich dem Existenzialismus und dem Strukturalismus verbunden begreift Foucault den Diskurs als Prozess der Formation von Aussagen. In seinem Standardwerk ‚Archäologie des Wissens (1973)‘ wird Diskurs als Praxis des Sprechens, Schreibens und Denkens sowie weitergehend des Handelns betrachtet.

Eine Besonderheit des Foucault’schen Ansatzes ist dessen Anspruch, die Methode von hermeneutisch-historischen Prozessen befreit zu haben. Er wendet sich gegen eine Geschichtsschreibung der großen Persönlichkeiten (great man history) und fordert stattdessen eine Archäologie, deren Aufgabe das Aufdecken vergessenen Wissens ist. An die Stelle der Textauslegung sensu Einfühlung und Rekonstruktion soll eine Analyse vorgenommen werden, die sich an der Konstruktion von Wissen orientiert. Dies ist insofern interessant, als hier eine wesentliche Inspiration für die Entwicklung von Analyseverfahren liegt, die zum Teil im Anschluss an Foucault entwickelt wurde.

So ergeben sich dann für den interessierten Leser drei zentrale Fragenkreise, auf die Frau Daniel in der Tat sehr relevante Antworten entwickelt:

1. Welchen Beitrag leistet die Diskurstheorie für die Rekonstruktion von Wissen?
2. Welche empirischen Verfahren finden Anwendung, wenn man mit Hilfe der Diskursanalyse diese Rekonstruktion betreibt?

3. Was sind die konkreten Ergebnisse der Analyse in Hinblick auf das Thema:
Geschlecht als pädagogische Herausforderung?

Die vorliegende Publikation bietet daher viele Anregungen und Überlegungen zu dem Thema des Geschlechts als pädagogische Herausforderung. Die Verf. wendet sich an eine interessierte Fachöffentlichkeit und die Publikation ist für all diejenigen von großem Interesse, die sich in der Bildungspraxis, der Bildungspolitik und -verwaltung und v. a. in der Bildungsforschung mit diesem Thema beschäftigen.

Paderborn und St. Gallen,
im Mai 2020

Peter F. E. Sloane
Dieter Euler

Vorwort der Autorin

Die vorliegende Arbeit wurde inspiriert durch die Entwicklungsarbeiten im Projekt NeGeL, im Rahmen derer wir uns mit einer besonderen schulischen Jungenproblematik – dem Phänomen der „Wilden Kerle“ – auseinandergesetzt haben. Die Vielfalt und Komplexität pädagogischer Geschlechterfragen, mit denen ich mich in Zuge dessen beschäftigen durfte, haben mich von Beginn an fasziniert und wurden so zum Thema der vorliegenden Dissertationsschrift.

Den Weg von diesem Anfangspunkt bis zum Abschluss der Arbeit kennzeichneten tiefgehende Erfahrungen und ein stetiger Entwicklungsprozess. Möglich gemacht haben ihn die vielen Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter, die mich auf unterschiedlichste Art und Weise unterstützt haben und denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte.

Allen voran danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, der mir Handlungsfelder eröffnet, Vertrauen entgegen gebracht und Freiräume ermöglicht hat, um meinen eigenen Promotionsweg zu finden und diesen erfolgreich bis zum Ende zu gehen. Mit kritischen Fragen und konstruktiven Rückmeldungen hat er immer wieder entscheidende Entwicklungsimpulse gegeben und so den Weg mitgestaltet.

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle auch Prof. Dr. H.-Hugo Kremer und Prof. Dr. Marc Beutner, die mich schon während meines Studiums für wirtschaftspädagogische Themenstellungen begeistert haben. In der Promotionsphase haben sie den Entwicklungsprozess durch Denkanstöße in ganz unterschiedlichen Kontexten mitgeprägt. Weiterhin bedanke ich mich bei Prof. Dr. Stefan Jungblut für seine Bereitschaft, in der Promotionskommission mitzuwirken.

Darüber hinaus danke ich meinen (ehemaligen und aktuellen) Kolleginnen und Kollegen des Departments Wirtschaftspädagogik (insbesondere den Sloanies), die mir vielfältige Anregungen zu inhaltlichen und methodischen Fragen gegeben und mich bei der Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen, die ein solches Promotionsvorhaben mit sich bringt, unterstützt haben.

Ganz besonders danke ich meiner Kollegin Simone Volgmann für den kontinuierlichen kollegialen und freundschaftlichen Austausch über lange Phasen des Promotionsprozesses hinweg. Auch Prof. Dr. Bernd Gössling danke ich für seine Denk- und Entwicklungsanstöße insbesondere zu Beginn des Promotionsprozesses. Ebenso bedanke ich mich bei meinem Kol-

legen Dr. Elmar Janssen, der bei Fragen oder Problemen immer ein offenes Ohr hatte. Meinem Kollegen Fabian Ludolph danke ich für sein engagiertes Lektorat in der Phase der Fertigstellung meiner Arbeit.

Ein ganz herzlicher Dank gebührt aber auch meiner Familie. Ohne ihre emotionale Unterstützung und ihren Rückhalt wäre die Fertigstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Hier richtet sich mein Dank zuallererst an meinen Ehemann, der in allen Phasen der Promotion stärkend an meiner Seite gestanden hat, mir Mut gemacht hat, den Weg weiter zu gehen, und mir Kraft gegeben hat, auch schwierige Phasen durchzustehen.

Daneben danke ich meinem Bruder Marcel sehr herzlich dafür, dass er sich die Zeit für ein sorgfältiges Lektorat genommen hat. Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie immer an mich glauben und meinen Weg begleiten. Schließlich danke ich meinen beiden Großmüttern, die aufgrund ihrer Stärke und Gelassenheit wahre Vorbilder für mich sind.

Paderborn, im Mai 2020

Desiree Daniel

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Abkürzungsverzeichnis.....	IX
Teil I: Hinführung - Relevanz, Intention und Aufbau der Arbeit	1
1 Problemstellung und Relevanz der Arbeit	1
2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	4
3 Aufbau der Arbeit.....	7
Teil II: Kontext und Problemraum der Studie	11
4 Schulische Bildung und Geschlecht.....	12
4.1 Gegenwärtige Situation und historische Entwicklungsprozesse	13
4.1.1 Aktuelle Datenlage zu Geschlechterunterschieden in der Schule	13
4.1.2 Historische Entwicklung der Geschlechterbildung und Diskurslinien.....	15
4.2 Annäherung an den Bildungsbegriff	20
4.2.1 Bildung und Schule	20
4.2.2 Schulbildung im Verhältnis zu anderen Bildungsformen	26
5 Geschlecht in der Forschung.....	29
5.1 Allgemeine soziologische Geschlechterforschung.....	30
5.1.1 Entwicklung eines sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnisses ..	30
5.1.2 Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit	36
5.1.3 Forschungsrichtungen und Theorieperspektiven im Überblick.....	41
5.2 Die pädagogische Geschlechterforschung	45
5.2.1 Historische Wurzeln und Richtungen.....	45
5.2.2 Traditionelle Argumentationsansätze	47
5.2.3 Aktuelle Forschungsansätze	51
5.2.4 Internationale Anbindung	55
6 Geschlecht und Gesellschaft: Entwicklungen und Diskurse	57

6.1	Politik	58
6.1.1	Gleichstellungspolitische Praxen	58
6.1.2	Feministische und antifeministische Bewegungen	62
6.2	Medien.....	70
6.2.1	Diskursive Konstruktion einer Jungenkrise	70
6.2.2	Einordnung von Krisenrhetorik	73
6.3	Alltag.....	75
6.3.1	Geschlechterbilder von Jugendlichen	75
6.3.2	Pinkifizierung und Archaisierung bei Kinder- und Jugendprodukten	78
Teil III: Konzeption und Einordnung des diskursanalytischen Vorgehens		82
7	Wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung	82
7.1	Wissenschaftstheoretische Einordnung und Grundüberlegungen.....	83
7.1.1	Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Forschungsprogramm	83
7.1.2	Hermeneutisch-interpretative Haltung.....	87
7.2	Diskursverständnis und -zugang	93
7.2.1	Annäherung an den Begriff des Diskurses	93
7.2.2	Diskurstypen	96
7.2.3	Zugang zu Diskursen	98
7.3	Rahmende diskurstheoretische Konzepte	101
7.3.1	Macht.....	101
7.3.2	Wissen und Wissenschaft.....	105
7.3.3	Subjektverständnis	107
8	Überblick über den Forschungsprozess und die Methodik	112
8.1	Forschungsprozess im Rahmen der vorliegenden Studie	112
8.2	Methodischer Zugang zum Diskurs	117
8.2.1	Grundlegende Überlegungen zur Methodik	117
8.2.2	Strategien der Datensammlung	119
8.2.3	Verfahren zur Erschließung des Diskurses	121

8.2.4	Instrumente zur Dokumentation und Reflexion	124
9	Datenerhebung und Datenbasis	127
9.1	Suche und Auswahl von geeigneten Texten zur Analyse des Diskurses.....	127
9.1.1	Übergreifender Prozess der Datensammlung.....	127
9.1.2	Konkretes Vorgehen bei der Erstellung der Textkorpora	132
9.2	Einordnung der Datenbasis	139
9.2.1	Überblick über die Verwendung und Zusammenhänge der Textkorpora ..	139
9.2.2	Formale Struktur der Textkorpora	142
10	Datenanalyse und Diskursrekonstruktion	146
10.1	Verfahren der feinanalytischen Rekonstruktion und Analyseprozess	147
10.1.1	Möglichkeiten der Feinanalyse.....	147
10.1.2	Berücksichtigung der Analyseverfahren im Forschungsprozess	148
10.2	Analysekonzepte	151
10.2.1	Schlüsselthemen.....	151
10.2.2	Narrationen, Positionen und Perspektiven	154
10.3	Analytische Werkzeuge zur Erschließung der Diskursinhalte	159
10.4	Konkrete Schritte der Analyse	163
10.4.1	Identifikation und Rekonstruktion von Schlüsselthemen	163
10.4.2	Identifikation und Rekonstruktion von Positionen und Narrationen	168
Teil IV:	Ergebnisse der Diskursanalyse	172
11	Argumentationslinien im Diskurs	173
11.1	Inhaltliche Darstellung der Positionen und Narrationen	174
11.1.1	Position 1: Jungenbenachteiligung.....	178
11.1.2	Position 2: Bildungsnachteile von Jungen	185
11.1.3	Position 3: Geschlechterstereotype Nutzung von Bildungsangeboten	190
11.1.4	Position 4: Stereotype geschlechtliche Zuschreibungen in der Schule.....	195
11.1.5	Position 5: Schwierigkeiten von Jungen bei den Entwicklungsaufgaben ...	202
11.1.6	Position 6: Risikogruppe der männlichen Geringqualifizierten	209

11.1.7	Position 7: Einschränkende Geschlechteranforderungen.....	215
11.1.8	Position 7a: Schädigende Männlichkeitsinszenierungen	222
11.1.9	Position 7b: Schädigende Weiblichkeitsinszenierungen	233
11.2	Verortung der Positionen	240
12	Thematische Schwerpunkte im Diskurs und ihre inhaltliche Erörterung	244
12.1	Inhaltliche Darstellung der Schlüsselthemen	245
12.1.1	Jugenddiskussion	249
12.1.2	Geschlecht	255
12.1.3	Bildung	267
12.1.4	Gerechtigkeit	279
12.1.5	Geschlechterstereotype	290
12.1.6	Mono- und Koedukation	296
12.1.7	Feminisierung	303
12.1.8	Männliche Lehrpersonen.....	308
12.2	Zusammenhänge zwischen den Schlüsselthemen	314
Teil V: Zusammenführung, Reflexion und Ausblick		318
13	Zusammenfassung und Reflexion der Studie	319
13.1	Zusammenführung der Ergebnisse	319
13.1.1	Positionen	319
13.1.2	Schlüsselthemen.....	324
13.2	Ausarbeitung und Diskussion ausgewählter Inhalte	329
13.2.1	Die Bedeutung von Geschlecht in der Schule	329
13.2.2	Verhaltensnormen und Geschlechterstereotype	331
13.2.3	Geschlechterbildung.....	334
13.3	Reflexion des methodologischen und methodischen Zugangs	336
14	Ausblick und Fazit	341
14.1	Desiderata	341
14.1.1	Übergreifender Forschungs- und Handlungsbedarf	341

14.1.2	Wirtschaftspädagogische Fragen und Ergänzungen	346
14.1.3	Diskursanalytische Anknüpfungspunkte	348
14.2	Abschließendes Fazit.....	350
	Literaturverzeichnis.....	352
	Anhang.....	385

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Struktur der Arbeit	8
Abbildung 2: Bildungszusammenhang Schule und Gesellschaft	24
Abbildung 3: Alltagswissen und theoretische Annahmen zu Geschlecht	37
Abbildung 4: Aktuelle Forschungsansätze in der pädagogischen Geschlechterforschung.....	51
Abbildung 5: Geschlechterideale unter Jugendlichen.....	78
Abbildung 6: Hermeneutischer Zirkel I.....	88
Abbildung 7: Hermeneutischer Zirkel II.....	89
Abbildung 8: Zusammenhang von Text, Aussagen und Diskurs.....	90
Abbildung 9: Leser- und Autorenhorizont.....	90
Abbildung 10: Merkmale von Diskursen	95
Abbildung 11: Diskurstypen im Überblick	98
Abbildung 12: Zusammenhang zwischen Texten, Aussagen und Diskursen.....	100
Abbildung 13: Forschungsprozess der vorliegenden Studie	113
Abbildung 14: Prozess der Korpuserstellung und -bearbeitung	129
Abbildung 15: Strategien der Korpusreduktion und -erweiterung	131
Abbildung 16: Prozess der Literatúrauswahl bis zur Erstellung des ersten Textkorpus	133
Abbildung 17: Prozess der Erstellung des zweiten Textkorpus.....	138
Abbildung 18: Textkorpora I und II als Teils des übergeordneten virtuellen Textkorpus.....	141
Abbildung 19: Zusammensetzung des Textkorpus I nach Textsorten.....	142
Abbildung 20: Zeitliche Verteilung der Beiträge in Textkorpus I	143
Abbildung 21: Autor*innen mit mindestens zwei Beiträgen in Textkorpus I	143
Abbildung 22: Zusammensetzung des Textkorpus II nach Textsorten.....	144
Abbildung 23: Zeitliche Verteilung der Beiträge in Textkorpus II	145
Abbildung 24: Autor*innen mit mindestens zwei Beiträgen in Textkorpus II	145
Abbildung 25: Gesamtprozess der Analyse zur Erschließung des Diskurses	149
Abbildung 26: Zusammenhang von Perspektiven, Schlüsselthemen und Positionen	157
Abbildung 27: Überblick über die acht finalen Schlüsselthemen	165
Abbildung 28: Prozess zur Erschließung eines Schlüsselthemas.....	166
Abbildung 29: Zentrale Schritte zur Analyse der Positionen und Narrationen.....	171
Abbildung 30: Zentrale Diskurselemente	172
Abbildung 31: Episoden als übergreifende Muster der Narrationen.....	174
Abbildung 32: Forschungsansätze im Diskurs und Einfluss weiterer Forschungsrichtungen	241
Abbildung 33: Gegenüberstellung konträrer Perspektiven auf die These einer Jungenkrise	253
Abbildung 34: Mögliche Mechanismen einer gegenüberstellenden Geschlechterperspektive	260
Abbildung 35: Geschlechterfokus der Positionen	261

Abbildung 36: Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der Geschlechtergruppen	265
Abbildung 37: Zielsetzungen vorgeschlagener pädagogischer Maßnahmen	277
Abbildung 38: Vorschläge zur Erreichung einer gerechten Bildung für Jungen und Mädchen	284
Abbildung 39: Im Diskurs erzeugtes Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Ungleichheit	289
Abbildung 40: Ausgewählte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schlüsselthemen	315
Abbildung 41: Geschlecht als Einflussgröße in Unterrichtssituationen	330

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersicht Absolventen und Absolventinnen nach Abschluss.....	14
Tabelle 2: Theorieströmungen der Geschlechterforschung.....	44
Tabelle 3: Argumentationsansätze feministischer Schulforschung	49
Tabelle 4: Dimensionen der Interpretativen Analytik	116
Tabelle 5: Qualitative Sozialforschung und Diskursforschung im Vergleich.	118
Tabelle 6: Kodierv Verfahren der Grounded Theory.	123
Tabelle 7: Suchbegriffe für die erste thematische Suche.....	134
Tabelle 8: Textauswahl- und Textausschlusskriterien für die Erstellung des ersten Textkorpus ...	136
Tabelle 9: Überblick über die Verwendungszwecke der Textkorpora	139
Tabelle 10: Zusammenhang von Narrationen, Schlüsselthemen und Perspektiven.....	158
Tabelle 11: Analyseraster zur Erschließung von Texten.....	160
Tabelle 12: Analyseraster zur Erschließung von Positionen und Narrationen.....	162
Tabelle 13: Überblick über die im Rahmen der Analyse herausgearbeiteten Themen	164
Tabelle 14: Raster zur Sammlung und Paraphrasierung von Textpassagen	167
Tabelle 15: Beschreibung der Episoden	169
Tabelle 16: Überblick über die neun Positionen	178
Tabelle 17: Einordnung der diskursiven Argumentationsmuster	244
Tabelle 18: Übersicht über die Schlüsselthemen	248
Tabelle 19: Verschiedene Perspektiven auf die Jungenproblematik im Vergleich	251
Tabelle 20: Gegenüberstellung sozialkonstruktivistischer und biologischer Ansätze	257
Tabelle 21: Im Diskurs thematisierte schulische Problemlagen der Geschlechter	263
Tabelle 22: Betonung bestimmter Bildungsziele im Diskurs	268
Tabelle 23: Überblick für im Diskurs aufgezeigte Bildungsungleichheiten und Lösungsansätze....	274
Tabelle 24: Beispiele für den Bezug zu Bildungsungerechtigkeit im Diskurs	286
Tabelle 25: Beispiele für im Diskurs benannte Geschlechterstereotype	291
Tabelle 26: Verschiedene Perspektiven auf das Thema ‚Geschlechterstereotype‘	294
Tabelle 27: Gegenüberstellung verschiedener Vorschläge zur Monoedukation	299
Tabelle 28: Bedeutungsdimensionen des Feminisierungsbegriffs.....	304
Tabelle 29: Argumentative Berücksichtigung der Feminisierungsdimensionen im Diskurs	307
Tabelle 30: Zusammenfassung der Positionen 1-5.....	321
Tabelle 31: Zusammenfassung der Positionen 6-7b	322

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

A	Absatz
Abschn.	Abschnitt
AfD	Alternative für Deutschland
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DBR	Design-Based Research
D. D.	Desiree Daniel
DDR	Deutsche Demokratische Republik
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
ggf.	gegebenenfalls
i. d. R.	in der Regel
Kap.	Kapitel
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
P	Position
PISA	Programme for International Student Assessment
s. u.	siehe unten
SuS	Schülerinnen und Schüler
Unterkap.	Unterkapitel
Unterabschn.	Unterabschnitt
WDA	Wissenssoziologische Diskursanalyse

TEIL I: HINFÜHRUNG - RELEVANZ, INTENTION UND AUFBAU DER ARBEIT

1 Problemstellung und Relevanz der Arbeit

Seit Mitte der 1990er Jahre wächst in vielen westlichen Ländern die Besorgnis über die Schulleistungen von Jungen (vgl. Weaver-Hightower 2003, 472; Rose & Schmauch 2005, 7). Die Feststellung, dass Jungen inzwischen im Durchschnitt schlechtere Noten und Abschlüsse als Mädchen erzielen, seltener als diese anspruchsvolle Bildungsgänge besuchen und problematisches Sozialverhalten im Unterricht zeigen, hat in den Medien, der Politik und der Wissenschaft eine Diskussion über eine mögliche Bildungsbenachteiligung von Jungen ausgelöst (vgl. Stamm 2008, 106; Weaver-Hightower 2003, 472; Francis & Skelton 2011, 367). Auch in Deutschland wird spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse eine „Debatte über die männlichen Schulversager und deren Benachteiligung gegenüber den Mädchen“ geführt (Stamm 2008, 107). So titelte beispielsweise der Spiegel am 12.03.2009 in seiner Online-Ausgabe:

„Schulen benachteiligen Jungen massiv. Das Schulsystem produziert haufenweise Verlierer - die Mehrheit ist männlich. Schon im Kindergarten werden Mädchen deutlich bevorzugt, auch in der Schule müssen Jungs um Aufmerksamkeit und gute Noten kämpfen. [...]“ (Spiegel Online 2009)

Einigkeit besteht dabei dahingehend, dass Geschlecht im schulischen Kontext gegenwärtig eine bedeutende Rolle einnimmt und dass in diesem Zusammenhang Problemlagen existieren. Um welche Probleme es sich konkret handelt, welche Bedeutung sie haben und wie sie erklärt und gelöst werden können, wird hingegen kontrovers diskutiert. Während in den Medien sowie in zahlreichen populärwissenschaftlichen Büchern aufgrund der oben genannten Befunde eine ‚Jungenkrise‘ als nationale und internationale Herausforderung deklariert wird, setzt sich die Wissenschaft differenzierter mit dem Themenfeld auseinander (vgl. Drinck et al. 2011, 171). Innerhalb der Wissenschaft existieren verschiedene Perspektiven sowie sich widersprechende Meinungen und Erklärungsansätze zu den schlechteren Schulleistungen von Jungen. Die Anzahl an wissenschaftlichen Texten mit Bezug zum Themenfeld ‚Geschlecht und Schule‘ ist hoch. Ein Teil der Publikationen knüpft an der medial verbreiteten These der Jungenbenachteiligung an und entwirft auf Basis differenztheoretischer Annahmen eine spezifische Jungenforschung und -pädagogik. Andere verweisen „differenziert auf die reale Vielfalt von Jungensein und Männlichkeit“

(Drinck et al. 2011, 172) und fragen „nach der Bedeutung der verschiedenen sich verwirklichenden Männlichkeitskonzepte von Jungen im Bildungssystem“ (ebd.). Wiederum andere nehmen die Probleme von Mädchen in den Blick oder beziehen männliche und weibliche Problemlagen im Bildungssystem gleichermaßen in ihre Betrachtung ein. Durch diese verschiedenen Ansätze und Perspektiven hat sich eine facettenreiche Diskurslandschaft entwickelt, die zunehmend unübersichtlich wird.

Die vorliegende Studie setzt an diesem Punkt an. Aufgrund der Vielzahl der bereits existierenden Forschungsbeiträge zu diesem Themenfeld liegt das vorrangige Ziel der vorliegenden Arbeit gerade nicht darin, ebenfalls die Frage zu diskutieren, welche Bedeutung Geschlecht in schulischen Zusammenhängen aufweist und damit die vielfältigen bestehenden Beiträge um einen weiteren zu ergänzen. Stattdessen wird eine übergeordnete Perspektive eingenommen und der wissenschaftliche Diskurs wird selbst ins Zentrum des Forschungsinteresses gestellt. Es wird das Ziel verfolgt, den wissenschaftlichen Diskurs zu Geschlecht und Schule in Deutschland systematisch zu analysieren, um einen detaillierten Überblick über die gegenwärtige Diskurslandschaft zu schaffen. Widersprüchliche Meinungen und Konzepte werden hierdurch nicht aufgelöst, sondern kenntlich gemacht. Durch eine kritisch-analytische Auseinandersetzung mit dem Diskurs sowie des durch ihn produzierten Wissens wird der Status quo dokumentiert und kann als Ausgangspunkt für weitere Forschung dienen.

Im untersuchten Diskurs werden wissenschaftliche Konzepte und Theorien über Schule und Lernen (re-)produziert. Solche wissenschaftlichen Konzepte haben eine hohe Bedeutung für das Handeln pädagogischer Subjekte (vgl. Budde 2012a, A 14; Dörpinghaus & Uphoff 2011, 14).

„Zugrunde liegt die Annahme, dass in wissenschaftlichem Wissen pädagogische Erfahrungen, heuristische Thesen und empirische Befunde geronnen sind und dieses wissenschaftliche Wissen zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsfolien für die Rezeption von Wirklichkeiten bereitstellt, die wiederum auf die Handlungsebene zurückspiegeln.“ (Budde 2012a, A 14)

Dies ist einer der zentralen Gründe dafür, dass sich die vorliegende Arbeit auf den wissenschaftlichen Diskurs fokussiert. Darüber hinaus wird dem wissenschaftlichen Diskurs in der Diskurstheorie eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Wissenschaftliche Diskurse haben demzufolge die Macht, gesellschaftliche Wissensbestände zu etablieren und zu

verändern (vgl. Sitter 2016, 57-58; Schwab-Trapp 2006, 265ff.). Insofern ist es diskursanalytisch interessant, die diskursiven Praktiken der wissenschaftlichen Wissensproduktion und -distribution hinsichtlich bestimmter Themenfelder in den Blick zu nehmen.

Durch die Verankerung der Forscherin in der Wirtschaftspädagogik ergibt sich weiterhin die Chance, den Diskurs speziell für diese Forschungsgemeinschaft zugänglich zu machen. Die Wirtschaftspädagogik ist bislang nicht oder nur peripher eingebunden in den Diskurs um das Themenfeld ‚Geschlecht in der Schule‘. Geschlechterfragen in schulischen Zusammenhängen sind jedoch aus mehreren Gründen für die Wirtschaftspädagogik von großer Bedeutung. Zunächst wird auch in der wirtschaftspädagogischen Praxis auf Probleme mit Jungen hingewiesen und in Teilen das Jungenkrisennarrativ aufgegriffen (vgl. Sloane 2014; Maier 2017). So lautete eine *Headline* der Zeitschrift ‚Wirtschaft & Erziehung‘ im Jahr 2017 wie folgt:

„Junge, warum hast du nichts gelernt? - Jungen, das schwache Geschlecht im heutigen Schulsystem [...]“ (Wirtschaft & Erziehung 2017)

In dem dazugehörigen Artikel wird beschrieben, dass Jungen heutzutage mehr Schwierigkeiten in der Schule, im Studium und in der Lebensbewältigung aufweisen als Mädchen. Der Autor betont, dass hinsichtlich dieser Problematik zwingend Handlungsbedarf besteht (vgl. Maier 2017, 3-4). Dabei bezieht er sich zwar auf Erfahrungen aus dem Gymnasialunterricht. Doch weitere Autoren weisen darauf hin, dass an beruflichen Schulen ebenfalls Probleme mit Jungen und jungen Männern auftreten und zwar insbesondere in den Klassen des sogenannten Übergangssystems (vgl. Sloane 2014; Budde & Venth 2010). Neben Leistungsproblemen werden von ihnen vor allem Disziplinprobleme im Umgang mit Jungen in der Schule als Herausforderung benannt.

Dass Geschlecht an beruflichen Schulen eine ähnliche Relevanz aufweist wie an Schulen des allgemeinbildenden Systems ist auch insofern schlüssig, da die Organisation von Unterricht an beiden Schulformen vergleichbar ist. Der Unterricht findet überwiegend in gemischtgeschlechtlichen Klassen statt und Geschlecht kann dort beispielsweise in Form von Geschlechterstereotypen oder Geschlechterinszenierungen eine Rolle spielen. Problemlagen, die sich während der Schulzeit im allgemeinbildenden System entwickelt haben, z. B. ein geschlechtsspezifischer Mangel in bestimmten Kompetenzbereichen, müssten sich an berufsbildenden Schulen ebenfalls zeigen und, sofern die Defizite zuvor nicht behoben wurden, dort weiter fortsetzen. Bei der Berufsorientierung stehen Lehrkräfte

weiterhin häufig vor der Herausforderung, dass die Heranwachsenden¹ ihr Berufswahlspektrum auf geschlechtstypische Berufe einschränken (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2016). Die Erkenntnisse der allgemeinen Schulpädagogik und angrenzender Disziplinen, die für den fokussierten Diskurs herausgearbeitet werden, sind insofern für die Weiterentwicklung der wirtschaftspädagogischen Forschung und Praxis hilfreich.

2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Dreh- und Angelpunkt dieser Arbeit ist der wissenschaftliche Diskurs zu Geschlecht in schulischen Zusammenhängen, der über eine Vielzahl an wissenschaftlichen Texten zu dieser Thematik erzeugt wird. Zahlreiche Personen versuchen, ihre jeweiligen Probleminterpretationen, Begründungen, Konzepte und Lösungsansätze gegen diejenigen der Konkurrenz durchzusetzen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird angestrebt, diese Vielzahl an Problemdefinitionen und Erklärungsansätzen sichtbar zu machen und zu systematisieren, um dadurch Anknüpfungspunkte für weitere (wirtschafts-)pädagogische Forschungs- und Praxisvorhaben in diesem Feld zu schaffen.

Die vorliegende Studie strukturiert folglich verschiedene, nebeneinander existierenden Positionen und schafft so einen systematischen Überblick über die Argumentationslinien und inhaltlichen Konturierungen des Diskurses. Der analytische Zugang zum Diskurs erfolgt über die wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA); als theoretischer Bezugspunkt dient insbesondere Foucaults Diskurstheorie, während methodische Werkzeuge der *Grounded Theory* entlehnt sind. Darauf aufbauend wird mit einer reflexiven Perspektive auf den wissenschaftlichen Diskurs gefragt, in welchem Kontext das Geschlecht der Lernenden thematisiert wird, wie darüber geschrieben wird und durch welche Begründungszusammenhänge die Thematik in das Feld eingebracht wird. Konkret wird untersucht, wie der Diskurs mit Bezug auf die schulische Praxis die folgenden Fragestellungen adressiert und beantwortet:

- Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Lernenden im Kontext schulischer Bildung?

¹ Ich nutze in dieser Arbeit, sofern möglich und sinnvoll, eine geschlechtsneutrale Sprache, um keine Personen aufgrund ihres Geschlechts auszuschließen oder zu benachteiligen bzw. um zu vermeiden, Personen bestimmten Geschlechts sprachlich in den Vordergrund zu rücken. Wenn ich männliche oder weibliche Bezeichnungen verwenden, dann beziehen sich die Ausführungen explizit auf Personen dieses Geschlechts.

- Welche Berücksichtigung sollte das Geschlecht der Lernenden unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten erfahren?
- Inwiefern gibt es in der Schule Geschlechterprobleme, z. B. die in den Medien diskutierte Jungenproblematik?
- Wie lassen sich solche Probleme erklären?
- Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?

Die Auswahl der Fragen begründet sich über die (wirtschafts-)pädagogische² Verortung der Studie. Um den Untersuchungsgegenstand weiter einzugrenzen, wird darüber hinaus eine Fokussierung auf Aussagen vorgenommen, die die Interaktionen auf Unterrichtsebene oder die didaktische Gestaltung von Unterricht betreffen. Aussagen, die darüber hinausgehen, sich z. B. auf die Bildungsganggestaltung, die Organisation von Schule o. ä. auf Meso- oder Makroebene beziehen, werden hingegen nicht vordergründig betrachtet.

Wie die bisherigen Ausführungen deutlich machen, ist die vorliegende Studie als Betrachtung aus einer Metaperspektive konzipiert. Der Fokus liegt auf der Wissenschaft, wie diese ein bestimmtes Phänomen bzw. verschiedene Phänomene in der schulischen Praxis betrachtet, diese Beobachtungen deutet, mithilfe wissenschaftlicher Texte dokumentiert und über diese Texte mit anderen Wissenschaftler*innen³ in einen kommunikativen Aushandlungsprozess über die beobachteten Phänomene tritt. In diesem Kommunikationsprozess wird wissenschaftsintern verhandelt, welche Deutungen wissenschaftlich anerkannt werden und sich als wissenschaftliche Erklärungsansätze und Theorien über die schulische Praxis durchsetzen. Dabei wird ein Bild (bzw. mehrere Bilder) über Schule und schulische Interaktionen erzeugt, das sowohl auf Forschungserkenntnissen als auch auf Diskurseffekten basiert und insofern kein reales Abbild schulischer Wirklichkeit darstellen muss. Im Rahmen dieser Arbeit wird nur dieses Bild sowie sein diskursiver Entstehungsprozess in den Blick genommen und nicht die unmittelbare schulische Wirklichkeit.

² Die Umklammerung ist hier bewusst gewählt, um zwei Aspekte deutlich zu machen: Zum einen handelt es sich um allgemeine *pädagogische* Fragestellungen, die in diesem Diskurs im Vordergrund stehen, nicht um speziell *wirtschaftspädagogische* Fragestellungen. Zum anderen verorte ich als Forscherin mich jedoch in der *Wirtschaftspädagogik* und bin dort sozialisiert, was einen Einfluss auf die perspektivische Betrachtung des Forschungsgegenstands und Umsetzung des Forschungsprojektes hat und insofern an dieser Stelle mitgedacht werden muss.

³ Sofern keine sinnvollen oder geeigneten geschlechtsneutralen Begriffe existieren und ich mich auf Personen keines konkreten Geschlechts beziehe, nutze ich den *. In Orientierung an die Charta der Vielfalt steht der * stellvertretend für die vielfältigen Ausprägungen von Geschlecht und Geschlechtsidentität sowie deren vielfältige Bezeichnungen (vgl. <https://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-verstehen-leben/diversity-dimensionen/geschlecht-und-geschlechtliche-identitaet/>).

Ein zentrales Thema des fokussierten Diskurses sind – wie bereits in Kapitel 1 dargelegt wurde – die gegenwärtigen Schulprobleme von Jungen. Viele Diskurssprecher*innen⁴ diskutieren die Brisanz der Jungenproblematik aus wissenschaftlicher Sicht und schlagen Erklärungsansätze sowie Lösungsmöglichkeiten vor. Daneben gibt es aber auch einige Diskurssprecher*innen, die darauf verweisen, dass nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen aufgrund von Geschlechtereffekten beim Lernen beeinträchtigt werden und dass weiterhin schulische Herausforderungen in Zusammenhang mit Geschlecht bestehen, die sowohl Jungen als auch Mädchen betreffen. Im Rahmen der vorliegenden Studie werden bewusst alle diese verschiedenen Problemdefinitionen und Argumentationsweisen berücksichtigt. Es wird nicht nur die wissenschaftliche Diskussion der Jungenproblematik im schulischen Kontext fokussiert, sondern es wird die übergreifende wissenschaftliche Diskussion von Geschlechterproblemen aufgegriffen. Damit wird einerseits auf die Argumentation der Diskurssprecher*innen Rücksicht genommen, die den Diskurs selbst als zusammengehörig definieren und eine (geschlechter-)übergreifende Betrachtung fordern.⁵ Andererseits beruht diese Entscheidung auf wissenschaftstheoretischen und methodologischen Überlegungen. In Anlehnung an die soziologische Geschlechterforschung und daran anknüpfende Forschungsrichtungen der Pädagogik wird Geschlecht hier als soziale Konstruktion verstanden, die auch durch Forschungsarbeiten und wissenschaftliche Diskurse (re)produziert wird. Demnach ist davon auszugehen, dass die diskursive Fokussierung auf Jungenprobleme und deren Dramatisierung dazu beiträgt, dass sich die diskutierten Probleme in der Schulpraxis verfestigen oder verschärfen, und zudem dazu führt, dass die Herausforderungen von Mädchen sowie weitere Geschlechterprobleme in schulischen Zusammenhängen unsichtbar gemacht werden. Durch eine umfassende(re) Betrachtung lassen sich solche Effekte zwar nicht verhindern, aber zumindest – für die vorliegende Arbeit – beschränken. Außerdem können auf diese Weise die Bedenken der Diskurssprecher*innen, die in diese Richtung formuliert werden, aufgegriffen werden, was zu einer erhöhten Sensibilisierung für mögliche Probleme des *Doing Gender*⁶ nicht nur in der (wirtschafts-)pädagogischen Forschung, sondern auch in der (wirtschafts-)pädagogischen Praxis beitragen kann.

⁴ Mit Diskurssprecher*innen meine ich Autor*innen, die sich mithilfe wissenschaftlicher Texte über Geschlecht in schulischen Zusammenhängen in den fokussierten Diskurs einbringen.

⁵ Dabei ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass eine solche Betrachtung durchaus nicht von allen Diskurssprecher*innen gefordert oder befürwortet wird.

⁶ Auf das Konzept des *Doing Gender* sowie weitere zentrale Annahmen der Geschlechterforschung wird in Kapitel 5 eingegangen. Grob gemeint sind damit soziale Konstruktionsprozesse von Geschlecht.

3 Aufbau der Arbeit

Zur Erschließung des fokussierten Diskurses und Beantwortung der ausgewählten Forschungsfragen (vgl. Kap. 2) waren im Rahmen der Studie einige Vorarbeiten notwendig. Zunächst mussten der Entstehungskontext, die inhaltliche und theoretische Orientierung sowie die wissenschaftliche Verortung des Diskurses geklärt werden. Weiterhin waren eine wissenschaftstheoretische Positionierung und konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Diskursbegriff sowie eine Erarbeitung methodischer Zugangsmöglichkeiten und -strategien in Hinblick auf den konkreten Diskurs erforderlich. Die Umsetzung der Diskursanalyse erfolgt dann über ein mehrschrittiges Verfahren. Als Ergebnis konnten zentrale Strukturen herausgearbeitet und die wissenschaftliche Diskussion von Geschlechterfragen in schulischen Zusammenhängen inhaltlich rekonstruiert werden. Die Ergebnisse der Diskursanalyse, ihre Umsetzung sowie die entsprechenden Vorarbeiten und Schritte werden nachfolgend vorgestellt.

Die Arbeit gliedert sich hierzu, wie in Abbildung 1 dargestellt, in fünf übergeordnete Teile, die im vorliegenden Kapitel in ihrer Funktion, inhaltlichen Ausgestaltung und Relation zueinander beschrieben werden. Der erste Teil (**Teil I**), dem neben den Kapiteln 1 und 2 auch das vorliegende Kapitel (Kap. 3) zugeordnet ist, dient einer einleitenden Hinführung. Die Relevanz und Intention der Studie werden vorgestellt und der Aufbau der Arbeit beschrieben. In **Kapitel 1** wurde das grundlegende Problem vorgestellt, das den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess der vorliegenden Arbeit begründet. Mit Sloane (1992, 43), der wiederum auf Popper (1970, 40) Bezug nimmt, stellt die subjektive Problemdefinition den Beginn wissenschaftlichen Handelns dar. Diese wurde entsprechend gleich zu Beginn transparent gemacht, um den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen. Dabei wurde dargelegt, dass es sich um eine aktuelle und gesellschaftlich bedeutsame Problemstellung handelt, was die inhaltliche Relevanz der durchgeführten Studie aus einer gesellschaftlichen Perspektive herausstellt. In **Kapitel 2** wurden dann das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen der Arbeit erläutert. Den ersten Teil abschließend wird in diesem Kapitel, **Kapitel 3**, nun auf die Struktur der Arbeit eingegangen.

Es folgt der zweite Teil (**Teil II**), der den Kontext und Problemraum der Studie beleuchtet. Er umfasst die Kapitel 4 bis 6. Das Themenfeld ‚Schule und Geschlecht‘ wird in diesem Teil systematisch erschlossen. Neben relevanten Entwicklungen im Bildungssystem und der

Gesellschaft werden dabei Forschungserkenntnisse und -perspektiven aufgezeigt. In **Kapitel 4** werden die Entwicklung und die gegenwärtige Situation des Bildungssystems vor dem Hintergrund von Geschlechterdifferenzen beschrieben. Weiterhin wird auf die Bedeutung von Bildung und die Funktion von Schule eingegangen.

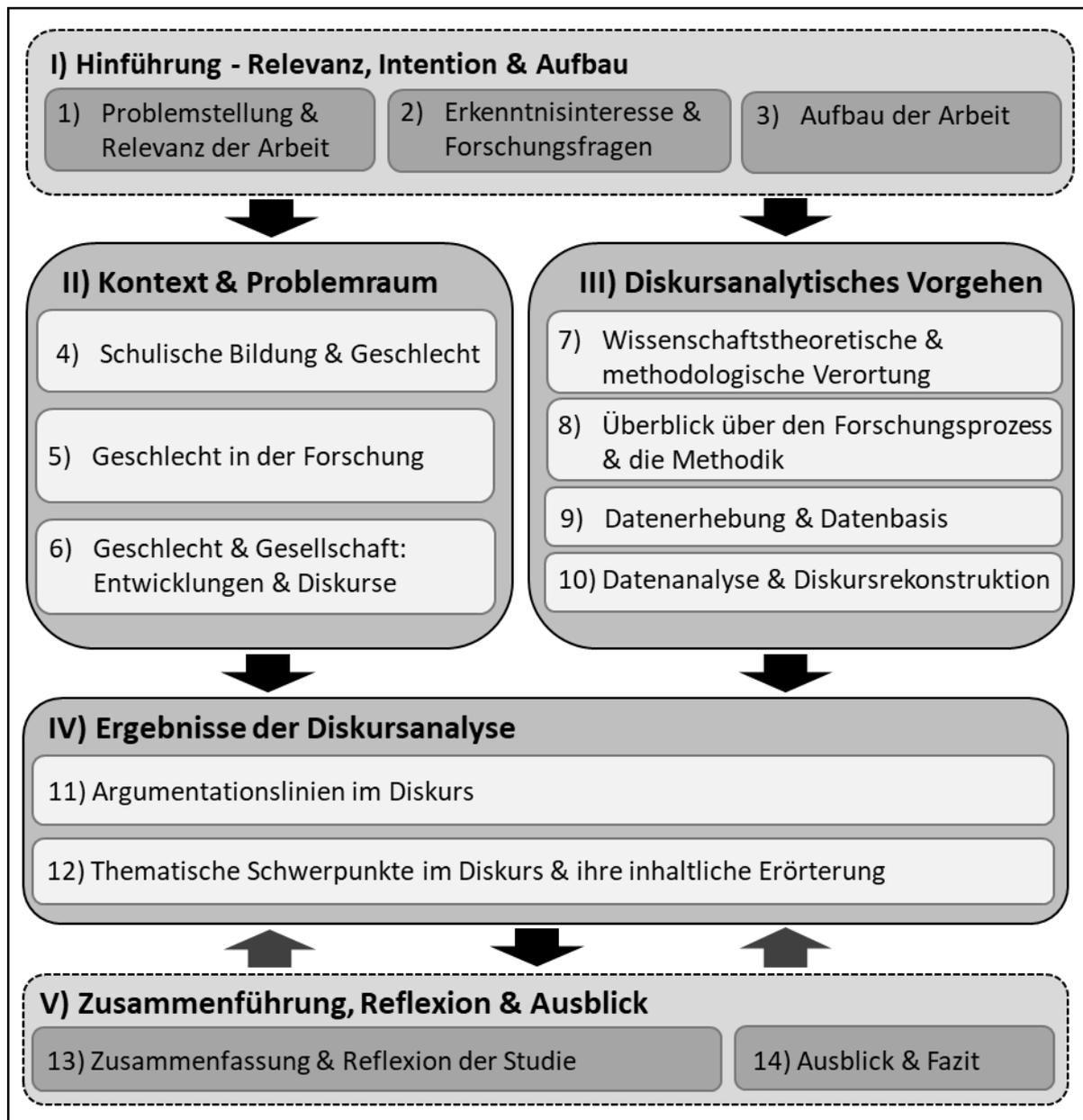


Abbildung 1: Struktur der Arbeit

In **Kapitel 5** wird herausgearbeitet, wie Geschlecht in der Forschung definiert und untersucht wird. Dabei wird zunächst die allgemeine soziologische Geschlechterforschung fokussiert, die sich explizit und intensiv mit Geschlechterfragen auseinandersetzt und dabei sowohl inhaltliche als auch wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Perspektiven berücksichtigt. Zudem wird die pädagogische Geschlechterforschung

betrachtet, die im Wesentlichen auf Erkenntnissen der soziologischen Geschlechterforschung aufbaut und sich konkret mit Geschlecht in pädagogischen Zusammenhängen beschäftigt. Hierzu werden verschiedene Argumentations- und Forschungsansätze vorgestellt. In **Kapitel 6** wird dann, nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln zentrale Begrifflichkeiten und Kontextbedingungen der Studie geklärt wurden, auf einige gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse eingegangen, die den hier untersuchten Diskurs und die Geschehnisse im Praxisfeld rahmen.

In **Teil III** wird die Konzeption und Einordnung des diskursanalytischen Vorgehens dargestellt. Einerseits werden diskurstheoretische und methodologische Überlegungen vorgestellt und andererseits werden methodische Schritte und Instrumente beschrieben. Hierzu setzt sich dieser Teil aus vier Kapiteln (Kap. 7–10) zusammen. **Kapitel 7** konzentriert sich zunächst auf die wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung der vorliegenden Arbeit. Die Studie wird diskurstheoretisch und -analytisch eingeordnet. Das Diskurskonzept sowie zentrale rahmende Konzepte (Wissen, Macht und Subjektivität) werden vorgestellt. Zudem erfolgt eine Annäherung an das Vorgehen zur Erschließung von Diskursen aus theoretischer Perspektive. In **Kapitel 8** wird dann eine Überleitung zur konkreten Umsetzung der Diskursanalyse vorgenommen, die in den darauffolgenden Kapiteln detailliert erläutert wird. Hier wird als erstes ein Überblick über den Forschungsprozess und den methodischen Zugang zum fokussierten Diskurs gegeben. In **Kapitel 9** wird als nächstes das Vorgehen der Datenerhebung aufgezeigt und die Datenbasis vorgestellt. Die Erschließung des Diskurses erfolgte im Rahmen dieser Studie über die Analyse von wissenschaftlichen Texten. Das Kapitel gibt einen Einblick, wie die Texte recherchiert und ausgewählt wurden. Zudem werden wesentliche Charakteristika der ausgewählten Texte dargestellt. In **Kapitel 10** wird zuletzt die Datenanalyse beschrieben, mithilfe derer der Diskurs erschlossen wurde. An dieser Stelle wird spezifiziert, wie sich der Analyseprozess insgesamt dargestellt hat und welche konkreten Schritte zur Datenanalyse verfolgt wurden. Darüber hinaus werden Analysekonzepte und -werkzeuge benannt und illustriert.

Der durch die Analyse erschlossene Diskurs wird in **Teil IV** vorgestellt. Dieser Teil besteht aus den Kapiteln 11 und 12. Strukturell konnten zwei zentrale Elemente herausgearbeitet werden, die den Diskurs kennzeichnen: Positionen und Schlüsselthemen. In der Ergebnisdarstellung werden diese beiden Elemente beschrieben. Als erstes werden in **Kapitel 11** die Positionen dargestellt. Als zweites erfolgt eine Beschreibung der herausgearbeiteten

Schlüsselthemen in **Kapitel 12**. In diesem Kapitel werden auch einige Zusammenhänge zwischen Schlüsselthemen und Positionen aufgezeigt.

Den Abschluss der Arbeit bildet **Teil V** (Kap. 13–14), in dem die Studie zusammengefasst und reflektiert sowie ein abschließendes Fazit gezogen wird. Es erfolgt eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem Forschungs- und Erkenntnisprozess der vorliegenden Studie sowie mit den herausgearbeiteten Ergebnissen. Weiterhin werden Handlungsempfehlungen und Desiderata dargestellt. **Kapitel 13** beinhaltet die Zusammenfassung und Reflexion der vorliegenden Arbeit, insbesondere der durchgeführten diskursanalytischen Studie. Dabei erfolgt eine Betrachtung und Einordnung der Ergebnisse aus der Perspektive der Forscherin. Zudem werden das Vorgehen und die Auswahl methodischer Werkzeuge reflektiert. Auf diesen Überlegungen aufbauend werden in **Kapitel 14** Desiderata aufgezeigt und ein Fazit gezogen. So wird die Arbeit mit einem Ausblick auf zukünftige Forschungsthemen abgeschlossen.

TEIL II: KONTEXT UND PROBLEMRAUM DER STUDIE

Zur Einordnung des Diskurses über Geschlecht⁷ in der Schule wird in diesem Teil zunächst der inhaltliche Kontext und Problemraum der Studie erläutert. Dabei werden in den drei diesem Teil zugeordneten Kapiteln (Kap. 4–6) verschiedene Bezugspunkte aufgegriffen und vertieft. In Kapitel 4 wird die schulische Bildung der Geschlechter und damit der Gegenstand des analysierten Diskurses fokussiert. Dabei wird zunächst auf die aktuelle Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen eingegangen und die historische Entwicklung nachgezeichnet. Anschließend erfolgt eine Annäherung an den Bildungsbegriff, da dieser gemeinsam mit Geschlecht den zentralen Bezugspunkt und die Rahmung des untersuchten Diskurses darstellt und insofern eingeordnet werden muss.

In Kapitel 5 folgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit der soziologischen Geschlechterforschung und dem dort vertretenen sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnis. Diese Auseinandersetzung ist aus mehreren Gründen für das Verständnis des hier untersuchten Diskurses erforderlich. Zunächst sind sowohl das sozialkonstruktivistische Geschlechterverständnis als auch die soziologische Geschlechterforschung zentrale Gegenstände der diskursiven Auseinandersetzung. Um die damit zusammenhängende Argumentation zu verstehen, sind die in diesem Kapitel behandelten Konzepte grundlegend. Gleichzeitig beeinflusst das Geschlechterverständnis und die wissenschaftliche Positionierung der Diskurssprecher*innen – als Teil oder außerhalb der soziologischen Geschlechterforschung – ihre wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlegung. Schließlich ist eine Formierung von Diskurskoalitionen und -oppositionen feststellbar, die vorrangig auf das Geschlechterverständnis und die Zugehörigkeit zur bzw. Positionierung gegenüber der soziologischen Geschlechterforschung zurückgeht und weniger mit inhaltlichen Übereinstimmungen bzw. Unstimmigkeiten zu erklären ist.

⁷ Ich beziehe mich hier auf Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen, da es sich hierbei um die übliche Geschlechterdifferenzierung handelt, die in entsprechenden Statistiken und wissenschaftlichen Texten vorgenommen wird. Auch der wissenschaftliche Diskurs konzentriert sich auf Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen. Eine Schwierigkeit bei dieser Fokussierung besteht darin, dass Trans*gender-Personen und weitere Personen zwischen und außerhalb der binären Kategorien von männlich und weiblich nicht berücksichtigt werden. Dieses Dilemma lässt sich an dieser Stelle nicht auflösen, wird aber in Teil V von mir aufgegriffen, um zukünftigen Handlungsbedarf in diese Richtung deutlich zu machen.

In Kapitel 6 wird schließlich auf angrenzende gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse eingegangen, die den im Rahmen dieser Arbeit analysierten, wissenschaftlichen Diskurs inhaltlich tangieren und teilweise von diesem thematisiert werden. Hierbei handelt es sich um politische Programme bzw. Bewegungen (wie z. B. das *Gender Mainstreaming* und den Feminismus), mediale Diskurse sowie alltagsweltliche Entwicklungen mit Geschlechterbezug (z. B. Geschlechterbilder bei Jugendlichen).

4 Schulische Bildung und Geschlecht

In diesem Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit Geschlechterunterschieden in der Schule und schulischer Bildung. In Unterkapitel 4.1 werden dazu die gegenwärtige Situation sowie historische Entwicklungsprozesse der Geschlechterbildung sowie die sich darauf beziehende Forschung vorgestellt. Einführend wird in Abschnitt 4.1.1 die aktuelle Datenlage hinsichtlich des Bildungserfolgs von Jungen und Mädchen kurz⁸ skizziert, da diese den Ausgangspunkt für die vielfältigen Diskussionslinien – auch im wissenschaftlichen Diskurs – bildet. Daran anknüpfend wird in Abschnitt 4.1.2 auf die Entwicklungsgeschichte des wissenschaftlichen Diskurses über Geschlechterbildung eingegangen. Dies erfolgt entlang der Entwicklungsgeschichte des Bildungssystems. Eine grundlegende Veränderung im deutschen Schulsystem stellte die Einführung der Koedukation⁹ dar. Da dies eine einschneidende gesellschaftliche Veränderung bedeutete, wird die historische Entwicklung der schulischen Unterrichtung von Jungen und Mädchen bis zu diesem Zeitpunkt in einem kurzen Überblick nachgezeichnet. Bei der Betrachtung dieses historischen Prozesses im Vergleich zur aktuellen Situation wird deutlich, dass sich sowohl das Verständnis von (schulischer) Bildung als auch der Blick auf die Geschlechter deutlich verändert haben. Da Bildung im Rahmen dieser Arbeit ein zentraler Begriff darstellt, wird dieser in Unterkapitel 4.2 definiert und eingeordnet. Hierzu erfolgt zunächst eine Annäherung an schulische Bildung (Abschn. 4.2.1). Anschließend wird eine kurze Einordnung schulischer

⁸ Geschlechterunterschiede im Bildungssystem werden gegenwärtig sehr umfassend untersucht und detailliert dokumentiert. Es wird an dieser Stelle als wenig zielführend erachtet, diese Erkenntnisse derart umfassend wieder zu geben. Für eine ausführliche Darstellung sei beispielsweise auf Aktionsrat Bildung (2009), Kampshoff (2007) oder Herwartz-Emden et al. (2012, 21-54) verwiesen.

⁹ Mit Koedukation ist die gemeinsame Unterrichtung von Jungen und Mädchen gemeint. Demgegenüber steht die Monoedukation, die sich auf die getrennte Unterrichtung von Jungen und Mädchen bezieht. Die Begriffe Mono- und Koedukation wurden zunächst vor allem zur Bezeichnung von Schulformen verwendet. Es gab mono- und koedukative Schulen. Später kamen auch mono- und koedukative Klassen, Unterrichtsphasen etc. hinzu.

Bildung im Verhältnis zu anderen Bildungsformen vorgenommen (Abschn. 4.2.2). Geschlechterangelegenheiten werden in diesem Kapitel nur mit Bezug auf das Bildungssystem skizziert. Als weiteres zentrales Konzept dieser Arbeit wird Geschlecht im anschließenden Kapitel (Kap. 5) detailliert betrachtet.

4.1 Gegenwärtige Situation und historische Entwicklungsprozesse

4.1.1 Aktuelle Datenlage zu Geschlechterunterschieden in der Schule

Zunächst soll in diesem Abschnitt auf die aktuelle Datenlage zu Geschlechterunterschieden in der Schule eingegangen werden. Auffällig ist der durchschnittlich geringere Schulerfolg von Jungen, der sich anhand von unterschiedlichen Indikatoren ablesen lässt. Im Vergleich zu Mädchen erwerben Jungen schlechtere Schulabschlüsse, besuchen häufiger Förder- und Hauptschulen und verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss (vgl. Budde 2009a, 75; Faulstich-Wieland & Horstkemper 2012, 27; Kaiser 2009, 101). Dies wird auch in Tabelle 1 deutlich.

So erreichten im Abgangsjahr 2016 38,8 Prozent der jungen Frauen, aber nur 30,9 Prozent der jungen Männer das Abitur. Dafür blieben 7 Prozent der jungen Männer und nur 4,5 Prozent der jungen Frauen ohne Abschluss (vgl. Tab. 1). Sowohl Jungen als auch Mädchen haben zwar von der Bildungsexpansion profitiert und erlangten gegenüber vorhergehenden Jahrgängen deutlich bessere Abschlüsse. Im Vergleich zu Mädchen schneiden Jungen jedoch seit Jahren schlechter ab. Auch die Bildungsverläufe von Jungen unterscheiden sich von denen von Mädchen:

„Sie werden später eingeschult, bleiben häufiger sitzen und müssen öfter auf geringer qualifizierende Schulformen wechseln.“ (Budde 2009a, 75)

Zudem erhalten Jungen seltener eine Gymnasialempfehlung (vgl. Cornelißen 2011, 96-97; Aktionsrat Bildung 2009, 15). Die Schwelle zwischen Grundschule und den weiterführenden Schulen wird jedoch „als eine der wichtigsten Statuspassagen mit weitreichenden Konsequenzen für die Bildungs- und Lebensverläufe junger Menschen“ (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 24) in Deutschland angesehen. Insofern ist es bedeutsam, dass an dieser Stelle geschlechterbezogene Disparitäten zuungunsten von Jungen existieren. In den

letzten Jahren lassen sich allerdings auch zwei positive Entwicklungen beobachten. So gelingt es einem Teil der jungen Männer, ihren Real- oder Hauptschulabschluss durch den Besuch von Abendschulen nachzuholen, sodass sich die Geschlechterunterschiede in den Schulabschlüssen in der Gruppe der bis zu 25-Jährigen deutlich verringern. Darüber hinaus ist hinsichtlich der Schulabschlüsse ein positiver Trend zu beobachten. Der Anteil der Schulabgänger und Schulabgängerinnen ohne Abschluss ist insgesamt, insbesondere aber der Anteil der jungen Männer, gegenüber den Vorjahren gesunken (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 30-31; vgl. auch Tab. 1).

Abschlussart	2000 ¹⁰		2010 ¹¹		2016 ¹²	
	Jungen	Mäd- chen	Jungen	Mäd- chen	Jungen	Mäd- chen
Ohne Abschluss	11,8	6,7	7,4	4,8	7	4,5
Hauptschulab- schluss	28,3	21,8	23,7	17,8	18,8	13,6
Realschulabschluss	37,7	42,2	40,3	40,8	43,2	43,1
Fachhochschul- reife	1,0	1,2	1,5	1,7	0,1	0,1
Allgemeine Hoch- schulreife	21,2	28,1	27,2	34,9	30,9	38,8

Tabelle 1: Übersicht Absolventen und Absolventinnen nach Abschluss (alle Angaben in Prozent)

Während sich hinsichtlich dieser übergreifenden Faktoren ein eindeutiges Bild zuungunsten von Jungen zeigt, stellen sich die Geschlechterunterschiede in Bezug auf Kompetenzen¹³ je nach Fach bzw. Bereich unterschiedlich dar. So weisen Jungen höhere Kompetenzwerte in den Naturwissenschaften (insbesondere Physik) und Mathematik auf als

¹⁰ Die Zahlen für 2000 und 2010 sind entnommen aus Herwartz-Emden et al. 2012, 29.

¹¹ Siehe Fußnote 11.

¹² Die Zahlen für 2016 basieren auf Daten des statistischen Bundesamts.

¹³ Nach PISA bezeichnet Kompetenz die „Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive [sic; D.D.] Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD 2005, 6). Auf diese Definition wird häufig implizit oder explizit Bezug genommen. Allerdings wird der Kompetenzbegriff darüber hinaus uneinheitlich und widersprüchlich verwendet, weswegen nicht immer deutlich wird, was im konkreten Fall damit gemeint ist (vgl. Gössling & Sloane 2015, 326). In der vorliegenden Arbeit nutze ich den Kompetenzbegriff unter Bezugnahme auf die angegebenen Quellen und werde nicht weiter auf die Kompetenzdiskussion, wie sie beispielsweise in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführt wird, eingehen. Ich halte es jedoch für wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sich nach meinem Verständnis bei Kompetenzen eigentlich um Tiefenstrukturen handelt, die nicht beobachtet (d. h. auch nicht

Mädchen (vgl. Kaiser 2009, 101; Blomberg 2005, 180; Hoppe & Nyssen 2004, 234). Eine Ausnahme bildet das Fach Biologie, in dem Jungen und Mädchen ähnliche Ergebnisse erzielen (vgl. Blomberg 2005, 180). Jungen weisen zudem insgesamt ein hohes Selbstbewusstsein auf, während sich bei Mädchen im Verlauf der Schulzeit gravierende Selbstzweifel entwickeln. Sie neigen dazu, ihre eigenen Fähigkeiten zu unterschätzen, insbesondere in den Fächern Mathematik und Physik (vgl. Hoppe & Nyssen 2004, 236; Cornelißen 2011, 92; Cornelißen 2007, 85).

Im Lesen und Schreiben sowie anderen sprachbezogenen Fähigkeiten (z. B. Ausdrucksfähigkeit) weisen wiederum Mädchen deutlich höhere Kompetenzwerte auf als Jungen (vgl. Schultheis & Fuhr 2006, 13; Cornelißen 2007, 84; Hoppe & Nyssen 2004, 234). Bei ihnen mangelt es wesentlich seltener an Basisfertigkeiten im Lesen und im Textverstehen (vgl. Hoppe & Nyssen 2004, 234; Faulstich-Wieland & Horstkemper 2012, 27; Cornelißen 2011, 95). Zudem weisen sie (durchschnittlich) höhere Selbstlernkompetenzen auf als Jungen und zeigen ein besseres schulisches Sozialverhalten (vgl. Rohrman 2011, 115-117; Blomberg 2005, 180; vgl. Kaschuba & Stauber 2003, 79). Bei Jungen kritisieren Lehrkräfte demgegenüber, dass sie sich oft ruppig verhalten und den Unterricht stören (vgl. Blomberg 2005, 181).

4.1.2 Historische Entwicklung der Geschlechterbildung und Diskurslinien

Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurde, existieren in der Schule zahlreiche Geschlechterdifferenzen. Wenngleich auch für Mädchen einige Problemlagen bestehen, fallen diese in den meisten Fällen zuungunsten von Jungen aus. Aus diesem Grund liegt der Fokus der Forschung gegenwärtig auf der schulischen Bildung von Jungen und den spezifischen Herausforderungen von und mit Jungen im Unterricht. Die explizite Konzentration auf Jungen stellt in der Schulforschung eine neuartige Perspektive dar. Zuvor hatte der Fokus auf Benachteiligungsmechanismen zuungunsten von Mädchen und schulischer Mädchenförderung gelegen. Budde et al. (2014, 105-108) ordnen die Diskussion um Jungen als Bildungsverlierer, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt geführt wird, als dritte Etappe des moderneren Diskurses über Geschlecht in der Schule ein. Diese

abgeprüft) werden können. Über die Messung beobachtbaren Verhaltens (Performanz) werden lediglich Rückschlüsse darauf gezogen, dass Kompetenzen vorhanden sind (vgl. Gössling & Sloane 2015, 326). Da diese Unterscheidung im untersuchten Diskurs jedoch nicht getroffen wird, ist sie hier zu vernachlässigen.

löste eine Debatte um Mädchenbenachteiligung im Bildungssystem ab, die seit den 1980er Jahren geführt wurde. Als erste Etappe wird die Diskussion um gleiche Bildungsteilhabe angesehen, die mit Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzte und in der es zunächst um die Einführung einer formal gleichwertigen Bildung für Mädchen ging (vgl. Budde et al. 2014, 105-108). Die drei Diskussionslinien hängen eng mit zentralen gesellschaftlichen Veränderungen zusammen, vor allem mit der Entwicklung des deutschen Bildungssystems. Diese Entwicklungen und Zusammenhänge werden nachfolgend erläutert.

Bis zum 17. Jahrhundert war schulische Bildung unüblich. Nur Söhne höherer Stände bekamen eine schulische Ausbildung. Alle anderen Kinder und Jugendlichen und vor allem Mädchen durften keine (höhere) Schule besuchen und wurden auch nicht anderweitig unterrichtet (vgl. Stanat & Bergann 2009, 513).

„Bereits in den Anfängen institutioneller Bildung der mesopotamischen und ägyptischen Hochkulturen [...] war schulische Bildung [...] weitgehend den Jungen vorbehalten. Dies änderte sich auch mit der Entstehung der ersten höheren Schulen in der griechischen Antike nicht und setzte sich bis in das 20. Jahrhundert fort (vgl. von Holtenhollern/Liedtke 1990). Weder zu den Universitäten, die sich ab dem 11. Jahrhundert in Europa etablierten, noch zu den humanistischen Gymnasien, die im 15. Jahrhundert entstanden, hatten junge Frauen Zugang.“ (Stanat & Bergann 2009, 513)

Im 17. Jahrhundert wurden erste Schulen zur Elementarbildung (insbesondere Lesen und Rechnen) der gesamten Bevölkerung gegründet, die sich in Deutschland immer weiter durchsetzten. Es wurde eine allgemeine Schulpflicht eingeführt. Die Schulen der Elementarbildung (u. a. bezeichnet als Volksschulen) wurden sowohl von Jungen als auch von Mädchen besucht (vgl. Brehmer 1987, 35). Höhere Bildungsgänge waren hingegen ausschließlich für männliche Schüler gedacht und wurden vornehmlich von Jungen aus den oberen Bevölkerungsschichten besucht (vgl. Budde et al. 2014, 106). Erst Ende des 18. Jahrhunderts wurden in Deutschland spezielle Einrichtungen zur höheren Mädchenbildung geschaffen. Diese waren zunächst für die Töchter höherer Stände gedacht und dienten vor allem der „Vermittlung bürgerlich-weiblicher Tugenden wie Arbeitsamkeit und Sittsamkeit“ (Rendtorff 2006, 39). Im Gegensatz zur höheren Bildung des allgemeinen Schulwesens, die Jungen auf den Staatsdienst vorbereitete und ein hohes öffentliches Ansehen genoss, hatte die höhere Mädchenbildung einen geringen öffentlichen Stellenwert (vgl. Rendtorff 2006, 39). Die Abschlüsse der Knabenschulen berechtigten zu beruflichen Ausbildungen oder zum Studium, während Mädchenschulen keine qualifizierenden Abschlüsse vergeben durften (vgl. Rendtorff 2006, 40; Stanat & Bergann 2009, 513). Bis in das 20. Jahrhundert hinein war es Frauen zudem – bis auf wenige Ausnahmen – nicht

gestattet, ein Studium an einer Universität aufzunehmen (vgl. Stanat & Bergann 2009, 513).

Im Zuge der ersten Frauenbewegung^{14/15} sowie reformpädagogischer Bemühungen wurde Anfang des 20. Jahrhunderts gefordert, auch Mädchen einen breiten Zugang zu höherer qualifizierender Bildung zu ermöglichen (vgl. Budde et al. 2014, 106). Die zentrale Frage der schulpädagogischen Diskussion dieser Zeit war, ob die höhere Mädchenbildung an den Gymnasien (bisherige Knabenschule) erfolgen sollte – ob also Jungen und Mädchen auch an höheren Schulen gemeinsam unterrichtet werden sollten – oder das Mädchenschulwesen ausgebaut werden sollte (vgl. Brehmer 1987, 42-49). Einige Personen und Gruppierungen sprachen sich dabei, vor allem aus gerechtigkeits-theoretischen oder emanzipatorischen Gründen, für Koedukation aus. Die meisten plädierten jedoch für eine Umsetzung als Monoedukation, da sie der Ansicht waren, der Unterschiedlichkeit der Geschlechter auch organisatorisch gerecht werden zu müssen. Sie forderten die breite Einführung von höheren Mädchenschulen (vgl. Budde et al. 2014, 106). Kennzeichnend für diese Zeit war die Annahme grundsätzlicher polarer Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen vor allem in ihrer Wesenhaftigkeit und Bestimmung. In der Gesellschaft war eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung vorgesehen und auf diese sollte Bildung vorbereiten (vgl. Brehmer 1987, 42-49). Für Mädchen wurde es als besonders wichtig erachtet, sie auf ihre Aufgaben als Mutter vorzubereiten. So heißt es beispielsweise bei Pestalozza (1922, 79):

„Das Ziel der Schule muß es sein, diese geschlechtsspezifischen Unterschiede zu unterstützen. ‚Schafft Mütter!‘ [...] Mütter schaffen, d. h. zum Dienen, zum Heben und

¹⁴ In der Frauen- und Geschlechterforschung ist es teils üblich, den Begriff Frauenbewegungen im Plural zu verwenden, um deutlich zu machen, dass es sich nicht um eine einzelne Bewegung mit gleichen Zielen, Themen und Akteurinnen handelt, sondern um vielfältige Gruppierungen, die unter eine Begrifflichkeit gefasst werden (vgl. Lenz 2004). Außerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung ist hingegen die Verwendung des Singulars üblich. Da ich Letzteres für praktikabler und verständlicher halte, nutze ich diese Verwendungsweise, weise aber darauf hin, dass damit trotzdem ein heterogenes Feld gemeint ist.

¹⁵ „Frauenbewegungen sind mobilisierende kollektive AkteurInnen, die sich in verschiedenen sozialhistorischen Milieus entwickeln. In ihnen setzen sich Personen unter maßgeblicher Beteiligung von Frauen für einen grundlegenden Wandel der Geschlechterverhältnisse und damit verbundener gesellschaftlicher Ungleichheit und Abwertung ein“ (Lenz 2004, 666). Es wird zwischen verschiedenen Wellen der Frauenbewegung unterschieden. Die erste Welle der Frauenbewegung entwickelte sich Mitte des 19. Jahrhunderts und hatte die Durchsetzung gleicher Rechte für Frauen als vorrangiges Ziel (vgl. Lenz 2004, 665). Die zweite Frauenbewegung entstand nach 1968 und fokussierte zunächst vor allem Diskriminierung, Unterdrückung, Fremdbestimmung und ähnliche Themen (vgl. Lenz 2004, 671ff.). Seit 1990 sind eine zunehmende Globalisierung und neue Mobilisierung der Frauenbewegung zu beobachten (vgl. Lenz 2004, 672). Diese wird teils als dritte Welle angesehen (vgl. Degele 2008, 31).

Tragen, zur Fürsorge für Leib und Seele zu erziehen, heißt in den Lehrplan den Herd, die Wiege und das Krankenbett stellen.“ (ebd.; zit. n. Brehmer 1987, 42-43)

Die geschlechtsspezifische Bildung wurde von Befürworter*innen von Mono- und Koedukation gleichsam vertreten. Die beiden Lager¹⁶ unterschieden sich folglich lediglich in ihrer Einschätzung, mit welcher Organisationsform sich die Herausbildung unterschiedlicher Geschlechtscharaktere und die Vorbereitung auf unterschiedliche Aufgabengebiete am besten umsetzen ließ (vgl. Brehmer 1987, 42–49). Im Vordergrund dieser Debatte stand die besondere Wesensart und gesellschaftliche Bestimmung von Mädchen. Jungen wurden hingegen nicht explizit thematisiert (vgl. Brehmer 1987, 42–49).

Die Befürworter*innen der Monoedukation setzten sich am Ende durch und der Ausbau des Mädchenschulwesens wurde offiziell beschlossen. In der praktischen Umsetzung kam es jedoch in den darauffolgenden Jahren in einem schleichenden Prozess und aus pragmatischen Gründen in vielen Städten und Gemeinden zur Einführung koedukativer Schulen (vgl. Stanat & Bergann 2009, 514; Rendtorff 2006, 42). Zur Zeit des Kaiserreichs und später während der Zeit des Nationalsozialismus mangelte es an den nötigen finanziellen Mitteln, um überall, insbesondere in kleineren Städten und Gemeinden, sowohl Mädchen- als auch Jungenschulen zu errichten und aufrechtzuerhalten. Fehlte in einer Stadt oder Gemeinde eine Schule für eines der Geschlechter, so war es Kindern und Jugendlichen erlaubt, die Schule des anderen Geschlechts zu besuchen (vgl. Stanat & Bergann 2009, 514). Das galt in der Regel für Mädchen, da Jungenschulen in einer viel größeren Anzahl existierten (vgl. Brehmer 1987, 38-39).¹⁷

„Wenn kein Geld da war, wurden Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet, wenn es sich finanzieren ließ und genügend zahlungsfähige Familien Interesse an einer Mädchenschule hatten, dann wurde sie auch eingerichtet.“ (Rendtorff 2006, 42)

Dies änderte aber nichts daran, dass eine geschlechtsspezifische Bildung grundsätzlich als sinnvoll erachtet wurde, wie Rendtorff (2006, 43) betont: „Diese – pragmatischen – Lösungen führten aber keineswegs von selber dazu, die ideologischen Positionen zu verflüssigen“ (ebd.). Weiterhin bestand das vorrangige Bildungsziel darin, Mädchen und Jungen auf unterschiedliche gesellschaftliche und familiäre Aufgabengebiete vorzubereiten. In

¹⁶ An der Diskussion waren sehr verschiedene Gruppierungen mit unterschiedlichen Interessen beteiligt. An dieser Stelle erfolgt keine weitere Differenzierung zwischen diesen Gruppen und ihren Positionen, da dies im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen würde. Für eine Gegenüberstellung der verschiedenen Gruppierungen vgl. Brehmer (1987).

¹⁷ In der Weimarer Republik gab es z. B. 1559 höhere Knabenschulen und nur 734 höhere Mädchenschulen (vgl. Brehmer 1987, 38-39)

der Zeit des Nationalsozialismus wurde wieder verstärkt der Versuch unternommen, geschlechtergetrennte Bildung deutschlandweit durchzusetzen. Neben der Bemühung dies organisatorisch durch Mädchen- und Jungenschulen zu realisieren, geschah dies vor allem über die Vorgabe geschlechtsspezifischer Curricula. Für Jungen war naturwissenschaftlicher Unterricht und Latein vorgesehen. Mädchen sollten hingegen Hausarbeitsunterricht und musikalische Bildung bekommen (vgl. Brehmer 1987, 39).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde hingegen die Koedukation flächendeckend als Regel-form durchgesetzt. In der DDR wurde die Koedukation 1945¹⁸, in der BRD in den 1950er bis 1960er Jahre formal eingeführt (vgl. Budde et al. 2014, 106; Stanat & Bergann 2009, 514). In der BRD setzte sich die Koedukation vor allem aus wirtschaftlichen Erfordernissen durch. Aufgrund der Industrialisierung und Expansion der Wirtschaft gab es einen hohen Bedarf an qualifiziertem Personal. Mädchen wurden als „bis dahin wenig genutzte Bildungsreserve“ (Rendtorff 2006, 46) erkannt und in das Jungenschulwesen integriert. Die Ausgestaltung wurde aber weder durch ein pädagogisches Konzept begleitet noch „von der Idee einer zu verwirklichenden Gleichberechtigung getragen“ (Herwartz-Emden et al. 2012, 16), sondern war ausschließlich durch das Ziel bestimmt, das allgemeine Qualifikationsniveau der Bevölkerung möglichst schnell und kosteneffizient anzuheben (vgl. ebd.). In diesem Zuge blieb die Chance ungenutzt, das alte Schulsystem für Jungen zu reformieren und einige kritische Aspekte zu verbessern. Stattdessen wurde das System für Mädchen geöffnet, ohne grundlegende Änderungen vorzunehmen (vgl. Rendtorff 2006, 46). Die pädagogischen Vorstellungen und Konzepte vorangegangener Jahre bzw. Jahrzehnte wurden nicht auf ihre Passung hin überprüft, sondern einfach fortgeführt. Aufgrund dessen kam es zwar zu einer gemeinsamen Unterrichtung der Geschlechter, die geschlechtsspezifische Bildung wurde jedoch fortgesetzt. Vor diesem Hintergrund wurde das Bildungssystem zunehmend kritisiert (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 16).

Trotz der Umstände, unter denen die Koedukation in Deutschland umgesetzt wurde, war mit ihr die Hoffnung verbunden, die Benachteiligung der Mädchen im deutschen Bildungssystem aufzuheben (vgl. Mühlen-Achs 1987, 64). Mit der Zeit wurde jedoch deutlich, dass sich diese Hoffnung nicht erfüllte. Studien zeigten auf, dass Mädchen auch im

¹⁸ Die frühe Umsetzung in der DDR ist vor allem auf politische und pragmatische Gründe zurückzuführen und gründet weniger auf einer pädagogischen Überzeugung für die Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen Unterrichtung (vgl. Rendtorff 2006, 45). Rendtorff (2006, 45) zufolge wurde die Koedukation in der DDR vor allem als „Instrument der Erziehung zur Gleichheit und der ‚Demokratisierung der deutschen Schule‘“ (ebd.) angesehen.

koedukativen Unterricht benachteiligt wurden, insbesondere durch den sogenannten „heimlichen Lehrplan“ (Krüger 2011, 21) der Geschlechtersozialisation (vgl. Budde et al. 2014, 106; Krüger 2011, 22). Es wurde der Vorwurf erhoben, dass „Mädchen zur Anpassung und Jungen zu Dominanzdenken“ (Rendtorff 2006, 46) erzogen würden: die Koedukation „behindere die Mädchen bei der Entwicklung eines guten Selbstwertgefühls und gewöhne die Jungen daran, sich auf Kosten der Mädchen stark zu fühlen“ (ebd.). In den 1980er Jahren kam es deswegen zu einer intensiven Debatte über die Benachteiligung von Mädchen in der Schule und die Koedukation wurde infrage gestellt (vgl. Krüger 2011, 22; Budde et al. 2014, 106). Jungen galten zu dieser Zeit als Profiteure der Koedukation. Infolge der Debatte wurden zahlreiche Maßnahmen zur Förderung von Mädchen etabliert und Studien initiiert, die die Interaktionsprozesse in der koedukativen Praxis in den Blick nahmen (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 17).

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 entstand schließlich ein öffentliches Bewusstsein dafür, dass Jungen Probleme in der Schule haben. Es wurde deutlich, dass Jungen fachliche Defizite im Lesen und Schreiben aufweisen und schlechtere Schulabschlüsse erzielen als Mädchen (vgl. Budde et al. 2014, 107; Aktionsrat Bildung 2009, 14; vgl. auch Abschn. 4.1.1). Seitdem wird die Koedukation erneut diskutiert und die Frage gestellt, ob Jungen im gegenwärtigen System benachteiligt sind. In diesem Zusammenhang wird von einem Paradigmenwechsel in der Debatte um Geschlecht in schulischen Zusammenhängen gesprochen, da der Fokus nicht mehr auf Mädchen liegt, sondern Nachteile von Jungen herausgestellt und Geschlechterdifferenzen übergreifend betrachtet werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2009, 14). Die Diskussion mit Fokus auf Jungen dauert gegenwärtig an. Zur Lösung der schulischen Probleme von Jungen wurden bereits zahlreiche Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen entworfen und umgesetzt (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 19). Inwiefern diese Maßnahmen zu den erhofften Effekten führen, kann noch nicht bewertet werden.

4.2 Annäherung an den Bildungsbegriff

4.2.1 Bildung und Schule

Im Fokus des untersuchten Diskurses steht die schulische Bildung von Jungen und Mädchen. Dabei stellt sich die Frage, was unter Bildung zu verstehen ist und welche Rolle die

Schule in Bezug auf Bildung einnimmt. Eine Annäherung an diese Fragestellungen erfolgt in diesem Abschnitt.¹⁹

Historisch geprägt durch ein humanistisches und idealistisches Zeit- und Menschenbild (z. B. Humboldt) sowie durch die Gedanken der Aufklärung (z. B. Rousseau, Kant) wird Bildung traditionell als Fortentwicklung des Menschen verstanden, die in ihrem Ziel offen ist. Bildung dient in diesem Sinne der „individuellen Erfüllung und Verwirklichung des einzelnen Subjekts“ (Binder & Osterwalder 2011, 57). Dieses Verständnis von Bildung stößt zwar auf breite Zustimmung, ist vielen Bildungswissenschaftler*innen aber zu unpräzise, weswegen immer wieder Konkretisierungen und zeitgemäße Ausdeutungen vorgenommen werden, wie beispielsweise von Klafki²⁰ (1985, 45-46). Dieser nennt drei zentrale Entwicklungsziele von Bildung: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit sowie die Solidaritätsfähigkeit (vgl. ebd.). Mit der Fähigkeit zur Selbstbestimmung ist Mündigkeit gemeint und damit die Freiheit, eigenständig Entscheidungen zu treffen, verbunden mit der Verpflichtung, diese Freiheit nicht willkürlich oder eigennützig, sondern verantwortungsvoll zu nutzen. Mitbestimmungsfähigkeit beschreibt hingegen die Aufgabe einer jeden Person als Teil einer Gemeinschaft, sich an der Verbesserung dieser als übergeordnete Zielstellung zum Wohle aller zu beteiligen. Solidaritätsfähigkeit ist schließlich als Fähigkeit zu verstehen, sich für andere Gesellschaftsmitglieder einzusetzen, insbesondere für diejenigen, die ihre Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit nicht oder nur eingeschränkt wahrnehmen können (vgl. Baumgart 2006, 270).

Bildung wird, dem Verständnis vieler klassischer und moderner Bildungstheorien folgend, durch Sozialisation und Lehr-Lernprozesse angestoßen (vgl. Benner 2011, 10). Der Entwicklungsprozess geschieht nicht von selbst, sondern bedarf der Impulsgebung von außen: Das Individuum vollzieht seine Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit sich, seinem sozialen Umfeld und der Welt (vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2011, 64). Bei diesen Überlegungen wird bereits deutlich, dass die soziale Eingebundenheit bei Bildungsprozessen

¹⁹ Die Diskussion von Bildungsinhalten und dem Bildungsauftrag von Schule hat in der Bildungsforschung eine lange Tradition und wird bis heute fortgeführt. Im Rahmen dieser Arbeit werden mit Blick auf die verfolgten Forschungsfragen nur einige ausgewählte Aspekte dieser Kontroverse aufgegriffen. Für eine detaillierte Darstellung vgl. Hellekamps et al. (2011) o. ä.

²⁰ Klafki gilt als bedeutsamer Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft. Sein Versuch, den Bildungsbegriff zeitgemäß einzugrenzen, wird an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt. Für weitere Bildungstheorien vgl. Baumgart (2007), Koller (2014) u. a.

sen eine Rolle spielt. Das soziale Umfeld und die Gesellschaft sind aber nicht nur als (potenzielle) Impulsgeber relevant, sondern auch als Anspruchsgruppe. Denn Bildung, das zeigt sich auch bei Klafkis Bildungskonzeption, soll nicht nur der Entwicklung des Subjekts um seiner selbst willen dienen, sondern zielt darüber hinaus auf die Einbindung des Individuums in sein soziales Umfeld und die Gesellschaft ab. Zwar kommt dies vor allem dem Individuum zugute, bezweckt darüber hinaus aber die Erhaltung und Fortentwicklung der Gesellschaft, da der Erhalt des gesellschaftlichen Entwicklungsstandes (Kultur, Technik etc.) von der Weitergabe von Wissen und Erfahrungen an die nachfolgenden Generationen abhängt (vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2011, 64). Insofern soll Bildung Reproduktionsprobleme lösen, „d. h. Probleme der Wiederherstellung eines gesellschaftlich erwünschten Zustandes bei *biologischem Austausch der Träger gesellschaftlichen Handelns*“ (Fend 2011, 41).

Der gesellschaftliche Bildungsanspruch machte die Einführung von Schulen notwendig. Mit der gesellschaftlichen Entwicklung stiegen der gesellschaftliche Wissensbestand und die Anforderungen an die Bürger*innen, sich Wissen anzueignen. Vor allem für die Bewältigung beruflicher Aufgaben mussten immer mehr Kompetenzen erworben werden. Durch die Entstehung des Handwerks und des Handels und später durch die Industrialisierung wuchsen die beruflichen Anforderungen. Die Wissensvermittlung war bis dahin über das Vormachen und Zeigen, die mündliche Überlieferung, Kulte, Rituale etc. erfolgt. Diese Form der Wissensweitergabe und -tradierung reichte jedoch aufgrund des gesellschaftlichen Fortschritts (wissenschaftliche Entdeckungen, technische Neuerungen, wirtschaftliche Entwicklungen etc.) und der daraus resultierenden Fülle und Komplexität des gesellschaftlichen Wissensbestandes mit der Zeit nicht mehr aus. Schulen wurden geschaffen, um dieser Herausforderung mit einer formal organisierten und strukturierten Ausbildung zu begegnen (vgl. Binder & Osterwalder 2011, 55).

Mit der Einführung von Schulen als zentrale Bildungsorganisationen entwickelte sich eine Diskussion über schulische Bildungsinhalte und den Nutzen schulischer Bildung. Was sollte in der Schule zu welchem Zweck vermittelt werden? Die Antworten bewegen sich seit jeher in einem Spannungsfeld. Auf der einen Seite wird für die Vermittlung von konkretem Wissen und spezifischen Kompetenzen plädiert, die dem Individuum unmittelbar zur Bewältigung von Lebensanforderungen nutzen, insbesondere für den Beruf. Auf der anderen Seite stehen Forderungen nach einer Zweckfreiheit von Bildung. Hiernach soll die persönliche Entfaltung im Vordergrund stehen (vgl. Benner 2011, 21). Äußere Anspruchsgruppen, wie die Wirtschaft und der Staat, setzen sich in ihrem eigenen Interesse

i. d. R. dafür ein, dass in der Schule vor allem die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Vordergrund steht. Historisch gesehen wurden Schulen schon vielfach für ökonomische und politische Zwecke funktionalisiert oder sogar instrumentalisiert. Aus einer wirtschaftsorientierten Sicht besteht der schulische Bildungsauftrag darin, die Menschen auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten (vgl. Binder & Osterwalder 2011, 56). Zur Erhaltung der Wirtschaftsfähigkeit eines Landes kann dies auch das vorrangige Interesse eines Staates sein. Daneben vertritt der Staat gegenüber Schulen oft eigene politische Ansprüche. Schulen sollen die Heranwachsenden auf ihre Verantwortung und Aufgabe als Staatsbürger*innen vorbereiten (z. B. Partizipation, Demokratiefähigkeit). Damit werden Schulen dazu instrumentalisiert, die jeweilige Staatsform zu erhalten²¹ (vgl. Binder & Osterwalder 2011, 57).

Insgesamt haben sich aus den gesellschaftlichen Ansprüchen vier übergreifende Funktionen entwickelt, die Schulen realisieren sollen: die Enkulturation, die Qualifikation, die Allokation und die Integration (vgl. Fend 2011, 43-47). Diese sind in Abbildung 2 dargestellt und werden nachfolgend beschrieben. Die Enkulturation beschreibt den Anspruch, den Lernenden grundlegende Zeichensysteme und Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben sowie fundamentale gesellschaftliche Werte (z. B. moralische Verantwortung) und damit zusammenhängende Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Fend 2011, 43). Die Qualifikationsfunktion meint als zweites die Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung von berufsbezogenen Aufgaben (vgl. Fingerle 2007, 1329; Fend 2011, 43). „In der Moderne haben die Qualifikationen, die zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der *wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit* erforderlich sind, eine große Bedeutung erlangt“ (Fend 2011, 43; Herv. d. Vef.). Ähnlich wie die Qualifikationsfunktion ist auch die Allokationsfunktion vornehmlich auf Interessen des Wirtschaftssystems ausgerichtet.

Mit der Allokationsfunktion (auch bezeichnet als Selektionsfunktion) wird eine Zuordnung von geeigneten Personen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen angestrebt. Aufgrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung gibt es Positionen mit unterschiedlich hohen Leistungsanforderungen.

²¹ Vorrangig ging es um demokratiepolitische Intentionen. In der Zeit des Nationalsozialismus und auch später in der DDR wurden Schulen aber ebenfalls zur politischen Erziehung und der Erhaltung und Festigung der jeweiligen politischen Herrschaftsform genutzt (vgl. Binder & Osterwalder 2011, 57-58).

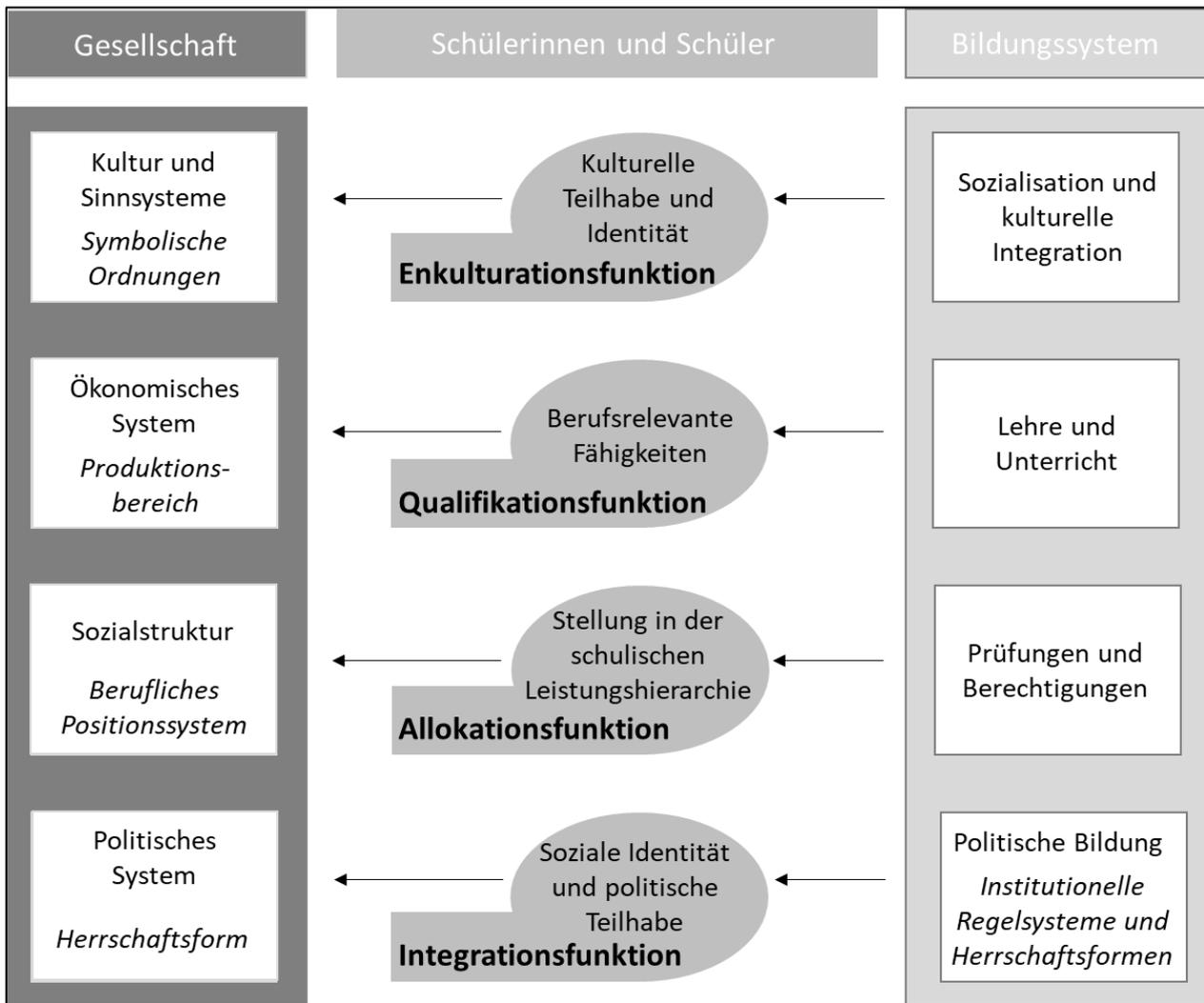


Abbildung 2: Bildungszusammenhang Schule und Gesellschaft. Nach: Fend (2011, 45)

Die Individuen weisen wiederum ein unterschiedlich hohes Leistungspotenzial auf. Um eine bestmögliche Passung zwischen den Individuen und beruflichen Tätigkeiten entsprechend des Leistungs- und Anforderungsniveaus zu erreichen, muss das individuelle Leistungspotenzial ermittelt werden. Schulen (und andere Bildungseinrichtungen) übernehmen diese Aufgabe mithilfe von Prüfungen. Anschließend signalisieren sie mithilfe von Benotungen, der Ausstellung von Zeugnissen und Zugangsberechtigungen etc. das von ihnen festgestellte Leistungspotenzial der Schülerschaft an den Arbeitsmarkt (vgl. Döbert 2009, 759-760; Wigger 2015, 89).²² Schließlich meint die Integrationsfunktion die Vermittlung gesellschaftlicher Ansprüche und Normen, die „zur Stabilisierung der sozialen und

²² So ist zumindest die Idealvorstellung der Allokationsfunktion. Die empirische Bildungsforschung weist allerdings immer wieder darauf hin, dass nicht vorrangig das Leistungspotenzial einer Person entscheidend ist für ihren Erfolg im Bildungssystem, sondern die soziale Lage des Elternhauses und der Bildungshintergrund. Insofern ist davon auszugehen, dass sich gesellschaftliche Strukturen mithilfe des Bildungssystems reproduzieren (vgl. Fend 2011, 44; Fingerle 2007, 1329).

politischen Verhältnisse dienen“ (Fend 2011, 44). Damit soll die innere Kohäsion der Gesellschaft gefördert werden (vgl. Döbert 2009, 759-760; Wigger 2015, 89). Die Integrationsfunktion wird vor allem über die politische Bildung an Schulen verwirklicht (vgl. Fend 2011, 44-45).

Neben den gesellschaftlichen Funktionen soll Schule – Sloane et al. 2004, 29ff. folgend – drei individuelle Funktionen erfüllen: Edukation, Differenzierung und Integration. Die edukative Funktion betont die schulische Aufgabe, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerschaft zu unterstützen, was neben der kognitiven Entwicklung die Stärkung von Moral und die Herausbildung einer Ich-Identität meint (vgl. Fingerle 2007, 1330; Sloane et al. 2004, 29-31). Dies schließt auch die persönliche Entfaltung der Menschen nach ihren individuellen Vorlieben und Ansprüchen ein. Im Wesentlichen handelt es sich bei dieser Funktion um Bildung im klassischen Sinne, weswegen Sloane et al. (2004, 30) bei dieser Funktion von der Bildungsfunktion sprechen. Die Differenzierungsfunktion knüpft an das Ziel der edukativen Funktion an und meint die Schaffung vielfältiger Bildungswege, um der Unterschiedlichkeit der Individuen gerecht zu werden und ihnen verschiedene Möglichkeiten der Selbstentfaltung zu bieten (vgl. Sloane et al. 2004, 30-31). Mit der Integrationsfunktion ist schließlich an dieser Stelle gemeint, dass den Personen gesellschaftliche Werte vermittelt und sie damit in die Gesellschaft eingebunden werden. Zudem geht es darum, dass von der Gesellschaft ausgeschlossene Personen (z. B. ehemalige Straftäter*innen) durch Bildungsmaßnahmen in diese (re)integriert werden (vgl. Sloane et al. 2004, 31).

Oft wird versucht, ein Gleichgewicht zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen an Schule herzustellen. Es entstehen jedoch auch immer wieder Diskussionslinien, die Bildung vor allem unter funktionalistischen Aspekten betrachten (vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2011, 64). Gegenwärtig zeigt sich diese Tendenz in Zusammenhang mit internationalen Schulleistungstudien wie PISA besonders deutlich²³ (vgl. Benner 2011, 21). Einige Bildungsforscher*innen sehen in dieser Entwicklung die Gefahr, dass der

²³ In dieser Diskussion geht es u. a. darum, den Bildungsbegriff durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen oder das Kompetenzverständnis auf den Bildungsbegriff zu übertragen (vgl. Benner 2011, 21). In dem hier fokussierten Diskurs werden diese Überlegungen jedoch nicht aufgegriffen und der Kompetenzbegriff wird nicht differenziert betrachtet, sodass ich auf diese Diskussion nicht weiter eingehe.

Gedanke von Bildung als individuelle Entfaltung vollständig verloren geht und das Bildungssystem stattdessen ausschließlich von externen Anwendungsbezügen bestimmt wird (vgl. Koch 2011, 325).

4.2.2 Schulbildung im Verhältnis zu anderen Bildungsformen

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Funktionen von Schule sind nicht deckungsgleich mit den aufgezeigten Bildungszielen, wie sie beispielsweise Klafki vertritt. In neueren Diskussionen wird jedoch das, was Schule macht, und insbesondere das, was Schule an die Lernenden vermittelt (z. B. Wissen, Kompetenzen und Zertifikate), häufig mit Bildung gleichgesetzt. Schule steht in unserer Gesellschaft vielfach für Bildung (vgl. Schlüter 2004, 577). Schule und das gesamte formale Bildungssystem haben sich inzwischen zu einer zentralen Bildungsinstitution in der Gesellschaft entwickelt. Dabei gerät oft aus dem Blick, dass Schule und Bildung nicht untrennbar miteinander verbunden sind bzw. sein müssen (vgl. Bundesjugendkuratorium 2002, 163). Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung bedarf eigentlich keiner Schulen. Kritiker*innen des Schulsystems proklamieren sogar, dass Schule in der gegenwärtigen Form Bildungsprozesse be- oder verhindert (vgl. Nießeler 2011, 37-38). Viele der genannten Funktionen, die vorrangig dem formalen Bildungssystem zugeschrieben werden, werden zudem gegenwärtig gleichermaßen von anderen Personen, Gruppen, Institutionen etc. übernommen. Bildung findet insofern auch oder sogar überwiegend außerhalb von Schule statt (vgl. Bundesjugendkuratorium 2002; Cameron & Harrison 2012, 284-285). Nichtsdestotrotz nimmt Schule gesellschaftlich eine besondere Stellung ein. Nachfolgend wird aufgezeigt, wie sich dies begründet.

Ihre besondere gesellschaftliche Stellung erhält die Schule einerseits aufgrund ihrer gesetzlichen Verankerung und andererseits aufgrund ihrer Allokationsfunktion. Alle Kinder müssen aufgrund der gesetzlich geregelten Schulpflicht spätestens mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres bis zum Alter von 16 Jahren die Schule besuchen (vgl. Reuter & Menz 2011, 137). Sie ist „die einzige Institution, der sich Heranwachsende – ob männlich oder weiblich – nicht entziehen können“²⁴ (Tzankoff 1995, 14). Da Heranwachsende

²⁴ Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Kinder und Jugendliche lediglich keine legalen Möglichkeiten haben, sich der Schule zu entziehen. In der Realität gibt es aber durchaus Schüler*innen, die dem Unterricht unentschuldig fernbleiben – manche lediglich wenige Stunden, andere mehrere Tage im Jahr oder auf Dauer. Diese Problematik wird unter dem Stichwort Schulabsentismus untersucht und diskutiert (vgl. Seeliger 2016, 23; Stamm et al. 2009, 17ff.).

eine beträchtliche Zeit ihrer Kindheit und Jugend in der Schule verbringen, stellt diese für sie einen wesentlichen Bestandteil ihrer Lebenswirklichkeit dar (vgl. Jäckle 2009, 66). Zudem besitzt die Schule eine monopolartige Stellung hinsichtlich der Vergabe von Berechtigungen für die berufliche Ausbildung und das Studium (vgl. Gössling & Sloane 2015, 330; Gaylor et al. 2015, 17). Dem formalen Bildungssystem wird von Seiten der Stakeholder (z. B. Arbeitgeber*innen) ein hohes Vertrauen entgegengebracht, qualitativ hochwertige Bildung zu vermitteln und Zertifikate der jeweiligen Leistungen und Potenziale entsprechend angemessen zu vergeben. In formalen Bildungseinrichtungen wie der Schule gibt es ein etabliertes System zur Vermittlung von Kompetenzen und der Zertifizierung von Leistungen, das gesellschaftlich akzeptiert wird. Für Lernprozesse außerhalb des formalen Bildungssystems ist ein solches System noch in der Entwicklung. Lernleistungen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erbracht werden, finden deswegen bislang oft keine breite Anerkennung (vgl. Gössling & Sloane 2015, 327-330; Gaylor et al. 2015).

In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem²⁵ Lernen²⁶ relevant. Lernen allgemein bezeichnet zunächst eine Handlung, die zu einer „relativ dauerhaften Veränderung interner Bedingungen“ (Straka 2015, 297) führt. Handeln beschreibt weiterhin „die aktuelle singuläre individuelle Auseinandersetzung einer Person mit perzipierten singulären Merkmalen ihrer historisch-kulturell geformten Umwelt“ (ebd., 296). Merkmale der Umgebung können Lernhandeln – je nach ihrer Ausgestaltung – fördern oder beeinträchtigen (vgl. ebd., 296-297). Formales Lernen bezeichnet solche Lernprozesse, die in den Institutionen des formalen Bildungssystems stattfinden. Als solche werden Schulen, die berufliche Ausbildung und Hochschulen verstanden (vgl. Gössling & Sloane 2015, 327). Bei ihnen verläuft der Bildungsprozess formalisiert: Organisation, Inhalte und Abschlüsse unterliegen Vorgaben und Normierungen durch Steuerungs- und Kontrollorgane. Beim formalen Lernen handelt es sich weiterhin um ein

²⁵ Die Unterscheidung ist allerdings nicht unproblematisch, da die Kriterien eine klare Abgrenzung nicht zulassen und sich die verschiedenen Lernformen insofern überschneiden (vgl. Cameron & Harrison 2012, 280). Sie wird deswegen immer wieder kritisiert (vgl. ebd.). Trotz solcher Kritikpunkte ist die Unterscheidung jedoch hilfreich, um zu verdeutlichen, dass Lernen vielfältig ist und auch außerhalb formaler Bildungssysteme stattfindet.

²⁶ In diesem Kontext werden Bildung und Lernen häufig gleichgesetzt oder in einem ähnlichen Bedeutungszusammenhang verwendet, woran ich mich an dieser Stelle orientiere. Grundsätzlich ist aber infrage zu stellen, ob Lernen und Bildung gleichzusetzen sind. Die Anzahl der Überschneidungspunkte sind insbesondere von dem jeweiligen Bildungsverständnis und den diesem zugrunde gelegten Bildungstheorien abhängig. Mit vielen klassischen Bildungstheorien ist dies sicherlich nicht zu vereinbaren.

„Lernen, das [...] explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.“ (Europäische Kommission 2005, 56)

Lernen findet aber, wie oben bereits angedeutet, auch außerhalb des formalen Bildungssystems statt (vgl. Straka 2015, 295). Weiterhin existieren innerhalb des Systems Lerngelegenheiten, die nicht formalisiert sind. Hier wird zwischen non-formalem und informellem Lernen unterschieden. Non-formales Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es – wie formales Lernen – systematisch und zielgerichtet ist. Es ist ein

„Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes ‚Lernelement‘ beinhalten.“ (Europäische Kommission 2005, 57)

Im Gegensatz zu formalem Lernen erfolgt es freiwillig, hat lediglich einen Angebotscharakter und führt i. d. R. nicht zu einer Zertifizierung²⁷ (vgl. Sloane & Gössling 2015, 327-328; Europäische Kommission 2005, 57). Non-formales Lernen wird wiederum abgegrenzt von informellem Lernen. Als informelles Lernen werden

„ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.“ (Bundesjugendkuratorium 2002, 165)

Bildungspolitisch wird non-formalem und informellem Lernen insbesondere im Kontext des lebenslangen Lernens immer mehr Bedeutung zugemessen (vgl. Gössling & Sloane 2015, 331). Aufgrund sozioökonomischer Entwicklungen wie der Globalisierung, dem demografischen Wandel oder der Digitalisierung steigt der Bedarf an qualifizierten Fachkräften, die sich kontinuierlich weiterbilden, um neue berufliche Anforderungen bewältigen zu können (vgl. Gaylor et al. 2015, 15-17; Sloane et al. 2004, 170ff.). Entsprechend gibt es vielfältige Bestrebungen, die Anerkennung von Leistungen aus non-formalen und informellen Lernkontexten voranzutreiben (vgl. BMBF 2008). Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie Norwegen, Finnland oder Frankreich ist der Entwicklungsstand

²⁷ Es sei darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Definitionen von informeller und non-formaler Bildung existieren und dass sich die verschiedenen Formen von Bildung nicht trennscharf unterscheiden lassen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit ist die dargestellte Beschreibung jedoch ausreichend. Eine Diskussion der verschiedenen Definitionen und Abgrenzungsprobleme würde an dieser Stelle zu weit führen. Vgl. hierzu Gössling & Sloane (2015, 327ff.) u. a.

Deutschlands in diesen Bereichen bislang allerdings eher schwach ausgeprägt²⁸ (vgl. Gaylor et al. 2015). Während in diesen Ländern beispielsweise einheitliche, rechtlich geregelte und verbindliche Verfahren zur Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen existieren, mangelt es hierfür in Deutschland an einem rechtlichen Rahmen (vgl. Gaylor et al. 2015, 31ff.). In wissenschaftlichen Diskursen wird non-formales und informelles Lernen demgegenüber bereits jetzt verstärkt thematisiert, was neben den internationalen Entwicklungen dazu beitragen könnte, dass sich das Bildungsverständnis und die Bedeutung formaler Bildungssysteme in Deutschland weiter verändern.²⁹

5 Geschlecht in der Forschung

Im vorangegangenen Kapitel wurde eine Annäherung an den Bildungsbegriff vorgenommen. Darüber hinaus wurden einige zentrale Geschlechterdifferenzen beschrieben, die gegenwärtig im deutschen Bildungssystem vorherrschen und die den Ausgangspunkt für den hier untersuchten Diskurs darstellen. Dabei wurde Geschlecht in einer üblichen Form verwendet, indem zwischen Jungen und Mädchen differenziert wurde. Sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft ist es ein gängiges Vorgehen, Geschlecht über eine simple Zweiteilung der Menschen in männliche und weibliche Personen zu denken. Ob diese Einteilung sinnvoll ist oder nicht, wird dabei zumeist nicht infrage gestellt. Sie wird als natürlich und selbstverständlich angesehen. In der soziologischen Frauen- und Geschlechterforschung wird diese Zweiteilung hingegen kritisiert und es wird angeregt, Geschlecht anders zu denken. Der Vorgang, Personen in männlich und weiblich zu unterscheiden, wird von dieser Forschungsrichtung als eine soziale Praxis angesehen, die beobachtbare Differenzen zwischen den Geschlechtern, wie beispielsweise die unterschiedlichen schulischen Leistungen von Jungen und Mädchen, hervorbringt. Geschlecht wird als etwas sozial konstruiertes und hoch Voraussetzungsvolles verstanden. Diese Geschlechterkonzeption ist mit unserem alltäglichen Geschlechterverständnis nicht oder nur schwer zu vereinbaren und ist deswegen nicht unmittelbar zugänglich. Da sie jedoch grundlegend für viele der

²⁸ Gaylor et al. (2015, 17) führen dies vor allem auf die mangelnde Bereitschaft etablierter Bildungsorganisationen zurück, Entwicklungen in diesem Bereich voranzutreiben oder zu unterstützen. Die Organisationen befürchten demnach den Rückgang der Attraktivität ihrer Bildungsgänge und damit eine schwindende Beteiligung, wenn informelles und non-formales Lernen an Bedeutung gewinnt.

²⁹ In dem hier analysierten Diskurs steht zwar die schulische Bildung im Fokus, vereinzelt gibt es jedoch erste Forderungen, non-formale und informelle Lernprozesse und -ergebnisse in die Diskussion einzubeziehen.

hier analysierten Diskurspositionen ist, soll sie nachfolgend ausführlich erläutert werden. Hierzu wird in Unterkapitel 5.1 näher auf die Geschlechterkonzeption und Forschungsrichtungen der soziologischen Geschlechterforschung eingegangen. In Abschnitt 5.1.1 werden dabei wichtige Schritte der Erkenntnisgewinnung und zentrale Ansätze sozialer Geschlechterkonstruktion aufgezeigt. Daran anschließend wird in Abschnitt 5.1.2 eine Einordnung der alltäglichen Geschlechterkonzeption aus dieser Perspektive vorgenommen. In Abschnitt 5.1.3 erfolgt abschließend eine Skizzierung zentraler Forschungsströmungen der Geschlechterforschung, um die eingangs vorgestellten Konzepte disziplinär zu verorten.

In Unterkapitel 5.2 wird dann konkret auf die pädagogische Geschlechterforschung eingegangen. Dabei wird in Abschnitt 5.2.1 kurz ihre historische Entwicklung aufgezeigt, da diese grundlegend für die heutige Forschungsrichtung ist. Anschließend erfolgt in Abschnitt 5.2.2 eine Vorstellung traditioneller Argumentationsansätze, die den Diskurs über die letzten Jahrzehnte geprägt haben und die bis heute immer wieder vorgebracht werden. Darauf folgend werden in Abschnitt 5.2.3 aktuelle Forschungsansätze der pädagogischen Geschlechterforschung inklusive ihrer inhaltlichen Schwerpunkte vorgestellt. Schließlich wird in Abschnitt 5.2.4 darauf eingegangen, wie die deutsche pädagogische Geschlechterforschung im internationalen Diskurs zu verorten ist und welche Themen im Kontext von Schule und Geschlecht international eine Rolle spielen. Anknüpfend an oder auch entgegen solcher wissenschaftlicher Thematisierungsweisen entstehen Diskussionen und Entwicklungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Diese werden in Kapitel 6 besprochen.

