

# **Studentisches Sprechen über Gender**

## ***Zum Potenzial und den Herausforderungen einer gendersensibel-reflexiven Lehrer\*innenbildung mit Filmen***

ALEXANDRA FLÜGEL UND TERESA VIELSTÄDTE

### **1 Einleitung**

Ausgangspunkt der hier dargestellten Überlegungen zum Lehrforschungsprojekt „Kindheit und Gender im Film“ ist der Professionalisierungsbedarf angehender Lehrkräfte in Bezug auf gendersensibel-reflexive Kompetenzen (Budde & Blasse, 2014). In sozialkonstruktivistischen bzw. dekonstruktivistischen Arbeiten wurde mikroanalytisch gezeigt, wie Geschlecht (z. B. Faulstich-Wieland et al., 2004) in Schule und Unterricht durch die Akteur:innen relevant gemacht wird und mit der Logik der schulischen Leistungsordnung verwoben ist (z. B. Rose & Gerkmann, 2015). Differenzen werden also als Ergebnis sozialer Konstruktionen in Schule und Unterricht selbst mit erzeugt (Sturm, 2018, S. 251). Wenn Schule als ein Ort der (Re-)Produktion von Differenzen verstanden wird, ist insbesondere für (angehende) Lehrkräfte bedeutend, „sich der eigenen Involviertheit in die Erzeugung von Differenz(en) bewusst zu sein“ (Hoch & Wildemann, 2022, S. 18), also eine Reflexion von Bezeichnungs- und Zuschreibungsprozessen anzubahnen und die eigene gesellschaftliche Positionierung zu befragen. Mit dem Ziel, eine solche reflexive Haltung anzubahnen, steht im Zentrum des Lehrforschungsprojektes die Analyse von Spielfilmen unter der Fragestellung, wie Gender und Kindheit im Spielfilm inszeniert und damit Differenzordnungen erzeugt werden. Spielfilme stellen als (pop-)kulturelle Erzeugnisse kollektive und gesellschaftliche Konstruktionen von Gender und Kindheit dar. Gleichzeitig bieten sie im Rahmen der Lehrer\*innenbildung einen handlungsentlasteten Zugang zu (kollektiven) Genderkonstruktionen und Kindheitsbildern, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen und als oftmals alltagswissenschaftliche Vorstellungsbilder verhandelt werden. Unser Fokus liegt auf dem Inszenierungsformat von Filmen, welches den Konstruktionscharakter von Gender und Kindheit ins Zentrum der Analyse rückt (Gildemeister, 2019). Um die Möglichkeiten und Herausforderungen unseres hochschuldidaktischen Settings auszuloten, wurden die studentischen Präsentationen der Filmanalysen aufgezeichnet und sequenzanalytisch ausgewertet (Deppermann, 2008). Zur Skizzierung unseres hochschuldidaktischen Arrangements greifen wir empirische Befunde zum Sprechen von

Lehramtsstudierenden über Gender auf (Kap. 3). Auch wenn das Sprechen über Kindheit u. a. durch die Seminarkonzeption intendiert ist, fokussieren wir im Rahmen dieses Artikels in unseren Analysen die Kategorie Gender.