5.1 Allgemeine soziologische Geschlechterforschung

5.1.1 Entwicklung eines sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnisses

Grundlegend für das Geschlechterverständnis in der soziologischen Geschlechterforschung ist die Annahme, dass Geschlechterdifferenzen im Wesentlichen sozial konstruiert werden und nicht auf biologischen Merkmalen beruhen. Diese Annahme wurde erst in den letzten Jahrzehnten empirisch und theoretisch aufgearbeitet. Das sozialkonstruktivistische

vistische Geschlechterkonzept befindet sich seitdem in einem stetigen Entwicklungsprozess. Da viele Argumentationsstränge aufeinander aufbauen, werden die Erkenntnisse nachfolgend in einem chronologischen Überblick dargestellt.³⁰

Noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts galt das Geschlecht als unabwendbares Schicksal der Natur, welches, so wurde es angenommen, in seiner jeweiligen Ausprägung (Mann oder Frau) nicht nur die Ausgestaltung des Körpers, sondern auch Verhaltensweisen, Charaktereigenschaften, Fähigkeiten etc. jedes Menschen bestimmt (vgl. Nestvogel 2004, 154-155). Die dominante Position des Mannes und die Unterordnung der Frau sowie andere geschlechtsbezogene Unterschiede in der Gesellschaft³¹ wurden mit der natürlichen Wesensbestimmung der Geschlechter begründet (vgl. Riegraf 2010, 61). Diese Vorstellung war nicht nur im Alltag, sondern auch in der Wissenschaft weit verbreitet. Die Entkopplung von Geschlecht und Natur bzw. Biologie stellte entsprechend einen bedeutenden Schritt für die Frauen- und Geschlechterforschung dar (vgl. Gildemeister 2008b, 167). Dieser wurde von der US-amerikanischen Frauenforschung in den 1970er Jahren (z. B. Rubin 1975) zunächst mit der konzeptionellen Unterscheidung von *sex* und *gender*³² vollzogen³³ (vgl. Scott 2001, 19-20; Gildemeister 2008b, 167). Mit *sex* wurden dabei die biologischen Komponenten von Männlichkeit und Weiblichkeit bezeichnet: die Anatomie, der Hormonspiegel oder physiologische Merkmale. Mit *gender* wurden hingegen psychologische, soziale und kulturelle Aspekte beschrieben (vgl. Kessler & McKenna 1978, 1; West & Zimmerman 1987, 7). Dabei wurde zunächst davon ausgegangen, dass das soziale Geschlecht ausgehend von und in Orientierung an dem biologischen Geschlecht entsteht (vgl. Gildemeister 2008a, 137). Durch die konzeptionelle Trennung der beiden Begriffe wurde aber eine Möglichkeit dafür geschaffen, ihre Wirkungszusammenhänge als getrennt zu verstehen und zu erforschen (vgl. Gildemeister 2008a, 137). Auffassungen über das Wesen von

³⁰ Ich gehe an dieser Stelle nur auf ausgewählte Erkenntnisse und Ansätze ein. Diese sollen eine grundlegende Vorstellung davon vermitteln, wie Geschlecht in der Frauen- und Geschlechterforschung, Soziologie o. ä. verstanden und untersucht wird. Die hier vorgestellten theoretischen Konzepte dienen als Basis, um die Argumentation im analysierten Diskurs nachvollziehen zu können (Teil IV). Dabei habe ich bewusst einige zentrale Theorien und Konzepte außen vor gelassen oder nur sehr kurz aufgegriffen, da sie für die genannten Zwecke nicht relevant bzw. geeignet waren. Dies soll aber nicht als Abwertung der jeweiligen Erkenntnisse, Personen, Werke etc. missverstanden werden.

³¹ Bezugspunkt bilden die deutsche Gesellschaft sowie dieser, in Bezug auf das Geschlechterverständnis, ähnliche Gesellschaften (z. B. andere europäische Länder, US-Amerika).

³² Sie greifen damit, Kessler & McKenna (1978, 7f.; in Anlehnung an Stoller 1968) zufolge, eine begriffliche Unterscheidung angelsächsischer Sexualwissenschaftler der 1950er Jahre auf.

³³ Im deutschsprachigen Raum fand die soziale Konstruktion von Geschlecht erst in den 1990er Jahren breite Beachtung (vgl. Riegraf 2010, 61).

Mann und Frau und ihre Bestimmung, Zuschreibungen über die Aufgabengebiete von Frauen und Männer oder Hierarchisierungen von Geschlecht wurden durch diese Trennung erstmals thematisierbar, erforschbar und letztlich auch kritisier- und veränderbar (vgl. Degele 2008, 67).

Nun stellte sich die Frage, wie soziale Konstruktionsprozesse von Geschlecht nachgewiesen werden können. Wie ließ sich belegen, dass Geschlecht tatsächlich im Wesentlichen sozial konstruiert ist und nicht biologisch bedingt? Bislang konnte wissenschaftlich nur festgestellt werden, dass sich Männer und Frauen unterschiedlich verhielten. Ob das auf biologische oder soziale Faktoren zurückzuführen war, ließ sich daraus nicht ableiten. Wichtige Anstöße für die Untersuchung geschlechtlicher Sozialisationsprozesse gaben die Erkenntnisse kulturvergleichender anthropologischer Studien, insbesondere von Margaret Mead (1980 u. a.). Auf Basis ihrer Forschungsarbeiten zu Südsee-Völkern konnte sie nachweisen, dass sich Geschlechterverhältnisse und -aufgabenverteilungen sowie das Verständnis darüber, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen welchem Geschlecht zuzuordnen sind, kulturell sehr stark unterscheiden (vgl. Nestvogel 2004, 155). Allerdings ließ sich damit weiterhin nicht erklären, wie, wenn nicht durch biologische Faktoren, Geschlechterdifferenzen entstehen. Es musste der Frage nachgegangen werden, mit welchen Mechanismen Männlichkeit und Weiblichkeit sozial hergestellt werden. Da der Gedanke einer sozialen Konstruktion von Geschlecht bis dahin in der Wissenschaft überwiegend negiert oder als unwichtig erachtet worden war, gab es hierzu bis dahin keine nennenswerte Forschung. Um die soziale Konstruktion von Geschlecht methodisch und methodologisch überhaupt fassen zu können, mussten neue Forschungszugänge gefunden werden.

Erste grundlegende Erkenntnisse über soziale Konstruktionsprozesse von Geschlecht wurden in der soziologischen Interaktionstheorie gewonnen (vgl. Wetterer 2004, 123). Garfinkel (1967) zeigte mit seiner empirischen Forschung über Transsexualität³⁴ erstmalig, „wie die Geschlechtszugehörigkeit von Personen in Alltagsinteraktionen fortlaufend hergestellt wird, statt ihr als natürliche Tatsache zugrunde zu liegen“ (Wetterer 2004,

³⁴ Mit Transsexualität ist gemeint, dass eine Person das Gefühl hat, eine andere geschlechtliche Identität zu haben als ihr aufgrund biologischer Faktoren zugewiesen wurde oder ihr biologisches Geschlecht als falsch empfindet. Da dies wenig oder gar nichts mit der Sexualität der Person zu tun hat, ist dieser Begriff heutzutage umstritten und es wird häufiger von Transgender o. ä. gesprochen (vgl. Degele 2008, 79). Ich verwende an dieser Stelle trotzdem den ursprünglichen Begriff, da er im Kontext der Studien so verwendet wurde.

123). Ausgangspunkt für die Studien bildete die Annahme, dass mithilfe von Transsexuellen alltägliche Muster sozialer, geschlechtlicher Praxis, welche die Personen unbewusst realisieren, aufgedeckt werden können. Nicht-Transsexuelle handeln in alltäglichen Situationen automatisch ihrem Geschlecht entsprechend, weil sie von Geburt an als weiblich oder männlich sozialisiert worden sind. Geschlechtliche Routinen werden von ihnen in der Regel weder reflektiert noch thematisiert. Werden sie danach befragt, können sie hierzu meist keine Auskunft geben. Transsexuelle hingegen beschäftigen sich sehr aktiv mit geschlechtstypischen Verhaltensweisen sowie weiteren Voraussetzungen des Mann- oder Frau-Seins, um den Geschlechterwechsel erfolgreich vollziehen zu können. Von daher können sie, so die Annahme von Garfinkel (1967) und etwas später von Kessler & McKenna (1978), Geschlechterpraxen und geschlechtliche Typisierungsmuster auch sehr gut explizieren.

In seiner ‚Agnes-Studie‘ untersuchte Garfinkel (1967), welche Interaktionsarbeit die Mann-Frau-Transsexuelle Agnes nach ihrer Operation zur Frau leisten musste, um als Frau zu gelten. Sie stellte relativ schnell fest, dass allein die ‚richtigen‘ körperlichen Organe nicht ausreichen, um von ihrer sozialen Umwelt als ‚richtige‘ Frau anerkannt zu werden und als normal zu gelten. Sie musste erst lernen, sich auch wie eine Frau zu verhalten.

„Dazu gehörte, sich in spezifischer Weise zu bewegen (zum Beispiel mit kleineren Schritten), das Tragen von Kleidern, langen Haaren, sich von Männern die Tür aufhalten zu lassen und sich in Gesprächen zurückzuhalten.“³⁵ (Degele 2008, 80)

Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde das *Sex-Gender*-Konzept weiterentwickelt. Geschlecht wurde als reflexive soziale Praxis ausgewiesen, in der sich *Sex* und *Gender* wechselseitig hervorbringen (vgl. Wetterer 2004, 126). West & Zimmerman (1987) unterschieden bei der Herstellung von Geschlecht deswegen zwischen den drei Komponenten *Sex*, *Sex Category* und *Gender*, um gesellschaftliche und individuelle geschlechtliche Entwicklungs- und Zuordnungsprozesse sowie die jeweiligen Differenzierungskriterien als eigenständige Mechanismen aufzeigen und voneinander abgrenzen zu können. *Sex* bezieht sich auf das biologische Geschlecht. Im Gegensatz zu dem relativ weitgehenden Verständnis

³⁵ Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich um Geschlechtervorstellungen der 60/70er Jahre handelt, die teils von unseren heutigen abweichen. Diese Historizität macht aber ebenfalls deutlich, dass Geschlecht nicht ausschließlich natürlich sein kann.

von *Sex* bei der *Sex-Gender*-Unterscheidung (s. o.) ist hier mit *Sex* allerdings nur das Ergebnis des Zuschreibungsprozesses bei der Geburt gemeint, bei welchem anhand gesellschaftlich vereinbarter Merkmale (z. B. äußere Genitalien) das Geschlecht einer Person offiziell festgelegt wird (vgl. West & Zimmerman 1987, 127; 132). *Sex Categorization* stellt demgegenüber die geschlechtliche Einordnung einer Person im Alltag dar. Hierbei handelt es sich laut West & Zimmerman um eine „*commonsense categorization*“ (1987, 133), die in der alltäglichen Interaktion üblicherweise schnell und automatisch anhand des äußeren Erscheinungsbildes erfolgt: „*If people can be seen as members of relevant categories, then categorize them that way*“ (ebd.). West & Zimmerman (1987, 132) betonen, dass diese Kategorisierung unabhängig von der geschlechtlichen Einordnung bei der Geburt oder biologischen Merkmalen erfolgt, da diese in der alltäglichen Interaktion üblicherweise nicht sichtbar sind.³⁶ Es wird allerdings gesellschaftlich erwartet, dass sich die einzelnen Individuen entsprechend ihres *Sex* im Alltag so darstellen, dass alle anderen eindeutig erkennen können, welcher Kategorie sie angehören. Aufgrund dieses gesellschaftlichen Erwartungsdrucks und der gesellschaftlichen Sozialisierungsprozesse stimmen *Sex Category* und *Sex*, so ihre Annahme, bei den meisten Menschen überein³⁷ (ebd., 132-134). Als *Gender* bezeichnen sie schließlich diejenigen Aktivitäten, welche aus der *Sex Category* resultieren und dazu dienen, sich als Mitglied der Männer- oder Frauengruppe darzustellen. Die Aktivitäten ergeben sich aus gesellschaftlichen Normen in Bezug auf geschlechtstypische Einstellungen und Verhaltensweisen und müssen situationsadäquat sowie den Umständen entsprechend rezipiert und umgesetzt werden. West & Zimmerman (1987, 135) beschreiben den Prozess der Herstellung von Gender wie folgt:

„Doing gender consists of managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or, as the case may be, gender-inappropriate, that is accountable.“ (ebd.)

Hier wird die Komplexität der Prozesse geschlechtlicher Konstruktion noch einmal deutlich: Frauen können sich bis zu einem bestimmten Grad auch nicht-weiblich oder männlich verhalten³⁸, ohne dass sie als Nicht-Frau oder sogar als Mann wahrgenommen werden. Dann wird jedoch die (Un-)Angemessenheit der geschlechtlichen Darstellung der

³⁶ Hirschauer (1989, 106) zufolge ergibt sich hier ein sonderbares Spannungsverhältnis: Die gesellschaftlich wahrgenommene Offensichtlichkeit der Geschlechtszugehörigkeit steht im Widerspruch zum kulturell geforderten Unsichtbarmachen der Geschlechtsmerkmale. Dies unterscheidet Geschlecht von anderen Sozialfaktoren wie Ethnizität oder Alter, deren Unterscheidungsmerkmale tatsächlich sichtbar sind (vgl. ebd.).

³⁷ Nicht überein stimmen sie beispielsweise bei Transsexuellen.

³⁸ Für Männer gilt vice versa.

Person bewertet (vgl. West & Zimmerman 1987, 135-136; 146). Dies kann so weit gehen, dass die Person gesellschaftlich ausgegrenzt wird. Deswegen spricht Hirschauer (1989, 105) neben Geschlechtszuschreibung und -darstellung von Geschlechtszuständigkeit: Jedes Gesellschaftsmitglied hat auf kompetente Weise³⁹ Rechenschaft über sein Geschlecht abzulegen (vgl. ebd.).

Geschlecht kann weiterhin als Aspekt eines routinierten Verhaltensrepertoires angesehen werden, welches der Komplexitätsreduktion alltäglicher Interaktionen dient (vgl. Goffman 2001). Eine solche ist notwendig, damit die Gesellschaftsmitglieder die Anforderungen des Alltags bewältigen können und sich nicht von der Vielzahl an Möglichkeiten und Entscheidungen überfordert fühlen. Goffman (2001, 40-42) führt dies als Grund dafür an, warum Verhaltensweisen, Symbole, Eigenschaften etc. geschlechtlich kodifiziert, d. h. dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet, sind und mithilfe von Vereinfachungen, Übertreibungen, Stereotypisierungen oder Entkontextualisierungen für die Interaktionspraxis formalisiert werden. Eine Vielzahl möglicher Interpretationsweisen reduziert sich damit auf zwei Interpretationsmuster: männlich und weiblich (vgl. Goffman 2001, 40-42; 172-176). Ihre Bedeutung bekommen geschlechtliche Mechanismen vor allem im sozialen Miteinander: in der wechselseitigen Wahrnehmung verschiedener Individuen im direkten Kontakt und ihrer Reaktion aufeinander. Klassifikations- und Typisierungsmuster werden durch Anwendung in Interaktionen permanent aktualisiert und verstetigt (vgl. Gildemeister 2008a, 138). Daneben wird die Institutionalisierung und Diskursivierung der Geschlechterdifferenzen als bedeutsam für die Fortführung der Geschlechterkonstruktion angesehen (vgl. Butler 1991). Die Vorstellung natürlicher Geschlechterunterschiede wird demnach durch wirkungsreiche Diskurse, z. B. die Naturwissenschaften, gestützt und kontinuierlich reaktualisiert (vgl. Villa 2003, 68). Auch bedeutsame Institutionen bauen auf dieser Vorstellung auf und erzwingen eine eindeutige geschlechtliche Zuordnung. Beispiele für derartige Institutionen sind die geschlechtliche Arbeitsteilung, die räumliche Trennung z. B. bei sanitären Anlagen und die heterosexuellen Paarbildungen⁴⁰ (vgl. Goffman 2001, 321).

³⁹ Gemeint ist, dass die Person von anderen eindeutig als Mann oder Frau erkannt werden kann. Gleichzeitig dürfen die Zeichen aber nicht überspitzt werden (Hirschauer nennt hier „tuntiges“ Verhalten als Beispiel (ebd. 1989, 113)).

⁴⁰ Goffman (1977) geht davon aus, dass sich Paare vorrangig so zusammenfinden, dass sich stereotype Eigenschaften von Männern und Frauen als zutreffend erweisen. Demzufolge organisieren sich Männer und Frauen z. B. so, dass der Mann immer größer und stärker wirkt als die Frau (vgl. ebd., 321).

5.1.2 Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit

Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurde, wird die Bedeutung, die Geschlecht in unserem Alltag und in der Gesellschaft einnimmt, in der Frauen- und Geschlechterforschung nicht auf körperliche Merkmale und Funktionen zurückgeführt, sondern auf soziale Konstruktionsleistungen und die Institutionalisierung von Geschlecht. Bedeutsame Geschlechterunterschiede werden demnach sozial hervorgebracht, insbesondere durch Erziehung und Sozialisation, und basieren nicht auf körperlichen Geschlechterunterschieden. Als ganz wesentlich für die soziale Konstruktion von Geschlecht wird das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit angesehen, welches über Alltagstheorien der Geschlechterdifferenz abgesichert und reproduziert wird (vgl. Jäckle 2009, 326). Hierbei handelt es sich um alltagsweltliches Wissen über das Wesen und die Bedeutung von Geschlecht. Gildemeister & Hericks (2012, 8) verweisen darauf, dass alltagsweltliches Wissen sehr viel beständiger als wissenschaftliches Wissen ist, obwohl (oder vielleicht gerade, weil) es sich rational oft nicht begründen lässt. Es bleibt häufig auch dann weiter bestehen, wenn die Annahmen wissenschaftlich bereits widerlegt wurden. Das lässt sich u. a. damit begründen, dass es zumeist emotional und moralisch aufgeladen ist und einen selbstverständlichen Hintergrund für das alltägliche Handeln bildet. Wissenschaftliches Wissen unterliegt demgegenüber einer kontinuierlichen Überprüfung und wird immer wieder revidiert, wenn neuere Erkenntnisse ältere Überzeugungen widerlegen⁴¹ (vgl. Gildemeister & Hericks 2012, 8; vgl. auch Unterkap. 7.2 und 7.3).

Unser alltägliches Geschlechterwissen besteht aus vier Grundannahmen, die das geschlechtliche Handeln bestimmen und die i. d. R. nicht infrage gestellt werden: Dichotomie, Naturhaftigkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht. Die erste Grundannahme lautet, dass es genau zwei Geschlechter – männlich und weiblich – gibt (Geschlechterdichotomie).⁴² Dieser Annahme folgend wird jeder Mensch einem der beiden Geschlechter zugeordnet. Geschlechtslosigkeit, mehrfache Geschlechtszugehörigkeit oder weitere Geschlechter werden entweder gar nicht erst in Betracht gezogen oder aber als Abweichungen der Normalität eingeordnet (vgl. Jäckle 2009, 327). Zweitens wird Geschlecht als etwas Natürliches angesehen (Naturhaftigkeit von Geschlecht). Die Geschlechterdichotomie wird auf die Genitalien zurückgeführt und mit ihnen begründet (vgl.

⁴¹ So lautet zumindest eine gängige Vorstellung von Wissenschaft. Auf ein anderes Wissenschaftsverständnis wird in Kapitel 7 eingegangen.

⁴² Allerdings sind in jüngerer Zeit Veränderungen in der Sicht über Geschlecht feststellbar, z. B. die (rechtliche) Anerkennung von Geschlechtervielfalt oder die zunehmende Akzeptanz von Trans* und Inter*sexuellen.

Degele 2008, 81). Jeder Mensch wird bei der Geburt einem der beiden Geschlechter zugeordnet. Dabei wird angenommen, dass die Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter auf Basis körperlicher Merkmale immer zweifelsfrei möglich ist (Eindeutigkeit). Schließlich wird davon ausgegangen, dass Geschlecht über die Zeit unveränderbar ist (Unveränderbarkeit von Geschlecht). Dem Alltagsverständnis nach wird jeder Mensch mit einem Geschlecht geboren und besitzt dieses Geschlecht sein Leben lang (vgl. Jäckle 2009, 327). Es kann demnach nicht verändert oder gewechselt werden.

Die vier Annahmen bilden zusammen die Wissensbasis der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit und formieren einen grundlegenden geschlechtlichen Orientierungsrahmen für alle Gesellschaftsmitglieder. Die Internalisierung des Geschlechterwissens ist Voraussetzung für gesellschaftliche Anerkennung und Handlungsfähigkeit. Deswegen entwickeln die meisten Menschen eine Geschlechtsidentität, die in Einklang mit dem Geschlecht steht, welches ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde (vgl. Jäckle 2009, 327). Das Alltagswissen über Geschlecht wird in der Erziehung vermittelt und im alltäglichen Handeln ständig aktualisiert. So bringen Eltern ihren Kindern bei, wie sich Jungen und Mädchen verhalten müssen und nach welchen Kriterien sie zwischen männlich und weiblich unterscheiden können (vgl. Gildemeister & Hericks 2012, 214).

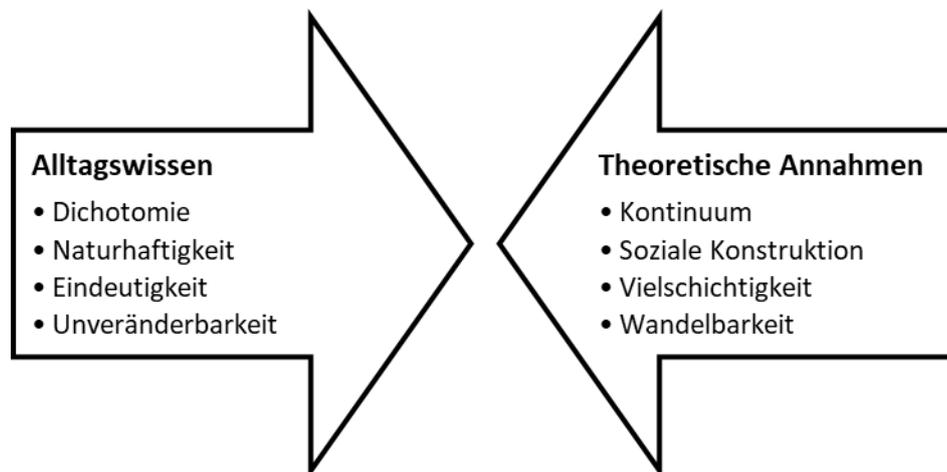


Abbildung 3: Alltagswissen und theoretische Annahmen zu Geschlecht

In Abbildung 3 sind die Annahmen der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit den wesentlichen Annahmen der Geschlechterforschung gegenübergestellt. Neben der sozialen

Konstruiertheit von Geschlecht, die bereits ausführlich vorgestellt wurde, wird in der Geschlechterforschung davon ausgegangen, dass Geschlecht vielschichtig und wandelbar ist und sich nur in einem Kontinuum abbilden lässt. Dies lässt sich sogar anhand von Erkenntnissen der Naturwissenschaften belegen. Die Geschlechterzuordnung (männlich oder weiblich) ist auch nach biologischen Gesichtspunkten oft gar nicht so eindeutig möglich, wie im Alltag angenommen wird. Neben den Genitalien sind weitere körperliche Merkmale zur Ausprägung des biologischen Geschlechts ausschlaggebend, z. B. die Chromosomenverteilung und der Hormonspiegel. Alle diese Merkmale tauchen in der Realität in unterschiedlichen Variationen und Kombinationen auf (vgl. Degele 2008, 62).

„Die strikte Dichotomie, welche der Unterscheidung von zwei und nur zwei Geschlechtern zugrunde liegt, findet in der Biologie der Geschlechterdifferenz keine Entsprechung. Neben den – weitaus am häufigsten vorkommenden – Chromosomkonstellationen XX und XY gibt es weitere Konstellationen (z. B. XXY oder XYY). Auch beim gonadalen, beim hormonalen und beim morphologischen Geschlecht lassen sich Variationen beobachten.“ (Meuser 2008, 635)

Nur die beiden am häufigsten auftretenden Kombinationen mit entsprechenden Merkmalsausprägungen sind diejenigen, auf Basis derer eine biologische Charakterisierung und Einteilung von Mann und Frau erfolgt. Daneben gibt es aber noch zahlreiche weitere Ausprägungen und Kombinationen. Würde diese Vielfalt berücksichtigt, müsste Geschlecht als ein Kontinuum abgebildet werden (vgl. Degele 2008, 62). Warum sich eine solche Sichtweise auf Geschlecht, die sich an den biologischen Ausprägungen orientiert, jedoch nicht durchgesetzt hat, wird auf gesellschaftliche Entwicklungen zurückgeführt. Darauf soll nachfolgend kurz eingegangen werden.

Die Ursprünge der beschriebenen Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit werden im 18. Jahrhundert gesehen, als das Bürgertum an Bedeutung gewann und mit ihm das Ideal der bürgerlichen Familie und einer familiären Arbeitsteilung (vgl. Wetterer 2004, 127). Bis dahin war ein Denken in den zwei Geschlechtergruppen, Mann und Frau, wie es heute üblich ist, überhaupt nicht vorstellbar. Geschlecht hatte vorrangig eine genealogische Bedeutung und diente damit der Unterscheidung von Abstammungslinien (vgl. Gildemeister

& Hericks 2012, 8-9). Der gesellschaftliche Stand, die Religionszugehörigkeit und die Berufsgruppe waren entscheidendere Faktoren für Gruppenzugehörigkeiten.⁴³

„Königin, Herzogin [...] oder Leibeigene ließen sich in der damaligen Lebenswirklichkeit und Wahrnehmung nicht unter einer Kategorie subsumieren – sie hatten eben nicht das gleiche Geschlecht [...].“ (Gildemeister & Hericks 2012, 8)

Dies änderte sich mit dem Erstarken des Bürgertums und dem Bedeutungsverlust von Kirche und Adel. Zu dieser Zeit entwickelte sich das Ideal einer fürsorglichen, die Kinder erziehenden Ehefrau und Mutter auf der einen Seite und dem für den finanziellen Unterhalt der Familie sorgenden Vater und Ehemann auf der anderen Seite (vgl. Gildemeister & Hericks 2012, 11). Frauen und Männer wurden damit zwei voneinander getrennten Bereichen zugewiesen: der Erwerbsphäre und der Privatsphäre. Die Sozialwelt wurde „verzwei-geschlechtlich“ (Wetterer 2004, 127) und naturalisiert (vgl. ebd.).

„Waren in der ständischen Gesellschaft die an die Geschlechtszugehörigkeit geknüpften Rechte und Pflichten an bestimmte Positionen gebunden, so werden sie – zunächst im Bürgertum – ins Innere der Person verlagert und zur inneren Verpflichtung, die als solche alles Handeln, Denken und Fühlen bestimmt. Der Geschlechtscharakter ist gerade nicht mehr positional verankert und insofern ersichtlich sozial konzipiert. Er wird zum ‚natürlichen Geschlechtscharakter‘ und die an die Geschlechtszugehörigkeit geknüpften sozialen Erwartungen werden zur ‚natürlichen Bestimmung‘ insbesondere des Weibes, das im Inneren der Familie seinen naturgemäßen Platz findet, während der Mann hinaus geht in die Welt der Kultur, der Berufe, der Wissenschaften und der Künste [...].“ (Wetterer 2004, 127)

Die Trennung der Geschlechter in zwei Welten und die geschlechtliche Arbeitsteilung war zunächst ein rein bürgerliches Ideal. Bei vielen Familien, insbesondere in den unteren Bevölkerungsschichten, war es hingegen gar nicht denkbar, auf die Frau als Arbeitskraft zu verzichten. Mit der Zeit hat sich aber zumindest die Vorstellung zweier unterschiedlicher

⁴³ Damit ist nicht gemeint, dass es bis dahin nicht auch schon die Unterscheidung von Mann und Frau gab oder dass diese keine gesellschaftliche Relevanz gehabt hätte. Im Gegenteil, auch vorher gab es schon eine „geschlechterhierarchische Grundordnung“ (Degele 2008, 63). Aber „erst mit dem Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft und der Trennung von Erwerbsarbeit [wurde diese; D. D.] festgeschrieben, ideologisch abgesichert und verfestigt [...].“ (ebd.).

Geschlechtscharaktere und deren unterschiedliche Bestimmung in der gesamten Gesellschaft durchgesetzt. Dies ist vor allem auf den gesellschaftlichen Einfluss des Bürgertums zurückzuführen.⁴⁴

„Geschlecht wurde in dieser Zeit als bipolare Geschlechterdifferenz konstruiert, zur grundlegenden Denkfigur und Ordnungsvorstellung stilisiert und bildet seitdem einen Grundsatz modernen Denkens.“ (von Felden 1999, 31)

Über das Bildungsbürgertum erhielt die Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit auch Einzug in die Wissenschaft. Das alltagsweltliche Geschlechterverständnis wurde dort nicht kritisch hinterfragt, sondern als objektive Tatsache übernommen und wissenschaftlich fundiert (vgl. Degele 2008, 62). Die Konzeption von Männern und Frauen als zwei gegensätzliche Geschlechtscharaktere erfolgte dabei einerseits über die Medizin und die Biologie, indem beispielsweise die Körper anatomisch zergliedert und akribisch vermessen wurden, um Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufzeigen zu können. Der Körper des weißen, gesunden Mannes wurde als Ideal dargestellt (vgl. Schaufler 2012, 30). An seinem Maßstab wurden andere Körper, insbesondere die Körper weißer Frauen und schwarzer Männer, gemessen und Abweichungen dokumentiert. Andererseits trugen geistes- und sozialwissenschaftliche Diskurse ganz wesentlich zur Reproduktion der Vorstellung einer natürlich bedingten Geschlechterdifferenz bei (vgl. Degele 2008, 62).

Ein bekanntes Beispiel dafür, wie Geschlechterunterschiede in pädagogischen oder philosophischen Schriften dieser Zeit als naturbedingt ausgewiesen wurden und sich damit in den gesellschaftlichen Wissensbeständen zementierten, ist Rousseaus Werk „Émile oder Über die Erziehung“ aus dem Jahr 1762 (vgl. Fegter 2012, 48). Dort stellt er Emile als „Idealbild eines körperlich starken, gesunden, gelenkigen, gewandten, genügsamen, unermüdlichen, widerstandsfähigen und gewaltbereiten Jungen bzw. jungen Mannes“ (Strotmann 1999, 120) dar. Den Mädchen und Frauen schreibt er demgegenüber

„qua Natur wesenhafte Eigenschaften wie Unterordnung, Anhänglichkeit, Fürsorge, Gehorsam, Eifer, Geduld und Zärtlichkeit zu. Er leitet hieraus ein ebenso natürliches hierarchisches Geschlechterverhältnis ab und entwirft Mädchenerziehung als Anleitung zu Gehorsam, Unterstützung und Häuslichkeit. Kennzeichnend für diese päd-

⁴⁴ Der Zusammenhang zwischen dem alltäglichen Geschlechterverhältnis und der Entwicklung des Bürgertums wurde hier nur sehr knapp skizziert. Eine detailliertere Darstellung würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Für eine ausführliche Beschreibung der Zusammenhänge aus Sicht der Geschlechterforschung vgl. z. B. Gildemeister & Hericks (2012, 8 ff.).

gogische Idee Rousseaus ist, dass die Erziehung des männlichen Kindes zu Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Gestaltungskraft zugleich als das allgemeine Prinzip menschlicher Bildung dargelegt wird, [...]“ (Fegter 2012, 48)

Die Begründung der Zweigeschlechtlichkeit über die Natur und die Vorstellung natürlicher Geschlechtscharaktere, wie sie auch Rousseau vornahm, ist in einem Zusammenhang zu gesellschaftlichen Entwicklungen und dem damaligen Zeitgeist zu sehen. Im Zuge der Aufklärung wurde der Glaube an einen allmächtigen Gott abgelöst durch „die Konzeption einer Natur, die der Mensch [...] verstehen, berechnen und beherrschen konnte [...]“ (Gildemeister & Hericks 2012, 47). Auch der Mensch wurde infolgedessen als Evolutionsprodukt angesehen, dessen Verhaltensmöglichkeiten natürlich determiniert sind und entsprechend nicht von ihm selbst beeinflusst werden können (vgl. Gildemeister & Hericks 2012, 47).

5.1.3 Forschungsrichtungen und Theorieperspektiven im Überblick

Die im letzten Abschnitt aufgezeigten Vorstellungen über Mensch und Natur sowie über Geschlechterunterschiede wurden – wie dort beschrieben – durch gesellschaftliche Entwicklungen hervorgebracht, haben sich dann aber als natürliche Gegebenheiten im gesellschaftlichen und individuellen Bewusstsein verfestigt. Die soziologische Geschlechterforschung hat es sich zur Aufgabe gemacht, dieses Bewusstsein und Prozesse seiner alltäglichen Reproduktion zu untersuchen und kenntlich zu machen.

Die soziologische Geschlechterforschung selbst wurde dabei bislang im Wesentlichen über ihr Geschlechterverständnis und dessen historischen Entwicklungsprozess skizziert. Über dieses Verständnis und die Abgrenzung der soziologischen Geschlechterforschung von den Naturwissenschaften wurde ein eher einheitliches Bild dieser Disziplin vermittelt. Die soziologische Geschlechterforschung ist allerdings in sich sehr heterogen und vielfältig, worauf in diesem Abschnitt eingegangen werden soll. Um einen kurzen Überblick zu geben, wie sich die soziologische Geschlechterforschung ausdifferenziert, werden nachfolgend in Anlehnung an Degele (2008, 14 ff.) drei grundlegende Strömungen und ihre

Theorieperspektiven vorgestellt:⁴⁵ die strukturorientierte Gesellschaftskritik, der interaktionistische Konstruktivismus und der diskurstheoretische Dekonstruktivismus. Damit soll deutlich gemacht werden, dass es sich bei der Geschlechterforschung um ein breites Feld handelt, in dem sich auf verschiedenen Ebenen und mithilfe unterschiedlicher theoretischer, methodologischer und methodischer Zugänge mit Geschlecht auseinandergesetzt wird.

Die strukturorientierte Gesellschaftskritik fokussiert die „strukturelle Ebene gesellschaftlicher Geschlechterungleichheit“ (Degele 2008, 17). Sie ist als Frauenforschung⁴⁶ aus der zweiten Frauenbewegung⁴⁷ hervorgegangen und war deswegen zu Beginn stark politisch ausgerichtet. Die Ziele der Frauenbewegung, Geschlechterungleichheit in der Gesellschaft abzuschaffen, wurden auch von der Frauenforschung mitgetragen. In den Anfängen der 1970er und 1980er Jahren setzte sich die Frauenforschung aus einer Makro Perspektive mit der gesellschaftlichen Situation und Unterdrückung von Frauen⁴⁸ auseinander (vgl. Degele 2008, 17). Später wurden Selbstverständnis und Forschungsgegenstand auf alle Geschlechter ausgeweitet und hierarchische Geschlechterverhältnisse allgemein in den Blick genommen (vgl. Degele 2008, 17). Anfänglich waren Wissenschaft und politische Bewegungen miteinander verwoben, mit der Zeit haben sich jedoch zwei (weitestgehend) getrennte Bereiche ausdifferenziert (vgl. auch Unterkap. 6.1). Die Frage, ob die

⁴⁵ Hierbei handelt es sich um eine von vielen Strukturierungsweisen. Die Strukturierung von Degele (2008) hat den Vorteil, dass lediglich zwischen drei Richtungen unterschieden wird und damit eine vergleichsweise einfach nachzuvollziehende Einteilung erfolgt. Dieser Detaillierungsgrad ist an dieser Stelle ausreichend, da lediglich ein kurzer Überblick gegeben werden soll. Es sei aber darauf hingewiesen, dass es sich um eine starke Vereinfachung und Reduktion handelt, die der realen Vielfalt und Heterogenität der Geschlechterforschung nur bedingt gerecht wird. Für eine differenziertere Unterteilung und Vorstellung verschiedener Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung vgl. bspw. das Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (z. B. Becker & Kortendieck 2004).

⁴⁶ Die Frauenforschung ist aufgrund von zwei zentralen Anliegen entstanden. Zunächst ging es darum, Forschung *von* Frauen voranzutreiben und eine Vernetzung von forschenden Frauen zu ermöglichen. Da es Frauen, bis auf wenige Ausnahmen, bis Anfang des 20. Jahrhunderts nicht gestattet gewesen war, ein Universitätsstudium aufzunehmen (vgl. Abschn. 4.1.2), gab es kaum Wissenschaftlerinnen und die wenigen, die es gab, standen nicht in Kontakt miteinander. Als zweites ging es darum, Forschung *über* Frauen und Mädchen zu betreiben. Denn in der Wissenschaft waren Themen, die die Lebenswelten von Frauen betrafen, bis dahin überwiegend ignoriert worden (vgl. Althoff et al. 2001, 27). Althoff et al. (2001, 27) sprechen in diesem Zusammenhang von einem *male bias*: der „Voreingenommenheit des männlichen Blicks und die damit verbundene Verzerrung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (ebd.).

⁴⁷ Die Frauenbewegung sprach sich gegen die männliche Vormachtstellung sowie die Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft aus und verfolgte die Intention, Geschlechterungleichheit in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu reduzieren (vgl. Althoff et al. 2001, 27; vgl. auch Unterkap. 6.1).

⁴⁸ Hierfür war zu dieser Zeit die Verwendung des Begriffs ‚Patriarchat‘ üblich, der inzwischen jedoch keine breite Verwendung mehr findet (vgl. Degele 2008, 17). „Der Begriff Patriarchat soll Ungleichheiten und Diskriminierungen als Teile eines übergreifenden Phänomens erfassen. [...] Es geht also um die Monopolisierung von Machtpositionen durch Männer in allen sozialen Bereichen“ (Degele 2008, 38).

Frauen- und Geschlechterforschung politisch ist, sein darf oder sein sollte, stellt sich trotzdem bis heute⁴⁹ (vgl. Degele 2008, 17). Ebenso wie die strukturorientierte Gesellschaftskritik setzt sich der interaktionistische Konstruktivismus mit empirisch beobachtbaren Phänomenen auseinander. Im Fokus des interaktionistischen Konstruktivismus stehen die Prozesse der Geschlechterkonstruktion, vor allem auf der Mikroebene. Es wird der Frage nachgegangen, wie Geschlecht in Interaktionen hergestellt wird (vgl. Degele 2008, 17-18). Dabei stehen nicht Geschlechterunterschiede, sondern die Prozesse der Unterscheidung im Vordergrund (vgl. Gildemeister 2004, 136). Mithilfe empirischer Studien wird versucht, möglichst genau zu rekonstruieren, wie diese Herstellungsprozesse ablaufen (vgl. Degele 2008, 17-18). Ein Beispiel hierfür sind die Transsexuellenstudien, die in Abschnitt 5.1.1 beschrieben wurden.

Während sich die ersten beiden vorgestellten Strömungen mit empirisch beobachtbaren Phänomenen auseinandersetzen, beschäftigt sich die dritte Strömung, der diskurstheoretische Dekonstruktivismus, vorrangig mit Theorieentwicklung und betrachtet Geschlecht aus einer theoretischen Perspektive. Dabei wird u. a. an die Diskursforschung angeknüpft und Geschlecht als Ergebnis diskursiver Praktiken angesehen (vgl. Degele 2008, 18). Judith Butler, eine der prominentesten Theoretiker*innen, die dieser Richtung zuzurechnen ist, sieht die Sprache, die Diskurse und die symbolisch-diskursiven Ordnungssysteme als zentrale Orte und Modi der Geschlechterkonstruktion (vgl. Villa 2004, 142). Im Dekonstruktivismus wird auf diesen Annahmen basierend danach gefragt, wie Geschlechterverhältnisse oder Verständnisweisen von Geschlecht in Diskursen thematisiert werden und welche Wirkungen sich dadurch entfalten. Zudem wird geprüft, was nicht angesprochen und damit diskursiv ausgeschlossen wird (vgl. Degele 2008, 18-19).

„Fragen dekonstruktivistische Diskurstheorien immer auch danach, was ausgeschlossen wird, folgt daraus ein methodologisches Interesse, wie etwa, ob eine Forschungsfrage mit ausreichend differenzierten Begrifflichkeiten arbeitet. Ebenfalls interessiert, ob die zugrunde liegende Methodologie genug Abstand zum Alltagswissen herzustellen imstande ist.“ (Degele 2008, 19)

⁴⁹ Diese Frage wird in Teilen auch im Diskurs aufgegriffen, insbesondere von Kritiker*innen der Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. Teil IV).

Damit betrachtet diese Strömung auch den wissenschaftlichen Diskurs kritisch und untersucht, inwiefern dort beispielsweise alltagsweltliches Wissen über Geschlecht (vgl. Abschn. 5.1.2) anstelle wissenschaftlicher Geschlechterkonzeptionen (vgl. Abschn. 5.1.1) eine Berücksichtigung finden. Weiterhin aufgegriffen werden symbolische Ordnungen (z. B. Mann und Frau als Kategorien) und Machtmechanismen (vgl. Degele 2008, 19).

	Strukturorientierte Gesellschaftskritik	Interaktionistischer Konstruktivismus	Diskurstheoretischer Dekonstruktivismus
<i>Zentrale Begriffe</i>	Frau, Geschlecht, Patriarchat, Geschlechterverhältnisse	Interaktion, Geschlechterkonstruktion, Zweigeschlechtlichkeit	Heteronormativität, Macht, Performativität
<i>Forschungsgegenstand</i>	Sozialstruktur, gesellschaftliche Phänomene auf der Makro- und Mesoebene	Interaktionen auf der Mikroebene, methodologische Bedingungen und Konsequenzen	Theorien und Diskurse
<i>Politik und Kritik</i>	Kritische gesellschaftliche Perspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse, Gleichberechtigung von Frauen	Schwache sozialkritische Konzepte, Kritik von Kategorien	Schwache strukturkritische Konzepte, Kritik von Kategorien und Machtverhältnissen
<i>Protagonist*innen</i>	R. Becker-Schmidt, U. Beer, C. Honegger, S. Walby	R. Gildemeister, C. Hagemann-White, S. Hirschauer, Z. Kessler, W. McKenna	H. Bublitz, J. Butler, S. Hark, N. Sullivan, J. Derrida, M. Foucault

Tabelle 2: Theorieströmungen der Geschlechterforschung. In Anlehnung an Degele (2008, 15)

Obwohl sich die drei Strömungen, die in Tabelle 2 einander gegenübergestellt sind, in ihren Zugängen und inhaltlichen Schwerpunkten sehr grundsätzlich voneinander unterscheiden, lassen sich auch Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen zwischen ihnen feststellen. Gemeinsam ist allen zunächst der Fokus auf Geschlecht sowie die Überzeugung, dass Geschlecht „keine natürliche oder ontologische Tatsache darstellt, sondern als Produkt (sozialen) Tuns begriffen werden muss“ (Villa 2003, 143). Weiterhin teilen sie die Auffassung, dass es hierarchische Geschlechterverhältnisse gibt, die in soziale Interaktionen und Institutionen eingebettet sind (vgl. Degele 2008, 20). Eine weitere zentrale Gemeinsamkeit besteht in der Ansicht, „dass die gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse problematisch seien und der Veränderung bedürfen“ (Degele 2008, 20).

In der vorliegenden Arbeit findet aus inhaltlicher Sicht vor allem der interaktionistische Konstruktivismus und in Teilen auch die strukturorientierte Gesellschaftskritik eine Berücksichtigung. Das hat damit zu tun, dass Texte betrachtet werden, die vor allem die Mikroebene (und teils die Mesoebene) fokussieren. In den analysierten Texten wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Geschlecht im Unterricht bzw. in der Schule hat. Diese Fokussierung hat in der pädagogischen Geschlechterforschung Tradition, wie im nächsten Unterkapitel (Unterkap. 5.2) gezeigt wird. Aus wissenschaftstheoretischer und methodologischer Perspektive hat hingegen vor allem der diskurstheoretische Dekonstruktivismus eine Relevanz (vgl. Kap. 7). Auf diese Zusammenhänge und die konkrete analytische Umsetzung wird im dritten Teil der Arbeit eingegangen.

5.2 Die pädagogische Geschlechterforschung

5.2.1 Historische Wurzeln und Richtungen

Seit den 1970er Jahren haben sich verschiedene Forschungsstränge mit dem Fokus auf Schule und Geschlecht entwickelt (vgl. Popp 2009, 254). Zunächst entstand im Kontext der zweiten Welle der Frauenbewegung die feministische⁵⁰ Schulforschung als Teilgebiet der damaligen Frauenforschung⁵¹ (vgl. Bönold 2005, 89; vgl. auch Abschn. 5.1.3). Aufgrund dieses Entstehungskontextes war (und ist) die feministische Schulforschung in ihrer

⁵⁰ Die Bezeichnung einer Forschungsrichtung als feministisch deutet auf eine Zuordnung zur in Unterkapitel 5.1 vorgestellten soziologischen Geschlechterforschung hin. Sie kann dabei, wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angedeutet wurde, auch eine politische Perspektive oder Verbindung beinhalten, da die feministische Forschung i. d. R. gesellschaftliche Transformation befürwortet und inhaltliche sowie personelle Überschneidungen bestehen. Zudem sind Politik und Wissenschaft im Kontext feministischer Ziele miteinander verbunden: „Ohne politische Veränderungen sind feministische Ideen nicht umsetzbar, und gleichzeitig bedürfen diese Ideen einer theoretischen Begründung“ (Degele 2008, 40). Auf die politischen Dimensionen des Feminismus wird in Abschnitt 6.1.2 eingegangen.

⁵¹ Der erste Schritt in Richtung einer Institutionalisierung der Frauenforschung wurde 1976 mit der Durchführung der ersten Berliner Sommeruniversität der Frauen gegangen. Darauf folgten Phasen der Neubildung und Ausbreitung wissenschaftsinteressierter Frauengruppen sowie ihrer Systematisierung und Vernetzung in den 1980er Jahren. Eine offizielle Integration der Frauenforschung in das Wissenschaftssystem sowie eine Professionalisierung ihrer Akteurinnen wurde schließlich Ende der 1990er Jahre mithilfe rechtlicher Vorgaben (z. B. des Hochschulrahmengesetzes) und politischem Druck durchgesetzt (vgl. Metz-Göckel 2010, 896). Die Erkenntnisse der Geschlechterforschung werden jedoch bis heute von den etablierten Wissenschaftsdisziplinen, wenn überhaupt, eher am Rande rezipiert und diskutiert (vgl. Buchen et al. 2004, 16-17), weswegen Metz-Göckel von einer prekären Integration der Geschlechterforschung ins Wissenschaftssystem spricht (vgl. ebd. 2010, 896).

Ausrichtung und ihrer theoretischen Fundierung stark von der Geschlechterforschung beeinflusst (vgl. Popp 2009, 254). Erste zentrale Themen waren die „geschlechtsspezifische Sozialisation, Gewalt gegen Frauen und Mädchen und Sexismus in der Schule“ (Bönold 2005, 89). Das dahinter liegende politische Ziel bestand darin, die Bildung und Erziehung von Mädchen und Frauen zu verbessern und weibliche Benachteiligungen im Bildungs- und Erziehungssystem zu verringern (vgl. Bönold 2005, 89).

Die Perspektive der feministischen Schulforschung weitete sich schnell auch auf Jungen aus, da erkannt wurde, dass Jungen in der bisherigen Bildungsforschung nicht unter Geschlechtergesichtspunkten berücksichtigt worden waren (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 223). Zudem verbreiterte sich das Themenspektrum um die folgenden Themen:

„Geschlechterdifferenzen und -gleichheiten im Bildungssystem, (Un)Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen, Geschlechterstereotypisierungen und ihre Bedeutung für das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern, Möglichkeiten von Mädchen- und Jungenförderung, Fragen der Allgemeinen Didaktik und Prozesse von ‚doing gender‘ in der Schule.“ (Kampshoff & Nyssen 1999, 224)

Auch die theoretischen Ansätze, methodischen Zugänge und Schulprojekte wurden ausgebaut (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 224). Es konnte sich mit der Zeit eine vielfältige pädagogische Geschlechterforschung an den Universitäten und Hochschulen etablieren (vgl. Bönold 2005, 100). Neben der feministischen Schulforschung entstanden weitere Forschungsstränge mit einem Fokus auf Schule und Geschlecht, z. B. die Kritische Koedukationsforschung, bei der die gemeinsame Unterrichtung von Jungen und Mädchen empirisch untersucht wird. Zudem entwickelte sich eine schulische Interaktionsforschung, bei der Prozesse der Herstellung von Geschlecht in Unterrichtsinteraktionen im Vordergrund stehen (vgl. Popp 2009, 254). Ab Anfang der 1990er Jahre entstand zudem eine pädagogische Männerforschung; allerdings zunächst außerhalb des universitären Rahmens. Sie bildete sich aus einer Männergruppenszene und hatte den Anspruch, Forschung von Männern über Jungen und Männer zu betreiben (vgl. Bönold 2005, 97). Die pädagogische Männerforschung war, insbesondere zu Beginn, sehr stark praxisorientiert. Theoriebildung oder eine Beteiligung an den durch die Frauen- und Geschlechterforschung ausgelösten theoretischen Debatten wurde zunächst nicht vorgenommen. Ausgangspunkt war lange die Annahme grundlegender Geschlechterdifferenzen, womit die pädagogische Männerforschung auf dem Forschungsstand der 1980er Jahre zurückblieb, während in der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung eine intensive konzeptio-

nelle Weiterentwicklung stattfand. Erst seit der Jahrtausendwende sind in der pädagogischen Männerforschung deutliche Veränderungen hin zu einer stärkeren Theorieorientierung und Distanzierung vom Differenzansatz zu erkennen (vgl. Bönold 2005, 97; Budde 2014, 47ff.). Eine Annäherung zwischen der pädagogischen Männerforschung und der pädagogischen Geschlechterforschung ist in Teilen erkennbar.

Innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaften nimmt die gesamte pädagogische Geschlechterforschung bis heute eher eine Außenseiterposition ein. Forschungserkenntnisse und Theorien werden vom Hauptstrom der Erziehungswissenschaften kaum zur Kenntnis genommen (vgl. Schlüter 2019, 675; Bönold 2005, 87). Dies sieht Bönold (2005, 87) in einem starken Widerspruch zu der Tatsache, dass einige Themen der pädagogischen Geschlechterforschung, wie beispielsweise die Koedukationsproblematik, in den Erziehungswissenschaften durchaus als zentral und wichtig angesehen werden (vgl. ebd.).

5.2.2 Traditionelle Argumentationsansätze

In der pädagogischen Geschlechterforschung haben sich, häufig in Anlehnung an die allgemeine Frauen- und Geschlechterforschung, über den Zeitverlauf verschiedene Betrachtungsweisen auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Schule entwickelt (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 227). Über den gesamten Zeitraum war jedoch die Frage nach Gleichheit und Differenz zentral. Auf der einen Seite ging es immer wieder um die Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen in der Schule. Sind diese gleich oder unterschiedlich? Auf der anderen Seite standen normative Setzungen und Fragen des pädagogischen Umgangs im Vordergrund. Sollen Jungen und Mädchen gleich oder unterschiedlich behandelt werden? Darüber hinaus wurden in diesem Zusammenhang auch stetig systemische Bedingungen und Machtasymmetrien angesprochen. Historisch betrachtet lassen sich für diesen Themenkomplex verschiedene Argumentationsmuster herausarbeiten, die in der pädagogischen Geschlechterforschung diskutiert wurden. Nachfolgend soll eine Strukturierung von Kampshoff & Nyssen (1999) vorgestellt werden, die zwischen sieben Argumentationslinien der feministischen Schulforschung unterscheidet. Diese Systematisierung ist inzwischen zwar fast 20 Jahre alt, hat jedoch aus meiner Sicht auch heute noch bzw. wieder eine Relevanz, weil viele der Argumentationsansätze fortgeführt oder im gegenwärtigen Diskurs erneut aufgegriffen werden. Aufgrund veränderter Verhält-

nisse, Fokussierungen und Rahmenbedingungen sind die Diskussionen zwar inhaltlich anders ausgestaltet, die argumentativen Grundmuster sind jedoch überwiegend gleichgeblieben. An dieser Stelle beschränke ich mich allerdings zunächst darauf, auf vergangene Diskussionen zurück zu blicken, und nenne Beispiele aus diesen Diskussionen, da die Inhalte des aktuellen Diskurses erst im späteren Verlauf der Arbeit (insbesondere Teil IV) vorgestellt werden.

Als ersten Argumentationsansatz nennen Kampshoff & Nyssen (1999, 225) das *Repressionstheorem* (1). Dabei werden Machtverhältnisse, Geschlechterhierarchien und Benachteiligungsmechanismen thematisiert. In der Vergangenheit standen in entsprechenden Analysen die schulischen Benachteiligungsmechanismen gegenüber Mädchen im Vordergrund; zunächst die geringere Wertigkeit des Mädchenschulwesens und mangelnde Möglichkeiten der Höherqualifizierung und später beispielsweise die verdeckten Benachteiligungen im Rahmen der Koedukation (vgl. Abschn. 4.1.2). Als Zielstellung im Kontext des Repressionstheorems wird i. d. R. eine Gleichheit im Bildungsprozess und in den Bildungsergebnissen formuliert (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 225). Damit kommt es zu Überschneidungen mit dem zweiten Argumentationsansatz, dem *Gleichheitstheorem* (2).

Bei dieser Position geht es vorrangig um die Erzielung von Gleichheit in der Bildung: gleiche Bildungsbeteiligung, gleiche Bildungsinhalte für alle etc. Kampshoff & Nyssen (1999, 226-227) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „verordneten Gleichheit“ (ebd.) und nennen die Bildungspolitik der ehemaligen DDR hierfür als Beispiel. Geschlechtergleichheit und der Gedanke, alle Lernenden alles zu lehren, waren damals leitgebende politische Richtlinien zur Gestaltung von Bildung und wurden auch in der Wissenschaft aufgegriffen. So wurden Geschlechterdifferenzen, die in wissenschaftlichen Untersuchungen der 50er und 60er Jahre im Verhalten von Lernenden festgestellt worden waren, von den Forschenden damit erklärt, dass Kinder bis dahin in ihrer Freizeit unterschiedlichen Aktivitäten nachgegangen waren und als Folge unterschiedliche Geschlechterrollen verinnerlicht hatten (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 228).

Während beim Gleichheitstheorem also die Gleichheit der Geschlechter hervorgehoben wird, steht bei der *Differenz-Hypothese* (3) dagegen die geschlechtliche Unterschiedlichkeit im Vordergrund (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 226). Hier werden bewusst die unterschiedlichen Lebenswelten, Interessen, Sichtweisen etc. von Jungen und Mädchen untersucht und aufgezeigt. Die Unterschiedlichkeit wird für sich nicht problematisiert, denn beide Geschlechterwelten werden als gleichwertig und gleichberechtigt angesehen (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 236).

	Ansatz	Inhaltliche Schwerpunkte und Besonderheiten
(1)	<i>Repressionstheorem</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung der Benachteiligungsmechanismen von Mädchen • Forderung nach Gleichberechtigung der Geschlechter (z. B. gleiche Bildungsbeteiligung)
(2)	<i>Gleichheitstheorem</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Forderung nach gleicher Bildungsbeteiligung und inhaltlich gleicher Bildung von Jungen und Mädchen; „verordnete Gleichheit“ • Beispiel: Position der DDR
(3)	<i>Differenz-Hypothese</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Betonung der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (z. B. unterschiedliche Interessen oder Zugangsweisen) • Gleichzeitig: Betonung der Gleichwertigkeit beider Geschlechter
(4)	<i>Defizit-Hypothese</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von Analysen zur Identifikation schulischer Defizite von Jungen und Mädchen • Grundlage: normatives Konzept der Geschlechtergleichheit • Forderung, Benachteiligungen zu reduzieren
(5)	<i>Differenzierungspostulate</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Betonung der Heterogenität der Geschlechtergruppen (Unterschiede aufgrund des Familienstands, Bildungsgrads etc.) • Gleichzeitig: Hervorhebung der Gemeinsamkeiten von Jungen und Mädchen
(6)	<i>Demokratische Differenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Gleichheit und Differenz: Suche nach geschlechtsübergreifenden Gemeinsamkeiten und gleichzeitig Betonung von Unterschieden • Vermeidung von Hierarchisierungen
(7)	<i>Konstruktivismus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung von Prozessen der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Schulalltag insbesondere mithilfe ethnografischer Studien
(8)	<i>Dekonstruktivismus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der Relevanz von Geschlecht im Schulalltag • Annahme, dass Geschlecht in schulischen Interaktionen nicht immer bedeutsam ist

Tabelle 3: Argumentationsansätze feministischer Schulforschung

Bei Ansätzen, die die *Defizit-Hypothese* (4) aufwerfen, wird hingegen ein normatives Konzept der Geschlechtergleichheit vertreten. Unterschiede werden als Indikatoren für Defizite einer der Geschlechtergruppen angesehen. Als Anspruch ist eine formale Gleichheit formuliert, z. B. bei Bildungsbeteiligung, Schulabschlüssen, Zugängen zur Ausbildung und

Arbeitsmarkt, Übernahme von Haushaltspflichten etc. Diese soll erzielt werden, indem Nachteile kompensatorisch ausgeglichen werden (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 226). Die Besonderheit des *Differenzierungspostulats* (5) gegenüber den vorangegangenen Argumentationsansätzen besteht darin, dass hier Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen betont werden (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 226). Zwischen Lernenden wird dann z. B. hinsichtlich ihres Lernverhaltens, ihrer Leistungen, ihrer Interessenschwerpunkte etc. differenziert (vgl. ebd., 238). Außerdem werden geschlechterübergreifende Gemeinsamkeiten hervorgehoben.

„Der Differenzierungsansatz hebt also die Pauschalisierungen über `die´ Mädchen, `die´ Jungen auf und ist, konsequent weitergedacht, in der Lage, Individualisierungsanstrengungen ernstzunehmen und Geschlechterstereotypisierungen abzubauen.“
(vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 238)

Im *Ansatz der demokratischen Differenz* (6) wird versucht, verschiedene Ansprüche vorangegangener Argumentationslinien miteinander zu vereinbaren. Insbesondere geht es darum, Differenz und Gleichheit gleichzeitig zu denken und zu akzeptieren. Mädchen und Jungen sollen in der Schule in ihrer Verschiedenheit als gleichwertig anerkannt werden (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 238). Dieser Ansatz hat mit dem vorangegangenen Ansatz (5) sowie der *Differenz-Hypothese* (3) gemein, dass sie der vielschichtigen und oft widersprüchlichen Realität des Schulalltags am besten entsprechen, während die anderen Ansätze sehr stark vereinfachen und damit der Realität weniger gut gerecht werden (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 226). Die *sozialkonstruktivistischen Ansätze* (7) kritisieren schließlich viele der vorangegangenen Konzepte, weil diese Zweigeschlechtlichkeit voraussetzen und damit selbst reproduzieren (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 239ff.).

Entgegen diesem Vorgehen fragen sozialkonstruktivistische Ansätze nach Mechanismen und Zusammenhängen, im Rahmen derer Geschlecht in der Schule hergestellt wird. Empirisch werden Prozesse der Geschlechterkonstruktion im schulischen Alltag beispielsweise über ethnografische Studien erfasst (vgl. Kampshoff & Nyssen 1999, 239; Schultheis & Fuhr 2006, 58-59). Aufbauend darauf gibt es neuere Ansätze des *Dekonstruktivismus* (8), in denen nach Situationen oder Kontexten im Unterrichtsalltag gesucht wird, in denen Geschlecht keine Rolle spielt oder eine untergeordnete Bedeutung einnimmt. Diese wurden bei Kampshoff & Nyssen noch nicht erwähnt, weil sie sich erst später entwickelt und an Popularität gewonnen haben. Die sieben vorgestellten Ansätze, die sich an der Systematik von Kampshoff & Nyssen orientieren, sind in Tabelle 3 noch einmal übersichtlich

dargestellt. Weiterhin aufgeführt wurde dort als Aechtes der *Dekonstruktivismus*, welcher in den letzten Jahren hinzugekommen ist (s. o.).

5.2.3 Aktuelle Forschungsansätze

Nachdem in den beiden vorangegangenen Abschnitten ein Rückblick auf historische Entwicklungen und Argumentationsabsätze erfolgte, soll nun ein Überblick über die aktuelle pädagogische Geschlechterforschung gegeben werden. In Anlehnung an Walther (2012) werden vier aktuelle Forschungsansätze vorgestellt, „die in ihrer theoretischen Fundierung, ihrem methodischen Vorgehen sowie ihren Zielsetzungen deutlich differieren, aber auch miteinander in wechselseitiger Beziehung stehen“ (Walther 2012, 360). Damit wird die Breite des Feldes verdeutlicht, in dem der analysierte Diskurs verortet ist. Die vier Ansätze sind in Abbildung 4 skizziert und werden nachfolgend beschrieben.

1. Analysen der Schulleistungsstudien (z. B. PISA, TIMSS)	2. Schulische Jungenforschung (z. B. Budde & Mammes 2009)
Empirische Schulforschung mit Fokus auf Geschlechterdifferenzen in den Leistungen	Interdisziplinäre Männer- und Jungenforschung mit Fokus auf schulischen Schwierigkeiten von Jungen
3. Analyse sozialer Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der Schule (z. B. Faulstich-Wieland et al. 2004)	4. Schulische Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung (z. B. Jäckle 2009)
Pädagogische Geschlechterforschung mit Fokus auf den Konstruktionsprozessen von Geschlecht im Unterrichtsalltag	Intersektionalitäts- und Diversitätsforschung mit Fokus auf den Verflechtungen und Wechselwirkungen von Geschlecht mit anderen Kategorien und Konzepten

Abbildung 4: Aktuelle Forschungsansätze in der pädagogischen Geschlechterforschung

Als ersten Forschungsansatz nennt Walther (2012, 360) die Analysen der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMSS. Anhand dieser werden Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen herausgearbeitet. Einige der aus solchen Studien gewonnenen Erkenntnisse wurden bereits in Abschnitt 4.1.1 vorgestellt. Als ein

zentraler Aspekt wurde dort auf die großen Kompetenzunterschiede im Lesen zuungunsten von Jungen verwiesen (vgl. ebd.). Mithilfe von Schulleistungsstudien lassen sich aber nicht nur Unterschiede in den verschiedenen Kompetenzbereichen wie Mathematik und Lesen aufzeigen, sondern auch Variationen in der Stärke und Ausprägung von Geschlechterunterschieden belegen, indem zwischen Nationen, Bundesländern, einzelnen Schulen oder Klassen verglichen wird (vgl. Walther 2012, 361).

Der zweite Forschungsansatz stellt die interdisziplinäre schulische Jungenforschung dar. Diese wird auch Jungenpädagogik genannt (vgl. Walther 2012, 361). Im Fokus dieses Ansatzes stehen Besonderheiten des Junge- und Mannseins sowie spezielle Bedürfnisse und Herausforderungen (z. B. Gewalt, Lesekompetenzen) von Jungen in der Schule. Schon von Beginn an, d. h. seit Mitte der 1980er Jahre, haben sich hier zwei Richtungen ausdifferenziert, die stark gegensätzlich argumentieren und forschen (vgl. Budde 2014, 55-56). Budde (2014, 55) bezeichnet diese als identitätsorientierte und identitätskritische Jungenpädagogik.

„Die erste Position sieht Jungen vor allem als verunsichert und orientierungslos an und möchte durch männliche Vorbilder und ‚jungentypische‘ Angebote Orientierung geben. Die andere Position sieht Jungen stärker in ihren sozialen Kontext eingebunden und betrachtet eine übersteigerte Orientierung an Männlichkeit als problematisch.“ (Budde 2014, 56)

Die identitätskritische Jungenpädagogik ist der kritischen Jungen- und Männerforschung zuzuordnen, die sich als Teil der soziologischen Geschlechterforschung herausgebildet hat. Anknüpfend an das sozialkonstruktivistische Geschlechterverständnis der soziologischen Geschlechterforschung (vgl. Abschn. 5.1.1) wird Männlichkeit hier als etwas sozial Konstruiertes verstanden. In der kritischen Männerforschung sind weiterhin zwei Theorien zentral: das Konzept der hegemonialen Männlichkeit von Raewyn Connell⁵² und das

⁵² Mit dem Konzept soll die Unterschiedlichkeit von Männern in ihrem Zugang zu Macht aufgegriffen werden. Connell (1999, 98) beschreibt Hegemonie als „gesellschaftliche Dynamik, mit welcher eine Gruppe eine Führungsposition (...) einnimmt und aufrechterhält“ (ebd.). Diese hat traditionell eine bestimmte Gruppe von Männern inne und wird durch Unterdrückung von Frauen und anderen Männern abgesichert. „Die hegemoniale Männlichkeit stellt [...] die Unterordnung von anderen sicher, zum einen die der Frauen, aber auch eben die anderer Männer“ (Spindler 2009, 121). Connell unterscheidet zwischen vier verschiedenen Männlichkeitskonstruktionen. Neben der hegemonialen Männlichkeit, die nur wenige Männer tatsächlich verkörpern, nennt sie die „komplizenhafte“ Männlichkeit, die die Macht der hegemonialen Männlichkeit abstützt und dadurch selbst von der Macht profitiert. Darüber hinaus verweist sie auf „unterdrückte“ und „marginalisierte“ Männlichkeiten, die keinen oder nur geringen Zugriff auf gesellschaftliche Macht haben und eine untergeordnete gesellschaftliche Position einnehmen (vgl. Connell 1999; Budde 2009b, 219ff.).

Konzept des männlichen Habitus von Pierre Bourdieu⁵³ (vgl. Baar et al. 2012, 110ff.; Budde & Mammes 2009). Die Konzepte⁵⁴ werden von der identitätskritischen Jungenpädagogik aufgegriffen und zur Deutung von Jungenverhalten in schulischen Zusammenhängen herangezogen. Demgegenüber geht die identitätsorientierte Jungenpädagogik von natürlichen Geschlechterunterschieden aus und argumentiert vor allem auf Basis von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Krebs 2012; Bischof-Köhler 2012). Beide Richtungen der schulischen Jungenforschung nehmen gegenwärtig die schulischen Probleme von Jungen und ihre im Vergleich zu Mädchen schlechteren Schulleistungen (vgl. Abschn. 4.1.1) intensiv in den Blick und versuchen, Ursachen hierfür zu identifizieren (vgl. Walther 2012, 362). Angeregt durch Studien in den USA und England wird als Teil dieses Phänomens das *Underachievement* von Schülern (und Schülerinnen) untersucht. Offensichtlich bleiben viele Lernende (insbesondere Jungen, aber auch einige Mädchen) weit unter ihren Möglichkeiten. Auch hier stellt sich die Frage nach den Ursachen. In diesem Zusammenhang befassen sich die Forschenden u. a. mit Männlichkeitskonstruktionen von Lehrpersonen und männlichen Handlungsmustern (vgl. Walther 2012, 362).

Beim dritten Forschungsansatz steht die Analyse sozialer Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der Schule im Vordergrund (vgl. Walther 2012, 362). Darunter lassen sich verschiedene theoretische und methodische Zugänge fassen, die das in Abschnitt 5.1.1 vorgestellte Geschlechterverständnis vertreten, sich aber – im Gegensatz zur Jungenforschung – auf beide (und ggf. weitere) Geschlechter konzentrieren. In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass Geschlecht in den alltäglichen Unterrichtsinteraktionen zwischen Lernenden oder Lernenden und Lehrpersonen „konzipiert, inszeniert, (re)produziert und institutionalisiert“ (Walther 2012, 363) wird. Es wird versucht, diese Konstruktionsprozesse empirisch zu fassen, insbesondere mithilfe ethnografischer Analysen. Dabei werden neben Geschlecht auch weitere soziale Faktoren wie Schichtzugehörigkeit sowie Kultur und Lebensstil erfasst. Zudem wird überprüft, ob Geschlecht in den untersuchten Situationen überhaupt eine Relevanz aufweist (vgl. Walther 2012, 363). Damit werden dekonstruktivistische Überlegungen aufgegriffen (vgl. Abschn. 5.2.2 sowie 5.1.3).

⁵³ Der Habitus ist ein „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (Bourdieu 1982: 728), der es Personen ermöglicht, sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten. Er stellt somit „eine Vermittlungsinstanz zwischen gesellschaftlichen Strukturen und der subjektiven oder kollektiven sozialen Praxis dar“ (Budde & Mammes 2009, 17).

⁵⁴ An dieser Stelle wurden die beiden Theorien nur skizziert, da eine intensive Auseinandersetzung zu weit führen würde. Sie werden aber in Teil IV erneut aufgegriffen und detailliert beschrieben.

Schließlich nennt Walther (2012, 364) als vierten Ansatz die Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung, bei denen Geschlecht als eine von vielen Kategorien untersucht wird. Das Potenzial dieses Ansatzes besteht darin, dass er der Komplexität der Realität besser gerecht wird als die anderen. So spielen neben dem Geschlecht auch die sozioökonomische Klasse und die Ethnie eine bedeutende Rolle für den Bildungserfolg (vgl. Walther 2012, 364). Einige solcher Zusammenhänge wurden bereits in den 1960er Jahren belegt, als die katholische Arbeitertochter vom Lande als mehrfach benachteiligt ausgewiesen wurde (vgl. Dahrendorf 1966, 48). Inzwischen hat sich dieses Bild gewandelt hin zu einer Bildungsbenachteiligung von Migrantensöhnen aus bildungsschwachen Familien (vgl. Geißler 2013, 95). Darüber hinaus wird die Relevanz weiterer Aspekte wie Alter, Gesundheit, Religion etc. geprüft (vgl. Koller 2014, 10). In pädagogischen Zusammenhängen stellt sich insofern die Frage, welche Merkmale lern- bzw. bildungsrelevant sind und in welchem Verhältnis die verschiedenen Merkmale zueinander stehen (vgl. Koller 2014, 10). Auch der pädagogische Umgang mit Diversität in der Schule ist aus wissenschaftlicher Sicht bislang weitgehend ungeklärt (vgl. Koller 2014, 11). In der Schulpraxis lassen sich bislang verschiedene Strategien beobachten, die über ein weites Spektrum reichen:

„von der Tendenz, die Heterogenität einer Lerngruppe mehr oder weniger zu ignorieren, bis zum Akzeptieren von Heterogenität. Als Beispiel für das Ignorieren kann der Umstand gelten, dass das deutsche Schulsystem lange nicht zur Kenntnis nehmen wollte, dass die Erstsprache eines zunehmenden Teils der Schülerschaft nicht mehr Deutsch ist [...], während das Reduzieren von Heterogenität [...] in organisatorischen Prinzipien wie der Einteilung der Schülerschaft in Jahrgangsklassen zum Ausdruck kommt [...].“ (Koller 2014, 11)

In der Intersektionalitätsforschung werden zudem die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen sozialen Kategorien erforscht und es wird nach Machtwirkungen, Hierarchieverhältnissen und Privilegien bzw. Benachteiligungen gefragt (vgl. Walther 2012, 365). Bislang gibt es für beide Richtungen allerdings erst wenige Studien mit einem schulpädagogischen Fokus, da sich dieser Ansatz in Deutschland erst langsam durchzusetzen beginnt (vgl. Walther 2012, 364-365). Die schulpädagogische Forschung in England, Nordamerika und Australien ist in dieser Hinsicht schon sehr viel weiter und greift auch weitere Ansätze wie die *Queer Studies*⁵⁵ auf (vgl. Walther 2012, 365).

⁵⁵ Die *Queer Studies* stehen in einem engen Zusammenhang zur Geschlechterforschung, haben sich aber erst viel später entwickelt. Sie sind „in den 1990er Jahren vor allem aus philosophischen und literaturwissenschaftlichen Zusammenhängen des französischen Poststrukturalismus“ (Degele 2008, 10) hervorgegangen. Zunächst stand in den *Queer Studies* Sexualität (insbesondere die Abweichung von Heterosexualität) im Vordergrund, während sich die

5.2.4 Internationale Anbindung

Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Jungen sind kein deutsches Phänomen, sondern werden in vielen westlichen Industrienationen festgestellt. Debatten zu dieser Problematik werden beispielsweise in den USA, Großbritannien und Australien geführt (vgl. Weaver-Hightower 2003; Francis & Skelton 2011). Auch von der Wissenschaft wird dieser Themenkomplex international breit aufgegriffen und in zahlreiche Forschungsvorhaben übersetzt. Der für Deutschland festgestellte Perspektivwechsel von Mädchen auf Jungen wurde in den englischsprachigen Ländern allerdings früher als in Deutschland vollzogen. In den USA setzte dieser z. B. bereits in den 1990er Jahren ein (vgl. Weaver-Hightower 2003, 471). Weaver-Hightower (2003, 472) spricht in diesem Zusammenhang von einer Jungenwende (*boy turn*) und stellt heraus, dass sich der Diskurs in zwei gegensätzliche Positionen aufteilen lässt. Auf der einen Seite stehen die Befürworter*innen der Jungenwende, die es an der Zeit sehen, sich den schulischen Problemen der Jungen zu widmen. Mädchenfördermaßnahmen und Frauenbewegungen werden von dieser Position eher kritisch gesehen. Antifeministische Positionierungen sind weit verbreitet (vgl. Weaver-Hightower 2003, 472). Auf der anderen Seite finden sich die Kritiker*innen der Jungenwende. Sie sehen es als problematisch an, wenn gefordert wird, sich nun von den Mädchen abzuwenden und ausschließlich auf die Jungen zu konzentrieren. Sie befürchten, dass Maßnahmen im Zuge dieser Entwicklung fehlgeleitet und die Herausforderungen und Bedarfe von Mädchen künftig marginalisiert werden. Von dieser Seite wird es stattdessen als notwendig erachtet, sowohl Mädchen als auch Jungen in den Blick zu nehmen und schulische Problemlagen geschlechterübergreifend zu betrachten (vgl. Weaver-Hightower 2003, 472).

Zur Analyse der schulischen Problemlagen von Jungen wurden in der internationalen Forschung zahlreiche Studien durchgeführt und Erklärungsansätze entwickelt (vgl. Francis & Skelton 2011, 376ff.; Stamm 2008, 112ff.). Nachfolgend wird ein ausgewähltes Konzept vorgestellt, das insbesondere in englischsprachigen Ländern, die in diesem Kontext als richtungsweisend für die deutsche Forschung gelten, viel diskutiert wird: Die Bedeutung von Freundesgruppen und Klassenkameraden für die soziale Konstruktion von Geschlecht

Geschlechterforschung mit Geschlecht auseinander setzte. Inzwischen hat die Bedeutung von Sexualität für die *Queer Studies* abgenommen. Stattdessen „ist die Analyse und das Hinterfragen von Normalitäten sowie von Wirklichkeitserzeugenden Kategorien zum Dreh- und Angelpunkt ihres Tuns geworden“ (Degele 2008, 11).

steht hierbei im Fokus. Entsprechende Studien deuten auf eine hohe Relevanz der Freundesgruppe für die Ausprägung geschlechtstypischer Verhaltensweisen hin und sehen hierin auch einen Zusammenhang zu den schlechten Schulleistungen einiger Jungen (vgl. Francis & Skelton 2011, 384-386). Es wurde nachgewiesen, dass Gleichaltrige sich gegenseitig sehr genau beobachten und darauf achten, dass bestimmte Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster eingehalten werden. Wer sich nicht geschlechtstypisch verhält, wird von der Freundesgruppe sanktioniert (vgl. Francis & Skelton 2011, 384). Ein Männlichkeitsmuster, das innerhalb vieler Jungengruppen eine große Beliebtheit erfährt und über bestimmte Gruppenmechanismen erzeugt wird, stellt das *laddish behaviour* dar, eine „machohaft bzw. draufgängerische Maskulinitätskonstruktion“ (Francis & Skelton 2011, 384).

„Das Ziel, ein ‚draufgängerischer‘ Kumpel zu sein, zieht bei vielen Jungen hedonistische Verhaltensweisen nach sich. Dazu gehören sich lustig machen, störende Verhaltensweisen, Alkoholkonsum, Frauen zu Objekten machen und sich vor allem für verschiedene Zeitvertreibe und männlich konnotierte Themen interessieren.“ (Francis & Skelton 2011, 384)

Dieses Männlichkeitsmuster ist in bestimmten Subgruppen mit einer ablehnenden Haltung gegenüber Schule und Lernen verbunden (vgl. Stamm 2008, 115). Schulischer Fleiß, eine gewissenhafte Arbeitseinstellung und gute Schulleistungen werden bewusst vermieden, weil sie als uncool gelten. Gute oder fleißige Schüler werden als Streber von der Gruppe sanktioniert (vgl. Francis & Skelton 2011, 385). Eine solche ablehnende Haltung gegenüber Schule und Lernen wurde in der Vergangenheit überwiegend bei Jungen aus der Arbeiterschicht festgestellt. Inzwischen lassen sich entsprechende Muster jedoch zunehmend auch bei Jungen aus der Mittelschicht beobachten (vgl. Francis & Skelton 2011, 385). Gerade in den Bildungsmilieus stellt akademischer Erfolg hingegen auch für Jungen eine Norm dar und bedingt damit männliche Verhaltensmuster, die von Leistungskonkurrenz geprägt sind (vgl. Stamm 2008, 115). Wiederum anders gestaltet es sich bei schwarzen Jungen der Arbeiterschicht im britischen Bildungssystem. Bei ihnen werden zwar ebenfalls oft schlechte Schulleistungen in Kombination mit einer Ablehnungshaltung gegenüber Schule gemessen. Studien deuten hier jedoch darauf hin, dass sich die Ablehnung von Schule und Bildung bei ihnen „als eine Reaktion auf ihre negativen Schulerfahrungen und die daraus erwachsende Enttäuschung“ (Francis & Skelton 2011, 385) herausbildet. Diese Jungen haben das Gefühl, von Lehrpersonen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft diskriminiert zu werden und entwickeln deswegen mit der Zeit eine Ablehnungshaltung gegenüber Schule (vgl. Francis & Skelton 2011, 385).

6 Geschlecht und Gesellschaft: Entwicklungen und Diskurse

In den zwei vorangegangenen Kapiteln wurden die Themenschwerpunkte der vorliegenden Arbeit (schulische Bildung und Geschlecht bzw. Geschlechterforschung) aufgegriffen und wesentliche Kontextbedingungen zum Verständnis der nachfolgenden Diskursanalyse erschlossen. In diesem Kapitel soll nun ergänzend auf einige ausgewählte⁵⁶ gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse eingegangen werden, die die zentralen Themenfelder tangieren und ebenfalls eine Relevanz für den Diskurs bzw. die Diskursanalyse aufweisen. Das Kapitel ist hierfür in drei Unterkapitel gegliedert, die jeweils einen gesellschaftlichen Teilbereich fokussieren. In Unterkapitel 6.1 liegt der Schwerpunkt auf politischen Prozessen und Gruppierungen. Geschlechterpolitisch hat sich gerade in den letzten Jahrzehnten sehr viel entwickelt. Zunächst wurde die Frauenförderpolitik und anschließend das *Gender Mainstreaming* eingeführt, um eine Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen. Auf damit verbundene politische Maßnahmen und Strategien wird in Abschnitt 6.1.1 eingegangen. Bei den Maßnahmen handelt es sich um *Top-Down*-Ansätze, die von der Regierung und anderen zentralen politischen Stellen durchgesetzt werden. Demgegenüber gab und gibt es politische Bewegungen von unten, die sich ebenfalls in Geschlechterfragen engagieren. Ein Beispiel hierfür sind feministische Gruppierungen, die sich insbesondere für die Gleichstellung von Frauen einsetzen. Hinzu gekommen sind über die letzten Jahre antifeministische Strömungen, die sich gegen den Feminismus aussprechen und für Männerrechte einsetzen. Feministische und antifeministische Aktivitäten werden in Abschnitt 6.1.2 beschrieben.

In Unterkapitel 6.2 stehen mediale Diskurse im Vordergrund, da diese eine öffentliche Wahrnehmung der schulischen Jungenprobleme (mit) ausgelöst und den hier untersuchten Diskurs (mit) beeinflusst haben. Die Medien warnen aufgrund der schlechteren Schulleistungen von Jungen vor einer Jungen- und Männlichkeitskrise. In Abschnitt 6.2.1 wird darauf eingegangen, welche Argumente sie hierfür vorbringen. In Abschnitt 6.2.2 wird die

⁵⁶ Geschlecht wird gegenwärtig in Zusammenhang mit derart vielen Themen und Lebensbereichen diskutiert, dass an dieser Stelle nicht die Gesamtbreite vorgestellt werden kann. Die hier vorgestellte Auswahl soll dazu dienen, einen Einblick in die Vielfalt der Diskurse und Entwicklungen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu bekommen. Gleichzeitig sind die skizzierten Inhalte hilfreich, um Aussagen im untersuchten Diskurs besser verstehen und einordnen zu können. Ein für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik relevantes Themenfeld stellen Fragen der beruflichen Orientierung und Berufsvorstellungen dar, die ebenfalls aus einer Genderperspektive betrachtet werden (können). Die Diskussion dieses Themenfelds würde an dieser Stelle jedoch zu weit führen. Für einen ersten Überblick hierzu vgl. Calmbach (2013).

Verwendung von Krisenrhetorik historisch eingeordnet, da sowohl in Deutschland als auch in den USA spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts immer wieder von Jungen- und Männlichkeitskrisen gesprochen wird. Ein zentrales Element solcher Krisenanrufungen ist, dass traditionelle Männlichkeitsideale, die mit Stärke und Dominanz o. ä. verbunden sind, gestärkt werden. Wie allerdings die Ausführungen in Unterkapitel 6.3 zeigen, sind solche Männlichkeitsbilder im Alltag ohnehin präsent und werden über vielfältige Einflüsse schon von Kind auf an Jungen herangetragen. In Abschnitt 6.3.1 wird eine Studie vorgestellt, die aktuelle Geschlechterbilder und -ideale von Jugendlichen untersucht hat. Dabei zeigte sich u. a., dass traditionelle Männlichkeitsideale in vielen Milieus noch eine zentrale Bedeutung einnehmen, insbesondere für Jungen. Auch klassische Frauenideale, die vor allem mit physischer Attraktivität verbunden sind, haben weiterhin Bestand. Hierfür wird u. a. die Konsumgüterindustrie verantwortlich gemacht. Die Geschlechtermarkierung von Kinderprodukten hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Traditionelle Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit wird Jungen und Mädchen von klein auf über ihr Spielzeug, über Bücher und Filme und über ihre Kleidung vermittelt. Diesen Trend, der als Pinkifizierung bezeichnet wird, thematisiert Abschnitt 6.3.2.

6.1 Politik

6.1.1 Gleichstellungspolitische Praxen

Geschlechterungleichheiten sind kein neues Problem und betreffen nicht nur die Schule, sondern durchziehen die gesamte Gesellschaftsstruktur. Sie werden politisch vor allem im Rahmen der Gleichstellungspolitik aufgegriffen und diskutiert. Die strukturelle Benachteiligung oder Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts steht im Widerspruch zum Staatsziel der Gleichstellung, dem sich Deutschland verpflichtet hat (vgl. Schenk 2008, 150). Gleichstellung meint die „Herstellung gleicher Lebenschancen und gleicher Teilhabe“ (Cordes 2004, 713), was sich zunächst auf Frauen bezog, inzwischen aber geschlechterübergreifend gedacht ist. Um Gleichstellung zu erzielen, wurden zahlreiche politische Maßnahmen entwickelt. Ein erster Schritt war die Gleichberechtigung von Männern und Frauen, d. h. die Schaffung und Durchsetzung gleicher Rechte und Gesetze (vgl. Cordes 2004, 713; Schenk 2008, 150). Diese wurde vor allem durch die Beseitigung „der unmittelbaren und mittelbaren Diskriminierung von Frauen“ erzielt (Cordes 2004, 713).

Die Gleichberechtigung war zwar notwendig, um Gleichstellung zu ermöglichen, reichte jedoch nicht aus, um diese tatsächlich zu verwirklichen. Aus diesem Grund wurden neben den gesetzlichen Veränderungen konkrete politische Maßnahmen und Strategien zur Beseitigung von Geschlechterungleichheit entwickelt. Das gesamte Spektrum an Maßnahmen, das diesem Zweck dient, wird als Gleichstellungspolitik bezeichnet (vgl. Schenk 2008, 151; Cordes 2004, 713). Zur Beförderung des politischen Umsetzungsprozesses wurde Gleichstellungspolitik institutionalisiert, d. h. es wurden „verbindliche Regeln festgelegt und spezifische Organisationsformen entwickelt“ (Cordes 2004, 713). Unter die Gleichstellungspolitik lassen sich verschiedene Ansätze wie die Frauenförderung und das *Gender Mainstreaming*⁵⁷ fassen. Diese sollen nachfolgend betrachtet werden.

Zunächst stand die Frauenförderung im Fokus der Gleichstellungspolitik. Ende der 1960er Jahre war die gesellschaftliche Benachteiligung der Frauen zu einem öffentlich breit diskutierten Thema geworden (vgl. Schenk 2008, 151). Kritisiert wurden Lohnungleichheit, Bildungsbenachteiligung, sexuelle Unterdrückung sowie zahlreiche weitere Problemlagen, die zunächst durch die Frauenbewegung herausgestellt worden waren und mit der Zeit von immer mehr Menschen diskutiert wurden. Als hauptverantwortlich für die gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen wurden patriarchale⁵⁸ Gesellschaftsstrukturen angesehen (vgl. Schenk 2008, 151).

„Zentrale Denkfiguren waren die ‚der Frau‘ als Kollektivsubjekt, die von Männern beziehungsweise den von Männern geschaffenen Strukturen unterdrückt, gering geschätzt, benachteiligt beziehungsweise diskriminiert und an der Entfaltung ihrer Persönlichkeit gehindert also zum Opfer gemacht wird und – spiegelbildlich – die ‚des Mannes‘ als Täter, Organisator und Nutznießer des Patriarchats [...]“ (Schenk 2008, 151)

⁵⁷ Daneben wird häufig als dritter Ansatz das *Diversity Management* genannt. Hierbei handelt es sich um „ein aus den USA stammendes Organisations- und Personalentwicklungskonzept, welches darauf abzielt, die personale Vielfalt (diversity) in einer Organisation [...] nicht als Störfaktor, sondern als Ressource wahrzunehmen“ (Schenk 2005, 158-159). Auf das *Diversity Management* soll hier nicht weiter eingegangen werden, weil es im Kontext der Arbeit keine unmittelbare Relevanz aufweist. Für eine Beschreibung und Diskussion vgl. z. B. Schenk (2005, 158ff.) oder Cordes (2004, 716ff).

⁵⁸ Der Begriff Patriarchat hat sich während dieser Zeit zu einem Schlüsselbegriff für feministische Wissenschaftlerinnen entwickelt (vgl. auch Abschn. 5.1.3). Ursprünglich bezog sich der Begriff, wie er beispielsweise im Römischen Reich verwendet wurde, auf häusliche Systeme mit einem männlichen Oberhaupt (vgl. Cyba 2004, 15). In der feministischen Theorie und zweiten Frauenbewegung wurde er hingegen als „die Beziehungen zwischen den Geschlechtern verstanden, in denen Männer dominant und Frauen untergeordnet sind. Patriarchat beschreibt ein gesellschaftliches System von sozialen Beziehungen männlicher Herrschaft [...]“ (Cyba 2004, 15).

Die Frauenförderpolitik war vor allem auf drei Problembereiche ausgerichtet. Sie sollte die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen, Frauen beim Zugang in männerdominierte Bereiche unterstützen und zu einer Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen beitragen (vgl. Cordes 2004, 715). Hierzu wurden verschiedene Maßnahmen entwickelt, diskutiert und teilweise umgesetzt, wie z. B. Frauenförderpläne, Quotenregelungen oder spezielle Aus- und Weiterbildungsangebote (vgl. Schwenk 2008, 152). Die Wirksamkeit und Akzeptanz dieser Maßnahmen werden allerdings skeptisch gesehen (vgl. Cordes 2004, 716). Zudem gab und gibt es zahlreiche kritische Stimmen gegenüber der Gestaltung von Gleichstellungspolitik als Frauenförderpolitik. Beispielsweise wird problematisiert, dass mit der Idee der Frauenförderung eine Defizitperspektive (vgl. Abschn. 5.2.2) vertreten wird oder dass die Maßnahmen ausschließlich auf Frauen ausgerichtet sind (vgl. Cordes 2004, 716). Es wird auch kritisiert, dass die Strukturen und Mechanismen, die die Ungleichbehandlung von Männern und Frauen erst hervorgebracht haben, nicht infrage gestellt, sondern durch Frauenförderpolitik eher noch verfestigt werden (vgl. Burbach & Dröge 2006, 9).

Diese und ähnliche Kritikpunkte wurden bei dem neueren geschlechterpolitischen Ansatz des *Gender Mainstreamings* aufgegriffen. *Gender Mainstreaming* bezeichnet die Strategie, politische Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Geschlechter zu überprüfen und sie nur dann zu realisieren, wenn sie zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen (vgl. Kahlert 2011, 71; Burbach & Döge 2006, 9). Bisweilen wird *Gender Mainstreaming* mit Geschlechtergerechtigkeit übersetzt (vgl. BMFSFJ 2016), zumindest aber vom Grundgedanken her dem Leitbild der Geschlechtergerechtigkeit zugeordnet (vgl. Mucke et al. 2018, 231; Kahlert 2011, 71ff.). *Gender Mainstreaming* ist spätestens seit der 4. UN-Weltfrauenkonferenz 1995 in politischen Diskussionen aufgegriffen worden.⁵⁹ Es hat sich in den darauf folgenden Jahren zu einer politischen Leitkategorie entwickelt, insbesondere durch die Amsterdamer Verträge, die 1999 in Kraft getreten sind und *Gender Mainstreaming* als verpflichtende Strategie für alle Mitgliedsländer der Europäischen Union festgelegt haben (vgl. Kahlert 2011, 71; Mucke et al. 2018, 233-234). Mit Artikel 2, Abs. 2, sind alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union dazu verpflichtet, „Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern“⁶⁰ (Europäische Union 1997, 25; zit. n. Kahlert 2011, 71). Zentrale der EU zur Verfügung stehende

⁵⁹ Erste Ideen für das *Gender Mainstreaming* entstanden bereits auf der dritten Weltfrauenkonferenz in Nairobi (vgl. Kahlert 2011, 71).

⁶⁰ Eine ähnliche Passage findet sich in Artikel 3 Abs. 2 des deutschen Grundgesetzes (GG).

Instrumente zur Umsetzung von Maßnahmen der Frauenförderung und des *Gender Mainstreamings* stellen „Rechtsvorschriften im Rahmen der Strukturförderung (z. B. Europäische Sozialfonds), Werbekampagnen und die Einrichtung entsprechender Gremien und Kommissionen“ (Kahlert 2011, 71) dar. Mit *Gender Mainstreaming* wird ein grundlegender Strategiewechsel in der Geschlechterpolitik verbunden (vgl. Burbach & Dröge 2006, 9; Mucke et al. 2018, 232). Gegenüber der Frauenförderpolitik unterscheidet es sich hinsichtlich zwei zentraler Gesichtspunkte. Zunächst werden die Interessen von Männern und Frauen gleichermaßen berücksichtigt und nicht lediglich die Gleichberechtigung von Frauen fokussiert. Darüber hinaus wird eine umfassende Restrukturierung der Gesellschaft anvisiert. Dies soll über die Beteiligung aller Gesellschaftsmitglieder und die Veränderung von Organisationskulturen erfolgen (vgl. Burbach & Dröge 2006, 9; Mucke et al. 2018, 232). Organisationen sind dazu verpflichtet, *Gender Mainstreaming* bei allen relevanten Handlungen und Entscheidungen zu berücksichtigen und damit Gleichstellung organisationsintern umzusetzen.⁶¹ Damit wird die Verantwortung für die Umsetzung insbesondere den Organisationsleitungen übertragen (vgl. Kahlert 2011, 72; Burbach & Döge 2006, 9). Die Einschätzung von *Gender Mainstreaming* ist sehr unterschiedlich. Einige Personen (z. B. aus der Männerrechtsbewegung, die im nächsten Abschnitt thematisiert wird) stehen *Gender Mainstreaming* kritisch gegenüber, da sie darin eine weitere Form frauenpolitischer Ansätze und Fördermaßnahmen sehen (vgl. Döge 2006, 25; Tischner 2012, 394). Andere Personen (insbesondere Feminist*innen) befürchten, dass durch *Gender Mainstreaming* Frauenfördermaßnahmen verdrängt werden und zentrale Fragen der Geschlechterungleichheit ungeklärt bleiben (vgl. Mucke et al. 2018, 250; Cordes 2004, 717). Wiederum andere befürworten *Gender Mainstreaming* und sehen es als Schritt in Richtung einer umfassenden Geschlechterdemokratie (vgl. Döge 2006, 25; Mucke et al. 2018, 251).⁶²

⁶¹ Auch Schulen müssen demnach *Gender Mainstreaming* umsetzen. Kahlert (2011, 75ff.) nennt fünf zentrale Handlungsfelder für die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Schule: die Struktur des Schulsystems, die Schulleitung, die Personalentwicklung, der Unterricht und die sozialen Rahmenbedingungen (vgl. Kahlert 2011, 75). Deutlicher Handlungsbedarf zur Erreichung von Geschlechtergerechtigkeit besteht aus ihrer Sicht insbesondere in den folgenden drei Feldern: Struktur des Schulsystems, Personalentwicklung und Unterricht. Beispielsweise führt die traditionelle Organisation der Schule als Halbtagschule, die in Deutschland immer noch weit verbreitet ist, zu Benachteiligungseffekten von den Personen auf dem Arbeitsmarkt, die die Kindererziehung übernehmen und dafür maximal in Teilzeit arbeiten können. Hierbei handelt es sich in den meisten Fällen um Frauen (vgl. Kahlert 2011, 75.)

⁶² Kritikpunkte und Chancen des *Gender Mainstreamings* wurden an dieser Stelle nur skizziert, da eine ausführliche Behandlung im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen würde. Für eine detailliertere Auseinandersetzung vgl. z. B. Mucke et al. (2018, 250-254).

6.1.2 Feministische und antifeministische Bewegungen

Im Kontext bzw. als Folge der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen gleichstellungspolitischen Praxen wie der Frauenförderung sowie damit zusammenhängender gesellschaftlicher Entwicklungen sind verschiedene politische Gruppierungen bzw. Bewegungen entstanden, die sich für Frauen und/oder Männer einsetzen und sich mit Frauen- bzw. Männerangelegenheiten auseinandersetzen. Zusätzlich zum ‚alten‘ Feminismus⁶³, der bereits seit langem für die Rechte von Frauen kämpft und die Erreichung vieler der genannten gleichstellungspolitischen Maßnahmen und Erfolge (mit) bewirkt hat, hat sich ein ‚neuer‘ Feminismus entwickelt, der sich deutlich vom ‚alten‘ Feminismus abgrenzt (vgl. Hark & Villa 2010, 13-14). Außerdem haben sich antifeministische Gruppierungen gebildet, die gegen den ‚alten‘ Feminismus kämpfen und sich für Männerrechte einsetzen (vgl. Frey et al. 2014). Diese drei Bewegungen sollen nachfolgend beschrieben werden.

Der ‚alte‘ Feminismus stellt eine politische Bewegung mit dem Ziel dar, gesellschaftliche Benachteiligungs- und Unterdrückungsmechanismen zuungunsten von Frauen zu beseitigen. Der Begriff Feminismus⁶⁴ wurde während der zweiten Frauenbewegung⁶⁵ als Synonym für den Begriff Frauenbewegung gebräuchlich (vgl. Degele 2008, 33). In einem breiteren Verständniszusammenhang umfasst der Feminismus nicht nur politische, sondern auch wissenschaftliche⁶⁶ und andere gesellschaftliche Akteure⁶⁷, Debatten und Erkenntnisse:

⁶³ Weiter unten wird erläutert, was unter ‚altem‘ und ‚neuen‘ Feminismus zu verstehen ist und wie sich die beiden feministischen Strömungen voneinander abgrenzen.

⁶⁴ Der Begriff ‚Feminismus‘ wurde im Kontext der französischen Revolution eingeführt und bezeichnete den Prozess der Befreiung der Frau von ihrer Unterdrückung und Benachteiligung in der Gesellschaft. Zunächst wurde der Begriff vor allem in Frankreich verwendet und dann in anderen europäischen Ländern aufgegriffen. In Deutschland war es im 19. und frühen 20. Jahrhundert üblich, stattdessen den Begriff der ‚Emancipation‘ zu verwenden (vgl. Degele 2008, 33; Thiessen 2004, 35).

⁶⁵ Für eine Definition der Frauenbewegung(en) und eine Differenzierung der verschiedenen Wellen vgl. Abschnitt 4.1.2 und hier insbesondere Fußnote 15.

⁶⁶ Es ist trotzdem zu unterscheiden zwischen feministischer Theorie auf der einen Seite und Frauenbewegung als politische Praxis auf der anderen Seite (vgl. Thiessen 2004, 36). Wenngleich Überschneidungen in Themen und Zielstellungen feststellbar sind, so handelt es sich doch um klar abgrenzbare Bereiche mit unterschiedlichen Funktionen. Auf die feministische Forschung wurde bereits in Kapitel 5 eingegangen. An dieser Stelle wird der Fokus auf die politische Ausprägung des Feminismus gelegt.

⁶⁷ Mit dem Begriff ‚Akteur‘ beziehe ich mich in dieser Arbeit vorwiegend auf gesellschaftliche, soziale und kollektive Verbände bzw. Einheiten o. ä. und – bis auf wenige Ausnahmen (die hauptsächlich auf die entsprechende Verwendung in Quellentexten zurückgehen) – nicht auf Einzelpersonen. Das ist vor allem damit zu begründen, dass ich die sprachliche Konstruktion mit * bei diesem Begriff als sperrig empfinde. Bei der Kollektivbezeichnung verwende ich in dieser Arbeit die männliche Form, da es sich hierbei um die übliche Verwendungsweise handelt. Allerdings müsste eigentlich auch hier kritisch gefragt werden, ob diese Verwendung vor dem Hintergrund der Argumentation für gendersensible Sprache angemessen ist. Eine solche Diskussion würde hier allerdings zu weit führen.

„Feminismus lässt sich als Ensemble von Debatten, kritischen Erkenntnissen, sozialen Kämpfen und emanzipatorischen Bewegungen fassen, das die patriarchalen Geschlechterverhältnisse, die alle Menschen beschädigen, und die unterdrückerischen und ausbeuterischen gesellschaftlichen Mächte, die insbesondere Frauenleben formen, begreifen und verändern will.“ (Hennessy 2003, 155; zit. n. Thiessen 2004, 35)

Im Fokus des ‚alten‘ Feminismus standen zunächst die Gleichberechtigung und Gleichstellung der Frau(en) (vgl. Abschn. 6.1.1). Diese Ziele gelten in den westlichen Ländern inzwischen weitestgehend als erreicht und werden als Erfolg des ‚alten‘ Feminismus gefeiert (vgl. Hark & Villa 2010, 7). Aus feministischer Perspektive gibt es jedoch weiterhin viele Benachteiligungen, Formen der Unterdrückung, Sexismus und Gewalt gegen Frauen etc., die bekämpft werden müssen (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 13).

„In ihrem Lebensalltag sind Frauen nach wie vor konfrontiert mit offenem und verstecktem Sexismus und mit vielfältigen Formen einer negativen Stereotypisierung und Entwürdigung von Weiblichkeit – sei es in der zum Kult erhobenen Frauenfeindlichkeit bestimmter Musikszenen, sei es in der Werbung oder auf den Titelblättern der Boulevardpresse.“ (Kurz-Scherf et al. 2009, 13)

Eine der großen Herausforderungen des Feminismus bestand von Beginn an allerdings nicht nur in den genannten gesellschaftlichen Problemen, sondern auch in seiner eigenen Heterogenität, d. h. in der Vielfalt seiner Akteurinnen⁶⁸ und Zielgruppen. Da Frauen sowohl in ihren Wünschen, Vorlieben und Bedürfnissen als auch in ihren Familienvorstellungen, Bildungshintergründen, Nationalitäten, Parteizugehörigkeiten etc. sehr unterschiedlich sind, haben sich verschiedene Strömungen und Gruppierungen des Feminismus entwickelt und viele Meinungsverschiedenheiten gebildet (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 16-17; Hark & Villa 2010, 14).

Es gab beispielsweise „Streit zwischen Pornographie-BefürworterInnen und -GegnerInnen, Debatten um die Ausschlüsse und Begrenzungen feministischer Politik, etwa in Bezug auf Lesben, Migrantinnen oder Mütter, Diskussionen darüber, wie weit in die Individualität und den Lebensstil die Einsicht darin reiche, dass das Private politisch sei.“ (Hark & Villa 2010, 14)

⁶⁸ In der öffentlichen Wahrnehmung wird mit dem ‚alten‘ Feminismus allerdings hauptsächlich die Person Alice Schwarzer verbunden und die Heterogenität des Feminismus insofern weitestgehend nicht zur Kenntnis genommen (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 10).

Die Heterogenität gilt heute ebenso wie zu Beginn der zweiten Frauenbewegung. Inzwischen haben sich die Unterschiede zwischen Frauen allerdings noch vergrößert, insbesondere in Bezug auf ihren Zugang zu Macht und ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung. Denn von den Errungenschaften der Frauenbewegungen und -politik haben vor allem Frauen in den westlichen Ländern profitiert, während sich die Situation von Frauen in anderen Regionen der Erde nicht gebessert und teils sogar verschlechtert hat. Während nun auch einige Frauen beruflich sehr erfolgreich sind und gesellschaftliche Machtpositionen innehaben, gibt es weiterhin eine große Anzahl an Frauen, die von extremer Armut, Gewalt, Unterdrückung, Ausbeutung etc. betroffen sind (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 14).

Diese weiterhin existierenden Problemlagen und Ungleichheiten werden – so zumindest die Kritik der Vertreterinnen des ‚alten‘ Feminismus – vom ‚neuen‘ Feminismus im Wesentlichen nicht thematisiert. Stattdessen werden die Erfolge von den Frauen hervorgehoben, die es (aus eigener Kraft) geschafft haben, Karriere zu machen (vgl. Gerhard 2013, 73; Kurz-Scherf et al. 2009, 14). Die ‚neuen‘ Feministinnen zeigen auf, dass Frauen durch Anstrengungsbereitschaft und Leistung ebenso wie Männer (beruflichen) Erfolg erzielen können und dafür keine Quotenregelungen oder Frauensolidarität (mehr) benötigen (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 9; Hark & Villa 2012, 13). Sie geben sich als „cool, schlau, schön [...]“. Sie wollen alles: Kinder und Karriere, Intellekt und Sex, Verantwortung und Freiheit“ (Haaf et al. 2008, Klappentext). Gleichzeitig grenzen sie sich von den ‚alten‘ Feministinnen ab. Anders als diese kämpfen sie *mit* den Männern und nicht gegen sie (vgl. Haaf et al. 2008, Klappentext), „jammern nicht“ (Dorn 2007, Klappentext) und haben viel Spaß.⁶⁹

„Der ‚alte‘ Feminismus [...] wird im Kern als Jammerchor männerhassender, verklemmter, verbitterter, unansehnlicher Opfer karikiert, der alle Frauen hinsichtlich ihrer Lebensführung gängelt oder gar terrorisiert und der zudem nicht verstanden habe, dass sich die Zeiten nun mal geändert hätten“ (Hark & Villa 2012, 14)

Auch viele Frauen, die nicht politisch aktiv sind, distanzieren sich bewusst vom ‚alten‘ Feminismus, weil sie befürchteten, ansonsten als „‚Männerhasserin‘, altmodisch, sexuell

⁶⁹ Kurz-Scherf et al. (2009, 9) unterscheiden drei Richtungen des ‚neuen‘ Feminismus, die jedoch weitestgehend miteinander verschränkt sind: den Spaßfeminismus, den Karrierefeminismus und den konservativen Feminismus. Der Spaßfeminismus betont, dass Frauen selbstbestimmt sind (bzw. sein dürfen, können oder sollten) und das machen (dürfen, können oder sollen), was ihnen Spaß macht. Der Karrierefeminismus verweist auf den beruflichen Erfolg von Frauen sowie auf die Möglichkeit, sich als Frau durch strategisches Handeln und ein selbstbewusstes Auftreten auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich durchzusetzen und Machtpositionen zu erlangen. Der konservative Feminismus stellt schließlich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den Vordergrund. In diesem Kontext werden Maßnahmen initiiert, die die Erwerbsarbeit von Frauen sowie die Beteiligung von Männern an Haus- und Familienarbeiten fördern (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 9).

frustriert“ (Calmbach & Debus 2013, 80) o. ä. abgestempelt zu werden. Der ‚neue‘ Feminismus wird von den Vertreterinnen des ‚alten‘ Feminismus hingegen als Pseudofeminismus bezeichnet, weil der Grundgedanke des ‚alten‘ Feminismus, sich für gleiche Rechte und Freiheiten der Geschlechter einzusetzen und herrschafts- und gesellschaftskritisch zu agieren, aus ihrer Sicht nicht oder nur oberflächlich getragen wird⁷⁰ (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 9).

Die Kommunikation der ‚neuen‘ Feministinnen erfolgt über ‚alte‘ und ‚neue‘ Kanäle. Es gibt einige, populär gewordene Sachbücher (z. B. Haaf et al. 2008 und Dorn 2007) und Romane (z. B. Charlotte Roches ‚Feuchtgebiete‘ (2008)). Viele Aktivitäten haben sich inzwischen aber auf das Internet verlagert (z. B. Hashtags wie #aufschrei oder #schauhin, Blogs etc.), weswegen in diesem Zusammenhang auch von Netzfeminismus gesprochen wird (vgl. Rybicki 2017; Wadhawan 2017). Zudem sind die Themen breiter geworden. Verschränkungen mit anderen Ungleichheitsdimensionen (z. B. Ethnie) oder globale Geschlechtergerechtigkeit werden verstärkt thematisiert. Der ‚neue‘ Feminismus hat sich weiterhin als Teil der Popkultur etabliert (vgl. Hark & Villa 2012, 13). Ivanka Trump bezeichnet sich als Feministin (vgl. Stokowski 2017), ebenso wie Beyoncé. Modemarken wie Dior verkaufen T-Shirts mit Feminismus-Schriftzug (vgl. Wadhawan 2017). Auch sie wollen zeigen, dass Frauen erfolgreich und selbstbestimmt sein können. Die Gleichstellung wird gefeiert. Gleichzeitig kommt Kritik gegenüber der Verwendung des Begriffs Feminismus in diesen Kontexten auf. Es wird beispielsweise infrage gestellt, ob der Begriff beliebig verwendet werden darf⁷¹, sobald es um Frauen geht, ob starke und erfolgreiche Frauen automatisch Feministinnen sind etc. (vgl. Stokowski 2017; Wadhawan 2017).

Während der ‚neue‘ Feminismus insbesondere auf die Zielgruppe der jüngeren Frauen abzielt, die dem ‚alten‘ Feminismus nichts abgewinnen können, setzt der Antifeminismus

⁷⁰ Weiterhin gebräuchlich sind Bezeichnungen wie Eliten- oder Spartenfeminismus, da der ‚neue‘ Feminismus sich nur auf eine bestimmte Gruppe von Frauen konzentriert. Allerdings trifft dieses Argument auch auf viele Gruppierungen des ‚alten‘ Feminismus zu (vgl. Kurz-Scherf et al. 2009, 14), wie bereits weiter oben dargestellt wurde.

⁷¹ Da der Begriff nicht geschützt ist, steht es prinzipiell jeder Person frei, ihn nach eigenem Belieben für sich zu nutzen und zu interpretieren. In der Diskussion geht es jedoch mehr um die Frage, ob die neueren Verwendungsweisen angemessen sind, insbesondere vor dem Hintergrund der ursprünglichen Bedeutung und Intention.

vor allem auf Männer als Zielgruppe. Der gegenwärtige⁷² Antifeminismus⁷³ (auch bezeichnet als Maskulismus, Maskulinismus oder Männerrechtsbewegung) hat sich als Reaktion auf die zweite Welle des Feminismus und die Geschlechterpolitik (insbesondere die in Abschnitt 6.1.1 beschriebene Frauenförderpolitik und das *Gender Mainstreaming*) sowie im Kontext einer Flexibilisierung der Geschlechterordnung und einer zunehmenden Gleichstellung der Geschlechter entwickelt⁷⁴ (vgl. Lenz 2013, 219-220). Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Strömungen⁷⁵, die sich in ihrer Ausrichtung, ihrem Vorgehen und in ihren Motiven teils deutlich unterscheiden (vgl. Lenz 2013, 221; Rosenbrock 2012, 7). Nichtsdestotrotz sind sie untereinander gut vernetzt und kooperieren miteinander (vgl. Rosenbrock 2012, 7). Zudem verfolgen sie einige gemeinsame Ziele und einen sich in ihrer Abneigung gegenüber dem Feminismus, der Gleichstellungspolitik sowie gegenüber emanzipativen Frauen und Männern⁷⁶ (vgl. Lenz 2013, 220).

„Die antifeministischen Gemeinschaften werden [...] über eine Diskurskette von Gleichheit, gemeinsamen Opferstatus und Widerstand gegen eine vermeintliche illegitime Frauenherrschaft zusammengeführt. Sie begründet eine tiefgehende affektive Abwehr und Antagonismus [sic!], die auf eine Verweigerung des Geschlechterdialogs

⁷² Es hat auch schon vorher antifeministische Strömungen gegeben. Der ‚alte‘ Antifeminismus hatte jedoch andere Ideale und Ziele als der gegenwärtige Antifeminismus. Früher stand beispielsweise die Autorität und Überlegenheit des Mannes stärker im Vordergrund sowie das Ideal des männlichen Alleinernährers (vgl. Lenz 2013, 223).

⁷³ Der Antifeminismus ist abzugrenzen von Feminismuskritik und Geschlechtskonservatismus (vgl. Lenz 2013, 220). Feminismuskritiker*innen kennen sich (zumindest in Grundzügen) mit dem Feminismus aus, was bei Antifeminist*innen häufig nicht der Fall ist. „Der Geschlechtskonservatismus beruht auf dem Ansatz der Geschlechterdifferenz und -hierarchie, schließt aber eine Wertschätzung von Hausfrauen und Mütter explizit ein“ (Lenz 2013, 220). Demgegenüber ist im Antifeminismus Frauenabwertung und -hass verbreitet und das klassische Modell des männlichen Ernährers wird abgelehnt (vgl. Lenz 2013, 221-222). Stattdessen wird gefordert, dass Frauen ebenso wie Männer zur Ernährung der Familie beitragen.

⁷⁴ Daneben werden weitere Ursachen für die Entwicklung antifeministischer Strömungen diskutiert. Gesterkamp (2013, 71) geht beispielsweise davon aus, dass auch der Umgang mit männlicher Benachteiligung und Fortschritten im Bereich der Gleichstellung eine Rolle spielen. Er kritisiert, dass die positiven Entwicklungen der letzten Jahrzehnte im Bereich der Gleichstellung nicht ausreichend gewürdigt wurden und männliche Benachteiligung in der Gesellschaft oft geleugnet wird (vgl. Gesterkamp 2012, 71). Weiterhin weist er darauf hin, dass seit den 1990er Jahren „eine Art kulturelle Umdeutung des Mannes vom geachteten Ernährer zum verspotteten Deppen“ (ebd.) stattgefunden hat. Als Beispiel hierfür nennt er Filme wie „Der bewegte Mann“ oder Comedy-Programme wie „Frauenversther“ (Gesterkamp 2013, 66).

⁷⁵ Der Antifeminismus „zeigt eine große Bandbreite gesellschaftspolitischer Positionen von einer neoliberalen Ablehnung des Feminismus über religiös-geschlechtskonservative Positionen bis zu völkischen und rechtsextremen Positionierungen“ (Lenz 2013, 221). Als zentrale Gruppierungen und Netzwerke nennt Rosenbrock (2012) agens, MANNdat und gwvdl. Einige der bekanntesten Schlüsselfiguren sind Arne Hoffmann, Gerhard Amendt, Eckhard Kuhla, Detlef Bräuning und Michail Savvakis (vgl. Rosenbrock 2012, 46ff.).

⁷⁶ So weist Rosenbrock (2012, 15) darauf hin: „Die antifeministische Männerrechtsbewegung nimmt für sich in Anspruch für *die* Männer zu sprechen, während sie gleichzeitig einen Großteil der Männer – diejenigen, die andere Ansichten und Lebensrealitäten haben – als Verräter am eigenen Geschlecht brandmarkt und mit dem Wort «Lila Pudel» entmenschlichen will“ (ebd.). Zahlreiche Beispiele hierfür finden sich auf der Seite WikiMANNia: http://de.wiki-mannia.org/Lila_Pudel (Abruf am 31.10.2018).

hinauslaufen und sich oft in Hassparolen, Diffamierungen und Bedrohungen ausdrücken.“ (Lenz 2013, 221)

Der Feminismus wird von Antifeminist*innen als Netzwerk angesehen, welches das Ziel verfolgt, Männlichkeit abzuwerten. Er wird auch als Ideologie betrachtet, die „oft von Sexismus und Misandrie begleitet“ (WikiMANNia⁷⁷) wird. Insofern wird der Feminismus als Gegner von Männern erklärt. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass Männer im Feminismus ein Feindbild darstellen. Das ist gegenwärtig allerdings weder für den ‚neuen‘ noch für den ‚alten‘ Feminismus zutreffend. Lediglich in den Anfängen der zweiten Frauenbewegung gab es eine Phase, während der sich Feministinnen deutlich von Männern abgrenzten und die Geschlechterfrage ausschließlich als Frauenfrage betrachteten (vgl. Gesterkamp 2012, 63). Auch während der Institutionalisierung der Frauenpolitik (vgl. Abschn. 6.1.1) wurden Männer als mögliche Adressaten der Gleichstellungspolitik nicht berücksichtigt⁷⁸ (vgl. Gesterkamp 2012, 63). In Teilen existierte Männerfeindlichkeit⁷⁹ (vgl. Gesterkamp 2012, 61). Aber diese Misandrie war keineswegs über alle feministischen Strömungen verbreitet und kann insofern nicht als kennzeichnend für den Feminismus dieser Zeit angesehen werden. Die Abgrenzung gegenüber Männern wurde ebenfalls relativ schnell aufgegeben. Bereits Mitte der 1980er Jahren hat eine Annäherung zwischen Feministinnen und emanzipativen Männern stattgefunden. Seitdem gibt es viele Kooperationsprojekte und ein regelmäßiger Austausch wird gepflegt (vgl. Gesterkamp 2012, 65). Auch in der übergreifenden Geschlechterpolitik hat sich der Blickwinkel durch den Wechsel von der Frauenförderung hin zum *Gender Mainstreaming* auf Männer und ihre Problemlagen ausgeweitet (vgl. Abschn. 6.1.1). Diese Entwicklungen werden vom Antifeminismus jedoch nicht zur Kenntnis genommen oder nicht positiv gewertet. Stattdessen werden männliche Problemlagen⁸⁰ hervorgehoben und Männer als Opfer des Feminismus dargestellt (vgl. auch Unterkap. 6.2).

⁷⁷ Vgl. <http://de.wikimannia.org/Feminismus> (Abruf am 01.11.2018).

⁷⁸ Dies führte zu einer Polarisierung zwischen Männern und Frauen, die sich bis in den Alltag hinein auswirkte (vgl. Gesterkamp 2012, 61). Gesterkamp (2012, 63) beschreibt die damalige Situation wie folgt: „Männer waren in diesem Kontext bestenfalls tolerierte Mitläufer – solange sie sich mit Kritik zurückhielten – aber selten akzeptierte Gesprächspartner, die an bestimmten Punkten eine produktive andere Perspektive hätten einbringen können“ (ebd.).

⁷⁹ Diese sieht Gesterkamp (2012, 61) ausgedrückt in Büchern wie „Häutungen“ (Verena Stefan) oder „Tod des Märchenprinzen“ (Svende Merian).

⁸⁰ Es ist festzustellen, dass vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen auch die Probleme von Männern zunehmen. Viele Männer sehen sich von gesellschaftlichem Abstieg bedroht und haben Angst um ihre Arbeitsplätze (vgl. Gesterkamp 2013, 68). „Zumindest ein Teil der Männer erfährt, was für Frauen schon immer der Normalfall war: unterbrochene Erwerbsverläufe, prekäre Beschäftigung, eine ‚Patchwork‘-Biografie, das bunte Flickwerk aus

Wenngleich nur eine relativ kleine Gruppe von mehreren hundert Personen einer antifeministischen Strömung angehört und die verschiedenen Gruppierungen bislang keine breitere öffentliche Zustimmung oder Anerkennung erzielen konnten, werden sie von feministischer Seite dennoch als potenziell gefährlich eingeschätzt (vgl. Rosenbrock 2012, 8-9; Frey et al. 2014, 6-7). Diese Einschätzung wird einerseits damit begründet, dass es unter den antifeministischen Akteuren einige Personen und Gruppen mit radikalen Ansichten gibt, z. B. mit extremem Frauenhass oder rechtsextremen Ansichten. Einige Antifeminist*innen sind gewaltbereit und üben diese auch aus⁸¹ (vgl. Lenz 2013, 221). Andere versuchen, ihre Gegnerschaft über Schmähungen, Hassparolen, Drohungen o. ä. einzuschüchtern (vgl. Rosenbrock 2012; Frey et al. 2014). Ein Dialog mit Antifeminist*innen ist aus Sicht von Frey et al. (2014, 16-17) oft nicht möglich, weil viele keine Kritik oder Kontraargumente zulassen, sondern aggressiv und beleidigend (re)agieren (vgl. ebd.). Andererseits lässt sich feststellen, dass die Botschaften der antifeministischen Gruppierungen Wirkung entfalten (vgl. Frey et al. 2014, 6). Sie werden über das Internet (Blogs, Foren etc.) sowie über große Zeitschriften wie den Focus oder den Spiegel verbreitet und „zum Teil von politisch und pädagogisch engagierten Menschen unhinterfragt aufgegriffen“ (Frey et al. 2014, 6). Auch politische Akteure (z. B. die AfD) mit offen antifeministischen Ansichten gewinnen an Bedeutung (vgl. Frey et al. 2014).

In einem engen Zusammenhang zu antifeministischen Strömungen hat sich zudem eine Gender-Gegnerschaft formiert:

„Menschen, die mit dem Begriff ‚Gender‘ arbeiten, werden zunehmend mit dem Vorwurf einer prinzipiellen Unwissenschaftlichkeit konfrontiert. Den Gender Studies wird der Status einer Wissenschaft abgesprochen, Gender sei per se kein wissenschaftliches Konzept, sondern eine Ideologie.“ (Frey et al. 2014, 6)

Forschenden, die sich aus einer (pro)feministischen Perspektive mit Geschlecht auseinandersetzen, wird per se unterstellt, dass sie lediglich politische Interessen durchsetzen wollen und Wissenschaftlichkeit nur vortäuschen. Eine solche Kritik an den *Gender Studies* wird vornehmlich im Internet vorgebracht und verbreitet. Ähnlich wie bei den antifeministischen Äußerungen gibt es auch hier viele hasserfüllte und beleidigende Texte bzw. Kommentare (vgl. Frey et al. 2014, 6).

befristeten Arbeitsverträgen, Teilzeit und Phasen eines freiwilligen oder erzwungenen Totalausstiegs“ (Gesterkamp 2012, 68).

⁸¹ Als Beispiel wird der Fall des norwegischen Attentäters Anders Behring Breivik genannt, der u. a. überzeugter Antifeminist war (vgl. Lenz 2013, 221; Rosenbrock 2012, 11).

Obwohl der Antifeminismus vorgibt, sich für Männerrechte einzusetzen und die männliche Position in der Gesellschaft zu stärken, vertritt er mit seinen Idealen und Forderungen nur eine kleine Anzahl an Männern (und ein paar Frauen) (vgl. Lenz 2013, 22; Rosenbrock 2012, 33-34). Die Art und Weise, wie die antifeministischen Botschaften vorgebracht werden und gegen Feministinnen, Geschlechterforschende und viele weitere Personen und Personengruppen vorgegangen wird (z. B. Gewaltandrohungen, Hassbotschaften, Beleidigungen), entspricht nur wenigen Männern (und Frauen). Als Alternative haben sich zahlreiche Gruppierungen herausgebildet, die sich gleichstellungsorientiert für Jungen, Männer und/oder Väter einsetzen und einen respektvollen Umgang pflegen. Obwohl ihr Fokus auf Jungen und Männern liegt, erkennen sie Ungleichheitslagen von Mädchen und Frauen an und suchen den Dialog mit gleichstellungsorientierten Frauen, z. B. Feministinnen, Geschlechterforscher*innen etc. (vgl. Lenz 2013, 222-223; Rosenbrock 2012, 35-36). Die verschiedenen Gruppierungen haben sich 2010 unter einem Dachverband zusammengeschlossen, dem BUNDESFORUM MÄNNER – Interessenverband für Jungen, Männer und Väter e. V. Dieser umfasst inzwischen 33 Mitgliedsorganisationen und hat sich auf die folgenden Grundsätze verpflichtet:

„Die Mitglieder des BUNDESFORUM MÄNNER bekennen sich zur Geschlechtergerechtigkeit als Grundprinzip ihrer gemeinsamen Arbeit. In diesem Sinne setzen sie sich dafür ein, dass alle Geschlechter gleichberechtigt im Fokus der politischen und gesellschaftlichen Gestaltung stehen. Damit wenden sie sich gegen jegliche geschlechtliche Diskriminierung. Am Prinzip umfassender gesellschaftlicher Gleichstellung orientiert, wirken sie mit, die Geschlechter in ihren jeweiligen Entwicklungen, Identitäten und der Vielfalt ihrer Lebensentwürfe zu fördern. Die Arbeit des Bundesforums geschieht in konstruktivem Dialog zwischen den Geschlechtern. Das Forum weiß sich der Solidarität unter Männern und Jungen und mit Frauen und Mädchen verpflichtet.“ (Bundesforum Männer o. J.⁸²)

Zusammenfassend lässt sich folglich feststellen, dass sich inzwischen viele geschlechterpolitische Akteure mit unterschiedlichen Zusammensetzungen und Zielvorstellungen herausgebildet haben. Dabei ergeben sich auf Basis des (mehrheitlichen) Geschlechts ihrer Mitglieder oder des Geschlechts ihrer Zielgruppe nicht automatisch Koalitionen zwischen verschiedenen Gruppierungen. Wie in diesem Abschnitt aufgezeigt wurde, gibt es sowohl profeministische als auch antifeministische Männerbewegungen. Darüber hinaus ist ein

⁸² <https://bundesforum-maenner.de/wir-uber-uns/> (Abruf am 02.11.2018).

‚neuer‘ Feminismus entstanden, der sich deutlich vom ‚alten‘ Feminismus distanziert und teilweise ähnlich wie antifeministische Gruppierungen argumentiert.

Einige Personen, die sich in den hier untersuchten, wissenschaftlichen Diskurs einbringen, stehen in enger Verbindung zu den in diesem Abschnitt vorgestellten politischen Gruppierungen.⁸³ Weiterhin fällt auf, dass Argumentationsmuster und Streitpunkte der Gruppierungen aufgegriffen werden. Auf diese Zusammenhänge wird in Teil IV eingegangen. Im nächsten Unterkapitel soll nun mit den Medien ein weiterer gesellschaftlicher Einflussbereich in den Blick genommen werden, der neben den in diesem Unterkapitel fokussierten politischen Gruppierungen und Entwicklungen ebenfalls Einfluss auf den untersuchten Diskurs genommen hat.

6.2 Medien

6.2.1 Diskursive Konstruktion einer Jungenkrise

Etwa seit der Jahrtausendwende ist in den öffentlichen Medien, insbesondere in Nachrichtenmagazinen wie dem Focus oder großen Tageszeitungen wie der FAZ, zu beobachten⁸⁴, dass diskursiv eine Jungenkrise konstruiert wird⁸⁵ (vgl. Fegter 2012, 11; Fegter 2013, 34; Schultheis & Fuhr 2006, 16ff.). Ähnliches lässt sich auch für Erziehungsratgeber feststellen. Jungen werden dort als „Bildungs- und Modernisierungsverlierer“ (Fegter 2013, 35) dargestellt, die seit Jahren bzw. Jahrzehnten vernachlässigt werden und sich deswegen in einer Notsituation befinden (vgl. Fegter 2013, 34-35). Es werden bedrohliche Szenarien gezeichnet von einer Generation voller Verlierer, die keinen gesellschaftlichen Anschluss mehr finden, verwahrlosen und gesundheitliche Probleme bekommen. Zudem wird vor drohenden Gefahren für die Gesamtgesellschaft gewarnt, z. B. vor einer Gefährdung der öffentlichen Sicherheit und der sozialen Ordnung, die von dieser Verlierergeneration ausgehen könnten (vgl. Fegter 2013, 107-108).

⁸³ Es konnten Verbindungen zur Männerrechtsbewegung, zum ‚alten‘ Feminismus und zum Bundesforum Männer nachgewiesen werden. Einige Autor*innen sind Mitglieder oder beteiligen sich in Foren oder an Aktionen der Gruppierungen.

⁸⁴ Ich beziehe mich in diesem Abschnitt insbesondere auf Fegter (2012; 2013), da diese mithilfe einer diskursanalytischen Studie den medialen Jugenddiskurs rekonstruiert hat.

⁸⁵ Nicht ganz klar ist, ob sich der Diskurs nach 2009, das Ende des Untersuchungszeitraumes von Fegter (2012), weiter fortgesetzt hat oder ob beispielsweise das öffentliche Interesse an der Thematik langsam nachgelassen hat. Die Ergebnisse einer kurzen Online-Recherche deuten aber darauf hin, dass der Diskurs bis heute fortgeführt wird (vgl. Dantrimont 2018; Resetarits 2018; Winter 2018).

Die Verwendung einer Krisenrhetorik findet sich in vielen Titeln von Zeitschriften- bzw. Zeitungsartikeln wie „Die Krise der kleinen Kerle“ (taz 2007) oder „Die Krise der kleinen Männer“ (Die ZEIT 2007) (vgl. Fegter 2012, 190). Sie wird aber auch direkt und indirekt in den Zeitschriftenartikeln selbst verwendet, wie die folgenden zwei Beispielen verdeutlichen:

„Während die Leistungen von Mädchen immer besser werden, stecken die Jungen in der Krise; sie bevölkern Haupt- und Sonderschulen, sehen Gewaltvideos, brechen die Schule ab“ (FAZ 2008, Auf der Verliererstraße lauter Männer)⁸⁶

„Egal, ob Schreibabys oder Zappelphilipps, Legastheniker oder Computerjunkies, Söhne beschäftigen die pädagogischen Beratungsstellen weit stärker als Töchter. Später werden Jungen häufiger Opfer von Unfällen, begehen öfter Selbstmord oder werden drogenabhängig“ (Die ZEIT 2007, Die Krise der kleinen Männer)⁸⁷

In Erziehungsratgebern wird in ähnlicher Weise vor einer „Jungenkatastrophe“ (Beuster 2007) und „Kleine[n] Machos in der Krise“ (Guggenbühl 2011) gewarnt. Eine solche Krisenrhetorik wird von der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung seit Jahren kritisiert, da dadurch ein verzerrtes Bild von der gegenwärtigen Bildungssituation erzeugt wird. Das Bild einer allgemeinen Jungenkrise wird ihrer Ansicht nach weder Jungen noch Mädchen gerecht und weist in stark vereinfachter Weise Erziehungs- und Bildungsverantwortlichen die Schuld für eine Problemlage zu, die in der beschriebenen Dramatik nicht existiert und die sich zudem viel komplexer gestaltet, als es die medialen Darstellungen andeuten (vgl. Fegter 2013, 36-37).

Trotz solcher Einwände aus der Wissenschaft hat sich die mediale Diskussion und die Darstellung in den Erziehungsratgebern über die letzten Jahre nicht wesentlich geändert (vgl. Fegter 2013, 37). Das wird aus wissenschaftlicher Perspektive insofern als problematisch eingeschätzt, da sowohl Erziehungsratgebern als auch medialen Diskursen eine hohe Relevanz für Alltagsdiskurse und -handeln zugeschrieben wird (vgl. Fegter 2013, 37; Schultheis & Fuhr 2006, 16; vgl. auch Unterkap. 7.2). „Mediale Diskurse gelten dabei als besonders involviert, die öffentliche Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen zu bestimmen und zu formen“ (Fegter 2013, 37). Erziehungsratgeber nehmen über die An-

⁸⁶ Zit. n. Fegter 2012, 88.

⁸⁷ Zit. n. Fegter 2012, 88.

knüpfung an konkrete Problemsituationen und die Formulierung von Handlungsanweisungen in ähnlicher Weise Einfluss auf die Erziehungspraxis (vgl. Schultheis & Fuhr 2006, 16). Aufgrund ihrer hohen Auflagenzahl erzielen sowohl Erziehungsratgeber als auch mediale Diskurse eine große Breitenwirkung (vgl. Schultheis & Fuhr 2006, 16).

Fegter (2013, 37-38) stellt als zentrales Muster des medialen Diskurses heraus, dass zunehmend Bildungs- und Erziehungsverantwortliche problematisiert werden und weniger die Jungen und ihr Verhalten. Ein ähnliches Muster ist auch bei Erziehungsratgebern zu beobachten (vgl. Schultheis et al. 2006, 16ff.). Eltern, Schulen und die Gesellschaft als Ganzes werden für die gegenwärtige Problemlage von Jungen verantwortlich gemacht und in der Verantwortung gesehen, etwas an der Situation zu verändern. Dabei wird über wirkmächtige rhetorische Figuren von Vernachlässigung und Benachteiligung ein Handlungsdruck bei Erziehungspersonen und politisch Verantwortlichen erzeugt (vgl. Fegter 2013, 43). Es wird behauptet, dass Jungen wie „Aliens“ (FAZ 2009) behandelt werden, dass niemand sie mehr versteht und ihren Bedürfnissen nicht nachgegangen wird. Stattdessen würden Mädchen bevorzugt und alle Erziehungsbemühungen auf ihre Vorlieben ausgerichtet (vgl. Fegter 2012, 117ff.; Schultheis & Fuhr 2006, 16ff.).

„So machen gegenwärtige Elterndiskurse die Sorge um eine bestmögliche Förderung und Ausbildung der Kinder in forcierter Weise zum Dreh- und Angelpunkt guter Elternschaft. Eine Adressierung, diesen Ansprüchen nicht zu genügen, trifft einen entsprechend empfindlichen Punkt und evoziert Handlungsdruck. Auch für pädagogisch Professionelle stellt die Zuschreibung eines ungerechten, lieblosen und vernachlässigenden Umgangs mit Jungen einen gravierenden Vorwurf dar.“ (Fegter 2013, 43)

Als Lösung wird fast immer vorgeschlagen, Jungen wieder so anzuerkennen, wie sie laut Ansicht der Verfasser*innen sind, sie also ‚typisch‘ Junge sein zu lassen. Als normales Jungenverhalten wird dabei Wildheit, Aggressivität, Bewegungsdrang, Nonkonformität o. ä. verstanden (vgl. Fegter 2013, 43-44, Schultheis & Fuhr 2006, 16ff.). Dass es auch viele Jungen gibt, die anders sind oder anders sein wollen, wird hingegen nicht thematisiert. Auch wird nicht infrage gestellt, ob es für Jungen tatsächlich förderlich ist, wenn traditionell männliche Performanz in der Schule gefördert werden würde (vgl. Fegter 2013, 44-45). Auf mögliche daraus resultierende Nachteile, wie z. B. Gefühlsarmut, Gewalt, Alleinsein, verweist die kritische Jungen- und Männerforschung bereits seit Jahren (vgl. Böhnisch & Winter 1993; Fegter 2013, 44).

6.2.2 Einordnung von Krisenrhetorik

Bereits in der Vergangenheit wurden in Deutschland und in den USA ähnliche Diskussionen zu einer Jungenkrise geführt (vgl. Krämer & Stieglitz 2011, 46; Kimmel 2011; Fegter 2012, 64 ff.). Als ein Beispiel nennen Krämer & Stieglitz (2011, 53-54) die Adoleszenzdebatten in den USA um 1900, bei denen von einer verlorenen Generation gesprochen wurde. Auch hier war die Sorge um Jungen besonders verbreitet (vgl. Krämer & Stieglitz 2011, 53-54).

„Ihnen fehlten, so hieß es, sinnvolle Beschäftigungen auf einem Arbeitsmarkt, der sie nicht brauchte, weil inzwischen so viele einstmals verfügbare Stellen von Frauen besetzt seien.⁸⁸ Obendrein seien die Jungen in Schulen sozialisiert, in denen Frauen zu viel Einfluss hätten. Jungen seien ihrer ganzen Veranlagung nach anti-sozial und somit potenziell kriminell geworden, sie hätten keine positiven männlichen Vorbilder, sondern nur arbeitslose Väter in ihren Familien oder aber Gangster auf den Leinwänden vor ihren Augen.“ (Krämer & Stieglitz 2011, 54)

Es wurde darauf hingewiesen, dass Männer und Jungen Orte und Bereiche benötigen, an denen sie ihre Männlichkeit ausleben können (vgl. Kimmel 2011, 28). Als Lösungsvorschläge wurde deswegen auf spezielle Bruderschaften, Sportaktivitäten o. ä. als „homosoziale Zufluchtsorte“ (Kimmel 2011, 28) verwiesen. Hier zeigen sich deutliche Parallelen zur gegenwärtigen medialen Diskussion, in der ebenfalls immer wieder die Befürchtung geäußert wird, dass Jungen ihre Männlichkeit nicht richtig ausleben können oder sie ihnen sogar aberzogen werden soll und dass Möglichkeiten geschaffen werden müssen, damit Jungen ihre Männlichkeit wieder voll entfalten können (vgl. Abschn. 6.2.1).

Weiterhin typisch ist, dass Diskussionen einer Jungenkrise als Variante oder Teil umfassenderer Debatten über eine Krise der Männlichkeit auftauchen (vgl. Krämer & Stieglitz 2011, 47; Fegter 2012, 68). In diesen wird postuliert, dass sich *der* Mann bzw. *die* Männlichkeit in einer Krise befindet und dass es sich dabei um eine gesellschaftliche Krise handelt (vgl. Lenz 2013, 222-223). Die Anrufungen von Krisen beziehen sich dabei allerdings i. d. R. nicht auf gesellschaftlich benachteiligte Männergruppen (z. B. aufgrund eines Migrationshintergrunds oder der sexuellen Orientierung), sondern vielmehr „auf weiße,

⁸⁸ Krämer & Stieglitz (2011, 55) verweisen darauf, dass diese Behauptung unbegründet war. Klassisch männliche Berufe wurden damals kaum von Frauen besetzt. Stattdessen bildete sich ein zweiter Arbeitsmarkt mit Berufen heraus, die fast ausschließlich von Frauen ausgeübt wurden. Bei der Suche um Arbeitsplätze machten sich Männer und Frauen insofern kaum Konkurrenz (vgl. ebd.).

christliche und heterosexuelle Männer der Mittelschicht [...], die in den westlichen Gesellschaften der Moderne das hegemoniale Männlichkeitsmuster ‚verkörpern‘“ (Fegter 2012, 68) und insofern tendenziell über einen privilegierten Zugang zu Macht und anderen bedeutenden gesellschaftlichen Ressourcen verfügen (vgl. ebd.; Krämer & Stieglitz 2011, 51). Ihre Position wird als geschwächt und bedroht dargestellt. Die Krisenrhetoriken sind aber gleichzeitig von Resouveränisierungspraktiken begleitet, die sicherstellen (sollen), dass alte Machtverhältnisse wiederhergestellt oder stabilisiert werden. Krisenanrufungen dienen Fegter (2012, 69) zufolge der Strategie, die Hegemonie traditioneller Männlichkeit gegenüber Frauen und marginalisierten Männern zu sichern, indem sie eine erhöhte Zuwendung von Aufmerksamkeit und gesellschaftlichen Ressourcen für die in der Krise befindlichen Männer auslösen (vgl. ebd.).

In der Geschlechterforschung, insbesondere in der kritischen Männerforschung, wird die Benutzung des Krisenbegriffs in Zusammenhang mit Männlichkeit aufgrund der genannten typischen Verwendungskontexte abgelehnt (vgl. Fegter 2012, 64; Krämer & Stieglitz 2011). Zudem sprechen aus dieser Perspektive weitere Argumente gegen die Benutzung. So setzt die Diskussion einer Männlichkeitskrise voraus, dass es eine stabile Männlichkeitsstruktur gibt. Krisen verweisen immer auf etwas Vorgängiges: Einen Zustand, der in der Vergangenheit gut war und sich seitdem verschlechtert hat. Die kritische Männlichkeitsforschung geht jedoch von vielfältigen und flexiblen Formen von Männlichkeit aus, die performativ erzeugt werden und verändert werden können. Eine typische Krisennarration ist damit nicht zu vereinbaren⁸⁹ (vgl. Krämer & Stieglitz 2011, 50-51). Weiterhin lässt sich beobachten, dass die Thematisierung von Männlichkeitskrisen vor allem in antifeministischen Gruppierungen und Positionen (vgl. Abschn. 6.1.2) üblich ist. Dabei wird i. d. R. der Feminismus für die Männlichkeitskrise verantwortlich gemacht (vgl. Fegter 2012, 68). Ein solcher Kausalzusammenhang wird in der Geschlechterforschung negiert.

Während in den Medien und in Erziehungsratgebern, wie in diesem Unterkapitel dargestellt, eine Jungenkrise ausgerufen und die Erfolglosigkeit von Jungen in der Schule betont wird, zeichnen Jugendliche ein Jungenbild, in dem Erfolg und Souveränität weiterhin eine zentrale Rolle spielen. Auf die Geschlechtervorstellungen und -ideale von Jungen und

⁸⁹ Die Benutzung des Krisenbegriffs an sich und die Analyse von Krisenrhetorik sind jedoch auch in der Geschlechterforschung üblich (vgl. Appelt et al. 2013). In dem gleichen Kontext, wie die gegenwärtige Männlichkeitskrise zu verorten ist, spricht Lenz (2013, 222) von einer Krise der differenzbegründeten Geschlechterordnung. Damit bezieht sie sich darauf, dass die traditionelle Geschlechterordnung, die sich beispielsweise dadurch auszeichnete, dass der Mann für den ökonomischen Unterhalt der Familie sorgte, während die Frau sich um Haushalt und Familie kümmerte, aufbricht.

Mädchen sowie ihre Erfahrungen in der Schule, die hier nur kurz angedeutet wurden, wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

6.3 Alltag

6.3.1 Geschlechterbilder von Jugendlichen

Geschlechterbilder und -ideale werden als bedeutsam für die Aneignung einer Geschlechtsidentität im Kindes- und Jugendalter angesehen (vgl. Calmbach & Debus 2013, 61; Schär 2013, 130). Aus diesem Grund soll nachfolgend eine Studie von Calmbach & Debus (2013) vorgestellt werden, die mithilfe einer Fokusgruppenuntersuchung⁹⁰ aktuelle Geschlechterbilder, -ideale und -anforderungen von Mädchen und Jungen im Alter von 14 bis 17 Jahren erfasst haben⁹¹ (vgl. Calmach & Debus 2013). Dabei wurde deutlich, dass die Vorstellungen unter Jungen und Mädchen sehr unterschiedlich sind, Geschlechterideale und -bilder jedoch über ähnliche Bezugspunkte formuliert werden:

„Bei der Beschreibung von Geschlechterbildern greifen Jungen und Mädchen vor allem auf physische Merkmale zurück (zum Beispiel Körperbau). Ebenso spielen Werte rund um traditionelle Moral (zum Beispiel Treue, Verlässlichkeit), soziale Kompetenzen (‚korrekt‘, offen, [...]), Ansehen/Geltung (zum Beispiel Macht, Erfolg, Fitness), materielle Sicherheit (sicherer Arbeitsplatz, finanzielle Vorsorge), Hedonismus (Spaß haben, ‚cool drauf sein‘, ‚ausgeflippt‘ sein) und Bildung /Intelligenz [...] bei der Ausgestaltung von Idealprofilen von Männlichkeit und Weiblichkeit eine wichtige Rolle.“ (Calmbach & Debus 2013, 71)

Deutlich wurde weiterhin, dass stereotype Geschlechterbilder bei den Jugendlichen weit verbreitet sind (vgl. Calmbach & Debus 2013, 71). Männer werden häufig als stark und souverän beschrieben. Für sie wird es als wichtig erachtet, sportlich und muskulös zu sein,

⁹⁰ In Orientierung an das Sinus-Lebensweltmodell wurden von Ende August 2011 bis Ende März 2012 zwölf Fokusgruppen an verschiedenen Orten Deutschlands durchgeführt (vgl. Calmbach & Debus 2013, 64).

⁹¹ Im Rahmen der Studie wurde auf Basis des Bildungshintergrunds und der normativen Grundorientierung zwischen verschiedenen Lebenswelten der Jugendlichen differenziert. Eine solche Differenzierung würde an dieser Stelle zu weit führen, da sie auch in der Diskursanalyse nicht berücksichtigt wurde. Deswegen werden die Aussagen hier in eine Gegenüberstellung von Jungen und Mädchen zusammengeführt, wobei auch auf Unterschiede innerhalb der Gruppen verwiesen wird. Es wird lediglich darauf verzichtet, die verschiedenen Lebenswelten zu nennen und zu beschreiben. Für eine detaillierte und differenzierte Darstellung sei auf den Text von Calmbach & Debus (2013) verwiesen.

Selbstbewusstsein und Dominanz zu verkörpern und im Beruf Erfolg zu haben. Das stereotype Frauenbild wird im Wesentlichen über das Aussehen definiert. Hübsch zu sein und eine gute Figur zu haben, werden als zentrale Merkmale angegeben. Daneben werden Eigenschaften wie Empathie und Fürsorglichkeit genannt (vgl. Calmbach & Debus 2013, 72-78).

Dabei fällt auf, dass rein stereotype Vorstellungen vor allem bei Jungen verbreitet sind. Für viele von ihnen ist das Aussehen ein zentraler Aspekt von Mannsein (sportlich, stark und muskulös) und Frausein (hübsch, gute Figur). Jungen mit einem niedrigen Bildungshintergrund tendieren zudem dazu, abwertend und sexualisierend über Frauen und Mädchen zu sprechen und fordern, dass sie „geil aussehen“ und „keine fette Sau“ sind (Calmbach & Debus 2013, 73). Mädchen erweitern demgegenüber traditionelle Geschlechterbilder häufiger um neue Facetten. Männlichkeitsvorstellungen werden von ihnen beispielsweise ergänzt um soziale Aspekte wie Hilfsbereitschaft, Humor oder Ehrlichkeit. Das Frauenbild wird z. B. erweitert um Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Unabhängigkeit und Erfolg (vgl. Calmbach & Debus 2013, 72-78). Deutlich wird dabei, dass i. d. R. keine gänzlich neuen Männer- und Frauenideale entworfen werden, bei denen die traditionellen Geschlechterbilder keine Rolle mehr spielen oder infrage gestellt werden, sondern lediglich alte Vorstellungen erweitert werden (vgl. Calmbach & Debus 2013, 71).

„Flexible, mehrdimensionale, kritische Geschlechtervorstellungen, die auf einseitige und/oder traditionelle Zuschreibungen (fast) völlig verzichten, existieren kaum – v.a. unter Jungen findet man sie nur selten.“ (Calmbach & Debus 2013, 71)

In vereinzelt Mädchen Gruppen werden jedoch neue Frauenbilder entworfen, die sich beispielsweise durch Aspekte wie Ausgelassenheit, Solidarität gegenüber anderen Mädchen und Frauen sowie Eigenständigkeit auszeichnen und keine traditionell weiblichen konnotierten Eigenschaften enthalten (vgl. Calmbach & Debus 2013, 77). Die beschriebenen Geschlechtervorstellungen sind in Abbildung 5 einander gegenübergestellt.

Ein Problembewusstsein gegenüber unflexiblen und engen Geschlechterbildern zeigt sich bei Jungen wie Mädchen vor allem hinsichtlich der traditionellen Frauenbilder, die als sexistisch, abwertend, körpernormierend etc. wahrgenommen werden. Sowohl Mädchen als auch Jungen äußern Kritik an den Bildern und verweisen auf negative Konsequenzen, die sich durch diese Bilder für Mädchen und Frauen ergeben (vgl. Calmbach & Debus 2013, 79). Das Problembewusstsein reicht i. d. R. jedoch nicht soweit, dass sich die Jugendlichen von den genannten Frauenidealen distanzieren. Das ist nur bei wenigen Ju-

gendlichen, vor allem bei Mädchen, zu beobachten. Negative Konsequenzen von stereotypen Männlichkeitsvorstellungen werden, anders als bei den Frauenbildern, kaum thematisiert. Es herrscht unter den Jugendlichen wenig Bewusstsein dafür vor, dass sich solche Ideale negativ auf Jungen auswirken können (vgl. Calmbach & Debus 2013, 79).

Benachteiligungen in der Schule⁹² aufgrund des Geschlechts werden sowohl von Mädchen als auch von Jungen beschrieben, wobei Jungen sich vor allem selbst als Betroffene sehen, während Mädchen sowohl die Benachteiligung von Mädchen als auch von Jungen ansprechen. Die Art der wahrgenommenen Benachteiligung unterscheidet sich bei Jungen in Abhängigkeit von ihrem Bildungshintergrund (vgl. Calmbach & Debus 2013, 103). Jungen aus bildungsnäheren Lebenswelten haben den Eindruck, für die gleiche Note mehr Leistung als Mädchen erbringen zu müssen. Jungen aus bildungsferneren Lebenswelten sind hingegen der Überzeugung, für Unterrichtsstörungen härter bestraft zu werden als Mädchen. An dieser Stelle zeigen sich einige Überschneidungen zu Inhalten des medialen Diskurses (vgl. Unterkap. 6.2), die die Benachteiligung von Jungen in der Schule ebenfalls thematisieren.

Mädchen teilen die Einschätzung der Jungen hinsichtlich ihrer Benachteiligung (vgl. Calmbach & Debus 2013, 103). Sie selbst sehen sich zudem in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) und durch Sexismus benachteiligt:

„In den MINT-Fächern fühlen sich in erster Linie die formal höher gebildeten und lebensweltlich modern geprägten Mädchen ungerecht benotet, nicht ausreichend gefördert, aber auch durch abfällige Bemerkungen durch Lehrkräfte bloßgestellt. Hinzu kommen Diskriminierungs-Erfahrungen, die vor allem Mädchen formal niedriger gebildeter aber in etwas geringerem Maß auch Mädchen privilegierter Lebenswelten in der Schule in Form abwertender frauenfeindlicher Sprüche und sexualisierter Übergriffe durch ihre Mitschüler erfahren.“ (Calmbach & Debus 2013, 103)

Der Sportunterricht wird sowohl von vielen Mädchen als auch von Jungen als doppelt benachteiligend aufgrund unterschiedlicher Leistungsanforderungen und -erwartungen wahrgenommen. Gleichzeitig scheint es hier aufgrund deutlich divergierender Präferenzen immer wieder zu Schwierigkeiten zu kommen. Es gibt aber auch einige Jugendliche,

⁹² Im Rahmen der Studie wurden neben der Benachteiligung in der Schule Ungleichheitserfahrungen in weiteren Bereichen wie z. B. dem Arbeitsmarkt erfasst. Aufgrund des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit auf schulische Zusammenhänge wird hierauf an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen.

die keine Geschlechterbenachteiligungen im Sportunterricht feststellen (vgl. Calmbach & Debus 2013, 103-104).

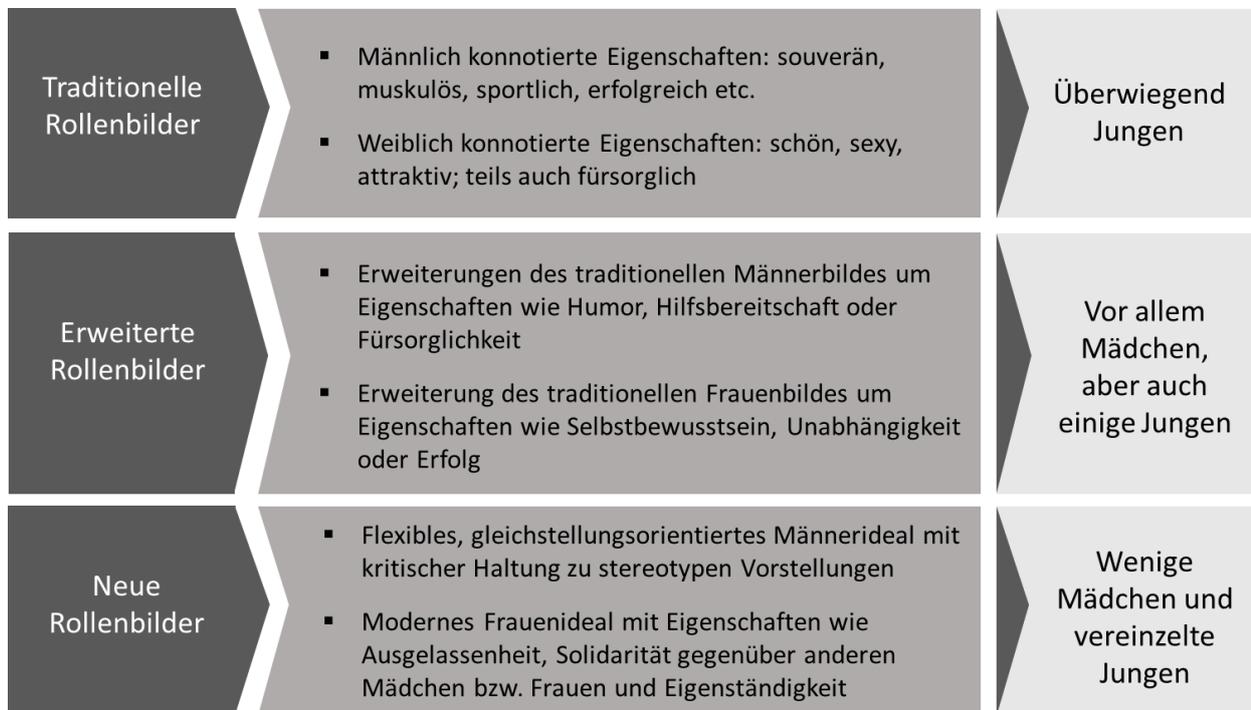


Abbildung 5: Geschlechterideale unter Jugendlichen.
In Anlehnung an Calmbach & Debus (2013, 72)

In diesem Abschnitt wurde aufgezeigt, dass sich Mädchen und Jungen an unterschiedlichen Idealen orientieren und überwiegend die Vorstellung vertreten, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich sind. Zudem nehmen sie wahr, dass sie im Unterricht unterschiedlich behandelt werden. Als mitursächlich für solche Geschlechterdifferenzierungen wird der Trend der Pinkifizierung (und Archaisierung) angesehen, der nachfolgend skizziert werden soll.

6.3.2 Pinkifizierung und Archaisierung bei Kinder- und Jugendprodukten

Seit Mitte der 1980er Jahre ist ein zunehmender Trend der Geschlechterdifferenzierung (auch bezeichnet als *Gendering*) von Produkten für Kinder und Jugendliche (inzwischen verstärkt auch für Erwachsene) festzustellen (vgl. Paoletti 2012, 127). Es werden immer mehr Lebensmittel, Spielzeug, Bücher etc. speziell für Mädchen und Jungen verkauft (vgl. Böhm 2017, 7). Auch Anziehsachen und Hygieneartikel für Babys und Kleinkinder sind von diesem Trend betroffen (vgl. Paoletti 2012, 127-128). Die Produkte werden in bestimmter Art und Weise präsentiert:

„Immer dort, wo Produkte an Mädchen verkauft werden, präsentieren sich ganze Ausstellungsflächen in Pink mit Glitzer, Herzchen und Tierbabys, während auf Seiten der Jungenprodukte wilde Tiere mit bedrohlich geöffneten Mäulern, PS-starke Fahrzeuge sowie Piraten, Wikinger und Ritter anscheinend die größten Verkaufserfolge erzielen.“ (Schilcher 2012, 125; zit. n. Böhm 2017, 51)

Zentrales Merkmal der Produkte für Mädchen ist die Farbe pink, weswegen auch von einer Pinkifizierung gesprochen wird (vgl. Böhm 2017). Daneben dominieren Bilder von Prinzessinnen (derzeit insbesondere von Prinzessin Lillifee). Auf der anderen Seite gibt es eine „eigens für Jungen erschaffene, noch namenlose Welt“ (Böhm 2017, 7). Böhm (2017) spricht bei Büchern für Jungen von einem Trend der Archaisierung, da dort archaische Heldenmythen revitalisiert werden (vgl. ebd., 157). Bei Jungenprodukten wird häufig die Farbe Blau eingesetzt (vgl. Böhm 2017, 52).

Der Hauptgrund für die zunehmende Geschlechterdifferenzierung von Produkten ist ein ökonomischer: steigende Absatzzahlen und Verkaufserlöse. Eindeutig geschlechtlich konnotierte Produkte bedeuten, dass Eltern, die sowohl Töchter als auch Söhne haben, die doppelte Anzahl an Produkten kaufen (vgl. Paoletti 2012, 129; Böhm 2017, 8-9). Bei geschlechterneutral gehaltenen Produkten neigen die Familien hingegen dazu, die Produkte der älteren Geschwister an die jüngeren Geschwister weiterzugeben, auch wenn diese ein unterschiedliches Geschlecht haben (vgl. Paoletti 2012, 129). Um dies zu vermeiden gibt es in einige Sparten kaum noch geschlechterneutrale Produkte.⁹³ Ein weiterer zentraler Faktor für die zunehmende Ausbreitung geschlechterdifferenzierter Produkte für Kinder und Jugendliche liegt in der Nachfrage. Eltern wollen ihre Kinder richtig erziehen und viele haben das Gefühl, dabei auch dem biologischen Geschlecht gerecht werden zu müssen. Hinzu kommt, dass gerade Kinder geschlechterdifferente Produkte haben wollen, um ihrer Umwelt zu zeigen, dass sie ein Mädchen oder Junge sind. Und viele Menschen, sowohl Erwachsene als auch Kinder, finden blau für Jungen und pink für Mädchen einfach schick, passend, trendy o. ä (vgl. Paoletti 2012, 129 ff.).

Demgegenüber entsteht eine Gegenbewegung zum *Gendering* von Produkten, insbesondere hinsichtlich der Pinkifizierung. In verschiedenen Feuilletonartikeln (z. B. Wiedemann

⁹³ Eltern, die beispielsweise aus ökonomischen Gesichtspunkten lieber solche Produkte kaufen würden, haben es immer schwerer, noch geschlechterneutrale Produkte zu finden (vgl. Paoletti 2012, 129-130).

2012; Kaiser 2012) und Blogs (z. B. #ichkaufdasnicht), aber auch in Büchern wie Orensteins (2012) Bestseller „Cinderella Ate My Daughter“, wird vor der Pinkifizierung gewarnt. Zentraler Kritikpunkt stellt das Weiblichkeitsbild dar, welches mit den Mädchenprodukten vermittelt wird. Demnach ist es für Mädchen und Frauen am wichtigsten, schön und sexy zu sein (vgl. Böhm 2017, 52). Ein Beispiel hierfür ist Prinzessin Lillifee:

„Lillifee, die prominenteste Vertreterin der Pinkifizierung hierzulande, lässt sich auf dieses Stereotyp reduzieren. Sie ist niedlich, hat einen roten Kussmund, eine Westpantaille, sie pudert sich gern die Nase und backt Kuchen.“ (Wiedemann 2012)

Die (Re-)Produktion solcher Weiblichkeitsbilder wird von der Gegenbewegung kritisiert, weil Frauen und Mädchen dadurch auf Äußerlichkeiten reduziert werden und sie schädigende Verhaltensweisen, z. B. Essstörungen, auslösen können (vgl. Paoletti 2012, 129 ff.).

Mit diesem kurzen Einblick in den gesellschaftlichen Trend einer zunehmenden Geschlechterdifferenzierung von Kinderprodukten soll dieser Teil der Arbeit, der die Beschreibung des inhaltlichen Kontexts und Problemraumes der Studie zum Ziel hatte, abgeschlossen werden. Bevor im nächsten Teil jedoch auf methodologische und methodische Fragen zur Konzeption der Diskursanalyse eingegangen und damit die inhaltliche Auseinandersetzung unterbrochen wird, soll zunächst ein Zwischenfazit gezogen und auf die Relevanz der besprochenen Inhalte für den Diskurs bzw. die Diskursanalyse hingewiesen werden.

In diesem Teil der Arbeit wurde aufgezeigt, dass in einigen gesellschaftlichen Bereichen und Diskursen eine zunehmende Betonung von Geschlechterunterschieden und eine damit einhergehende Polarisierung der Geschlechter zu beobachten ist. Als Beispiele hierfür wurden das *Gendering* von Produkten, das diesem Abschnitt skizziert wurde, sowie die mediale Konstruktion der Jungenkrise (vgl. Unterkap. 6.2) und die Entstehung politisch ausgerichteter Frauen- und Männerrechtsbewegungen (vgl. Abschn. 6.1.2) genannt. Diese Entwicklungen und Diskurse werden als mögliche Auslöser dafür angesehen, dass sich Jungen und Mädchen in ihrem Verhalten voneinander abgrenzen und unterschiedliche Ideale verfolgen (vgl. Abschn. 6.3.1). Sie werden insofern auch als Ursache für die zu beobachtenden Geschlechterunterschiede in der Schule in Betracht gezogen, die in Unterkapitel 4.1 dargestellt wurden. Neben den genannten Tendenzen der Geschlechterdifferenzierung sind in der Gesellschaft gleichzeitig jedoch auch Bestrebungen der Geschlechterangleichung zu beobachten. Durch rechtliche und politische Maßnahmen wie das *Gender Mainstreaming* sollen beispielsweise gleiche Möglichkeiten und Chancen für

die Geschlechter geschaffen werden (vgl. Abschn. 6.1.1). Darüber hinaus findet Geschlechtervielfalt zunehmend gesellschaftliche Anerkennung. Es entwickelt sich ein Bewusstsein dafür, dass Männlichkeit und Weiblichkeit unterschiedlich definiert und ausgelebt werden (können) und dass es neben männlich und weiblich noch weitere Geschlecht(er) gibt. In der soziologischen Geschlechterforschung, die in Kapitel 5 vorgestellt wurde, wird Geschlechtervielfalt und die soziale Konstruiertheit von Geschlecht bereits seit Jahren thematisiert und theoretisch aufgearbeitet.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass es in der Gesellschaft Widersprüchlichkeiten und gegenläufige Entwicklungen mit Geschlechterbezug gibt. Diese Widersprüchlichkeit und Gegenläufigkeit stellt auch ein Kennzeichen des untersuchten Diskurses dar, was sich dadurch begründet, dass dieser einerseits selbst durch die genannten gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst ist und diese andererseits – mit Blick auf das schulische Feld – thematisiert. Vor dem Hintergrund seiner pädagogischen Ausrichtung stellt sich im Diskurs zudem die Frage, wie in einem Bildungskontext (vgl. Unterkap. 4.2) mit diesen Widersprüchlichkeiten, Entwicklungen sowie (möglicherweise) damit zusammenhängenden Effekten umgegangen werden sollte. Die diskursive Auseinandersetzung in Bezug auf diese Frage sowie weitere inhaltliche Schwerpunkte werden in der Ergebnisdarstellung in Teil IV beschrieben.

TEIL III: KONZEPTION UND EINORDNUNG DES DISKURSANALYTISCHEN VORGEHENS

Nachdem im vorangegangenen Teil (Teil II) die inhaltliche Rahmung der durchgeführten Diskursanalyse vorgestellt wurde, wird nun in Teil III die Konzeption und Einordnung des diskursanalytischen Vorgehens beschrieben und damit die methodologische und methodische Rahmung geklärt. Zudem wird auf die konkrete Umsetzung der Diskursanalyse eingegangen und damit erläutert, wie die in dem nachfolgenden Teil (Teil IV) vorgestellten Ergebnisse entstanden sind. Zur Beschreibung des diskursanalytischen Vorgehens wird im nächsten Kapitel (Kap. 7) zunächst eine wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung vorgenommen, bevor in den anschließenden Kapiteln (Kap. 8-10) eine Annäherung an die Methodik und das Forschungsvorgehen der durchgeführten Studie erfolgt.

7 Wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung

Kapitel 7 legt die wissenschaftstheoretische und methodologische Verortung der Arbeit dar und gliedert sich hierzu in drei Unterkapitel. Unterkapitel 7.1 dient der Einordnung der Studie sowie der Vorstellung erster wissenschaftstheoretischer Grundüberlegungen. Als übergreifendes Forschungsprogramm wurde die wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) gewählt. Diese wird in Abschnitt 7.1.1 vorgestellt. Methodisch und methodologisch knüpft die WDA an das Repertoire der qualitativ-interpretativen Sozialforschung an, weswegen der Interpretationsarbeit eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Die Forschung ist insofern von einer hermeneutisch-interpretativen Haltung geprägt, auf die in Abschnitt 7.1.2 näher eingegangen wird. Es folgt das Unterkapitel 7.2, in dem das Diskursverständnis und der Diskurszugang der vorliegenden Studie erläutert werden. In einem ersten Schritt wird in Abschnitt 7.2.1 der Diskursbegriff aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Auf der einen Seite wird die alltagssprachliche Verwendung aufgezeigt und andererseits die theoretische Konzeption in der Diskursforschung. Anschließend werden in Abschnitt 7.2.2 drei verschiedene Diskurstypen vorgestellt, zwischen denen die diskursanalytische Forschung unterscheidet. In Abschnitt 7.2.3 wird dann skizziert, wie Diskurse analytisch erschlossen werden können. In Unterkapitel 7.3 werden als Kapitelabschluss drei grundlegende diskurstheoretische Konzepte skizziert: Macht (Abschn. 7.3.1), Wissen (Abschn. 7.3.2) und Subjektivität (Abschn. 7.3.3). Diese Konzepte bilden die diskurstheo-

retische Basis und eine Voraussetzung für die Durchführung der Studie, da sie die Bedeutung von Diskursen und Diskursanalysen – im Allgemeinen und dieser im Speziellen – ausweisen.

7.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung und Grundüberlegungen

7.1.1 Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Forschungsprogramm

Da die vorliegende Studie als Diskursanalyse eingeordnet ist, stellt sich zunächst die Frage, was mit Diskursanalyse gemeint ist. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Anwendungsweisen und Bezugsrahmen (insbesondere die diskurstheoretische Verortung) lässt sich nämlich feststellen, dass grundsätzlich nicht von *der* Diskursanalyse als Methode oder Forschungsprogramm gesprochen werden kann, sondern von *den* Diskursanalysen gesprochen werden muss (vgl. Allolio-Näcke 2010, A 2). Es gibt viele verschiedene diskursanalytische Ansätze⁹⁴, die wiederum auf unterschiedlichen Theorien⁹⁵ und methodologischen Ansätzen basieren (vgl. Keller 2011a, 97 ff.; Angermüller et al. 2014), in eine Vielzahl disziplinärer Kontexte eingebettet sind und unterschiedliche Methoden nutzen (vgl. Nonhoff et al. 2014). Es gibt sowohl quantitativ ausgerichtete Forschungsrichtungen als auch qualitative Zugänge, die überwiegend einen hermeneutisch-interpretativen Ansatz verfolgen (vgl. Keller 2011b, 109). Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Orientierung an der Wissenssoziologischen Diskursanalyse⁹⁶ (WDA), die insbesondere auf Keller (z. B. 2011a, b; 2012) zurückgeht. Bei der WDA handelt es sich nicht um eine Methodologie oder eine Methode, sondern um ein Forschungsprogramm, das mit einer spezifischen

⁹⁴ Als besonders bedeutsam für die gegenwärtige Diskursforschung schätzt Keller (2011a, 109) die linguistisch orientierte *Discourse analysis* sowie die „poststrukturalistisch-diskurstheoretischen Perspektiven von Foucault u.a.“ (ebd.) ein. Von diesen und daran anknüpfenden Ansätzen grundsätzlich zu unterscheiden ist die verfahrensbezogene Diskursethik von Habermas (z. B. 1984, 1991), die ebenfalls breit rezipiert wird (z. B. Gottschalk-Mazouz 2000; Balkenhol 1991).

⁹⁵ Ich unterscheide im Rahmen dieser Arbeit, sofern möglich und relevant, zwischen Diskurstheorie und Diskursanalyse, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Im Rahmen der Diskurstheorie wird eine Betrachtung der abstrakten Metaebene vorgenommen, wohingegen die Diskursanalyse ein konkretes Feld in den Blick nimmt. Der Begriff Diskursforschung wird als übergreifende Bezeichnung verwendet, die Diskursanalyse und -theorie einschließt.

⁹⁶ Entsprechend erfolgt hier eine Darstellung dieser Richtung und der damit einhergehenden forschungsanalytischen und -praktischen Implikationen für die vorliegende Arbeit. Die übrigen diskursanalytischen Ansätze werden an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Für eine ausführliche Gegenüberstellung und historische Entwicklung der Diskursforschung vgl. Keller (2011b, 13 ff.) oder Keller et al. (2011), sowie für einen ersten Überblick Amos (2004) und Dehmel (2011, 73-76).

Perspektive auf Phänomene und Forschungsgegenstände (s. u.) verbunden ist und Hinweise für einen reflektierten diskursanalytischen Umgang mit dem Datenmaterial liefert (vgl. Keller 2011c, 140).

Die WDA ist allgemein der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung und speziell in der methodischen Umsetzung der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik zuzuordnen. Letzteres ist damit zu begründen, dass Interpretation und Verstehen im Forschungsprozess ein hoher Stellenwert beigemessen wird (vgl. Keller 2011b, 11). Die WDA folgt der Tradition soziologischer Wissensanalysen und visiert „einen Brückenschlag zwischen handlungs- und strukturtheoretischen Traditionen der Wissenssoziologie“ (Keller 2011b, 10) an. Bei der Datenerhebung und -auswertung werden qualitative Forschungsmethoden verwendet. Die WDA bietet dabei kein eigenes Methodenrepertoire, sondern greift auf das Methodenspektrum der Qualitativen Sozialforschung zurück und adaptiert dieses für die eigenen Zwecke (vgl. Keller 2011b, 11). Aufgrund ihrer Verortung in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen und in der interpretativen Sozialforschung im Speziellen ist die WDA als Forschungsprogramm prinzipiell anschlussfähig für wirtschaftspädagogische Forschungsvorhaben, da eine gemeinsame wissenschaftstheoretische Basis⁹⁷ zugrunde liegt. Auch die Verwendung qualitativer Methoden ist in wirtschaftspädagogischen Forschungsprojekten üblich (z. B. Gerholz 2010; Dehmel 2011; Frehe 2015). Die WDA bietet durch ihre methodische Offenheit gegenüber anderen diskursanalytischen Ansätzen weiterhin den Vorteil, dass je nach Forschungsgegenstand geeignete Methoden zu seiner Analyse ausgewählt werden können (vgl. Keller 2011b, 11). Die aufgezeigten Merkmale weisen die WDA damit prinzipiell als geeignetes Forschungsprogramm zur Umsetzung einer wirtschaftspädagogisch verorteten Studie aus. Nachfolgend werden die Grundannahmen des Forschungsprogramms weiter konturiert und damit die methodologische Basis der vorliegenden Arbeit verdeutlicht, die sich aus der methodologischen Position der WDA ableitet.

Die WDA formuliert ihre Grundannahmen in Anschluss an das Interpretative Paradigma und hier insbesondere an die Wissenssoziologie. Als besonders bedeutsam wird die „Theorie der Wissenssoziologie“ von Berger & Luckmann (z. B. 2016) eingeschätzt (vgl. Keller 2011b, 58).

Keller (2011c, 127) sieht „die besondere Leistung von Berger/Luckmann in der Verknüpfung der phänomenologisch informierten Analyse der Struktur gesellschaftlicher

⁹⁷ Beispielsweise verorten Gerholz (2010, 52ff.) und Emmeler (2015, 214ff.) ihre Arbeiten ebenfalls in der interpretativen Sozialforschung.

und subjektiver Wissensvorräte im Anschluß an Alfred Schütz mit der us-amerikanischen Theorie- und Forschungstradition des Symbolischen Interaktionismus und den [...] wissenssoziologischen Traditionen und Fragestellungen.“ (ebd.)

Eine zentrale Annahme der Wissenssoziologie, die auch von Keller geteilt wird, besteht darin, dass Wirklichkeit sozial konstruiert ist (vgl. Berger & Luckmann 2016; Keller 2011c, 128). Die Sinnhaftigkeit der sozialen Wirklichkeit wird von den Individuen durch Verstehens- und Interpretationsprozesse erschlossen, sowohl in Form wissenschaftlicher als auch in Form alltäglicher Handlungen. Deutungs- und Handlungswissen wird gesellschaftlich hergestellt und mit der Zeit institutionalisiert. Die einzelnen Individuen erwerben das institutionalisierte Wissen wiederum im Rahmen ihrer Sozialisation (vgl. Keller 2011c, 128). Damit wird Wirklichkeit als objektiv und subjektiv zugleich gedacht:

„Der Sinn, die wahrnehmbare Wirklichkeit der Welt erschließt sich dem erkennenden, deutenden, handelnden Subjekt immer als sozial konstruierter, als Wissen, das auch dem übersubjektiven, gesellschaftlichen Wissensvorrat stammt und sowohl Inhalte wie Handlungsweisen, Regeln, Normen oder Moralvorstellungen umfaßt. Dieser historisch entstandene und kontingente Wissensvorrat wird dem Individuum von den verschiedensten Vermittlungsinstanzen (z. B. Familie, Peergroup, Bildungseinrichtungen, Massenmedien) als objektiv gegeben vorgestellt und von den Subjekten in unterschiedlichsten Prozessen und Situationen angeeignet.“ (Keller 2011c, 130)

Vor allem der Sprache, aber auch anderen Zeichensystemen, wird in Hinblick auf Wirklichkeitskonstruktion(en) eine hohe Relevanz zugemessen. Durch sie erlangen Phänomene erst eine (subjektive) Bedeutung und werden für Menschen erfahrbar (vgl. Jäckle 2009, 40). Sprache wird dabei als ein System gesehen, das sich historisch entwickelt hat. Durch diesen Entwicklungsprozess haben sich gemeinsame und geteilte Signifikationsstrukturen etabliert, die kontinuierlich reproduziert werden.⁹⁸ Das System oder einzelne Systemelemente können aber auch transformiert werden; sie unterliegen wie die Gesellschaft selbst einer stetigen Entwicklung (vgl. Keller 2011a, 203-204).

In der Wissenssoziologie liegt der Fokus auf den Verstehens- und Interpretationsleistungen einzelner Subjekte, während Formen kollektiver Wissensproduktion und -vermittlung kaum Berücksichtigung finden. Die mangelnde Berücksichtigung gesellschaftlicher Wirk-

⁹⁸ Die Bedeutung von Zeichen und Sprache kann hier nicht umfassend diskutiert werden. Für eine Einordnung im Rahmen der WDA vgl. Keller 2011a, 195ff.

lichkeitskonstruktionen arbeitet Keller (2011c, 130-134) als zentrales Defizit der wissenssoziologischen Theorie heraus und nimmt anschließend eine perspektivische Erweiterung des Ansatzes vor. Die institutionelle Wissensproduktion und -verteilung wird stärker in den Vordergrund gerückt, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Subjekte in ihrem Handeln auf institutionell geformtes und vermitteltes Wissen zurückgreifen. Kollektive Wissensvorräte sowie der Prozess ihrer (Re)Produktion werden in der WDA als wichtige und eigenständige Forschungsgegenstände angesehen, weswegen diese auch im Prozess der Theoriegewinnung fokussiert werden. Um institutionalisierte Formen der Wirklichkeitskonstruktion sinnvoll in die wissenssoziologische Grundkonzeption einzubetten und damit den theoretischen und empirischen Horizont der Wissenssoziologie zu erweitern, greift Keller (2011c, 135ff.) auf die diskurstheoretischen Überlegungen Foucaults zurück. Dieser teilt mit der Wissenssoziologie das Interesse an Formen und Folgen gesellschaftlicher Wissenskonstruktion, legt aber den Fokus auf die diskursive Konstitution von Wirklichkeit und die Ebene gesellschaftlicher Wissenskonstruktion (vgl. Keller 2011c, 135). In diesem Zusammenhang schätzt er die Bedeutung von Institutionen, insbesondere der der wissenschaftlichen Disziplinen, als sehr hoch ein (vgl. Unterkap. 7.2 und 7.3). Als Grundannahme der foucault'schen Diskurstheorie wird in der WDA übernommen, dass

„alles, was wir wahrnehmen, erfahren, spüren, über sozial konstruiertes, typisiertes, in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen (Bedeutungen, Deutungs- und Handlungsschemata) vermittelt wird. Wir haben keinen unmittelbaren Zugang zur Welt ‚an sich‘, auch wenn ihre materiale Qualität uns Widerstände entgegensezt und vor Deutungsprobleme stellt, also Spielräume der ‚Robustheit‘ von Wissen vorgibt [...]“ (Keller 2011b, 59)

Diskurse werden als grundlegend für symbolische Ordnungen und damit für unser Weltwissen angesehen. Mithilfe gesellschaftlicher Praktiken und kommunikativer Prozesse werden Zeichensysteme und soziale Ordnung entworfen und stabilisiert, aber auch immer wieder transformiert. Sie sind Effekte von Diskursen, gleichzeitig stellen sie aber auch die Voraussetzung für neue Diskurse dar (vgl. Keller 2011b, 59). Mithilfe der WDA werden solche diskursiven Sinnstrukturen, die auf Ebene von Institutionen, Organisationen und anderen kollektiven Akteuren hervorgebracht werden, in den Fokus gerückt (vgl. Keller 2011b, 59). Die spezifische Perspektive der WDA schafft damit einen analytischen Zugang zu gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktionen.

„Sie [die WDA; DD] verfügt, bezogen auf die existierenden Ansätze der Diskurstheorie, über ein theoretisches Gerüst, das Prozesse der gesellschaftlichen Objektivierung

von symbolischen Ordnungen ebenso erfasst wie die Rückwirkung dieser Ordnung auf soziale Akteure und deren subjektive Sinnkonstitution.“ (Keller 2011a, 11)

Durch die Fokussierung sozialer Praktiken der Wissensproduktion und -zirkulation wird die klassische Perspektive der Hermeneutischen Wissenssoziologie erweitert (vgl. Keller 2011a, 11).

7.1.2 Hermeneutisch-interpretative Haltung

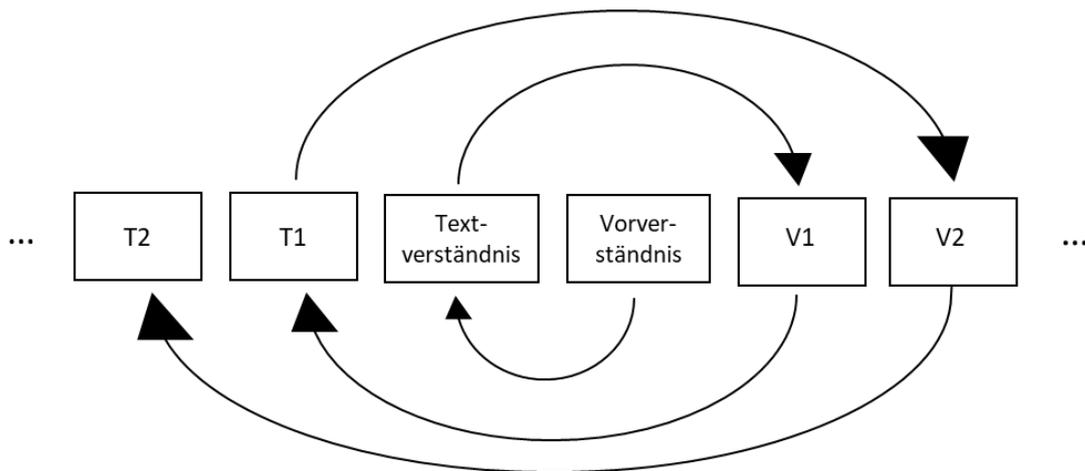
Wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt wurde, stellen Verstehens- und Interpretationsprozesse sehr wesentliche Bestandteile diskursanalytischer Forschung dar. Insofern ist nach der Gestalt wissenschaftlicher Verstehens- und Interpretationsprozesse im Allgemeinen und derjenigen (wissenssoziologisch fundierter) diskursanalytischer Verfahren im Besonderen zu fragen. In der vorliegenden Arbeit erfolgt der Erkenntnisgewinnungsprozess über die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten. Die Aufarbeitung von Fachliteratur stellt zwar bei allen wissenschaftlichen Arbeiten einen wesentlichen Bestandteil dar (vgl. Sloane 1992, 125). Im vorliegenden Fall wird sie jedoch nicht nur zur Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Forschungsstand genutzt, sondern auch als Datenbasis für die Diskursanalyse herangezogen (vgl. Kap. 9). Auch bei anderen analytischen Verfahren basiert (Sozial-)Forschung „auf Akten der Deutung“ (König 1962, 109), beispielsweise wenn lebensweltliche Texte oder empirische Daten, die in Texte überführt werden, analysiert werden. Wissenschaft ist insofern interpretativ⁹⁹ (vgl. Soeffner 2004, 63) und nutzt häufig Texte, um Verstehen zu ermöglichen. Die Hermeneutik als „Kunstlehre des Verstehens“ (Schleiermacher, zit. n. Danner 2006, 36) hilft einerseits den grundsätzlichen Prozess der Texterschließung nachzuzeichnen und bietet andererseits analytische Werkzeuge für die konkrete Arbeit am Text. Nachfolgend wird das hermeneutische Verstehen betrachtet und auf seine Potenziale und Grenzen für die diskursanalytische Forschung hingewiesen.

Hermeneutisches Verstehen zielt, wie bereits angedeutet, darauf ab, sich den Sinn eines Textes zu erschließen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich ein Text nur über eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text selbst, d. h. über wiederholtes Lesen und

⁹⁹ Aus meiner Sicht ist Forschung immer interpretativ, weil sie auf subjektivem Handeln von Forschenden beruht. Viele Wissenschaftler sehen ihr Forschungshandeln jedoch nicht als interpretativ an.

Deuten, sowie durch eine Auseinandersetzung mit weiteren Texten, die sich ebenfalls mit dem Text oder zentralen Inhalten des Textes befassen, verstehen lässt. Der Verstehensprozess erfolgt dann über mehrere Zirkelbewegungen (vgl. Danner 2006, 62-63; Kuckartz 2016, 18).

Ausgehend von einem Vorverständnis erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Text. Vorverständnis wird hier „im Sinne von Vorwissen oder vorwissenschaftlichem Begriff gebraucht und nicht in der Bedeutung eines existenzialen Vor-Entwurfs, obgleich diese Dimension grundsätzlich stets mitzudenken ist“ (Danner 2006, 62). Über das Lesen und Bearbeiten des Textes entwickelt sich auf dieser Basis ein erstes Textverständnis. Das Textverständnis wiederum korrigiert und erweitert das Vorverständnis (vgl. Danner 2006, 62-63; Kuckartz 2016, 18). So kommt es bei mehreren Textdurchgängen zu einem fortschreitenden Textverständnis und einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Vorverständnisses. Dieser Prozess ist in Abbildung 6 illustriert.



V = Vorverständnis; T = Textverständnis; V1, V2 = erweitertes Vorverständnis; T1, T2 = erweitertes Textverständnis

Abbildung 6: Hermeneutischer Zirkel I. Nach: Danner (2006, 62)

Die zweite Zirkelbewegung wird in der wechselseitigen Erschließung von Teilen und dem Ganzen gesehen. Beispielsweise wird, dem hermeneutischen Ansatz folgend, ein Text durchdrungen, indem eine Auseinandersetzung mit seinen Einzelteilen, wie Wörtern, Sätzen und Abschnitten, vollzogen wird. Auf der anderen Seite können die einzelnen Teile nur über die Durchdringung des Ganzen verstanden werden (vgl. Danner 2006, 63-65). Hier ergibt sich, wie in Abbildung 7 dargestellt, ebenfalls ein spiralförmiger Prozess. Die

allein auf Aussagen aus wissenschaftlichen Texten zu, über die der Diskurs erschlossen wird. Diese Aussagen werden im Forschungsprozess einerseits als Teil ihres Quellentexts und andererseits als Teil des Diskurses interpretiert (vgl. auch Abschn. 7.2.3). Diese wechselseitige Abhängigkeit ist in Abbildung 8 skizziert.

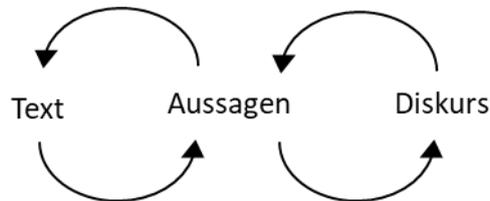


Abbildung 8: Zusammenhang von Text, Aussagen und Diskurs

Bei der Erschließung wissenschaftlicher Texte sind mit Sloane (1992, 124) weiterhin zwei Perspektiven zu unterscheiden: die Perspektive der Person, die den Text geschrieben hat – von Sloane bezeichnet als Produktionshorizont (ebd.) – und die Perspektive der lesenden Person, die den Rezeptionshorizont darstellt (vgl. Abb. 9).¹⁰⁰

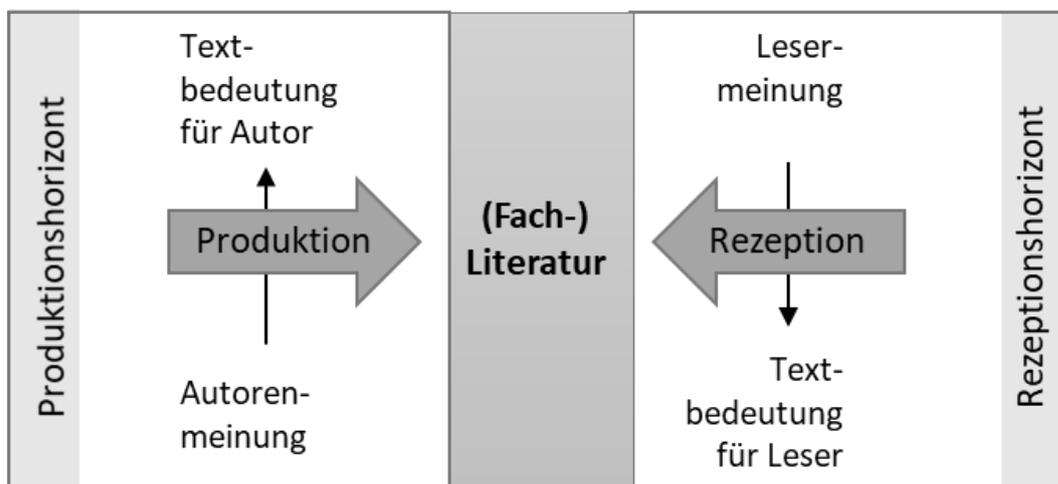


Abbildung 9: Leser- und Autorenhorizont. Nach Sloane (1992, 124)

Über den wissenschaftlichen Text als Medium tritt die lesende Person „in ein interpretatives Verhältnis zum Autor“ (Sloane 1992, 124). Dabei treffen die beiden Perspektiven

¹⁰⁰ Auf die Bezeichnung und Berücksichtigung dieser Perspektiven in der WDA wird in Abschnitt 7.3.3 weiter eingegangen. Die Möglichkeiten der analytischen Fassung des Produktions- und Rezeptionshorizonts werden dann in Kapitel 8 aufgezeigt. Dort wird auch darauf verwiesen, wie die Perspektiven in der vorliegenden Arbeit analytisch einbezogen wurden.

aufeinander: „Autoren legen eine Bedeutung in den Text und Leser erschließen die Bedeutung eines Textes, wobei nicht zwingend angenommen werden kann, daß diese Bedeutungen sich decken“ (Sloane 1992, 124). Sloane (1992, 125) verweist darauf, dass bei der Textinterpretation die Rezeptionssicht dominiert. Zudem wird über die Rezeption eines Textes seine Bedeutung konstituiert. Im Rahmen einer textimmanenten Interpretation kann die lesende Person jedoch versuchen, sich die Autor*innenintention zu erschließen (vgl. ebd.).

Bei der WDA steht ebenfalls der Rezeptionshorizont im Vordergrund, wohingegen der Produktionshorizont nur eingeschränkt Beachtung findet. Diese Fokussierung ist zunächst mit der ablehnenden Haltung Foucaults gegenüber solchen hermeneutischen Ansätzen zu begründen, die die Herausarbeitung der Autor*innenmeinung und des Produktionshorizonts befürworten. Er sieht darin eine „endlose, unkontrollierbare Sinnauslegung und vergebliche, eigene Vor-Urteile projizierende Suche nach Tiefenstrukturen“ (Keller 2011c, 136). Darüber hinaus entspricht dieses Vorgehen nicht den Zielen von Diskursanalysen, bei denen der Ermöglichungszusammenhang von Texten und Aussagen in Form von Diskursen fokussiert wird. Subjektive Absichten werden als wenig bedeutsam erachtet, da das subjektive Handeln, somit auch das von Autor*innen, als im Wesentlichen durch Diskurse angeleitet verstanden wird (vgl. Unterkap. 7.3). Deswegen wird auch nicht darauf abgezielt, die *eine* ‚wahre‘ Bedeutung von Aussageereignissen in einem Text herauszuarbeiten, denn ihre Bedeutung und ihr Wahrheitsgehalt wird als von Diskursen determiniert verstanden (vgl. Keller 2011b, 76). Dies erklärt sich durch die Annahme, dass Aussagen, die innerhalb eines Diskurses getroffen werden, vor allem abhängig sind von dem Möglichkeits- oder Sagbarkeitsraum des jeweiligen Diskurses (vgl. Unterkap. 7.2 und 7.3). Somit interessieren in Diskursanalysen zwar allgemeine Merkmale, die Autor*innen von Texten eines Diskurses übergreifend auszeichnen, die spezifischen Merkmale einzelner Autor*innen bleiben jedoch weitgehend unberücksichtigt. Der Produktionshorizont wird vor allem in Bezug auf seine ermöglichenden und eingrenzenden Mechanismen hin untersucht. Dabei wird beispielsweise analysiert, unter welchen Voraussetzungen es Personen innerhalb eines spezifischen Diskurses möglich ist, Texte zu produzieren und als Autor*in wahrgenommen zu werden (vgl. Unterkap. 7.2 und 7.3).

Als eine Grundvoraussetzung für wissenschaftliche Interpretationsarbeit wird weiterhin die i. d. R. schriftliche Fixierung des zu Verstehenden angesehen. Die zu interpretierenden

Daten müssen in irgendeiner Form aufgezeichnet und damit intersubjektiv und über einen längeren Zeitraum zugänglich gemacht worden sein (vgl. Soeffner 2004, 68-69). Dadurch wird eine Distanz erzeugt, die eine intensive hermeneutische Auseinandersetzung begünstigt. Zudem wird dadurch die Möglichkeit geschaffen, immer wieder auf den Text zurück zu greifen und die Interpretation, z. B. vor dem Hintergrund neuen Wissens, zu überprüfen und anzupassen (vgl. Soeffner 2004, 80-81). Die Notwendigkeit der Vertextlichung lässt sich auch mit Dilthey (1990, 318-319) begründen:

„Auch angestrengteste Aufmerksamkeit kann nur dann zu einem kunstmäßigen Vorgang werden, in welchem ein kontrollierbarer Grad von Objektivität erreicht wird, wenn die Lebensäußerung fixiert ist und wir so immer wieder zu ihr zurückkehren können. Solches kunstmäßiges Verstehen von dauernd fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung oder Interpretation.“ (ebd.)

Für Keller (2011c, 136-137) zeichnet sich eine hermeneutisch-interpretative Vorgehensweise zudem vor allem durch die „Reflexion und Kontrolle des wissenschaftlichen Interpretationsprozesses“ (Keller 2011c, 137) aus. In Anlehnung an Soeffner (2004, 63) geht die WDA davon aus, dass „zum wissenschaftlichen ‚Verstehen von etwas‘ die Beschreibung und das Verstehen des Verstehens selbst gehören“ (ebd.). Demnach ist neben der schriftlichen Fixierung des zu Verstehenden auch das Dokumentieren des Verstandenen und des Verstehensprozesses bedeutsam. Durch die Vertextlichung werden das Vorgehen und die Entwicklung nicht nur für andere Personen nachvollziehbar und kritisierbar, sondern auch für die Forschenden selbst, die sich infolgedessen mit dem Entwicklungsprozess ihrer Forschung und des eigenen Verstehens intensiv auseinandersetzen und diese reflektieren können (vgl. Soeffner 2004, 36-37). Ein wesentliches Element der Reflexion in der diskursanalytischen Forschung besteht darin, sich als Forschende die eigene diskursive Einbindung bewusst zu machen. Selbst wenn Diskurswissenschaftler*innen quasi von außen auf einen Diskurs schauen, um diesen zu analysieren, so sind sie trotzdem eingebunden in andere Diskurse, deren Werte und Normen wiederum diskursiv-historische Wurzeln haben und das wissenschaftliche Denken und Handeln beeinflussen (vgl. Jäger 2011, 93). Kritische Reflexion ist damit als notwendiger Bestandteil des Forschungsprozesses anzusehen. Auf die methodische Umsetzung von Dokumentation und Reflexion im Rahmen dieser Arbeit wird in Unterkapitel 8.2 eingegangen. Im folgenden Unterkapitel wird zunächst das Diskursverständnis der vorliegenden Arbeit entwickelt und auf die Möglichkeiten des analytischen Zugangs hingewiesen. Damit werden die methodologischen Grundüberlegungen dieses Kapitels fortgeführt.

7.2 Diskursverständnis und -zugang

7.2.1 Annäherung an den Begriff des Diskurses

Der Begriff ‚Diskurs‘ wird sowohl alltagssprachlich¹⁰¹ als auch im wissenschaftlichen¹⁰² Kontext sehr häufig verwendet (vgl. Amos 2004, 76; Bublitz 1999, 22; Bublitz 2003, 5). Das Verständnis bzw. die Verständnisweisen von Diskurs sind dabei allerdings sehr heterogen (vgl. Angermüller 2014, 18; Keller 2011a, 97). Innerhalb der Diskursforschung wird insbesondere auf die diskurstheoretischen Zugänge von Habermas¹⁰³ und Foucault¹⁰⁴ zurückgegriffen¹⁰⁵, die sich stark voneinander unterscheiden (vgl. Messerschmidt & Saar 2014, 49). Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Orientierung am Diskursverständnis der WDA, da diese als Forschungsprogramm die grundlegende Rahmung der Diskursanalyse vorgibt (vgl. Kap. 7.1). Die WDA bezieht sich auf das Diskursverständnis von Foucault, welches entsprechend nachfolgend fokussiert wird.¹⁰⁶

¹⁰¹ In der alltäglichen Verwendung des Diskursbegriffs unterscheiden sich der angelsächsische, der romanische und der deutsche Sprachraum. So meint der Begriff ‚Discourse‘ im angelsächsischen Sprachraum eher eine alltäglich-informelle Diskussion, während sich der französische Begriff ‚Discours‘ auf Vorträge, Reden, Abhandlungen o. ä. in einem formellen Kontext bezieht (z. B. die kirchliche Predigt). Im deutschsprachigen Raum bezeichnet ‚Diskurs‘ hingegen insbesondere öffentliche Diskussionen oder Debatten zu bestimmten, i. d. R. als gesellschaftlich relevant eingeschätzten Themen, die von Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppierungen oder Teilsysteme ausgetragen werden (vgl. Keller 2011a, 97).

¹⁰² Die wissenschaftlichen Diskurskonzepte werden vor allem auf den französischen Strukturalismus und Poststrukturalismus zurückgeführt (vgl. Keller 2011a, 102). Im philosophischen Pragmatismus (Peirce, Mead) fand die Bezeichnung ‚universe of discourse‘ ebenfalls bereits eine Verwendung (vgl. Keller 2011a, 101).

¹⁰³ Habermas bezeichnet einen Diskurs als eine „durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation [...], in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“ (ebd. 1984, 130). Damit fokussiert er „organisierte Prozesse argumentativer Auseinandersetzungen“ (Keller 2011a, 110) als Fortsetzung normaler alltäglicher Kommunikationsprozesse. Die diskursive Kommunikation beruht auf einem Wahrheits- und Verständlichkeitsanspruch an die getätigten Aussagen und geht von einer Teilnahme sprachkompetenter und vernunftbegabter Sprecher aus (vgl. Keller 2011a, 110). Kommunikationsprozesse in Form von Diskursen setzen bei Habermas folglich bestimmte Bedingungen (symmetrische Kommunikation, Freiheit von Restriktionen und Handlungsdruck etc.) voraus, stellen ansonsten aber konkretes kommunikatives Handeln zwischen Subjekten dar (vgl. Messerschmidt & Saar 2014, 48-49).

¹⁰⁴ Im Gegensatz zu Habermas sieht Foucault den Diskurs als „ein der philosophischen Erklärung bedürftiges Ergebnis von konstitutiven epistemischen Regeln oder von sozialen Kräften und produktiv ermöglichende wie auch negativ disziplinierenden Machtverhältnissen“ (Messerschmidt & Saar 2014, 48). Zentral sind bei ihm übergreifende Regelmäßigkeiten, die eine strukturierende Praxis schaffen, sowie Machtmechanismen. Aspekte wie Bedeutungskonventionen, Autor*innen- und Sprecher*innenintentionen oder Vernunftsgründe, die in der Diskurstheorie von Habermas (und anderen) als diskursfundierend angesehen werden, betrachtet Foucault hingegen, wenn überhaupt, nur beiläufig (vgl. Messerschmidt & Saar 2014, 48).

¹⁰⁵ Beide Diskurstheorien sind sehr komplex und ausdifferenziert. Für eine detailliertere Gegenüberstellung vgl. Messerschmidt & Saar (2014). Für die Ansätze im Original vgl. Habermas (1984; 1991) und Foucault (1973; 1981) u. a.

¹⁰⁶ Das foucault'sche Diskursverständnis ist komplex und zudem nicht eindeutig zu bestimmen, da Foucault den Diskursbegriff in unterschiedlichen Kontexten und Bedeutungszusammenhängen verwendet hat (vgl. Fegter 2012, 34-35). Auch Arbeiten, die sich an seinen Ausarbeitungen orientieren, rezipieren den Diskursbegriff unterschiedlich und

Foucault definiert Diskurse als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (Foucault 1973, 159). Das Formationssystem stellt jedoch kein starres Gebilde dar, sondern ist produktiv und regulativ zugleich. Diskursen wird deswegen einerseits ein Systemcharakter zugeschrieben, andererseits werden sie als soziale Praktiken angesehen und analysiert. Foucault bezeichnet Diskurse in diesem Zusammenhang auch als „Praktiken, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, 74). Mit Gössling (2017, 4-5) sind Diskurse in mindestens dreifacher Weise als produktiv anzusehen:

„Sie formieren *erstens* Wissen, sie vollziehen sich *zweitens* machtvoll, stellen etwa mit Macht die Gültigkeit von Wissen her und tragen *drittens* zur Subjektbildung bei, indem sie beispielsweise Sprecherpositionen schaffen oder Kategorien herstellen, in denen Individuen ihre Subjektivierung vornehmen [...]“ (ebd.; Herv. d. Verf.)

Aufgrund des diskursiven Regelsystems, das auf die Tiefenstruktur¹⁰⁷ der diskursiven Praxis zurückzuführen ist (vgl. Diaz-Bone 2013, 278), wiederholen sich spezifische Themen- und Argumentationsmuster innerhalb eines Diskurses und lassen sich so als zu einem Diskurs zugehörig analysieren. Weiterhin werden Diskurse und Zeichensysteme in einem engen Zusammenhang gesehen. „Sprache liefert in Gestalt von Diskursen Struktur und schafft dadurch die Grundlage aller Gedanken und Erfahrungen“ (Jäckle 2009, 40). Diskurse schaffen demnach kein Abbild von Wirklichkeit, sondern sie konstruieren über die Produktion von Deutungszusammenhängen eine eigene, spezifische Realität (vgl. Keller 2011b, 67ff.; Bublitz 1999, 25). Sie stellen zudem Strukturen bereit, mithilfe derer gesellschaftliche Wirklichkeit und damit auch Personen, Objekte, Sachverhalte o. ä. Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Jäckle 2009, 40-41).

„Im Sinne der Dualität von Struktur werden in diskursiven Praktiken Bedeutungshorizonte [...] generiert und vorübergehend konventionalisiert. Sie liegen als instruierende Regeln den diskursiven Praktiken wiederum zugrunde und werden im praktischen Gebrauch aktualisiert, also zugleich reproduziert und gegebenenfalls erneuert bzw. verändert.“ (Keller 2011a, 204-205)

setzen Diskursforschung unterschiedlich um (vgl. Fegter 2012, 34-35; Allolio-Näcke 2010, A 2; Budde 2012, A 5). Das hier vorgestellte Diskursverständnis ist insofern nur als eines von vielen anzusehen. Die Eingrenzung erfolgte unter Rückbezug auf die WDA.

¹⁰⁷ Foucault geht im Gegensatz zu Lévi-Strauss (1967) u. a. nicht davon aus, dass es universelle Formen des menschlichen Geistes gibt. Vielmehr hebt er den sozio-historischen Charakter der Tiefenstrukturen hervor (vgl. Diaz-Bone 2013, 278-279).

Als wichtig wird in diesem Zusammenhang angesehen, dass Subjekte nicht lediglich Regeln befolgen und Diskurse rezipieren, sondern aktiv beteiligt sind an ihrer Reproduktion und Transformation. Dies setzt Interpretationsleistungen voraus. Individuen sind durch Bewusstseinstätigkeiten an der (Re)Produktion der sozialen Wirklichkeit(en) beteiligt (vgl. Luckmann 1999, 19). Durch ihre eigenwillige Interpretation von Wissensvorräten nehmen sie auch Einfluss auf die Gestalt von Diskursen (vgl. Keller 2012, 95-96). Beispielsweise verbreiten und aktualisieren sie Diskurse, indem sie diskursive Problematisierungen in gesellschaftliche Arenen einbringen (vgl. Keller 2012, 93).

Zentrale Merkmale von Diskursen	(a) konstitutiv für soziale Wirklichkeit
	(b) Soziohistorische Praxis der Sinnproduktion
	(c) Fokus auf relevante Themen
	(d) Besondere Materialität
	(e) Hervorbringung von Subjekten

Abbildung 10: Merkmale von Diskursen

In Anlehnung an Angermüller (2014, 18-19) lassen sich, wie in Abbildung 10 dargestellt, zusammenfassend fünf zentrale Merkmale von Diskursen benennen, die weitestgehend eine Anerkennung in der Diskursforschung finden und grundlegend für die meisten Diskursanalysen, so wie auch für die vorliegende Diskursanalyse, sind.¹⁰⁸ Demnach sind Diskurse (a) konstitutiv für soziale Wirklichkeit(en). Es wird davon ausgegangen, dass Diskurse gesellschaftliche Realität nicht (oder nicht nur) abbilden, sondern auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen Wirklichkeit(en) erschaffen.

Weiterhin stellen (b) Diskurse eine soziohistorisch kontextualisierte Praxis der Sinnproduktion dar. Drittens fokussieren Diskurse (c) Themen mit einer bestimmten gesellschaftlichen Relevanz. Sie weisen (d) eine besondere Materialität oder Erscheinungsform auf. Damit ist gemeint, dass Diskurse nicht unmittelbar zugänglich sind, sondern nur indirekt über Texte oder andere Formen ihrer angenommenen Materialisierung (z. B. habitualisierte Praktiken, Dispositive) erschlossen werden können. Schließlich stellen Diskurse (e)

¹⁰⁸ Eine Ausnahme bildet die Diskursethik von Habermas, der ein grundsätzlich anderes Diskursverständnis zugrunde legt (s. o.), das sich unter diese Rahmung nicht fassen lässt (vgl. Keller 2011a, 174).

eine bestimmte Form sozialer Praxis dar, die „die Subjekte, Akteure und Identitäten hervorbringt“ (Angermüller 2014, 19). Es lassen sich weiterhin verschiedene Typen von Diskursen unterscheiden. Diese werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

7.2.2 Diskurstypen

Mit Link (2003; 2009) lässt sich zwischen Spezial-, Inter- und Elementardiskursen unterscheiden. Spezialdiskurse beschreibt Gössling (2017, 5) in Anlehnung an diesen wie folgt:

„Spezialdiskurse vollziehen sich innerhalb von wissenschaftlichen Disziplinen und [...] sind Ort der Herstellung und Aufbewahrung von Fachwissen einer Gesellschaft, das durch autorisierte Subjekte hergestellt wird.“ (Gössling 2017, 5)

Sie stellen ein „spezielles Wissen für ein spezialistisches Publikum“ (Link 2009, 19) bereit und unterscheiden sich damit deutlich von öffentlichen Diskursen oder Alltagsdiskursen. Ein besonderes Kennzeichen von Spezialdiskursen ist, dass sie nicht allzugänglich sind. Nur wer bestimmte Kriterien (z. B. wissenschaftliche Qualifikation) erfüllt, kann eine Sprecher*innenposition in einem Spezialdiskurs einnehmen. Die Erfüllung dieser Kriterien reicht aber noch nicht aus, um tatsächlich als Sprecher*in im Diskurs in Erscheinung zu treten. Sie dient lediglich als Zugangsvoraussetzung. Um beispielsweise als Sprecher*in im wissenschaftlichen Diskurs Aussagen tätigen zu können (und wahrgenommen zu werden), sind umfangreiche Ressourcen wie Kompetenzen, Reputation und finanzielle Mittel erforderlich. Zudem müssen bestimmte Regeln berücksichtigt werden, die wiederum nur den Diskursteilnehmenden bekannt sind (vgl. Weingart 2003, 43). Spezialdiskurse zeichnen sich weiterhin

„durch ein Maximum an immanenter Konsistenz und durch strikte Abschließung gegen arbeitsteilig externes Diskursmaterial aus. [...] Sie tendieren idealtypisch zur eindeutigen Denotation unter Ausschaltung aller Mehrdeutigkeiten und Konnotationen“ (Link 2009, 42).

Auf diese Weise formieren Spezialdiskurse ein entsubjektiviertes, als objektiv wahrgenommenes Wissen, das in der Gesellschaft einen besonderen Stellenwert genießt (vgl. Gössling 2017, 8).

In Elementardiskursen wird demgegenüber Alltagswissen verhandelt und verwendet. Alltagswissen stellt eine Wissensform dar, welche „sich auf der Grundlage subjektiver Erfahrungen im Alltag herausbildet [...]“. (Waldschmidt et al. 2007, A 34) und wird entsprechend als hochgradig subjektiv verstanden. Auch Elementardiskurse selbst zeichnen sich

„durch höchste Subjektivität und höchste Intensität (geringe Distanz)“ (Link 2003, 15; zit. n. Waldschmidt et al. 2007, A 22) aus und unterscheiden sich damit stark von Spezialdiskursen. Trotz des gesellschaftlich hohen Stellenwerts von Fachwissen und Spezialdiskursen finden diese im Alltag nur bedingt eine Berücksichtigung und haben für das Handeln der Subjekte kaum Relevanz. Letztlich sind es die Elementardiskurse, die darüber entscheiden, welches Wissen für die Menschen im Alltag handlungsrelevant wird (vgl. Waldschmidt et al. 2007, A 22).

„Während der Erfahrungshorizont des Spezialdiskurses also entsubjektivierend ist, hat das Alltagswissen als subjektives Erfahrungswissen eine eigene Legitimationskraft: Dem Verweis auf eigene Erfahrungen – ob ‚am eigenen Leibe‘ oder als Erzählung ‚aus zweiter Hand‘ – wohnt im Alltagsdiskurs eine hohe Glaubwürdigkeit inne.“ (Waldschmidt et al. 2007, A 34)

Interdiskurse kombinieren schließlich Charakteristika von Elementar- und Spezialdiskursen:

„Mit dem ersten teilen sie die Beziehung zum Alltag bzw. zur politischen Aktualität sowie die Allgemeinverständlichkeit, mit dem zweiten das Bemühen um terminologische Differenzierung [...] sowie die Anschließbarkeit an statistisches Denken.“ (Link 2009, 19)

Sie greifen auf das Wissen und, zumindest in Ansätzen, auf die Terminologie der Spezialdiskurse zurück und machen diese anschlussfähig für die Öffentlichkeit (vgl. Link 2009, 19). Gleichzeitig sind sie aber nicht an die Regeln und Regelsysteme gebunden, die Spezialsysteme bedingen (vgl. Link 2009, 42). Ein wesentlicher Unterschied von Interdiskursen zu Alltagsdiskursen besteht darin, dass Interdiskurse lediglich Subjektivierungsangebote bereitstellen und keine Subjektivierungsweisen beschreiben. Sie sind folglich im Alltag nicht gleichermaßen handlungsleitend (vgl. Waldschmidt et al. 2007, A 22).

In Abbildung 11 sind die drei Diskurstypen noch einmal im Überblick dargestellt. Dabei wird insbesondere die verbindende Qualität des Interdiskurses deutlich, die über die Vermittlung von Spezialwissen in die Alltagswelt vollzogen wird. Als Medien dieser Wissensdiffusion fungieren beispielsweise Ratgeberliteratur oder Internetforen (vgl. Gössling 2017, 6). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde mit dem wissenschaftlichen Diskurs ein Spezialdiskurs fokussiert, der sich in Teilen mit dem Interdiskurs schneidet und interdiskursive Charakteristika aufweist.

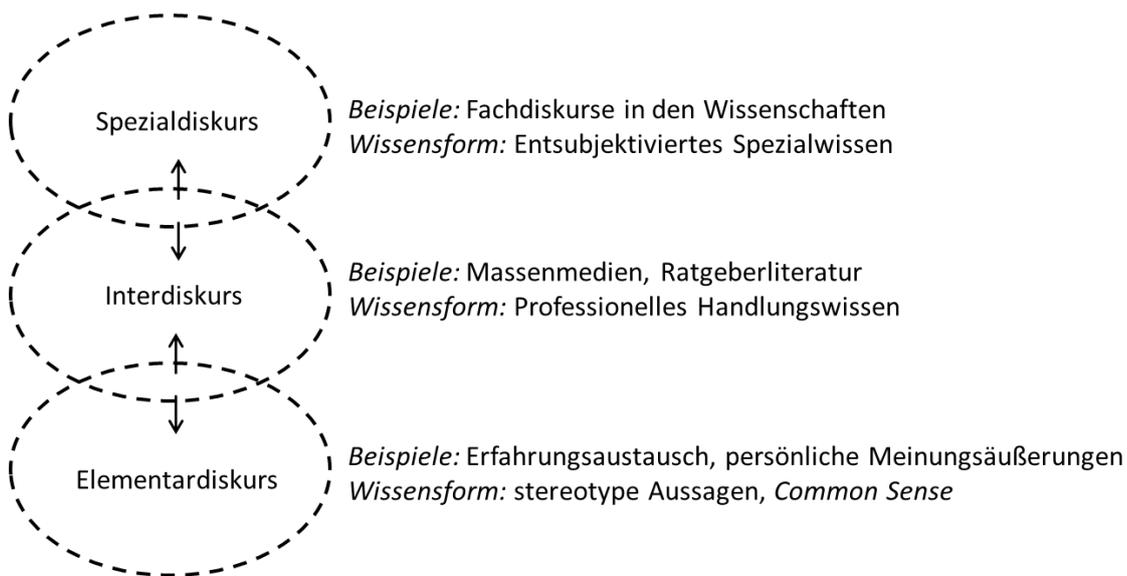


Abbildung 11: Diskurstypen im Überblick. In Anlehnung an Gössling (2017, 8)

7.2.3 Zugang zu Diskursen

In Hinblick auf die Frage, was im Rahmen einer Diskursanalyse als eine Analyseeinheit zu verstehen ist, gibt es in der Diskursforschung unterschiedliche Herangehensweisen (vgl. Budde 2012a, A 13). Der Zugang zu Diskursen erfolgt i. d. R. zunächst über Texte (im engeren oder weiteren Sinne). Dies begründet sich darüber, dass von einer Materialisierung von Diskursen in Texten¹⁰⁹ ausgegangen wird (vgl. Diaz-Bone 2013, 277-280). Texte werden in der Diskursforschung jedoch nicht wie in den meisten anderen qualitativen Forschungsansätzen als konsistente und in sich abgeschlossene Sinn- oder Fallstrukturen betrachtet, sondern eher als Sammlung von Aussagen, die mit Aussagen anderer Texte inhaltlich in Verbindung stehen (vgl. Keller 2011a, 78; Kap. 8.2.1). Ein Diskurs wird damit i. d. R. nicht über einen Text vollständig abgebildet, sondern über Aussagegeflechte aus einer Vielzahl von Texten. Um einen Diskurs analysieren zu können, ist deswegen eine Zusammenstellung mehrerer Texte erforderlich (vgl. Keller 2011b, 78). Die Zugehörigkeit zu einem Diskurs wird vor allem über Verknüpfungen, inhaltliche Zuordnungen und direkte Verweise deutlich (vgl. Budde 2012a, A 13). Innerhalb eines Diskurses beziehen sich textübergreifend „direkt oder indirekt (...), quasi-dialogisch oder quasi-responsorisch“ (Jung 2011, 44) Aussagegeflechte aufeinander und bilden so den Diskurs.

¹⁰⁹ Strukturell oder inhaltlich sind Diskurse jedoch nicht mit Texten gleichzusetzen (vgl. Diaz-Bone 2013, 280).

Mit Aussagegeflechten gemeint sind Aussagen, Behauptungen o. ä., die eine inhaltliche Einheit innerhalb eines Textes bilden. Die analytische Bezugnahme erfolgt über formal abgrenzbare Einheiten wie Sätze, Absätze oder Kapitel; zentrales Kriterium ist aber der Inhalt. Texte als solche interessieren vor allem wegen ihrer „Kontextualisierungsfunktion“ (Jung 2011, 45): Aussagen lassen sich nicht losgelöst vom jeweiligen Text interpretieren (vgl. auch Abschn. 7.1.2), weswegen die Texte immer in ihrer Gesamtheit berücksichtigt werden. Zudem stellen Texte bei der Analyse eine „notwendige Zwischentappe“ (Jung 2011, 45) dar, da nicht direkt auf Aussagegeflechte zugegriffen werden kann, sondern immer zuerst ein Text herausgesucht werden muss, in dem relevante Aussageelemente vermutet und dann aus diesem extrahiert werden können (vgl. ebd.). Als erster Schritt zur Analyse von Diskursen erfolgt somit eine Zusammenstellung von Texten. Diese Textbasis, aus der anschließend relevante Aussagegeflechte herausgezogen werden, um den Diskurs zu erschließen, wird als Textkorpus bezeichnet. Der Textkorpus, mit dem analytisch gearbeitet wird, ist i. d. R. von einem virtuellen Textkorpus zu unterscheiden (vgl. Dehmel 2011, 103; Jung 2001, 32). Ein virtueller Textkorpus umfasst alle Texte, die zu dem jeweiligen Thema publiziert wurden. In den meisten Fällen ist es im Rahmen eines Forschungsprojektes jedoch nicht möglich, alle diese Texte zu identifizieren und zu analysieren (vgl. Dehmel 2011, 103). In diesem Fall wird mit einem reduzierten Textkorpus gearbeitet, der den virtuellen Textkorpus jedoch bestmöglich von der inhaltlichen Tiefe und Breite abbilden soll. Um diesen Anspruch zu erfüllen, werden so lange neue Texte ausgewählt und analysiert, bis das Kriterium der theoretischen Sättigung erfüllt ist (vgl. Abschn. 9.1.1).

In Abbildung 12 wird der Zusammenhang zwischen Aussagen, Texten und Diskursen vereinfacht anhand von wenigen Texten und Aussagegeflechten visualisiert. Dort wird deutlich, dass sich ein Diskurs über Aussagen aus mehreren Texten im Textkorpus abbildet. Diese stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang. Teils werden Aussagen früherer Texte in späteren Texten aufgegriffen, um beispielsweise deren Bedeutung zu unterstreichen. Überhaupt lässt sich sagen, dass eine Aussage nur dann Teil eines Diskurses wird, wenn sie dort wahrgenommen und wiederholt oder zumindest erwähnt wird. Denn gerade hierin äußert sich die Wirkmächtigkeit von Diskursen. „Was erscheint, ist so mächtig, daß es sich aus der Unscheinbarkeit herausheben und sich gegen andere Erscheinungen durchsetzen kann“ (Seitter 1996, 117).

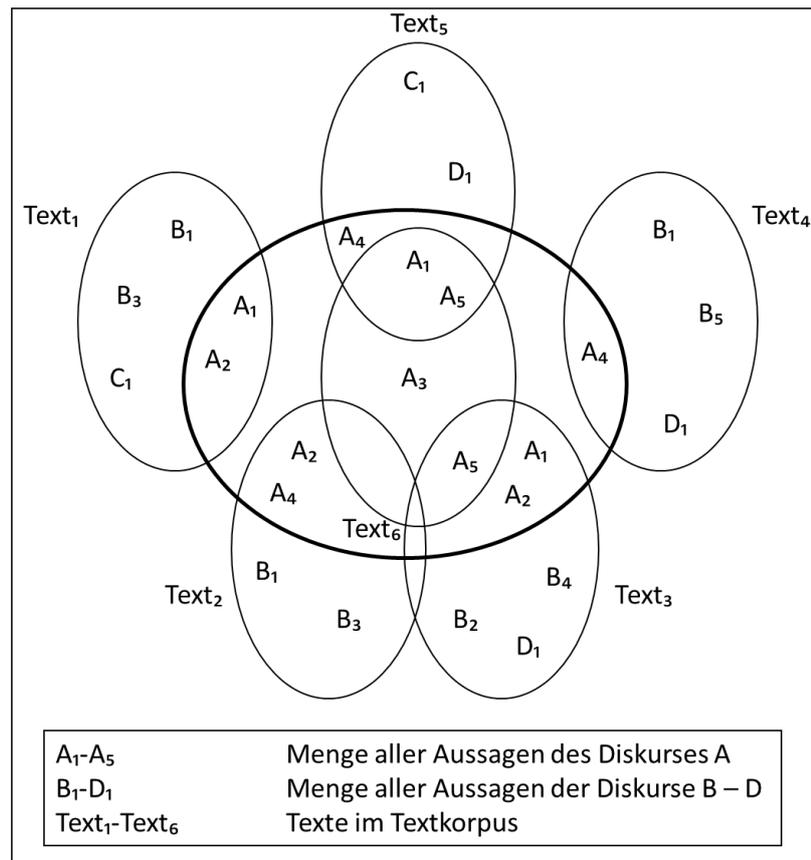


Abbildung 12: Zusammenhang zwischen Texten, Aussagen und Diskursen.
In Anlehnung an Jung (2001, 37)

In der Abbildung wird weiterhin deutlich, dass Texte (in ihren Fragmenten) oft mehreren Diskursen zugeordnet werden können. Die verschiedenen in einem Text enthaltenen Aussagen und Aussagegeflechte passen oft nicht alle zu einem Diskurs, sondern nehmen inhaltlich auf unterschiedliche Themengebiete und Diskurse Bezug.

„Kein Text läßt sich durch seine Zugehörigkeit zu einem Diskurs vollständig erfassen. Auch in thematisch einschlägigen Texten kommen Inhalte vor, die man nicht zum gleichen Diskurs rechnen möchte, weil offensichtlich zwischenzeitlich das Thema wechselt, d. h. an anderen Diskursen weitergesponnen wird.“ (Jung 2011, 42)

Die Analyse von Aussagen erfolgt, indem nach dem Modus ihrer Entstehung und nach ihrer Verbreitung gefragt wird (vgl. Foucault 1973, 156-157).

„Sie stellt eine andere Weise dar, die sprachlichen Performanzen in Angriff zu nehmen, ihre Komplexität aufzulösen, die Termini zu isolieren, die sich darin überkreuzen, und die verschiedenen Regelmäßigkeiten aufzufinden, denen sie gehorchen. [...] Die Analyse der Aussage entspricht einer spezifischen Ebene der Beschreibung.“ (Foucault 1973, 157)

Dies unterscheidet das diskursanalytische Vorgehen in den Sozialwissenschaften deutlich vom Analyseverfahren von Sprachanalytiker*innen oder Logiker*innen, die die Struktur der Aussage selbst in den Vordergrund stellen und diese detailliert analysieren. Das konkrete Vorgehen der Diskursanalyse im Rahmen der vorliegenden Studie wird in den Kapiteln 8, 9 und 10 beschrieben, nachdem in Unterkapitel 7.3 die rahmenden diskurstheoretischen Konzepte (Macht, Wissen und Subjekt) dargelegt worden sind.

7.3 Rahmende diskurstheoretische Konzepte

7.3.1 Macht

Macht wird von Foucault als produktive Kraft verstanden, die Individuen „zu dem macht, was sie sind“ (Bublitz 2003, 69). Sie hängt demnach zwar oft auch mit Unterdrückung und Gewalt zusammen, entfaltet ihre Wirksamkeit aber vor allem über ihr erzeugendes Potenzial. Foucault (1978, 35) argumentiert:

„Der Grund dafür, daß die Macht herrscht, daß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht.“ (ebd.)

Sein Machtkonzept widerspricht damit unserem Alltagsverständnis, demzufolge Macht i. d. R. mit der Herrschaft von einzelnen (meist wenigen) Personen oder sozialen Akteuren (z. B. Staatsoberhäuptern, dem Militär oder elitären Gruppen) über andere (meist viele) Personen oder Gruppen verbunden ist. Macht impliziert im Alltagsverständnis etwas Böses, welches das Gute beherrscht oder unterdrückt (vgl. Bublitz 2003, 69). Diese Einteilung in Gut und Böse als Bewertung und Einordnung von Macht sind im foucault'schen Machtkonzept nicht dergestalt enthalten. Weiterhin ist Macht bei Foucault nicht einseitig zu verstehen als Fähigkeit einzelner Personen, Strukturen oder Akteure, Einfluss auf andere auszuüben und bei ihnen bestimmte Verhaltens- oder Denkweisen zu bewirken. Es geht vielmehr um ein gesellschaftliches Machtgefüge, das vor allem dadurch erschaffen bzw. erhalten wird, dass es von unten (d. h. von den Nicht-Mächtigen, Beherrschten o. ä.) immer wieder bestätigt und wiederhergestellt wird. Macht wird demnach eher von unten erzeugt als von oben erlangt oder durchgesetzt:

„[...] die Macht ist nicht eine Institution, [...] ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt. [...] Die Macht kommt von unten, d. h. sie beruht nicht auf der allgemeinen Matrix einer globalen Zweiteilung, die Beherrscher und Beherrschte einander entgegengesetzt und von oben nach unten auf immer beschränktere Gruppen und bis in die letzten Tiefen des Gesellschaftskörpers ausstrahlt.“ (Foucault 1983, 114-115)

Diskurse entstehen und existieren für Foucault immer im Kontext von Macht(-wirkungen), denn nach seinem Verständnis regulieren Diskurse das Denk- und Sagbare einer Kultur oder Gesellschaft (vgl. Bublitz 2003, 59). Foucault (1978, 51) schreibt dazu:

„Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit [...]: d. h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden [...].“ (ebd.)

Demzufolge existieren in einer Gesellschaft Machtmechanismen, die dafür sorgen, dass bestimmte Aussagen oder Informationen zu wahren Wissen und damit zu sozialer Wirklichkeit werden und andere „Aussagen, Fragestellungen, Blickrichtungen, Problematiken usw.“ (Link & Link-Heer 1990, 90) als falsch bewertet und aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat ausgeschlossen werden (vgl. auch Seier 1999, 77; Gössling 2017, 5). Die Prozesse der Aushandlung und Durchsetzung von Wissen erfolgen über Diskurse, die wiederum hinsichtlich gesellschaftlicher Wahrnehmung und Anerkennung sowie institutioneller Unterstützung in gegenseitiger Konkurrenz zueinander stehen (vgl. Bartholomaeus & Riggs 2017, 13). Denn oft setzt sich am Ende nur ein Diskurs durch und damit auch die Erklärungsansätze, die er repräsentiert. Dieser Diskurs nimmt wesentlichen Einfluss auf die soziale Wirklichkeit, indem er einen Möglichkeitsraum dafür definiert, wie die Welt wahrgenommen und verstanden werden kann (vgl. Bartholomaeus & Riggs 2017, 13-14).

Insofern sind (bestimmte) Diskurse machtvoll. Gleichzeitig sind Diskurse aber auch abhängig von Macht. Sie werden i. d. R. durch machtvolle Akteure, Strukturen oder Institutionen hervorgebracht oder bleiben durch diese bestehen. Insofern bedingen sich Diskurse und Macht in einem wechselseitigen Verhältnis. Es handelt sich um einen komplexen und flexiblen Zusammenhang, der sich in seiner konkreten Ausprägung über den Zeitverlauf verändern kann oder sich auch immer wieder von neuem hervorbringt:

„Die Diskurse ebensowenig wie das Schweigen sind ein für allemal der Macht unterworfen oder gegen sie gerichtet. Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam.“ (Foucault 1983, 122)

Es lassen sich nach diesem Verständnis drei verschiedene Typen von Macht unterscheiden: den Typus I der „repressiven Exklusion“ (Bublitz 2003, 67), den Typus II der normativen Integration und den Typus III „der produktiven Disziplinarmacht oder strategischen Integration“ (ebd.). Innerhalb eines Machtsystems können diese „synchron aufeinander bezogen sein“ (Fink-Eitel 1980, 45) und sich gegenseitig verstärken. Typus I beinhaltet Mechanismen der Ein- und Ausschließung sowie die Anwendung von Gewalt und die Einrichtung von Vernichtungsapparaten, um Macht und Einfluss durchzusetzen. Allerdings sieht Bublitz (2003, 68) moderne Macht im Wesentlichen nicht in einem Gewaltzusammenhang und auch nicht als systemische Kraft. Ihrem Verständnis nach ist moderne Macht vor allem den Typen II und III zuzuordnen, nach denen Macht sich dezentriert innerhalb der Gesellschaft durchsetzt (vgl. ebd.). Typus II beruht „auf der Umformung und Anpassung des/der Abweichenden an normative Vorgaben [...] und [stellt; D.D.] über institutionelle Normalisierungspraktiken ein Gleichgewicht in der Bevölkerung her“ (Bublitz 2003, 68). Der Typus III ist hingegen direkt auf die Körper und Subjekte ausgerichtet und formt diese mithilfe von Technologien (vgl. ebd.).

Wie die Durchsetzung von Macht des Typus II nach dieser Vorstellung konkret funktioniert, lässt sich exemplarisch anhand von Geschlechternormen verdeutlichen.¹¹⁰ Geschlechternormen bewirken, dass sich Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen in einer bestimmten Art und Weise angesprochen fühlen und verhalten. Annahmen oder Erwartungen der Mehrheit darüber, wie Jungen oder Mädchen bzw. Männer und Frauen sind oder sich verhalten, wirken sich darauf aus, wie sie sich tatsächlich verhalten. Da erwartet wird, dass sie sich unterschiedlich verhalten, ist davon auszugehen, dass sie sich auch tatsächlich unterschiedlich verhalten (vgl. Jäckle 2009, 67-69). Dieser Effekt ist auf

¹¹⁰ Dieser Typus und das Beispiel wurden zur ausführlichen Darstellung ausgewählt, da eine enge inhaltliche Verknüpfung zum Themenschwerpunkt dieser Arbeit besteht. Die anderen beiden Typen sollen nicht derart ausführlich beschrieben werden, da dies an dieser Stelle zu weit führt. Für eine ausführliche theoretische Auseinandersetzung vgl. Bublitz (2003, 68ff.).

ein Zusammenspiel aus normativen und normalistischen Geschlechternormen zurückzuführen:

„Normative Normen implizieren im klassisch-soziologischen Verständnis regelorientierte Verhaltenserwartungen im Sinne einer Sollsetzung. Geschlechterimperative [...] fungieren als gesellschaftliche Regel, als Gendermatrix, die es einzuhalten gilt. [...] Normalistische Normen hingegen beziehen sich auf die Durchschnittsnormalität und haben eine vergleichende und weniger repressive Funktion [...].“ (Jäckle 2009, 67)

Bei normalistischen Normen dienen statistische Häufigkeiten als Bezugsgröße für das eigene Handeln. Das, was alle (oder vielmehr viele) machen, wird als normal angesehen und deswegen wird das eigene Verhalten danach ausgerichtet. Diese Reaktion beruht auf der Erfahrung, dass oft gerade diejenigen, die sich normal verhalten, Anerkennung von der Gruppe erhalten, während anormales Verhalten zu Ausschluss bzw. Ausgrenzung führen kann. Der Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung und Zugehörigkeit bewirkt, dass sich die Einzelnen den Normen fügen (vgl. Jäckle 2009, 71). Gerade für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, (insbesondere von Gleichaltrigen) als normal angesehen zu werden, weswegen sie ihr Verhalten sehr viel rigider an dem ausrichten, was andere vorleben und was sie als das ‚richtige‘ Jungen- oder Mädchenverhalten ansehen (vgl. Jäckle 2009, 67-68).

Das Konzept der Macht ist als Rahmung¹¹¹ für die vorliegende Arbeit in zweifacher Hinsicht bedeutsam: einerseits aus methodologischen und andererseits aus inhaltlichen Gesichtspunkten. Methodologisch hat das Konzept der Macht vor allem deswegen eine Relevanz, weil die vorliegende Arbeit in vielfältiger Weise in Zusammenhang mit dem System Wissenschaft und wissenschaftlichen Diskursen steht und Foucaults Verständnis von Macht einen engen Zusammenhang mit Wissen und Wissenschaft impliziert (vgl. hierzu Abschn. 7.3.2). Aufgrund dieser Zusammenhänge zur Wissenschaft ist davon auszugehen, dass die Arbeit in vielfacher Weise in diskursive Machtstrukturen eingebunden ist. Inhaltlich sind Fragen von Machtverhältnissen und -mechanismen bedeutsam, weil Geschlecht und Schule in vielfältige Machtzusammenhänge verwoben sind. Ein Beispiel hierfür sind

¹¹¹ Das Konzept der Macht steht in der vorliegenden Arbeit nicht im Vordergrund und wurde diskursanalytisch nicht fokussiert. Die vorliegende Arbeit ist vor allem auf pädagogische Themen und Fragestellungen ausgerichtet (vgl. Kap. 1 und 2). Eine Analyse von Machtwirkungen und -mechanismen würde insofern zu weit führen. Eine detaillierte diskursanalytische Auseinandersetzung des Diskurses um Schule und Geschlecht unter besonderer Fokussierung von Machtwirkungen und -mechanismen wurde von Monika Jäckle vorgelegt. Für eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Macht in diesem Kontext vgl. deswegen Jäckle (2009).

die in diesem Abschnitt skizzierten Geschlechternormen, die auch im schulischen Kontext das Handeln der Subjekte in machtvoller Weise regulieren.

7.3.2 Wissen und Wissenschaft

Der Begriff des Wissens ist im Kontext von Diskursanalysen generell bedeutsam. Es wird davon ausgegangen, dass Diskurse grundlegend an der Erzeugung und Durchsetzung von Wissen beteiligt sind (vgl. Keller 2011b, 66; Bublitz 1999, 29). Da Wissen die Gesamtheit der sozialen Bedeutungs- und Sinnstrukturen formiert und damit die Grundlage individuellen und kollektiven Handelns bildet (vgl. Jäckle 2009, 43), wird es in einem engen Verhältnis zu Macht gesehen (vgl. Jäger 2007, 20). Über die Durchsetzung von Wissen erzeugen Diskurse Machteffekte (vgl. Jäckle 2009, 44; vgl. auch Abschn. 7.3.1). Hierbei nehmen die wissenschaftlichen Diskurse eine zentrale Rolle ein; „[...] die Wahrheit ist um die Form des wissenschaftlichen Diskurses und die Institutionen, die ihn produzieren, zentriert“ (Foucault 1978, 51). Als Orte des Wissens stellen die Fachdiskurse der Wissenschaften demnach Orte der Machtausübung dar.

Wissenschaft wird mit dem Anspruch verbunden, lebensweltliche Phänomene methodisch kontrolliert zu erfassen sowie Ursachen und Wirkzusammenhänge zu verstehen und erklärbar zu machen (vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2011, 10). Über Revisionsprozesse und Neuentdeckungen werden Konzepte und Theorien stetig weiterentwickelt. Dies kann mit dem Ziel erfolgen, sich einer objektiven Wahrheit anzunähern, die die Wirklichkeit adäquat oder zumindest bestmöglich abbildet (vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2011, 10-11; Sloane 1992, 44-45). Dass sich Wissenschaft einem solchen Prozess der kontinuierlichen Approximation an eine objektive Erkenntnis verschrieben bzw. zu verschreiben hat, davon geht Karl Popper als Begründer und Vertreter des Kritischen Rationalismus aus. Er sagt:

„Wenn man die Entwicklung der Wissenschaft näher betrachtet, so findet man wohl, daß wir nicht wissen, wie nah oder wie weit entfernt von der Wahrheit wir sind, daß wir aber immer näher und näher an die Wahrheit herankommen können und das auch tun.“ (Popper 1995, 177; zit. n. Dörpinghaus & Uphoff 2011, 11)

Demgegenüber vertritt Foucault jedoch, ähnlich wie der US-amerikanische Wissenschaftstheoretiker Thomas S. Kuhn (z. B. 1979), die Ansicht, dass sich Wissenschaft nicht oder zumindest nicht zwangsläufig in einem stetigen Prozess fortschreitender Annäherung an eine objektive Wahrheit befindet (vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2011, 11; Keller

2011a, 138), sondern vielmehr durch kontinuierliche Kämpfe und Auseinandersetzungen um die Deutungshoheit von Phänomenen geprägt ist (vgl. Keller 2011a, 138). Die Durchsetzung von bestimmten wissenschaftlichen Konzepten und Annahmen wird insofern weniger auf ihre wissenschaftliche oder gesellschaftliche Bedeutung oder ihren Innovationsgrad zurückgeführt, sondern vor allem auf Macht- und Anerkennungspraktiken (vgl. ebd.; Dörpinghaus & Uphoff 2011, 11). Foucault zufolge geht es in der Wissenschaft weniger um das Ziel, sich einer objektiven Wahrheit anzunähern, sondern vielmehr darum, die eigenen Erklärungsansätze als objektive Wahrheit zu präsentieren und gegenüber anderen Ansätzen durchzusetzen (vgl. Bublitz 2003, 59; Seier 1999, 77). Foucault (1978, 53) sagt:

Ein*e Wissenschaftler*in „wirkt oder kämpft auf der allgemeinen Ebene dieser Ordnung der Wahrheit, die für die Struktur und das Funktionieren unserer Gesellschaft fundamental ist. Es gibt einen Kampf ‚um die Wahrheit‘, oder zumindest ‚im Umkreis der Wahrheit‘, wobei nochmals gesagt werden soll, daß ich unter Wahrheit nicht ‚das Ensemble der wahren Dinge, die zu entdecken oder zu akzeptieren sind‘, verstehe, sondern, das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird‘; daß es nicht um einen Kampf ‚für die Wahrheit‘ geht, sondern um einen Kampf um den Status der Wahrheit und um ihre ökonomisch-politische Rolle. Man darf die politischen Probleme der Intellektuellen nicht in den Kategorien ‚Wissenschaft/Ideologie‘ angehen, sondern in den Kategorien ‚Wahrheit/Macht‘.“ (ebd.)

In der Diskursforschung ist Wahrheit insofern keine „Abbildung von Realität und niemals eine substanzielle Qualität von Aussagen, sondern ein historisch kontingentes Ergebnis von Wissenspolitiken“ (Keller 2011a, 139).

Die Eingebundenheit der Wissenschaft in solche Wissenspolitiken müssen sich Diskursforschende in zweifacher Weise bewusst machen: einmal in Bezug auf die untersuchten Diskurse und darüber hinaus in Bezug auf die eigene Arbeit. Im Rahmen einer Diskursanalyse hat die soziale und diskursive Prägung ebenfalls einen Einfluss auf das Forschungshandeln und das Ergebnis, welches daraus entsteht. Zwar geht es in Diskursanalysen in Anlehnung an die WDA darum, Diskurse von außen zu untersuchen und die sie formierenden Machtkämpfe herauszuarbeiten, ohne selbst Teil dessen zu werden (vgl. Keller

2011a, 138ff.). Nichtsdestotrotz sind die Forschenden bereits geprägt durch wissenschaftliche Diskurse und die entstehende wissenschaftliche Arbeit ist als (potenzieller¹¹²) Teil eines Diskurses über Diskurse anzusehen. Deshalb ist es wichtig, sich als Forschende bewusst zu machen, dass eine Diskursanalyse nicht außerhalb der hier aufgezeigten Mechanismen entsteht. Die Erkenntnisse sind zudem, ebenso wie andere wissenschaftliche Studien, subjektvariant und vorläufig, da sie aus Handlungen resultieren (vgl. Sloane 1992, 45). Die Reflexion des Entstehungsprozesses der Arbeit und des diskursiven Bezugsrahmens ist im Rahmen des Forschungshandelns unerlässlich. Deswegen soll hier kurz aufgezeigt werden, wie die vorliegende Arbeit in das wissenschaftliche System eingebunden ist. Es ergeben sich vielfältige Verbindungen zum Wissenschaftssystem und wissenschaftlichen Diskursen, was – einem diskurstheoretischen Verständnis Foucaults folgend – eine Eingebundenheit in Macht-Wissens-Komplexe impliziert, selbst wenn dies nicht von der Forscherin beabsichtigt ist. Der Zusammenhang zum System Wissenschaft und wissenschaftlichen Diskursen begründet sich vorrangig aus den folgenden vier Argumenten: 1) bei der Analyse wird ein wissenschaftlicher Diskurs fokussiert, 2) die Autorin ist als Angestellte einer Universität Teil des Wissenschaftssystems, 3) die Autorin hat eine wissenschaftliche Ausbildung im Rahmen ihres Studiums an einer Hochschule erhalten und ist Teil einer wissenschaftlichen Gemeinschaft und 4) durch das Schreiben dieser Arbeit wird die Teilnahme an einem wissenschaftlichen Meta-Diskurs, einem Diskurs über Diskurse, angestrebt. Dieser Zusammenhang wurde von der Forscherin reflektiert und im Forschungsprozess berücksichtigt.¹¹³

7.3.3 Subjektverständnis

Ein weiteres rahmendes diskurstheoretisches Konzept ist das Subjektverständnis. In den Auseinandersetzungen mit Foucaults Arbeiten stellt das Subjektverständnis allerdings einen Streitpunkt dar.¹¹⁴ In vielen diskursanalytischen Ansätzen in Anlehnung an Foucault

¹¹² Ob eine wissenschaftliche Arbeit Teil eines Diskurses wird, hängt entsprechend diskurstheoretischer Annahmen von ihrer Rezeption ab. Insofern ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht abzusehen, ob und inwiefern die Arbeit Teil eines oder mehrerer Diskurse wird.

¹¹³ In Abschnitt 8.2.4 wird vertieft, wie Reflexionsprozesse dokumentiert und bei der Erstellung der Arbeit berücksichtigt wurden. In Teil V werden dann einige inhaltliche Überlegungen dargestellt.

¹¹⁴ Foucault selbst hat das Spannungsverhältnis zwischen Determination und Freiheit des Subjektes nur am Rande thematisiert. Er beschreibt das Subjekt in seinen Texten sehr unterschiedlich, sodass sich kein einheitliches Subjektverständnis ableiten lässt und Raum für vielfältige Interpretationen bleibt (vgl. Keller 2012, 74).

wird ein deterministisches Subjektverständnis vertreten. Andere Ansätze, dazu gehört auch die WDA, gehen demgegenüber von einem epistemologischen Subjektmodell aus. Nachfolgend soll zunächst das Spannungsfeld beider Argumentationslinien aufgezeigt werden, um dann das Subjektverständnis der vorliegenden Arbeit einzuordnen, welches sich an der Argumentation von Keller (z. B. 2011a, 2012) orientiert.

In vielen Rezeptionen wird davon ausgegangen, dass Foucault das Handeln der Subjekte als durch diskursive Machtsysteme determiniert sieht (vgl. Butler 1991, 213; Allolio-Näcke 2010, A13). Das Subjekt wird verstanden als „Schauplatz eines gesellschaftlichen Machtkampfes“, „als unterworfenen Souverän“ und „keineswegs souveräner Protagonist“ (Bublitz 2003, 88–89). Die Existenz eines aus sich selbst heraus handelnden Subjekts wird negiert.¹¹⁵ Zur Begründung wird u. a. auf die folgenden beiden Zitate von Foucault Bezug genommen:

Das Subjekt hat „keine Substanz. Es ist eine Form, und diese Form ist weder vor allem noch immer mit sich selbst identisch.“ (Foucault 1985, 18)

„Der Mensch ist eine Erfindung, deren junges Datum die Archäologie unseres Denkens offen zeigt. Vielleicht auch das baldige Ende. Wenn die Dispositionen verschwänden, so wie sie erschienen sind, [...] dann kann man sehr wohl wetten, daß der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand.“ (Foucault 1997, 462)

Subjekte werden als Produkte von Diskursen angesehen, die nur durch diese und in diesen existieren können (vgl. Klemm & Glasze 2005, 8). Hiermit wird erklärt, warum Individuen zum Teil gegen ihre eigenen Interessen handeln und ihr Handeln zudem häufig nicht begründen können (vgl. Allolio-Näcke 2010, A 13). Die WDA geht hingegen in Anlehnung an die Hermeneutische Wissenssoziologie von einem selbstreflexiven Subjekt aus, das in konkreten Situationen soziale Wissensbestände, z. B. institutionelle Regeln, „eigen-sinnig“ (Keller 2012, 93) ausdeutet (vgl. ebd.; mit Bezug zu Hitzler et al. 1999, 13). Subjekte sind demnach dazu in der Lage, Situationen je unterschiedlich zu interpretieren und zu deuten sowie nach individuellen Maßstäben und Präferenzen zu handeln. Deutungs- und Handlungsspielräume sind allerdings durch die gesellschaftliche und diskursive Eingebundenheit der Subjekte geprägt und eingeschränkt. Sie können sich zwar theoretisch jederzeit dazu entscheiden, jenseits der gesellschaftlichen Vorgaben zu handeln. Allerdings tun

¹¹⁵ Aus diesem Grund halten es Klemm & Glasze beispielsweise für problematisch, mit Bezug auf Foucault den Akteursbegriff zu verwenden, da diese Verwendung das Verständnis eines handelnden Subjekts impliziere (vgl. ebd. 2005, 8).

sie dies selten, da ein solches Verhalten zu gravierenden gesellschaftlichen Sanktionen führen kann (vgl. Keller 2012, 74).

Die Freiheit des Subjekts ist demnach auch aus Sicht der WDA eingeschränkt. Wenngleich nicht von einer vollständigen Determination durch übersubjektive Machtstrukturen ausgegangen wird, so doch zumindest von einer Art Instruktion. Es wird ein sozialer Rahmen als Wirklichkeitsordnung vorausgesetzt, der starken Einfluss auf das Handeln der Subjekte hat, indem er bestimmte Handlungsoptionen empfiehlt und andere ausschließt. Dieser Rahmen äußert sich konkret in Routinen, Wertungen, Deutungsmustern etc. Letztlich ermöglicht er soziales Deuten und Handeln und schränkt es gleichermaßen ein (vgl. Keller 2012, 93-94; mit Bezug zu Schütz 1973, 250 ff.). Dieses Subjektverständnis lässt sich Keller (2011a, 215ff.) zufolge auch mit Foucaults theoretischen Annahmen vereinbaren. So lassen sich einige Aussagen Foucaults in Richtung eines eher epistemologischen Subjektverständnisses deuten:

„Umgekehrt würde ich andererseits sagen, dass diese Praktiken, wenn ich mich jetzt für die Form interessiere, in der sich das Subjekt auf aktive Weise, durch Praktiken des Selbst, konstituiert, dass diese Praktiken dann nichtsdestoweniger nicht etwas sind, was das Subjekt selbst erfindet.“ (Foucault 2005b, 889)

„Ich glaube an die Freiheit der Menschen. In der gleichen Situation reagieren sie sehr unterschiedlich.“ (Foucault 2005c, 965)

Demzufolge ist nicht nur von einem durch Diskurse determinierten Subjekt auszugehen, sondern vielmehr von einer Wechselwirkung zwischen Subjekt und Diskurs. Einerseits sind Subjekte beeinflusst durch Diskurse, z. B. indem Diskurse den Subjekten ‚Subjektpositionen‘ nahelegen. Auf der anderen Seite sind Diskurse in dem Sinne abhängig von den einzelnen Subjekten, da sie nur insofern fortbestehen, wenn die Subjekte sie (re)produzieren (vgl. Keller 2011a, 253). Denn Diskurse werden „erst durch Akteure und deren Sprachakte ‚lebendig‘“ (Keller 2011a, 253). Personen tätigen Aussagen und tragen dadurch dazu bei, dass ein Diskurs fortbesteht oder sich entwickelt. Allerdings sind die Einflussmöglichkeiten einzelner Personen auf Diskurse trotzdem sehr begrenzt:

„Alle Menschen stricken zwar am Diskurs mit, aber kein einzelner und keine einzelne Gruppe bestimmt den Diskurs oder hat genau das gewollt, was letztlich dabei herauskommt. In der Regel haben sich Diskurse als Resultate historischer Prozesse herausgebildet und verselbständigt.“ (Jäger 2011, 96)

Diskurse haben folglich ihre eigene Dynamik und können nicht (vollständig) von Personen kontrolliert werden. Aufgrund der Interpretation, Kritik und Überschreitung von Diskursen durch Personen und Akteure können sich Diskurse langfristig jedoch verändern (vgl. Keller 2012, 74).

Die Berücksichtigung des Subjekts im Rahmen einer Diskursanalyse ermöglicht es, „den Zusammenhang dieser unterschiedlichen Positionierungen in den Blick zu nehmen und nach seinen Effekten zu befragen“ (Keller 2012, 98). Darüber lässt sich beispielsweise erschließen, warum in einem bestimmten Kontext nur bestimmte Aussagen getätigt werden (und andere nicht). Da unterschiedliche Erscheinungsformen und Dimensionen von Subjekt eine Rolle spielen, führt Keller ein differenziertes Vokabular ein, um diesen Umstand auch sprachlich berücksichtigen zu können (vgl. ebd. 2012, 92; 97ff.). Statt vom Subjekt spricht er übergeordnet von dem Begriff „menschlicher Faktor“ (ebd.) und nennt fünf „Erscheinungsweisen“ (ebd.), die im Kontext von Diskursen Bedeutung haben (können): (1) Sprecher*innen oder Adressat*innen von Diskursen, (2) Sprecher*innenpositionen in Diskursen, (3) unterstützendes Personal der Diskursproduktion und Weltintervention, (4) Subjektpositionen in Diskursen und (5) konkrete Subjektivierungsweisen (vgl. Keller 2012, 92; 97ff.). Diese sollen nachfolgend beschrieben werden.

(1) Mit Sprecher*innen und Adressat*innen sind die Personen gemeint, die tatsächlich sprechen, d. h. Äußerungen hervorbringen (bei Texten also die Autor*innen), und angesprochen werden (mögliche bzw. erwünschte Leser*innen). Sprecher*innen in Diskursen haben „unterschiedliche und ungleich verteilte Ressourcen der Artikulation und Resonanzzeugung“ (Keller 2011b, 67). Dies ergibt sich beispielsweise über ihre gesellschaftliche Position oder über die Form des strategischen und machtpolitischen Auftretens im Diskurs, z. B. die Bildung von Diskurskoalitionen (vgl. Keller 2011b, 67). Adressat*innen interessieren vor allem in der Weise, wie sie von den Sprecher*innen einbezogen werden, um bestimmte Deutungen der Wirklichkeit durchzusetzen.

(2) Hinter dem Begriff der Sprecher*innenpositionen verbirgt sich die Frage danach, wer in einem Diskurs überhaupt potenziell die Möglichkeit hat, zu sprechen. In Bezug auf Spezialdiskurse geht es vor allem um „Positionen in institutionellen bzw. organisatorischen diskursiven Settings“ (Keller 2012, 98). Die Gestalt der Sprecher*innenlandschaft (Homogenität, Heterogenität) ist sehr stark abhängig von der Art des Diskurses. In gesellschaftlichen Spezialdiskursen hat sich i. d. R. aus ihrer historischen Entwicklung heraus eine bestimmte Struktur der Sprecher*innenpositionen etabliert. Es gibt Hierarchien und Schließungsmechanismen, sodass die Sprecher*innenlandschaft relativ stark vorstrukturiert ist

und Restriktionen unterliegt (vgl. Kap. 7.2.3). Öffentliche Diskurse sind hingegen zumeist heterogen und haben kaum Restriktionen hinsichtlich des Zugangs und der Artikulationsmöglichkeiten (vgl. Keller 2012, 98-99).

(3) Das Personal der Diskursproduktion und der Weltintervention bezeichnen diejenigen Personen, die die Sprecher*innen in der Diskursteilnahme unterstützen, also z. B. Personen, die Interviews im Auftrag durchführen oder transkribieren.

(4) Mit Subjektpositionen wird auf die in Diskursen vorgenommenen „Positionierungen und Adressierungen sozialer Akteure“ (Keller 2012, 100) abgezielt.

Subjekt meint hier eine „angenommene Form der Reflexion und Handlungssteuerung, das heißt ein unterstelltes – gewünschtes, abgelehntes, gelobtes, denunziertes – Selbstverhältnis der reflexiven Handlungssteuerung individueller (und vielleicht auch kollektiver) sozialer Akteure“ (Keller 2012, 100).

Folglich wird davon ausgegangen, dass in Diskursen Positionen konstruiert werden, mit denen sich die Adressat*innen identifizieren oder von denen sie sich abgrenzen können. Häufig werden eindeutig antagonistische Subjektpositionen mit entsprechend gegensätzlichen Wertungen (z. B. Held und Bösewicht) angeboten. Darüber hinaus werden ggf. „Modellsubjekte“ geschaffen, „welchen den unterschiedlichen Adressaten eines Diskurses als Verheißung, ‚Blaupause‘ oder mahnendes Beispiel vorgehalten werden“ (Keller 2012, 100).

(5) Subjektivierungsweisen meinen das tatsächliche Handeln von Subjekten. Es wird davon ausgegangen, dass die Adressat*innen von Diskursen die Subjektpositionen im Diskurs nicht eins zu eins umsetzen, sondern sehr unterschiedlich mit den angebotenen Subjektpositionen umgehen, je nach individueller Relevanz, Präferenz, Situation o. ä. Deswegen wird zwischen Subjektpositionen und tatsächlichen Subjektivierungsweisen unterschieden (vgl. Keller 2012, 102). Die tatsächlichen Subjektivierungsweisen stehen allerdings zumeist nicht im Fokus von Diskursanalysen. Der Zusammenhang zwischen diskursiv hervorgebrachten Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen wird als mögliche Schnittstelle zwischen Diskursanalyse und empirischer Sozialforschung gesehen (vgl. Keller 2012, 102).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden vordergründig drei der fünf vorgestellten Erscheinungsweisen berücksichtigt, da sie im Rahmen der hier verfolgten Fragestellung re-

levant waren: (1) die Sprecher*innen und Adressat*innen, (2) die Sprecher*innenpositionen sowie (4) die Subjektpositionen. Die analytische Bezugnahme erfolgte insbesondere im Rahmen der formalen und inhaltlichen Auseinandersetzung mit den ausgewählten Texten, wie in den nachfolgenden Kapiteln dargelegt wird.

8 Überblick über den Forschungsprozess und die Methodik

Während im vorangegangenen Kapitel die wissenschaftstheoretische und methodologische Positionierung erfolgte und damit die theoretische Fundierung der Diskursanalyse erläutert wurde, soll der Blick nun konkreter auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Diskursanalyse und ihre Umsetzung gerichtet werden. Das vorliegende Kapitel dient dazu, einen Überblick über den übergreifenden Forschungsprozess zu geben und grundlegende methodische Fragen zu klären. Hierzu werden in Unterkapitel 8.1 zunächst die verschiedenen Schritte des hier verfolgten diskursanalytischen Forschungsprozesses beschrieben. Anschließend wird in Unterkapitel 8.2 der methodische Zugang zum Diskurs vorgestellt. Hierzu gliedert sich das Unterkapitel in vier Abschnitte. Im ersten Abschnitt (Abschn. 8.2.1) wird allgemein die Nutzung von Methoden der qualitativen Sozialforschung im Rahmen von Diskursanalysen sowie konkret die Verwendung von Methoden und Strategien der *Grounded Theory* in der vorliegenden Arbeit begründet. Darauf folgend wird in Abschnitt 8.2.2 auf das Theoretische Sampling eingegangen, ein Verfahren der *Grounded Theory*, das zur Datensammlung verwendet wird. In Abschnitt 8.2.3 werden die Verfahren der *Grounded Theory* vorgestellt, die hier zur Erschließung des Diskurses dienen. Als Abschluss des Kapitels wird in Abschnitt 8.2.4 auf Instrumente eingegangen, die zur Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses eingesetzt wurden. In den darauffolgenden Kapiteln (Kap. 9 und 10) werden dann die einzelnen Prozessschritte und die methodische Umsetzung der Diskursanalyse detailliert beschrieben.

8.1 Forschungsprozess im Rahmen der vorliegenden Studie

Der offenen Forschungslogik qualitativer Sozialforschung folgend (vgl. Keller 2011b, 97), wurde das konkrete Forschungsvorgehen einerseits vor dem Hintergrund der Forschungsfragen, der Zielsetzung (vgl. Kap. 1 und 2) und der methodologischen Positionierung dieser Arbeit (vgl. Kap. 7) und andererseits unter Berücksichtigung der Besonderheiten des

vorliegenden Datenmaterials festgelegt (vgl. Kap. 9). Die verschiedenen Schritte des durchlaufenen Forschungsprozesses sind in Abbildung 13 grob skizziert und sollen nachfolgend genauer dargelegt werden.

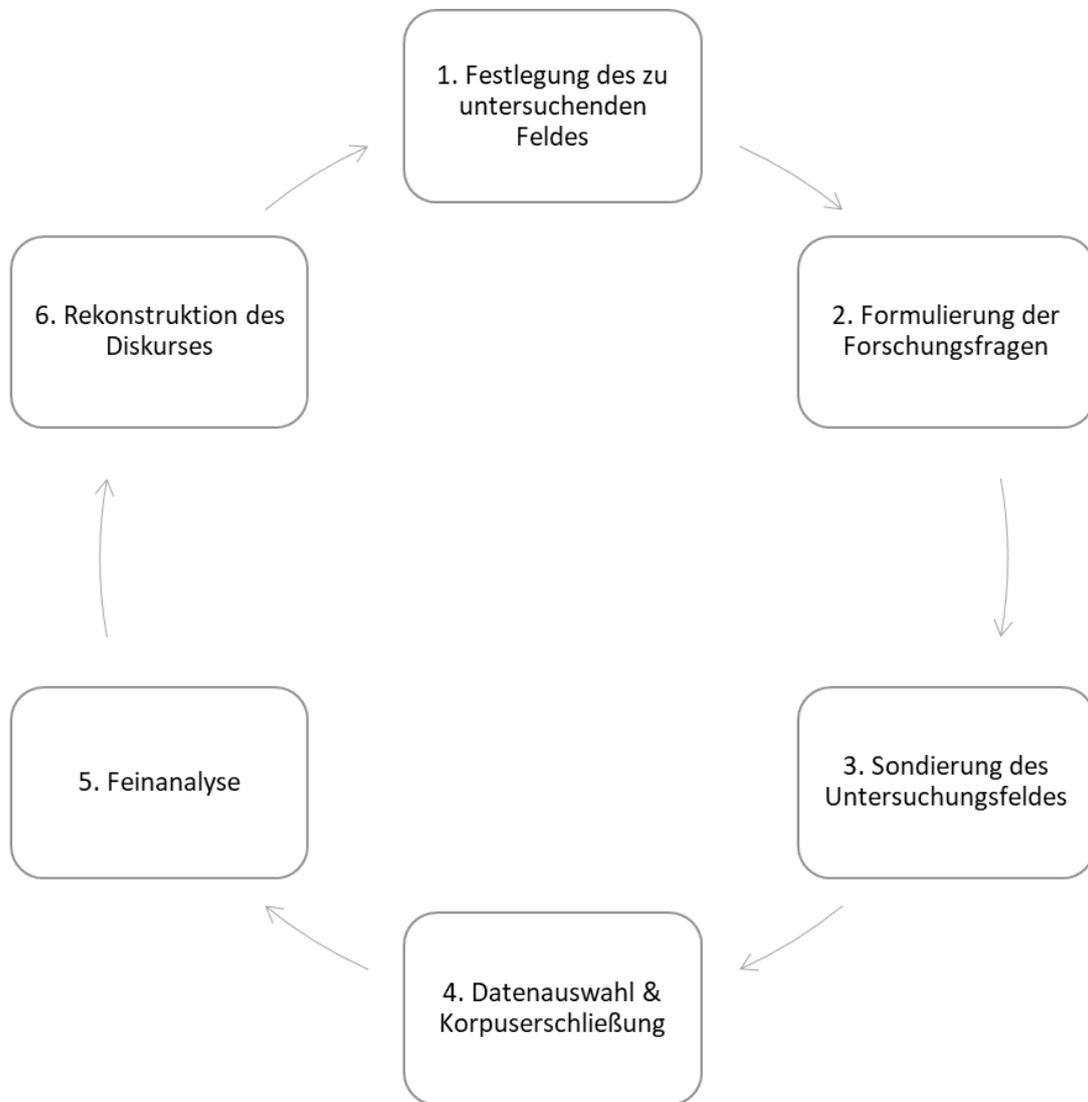


Abbildung 13: Forschungsprozess der vorliegenden Studie

Wichtig ist hierbei, dass es sich nicht um einen linearen¹¹⁶, sondern um einen zirkulären Prozess handelt. Die Zirkularität ergibt sich daraus, dass „eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt

¹¹⁶ Lineare Forschungsprozesse werden überwiegend in der quantitativen Forschung verfolgt und zeichnen sich dadurch aus, dass zu Beginn des Forschungsprozesses definierte Arbeitsschritte im Verlauf der Untersuchung nacheinander abgearbeitet werden (vgl. Witt 2001, A15).

von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt“ (Witt 2001, A 15–16). Zwischen den verschiedenen Schritten finden ständig Wechselbewegungen statt (vgl. Dehmel 2011, 92). Durch die Zirkularität besteht die Möglichkeit, Änderungen der Erhebungs- und Auswertungsverfahren vorzunehmen, andere Schwerpunkte aufzunehmen, neue Daten zu berücksichtigen etc.¹¹⁷ (vgl. Witt 2001, A 15-20). Bisweilen wird dieses Vorgehen auch als ‚dialogisch‘ bezeichnet, da Fragen an den Gegenstand gestellt und beantwortet werden und sich i. d. R. aus der Beantwortung neue Fragen ergeben, denen im weiteren Forschungsverlauf nachgegangen wird (vgl. Lamnek 2010, 174-175).

Der erste Schritt des Forschungsprozesses stellt die Festlegung des zu untersuchenden Feldes dar (vgl. Keller 2011b, 85). Der Zugang zum Feld erfolgt i. d. R. über eine thematische oder institutionelle Eingrenzung, die Fokussierung auf bestimmte Personen bzw. Gruppierungen oder durch eine Kombination dieser Kriterien (vgl. Keller 2011b, 85; Dehmel 2011, 92). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Untersuchungsfeld vorrangig über zwei Kriterien eingegrenzt: Über das institutionelle Setting sowie über das Thema. Fokussiert wird der wissenschaftliche Diskurs, der sich mit dem Thema ‚Schule und Geschlecht‘ auseinandersetzt. Eine Eingrenzung auf bestimmte wissenschaftliche Disziplinen erfolgte nicht; der Fokus wurde aber auf sozialwissenschaftliche bzw. sozialwissenschaftlich orientierte Beiträge gelegt. Im zweiten Schritt des Forschungsprozesses wurden erste Forschungsfragen formuliert. Forschungsfragen sind bei diskursanalytischen Studien zumeist von vorläufiger Natur und werden im Verlauf des Forschungsprozesses (ggf. mehrfach) angepasst (vgl. Keller 2011b, 85; Dehmel 2011, 92). Die hier verfolgten Forschungsfragen sind in Kapitel 2 beschrieben. Grob zusammengefasst wird in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, wie der wissenschaftliche Diskurs Geschlecht im schulischen Kontext problematisiert, welche Inhalte er dabei hervorbringt sowie welche Erklärungs- und Lösungsansätze er vorschlägt. An die Formulierung der Forschungsfragen schloss als dritter Schritt die Sondierung des Untersuchungsfeldes an.

„Vor der und begleitend zur Datenerhebung ist es notwendig, sich aus verschiedenen Quellen [...] über das anvisierte Feld, den Untersuchungsgegenstand im Allgemeinen und auch den Diskussionsstand zur anvisierten Fragestellung im Besonderen zu informieren und dadurch den empirischen Gegenstandsbereich präzise zu erfassen.“ (Keller 2011b, 86)

¹¹⁷ Diese Offenheit in Bezug auf das Vorgehen ist bei der Erschließung von Diskursen notwendig, da sich deren spezifische Gestalt und Charakteristika erst im Forschungsprozess zeigen und ein geeignetes Verfahren daher i. d. R. nicht bereits zu Beginn festgelegt werden kann (vgl. Keller 2011b, 83).

Eine Sondierung des Feldes wird als grundlegende Vorbereitung für die Datenerhebung und -analyse angesehen und erfolgt deswegen zu einem großen Teil sehr früh im Forschungsprozess. Darüber hinaus kann eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld jedoch auch im weiteren Forschungsverlauf vorgenommen werden (vgl. Keller 2011b, 86). Um erste Kenntnisse über das Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie zu erlangen, wurde vor allem mit wissenschaftlichen Überblickswerken (z. B. Handbücher), aber auch mit nicht-wissenschaftlichen Texten (z. B. Ratgeber, Zeitschriftenartikel, Online-Dokumente) gearbeitet. Darüber hinaus dienten die Teilnahme an einem Gender-Kongress¹¹⁸ mit wissenschaftlichen Vorträgen und praxisorientierten Workshops sowie informelle Gespräche mit Forschenden im Bereich der Geschlechterforschung diesem Zweck. Durch teilnehmende Beobachtungen, Videoaufnahmen, Workshops und Gespräche mit Lehrkräften und Lernenden wurden zudem Eindrücke im schulpraktischen Feld gesammelt (vgl. hierzu Gössling & Daniel 2018). Über diese verschiedenen Zugänge wurde ein grober Überblick über die Strukturierung des diskursiven Feldes gewonnen, welcher als Grundlage für weitere Schritte im Forschungsprozess sowie für die Erschließung des Diskurses genutzt werden konnte. Darüber hinaus wurden, insbesondere auf Basis der Auseinandersetzung mit grundlegenden wissenschaftlichen Texten, zentrale Kontextfaktoren dieses Diskurses (wie Personen, Institutionen und Ereignisse) herausgearbeitet. Die Darstellung einiger dieser Kontextfaktoren erfolgte in Teil II der vorliegenden Arbeit.

Nach der Sondierung des Untersuchungsfeldes folgte als vierter Schritt die Datenauswahl. Grundsätzlich ist es möglich, aus der Vielzahl existierender Datenformate ein Format oder mehrere Formate auszuwählen, da die WDA offen für die Nutzung verschiedener Datenformate ist. Mögliche Datenformate sind Texte im engeren Sinne (z. B. Bücher, Gesetzestexte, Artikel), Texte im weiteren Sinne (d. h. audiovisuelle Daten wie Videos, Fotos, Musik etc.) und weitere Datenformate (wie z. B. Artefakte oder soziale Praktiken). Den bislang am häufigsten genutzten Zugang zu Diskursen im Rahmen der diskursanalytischen Forschung stellen Texte im engeren Sinne dar, während andere Datenformate eine untergeordnete Rolle spielen¹¹⁹ (vgl. Keller 2011b, 86-88). Auch in der vorliegenden Studie

¹¹⁸ Vgl. <https://www.genderkongress-paderborn.de/r%C3%BCcckblick-gender-kongress-2014/> (Abruf am 01.08.2018).

¹¹⁹ Aus meiner Sicht hat die Bedeutung von Texten im weiteren Sinne in den letzten Jahren aber deutlich zugenommen, nicht nur in der Diskursforschung, sondern auch in anderen Forschungsbereichen. In der Lehr-Lernforschung wird beispielsweise verstärkt mit Videomaterial gearbeitet.

wurden Texte im engeren Sinne als Hauptgrundlage für die Analyse genutzt.¹²⁰ Dies begründet sich vor allem über die hohe Relevanz textförmiger Daten in der Wissenschaft (vgl. auch Abschn. 7.2.3).

Im fünften Schritt wurde dann die Feinanalyse der Daten vorgenommen. Diese wird nach Keller als interpretative Analytik bezeichnet (vgl. Keller 2011b, 97 in Anlehnung an Dreyfus & Rabinow 1987; vgl. auch Fegter 2012, 75). Die Bezeichnung ist zurückzuführen auf die Verbindung strukturalistischer und hermeneutischer Elemente und ihrer übergreifenden Zusammenführung unter der diskurstheoretischen Perspektive Foucaults (vgl. Keller 2011b, 97). Kennzeichnend für die interpretative Analytik ist die Berücksichtigung von drei Dimensionen bei der Analyse eines Aussageereignisses: (1) die inhaltliche Ausgestaltung, (2) die Situiertheit und materiale Gestalt und (3) die formale und sprachlich-rhetorische Struktur (vgl. Keller 2011b, 97). Auf die drei Dimensionen, die in Tabelle 4 einander gegenüber gestellt sind, wird nachfolgend eingegangen.

(1) Inhaltliche Ausgestaltung	(2) Situiertheit und materiale Gestalt	(3) Formale und sprachlich-rhetorische Struktur
<ul style="list-style-type: none"> • thematische Schwerpunkte • Meinungen und Perspektiven auf Inhalte • Wirkungen des Diskurses 	<ul style="list-style-type: none"> • institutionell-organisatorischer Kontext • situativer Kontext • historisch-soziale Einordnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationsweisen • Verwendung von Bildern, Metaphern etc.

Tabelle 4: Dimensionen der Interpretativen Analytik

Die inhaltliche Dimension (1) bezieht sich vorrangig auf Rekonstruktion der thematischen Schwerpunkte eines Diskurses sowie deren Ausgestaltung. Vertiefend geht es um kollektive Deutungsmuster, allgemeine Inhalte, Typisierungen etc. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, wie die inhaltlichen Elemente jeweils eingesetzt werden und welche Wirkungen sich dadurch entfalten (vgl. Keller 2011b, 97). Die Dimension der Situiertheit und materialen Gestalt (2) bezieht sich vorrangig auf die Analyse der unterschiedlichen situativen, institutionell-organisatorischen und gesellschaftlichen Kontexte, also vereinfacht gesagt um die Frage: „*wer wie wo* und für *wen* eine Aussage produziert“ (Keller 2011b, 99). Bei der dritten Dimension (3) stehen hingegen sprachlich-rhetorische sowie

¹²⁰ Das konkrete Vorgehen der Datenerhebung sowie die Charakteristika der Textkorpora werden in Kapitel 9 beschrieben.

formale Aspekte im Vordergrund. Beispielsweise werden Argumentationsstile analysiert. Zudem wird geprüft, wie mit Bildern und Metaphern gearbeitet wird und welche Wirkung damit verbunden ist (vgl. Keller 2011b, 100-101).

Inwiefern die drei Dimensionen im Rahmen eines Forschungsprojektes berücksichtigt werden, hängt von der jeweiligen Forschungsfrage und der Schwerpunktlegung der diskursanalytischen Studie ab. So können die Analysereihenfolge und Gewichtung der Dimensionen je nach Forschungsprojekt unterschiedlich ausfallen. Für die vorliegende Studie stellen die Dimensionen zunächst ein grundlegendes Strukturierungsprinzip und Orientierungsmuster dar. Der Schwerpunkt der Analyse lag auf der inhaltlichen Dimension, d. h. den diskursiv erzeugten Themen und ihrer inhaltlichen Bedeutungszuweisung. Dies begründet sich über die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse (vgl. Teil I). In der Umsetzung des diskursanalytischen Vorgehens äußerte sich die Schwerpunktsetzung zum einen dadurch, dass die fokussierte Dimension zuerst analysiert und ihr damit der Vorrang vor den anderen beiden Dimensionen eingeräumt wurde. Zum anderen erfolgte für die fokussierte Dimension eine extensive und kleinschrittige Analyse, während die anderen beiden Dimensionen nur hinsichtlich weniger ausgewählter Aspekte und wesentlich grobschrittiger analysiert wurden. Das detaillierte Vorgehen der Feinanalyse wird in Kapitel 10 dargestellt. Auch bei der Ergebnisdarstellung wird vorwiegend auf die inhaltliche Dimension eingegangen (vgl. Teil IV). Die Ergebnisdarstellung ist das Resultat des letzten Schrittes im Forschungsprozess: der Rekonstruktion des Diskurses. Diese erfolgte durch eine zusammenfassende Interpretation und Aufbereitung der Ergebnisse.

8.2 Methodischer Zugang zum Diskurs

8.2.1 Grundlegende Überlegungen zur Methodik

Die Diskursforschung verfügt über keinen eigenen Methodenkanon in Bezug auf die Datenanalyse und -interpretation, sondern „orientiert sich an der offenen Forschungslogik der qualitativen Sozialforschung“ (Keller 2007, 93 mit Bezug zu Flick 2002). Die Auswahl konkreter Methoden erfolgt vor dem Hintergrund der Forschungsfrage(n) sowie unter Berücksichtigung der Eigenheiten des fokussierten Diskurses. Die Methoden müssen dabei an die Besonderheiten diskursanalytischer Forschung angepasst werden, da einige grundlegende methodologische Unterschiede zwischen der Diskursforschung und der

qualitativen Sozialforschung bestehen. Diese Unterschiede sind in Tabelle 5 illustriert und sollen nachfolgend dargelegt werden.

Merkmale klassischer Ansätze der qualitativen Sozialforschung	Besonderheiten Diskursforschung
Texte, Praktiken, Artefakte o. ä. als Produkte subjektiver oder objektiver Sinn- oder Fallstrukturen	Texte, Praktiken, Artefakte o. ä. als Manifestation gesellschaftlicher Wissensordnungen und Grundlage der Rekonstruktion kollektiver Wissensvorräte
Rekonstruktion subjektiver Sinnzuschreibungen oder Wissensvorräte	Rekonstruktion kollektiver Wissensvorräte; Abstrahierung von der Ebene von Einzelfällen
Einzelner Text stellt eine in sich abgeschlossene Sinn- oder Fallstruktur dar	<p>Einzeltext beinhaltet nur Fragmente eines Diskurses; Aggregation von Einzelaussagen verschiedener Texte zu Aussagen über den Diskurs</p> <p>Annahme: Existenz textübergreifender, strukturierender Zusammenhänge</p>
Eher kleine Textmengen als Datenbasis	Relativ umfangreiche Textkorpora als Untersuchungsbasis

Tabelle 5: Qualitative Sozialforschung und Diskursforschung im Vergleich.
In Anlehnung an Dehmel (2011, 98)

Während in der qualitativen Sozialforschung üblicherweise Texte, Praktiken, Artefakte o. ä. als Produkte objektiver oder subjektiver Sinnstrukturen analysiert werden, stehen in der Diskursforschung gesellschaftliche Wissensvorräte sowie Prozesse ihrer Produktion, Stabilisierung und Veränderung im Fokus der Analyse (vgl. Dehmel 2011, 91; 98; Keller 2011a, 275; Keller 2011b, 78). Im Gegensatz zu den meisten Ansätzen der qualitativen Sozialforschung werden einzelne Dokumente in der Diskursforschung deswegen nicht als in sich abgeschlossene Einheiten betrachtet und analysiert, sondern als Teilelemente eines größeren Ganzen. Die Rekonstruktion von textübergreifenden Zusammenhängen ist hier zentral (vgl. Dehmel 2011, 91; Keller 2011a, 275; Keller 2011b, 78). Auf Basis „textübergreifender Verweisungszusammenhänge“ (Keller 2011a, 275) wird auf die diskursive Struktur geschlossen. Dies erfolgt, indem Aussagen aus verschiedenen Texten analysiert und ihre Beziehungen zueinander rekonstruiert werden (vgl. Keller 2011a, 275; Keller 2011b, 78). Damit werden Diskurse sukzessive über die Aggregation von Einzelaussagen

erschlossen (vgl. Dehmel 2011, 91). Eine weitere Besonderheit diskursanalytischer Forschung besteht in den relativ umfangreichen Datenmengen, die der Analyse auch bei qualitativen Ansätzen zugrunde liegen. In der qualitativen Sozialforschung werden hingegen oft nur kleine Datenmengen analysiert (vgl. Dehmel 2011, 97; Keller 2011b, 79; Keller 2011a, 275). Trotz der genannten Unterschiede kommen die Methoden qualitativer Sozialforschung in der Diskursforschung sehr häufig erfolgreich zur Anwendung (z. B. bei Keller 1998; Dehmel 2011; Waldschmidt 2004). Entsprechend ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich die Methoden für die Zwecke einer diskursanalytischen Studie nutzen lassen. Wichtig ist hierbei lediglich, sich die methodologischen Unterschiede bewusst zu machen und forschungsanalytisch zu berücksichtigen (vgl. Dehmel 2011, 97).

Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgt ein Rückgriff auf die Methoden und Strategien der *Grounded Theory*. Hierbei handelt es sich um einen Forschungsstil der qualitativen Sozialforschung, der Anfang der 1960er Jahre von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt wurde und darauf abzielt, komplexe soziale Wirklichkeit theoretisch basiert zu rekonstruieren (vgl. Glaser & Strauss 2005; Glaser 1978; Strauss & Corbin 1996). Es handelt sich um „eine qualitative Forschung, die auf abduktive Theoriebildung zielt“ (Corbin 2003, 71). Zugleich umfasst die *Grounded Theory* aber auch „ein Inventar von Techniken und Prozeduren für die Datensammlung und -analyse“ (Corbin 2003, 71), die auch in anderen qualitativen Forschungsansätzen Anwendung finden. Der Einsatz ist überall dort möglich, „wo es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht“ (Strauss & Corbin 1996, VII). Für die Diskursforschung sind sie damit tendenziell geeignet, müssen aber vor dem Hintergrund des jeweiligen Forschungskontextes in ihrer Übertragbarkeit überprüft und ggf. modifiziert werden (vgl. Keller 2011a, 90, Fußzeile 75). Die im Rahmen dieser Arbeit eingesetzten Techniken und Strategien werden im nachfolgenden Abschnitt beschrieben.

8.2.2 Strategien der Datensammlung

Zur Erschließung des Diskurses wurden im Rahmen der vorliegenden Studie Texte im engeren Sinne analysiert (vgl. Unterkap. 8.1). Eine Sammlung verschiedener wissenschaftlicher Texte diente als Datenbasis. Zur Zusammenstellung der Datenbasis wurde als übergeordnete Strategie das Theoretische Sampling verwendet. Dieses ist, wie die meisten

hier verwendeten Strategien und Verfahren, der *Grounded Theory* entlehnt (vgl. Abschnitt 8.2.1) und soll nachfolgend beschrieben werden.

Das Theoretische Sampling (auch: *Theoretical Sampling*) meint eine theoretisch begründete Zusammenstellung der Datenbasis (vgl. Strauss & Corbin 1996, 148). Es ist mit einem kontinuierlichen Prozess der Datensammlung, -kodierung und -analyse verbunden, bei dem die verschiedenen Schritte parallel ablaufen. Die Datenbasis, auch bezeichnet als *Sample*, wird schrittweise im Forschungsprozess entwickelt (vgl. Strübing 2003, 154). Nach jedem Schritt wird begründet entschieden, welche Daten als nächstes erhoben werden (vgl. Strauss 1998, 70). Ziel des sukzessiven Vorgehens ist es, ein möglichst vollständiges Bild hinsichtlich eines Phänomens, sowohl in Bezug auf die Variation von auftretenden Fällen als auch in Bezug auf die Tiefe der jeweiligen Fälle, zu erlangen. Während das Vorgehen zu Beginn noch eher unstrukturiert ist, ergibt sich mit der Zeit ein zunehmend zielgerichteter und systematischer Prozess der Datensammlung (vgl. Strübing 2003, 154; Wiedemann 1991, 443). Die ersten Fälle werden „auf der Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse“ (Strübing 2003, 154) ausgewählt. Danach werden die Auswahlentscheidungen auf Basis der Erkenntnisse aus den bereits analysierten Fällen getroffen, so dass sich eine Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen ergibt. Die Auswahl neuer Daten erfolgt entweder mit dem Ziel, neue Fälle zu identifizieren, oder damit, bereits identifizierte Fälle in ihrer Tiefe sukzessive zu erweitern und zu festigen. Der Gesamtprozess sowie einzelne Prozessetappen werden beendet, wenn theoretische Sättigung¹²¹ erreicht ist (vgl. Strübing 2003, 154; Flick 2011, 158-161).

Die iterativ-zyklische und verlaufsoffene Grundstruktur des Theoretischen Samplings weist verschiedene Vorteile auf: Zunächst kann eine hohe konzeptuelle Dichte erreicht werden, da Varianten systematisch erarbeitet werden. Es ermöglicht weiterhin eine hohe Reichweite, da der Untersuchungsbereich systematisch erweitert wird. Zudem können die Äquivalenz der Daten sowie die Erhebungsmethode sukzessive verbessert werden (vgl. Strübing 2003, 156). Um das Untersuchungsfeld möglichst umfassend erschließen zu können, werden die Strategien der minimalen und maximalen Kontrastierung eingesetzt (vgl. Fuhs 2007, 66). Beim Prinzip der maximalen Kontrastierung wird nach Fällen gesucht, die sich möglichst stark voneinander unterscheiden, um den „größtmöglichen Geltungsbereich“ (Glaser & Strauss 2005, 64) abzustecken. Beim Prinzip der minimalen Kontrastierung wird hingegen nach möglichst ähnlichen Fällen gesucht (vgl. Fuhs 2007, 66-67).

¹²¹ Auf dieses Kriterium wird in Kapitel 9 eingegangen.

Die Strategien der minimalen und maximalen Kontrastierung ergänzen sich und werden deswegen oft wechselseitig verfolgt.

„So viele Unterschiede und Ähnlichkeiten der Daten wie möglich zu vergleichen [...], zwingt den Forscher bei seinem Versuch, die Daten zu verstehen, tendenziell dazu, Kategorien, ihre Eigenschaften und ihre Beziehungen zueinander zu entfalten [...]. Die Differenz zwischen den Vergleichsgruppen zu minimieren, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der Forscher je gegebener Kategorie mehr ähnliche Daten sammelt und zugleich wichtige, in die vorherige Datenerhebung nicht eingegangene Unterschiede ausleuchtet.“ (Glaser & Strauss 2005, 63)

Im Ergebnis lässt sich damit eine Vielzahl unterschiedlicher Fälle detailliert ausarbeiten.

8.2.3 Verfahren zur Erschließung des Diskurses

Das grundlegende Verfahren, das genutzt wurde, um über das empirische Material den Diskurs zu erschließen, stellte das Kodieren dar. Damit gemeint sind „die Vorgehensweisen [...], durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin 1996, 39). Oberflächlich gesehen handelt es sich beim Kodieren lediglich um ein Markieren und Benennen von Textstellen i. S. einer Verschlagwortung (vgl. Gasteiger & Schneider 2014, 146). Genauer betrachtet stellt es jedoch ein Verfahren „*extensiver* Interpretation“ (Gasteiger & Schneider 2014, 146) mit hermeneutischem Anspruch dar, das eine kontinuierliche Selbstreflexion der Forscherin und damit die „Beschreibung und das Verstehen des Verstehens“ (Soeffner 2004, 63) erforderlich macht (vgl. hierzu Abschn. 7.1.2). Zu diesem Zweck werden Dokumentations- und Reflektionsinstrumente eingesetzt (vgl. Abschn. 8.2.4; Unterkap. 10.3).

Beim Kodieren handelt es sich um einen mehrschrittigen Prozess. Hierbei werden dem empirischen Material zunächst Begriffe zugeordnet, die Teileinheiten der Texte zusammenfassen (vgl. Flick 2011, 388; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 210). Diese werden als Konzepte bezeichnet. Anfangs wird oft nahe am Datenmaterial gearbeitet. Erst nach umfangreicher Analyse werden abstraktere Konzepte erarbeitet (vgl. Flick 2011, 388). Dies erfolgt, indem mehrere Konzepte verglichen werden und solche, die sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen, in einer Kategorie zusammengefasst werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 39; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 210). Bei einer Kategorie handelt es sich folglich um ein „Konzept höherer Ordnung [...], ein abstrakteres Konzept“ (Strauss & Corbin

1996, 39). Aus den Kategorien werden schließlich die relevanten Schlüsselkategorien ausgewählt, welche ausgearbeitet werden, um darüber zu einer Theorie zu gelangen (vgl. Flick 2011, 388). Dies geschieht zunächst über die Abstraktion vom empirischen Material und später über die Identifikation von Beziehungen zwischen Kategorien (vgl. Flick 2011, 388).

Beim Kodieren gibt es verschiedene Verfahren, zwischen denen unterschieden wird: Das offene, das axiale und das selektive Kodieren (vgl. Flick 2011, 387-388; Gasteiger & Schneider 2014, 146). Diese sind in Tabelle 6 dargestellt und werden nachfolgend skizziert. Beim offenen Kodieren handelt es sich zunächst um einen sequenzanalytischen Prozess, bei dem die Texte in ihre einzelnen Fragmente zerlegt und dann kodiert werden (vgl. Gasteiger & Schneider 2014, 147; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 210). „Offenes Kodieren zielt darauf ab, Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen“ (Flick 2011, 388). Hierbei wird versucht, möglichst unvoreingenommen an das empirische Material heranzugehen. Es werden verschiedene Lesarten und Interpretationsmöglichkeiten durchdacht und festgehalten. Anschließend werden die Daten in Konzepte überführt (vgl. Flick 2011, 388). Der Detaillierungsgrad des offenen Kodierens ist von verschiedenen Faktoren abhängig, beispielsweise von der verfolgten Fragestellung oder dem Datenmaterial. So ist ein kleinschrittiges Verfahren, i. S. einer Analyse von Zeile für Zeile oder Satz für Satz, ebenso denkbar wie ein eher grobschrittiges Verfahren, z. B. die Vergabe von Codes für größere Textabschnitte oder sogar für ganze Texte (vgl. Flick 2011, 392).

Während beim offenen Kodieren die analytische Zergliederung des Materials im Vordergrund steht, fokussieren das axiale und selektive Kodieren die Rekonstruktion und Synthese. Textstellen und Kategorien werden verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Gasteiger & Schneider 2014, 147). Beim axialen Kodieren wird eine bestimmte Kategorie genauer betrachtet, indem die Dimensionen der Kategorie und ihre Relationen zu anderen Kategorien erschlossen werden (vgl. Gasteiger & Schneider 2014, 149; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 210). Ziel des axialen Kodierens stellt die Identifikation einer oder mehrerer Schlüsselkategorie(n) dar, unter die die meisten anderen Kategorien gefasst werden können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 211). Prinzipiell folgt das axiale Kodieren auf das offene Kodieren. In der Praxis findet das axiale Kodieren aber oft parallel zum offenen Kodieren statt, da „zur genauen Ausarbeitung einer Kategorie auch neue Konzepte generiert werden müssen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 211). Mithilfe des axialen Kodierens werden das Material und die Kategorien verdichtet. Das selek-

tive Kodieren dient schließlich der Erschließung von Schlüsselkategorie(n), indem Verbindungen zu anderen Kategorien systematisch herausgearbeitet und entlang von Strukturmustern verfestigt werden (vgl. Sitter 2016, 87). Es werden gezielt diejenigen Konzepte und Kategorien erfasst, die für diesen Zweck geeignet sind (vgl. Gasteiger & Schneider 2014, 147; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 211). Die Schlüsselkategorie(n) wird (bzw. werden) dann „mit Blick auf die zu entwickelnde gegenstandsbezogene Theorie rekonstruiert“ (Gasteiger & Schneider 2014, 149).

Offenes Kodieren wird eher zu Beginn des Forschungsprozesses eingesetzt, während das selektive Kodieren häufig gegen Ende des Analyseprozesses sinnvoll genutzt werden kann (vgl. Flick 2011, 387-388). Dies stellt jedoch keine Vorgabe dar, sondern ergibt sich oft aus forschungspraktischen Gesichtspunkten. Insgesamt lassen sich die drei Kodierformen flexibel einsetzen und sind beliebig miteinander kombinierbar, so wie es der jeweilige Forschungsprozess erforderlich macht. Wie das Kodieren konkret im Rahmen der vorliegenden Studie umgesetzt wurde, wird in Kapitel 10 beschrieben.

Offenes Kodieren	Axiales Kodieren	Selektives Kodieren
<ul style="list-style-type: none"> • erstes, theoretisch noch nicht eingeschränktes Kodieren • Ziel: Generierung von Konzepten; erste Theoretisierung • erfolgt aufgrund einer extensiven, sequenziellen Analyse • Einsatz: vor allem zu Beginn der Analyse, aber auch immer dann, wenn neue Konzepte entwickelt werden sollen 	<ul style="list-style-type: none"> • dient der genaueren Ausarbeitung von Kategorien sowie der Identifikation von Beziehungen zwischen Kategorien • kann zur Reformulierung von Konzepten führen • Ziel: Herausarbeitung einer Schlüsselkategorie; Herausarbeitung des Kerns der Theorie 	<ul style="list-style-type: none"> • erfolgt, wenn eine Schlüsselkategorie gefunden ist • beschreibt den Vorgang des Kodierens auf diese Schlüsselkategorie hin • erfasst nur für die Schlüsselkategorie relevante Konzepte und Kategorien • kann zur Rekodierung von Konzepten und Kategorien führen • Ziel: Integration der Theorie

Tabelle 6: Kodierverfahren der Grounded Theory.
In Anlehnung an Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, 211)

8.2.4 Instrumente zur Dokumentation und Reflexion

In der *Grounded Theory* wird der kontinuierlichen Dokumentation und Reflexion über den gesamten Forschungszeitraum hinweg ein hoher Stellenwert eingeräumt:

„Während des gesamten Prozesses werden Eindrücke, Assoziationen, Fragen, Ideen etc. notiert – in Kodenotizen, die die gefundenen Codes ergänzen und erläutern, oder, allgemeiner betrachtet, in Memos.“ (Flick 2011, 388)

Das Schreiben von Memos stellt damit ein „zentrales und originäres Element“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 206) der *Grounded Theory* dar, welches den gesamten Forschungsprozess begleitet und den Prozess der Theoriengewinnung befördert (vgl. ebd.; Glaser & Holton 2004, A 62). Memos enthalten Vermutungen über Zusammenhänge zwischen Kategorien (vgl. Glaser & Holton 2004, A 62) sowie Einsichten über „Konzepte und Theorien, mit denen die theoretische Verdichtung beginnt und anhand derer sie fortschreitet“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 207). Datenerhebung, Kodieren und das Verfassen von Memos sind eng miteinander verknüpft. Beispielsweise besteht ein wesentlicher Teil des Kodiervorgangs darin, Fragen an die Kategorien und ihre Zusammenhänge zu stellen und vorläufige Antworten als Hypothesen festzuhalten. Die Dokumentation dieses dialogischen Vorgangs erfolgt in Memos (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 210). Memoschreiben sollte nichtsdestotrotz einen eigenen, separaten Schritt darstellen und nicht mit der Erstellung von Beobachtungsprotokollen oder dem Kodieren vermischt werden. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass sich Interpretation und Daten vermischen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 207).

Diskursanalysen, die sich methodisch an den Vorschlägen der *Grounded Theory* orientieren, nutzen i. d. R. ebenfalls Memos und Kodenotizen zur Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses. Auch in der vorliegenden Arbeit wurde der Forschungsprozess kontinuierlich dokumentiert und reflektiert. Dies erfolgte in Form eines Forschungsportfolios, in dem verschiedene Texte, wie Memos oder Kodenotizen, gesammelt wurden. Damit handelte es sich im Wesentlichen um ein Entwicklungsportfolio, da die „schriftbasierte Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen und Gedanken“ (Emmler 2015, 346) und damit die (Selbst-)Reflexion der Forscherin die zentrale Funktion sowohl der einzelnen Texte als auch des Gesamtportfolios darstellte (vgl. ebd.). Wichtig war dabei die kontinuierliche Beschäftigung mit den eigenen Forschungserfahrungen über den gesamten Forschungsprozess hinweg. Durch diese Auseinandersetzung wurde die Erkenntnisgewinnung befördert. Entwicklungsportfolios sind abzugrenzen von Ergebnisportfo-

lios, in denen es vor allem um die Sammlung von Dokumenten geht, die im Forschungs-
verlauf genutzt oder entwickelt wurden (vgl. Emmler 2015, 346; Gerholz 2009, 78). Im
Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zwar zahlreiche Dokumente gesammelt und bei-
spielsweise für die Analyse genutzt (vgl. Kap. 9), sie werden jedoch nicht als Teil des For-
schungsportfolios angesehen.

Das Portfolio wurde im Rahmen der vorliegenden Studie weder als Datenbasis für die
Analyse herangezogen noch diente es als methodisches Instrument, um intersubjektive
Nachvollziehbarkeit und Transparenz¹²² gegenüber Dritten herzustellen, wie beispie-
lsweise Gerholz es versteht und einsetzt (vgl. Gerholz 2009, 72; Gerholz 2010, 75 ff.; Emm-
ler 2015, 346-347). Es handelt sich ausschließlich um eine Dokumentation für die Forsch-
erin selbst und wurde deswegen im Stil von Tagebucheinträgen erstellt. Das Portfolio be-
steht im Wesentlichen aus zwei Teilen: Einem inhaltlichen Teil und einem eher metho-
disch ausgerichteten Teil, wobei es zwischen beiden Teilen Überschneidungen und Zu-
sammenhänge gibt, die sich aufgrund der übergeordneten Einbindung in das gleiche For-
schungsprojekt nicht vermeiden lassen. Dies kann aber durchaus fruchtbar sein, da ein-
zelne Aspekte hierdurch mehrperspektivisch betrachtet werden. Formal gesehen sind
beide Teile ähnlich aufgebaut. Die Dokumentation ist im zeitlichen Prozess erfolgt, sodass
die Einträge in einem zeitlichen Ablauf von Beginn bis zum Ende des Forschungsprozesses
strukturiert sind. Darüber hinaus gibt es für einige zentrale Themen oder Fragestellungen
separate Dokumente, in denen verschiedene im Zeitverlauf gesammelte Überlegungen
zusammengeführt und verdichtet wurden, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen oder da-
rauf basierend Entscheidungen für den weiteren Forschungsprozess zu treffen.

Im inhaltlichen Teil sind Ideen zur Beschaffenheit von Konzepten und Kategorien festge-
halten. Beispielsweise wurden dort Dimensionen und Ausprägungen von Kategorien, ver-
schiedene Definitionen von Konzepten, Zusammenhänge und Hierarchien von Konzepten
und Kategorien o. ä. beschrieben. Außerdem wurde notiert, welche Fragen (z. B. Ver-
ständnis- oder Vertiefungsfragen, Unklarheiten oder Widersprüche) sich aus der bisheri-
gen Erarbeitung ergaben und bei der weiteren Analyse eines Textes oder des Korpus ins-
gesamt zu klären waren. In Bezug auf die Methodik und den Forschungsprozess wurden

¹²² Die Einträge aus dem Portfolio wurden jedoch durchaus genutzt, um diese Zwecke zu erfüllen. D. h. die im Port-
folio dokumentierten Schritte, Begründungen und Verbindungen wurden, sofern sinnvoll und relevant, in der vor-
liegenden Arbeit aufgegriffen und nachvollziehbar dargelegt.

zunächst Hinweise zum Vorgehen skizziert. Dies erfolgte einerseits retrospektiv zu Dokumentationszwecken, um wichtige durchlaufene Prozesse und zentrale Entscheidungen zeitnah festzuhalten. Andererseits umfasste die Skizzierung des Vorgehens auch strategische Überlegungen: Die weitere methodische Umsetzung der Diskursanalyse wurde systematisch ausgearbeitet. Die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses, das Vorgehen und die Methodik wurden kontinuierlich reflektiert und bei Bedarf für das weitere Vorgehen angepasst.

Neben der Dokumentation, Planung und Reflexion wurde das Portfolio sowohl im inhaltlichen als auch im methodischen Teil zeitweise zur Ideengenerierung genutzt. Hierzu wurden Kreativitätstechniken wie das *Mind-Mapping* (z. B. Nöllke 2015, 60ff.) oder das *Freewriting*¹²³ (vgl. Elbow 2000, 85 ff.) eingesetzt. Zudem wurden in beiden Teilen Elemente strukturiert und Ideen erörtert. Bisweilen war es notwendig, verschiedene Optionen einander gegenüber zu stellen und deren Pro- und Contra-Argumente aufzulisten, um begründet eine Entscheidung treffen zu können. Auch eine Auflistung von Fragen und Herausforderungen sowie die Erarbeitung potenzieller Antworten, Lösungsvorschläge und notwendiger Maßnahmen zur Klärung stellte einen integrativen Bestandteil des Portfolios dar. Der Zusammenhang zwischen dem Portfolio und der vorliegenden Arbeit lässt sich treffend mit Frehe (2015, 162) beschreiben:

„Die entsprechenden Reflexionsprozesse fanden und finden in verschriftlichter, teilweise auch grafisch illustrierter Form Eingang in diverse Dokumente bspw. zur Formulierung und Weiterentwicklung des Erkenntnisinteresses sowie zur paradigmatischen bzw. forschungsmethodologischen Positionierung über den gesamten Forschungsprozess. Ergebnisse dieser Reflexionshandlungen zeigen sich durchgängig in dieser Studie [...].“ (ebd.)

Die nachfolgenden Kapitel, in denen zunächst das Vorgehen der Datenerhebung (Kap. 9) und -analyse (Kap. 10) sowie anschließend die Ergebnisse der Diskursanalyse (Teil IV) dargestellt werden, sind in Teilen aus dem Prozess der Portfolio-Erstellung und der damit verbundenen Reflexion hervorgegangen bzw. wurden durch diese beeinflusst.

¹²³ Beim *Freewriting* geht es darum, über eine festgelegte Zeitspanne (z. B. 15 Minuten) zu schreiben, ohne den Stift abzusetzen und ohne das bislang Geschriebene zu überprüfen. Es soll helfen, sich eigene Gedanken bewusst zu machen und gleichzeitig verhindern, dass zu viel Zeit in Nachdenken, Kritik und Umformulieren investiert wird (vgl. Elbow 2000, 85 ff.).

9 Datenerhebung und Datenbasis

In diesem Kapitel wird der Prozess der Datenerhebung beschrieben und die daraus hervorgegangene Datenbasis vorgestellt. Hierzu wird im ersten Unterkapitel (Unterkap. 9.1) auf den Such- und Auswahlprozess zur Zusammenstellung geeigneter Texte für die Analyse des Diskurses eingegangen. Wie bereits in Kapitel 8 aufgezeigt wurde, dienen Texte in der vorliegenden Studie als Daten zur Erschließung des Diskurses; andere Datenformate werden hingegen nicht berücksichtigt. Der grundlegende Prozess der Datensammlung, der insofern eine Textzusammenstellung darstellt, wird in Abschnitt 9.1.1 erläutert. Obwohl in diesem Prozess insgesamt ein kontinuierlicher Wechsel zwischen verschiedenen Schritten stattgefunden hat und das Datenmaterial sukzessive erschlossen wurde, lassen sich dennoch zwei zentrale Prozesse der Datenauswahl herausarbeiten. Diese werden anschließend in Abschnitt 9.1.2 detailliert dargestellt. Als Ergebnis dieser Prozesse sind zwei Textkorpora entstanden, die als Basis für die Diskursanalyse genutzt wurden. Zentrale Funktionen, Zusammenhänge und Charakteristika dieser zwei Textkorpora werden in Unterkapitel 9.2 beschrieben.

9.1 Suche und Auswahl von geeigneten Texten zur Analyse des Diskurses

9.1.1 Übergreifender Prozess der Datensammlung

Wie in Abschnitt 8.2.2 beschrieben, wurde das Theoretische Sampling im Rahmen der vorliegenden Studie als grundlegende Strategie zur Datensammlung verwendet. Damit war ein zirkuläres Vorgehen verbunden: Das Datenmaterial wurde schrittweise im Forschungsprozess erhoben und ausgewertet. Die Festlegung konkreter Verfahren und Kriterien der Datenerhebung erfolgte vor jeder Phase der Datenerhebung, wobei die aktuellen Erkenntnisse des Analysevorgangs zum jeweiligen Zeitpunkt berücksichtigt wurden. Nachfolgend werden die einzelnen Schritte der Datenerhebung beschrieben.

Die Datenerhebung begann mit einer vorbereitenden Phase, in der ein Vorverständnis über den Diskurs, insbesondere in Bezug auf seine inhaltliche Tiefe und Breite, entwickelt wurde. Diese Phase beinhaltete eine erste Sichtung des verfügbaren Datenmaterials (z. B. die Anzahl und den Umfang wissenschaftlicher Texte zum fokussierten Thema). Der inhaltliche Zugang erfolgte vorrangig über eine Auseinandersetzung mit Tertiärquellen, vor allem aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (z. B. Tippelt & Schmidt 2009),

der Soziologie (z. B. Aulenbacher et al. 2010) und der Geschlechterforschung (z. B. Becker & Kortendiek 2010). Auf diese Weise konnte auch ein vorläufiger Eindruck von der Diskursstruktur gewonnen werden. Eine ergänzende Einstiegsrecherche im Internet vermittelte einen Überblick über angrenzende Diskurse zu diesem Themenfeld, beispielsweise in der Politik oder in den Medien. Auf Basis dieser Vorarbeiten wurde der Prozess der Datenerhebung eingeleitet. Wie in Abbildung 14 dargestellt, folgten nun acht verschiedene Schritte: Entwicklung eines Diskursverständnisses, Auswahl eines Verfahrens zur Datenerhebung, Literaturrecherche, Literaturauswahl, erste Erschließung der Texte, Textreduktion, Erstellung eines Textkorpus und Erschließung des Diskurses. Im Folgenden wird auf die genannten Schritte näher eingegangen. Der letzte Schritt wird in Kapitel 10 besprochen, weil es sich hierbei um die Durchführung der Datenanalyse und -auswertung handelt, die dort im Fokus steht.

Der erste Schritt bestand darin, ein Verständnis von dem zu untersuchenden Diskurs zu entwickeln. Dies erfolgte im Wesentlichen über die oben beschriebenen Vorarbeiten wie Einstiegsrecherchen im Internet und einem breiten Literaturstudium. Das Verständnis wurde im Forschungsprozess kontinuierlich weiterentwickelt. Als zweites wurde ein Verfahren zur Datensammlung bestimmt. Da im vorliegenden Fall wissenschaftliche Literatur als Datenformat festgelegt worden war (vgl. Kap. 8), mussten folglich geeignete Verfahren zur Recherche wissenschaftlicher Texte ausgewählt werden. Für die Recherche von Literatur lassen sich im Wesentlichen zwei Vorgehensweisen unterscheiden: Die gezielte systematische Suche und das Schneeballprinzip (vgl. Niedermair 2010, 136-137). Die gezielte, systematische Literaturrecherche stellt eine planvolle Suchstrategie dar, die eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand voraussetzt. Auf Basis dieser Auseinandersetzung werden zentrale Themen und Schlüsselbegriffe sowie wichtige formale Indikatoren (wie zentrale Autor*innen oder Texte) herausgearbeitet, die sich für eine systematische Recherche von Texten in diesem Feld eignen. Anschließend erfolgt mithilfe der identifizierten Kriterien die Suche von Texten in ausgewählten „Katalogen, Bibliografien, Suchmaschinen, Abstracts und allgemeinen Nachschlagewerken“ (Lamnek 2010, 175). Das Schneeballprinzip stellt hingegen eine assoziative Recherchestrategie dar, die auf dem Grundgedanken der Vernetzung im Wissenschaftssystem basiert (vgl. Niedermair 2010, 78). In wissenschaftlichen Texten wird immer auf andere Texte verwiesen, die den bisherigen Forschungsstand zu einem Themenbereich abbilden (vgl. Niedermair 2010, 136). „Theoretisch kann man auf diese Weise ein Netzwerk jener Publikationen abbilden, die sich mit diesem Themenbereich befassen“ (Niedermair 2010,

136). Eine erste Recherche zu einem Thema führt zu einer begrenzten Auswahl an Literatur. Die Zitierung in dieser Literaturlauswahl führt dann zu weiteren Texten und diese wiederum zu noch mehr Texten (vgl. Franke et al. 2010; 7ff.; Lamnek 2010, 175-176).

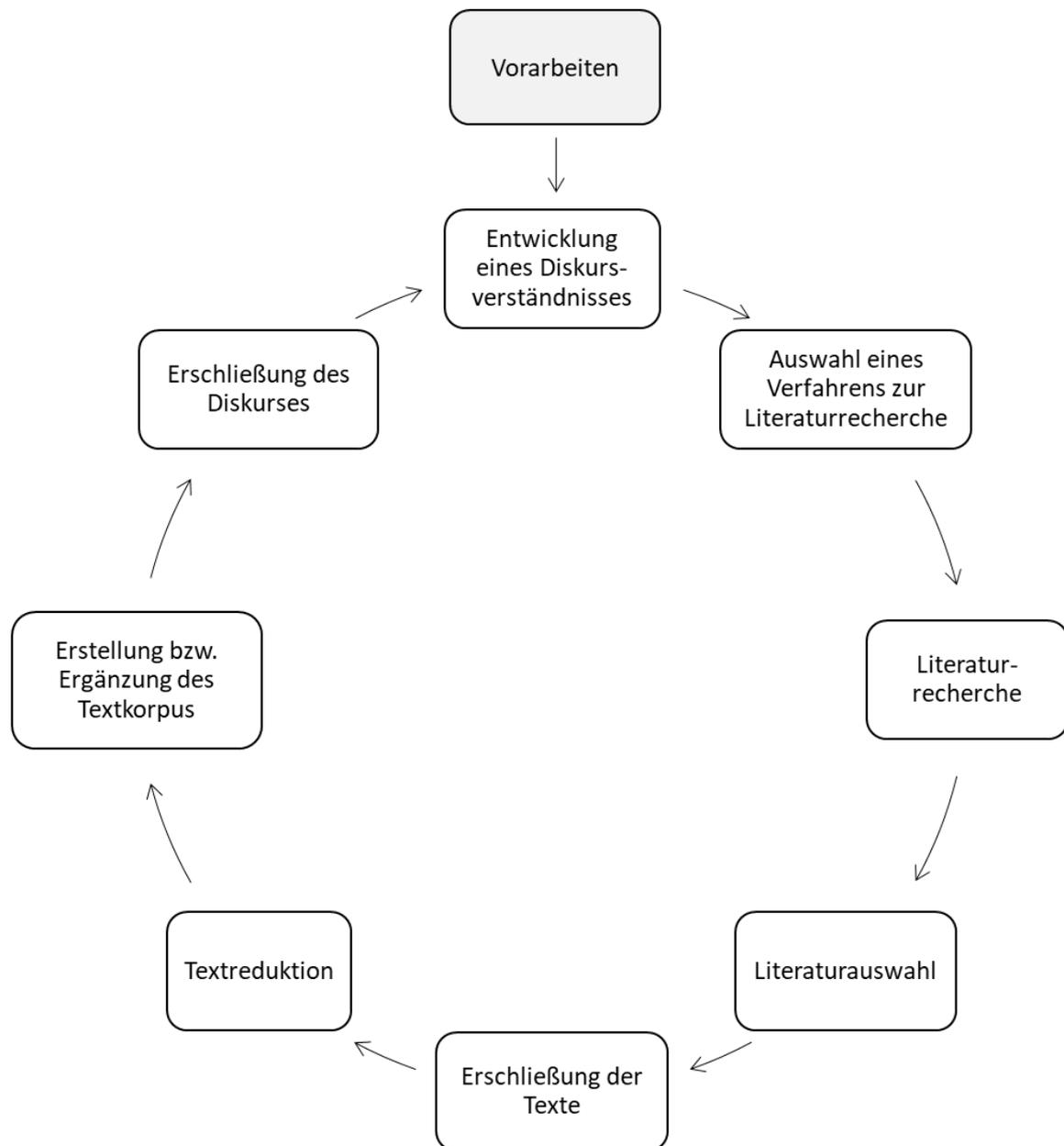


Abbildung 14: Prozess der Korpuserstellung und -bearbeitung

In der vorliegenden Studie wurden die gezielte, systematische Suche und das Schneeballprinzip kombiniert. In den meisten Fällen erfolgte zunächst eine systematische Recherche

nach bestimmten Themen, Personen, Publikationen o. ä. Da Diskurse Themen, Referenzphänomene, Schlüsselbegriffe etc. in ihrer je spezifischen Art jedoch erst hervorbringen, können sie immer nur eingeschränkt und vorläufig dazu dienen, die relevanten Texte für eine Diskursanalyse zusammenzustellen (vgl. Keller 2011b, 72). Das Schneeballprinzip wurde an einigen Stellen ergänzend eingesetzt. Es diente beispielsweise dazu, herauszufinden, welche Autor*innen sich im Diskurs gegenseitig zitieren, welche Texte innerhalb des Diskurses besonders häufig zitiert werden und auch, welche weiteren Texte zitiert werden, die bislang mithilfe der systematischen Recherche nicht identifiziert werden konnten. Insgesamt wurde der Suchprozess offen gestaltet und vor allem durch die Eigenheiten des Diskurses bestimmt.

Nach der Literaturrecherche erfolgte eine vorläufige Auswahl von Texten anhand des Titels und des Abstracts. Die ausgewählten Texte wurden dann in einer inhaltlichen Auseinandersetzung noch einmal dahingehend geprüft, ob sie dem Diskurs zuzuordnen waren. Alle Texte, die sich nicht schwerpunktmäßig mit Geschlecht in schulischen Zusammenhängen auseinandersetzten, wurden aussortiert. Die übrig gebliebenen Texte wurden als vorläufiger Textkorpus betrachtet und für die Analyse des Diskurses herangezogen. Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses wurden immer wieder Literaturrecherchen durchgeführt, um den Textkorpus zu erweitern. Die Notwendigkeit hierfür wurde aus dem Analysefortschritt abgeleitet. Mit der Zeit konnten zentrale Konzepte, Begrifflichkeiten und Sprecher*innen des Diskurses herausgearbeitet werden. Auch die Rahmung des Diskurses bildete sich nach und nach heraus. Diese Faktoren wurden dann bei weiteren Literaturrecherchen sowie der Auswahl und Streichung von Texten berücksichtigt. Der notwendige Umfang des zu erhebenden Materials ergibt sich üblicherweise aus der Zielsetzung der Studie, den verfolgten Forschungsfragen sowie der Materialität des fokussierten Diskurses (vgl. Keller 2011a, 274). Es stellt sich folglich erst im Verlauf der Erhebung und Analyse heraus, wie viele Texte tatsächlich erhoben werden müssen, um den Diskurs vollständig erschließen zu können. Der Prozess der Datenerhebung wird beendet, wenn das Kriterium der theoretischen Sättigung erfüllt war. Damit ist gemeint, dass durch weitere Daten keine neuen Erkenntnisse hinsichtlich der Breite und Tiefe des Diskurses mehr gewonnen werden können (vgl. Flick 2011, 158–161; Strübing 2003, 154).

Neben der Korpuserweiterung, die der kontinuierlichen Erschließung des Diskurses diente, musste der Textkorpus immer wieder reduziert werden, um bearbeitbar zu bleiben. Korpuserweiterung und Korpusreduktion waren insofern zwei zentrale Strategien

der Diskursanalyse, die sich in ihren jeweiligen Schwerpunkten sinnvoll miteinander kombinieren ließen (vgl. Abb. 15).

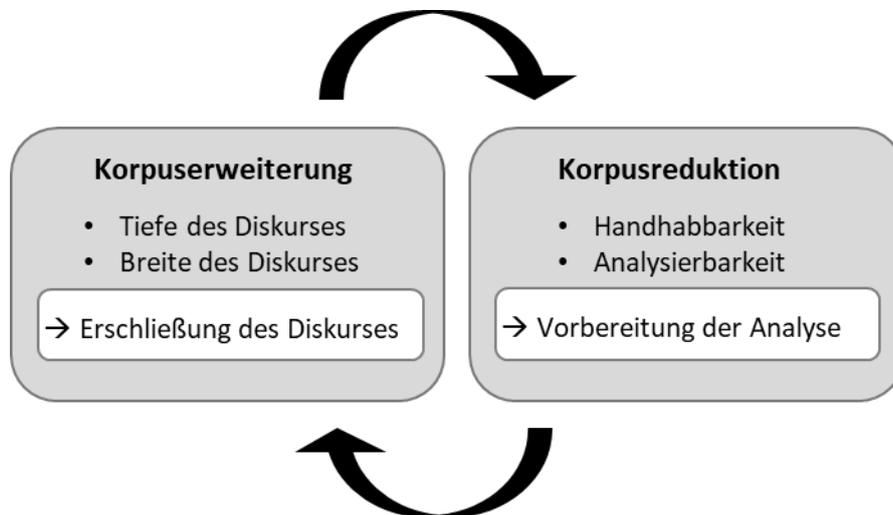


Abbildung 15: Strategien der Korpusreduktion und -erweiterung

Strategien zur Korpuserweiterung wurden genutzt, um die Tiefe und Breite des Diskurses erkunden zu können. Strategien der Korpusreduktion dienten hingegen dazu, die Menge an Texten sinnvoll auf ein bearbeitbares Maß zu verringern, um die Analyse durchführen zu können. Aufgrund der hohen Zahl an Texten, die sich grundsätzlich mit dem Themenbereich Schule und Geschlecht auseinandersetzen, mussten Kriterien festgelegt werden, mithilfe derer aus einer großen Textauswahl eine bearbeitbare Menge an Texten für die Analyse ausgewählt werden konnten. Eine kontrollierte Verdichtung des Textmaterials kann im Rahmen einer Diskursanalyse anhand von mehreren Kriterien erfolgen: Durch eine „Orientierung an Schlüsseltexten, -passagen, -akteuren und -ereignissen“ (Keller 2007, 87-88) oder durch die Abdeckung eines bestimmten Personen-, Akteurs- oder Meinungsspektrums (vgl. ebd.). In der vorliegenden Studie wurden durch die Auseinandersetzung mit den Texten die inhaltlichen Konturen des Diskurses geschärft, wodurch sich Kriterien für den Ausschluss von Texten herausarbeiten ließen. Gleichzeitig wurden in diesem Prozess die Zielsetzung der Studie und die Forschungsfragen konkretisiert, wodurch sich weitere Ausschlusskriterien ergaben. Schließlich gab es auch aus der Analyse Rückkopplungseffekte zur Textauswahl.

Diese Faktoren berücksichtigend gestaltete sich der Datenerhebungsprozess im vorliegenden Fall wie folgt. Zunächst wurde eine umfangreiche Datenerhebung durchgeführt, um die Vielfalt an Texten mit thematischem Bezug zum Diskurs zu erschließen. Nach einer

ersten Erhebungsrunde wurde die Datenerhebung vorläufig ausgesetzt, da genug Textmaterial für eine erste Analyse vorhanden war. Während der Analyse wurde jedoch deutlich, dass über die Analyse der vorhandenen Texte noch keine theoretische Sättigung erreicht werden konnte. Entsprechend wurde die Datenerhebung fortgeführt. Neben der ersten Analyse und auch nach Abschluss der ersten Analysephase wurden weitere Daten erhoben. Erst im Verlauf der zweiten Analysephase wurde der Punkt erreicht, von dem an sich durch die Analyse weiterer Texte keine neuen Erkenntnisse mehr hinsichtlich der festgelegten Schwerpunkte gewinnen ließen. Zu diesem Zeitpunkt wurde die Datenerhebung beendet. Die Prozesse der Datenerhebung, die die beiden Analysephasen flankierten, werden in den nachfolgenden beiden Abschnitten noch einmal detailliert beschrieben.

9.1.2 Konkretes Vorgehen bei der Erstellung der Textkorpora

9.1.2.1 Textkorpus I

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, erfolgte die Datenerhebung fast über den gesamten Forschungsprozess, wurde jedoch zwischenzeitlich ausgesetzt, um die erste Analyse durchzuführen. Die erste Analyse wurde insofern auf Basis eines vorläufigen Textkorpus, hier bezeichnet als Textkorpus I, realisiert. Nachfolgend wird beschrieben, wie die Literaturrecherche in dieser Phase erfolgte und nach welchen Kriterien die Texte für den Textkorpus I ausgewählt wurden. Der Gesamtprozess der Korpusgenerierung in der ersten Phase ist in Abbildung 16 illustriert.

Da der Zugang zum Diskurs vor allem über thematische Bezüge erfolgte, bot sich als Einstieg eine gezielte thematische Recherche an. Eine Eingrenzung der Suche wurde zunächst über das Themenfeld ‚Schule und Geschlecht‘ sowie über den fokussierten Spezialdiskurs Wissenschaft vorgenommen. Davon ausgehend wurden auf Basis der vorbereitenden Auseinandersetzung mit Tertiärquellen weitere Begriffe herausgearbeitet, die sich als mögliche Suchbegriffe eigneten (vgl. Tab. 7).

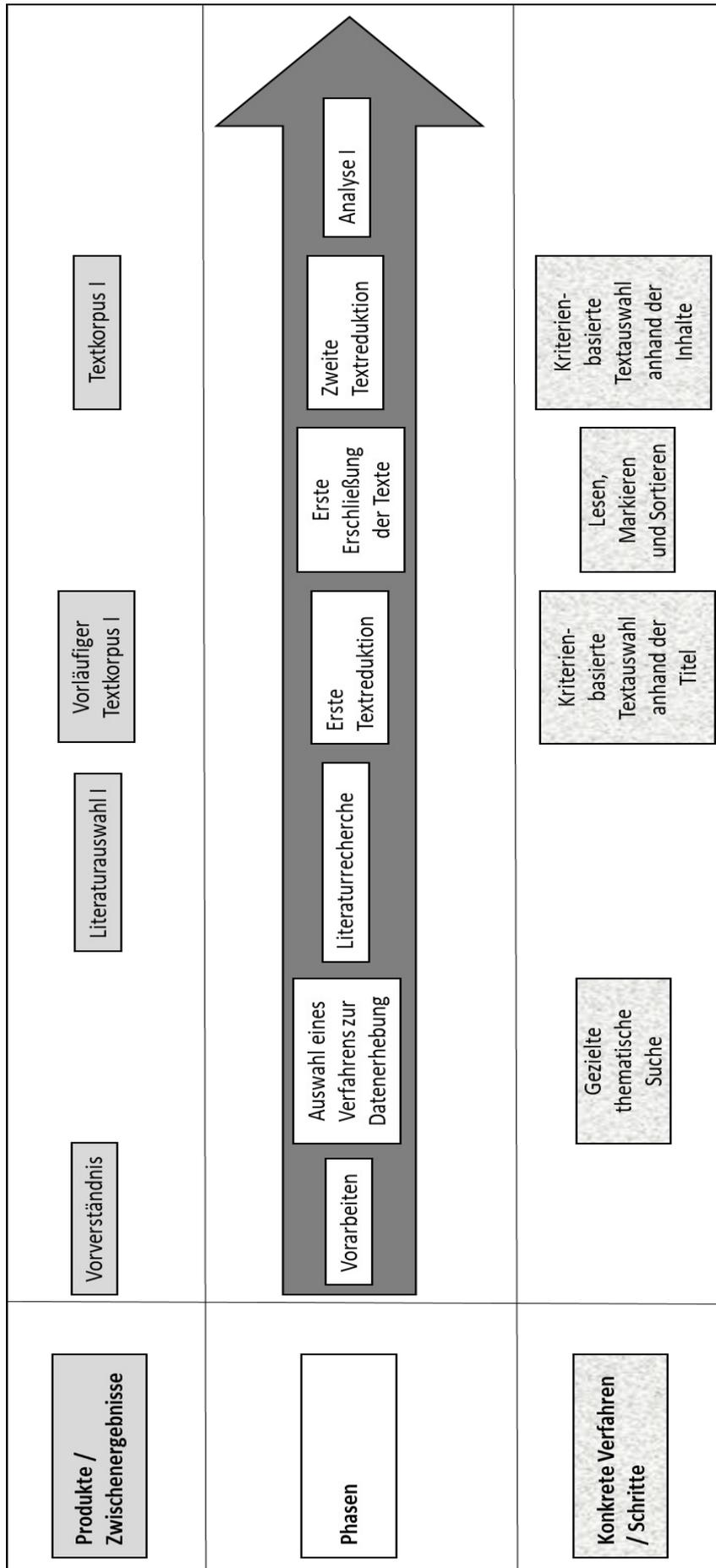


Abbildung 16: Prozess der Literatursuche bis zur Erstellung des ersten Textkorporus

Geschlecht	Schule	Wissenschaftlicher Diskurs
Gender, Geschlecht, Jungen, Mädchen, Geschlechterunterschiede, Geschlechterdisparitäten	Schule, Unterricht, Erziehung, Bildung, Pädagogik, Lernen	Geschlechterforschung, Jungen- und Mädchenforschung

Tabelle 7: Suchbegriffe für die erste thematische Suche

Mit ersten, daraus ausgewählten Suchbegriffen bzw. Kombinationen aus mehreren dieser Begriffe (z. B. Jungen und Schule) wurde dann im Fachportal Pädagogik¹²⁴ eine Textrecherche vorgenommen. Die Suche wurde eingegrenzt auf Texte in deutscher Sprache. Trotzdem ergaben die ersten neun Suchdurchläufe bereits 542 Treffer. Aufgrund dieser hohen Trefferquote ließ sich schon zu diesem Zeitpunkt feststellen, dass die Anzahl der in diesem Diskurs veröffentlichten Texte das im Rahmen der verfolgten Studie bearbeitbare Maß bei weitem überstieg. Eine Vollerhebung war entsprechend ebenso wenig möglich wie die Auswertung sämtlicher Texte.

Deswegen mussten Kriterien für eine engere Textauswahl festgelegt und Strategien zur Korpusreduktion eingesetzt werden. Erste Kriterien zur Auswahl von Texten in den vorläufigen Textkorpus wurden auf Basis des Erkenntnisinteresses und der formulierten Forschungsfragen (vgl. Kap. 2) festgelegt. Die Texte mussten sich mit Geschlecht im schulischen Kontext auseinandersetzen und dabei pädagogisch-didaktische Fragen fokussieren. Aufgrund der großen Anzahl an Texten, die durch die gezielte Suche identifiziert worden war, wurde in einem ersten Schritt auf Basis der Titel darüber entschieden, ob die Texte in den vorläufigen Textkorpus aufgenommen werden sollten oder nicht. Damit wurden nur solche Texte ausgewählt, die über die Verwendung bestimmter Signalwörter im Titel oder Untertitel explizit darauf verwiesen, dass sie sich mit der Thematik auseinandersetzen. Als zweites Kriterium diente der Fokus auf das Schulsystem¹²⁵ und das formale Lernen. Wenn auf Basis der Titel deutlich wurde, dass sich die Texte vorrangig oder ausschließlich auf andere Teilsysteme des formalen Bildungswesens (z. B. Hochschulen), das Erziehungssystem oder Aspekte non-formalen und informellen Lernens konzentrierten, wurden sie nicht in den Korpus aufgenommen.

¹²⁴ Vgl. http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/erweiterte_suche.html (Abruf am 08.08.2018).

¹²⁵ Die Fokussierung auf das schulische Feld begründet sich aus der Bedeutsamkeit, die dem Schulwesen für die (Aus)Bildung der Heranwachsenden gesellschaftlich zugesprochen wird (vgl. Helsper & Böhme 2002; vgl. auch Unterkap. 4.2).

Durch die Fokussierung auf den wissenschaftlichen Diskurs grenzte sich die Auswahl möglicher Texte zudem auf solche mit einer wissenschaftlichen Grundlegung ein. Praxisnahe Publikationen ohne wissenschaftlichen Anspruch wie z. B. Ratgeber blieben unberücksichtigt. Weiterhin wurde die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie als relevantes diskursives Ereignis zur zeitlichen Eingrenzung von Texten genutzt. Ein diskursives Ereignis ist ein „besonderes Ereignis in einem Diskursverlauf [...], welches einen zeitlichen (und inhaltlich folgenden) Wendepunkt markiert“ (Sitter 2016, 70; mit Verweis zu Keller 2008, 205; Jäger 2006, 100). Mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse wurde die öffentliche Aufmerksamkeit auf das durchschnittlich schlechtere Abschneiden von Jungen in der Schule gerichtet (vgl. Budde 2005, 7). Auch die wissenschaftliche Perspektive und Forschungsaktivität im Bereich ‚Geschlecht und Schule‘ hat sich hierdurch geändert (vgl. Kap. 6.1.1).¹²⁶

„Als ein diskursives Ereignis ist PISA [...] in der Lage, Themen, weitere Debatten sowie Foki zu befördern, die ohne das diskursive Ereignis möglicherweise unbemerkt und wirkungslos geblieben wären.“ (Sitter 2016, 71-72)

Der zeitliche Rahmen der Texte im Korpus wurde eingegrenzt auf den Zeitraum nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie. Die nachfolgende Phase ist – den dargestellten Annahmen folgend - diskursanalytisch als zeitliche Einheit anzusehen, die durch das diskursive Ereignis PISA beeinflusst ist.¹²⁷ Folglich wurden Texte ab dem Jahr 2001 in den Textkorpus aufgenommen. Der letzte berücksichtigte Jahrgang war 2017¹²⁸, da in diesem Zeitraum die Datenerhebung abgeschlossen wurde. Schließlich wurden sämtliche Texte aussortiert, die in irgendeiner Form auf Spezialfälle (z. B. Lernende mit Migrationshintergrund) Bezug nahmen

¹²⁶ Im Gegensatz zu beispielsweise Sitter (2016, 70ff.) nimmt das Konzept des diskursiven Ereignisses im Allgemeinen und auch die Veröffentlichung der PISA-Studie im Speziellen im Rahmen dieser Arbeit keinen zentralen Stellenwert ein. Die Annahme, dass sich der wissenschaftliche Diskurs seit diesem Ereignis verstärkt mit dem Thema ‚Schule und Geschlecht‘ auseinandersetzt und den Fokus seither vornehmlich auf Jungen richtet, stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar (vgl. Teil I; Unterkap. 4.1) und dient als historisches Ereignis zur zeitlichen Eingrenzung des Textkorpus. Der Vor-PISA-Diskurs wird hier aus forschungsökonomischen Gründen nicht untersucht. Es obliegt der weiteren Forschung, diese Phase(n) in Rahmen einer Diskursanalyse zu betrachten, einen Vergleich verschiedener zeitlicher Episoden vorzunehmen und empirisch zu belegen, inwiefern sich die Diskurse vor und nach PISA konkret unterscheiden.

¹²⁷ Der inhaltliche Analysefokus lag hingegen nicht auf PISA und darauf bezogenen Aussagen, sondern auf dem Themenfeld ‚Schule und Geschlecht‘, was sich aus dem in Kapitel 2 dargestellten Erkenntnisinteresse ableitet. Im Rahmen des offenen Kodierens wurde PISA zwar als eine vorläufige Kategorie herausgearbeitet. Den Kriterien eines Schlüsselthemas genügte die Kategorie jedoch nicht und wurde deswegen bei der Analyse nicht weiter berücksichtigt (vgl. Kap. 10).

¹²⁸ Damit handelt es sich um einen Querschnitt. Für einen Längsschnitt ist die betrachtete Periode zu kurz.

oder einen bestimmten Fokus (z. B. auf Sonderpädagogik) legten (vgl. Tab. 8), da solche Besonderheiten und deren Bedingungen in der vorliegenden Studie aufgrund ihrer Vielzahl und Komplexität nicht berücksichtigt werden konnten.

	Textauswahlkriterien	Kriterien für den Textausschluss
<i>Zeitraum</i>	2001-2017	vor 2001; nach 2017
<i>Inhalte</i>	allgemein gefasste Texte zu: schulischem Lehren und Lernen, Pädagogik, Unterricht, Schule etc.	Texte mit speziellem Fokus, z. B. auf: <ul style="list-style-type: none"> • Schulfächer wie z. B. Sport • bestimmte Lehr- und Lehrformen oder Pädagogik (z. B. Sonderpädagogik) • Regionen (z. B. Städte) • bestimmte Schülergruppen (z. B. Schüler mit Migrationshintergrund) • räumliche Faktoren (z. B. Schulhofgestaltung)
<i>Textsorten</i>	Texte mit wissenschaftlichem Anspruch	Andere Textsorten, insbesondere praxisorientierte Texte wie Ratgeber

Tabelle 8: Textauswahl- und Textausschlusskriterien für die Erstellung des ersten Textkorpus

Nach der so erfolgten Textreduktion wurden die verbliebenen Texte im Korpus mithilfe einfacher Verfahren wie Lesen, Markieren und Sortieren bearbeitet. Dabei wurde anhand der Inhalte erneut überprüft, ob die Texte tatsächlich den oben genannten Kriterien für die Textauswahl entsprachen. Da dies nicht bei allen der Fall war, wurden auch in diesem Schritt wieder einige Texte aussortiert. Im Ergebnis entstand ein Textkorpus¹²⁹ mit einer bearbeitbaren Menge an Texten, die ausreichend groß und vielfältig war, um erste Aussagen über die inhaltliche Beschaffenheit des Diskurses treffen zu können. Deswegen wurde die Datenerhebung an dieser Stelle ausgesetzt¹³⁰ und eine erste Analysephase initiiert (vgl. Kap. 10). In einer zweiten Phase der Datenerhebung wurde der Textkorpus auf Basis der Erkenntnisse dieser Analysephase adaptiert. Darauf wird im nächsten Unterabschnitt eingegangen.

¹²⁹ Ein Überblick über den Textkorpus findet sich im Anhang. Zudem wird der Textkorpus in Unterabschnitt 9.2.2.1 in seiner formalen Struktur beschrieben.

¹³⁰ Ausgesetzt heißt hier, dass mit diesem Textkorpus gearbeitet wurde und erst einmal keine neuen Texte für diese Analysephase aufgenommen wurden.

9.1.2.2 Textkorpus II

Wie in Abbildung 17 deutlich wird, ähnelte das Vorgehen zur Erstellung des zweiten Textkorpus grundsätzlich demjenigen zur Generierung des ersten Textkorpus (vgl. Unterabschn. 9.1.2.1). Es wurden Literatur recherchiert und Texte zur weiteren Analyse anhand bestimmter Kriterien ausgewählt. In den einzelnen Schritten gab es im Vergleich zur ersten Phase allerdings einige Unterschiede, auf die in diesem Unterabschnitt genauer eingegangen werden soll. Im ersten Schritt wurden die Texte aus dem ersten Textkorpus neu strukturiert. Mithilfe der Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung (vgl. Abschn. 9.1.1) wurden die Texte geclustert, d. h. Kriterien basiert in Gruppen eingeteilt. Dabei wurde deutlich, dass einige Gruppen über die im Textkorpus vorhandenen Texte nicht ausreichend abgebildet werden konnten. Entsprechend war eine erneute Datenerhebung notwendig. Über den Prozess der Clusterung sowie die vorangegangene Phase der ersten Datenanalyse war eine sehr intensive inhaltliche Auseinandersetzung erfolgt. Auf Basis der Erkenntnisse wurden zunächst noch einige Texte aus dem Textkorpus I aussortiert, bevor anschließend eine neue Textauswahl und strategische Auffüllung des Textkorpus erfolgte. In diesem Schritt wurde die Datenerhebung vordergründig anhand von formalen Kriterien durchgeführt und nicht, wie in der ersten Phase, themenbezogen.

Die meisten inhaltliche Lücken, die bei der Clusterung und ersten Analyse der Cluster deutlich geworden waren, konnten strategisch über die Durchdringung mehrerer, ähnlicher Quellen eines Autor*s bzw. einer Autor*in oder einer Autor*innengruppe bzw. über die Verfolgung intertextueller Verweise geschlossen werden. Damit kam in diesem Schritt vorwiegend eine Kombination aus dem Schneeballprinzip und der strategischen formalen Suche zum Einsatz. Daran anschließend wurden die neu recherchierten Texte wieder nach dem gleichen Prinzip wie in der ersten Phase ausgewählt bzw. aussortiert: Zunächst anhand der Titel und anschließend auf Basis einer ersten Auseinandersetzung mit den Texten. Alle Texte, die nach den zwei Auswahlprozessen übriggeblieben waren, wurden in den Textkorpus aufgenommen. Damit entstand ein zweiter Textkorpus, der einige Texte aus dem ersten Textkorpus, aber auch zahlreiche neue Texte enthielt. Dieser Textkorpus stellte die Grundlage für alle weiteren Analysen dar (vgl. Kap. 10).

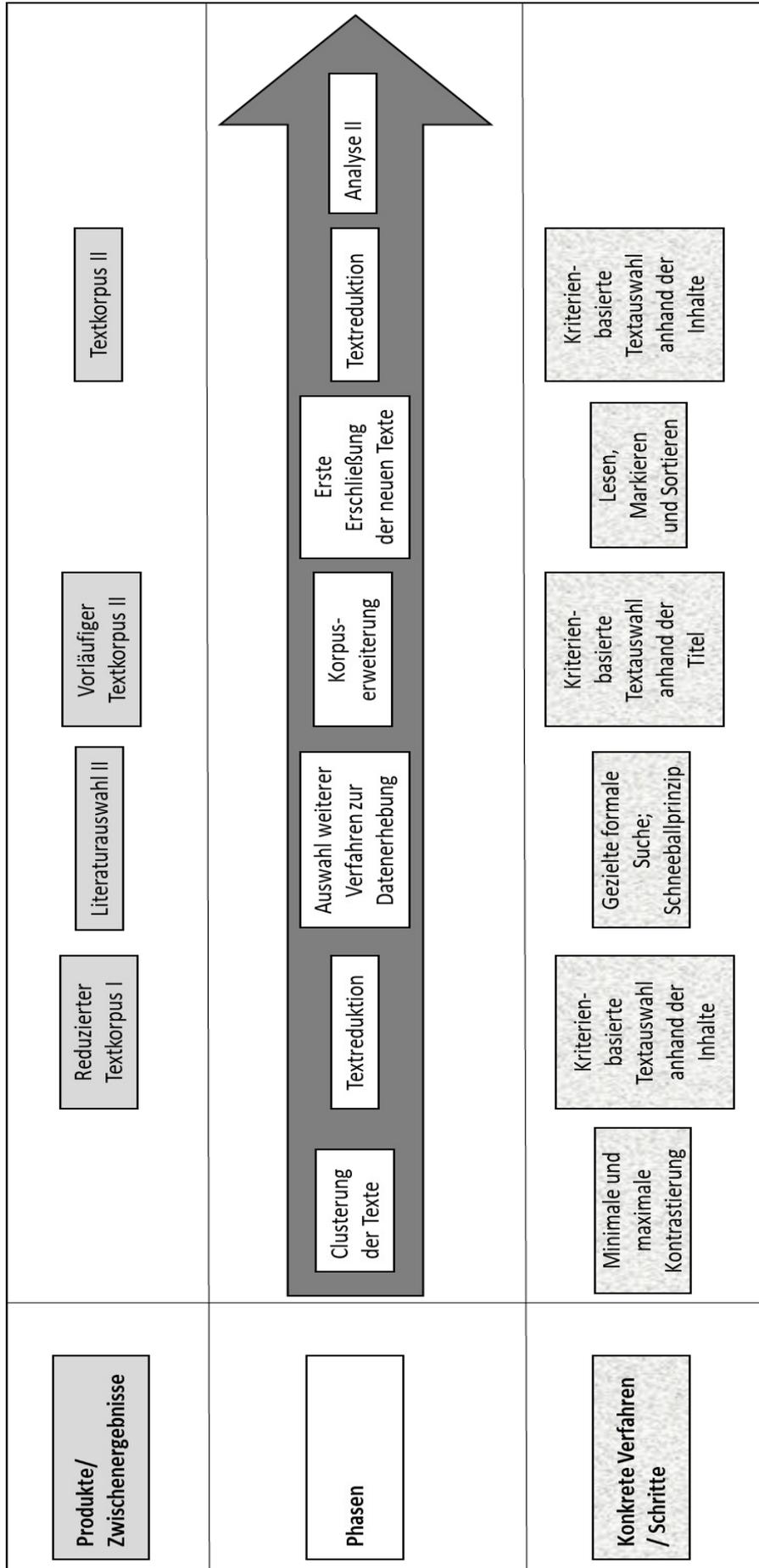


Abbildung 17: Prozess der Erstellung des zweiten Textkorporus

Mit der Ergänzung des Textkorpus I um Textkorpus II war vor dem Hintergrund der fokussierten Fragestellungen und gesetzten Rahmungen das Kriterium der theoretischen Sättigung erreicht, sodass der Datenerhebungsprozess nach Erstellung von Textkorpus II abgeschlossen wurde.

Im nächsten Unterkapitel (Unterkap. 9.2) wird die Verwendung der beiden Textkorpora sowie ihre formale Struktur beschrieben.

9.2 Einordnung der Datenbasis

9.2.1 Überblick über die Verwendung und Zusammenhänge der Textkorpora

Wie in Unterkapitel 9.1 beschrieben, wurden zur Analyse des Diskurses zwei Textkorpora generiert. Diese sollen hier in ihrer Funktion für die Analyse skizziert werden. Zudem wird darauf eingegangen, welche Zusammenhänge zwischen den beiden Textkorpora bestehen und wie diese in Hinblick auf den Diskurs einzuordnen sind.

Textkorpus	Verwendung
Textkorpus I	<ul style="list-style-type: none"> • Zugang zum Diskurs • Formulierung erster Annahmen über den Diskurs • Identifikation der beiden zentralen Strukturelemente (Schlüsselthemen und Positionen) • Identifikation und Analyse der Schlüsselthemen
Textkorpus II	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation und Analyse der Positionen und Narrationen • Ergänzung, Verdichtung und Überarbeitung der Schlüsselthemen • Herausarbeitung der Zusammenhänge zwischen Themen und Positionen
Gesamtkorpus	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung und Ergänzung der Analyseergebnisse

Tabelle 9: Überblick über die Verwendungszwecke der Textkorpora

Zunächst soll auf die Verwendungszwecke der Textkorpora eingegangen werden, die auch in Tabelle 9 aufgezeigt sind. Der Textkorpus I wurde zu Beginn der Analyse erstellt und ermöglichte so einen ersten Zugang zum Diskurs. Mithilfe des offenen Kodierens wurde der

Diskurs über den Textkorpus I inhaltlich erschlossen und die thematische sowie argumentative Vielfalt herausgearbeitet. Zudem wurde der Textkorpus I genutzt, um Schlüsselthemen zu identifizieren und zu analysieren. Anhand des zweiten Textkorpus wurden hingegen vorrangig die Argumentationslinien des Diskurses herausgearbeitet. Für diesen Zweck war nur ein Teil der Texte in Textkorpus I geeignet und diese Textauswahl reichte nicht aus, um die argumentative Tiefe und Breite des Diskurses analytisch vollständig zu durchdringen. Deswegen wurden weitere Texte ausgewählt und Textkorpus II erstellt. Dieser Korpus wurde dann auch genutzt, um die Ergebnisse der ersten Analysephase – der Analyse der Schlüsselthemen anhand von Textkorpus I – zu überprüfen und bei Bedarf zu ergänzen, zu verdichten und zu überarbeiten. Abschließend erfolgte eine Kontrolle der finalen Analyseergebnisse am Gesamtkorpus (d. h. an Textkorpus I und II).

Aufgrund der Besonderheit der Arbeit mit *zwei* Textkorpora zur Analyse *eines* Diskurses stellt sich die Frage des Zusammenhangs zwischen den beiden Textkorpora sowie ihrer Funktion für den Diskurs. Beide Textkorpora stellen – wie in Abbildung 18 angedeutet – eine Teilmenge aller Texte dar, die sich im betrachteten Zeitraum im deutschsprachigen Raum mit Geschlechterfragen in schulischen Zusammenhängen¹³¹ auseinander gesetzt haben.¹³² Wenngleich die beiden Textkorpora wenig direkte Überschneidungspunkte in Form von Texten aufwiesen, so sind sie aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung doch dem gleichen virtuellen Textkorpus¹³³ zuzuordnen.¹³⁴ Die Texte wurden in den Korpus aufgenommen, weil sie als geeignet angesehen wurden, den Diskurs vor dem Hintergrund der hier fokussierten Fra-

¹³¹ Weitere Einschränkungen bei der Auswahl von Texten bzw. Foki des Diskurses wurden in den vorangegangenen Kapiteln bereits dargelegt und sollen hier nicht erneut aufgegriffen werden.

¹³² Die Gesamtmenge an Texten mit diesem Fokus, auch bezeichnet als virtueller Textkorpus, ist deutlich größer als der hier analysierte Gesamtkorpus. Allerdings ist der virtuelle Korpus analytisch nur schwer zu fassen, sodass sich wenig über das tatsächliche Verhältnis zwischen Gesamtkorpus und virtuellem Korpus aussagen lässt. Letztlich ist das Verhältnis vor dem Hintergrund der hier verfolgten Forschungsfragen aber auch unerheblich.

¹³³ Es gibt auch Texte, in denen nur eine begrenzte Zahl an Aussagen dem Diskurs zugeordnet werden können. Bei diesen Texten könnte infrage gestellt werden, ob sie in ihrer Gänze tatsächlich dem virtuellen Textkorpus zugehören, oder ob vielmehr Teile aus den Texten zum virtuellen Aussagekorpus gehören (für die Unterscheidung von virtuellem Textkorpus und Textkorpus sowie Text- und Aussagekorpora vgl. Kap. 7.2.3). Eine solche Differenzierung von Texten wurde von mir jedoch nicht vorgenommen, da es für die Beantwortung meiner Forschungsfrage nicht zielführend war. Die Frage könnte in der methodologischen Diskussion diskursanalytischer Forschung weiter verfolgt werden.

¹³⁴ Hierbei handelte es sich zunächst um eine Annahme, die sich über die verschiedenen Analysen hinweg jedoch bestätigt hat. Um sicherzustellen, dass ich nicht zwei Diskurse, sondern einen Diskurs analysiert habe, habe ich die Analyseergebnisse aus dem ersten Teil der Analyse (Identifikation der Schlüsselthemen und Herausarbeitung von Konzepten hierzu), die auf Textkorpus I basierten, am zweiten Textkorpus auf ihre dortige Geltung hin überprüft. Darüber hinaus wurde eine finale Kontrolle am Gesamtkorpus vorgenommen.

gestellungen und Analyseschwerpunkte angemessen rekonstruieren zu können. Zudem waren Möglichkeiten des Zugangs zu den Texten¹³⁵ entscheidend für die Auswahl. Das Kriterium der theoretischen Sättigung – und nicht das der vollständigen Analyse aller Texte – wurde verwendet, um den Textauswahlprozess zu beenden.

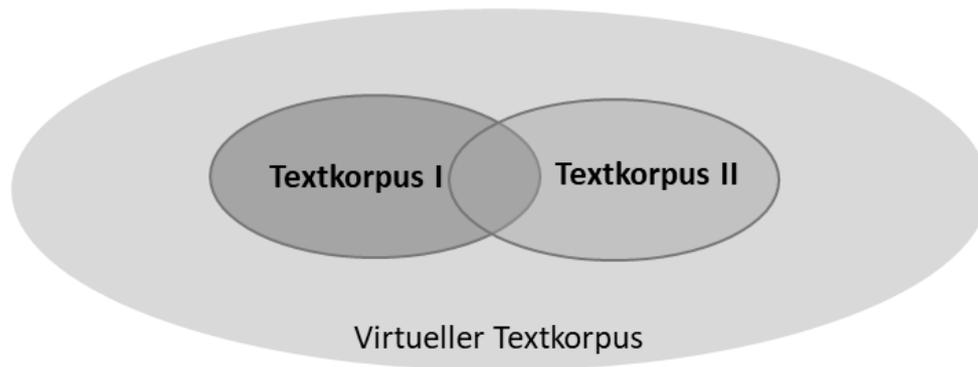


Abbildung 18: Textkorpora I und II als Teile des übergeordneten virtuellen Textkorpus

Zwischen Textkorpus I und Textkorpus II besteht eine Schnittmenge von 18 Texten, d. h. 36 Prozent der Texte von Textkorpus I wurden in Textkorpus II übernommen. Die geringe Überschneidung begründet sich insbesondere über die Differenzierung zwischen zwei Analyseschwerpunkten, für deren Fokussierung jeweils unterschiedliche Texte als geeignet im analytischen Zugang angesehen wurden. Im folgenden Abschnitt werden einige formale Kennzeichen der beiden Textkorpora dargestellt.

¹³⁵ Gemeint ist beispielsweise die Verfügbarkeit, aber auch die Listung in den genutzten Datenbanken oder die Titelwahl.

9.2.2 Formale Struktur der Textkorpora

9.2.2.1 Textkorpus I

Textkorpus I¹³⁶ umfasst 50 Texte. Bei den meisten der Texte (35 Texte = 70 Prozent) handelt es sich um Beiträge aus Sammelbänden. Darüber hinaus sind sieben Zeitschriftenaufsätze, drei Monografien, vier Beiträge in Sonder- oder Beiheften und ein Internetdokument im Textkorpus enthalten (vgl. Abb. 19). Hinsichtlich übergreifender Werke, z. B. der Dominanz bestimmter Sammelbände, Zeitschriften o. ä., lassen sich keine besonderen Tendenzen erkennen.

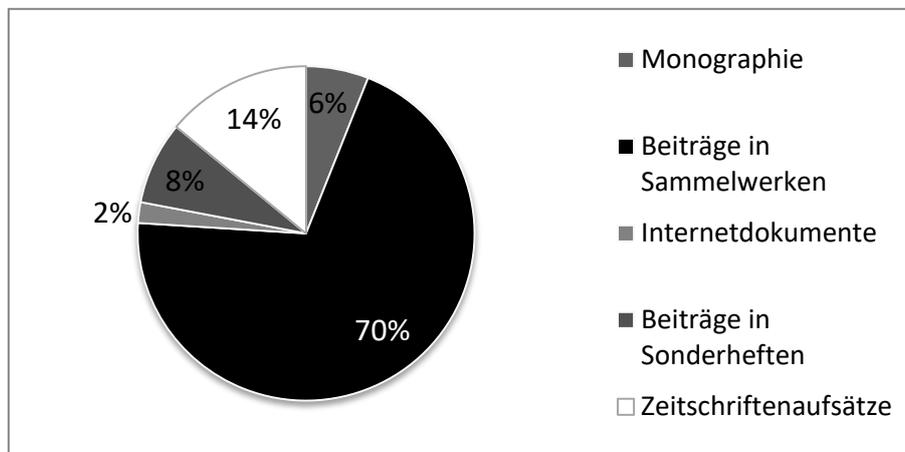


Abbildung 19: Zusammensetzung des Textkorpus I nach Textsorten

Die Texte wurden in dem Zeitraum von 2003 bis 2015 veröffentlicht (vgl. Abb. 20). Die meisten Beiträge (12 Beiträge) stammen aus dem Jahr 2012. Auch aus dem Jahr 2009 sind viele Texte (7 Texte) im Textkorpus enthalten. Hingegen gibt es keine Texte aus den Jahren 2014, 2016 und 2017 und nur einen Text aus dem Jahr 2003. Aus den übrigen Jahren befinden sich zwischen zwei und fünf Texte im Textkorpus.

Die Autor*innenkonstellation ist relativ vielfältig, wenngleich es auch einige Autor*innen gibt, von denen mehrere Texte im Textkorpus vorhanden sind (vgl. Abb. 21). Mit sieben bzw. fünf Texten sind Jürgen Budde und Hannelore Faulstich-Wieland die Autor*innen mit den meisten Texten im Textkorpus. Dabei handelt es sich sowohl um Texte in Alleinautor*innen-

¹³⁶ Eine Übersicht über den Textkorpus I befindet sich im Anhang.

schaft als auch um Texte in Ko-Autor*innenschaft (gemeinsam sowie mit weiteren Autor*innen). Budde und Faulstich-Wieland haben zahlreiche Beiträge gemeinsam veröffentlicht, von denen einer ebenfalls im Textkorpus enthalten ist.

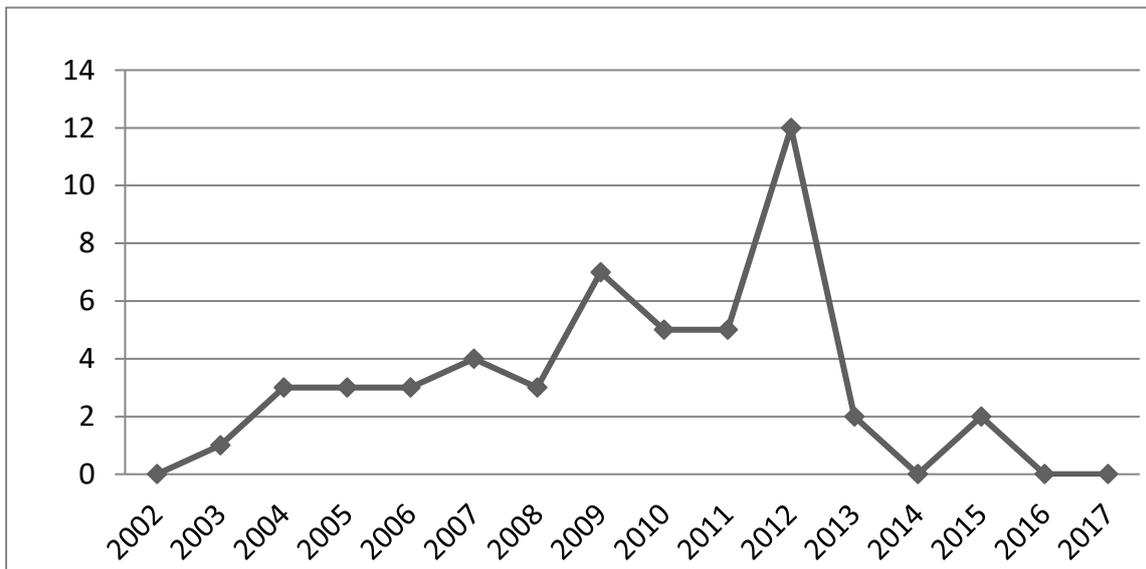


Abbildung 20: Zeitliche Verteilung der Beiträge in Textkorpus I (Sortierung nach Datum der Veröffentlichung)

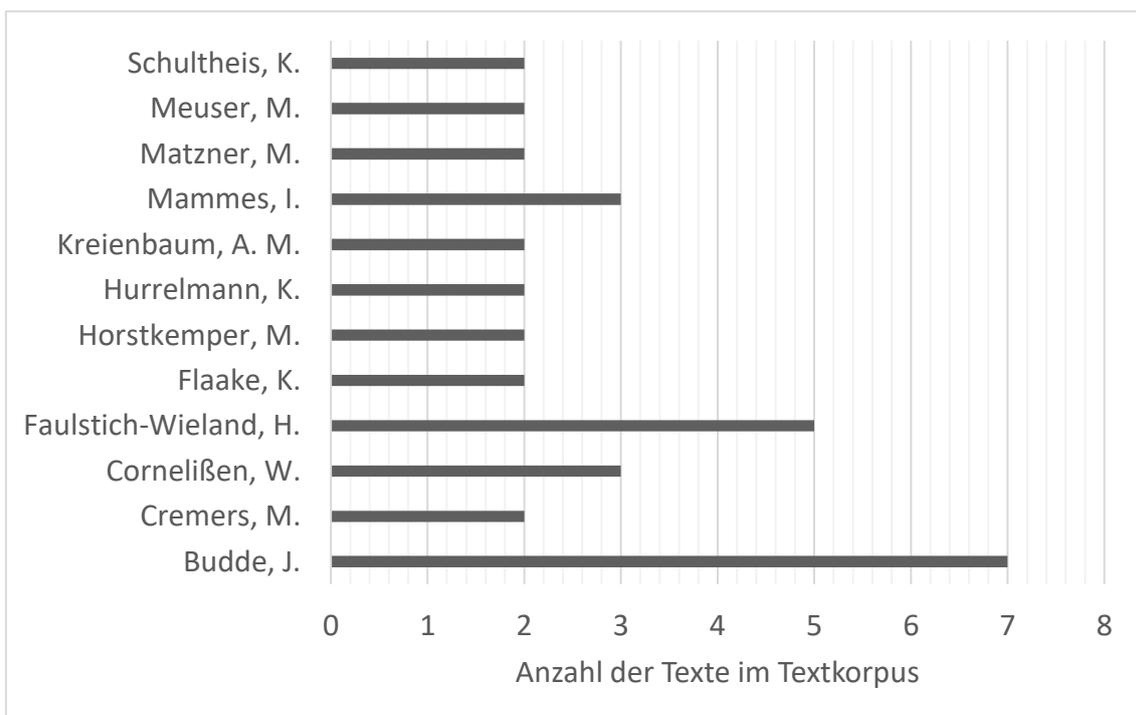


Abbildung 21: Autor*innen mit mindestens zwei Beiträgen in Textkorpus I

9.2.2.2 Textkorporus II

Textkorporus II¹³⁷ umfasst 64 Texte. Bei den meisten der Texte (48 Texte = 75 Prozent) handelt es sich um Beiträge aus Sammelbänden. Darüber hinaus sind sieben Zeitschriftenaufsätze, acht Monografien und ein Internetdokument im Textkorporus enthalten (vgl. Abb. 22). Hinsichtlich übergreifender Werke lassen sich – wie bei Textkorporus I – keine besonderen Tendenzen erkennen.

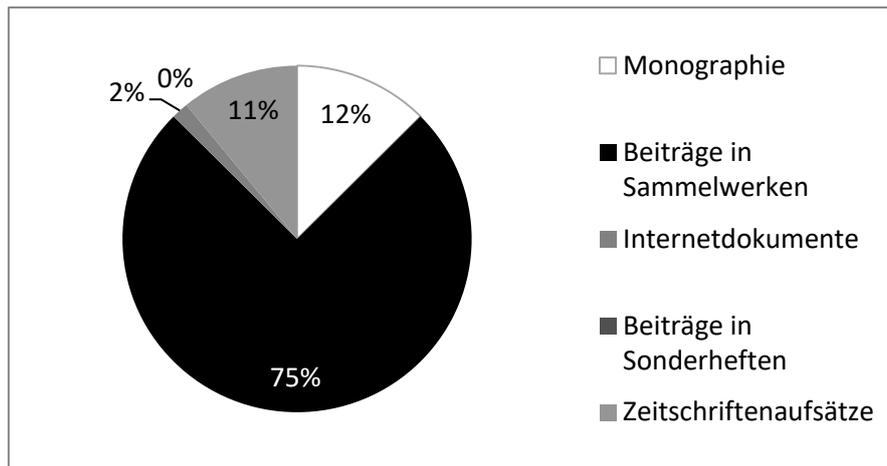


Abbildung 22: Zusammensetzung des Textkorporus II nach Textsorten

Die Texte wurden in dem Zeitraum von 2002 bis 2017 veröffentlicht (vgl. Abb. 23). Die meisten Beiträge (22 Texte) stammen aus dem Jahr 2012. Auch aus den Jahren 2010, 2011 und 2015 sind mit jeweils sieben Texten relativ viele Texte im Textkorporus enthalten. Hingegen gibt es keinen Text aus den Jahren 2016 und 2003. Aus den übrigen Jahren befinden sich zwischen einem und fünf Texte im Textkorporus.

Die Autor*innenkonstellation ist auch hier relativ vielfältig. Darüber hinaus zeigt sich eine deutliche Dominanz bestimmter Autor*innen, von denen mehrere Texte im Textkorporus enthalten sind (vgl. Abb. 24). Die meisten Texte (8 Texte) eines Autors sind erneut von Jürgen Budde. Heike Diefenbach und Katharina Debus sind mit jeweils sechs Texten vertreten. Dabei handelt es sich sowohl um Texte in Alleinautor*innenschaft als auch um Texte in Ko-

¹³⁷ Eine Übersicht über den Textkorporus II befindet sich im Anhang.

Autor*innenschaft. Es gibt keine gemeinsam veröffentlichten Texte der drei genannten Autor*innen im Textkorpus.¹³⁸

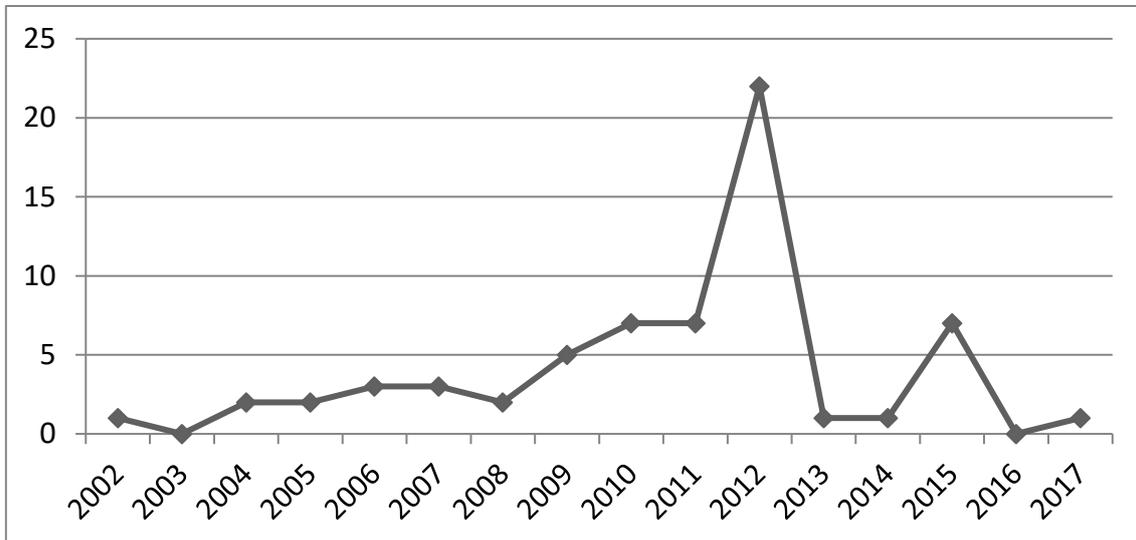


Abbildung 23: Zeitliche Verteilung der Beiträge in Textkorpus II (Sortierung nach Datum der Veröffentlichung)

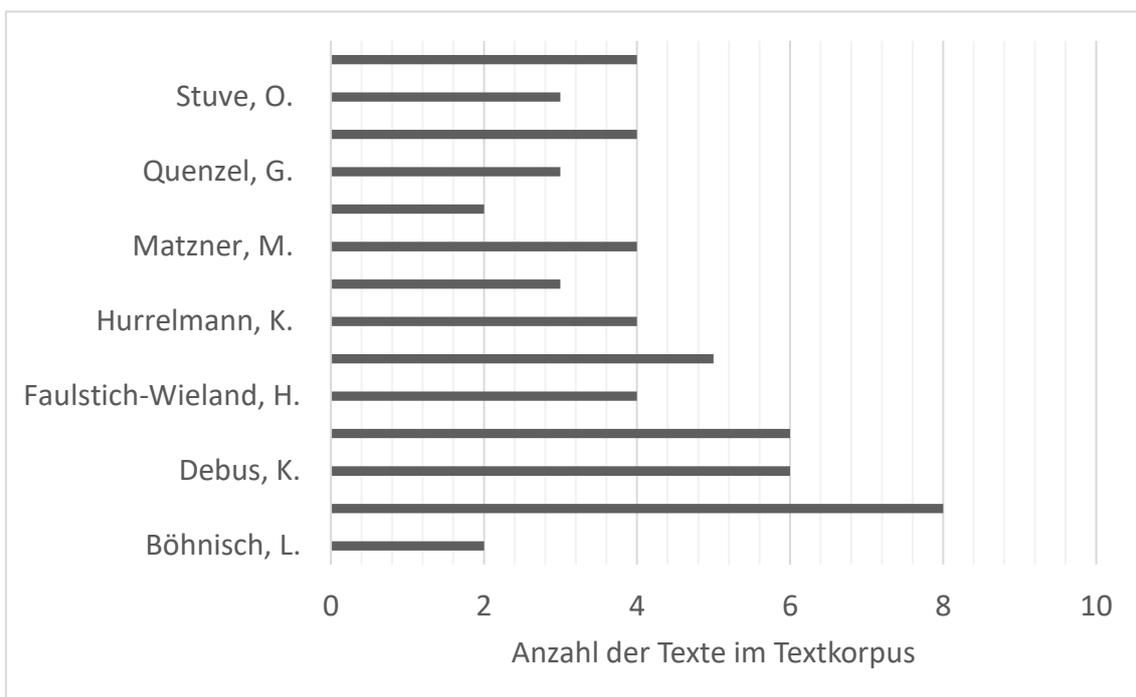


Abbildung 24: Autor*innen mit mindestens zwei Beiträgen in Textkorpus II

¹³⁸ Debus und Budde haben jedoch bereits Texte gemeinsam veröffentlicht (vgl. Budde et al. 2011a; Budde et al. 2011b). Mit Diefenbach haben hingegen weder Debus noch Budde gemeinsame Beiträge veröffentlicht.

Im nachfolgenden Kapitel wird nun aufgezeigt, wie die Texte der Textkorpora analysiert wurden, um zentrale Elemente des Diskurses herausarbeiten und den Diskurs rekonstruieren zu können.

10 Datenanalyse und Diskursrekonstruktion

Nachdem vorangehend der Prozess der Datenerhebung erläutert und die Datenbasis vorgestellt wurde, liegt der Fokus dieses Kapitels auf der Datenanalyse und Diskursrekonstruktion. Dabei wird zunächst auf grundlegende Analyseverfahren, -konzepte und -werkzeuge eingegangen, um dann die konkreten Schritte der Analyse und Diskursrekonstruktion vorzustellen. Unterkapitel 10.1 fokussiert die Vorgehensweisen der analytischen Rekonstruktion und den Analyseprozess. Die verschiedenen Möglichkeiten, die es bei der WDA für eine Feinanalyse gibt, werden in Abschnitt 10.1.1 vorgestellt. Weiterhin wird in diesem Abschnitt darauf eingegangen, welche Vorgehensweisen im Rahmen der vorliegenden Studie gewählt wurden. In Abschnitt 10.1.2 wird dann beschrieben, wie die Analyseverfahren zur Rekonstruktion des fokussierten Diskurses konkret eingesetzt wurden und welcher Analyseprozess hierzu durchlaufen wurde. Im zweiten Unterkapitel (Unterkap. 10.2) werden die zentralen Analysekonzepte vorgestellt. Hierbei handelt es sich erstens um das Konzept der Schlüsselthemen, welches in Abschnitt 10.2.1 konkretisiert wird. Als Zweites werden die Konzepte Narrationen, Positionen und Perspektiven erläutert und voneinander abgegrenzt (Abschn. 10.2.2). Daraufhin werden in Unterkapitel 10.3 zwei analytische Werkzeuge zur Erschließung der Diskursinhalte dargestellt, die in dieser Studie verwendet wurden: das Kategoriensystem und das Analyseraster. Schließlich werden in Unterkapitel 10.4 die konkreten Schritte der Analyse und Diskursrekonstruktion aufgezeigt. Hierbei handelt es sich als ersten zentralen Schritt um die Identifikation und Rekonstruktion von Schlüsselthemen (Abschn. 10.4.1). Zweitens wurden Positionen und Narrationen herausgearbeitet (Abschn. 10.4.2). Die Ergebnisse der Analyse werden anschließend in Teil IV beschrieben.

10.1 Verfahren der feinanalytischen Rekonstruktion und Analyseprozess

10.1.1 Möglichkeiten der Feinanalyse

Keller (2011b, 101ff.) schlägt für die feinanalytische Rekonstruktion diskursiver Inhalte drei Vorgehensweisen vor: Die Analyse der Phänomenstruktur, die Deutungsmusteranalyse sowie die Rekonstruktion narrativer Muster. Diese Analyseverfahren sind mit unterschiedlichen Rekonstruktionsperspektiven verbunden und können je nach Forschungsfrage und -zielsetzung einzeln eingesetzt oder miteinander kombiniert werden. Die Analyse der Phänomenstruktur ist allerdings oft Grundvoraussetzung für weitere Analysearbeiten, so dass diese i. d. R. zuerst erfolgt und daran anschließend bei Bedarf weitere Verfahren eingesetzt werden (vgl. Keller 2011b, 102). Die Phänomenstruktur beschreibt Keller (2011b, 103) wie folgt:

„Der Begriff der Phänomenstruktur bezieht sich darauf, dass Diskurse in der Konstitution ihres referenziellen Bezuges (also ihres ‚Themas‘) unterschiedliche Elemente benennen und zu einer spezifischen Gestalt der Phänomenkonstitution, einer Problemstruktur oder -konstellation verbinden.“ (ebd.)

Bei ihrer Erarbeitung geht es darum, wesentliche Inhalte der einzelnen Texte zu erschließen und textübergreifend sich wiederholende Strukturelemente zu identifizieren, die die Inhalte rahmen. Um die Elemente der Phänomenstruktur eines spezifischen Diskurses bestimmen zu können, muss das Datenmaterial analysiert werden. Da jeder Diskurs eine je eigene Struktur aufweist, lassen sich keine allgemeingültigen Strukturelemente festlegen, die diskursübergreifend gelten. Insofern stellt die dimensionale Erschließung des Phänomens, d. h. die Identifikation zentraler struktureller Dimensionen (z. B. Lösungsbedarf, Fremdetikettierungen), einen ersten notwendigen Analyseschritt dar. Im Anschluss daran beginnt die eigentliche inhaltliche Analyse, indem die zuvor identifizierten Dimensionen inhaltlich aufgefüllt werden. Die Erarbeitung der Phänomenstruktur ist ein interpretativ-analytischer Prozess, der einem strukturierten Vorgehen folgt (vgl. Keller 2011b, 103-106). Als ordnendes Prinzip gelten die Kodierregeln und -phasen der *Grounded Theory* (vgl. Unterkap. 8.2).

Auch für das zweite Vorgehen, die Deutungsmusteranalyse, kann methodisch auf das Kodieren zurückgegriffen werden. Alternativ sind zur Rekonstruktion von Deutungsmustern sequenzanalytische Verfahren geeignet (vgl. Keller 2011b, 108). Bei Deutungsmustern handelt es sich

„um Interpretationsschemata oder -rahmen (frames), die für individuelle und kollektive Deutungsarbeit im gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehen und in ereignisbezogenen Deutungsprozessen aktualisiert werden. Diskurse bauen auf mehreren, im gesellschaftlichen Wissensvorrat vorrätigen bzw. in diesen durch einen Diskurs neu eingespeisten, miteinander diskursspezifisch verknüpften Deutungsmustern und ihren je konkreten Manifestationen in sprachlichen Äußerungen auf.“ (Keller 2011b, 108)

Die Analyse von Deutungsmustern schließt zumeist an die Analyse der Phänomenstruktur an und ist mit einer extensiven Auslegungsarbeit verbunden. Im Fokus steht die Identifikation von übergreifenden Zusammenhängen mittels Deutungsfiguren (vgl. Keller 2011b, 108). Beim dritten Verfahren, der Rekonstruktion narrativer Muster, steht schließlich die Herausarbeitung übergreifender, verbindender Elemente im Vordergrund. Hier geht es vorrangig um die Erschließung narrativer Elemente sowie der *Story Line*, welche die verschiedenen Deutungsbausteine eines Diskurses verknüpft. Narrative Elemente können ebenfalls über Kodierprozesse erfasst werden. Insofern bietet es sich an, während der grundlegenden Phase, der Rekonstruktion der Phänomenstruktur, die narrativen Elemente mitzuerfassen (vgl. Keller 2011b, 110-112).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Phänomenstruktur und narrativen Muster des fokussierten Diskurses analysiert.¹³⁹ Für beide Vorgehensweisen wurden die Texte zunächst kodiert. Wesentliche Aussagen wurden in einem Kategoriensystem gesammelt und strukturiert. Weiterhin erfolgte eine synoptische Auswertung der Inhalte, um Muster identifizieren und aufzeigen, Zusammenhänge erkennen und darlegen sowie insgesamt das Vorgehen nachvollziehbar gestalten zu können. Nachfolgend werden die konkrete Umsetzung (vgl. Abschn. 10.1.2, Unterkap. 10.3 und Unterkap. 10.4) und die eingesetzten Analysewerkzeuge (vgl. Unterkap. 10.2) beschrieben.

10.1.2 Berücksichtigung der Analyseverfahren im Forschungsprozess

Um einen Überblick über die Datenanalyse zu schaffen, wird hier zunächst dargelegt, wie sich der Forschungsprozess, der in Abbildung 25 illustriert ist, insgesamt gestaltet hat. Das Vorgehen wurde sukzessive im Verlauf des Forschungsprozesses (weiter-)entwickelt. Zwar diente die Auswahl der im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Vorgehensweisen als

¹³⁹ Die Auswahl begründet sich über die Besonderheit des fokussierten Diskurses sowie über den Fokus der vorliegenden Arbeit.

grundlegende Orientierung. Darüber hinaus mussten jedoch die Besonderheiten des fokussierten Diskurses beachtet werden. Das zugrunde gelegte Textmaterial erwies sich bereits bei erster Analyse als komplex. Aufgrund einiger herausgearbeiteter Merkmale musste das gewählte Verfahren adaptiert werden. Zudem mussten Werkzeuge für den praktischen Umgang mit dem umfangreichen Datenmaterial gefunden und angepasst oder neu entwickelt werden. Auf die zentralen Analysekonzepte und Auswertungsinstrumente sowie ihren Einsatz im Rahmen der vorliegenden Studie wird in den nächsten beiden Unterkapiteln eingegangen (vgl. Unterkap. 10.2 und 10.3). Anschließend erfolgt eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Analyseschritte (vgl. Unterkap. 10.4), die hier nur kurz und in einem Gesamtüberblick dargestellt werden.

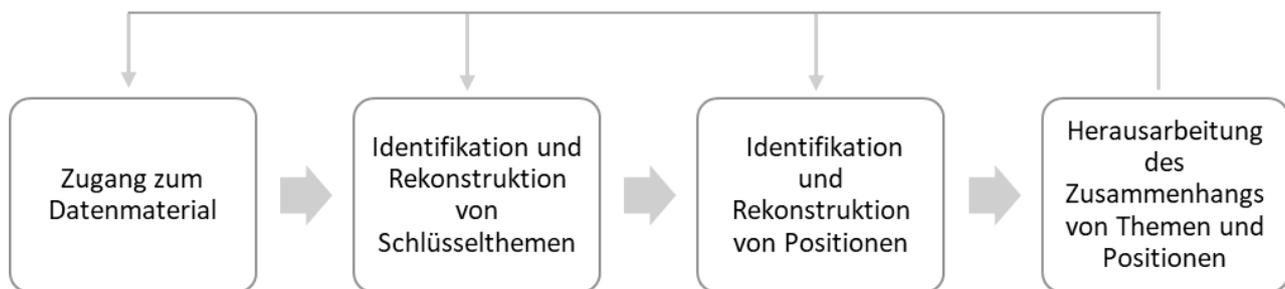


Abbildung 25: Gesamtprozess der Analyse zur Erschließung des Diskurses

Zu Beginn der Analyse wurden alle Texte im vorläufigen Textkorpus gelesen, um einen ersten Eindruck vom Textmaterial zu gewinnen. Es folgte eine erste Kodierphase, während der in Anlehnung an das Verfahren des offenen Kodierens¹⁴⁰ (vgl. Unterkap. 8.2) zentrale Konzepte bzw. Kategorien ausgewählter Texte herausgearbeitet wurden. Durch das Kodieren wurde das Textmaterial Schritt für Schritt erschlossen. Dabei stellte sich relativ schnell heraus, dass es einige Themen gab, auf die sehr häufig und in unterschiedlichen Texten immer wieder Bezug genommen wurde. Aufgrund dieser Beobachtung wurde die Annahme formuliert, dass der Diskurs über bestimmte Themen strukturiert ist. Diese Annahme wurde im Rahmen

¹⁴⁰ Grundsätzlich halte ich es, wie z. B. Barney Glaser (1992), für sinnvoll, sich gegenüber dem Material eine gewisse Offenheit zu bewahren und der Struktur des Materials zu folgen anstatt aufwendige Kodierverfahren strikt abzuarbeiten. Ebenso wie er gehe ich auch davon aus, dass sich die Kategorien im Kodierprozess i. d. R. zügig erschließen lassen und halte eine striktes und aufwändiges Kodierverfahren, wie es insbesondere Strauss & Corbin (z. B. 1996) vorschlagen, in diesem Kontext nicht für zielführend. Nichtsdestotrotz erschienen einzelne der von ihnen aufgeführten Schritte und Strategien auch hier durchaus nützlich und wurden entsprechend nach Bedarf eingesetzt.

der weiteren Analyse überprüft und gefestigt. Themen, die aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung oder strukturierenden Funktion zentral für den Diskurs sind, werden nachfolgend als Schlüsselthemen bezeichnet (vgl. auch Abschn. 10.2.1). Die Identifikation dieser Schlüsselthemen erfolgte sukzessive über die Erschließung der Texte und das kontinuierliche Kodieren und Rekodieren von Aussagen. Hierzu wurde zunächst direkt an den Texten gearbeitet. Anschließend wurden zentrale Textstellen und Codes zur besseren Strukturierung und weiteren Bearbeitung in ein Kategoriensystem übertragen (vgl. Unterkap. 10.3 sowie Abschn. 10.2.1). Zu Beginn des Kodierprozesses wurden vorrangig In-vivo-Codes verwendet.¹⁴¹ Im Laufe der Analyse entwickelten sich dann abstraktere, übergreifende Kategorien.¹⁴²

Nach der Identifikation der Schlüsselthemen erfolgte ihre Rekonstruktion, d. h. ihre dimensionale und inhaltliche Erschließung. Dabei wurde deutlich, dass sich diese zwar für sich genommen umfangreich darstellen ließen, ihr Zusammenhang untereinander aber nicht erkennbar wurde. Es zeigte sich weiterhin, dass in sehr unterschiedlicher Art und Weise in den Texten Bezug zu den Schlüsselthemen genommen wurde. Sowohl in der Bedeutungszuweisung als auch in der inhaltlichen Diskussion waren deutliche Unterschiede, oft sogar Gegensätze oder Widersprüchlichkeiten, zwischen den Texten erkennbar. Über die Schlüsselthemen allein ließ sich der Diskurs folglich nur unzureichend abbilden. Die gegensätzlichen Verwendungsweisen und Perspektiven auf die Schlüsselthemen deuteten jedoch auf eine mögliche verbindende Komponente hin. Es legte die Vermutung nahe, dass im Kontext dieses Diskurses unterschiedliche Meinungsgruppen existierten, die jeweils bestimmte Perspektiven auf die Schlüsselthemen (sowie ggf. weitere Themen) vertraten und diese sowie damit verbundenes Wissen gegenüber anderen Gruppen durchzusetzen versuchten. Dies wurde als zweite vorläufige Annahme formuliert, die dann anhand der Texte überprüft wurde und bestätigt werden konnte. Insofern wurde im weiteren Verlauf der Analyse davon ausgegangen, dass solche Perspektiven, die sich in ihnen übergeordneten Positionen kumulieren (vgl. Abschn. 10.2.2), das verbindende Element zwischen den Schlüsselthemen sind. Damit stellte sich die Herausforderung, die Perspektiven und Positionen zu identifizieren

¹⁴¹ Gemeint ist, dass zur Bezeichnung der Codes Begriffe verwendet wurden, die aus den analysierten Texten stammen. Allerdings wird der Begriff In-vivo-Code normalerweise verwendet, wenn Alltagssprache und -gespräche, gesprochene Rede o. ä. analysiert werden. Sie sollen den Zugang zur Sichtweise der Diskurssprecher*innen ermöglichen, ohne dass diese durch theoretische Konzepte oder Vorwissen der Forschenden verstellt werden. Im vorliegenden Fall handelt es sich jedoch um wissenschaftliche Texte. Von daher sind die Aussagen in den meisten Fällen bereits durch Theorien geprägt, die Formulierungen sind wohl überlegt, da sie schriftlich formuliert wurden, und die eingesetzten Ausdrücke basieren auf einem wissenschaftlichen Sprachschatz. In dem Sinne handelt es sich nur sehr begrenzt um In-vivo-Codes.

¹⁴² Auch diese stammten oft aus Analysetexten, wurden aber zum einen nicht in allen Texten (gleichermaßen) verwendet und zudem in ihrer Eignung mit Theorien abgeglichen.

und genauer zu untersuchen. An dieser Stelle wurden die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Verfahrensweisen für die Feinanalyse verstärkt zum Einsatz gebracht. Über das axiale Kodieren (vgl. Unterkap. 8.2) wurden Zusammenhänge und Relationen zwischen Kategorien herausgearbeitet. Narrative Elemente und Dimensionen der Problemstruktur wurden dabei miterfasst und mithilfe eines Analyserasters systematisch aufgearbeitet (vgl. Abschn. 10.2.2). Durch diese Verfahren konnten verschiedene Positionen herausgearbeitet und analysiert werden. Während dieses Analysevorgangs wurden zudem die Schlüsselthemen inhaltlich weiter ausdifferenziert und ergänzt. Schließlich wurden Zusammenhänge zwischen Themen und Positionen analytisch erfasst und so die Diskursstruktur in Gänze erschlossen.

10.2 Analysekonzepte

10.2.1 Schlüsselthemen

Wie im vorangegangenen Unterkapitel dargestellt, hatten Schlüsselthemen eine besondere Bedeutung in dieser Analyse. Auf die bedeutende Funktion von Themen in Diskursen verweist auch Link (1999, 152-153):

„In einem 'Thema' muss so etwas wie 'diskursive Energie' stecken, die sich nicht zuletzt als polemische Energie auswirken kann: Ein 'Thema' besitzt eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass sich an ihm entgegengesetzte diskursive Positionen (z.B. in Form von Debatten) konfrontieren. Die 'diskursive Energie' manifestiert sich zweitens darin, dass ein 'Thema' nach der Art eines Magneten sehr viele Aussagen um sich zu kumulieren scheint [...].“ (ebd.)

Mit Schlüsselthemen sind in dieser Arbeit Themen gemeint, die die von Link genannten Funktionen erfüllen und eine zentrale Bedeutung für den Diskurs aufweisen, weil sie diesen kennzeichnen und konstituieren. Die Bezeichnung Schlüsselthema ist an das Wort ‚Schlüsselbegriff‘ angelehnt, das vor allem alltagssprachlich eine Verwendung findet. Es meint einen Begriff „von zentraler Bedeutung und weitgehendem Aufschluss in einem bestimmten

Bereich oder Zusammenhang“ (Duden¹⁴³). Darüberhinausgehend zeichnen sich Schlüsselthemen durch eine regelmäßige Verwendung im Kontext des Diskurses aus und schließen damit an das Konzept der „diskursiven Formation“ (Foucault 1981, 58) an:

„In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelation, Positionen und Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, daß man es mit einer diskursiven Formation zu tun hat [...].“ (ebd.)

Grundlegend ist die Vorstellung einer diskursiven Regelmäßigkeit, die Textabschnitten textübergreifend eine Struktur gibt (vgl. Unterkap. 7.2). Schlüsselthemen sind daran anlehnend zu verstehen als „Spuren, die ein Diskurs oder mehrere hinterlassen“ (Sitter 2016, 48). Aufgrund der Regeln des Diskurses wiederholen sie sich kontinuierlich, wenngleich dabei Verschiebungen und Transformationen entstehen können (vgl. Bublitz 2003, 6).

Mit Regelmäßigkeit verbunden ist weiterhin die Annahme, dass Sprecher*innen, die in einem Diskurs Aussagen platzieren wollen, d. h. sprechen und auch wahrgenommen werden wollen, Bezug zu den Schlüsselthemen nehmen müssen. Dabei können sich die Verwendungsweisen jedoch (auch deutlich) unterscheiden. Denn ein weiteres konstituierendes Moment von Diskursen ist das Nebeneinander von konkurrierenden und widersprüchlichen Deutungsangeboten (vgl. Sitter 2016, 57; Bublitz 2003, 59). Ziel der Sprecher*innen ist dabei letztlich, ihre Definitionen und Beiträge im Diskurs (und, wenn möglich, auch darüber hinaus) gegenüber anderen Deutungsangeboten durchzusetzen und damit Deutungsmacht zu erlangen (vgl. Sitter 2016, 57-58).

„Eine solche Macht verfügt nicht in direkter Weise über einen anderen Willen, sondern wirkt mittelbar darauf ein, welche Themen, welche Wertungen und welche Überzeugungen dominieren, was legitimerweise öffentlich erörtert werden kann, mit welchen Kategorien und Begriffen über welches Thema diskutiert wird, welche Vorbilder und Referenzen herangezogen werden, welche Wert- und Zielvorstellungen politisch relevant sind.“ (Schulz 2006, 67)

Koalitionen zwischen Sprecher*innen mit ähnlichen Deutungsangeboten oder strategische Zusammenschlüsse können dabei helfen, ein bestimmtes Wissen durchzusetzen oder Oppo-

¹⁴³ Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schluesselbegriff> (Abruf am 06.08.18).

sitionen auszuschließen. Aber nicht nur als Ergebnis dieses Durchsetzungsprozesses, sondern bereits während des Austragens der Durchsetzungskämpfe ist der Sagbarkeitsraum eines Diskurses grundsätzlich eingegrenzt. Es existiert ein

„Raum von Geltungsbedingungen, welcher den einzelnen Äußerungen einen Wahrheits- und Wissenswert (wahr/falsch bzw. wichtig/unwichtig) zuschreibt. Damit wird ein prinzipiell homogener und linearer Raum der Denkmöglichkeiten [...] geprägt und eingeschränkt. Nicht alle möglichen Positionen des linearen Raumes können so erfolgreich besetzt werden [...].“ (Schulz 2006, 71)

Nur ein bestimmtes Wissen wird auf Dauer als legitim betrachtet und setzt sich, gesamtgesellschaftlich oder in gesellschaftlichen Teilbereichen, durch. Mechanismen der Ein- und Ausschließung helfen dabei, die erlangte Deutungsmacht zu erhalten (vgl. Sitter 2016, 56-57; vgl. auch Unterkap. 7.3). Über die Analyse der Schlüsselthemen, ihrer dimensional Darstellung und inhaltlichen Bezugnahme, lässt sich damit auch darauf schließen, welcher Sagbarkeitsraum in diesem Diskurs thematisch aufgespannt und gefüllt wird. Die Vielfalt an darauf bezogenen Deutungsangeboten lässt zudem erkennen, ob und inwiefern Oppositionen in diesem Diskurs existieren.

Obwohl die Schlüsselthemen konstituierende Elemente des Diskurses darstellen, sind sie nicht diskursexklusiv. Das heißt, es handelt sich i. d. R. nicht um Themen, die erst im Kontext dieses Diskurses entstanden sind, sondern vielmehr um Themen, die auch in anderen Diskursen relevant und dort teilweise sogar ebenso zentral sind. Die Abgrenzung zu anderen Diskursen kann in diesem Fall folglich nicht über Themen erfolgen. Sie ergibt sich insbesondere durch die zentrale Rahmung¹⁴⁴ dieses Diskurses über das Themenfeld ‚Schule und Geschlecht‘, über Sprecher*innen bzw. Gruppierungen sowie über übergreifende Strukturen und Relationen. Aufgrund der dargestellten Überschneidungen thematischer Bezugnahmen zwischen verschiedenen Diskursen kann davon ausgegangen werden, dass in dem hier fokussierten Diskurs auf Wissen rekuriert wird, das in anderen Diskursen produziert wurde.¹⁴⁵ Über die Neuinterpretation vorhandener Konzepte, die Neustrukturierung bestehenden

¹⁴⁴ Empirisch erfolgt sie über die festgelegten Kriterien zur Datenerhebung (vgl. Kap. 9).

¹⁴⁵ Allerdings geht es weit über die Möglichkeiten der vorliegenden Studie, derartige Zusammenhänge zwischen verschiedenen Diskursen zu identifizieren. Damit bleibt es als Desiderat für weitere Forschungsarbeiten, diskursübergreifend Zusammenhänge zwischen dem in Bezug auf bestimmte Themen produzierten Wissen herauszuarbeiten.

Wissens und die Verknüpfung von Wissen und Konzepten aus unterschiedlichen Kontexten produziert der Diskurs jedoch auch diskurseigenes Wissen.

Für den empirischen Zugang zu Schlüsselthemen benötigt es neben der begrifflichen Eingrenzung des Konzeptes eine konkrete Operationalisierungshilfe. Hierzu war insbesondere die Abgrenzung von Schlüsselthemen und weiteren Themen notwendig. Um diese auf der analytischen Ebene voneinander unterscheiden zu können, wurden zwei Kriterien festgelegt. Da Schlüsselthemen als sehr zentrale und verbindende Elemente im Diskurs definiert wurden, mussten sie zunächst sehr häufig und von verschiedenen Diskurssprecher*innen aufgegriffen werden, um als potenzielle Schlüsselthemen weiter berücksichtigt zu werden. Zweitens musste sich die Relevanz auch inhaltlich zeigen. Dies betraf einerseits die für die vorliegende Studie definierten Fragestellungen und Schwerpunkte sowie andererseits den inhaltlichen Fokus des Diskurses im Gesamtüberblick.

10.2.2 Narrationen, Positionen und Perspektiven

Wie in Abschnitt 10.1.2 dargestellt, wurde während der Analyse der Schlüsselthemen deutlich, dass diese durch eine übergeordnete Struktur verbunden sind. Es stellte sich dann die Frage, um welches strukturierende Prinzip es sich hierbei handelte. Über die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial auf der einen Seite und diskurstheoretischen Überlegungen auf der anderen Seite entstand die Idee, dass in diesem Diskurs Geschichten das verbindende Element darstellen. Diese weisen die folgenden Charakteristika und Diskursfunktionen auf: Jede Geschichte bezieht sich auf Geschlecht im schulischen Kontext, stellt jedoch jeweils ein anderes Problem oder Phänomen in den Vordergrund. Die Schlüsselthemen werden in die Geschichten integriert: Je nach Geschichte jedoch an unterschiedlichen Stellen, mit unterschiedlicher Relevanz für den Verlauf der Geschichte und mit unterschiedlichen Interpretationen und Blickweisen auf die Themen. Diese vorläufige Vermutung über den Diskurs hat sich im Laufe der Analyse verfestigt und lässt sich auch diskurswissenschaftlich erklären, wie nachfolgend gezeigt wird.

Viehöver (2012, 174-176) betrachtet den Menschen als Geschichtenerzähler und geht davon aus, dass auch Wissenschaftler*innen Geschichten im öffentlichen Raum erzählen. Der Akt des Geschichtenerzählens, der im wissenschaftlichen Kontext vor allem über die Publikation wissenschaftlicher Texte vollzogen wird, stellt eine diskursive Praxis dar (vgl. Viehöver 2012,

176). Hierbei werden „Ereignisse, Objekte, Personen oder Handlungen von individuellen oder kollektiven Akteuren zu einer bedeutungsvollen Narration konfiguriert“ (Viehöver 2012, 178). Darüber hinaus geht Viehöver (2012, 175) davon aus,

„[...] dass narrative Schemata Regelsysteme sind, die einerseits den Geschichten Kohärenz und Legitimität sowie Dingen und Ereignissen Bedeutung verleihen und in (öffentlichen) Diskursen Zusammenhänge herstellen, aber über die interpretierende Einbeziehung von Ereignissen und Handlungen andererseits [sic; D. D.] in den narrativen Plots auch ‚Brüche‘, ‚Veränderungen‘ oder Refigurationen [...] möglich machen [...].“ (ebd.)

Mithilfe von Narrationen können somit Praktiken und Denkweisen legitimiert sowie Veränderungen von Wissensordnungen herbeigeführt werden (vgl. Viehöver 2012, 175). Sie werden deswegen auch als „Geburtshelfer möglicher Welten“ (Ricoeur 2007) bezeichnet. In einem Diskurs bestehen typischerweise mehrere Narrationen nebeneinander, die jeweils eine eigene Problemnarration und Deutungsordnung aufweisen. Unterschiedliche Personen und/oder kollektive Akteure versuchen, ihre spezifische Narration gegen andere Narrationen durchzusetzen. Alle Personen und/oder Gruppierungen, die dabei die gleiche oder eine ähnliche Narration vertreten, bilden eine Diskurskoalition (vgl. Viehöver 2012, 179).

Strukturell gesehen bestehen Narrationen aus mindestens drei unterschiedlichen Sequenzen oder Episoden, nämlich Einleitung, Hauptteil und Schluss. Die Anzahl der Episoden hängt vor allem von der Komplexität der Narrationen und des Diskurses ab (vgl. Viehöver 2012, 179-180). Neben der episodischen Struktur weisen Narrationen i. d. R. spezifische Aktanten-, Raum-, Zeit- und Wertestrukturen auf, die je nach Narration und Diskurs eine unterschiedliche Relevanz haben. Das zentrale, organisierende Prinzip einer jeden Narration stellt der *Plot* dar, der die verschiedenen Elemente einer Narration sinnhaft miteinander verbindet (vgl. Viehöver 2012, 180; Keller 2011b, 110-111).

Der Plot ist „jenes Regelsystem, das aus Ereignissen etc. eine bedeutungsvolle Konfiguration macht. Es ist [...] eine Matrix, die der Geschichte Sinn, Kohärenz, zeitliche und räumliche Strukturen verleiht und Beziehungen zwischen Objekten, Ereignissen, Akteuren und den Orientierungen herstellt [...].“ (Viehöver 2012, 180 mit Bezug zu Ricoeur 2007, 54ff.)

Erst durch den *Plot* werden einzelne Aussagen oder Aussagebestandteile miteinander verknüpft und entwickeln sich zu einer Erzählung.

Wie oben dargestellt, bestehen Narrationen¹⁴⁶ aus mehreren Episoden, die miteinander verbunden sind. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden diese Episoden identifiziert und inhaltlich für jede Narration rekonstruiert. In den einzelnen Texten wurde aber oft nur auf einen kleinen Teil, z. B. zentrale Aspekte oder rahmende Elemente, der Narration Bezug genommen und nicht die vollständige Geschichte erzählt. Weiterhin wurde manchmal auf Schlüsselthemen eingegangen, ohne dass sie eine besondere Relevanz für die Geschichte aufwiesen. Das geschah insbesondere dann, wenn ein Thema offensiv von anderen Personen in den Diskurs eingebracht wurde und dadurch eine Bedeutung erhielt, welche der/die Geschichtenerzählende selbst nicht vermitteln wollte.¹⁴⁷ Um diese Eigenarten analytisch fassen und begrifflich darstellen zu können, wird in dieser Arbeit neben dem Konzept der Narration das Konzept der Position verwendet.

Eine Position bezieht sich auf einen diskursiven Standpunkt, den eine Gruppe von Personen (Diskurskoalition) vertritt und gegenüber den Standpunkten anderer Personen (Oppositionen) durchzusetzen versucht. An diesen Standpunkt geknüpft ist die Narration, welche den jeweiligen Standpunkt in eine vollständige Geschichte integriert und legitimiert. Durch die Verknüpfung eines Standpunkts mit einer Geschichte werden mögliche Lücken in der Argumentation gefüllt, Zusammenhänge verdeutlicht und illustriert, Aktanten strukturiert und positioniert, verschiedene Zeitachsen (i. d. R. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) bedient etc. Jedoch lässt sich nicht jedes Argument und jede Aussage, die von einem Standpunkt aus ausgesprochen werden, mit der Geschichte verbinden. Das Konzept der Position ist somit zugleich enger und weiter gefasst als das der Narration. Es ist weiter gefasst, weil eine Position jeweils eine Narration einschließt, gleichzeitig aber noch andere Aspekte umfasst, die streng genommen nicht zu der Narration gehören.¹⁴⁸ Das Konzept der Position ist auf der anderen Seite enger gefasst, weil es auch mit weniger Elementen und Inhalt auskommt als die dazugehörige Narration. Eine Position kann vertreten werden, ohne sämtliche

¹⁴⁶ Die Begriffe Geschichte und Narration werden hier synonym verwendet, wenngleich mit unterschiedlichen Nuancen. Den Begriff der Narration verwende ich vorrangig mit Bezug auf die Analyse und strukturelle Aspekte. Mit dem Begriff „Geschichte“ beziehe ich mich hingegen vor allem auf inhaltliche oder prozedurale Aspekte (d. h. den Akt des Geschichtenerzählens, seinen Zweck o. ä.).

¹⁴⁷ Beispielsweise gibt es Geschichten, in denen das Thema „Feminisierung“ keine Relevanz hat und deren Erzählende einer Feminisierungsthese grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen. Da die These jedoch von anderen Diskurssprecher*innen offensiv vertreten wird und es so diskursrelevant geworden ist, wird das Thema von diesen Erzählenden trotzdem besprochen. Es werden Argumente gegen die Feminisierungsthese dargelegt.

¹⁴⁸ Letztlich ist es auch ein Merkmal vieler Geschichten, dass zahlreiche Nebenhandlungen erzählt werden, die für das Verständnis und den Verlauf der Hauptgeschichte von keiner oder untergeordneter Bedeutung sind. Analytisch habe ich diese jedoch nicht als Teil der Narration, sondern als Teil der Position, erfasst.

Episoden einer Narration auszuführen. Trotzdem wird deutlich, insbesondere in Abgrenzung zu anderen Positionen, welche Narration damit zusammenhängt.

Grob lässt sich das Verhältnis von Positionen, Narrationen und Schlüsselthemen mit politischen Parteien, ihrem Parteiprogramm und relevanten gesellschaftlichen Themen (wie Umwelt, Migration etc.) vergleichen.¹⁴⁹ So gibt es immer bestimmte gesellschaftliche Themen, die eigentlich nicht im Fokus einer Partei stehen, jedoch trotzdem von ihr bedient werden, weil es gesamtgesellschaftlich gefordert wird und sich andere Parteien hierzu bereits positioniert haben. Ähnlich verhält es sich mit den Positionen und Schlüsselthemen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Positionen im Gegensatz zu Parteien keine Organisationen oder Organisationseinheiten darstellen, denen die Personen beitreten (können), mit denen sie sich identifizieren etc. Bei Positionen handelt sich um ein Konstrukt.¹⁵⁰ Die Zugehörigkeit zu einer Position wird den Personen bzw. ihren Aussagen auf Basis der empirischen Rekonstruktion zugewiesen, wenn die Aussagen eine starke Ähnlichkeit untereinander aufweisen, und basiert nicht auf der Zuordnung der Personen selbst.

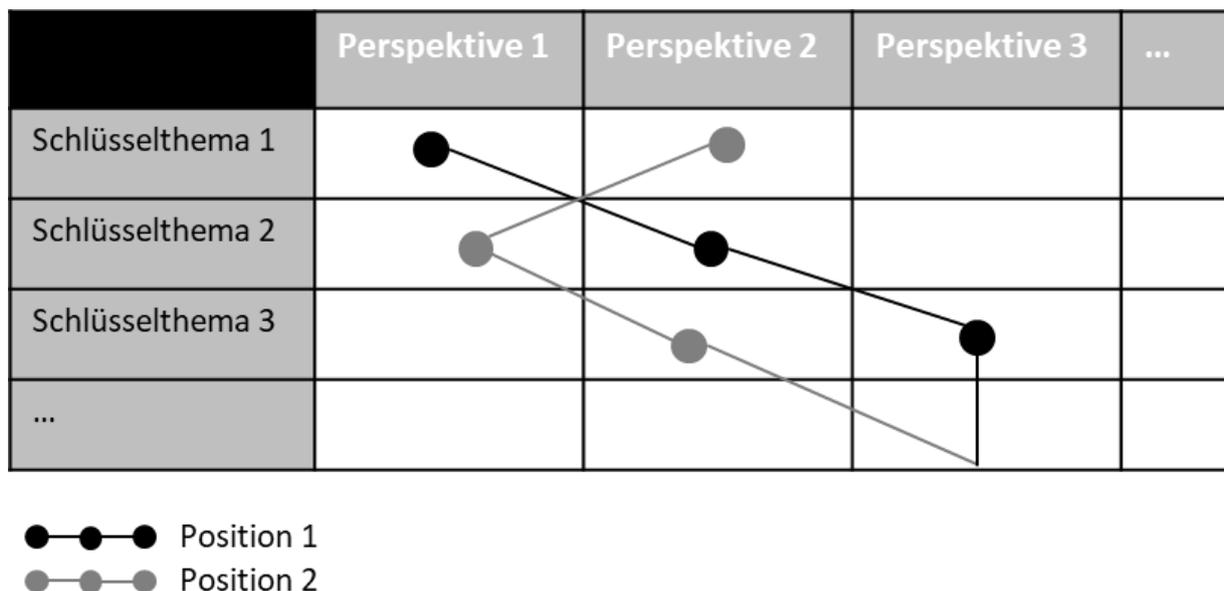


Abbildung 26: Zusammenhang von Perspektiven, Schlüsselthemen und Positionen

¹⁴⁹ Vielen Dank an dieser Stelle meinem Kollegen Elmar Janssen für die Anregung zu diesem bildhaften Vergleich, der es hoffentlich ermöglicht, die Zusammenhänge für die Leserschaft besser nachvollziehbar zu machen.

¹⁵⁰ Die Vergleichbarkeit ist folglich begrenzt. Der Vergleich eignet sich vorrangig, um die übergeordneten Zusammenhänge und Konstrukte grundsätzlich nachzuvollziehen.

Um Positionen und Narrationen sowie ihre Zusammenhänge zu den Schlüsselthemen überhaupt analytisch erfassen zu können, wird davon ausgegangen, dass zu jeder Position lediglich eine Narration gehört und damit auch nur eine Sicht auf die Schlüsselthemen verbunden ist. Eine bestimmte Sichtweise auf ein (Schlüssel-)Thema wird als Perspektive bezeichnet. Grundsätzlich existieren immer mindestens zwei Perspektiven auf ein Thema, da ansonsten keine Diskussion entstehen kann. Existieren nur genau zwei Perspektiven, sind diese zumeist gegensätzlich. Ansonsten entsteht i. d. R. ein Spektrum aus Perspektiven zwischen zwei Extremen.

	Episoden	Bezug zu Schlüsselthema	Perspektive auf Schlüsselthema
Narration 1	1	Feminisierung	Pro Feminisierungsthese; quantitativ
		Mono- und Koedukation	Nachteile Monoedukation für Jungen werden betont; für partielle Monoedukation
	2	-	-
	3	-	-
	4	Bildung	Formelle Bildung; Bildungsergebnisse
		Feminisierung	Pro Feminisierungsthese; quantitativ
Narration 2	1	Feminisierung	Kritisch ggü. Feminisierungsthese
	2	Männliche Lehrpersonen	Lehnt eine Männerquote ab

...

Tabelle 10: Zusammenhang von Narrationen, Schlüsselthemen und Perspektiven

In Abbildung 26 ist vereinfacht illustriert, wie Positionen, Schlüsselthemen und Perspektiven zusammenhängen. Dort wird deutlich, dass eine Position Perspektiven auf mehrere Schlüsselthemen umfasst und diese miteinander verbindet. Der Zusammenhang wird meistens über die Narration hergestellt. Die Verbindung zwischen Narration, Schlüsselthemen und Perspektiven ist in Tabelle 10 exemplarisch verdeutlicht. Hier wird ersichtlich, dass die Schlüsselthemen in den Episoden eingebracht werden. Jedes Schlüsselthema kann in jeder

beliebigen Episode oder auch in mehreren Episoden angesprochen werden. Ebenso können mehrere Schlüsselthemen in einer Episode diskutiert werden. Weiterhin ist es möglich, dass mehrere Positionen die gleiche Perspektive auf ein Schlüsselthema vertreten.

Nachdem nun geklärt wurde, mit welchen Analysekonzepten gearbeitet wird, soll im nächsten Unterkapitel darauf eingegangen werden, mithilfe welcher analytischen Werkzeuge die beschriebenen Konzepte erfasst wurden.

10.3 Analytische Werkzeuge zur Erschließung der Diskursinhalte

Zur Analyse der Schlüsselthemen wurde mit einem Kategoriensystem gearbeitet. Dieses diente dazu, textübergreifende Zusammenhänge zu identifizieren und übersichtlich darzustellen. Hierzu wurde der Textkorpus¹⁵¹ bei *citavi*¹⁵² eingepflegt und die Funktion der Wissensorganisation genutzt, um Textstellen Kategorien zuzuordnen. Im Verlauf der Analyse ist so ein Kategoriensystem mit 25 Hauptkategorien und diversen Subkategorien erarbeitet worden.¹⁵³ Insgesamt wurden mehr als 558 Textstellen bei *citavi* eingepflegt und Kategorien zugeordnet. In diesem Schritt hat sich *citavi* als hilfreich erwiesen, um Textstellen aus unterschiedlichen Texten zu sammeln, Kategorien zuzuordnen und dadurch neu zu strukturieren. Hierdurch sind erste Ideen über mögliche Schlüsselthemen entstanden.¹⁵⁴

¹⁵¹ Die Arbeit mit *citavi* erfolgte insbesondere an Textkorpus I. Eingepflegt wurden die übergreifenden Quellenangaben sowie die zentralen (d. h. als diskursrelevant eingeordneten) Aussagen der jeweiligen Texte.

¹⁵² Anfänglich wurden alternativ verschiedene Software-Programme (z. B. ATLAS/ti oder MaxQDA) für die Datenanalyse in Betracht gezogen (vgl. Keller 2011b, 103). Der Einsatz von ATLAS/ti wurde zudem mit einigen Texten des Textkorpus getestet, um einen Eindruck vom Potenzial eines solchen Programms für die vorliegende Analyse zu gewinnen. Letztlich habe ich mich jedoch gegen die Nutzung entschieden, da ich gerne direkt am Text arbeite und die Programme für Arbeit nicht als hilfreich empfand. Um einen Überblick über verschiedene Textstellen und Texte zu gewinnen und Kategorien zuzuordnen, habe ich das Programm *citavi* genutzt, das für diesen Zweck ausreichend war. Für die textübergreifende Analyse und systematische Auswertung der Kategorien habe ich hingegen ein eigenes Analyseraster entwickelt, das genau auf die vorgesehenen Schritte und inhaltlichen Dimensionen abgestimmt war. Das Analyseraster wird weiter unten in diesem Unterkapitel beschrieben.

¹⁵³ Zwischenzeitlich wurden 60 Kategorien, 29 Hauptkategorien und 31 Unterkategorien vergeben. Dies hat sich im Laufe der Analyse jedoch immer weiter reduziert, indem Kategorien zusammengeführt und verdichtet wurden.

¹⁵⁴ Das weitere Vorgehen zur Identifikation und Rekonstruktion von Schlüsselthemen wird in Abschnitt 10.4.1 beschrieben.

Text (Autor*in, Jahr, Titel)	
1	<p>Einordnung des Textes und Hinweise bezüglich des Vorgehens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Merkmale, Besonderheiten • Bedeutung im Diskurs • Zusammenhänge zu anderen Texten
2	<p>Interpretative Analytik der Inhalte</p> <p>2.1 Phänomenstruktur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problem/Phänomen • Ursachen • Verantwortung und Zuständigkeit • Handlungsbedarf/Problemlösung • Wertesystem <p>2.2 Subjektpositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akteur*innen • Positionierung <p>2.3 Berücksichtigung zentraler Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselthemen • weitere zentrale Themen <p>2.4 Zeitliche Perspektiven</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit • Gegenwart • Zukunft
3	<p>Sprachlich-rhetorische Mittel</p> <p>3.1 Schlüsselbegriffe und -konzepte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metaphern und andere (sprachliche) Bilder • spezifische Begrifflichkeiten <p>3.2 Involviertheit der Autor*innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstärker, Hecken • Einstellungsmarker, Selbst- und Fremdnennungen
4	<p>Situiertheit und Materialität der Aussagen</p> <p>4.1 Einordnung des Textes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autor*innen und Textbeschreibung • Selbstpositionierung und -wahrnehmung • Fremdpositionierung und -wahrnehmung <p>4.2 Bezugnahme der Autor*innen zu anderen Texten</p>

Tabelle 11: Analyseraster zur Erschließung von Texten

Zur systematischen Analyse der Phänomenstruktur und narrativen Elemente sowie zur inhaltlichen Vertiefung der Schlüsselthemen wurde dann mit einem selbst entwickelten Analyseraster gearbeitet. Hierzu wurden die zentralen Dimensionen der interpretativen Analytik (vgl. Unterkap. 8.1) operationalisiert. Da die Dimensionen sehr offen formuliert sind, kann daraus potenziell eine große Zahl an Analyseschwerpunkten und -schritten abgeleitet werden. Entsprechend bestand die erste Herausforderung darin, vor dem Hintergrund der formulierten Fragestellungen geeignete Analyseschwerpunkte festzulegen und unter Berücksichtigung der Besonderheiten des vorliegenden Datenmaterials passende Analyseschritte zu entwickeln. Die Entwicklung des Analyserasters erfolgte in mehreren Schritten und das Raster wurde im Verlauf der Analyse optimiert. Aufgrund der formulierten Zielsetzung und Forschungsfragen der Arbeit sowie der disziplinarischen Verortung in den Erziehungswissenschaften bzw. in der Wirtschaftspädagogik stand von Beginn an fest, dass der Schwerpunkt der Analyse auf der inhaltlichen Dimension liegt. Allerdings stellte sich die Frage, inwiefern die anderen beiden Dimensionen, d. h. die Situiertheit und materiale Gestalt sowie die formale und sprachlich-rhetorische Struktur (vgl. Unterkap. 8.1), miterfasst werden sollten. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten, die die Analyse dieser Dimensionen bieten kann (vgl. Keller 2011b, 99-101), erfolgte eine vorläufige Auswahl von jeweils zwei Analyseschwerpunkten für diese zwei Dimensionen.¹⁵⁵

Dieses Analyseraster wurde zu Beginn der Analysephase als Strukturierungsmittel und Dokumentationsinstrument genutzt, um einzelne Texte vertiefend zu analysieren. Schnell wurde jedoch deutlich, dass eine extensive Analyse einzelner Texte mithilfe dieses Rasters aufgrund der verfügbaren Ressourcen nicht für alle Texte im Textkorpus durchgeführt werden konnte und zur Erschließung des Diskurses zudem wenig zielführend war. Das Analyseraster wurde deswegen soweit angepasst, dass es zur gleichzeitigen Analyse mehrerer Texte eingesetzt werden konnte. Das Raster wurde auf Basis der ersten Erfahrungen im Einsatz auch inhaltlich weiterentwickelt. Beispielsweise hatte sich gezeigt, dass in der Dimension ‚Formale und sprachlich-rhetorische Struktur‘ keine wesentlichen Erkenntnisse generiert werden konnten.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Diese sind in Tabelle 11 dargestellt, sollen an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden, da sie sich überwiegend als wenig zielführend herausgestellt haben und nicht weiter verfolgt wurden.

¹⁵⁶ Ich führe dies u. a. auf die Ähnlichkeit der verwendeten Dokumente sowie die Besonderheit des wissenschaftlichen Diskurses zurück. Auch eingesetzte Verfahren und gewählte Schwerpunkte hatten sicherlich einen Einfluss.

Position (Nummer, Bezeichnung)	
1	<p>Hinweise zu dieser Position und zum Analyseverfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einordnung • Bedeutung im Diskurs • Schlüsseltexte
2	<p>Interpretative Analytik der Inhalte</p> <p>2.1 Narration</p> <p>2.1.1 Episoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problembeschreibung • Erklärungsansätze • Verantwortung • Lösungsvorschläge <p>2.1.2 Subjektpositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akteur*innen • Positionierung <p>2.2 Berücksichtigung zentraler Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselthemen • weitere zentrale Themen
3	<p>Situiertheit und Materialität der Aussagen</p> <p>3.1 Autor*innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • aktuelle Tätigkeit • Ausbildung, Fachbereich • Diskursverbindungen • Veröffentlichungen <p>3.2 Verwendete Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art des Textes • Zielgruppe • Verhältnis Position und Text • Verknüpfung zu anderen Positionen • Verhältnis Text und Diskurs

Tabelle 12: Analyseraster zur Erschließung von Positionen und Narrationen

Deswegen wurde diese Dimension in der weiteren Analyse nicht mehr explizit berücksichtigt.¹⁵⁷ Die Schwerpunkte und Schritte zur Erschließung der beiden anderen Dimensionen wurden noch einmal überarbeitet, um die Analyse weiter hinsichtlich der verfolgten Zielstellung zu fokussieren. Dabei ist das in Tabelle 12 dargestellte Raster entstanden, welches im weiteren Verlauf der Analyse intensiv genutzt wurde, um Diskurspositionen und Narrationen herauszuarbeiten (vgl. auch Abschn. 10.4.2). Zur inhaltlichen Analyse diente insbesondere der zweite Teil des Rasters, der über die Arbeit an Quellentexten aufgefüllt wurde. Die beiden anderen Teile des Rasters wurden hingegen zur Sammlung und Darlegung von Kontextinformationen verwendet. Die Kontextinformationen bezogen sich einerseits auf das Analyseverfahren und erfüllten damit Dokumentationszwecke. Andererseits wurden in diesen Teilen Informationen zu den Diskurssprecher*innen und über die Texte aufgeführt, um Aussagen und Inhalte besser verstehen und einordnen zu können.¹⁵⁸

10.4 Konkrete Schritte der Analyse

In den vorangegangenen Unterkapiteln wurden die im Rahmen der Studie verwendeten Analysekonzepte und -werkzeuge vorgestellt. Nun wird das konkrete Vorgehen zur Identifikation und Rekonstruktion der beiden zentralen Diskurselemente – der Schlüsselthemen und Positionen – beschrieben.

10.4.1 Identifikation und Rekonstruktion von Schlüsselthemen

Mithilfe des offenen Kodierens und der Arbeit am Kategoriensystem (vgl. Unterkap. 10.1 und 10.3) wurden durch die Analyse der Texte in Textkorpus I, wie in Tabelle 13 dargestellt, sieben Schlüsselthemen herausgearbeitet. Zahlreiche weitere Themen, die zunächst als Kategorien aufgenommen worden waren, weil sie zentral erschienen, wurden hingegen im Verlauf des Analyseprozesses verworfen, weil sie den festgelegten Kriterien zur Bestimmung eines Schlüsselthemas nicht genügten (vgl. Abschn. 10.2.1). Einige Themen (z. B. Peer-

¹⁵⁷ Eine Adaption von Schwerpunkten und Verfahren wurde aufgrund der erwarteten Aufwand-Nutzen-Relation nicht in Betracht gezogen.

¹⁵⁸ Die Kontextinformationen wurden bei der Ergebnisdarstellung allerdings nicht bzw. nur indirekt berücksichtigt, da der Fokus der Arbeit – wie bereits dargestellt – auf der inhaltlichen Dimension liegt.

Group) wurden beispielsweise nur von einzelnen Personen eingebracht. Andere Themen (z. B. Macht, Jungen- und Männerforschung) erwiesen sich vor dem Hintergrund der Fokussierung der vorliegenden Studie als ungeeignet. Oder es gab zu große Überschneidung mit bereits existierenden Schlüsselthemen (z. B. zwischen dem Thema ‚pädagogische Maßnahmen‘ und Themen wie Bildung, Gerechtigkeit und ‚Mono- und Koedukation‘).

Verworfenne Themen	Schlüsselthemen	Weitere zentrale Themen
<ul style="list-style-type: none"> • Jungen- und Männerforschung • PISA-Bezug • Peer-Group • Gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse • Geschlechterhierarchie in der Schule • Intersektionalität • Mädchenforschung • Macht • Gender Mainstreaming • Schulische Genderforschung • Dramatisierung von Geschlecht • Geschlechterrollen • Pädagogische Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Geschlechterstereotype • Gerechtigkeit • Bildung • Mono- und Koedukation • Feminisierung • Männliche Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Jungendiskussion • Mädchen und Mädchenförderung • Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen

Tabelle 13: Überblick über die im Rahmen der Analyse herausgearbeiteten Themen

Im späteren Verlauf der Analyse – d. h. während der Arbeit mit dem Analyseraster, die vorrangig der Rekonstruktion der Positionen diente (vgl. Abschn. 10.4.2) – wurden dann noch drei weitere zentrale Themen identifiziert und als mögliche Schlüsselthemen in Betracht gezogen. Aufgrund der inhaltlichen Passung und deutlichen Überschneidungspunkten wurden

zwei dieser Themen (,Mädchen und Mädchenförderung'¹⁵⁹ sowie ,Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen'¹⁶⁰) letztlich einem bereits existierenden Schlüsselthema, dem Thema Geschlecht, zu- bzw. untergeordnet. Das dritte Thema, Jugenddiskussion, wurde hingegen als achttes Schlüsselthema aufgenommen. Die finale Auswahl an Schlüsselthemen ist in Abbildung 27 dargestellt.

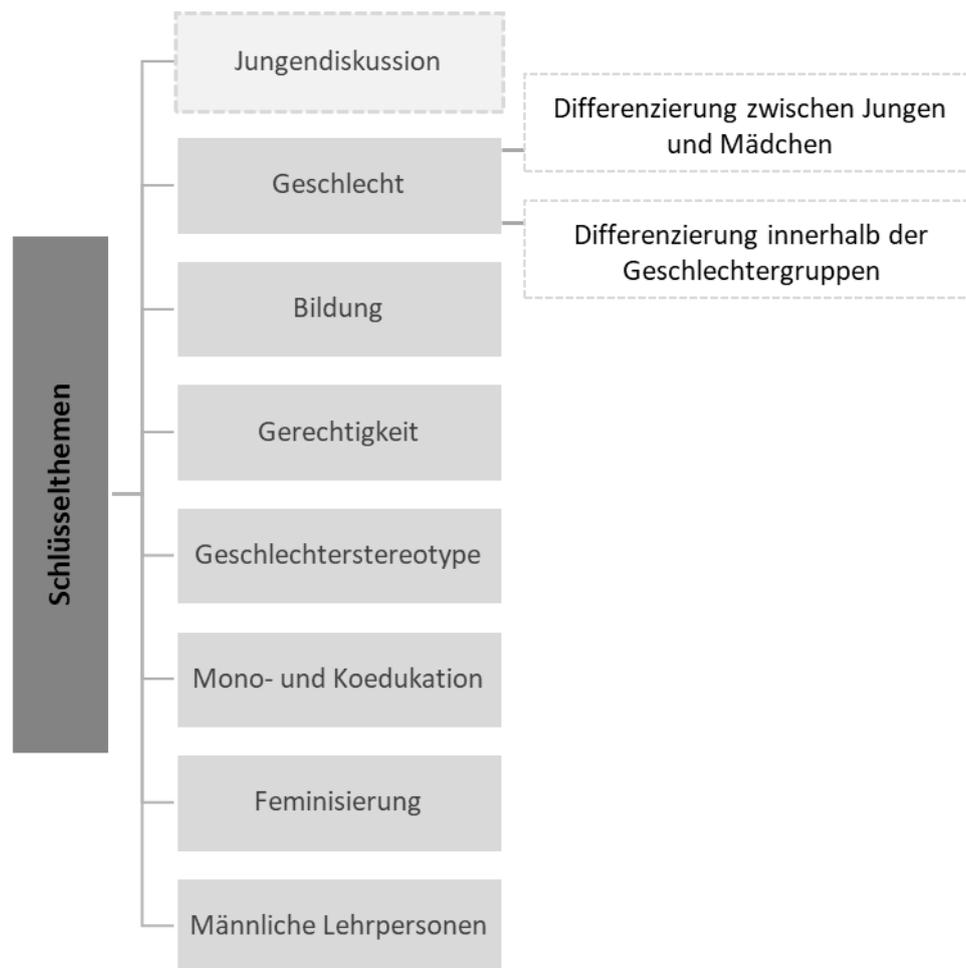


Abbildung 27: Überblick über die acht finalen Schlüsselthemen

¹⁵⁹ Dieses Thema wurde inhaltlich erweitert, d. h. es wurden nicht nur Mädchen und ihre Förderung sondern auch Jungen und ihre Förderung aufgegriffen, und in ,Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen' umbenannt, wie in Abbildung 27 deutlich wird.

¹⁶⁰ Dieses Thema wurde – In Orientierung an das zweite Unterthema (siehe Fußnote 159) – ebenfalls umbenannt in ,Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen' (vgl. Abb. 27).

Nach der Identifikation der Schlüsselthemen erfolgte ihre Rekonstruktion. Das Vorgehen hierzu lässt sich, wie in Abbildung 28 dargestellt, grob in fünf Schritte unterteilen, die nacheinander dargestellt werden. Die einzelnen Schritte sind dabei nicht als strikt nacheinander zu durchlaufende und voneinander abgegrenzte Phasen zu verstehen, sondern sie können parallel durchgeführt werden oder sich überschneiden. Die Zwischenergebnisse unterliegen einem kontinuierlichen Überprüfungs- und Anpassungsprozess, sodass ein Wechsel zwischen den Phasen zu jeder Zeit sinnvoll sein kann.

Bei Schritt 1), dem Generieren von Analysetexten, handelt es sich um einen Schritt, der aufgrund der besonderen Beschaffenheit von Diskursen durchgeführt wurde (vgl. Abschn. 7.2.2). Da ein Diskurs i. d. R. nicht über Aussagen in einem Text, sondern über eine Vielzahl von Aussagen in verschiedenen Texten konstruiert wird, musste der Zugang zu dem untersuchten Diskurs über die gleichzeitige Analyse mehrerer Texte erfolgen. Um dies zu ermöglichen, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie Analysetexte mit einer Sammlung von diskursrelevanten Aussagen aus mehreren Texten als Hilfsmittel für die Analyse erzeugt. Themen dienten als Ankerpunkte zur Erstellung der Analysetexte, da diese als zentrale Strukturelemente des Diskurses identifiziert worden waren (vgl. Abschn. 10.2.1). Das Textmaterial, d. h. die Quellentexte, wurde nach diskursrelevanten Themen durchsucht, kodiert und über Analysetexte neu strukturiert.

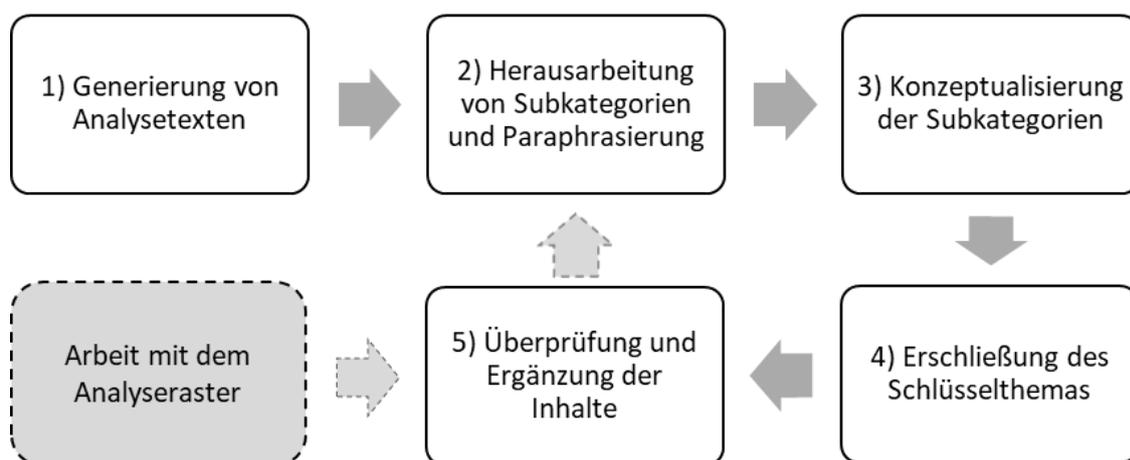


Abbildung 28: Prozess zur Erschließung eines Schlüsselthemas

Am Anfang wurden einige wenige Quellentexte eher zufällig (insbesondere nach Verfügbarkeit zu dem Zeitpunkt) ausgewählt und mithilfe des offenen Kodierens vollständig kodiert. Kleinste Kodiereinheit waren inhaltliche Abschnitte, welche i. d. R. mit den Abschnitten der Quellentexte übereinstimmten. Dieses Vorgehen diente dazu, ein Gefühl für die Inhalte und

Argumentation des Diskurses zu bekommen und gleichzeitig erste vorläufige Themenschwerpunkte (Kategorien) identifizieren zu können. Durch Querlesen weiterer Texte wurden die vorläufigen Kategorien überprüft und überarbeitet, sodass mit der Zeit ein erstes Kategoriensystem entstanden ist (vgl. Unterkap. 10.3). Anhand dieses Kategoriensystems wurden weitere Textstellen ausgewählt und so das System immer weiter inhaltlich aufgefüllt und ergänzt. Sobald genug Textstellen eingepflegt worden waren, um daraus Konzepte und Strukturen generieren zu können, wurde ein Analysetext erstellt. Die gesammelten Textstellen wurden hierzu in ein separates Skript kopiert, um daran weiter arbeiten zu können. Es wurden sowohl direkte als auch indirekte Zitate aufgenommen. Da die meisten, als zentral angesehenen Themen in den Quellentexten immer wieder angesprochen werden, befanden sich oft mehrere Textstellen aus einem Quellentext in einem Analysetext.

Zitat (Analyseeinheit)	Zusammenfassung	Subkategorie	Code

Tabelle 14: Raster zur Sammlung und Paraphrasierung von Textpassagen

Nach der Erstellung der Analysetexte wurde in Schritt 2) mit der eigentlichen Analyse der Daten begonnen. Ziel dieses Schrittes war die Generierung von Konzepten, welche als vorläufige Kategorien den Orientierungsrahmen für die weitere Analyse bildeten. Die Auswertung in diesem Schritt erfolgte synoptisch (vgl. Tab. 14). Jedes Zitat wurde zunächst paraphrasiert, um den Inhalt zu durchdringen und zentrale Aussagen in Hinblick auf die Oberkategorie herauszuarbeiten. Zur weiteren Abstraktion wurden zu den zentralen Aussagen Kategorien gebildet, die Subkategorien in Hinblick auf die leitende (Ober-)Kategorie des Analysetextes darstellten. Die Paraphrasen bzw. Aussagen wurden zudem mit Codes versehen, um in den weiteren Analyseschritten auf die jeweilige Herkunft rückschließen zu können. In diesem Auswertungsschritt wurden die Aussagen der Quellentexte zwar zusammen in eine Synopse überführt, aber dennoch zunächst für sich betrachtet. Es wurden noch keine Vergleiche zwischen Aussagen gezogen. Eine erste Querverbindung erfolgte lediglich über die (Sub-)Kategorienbildung. Dabei wurde versucht, übergreifende Kategorien zu finden, denen mehrere Paraphrasen inhaltlich zugeordnet werden konnten.

Im Schritt 3) wurden die Subkategorien ausgearbeitet. Dies erfolgte, indem alle Paraphrasen einer Subkategorie zusammengeführt und strukturiert wurden. Nun wurden ähnliche Aussagen aus verschiedenen Texten verglichen und zusammengefasst, sodass das Material weiter reduziert und zentrale Aussagen und Kategorien herausgearbeitet werden konnten.¹⁶¹ Eigenschaften und Dimensionen der Subkategorien wurden auf Basis der Textstellen ausgearbeitet. Dabei wurden auch konträre Konzepte identifiziert und aufgearbeitet. Die im vorangegangenen Schritt vergebenen Codes wurden weiterverwendet, um auf die Ursprungstexte bzw. -aussagen rückschließen zu können.

Anschließend erfolgte in Schritt 4) die Erschließung des jeweiligen Schlüsselthemas. In dieser Phase wurden die Erkenntnisse der bisherigen Schritte zusammengeführt und verdichtet. Dabei wurden Verbindungen und Relationen zwischen Subkategorien hergestellt. Außerdem wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Subkategorien und Konzepten aufgearbeitet. Zudem wurden konträre Konzepte einander gegenübergestellt. Im fünften Schritt wurde schließlich überprüft, ob das Schlüsselthema über die durchgeführten Analyseschritte nachvollziehbar und schlüssig erfasst werden konnte oder ob Widersprüchlichkeiten oder Lücken erkennbar waren. Sofern dies der Fall war, wurden die einzelnen Analyseschritte, mit Ausnahme des ersten Schrittes, der Generierung von Analysetexten¹⁶², wiederholt. Zur Unterstützung des Überprüfungs- und Verdichtungsprozesses bei der finalen Erschließung der Schlüsselthemen diente zudem die zweite Analyse, die Identifikation und Rekonstruktion von Positionen und Narrationen, die im nächsten Abschnitt (Abschn. 10.4.2) beschrieben wird. Für diese Analyse wurde der Textkorpus erweitert (vgl. Kap. 9) und der bisherige Textkorpus noch einmal mit einem anderen Fokus sowie einem neuen Analysewerkzeug – dem Analyseraster – erschlossen (vgl. Abschn. 10.3). Dadurch konnten die Ergebnisse der Analyse der Schlüsselthemen noch einmal überprüft und ergänzt werden.

10.4.2 Identifikation und Rekonstruktion von Positionen und Narrationen

Als zweites zentrales Diskurselement wurden Positionen und Narrationen herausgearbeitet. Die Erschließung erfolgte insbesondere unter Rückgriff auf den diskursorientierten Ansatz der Narrationsanalyse nach Viehöver (z. B. 2012; 2011; vgl. auch Abschn. 10.2.2). Darüber

¹⁶¹ Mit der Zeit lässt sich damit auch klären, welche Ausprägungen der Kategorien tatsächlich diskursiv konstruiert werden und bei welchen Aussagen es sich um Einzelmeinungen handelt, die im Diskurs nicht weiter aufgegriffen werden.

¹⁶² Gemeint ist, dass keine vollständig neuen Analysetexte erstellt wurden. Es kam aber durchaus vor, dass bestehende Analysetexte ergänzt wurden.

hinaus wurden an dieser Stelle erneut einige Strategien und Konzepte der *Grounded Theory* in Adaption an die Besonderheiten des diskursanalytischen Verfahrens eingesetzt (vgl. Abschn. 8.2.1). Nachfolgend werden die wichtigsten Schritte zur Identifikation und Rekonstruktion von Positionen und Narrationen beschrieben.

	Episode	Zentrale Frage
(1)	Problembeschreibung	Was wird in diesem Kontext als zentrales Problem angesehen?
(2)	Erklärungsansätze	Wie kann das Auftreten des Problems (wissenschaftlich) erklärt werden?
(3)	Verantwortung	Wer oder was wird für das Problem verantwortlich gemacht?
(4)	Lösungsvorschläge	a) Welche Maßnahmen werden zur Lösung des Problems vorgeschlagen b) Welche Akteure werden in der Verantwortung gesehen, das Problem zu lösen?

Tabelle 15: Beschreibung der Episoden

Nach einem einfachen, wiederholten Lesen zur ersten Erschließung wurden die Texte in Textkorpus II mithilfe der Strategien der minimalen und maximalen Kontrastierung (vgl. Abschn. 8.2.2) geclustert. Alle Texte mit einer ähnlichen bzw. gleichen Narration wurden einer Gruppe zugeordnet. Jede Gruppe sollte bezüglich ihrer Narration(en) möglichst homogen sein und sich von den anderen Gruppen deutlich unterscheiden. Neben der ersten inhaltlichen Einschätzung wurden für die (vorläufige) Gruppenzuordnung auch formale Kriterien (z. B. Autor*innen, intertextuelle Verweise, Disziplin) herangezogen. In einem nächsten Schritt wurden die verschiedenen Gruppen auf übergreifende Strukturmuster untersucht. Die Texte wurden nach Mustern, die alle Geschichten aufweisen, gescannt, sodass sie für eine vergleichende Analyse der Narrationen herangezogen werden konnten. Dabei wurden die folgenden vier Episoden identifiziert¹⁶³: (1) die Beschreibung des Problems, (2) Ansätze zur Erklärung des Problems, (3) die Benennung von Verantwortlichen für das Problem und (4) die

¹⁶³ Die Fokussierung auf Episoden als zentrale strukturelle Elemente erfolgte nach einer Erprobungsphase, in der neben den Episoden weitere strukturelle Elemente (z. B. Wertestruktur) auf ihre Relevanz für die vorliegende Studie überprüft wurden. Hierzu wurden die verschiedenen Elemente in einigen Texten aus dem Korpus exemplarisch untersucht. Dabei

Darstellung von Lösungsansätzen. Die Episoden werden nachfolgend vorgestellt und sind in Tabelle 15 zusammenfassend skizziert.

Bei der Problembeschreibung (1) wird das zentrale Problem benannt, welches als Ausgangspunkt für die jeweilige Narration dient. Häufig wird hier auf die gesellschaftliche Relevanz des Problems verwiesen sowie auf mögliche Folgen für die Gesellschaft, wenn das Problem nicht zeitnah behoben wird. Darauf folgt in der zweiten Episode (2) die Beschreibung von einem (oder mehreren) Erklärungsansatz (bzw. Erklärungsansätzen). Weiterhin werden Ursachen für das Auftreten des Problems identifiziert. Dies erfolgt i. d. R. unter Rückgriff auf Theorien oder wissenschaftliche Studien. In der dritten Episode (3) werden dann die verantwortlichen Personen (oder ggf. verantwortliche Prozesse, Entwicklungen o. ä.) benannt. Teils wurden diese schon in (2) kurz angesprochen, hier werden sie dann noch einmal explizit hervorgehoben. Schließlich werden in der abschließenden Episode (4) Maßnahmen vorgebracht, die sich aus Sicht der Sprecher*innen zur Lösung des Problems eignen. Hier werden unter Umständen auch Personen oder Gruppierungen genannt oder sogar direkt als potenzielle Rezipienten angesprochen, die das Problem lösen können und/oder sollen.

Nach der Identifikation der dargestellten vier Episoden als übergreifende Strukturelemente erfolgte darauf bezugnehmend die Feinanalyse der Narrationen. Hierzu wurden zunächst ein oder zwei¹⁶⁴ Schlüsseltexte aus jeder Gruppe ausgewählt. Als Schlüsseltexte wurden solche Texte eingeordnet, die die Gruppe möglichst gut repräsentieren und gleichzeitig die Narration möglichst vollständig entfalten, d. h. auf alle vier Episoden eingehen und eine sinnhafte Geschichte (Plot) erzählen. Die Schlüsseltexte wurden mit Bezug auf die Episoden (und die Aktantenstruktur) kodiert. Weiterhin wurden zur besseren Übersicht die für jede Narration wesentlichen Textpassagen¹⁶⁵ sowie die daraus abgeleitete inhaltliche Ausführung der

stellte sich die besondere Bedeutung der Episoden heraus, während andere Strukturmuster als wenig relevant deklariert und deswegen in der weiteren Analyse nicht mehr berücksichtigt wurden. Die Aktantenstruktur wurde ergänzend als mittelmäßig relevant eingestuft. Sie war zur Durchdringung und Rekonstruktion der Episoden und des Plots hilfreich und wurde deswegen grob mit analysiert. Bei der Feinanalyse und der Ergebnisdarstellung wurde sie hingegen nicht weiter berücksichtigt, da der daraus zu gewinnende Mehrwert als zu gering eingeschätzt wurde.

¹⁶⁴ Optimalerweise existiert ein Text, bei dem die nachfolgend dargestellten Kriterien alle erfüllt sind. Dies traf bei einigen Gruppen jedoch nicht zu. Hier mussten zwei Texte herangezogen werden, um die Kriterien zu erfüllen.

¹⁶⁵ Die Sammlung erfolgte exemplarisch, um nachvollziehen zu können, worauf die inhaltliche Ausführung der Episoden basiert. Inhaltsgleiche Textstellen innerhalb eines Textes wurden nur im Text kodiert und hervorgehoben, aber nicht wiederholt in das Raster aufgenommen.

Episoden in das in Unterkap. 10.3 vorgestellte Analyseraster übertragen. Anschließend wurden die übrigen Texte¹⁶⁶ gruppenweise nach dem gleichen Muster kodiert. Die jeweiligen Raster wurden dabei durch weitere relevante Aspekte ergänzt. Konzepte, die auf dem Schlüsseltext (oder einem weiteren Text) basierten, sich nach der Analysearbeit an den übrigen Texten jedoch als wenig relevant erwiesen, wurden so lange überarbeitet, bis die inhaltliche Ausführung die Texte als Gruppe möglichst gut abbildete¹⁶⁷ und episodенübergreifend ein Plot erkennbar war. Auf Basis der jeweiligen Raster wurde dann pro Diskurskoalition die Narration rekonstruiert und dokumentiert. Eine Schärfung der Narrationen erfolgte schließlich durch die erneute Überprüfung anhand der Quellentexte sowie durch eine Gegenüberstellung der Narrationen und ihrer Episoden untereinander. Zusammenfassend lassen sich die in Abbildung 29 dargestellten drei Schritte als zentral für die auf die Positionen und Narrationen fokussierte Analyse herausstellen. Idealtypisch handelt es sich hierbei um einen linearen Prozess; in der Realität bedingen sich die einzelnen Schritte jedoch gegenseitig, sodass eine kontinuierliche Wechselbewegung zwischen den Schritten stattfindet.

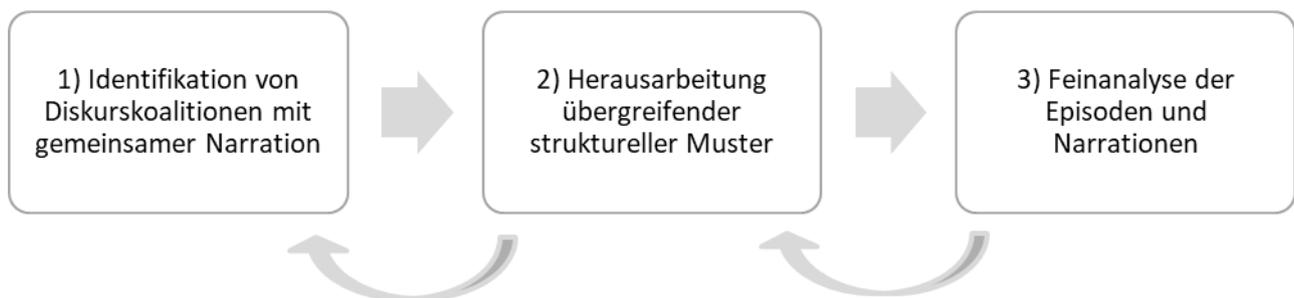


Abbildung 29: Zentrale Schritte zur Analyse der Positionen und Narrationen

Nach der Rekonstruktion der Positionen wurden als letzter Schritt Zusammenhänge zwischen Schlüsselthemen und Positionen aufgearbeitet und so die Analyse abgeschlossen.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Die Gruppenzuordnung der Texte wurde dabei kontinuierlich überprüft und bei Bedarf angepasst. Zum Teil wurden weitere Texte in den Korpus aufgenommen, wenn sich die Erschließung einer Position auf Basis des gegenwärtigen Textkorpus als nicht ausreichend ergiebig erwies (zur Korpuszusammenstellung und -überarbeitung vgl. Kap. 9)

¹⁶⁷ Hierzu erfolgte jedoch zunächst eine Einschätzung der Texte hinsichtlich ihrer Relevanz für die Position sowie ihrer Verortung im Diskurs. Texte, die als wenig relevant für die Position eingeordnet wurden, wurden i. d. R. nicht verwendet, um zentrale Aspekte der Gesamtnarration oder einzelner Episoden zu identifizieren oder aus Schlüsseltexten herausgearbeitete Konzepte zu überarbeiten. Diese Texte dienten vielmehr dazu, Ideen von Mustern zu bestätigen.

¹⁶⁸ Auf diesen Schritt gehe ich hier nicht weiter ein, da die Zusammenhänge zwischen Positionen und Schlüsselthemen auch in der Ergebnisdarstellung nur eine untergeordnete Rolle einnehmen. Ursprünglich wurde ein stärkerer Fokus auf

TEIL IV: ERGEBNISSE DER DISKURSANALYSE

Über den forschungsprogrammatischen Zugang der Diskursanalyse – speziell über die WDA – wurde im Rahmen der hier vorgestellten Studie der wissenschaftliche Diskurs über Geschlecht in schulischen Zusammenhängen zunächst schrittweise erschlossen und dann in seiner Gesamtheit rekonstruiert. Die hierfür notwendigen Forschungsschritte, Analysekonzepte und methodischen Werkzeuge wurden im vorangegangenen Teil (Teil III) dieser Arbeit beschrieben. Als übergreifendes Ergebnis konnte dabei aufgezeigt werden, dass der Diskurs durch die beiden in Abbildung 30 illustrierten Elemente strukturiert und zusammengehalten wird: Durch Positionen und durch Schlüsselthemen.

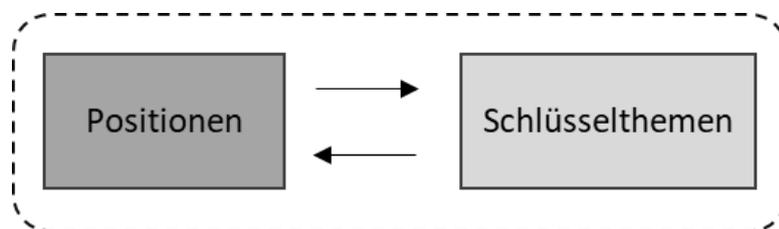


Abbildung 30: Zentrale Diskurselemente

Die Positionen stellen Argumentationslinien verschiedener Diskurssprecher*innen dar, die je spezifische Geschlechterproblematiken in der Schule ausweisen und darauf bezogen Erklärungsansätze, Verantwortlichkeiten sowie Lösungsmöglichkeiten präsentieren. Diese Argumentationslinien sind jeweils in sich abgeschlossen. Ihre Diskursivität ergibt sich insbesondere durch die Bezugnahme auf Schlüsselthemen, die auch die anderen Positionen in ihrer Argumentation berücksichtigen. Die Schlüsselthemen stellen insofern das verbindende Glied zwischen den verschiedenen Positionen dar. Gleichzeitig repräsentieren die Schlüsselthemen wichtige Diskursinhalte. Sie umfassen spezifische (pädagogische) Fragestellungen und Herausforderungen, die nach Ansicht der Diskurssprecher*innen im Umgang mit Geschlecht in schulischen Zusammenhängen geklärt bzw. berücksichtigt werden müssen.

In diesem Teil der Arbeit sollen die beiden genannten zentralen Strukturelemente des Diskurses inhaltlich vorgestellt werden. Leitgebend für die Ergebnispräsentation sind das in Kapitel 2 ausgewiesene Erkenntnisinteresse sowie die dort formulierten Forschungsfragen.

diesen Punkt gelegt und eine ausführliche Analyse hierzu durchgeführt. Bei der Zusammenführung der Erkenntnisse hat sich aber letztlich herausgestellt, dass diese vor dem Hintergrund der hier eingenommenen (wirtschafts-)pädagogischen Perspektive und des verfolgten Erkenntnisinteresses nur einen geringen Mehrwert bieten. Aus diesem Grund wurde dieser Punkt in der Ergebnisdarstellung nicht mehr gesondert aufgeführt, sondern bei der Darstellung der übrigen Ergebnisse mit integriert.

Über das Konstrukt der Positionen wird auf die verschiedenen Argumentationslinien im Diskurs eingegangen. Ihre Systematisierung und inhaltliche Konturierung stellen ein zentrales Ziel dieser Arbeit dar (vgl. Kap. 2). Die im Rahmen der Diskursanalyse identifizierten Positionen werden im nächsten Kapitel (Kap. 11) zunächst einzeln vorgestellt und verortet.¹⁶⁹ Anschließend wird in Kapitel 12 auf die inhaltlichen Querverbindungen zwischen den Positionen eingegangen, die über die Schlüsselthemen hergestellt werden. Über diese Darstellung werden inhaltliche Schwerpunkte des Diskurses aufgearbeitet sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Argumentationslinien aufgezeigt. Zusammenfassend wird somit in diesem Teil eine detaillierte Übersicht über die inhaltliche Tiefe und Breite des Diskurses gegeben.

11 Argumentationslinien im Diskurs

Im Rahmen der Diskursanalyse wurden neun Positionen – nachfolgend nummeriert als die Positionen (P) 1 bis 7b¹⁷⁰ – herausgearbeitet, die verschiedene Argumentationslinien in Bezug auf Geschlechterprobleme im schulischen Kontext vertreten und diese mithilfe je spezifischer Narrationen entfalten und begründen. Dabei werden insbesondere die schlechteren Schulleistungen von Jungen im Vergleich zu Mädchen als zentrale Problemstellung identifiziert und es wird nach Ursachen, Verantwortlichkeiten und Lösungsvorschlägen hierfür gesucht; darüber hinaus wird auf geschlechterübergreifende Problemlagen eingegangen. Vereinzelt wird weiterhin auf Probleme verwiesen, die vorwiegend bzw. ausschließlich Mädchen betreffen.

Die neun Positionen werden im vorliegenden Kapitel vorgestellt und eingeordnet. In Unterkapitel 11.1 erfolgt zunächst eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Positionen. Die Positionen werden nacheinander in der Reihenfolge ihrer Nummerierung vorgestellt, d. h.

¹⁶⁹ Bislang wurde zuerst auf die Schlüsselthemen und dann auf die Positionen eingegangen, da die analytische Rekonstruktion in dieser Reihenfolge vorgenommen wurde. Aus meiner Sicht ist der Diskursinhalt für Leser*innen allerdings besser nachvollziehbar, wenn in der entgegengesetzten Reihenfolge vorgegangen wird, d. h. zunächst die Positionen und anschließend die Schlüsselthemen vorgestellt werden. Entsprechend habe ich mich bei der Ergebnisdarstellung für diese Reihenfolge entschieden.

¹⁷⁰ Die letzten drei Positionen – Position 7, 7a und 7b – stehen in einem engen Zusammenhang und sind deswegen alle der Nummer 7 zugeordnet.

von Position 1 bis Position 7b.¹⁷¹ Dabei wird, wie in Abbildung 31 illustriert, jeweils auf die vier Episoden eingegangen, die die Erzählungen in diesem Diskurs strukturieren (vgl. Abschn. 10.4.2), d. h. auf die Problembeschreibung, die Erklärungsansätze, die Zuschreibung der Verantwortung und die Lösungsvorschläge. Eine Sortierung der Positionen vor dem Hintergrund eines spezifischen Themenbezugs, wie z. B. der Jungendiskussion, oder eine Gruppierung nach ihrem jeweiligen Geschlechterfokus erfolgt hier nicht, da die Zuordnung und Reihenfolge je nach Bezugspunkt unterschiedlich wären.¹⁷² In Unterkapitel 11.2 werden die Positionen dann argumentativ und theoretisch verortet. Es wird aufgezeigt, an welche Forschungsrichtungen die Positionen anknüpfen, um ihre Kontextbedingungen und Bezugsrahmen deutlich zu machen. Dabei wird auf ausgewählte Inhalte aus Teil II Bezug genommen.



Abbildung 31: Episoden als übergreifende Muster der Narrationen

11.1 Inhaltliche Darstellung der Positionen und Narrationen¹⁷³

Wie eingang dargestellt, werden die Positionen in diesem Unterkapitel einzeln beschrieben. Hierzu werden alle Positionen zunächst in einem kurzen Gesamtüberblick vorgestellt. In den darauffolgenden Abschnitten erfolgt dann eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Positionen.

Position 1 problematisiert die Benachteiligung von Jungen in der Schule (vgl. Abschn. 11.1.1). Aus ihrer Sicht finden männliche Lernbedürfnisse gegenwärtig zu wenig Berücksichtigung bei der Gestaltung von schulischen Lernumgebungen, sodass Jungen in ihren Potenzialen

¹⁷¹ Die Nummerierung der Positionen basiert auf dem Auswertungsverlauf. Sie hat (mit Ausnahme des in der vorangehenden Fußzeile aufgezeigten Zusammenhangs) keine inhaltliche Bedeutung und impliziert auch keine Wertung der Positionen.

¹⁷² Auf solche themenbezogenen Verknüpfungen zwischen Positionen wird in Kapitel 12 eingegangen.

¹⁷³ Es sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass in den einzelnen Abschnitten dieses Unterkapitels die Standpunkte der jeweiligen Positionen in Bezug auf Geschlecht in schulischen Zusammenhängen beschrieben werden. Es handelt sich nicht um Standpunkt der Autorin der vorliegenden Arbeit und auch nicht um (quasi) objektiviertes Wissen, sondern um verschiedene Deutungsangebote, die im Diskurs verhandelt werden (zum Wissens- und Wissenschaftsverständnis in der Diskurstheorie vgl. Unterkap. 7.3).

nicht ausreichend gefördert werden können. Dies wird vor allem auf die Feminisierung des Bildungswesens und die jahrzehntelange Mädchenförderung zurückgeführt. Als Lösung wird vorgeschlagen, den Anteil männlicher Lehrpersonen deutlich zu erhöhen, Unterricht auf jungentypische Interessen und Potenziale auszurichten und Jungenklassen oder -schulen einzurichten. Position 2 schätzt die gegenwärtige Situation in der Schule ähnlich ein wie Position 1 und geht davon aus, dass Jungen aktuell Nachteile in der Schule haben (vgl. Abschn. 11.1.2). Sie vermutet, dass ein Widerspruch zwischen schulischem Jungenverhalten und den Ansprüchen der Lehrpersonen an gute Schüler besteht und hält diesen Widerspruch für die Ursache der Bildungsmisserfolge von Jungen. Jungen verhalten sich demnach aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation anders, als Lehrpersonen es von guten Schüler*innen erwarten. Um zu verhindern, dass Lehrpersonen Jungen aufgrund ihres Geschlechts diskriminieren, schlägt diese Position vor, Prüfungen zu standardisieren. Des Weiteren plädiert sie, ähnlich wie Position 1, für eine Jungenpädagogik, damit sich die schulischen Leistungen von Jungen verbessern.

Position 3 thematisiert hingegen ein Problem, von dem Jungen und Mädchen gleichermaßen betroffen sind (vgl. Abschn. 11.1.3). Sie kritisiert, dass sowohl Jungen als auch Mädchen ihre Potenziale in der Schule oft nicht voll ausschöpfen. Tätigkeiten und Bereiche sind geschlechtlich konnotiert und die Lernenden fokussieren sich auf solche Tätigkeiten und Bereiche, die zu ihrer Geschlechtsidentität passen. Als Ursache hierfür identifiziert Position 3 einerseits die geschlechterbezogene Sozialisation. Andererseits geht sie davon aus, dass der Prozess der geschlechterstereotypen Nutzung von Bildungsangeboten durch die geschlechtliche Konnotation von Bereichen, Tätigkeiten etc. befördert wird. Als Lösungsansatz empfiehlt sie, Jungen und Mädchen in für sie untypischen Bereichen und Fähigkeiten zu fördern. Hierzu ist aus ihrer Sicht eine zeitweilige Monoedukation sinnvoll. Position 4 betrachtet ebenfalls ein Problem, dass sowohl Mädchen als auch Jungen betrifft (vgl. Abschn. 11.1.4). Aufgrund von geschlechterstereotypen Darstellungen in den Medien und einigen Fachdiskursen haben Lehrpersonen – so Position 4 – Geschlechterstereotype verinnerlicht und behandeln Mädchen und Jungen im Unterricht entsprechend dieser Stereotype. Als zentrale Maßnahme zur Prävention und Reduzierung solch eines Verhaltens fordert Position 4 die Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik in der Lehreraus- und -weiterbildung.

Bei Position 5 stehen erneut die schulischen Probleme von Jungen im Fokus (vgl. Abschn. 11.1.5). Als Ursache für die Schulprobleme vermutet sie Schwierigkeiten in den für die Lebensphase Jugend konstitutiven Entwicklungsaufgaben, da sich diese negativ auf schulische

Leistungsfähigkeit auswirken. Ähnlich wie die Positionen 1 und 2 sieht auch Position 5 eine spezifische Jungenpädagogik als sinnvolle Maßnahme zur Problemlösung an. Darüber hinaus plädiert sie dafür, die Anzahl männlicher Lehrpersonen an Schulen zu erhöhen. Position 6 geht ebenfalls auf ein jungenspezifisches Problem ein (vgl. Abschn. 11.1.6). Allerdings fokussiert sie nur eine Teilgruppe der Jungen und zwar Jungen ohne oder mit einem niedrigen Schulabschluss. Diese betrachtet sie als Risikogruppe, da den Jungen dauerhafte Arbeitslosigkeit droht. Als zentrale Ursache sieht sie Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt an. In den letzten Jahren sind viele männlich konnotierte Berufe und Jobs im niedrigqualifizierten Bereich weggefallen. Um Jungen mit geringer Qualifikation eine berufliche Perspektive zu bieten, müssen Schulen – so die Forderung dieser Position – ihre Angebote zur Berufsorientierung und -vorbereitung verbessern.

Die Positionen 7, 7a und 7b problematisieren schließlich Geschlechteranforderungen. Damit gemeint sind soziale Normen, die Kindern und Jugendlichen vermitteln, dass sie sich jungen- bzw. mädchenstypisch zu verhalten haben. Geschlechteranforderungen werden über die Sozialisation vermittelt und in alltäglichen Interaktionen über Prozesse des *Doing Gender* aktualisiert (vgl. hierzu auch Kap. 5). Position 7 greift geschlechterübergreifend die Problematik dieser Anforderungen auf, die zwar die Gesellschaft als Ganzes betrifft, sich jedoch in der Schule auf spezifische Weise äußert und dort bestimmte Problemkonstellationen hervorruft (vgl. Abschn. 11.1.7). Ein Beispiel ist die geschlechtliche Konnotation von bestimmten Fächern und Lernaktivitäten, die dazu führt, dass sich Kinder und Jugendliche diesen geschlechtsadäquat zuordnen – unabhängig von ihren individuellen Dispositionen und Präferenzen. Insofern können Geschlechteranforderungen zu Einschränkungen der Personen und – im schlimmsten Fall – zu schädigendem Verhalten führen. Verhalten, das aus Geschlechteranforderungen resultiert und geschlechtstypisch ist, wird hier als Geschlechterinszenierung – speziell als Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsinszenierung – bezeichnet. Auf solch ein Männlichkeit bzw. Weiblichkeit inszenierendes Verhalten und dessen mögliche, schädigende Effekte auf Jungen bzw. Mädchen im schulischen Kontext gehen die Positionen 7a und 7b vertiefend ein (vgl. Abschn. 11.1.8 und 11.1.9). Position 7a nennt als eine geschlechtsbezogene Herausforderung für Jungen, dass sie sich zur Inszenierung von Männlichkeit provokant und störend im Unterricht verhalten, was zu schlechten Schulnoten führen kann. Demgegenüber sieht Position 7b Fleiß und Erfolg in der Schule als eine Anforderung an Mädchen, die zu Stress und Überforderung beim Lernen und dem Bearbeiten von Hausaufgaben führt. Gesundheitliche Probleme und selbstschädigendes Verhalten (z. B. Me-

dikamentenmissbrauch, *Borderline*) können die Folge sein, wenn der Druck oder die Belastung zu hoch wird. Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen werden insbesondere im Rahmen der geschlechtlichen Sozialisation und über die Dynamiken in gleichgeschlechtlichen *Peer Groups* (re)produziert. Aber auch in der Schule werden über Unterrichtsstrukturen und -materialien oder durch Lehrpersonen Geschlechteranforderungen an die Lernenden herangetragen und können insofern schädigende Verhaltensweisen auslösen. Als einen Lösungsansatz schlagen die drei Positionen vor, den Kindern und Jugendlichen sowie den Lehrpersonen Geschlechterkompetenz zu vermitteln, um Geschlechteranforderungen und schädigende Verhaltensweisen zu vermeiden, und die Verknüpfung von Geschlecht mit bestimmten Bereichen, Tätigkeiten etc. aufzulösen. In Tabelle 16 sind die neun Positionen sowie ihre zentralen Argumente und Themen noch einmal übersichtlich dargestellt. Daran anschließend wird in den Abschnitten 11.1.1 bis 11.1.9 die detaillierte Besprechung der Positionen vorgenommen.

Position	Zentrale Argumente und Themen	Abschnitt
1) Jungenbenachteiligung	<ul style="list-style-type: none"> • Benachteiligung von Jungen in der Schule, da ihre männlichen Bedürfnisse keine Berücksichtigung finden • Ursachen: Feminisierung des Bildungssystems und Mädchenförderung • Lösungsansätze: Jungenförderung, Erhöhung des Männeranteils an Schulen, Monoedukation 	11.1.1
2) Nachteile von Jungen	<ul style="list-style-type: none"> • Nachteile von Jungen in der Schule, da jungentypisches Verhalten abgewertet und sanktioniert wird • Ursache: Widerspruch zwischen Jungenverhalten und Ansprüchen der Lehrpersonen an gute Schüler • Lösungsvorschläge: Orientierung des Unterrichts an Jungenbedürfnissen, Standardisierung von Prüfungen 	11.1.2
3) Geschlechterstereotype Nutzung von Bildungsangeboten	<ul style="list-style-type: none"> • Einschränkungen von Jungen und Mädchen in der Schule aufgrund von Geschlechterstereotypen • Ursachen: Geschlechtliche Konnotation von Schulfächern, Schule, Aktivitäten etc.; Sozialisation • Lösungsansätze: Förderung in geschlechtsuntypischen Bereichen, zeitweise Monoedukation 	11.1.3

4) Stereotype geschlechtliche Zuschreibungen in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende werden in der Schule kontinuierlich mit Geschlechterstereotypen konfrontiert • Ursachen: Stereotype Darstellung in den Medien, einschränkende Bedingungen in der Schule • Lösungsansätze: Geschlechtsbewusste Pädagogik, Überarbeitung von pädagogischen Angeboten 	11.1.4
5) Schwierigkeiten von Jungen bei den Entwicklungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Jungen als „Bildungsverlierer“ • Ursachen: Schwierigkeiten in den für die Lebensphase Jugend konstitutiven Entwicklungsaufgaben • Lösungsansätze: spezielle Jungenförderung, Erhöhung der Anzahl männlicher Lehrpersonen 	11.1.5
6) Risikogruppe der männlichen Geringqualifizierten	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Teilhabe von gering qualifizierten Jungen ist gefährdet • Ursache: Wegfall vieler klassisch männlicher Berufe und Jobs im niedrigqualifizierenden Bereich • Lösungsansätze: Verbesserung der schulischen Berufsorientierung und Vermittlung von Bewältigungskompetenz 	11.1.6
7) Einschränkende Geschlechteranforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Einschränkung der individuellen Entwicklung und Selbstbestimmung durch Geschlechteranforderungen • Ursachen: Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, <i>Doing Gender</i> • Lösungsansätze: Auflösung der geschlechtlichen Konnotation von Bereichen, Tätigkeiten etc.; Geschlechteranforderungen in der Schule minimieren 	11.1.7
7a) Schädigende Männlichkeitsinszenierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdschädigung bei Jungen • Ursachen: Sozialisation und Dynamiken in Jungen- und Männergruppen, Männlichkeitsanforderungen • Lösungsansätze: Entlastung von Männlichkeitsanforderungen, Genderkompetenz 	11.1.8
7b) Schädigende Weiblichkeitsinszenierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdschädigung bei Mädchen • Ursachen: Sozialisation und Dynamiken in Mädchen- und Frauengruppen, Weiblichkeitsanforderungen • Lösungsansätze: Entlastung von Weiblichkeitsanforderungen, Genderkompetenz 	11.1.9

Tabelle 16: Überblick über die neun Positionen

11.1.1 Position 1: Jungenbenachteiligung

Problembeschreibung

Die zentrale These dieser Position besteht darin, dass Jungen gegenwärtig im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind (vgl. Tischner 2012, 382, 385 etc.; Tischner & Matzner 2012,

9; Guggenbühl 2012, 142; Meier 2015, 106; Matzner & Tischner 2012, 421; Köhler 2012, 366). Sie betont, dass Jungen in der Schule durchschnittlich schlechter abschneiden als Mädchen und tendenziell geringere Schulabschlüsse als diese erlangen (vgl. Tischner 2012, 382; Tischner & Matzner 2012, 8-9; Guggenbühl 2012, 141-142; Matzner & Tischner 2012, 421).

„Es trifft in der Tat zu, dass die Jungen gegenüber den Mädchen in puncto Schulleistungen und Schulerfolg deutlich ins Hintertreffen geraten sind. Und es trifft weiter zu, dass diese Unterschiede wesentlich durch eine »systematische Benachteiligung« der Jungen gegenüber ihren Mitschülerinnen bedingt sind (Fthenakis 2007).“ (Matzner & Tischner 2008, 9; ähnlich bei Tischner & Matzner, 10; Tischner 2012, 382, 387; Guggenbühl 2012, 142; Matzner & Tischner 2012, 421)

Die schlechteren Bildungsergebnisse der Jungen führt Position 1 auf die gegenwärtigen pädagogischen Rahmenbedingungen zurück, die sie für Jungen als ungeeignet ansieht (vgl. Tischner & Matzner 2012, 10; Matzner & Tischner 2012, 422). Jungen würden in der Schule „massenhaft scheitern“ (Matzner & Tischner 2008, 10), weil sie sich dort „fremd, mitunter wie im Feindesland“ (ebd.) fühlten. Die Schule habe sich zu einer „Institution mit einer »mütterlichen« Hegemonialkultur« [sic!]“ (Tischner & Matzner 2008, 10) entwickelt, die für Jungen ein „Ort des Leidens“ (Guggenbühl 2012, 140) oder sogar ein „Gefängnis“ (ebd.) darstelle.

Den Grund, warum sich Jungen in der Schule nicht wohl fühlen, sieht Position 1 darin, dass sie dort gegenwärtig als Jungen nicht respektiert werden und ihr Naturell nicht ausleben dürfen (vgl. Matzner & Tischner 2008, 10; Guggenbühl 2012, 156; Matzner & Tischner 2012, 422).

„Jungentypisches Verhalten wird unterdrückt, sanktioniert und pathologisiert [...].“ (Matzner & Tischner 2008, 10; ähnlich bei Guggenbühl 2012, 156; Tischner & Matzner 2012, 10; Tischner 2012, 384-385)

Sie kritisiert, dass Schulen nicht auf die Bedürfnisse von Jungen eingehen, sondern an den Interessen und Fähigkeiten von Mädchen ausgerichtet sind. Die mangelnde Berücksichtigung und Wertschätzung männlicher Eigenschaften und Bedürfnisse führt laut Position 1 dazu, dass Jungen ihre Potenziale nicht ausreichend entwickeln können (vgl. Tischner 2012, 386; Guggenbühl 2012; Matzner & Tischner 2012, 423).

Erklärungsansätze

Die Benachteiligung von Jungen in der Schule wird von dieser Position als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses eingeordnet, der durch einseitige Frauenförderung sowie die Vernachlässigung männlicher Problemlagen gekennzeichnet ist (vgl. Tischner 2012, 396; Tischner & Matzner 2012, 9; Köhler 2012, 366). Die Bildungsbenachteiligung der Jungen wird damit als Symptom einer gesellschaftlichen Krise angesehen (vgl. Matzner & Tischner 2008, 9). Durch die „enge Verflochtenheit von feministischer Ideologie und Staat“ (Tischner 2012, 393) hat sich, so Position 1, ein „Staatsfeminismus“ (ebd.) entwickelt. Im Rahmen dessen werden politische Maßnahmen, wie das *Gender Mainstreaming*¹⁷⁴, welche eigentlich zur Erreichung von Geschlechtergerechtigkeit dienen sollten, lediglich auf die Bedarfe oder gesellschaftlichen Belange von Frauen ausgerichtet (vgl. Tischner 2012, 388; Meier 2015, 230). Hierdurch ist ein gesellschaftlicher Zustand erreicht worden, in dem Frauen privilegiert sind (vgl. Tischner 2012, 388). Das Männliche ist demgegenüber in den letzten Jahrzehnten stark abgewertet worden (vgl. Matzner & Tischner 2008, 9-10; Köhler 2012, 366).

„Ob in der Werbung, in Kultur und Medien, in der öffentlichen und nicht selten auch in der wissenschaftlichen Geschlechterdebatte, die Männer werden unbedacht und pauschal diffamiert und verächtlich gemacht (Amendt 2008).“ (Matzner & Tischner 2008, 9)

Die Jungen bekämen „diese Demontage des Ansehens ihres Geschlechts in der Schule tagtäglich zu spüren“ (Matzner & Tischner 2008, 10). Dies wirkt sich negativ auf ihre männliche Identitätsentwicklung und ihr schulisches Selbstvertrauen aus (vgl. Matzner & Tischner 2008, 10).

Position 1 sieht Veränderungen in den schulischen Rahmenbedingungen als weitere Ursachen dafür an, dass Jungen im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen als Mädchen erbringen (vgl. Tischner & Matzner 2012, 10; Matzner & Tischner 2012, 421; Köhler 2012, 377). Dabei verweist sie vor allem auf zwei Entwicklungen: Als Erstes auf die sogenannte Feminisierung des Erziehungs- und Bildungswesens und als Zweites auf die Umsetzung der Koedukation. Mit dem Begriff der Feminisierung bezieht sich diese Position zunächst auf das zahlenmäßige Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehr- und Erziehungspersonen. Sie kritisiert, dass Kinder in der frühkindlichen Bildung und in der Grundschule vornehmlich von weiblichem Erziehungs- und Lehrpersonal betreut und unterrichtet werden (vgl. Tischner 2012, 384; Meier 2015, 104). Dies bezeichnet sie als „quantitative Hegemonie weiblicher

¹⁷⁴ Für eine Erläuterung und Einordnung politischer Maßnahmen der Frauenförderung und des *Gender Mainstreamings* vgl. Abschnitt 6.1.1.

Fachkräfte“ (Tischner 2012, 384) oder als „weibliche Übermacht“ (ebd., 385), von der Jungen unterdrückt werden (vgl. ebd.).

Ergänzend dazu meint diese Position mit Feminisierung eine bestimmte Schul- und Unterrichtskultur, im Rahmen derer typisch weibliche Attribute und Verhaltensweisen gefördert und typisch männliche Attribute und Verhaltensweisen vernachlässigt bzw. abgelehnt werden. In diesem Zusammenhang spricht Position 1 davon, dass sich die Schule zu einem weiblichen Biotop (vgl. Guggenbühl 2012) mit einer „mütterlichen Hegemonialkultur“ (Tischner & Matzner 2008, 10) entwickelt hat. Konkret äußert sich die Feminisierung demnach z. B. in der Bevorzugung kooperativer Arbeits- und Sozialformen und der Fokussierung selbstregulierten Lernens (vgl. Matzner & Tischner 2012, 430-436). Diese gelten als mädchenfreundlich, während Wettbewerb und Fremdregulierung im Sinne einer stärkeren Anleitung und Begleitung durch Lehrpersonen jungentypischen Lernattributen und -präferenzen entgegenkommen (vgl. Tischner 2012, 385; Guggenbühl 2012, 152-154; Matzner & Tischner 2012, 430 ff.). Dass in Schulen gegenwärtig eine „Tendenz zur Konfliktvermeidung“ (Tischner 2012, 385) vorherrscht, bezeichnet diese Position deswegen als „Harmonieterror“ (Matzner & Tischner 2012, 436) gegenüber Jungen.

„Ein Blick auf die Entwicklung der Schule in den letzten Jahrzehnten zeigt, dass viele Neuerungen der weiblichen Psychologie entgegenkommen: individuelle Lernziele statt Ausrichtung auf Gruppennormen, Beurteilungsgespräche statt nackter Noten, Teamarbeit anstelle von Einzelleistungen. [...] Nicht zuletzt lässt die Suche nach Harmonie keinen Raum für Konfrontation und Wettbewerb. [...] Die Schulen haben sich schleichend zu einem Biotop entwickelt, das den Bedürfnissen der Knaben kaum mehr gerecht wird.“ (Guggenbühl 2001, o. S.; zit. nach Tischner 2012, 385; ähnlich bei Matzner & Tischner 2012, 430 ff.)

Da Position 1 Mädchen und Jungen gegensätzliche Lernattribute und -präferenzen zuweist, steht sie der Koedukation kritisch gegenüber. Sie hält es für schwierig, beiden Geschlechtern im Rahmen der Koedukation gleichzeitig gerecht zu werden (vgl. Tischner 2012, 398; Matzner & Tischner 2012, 431; Guggenbühl 2012, 144; Meier 2015, 229-230). In diesem Dilemma ist – aus Sicht dieser Position – über die letzten Jahrzehnte hinweg überwiegend auf die Interessen von Mädchen eingegangen worden. Jungeninteressen wurden hingegen vernachlässigt (vgl. Tischner 2012, 398; Matzner & Tischner 2012, 422).

Verantwortung

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, sieht Position 1 die Feminisierung als hauptursächlich für die schulischen Probleme von Jungen an. Demnach kommen weibliche Lehrpersonen mit Jungen oft nicht gut zurecht und können diese nicht hinreichend fördern, weil ihnen das Verständnis für die männliche Sozialisation und jungentypische Eigenarten fehlt (vgl. Tischner 2012, 384). Beispielsweise können Lehrerinnen i. d. R. nicht nachvollziehen, warum Jungen sich raufen oder gegenseitig beweisen wollen, wer der Beste (Schnellste, Stärkste etc.) ist. Männlichen Lehrkräften wird hingegen eingeräumt, sich besser in Jungen hineinversetzen zu können und mehr Verständnis dafür aufzubringen, wie diese sich ausdrücken und lernen. Deswegen plädiert diese Position dafür, Jungen von männlichen Pädagogen unterrichten zu lassen, die jungentypische Lern- und Verhaltensweisen würdigen und ihnen als Vorbilder dienen (vgl. Tischner 2012, 385).

„Damit Jungen in ihrer naturwüchsigen Vitalität durch die weibliche Übermacht nicht vollends unterdrückt werden, bräuchten sie »gleichgeschlechtliche Vorbilder. Es ist wichtig, dass Männer eine schützende Hand über Jungen legen.“ (Walther 2006, 19, zit. n. Tischner 2012, 385)

Obwohl diese Position sehr deutlich auf die Problematik der (ausschließlich) weiblichen Erziehung und Unterrichtskultur hinweist, versteht sie ihre Argumentation nicht als Kritik gegenüber weiblichen Lehrkräften und ihrer Arbeit mit Jungen. Sie betont das Engagement weiblicher Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit mit Jungen. Zudem geht sie davon aus, dass Lehrerinnen und Erzieherinnen i. d. R. bestrebt darin sind, Jungen genauso wie Mädchen zu fördern und ihnen eine gute Erziehung und Bildung ermöglichen wollen (vgl. Tischner 2012, 386; Tischner & Matzner 2012, 10).

„Um möglichen Missverständnissen zu begegnen, sei betont, dass weibliche Lehrkräfte, auch für Jungen, in der Regel eine sehr engagierte und wertvolle Erziehungs- und Bildungsarbeit leisten.“ (Tischner 2012, 386; ähnlich bei Tischner & Matzner 2012, 10)

Die Effektivität der pädagogischen Förderung sieht diese Position allerdings durch die Geschlechtlichkeit begrenzt. Auch wenn weibliche Lehrkräfte es gut mit Jungen meinen, sind sie demnach nur begrenzt dazu in der Lage, männliche Lerneigenarten und Charakteristika in der Persönlichkeit nachzuvollziehen und können sie deswegen nicht ausreichend fördern. Hinzu kommt, dass Lehrerinnen sich nicht als soziale Rollenmodelle für Jungen eignen (vgl. Tischner 2012, 386; Tischner & Matzner 2012, 10).

Die Verantwortung für die gegenwärtige Situation von Jungen in der Schule schreibt diese Position vor allem der (profeministischen) Bildungspolitik zu. Diese hat, so die Annahme der Position, über Jahrzehnte einseitig Mädchenförderung betrieben und die Feminisierung begünstigt. Jungen wurden als Zielgruppe vernachlässigt und ihre Probleme ignoriert (vgl. Tischner & Matzner 2012, 10; Matzner & Tischner 2008, 10; Köhler 2012). Die Position kritisiert zudem die Sozialwissenschaften (Geschlechterforschung, Pädagogik o. ä.), die aufgrund ihrer ideologischen Ausrichtung – so die Einschätzung von Position 1 – schulische Jungenprobleme ebenfalls negieren bzw. negiert haben, sodass kaum empirische Studien in diesem Themenfeld existieren und es von Seiten der Wissenschaft an Lösungsvorschlägen zur Verbesserung der Situation mangelt (vgl. Tischner 2012, 387, 390; Tischner & Matzner 2012, 9). Ein zentraler Kritikpunkt in Richtung der feministischen Schulforschung besteht weiterhin darin, dass diese die unterschiedliche Psychologie von Jungen und Mädchen vernachlässigt (vgl. Guggenbühl 2012, 156).

Lösungsvorschläge

Diese Position plädiert für die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Tischner 2012, 398; Matzner & Tischner 2012, 424). Im Vordergrund soll die Frage stehen, was Jungen und Männer (bzw. Mädchen und Frauen) brauchen, um ihre Ziele zu erreichen¹⁷⁵ (vgl. Tischner 2012, 396; ähnlich bei Meier 2015, 229-230). Mit Bezug auf Aristoteles wird gefordert: „Jedem Geschlecht das Seinige“ bzw. „das ihm Gemäße“ (Tischner 2012, 397) zu gewähren. Dies soll auch als Leitlinie zur Gestaltung pädagogischer Maßnahmen gelten. Mädchen und Jungen sollen demnach in der Schule unterschiedlich behandelt werden. Beide Gruppen erhalten ihrer jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnisse entsprechend eine besondere pädagogische Förderung und Rahmung, d. h. es wird eine Jungen- und eine Mädchenpädagogik umgesetzt (vgl. Tischner 2012, 395-398; Meier 2015, 229-230; Matzner & Tischner 2012, 423-424).

„Jungen und Mädchen benötigen aufgrund ihrer je unterschiedlichen Disposition eine je unterschiedliche Art des Unterrichtens, unterschiedliche Unterrichtsinhalte, -methoden und -materialien, um ihr Interesse zu wecken, ihre Potenziale umzusetzen und der je

¹⁷⁵ Es wird nicht eindeutig ausgeführt, was mit „ihren Zielen“ gemeint ist. Da die „Arbeitsteilung von Mann und Frau“ (Eibl-Eibesfeld 2004, 409; zit. n. Tischner 2012, 396)) jedoch als sinnvoll und logisch angesehen (vgl. Tischner 2012, 396) und die Zeit vor 1970 als positiv hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse beschrieben wird (vgl. Matzner & Tischner 2008, 10), lässt sich vermuten, dass dahinter ein traditionelles Geschlechterbild steht, in dem die Frauen dem privaten Raum und Männer der öffentlichen Sphäre zugeordnet werden.

nach Geschlecht unterschiedlichen Art des Lernens gerecht zu werden.“ (Tischner & Matzner 2008, 11)

Begründet wird diese Forderung unter Bezugnahme auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Tischner & Matzner 2012, 11; Meier 2015, 230-231) und alltägliche Erfahrungen (vgl. Tischner 2012, 396; Guggenbühl 2012, 151), denen zufolge es wesentliche natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt (vgl. Tischner 2012, 396; Guggenbühl 2012; Meier 2015).

Zur Beseitigung der Jungenbenachteiligung an Schulen fordert Position 1, dass die natürlichen Bedürfnisse (z. B. Bewegungsdrang) und typischen Verhaltensweisen von Jungen bei der Gestaltung und Umsetzung von Unterricht berücksichtigt werden (vgl. Tischner & Matzner 2012, 14; Guggenbühl 2012, 144; Tischner 2012, 397-398). Dabei geht die Position beispielsweise von den folgenden Annahmen aus:

„So weiß man aufgrund vereinzelter Untersuchungen (Diefenbach 2008, S. 104) und aus der Erfahrung des unterrichtlichen Alltags, dass Jungen auf klare Strukturen und Anweisungen, eine engmaschige Führung, transparente Lernziele und häufige Rückmeldungen gut ansprechen, dass sie ausreichende Bewegungsmöglichkeiten benötigen, dass es sie motiviert, sich mit ihren Mitschülern zu messen, und dass sie sich für Unterrichtsinhalte begeistern können, die mit Naturphänomenen, Technik, kühnen Projekten, Entdeckungen, Abenteuern, Sport und anderen Sachthemen zu tun haben.“ (Tischner 2012, 397-398)

Weiterhin setzt sich Position 1 für die Etablierung einer ‚väterlichen‘ Unterrichtskultur ein, die auf typisch männlichen Werten basiert (vgl. Tischner 2012, 385). Die Umsetzung einer solchen jungenförderlichen Unterrichtskultur soll durch männliche Pädagogen, die die nötige Authentizität hierfür besitzen, erfolgen. Aufgrund ihres Geschlechts bringen männliche Lehrkräfte das nötige Verständnis für die Lernvoraussetzung und Bedürfnisse von Jungen mit und können dieses in die Unterrichtsgestaltung einfließen lassen, sodass Jungen eine auf sie abgestimmte Unterstützung erfahren und die Schule erfolgreich durchlaufen können (vgl. Tischner 2012, 385-386; Matzner & Tischner 2012, 435-436).

Aus schul- bzw. unterrichtsorganisatorischer Perspektive eignet sich zur Umsetzung der oben genannten Maßnahmen prinzipiell die Monoedukation am besten, d. h. entweder die Einführung monoedukativer Klassen oder die Gründung von Mädchen- und Jungenschulen. Position 1 legt sich dahingehend allerdings nicht fest. Die Abschaffung der Koedukation wird nicht oder zumindest nicht umfassend gefordert, wengleich man dies vor dem Hintergrund der Einschätzung, dass Mädchen und Jungen eine unterschiedliche Art der Unterrichtung

sowie unterschiedliche Unterrichtsinhalte, -materialien und -methoden benötigen (s. o.), logisch schlussfolgern könnte. Die Position setzt sich aber dafür ein, die Koedukation auf ihre Eignung für Jungen zu prüfen (vgl. Meier 2015, 130; Tischner 2012, 398) und Jungenschulen bzw. -klassen als alternatives Angebot zu gründen, sodass Eltern ihre Söhne monoedukativ unterrichten lassen können, wenn sie dies möchten (vgl. Tischner 2012, 398; Matzner & Tischner 2012, 431).

In Bezug auf die Erziehungswissenschaften formuliert Position 1 die Aufforderung, eine Pädagogik und Didaktik zu gestalten, die beiden Geschlechtern gerecht wird (vgl. Guggenbühl 2012, 157; Meier 2015, 229-230). Um dies zu erreichen, hält sie eine Neuorientierung und -organisation der Disziplin für notwendig. Es soll verstärkt empirisch geforscht (vgl. Meier 2015, 230) und Erkenntnisse der Biowissenschaften o. ä. berücksichtigt werden (vgl. Tischner & Matzner 2012, 10-11). „Das Wissen über Jungen, ihre pädagogischen Bedürfnisse und pädagogischen Zugangsweisen“ (Matzner & Tischner 2008, 10) muss aus Sicht dieser Position erheblich erweitert werden. Zudem setzt sie sich dafür ein, dass sich innerhalb der jungendpädagogischen Diskussion die Perspektive und der Duktus verändern (vgl. Tischner & Matzner 2012, 14; Meier 2015, 231; Köhler 2012). Jungen sollen hier nicht als defizitäre Wesen, denen richtige Verhaltensweisen beigebracht werden müssen, angesehen und dargestellt werden (vgl. Guggenbühl 2012, 156; Köhler 2012, 367). Es sei ein „deutlich vernehmbar jungenfrendliche[r] Ton [...], [ein] ‚Indianerton‘“ (Meier 2015, 232) erforderlich.

11.1.2 Position 2: Bildungsnachteile von Jungen

Problembeschreibung

Die zentrale These dieser Position besteht darin, dass im deutschen Bildungssystem Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen bestehen (vgl. Diefenbach 2010a, 248; Diefenbach 2010b, 129; Diefenbach 2012b, 117; Diefenbach & Klein 2002; Diefenbach 2011, 355). Als Beleg hierfür nennt Position 2 verschiedene Indikatoren: Die schlechteren Schulleistungen, die geringeren Übergangsempfehlungen und die niedrigeren formalen Bildungsabschlüsse etc. von Jungen im Vergleich zu Mädchen (vgl. Diefenbach 2012b, 109 ff.; Diefenbach 2010a, 248; Diefenbach 2010b, 130ff.; Diefenbach 2011, 335; Diefenbach & Klein 2002).

„Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass anhand aller gängigen Maße für Schulerfolg erhebliche Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen bestehen. »Geschlecht ist somit nach wie vor ein Faktor für Schullaufbahn und Schulerfolg« (Kottmann 2006, S. 162), jedoch mit umgekehrtem Vorzeichen, als dies in den 1960er-Jahren der Fall war, als Ralf Dahrendorf Bildung als Bürgerrecht definierte und das katholische Arbeitermädchen vom Lande als statistisch begründete Kunstfigur der Bildungsbenachteiligung kreierte (Dahrendorf 1965). Heute sind es Jungen, die auf allen Stufen der Schullaufbahn Nachteile haben.“ (Diefenbach 2012b, 117; ähnlich bei Diefenbach 2010a, 248)

Die genannten Unterschiede zuungunsten von Jungen bestehen in Deutschland für alle Altersgruppen, Sozialschichten und Nationalitäten (vgl. Diefenbach 2010b, 140; Diefenbach 2012b, 118), aus Sicht dieser Position aber insbesondere für Jungen aus der gesellschaftlichen Mitte (vgl. Diefenbach 2012b, 118).¹⁷⁶ Die Unterschiede in den Noten, Abschlüssen, Übergangsempfehlungen etc. gehen – so Position 2 – auf die Bewertungen von männlichen *und* weiblichen Lehrkräften zurück. Sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer schätzen Jungen in Bezug auf ihre Leistungen im Unterricht schlechter ein als Mädchen. Position 2 betont allerdings, dass männliche Lehrpersonen Jungen durchschnittlich etwas besser als weibliche Lehrpersonen bewerten (vgl. Diefenbach 2010a, 264).

Die schiefe Verteilung in Bezug auf Geschlecht kritisiert Position 2 vor dem Hintergrund des meritokratischen Prinzips (vgl. Diefenbach 2012a, 140; Diefenbach 2010a, 246), dem sich das formale Bildungssystem verpflichtet hat. Bildungserfolg soll demnach von der individuellen Leistungsbereitschaft und dem individuellen Leistungsvermögen abhängen und nicht von der Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Diefenbach 2012a, 140; Diefenbach 2010a, 246-247). Da jedoch Schulleistungen, Bildungsabschlüsse, Übergangsempfehlungen etc. nicht gleich auf beide Geschlechter verteilt sind, sondern die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht die Chancen auf Bildungserfolg deutlich verbessert, liegt laut Position 2 eine Verletzung des meritokratischen Prinzips zum Nachteil von Jungen vor (vgl. Diefenbach 2012a, 140; Diefenbach 2010a, 246-247).

Erklärungsansätze

Position 2 erklärt die Nachteile von Jungen in der Schule mit einem Passungsproblem zwischen schulischen Verhaltenserwartungen und dem Verhalten männlicher Schüler im Unterricht. Hier sieht sie deutliche Differenzen, die sich zum Nachteil schulischer Leistungen von

¹⁷⁶ Diese Argumentation ist insofern kennzeichnend für diese Position, da im Diskurs sonst häufig von einer besonderen Benachteiligung von Jungen aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund o. ä. gesprochen wird (vgl. auch Abschn. 12.1.2).

Jungen auswirken (vgl. Diefenbach 2012b, 120-122; Diefenbach 2010a, 263-267; Diefenbach 2010b, 135). Die Argumentation dieser Position stützt sich im Wesentlichen¹⁷⁷ auf Erkenntnisse aus US-amerikanischen Studien¹⁷⁸ und auf das Konzept des ‚guten Schülers‘ von Howard Becker (1952) (vgl. Diefenbach 2012b, 120; Diefenbach 2010a, 263-266; Diefenbach 2010b, 136).

Dem Konzept des ‚guten Schülers‘ folgend schätzen Lehrpersonen ihre Schüler*innen als ‚gut‘ ein, wenn diese es den Lehrpersonen ermöglichen, ihre Arbeit ‚gut‘ zu machen (vgl. Diefenbach 2010a, 263). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Lehrpersonen Schüler*innen erfolgreich motivieren und disziplinieren oder sie zum Lernerfolg führen können. Als ‚schlechte‘ Schüler*innen werden hingegen vor allem diejenigen wahrgenommen, aufgrund derer Lehrpersonen ihre Arbeit nicht effizient und reibungslos erledigen können (vgl. Diefenbach 2010a, 263).

„[...] und wann die Arbeit effizient erledigt ist, hängt nicht nur von den persönlichen Überzeugungen einzelner Lehrkräfte ab, sondern vom organisatorischen Kontext der Schule und dem pädagogischen Diskurs, der den Schulalltag prägt.“ (Diefenbach 2010a, 263)

Aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation weisen Jungen und Mädchen unterschiedliche Verhaltensstile auf (vgl. Diefenbach 2012b, 120; Diefenbach 2010a, 264; Diefenbach 2010b, 136). Die Verhaltensstile von Mädchen entsprechen tendenziell den schulischen Anforderungen und den Erwartungen von Lehrpersonen an eine gute Schülerin (vgl. Diefenbach 2012b, 120; Diefenbach 2010a, 264; Diefenbach 2010b, 136). Demgegenüber bestehen deutliche Unterschiede zwischen den schulischen Ansprüchen an einen ‚guten‘ Schüler und den typischen Verhaltensstilen von Jungen (vgl. Diefenbach 2010a, 263-264; Diefenbach 2012b, 120; Diefenbach 2010b, 136). Aus diesem Grund ist es für sie deutlich schwerer, den Erwartungen an einen ‚guten‘ Schüler zu entsprechen (vgl. Diefenbach 2010a, 264). Wenn die Erwartungen der Lehrpersonen an einen ‚guten‘ Schüler jedoch enttäuscht werden, wirkt sich dies negativ auf die Lehrer-Schüler-Interaktion sowie die Bewertung aus.

¹⁷⁷ Darüber hinaus wird auf die Ergebnisse einer deutschen Studie (Berg et al. 2006) rekurriert, die ähnliche Zusammenhänge für Deutschland aufzeigen konnte (vgl. Diefenbach 2012b, 121-122).

¹⁷⁸ Die Forschungslage in Deutschland wird hinsichtlich dieser Thematik als unzureichend eingeschätzt und deswegen im Wesentlichen nicht berücksichtigt (vgl. Diefenbach 2012b, 109; Diefenbach 2012a, 133; Diefenbach 2011, 356; Diefenbach 2010a, 267; Diefenbach & Klein 2002, 939).

Die Lehrpersonen nehmen Jungen als schlechte(re) Schüler wahr, fördern sie weniger und geben ihnen schlechte(re) Noten (vgl. Diefenbach 2010a, 264).

Verantwortung

Position 2 geht davon aus, dass die Ansprüche an ‚gute‘ Schüler*innen vor allem durch den pädagogischen Diskurs¹⁷⁹ geprägt sind. Der pädagogische Diskurs ist in zwei Teildiskurse untergliedert: In den lehrbezogenen Diskurs und in den regulativen Diskurs (vgl. Diefenbach 2010a, 263).

Der lehrbezogene Diskurs enthält „u. a. Vorstellungen darüber [...], wie Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden können und sollen und wie Schüler gemäß ihres Leistungsniveaus oder ihrer Leistungsfähigkeit gruppiert werden können und sollen. Der regulative Diskurs beinhaltet Fragen der notwendigen und erwartbaren Disziplin und der Disziplinierung.“ (Diefenbach 2010a, 263)

Beide Teildiskurse formulieren Erwartungen an das Verhalten ‚guter‘ Schüler*innen und haben Einfluss auf Verhaltensnormen, die einzelne Schulen und Lehrpersonen als bindend für ihren Schul- und Unterrichtsalltag festlegen (vgl. Diefenbach 2010a, 263-264). Die Anforderungen verändern sich im Zeitverlauf, da sich auch der pädagogische Diskurs entsprechend gesellschaftlicher Entwicklungen verändert und seine Erwartungen reformuliert. Über die letzten Jahrzehnte haben sich die Verhaltensideale zum Nachteil von Jungen entwickelt (vgl. Diefenbach 2010a, 263-264; Diefenbach 2010b, 135). Nun werden „mehr als früher Verhaltensweisen und Merkmale präferiert, die in der weiblichen Sozialisation eine größere Rolle spielen als in der männlichen“ (Diefenbach 2010b, 135). Beispielsweise wird soziale und emotionale Intelligenz, die vor allem im Rahmen der weiblichen Sozialisation erlernt wird, inzwischen als sehr bedeutsam eingeschätzt (vgl. Diefenbach 2010a, 264).

Position 2 geht davon aus, dass die durch den pädagogischen Diskurs festgelegten Verhaltensnormen und Ansprüche an ‚gute‘ Schüler*innen geschlechterunabhängig von allen Lehrpersonen berücksichtigt werden. Ebenso nimmt sie an, dass sowohl weibliche als auch männliche Lehrpersonen ihre Arbeit gut machen und Unterricht effizient durchführen wollen (vgl. Diefenbach 2010a, 264). Entsprechend stellen Lehrkräfte beider Geschlechter deutliche Differenzen zwischen ihren Verhaltenserwartungen und dem von Jungen gezeigten Verhalten im Unterricht fest und nehmen wahr, dass Mädchen in dieser Hinsicht die besseren Schülerinnen sind, da sie ihnen die Arbeit erleichtern. Aus Sicht von Position 2 erklären

¹⁷⁹ Bei der Beschreibung dieser Position wird der Diskursbegriff in Orientierung an Diefenbach (2010, 263ff.) verwendet, die sich auf die Theorie Bernsteins (2000) bezieht.

diese Argumente und Zusammenhänge, warum sowohl weiblich als auch männliche Lehrpersonen Jungen tendenziell schlechter bewerten als Mädchen (vgl. Diefenbach 2010a, 264).

Die Beobachtung, dass Lehrer Jungen nichtsdestotrotz weniger schlechte Noten geben als Lehrerinnen, erklärt Position 2 mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation, die männliche Lehrpersonen ebenso durchlaufen sind wie Jungen. Position 2 nimmt an, dass daraus ein gewisses Verständnis für die von Jungen gezeigten Verhaltensweisen resultiert. Demzufolge können männliche Lehrpersonen das Verhalten von Jungen besser als weibliche Lehrkräfte nachvollziehen, weil sie ähnlich sozialisiert sind (vgl. Diefenbach 2010a, 264).

Lösungsvorschläge

Position 2 setzt sich dafür ein, dass schulische Nachteile von Jungen abgebaut werden. Um den zentralen Mechanismus zu beseitigen, der aus ihrer Sicht für die schlechteren Bildungsergebnisse von Jungen im Vergleich zu Mädchen verantwortlich ist, hält Position 2 strukturelle Veränderungen für erforderlich (vgl. Diefenbach 2012b, 122-123). Dies soll insbesondere an den Stellen erfolgen, an denen Geschlechterungleichheiten bereits sichtbar geworden sind:

„Konsens sollte jedoch darüber bestehen, dass dort, wo Jungen in der Schule diskriminiert werden, Handlungsbedarf besteht. Dies ist insbesondere bei der Überstellung auf Sonderschulen und hier besonders in bestimmte Förderschwerpunkte der Fall, die zugunsten integrativen Unterrichts aufgegeben werden könnte, aber auch bei der Grundschulempfehlung und der weniger günstigen Benotung von Jungen als von Mädchen gemessen an ihren Testleistungen.“ (Diefenbach 2012b, 123)

Insbesondere gilt es zu verhindern, dass Jungen schlechter bewertet werden als es ihrem Leistungsniveau angemessen ist. Da dies entsprechend des von dieser Position eingebrachten Erklärungsansatzes vor allem darauf zurückzuführen ist, dass sich Jungen im Unterricht anders verhalten, als es Lehrpersonen von einem ‚guten‘ Schüler erwarten, schlägt Position 2 eine stärkere Formalisierung und Standardisierung von Prüfungen und Entscheidungsverfahren sowie die Einbindung unabhängiger Gremien in den Prüf- und Bewertungsprozess vor. So kann sichergestellt werden, dass nur die fachliche Leistung in die Bewertung einfließt und dass das Verhalten im Unterricht keinen Einfluss auf die Bewertung nimmt (vgl. Diefenbach 2012b, 122-123; Diefenbach 2010, 141).

Als eine weitere Maßnahme zur Verringerung der schulischen Nachteile von Jungen schlägt Position 2, ähnlich wie Position 1, vor, bei der Gestaltung von Unterricht sehr viel stärker als bislang auf die Lernbedürfnisse von Jungen einzugehen. Sie weist darauf hin, dass Jungen anders lernen als Mädchen und davon profitieren, wenn Unterricht stärker strukturiert wird. Zu diesem Zweck müssen Lehrpersonen – so Position 2 – klare Anweisungen und Regeln formulieren und dafür sorgen, dass diese eingehalten werden. Außerdem lernen Jungen nach Ansicht von Position 2 besser, wenn es im Unterricht viele Wettbewerbselemente gibt und häufig Pausen gemacht werden (vgl. Diefenbach 2012b, 123). Position 2 hält es aus einer Verteilungsperspektive für gerechter, wenn Unterricht auf diese Weise jungenförderlicher gestaltet wird. Allerdings weist sie darauf hin, dass eine solche Umgestaltung von Unterricht aus einer umfassenden pädagogischen Förderperspektive nicht optimal ist, da Mädchen hierdurch benachteiligt werden:

„Würde der Schulalltag entsprechend gestaltet, so könnte der Schulerfolg von Jungen vermutlich befördert werden, dies allerdings auf Kosten des Bildungserfolgs von Mädchen. Damit würde eine gleichmäßigere Verteilung von Schulerfolg auf beide Geschlechter erreicht, was aufgrund der großen Wichtigkeit von formaler Bildung für die Lebenschancen zwar für mehr Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern sorgen würde, aber nicht unbedingt dafür, dass das Potenzial sowohl von Jungen als auch von Mädchen im Zuge schulischer Bildung möglichst weit entwickelt werden kann.“ (Diefenbach 2012b, 122-123)

Zudem hebt Position 2 die Grenzen solcher didaktischer Maßnahmen in ihrer Wirkung auf den Bildungserfolg hervor. Da die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den Bildungsergebnissen aus Sicht dieser Position weniger auf Leistungsunterschieden beruhen, sondern vor allem auf Unterschiede in den Bewertungen der Lehrkräfte zurückgehen, müssen Maßnahmen auch an diesem Punkt angesetzt werden, um sichtbare Veränderungen herbeiführen zu können und das zentrale Problem zu lösen.

11.1.3 Position 3: Geschlechterstereotype Nutzung von Bildungsangeboten

Problembeschreibung

Position 3 identifiziert als zentrales Problem, dass Mädchen und Jungen Bildungsangebote nicht entsprechend ihrer individuellen Präferenzen und ihres individuellen Leistungsvermögens nutzen, sondern in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen. Demnach strengen sich Mädchen und Jungen vor allem in solchen Bereichen an, die sie als

geschlechtstypisch empfinden, und vernachlässigen Bereiche, die sie dem Gegengeschlecht zuordnen. Dadurch entstehen geschlechtsabhängige Defizite in bestimmten Bildungsbereichen, was diese Position als problematisch für die weitere schulische und berufliche Laufbahn der Kinder und Jugendlichen erachtet (vgl. Kessels 2005, 158; Hannover et al. 2017, 201-202; Hoppe & Nyssen 2004, 236; Herwartz-Emden et al. 2012, 40; Hannover 2010, 96).

Position 3 nennt verschiedene Beispiele für geschlechtsabhängige schulische Defizite, um die Relevanz der Problematik zu verdeutlichen. Auf Seiten der Jungen hebt sie die – im Rahmen dieser Studie bereits mehrfach ausgewiesene – ungleiche Verteilung höherer Bildungsabschlüsse zuungunsten von Jungen hervor: Diese erwerben durchschnittlich geringere Schulabschlüsse und verlassen die Schule häufiger als Mädchen ganz ohne Abschluss (vgl. Hannover & Kessels 2011, 92; Heyder & Kessels 2015, 178; Hannover 2015, 203; Hannover 2010, 97; Hannover 2004, 82). Zudem skizziert Position 3 die Herausforderung, dass Jungen geringere Lesekompetenzen und -motivation als Mädchen aufweisen (vgl. Hannover 2015, 203; Hannover & Kessels 2011, 92; Hoppe & Nyssen 2004, 234; Hannover 2004, 82). Mädchen zeigen – dieser Position folgend – hingegen tendenziell ein geringeres Interesse sowie eine geringere Beteiligung in männlich konnotierten Bereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik und verfügen in diesen Fächern über geringere fachspezifische Kompetenzen als Jungen (vgl. Hannover 2004, 89; Hannover 2015, 203; Hoppe & Nyssen 2004, 235; Kaiser 2009, 94-95; Kessels 2005, 158; Herwartz-Emden et al. 2012, 37). Weiterhin erreichen Mädchen zwar durchschnittlich bessere Schulabschlüsse als Jungen, schaffen es aber nicht, ihre guten Schulabschlüsse in entsprechende berufliche Positionen mit einem guten Einkommen und hohen Status zu übersetzen (vgl. Hannover 2004, 88-89; Hannover 2015, 204; Herwartz-Emden et al. 2012, 43 ff.; Hannover 2010, 97).

Erklärungsansätze

Als Erklärungsansatz dient dieser Position das Konzept der ‚Entwicklung als Identitätsregulation‘, demzufolge die Entwicklung von Interessen oder Abneigungen gegenüber bestimmten Schulfächern und -bereichen in einem engen Zusammenhang zur Identitätsentwicklung im Jugendalter steht (vgl. Hannover 2015, 205; Hannover & Kessels 2011, 100; Herwartz-Emden et al. 2012, 68; Kessels 2005, 159). Hannover (2015, 205) fasst die zentrale Annahme dieses Ansatzes wie folgt zusammen:

„Jugendliche nutzen das schulische Lern- und Interaktionsangebot, um ihr gewünschtes Selbstbild herzustellen und zu demonstrieren. Dabei ist die Wahrnehmung des schulischen Lern- und Interaktionsangebots durch die Jugendlichen wesentlich von sozial geteilten Annahmen über typische Merkmale verschiedener Schulfächer (Image) sowie typische Vertreter dieser Fächer (Prototypen) beeinflusst.“ (ebd.)

In der Schule wählen Kinder und Jugendliche vorzugsweise die Lern- und Interaktionsformen sowie Fähigkeits- und Inhaltsdomänen, die die Herausbildung der als angemessen wahrgenommenen Geschlechtsidentität unterstützen (vgl. Hannover 2004, 91; Heyder & Kessels 2015, 180; Herwartz-Emden et al. 2012, 68; Kessels 2005, 159). So werden Bereiche, Fähigkeiten und Kompetenzen, die als geschlechtstypisch gelten, besonders fokussiert, während solche, die als geschlechtsuntypisch gelten, eher vernachlässigt und abgelehnt werden (vgl. Heyder & Kessels 2015, 180; Hannover 2004, 91; Hannover & Kessels 2011, 100; Kessels 2005, 158).

Bei Mädchen bedroht beispielsweise Interesse an dem als männlich wahrgenommenen Fach Physik die weibliche Identität, weswegen Physik von Mädchen häufig abgelehnt wird (vgl. Kessels & Heyder 2015, 180; Herwartz-Emden et al. 2012, 79; Hannover 2015, 205). Die Geschlechtsidentität der Jungen und ihre Beliebtheit in der Jungengruppe sind hingegen gefährdet, wenn sie sich in der Schule anstrengen und gut mitarbeiten (vgl. Hannover & Kessels 2011, 100-101; Heyder & Kessels 2015, 180). Als besonders maskulin gilt stattdessen auffälliges Störverhalten und Faulenzerei (vgl. Heyder & Kessels 2015, 180; Hannover & Kessels 2011, 101).

„Insgesamt stützen diese Ergebnisse unsere These, dass Jungen aus ihrer Sicht sehr ‚gute‘ Gründe dafür haben, sich in der Schule weniger angepasst zu verhalten als Mädchen. Denn sie erwarten zu Recht, dass solches Verhalten ein maskulines Image befördert und ihr Ansehen in der Peergroup steigert.“ (Heyder & Kessels 2015, 180)

Schulischer Erfolg ist nur dann als vereinbar mit der männlichen Geschlechtsidentität, wenn er ohne besondere Anstrengung erzielt wird (*effortless achievement*), da Fleiß und Strebbarkeit in der Schule als weiblich angesehen werden (vgl. Heyder & Kessels 2015, 180; Hannover & Kessels 2011, 101; Heyder & Kessels 2015, 180).

Dieser Mechanismus führt dazu, dass geschlechtstypische Fähigkeiten bzw. Fähigkeiten in geschlechtstypischen Bereichen immer weiter aufgebaut und als gegengeschlechtlich wahrgenommene Gebiete und Fähigkeiten vernachlässigt werden. Dadurch entwickeln Jungen

und Mädchen i. d. R. über die Schulzeit hinweg geschlechtstypische Bildungs- und Leistungsprofile. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern vergrößern sich immer mehr (vgl. Hannover 2004, 93).

Verantwortung

Die geschlechterstereotype Bildungsbeteiligung wird vor allem zurückgeführt auf außerschulische Faktoren. Bereits vor dem Eintritt in die Schule haben die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Geschlechtsrolle mit passendem Selbstbild und Fähigkeitsselbstkonzept entwickelt. Der Erwerb geschlechtstypischer Fähigkeiten und Verhaltensweisen geht dabei sehr stark von den Kindern selbst aus (vgl. Hannover 2004, 91). Kinder entwickeln von früher Kindheit an geschlechterstereotype Präferenzen für Objekte und Aktivitäten und bilden damit eine stereotype Geschlechtsrolle aus (vgl. Hannover 2010, 98). Weiterhin nimmt die Geschlechtersozialisation durch das soziale Umfeld eine hohe Bedeutung für die Herausbildung der jeweiligen Identität ein und damit auch für die Entwicklung von Präferenzen und Fähigkeiten (vgl. Hannover 2010, 98; Herwartz-Emden et al. 2012, 68).

„Kinder machen sehr früh die Erfahrung, dass die soziale Kategorie Geschlecht von zentraler Bedeutung für das Verständnis der Umwelt ist, in der sie leben. Entsprechend sind sie schon im Alter von zwei Jahren sehr daran interessiert herauszufinden, was es bedeutet, ein Mädchen bzw. ein Junge zu sein. Sie eignen sich dazu aktiv Geschlechterstereotypen an und richten ihr eigenes Verhalten zunächst äußerst rigide danach aus, dass es diesen Stereotypen entspricht [...].“ (Hannover 2010, 98-99)

Im außerschulischen Umfeld, insbesondere durch die Eltern und andere Erziehungspersonen, werden Kindern ständig geschlechtstypische Lerngelegenheiten angeboten, sodass sie von außen auf diese Bereiche fokussiert werden und hier spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben (vgl. Hannover & Kessels 2011, 92; Hannover 2010, 98-99).

Die Schule wird hingegen in einer ambivalenten Rolle gesehen. Durch die geschlechtsunabhängige Vermittlung und Förderung allgemeiner Fähigkeiten und Wissensbestände kompensiert sie einerseits Unterschiede, die auf unterschiedliche außerschulische Lerngelegenheiten von Jungen und Mädchen zurückzuführen sind (vgl. Hannover & Kessels 2011, 92).

„Die Schule ist in Bezug auf geschlechtsspezifische Disparitäten eher ‚die große Gleichmacherin der Nation‘ [...].“ (Hannover & Kessels 2011, 92)

Andererseits entwickeln sich viele Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler erst in der Schule, und während der Schulzeit sogar zunehmend, geschlechtstypisch. Aus diesem Grund geht Position 3 davon aus, dass auch schulische Prozesse und Rahmungen (mit-)verantwortlich für die geschlechterdifferenziellen Bildungserfolge sind. Als einflussreicher Prozess wird die Aktivierung von Geschlecht und Geschlechterstereotypen in schulischen Lerngelegenheiten angesehen (vgl. Hannover et al. 2017, 201ff.; Herwartz-Emden et al. 2012, 78). Dies erfolgt beispielsweise, wenn Lehrpersonen anstelle geschlechtersensibler Sprache das generische Maskulinum verwenden (vgl. Hannover et al. 2017, 201ff.) oder wenn sie geschlechterstereotype Erwartungen äußern (vgl. Hoppe & Nyssen 2004, 238; Herwartz-Emden et al. 2012, 79).

Lösungsvorschläge

Position 3 identifiziert verschiedene Maßnahmen zur Lösung des Problems. Zunächst fordert sie, dass Lehrpersonen keine Geschlechterstereotype an die Schülerschaft herantragen – weder direkt im Rahmen ihrer Interaktion mit den Lernenden noch indirekt über Unterrichtsmaterialien (vgl. Hannover et al. 2017, 202 ff.; Hannover 2015, 210-211; Hoppe & Nyssen 2004, 240; Hannover 2010, 103). Darüber hinaus sollen sich Schulen, und speziell Lehrpersonen, darum bemühen, das Fähigkeitsselbstkonzept¹⁸⁰, die Fähigkeiten und das Interesse von Mädchen und Jungen in jeweils für sie geschlechtsuntypischen Bereichen zu fördern (vgl. Hannover 2010, 104; Kaiser 2009, 102 ff.; Hannover 2015, 210). Eine zeitweilige Geschlechtertrennung wird als Chance gesehen, das Geschlecht der Schülerschaft in den Hintergrund treten zu lassen, damit die Lernenden gegengeschlechtlich konnotierten Unterrichtsinhalten aufgeschlossener gegenüber treten (vgl. Kessels 2005, 160-161). Geschlechtstypische Erfahrungen mit Lerngegenständen sowie unterschiedliche Lernausgangslagen finden so bei der Unterrichtsgestaltung verstärkt Berücksichtigung, was als positiv erachtet wird (vgl. Hannover 2015, 202; Hoppe & Nyssen 2004, 237).

Mädchen sollen in solchen monoedukativen Unterrichtseinheiten insbesondere an naturwissenschaftliche Fächer herangeführt werden. Über neue Zugänge und spezielle Förderung sollen sie die Möglichkeit bekommen, Fachkompetenzen in und Interesse an diesen Fächern aufzubauen (vgl. Hannover 2015, 202; Hannover 2010, 105; Hannover 2004, 89). Zudem soll

¹⁸⁰ Dabei wird das Fähigkeitsselbstkonzept wie folgt definiert: „Das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten ist ein bedeutsamer Prädiktor für die Entwicklung von Kompetenzen, weil die Überzeugung, etwas gut zu können, ausschlaggebend dafür ist, wie hoch die Ziele sind, die sich eine Person beim Lernen setzt, wie stark sie bereit ist, sich für die Erreichung des Ziels anzustrengen, wie viel Freude ihr die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand macht und wie stark sie sich von Misserfolgen beeinträchtigen lässt“ (Hannover 2010, 104).

ihnen die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich aufgezeigt werden. Da viele Mädchen das breite Berufsspektrum in diesem Bereich gar nicht kennen, können sie – dieser Position zufolge – nicht einschätzen, ob es dort Berufe gibt, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen (vgl. Hannover 2010, 105; Hannover 2004, 89). Jungen sollen hingegen insbesondere in ihrer Lesemotivation gestärkt und in ihren Lesekompetenzen gefördert werden (vgl. Hannover 2004, 88; Hannover 2015, 202). Zudem sollen sie darin unterstützt werden, allgemein bessere Noten und Abschlüsse erzielen. Zu diesem Zweck soll ihre überfachliche Kompetenzentwicklung gestärkt werden (vgl. Hannover 2015, 202; 210).

11.1.4 Position 4: Stereotype geschlechtliche Zuschreibungen in der Schule

Problembeschreibung

Diese Position sieht es kritisch, dass das Handeln von Lehrpersonen¹⁸¹ gegenüber ihrer Schülerschaft oft durch stereotype¹⁸² geschlechtliche Zuschreibungen und Erwartungen (mit) bestimmt ist (vgl. Rohrman 2012, 114; Debus 2012, 142; Faulstich-Wieland 2007, 91; Herwartz-Emden et al. 2012, 74; Stuve 2012, 18). Lehrkräfte nehmen demnach vielfach nicht die individuellen Persönlichkeiten, Verhaltensweisen, Bedürfnisse etc. ihrer Schüler*innen wahr, sondern betrachten diese durch eine ‚Geschlechterstereotyp-Brille‘¹⁸³ und schätzen sie danach ein. Sie schreiben den Schülerinnen und Schülern geschlechtstypische Attribute zu und erwarten von ihnen ein geschlechtstypisches Verhalten (vgl. Faulstich-Wieland 2008, 684; Baar et al. 2012, 108; Budde 2009b, 167; Faulstich-Wieland 2010, 63; Herwartz-Emden et al. 2012, 74; Stuve 2012, 18). In Bezug auf Jungen in der Schule herrsche beispielsweise das folgende vereinheitlichende Bild vor:

„Jungen sind (angemessen) aggressiv [...] und können nicht besonders gut still sitzen, sich an Regeln halten und lernen!“ (Stuve 2012, 18; ähnlich bei Rohrman 2012, 115)

¹⁸¹ Auch bei anderen Erziehungspersonen wie beispielsweise den Eltern konnten geschlechterbezogene Stereotype nachgewiesen werden (vgl. Hannover 2010, 98). Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem schulischen Kontext, weswegen dieser Aspekt hier nur eingeschränkt Berücksichtigung findet.

¹⁸² Nicht in allen Texten wird der Begriff Geschlechterstereotyp verwendet. Stuve (2012) spricht beispielsweise von ‚homogenisierenden Bildern‘.

¹⁸³ Der Begriff wurde in den Texten nicht verwendet. Ich habe ihn an dieser Stelle eingebracht, da er mir passend erschien, um das prägnant und bildhaft darzustellen, was die Autor*innen in den Texten relativ umfangreich beschreiben.

Des Weiteren werden Jungen Interesse und gute Fähigkeiten in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern und Mathematik zugeschrieben. Zudem gehen viele Lehrpersonen und Eltern davon aus, dass Jungen leistungsfähiger als Mädchen sind¹⁸⁴ (vgl. Faulstich-Wieland 2008, 684; Herwartz-Emden et al. 2012, 79; Rendtorff 2011, 8). Gleichzeitig werden sie allerdings vielfach als ‚Bildungsverlierer‘ angesehen¹⁸⁵ (vgl. Stuve 2012, 18; Baar et al. 2012, 108). Mädchen werden hingegen für fleißig und sozial kompetent gehalten (vgl. Budde 2009b, 167; Debus 2012b, 142; Stuve 2012, 18). Von ihnen wird erwartet, reifer und vernünftiger als Jungen zu sein (vgl. Debus 2012b, 142) und gute schulische Leistungen zu erbringen (vgl. Baar et al. 2012, 108).

Haben Lehrpersonen derartige homogenisierende Geschlechterbilder verinnerlicht und übertragen diese auf ihre Schülerinnen und Schüler, dann ergeben sich daraus – aus Sicht von Position 4 – im schulischen Kontext verschiedene Probleme. Zunächst wird die reale Vielfalt der Jungen und Mädchen in Bezug auf ihre Lebenslagen, Interessen, Bedürfnisse etc. durch eine solche Brille ausgeblendet oder überlagert (vgl. Baar et al. 2012, 108-109; Stuve 2012, 18). Jungen als Gruppe werden vereinheitlicht, ebenso wie Mädchen als Gruppe (vgl. Stuve 2012, 20; Budde 2006, 50). Außerdem sind Geschlechterstereotype häufig – so Position 4 – sich selbst erfüllende Prophezeiungen. Gerade negative Geschlechterstereotype, wie das der Jungen als ‚Bildungsverlierer‘, stellen deswegen eine besondere Herausforderung dar.

„Es ist durchaus denkbar, dass das beständige Hindeuten auf angenommene Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen wiederum dazu beiträgt, Unterschiede erst entstehen zu lassen oder zu verstärken. So erzeugt das Schüren des Mythos einer ‚generellen Benachteiligung‘ erst die bedauerte Schiefelage.“ (Ludwig 2007, 49; ähnlich bei Baar et al. 2012, 108)

¹⁸⁴ Demnach gehen Eltern und Lehrkräfte davon aus, dass Mädchen oft nur deswegen gut in der Schule sind, weil sie viel dafür tun, und nicht, weil sie besonders intelligent oder kompetent sind. Jungen wird hingegen viel zugetraut. Wenn sie schlechte Leistungen erbringen, wird das mit Faulheit o. ä. entschuldigt und es wird unterstellt, ‚dass sie mehr könnten, wenn sie nur wollten‘.

¹⁸⁵ Auf den ersten Blick erscheint es als Widerspruch, dass Jungen einerseits als leistungsfähig und andererseits als ‚Bildungsverlierer‘ angesehen werden. Tatsächlich besteht jedoch ein logischer Zusammenhang. Die Empörung darüber, dass Jungen gegenwärtig schlecht(er) in der Schule abschneiden, also in diesem Sinne ‚Bildungsverlierer‘ sind, ist – laut dieser Argumentationsfigur – gerade deswegen so groß, weil Jungen nach Einschätzung der Erziehungspersonen und Lehrkräfte eigentlich kompetenter als Mädchen sind. Der Unterschied zwischen dem vermuteten Leistungsvermögen und den tatsächlichen Leistungen ist hier besonders groß.

Denn Lehrkräfte nehmen ihre Schülerinnen und Schüler nicht nur durch eine ‚Geschlechterstereotyp-Brille‘ wahr, sondern sie fordern sie auch – direkt oder indirekt – dazu auf, sich geschlechterstereotyp zu verhalten:

„Insgesamt scheinen Jungen [...] vor allem in denjenigen Fächern mehr Aufmerksamkeit von ihren Lehrkräften zu erhalten, die als ‚sogenannte männliche Wissensreviere gelten und in denen die Leistungserwartungen an Jungen höher sind‘ (Hilgers 1994, 111) und Mädchen entsprechend bei ‚weiblichen‘ Unterrichtsgegenständen. Dies gilt offenbar nicht nur für Wissensgebiete, sondern auch für Persönlichkeitsmerkmale: Lehrer reagieren auf Aggressivität und Unselbständigkeit der Lernenden in Form von Bekräftigung bzw. Ablehnung anscheinend tendenziell nach ihrer Kongruenz bzw. Inkongruenz mit der Geschlechtsrolle [...]. Bei Jungen wird Aggressivität eher akzeptiert und Unselbständigkeit eher abgelehnt, bei Mädchen entsprechend umgekehrt.“ (Ludwig 2007, 41)

Lehrpersonen bestärken demnach diejenigen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, die zu geschlechterstereotypen Vorstellungen passen, und sanktionieren diejenigen Verhaltensweisen, die Geschlechterstereotypen widersprechen (vgl. Ludwig 2007, 41; Rohrman 2012, 115; Herwartz-Emden et al. 2012, 74; Budde 2006, 58; Faulstich-Wieland 2010, 63). Damit werden Jungen und Mädchen in der Schule nach unterschiedlichen Maßstäben erzogen (vgl. Ludwig 2007, 41; Rohrman 2012, 115; Stuve 2012, 24).

Besonders problematisch ist aus Sicht von Position 4, dass sogar schulisch erwünschte Verhaltensweisen (z. B. Selbstständigkeit bei Mädchen oder Zurückhaltung bei Jungen) kritisiert und sanktioniert werden, wenn sie den jeweiligen geschlechtsbezogenen Erwartungen widersprechen (vgl. Ludwig 2007, 41; Rohrman 2012, 115). Diese Praxis wirkt sich vor allem für Jungen negativ aus, da viele männliche Geschlechterstereotype nicht zu schulischen Anforderungen passen. Das führt dazu, dass Jungen sich widersprüchlichen Erwartungen von Seiten der Lehrpersonen gegenübersehen und keine Chance haben, alle Erwartungen zu erfüllen (vgl. Rohrman 2012, 117; Faulstich-Wieland 2010, 63-64; Budde 2006, 57). Verhaltensweisen, die Lehrpersonen bei Jungen aufgrund ihres Geschlechts fördern oder zumindest nicht sanktionieren, führen bei ihrer Bewertung als Schüler häufig zu einer schlechteren Einschätzung und Benotung (vgl. Rohrman 2012, 117; Budde 2009b, 167; Budde 2006, 57).

Als weiteres Problem von Geschlechterstereotypen sieht Position 4, dass sie neben einer Einordnung und Bewertung der Schülerschaft und ihrer gegenwärtigen Verhaltensweisen auch dafür herangezogen werden, zukünftige Bedarfe abzuleiten und pädagogische Maß-

nahmen zu bestimmen (vgl. Faulstich-Wieland 2008, 684; Stuve 2012). Damit wird den Schülerinnen und Schülern die Freiheit genommen, selbstständig zu entscheiden, wie sie sich entwickeln wollen (vgl. Faulstich-Wieland 2008, 684; Rendtorff 2015, 148). Die Kinder und Jugendlichen würden damit „nicht ‚da abgeholt, wo sie stehen‘ sondern auf Positionen festgelegt, auf die man sie selber zuvor hingestellt hat“ (Rendtorff 2015, 148).

Erklärungsansätze

Position 4 diskutiert zwei Erklärungsansätze dafür, warum Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler geschlechterstereotyp wahrnehmen und behandeln. Zunächst ordnet sie das Verhalten einem allgemeinen Trend zu: In den Medien, in der Politik und teils auch in der Wissenschaft neigen immer mehr Personen dazu, eine vereinheitlichende Perspektive auf die Geschlechter einzunehmen, natürliche Geschlechterunterschiede zu betonen und Geschlechterstereotype zu (re)produzieren (vgl. Stuve 2012, 20; Ludwig 2007, 49; Rohrmann 2012, 115). Eine zentrale Rolle bei der Erzeugung und Verbreitung von Geschlechterstereotypen schreibt Position 4 den Medien zu, weil diese mit leicht verständlichen und emotionalisierenden Botschaften arbeiten und damit eine breite Öffentlichkeit erreichen:

„In den letzten zehn Jahren wurde die Öffentlichkeit durch eine Vielzahl von Wellen flächendeckender Berichterstattung in den Medien über Forschungsergebnisse zu Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern ‚informiert‘. Derartige auf einprägsame Formeln reduzierte Meldungen (z.B. ‚Mädchen als Sozialschmiere‘) dürften aufgrund ihrer beachtlichen ‚Empörungsqualität‘ das Bild vom vermeintlichen Status quo geschlechtsspezifischer Leistungsfähigkeit auch bei Lehrern und Eltern mitgeprägt haben.“
(Ludwig 2007, 49)

Da die Darstellung in den Medien an real existierenden Phänomenen und tradierten Mustern anknüpft, wirkt sie auf den ersten Blick glaubwürdig. Aufgrund ihrer Einfachheit sind die Erklärungsansätze zudem leicht nachvollziehbar (vgl. Stuve 2012, 20). Ihre Fragwürdigkeit ergibt sich – so Position 4 – erst durch eine intensivere Auseinandersetzung: Durch das Hinterfragen von Setzungen und Verallgemeinerungen, den Abgleich mit eigenen Erfahrungen und die Erarbeitung alternativer Positionen. Die kritische Prüfung medial (re)produzierter Geschlechterstereotype ist laut Position 4 aufwendig und setzt sowohl Wissen über die soziale Konstruiertheit von Geschlecht als auch Reflexionskompetenzen voraus, über die viele Menschen aber nicht verfügen. Aufgrund der genannten Voraussetzungen werden medial (re)produzierte Geschlechterstereotype von den meisten Menschen nicht hinterfragt. Dies gilt auch für Lehrpersonen, die in ihrem ohnehin schon anforderungsreichen Arbeitsalltag zudem nicht über genug Kapazitäten verfügen, sich intensiv mit medial (re)produzierten

Geschlechterstereotypen auseinander zu setzen (vgl. Stuve 2012, 20). Damit hat der öffentliche Geschlechterdiskurs Einfluss darauf, wie Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler wahrnehmen (vgl. Stuve 2012, 20; Ludwig 2007, 49).

Als zweite Ursache für die geschlechterstereotype Behandlung der Lernenden durch Lehrpersonen nennt Position 4 einschränkende Rahmenbedingungen (z. B. Zeit, Personalschlüssel). Da eine Förderung der Schülerschaft nach den je individuellen Bedürfnissen und Potenzialen aufgrund der gegebenen Restriktionen nicht möglich ist, müssen Lehrpersonen „Investitionsentscheidungen“ treffen (Ludwig 2007, 40). Eine nachvollziehbare Option, dieses Dilemma zu lösen, besteht laut Position 4 darin, vordergründig die Schülerinnen und Schüler zu fördern, bei denen die größten Erfolgsaussichten bestehen (vgl. Ludwig 2007, 40). Die Bewertung der Erfolgsaussichten erfolgt wiederum häufig auf Basis von Geschlechterstereotypen, insbesondere bei den sogenannten Geschlechterterritorien (vgl. Ludwig 2007, 40).

„Lehrkräfte scheinen in Naturwissenschaften und Mathematik – teils aufgrund von subjektiven geschlechtsbezogenen Begabungstheorien – Mädchen weniger zuzutrauen als Jungen [...]. Sie tendieren dazu, Mathematik und Physik als maskuline Domänen und Sprachen als weibliche zu stereotypisieren [...].“ (Ludwig 2007, 34)

Da Lehrpersonen in Mathematik und in den Naturwissenschaften das größte Leistungspotenzial bei Jungen vermuten, fördern sie Jungen in diesen Fächern am meisten, z. B. indem sie sie zum Nachdenken über komplexere Sachverhalte anregen, sie besonders häufig aufrufen oder ihnen schwerere Aufgaben übertragen. Für Mädchen gilt das Gleiche in sprachlichen Fächern, da sie als sprachlich begabt angesehen werden. Bei einer solchen geschlechtsspezifischen Förderung in bestimmten Fächern in Form von ‚Investitionsentscheidungen‘ handelt es sich i. d. R. nicht um bewusste Vorgänge. Das Verhalten der Lehrpersonen und ihre an die Schülerschaft herangetragenen Erwartungen haben aber große Auswirkungen auf die Geschlechterbilder, geschlechtsbezogenen Erwartungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, was dazu führen kann, dass sich die Geschlechterstereotype als selbst-erfüllende Prophezeiung bewahrheiten (vgl. Ludwig 2007, 49).

Verantwortung

Wie weiter oben bereits angedeutet, sieht Position 4 die zentrale Verantwortung für die Verbreitung von Geschlechterstereotypen bei öffentlichen Diskursen, insbesondere bei den Medien. Indem diese Diskurse Geschlechterstereotype öffentlichkeitswirksam (re)produzie-

ren, bewirken sie, dass sich homogenisierende Geschlechterbilder auch im schulischen Kontext durchsetzen und für die dortigen Personen handlungsleitend werden. Beispielsweise trägt die mediale Berichterstattung über eine vermeintliche Bildungsbenachteiligung von Jungen dazu bei, dass sich das Bild männlicher Bildungsverlierer in den Köpfen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen festsetzt und so dazu führt, dass Jungen tatsächlich schlechtere Leistungen erzielen (vgl. Baar et al. 2012, 108; Stuve 2012, 20; Ludwig 2007, 49; Rohrman 2012, 115).

Neben den öffentlichen Diskursen sieht Position 4 den populärpädagogischen Markt als mitverantwortlich dafür, dass sich Geschlechterstereotype verbreiten und Geschlechterunterschiede bedeutsam erscheinen. Der populärpädagogische Markt sichert die diskursiven Botschaften über Dispositive ab, indem er die passenden Produkte für die in den Diskursen (re)produzierten Geschlechterstereotype bereitstellt: Es werden immer mehr Produkte extra für Mädchen und extra für Jungen auf den Markt gebracht (vgl. Rendtorff 2011, 9; Rohrman 2011, 115; Stuve 2012, 24).

„Das Angebot an Kleidern, Büchern und schulbezogenen Gegenständen (Ranzen usw.) für Kinder ist derzeit stereotyper und geschlechtergetrennter als je zuvor [...]“ (Rendtorff 2011, 9; ähnlich bei Stuve 2012, 24)

Die Ausstattung von Kindern und Jugendlichen mit geschlechtsspezifischen Produkten trägt demnach dazu bei, dass sich Geschlechterunterschiede in der Wahrnehmung manifestieren und als natürlich angenommen werden (vgl. Rendtorff 2011, 10). Das geschlechterdifferenzielle Angebot fordert Kinder und Jugendliche zudem dazu auf, sich durch die Wahl der Produkte geschlechtstypisch darzustellen und zu positionieren (vgl. Rendtorff 2011, 10; Rohrman 2011, 115). Schließlich sieht Position 4 ein Teil der Verantwortung bei der Bildungspolitik. Diese hat es aus ihrer Sicht versäumt, die Vermittlung von Genderkompetenz und die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik in der Lehreraus- und -weiterbildung zu verankern. Bislang wird es politisch weder gefördert noch gefordert, dass sich Lehrkräfte mit ihren Geschlechterrollenvorstellungen auseinandersetzen und die Auswirkungen von Geschlechterstereotypen in ihrem Umgang mit Schülerinnen und Schülern systematisch zu reflektieren (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 74).

Lösungsvorschläge

Das zentrale Anliegen dieser Position besteht darin, schulische Lernbedingungen für Jungen und Mädchen zu verbessern, indem Geschlechterstereotype reduziert werden. Lehrperso-

nen sollen ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität wahrnehmen und entsprechend ihres individuellen Fähigkeits- und Interessenprofils fördern anstatt sie – wie bisher – auf Basis ihres Geschlechts und entsprechend gängiger Geschlechterstereotype zu beurteilen (vgl. Budde 2006, 58; Faulstich-Wieland 2010, 65; Rendtorff 2011, 10; Stuve 2012, 24). Da es Lehrpersonen i. d. R. nicht bewusst ist, dass sie die Schülerinnen und Schüler durch eine ‚Geschlechterstereotyp-Brille‘ wahrnehmen und bewerten, müssen ihnen diese Mechanismen zunächst bewusst gemacht werden (vgl. Budde 2006, 58). Lehrpersonen müssen – laut Position 4 – ein stärkeres Bewusstsein dafür entwickeln, welche Bedeutung Geschlecht im schulischen Alltag hat und wie ihr eigenes Handeln von Geschlechterstereotypen beeinflusst ist (vgl. Faulstich-Wieland 2010, 65). In einem nächsten Schritt müssen Lehrpersonen demnach lernen, wie sie ihre eigenen geschlechterstereotypen Vorurteile und Erwartungen sowie deren Auswirkungen auf das unterrichtliche Handeln kontinuierlich reflektieren können (vgl. Budde 2006, 58; Baar et al. 2012, 120; Faulstich-Wieland 2010, 65; Rendtorff 2011, 10).

Um diesen Prozess einzuleiten und nachhaltige Verbesserungen zu erzielen, hält es Position 4 für notwendig, geschlechterreflektierte Pädagogik in die Lehrerausbildung sowie in das Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte zu integrieren (vgl. Baar et al. 2012, 120). Damit sich Lehrkräfte ihrer eigenen Geschlechterbilder bewusst werden und (selbst)kritisch agieren können, hält Position 4 es für erforderlich, dass ihnen im Rahmen der genannten Bildungsmaßnahmen ausgewähltes empirisches und theoretisches Wissen der feministischen Schulforschung vermittelt wird. Zudem sollen dort Reflexions- und Methodenkompetenzen eingeübt werden (vgl. Baar et al. 2012, 120; Ludwig 2007, 50).

„Um stigmatisierender Erwartungsbildung entgegenzutreten zu können, sollten Lehrkräfte in der universitären Grund- und Fortbildung über geschlechtsspezifische Stereotype, deren Haltlosigkeit und über Methoden der mentalen Reflexion und Kontrolle der eigenen interpersonalen Erwartungen und Vorurteile aufgeklärt werden [...]“ (Ludwig 2007, 50)

Auch die Vermittlung von Wissen und Theorien über die Pluralität männlicher und weiblicher Lebenslagen hält Position 4 für wichtig (vgl. Stuve 2012, 19; Baar et al. 2012, 120).

Neben der Einführung solcher Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte plädiert Position 4 für eine Veränderung schulischer Rahmenbedingungen. Im schulischen Alltag sollen Möglichkeiten (Zeit, Anlässe etc.) geschaffen werden, damit sich Lehrpersonen kritisch mit ihren geschlechtsbezogenen Vorurteilen und Erwartungen auseinandersetzen können (vgl.

Stuve 2012, 20). Darüber hinaus sollen Unterrichtsmaterialien (insbesondere Schulbücher) überarbeitet werden, sodass auch diese nicht länger Stereotype transportieren, sondern stattdessen Geschlechtervielfalt vermitteln (vgl. Stuve 2012, 24; Rendtorff 2011, 10).

„Für den Unterricht bietet sich dementsprechend eine stärkere Individualisierung von Lernen und Unterricht an, die stärker auf die Ressourcen und Schwierigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler blickt.“ (Budde 2006, 58)

Statt homogenisierender Geschlechterbilder sollten die unterschiedlichen Lebenslagen, Persönlichkeiten, Erfahrungen, Stärken und Defizite der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen und zum Ausgangspunkt für pädagogische Maßnahmen gemacht werden (vgl. Budde 2006, 58; Rendtorff 2011, 10; Stuve 2012, 24-25).

11.1.5 Position 5: Schwierigkeiten von Jungen bei den Entwicklungsaufgaben

Problembeschreibung

Position 5 sieht die steigende Zahl junger Männer, die keinen oder nur einen schlechten bis mittelmäßigen Schulabschluss erzielen, als zentrale Problemstellung an (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 62-64; Hurrelmann & Schultz 2012a, 11; Preuss-Lausitz 2009, 550). Sie betont, dass im Vergleich zu den Schülerinnen, die ihre Schulleistungen in den vergangenen Jahrzehnten erheblich verbessert haben, viele männliche Schüler heutzutage „Bildungsverlierer“ sind (Hurrelmann & Schultz 2012a, 11). Hurrelmann & Schultz (2012a, 13) belegen diese These mit verschiedenen Argumenten:

„Mädchen müssen deutlich seltener eine Klasse wiederholen als die Jungen, haben weniger Nachhilfeunterricht und sind motivierter, gute Abschlüsse zu machen.“ (ebd.; ähnlich bei Preuss-Lausitz 2009, 549)

Zudem besuchen junge Frauen häufiger als junge Männer – so die weitere Argumentation dieser Position – das Gymnasium und sind eher bestrebt, einen Universitätsabschluss zu absolvieren, während junge Männer anteilmäßig die Haupt- und Förderschulen dominieren (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 62; Preuss-Lausitz 2009, 549; Hurrelmann & Schultz 2012a, 12; Quenzel 2010, 127).

Allerdings weist Position 5 darauf hin, dass auch Jungen im Durchschnitt von der Bildungsexpansion profitiert haben und zahlreiche Jungen das Bildungssystem erfolgreich durchlaufen (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 546). Unter den Bildungsgewinner*innen sind viele Jungen,

aber im Verhältnis mehr Mädchen. Unter denjenigen, die im Bildungssystem scheitern, sind hingegen mehrheitlich Jungen und kaum Mädchen. Um die Leistungsunterschiede innerhalb der Jungengruppe auch sprachlich zu fassen, differenziert diese Position zwischen „erfolgloser und erfolgreicher Männlichkeit“ (Preuss-Lausitz 2009, 549). Als Risikogruppe identifiziert sie Jungen aus bildungsfernen Elternhäusern, aus sozial schwachen Milieus und/oder aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 31; Preuss-Lausitz 2009, 549; Quenzel 2010, 123; Quenzel & Hurrelmann 2010, 66-67; Hurrelmann & Schultz 2012a, 12). Da diese Jungen die Schule oft ohne Abschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen, steigt für sie – so Position 5 – das Risiko, auch nach der Schule an der Bewältigung gesellschaftlicher und individueller Herausforderungen zu scheitern, da ein guter Schulabschluss den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erleichtert, welcher wiederum für die allgemeine Lebensbewältigung und für die gesellschaftliche Teilhabe zentral ist (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 549-551). Preuss-Lausitz (2009, 550-551) nennt weitere negative Folgen:

„Es ist [...] unstrittig, dass eine erhebliche - und wachsende - Zahl der Jungen, etwa jeder fünfte, durch familiäre Aufwuchsbedingungen und durch schulische Benachteiligung in der Gefahr steht, auch als Erwachsener zu den Verlierern zu gehören. Mit geringem Schulerfolg hängen eng verbale und physische Gewaltorientierung zusammen - die bei einem Teil schulerfolgloser Jungen deutlich ausgeprägt ist.“ (ebd.)

Erklärungsansätze

Der zentrale Erklärungsansatz dieser Position besteht darin, dass Jungen gegenwärtig mehr Schwierigkeiten in den für die Lebensphase Jugend konstitutiven Entwicklungsaufgaben¹⁸⁶ aufweisen als Mädchen (vgl. Hurrelmann 2012, 47; Hurrelmann & Schultz 2012a, 13; Quenzel & Hurrelmann 2011, 126). Jungen haben demnach nicht nur Schwierigkeiten in der

¹⁸⁶ Quenzel & Hurrelmann greifen zur Erklärung der unterschiedlichen schulischen Leistungsentwicklung von Jungen und Mädchen auf das Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (z.B. 1953; 1981) zurück (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 72; Quenzel & Hurrelmann 2011, 126; Quenzel 2010, 123 etc). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaftsmitglieder jeder Altersgruppe mit kulturellen und gesellschaftlichen Erwartungen, „die ihrer Entwicklung nützlich und der Gesellschaft zu ihrem Erhalt funktional sind“ (Quenzel & Hurrelmann 2010, 72), konfrontiert werden. Diese sogenannten Entwicklungsaufgaben werden in die vier Bereiche Qualifikation, Bindung, Regeneration und Partizipation unterteilt (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 72-73; Quenzel & Hurrelmann 2011, 127-128; Quenzel 2010, 123). Das Konzept soll an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert werden. Für detailliertere Ausführungen vgl. die oben genannten Quellen.

Schule, sondern auch in vielen außerschulischen Bereichen (vgl. Hurrelmann 2012, 47; Hurrelmann & Schultz 2012a, 13).

„Schulischer Misserfolg ist in der Regel kein isoliertes Phänomen, sondern geht mit einer Reihe anderer Merkmale einher. Geringe Schulleistungen korrelieren u. a. mit einer negativen Einstellung der Peers zur Schule, geringen schulischen Unterstützungsressourcen der Eltern, hohem Medienkonsum, gesundheitlichem Risikoverhalten, geringem sozialem Engagement und einem erhöhten Kriminalitätsrisiko [...].“ (Quenzel 2010, 123)

Für einen erfolgreichen Sozialisationsprozess ist es – Position 5 zufolge – jedoch notwendig, die Entwicklungsaufgaben in allen Lebensbereichen gleichermaßen gut zu bewältigen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 61; Quenzel & Hurrelmann 2011, 128; Quenzel 123–124; Hurrelmann 2012, 47). Probleme bei der Lösung einer Entwicklungsaufgabe können die Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben be- oder sogar verhindern (vgl. Quenzel 2010, 123; Hurrelmann 2012, 47). Position 5 geht davon aus, dass die schulische Leistungsentwicklung von Jungen durch eine fehlerhafte oder unvollständige Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben beeinträchtigt wird (vgl. Quenzel 2010, 123).

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe stellt die Herausbildung der Geschlechtsidentität dar. Position 5 nimmt an, dass ein starker Zusammenhang zwischen Problemen bei dieser Entwicklungsaufgabe und schulischen Leistungsproblemen besteht. Immer mehr Jungen haben demnach Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer gesellschaftlich funktionalen männlichen Geschlechterrolle. Es stehen Jungen nicht genügend geeignete Rollenvorbilder zur Verfügung, die einerseits positiv besetzt sind und andererseits private und berufliche Erfolge ermöglichen. Dies hängt laut Position 5 mit der Entwicklung der Geschlechterverhältnisse und den Veränderungen des Geschlechterrollenrepertoires von Männern und Frauen über die letzten Jahrzehnte hinweg zusammen (vgl. Hurrelmann 2012, 50; Quenzel 2010, 128; Quenzel & Hurrelmann 2010, 74–75). Gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. die Emanzipationsbewegung der Frauen) haben zu einer deutlichen Erweiterung des weiblichen Rollenrepertoires geführt, während sich das männliche Rollenspektrum kaum verändert hat (vgl. Hurrelmann 2012, 50–51; Hurrelmann & Schultz 2012a, 13; Quenzel 2010, 128; Quenzel & Hurrelmann 2010, 74–75). Gleichzeitig haben typisch weibliche Formen der Lebensbewältigung, wie z. B. Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenzen, in entscheidenden öffentlichen Lebensbereichen wie der Politik oder der Wirtschaft stark an Bedeutung gewonnen (vgl. Hurrelmann 2012, 50–51; Quenzel 2010, 128). Anstatt sich auf neue Verhaltensmuster und Rollen einzulassen, ist bei Jungen (insbesondere mit einem niedrigen sozioökonomischen Status) eine Rückbesinnung auf die traditionelle männliche Geschlechterrolle und eine

Fokussierung auf typisch männliche Formen der Lebensbewältigung zu beobachten (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 84-85; Hurrelmann 2012, 50-51; Hurrelmann & Schultz 2012a, 13). Damit werden sie den Anforderungen der Gesellschaft nicht gerecht und sind für viele Berufsausbildungen und berufliche Tätigkeiten ungeeignet, weil sie keine als typisch weiblichen angesehenen Kompetenzen mitbringen und sich auf als weiblich angesehene Anforderungen und Aufgabengebiete nicht einlassen (vgl. Hurrelmann 2012, 52). Mit dem traditionellen Männlichkeitsbild verbunden ist zudem eine distanzierte Haltung gegenüber Schule und schulischem Erfolg sowie eine geringe schulische Arbeits- und Lernmotivation, da Schule als etwas Weibliches wahrgenommen wird, von dem sich Jungen abgrenzen müssen. Dies führt aus Sicht von Position 5 dazu, dass Jungen mit einem traditionellen Männlichkeitsverständnis oft schlechte Schulleistungen und Abschlüsse erzielen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 84-85; Quenzel 2010, 130-132).

Neben den genannten Herausforderungen bei der Entwicklung einer adäquaten Geschlechtsidentität identifiziert Position 5 Probleme beim Freizeitverhalten männlicher Kinder und Jugendlicher. Jungen tendieren demnach dazu, Freizeitaktivitäten mit problematischen Nebeneffekten auszuüben. Sie gehen i. d. R. Freizeitbeschäftigungen nach, die negative Regenerationseffekte haben, die Gesundheit gefährden und schlecht für die Lernmotivation sind (vgl. Hurrelmann & Schultz 2012a, 13; Quenzel 2010, 127-128; Quenzel & Hurrelmann 2010, 78-79; Quenzel & Hurrelmann 2011, 140-142). Bei Mädchen ist das anders:

„Schon im Grundschulalter fallen Mädchen durch ihr integratives Sozialverhalten und ihr kreatives Freizeitverhalten auf. Die Mehrzahl von ihnen kombiniert die Beschäftigung mit elektronischen Medien mit Handarbeit, Tanz, Sport, Musizieren oder Basteln. Jungen neigen dagegen häufiger zu passiven Freizeitbeschäftigungen mit einer Dominanz von Fernsehen, Computerspielen und Spielkonsolen (Hurrelmann et al. 2007, S. 165). Das träge und wenig anregende Freizeitverhalten der männlichen Kinder hat negative Effekte auf ihre Lern- und Bildungsmotivation.“ (Quenzel & Hurrelmann 2010, 79)

Jungen, die schlecht in der Schule sind, versuchen zudem häufig, ihr schulisches Scheitern durch Erfolge in der Freizeit zu kompensieren, was zu Risikoverhalten und Stress außerhalb der Schule führen kann, der wiederum mit hoher Wahrscheinlichkeit negative Rückkopplungseffekte auf ihre Performanz in der Schule und ihre schulische Leistungen hat (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 81; Quenzel & Hurrelmann 2011, 140-141).

Darüber hinaus tendieren Jungen, insbesondere auf Hauptschulen, zu einer materialistischen Werteorientierung und messen Leistungen deutlich weniger Bedeutung bei als Mädchen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 82-83; Quenzel & Hurrelmann 2011, 145). Mädchen und junge Frauen verfügen zudem über eine deutlich höhere Selbstdisziplin und -kontrolle als Jungen:

„Auf der Handlungsebene bedeutet dies, dass sie sich im Durchschnitt eine Stunde länger, und damit doppelt so lange wie junge Männer, ihren Hausaufgaben widmen, das Erledigen der Hausaufgaben ca. 20 Minuten früher beginnen und weniger fernsehen. [...] Selbstdisziplin und Selbstkontrolle sind für den schulischen Erfolg ausschlaggebender als Intelligenz [...].“ (Quenzel & Hurrelmann 2010, 82-83)

Aufgrund ihrer geringen Selbstdisziplin und -kontrolle engagieren sich Jungen nicht freiwillig in der Schule und reduzieren ihren Lernaufwand auf ein Minimum. Auch dies hat – so Position 5 – negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Jungen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 82-83; Quenzel & Hurrelmann 2011, 145).

Verantwortung

Position 5 geht davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung der für die Lebensphase Jugend konstitutiven Entwicklungsaufgaben Kompetenzen erfordert, die schon in der Kindheit erworben werden. Der Kompetenzerwerb erfolgt nicht automatisch, sondern muss von Erziehungspersonen ermöglicht und begleitet werden. Dies ist aus Sicht von Position 5 bei Jungen bislang aber oft nicht erfolgt. Verantwortlich für die fehlende oder defizitäre Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und die daraus resultierenden Leistungsschwächen in der Schule sind laut Position 5 insofern vor allem die primären Sozialisationsinstanzen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 72; Hurrelmann 2012, 52; Quenzel 2010, 124).

„Die Entwicklung ist den jungen Männern nicht als selbstverschuldet anzukreiden, sondern sie hat mit Impulsen der sozialen Umwelt und vor allen denen der Sozialisationsinstanzen Familie und Gleichaltrigengruppe zu tun. Die Entfaltung von sozialen und intellektuellen Kompetenzen ist nur möglich, wenn dafür im gesamten Sozialisationsprozess Förderung und Anregung gegeben wird.“ (Hurrelmann 2012, 52)

Die Einflussmöglichkeiten der Schule auf diesen Entwicklungsprozess und die Persönlichkeitsbildung, z. B. auf die Herausbildung einer Geschlechtsidentität, schätzt Position 5 hingegen als begrenzt ein. Sie geht aber trotzdem davon aus, dass Schule über Möglichkeiten verfügt, Jungen dabei zu unterstützen, Kompetenzen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aufzubauen, insbesondere über die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und die Etablierung von Förderkonzepten. Sie muss dabei allerdings – so Position 5 – Rücksicht

nehmen auf den Entwicklungsprozess, den die Jungen bereits durchlaufen sind, und wertschätzend gegenüber den Persönlichkeiten agieren, zu denen sie sich bereits entwickelt haben (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 38; Quenzel & Hurrelmann 2010, 72; Quenzel 2010, 123). Dieser Herausforderung kommt Schule gegenwärtig nach Einschätzung von Position 5 nur unzureichend nach. Die meisten schulischen Strukturen und pädagogischen Maßnahmen sind demnach bislang eben nicht darauf ausgelegt, die jungenspezifische Entwicklung sowie Jungenbedürfnisse bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten zu berücksichtigen und auf den Kompetenzstand einzugehen, den Jungen bei Schuleintritt aufweisen. Insofern erachtet Position 5 Schule als mitverantwortlich für die gegenwärtige Situation der Jungen (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 38–39; Preuss-Lausitz 2009, 551).

Das Fehlen männlicher Bezugspersonen erachtet Position 5 als einen zusätzlichen Risikofaktor für die Entwicklung von Jungen (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 548; Hurrelmann 2012, 59-60). Sie betont, dass Jungen, die Entwicklungsschwierigkeiten haben, oft ohne Vater aufwachsen bzw. aufgewachsen sind (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 548). Aufgrund dieser Beobachtung geht Position 5 davon aus, dass Jungen in ihrer Entwicklung davon profitieren, wenn sich der Vater an der Erziehung beteiligt. Demnach hilft die Existenz einer realen Vaterfigur Jungen dabei, eine alltagstaugliche männliche Identität zu entwickeln (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 548). Eine solche Funktion können aus Sicht von Position 5 anstelle oder in Ergänzung des biologischen Vaters auch andere männliche Bezugspersonen im Umfeld eines Jungen übernehmen, beispielsweise männliche Erzieher in Kindertagesstätten und Kindergärten oder männliche Lehrpersonen in der Schule. Allerdings gibt es oft keine oder nur sehr wenige männlichen Erzieher und Grundschullehrer, was Position 5 kritisiert (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 548; Hurrelmann 2012, 59-60).

Lösungsvorschläge

Position 5 fordert, dass Schulen die Herausforderungen, Bedürfnisse und Wünsche von Jungen verstärkt in den Blick nehmen und ihnen eine besondere Förderung bieten, damit sie ihre Fach- und Sozialkompetenzen sowie ihre Strukturierungsfähigkeiten verbessern können und ihre Defizite im Lesen, Schreiben und sprachlichen Ausdruck abbauen (vgl. Hurrelmann 2012, 56-59; Preuss-Lausitz 2012, 41; Preuss-Lausitz 2009, 551). Um die Lernmotivation von Jungen zu erhöhen, sollen im Unterricht verstärkt Themen aufgegriffen werden, die sie besonders interessierten (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 41; Hurrelmann 2012, 57; Preuss-Lausitz

2009, 551). Das gilt insbesondere für Fächer wie den Sprachunterricht, an denen sie bislang kein Interesse haben:

„So ist für viele Jungen der Sprachunterricht ‚langweilig‘, [...] aber nicht mehr dann, wenn ‚spannende‘ Themen verhandelt oder alternativ ausgewählt werden können, Themen, die der Phantasie- und Lebenswelt entstammen [...].“ (Preuss-Lausitz 2012, 41; ähnlich bei Preuss-Lausitz 2009, 551)

Daneben schlägt Position 5 organisatorische und strukturelle Veränderungen vor. Zunächst sollen Umgangsformen für den Unterricht festgelegt und Rituale geschaffen werden, sodass das soziale Unterrichtsgeschehen klar strukturiert ist und seine Regeln für alle transparent sind. Dies hilft Jungen – nach Ansicht von Position 5 –, sich auf den Unterricht zu konzentrieren und in die soziale Struktur der Klasse einzuordnen (vgl. Hurrelmann 2012, 57).

Denn Jungen sind „von ihrem Naturell her in der Regel weniger als Mädchen in der Lage, den sozialen Code eines Systems zu erschließen, weil sie nicht so stark auf Harmonie und Gemeinschaftsorientierung ausgerichtet sind. Das soziale System muss ihnen deswegen in einer expliziten und sehr klar erkennbaren Weise die Umgangsformen und Spielregeln vorgeben, die in ihm gelten, und klar mit Sanktionen reagieren, wenn die Regeln verletzt werden.“ (Hurrelmann 2012, 57)

Des Weiteren empfiehlt Position 5, sportlichen, werkstattlichen und künstlerischen Aktivitäten im Unterricht mehr Raum zu geben, da Jungen häufige Wechsel zwischen körperlicher Aktivität, kreativer Arbeit und rein kognitiven Lernphasen benötigen, um sich gut konzentrieren zu können (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 40; Hurrelmann 2012, 58; Preuss-Lausitz 2009, 551). Dies erfordert auch einen grundsätzlichen Wertewandel an Schulen: Es gilt, sich vom Ideal des brav lernenden, stillsitzenden Lernenden zu verabschieden und expressive, bewegungsfreudige Kinder und Jugendliche wertzuschätzen (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 40-41; Hurrelmann 2012, 58; Quenzel 2010, 134). Zudem hält Position 5 es für wichtig, alle Selektionsverfahren zu beseitigen, die überwiegend Jungen betreffen. Hiermit sind z. B. Klassenwiederholungen und Zurückstellungen zu Schulbeginn gemeint (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 39-40; Preuss-Lausitz 2009, 551). Schließlich fordert sie eine Erhöhung der Anzahl männlicher Lehrpersonen an den Schulen und Schulformen, an denen es gegenwärtig keine oder nur wenige Männer gibt (vgl. Preuss-Lausitz 2012, 39; Hurrelmann 2012, 59-60).

11.1.6 Position 6: Risikogruppe der männlichen Geringqualifizierten

Problembeschreibung

Position 6 identifiziert als zentrales Problem, dass immer mehr junge Männer aus dem Pflichtschulsystem ohne eine ausreichende Qualifikation für den Arbeitsmarkt ausscheiden. Viele Unternehmen setzen inzwischen für eine Berufsausbildung mindestens einen Real-schulabschluss voraus, während junge Männer die Schule vermehrt ohne Abschluss oder mit nur einem Hauptschuleabschluss verlassen (vgl. Baethge et al. 2007, 39-42; Matzner 2012, 160-161; Budde & Venth 2010, 91). Diese jungen Männer sind laut Position 6 massiv gefährdet, auf Dauer keinen Ausbildungsplatz und keine sichere berufliche Anstellung zu finden (vgl. Horstkemper 2011, 34; Matzner 2012, 160; Quenzel 2010, 128; Budde & Venth 2010, 91). Ihnen drohen prekäre Beschäftigungsverhältnisse oder (zeitweilige bis dauerhafte) Arbeitslosigkeit (vgl. Matzner 2012, 161).

„Männliche Jugendliche haben ein größeres Risiko als ihre Altersgenossinnen, den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsbildung, ein Hochschulstudium oder ein festes Arbeitsverhältnis nicht erfolgreich zu realisieren. Sie benötigen mehr Zeit bis zum Erfolg bzw. sie bleiben häufig dauerhaft ohne Berufsausbildung.“ (Matzner 2012, 160; ähnlich bei Böhnisch 2015, 90; Baethge et al. 2007, 45)

Da die Berufstätigkeit für Erwachsene eine zentrale Bedeutung aufweist – sie dient der Existenzsicherung, zur Strukturierung des Alltags, zur sozialen Integration etc. – ist eine solche Perspektive für die betroffenen jungen Männer hoch problematisch (vgl. Matzner 2012, 158; Quenzel 2010, 129; Böhnisch 2015, 66). Für sie kommt – aus Sicht von Position 6 – gegenüber jungen Frauen in einer ähnlichen Situation noch erschwerend hinzu, dass männliche Lebensentwürfe traditionell eng verbunden sind mit Beruf und Karriere (vgl. Meuser 2015, 98; Böhnisch 2015, 92; Quenzel 2010, 129; Matzner 2012, 158; Quenzel & Hurrelmann 2011, 134). Die männliche Identität wird vor allem über beruflichen Erfolg und die Position des Familienernährers konstruiert (vgl. Meuser 2015, 98; Matzner 2012, 158; Böhnisch 2015, 91; Quenzel 2010, 128).

Die fehlenden beruflichen Perspektiven – und die damit größtenteils auch fehlenden Lebensperspektiven – erleben die betroffenen jungen Männer entsprechend „als äußerst bedrohlich“ (Horstkemper 2011, 34; ähnlich bei Böhnisch 2013, 217; Baethge et al. 2007, 49-50; Budde & Venth 2010, 91; Quenzel 2010, 128; Matzner 2012, 159).

„Für junge Männer sind solche frühen Identitätskrisen immer auch Sinnkrisen, da sich viele von ihnen ja weiterhin in einem möglichst gut dotierten Arbeitsverhältnis und in ihrer männlichen Verantwortung für eine Familie erfüllen möchten.“ (Böhnisch 2015, 91)

Arbeitslosigkeit stellt für sie das größte denkbare Problem dar und führt häufig zu sozialem Rückzug und Depression (vgl. Matzner 2012, 159; Baethge et al. 2007, 49-50; Budde & Venth 2010, 91; Böhnisch 2015, 66). Weiterhin besteht die Gefahr, dass es aufgrund der Frustration dieser Männer über ihre (drohende) Arbeitslosigkeit und ihre prekären sozialen Verhältnisse mittel- bis langfristig zu sozialen Unruhen kommt (vgl. Baethge et al. 2007, 49-50; Budde & Venth 2010, 91).

Erklärungsansätze

Position 6 führt die genannten Problemlagen niedrigqualifizierter junger Männer hauptsächlich auf Veränderungen des Arbeitsmarktes zurück. Sie verweist darauf, dass es schon immer Jugendliche gab, die die Schule ohne Abschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen haben. Neu ist, dass diese niedrigqualifizierten Schulabgänger keinen Ausbildungsplatz und keine feste Anstellung finden. In der Vergangenheit gab es zahlreiche Ausbildungsberufe und berufliche Tätigkeiten, in denen keine besonderen schulischen Qualifikationen vorausgesetzt wurden, da körper- und kraftbetonte Aufgaben im Vordergrund standen. Gerade kräftige junge Männer wurden ungeachtet ihres Schulabschlusses für solche Tätigkeiten nachgefragt und hatten deswegen immer eine gute berufliche Perspektive (vgl. Quenzel 2010, 127ff.; Baethge et al. 2007, 44ff.). Viele dieser körperbetonten Tätigkeiten sind inzwischen weggefallen – aufgrund technologischer Entwicklungen oder der Verlagerung entsprechender Geschäftsfelder bzw. Firmen ins Ausland. Auf dem deutschen Arbeitsmarkt gibt es deswegen gegenwärtig deutlich weniger Nachfrage nach Personen mit körperlich-motorisch-praktischen Fähigkeiten als in der Vergangenheit, was sich gerade für die niedrigqualifizierten jungen Männer als Nachteil erweist (vgl. Matzner 2012, 161; Quenzel 2010, 128; Quenzel & Hurrelmann 2011, 134; Baethge et al. 2007, 44ff.).

„Damit werden für sie die Aussichten auf eine erfolgreiche Einmündung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt massiv gefährdet, zumal dort in den letzten Jahren ein Strukturwandel von Produktionsberufen zu Dienstleistungsberufen stattgefunden hat [...]. Gerade in den industriell-gewerblichen und handwerklich-technischen Berufen, die traditionell eher als ‚männlich‘ gesehen werden, ist das Angebot reduziert worden. Manche sind ganz weggefallen, die Zugangsvoraussetzungen hinsichtlich schulischer Qualifikationen haben sich erhöht.“ (Horstkemper 2011, 34; ähnlich bei Quenzel 2010, 128; Baethge et al. 2007, 44)

Ihre schlechten beruflichen Perspektiven nehmen die Schüler bereits während der Schulzeit wahr, was – so Position 6 – einen negativen Einfluss auf ihre Bildungsmotivation haben kann (vgl. Quenzel 2010, 129; Budde & Venth 2010, 105; Quenzel & Hurrelmann 2010, 134).

„Gerade bei männlichen Hauptschülern in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit kann die Tendenz beobachtet werden, die beruflichen Ziele an die antizipierte Chancenlosigkeit anzupassen und entsprechend wenig Motivation zu haben, in den eigenen Schulerfolg zu investieren [...]. Denn in den für den regionalen Arbeitsmarkt ausbildenden Hauptschulen hängt der berufliche Erfolg stärker von der örtlichen Arbeitslosenquote und der Struktur des Arbeitsmarktes ab als von den erbrachten Schulleistungen.“ (Quenzel 2010, 129)

Aufgrund von Erwartungserwartungen entwickelt sich folglich eine Negativspirale: Die Schüler antizipieren niedrige Chancen auf dem Arbeitsmarkt und reduzieren deswegen ihre Bildungsinvestitionen. Die niedrigen Bildungsinvestitionen führen zu schlechten Schulabschlüssen, wodurch die Schüler tatsächlich kaum Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben (vgl. Quenzel 2010, 129; Quenzel & Hurrelmann 2010, 134).

Position 6 weist aber auch darauf hin, dass die Arbeits- und Ausbildungsplatzlage für Geringqualifizierte nicht grundsätzlich schlecht ist. Im Dienstleistungssektor sind in den letzten Jahren zahlreiche Ausbildungs- und Arbeitsplätze für Niedrigqualifizierte entstanden (vgl. Matzner 2012, 161; Quenzel 2010, 128; Budde & Venth 2010, 87; Quenzel & Hurrelmann 2011, 129). Hier sieht Position 6 das Problem darin, dass diese Tätigkeitsfelder weiblich konnotiert sind und entsprechend überwiegend von jungen Frauen gewählt werden. Für die meisten niedrigqualifizierten jungen Männer ist eine Ausbildung im Dienstleistungssektor hingegen keine Option. Auf der einen Seite können sie es sich aufgrund ihres Männlichkeitsverständnisses nicht vorstellen, Tätigkeiten im Dienstleistungssektor zu übernehmen. Auf der anderen Seite fehlen ihnen – gerade im Vergleich zu ähnlich qualifizierten jungen Frauen – oft aber auch die notwendigen Voraussetzungen für solche Tätigkeiten, z. B. soziale Kompetenzen (vgl. Matzner 2012, 161; Quenzel 2010, 128; Budde & Venth 2010, 87).

Ein Hindernis für den erfolgreichen Eintritt ins Berufsleben stellen aus Sicht dieser Position folglich traditionelle Männlichkeitsideale dar. Diese sind – so Position 6 – aber nicht nur im beruflichen Kontext hinderlich, sondern können auch in anderen Bereichen dazu führen, dass verfügbare Optionen nicht in Erwägung gezogen und genutzt werden. Beispielsweise werden Aus- und Weiterbildungsangebote nicht wahrgenommen, weil diese Männer sie als weiblich und damit als nicht für sie geeignet einschätzen. Ähnliches gilt für Tätigkeiten im

Haushalt oder Erziehungs- und Pflegeaufgaben in der Familie, die sie ebenfalls nicht mit ihren traditionellen Männlichkeitsbildern vereinbaren können (vgl. Baethge et al. 2007, 49; Quenzel 2010, 129ff.; Budde & Venth 2010, 91). Die Tendenz, dass sich gerade niedrigqualifizierte junge Männer häufig an traditionellen Männlichkeitsidealen orientieren, obwohl sie ihren Möglichkeitsraum – wie oben dargestellt – einschränken, begründet Position 6 damit, dass die Inszenierung traditioneller Männlichkeit diesen Männern innerhalb ihres sozialen Umfelds unmittelbare Anerkennung verschafft (vgl. Böhnisch 2015, 92; Böhnisch 2013, 122). Der Rückgriff auf traditionelle Männlichkeit stellt für sie ein vermeintlich sicheres Bewältigungsmuster im Umgang mit gegenwärtigen Herausforderungen dar, während sie mittel- bis langfristige negative Folgen oft nicht einschätzen können (vgl. Böhnisch 2015, 92; Böhnisch 2013, 122; Baethge et al. 2007, 49; Quenzel 2010, 129ff.; Budde & Venth 2010, 91).

Verantwortung

Die Verantwortung für das Problem schreibt Position 6 vor allem dem Arbeitsmarkt und der Berufsbildungspolitik zu. Im produzierenden Gewerbe wurden in den letzten Jahren immer mehr Ausbildungs- und Arbeitsplätze abgebaut, ohne geeignete Alternativen für die Zielgruppe derjenigen niedrigqualifizierten jungen Männer zu schaffen, die vorher in diesem Bereich tätig waren. Es wurden auch keine geeigneten Maßnahmen eingeführt, um die jungen Männer auf die für sie schwierige Arbeitsmarktsituation vorzubereiten, beispielsweise indem ihnen Kompetenzen vermittelt werden, um lange Phasen der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche (finanziell und psychisch) erfolgreich zu überstehen (vgl. Böhnisch 2015, 90; Budde & Venth 2010, 98).

Stattdessen wurden staatliche Überbrückungsmaßnahmen geschaffen, die diese Schülerschaft stigmatisiert und ihre Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, reduzieren (vgl. Wellgraf 2012, 124; Budde & Venth 2010, 93ff.). Die Maßnahmen zielen darauf ab, den Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in das Ausbildungs- und Berufssystem zu erleichtern, indem sie berufliche Handlungskompetenz fördern. Das Problem der Überbrückungsmaßnahme besteht aus Sicht von Position 6 jedoch darin, dass ihr Besuch potenziellen Arbeitgebern signalisiert, dass es sich um Problemschüler handelt, weswegen es viele Arbeitgeber vermeiden, Schüler dieser Maßnahmen einzustellen (vgl. Wellgraf 2012, 124; Budde & Venth 2010, 93ff.).

Lösungsvorschläge

Position 6 hält es für notwendig, dass junge Männer – insbesondere an Haupt- und Realschulen – auf die Bewältigung der Übergangsphase zwischen Schule und Ausbildung ausreichend vorbereitet werden und dass sie, wenn sie sich bereits in der Übergangsphase befinden, besser als bislang unterstützt werden. Für diesen Zweck schlägt Position 6 die Umsetzung einiger allgemeiner Maßnahmen vor. Diese zielen zwar vordergründig darauf ab, die Situation der fokussierten Zielgruppe zu verbessern, sie sind aber grundsätzlich für alle Schüler*innen gedacht. Darüber hinaus entwickelt Position 6 einige Vorschläge, die konkret zur Förderung der niedrigqualifizierten jungen Männer dienen und an ihren besonderen Voraussetzungen und Charakteristika anknüpfen.

Als übergreifende allgemeine Verbesserungsmaßnahme regt Position 6 an, den Jugendlichen in der Schule umfassende(re) Kompetenzen zur aktiven Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbiografie zu vermitteln. Sie sollen einerseits ein Bewusstsein für die eigenen bildungs- und berufsrelevanten Interessen, Stärken und Schwächen entwickeln. Andererseits müssen die Schüler – aus Sicht von Position 6 – lernen, wie sie die Anforderungen des Arbeitsmarktes identifizieren und strategisch sinnvoll darauf reagieren können, sodass sie einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz bekommen, der zu ihrem Interessen- und Fähigkeitsprofil passt. Sofern die Anforderungen des Arbeitsmarktes und das eigene Profil nicht zu vereinbaren sind, müssen sie Strategien entwickeln können, um das eigene Kompetenzprofil sinnvoll zu erweitern. Dies beinhaltet die Auswahl und Inanspruchnahme geeigneter Bildungsmaßnahmen. Für den Fall, dass aus diesen oder anderen Gründen ein direkter Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht möglich ist, müssen die Jugendlichen weiterhin im Vorfeld mit den nötigen Ressourcen ausgestattet werden, um souverän mit einer solchen Übergangsphase umgehen zu können. Hier sind sowohl die oben genannten Fähigkeiten zur bildungs- und berufsbiografischen Weiterentwicklung erforderlich als auch Fähigkeiten für den Umgang mit Rückschlägen, d. h. sich trotz Absagen von Arbeitgebern nicht aufzugeben, weiter an sich zu arbeiten, die Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche weiterzuführen etc. (vgl. Budde & Venth 2010, 106).

Neben der Vermittlung der oben genannten, eher allgemeinen berufs- und bildungsbiografischen Gestaltungskompetenzen empfiehlt Position 6, die konkrete schulische Berufsorientierung deutlich zu verbessern und die Schulen zu zentralen Orten der beruflichen Orientierung auszubauen (vgl. Matzner 2012, 167). Eine individuelle Berufs- und Bildungsplanung sowie eine begleitende Berufsorientierung sollen demnach an allen Schulen eingeführt und

obligatorisch für alle Schüler*innen angeboten werden (vgl. Matzner 2012, 167). Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Berufsorientierung hält es Position 6 für wichtig, dass ein breites Spektrum an beruflichen Perspektiven vermittelt wird (vgl. Matzner 2012, 168). Hierbei soll darauf geachtet werden, dass sich die Schüler*innen nicht durch geschlechterstereotype Vorstellungen einschränken oder von anderen Personen aufgrund ihres Geschlechts in eine bestimmte Richtung drängen lassen (vgl. Budde & Venth 2010, 101 ff.).

Speziell bezogen auf die Risikogruppe der niedrigqualifizierten jungen Männer fordert Position 6, dass ihnen in der Berufsorientierung möglichst viele Alternativen zu traditionell männlich geprägten Branchen und Berufen aufgezeigt werden. Das gilt besonders dann, wenn die Vorstellungen der jungen Männer aufgrund der gegenwärtigen Arbeitsmarktlage als wenig erfolgversprechend einzuschätzen sind (vgl. Matzner 2012, 168; Budde & Venth 2010, 101 ff.). In Bezug auf den normalen Unterricht hält es Position 6 zudem für wichtig, dass die Bedürfnisse, Wünsche und Ressourcen der Jungengruppe bei der Gestaltung und Umsetzung explizit berücksichtigt werden. Ziel dessen soll es sein, dass Jungen erfolgreicher lernen, bessere Leistungen erzielen und so ihre Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in die Ausbildung erhöhen (vgl. Baethge et al. 2007, 81; Matzner 2012, 166; Budde & Venth 2010, 100ff.).

Für junge Männer, die bereits lange Phasen des Scheiterns durchlaufen sind, schlägt Position 6 die Einführung von Maßnahmen vor, die die jungen Männer psychosozial stabilisieren und ihnen Anerkennungs- und Aneignungsräume eröffnen (vgl. Budde & Venth 2010, 101-102; Böhnisch 2015, 184). Der Glaube dieser jungen Männer an sich selbst und ihre Möglichkeiten sowie ihr Vertrauen in das Bildungs- und Berufssystem sind oft empfindlich gestört und müssen erst wiederaufgebaut werden, bevor Bildungsmaßnahmen sowie Maßnahmen zur Berufsorientierung und/oder Arbeitsmarktintegration fortgesetzt werden können (vgl. Böhnisch 2015, 184; Budde & Venth 2010, 107). In diese Richtung gibt es bereits einige erfolgreiche sozialpädagogische Projekte, deren Ziel Böhnisch (2015, 184) wie folgt beschreibt:

„Das Leitziel sozialpädagogischer Beschäftigungsprojekte ist [...] die psychosoziale Stabilisierung und sozialräumliche Erweiterung der Bewältigungslage ‚prekärer Übergang‘ in der Perspektive der Ermöglichung von Aneignung und Anerkennung. Aus der Grunderkenntnis heraus, dass junge Männer ohne Arbeit oder in prekären Arbeitsverhältnissen massive Entwertungsprozesse erfahren und zunehmend in die soziale Isolation geraten, legitimiert sich die (sozial-)pädagogische Arbeit dahingehend, dass diese jungen Leute hier erfahren können, dass sie auch außerhalb des Arbeitsmarktes etwas wert sind und etwas können, dass sie Chance des Zugangs zu neuen sozialen Kontakten erhalten und

zunehmend in der Lage sind, ihre Betroffenheit zu thematisieren und dadurch wieder kommunikative Anschlüsse zu finden.“ (ebd.)

Diese können laut Position 6 als Orientierung dienen, um ähnlich ausgerichtete schulische Maßnahmen zu entwerfen (vgl. Böhnisch 2015, 184).

11.1.7 Position 7: Einschränkende Geschlechteranforderungen

Problembeschreibung

Position 7 identifiziert als zentrales Problem, dass sich Jungen und Mädchen in der Schule gegenwärtig nicht entsprechend ihrer individuellen Potenziale und Interessen bestmöglich entwickeln – so wie es pädagogisch wünschenswert wäre – sondern sich in den meisten Fällen dem zuwenden, was ihnen qua Geschlecht als passend zugeschrieben wird: Mädchen- und Jungenfächern, mädchen- und jungentypischen Aufgaben, Mädchen- und Jungenthemen etc (vgl. Debus 2012c, 182-183; Stuve & Debus 2012a, 41; Rendtorff 2015b, 148ff.; Flaake 2006, 28). Zudem entwickeln und fokussieren sie Verhaltensweisen und Charakteristika, die sie als geschlechtsadäquat wahrnehmen, während sie geschlechteruntypische Interessen und Eigenschaften ignorieren oder verstecken (vgl. Budde 2014, 27ff.; Debus 2012c, 176; Stuve & Debus 2012a, 29).

Dem Bildungsanspruch der individuellen Selbstenfaltung stehen demnach Geschlechteranforderungen als einschränkende Mechanismen gegenüber. Geschlechteranforderungen stellen Aufforderungen oder Erwartungen dar, sich entsprechend gesellschaftlicher Normen typisch männlich oder weiblich zu verhalten (vgl. Debus 2012c, 182-183; Stuve & Debus 2012a, 41; Rendtorff 2015b, 148). Sie werden im schulischen Kontext einerseits von den Lernenden selbst an sich und andere gestellt. Andererseits werden sie von den Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler herangetragen. Die Lernenden selbst orientieren sich oft aus Gewohnheit an Geschlechteranforderungen, da sie von klein auf als Junge oder Mädchen sozialisiert worden sind. Außerdem stehen sie vielfach unter sozialem Druck: Über die sozialen Dynamiken innerhalb der Klasse wird die Anforderung vermittelt, sich geschlechtsadäquat zu verhalten. Kinder und Jugendliche, die sich diesen Erwartungen und Normen nicht unterordnen, müssen mit (teils erheblichen) Sanktionierungen durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler rechnen. So bleiben Wünsche und Bedürfnisse, die nicht zu den Geschlechternormen und -erwartungen passen, i. d. R. unerfüllt (vgl. Flaake 2006, 28; Stuve &

Debus 2012a, 35; Budde 2014, 27; Rendtorff 2015b, 156). Diese Tendenz wird – so Position 7 – durch das Handeln der Lehrpersonen begünstigt. Viele Lehrkräfte bestärken Lernende darin, sich geschlechtstypisch zu verhalten oder fordern sie zu geschlechtstypischem Verhalten auf. Beispielsweise nehmen Lehrkräfte tendenziell vorrangig Mädchen für soziale Aspekte des Schullebens in die Pflicht. Sie sollen beispielsweise den Klassenraum in Ordnung halten oder ein ruhiges Klassenklima herstellen (vgl. Rendtorff 2015b, 156; Rendtorff 2015b, 156; Stuve & Debus 2012a, 34). Von Jungen erwarten Lehrkräfte hingegen, dass sie den Unterricht durch Charme, Witz und Ironie lebendig machen und für Abwechslung sorgen (vgl. Stuve & Debus 2012a, 34).

Position 7 kritisiert die (Re-)Produktion von Geschlechteranforderungen in der Schule, da diese aus ihrer Sicht zu individuellen Verlusten und zu einer Verengung der Optionen von Schülerinnen und Schülern führen. Jungen und Mädchen leben demnach vorrangig die Anteile ihrer Persönlichkeit aus, die von der Gesellschaft als passend zu ihrem biologischen Geschlecht deklariert werden (vgl. Debus 2012c, 177; Budde 2014, 19-20; Stuve & Debus 2012a, 29). Der Druck des sozialen Umfelds, insbesondere der Gleichaltrigengruppe, und der eigene Wunsch nach Anerkennung als ‚richtiger‘ Junge oder als ‚richtiges‘ Mädchen ist gerade bei Jugendlichen oft so groß, dass die Geschlechterinszenierungen selbst- oder fremdschädigende Formen annehmen (vgl. Budde 2014, 28; vgl. auch die Positionen 7a und 7b). Bei Jungen handelt es sich hierbei um „Risikoverhalten, Peergewaltwiderfahrnisse, Abwertung und Abwehr von Schwäche und Hilfsbedürftigkeit oder Drogenmissbrauch“ (Budde 2014, 28). Bei Mädchen kommt es vor allem zu selbstschädigenden Verhaltensweisen und psychischen Erkrankungen, wie z. B. zu Magersucht, Medikamentenmissbrauch oder selbstverletzendem Verhalten (vgl. Budde 2014, 28).

Erklärungsansätze¹⁸⁷

Position 7 führt die Problematik schulischer Geschlechteranforderungen und -inszenierungen auf die „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ (Debus 2012c, 176) zurück, die die Gesellschaft grundlegend prägt (vgl. Debus 2012c, 176; Budde 2014, 19; Stuve & Debus 2012a, 31; Rendtorff 2006, 111). Zentrales Element dieser Kultur ist demnach die Binarität, die das Denken über Geschlecht(er) und das Geschlechterverhältnis bestimmt (vgl. Rendtorff 2006, 111ff.; Budde 2014, 19; Stuve & Debus 2012a, 29). Männlich und weiblich werden dabei „als

¹⁸⁷ In dieser Position wird auf zahlreiche Konzepte und Theorien der Geschlechterforschung Bezug genommen. Diese können im Rahmen der vorliegenden Studie nicht alle aufgegriffen und ausführlich beschrieben werden. An dieser Stelle erfolgt eine starke Reduktion auf die für die Narration als wesentlich identifizierten Inhalte. Für eine detailliertere Darstellung der Theorien vgl. Budde (2014, 17ff.), Stuve & Debus (2012a), Rendtorff (2006, 82ff.) u. a.

grundverschieden und einander ausschließend gegenübergestellt“ (Rendtorff 2006, 111). Mit diesem Denken sind laut Position 7 verschiedene Prozesse und Mechanismen verbunden: Zunächst geht damit die geschlechtliche Konnotation von Bereichen, Organisationen, Tätigkeiten, Eigenschaften etc. einher und ihre Separierung voneinander (vgl. Rendtorff 2015b, 155; Stuve & Debus 2012a, 39; Rendtorff 2015a, 15).¹⁸⁸ Die Konnotation der Bereiche, Tätigkeiten etc. als männlich oder weiblich bewirkt, dass sich Personen mit dem entsprechenden Geschlecht diesen zuordnen. Diese Zuordnung führt dann wiederum dazu, dass die Bereiche, Tätigkeiten etc. als typisch männlich oder weiblich wahrgenommen und als für sie passend empfunden werden (vgl. Stuve & Debus 2012a, 39–40; Rendtorff 2015b, 156; Rendtorff 2015a, 15–16). Außerdem sichern zahlreiche Institutionen, Rituale, Symbole und Normen die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit ab (vgl. Debus 2012c, 177; Budde 2014, 19–20; Stuve & Debus 2012a, 29). Die politischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte (z. B. die Emanzipation der Frau) haben zwar dazu geführt, dass sich das Denken über Geschlecht(er) weiter entwickelt hat und es formal keine strikte Trennung zwischen männlichen und weiblichen Bereichen mehr gibt, aber die Grundzüge der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit bestehen Position 7 zufolge weiterhin und entfalten fortwährend eine große Wirkmacht (vgl. Rendtorff 2006, 110; Budde 2014, 29ff.).

So wird Zweigeschlechtlichkeit für die einzelnen Individuen von klein auf zu einer erfahrbaren Realität (vgl. Debus 2012c, 176; Budde 2014, 18ff.; Faulstich-Wieland 2008, 674; Flaake 2006, 29; Rendtorff 2006, 107ff.). Kinder lernen früh, welches Handeln als Mädchen bzw. Frau oder als Junge bzw. Mann gesellschaftlich akzeptabel ist. Außerdem entwickeln sie Kompetenzen, um die eigene Geschlechtlichkeit richtig zu inszenieren und andere Personen geschlechtlich einzuordnen (vgl. Faulstich-Wieland 2008, 680; Budde 2014, 23ff.; Flaake 2006, 29; Rendtorff 2006, 107ff.). Mechanismen wie Zwang, Bestechung, Erpressung und Selbst-Sozialisation bewirken, dass sich die meisten Individuen in das System der Zweigeschlechtlichkeit einordnen und an die Vorgaben anpassen (vgl. Stuve & Debus 2012a, 39; Budde 2014, 27; Debus 2012c, 176). Hinzu kommt aus Sicht von Position 7, dass die Herstellung von geschlechtlicher Kohärenz sowie eine eindeutige Darstellung und Wahrnehmung von Geschlecht eine Grundbedingung für das Funktionieren von Interaktionen darstellt, weswegen das Geschlecht und Geschlechterdifferenzen in Interaktionen immer wieder hergestellt werden (vgl. Stuve & Debus 2012a, 31–33; Budde 2014, 20ff.; Budde 2009b, 157;

¹⁸⁸ Vgl. hierzu auch Unterkapitel 5.1.

Flaake 2006, 29). In den meisten Fällen werden mit der Zeit auch der Geschmack, die Genussvorstellungen und die Persönlichkeit systemkonform herausgebildet (vgl. Stuve & Debus 2012a, 35; Debus 2012c, 176; Faulstich-Wieland 2008, 680). Die Menschen gewöhnen sich an die Person, zu der sie aufgrund der gesellschaftlichen Zwänge geworden sind, und identifizieren sich mit ihr, weil sie damit positive Erlebnisse und Empfindungen verbinden (vgl. Stuve & Debus 2012a, 36; Debus 2012c, 176; Budde 2014, 21).

„Als Motor zur Reproduktion des Bestehenden erkennt Bourdieu eine Art ‚Liebe zum eigenen Schicksal‘, die er Amor fati nennt, nämlich die Übersetzung des gesellschaftlich Nahegelegten in eigenen Geschmack, sodass ein Verhalten gemäß gesellschaftlicher Anforderungen und Stereotype als freiwillig und Ausdruck der ureigensten Persönlichkeit erscheint.“ (Stuve & Debus 2012a, 39–40; ähnlich bei Budde 2014, 21)

Die Konstruktionsmechanismen werden hingegen – so Position 7 – (mit der Zeit) verdrängt oder vergessen (vgl. Debus 2012c, 178; Rendtorff 2015b, 150-151; Budde 2014, 25; Stuve & Debus 2012a, 29). Dadurch erscheinen das Geschlecht und die Geschlechterdifferenz als etwas Natürliches und Unveränderliches (vgl. Debus 2012c, 178; Rendtorff 2015b, 150-151; Budde 2014, 25; Stuve & Debus 2012a, 29).

Verantwortung

Position 7 sieht die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit als etwas historisch Erwachsenen an, das aus vielfältigen gesellschaftlichen Prozessen und Mechanismen entstanden ist (vgl. Budde 2014, 32; Stuve & Debus 2012a, 29; Rendtorff 2015b, 150; Rendtorff 2015a, 16ff.). Insofern schreibt sie niemandem die Verantwortung für deren Entstehung zu:

„Die Geschlechterverhältnisse resultieren in Hierarchisierungen jeweils als Ergebnisse von Dispositiven – also dem Zusammenfallen von Diskursen, Institutionen, Interaktionen etc. – die aus einer Vielzahl individueller, institutioneller, medialer etc. Handlungslogiken und Interessen erwachsen und die kaum über individuelle Intentionalität erklärbar sind.“ (Budde 2014, 32)

Allerdings gibt es laut Position 7 einige Personen und/oder Gruppierungen, die sich bewusst für die Erhaltung des zweigeschlechtlichen Systems einsetzen und insofern für die Reproduktion der Geschlechterordnung verantwortlich sind. Eine zentrale Rolle hierbei nehmen ihrer Ansicht nach öffentliche Diskurse ein, die die Unterschiedlichkeit von Jungen und Mäd-

chen bzw. von Männern und Frauen betonen oder traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen positiv darstellen.¹⁸⁹ Eine weitere zentrale Funktion üben demnach Unternehmen aus, die Dienstleistungen und Produkte speziell für Jungen/Männer und Mädchen/Frauen anbieten. Als Beispiel hierfür nennt Position 7 die Anbieter für Schulzubehör, die zahlreiche Produkte extra für Mädchen und Jungen verkaufen und damit bewirken, dass sich Jungen und Mädchen geschlechtstypisch inszenieren und von einander abgrenzen (vgl. Rendtorff 2015b, 147; Stuve & Debus 2012a, 28-29; Rendtorff 2015a, 20).¹⁹⁰

Zahlreiche weitere Personen und/oder kollektive Akteure sind – der Argumentation dieser Position folgend – unbewusst an der Erhaltung des Systems beteiligt. Fast alle Menschen inszenieren sich eindeutig männlich oder weiblich und bestätigen die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit in ihren alltäglichen Interaktionen (vgl. Stuve & Debus 2012a, 33; Budde 2009b, 157; Budde 2014, 20ff.; Flaake 2006, 29; Rendtorff 2015a, 15). In Erziehungsprozessen geben Eltern ihr binäres Geschlechterwissen und die Inszenierungspraktiken von Geschlecht an ihre Kinder weiter. Das erfolgt einerseits direkt, z. B. über Erläuterungen. Andererseits werden Erwartungen und Vorstellungen über Geschlecht auch indirekt vermittelt. Hierfür nennt Rendtorff (2006, 110) einige Beispiele:

„Mädchen bekommen Barbies, spielen in Puppenecken und Bastelraum [...]; Jungen bekommen Lego und spielen Cowboys, machen tags an die Wände und Eselsohren [...]. Die Vorstellungen der Erwachsenen von dem, was ‚zu Mädchen passt‘ oder ‚was Jungen gerne mögen‘, drücken sich in der Ausstattung von Kinderzimmern, im Spielzeugangebot, der Kindermode oder dem Design von Videospiele aus.“ (ebd.)

In schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen wird die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit in ähnlicher Weise „durch unterschiedliche Aufsatzthemen, Unterrichtsmaterialien, Arbeitsmaterialien oder geschlechtergetrennte Arbeitsbücher“ reproduziert (Rendtorff 2015b, 147; ähnlich auch bei Rendtorff 2015a, 11; Rendtorff 2006, 192-193).

Position 7 sieht Schule insofern einerseits als mitverantwortlich dafür an, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit aktualisiert wird und dass Jungen und Mädchen durch Geschlechteranforderungen eingeschränkt werden. Andererseits verweist sie aber darauf, dass der dahinterliegende grundlegende Mechanismus nicht von Schulen geschaffen wurde und von

¹⁸⁹ Ein Beispiel hierfür ist der mediale Jungenkrisendiskurs, der bereits in Unterkapitel 6.2 dargestellt wurde.

¹⁹⁰ In Abschnitt 6.3.2 wurden weitere Beispiele für ein solches *Gender Targeting* vorgestellt und der Begründungszusammenhang erläutert.

diesen auch nicht (bzw. nur sehr bedingt) verändert werden kann. Schule kann zudem nicht grundsätzlich verhindern, dass Jungen und Mädchen mit der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit konfrontiert oder durch Geschlechteranforderungen eingeschränkt werden. Aus Sicht der Position 7 hat Schule entsprechend vor allem die Verantwortung, selbst keine Geschlechteranforderungen zu reproduzieren und Möglichkeiten dafür zu schaffen, dass sich Jungen und Mädchen im Unterricht individuell entfalten können (vgl. Stuve & Debus 2012a, 29).

Lösungsvorschläge

Um das Problem zu lösen, dass sich Schülerinnen und Schüler Geschlechteranforderungen unterwerfen und deswegen hinter ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zurückbleiben, fordert Position 7 eine konsequente Umsetzung des Konzepts der individuellen Förderung in Kombination mit geschlechterreflektierter Pädagogik. Mit dem Konzept der individuellen Förderung knüpfen Lehrpersonen bei der Gestaltung von Unterricht an den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Stärken ihrer jeweiligen Schülerinnen und Schüler an und entwickeln – darauf basierend – spezielle pädagogische Fördermaßnahmen. Sie schaffen vielfältige Möglichkeitsräume zur Persönlichkeitsentfaltung und individuellen Weiterentwicklung. Schülerinnen und Schüler werden auch dazu ermutigt, Tätigkeiten zu erlernen oder Bereiche zu erkunden, in denen sie noch keine Erfahrungen gesammelt haben. Dabei achten die Lehrpersonen im Sinne geschlechterreflektierter Pädagogik darauf, die Lernenden nicht aufgrund ihres Geschlechts in eine bestimmte Richtung zu drängen (vgl. Debus 2012d, 150; Stuve & Debus 2012a, 41).

„Dabei muss für geschlechtsbezogene Interessen das selbe [sic; D. D.] gelten wie für den Mathe-Unterricht: Etwas noch nicht zu können, noch nicht ausprobiert zu haben und den unmittelbaren Nutzen für sich noch nicht zu erkennen darf nicht dazu führen, es nicht als Lernmaterial angeboten zu bekommen.“ (Stuve & Debus 2012a, 41)

Dies soll – so Position 7 – nicht im Sinne autoritärer Eingriffe realisiert werden, sondern immer nur in Form eines Angebots, das auch abgelehnt werden kann (vgl. Debus 2012c, 181; Stuve & Debus 2012a, 41).

Darüber hinaus hält es Position 7 für wichtig, dass das Bedürfnis der (meisten) Kinder und Jugendlichen danach, sich als Mädchen bzw. Frau, Mann bzw. Junge zu fühlen und darzustellen, in der Schule anerkannt wird und sie als das Mädchen bzw. als der Junge wert geschätzt werden, zu dem sie bereits geworden sind. Gleichzeitig sollen in der Schule aber auch andere andere Identifikationsmöglichkeiten und Darstellungsweisen vorgestellt, zugelassen

und als gleichwertig anerkannt werden (vgl. Debus 2012c, 177-178; Budde 2014, 181; Stuve & Debus 2012a, 41). Schulen sollten Räume schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler neue Erfahrungen außerhalb der Geschlechternormen machen, sich ausprobieren und erweiterte Kompetenzen zur erfolgreichen Lebensgestaltung erwerben können (vgl. Stuve & Debus 2012a, 41).

Position 7 sieht es weiterhin als bedeutsam an, dass Schulen und speziell Lehrpersonen auf eine geschlechtliche Markierung und Zuordnung von Fächern, Tätigkeiten, Berufsfeldern etc. verzichten. Hierzu ist es laut Position 7 einerseits erforderlich, auf sprachliche Formulierungen zu achten. Andererseits müssen Lehrpersonen ihre eigenen Geschlechterannahmen reflektieren und daran arbeiten, ihre gedanklichen Verknüpfungen von Bereichen und bestimmten Geschlechtern zu lösen, damit sie diese nicht unbewusst über ihr unterrichtliches Handeln auf die Schülerinnen und Schüler übertragen (vgl. Rendtorff 2015b, 157; Rendtorff 2015a, 23; Rendtorff 2006, 197).

„Es nützt herzlich wenig, Kinder und Jugendliche zu etwas motivieren zu wollen, was man zugleich als ungewöhnlich deklariert: ‚Jungen können ruhig auch mal aufräumen‘; ‚jetzt lasst auch mal die Mädchen an den Experimentaufbau‘ usw. [...] Sehr viel erfolgversprechender ist es, auf diversen Wegen die Vorstellungen von weiblich und männlich in einer Weise dazustellen, die die ausgeblendeten, als unpassend verworfenen Aspekte als selbstverständlich mögliche erscheinen lässt: dass es ebenso männlich ist, sich um kranke Tiere zu sorgen oder Herz-Schmerz-Geschichten zu lesen, wie Ritterbücher.“
(Rendtorff 2015a, 24)

Ziel ist es, dass sich Kinder und Jugendliche in der Schule denjenigen Bereichen zuwenden können, die sie interessieren, ohne sich mit der Frage beschäftigen zu müssen, ob und inwiefern das mit ihrem jeweiligen Geschlecht vereinbar ist (vgl. Rendtorff 2015b, 157; Rendtorff 2015a, 23-24; Rendtorff 2006, 197).

11.1.8 Position 7a: Schädigende Männlichkeitsinszenierungen

Problembeschreibung

Position 7a identifiziert als zentrales Problem, dass Jungen¹⁹¹ (auch)¹⁹² in der Schule in riskante und bisweilen schädigende Praktiken involviert sind, um ihre Männlichkeit zu beweisen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 48ff.; Debus 2012b, 140). Als Orientierungspunkt zur Darstellung von Männlichkeit dienen Jungen – so Position 7a – oft traditionelle Männlichkeitsbilder, die mit Unabhängigkeit, Stärke, Aktivität und Dominanz verbunden sind (vgl. Flaake 2006, 30; Rendtorff 2011, 9). Damit stehen Jungen stetig unter Druck, sich cool und souverän zu zeigen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 45; Flaake 2006, 30; Budde 2014, 20; Könnecke 2012, 63; Cremers & Budde 2009, 39; Debus 2012b, 140).

„Untersuchungen an Schulen [...] zeigen eindrücklich, dass viele Jungen in Schulen aller Formen und Typen in ständige Abgrenzungs- und Selbstbehauptungskämpfe involviert sind, in denen es um die Demonstration einer möglichst großen Nähe zum Leitbild autonomer und überlegener Männlichkeit geht [...].“ (Flaake 2006, 30)

Zur Darstellung und Behauptung männlicher Überlegenheit dienen verbale, körperliche oder sexualisierte Angriffe gegenüber anderen Jungen oder Mädchen (vgl. Flaake 2006, 31; Stuve & Debus 2012b, 48ff.). Das Gefühl, sich auf diese Weise als Mann beweisen zu müssen, kann insofern aggressives, widerständiges und gewalttätiges Verhalten auslösen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 48-49; Wellgraf 2012, 80ff.; Rendtorff 2011, 9; Budde 2014, 34). In einigen Fällen ist der Druck so groß, dass körperliche, emotionale und strafrechtliche Risiken bewusst in Kauf genommen werden (vgl. Stuve & Debus 2012b, 48; Budde 2014, 34).

Neben der Anwendung von Gewalt gibt es weitere Praktiken zur Inszenierung traditioneller Männlichkeit. Eine davon besteht in der Abwertung von Mädchen und Frauen, von Weiblichkeit sowie von allem, was als weiblich wahrgenommen wird (vgl. Flaake 2006, 31; Stuve & Debus 2012b, 48; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 43; Rohrman 2011, 120; Faulstich-Wieland 2010, 64).

„Als weiblich konnotiert sind insbesondere alle Seiten einer Person, die mit Abhängigkeit und Schwäche, mit Unsicherheiten, Angst und Hilflosigkeit verbunden sind. Solche

¹⁹¹ Von der Problematik sind Männer – vor allem im jungen Erwachsenenalter – ebenso betroffen wie Jungen. Zur besseren Lesbarkeit verzichte ich hier aber darauf, sprachlich weiter zu differenzieren. Mit Jungen gemeint sind an dieser Stelle männliche Schüler verschiedener Altersgruppen.

¹⁹² Hierbei handelt es sich zunächst um ein grundsätzliches Problem, von dem Jungen in allen Lebensbereichen betroffen sind. Im schulischen Umfeld ergeben sich daraus jedoch einige spezifische Herausforderungen, auf die diese Position hinweist.

Eigenschaften werden Mädchen zugeschrieben und in ihnen verachtet, aber auch unter Jungen dienen sie als zentrales Ausgrenzungsmerkmal [...].“ (Flaake 2006, 31)

Auch die Darstellung von Heterosexualität sowie die Ablehnung männlicher Homosexualität sind Position 7a zufolge Formen von Männlichkeitsinszenierungen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 53; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 45; Cremers & Budde 2009, 39; Flaake 2006, 31). Die Bezeichnung eines anderen Jungen als ‚schwul‘ dient als Strategie, ihn als unmännlich abzuwerten und seine Position in der Gruppe zu schwächen (vgl. Budde & Faulstich-Wieland 2005, 45; Stuve & Debus 2012b, 53; Budde 2009b, 160; Flaake 2006, 31).

Im Unterricht steht für Jungen – so Position 7a – der Beweis und die Anerkennung ihrer Männlichkeit oft an erster Stelle (vgl. Cremers & Budde 2009, 39; Baar et al 2012, 111; Stuve & Debus 2012b, 56; Budde 2009b, 161). Ihre Beiträge dienen demnach vor allem dazu, Aufmerksamkeit zu bekommen und sich als überlegen darzustellen (vgl. Faulstich-Wieland 2007, 91-92; Cremers & Budde 2009, 39; Budde 2009a, 77; Budde 2009b, 161). Um dies zu erreichen, zeigen Jungen oft ein provokantes, lautes und auffälliges Verhalten (vgl. Faulstich-Wieland 2007, 91; Cremers & Budde 2009, 39; Faulstich-Wieland 2010, 64). Nehmen solche Verhaltensweisen überhand, dann behindern sie Unterricht und verhindern, dass Lernen erfolgreich stattfinden kann – insbesondere für die Jungen selbst, oft aber auch für andere Schüler*innen, die durch das Störverhalten abgelenkt werden (vgl. Stuve & Debus 2012b, 56; Wellgraf 2012, 80ff.; Debus 2012b, 142). Wenn sich Jungen vornehmlich solchen Männlichkeitspraktiken widmen und darüber das Lernen vernachlässigen, sind schlechte Noten und Schulabschlüsse die Folge (vgl. Rendtorff 2011, 9; Faulstich-Wieland 2007, 91; Cremers & Budde 2009, 37-39; Debus 2012b, 143; Budde 2009a, 75; Budde 2011, 9).

Erklärungsansätze

Position 7a führt Männlichkeitsinszenierungen hauptsächlich auf Männlichkeitsanforderungen¹⁹³ und Dynamiken in Jungengruppen, deren Zugehörigkeit für Jungen i. d. R. sehr wichtig ist, zurück (vgl. Stuve & Debus 2012b, 44; Könnecke 2012, 63; Flaake 2006, 30; Cremers &

¹⁹³ Männlichkeitsanforderungen erfordern auf individueller Ebene, dass sich alle Jungen „zu ihnen in ein Verhältnis setzen“ (Budde 2014, 20). Die Strategien des Umgangs können dabei jedoch sehr unterschiedlich sein. Es ist auch möglich, sich ihnen zu widersetzen. Je wichtiger es einem Jungen oder Mann jedoch ist, von seinem Umfeld als männlich anerkannt zu werden, oder je mehr ein Umfeld ein als nicht-männlich empfundenen Verhalten sanktioniert, desto eher passen sich Jungen an die Anforderungen an (vgl. Budde 2014, 20).

Budde 2009, 37-39; Budde 2014, 32ff.; Debus 2012b, 143; Baar et al. 2012, 111; Rohrmann 2011, 120).

„In den Interaktionen der Jungen spielt die Frage, wer welchen geschlechtlichen Status hat, eine zentrale Rolle. Der wichtigste Mechanismus zur Herstellung von Männlichkeit ist das Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe. Einige Jungen werden in der Schule mit unterschiedlichen Strategien ausgegrenzt und durch diese Ausgrenzung gewinnen die anderen legitime geschlechtliche Zugehörigkeit.“ (Budde & Faulstich-Wieland 2005, 41)

Zur Erklärung der Mechanismen, mithilfe derer sich Männlichkeitsanforderungen durchsetzen, nutzt Position 7a vor allem Pierre Bourdieus Konzept der ‚Ernstesten Spiele des Wettbewerbs‘ (Bourdieu 2005; häufig in der Rezeption von Meuser 2006) sowie Raewyn Connells (z. B. Connell 1999) machttheoretisches Konzept der ‚doppelten Relationalität von Männlichkeit‘ (vgl. Stuve & Debus 2012b; Budde 2014; Budde 2009a, 78; Budde 2009b; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 39; Debus 2012b, 143).

In Anlehnung an das Konzept der ‚Ernstesten Spiele des Wettbewerbs‘ geht sie davon aus, dass konkurrenzhaftes Auseinandersetzen bzw. kämpferische Spiele den zentralen Mechanismus männlicher Sozialisation ausmachen (vgl. Budde 2014, 32ff.; Stuve & Debus 2012b, 47ff.; Rendtorff 2011, 8). Im Rahmen dieser Spiele werden als männlich wahrgenommene Eigenschaften wie Souveränität oder Durchsetzungsfähigkeit erlernt und bewiesen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 48; Debus 2012b, 143).

„Gemeinsam ist den ernstesten Spielen, dass in ihnen unter Inkaufnahme körperlicher, emotionaler und/oder strafrechtlicher Risiken Prestige erworben wird. Dabei kann es sich um so unterschiedliche Praktiken wie sportliche Wettkämpfe, Computerspiele, Teilnahme an Debattierclubs, intellektuelles Kräfteressen, Trinkrituale, Mutproben, berufliche Konkurrenz, Battlen im Rap oder verbale Schlagabtausche handeln.“ (Stuve & Debus 2012b, 48; ähnlich bei Budde 2014, 34)

Die Teilnahme an solchen Auseinandersetzungen bestätigt einem Jungen seinen geschlechtlichen Status und führt zu einer besonderen Bindung zwischen den männlichen Teilnehmern (vgl. Stuve & Debus 2012b, 48; Budde 2014, 34-35). Darüber hinaus machen die Auseinandersetzungen den meisten Jungen Freude und dienen ihnen als Möglichkeit, sich Kompetenzen anzueignen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 48; Budde 2014, 34-35). Andererseits gestalten sie sich aber – so Position 7a – als Falle (vgl. Rendtorff 2011, 9). Wer sich den konkurrenzhaften Auseinandersetzungen nicht stellt, dem drohen der Entzug von Männlichkeit und der Ausschluss aus der Gruppe. Wer sich hingegen an den Spielen beteiligt, nimmt ebenfalls Risiken in Kauf, z. B. die Gefährdung der eigenen Gesundheit, die Gefährdung anderer Jungen etc. (vgl. Stuve & Debus 2012b, 48; Budde 2014, 34). Als Ergebnis der ernstesten Spiele des

Wettbewerbs bildet sich ein männlicher Habitus heraus, in dem sich die ‚richtigen‘ männlichen Handlungsweisen, Geschmäcker, Vorlieben und Bedürfnisse (z. B. Bewegungsdrang) materialisieren (vgl. Stuve & Debus 2012b, 47; 50; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 38; Budde 2014, 35). Dieser ist mit Gewinnen und Verlusten bzw. Chancen und Risiken für die Jungen verbunden:

„In diesem Prozess der Aneignung eines männlichen Habitus, mit dem eine ganze Reihe von Kompetenzen verbunden ist, gehen Jungen also **auch** viele Fähigkeiten verloren bzw. werden nicht entwickelt, was für sie zugleich einen Verlust an Lebensqualität und Beziehungsfähigkeit bedeutet und die Wahrscheinlichkeit gewalttätigen Handelns gegenüber anderen und die Inkaufnahme selbstgefährdender Risiken erhöht [...].“ (Stuve & Debus 2012b, 50; ähnlich bei Flaake 2006, 33; Budde 2014, 35)

Insgesamt steigt damit das Risiko, in der Schule negativ aufzufallen.

Neben der Anforderung, sich über konkurrenzhaftes Auseinandersetzen als männlich zu beweisen und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jungen, weist Position 7a auf die prägende Wirkung der Dynamiken innerhalb männlicher Peergroups hin. Um diese Dynamiken sowie die Verhaltensweisen von Jungen in Gruppen besser verstehen und beschreiben zu können, nutzt Position 7a das machttheoretische Konzept von Connell, das soziale Positionierungen von Männern¹⁹⁴ beschreibt (vgl. Stuve & Debus 2012b, 52; Budde 2014, 36ff.; Budde 2009a, 78; Budde 2009b, 157).¹⁹⁵ Demnach sind Männergruppen streng hierarchisch strukturiert und organisiert. Alle Mitglieder müssen ihre Position innerhalb der Gruppe kontinuierlich gegenüber anderen Gruppenmitgliedern behaupten, weil immer die Gefahr besteht, in der Gruppenhierarchie abzustiegen oder aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden. Connell unterscheidet vier soziale Männlichkeitspositionen: Die hegemoniale, die komplizenhafte, die untergeordnete und die marginalisierte Männlichkeit¹⁹⁶ (vgl. Budde & Faulstich-Wieland 2005, 39; Stuve & Debus 2012b, 52; Budde 2009a, 78; Budde 2009b, 157; Baar et al. 2012, 110).

¹⁹⁴ Das Konzept bezieht sich ursprünglich auf Männer und nicht auf Jungen, weswegen ich hier von Männern und nicht von Jungen spreche. Das Konzept wird von dieser Position auf Jungen adaptiert. Auf Besonderheiten, die sich dadurch ergeben, wird weiter unten eingegangen.

¹⁹⁵ Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Standpunkte von Position 7a. Ich verzichte an dieser Stelle aber darauf, wie bisher auf Position 7a zu verweisen, weil der Begriff der ‚Position‘ in Connells Konzept ebenfalls Verwendung findet und es ansonsten über die doppelte begriffliche Verwendung zu Missverständnissen kommen könnte.

¹⁹⁶ Mit Männlichkeiten sind hier Positionen in von Dominanz und Unterordnung gekennzeichneten Dynamiken gemeint und nicht Persönlichkeitstypen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 52).

„Die unterschiedlichen Männlichkeiten stehen in einem spannungs- und konkurrenzreichen Verhältnis zueinander. Die Binnenrelation zwischen den Handlungsmustern ist nicht statisch, sondern das Ergebnis von Auseinandersetzungen.“ (Budde & Faulstich-Wieland 2005, 39)

Die hegemoniale Männlichkeit bezeichnet die Männlichkeitsposition, die gesellschaftliche Macht gewährleistet und symbolisiert¹⁹⁷ (vgl. Stuve & Debus 2012b, 52; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 39; Baar et al. 2012, 110). Sie wird nur von einer kleinen Gruppe an Männern eingenommen. Voraussetzung zur Erlangung einer hegemonialen Position ist der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (z. B. Bildungsabschlüsse, Kapital) (vgl. Budde 2014, 37-38). Männer in dieser Position zeigen einen selbstsicheren, sachkundigen Umgang mit Macht und nutzen zu ihrer Durchsetzung Strategien wie Charme, Ironie oder Effizienz (vgl. Stuve & Debus 2012b, 52; Budde 2014, 37). Der Gebrauch von Gewalt ist bei moderner hegemonialer Männlichkeit hingegen unüblich. Für Jungen dient die hegemoniale Männlichkeit als Leitbild, Orientierungspunkt und Maßstab, stellt aber keine reale gesellschaftliche Position dar, die sie in den Phasen der Kindheit und Jugend einnehmen können. Allerdings gibt es die Position jugendlich-hegemonialer Männlichkeit, die Macht in einem eingeschränkten Wirkrahmen wie der jeweiligen Clique oder der Klassengemeinschaft gewährleistet (vgl. Stuve & Debus 2012b, 52; Budde 2014, 37).

Die komplizenhafte Männlichkeit stellt diejenige Position dar, die die hegemoniale Männlichkeit absichert (vgl. Stuve & Debus 2012b, 53; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 39; Budde 2009b, 158; Budde 2014, 38; Baar et al. 2012, 110). Jungen verhalten sich komplizenhaft, wenn sie Männlichkeitsnormen nicht kritisieren und sich nicht solidarisch gegenüber Personen verhalten, die unter Männlichkeitspraxen leiden (vgl. Stuve & Debus 2012b, 53; Budde 2014, 38). Teils beteiligen sie sich auch an Praktiken der Abwertung und Unterdrückung anderer Personen, um die eigene Position zu stärken (vgl. Stuve & Debus 2012b, 53; Budde 2014, 38).

„In einer Jungengruppe wird komplizenhafte Männlichkeit eingeübt, indem bei Späßen des ‚Ansagers‘ (Voigt-Kehlenbeck 2009) gelacht wird, auch wenn sie auf Kosten anderer gehen. Vielleicht werten Jungen in dieser Position besonders andere Jungen ab, die sich ‚unmännlich‘ verhalten oder zum Beispiel sexistisches Verhalten kritisieren, gerade weil

¹⁹⁷ Es handelt sich um ein gesellschaftlich instabiles Konstrukt, das immer wieder neu ausgehandelt wird und sich sofern im Zeitverlauf verändert (vgl. Budde 2009b, 157).

sie darin die beste Garantie für sich sehen, nicht selber in die gefährlichen ‚Gefilde der Loser‘ (vgl. ebd.: 127) abzurutschen.“ (Stuve & Debus 2012b, 53)

Wer stark abgewertet wird, landet letztlich in der Position der untergeordneten Männlichkeit, welche das Gegenbild zur hegemonialen Männlichkeit darstellt und am unteren Ende der männlichen Gruppenshierarchie zu verorten ist (vgl. Stuve & Debus 2012b, 53; Budde 2014, 38; Baar et al. 2012, 110).

„In der Schule können neben einer (vermeintlichen) homosexuellen Orientierung u.a. folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen Jungen in eine untergeordnete Position bringen: unsportlich sein, [...] sexistische oder andere diskriminierende Verhaltensweisen anderer kritisieren [...].“ (Stuve & Debus 2012b, 54)

Da diese Position neben einer generellen Abwertung innerhalb der Gruppe häufig auch Gewalterfahrungen mit sich bringt, sind Jungen bestrebt, die Einordnung in eine solche Position mit allen Mitteln zu vermeiden (vgl. Stuve & Debus 2012b, 54; Budde 2014, 39).

Marginalisierte Männlichkeiten beziehen sich schließlich auf Außenseiterpositionen, in die Jungen aufgrund von anderen sozialen Ungleichheitsfaktoren (z. B. Behinderung, Migrationshintergrund, Sozialschicht) gedrängt werden (vgl. Stuve & Debus 2012b, 54; Budde 2014, 39; Faulstich-Wieland 2010, 64). Hierdurch haben sie kaum oder nur unter erschwerten Bedingungen Zugang zu hegemonialer Männlichkeit. Selbst die Erreichung anderer Positionen innerhalb der Gruppe erfolgt unter erschwerten Bedingungen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 54; Budde 2014, 39). Der Umgang von Jungen und Männern mit Marginalisierung ist sehr unterschiedlich.

„Eine besondere Form des Umgangs mit einer marginalisierten Männlichkeits-Position stellt die protestierende Männlichkeit dar (Connell 1999: 132) [...]. Jungen, die z.B. durch aggressives und/oder widerständiges Auftreten versuchen, als ‚richtige Männer‘ anerkannt zu werden, sind besonders auffällig. Protestierende Männlichkeit liegt gerade darin begründet, dass sie, um ein mit Männlichkeit verknüpftes Überlegenheitsversprechen einzulösen, kämpfen muss und sie gerade nicht scheinbar naturgegeben eine dominante Position innehat. Sie ist insofern eine Reaktion auf hegemoniale Männlichkeit; sie will das, was die anderen auch haben, was aber gleichzeitig nicht mit denselben Mitteln zu erlangen ist.“ (Stuve & Debus 2012b, 55; ähnlich bei Budde 2014, 39-40)

Protestierende Männlichkeiten nutzen die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel, wie Unterrichtsstörungen, aggressives Auftreten oder Gewalt, um sich eine dominante Position in einem bestimmten sozialen Feld zu erkämpfen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 54-55; Budde

2014, 39-40). Ähnlich wie andere Jungen sind sie der Überzeugung, ein Recht auf eine Dominanzposition zu haben, verfügen gleichzeitig aber nicht über die nötigen Ressourcen (Geld, aber auch eine geeignete Sprache, Erziehung etc.), eine solche mit gesellschaftlich anerkannten Mitteln zu erzielen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 54-55; Budde 2014, 39-40). Die von ihnen gewählten Mittel ziehen zwar oft negative Konsequenzen nach sich (z. B. schlechte Noten, Schulverweis, strafrechtliche Sanktionen), nichtsdestotrotz lässt sich damit das vordergründige Ziel (zumindest zeitweise) erreichen, nämlich eine situative oder feldbezogene Überlegenheit mit teils erheblicher Sanktions- und Normierungsmacht¹⁹⁸ (vgl. Stuve & Debus 2012b, 54-55; Budde 2014, 40; Faulstich-Wieland 2010, 64).

Verantwortung

Aufgrund ihrer zentralen Rolle als Sozialisationsinstanz in den Phasen der Kindheit und Jugend sieht Position 7a die Schule als „einen bedeutenden Schauplatz“ (Budde & Faulstich-Wieland 2005, 39) für Männlichkeitsinszenierungen. Männlichkeitsinszenierungen und -anforderungen existieren demnach zwar auch unabhängig von Schule, werden in schulischen Kontexten aber auf unterschiedliche Art und Weise (re)produziert und verstärkt, z. B. durch die beteiligten Personen oder Unterrichtsmaterialien (vgl. Stuve 2012; Stuve & Debus 2012b; Rohrman 2011, 115ff.; Rendtorff 2011, 9; Könnecke 2012, 63; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 40). Position 7a geht davon aus, dass Männlichkeitsinszenierungen durch pädagogisch vermittelte Bilder von Jungen und Männern befördert werden und so eine individuelle Entfaltung jenseits von Normen be- oder sogar verhindert wird (vgl. Stuve 2012, 24; Rendtorff 2011, 9; Budde & Faulstich-Wieland 2005, 40).

„Damit werden unserer Meinung nach Jungen tatsächlich zu einer Art pädagogisch angeleiteter Vereinseitigung auf Eigenschaften und Handlungsmuster genötigt, die einer von Pluralisierung, Selbstgestaltung und Geschlechtervielfalt geprägten Gesellschaft nicht mehr angemessen ist.“ (Stuve 2012, 24)

Auch spezifische Angebote für Jungen (z. B. Toberäume und Sportangebote) legen demnach bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen pädagogisch nahe. Durch die Verknüpfung mit dem Geschlecht besteht für die Schüler keine Möglichkeit, Angebote abzulehnen, ohne sich der Gefahr auszusetzen, als unmännlich markiert zu werden (vgl. Stuve 2012, 23). Position 7a zufolge knüpfen auf Bewegung oder Konkurrenz abzielende Angebote für Jungen an

¹⁹⁸ Innerhalb spezifischer sozialer Felder ergeben sich um die feldspezifisch normativen Männlichkeiten dann ähnliche Gruppendynamiken wie bei der hegemonialen Männlichkeit (vgl. Budde 2014, 41).

gesellschaftliche Männlichkeitsanforderungen an und befördern dadurch auch schädigende Formen der Männlichkeitsinszenierung (vgl. Stuve 2012, 23; Stuve & Debus 2012b, 49).

„Je schärfer der pädagogische Ton der Konkurrenz und des Gesichtsverlusts für ‚Loser‘ ist, desto stärker werden dadurch (selbst- und fremdschädigende) Dynamiken des Wettbewerbs befördert.“ (Stuve & Debus 2012b, 49)

Position 7a weist auch darauf hin, dass an Schulen gegenwärtig Verhaltensweisen positiv bewertet werden, die mit Weiblichkeit assoziiert sind (Anpassung, Fleiß etc.) (vgl. Debus 2012b, 142; Budde 2011, 10 ff.). Verhaltensweisen, die Jungen in ihrer Sozialisation erlernen und die mit Männlichkeit assoziiert sind (z. B. Selbstbehauptung, Durchsetzungsfähigkeit oder Konkurrenz), werden demgegenüber oft abgelehnt und negativ sanktioniert (vgl. Debus 2012b, 143). Für Jungen ist es entsprechend schwierig, schulischen Anforderungen und Männlichkeitsanforderungen gleichzeitig gerecht zu werden (vgl. Debus 2012b, 143; Budde 2011, 10 ff.). Dies gilt insbesondere für diejenigen Jungen, deren männlicher Habitus ihres spezifischen sozialen Feldes in starkem Kontrast zur Kultur ihrer jeweiligen Schule steht oder die nicht über ausreichend Ressourcen (insbesondere Bildung, aber auch Geld, kulturelles Kapital o. ä.) verfügen, um die schulischen Anforderungen mit Männlichkeitsinszenierungen zu verknüpfen (vgl. Budde 2011, 10 ff.; Rohrmann 2012, 117; Stuve 2012, 21; Debus 2012b, 140).

Die Jungen selbst sieht Position 7a in einer ambivalenten Rolle. Sie geht einerseits davon aus, dass gesellschaftliche Verhältnisse und Zwänge die Entscheidungsfreiheit und den Handlungsspielraum der Individuen stark einschränken. Der Mangel an (für sie sichtbaren) Handlungsoptionen und Kompetenzen, für die sie selbst oft nicht (haupt-)verantwortlich sind, befördert die genannten schädigenden Verhaltensweisen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 57). Andererseits vertritt Position 7a aber die Ansicht, dass Jungen aktiv handelnde Subjekte sind, die Verantwortung für ihr Handeln tragen müssen und von denen eingefordert werden kann, dass sie die Grenzen von sich und anderen respektieren (vgl. Stuve & Debus 2012b, 57).

Statt ein solches verantwortungsbewusstes Handeln einzufordern und zu trainieren, bestärken Lehrpersonen – der Argumentation von Position 7a folgend – Jungen tendenziell aber darin, sich männlich zu inszenieren, und beteiligen sich folglich ebenfalls an der (Re)produktion von Männlichkeitsanforderungen und -inszenierungen. Dies erfolgt in den meisten Fällen jedoch nicht bewusst, sondern aufgrund von Geschlechterstereotypen. Aufgrund von

stereotypen geschlechtlichen Erwartungen und Zuschreibungen gehen Lehrpersonen in vielen Fällen davon aus, dass Männlichkeitsinszenierungen natürlich bedingt sind (vgl. Budde & Faulstich-Wieland 2005, 51; Faulstich-Wieland 2007, 91; Rohrmann 2011, 115). Darüber hinaus schätzen viele Lehrpersonen die positiven Effekte von Männlichkeitsinszenierungen (z. B. Witz und Charme) für das Unterrichtsgeschehen, weil es die Alltagsroutinen des Unterrichts durchbricht, und fördern sie deswegen (vgl. Faulstich-Wieland 2007, 91).

„Wenn Jungen im Unterricht besonders viel Aufmerksamkeit beanspruchen und durch Lautstärke oder Clownereien vom Lerngeschehen ablenken, liegt das nicht nur an ihnen. Sie nutzen eine Bühne, die Lehrkräfte ihnen bieten.“ (Faulstich-Wieland 2007, 91)

Gerade Ausprägungsformen jugendlich-hegemonialer Männlichkeit werden von Lehrpersonen häufig positiv wahrgenommen, da sie sich durch Kreativität, Intelligenz oder Humor auszeichnen. Ihre Art, Überlegenheit herzustellen (z. B. durch Ironie) und andere abzuwerten, nehmen Lehrpersonen vielfach nicht als problematisch wahr, weil sie auf subtilen Mitteln beruhen und keine offene Gewalt ausgeübt wird (vgl. Budde 2014, 37-38).

Lösungsvorschläge

Das zentrale Anliegen dieser Position stellt die Entlastung von Männlichkeitsanforderungen in der Schule dar (vgl. Könnecke 2012, 63; Debus 2012b, 142; Stuve & Debus 2012b, 57). Um dies zu erreichen und damit schädigende Männlichkeitsinszenierungen zu verhindern, schlägt Position 7a verschiedene pädagogische Maßnahmen vor. Als ersten Schritt sieht sie es als wichtig an, dass Lehrpersonen selbst keine geschlechterbezogenen Zuschreibungen und Erwartungen an ihre Schüler adressieren (vgl. Rendtorff 2011, 10; Könnecke 2012, 63; Budde 2014, 217-218; Stuve & Debus 2012b, 48). Jede Lehrperson soll kritisch reflektieren, welche Männlichkeitsideale sie selbst verinnerlicht hat und an die Schüler transportiert (vgl. Rendtorff 2011, 10; Flaake 2006, 39; Budde 2014, 218).

Darüber hinaus empfiehlt Position 7a, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung bzw. mithilfe von Fort- und Weiterbildungsangeboten ein Bewusstsein für die verschiedenen Praktiken und Dynamiken von Jungen(gruppen) entwickeln und lernen, diese im schulischen Kontext wahrzunehmen und zu reflektieren (vgl. Stuve & Debus 2012b, 52; Flaake 2006, 33; Budde 2014, 34). Gerade subtile Mechanismen und Verhaltensweisen, wie Praktiken der Unterordnung und Abwertung durch hegemoniale Männlichkeiten, sollen laut Position 7a in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung verstärkt in den Blick genommen werden (vgl. Stuve & Debus 2012b, 52; Könnecke 2012, 64).

„Im pädagogischen Kontext geraten eloquente Formen der Abwertung anderer schnell aus dem Blick, wenn andere ‚offensichtlichere‘ und den Unterrichtsablauf unmittelbarer störende, Verhaltensweisen ins Rampenlicht der skandalisierenden Öffentlichkeit gezogen sind.“ (Stuve & Debus 2012b, 52)

Position 7a erachtet subtile Mechanismen und Verhaltensweisen hegemonialer Männlichkeiten als einen zentralen Auslöser für andere, offensichtlichere Praxen der Männlichkeitsinszenierung (vgl. Stuve & Debus 2012b, 53). Abwertendes und grenzüberschreitendes Verhalten, ob subtil oder offensichtlich, soll ihrer Ansicht nach von Lehrpersonen möglichst verhindert oder zumindest eingeschränkt werden (vgl. Flaake 2006, 33; Könnecke 2012, 64). Gleichzeitig hält sie es für wichtig, die verborgenen Wünsche und Probleme hinter solchen Verhaltensweisen zu ergründen und gemeinsam mit den Jungen nach Lösungswegen zu suchen, die keine Schädigungen enthalten. Für diejenigen Jungen, die unter grenzüberschreitendem Verhalten zu leiden haben, gilt es, nach Möglichkeiten zu suchen, diese artikulierbar zu machen, ohne dass sie dadurch weitere Entwertungen befürchten müssen (vgl. Flaake 2006, 33; Könnecke 2012, 63; vgl. Debus 2012b, 140).

„Es ist pädagogisch wichtig, diejenigen Jungen, die sich nicht an den ernstesten Spielen beteiligen, zu stützen. Sich von bestimmten Dynamiken in der Gruppe von Jungen zu distanzieren kann genau einer Einsicht folgen, dass diese nicht den eigenen Interessen und Wünschen entsprechen. Es sollte Jungen vermittelt werden, dass es völlig in Ordnung ist, sich da rauszuziehen und dass sie dadurch nicht ‚unmännlich‘ werden. Aufforderungen, sich wie die anderen und damit wie ein ‚richtiger‘ Junge zu verhalten, sind ausdrücklich zu vermeiden.“ (Stuve & Debus 2012b, 48)

Jungen sind – so Position 7a – vielfach Opfer von Gewalt (sowohl zuhause, in der Freizeit als auch in der Schule), können dies aber oft nicht angemessen thematisieren, weil es nicht als männlich gilt, Schwäche zu zeigen und verletzlich oder wehrlos zu sein. Position 7a weist dabei auf die besondere Schwierigkeit von Jungen im Umgang mit Gewalt von Mädchen hin:

„Wenn Mädchen Gewalt gegen Jungen anwenden [...] fehlen den Jungen, eingeengt zwischen tradierten geschlechtlichen Erwartungen und dem realen Empfinden von Schmerz, adäquate Möglichkeiten der Reaktion.“ (Budde & Faulstich-Wieland 2005, 48)

Darüber hinaus schlägt Position 7a vor, Jungen Handlungsoptionen im Umgang mit (teils auch widersprüchlichen) Männlichkeitsanforderungen aufzuzeigen oder diese gemeinsam mit der Jungengruppe zu entwickeln (vgl. Stuve & Debus 2012b, 51; 57; Budde 2014, 34). Sie

betont die Wichtigkeit, Jungen in der Schule den Druck zu nehmen, sich ständig überlegen zeigen zu müssen (vgl. Budde 2014, 39; Könnecke 2012, 63).

Vor dem Hintergrund von Männlichkeitsanforderungen warnt Position 7a zudem vor pädagogischen Angeboten, die konkurrenzorientiert gestaltet sind oder Wettbewerbselemente enthalten (vgl. Könnecke 2012, 63; Budde 2014, 219). Hier ist es aus ihrer Sicht schwer bis unmöglich zu verhindern, dass ‚Loser‘ einen Gesichtsverlust erleiden oder dass sich selbst- und fremdschädigende Dynamiken entwickeln (vgl. Stuve & Debus 2012b, 49). Deswegen empfiehlt Position 7a, bei der Unterrichtsgestaltung eher auf Konkurrenzorientierung zu verzichten (vgl. Stuve & Debus 2012b, 49; Budde 2014, 219). Hierdurch wird aus ihrer Sicht ein wichtiger Gegenpol zum außerschulischen Alltag der Jungen geschaffen (vgl. Stuve & Debus 2012b, 49).

„Eine pädagogisch angeleitete Jungengruppe sollte nicht vorzugsweise auf Wettkämpfe und Übungen zur Verbesserung der Schlagfertigkeit aufbauen. Das heißt nicht, dass sie nicht auch entsprechende Praktiken aufgreifen kann. Umgekehrt sollte sie dann aber auch nach den Motiven und den Ängsten hinter den ‚coolen Praktiken‘ fragen. Es geht dabei nicht darum, Jungen lustvolle Praxen madig zu machen oder diese zu verbieten. Es kann aber durchaus darum gehen, einen geeigneten Moment herzustellen, in dem Ambivalenzen zugelassen und besprochen werden können. [...]“ (Stuve & Debus 2012b, 51)

Darüber hinaus hält Position 7a es für notwendig, Schul- und Unterrichtskulturen zu verändern (vgl. Budde 2009a, 87; Budde 2011, 17):

„Eine aus Geschlechterperspektive sinnvolle Perspektive [sic!; D. D.] liegt dabei erstens in der Entdramatisierung von Männlichkeit und Geschlechterdifferenzen in der Schule, um Jungen (wie Mädchen) die Möglichkeit zu bieten, sich auch jenseits von Stereotypen zu entwickeln. Dies betrifft nicht nur die Lehrkräfte in der Gestaltung des Unterrichts, sondern zielt auf die Umgestaltung der Schulkultur im heterogenitätsbejahenden und fehlertoleranten Sinne und der Schaffung eines wertschätzenden sozialen Klimas, um Alternativen zum Leitbild hegemonialer Männlichkeit zu ermöglichen.“ (Budde 2009a, 87)

Positive Seiten von Männlichkeitsinszenierungen und damit verbundene Kompetenzen sollen auch in der Schule anerkannt, wertgeschätzt und gefördert werden, gerade wenn sie für die Integration in den Arbeitsmarkt relevant sind (vgl. Budde 2009a, 85-87; Debus 2012b, 143ff.). Dafür muss eine Kultur geschaffen werden, die Akzeptanz und Anerkennung von Vielfalt fördert (vgl. Budde 2011, 17; Budde 2009a, 85-87; Debus 2012b, 146-147).

11.1.9 Position 7b: Schädigende Weiblichkeitsinszenierungen

Problembeschreibung

Position 7b setzt sich dafür ein, dass Probleme von Mädchen in der Schule wahrgenommen und behoben werden. Aufgrund der öffentlichen und medialen Fokussierung auf Jungen und ihre schulischen Probleme sieht sie jedoch die Gefahr, dass Mädchen und Mädchenförderung im schulischen Kontext vollständig aus dem Blick der Bildungsverantwortlichen geraten (vgl. Debus 2012a, 104-105). Das Negieren oder Vernachlässigen weiblicher Problemlagen verhindert aus ihrer Sicht nicht nur, dass Lösungsmöglichkeiten gefunden werden, sondern verschärft die Probleme für die betroffenen Mädchen, weil sie sich allein gelassen fühlen und sich selbst die Verantwortung für alle Probleme, die sich ihnen stellen, zuschreiben. Wenn öffentlich immer wieder betont wird, dass Mädchen in der Schule erfolgreich sind, ist es für Mädchen, die Schwierigkeiten beim Lernen haben und Misserfolge verzeichnen müssen, schwer, sich zu äußern, zu erklären und um Hilfe zu bitten (vgl. Debus 2012a, 104-105). Zudem verweist Position 7b auf Herausforderungen von Schülerinnen, die ganz unabhängig von fachlichen Anforderungen zu bewältigen sind, wie die Entwicklung einer weiblichen Geschlechtsidentität und die Anerkennung als Mädchen bzw. Frau. Sie sieht es als Aufgabe von Schule an, Mädchen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu unterstützen, und kritisiert, dass dies gegenwärtig nicht (in ausreichendem Maße) erfolgt (vgl. Flaake 2006, 28; Stuve & Debus 2012a, 29).

Position 7b geht davon aus, dass es für die meisten Mädchen von zentraler Bedeutung ist, Weiblichkeitsideale zu erfüllen (bzw. zumindest anzustreben) und sich mädchentypisch zu verhalten, da sie hierdurch Anerkennung in ihrem sozialen Umfeld erhalten können (vgl. Flaake 2006, 29-30; Debus 2012a). Die Orientierung an anerkannten Weiblichkeitsidealen hat sich laut Position 7b seit einigen Jahren allerdings zu einem Problem entwickelt, da sich die Ideale – beeinflusst durch verschiedene Entwicklungen – soweit verändert haben, dass sie unerreichbar und hoch widerspruchsvoll geworden sind (vgl. Flaake 2006, 29-30; Debus 2012a).

„Das Mädchenbild von heute zeichnet ein Mädchen, das ist stark, selbstbewusst, schlau, schlank, sexy, sexuell aktiv und aufgeklärt, gut gebildet, familien- und berufsorientiert, heterosexuell, weiblich aber auch cool, selbständig aber auch anschmiegsam, es kann alles bewältigen und kennt keine Probleme, keinen Schmerz, ist Jungen überlegen – all

dies in Summe, nicht wahlweise.“ (Wallner o.D.; zit. n. Debus 2012a, 110-111; ähnlich bei Flaake 2006, 34-35; Budde 2014, 30)

Wie dieses Zitat ausweist, ist das moderne Mädchenbild sehr facettenreich. Es enthält – so die Kritik von Position 7b – zu viele Anforderungen, sodass es von einer einzelnen Person nicht (jederzeit) oder nur sehr schwer zu erfüllen ist, was dazu führt, dass Mädchen, die danach streben, sich kontinuierlichen Prozessen der Selbstoptimierung unterwerfen müssen und mit hoher Wahrscheinlichkeit trotzdem scheitern werden (vgl. Debus 2012a, 106; Budde 2014, 30-31; Flaake 2006, 35). Das Mädchenbild impliziert, dass Mädchen heutzutage (im Gegensatz zu früher) viele Möglichkeiten in der persönlichen Entfaltung haben (vgl. Debus 2012a, 110-111; Flaake 2006, 34-35; Budde 2014, 30). Es deutet aber gleichzeitig auf die gesellschaftliche Erwartung an Mädchen hin, die Möglichkeiten (z. B. einen höheren Bildungsabschluss zu erzielen oder beruflich Karriere zu machen), die für sie geschaffen wurden, nun auch zu nutzen. Damit verbunden ist die gesellschaftlich verbreitete Annahme, dass es keine strukturellen Hindernisse (mehr) gibt, die Mädchen (und Frauen) darin hindern, die aufgezeigten Möglichkeiten wahrzunehmen und das Weiblichkeitsideal zu erfüllen. Ein Nichterfüllen kann in dieser Logik insofern nur mit der Unzulänglichkeit oder dem Unwillen Einzelner begründet werden (vgl. Budde 2014, 31; Herwartz-Emden et al. 2012, 68). Position 7b ist jedoch der Überzeugung, dass die gesellschaftlich verbreitete Annahme, es existierten keine benachteiligenden Strukturen für Mädchen und Frauen mehr, nicht zutrifft, sondern geht davon aus, dass vielfältige „Kontexte, Wertesysteme und Strukturen, die Ungleichheit beinhalten“ (Herwartz-Emden et al. 2012, 69), fortbestehen. Debus (2012a, 113) nennt hierfür einige Beispiele:

„[...] der Zugang zur Arbeitswelt findet bekanntermaßen nicht unter gleichen Vorzeichen statt: Gender Pay Gap, die Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen, sowie der erschwerte Zugang von Mädchen zu Ausbildungsberufen des dualen Systems [...]. Auch die weiterhin existierenden Probleme der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gehen weiterhin stark zulasten von Frauen [...]“ (ebd.)

Position 7b sieht die besondere Problematik der Benachteiligungsmechanismen gerade darin, dass sie gesellschaftlich nicht mehr wahrgenommen werden, weil sie für die einzelnen Mädchen und Frauen, die davon betroffen sind, dadurch nicht mehr kommunizierbar sind und Möglichkeiten der gemeinsamen Problembewältigung sowie des gemeinschaftlichen Widerstands verhindern (vgl. Debus 2012a, 113; Herwartz-Emden et al. 2012, 69).

Im schulischen Kontext herrscht – so Position 7b – gegenwärtig das Bild des fleißigen, leistungsfähigen Mädchens vor. Dieses Bild ist aus ihrer Sicht einerseits dadurch entstanden,

dass die guten Schulleistungen von Mädchen in der öffentlichen Debatte wiederholt betont wurden, um auf den Erfolg der zahlreichen Maßnahmen zur Mädchenförderung, die in den vergangenen Jahrzehnten umgesetzt wurden, hinzuweisen (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 63). Andererseits wird das Bild des bildungserfolgreichen Mädchens in der Jungendis-kussion (re)produziert. Es wird dem Bild des männlichen Bildungsverlierers gegenübergestellt, um Aufmerksamkeit für die Probleme von Jungen zu erzeugen. Im Gegensatz zum oben genannten, übergeordneten modernen Mädchenbild ist das Bild des fleißigen, leistungsfähigen Mädchens zwar in sich konsistent, es adressiert aber ebenfalls hohe Erwartungen an Mädchen und ist für viele von ihnen nicht erreichbar. Position 7b weist auf die negativen Seiten des Mädchenbildes und seiner Folgen hin, die aus ihrer Sicht in der Öffentlichkeit bislang nicht zur Kenntnis genommen werden. Demzufolge sind die schulischen Erfolge vieler Mädchen auf Unterwerfungsleistungen zurückzuführen: Mädchen tendierten gegenwärtig dazu, sich aufzuopfern und ihr ganzes Leben den Anforderungen der Schule unterzuordnen. Sie lernen oft bis spät in die Nacht oder sitzen den ganzen Tag an Hausaufgaben und verzichten dabei auf ihre Freizeit (vgl. Debus 2012b, 142). Ihre hohen Anforderungen an sich selbst führen zu Überforderung, Versagensängsten und ständiger Selbstkritik. Da Mädchen zu einer internalisierenden Problembearbeitung neigen, äußern sie ihre Schwierigkeiten meist nicht gegenüber anderen, sondern versuchen, sie mit sich selbst auszumachen. Dies kann schwerwiegende Folge haben, z. B. die Entwicklung von Essstörungen, Selbstverletzungen oder die Einnahme von Psychopharmaka (vgl. Flaake 2006, 37; Debus 2012b, 142; Budde 2014, 28; Debus 2012a, 109). Aufgrund der internalisierenden Problembearbeitung fehlt es den Bildungs- und Erziehungsverantwortlichen zumeist an einem Bewusstsein für die Schwierigkeiten der Mädchen und sie können nicht rechtzeitig unterstützend eingreifen (vgl. Debus 2012b, 111; Debus 2012a, 109ff.).

Erklärungsansätze

Position 7b geht davon aus, dass die (Re-)Produktion bestimmter, schädigender Weiblichkeitsbilder sowie damit verbundener Weiblichkeitsanforderungen und -inszenierungen im Wesentlichen über Selbst- und Fremdsocialisation erfolgt. Eine besondere Bedeutung schreibt sie in diesem Zusammenhang den sozialen Mechanismen innerhalb der Mädchen- und Frauengruppen auf der einen Seite sowie bestimmten Vorstellungen über Geschlechterhierarchien und -verhältnissen auf der anderen Seite zu (vgl. Debus 2012a, 117; Flaake 2006, 36-37; Herwartz-Emden et al. 2012, 68 ff.).

Als eine problematische weibliche Verhaltenstendenz identifiziert Position 7b die übertriebene Selbstkritik, die auch mit Selbstverachtung und Selbstschädigung einhergeht. Die Tendenz zu ständiger Selbstkritik äußert sich in der Schule, wenn Mädchen beispielsweise kontinuierlich an sich arbeiten, um immer besser zu werden, und trotz guter Noten nicht mit sich zufrieden sind. Diese mädchentypische Eigenschaft führt Position 7b auf die weibliche Sozialisation zurück. Sie stellt fest, dass Selbstkritik und Selbstabwertung in Mädchen- und Frauengruppen geradezu ritualisiert werden (vgl. Debus 2012a, 117; Flaake 2006, 36).

„In traditionellen Mädchen- oder Frauengemeinschaften wird Gemeinschaftlichkeit, Verbundenheit und gegenseitige Unterstützung unter anderem dadurch hergestellt, dass jede sich selbst kritisiert (gerne die ‚fetten Oberschenkel‘ etc. aber auch ‚Dummheit‘, zu wenig Durchsetzungsfähigkeit usw.) und die anderen jeweils Unterstützung geben [...].“ (Debus 2012a, 117; ähnlich bei Flaake 2006, 36-37)

Während Mädchengruppen Selbstkritik und Selbstvorwürfe auf diese Weise unterstützen, tendieren sie dazu, als mädchenuntypisch wahrgenommene Verhaltensweisen zu sanktionieren. Zeigt ein Mädchen beispielsweise zu viel Selbstbewusstsein, kann das dazu führen, dass sich die übrigen Mädchen von ihr distanzieren oder sie aus der Gruppe ausschließen (vgl. Debus 2012a, 117; Flaake 2006, 36).

„Es besteht also ein hohes Eigeninteresse unter Mädchen, nicht zu stark und selbstbewusst zu erscheinen, bzw. jedenfalls nicht deutlich stärker und selbstbewusster als die Freundinnen, und sich an der ritualhaften Selbstabwertung zu beteiligen, wenn sie Teil solcher Mädchengemeinschaften sein wollen.“ (Debus 2012a, 117)

Position 7b geht davon aus, dass Mädchen und Frauen sich auf diese Weise oft gegenseitig daran hindern, erfolgreich zu sein.¹⁹⁹ Hinzu kommt bzw. damit hinein spielt aus ihrer Sicht, dass ein Zuviel an Selbstbewusstsein und Erfolg den „Status als begehrten Frau gefährden“ können (Debus 2012a, 117; ähnlich bei Budde 2014, 30). Demnach gelten Mädchen und Frauen dann als anziehend für das andere Geschlecht, wenn sie es Jungen bzw. Männern leicht machen, sich männlich zu inszenieren und männliche Attribute wie Stärke und Selbstbewusstsein zu demonstrieren. Das gelingt z. B. dann besonders gut, wenn Mädchen bzw. Frauen deutlich weniger selbstbewusst als Jungen bzw. Männer auftreten oder hilflos

¹⁹⁹ Debus (2012a, 117) verwendet die Metapher des Krabbenkorbs, um diese Verhaltenstendenz von Mädchen und Frauen zu illustrieren: Wenn sich mehrere Krabben in einem Korb befinden und eine versucht, aus dem Korb zu krabbeln, wird sie von den anderen wieder heruntergezogen. Aus diesem Grund bräuchten Fischer keine besonderen Sicherungssysteme, um Krabben in einem Korb zu halten. Die Krabben sorgen selbst dafür, dass keine von ihnen entkommen kann (vgl. ebd.).

tun (vgl. Debus 2012a, 117; Flaake 2006, 38). Da viele Mädchen bzw. Frauen aber nicht von Natur aus weniger selbstbewusst als Jungen bzw. Männer oder hilflos sind, inszenieren sie sich entsprechend, um trotzdem als attraktiv zu gelten. Dieses strategische Verhalten bezeichnet Debus (2012a, 117) in Anlehnung an McRobbie als „postfeministische Maskerade“:

„Die postfeministische (antifeministische) Maskerade ist die Retterin der jungen Frauen, ein Relikt aus der Vergangenheit, das ihnen einen Stil vorgibt; sie geben sich beispielsweise ‚dumm und konfus‘ (Riviere 1994), um auf dem Terrain der hegemonialen Männlichkeit navigieren zu können, ohne ihre sexuelle Identität aufs Spiel zu setzen [...]“ (McRobbie 2010, 102-103; zit. n. Debus 2012a, 118)

Demnach inszenieren Mädchen bzw. Frauen situativ je nach Notwendigkeit Hilflosigkeit und stellen eine angemessene Form des Selbstbewusstseins dar. Eine besonders große Tendenz zu Inszenierungen von Hilflosigkeit und Schwäche ist in Bereichen zu beobachten, die männlich konnotiert sind, z. B. Naturwissenschaften und Technik (vgl. Debus 2012a, 117; Flaake 2006, 38). Position 7b sieht eine große Gefahr dieses Verhaltens darin, dass es, je häufiger und länger es umgesetzt wird, sich als Teil der Persönlichkeit manifestiert. Sie geht davon aus, dass Mädchen und Frauen, die sich ständig abwerten und als hilflos darstellen, mit der Zeit eine Persönlichkeit ausprägen, die zu diesem Verhalten kongruent ist, d. h. tatsächlich ein geringes Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein entwickeln (vgl. Debus 2012a, 117).

Verantwortung

Position 7b sieht Mädchenbilder, Weiblichkeitsanforderungen und Prozesse der Geschlechtersozialisation als historisch erwachsen an und geht von ihrer Institutionalisierung aus. Demnach sind Akte der individuellen Weiblichkeitsinszenierung durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und soziale Mechanismen bedingt und werden durch diese reproduziert. Jedes Individuum hat zwar prinzipiell die Möglichkeit, sich für ein Handeln außerhalb des sozialen und gesellschaftlichen Rahmens zu entscheiden, muss dann jedoch mit negativen Konsequenzen (wie den Ausschluss aus sozialen Gruppen) rechnen (vgl. Debus 2012a, 106ff; Budde 2014, 32; Stuve & Debus 2012a, 29). Insofern schreibt Position 7b die Verantwortung für die Entstehung und den Erhalt weiblicher Problemlagen in diesem Zusammenhang vor allem gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen zu und weniger einzelnen Individuen. Sie beklagt aber die mangelnde Thematisierung der Probleme durch Einzelpersonen oder gesellschaftliche Akteure sowie die fehlende Klärung ihrer gesellschaftlichen Verankerung, da dies eine Problemlösung verhindert.

Position 7b betont weiterhin, dass Lehrpersonen und andere Bildungsverantwortliche sowohl die Möglichkeit haben als auch im Rahmen ihres Bildungsauftrags in der Pflicht stehen, Veränderungen herbei zu führen, um die Situation für Mädchen zu verbessern. Sie hält es für wichtig, Mädchenbilder, Weiblichkeitsanforderungen und Weiblichkeitsinszenierungen im Unterricht zu thematisieren und Möglichkeiten des Umgangs, insbesondere mit schädigenden Formen der Inszenierung oder mit widersprüchlichen Anforderungen, aufzuzeigen und zu diskutieren. Allerdings geht Position 7b auch davon aus, dass das aktuelle gesellschaftliche Klima eine Thematisierung weiblicher Problemlagen (eher) verhindert (als unterstützt). Demnach haben viele gesellschaftliche Akteure ein Interesse daran, die Erfolge von Frauen und Mädchen hervorzuheben und ihre Stärken zu betonen, anstatt auf Probleme einzugehen:

„Viele Feminist_innen und Pädagog_innen freuen sich über die Stärken von Mädchen, wollen deren Empowerment und Selbstvertrauen stärken und sind nicht zuletzt stolz auf die eigenen Erfolge in der Förderung. Viele Mädchen haben keine Lust auf Opferbilder und betonen ihre Souveränität und Autonomie. Akteur_innen der Wirtschaft und eine ökonomisch orientierte Politik freuen sich über funktionstüchtige und anpassungsbereite Arbeitskräfte und haben kein Interesse an einer Kritik ebendieser Anpassungsbereitschaft. Antifeminist_innen nutzen jede Gelegenheit, die sich ihnen bietet, Feminismen zu diskreditieren und Geschlechtertraditionalist_innen freuen sich über Argumente, die traditionelle Ordnungen begünstigen.“ (Debus 2012a, 122)

Auch im schulischen Kontext gibt es – so Position 7b – Gründe dafür, warum die Probleme von Mädchen keine Beachtung finden. Demzufolge tragen die Reproduktion des Bildes schulerfolgreicher Mädchen und die Dethematisierung weiblicher Problemlagen zur Erhaltung des aktuellen Systems bei. Die fleißigen und sozial kompetenten Mädchen sorgen dafür, dass Unterricht in der derzeitigen Form (große Schüler*innenzahlen, hohe fachliche Dichte etc.) durchführbar ist. Insofern profitiert Schule von bestimmten Weiblichkeitsanforderungen (z. B. Anpassungsbereitschaft und Fleiß) bzw. macht sich diese zunutze. Mädchen bemühen sich, die (hohen) Anforderungen der Lehrpersonen zu erfüllen, und kümmern sich um den Erhalt eines produktiven Klassenklimas, auch wenn sie dadurch sich selbst zurückstellen müssen und ihre Gesundheit gefährden. Würden Bildungsverantwortliche solche negativen Effekte schulischer Anforderungen auf Mädchen (an-)erkennen, müssten sie laut Position 7b das gesamte Schulsystem in der derzeitigen Form hinterfragen und grundlegende Veränderungen vornehmen. Position 7b geht nicht davon aus, dass dies derzeit bildungspolitisch gewollt ist.

Lösungsvorschläge

Position 7b sieht es als wichtigsten Schritt an, die genannten Probleme und Herausforderungen von Mädchen– sei es im schulischen Kontext oder auch darüber hinaus – sichtbar zu machen und Unterstützungsangebote zu schaffen (vgl. Debus 2012a, 122-123). Sie hält es deswegen für notwendig, Lehrpersonen für die Probleme von Mädchen zu sensibilisieren und ihnen Genderwissen zu vermitteln. Sie müssten über die Probleme von Weiblichkeitsidealen und -anforderungen (Widersprüchlichkeit, Komplexität etc.) sowie über mögliche Folgen (schädigende Weiblichkeitsinszenierungen wie Selbstaufgabe und gesundheitliche Probleme wie z. B. Essstörungen) aufgeklärt werden:

„Probleme der Adoleszenz von Mädchen, wie sie auch in schulischen Räumen eine Rolle spielen, können zusammenfassend gekennzeichnet werden als Ringen mit Weiblichkeitsbildern, in denen es einerseits wesentlich um körperliche Attraktivität und den imaginierten Blick des anderen Geschlechts geht, andererseits jedoch Selbstbewusstsein, Aktivität und Eigenständigkeit eine große Bedeutung haben. Für geschlechterbewusste Pädagogik bleibt es vor diesem Hintergrund ein wesentliches Ziel, Mädchen in ihren Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu stärken.“ (Flaake 2006, 38)

Im Rahmen von Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sollten sie sich mit den Bedingungen auseinandersetzen, unter denen (schädigende) Weiblichkeitsinszenierungen zustande kommen, und geeignete Verfahren und Methoden kennen lernen, um mit Schülerinnen über Schwierigkeiten von Weiblichkeitsanforderungen und -inszenierungen zu sprechen sowie alternative Handlungsstrategien zu entwickeln (vgl. Debus 2012a, 105; 123; Flaake 2006, 38).

Darüber hinaus hält Position 7b es für wichtig, eine Grundsatzdiskussion darüber zu führen, welche Verhaltensweisen und Attribute in der Schule gefördert werden sollen und welche nicht sowie – vor dem Hintergrund, dass manche Schülerinnen aufgrund der vielen Hausaufgaben keine Freizeit mehr zu haben scheinen und bis in die Nacht lernen – zu klären, inwiefern schulische Anforderungen ein zumutbares Maß für Lernende überschreiten. Ganz unabhängig von Geschlechterzusammenhängen schlägt sie vor, eine kritische Überprüfung des Status Quo vorzunehmen und über deutliche Veränderungen in diesen Fragen nachzudenken. Position 7b geht davon aus, dass in der Schule gegenwärtig Attribute wie Anpassungsbereitschaft und Unterordnung gefördert werden, die vor dem Hintergrund pädagogischer Vorstellungen und gesellschaftlicher Anforderungen kritisch zu sehen sind:

„Insgesamt ist die Höherbewertung von Anpassungsbereitschaft im Verhältnis zu Interessenvertretung und Eigensinn nicht auf Fragen von Geschlecht zu reduzieren, sondern in breitere gesellschaftliche Auseinandersetzungen um Ansätze und Ziele von Pädagogik, Vorstellungen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt sowie Verwertungslogiken in der Bildung einzubetten.“ (Debus 2012b, 145)

Eine Überprüfung der zu fördernden Verhaltensweisen und Attribute und eine Veränderung der Förderung hin zu Eigenschaften wie Durchsetzungsfähigkeit oder Interessenvertretung würde – aus Sicht von Position 7b – Mädchen (ebenso wie Jungen) zugute kommen, da es sich hierbei um männlich konnotierte Eigenschaften handelt, die Mädchen im Rahmen ihrer geschlechtertypischen Sozialisation i. d. R. nicht vermittelt bekommen und die ihnen bislang für einen erfolgreichen beruflichen Werdegang oft fehlen (vgl. Debus 2012b, 144f.).

11.2 Verortung der Positionen

Im vorangegangenen Unterkapitel wurden neun teils sehr unterschiedliche Argumentationslinien vorgestellt, die in den Diskurs eingebracht werden. Nachdem dort einzeln auf die inhaltlichen Argumente der verschiedenen Positionen eingegangen wurde, sollen diese nun gruppiert und ihre wissenschaftliche Anbindung geklärt werden. In Anlehnung an die in Abschnitt 5.2.3 vorgestellte Systematisierung, die im Wesentlichen auf Walther (2012) basiert und hier um weitere, für den vorliegenden Diskurs herausgearbeitete Elemente ergänzt ist, lassen sich für diesen Diskurs drei zentrale Forschungsansätze identifizieren: die schulische Jungenforschung, die Analyse sozialer Konstruktionsprozesse von Geschlecht sowie die Analyse von Geschlechterunterschieden (vgl. Abb. 32).

Wie die Darstellung in Unterkapitel 11.1 deutlich gemacht hat, legen viele Diskurssprecher*innen ihren Fokus auf Jungen und sind entsprechend der schulischen Jungenforschung zuzuordnen. Das betrifft insbesondere die Positionen 1, 2, 5, 6 und 7a. Zwischen den Ansätzen der Jungenforschung lassen sich, wie in Abschnitt 5.2.3 skizziert, zwei Richtungen unterscheiden, die sehr unterschiedliche Haltungen vertreten: die identitätsorientierte und die identitätskritische Jungenforschung. Die identitätsorientierte Jungenforschung, der Position 1 zuzuordnen ist, befürwortet eine Orientierung an traditionellen Männlichkeitsvorstellungen. Männlichkeit wird hier als natürlich bedingt angesehen, was mithilfe naturwissenschaftlicher Erkenntnisse belegt wird.

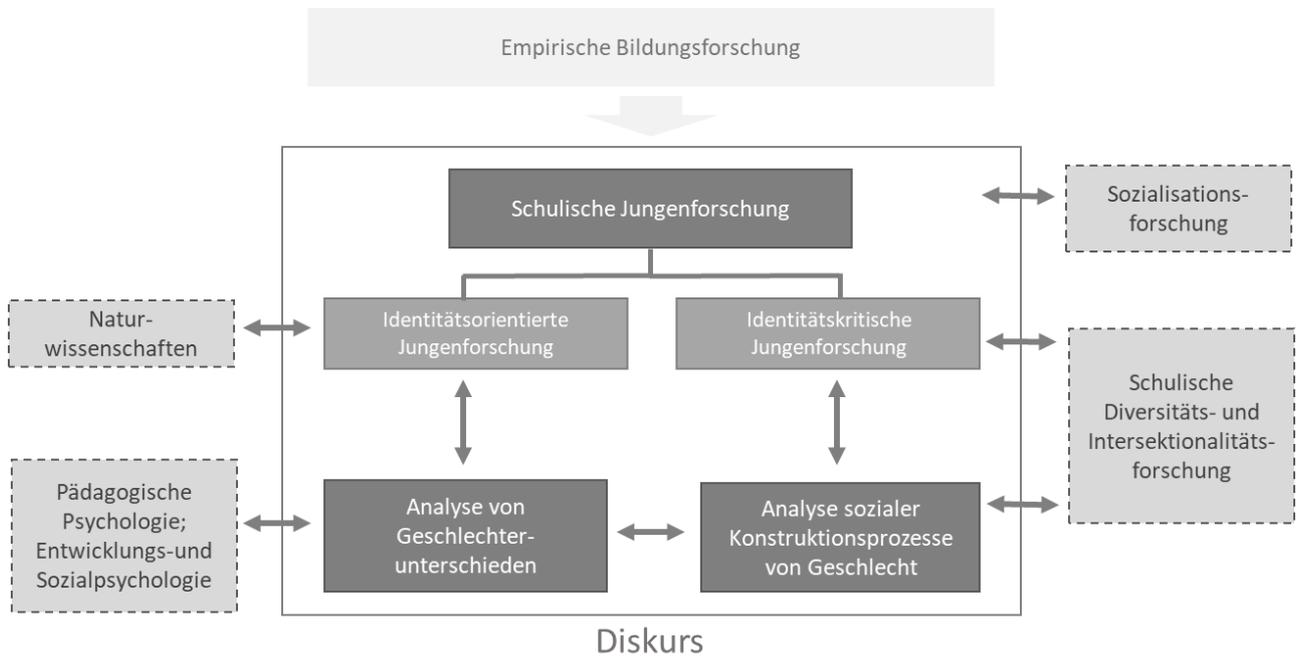


Abbildung 32: Forschungsansätze im Diskurs und Einfluss weiterer Forschungsrichtungen

Die identitätskritische Jungenforschung (insbesondere P7a) betont demgegenüber die Situiertheit und soziale Bedingtheit von Männlichkeit. Hier wird es als wichtig angesehen, die Vielfältigkeit von Männlichkeit und Männern in pädagogischen Zusammenhängen deutlich zu machen. Die identitätskritische Jungenforschung weist in Teilen deutliche Interdependenzen und Überschneidungen mit Ansätzen auf, die soziale Konstruktionsprozesse von Geschlecht untersuchen (z. B. Position 4 und 7). Beide Ansätze greifen auch auf Konzepte und Erkenntnisse der schulischen Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung zurück. Diese werden genutzt, um Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen zu belegen. Zur Analyse von Geschlechterunterschieden werden demgegenüber Konzepte und Modelle verschiedener psychologischer Richtungen wie z. B. der Pädagogischen Psychologie herangezogen. Diesem Ansatz ist vor allem Position 3 zuzuordnen. Einen wesentlichen Einfluss auf den Diskurs hat weiterhin die empirische Bildungsforschung (vgl. Kap. 4). Gerade die Ergebnisse und Auswirkungen der PISA-Studie werden breit diskutiert²⁰⁰ und von fast allen Positionen aufgegriffen.

²⁰⁰ Allerdings bilden sie trotzdem in keiner der Positionen die Argumentations- oder Forschungsgrundlage, weswegen die empirische Bildungsforschung hier nicht als ein zentraler Forschungsansatz einzuordnen ist.

Werden die Argumentationsmuster der Positionen mithilfe des in Abschnitt 5.2.2 vorgestellten Schemas differenziert, so ergibt sich das folgende Bild. Position 1 vertritt das Repressionstheorem. Sie geht davon aus, dass Jungen gegenwärtig in der Schule benachteiligt sind. Dies führt sie auf die Feminisierung des Schulwesens und die Mädchenförderung der vergangenen Jahrzehnte zurück. Diese Argumentation unterscheidet sich aus Geschlechtersicht allerdings sehr grundsätzlich von der klassischen Argumentationsweise dieses Theorems, bei der die Benachteiligung von Mädchen im Schulsystem oder im Unterricht kritisiert wurde (vgl. Abschn. 5.2.2). Vom Grundgedanken bleibt die Argumentation aber bestehen und auch das Ziel, Gleichberechtigung der Geschlechter zu erreichen, ist unverändert. Das genannte Ziel der Gleichberechtigung ist zugleich dem zweiten Argumentationsmuster zuzuordnen, dem Gleichheitstheorem. Der Anspruch, in irgendeiner Form Gleichheit der Geschlechter zu erreichen, wird in diesem Diskurs häufiger formuliert, i. d. R. entweder als Ziel der Ergebnisgleichheit oder als Ziel der Chancengleichheit. Ersteres wird vor allem von den Positionen 1 und 2 angestrebt, das Zweite insbesondere von den Positionen 3 und 5.²⁰¹ Der ursprünglich mit diesem Theorem verbundene Gedanke einer ‚verordneten Gleichheit‘, bei dem allen Lernenden die gleichen Bildungsinhalte vermittelt werden sollten und die Vorstellung vertreten wurde, alle könnten – aufgrund gleicher Grundvoraussetzungen – auch das Gleiche lernen, wird hingegen gegenwärtig überwiegend nicht mehr getragen.

Trotz des Ziels, eine Ergebnisgleichheit zwischen den Geschlechtern anzustreben, vertreten die Positionen 1 und 5 die Meinung, dass die Geschlechter sich grundsätzlich unterscheiden und sind insofern auch der Differenz-Hypothese zuzuordnen. Sie gehen davon aus, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Lernbedürfnisse und -interessen haben, was sie vor allem auf biologische Einflüsse zurückführen.²⁰² Auch Position 2 geht davon aus, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich lernen, führt dies aber auf soziale Faktoren zurück. Alle drei Positionen befürworten spezielle Jungen- und Mädchenpädagogik, um den unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Geschlechter gerecht zu werden. Sie halten es aber gleichzeitig für bedeutsam, dass Jungen und Mädchen in der Schule Gleichberechtigung erfahren. Die spezifische Jungen- und Mädchenpädagogik müsste insofern als gleichwertig anerkannt werden. Position 3 vertritt demgegenüber eher eine Defizit-Hypothese. Sie arbeitet heraus, dass sowohl Jungen als auch Mädchen gegenwärtig in bestimmten Bereichen

²⁰¹ Auf Gerechtigkeitsfragen sowie den Bezug zu Gleichheit und Ungleichheit wird detailliert in Abschnitt 12.1.4 eingegangen.

²⁰² Der Bezug zu biologischen Dispositionen ist auf ein bestimmtes Geschlechterverständnis zurückzuführen, das in Abschnitt 12.1.2 näher betrachtet wird.

gegenüber dem anderen Geschlecht Defizite aufweisen, die insbesondere aus außerschulischen Lerngelegenheiten und der geschlechtsspezifischen Sozialisation resultieren. Die Position hält es für notwendig, dass diese Defizite über Mädchen- und Jungenförderung ausgeglichen werden, sodass Jungen und Mädchen am gemeinsamen Unterricht mit den gleichen Voraussetzungen teilnehmen können.

Während bei den vier genannten Argumentationslinien die Geschlechtergruppen einander gegenübergestellt werden, wird beim Differenzierungspostulat darauf verwiesen, dass die Heterogenität innerhalb der Geschlechtergruppen häufig größer ist als diejenige zwischen den Geschlechtergruppen. Diese Ansicht wird von den Positionen 4, 7, 7a und 7b geteilt. Sie verweisen immer wieder darauf, dass zwischen Jungen und Mädchen zahlreiche Gemeinsamkeiten existieren und dass eine grundsätzliche Differenzierung zwischen den Geschlechtern nicht zielführend ist.²⁰³ In diesen Positionen liegt der Fokus zudem darauf, Herstellungsmechanismen von Geschlecht im Unterricht zu untersuchen, was dem Vorgehen sozialkonstruktivistischer Ansätze (vgl. Kap. 5 sowie Abschn. 12.1.2) entspricht. Dies erfolgt einerseits unter Betrachtung des Lehrverhaltens (insbesondere P4) und andererseits über die Beobachtung von Unterrichtsinteraktionen unter Zentrierung der Lernenden (vor allem P7a und 7b). Einige der Studien berücksichtigen neben den Herstellungsmechanismen von Geschlecht auch Prozesse und Situationen, in denen Geschlecht eine untergeordnete Bedeutung erhält oder irrelevant wird. In diesen Fällen erhalten auch dekonstruktivistische Perspektiven eine Berücksichtigung (vgl. Kap. 5).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die meisten Argumentationslinien, die seit Jahrzehnten in der schulischen Geschlechterforschung vertreten werden, im aktuellen Diskurs aufgegriffen werden, wie sich auch in Tabelle 17 zeigt. Im Vergleich zu vergangenen Diskussionen und Betrachtungsweisen hat sich vor allem die übergreifende Perspektive verändert. Während früher die Benachteiligung und Nachteile von Mädchen im Vordergrund standen, liegt nun der Fokus vor allem auf Jungen. Von den in Abschnitt 5.2.2 vorgestellten Argumentationslinien findet nur ein Ansatz derzeit wenig Berücksichtigung. Es handelt sich um den Ansatz der Demokratischen Differenz. Dieser wird zwar vereinzelt in einigen Texten benannt. Aus meiner Sicht lässt sich aber keine Position vollständig diesem Argumentationsmuster zuordnen.

²⁰³ Dieser Aspekt wird in Unterabschnitt 12.1.2.3 aufgegriffen.

Argumentationsmuster	Positionen, die dieses Argumentationsmuster verwenden	Einordnung nach Kampshoff & Nyssen (1999)
Benachteiligung von Jungen in der Schule z. B. aufgrund der Feminisierung des Schulwesens oder aufgrund von Mädchenförderung	Insbesondere Position 1	Repressionstheorem
Ziel der a) Ergebnisgleichheit oder b) der Chancengleichheit in Bezug auf die Geschlechter	a) Position 1 und 2 b) Position 3 und 5	Gleichheitstheorem
Ansicht, dass Jungen und Mädchen grundsätzlich unterschiedlich sind, aber in Bildungsfragen als gleichberechtigt anzusehen und zu behandeln sind	Position 1 und 5, in Teilen auch Position 2	Differenz-Hypothese
Feststellung, dass Jungen und Mädchen gegenwärtig in einigen Bereichen Nachteile gegenüber dem anderen Geschlecht haben; Forderung nach kompensatorischen Maßnahmen, um die Defizite zu beseitigen	Position 3	Defizit-Hypothese
Betonung der Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen sowie geschlechterübergreifender Gemeinsamkeiten	Position 4, 7, 7a und 7b	Differenzierungspostulat
Untersuchung von Mechanismen der Herstellung von Geschlecht in schulischen Zusammenhängen	Position 4, 7a und 7b	Sozialkonstruktivistische Ansätze

Tabelle 17: Einordnung der diskursiven Argumentationsmuster

12 Thematische Schwerpunkte im Diskurs und ihre inhaltliche Erörterung

In Kapitel 11 wurden auf Basis der durchgeführten Analyse die zentralen Argumentationslinien des Diskurses vorgestellt. Hierbei handelte es sich um verschiedene Narrative über Geschlechterproblematiken in schulischen Zusammenhängen, die wiederholt von einzelnen oder mehreren Autor*innen in den Diskurs eingebracht werden und somit als Muster sowie eine den Diskurs formierende Struktur identifiziert werden konnten. Wie eingangs in diesem Teil der Arbeit bereits angedeutet, bestehen zwischen den einzelnen Argumentationssträn-

gen inhaltliche Verknüpfungen. Obwohl die Argumentationslinien von den Diskurssprecher*innen tendenziell als Alternativen zueinander präsentiert und i. d. R. nicht logisch miteinander verbunden werden, sind sich wiederholende Muster zwischen ihnen erkennbar. Bestimmte Themen, wie z. B. die Jugenddiskussion oder die Feminisierung, werden in den verschiedenen Argumentationszusammenhängen immer wieder aufgegriffen und bilden somit eine weitere, den Diskurs konstituierende Struktur. Aufgrund ihrer zentralen Funktion werden sie hier als Schlüsselthemen bezeichnet und sind in diesem Kapitel im Fokus der Darstellung.

Im Rahmen der Diskursanalyse wurden die folgenden acht Schlüsselthemen bestimmt: Jugenddiskussion, Geschlecht, Bildung, Gerechtigkeit, Geschlechterstereotype, ‚Mono- und Koedukation‘, Feminisierung und männliche Lehrpersonen (vgl. auch Abschn. 10.2.1). Nachfolgend wird als Ergebnis der Analyse dargelegt, wie diese acht Themen im Diskurs inhaltlich konturiert und diskutiert werden. Hierzu wird zu Beginn von Unterkapitel 12.1 zunächst ein kurzer inhaltlicher Überblick über alle Schlüsselthemen gegeben. In den darauf folgenden Abschnitten (Abschn. 12.1.1 bis 12.1.8) wird die diskursive Ausdeutung der einzelnen Schlüsselthemen dann detailliert vorgestellt. Zum Abschluss des Kapitels wird auf ausgewählte Zusammenhänge zwischen den Schlüsselthemen eingegangen (Unterkap. 12.2).²⁰⁴

12.1 Inhaltliche Darstellung der Schlüsselthemen

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die öffentliche Diskussion über Jungen in der Schule, in der vor einer Jungenkrise gewarnt bzw. eine Jungenkrise proklamiert wird (vgl. Kap. 1). Ausgelöst wurde die Diskussion durch die PISA-Studie im Jahr 2000, bei der Jungen in einigen Bereichen deutlich schlechtere Ergebnisse als Mädchen erzielten. Dieser Befund sowie die darauffolgende öffentliche Diskussion wurden von der Wissenschaft zur Kenntnis genommen und führten dazu, dass sich ein neuer wissenschaftlicher Diskurs mit dem Fokus

²⁰⁴ Zur besseren Nachvollziehbarkeit in der Zuordnung von Aussagen und Argumenten wird bei der Darstellung üblicherweise wie bisher auf die Quellentexte verwiesen. Darüber hinaus wird an ausgewählten Stellen Bezug zu den im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Positionen hergestellt, um Querverbindungen zwischen den beiden zentralen Strukturelemente (Schlüsselthemen und Positionen) aufzeigen zu können.

auf Geschlecht in schulischen Zusammenhängen formierte, der vor allem schulische Probleme von Jungen in den Blick nahm. Dieser Diskurs wurde im Rahmen der hier präsentierten Studie analysiert und wird in diesem Kapitel mit seinen thematischen Schwerpunkten vorgestellt.

Der erste Abschnitt (Abschn. 12.1.1) greift mit dem thematischen Schwerpunkt der ‚Jungendiskussion‘ Streitfragen des Diskurses auf, die diesem diskursiven Entstehungs- bzw. Veränderungsimpuls in Form einer erhöhten medialen und öffentlichen Aufmerksamkeit für die Schulprobleme von Jungen geschuldet sind. In diesem Zusammenhang setzt sich der Diskurs mit der Frage auseinander, wie dramatisch die schulischen Probleme von Jungen einzuschätzen sind und ob die Situation einen grundsätzlichen Perspektivwechsel in Form einer ‚Jungenwende‘²⁰⁵ (vgl. hierzu auch Abschn. 5.2.4), d. h. einer Fokussierung bildungswissenschaftlicher, -politischer und -praktischer Bemühungen auf Jungen, rechtfertigt. Dieser Abschnitt bezieht sich mit der Auseinandersetzung über die Jungendiskussion auf eine Metaebene. Im Fokus stehen die Interpretationen und Ausdrucksweisen der Diskurssprecher*innen, die im Diskurs thematisiert und kontrastiert werden. Dabei wird zwar auf die schulischen Probleme von Jungen Bezug genommen, diese stehen aber weniger im Fokus als die diskursive Auseinandersetzung.

Im zweiten Abschnitt (Abschn. 12.1.2) wird mit dem Schlüsselthema ‚Geschlecht‘ in die Betrachtungsperspektive des schulischen Feldes gewechselt und beschrieben, auf welche Probleme von Jungen und Mädchen im Diskurs Bezug genommen wird. Bedingt durch die außer- und innerdiskursive Jungendiskussion (vgl. Abschn. 12.1.1) ist die Aufmerksamkeit der Diskurssprecher*innen insbesondere auf Jungen gerichtet. Es wird aber auch immer wieder auf schulische Problemlagen von Mädchen eingegangen. Der Geschlechterfokus wird in Unterabschnitt 12.1.2.2 beschrieben, nachdem in Unterabschnitt 12.1.2.1 auf die verschiedenen im Diskurs vertretenen Geschlechterkonzepte und ihre Verbreitung eingegangen wurde. Ein Teil des Diskurses betont aufgrund seines Geschlechterverständnisses die Heterogenität innerhalb der Geschlechtergruppen und deren Relevanz für die Gestaltung schulischer Lernprozesse. Darauf wird in Unterabschnitt 12.1.2.3 eingegangen. Im darauffolgenden Abschnitt (Abschn. 12.1.3) wird mit dem Schlüsselthema Bildung auf Maßnahmen eingegangen, die die Diskurssprecher*innen zur Verbesserung schulischer Bildung von Jungen

²⁰⁵ Weaver-Hightower (2003) bezeichnet diesen Perspektivwechsel bzw. die Forderung eines Perspektivwechsels, die er in englischsprachigen Diskursen über Geschlecht in schulischen Zusammenhängen beobachtet, als Jungenwende (*boy turn*), worauf an dieser Stelle Bezug genommen wird (vgl. Kap. 1 sowie Abschn. 5.2.4).

und Mädchen vorbringen. Hierzu wird zunächst dargestellt, wie die verschiedenen Diskursprecher*innen Bildung verstehen und bei welchen Bildungszielen sie gegenwärtig Herausforderungen in ihrer Erfüllung gegenüber Jungen und/oder Mädchen sehen. Darauf bezogen machen die Diskursprecher*innen verschiedene Lösungsvorschläge, die in Unterabschnitt 12.1.3.1 erst skizziert und anschließend in Unterabschnitt 12.1.3.2 systematisiert werden.

In Abschnitt 12.1.4 wird dann mit Gerechtigkeit ein Schlüsselthema vorgestellt, das eine zentrale und verbindende Funktion im Diskurs einnimmt. Die Diskursprecher*innen beziehen sich in unterschiedlichen Kontexten und Begründungszusammenhängen auf Gerechtigkeit als übergeordneten Maßstab. Es besteht eine enge inhaltliche Verbindung zwischen dem Gerechtigkeitsthema und den beiden Schlüsselthemen Geschlecht und Bildung, die bereits vorgestellt wurden. In der Jungendiskussion (vgl. Abschn. 12.1.1) wird Gerechtigkeit ebenfalls aufgegriffen und eine gerechtere Bildung für Jungen gefordert. Allerdings besteht im Diskurs Uneinigkeit darüber, wie eine gerechte Bildung aussehen kann – nicht nur für Jungen, sondern auch für Mädchen bzw. für die Geschlechter insgesamt. Auf die verschiedenen Standpunkte der Diskursprecher*innen in Hinblick auf die Frage einer gerechten Bildung wird in diesem Abschnitt eingegangen (insbesondere in Unterabschn. 12.1.4.1). Daneben wird dargestellt, inwiefern im Diskurs Bildungsungerechtigkeit(en) aufgezeigt und welche Lösungsmöglichkeiten erörtert werden (Unterabschn. 12.1.4.2). Schließlich werden in Unterabschnitt 12.1.4.3 weitere Gerechtigkeitsformen wie Geschlechtergerechtigkeit thematisiert, die im Diskurs ebenfalls aufgegriffen werden.

Über den Bezug zu Gerechtigkeit werden im Diskurs auch spezifische Problemkonstellationen verdeutlicht und damit eine Verknüpfung zu weiteren Schlüsselthemen, wie Feminisierung oder Geschlechterstereotype, hergestellt, die weiter unten noch präsentiert werden. Es wird z. B. als ungerecht eingeschätzt, wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf Basis von Geschlechterstereotypen wahrgenommen und beurteilt werden.²⁰⁶ Problemkonstellationen, die der Diskurs in Zusammenhang mit Geschlechterstereotypen beschreibt, werden in Abschnitt 12.1.5 aufgegriffen. Es werden Beispiele für Geschlechterstereotype im schulischen Kontext aufgezeigt und auf daraus resultierende Konsequenzen hingewiesen, die in diesem Diskurs thematisiert werden.

²⁰⁶ Auf solche spezifischen Themenbezüge wird in diesem Abschnitt allerdings nur kurz verwiesen, da die Themen in anschließenden Abschnitten (Abschn. 12.1.5 bis 12.1.8) vertiefend behandelt werden.

Schlüsselthema	Inhaltliche Übersicht	Abschnitt
Jungen- diskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Bezugspunkt: Metaebene • Diskussion, ob es sich bei der derzeitigen Situation um eine Jungenkrise handelt und ob ein Perspektivwechsel in Form einer ‚Jungenwende‘ notwendig bzw. sinnvoll ist 	12.1.1
Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlechterverständnis • Geschlechterfoki • Heterogenität innerhalb der Geschlechtergruppen und deren Berücksichtigung 	12.1.2
Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsverständnis; Dimensionen von Bildung • Bildungsziele und Anspruchsgruppen • Vorschläge zur Verbesserung schulischer Bildung 	12.1.3
Gerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendete Begrifflichkeiten, Definitionen und Formen von Gerechtigkeit • Möglichkeiten zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit • Verhältnis von Gleichheit und Gerechtigkeit • Bildungsungerechtigkeit 	12.1.4
Geschlechter- stereotype	<ul style="list-style-type: none"> • Definition und Ausprägungen von Geschlechterstereotypen • Relevanz und Folgen • Beispiele im schulischen Kontext 	12.1.5
Mono- und Koedukation	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe für und gegen zeitweilige oder dauerhafte Monoedukation • Verbesserungsvorschläge für Koedukation 	12.1.6
Feminisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Dimensionen der Feminisierung • Problemlagen und Lösungsvorschläge • Feminisierungsdebatte 	12.1.7
Männliche Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung männlicher Lehrpersonen (allgemein; für Jungen) • Quotenregelung 	12.1.8

Tabelle 18: Übersicht über die Schlüsselthemen

Im nächsten Abschnitt (Abschn. 12.1.6) steht das Schlüsselthema ‚Mono- und Koedukation‘ im Vordergrund. In diesem Zusammenhang erörtert der Diskurs die Frage, welche Art der Unterrichtung die beste für Jungen und Mädchen ist: Monoedukation oder Koedukation. Die gegenwärtige Form der Unterrichtung – die Koedukation – wird von den Diskurssprecher*in-

nen als ungerecht eingeschätzt. Einige sind der Ansicht, dass die Koedukation Jungen benachteiligt, und schlagen deswegen vor, (wieder) Jungenschulen einzuführen. Die meisten Diskurssprecher*innen haben jedoch Bedenken gegenüber der Monoedukation und können sich lediglich zeitweilige monoedukative Einheiten vorstellen. Das Für und Wider der Diskurssprecher*innen gegenüber der Mono- und Koedukation wird in diesem Abschnitt einander gegenübergestellt und in einen historischen Zusammenhang gesetzt.

Ähnlich wie die Koedukation wird auch die Feminisierung als mögliche Ursache für die schlechteren Schulleistungen von Jungen diskutiert. Unter Feminisierung wird eine Verweiblichung des Bildungssystems verstanden. Die These einer Feminisierung des Bildungssystems wird offensiv in den öffentlichen Medien sowie in Erziehungsratgebern vertreten (vgl. Unterkap. 6.2) und ist Teil des Jungenkrisennarrativs, das auch von einigen Sprecher*innen im Diskurs verwendet wird (vgl. Abschn. 12.1.1). Andere Personen widersprechen der Feminisierungsthese jedoch vehement. In diesem Abschnitt (Abschn. 12.1.7) wird aufgezeigt, welche inhaltlichen Facetten die Feminisierungsdiskussion aufweist und welche Argumente für und gegen die Feminisierungsthese eingebracht werden. Eng mit der Feminisierungsdiskussion zusammenhängend ist das achte Schlüsselthema, die Debatte um eine Erhöhung des Männeranteils an Schulen. Diese wird im letzten Abschnitt (12.1.8) betrachtet. Hier geht es u. a. um die Frage, ob Jungen männliche Lehrpersonen benötigen, um schulisch erfolgreich zu sein.

Nachdem alle acht Schlüsselthemen kurz vorgestellt wurden, erfolgt nun eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Themen in separaten Abschnitten. Für einen besseren Überblick sind die Themen in Tabelle 18 noch einmal skizziert.

12.1.1 Jungendiskussion

Wie eingangs bereits skizziert wurde, sind die schulische Situation von Jungen sowie die darüber geführte öffentliche Diskussion ein konstituierendes Moment dieses wissenschaftlichen Diskurses. Eine Vielzahl an Wissenschaftler*innen, die bis dato nicht in der pädagogischen Geschlechterforschung aktiv waren, haben sich infolge der Veröffentlichungen über schulische Jungenprobleme für diesen Themenkomplex interessiert und bringen sich seitdem in den wissenschaftlichen Diskurs über Geschlecht in schulischen Zusammenhängen

ein. Dabei greifen sie teilweise die Argumente und die Rhetorik der medialen Jugenddiskussion auf und binden sie in wissenschaftliche Argumentationslinien ein. Dieses Vorgehen sehen etablierte Wissenschaftler*innen der pädagogischen Geschlechterforschung, die seit Jahren die mediale Jungenkrisenrhetorik problematisieren (vgl. Unterkap. 6.2), kritisch. Auf die verschiedenen Standpunkte und Argumentationsweisen dieser beiden Seiten soll nachfolgend genauer eingegangen werden.

Eigentlich besteht im Diskurs Einigkeit dahingehend, dass Jungen in der Schule Probleme haben. Das zeigt sich auch in den verschiedenen Argumentationslinien, die in Kapitel 11 vorgestellt wurden. Die meisten Diskurssprecher*innen beziehen sich auf die schulischen Probleme von Jungen und sehen diese als eine zentrale Herausforderung der pädagogischen Geschlechterforschung an. Allerdings gibt es in der Interpretation und Darstellung dieser Probleme deutliche Unterschiede zwischen den Diskurssprecher*innen, wie auch Tabelle 19 veranschaulicht. Dort sind verschiedene diskursiven Perspektiven auf die Schulsituation von Jungen aufgelistet und nach dem Grad ihrer Dramatisierung sortiert (von (1): stark dramatisierend bis (6): wenig dramatisierend bzw. entdramatisierend). Teilweise wird die Situation als sehr dramatisch dargestellt. Es wird davon gesprochen, dass Jungen in der Schule diskriminiert oder benachteiligt werden. Demgegenüber gibt es andere Darstellungen, bei denen zwar Probleme genannt, die Situation aber als weniger gravierend eingestuft bzw. teils sogar entdramatisiert wird. Beispielsweise wird davon gesprochen, dass sich die Jungen nur statistisch im Vergleich zu den Mädchen verschlechtern haben, aber deutlich mehr Jungen als früher bildungserfolgreich sind (z. B. machen mehr Jungen ein Abitur als in früheren Generationen).

An die verschiedenen Perspektiven anknüpfend besteht ein zentraler Streitpunkt in der Frage, ob es sich bei der derzeitigen Situation um eine Jungenkrise handelt. Dabei wird einerseits darüber diskutiert, ob eine *Jungenkrise* besteht, d. h. ob es in schulischen Zusammenhängen inzwischen ausschließlich Jungen sind, die mit Herausforderungen zu kämpfen haben, oder ob auch Mädchen in der Schule weiterhin Probleme haben. Andererseits erfolgt eine Auseinandersetzung darüber, ob die Bezeichnung *Jungenkrise* gerechtfertigt ist, d. h. ob die Verwendung des Krisenbegriffs angemessen ist – sowohl vor dem Hintergrund der bestehenden Problemlagen als auch mit Blick auf seine möglichen Effekte. Auf diese beiden Facetten der Diskussion wird nachfolgend eingegangen.

Perspektiven auf die Schulsituation von Jungen	Genauerer Beschreibung dieser Perspektiven	Zuordnung Positionen ²⁰⁷
(1) Jungen werden diskriminiert	Schlechtere Bewertung von Jungen ohne leistungsbezogene Begründung	P1, P2
(2) Jungen werden benachteiligt	Bewusste Förderung von Mädchen und Verzicht auf Jungenförderung	P1
(3) Jungen haben Nachteile	Schlechtere Bewertung von Jungen aufgrund einer weiblichen Schul- oder Unterrichtskultur (typisch weibliche Verhaltensweisen als Maßstab)	P2, P7a
(4) Jungen werden nicht speziell gefördert	Förderung von Mädchen; Vernachlässigung der Jungen (unbeabsichtigt; nicht als Gruppe mit Förderbedarf im Blick)	P3, P4, P5, P7, P7a
(5) Jungen haben sich verschlechtert	Verschlechterung der relativen Situation von Jungen im Verhältnis zur Situation der Mädchengruppe	
(6) Jungen haben sich weniger als Mädchen verbessert	Verbesserung der Situation der Jungen im historischen Vergleich, aber keine so starke Steigerung wie bei den Mädchen (z. B. Abiturquote)	

Tabelle 19: Verschiedene Perspektiven auf die Jungenproblematik im Vergleich

Wie oben bereits angedeutet, geht ein Teil der Diskurssprecher*innen davon aus, dass für Jungen gravierende Nachteile im Bildungssystem bestehen (vgl. Diefenbach 2011; 2010a; Diefenbach & Klein 2002; Matzner & Tischner 2008, 9; Guggenbühl 2012, 141ff.). Sie machen dies insbesondere an den Sekundarschulabschlüssen fest: Jungen verlassen die Sekundarschulen häufiger als Mädchen ohne Abschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss. Zudem beenden sie die Sekundarschulausbildung seltener als Mädchen mit einem Realschulabschluss oder einer Hochschulreife. Diese Situation schätzt Diefenbach (2010a, 246) beispielsweise als brisant ein, weil sie darin eine Verletzung des meritokratischen Prinzips erkennt (vgl. auch Diefenbach 2011, 336ff.; Diefenbach & Klein 2002, 938-939). Weitere Dis-

²⁰⁷ Hier sind die Positionen zugeordnet, in denen die genannte Perspektive erkennbar ist.

kurssprecher*innen sehen die schiefe Verteilung der Abschlüsse als Resultat einer schulischen Bildung, im Rahmen derer die Bedürfnisse und Interessen von Jungen kontinuierlich missachtet wurden, und betrachten die Bildungssituation deswegen insgesamt als äußerst problematisch für Jungen (vgl. Köhler 2012, 366; Matzner & Tischner 2008, 9; Guggenbühl 2012, 141ff.). Sie sehen die Schulprobleme von Jungen zudem in einem unmittelbaren Zusammenhang zu gesellschaftlichen Entwicklungen. Demnach hat Männerfeindlichkeit zugenommen und Männlichkeit eine Abwertung erfahren:

„Jungen und Männer wurden auf die Rolle der Privilegierten und ‚Täter‘ reduziert und Männlichkeit pauschal abgewertet, wenn nicht gar pathologisiert.“ (Köhler 2012, 366; ähnlich bei Matzner & Tischner 2008, 9)

Matzner & Tischner (2008, 9) sind vor diesem Hintergrund der Ansicht, die Gesellschaft befinde sich in einer Krise.²⁰⁸ Insofern stützen die Aussagen einiger Diskurssprecher*innen in Teilen das Jungenkrisennarrativ der Medien und verstärken dieses über den Verweis auf wissenschaftliche Belege und Erklärungsansätze.

Demgegenüber hält ein anderer Teil des Diskurses die Deklarierung einer Jungenkrise für problematisch. Einige Diskurssprecher*innen argumentieren, dass die Krisenrhetorik einen falschen Eindruck der Situation vermittelt und zwar den, dass *alle* Jungen in der Schule Schwierigkeiten haben, während *alle* Mädchen bildungserfolgreich sind, und dass es sich in allen Fällen um schwerwiegende Probleme handelt (vgl. Budde 2011, 8-9; Budde 2009a, 73-76; Herwartz-Emden et al. 2012, 21). In einer solchen Dramatisierung und Pauschalisierung sehen sie die Gefahr, dass Mädchen in der Bildungspraxis vernachlässigt und Jungen grundsätzlich als Problemfall eingestuft werden. Sie halten es für wichtig, im wissenschaftlichen Diskurs einerseits zu konkretisieren, in welchen Bildungsbereichen jungentypische Problemkonstellationen bestehen, und andererseits deutlich zu machen, welche spezifischen Jungengruppen vorwiegend Probleme haben und welche nicht²⁰⁹ (vgl. Budde 2011, 8-9; Budde 2009a, 73-76; Herwartz-Emden et al. 2012, 21). Sie verweisen weiterhin auf schulische Probleme, die vorwiegend Mädchen betreffen – z. B. ihr geringeres Leistungsvertrauen –, und die insofern die Annahme einer Jungenkrise ebenfalls relativieren (vgl. Herwartz-Emden et

²⁰⁸ Den Begriff der ‚Jungenkrise‘ lehnen Matzner & Tischner (2008, 9ff.) allerdings ab, unter anderem um hervorzuheben, dass sie die Verantwortung für die Probleme nicht bei den Jungen sehen, sondern bei der Gesellschaft bzw. bei der Bildungspolitik. In der inhaltlichen Argumentation bestehen aber nichtsdestotrotz Gemeinsamkeiten zum medialen Diskurs.

²⁰⁹ Allerdings bestehen im Diskurs auch unterschiedliche Ansichten in Bezug auf die Frage, welche Jungengruppen in der Schule die größten Probleme haben. Auf diese Differenzen wird in Abschnitt 12.1.2 eingegangen.

al. 2012, 66; Debus 2012a, 104). Zudem führen die Kritiker*innen der Krisenrhetorik an, dass sich die Bildungssituation der Jungen und jungen Männer gerade in den letzten Jahren deutlich verbessert hat. Beispielsweise ist der Anteil derjenigen jungen Männer, die die Schule mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen, zwischen 2000 und 2010 deutlich stärker gesunken als der Anteil entsprechender junger Frauen (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 29-30). Insofern wäre es aus dieser Sicht angemessener, von einer Entspannung der Situation anstatt von einer Krise zu sprechen.

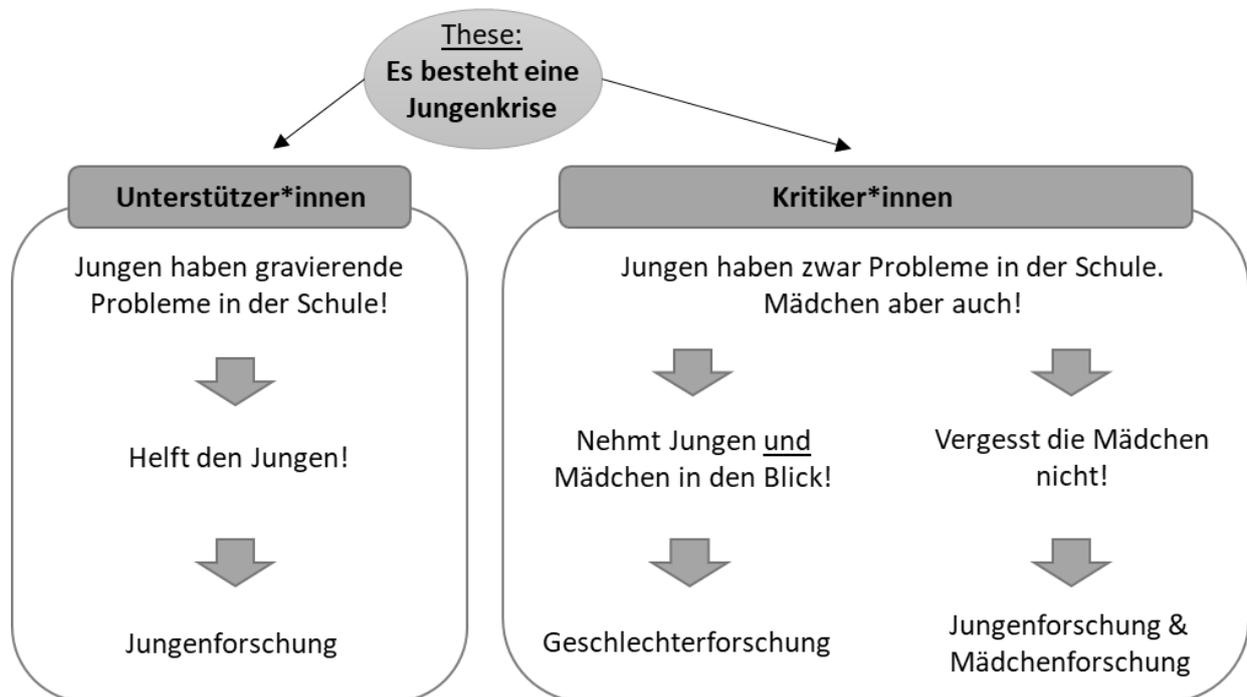


Abbildung 33: Gegenüberstellung konträrer Perspektiven auf die These einer Jungenkrise

Je nach Einschätzung der Problemlage – Handelt es sich um eine Krise oder nicht, sind alle Jungen betroffen oder nur ein Teil und gibt es auch Mädchen, die in der Schule Probleme haben? – werden unterschiedliche Handlungsimplicationen formuliert. Die Unterstützer*innen des Jungenkrisennarrativs setzen sich für Jungen ein und fordern, dass Jungen erziehungswissenschaftlich in den Blick genommen und Möglichkeiten ihrer pädagogischen Förderung eruiert werden. Die Kritiker*innen des Jungenkrisennarrativs plädieren hingegen dafür, die Forschungsbestrebungen nicht einseitig nur auf Jungen auszurichten, sondern auch Mädchenprobleme weiterhin zu beforschen. Diesen Personen ist es wichtig, dass Mädchen

nicht vollständig aus dem Blick geraten. Ihre Forderung kann entweder durch eine übergreifende pädagogische Geschlechterforschung oder durch zwei parallele Forschungszweige, die schulische Jungenforschung und schulische Mädchenforschung betreiben, realisiert werden (vgl. Abb. 33).

Die Fokussierung auf Jungenprobleme, wie sie u. a. von den Unterstützer*innen des Jungenkrisennarrativs verlangt wird, sehen einige Diskurssprecher*innen als grundlegenden und bedeutsamen Perspektivwechsel an, der sich durch eine Veränderung der Fokussierung von Mädchen auf Jungen auszeichnet. Demnach galt im öffentlichen Diskurs jahrzehntelang die Prämisse, dass nur Mädchen und Frauen in der Gesellschaft benachteiligt sind bzw. sein können (vgl. Diefenbach 2010a, 245-246; Diefenbach & Klein 2002, 938-939; Diefenbach 2011, 335ff.). Entsprechend wurden im Bildungssystem nur Nachteile von Mädchen wahrgenommen und untersucht. Mädchenförderung stand im Fokus. Auch in den Sozialwissenschaften gab es die Tendenz, sich vorrangig mit sozialen Ungleichheiten zuungunsten von Mädchen auseinander zu setzen, weswegen die schulischen Probleme von Jungen von den Bildungsforscher*innen erst Anfang des neuen Jahrtausends zur Kenntnis genommen wurden, obwohl sie schon sehr viel länger bestanden. Vor diesem Hintergrund sehen diese Diskurssprecher*innen die Fokussierung auf Jungen als deutlichen Fortschritt im Sinne einer geschlechtergerechten Forschung und Gesellschaft (vgl. Diefenbach 2010a, 245-246; Diefenbach & Klein 2002, 938-939; Tischner 2012, 398-399; Tischner & Matzner 2012, 14) .

Diese Einschätzung teilen allerdings nicht alle Diskurssprecher*innen. Insbesondere diejenigen Wissenschaftler*innen, die sich in der Geschlechterforschung verorten, vertreten eine andere Sicht auf die Forschung der letzten Jahrzehnte. Ihrer Meinung nach sind Jungen, ebenso wie Mädchen, seit langem im Fokus der pädagogischen Geschlechterforschung, wenngleich die Erkenntnisse von der Öffentlichkeit und anderen wissenschaftlichen Disziplinen nicht zur Kenntnis genommen wurden. Möglichkeiten der schulischen Jungen- und Mädchenförderung werden in der pädagogischen Geschlechterforschung schon seit mindestens 25 Jahren entwickelt und untersucht. Darauf verweist z. B. Flaake (2006, 27-28):

„Betrachtet man z. B. die Dokumentation des 10. Bundeskongresses Frauen und Schule 1996 in Oldenburg (Kaiser 1996), so wird deutlich, dass zu dieser Zeit, also vor zehn Jahren, die Förderung von Mädchen und Jungen gleichermaßen im Blick war.“ (ebd.)

Aus diesem Grund sehen diese Diskurssprecher*innen die Forschungsbestrebungen der schulischen Geschlechterforschung in der jüngeren Vergangenheit als geschlechtergerecht

an²¹⁰ und halten einen Perspektivwechsel innerhalb der Geschlechterforschung insofern für überflüssig. Sie stimmen aber zu, dass schulische Jungenprobleme auch in angrenzenden Disziplinen untersucht werden sollten und dass hierzu der angedeutete Perspektivwechsel notwendig ist. Zudem teilen sie grundsätzlich die Ansicht, dass schulische Jungenprobleme behoben werden müssen. Allerdings halten sie es für falsch, sich aus diesem Grund nur noch auf Jungen zu konzentrieren und in der Folge Mädchen zu vernachlässigen (vgl. Flaake 2006, 27-28; Debus 2012b, 138; Debus 2012a, 104).

12.1.2 Geschlecht

Die im vorangegangenen Unterkapitel aufgezeigten Meinungsverschiedenheiten zwischen den Diskurssprecher*innen in Hinblick auf die Schwerpunktlegung wissenschaftlicher Untersuchungen und Diskussionen äußern sich nicht nur auf der Metaebene des Diskurses, sondern schlagen sich auch in der forschungspraktischen Umsetzung nieder. In der Frage der Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen und der Fokussierung auf eines der beiden Geschlechter werden unterschiedliche Wege gegangen und argumentativ begründet. Sehr häufig erfolgt die Begründung über das Geschlechterverständnis, bei dem im Wesentlichen zwischen zwei konkurrierenden Ansätzen zu unterscheiden ist, wie in Unterabschnitt 12.1.2.1 aufgezeigt wird. Davon ausgehend werden in der Argumentation, wie in Unterabschnitt 12.1.2.2 beschrieben, unterschiedliche Geschlechterfoki gelegt. Darüber hinaus wird es in Teilen als wichtig empfunden, auch innerhalb der Geschlechtergruppen zu differenzieren, um Probleme genauer lokalisieren und pädagogische Maßnahmen adäquat(er) anpassen zu können. Hierauf wird in Unterabschnitt 12.1.2.3 eingegangen.

12.1.2.1 Geschlechterverständnis

Obwohl sich die Diskurssprecher*innen in ihrer Argumentation teils sehr stark voneinander unterscheiden, haben sie ein gemeinsames, grundlegendes Thema: die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Schule. Beispielsweise werden die geringeren Bildungserfolge von Jungen im Vergleich zu Mädchen immer wieder als Problem aufgegriffen oder

²¹⁰ Geschlechtergerecht meint hier erst einmal nur, dass beide Geschlechter und ihre schulischen Herausforderungen wissenschaftlich untersucht werden und dass Jungenprobleme nicht, wie von der Opposition dargestellt, ignoriert werden.

es wird auf das unterschiedliche Sozialverhalten von Jungen und Mädchen verwiesen. Ein zentraler Streitpunkt besteht allerdings darin, wie sich die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erklären lassen. In Hinblick auf diese Frage gibt es im Diskurs zwei Standpunkte:

- (1) Die Unterschiede sind sozial konstruiert.
- (2) Die Unterschiede beruhen auf biologischen Faktoren.

Diese Standpunkte teilen die Diskurssprecher*innen in zwei Gruppen, die sich in dieser Hinsicht als Oppositionen einander gegenüberstehen und ihren jeweiligen Standpunkt gegen den anderen durchzusetzen versuchen. Sie vertreten damit auch zwei Denktraditionen in Bezug auf Geschlecht, die es innerhalb der Forschung gibt:

- (1) Die sozialkonstruktivistischen Ansätze und
- (2) die biologischen Ansätze.

Diese zwei Ansätze gehen von zwei sehr unterschiedlichen Geschlechterverständnissen aus und dies prägt ihr jeweiliges Forschungshandeln. Zudem sind sie disziplinär unterschiedlich verortet. Die beiden Ansätze und ihre unterschiedlichen Annahmen sind in Tabelle 20 einander gegenübergestellt und werden nachfolgend beschrieben.

Sozialkonstruktivistische Ansätze, denen die Mehrzahl der Positionen (P2, P3, P4, P7_{ges}) zuzuordnen ist, knüpfen an die Annahmen der allgemeinen soziologischen Geschlechterforschung an (vgl. Unterkap. 5.1). Sie bauen ihre Argumentation auf der Basis sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien auf und halten Geschlechterunterschiede für sozial konstruiert (vgl. Faulstich-Wieland & Horstkemper 2012, 26; Schultheis & Fuhr 2006, 50; Meuser 2008, 636; Horstkemper 2011, 35; Mammes 2009, 39). Die zentrale Annahme formuliert Meuser (2006, 636) wie folgt:

„Die sozialkonstruktivistische Betrachtung von Geschlecht betont, dass ein Mensch nicht als Frau oder Mann geboren, sondern dazu (gemacht) wird – in vielfältigen Prozessen der Fremd- und Selbstsozialisation.“ (ebd.)

Sozialkonstruktivistische Ansätze gehen weiterhin davon aus, dass die Konstruktion und Reproduktion von Geschlecht auf zwei gesellschaftlichen Ebenen erfolgt: Zum einen auf der Makroebene durch das System der Zweigeschlechtlichkeit.

	Sozialkonstruktivistische Ansätze	Biologische Ansätze
<i>Geschlechterverständnis</i>	Geschlecht wird sozial konstruiert und reproduziert	Geschlecht beruht auf biologischen Dispositionen, insbesondere auf den Geschlechtshormonen
<i>Argumentationsbasis</i>	Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien	Naturwissenschaftliche Erkenntnisse (z. B. Humanbiologie, Medizin); Alltagsbeobachtungen
<i>Weitere zentrale Annahmen</i>	Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit auf zwei gesellschaftlichen Ebenen: 1) Makroebene: Gesellschaftliche Prägung durch das System der Zweigeschlechtlichkeit (z. B. Institutionen) und Sozialisation 2) Mikroebene: Geschlechtstypische Verhaltensweisen werden in Interaktionen (re)produziert	1) Prägung der Entwicklung, Persönlichkeit (Interessen, Begabungen etc.) sowie des Verhaltens einer Person durch Dispositionen 2) Existenz natürlicher Unterscheidungsmerkmale, anhand derer intuitiv zwischen männlich und weiblich differenziert werden kann
<i>Positionen, die diesen Ansatz vertreten</i>	P2, P3, P4, (P5), P7 _{ges}	P1, (P5)

Tabelle 20: Gegenüberstellung sozialkonstruktivistischer und biologischer Ansätze

Demnach sind wesentliche gesellschaftliche Institutionen durch eine zweigeschlechtliche Ordnung geprägt, z. B. die Ehe, die Kindererziehung oder die Arbeitswelt. Diese Ordnung stellt einen vergeschlechtlichten Orientierungsrahmen für die einzelnen Gesellschaftsmitglieder und wirkt sich so auf deren Lebensgestaltung und Identitätsbildung aus (vgl. Schultheis & Fuhr 2006, 50-60). Zum anderen wird Geschlecht auf Ebene der Interaktionen, d. h. auf der Mikroebene, immer wieder reproduziert. Aufgrund von wechselseitigen Erwartungen, Verhaltensweisen und Reaktionen benehmen sich Personen in Interaktionen i. d. R. geschlechtstypisch (vgl. Geist 2011, 6; Schultheis & Fuhr 2006, 50; Stuve & Debus 2012a, 31-33; Budde 2014, 20ff.; Flaake 2006, 29). Die verschiedenen Mechanismen auf Makro- und Mikroebene, die eng miteinander verwoben sind, führen dazu, dass Jungen und Mädchen

von klein auf eine Gesellschaft erleben, die zweigeschlechtlich organisiert ist. Ähnliches erfahren sie in ihrem Alltag. Sie werden als Junge oder als Mädchen erzogen und lernen, dass ein geschlechtsadäquates Verhalten wichtig ist (vgl. Debus 2012c, 176; Budde 2014, 18ff.; Faulstich-Wieland 2008, 674; Flaake 2006, 29; Rendtorff 2006, 107ff.). Diese Erfahrungen prägen die Kinder und führen dazu, dass sie sich jungen- bzw. mädchentypisch verhalten – auch in der Schule. Zudem wird das Geschlecht, inklusive der damit verbundenen typischen Vorlieben, Verhaltensweisen etc., zum Teil ihrer Persönlichkeit, was sich ebenfalls im Unterricht zeigt (vgl. Budde 2014, 27ff.; Debus 2012c, 176; Stuve & Debus 2012a, 29). Das Phänomen deutlich erkennbarer Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Schule ist diesen Ansätzen zufolge also auf ihre soziale Prägung als Junge bzw. als Mädchen zurückzuführen.

Diese Annahme der sozialen Bedingtheit von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen weisen biologische Ansätze, denen die Positionen 1 und teils 5 zuzuordnen sind, zurück. Stattdessen sehen sie Geschlecht als etwas an, das im Wesentlichen durch biologische Mechanismen erzeugt wird und im Körper verankert ist. Geschlechterunterschiede sind demzufolge auf körperliche Unterschiede zurückzuführen, z. B. in der Gehirnanatomie, im Hormonhaushalt oder im Stoffwechsel (vgl. Schultheis & Fuhr 2006, 50-58; Matzner 2010, 396; Meier 2015, 187ff.). Biologische Ansätze gehen beispielsweise davon aus, dass das Geschlechtshormon Testosteron, das vor allem im männlichen Körper vorkommt, da das Y-Chromosom seine Produktion befördert, viele jungentypischen Verhaltensweisen induziert, z. B. einen höheren Bewegungsdrang (vgl. Meier 2015, 187-188; Schultheis & Fuhr 2006, 57). Die Annahmen über solche Zusammenhänge zwischen Biologie und Verhalten, die die biologischen Ansätze vertreten, basieren auf Erkenntnissen aus naturwissenschaftlichen Studien, z. B. aus der Humanbiologie oder der Medizin (vgl. Schultheis & Fuhr 2006, 50-58; Matzner 2010, 396; Meier 2015, 187ff.), sowie auf Alltagsbeobachtungen (vgl. Tischner 2012, 396). Mit Blick auf die Schule gehen sie davon aus, dass es grundlegende, biologisch bedingte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in ihren Eigenschaften, Verhaltensweisen, Potenzialen usw. gibt, die das Lernen und Agieren im Unterricht bedingen. So stellt Matzner (2010, 396) heraus:

„Sie verfügen über eine unterschiedliche biologisch-genetische Ausstattung sowie sich daraus ergebende geschlechtstypische Dispositionen, Interessen und Neigungen.“
(ebd.)

Demnach gibt es eine Vielzahl von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen, beispielsweise im visuell-räumlichen Denken, in den Denkstilen (funktional versus prädikativ), in der

Motorik (Fein- versus Grobmotorik) oder in der emotionalen Stabilität (vgl. Matzner 2010, 398ff.).

Insgesamt wird hier deutlich: Sowohl Diskurssprecher*innen mit einem biologischen als auch solche mit einem sozialkonstruktivistischen Ansatz bestätigen die Existenz von Geschlechterunterschieden (z. B. im Verhalten) in der Schule; sie begründen diese aber unterschiedlich. Der Begründungszusammenhang und damit die Zuordnung zu einem der beiden genannten Ansätze ist im fokussierten Diskurs sehr bedeutsam für die Positionierung der Personen im diskursiven Feld. Die Vertreter*innen der beiden Ansätze grenzen sich in den meisten Fällen deutlich voneinander ab und kritisieren die Annahmen der Gegenseite (teils sehr scharf). Beispielsweise äußert Diefenbach (2010a, 254-255) ihr Unverständnis gegenüber der Annahme einer biologischen Determinierung, wie sie von Position 1 vertreten wird:

„Man sollte meinen, dass die Erklärung der Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen im Bildungssystem durch biologische Faktoren aufgrund ihrer Unfähigkeit, die beobachteten Veränderungen und Variationen zu erklären, als weitgehend ausgeschlossen bzw. irrelevant akzeptiert wird. In Deutschland stößt sie überraschenderweise aber dennoch auf Sympathie so z. B. bei den bereits zitierten Matzner und Tischner [...]“ (ebd.)

Demgegenüber wirft Tischner (2012, 395) als Vertreter der biologischen Ansätze der Gegenseite eine „Leugnung des biologischen Unterschieds zwischen Mann und Frau und eine Einbebnung dieses Unterschieds“ (ebd.) vor. Eine Ausnahme bildet Hurrelmann (z. B. 2012), der den Einfluss von biologischen und sozialen Faktoren als ähnlich bedeutsam anerkennt und sich insofern keiner der beiden Gruppen eindeutig zuordnet.

Obwohl die Darstellung des Geschlechterverständnisses und die Zuordnung zu einem der beiden genannten Ansätze im fokussierten Diskurs viel Raum einnimmt, ist gleichzeitig zu beobachten, dass die inhaltliche Relevanz – zumindest, wenn alle Positionen berücksichtigt und verglichen werden – eher gering ist. Für einzelne Positionen ist das Geschlechterverständnis zwar auch inhaltlich sehr bedeutsam und die Entfaltung ihrer Narration baut darauf auf (P1 sowie P7_{ges}). Für die anderen Positionen hat es in dieser Hinsicht jedoch nur eine untergeordnete (P3, P4 und P5) oder gar keine Bedeutung (P2 und P6). Das Geschlechterverständnis wird von diesen Positionen im Rahmen ihrer Narration nicht vertiefend aufgegriffen.

12.1.2.2 Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen

Die meisten Argumentationslinien dieses Diskurses konzentrieren sich, wie bereits im vorangegangenen Unterabschnitt angedeutet, auf Geschlechterunterschiede in der Schule. Dabei werden Differenzen zwischen Jungen und Mädchen aufgezeigt. Weitere geschlechtliche Ausprägungen (z. B. Transgender) werden hingegen kaum thematisiert. Teilweise wird zwar beiläufig auf ihre Existenz verwiesen. Spezifische lernrelevante Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die sich außerhalb der binären Kategorien von männlich und weiblich einordnen, werden jedoch von vielen Diskurssprecher*innen nicht herausgearbeitet. Dadurch wird einerseits die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten sowie die Komplexität geschlechtlicher Verhältnisse unsichtbar gemacht. Andererseits entsteht durch die ausschließliche Fokussierung auf Jungen und Mädchen in der Betrachtung und Darstellung ein Geschlechterdualismus. Die beiden Geschlechter werden polarisiert und ihre Unterschiedlichkeit betont. Einige Diskurssprecher*innen sehen darin die Gefahr eines Nullsummenspiels, in dem die Interessen und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen gegeneinander ausgespielt werden (vgl. Debus 2012a, 104-105; Stuve 2012, 22; Budde 2009a, 74; Debus 2012b, 138).

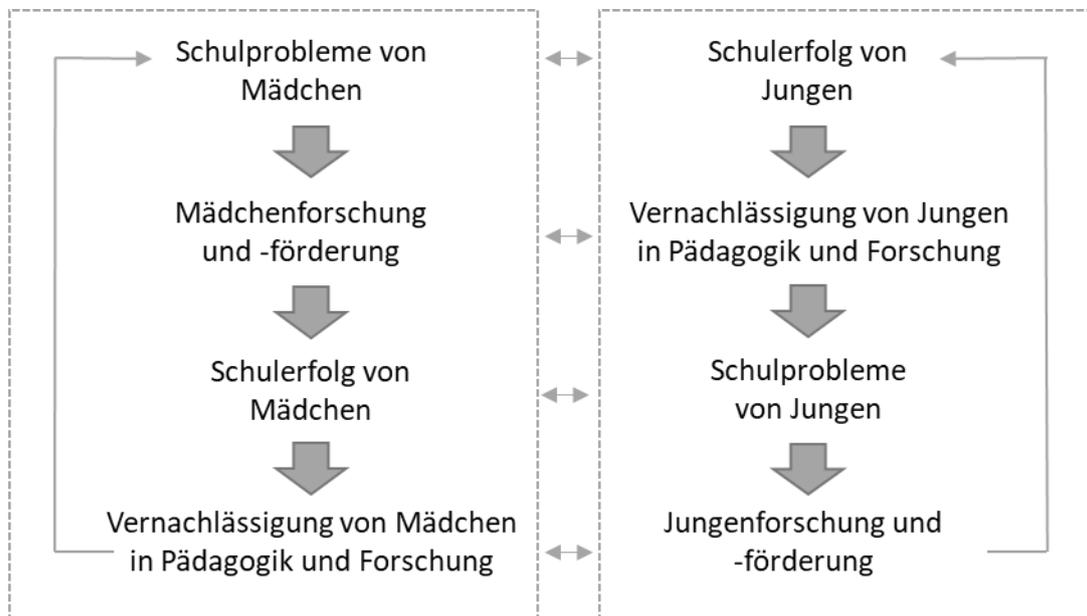


Abbildung 34: Mögliche Mechanismen einer gegenüberstellenden Geschlechterperspektive

Dieses Spiel beschreibt Debus (2012a, 104-105) wie folgt:

„Probleme und Benachteiligungen werden in diesem Diskurs wie ein Nullsummenspiel angelegt, in dem die Geschlechter sich als Spielgegner_innen gegenüber stehen, die um einen fixen Gewinn spielen: Wenn eine Partei einen Verlust erleidet, folgt daraus notwendigerweise, dass die andere Partei den gleichen Wert gewinnt und zwar auf Kosten der verlierenden Partei.“ (ebd.)

Ein zentrales Problem in dieser gegenüberstellenden Perspektive besteht demnach darin, dass sie die Benachteiligung von Jungen und Mädchen im Wechselspiel provoziert und sich geschlechtsbezogene Bildungsungleichheiten so letztlich kontinuierlich fortsetzen (vgl. Abb. 34).

Aktuell sind schulische Jungenprobleme und Fragen der geeigneten pädagogischen Jungenförderung die zentralen Bezugspunkte im Diskurs, wohingegen schulische Mädchenprobleme und Mädchenförderung kaum thematisiert werden. Viele Diskurssprecher*innen vertreten den Standpunkt, dass Jungen gegenwärtig Probleme in der Schule haben und Mädchen erfolgreich sind, weil sie von der jahrelangen Mädchenforschung und -förderung profitieren. Dies geht einher mit der Folgerung, sich nun auf Jungenforschung und -förderung zu konzentrieren und sich aus der Mädchenforschung und -förderung zurückzuziehen. Diese Tendenz äußert sich beispielsweise in der Fokussierung der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Positionen. Über die Hälfte der Positionen machen Probleme von Jungen zum Ausgangspunkt ihrer Argumentation, während Mädchenprobleme nur von einer Position betrachtet werden (vgl. Abb. 35).

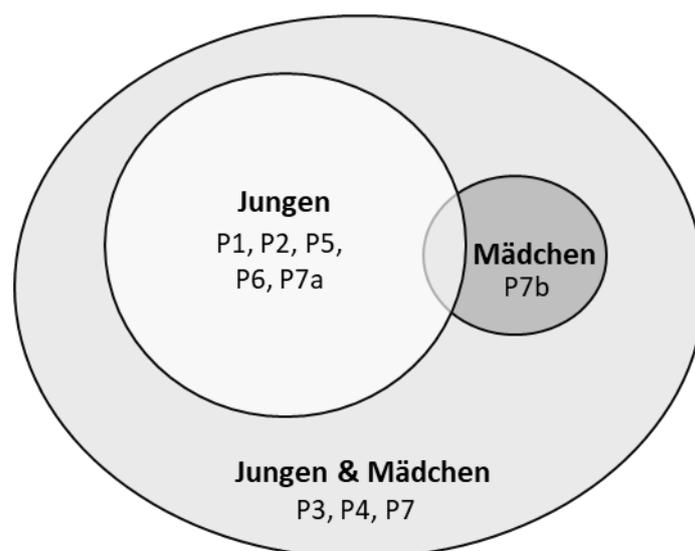


Abbildung 35: Geschlechterfokus der Positionen

Daneben gibt es allerdings drei weitere Positionen, die Mädchen und Jungen gleichermaßen in den Blick nehmen. Sie besprechen Probleme, die sowohl Jungen als auch Mädchen betreffen, wenngleich i. d. R. auf unterschiedliche Art und Weise. Diese Positionen machen immerhin ein Drittel aller Positionen aus (vgl. Abb. 35) und sind – zumindest teilweise – als Versuch zu verstehen, ein Nullsummenspiel zu verhindern. Hier wird angestrebt, Jungen und Mädchen gleichermaßen in den Blick zu nehmen und nicht ein Geschlecht zugunsten des anderen zu vernachlässigen.

Die weitgehende Konzentrierung des Diskurses auf Jungenprobleme äußert sich aber nicht nur über die Zahl der Texte und Positionen, die Jungen in den Fokus stellen, sondern, wie die Auflistung in Tabelle 21 deutlich macht, auch über die Breite an Themen und Problemstellungen, die in diesem Zusammenhang aufgegriffen und beschrieben werden. Bei Jungen werden zunächst vor allem ihre schulischen Leistungen und Ergebnisse betrachtet sowie ihre Defizite im Lesen (z. B. P1, P2, P3 und P5). Daneben werden zahlreiche weitere Herausforderungen thematisiert, wie ihre Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (z. B. P5) oder beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung (z. B. P6).

In Bezug auf Mädchen werden hingegen deutlich weniger Herausforderungen benannt. Es wird vor allem darauf hingewiesen, dass sie Schwierigkeiten in jungentypischen Fächern haben und dort schlechtere Leistungen erbringen als Jungen (z. B. P3). Außerdem wird vereinzelt aufgezeigt, dass der Schulerfolg der Mädchen nicht ausschließlich positive Effekte für sie hat, sondern dass der Erfolg darauf beruht, dass sich Mädchen vollständig den – zum Teil sehr problematischen – schulischen Anforderungen unterwerfen und dadurch ihre eigene Gesundheit schädigen (P7b). Daneben werden im Diskurs einige Probleme herausgearbeitet, die sowohl Jungen als auch Mädchen betreffen, z. B. die Bedrohung durch Geschlechterstereotype im Unterricht (z. B. P3, P4 und P7). In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass nicht alle Mädchen bildungserfolgreich sind und dass viele Jungen gute schulische Leistungen erzielen. Auf solche Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen und ihre Thematisierung im Diskurs wird im nachfolgenden Unterabschnitt eingegangen.

Jungen	Mädchen	Jungen & Mädchen
Schlechte(re) Schulnoten und -abschlüsse	(Selbst-)Überforderung; hoher Leistungsdruck	Selbstschädigendes Verhalten, um geschlechtliche Anerkennung zu erhalten
Kompetenzdefizite im Lesen und mangelnde Lesemotivation	Mängel in jungentypischen Fächern, insbesondere in Mathematik und Physik	Geschlechterstereotyp-Bedrohung (ausgelöst durch LuL sowie SuS)
Mangelnde Berücksichtigung ihrer Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse im Unterricht	Mangelnde Wertschätzung bei Übernahme sozialer Tätigkeiten	Mangelnde Wahrnehmung von geschlechteruntypischem Verhalten durch LuL
Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	Mangelnde Förderung in jungentypischen Fähigkeiten, z. B. Durchsetzungsfähigkeit	Geschlechteranforderungen
Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf; mangelnde Beschäftigungsfähigkeit		
Fehlen von gleichgeschlechtlichen erwachsenen Bezugspersonen		
Abwertung von Männlichkeit		
Druck, sich in der Jungengruppe über riskante Praktiken zu beweisen		

Tabelle 21: Im Diskurs thematisierte schulische Problemlagen der Geschlechter

12.1.2.3 Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen

Wie bereits im vorangegangenen Unterabschnitt angedeutet wurde, halten es einige Diskurssprecher*innen für problematisch, Jungen und Mädchen als in sich homogene Gruppen zu betrachten und einander gegenüber zu stellen. Sie identifizieren deutliche Unterschiede zwischen Lernenden eines Geschlechts und plädieren deswegen dafür, innerhalb der Geschlechtergruppen zu differenzieren. Dabei vertritt ein Teil der Diskurssprecher*innen sogar die Ansicht, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen (d. h. zwischen Mädchen bzw. zwischen Jungen) insgesamt größer sind als zwischen den Geschlechtergruppen (d. h. zwischen Mädchen und Jungen). Die meisten Diskurssprecher*innen halten die Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen jedoch für ausgeprägter und bedeutsamer.²¹¹

Wenn im Diskurs auf die Unterschiede zwischen Lernenden eines Geschlechts eingegangen wird, dann erfolgt dies, wie in Abbildung 36 angedeutet, über unterschiedliche Bezugspunkte. Zunächst weisen viele Diskurssprecher*innen auf die Leistungsunterschiede zwischen Jungen hin und betonen, dass es neben den in der Jugenddiskussion fokussierten Jungen mit schulischen Problemen auch zahlreiche Jungen gibt, die die Schule erfolgreich durchlaufen und gute Abschlüsse erzielen (vgl. Kreienbaum 2009, 28; Stuve 2012, 19; Matzner & Tischner 2012, 425). Hierbei handelt es sich vor allem um Jungen aus bildungsnahen Elternhäusern mit hohen Bildungsaspirationen, für die Bildung keine Frage des Geschlechts, sondern vielmehr eine Selbstverständlichkeit und den Schlüssel zu beruflichem Erfolg darstellt (vgl. Matzner & Tischner 2012, 425; Budde 2009a, 77). Diese Jungen stehen allerdings weder im Fokus dieses Diskurses noch werden sie in der medialen Jugenddiskussion thematisiert, was einige Diskurssprecher*innen kritisch sehen (vgl. Budde 2009b, 167; Ludwig 2007, 41). Durch die mangelnde Berücksichtigung dieser Jungengruppe entsteht ihnen zufolge der Eindruck, dass alle Jungen in der Schule Probleme haben, was einerseits zwar die Brisanz der Problematik und damit den Handlungsdruck für die Bildungsverantwortlichen erhöht, andererseits aber zu negativen Effekten führen kann, wenn beispielsweise Lehrpersonen und/oder Lernende diese Annahme als Geschlechterstereotyp internalisieren und ihr Verhalten danach ausrichten (vgl. Budde 2009b, 167; Ludwig 2007, 41).

²¹¹ Diese Einschätzung hängt letztlich auch damit zusammen, dass sich der Diskurs über Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen begründet. Gäbe es solche Unterschiede nicht, wäre der Diskurs – zumindest so, wie er sich aktuell gestaltet – überflüssig.

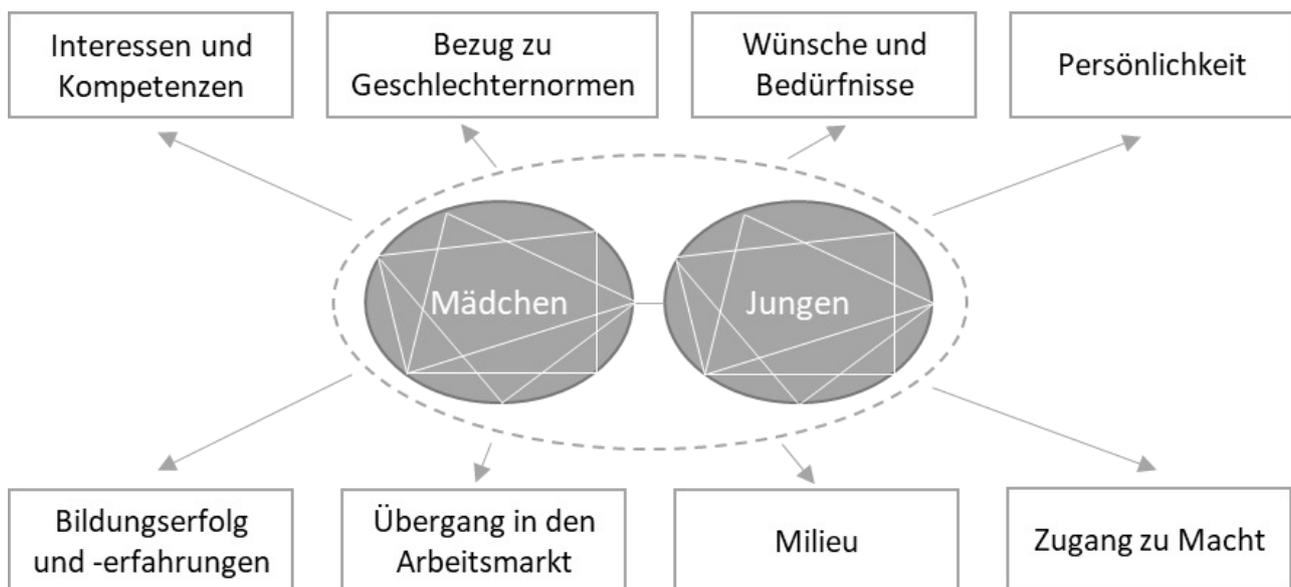


Abbildung 36: Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der Geschlechtergruppen

Während die Gruppe der bildungserfolgreichen Jungen diskursiv relativ klar eingegrenzt ist, gibt es im Diskurs unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Frage, welche Jungen-Gruppe (die größten) Probleme in der Schule hat. Ein Teil der Diskurssprecher*innen geht davon aus, dass es sich hierbei vor allem um Jungen aus sozial benachteiligten Milieus, z. B. um Jungen aus bildungsfernen Elternhäusern oder um Jungen mit Migrationshintergrund, handelt (vgl. Budde 2011, 9; Budde 2009a, 76; Matzner & Tischner 2012, 426; Quenzel & Hurrelmann 2010, 66-67). Demgegenüber ist Diefenbach (2012b, 118-119) der Ansicht, dass Jungen aus der gesellschaftlichen Mitte besonders große Nachteile in der Schule haben:

„»Die größten geschlechtstypischen Nachteile [bestehen also bei den] Jungen aus der gesellschaftlichen Mitte« (Geißler 2005, S. 87). [...] Will man [...] die Gruppe der männlichen Schüler an deutschen allgemeinbildenden Schulen benennen, die die größten Nachteile gegenüber weiblichen Schülern hat, dann handelt es sich um die Söhne von Eltern mit mittlerer Bildung ohne Migrationshintergrund.“ (ebd.)

Diefenbach (2012b, 118-119) argumentiert damit, dass die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei denjenigen Kindern und Jugendlichen am größten sind, deren Eltern einen mittleren Bildungsabschluss haben und die keinen Migrationshintergrund aufweisen. Die übrigen Diskurssprecher*innen beziehen sich hingegen auf die Beobachtung, dass die Schulprobleme von Jungen aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund

insgesamt am größten sind. Allerdings haben Mädchen mit einem ähnlichen sozialen Hintergrund ebenfalls geringe Chancen auf Bildungserfolg und deswegen sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in diesem Fall nicht so groß (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010, 66-67; Debus 2012b, 145; Flaake 2006, 30). Die Probleme der Mädchen aus bildungsfernen Schichten mit Migrationshintergrund werden in diesem Diskurs allerdings nur am Rande erwähnt. Es wird darauf hingewiesen, dass hier Forschungs- und Handlungsbedarf besteht, allerdings wird die Problematik als weniger dringlich im Vergleich zu den Jungenproblemen eingeschätzt, da eine kleinere Gruppe an Lernenden davon betroffen ist (vgl. Diefenbach 2010b, 137).

Neben der Differenzierung zwischen Jungen bzw. zwischen Mädchen vor dem Hintergrund ihres Bildungserfolgs und sozialen Milieus weisen manche Diskurssprecher*innen auf die Heterogenität der Jungen- bzw. Mädchengruppen hinsichtlich ihrer Persönlichkeit, Interessen, Kompetenzen, Wünschen und Bedürfnisse hin, wie z. B. Stuve (2012, 19): „Außerdem sind Jungen unterschiedlich laut oder leise, unterschiedlich kontaktfreudig, haben unterschiedliche Wünsche nach Nähe oder Distanz [...].“ Auch der Umgang von Mädchen bzw. Jungen mit Geschlechteranforderungen ist laut Ansicht dieser Diskurssprecher*innen sehr unterschiedlich, wie Debus nachfolgend (2012a, 106) in Bezug auf Mädchen ausführt:

„Die Antworten von Frauen und Mädchen auf diese Anforderungen variieren stark: Sie reichen von dem Bemühen um weitmögliche Erfüllung/Umsetzung aller oder der meisten Anforderungen über nur partielle Aneignung, (partielle) eigensinnige Umdeutung oder (partielle) Ignoranz bis hin zu Widerstand und Abwehr.“ (ebd.)

Insbesondere bei Jungen weisen einige Diskurssprecher*innen zudem auf große Unterschiede zwischen Gleichaltrigen in ihrer Positionierung innerhalb der *Peer Group*, den damit verbundenen Verhaltensweisen sowie ihren Möglichkeiten, Macht zu erlangen und auszuüben, hin. Diese Unterschiede in den sozialen Positionierungen innerhalb von Jungen- und Männergruppen sowie ihrem Zugang zu Macht werden vor allem von Position 7a hervorgehoben (vgl. Abschn. 11.1.8).

Wie weiter oben bereits ausgewiesen wurde, hält allerdings nur ein Teil der Diskurssprecher*innen die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen für (pädagogisch) bedeutsam. Im Gegensatz zum Rest des Diskurses hält dieser Teil es für wichtig, dass Lehrpersonen auf die Vielfalt der Interessen, Kompetenzen, Wünsche, Bedürfnisse und Persönlichkeitsausprägungen innerhalb der Jungen- und Mädchengruppen eingehen. Als Konsequenz für die Unterrichtsgestaltung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Lernvoraussetzungen

der Schülerinnen und Schüler einer Klasse individuell zu klären und davon ausgehend Möglichkeiten der inneren Differenzierung (z. B. nach Interesse oder Kompetenzniveau) sowie individuelle Fördermaßnahmen herauszuarbeiten. Auf diese und weitere Vorschläge einer guten Förderung der Lernenden wird in Abschnitt 12.1.4 weiter eingegangen, nachdem die verschiedenen, im Diskurs vertretenen Bildungsverständnisse und Vorstellungen guter Bildung in Abschnitt 12.1.3 dargelegt worden sind.

12.1.3 Bildung

Wie bereits im letzten Unterkapitel herausgearbeitet wurde, sind Bildungsungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen der zentrale Ausgangspunkt für Auseinandersetzungen im Diskurs. Dabei werden vor allem die schlechteren Bildungsergebnisse von Jungen im Vergleich zu Mädchen problematisiert; es werden aber auch immer wieder andere Problemfelder schulischer Bildung benannt. Die verschiedenen Standpunkte der Diskurssprecher*innen begründen sich einerseits über ihre unterschiedlichen Geschlechterverständnisse und Verortungen innerhalb der pädagogischen Geschlechterforschung; andererseits lassen sich diese auf die unterschiedlichen Bildungsverständnisse zurückführen, die im Diskurs vertreten werden. Nachdem Ersteres bereits in Abschnitt 12.1.2 dargestellt wurde, liegt der Fokus dieses Abschnitts nun auf letztgenanntem Aspekt. Die Breite des Diskurses in Bezug auf die Definition und Interpretation des Bildungsbegriffs wird hier dargelegt. Dabei erfolgt die Systematisierung der diskursiven Aussagen zu Bildung über zwei Schwerpunkte: Zunächst wird herausgearbeitet, welche Bildungsziele bzw. Funktionen von Schule im Diskurs thematisiert werden (Unterabschn. 12.1.3.1). Anschließend wird aufgezeigt, welche Vorschläge im Diskurs zur Optimierung schulischer Bildung gemacht und welche Kriterien guten pädagogischen Handelns formuliert werden (Abschn. 12.1.3.2).

12.1.3.1 Bildungsziele und Anspruchsgruppen

In der Wissenschaft gibt es sehr unterschiedliche Verständnisweisen von Bildung sowie Ansichten hinsichtlich der vorrangigen Funktion(en) von Schule (vgl. auch Unterkap. 4.2). Der schulische Bildungsauftrag wird auf vielfältige Art interpretiert und akzentuiert. Aufgrund des breiten Zielkorridors und der Fokussierung unterschiedlicher Anspruchsgruppen ergeben sich zwangsläufig verschiedene Interessenlagen, die teilweise nur schwer oder gar nicht

miteinander zu vereinbaren sind. Dies wird auch in dem im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Diskurs deutlich. Im Diskurs nehmen die einzelnen Diskurssprecher*innen i. d. R. eine Priorisierung von Bildungszielen vor, d. h. sie messen einzelnen Bildungszielen eine hohe Bedeutung bei, während sie andere Ziele vernachlässigen. Da die verschiedenen Diskurssprecher*innen unterschiedliche Priorisierungen vornehmen, ergeben sich im Diskursüberblick unterschiedliche Einschätzungen dahingehend, wie gut Schule ihre Bildungsfunktion erfüllt. Nachfolgend werden zunächst die zentralen Bildungsziele und Anspruchsgruppen schulischer Bildung dargestellt, die im Diskurs fokussiert werden. Anschließend wird aufgezeigt, in welchem Argumentationszusammenhang die Bildungsziele im Diskurs eingebracht werden und zu welcher Einschätzung die Diskurssprecher*innen hinsichtlich der Erfüllung dieser Bildungsziele kommen.

	Persönlichkeitsentwicklung	Qualifizierung für den Arbeitsmarkt	Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe
<i>Beschreibung</i>	Bildung dient dazu, die Persönlichkeit (weiter) zu entwickeln und sich als Person bestmöglich zu entfalten	Schulen vermitteln der Schülerschaft die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen des Arbeitsmarktes	Bildung soll den Heranwachsenden gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen, z. B. durch die Vermittlung von Berufsfähigkeit
<i>Anspruchsgruppe</i>	Vor allem Individuum	Arbeitsmarkt, Individuum	Gesellschaft, Individuum
<i>Positionen²¹²</i>	P1, P4, P7 _{ges}	P2, P3, P5, P6	

Tabelle 22: Betonung bestimmter Bildungsziele im Diskurs

Wie in Tabelle 22 veranschaulicht, werden in diesem Diskurs vorrangig drei Anspruchsgruppen schulischer Bildung und drei Bildungsziele hervorgehoben. Zunächst stehen die Lernenden im Fokus der Betrachtung. Der Diskurs geht dabei insbesondere auf die Bildungsungleichheiten zuungunsten von Jungen ein (vgl. Abschn. 12.1.1; 12.1.2) und erörtert Möglichkeiten, wie ihnen eine bessere Bildung ermöglicht werden kann (z. B. P1 oder P2). Er nimmt aber auch die schulische Bildung von Mädchen in den Blick (P7b) oder zeigt Barrieren auf, die die Bildung beider Geschlechter behindern (z. B. P3 oder P4). Neben den Lernenden wer-

²¹² An dieser Stelle sind Positionen aufgeführt, die das genannte Bildungsziel in ihrer Narration hervorheben.

den im Diskurs zwei weitere Anspruchsgruppen schulischer Bildung angesprochen: der Arbeitsmarkt und die Gesellschaft. Es wird immer wieder thematisiert, dass in der Schule Fähigkeiten zur Bewältigung beruflicher Anforderungen vermittelt werden (sollten) (z. B. P3 oder P6). Zudem wird angedeutet, dass Bildung die Integration in die Gesellschaft ermöglicht (bzw. ermöglichen sollte) (z. B. P6).

Als ein zentrales Bildungsziel wird die Persönlichkeitsentwicklung der Jungen und Mädchen dargestellt. Viele Diskurssprecher*innen argumentieren, dass Bildung zur bestmöglichen Entfaltung der Lernenden entsprechend ihrer Potenziale und Interessen beitragen soll (vgl. Matzner & Tischner 2012, 421; Debus 2012c, 183; Rendtorff 2015b, 148).²¹³ Daneben wird schulische Bildung vor allem funktionalistisch betrachtet. Ihr wird die Funktion zugewiesen, den Lernenden die notwendigen Voraussetzungen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln und sie, teilweise bedingt durch Ersteres, in die Gesellschaft zu integrieren. Beides wird als vorteilhaft sowohl für die Individuen als auch für den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft dargestellt (vgl. Diefenbach 2010b, 130; Quenzel & Hurrelmann 2011, 127-128; Quenzel & Hurrelmann 2010, 71). Die Ergebnisse von Bildungsprozessen, wie z. B. die Sekundarschulabschlüsse, werden in diesem Argumentationszusammenhang besonders hervorgehoben, da diese vom Arbeitsmarkt als zentrales Auswahlkriterium für Bewerber*innen genutzt werden und insofern entscheidend für die Berufskarriere und die soziale Platzierung der Schüler*innen sind. Beispielsweise argumentieren Diefenbach & Klein (2002, 939-940):

„Eine der Funktionen des Bildungssystems ist die soziale Platzierung der nachwachsenden Generation. Allerdings ist es nicht die Bildung als solche bzw. das in Bildungsinstitutionen erworbene Wissen, das als Kriterium für die Platzierung dient, sondern der erworbene Bildungsabschluss, der als Näherungswert sowohl für das erworbene Wissen als auch für bestimmte Sozialisationsleistungen angesehen wird. Es ist die *formale* Bildung, die für die spätere Berufsposition und vermittelt über die Berufsposition für die soziale Platzierung grundlegend ist. Der für die Bildungskarriere und die spätere Berufsposition entscheidende Bildungsabschluss ist der Sekundarschulabschluss.“ (ebd.)

In Teilen geht es vor dem Hintergrund der beruflichen Qualifizierung zwar ähnlich wie beim Ziel der Persönlichkeitsentwicklung darum, die Lernenden entsprechend ihrer Potenziale

²¹³ Allerdings bestehen unterschiedliche Ansichten dahingehend, in welche Richtung die Persönlichkeitsentwicklung verläuft und wie diese pädagogisch unterstützt werden kann. Auf diese Unterschiede wird in Unterabschnitt 12.1.3.2 eingegangen.

möglichst gut zu entwickeln. In Hinblick auf die Frage danach, welche Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden sollen, werden hier allerdings die Bedarfe und Anforderungen des Arbeitsmarktes als Orientierungspunkt genommen, anstatt eine zweckfreie Entfaltung der Persönlichkeit anzustreben (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2011, 127-128; Quenzel & Hurrelmann 2010, 71; Baethge 2007, 76).

Die drei genannten Bildungsziele (Persönlichkeitsentwicklung, Qualifizierung und gesellschaftliche Teilhabe) werden von den Diskurssprecher*innen insbesondere in zwei Argumentationszusammenhängen thematisiert: zunächst im Kontext der Problemdarstellung, d. h. um zu begründen, warum Jungen und/oder Mädchen in der Schule in Zusammenhang mit ihrem Geschlecht Schwierigkeiten haben. Darüber hinaus wird auf die Bildungsziele Bezug genommen, um die Relevanz von Veränderungsvorschlägen aufzuzeigen und diese bildungstheoretisch – teils auch bildungspolitisch – zu legitimieren. Beispielsweise betonen einige Diskurssprecher*innen, dass Unterricht auf die einzelnen Lernenden ausgerichtet sein *muss* und leiten daraus die – allerdings je nach Geschlechter- und Gerechtigkeitsverständnis unterschiedlich ausfallende – Forderung ab, dass Jungen- und Mädchenpädagogik eingeführt werden sollte *oder* dass individuelle Förderung konsequent umgesetzt werden muss (vgl. auch Abschn. 12.1.4). Nachfolgend wird vertieft und anhand von Beispielen illustriert, wie der Diskurs in diesen beiden Argumentationszusammenhängen auf die drei Bildungsziele Bezug nimmt.

Das Bildungsziel der Arbeitsmarktqualifikation wird im Diskurs besonders betont. Immer wieder verweisen Diskurssprecher*innen darauf, dass Jungen und Mädchen am Ende ihrer Schulzeit nicht ausreichend für den Arbeitsmarkt qualifiziert sind. Da der Fokus des Diskurses auf Jungen liegt, werden vorwiegend Defizite bei der Qualifizierung von Jungen benannt; daneben werden aber auch einige Mängel in Bezug auf Mädchen aufgezeigt. Als zentraler Indikator für Probleme bei der Qualifikationsfunktion gelten Ungleichheiten bei den Sekundarschulabschlüssen (s. o.). Im Diskurs wird oft beschrieben, dass Jungen schlechtere Sekundarschulabschlüsse als Mädchen erzielen, z. B. die Schule häufiger als Mädchen mit nur maximal einem Hauptschulabschluss verlassen oder seltener als diese einen Realschulabschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen (vgl. Diefenbach 2012b, 109 ff.; Quenzel & Hurrelmann 2010, 62; Preuss-Lausitz 2009, 549). Aufgrund dieser Ungleichheiten in den Abschlüssen gehen einige Diskurssprecher*innen davon aus, dass Jungen schlechtere Chancen auf einen guten Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben als Mädchen. Dies begründen sie damit, dass Bildungsabschlüsse für Arbeitgeber als Indikator für erworbenes Wissen und

Kompetenzen dienen und insofern bei Einstellungsprozessen für Ausbildungs- und Arbeitsplätze eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Diefenbach & Klein 2002, 939-940). Andere Diskurssprecher*innen messen den Sekundarschulabschlüssen in dieser Hinsicht keine so hohe Bedeutung bei. Sie weisen darauf hin, dass Jungen während der Schulzeit viele Fähigkeiten wie Selbstbewusstsein oder Durchsetzungsfähigkeit erwerben bzw. trainieren, die sie beim Übergang von der Schule in den Beruf und später im Berufsleben positiv für sich nutzen können (vgl. Budde 2009a, 75; Debus 2012b, 143). Dies zeigt sich ihrer Ansicht nach im Wettbewerb um gute Arbeitsplätze, höhere Positionen oder ein besseres Gehalt, bei dem sich junge Männer trotz schlechterer Abschlüsse oft gegen junge Frauen durchsetzen (vgl. Rendtorff 2011, 9; Budde 2009a, 75; Herwartz-Emden et al. 2012, 56-59; Rendtorff 2006, 15). Vor diesem Hintergrund verweisen einige Diskurssprecher*innen darauf, dass Schulen Mädchen nicht ausreichend für den Arbeitsmarkt qualifizieren, weil ihnen berufsrelevante überfachliche Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Berufskarriere wichtig sind und die Jungen über die männliche Sozialisation²¹⁴ erlernen, nicht vermittelt werden (vgl. Debus 2012b, 143; Herwartz-Emden et al. 2012, 59). Darüber hinaus kritisieren einige Diskurssprecher*innen, dass Mädchen im Verlauf der Schulzeit ihr Interesse an naturwissenschaftlichen und mathematischen Themen verlieren und in den entsprechenden Fächern geringere Kompetenzen als Jungen aufweisen. Dies wirkt sich negativ auf ihre Berufswege aus, da ihnen dadurch zahlreiche berufliche Möglichkeiten, insbesondere in technischen Berufszweigen, verschlossen bleiben (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 37-39; Kaiser 2009, 94; Kessels 2005, 158).

Die meisten Diskurssprecher*innen vertreten zudem einvernehmlich die Ansicht, dass die Schule zu wenig für die Lese- und Schreibförderung von Jungen tut. Jungen haben mehr Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben als Mädchen und zeigen weniger Freude daran als diese. Außerdem mangelt es deutlich mehr Jungen als Mädchen an Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012, 33-36; Debus 2012b, 139-140; Matzner & Tischner 2012, 429). Diese Defizite im sprachlichen Bereich können die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erschweren und insofern den Berufs- und Lebensweg negativ beeinflussen. In diesem Zusammenhang betonen einige Diskurssprecher*innen, dass sich die Anforderungen des Arbeitsmarktes in den letzten Jahren verändert haben und

²¹⁴ Die mangelnde Förderung dieser Fähigkeiten wird geschlechterübergreifend in Bezug auf Schule kritisiert. Allerdings stellen die genannten Diskurssprecher*innen fest, dass die mangelnde Förderung dieser Fähigkeiten vor allem Mädchen schadet, da Jungen die Fähigkeiten zumeist in ihrer außerschulischen Sozialisation erlernen und in der Schulzeit weiterentwickeln.

sich die Anzahl der Arbeitsplätze, bei denen Lese- und Rechtschreibkompetenzen keine Bedeutung haben, deutlich reduziert hat. Auch in jungentypischen Branchen, z. B. im produzierenden Gewerbe, sind die Anforderungen an die Bewerber*innen in Hinblick auf ihre sprachlichen Fähigkeiten gestiegen (vgl. Rendtorff 2011, 8). Hier wird insofern deutlich gemacht, dass Schulen es verpasst haben, angemessen auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren, um die ausreichende Qualifizierung ihrer Schüler sicherstellen zu können.

Die Kompetenzdefizite der Jungen im sprachlichen Bereich werden im Diskurs aber nicht nur als problematisch für ihren beruflichen Werdegang interpretiert, sondern auch als Hindernis für ihre gesellschaftliche Integration und Teilhabe (vgl. Cornelissen 2007, 84; Meier 2015, 95; Hannover 2004, 88). Wem die Grundfertigkeiten im Lesen und Schreiben fehlen, kann alltägliche Aufgaben und soziale Pflichten nur begrenzt erfüllen und viele kulturelle Angebote nicht wahrnehmen, da unsere Gesellschaft sehr stark über Schriftsprache organisiert ist, wie z. B. Meier (2015, 95) hervorhebt:

„Dieser Jungennachteil in der Sprachkompetenz ist dabei nicht nur besonders ausgeprägt, er ist darüber hinaus auch noch besonders gravierend, denn Kulturen ‚(fassen) den größten Teil ihres Wissens in Texte‘²¹⁵. Sowohl schulintern (durch die Betonung der Sprachen als ‚hauptfächliche‘ Mutter- und Fremdsprachen und ihre Verwendung in allen anderen Fächern), als auch lebensweltlich, als Kommunikationsfähigkeit und ‚sprachlicher Auftritt‘ wirkt sich sprachliche Unsicherheit so als unmittelbarer Chancennachteil zuungunsten von Jungen aus.“ (ebd.)

Einige Diskurssprecher*innen machen zudem deutlich, dass mangelhafte Sprachkompetenzen auch nachteilig für die Bewältigung anderer Schulfächer sind, da diese auf grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten aufbauen und zur Bearbeitung von Hausaufgaben oder Klassenarbeiten Voraussetzung sind (vgl. Meier 2015, 95; Cornelißen 2011, 95).

Als weitere Schwierigkeit bei der sozialen Integration von Jungen wird ihre Orientierung an einem traditionellen Männerbild genannt. Viele junge Männer schaffen es bislang nicht, ihr Verhaltens- und Rollenspektrum zu erweitern und sich von traditionellen Rollenbildern, wie dem des Mannes als Haupternährer der Familie, das „ihn von Aufgaben der Haushaltstätigkeit und der Kindererziehung freistellt“ (Hurrelmann & Schultz 2012, 13), zu lösen (vgl. ebd.; Hurrelmann 2012, 50 ff.). Dadurch werden sie den Anforderungen moderner Gesellschaften nicht gerecht und bekommen z. B. Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Partnerin und

²¹⁵ Zitiert nach PISA-Konsortium Deutschland (2004, 93).

der Gründung einer Familie. Um solche Intergrationsprobleme zu verhindern, wird es als notwendig angesehen, Jungen in der Schule dabei zu unterstützen, ihre Fixierung auf traditionelle Männlichkeitsmuster zu lösen, indem man ihr Rollenspektrum erweitert und ihnen Strategien zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben vermittelt. Dieser Aufgabe kommt Schule, so der Standpunkt einiger Diskurssprecher*innen, aktuell jedoch nicht nach (vgl. Hurrelmann 2012, 50 ff.; Hurrelmann & Schultz 2012, 12-16).

Viele Diskurssprecher*innen stellen darüber hinaus fest, dass Jungen an Schulen gegenwärtig nicht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, sondern kontinuierlich kritisiert und sanktioniert werden:

„Jungentypisches Verhalten wird unterdrückt, sanktioniert und pathologisiert [...]. Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien [...] ignorieren [...] die Interessen und Potenziale der Jungen [...]“ (Matzner & Tischner 2008, 10).

Demnach ist die Schule gegenwärtig für Jungen kein Lern- und Erfahrungsraum, in dem sie wertgeschätzt und respektiert werden sowie die Möglichkeit bekommen, sich individuell weiter zu entwickeln (vgl. Matzner & Tischner 2012, 421-422; Matzner & Tischner 2008, 9-10; Guggenbühl 201, 10 ff.). Dies wird teilweise, wie z. B. in Position 1, als Folge der Feminisierung des Bildungswesens angesehen (vgl. hierzu Abschn. 12.1.7), teilweise aber auch als das Resultat zu geringer Bildungsinvestitionen. Der zweiten Argumentation folgend werden in der Schule aufgrund einschränkender Rahmenbedingungen (z. B. geringe Personalschlüssel, volle Lehrpläne) bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften, z. B. Anpassungsbereitschaft oder Unterordnung, bei den Lernenden gefördert. Verhaltensweisen, die unter diesen Rahmenbedingungen den Unterricht gefährden könnten, wie z. B. Durchsetzungsfähigkeit oder Kritikfähigkeit, werden hingegen nicht gefördert oder sogar sanktioniert (vgl. Debus 2012b, 143; Faulstich-Wieland 2007, 93; Kreienbaum 2009, 29 ff.). Hierbei wird nicht an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden angeknüpft und die Förderung dient nicht ihrer persönlichen Entfaltung, sondern sie soll bei eingeschränkten Ressourcen einen effizienten Unterricht gewährleisten.

Einige Diskurssprecher*innen betonen, dass dieses Vorgehen nicht nur, wie in der Jungendiskussion impliziert, den Jungen schadet, sondern auch den Mädchen (vgl. Debus 2012b, 143; Faulstich-Wieland 2007, 93; Kreienbaum 2009, 29 ff.). Debus (2012b, 143) erklärt beispielsweise: „Schulische Anforderungen stellen häufig nicht nur Lerngelegenheiten, sondern auch selbstschädigende Zumutungen dar“ (ebd.). Die Anpassungsleistungen, die in diesem

		Im Diskurs aufgezeigte Probleme als Indikatoren für die Nichterfüllung bestimmter Bildungsziele	Betrifft vor allem Jungen / Mädchen	Ausgewählte Lösungsvorschläge, die im Diskurs vorgebracht werden
Bildungsziele	Berufliche Qualifizierung	Schlechte(re) Sekundarschulabschlüsse, Noten etc.	Jungen	Unabhängige Tests zur Notenbestimmung
		Schwächen in berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen wie Durchsetzungsfähigkeit, Selbstvertrauen etc.	Mädchen	Förderung überfachlicher Kompetenzen; Verbesserung der Ressourcenausstattung an Schulen
		Geringere Fähigkeiten in naturwissenschaftlich-technischen Fächern, die auf Berufsfelder mit guten beruflichen Perspektiven vorbereiten	Mädchen	Monoedukativer Unterricht in den entsprechenden Fächern
		Niveau der Lese- und Schreibkompetenzen zu niedrig für Anforderungen des Arbeitsmarktes, teils nicht einmal Basiskompetenzen vorhanden	Jungen	Spezielle Lese- und Schreibförderung für Jungen, bei der z. B. andere Textsorten, Genres oder Themen als bisher berücksichtigt werden
	Soziale Teilhabe	Teils zu geringe Lese- und Schreibkompetenzen, um alltägliche Anforderungen zu bewältigen oder kulturelle Angebote wahrzunehmen	Jungen	
		Schwierigkeit, eine sozialadäquate Geschlechtsidentität zu entwickeln	Jungen	Erweiterung des Verhaltens- und Rollenspektrums; Vermittlung von Bewältigungskompetenzen
	Persönlichkeitsentwicklung	Werden kritisiert und nicht in ihrer Persönlichkeit wertgeschätzt	Jungen	Individuelle Förderung; Jungenpädagogik
		Selbstschädigendes Verhalten aufgrund schulischer Anforderungen	Mädchen	Verbesserung der Ressourcenausstattung an Schulen, z. B. mehr Lehrpersonal
		Werden vor allem durch Geschlechterstereotyp-Brille wahrgenommen und nicht in ihrer individuellen Persönlichkeit	Jungen & Mädchen	Individuelle Förderung; Geschlechtssensible Pädagogik

Tabelle 23: Überblick für im Diskurs aufgezeigte Bildungsungleichheiten und Lösungsansätze

Zusammenhang von der Schule erwartet und gefördert werden und die Mädchen häufiger als Jungen erfüllen, führen ihrer Ansicht nach dazu, dass persönliche Interessen und Selbstsorge vernachlässigt werden, was insofern mehr Mädchen als Jungen negativ betrifft (vgl. Debus 2012b, 143). Darüber hinaus stellen einige Diskurssprecher*innen fest, dass bei Lehrpersonen oft nicht die notwendigen Voraussetzungen dafür gegeben sind, um Jungen und Mädchen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Da sie die Lernenden vor allem als Personen eines bestimmten Geschlechts wahrnehmen und weniger als Individuen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, können sie diese nur geschlechtstypisch und nicht individuell nach Bedarf fördern, was je nach Person eher schaden kann als dass es nützt²¹⁶ (vgl. Faulstich-Wieland 2008, 684; Baar et al. 2012, 108; Budde 2009b, 167; Faulstich-Wieland 2010, 63; Herwartz-Emden et al. 2012, 74; Stuve 2012, 18). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwischen den verschiedenen Diskurssprecher*innen Einigkeit dahingehend besteht, dass Schule ihrem Bildungsauftrag derzeit nicht angemessen nachkommt. Allerdings gibt es unterschiedliche Ansichten dahingehend, gegenüber wem (d. h. Jungen und/oder Mädchen) und inwiefern Schule den Bildungsauftrag nicht erfüllt. Diese Heterogenität in den Bezugspunkten und Argumentationslinien wird noch einmal in Tabelle 23 veranschaulicht. Dort wird auch auf einige Lösungsvorschläge verwiesen, deren Umsetzung – aus Sicht der Diskurssprecher*innen – dazu beitragen würde, die genannten Bildungsziele zu erreichen. Im nächsten Unterabschnitt (Unterabschn. 12.1.3.2) wird vertiefend auf solche Vorschläge zur Verbesserung schulischer Bildung eingegangen.

12.1.3.2 Vorschläge zur Verbesserung schulischer Bildung

Die Problemlagen, die die Diskurssprecher*innen in Bezug auf die Bildung von Jungen und Mädchen herausarbeiten (vgl. Unterabschn. 12.1.3.1), dienen ihnen i. d. R. als Ausgangspunkt, um für Veränderungen im pädagogischen Umgang mit Jungen (und Mädchen)²¹⁷ zu plädieren. Die Diskurssprecher*innen unterbreiten eine Vielzahl an Veränderungsvorschlägen, wie Schule und Unterricht aus ihrer Sicht umgestaltet werden müssen, damit Jungen (und Mädchen) besser gefördert werden und sich bestmöglich entwickeln (vgl. Tab. 24 sowie

²¹⁶ Vgl. hierzu auch Abschnitt 12.1.5 sowie Abschnitt 11.1.4.

²¹⁷ Wie in Kapitel 11 sowie in den Abschnitten 12.1.1 und 12.1.2 beschrieben wurde, ist nur ein Teil der Diskurssprecher*innen davon überzeugt, dass auch Mädchen in der Schule Probleme haben und sie besser gefördert werden müssen. Um dies zu verdeutlichen, setze ich Mädchen hier in Klammern.

Unterkap. 11.1). Beispielsweise wird gefordert, eine spezielle Lese- und Schreibförderung für Jungen zu etablieren oder im Rahmen monoedukativer Unterrichtseinheiten das Interesse von Mädchen an Physik und Technik zu wecken (vgl. Hannover 2015, 202; Hannover 2004, 89). Abstrahiert man von den vielen verschiedenen Vorschlägen, die im Einzelnen zur Lösung konkreter Probleme und in Bezug auf spezifische Kontexte gemacht werden, so fällt auf, dass sich der Diskurs insbesondere hinsichtlich zweier übergreifender pädagogischer Fragestellungen spaltet:

- 1) Sollen pädagogische Maßnahmen offen gestaltet oder auf ein spezifisches Ziel hin ausgerichtet sein?
- 2) Soll der Gedanke des Forderns oder der des Förderns im Vordergrund stehen?

Die erste Frage greift Teile der im letzten Unterabschnitt dargestellten Diskussion über Bildungsziele auf. Insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung wird häufig als ein Bildungsziel interpretiert, das Offenheit benötigt, da es auf die Entwicklung der einzelnen Lernenden ausgerichtet ist. Die Notwendigkeit, pädagogische Maßnahmen in diesem Zusammenhang offen zu gestalten, begründen einige Diskurssprecher*innen aus dem Verständnis einer heterogenen Schülerschaft heraus (vgl. Unterabschn. 12.1.2.3). Offenheit meint für sie u. a. die Flexibilität, auf verschiedene Persönlichkeiten eingehen und situativ auf individuelle Bedürfnisse reagieren zu können. Darüber hinaus beziehen sich diese (und andere) Diskurssprecher*innen mit Offenheit auf ein bestimmtes Erziehungsverständnis, bei dem die mangelnde Prognostizierbarkeit der Zukunft, sowohl allgemein als auch in Bezug auf einzelne Lernende, eine Berücksichtigung findet. Sie betonen die Begrenztheit des Wissens pädagogisch Handelnder in Bezug auf die Entwicklungsfähigkeit einzelner Lernender (vgl. Rendtorff 2015b, 148; Debus 2012a, 123). Demnach können Pädagog*innen zwar z. B. auf Basis ihrer Erfahrungen, auf Basis von Wahrscheinlichkeitsmodellen und mithilfe von Theorien Prognosen darüber formulieren, wie sich Lernende entwickeln (können). Aufgrund der Menge und Komplexität der verschiedenen Einflussfaktoren handelt es sich hierbei aber immer nur um Orientierungswerte, die sich für die einzelnen Lernenden ganz anders gestalten können. Demgegenüber machen andere Diskurssprecher*innen selbst konkrete Vorschläge dafür, wie Unterricht zu gestalten ist, und formulieren Ziele, die mit dieser Unterrichtung erreicht werden sollen (z. B. Matzner & Tischner 2012; Guggenbühl 2012). Sie scheinen die zuvor genannten Argumente, d. h., dass Lernende (auch situativ) sehr unterschiedlich sind und dass die Entwicklungsfähigkeit der Lernenden im Vorfeld nicht bestimmt werden kann, folglich nicht zu unterstützen.

Die unterschiedlichen Standpunkte hinsichtlich der Ausgestaltung pädagogischer Maßnahmen und ihrer Zielstellungen führen auch bei der zweiten Frage zu einem Spannungsfeld gegensätzlicher Perspektiven. Bei der Frage, ob Jungen und Mädchen im Unterricht vor allem in ihrer Persönlichkeit gestärkt oder ob sie mit Neuem konfrontiert werden sollten, werden im Diskurs die Grenzen pädagogischen Handelns diskutiert und mit Geschlechterfragen bzw. Annahmen über Geschlechtlichkeit verbunden. Die zwei Optionen, die jeweils eine individuelle und eine gesellschaftliche Komponente enthalten, sind in Abbildung 37 skizziert und werden nachfolgend weiter ausgeführt. Ein Teil der Diskurssprecher*innen hebt die Bedeutung des Förderaspekts hervor. Demnach ist es vor allem wichtig, die Bedürfnisse und Wünsche, Stärken und Schwächen der Jungen und Mädchen im Unterricht zu berücksichtigen und pädagogische Maßnahmen daran anzuknüpfen. Lernen soll vom Subjekt her gedacht und die Persönlichkeit, zu der die Kinder und Jugendlichen bereits geworden sind, zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gemacht werden. Beispielsweise sprechen sich Matzner & Tischner (2012, 421) für eine Jungenpädagogik aus, „die den spezifischen Bedürfnissen, Interessen, Verhaltensmustern und Lernvoraussetzungen von Jungen entgegen kommt [...]“ (ebd.) ebenso wie für eine entsprechend angelegte Mädchenpädagogik.

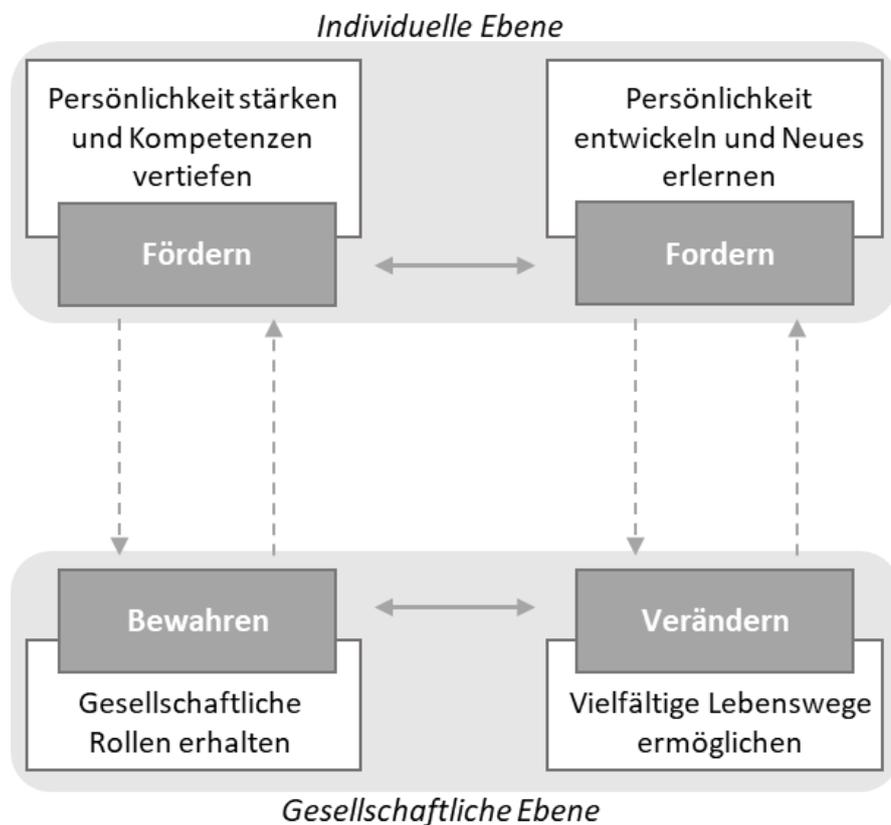


Abbildung 37: Zielsetzungen vorgeschlagener pädagogischer Maßnahmen

Eine solche Pädagogik hält die Diskursopposition aus mehreren Gründen für fehlgeleitet. Zunächst ist sie der Ansicht, dass es sich bei dem Ansatz nicht um eine subjektorientierte Förderung handelt, weil man Mädchen und Jungen damit „nicht ‚da abholt, wo sie stehen‘, sondern auf Positionen festlegt, auf die man sie selber zuvor hingestellt hat“ (Rendtorff 2015, 148). Es wird nicht die tatsächliche Vielfalt zwischen Jungen und Mädchen in jeder Klasse zunächst festgestellt und dann berücksichtigt, sondern das pädagogische Handeln wird auf Basis von Annahmen über Eigenschaften und Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen begründet (vgl. Debus 2012c, 183; Rendtorff 2015, 148). So werden die Vorstellungen der pädagogisch Verantwortlichen über Geschlecht und Geschlechterunterschiede auf die Lernenden projiziert, unabhängig davon, ob und inwiefern die einzelnen Schülerinnen und Schüler einer Klasse diesen tatsächlich entsprechen. Durch die Ausrichtung pädagogischer Maßnahmen an diesen Vorstellungen über Geschlecht wird dann lediglich befördert, dass sich die Lernenden auch an diesen Vorstellungen ausrichten (vgl. Debus 2012c, 183; Rendtorff 2015, 148).

Außerdem vertritt die Opposition die Ansicht, dass eine zu starke Orientierung am Hier und Jetzt verhindert, neue Möglichkeiten einzubeziehen und zu eröffnen. Wenn Mädchen und Jungen in der Schule nur in dem bestärkt werden, was sie bereits können, und ihre schon existierenden Kenntnisse lediglich vertiefen, wird ihnen die Chance genommen, sich weiter zu entwickeln und Wege auszuprobieren, die sie bisher – aus welchen Gründen auch immer – nicht gegangen sind (vgl. Stuve & Debus 2012a, 29; Debus 2012c, 182). Deswegen plädiert z. B. Debus (2012c, 183) dafür:

„Sie [d. h. die Pädagogik; D. D.] sollte nicht nur bereits vorhandene Eigenschaften und Interessen ausbauen, sondern zusätzlich auch in den Bereichen fördern, die bislang nicht primäres Interesse oder Hauptkompetenz der Lernenden sind.“ (Debus 2012c, 183)

Hier wird deutlich, dass sie, wie andere Diskurssprecher*innen auch, das Fordern der Lernenden für wichtig hält. Dieser Argumentation folgend sollen Schülerinnen und Schüler in der Schule gerade mit solchen Themen oder Aufgabenstellungen konfrontiert werden, mit denen sie sich noch nicht auseinandergesetzt haben, und in solchen Bereichen unterstützt werden, in denen sie Schwächen haben. Schule soll insbesondere für solche Aktivitäten, Themen, Bereiche etc. Lerngelegenheiten schaffen, die die Kinder und Jugendlichen noch nicht (so gut) kennen. Dabei geht es u. a. darum, Jungen einen Zugang zu mädchenstypischen Themen, Kompetenzen und Bereichen zu ermöglichen und Mädchen einen Zugang zu jungentypischen Themen, Kompetenzen und Bereichen (vgl. Stuve & Debus 2012a, 29; Debus 2012c,

182). Diesen Ansatz versteht die Diskursopposition als Umerziehung und lehnt ihn deswegen ab. Beispielsweise sagt Guggenbühl (2012, 144):

„Als Lehrperson sollten wir nicht danach streben, die Persönlichkeit der Schüler oder Schülerinnen zu verändern, sondern die Psychologie des Kindes muss Ausgangspunkt unserer pädagogischen Bemühungen sein.“ (Guggenbühl 2012, 144)

Als Umerziehung ist der Ansatz allerdings nicht gemeint. Es wird vorgeschlagen, Impulse zur Weiterentwicklung, d. h. zur Persönlichkeitsentwicklung, zu geben (vgl. Stuve & Debus 2012a, 29; Debus 2012c, 182). Inwiefern man durch das ein oder andere Vorgehen den Geschlechtern gerecht wird und Bildungsgerechtigkeit herstellen kann, sind zwei Fragen, die dem vierten Schlüsselthema, Gerechtigkeit, zuzuordnen sind und die im nächsten Abschnitt aufgegriffen werden.

12.1.4 Gerechtigkeit

Wie in den letzten beiden Abschnitten beschrieben wurde, identifiziert der Diskurs verschiedene Probleme bei der schulischen Bildung von Jungen und Mädchen und macht Vorschläge, wie die Situation verbessert werden kann. Dabei begründen die Diskurssprecher*innen ihre Argumentation sowohl mit Bezug zu Geschlecht als auch mit Bezug zu Bildungszielen und pädagogischen Vorstellungen. Darüber hinaus beziehen sich viele Diskurssprecher*innen auf Gerechtigkeit als übergeordnetes Prinzip. Es wird insbesondere der Anspruch formuliert, Bildungsgerechtigkeit für Jungen und Mädchen herzustellen. Allerdings sind sich die Diskurssprecher*innen nicht einig darin, was allgemein unter Gerechtigkeit und was konkret unter gerechter Bildung zu verstehen ist. Die unterschiedlichen Gerechtigkeitsvorstellungen werden im nächsten Unterabschnitt (Unterabschn. 12.1.4.1) beschrieben und einander gegenübergestellt. In Unterabschnitt 12.1.4.2 erfolgt dann eine Illustration ausgewählter Gerechtigkeitsargumentationen des Diskurses, in denen ausgehend von bestimmten, als ungerecht eingestuften Situationen bzw. Verhältnissen Lösungsvorschläge unterbreitet werden. In Unterabschnitt 12.1.4.3 wird abschließend auf weitere Gerechtigkeitsverständnisse im Diskurs sowie diskursiv erzeugte Verbindungen zwischen dem Thema Gerechtigkeit und weiteren Schlüsselthemen verwiesen.

12.1.4.1 Gerechtigkeitsverständnis und die Frage gerechter Bildung

In diesem Diskurs wird auf unterschiedliche Art und Weise auf Gerechtigkeit Bezug genommen. Das betrifft sowohl die Begriffsverwendung als auch die inhaltliche Kontextualisierung. Zunächst werden zahlreiche Begriffe verwendet, die einen engen Bezug zu Gerechtigkeit haben oder als Synonyme gelten. So wird neben Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Cornelißen 2011, 87; Matzner 2010, 401) beispielsweise von Chancengleichheit (vgl. Schultheis & Fuhr 2006, 25; Matzner 2010, 401; Cornelißen 2011, 97), Gleichberechtigung (vgl. Matzner 2010, 401) und Teilhabechancen (vgl. Meuser 2008, 639) gesprochen. Das konkrete Verständnis dieser Konzepte und die dahinterliegende Idee von Gerechtigkeit werden dabei oft nicht konkretisiert, sondern sind nur aus dem Kontext erschließbar. In den meisten Fällen geht es aber um die Bewertung von gesamtgesellschaftlichen oder schulischen Verhältnissen aus Sicht der Diskurssprecher*innen. Die Einschätzung der Schüler*innen und Lehrpersonen in Bezug auf Gerechtigkeit wird hingegen weitestgehend vernachlässigt. Beispielsweise ist die Frage, inwiefern Jungen und Mädchen ihre gegenwärtige schulische Situation als gerecht oder ungerecht empfinden, keine zentrale Frage in diesem Diskurs.

Inhaltlicher Konsens im Diskurs besteht in der Feststellung, dass die gegenwärtigen Verhältnisse in der Schule und auch in der Gesamtgesellschaft nicht geschlechtergerecht sind. In der Schule werden Nachteile und Benachteiligungen aufgrund von Geschlecht gesehen, z. B. in der Benotung oder in der Förderung in bestimmten Fachgebieten (vgl. Mammes 2009, 42; Schultheis & Fuhr 2006, 25; Diefenbach 2012a, 140). In Bezug auf die Gesellschaft werden ungleiche Teilhabechancen, unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu Macht und Prestige sowie Einkommensdifferenzen zwischen Männern und Frauen beklagt (vgl. Meuser 2008, 639; Cornelißen 2011, 87-88). Letzteres wird in diesem Diskurs thematisiert, weil Bildung als Schlüssel für gesellschaftlichen Erfolg bzw. gesellschaftliche Teilhabe angesehen wird (vgl. Abschn. 12.1.3). Weitestgehende Einigkeit im Diskurs besteht zudem in der Verknüpfung von Gerechtigkeitsfragen mit Fragen von Gleichheit und Ungleichheit. Es wird davon ausgegangen, dass, um ein Gerechtigkeitsurteil treffen zu können, in irgendeiner Form Gleichheit bestehen muss. In Hinblick auf tiefergehende Fragen ist der Diskurs allerdings gespalten. Uneinigkeit besteht zunächst hinsichtlich der Frage, inwiefern gegenwärtig von einer Gleichheit oder Ungleichheit der Geschlechter in der Schule auszugehen ist. Auch die Frage, ob eine Gleich- oder Ungleichbehandlung der Geschlechter als gerecht anzusehen ist, wird kontrovers diskutiert. Auf die unterschiedlichen Meinungen und Argumentationsweisen soll nachfolgend eingegangen werden.