## 2 Didaktische Überlegungen

Im Rahmen des Lehrforschungsprojekts wurde ein Seminar konzipiert, das zunächst unter Hinzunahme von Reflexionsübungen u. a. zu eigenen Erfahrungen sowie Podcast, Videos, und wissenschaftlichen Texten (u. a. Gildemeister, 2019; Kelle, 2009) eine vielschichtige Auseinandersetzung mit dem Thema Kindheit und Gender ermöglichte mit dem Ziel, Kindheit und Geschlecht als soziale Konstruktion diskutierbar zu machen. Nach einer Einführung zu Filmen sowie dem forschungsmethodischen Vorgehen mit eben diesen gingen die Studierenden anhand einer vorgegebenen Filmsequenz, zugehörigen Standbildern und Transkripten der Frage nach, wie Kindheit und Gender und dessen Wechselspiel in der Sequenz inszeniert werden. Die Studierenden erprobten sich dabei in der Analyse von Filmen mittels sequenzanalytischer (Deppermann, 2008) und filmanalytischer Verfahren (Peltzer & Keppler, 2015). Zuletzt wählten die Studierenden einen Film und fokussierten darin Sequenzen, die sie nach dem vorher erprobten Schema bearbeiteten. Die Ergebnisse wurden abschließend im Plenum präsentiert. Die Filmausschnitte fungieren im hochschuldidaktischen Setting über theoretische Texte hinaus als Möglichkeit, Gender und Kindheit besprechbar zu machen und die damit verbundene „Gewordenheit und Kontingenz sozialer Differenzordnungen“ (Mecheril & Thoma, 2018, S. 116) sichtbar zu machen. Indem die filmischen Darstellungsweisen unter Hinzunahme von Theorien analysiert werden sollten, galt es, diese als Inszenierung zu diskutieren und zu hinterfragen. Mit dem Seminar wird das Ziel verfolgt, alltägliche, mitunter stereotype Wahrnehmungen von Gender und Kindheit zu irritieren. Indem mit Filmsequenzen eine Annäherung an kulturelle, gesellschaftliche, kollektive und normative Sinnkonstruktionen und Orientierungen erfolgt, wird im Seminar die gesellschaftliche und pädagogische Wirklichkeit einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung unterzogen.

Hochschuldidaktisches Arbeiten mit Filmen im Bereich der Lehrer\*innenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass eine handlungsentlastende, exemplarische, gedankliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ordnungen stattfinden kann, ohne dass über das eigene Handeln gesprochen werden oder gar selbst gehandelt werden muss. Insbesondere die Lehrer\*innenbildung ist nicht selten mit subjektiven Annahmen und persönlichen Empfindungen von Studierenden über das zukünftige Handlungsfeld Schule und einem gleichzeitigen Professionalisierungsanspruch konfrontiert (bspw. Kahlau, 2023). Filmausschnitte als Medium in der Lehrer\*innenbildung zu nutzen, ermöglicht Dimensionen der Wirklichkeit zu berücksichtigen, die in Spielfilmen, Serien oder Dokumentarfilmen über pädagogischen, schulischen und familiären Alltag inszeniert werden und nicht zuletzt auf wirkmächtige, kulturelle, gesellschaftliche und historische Sinnzusammenhänge der Wirklichkeit verweisen. Die Arbeit mit Filmmaterial

bietet folglich die Möglichkeit, alltagswissenschaftliche Vorstellungen zu reflektieren. Filme als popkulturelle Erzeugnisse sind kein bloßes Abbild von Realität, sie verweisen auf gesellschaftliche Realität, und zwar im Modus der Inszenierung (Peltzer & Keppler, 2015, S. 13). Die filmische Kommunikation bietet spezifische Perspektiven auf Themen, die verbunden sind mit normativen Denkmustern. Zugleich werden Wissen und Informationen zu gesellschaftlichen Themen aus Filmen bezogen, da die filmische Realität in gesellschaftliche Wirklichkeiten eindringt und nicht isoliert von dieser betrachtet werden kann (Schroer, 2007, S. 10). Filme beeinflussen die gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion und sind als soziale Phänomene eng mit unserem Alltag verbunden. Diese Überlegungen folgend dienen Filme, die in ihrer Inszenierung gesellschaftliche Ordnungen thematisieren, reproduzieren und dekonstruieren, im Rahmen der Seminararbeit als didaktisches Medium, um eine Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Kindheit und Gender zu ermöglichen (Gildemeister, 2019; Kelle, 2009).

### **3 Empirische Analysen: „Sprechen über Gender“**

Im Rahmen dieses Artikels interessiert uns die Praxis des Sprechens der Studierenden über Gender entlang von Filmausschnitten. Damit gehen wir explizit davon aus, dass Gender keine biologische Gegebenheit, sondern eine soziale Konstruktion ist. Wir fragen im Folgenden danach, wie Studierende über Darstellungsweisen von Gender im Film sprechen? Welche Bilder, welche normativen Orientierungen und welches Wissen werden wie hervorgebracht und konstruiert?

Mit der Fokussierung auf das Sprechen über Gender können wir uns an die vorherrschenden Vorstellungen und normativen Orientierungen anhand von beispielsweise hervorgebrachten, sprachlichen Abgrenzungs- und Zustimmungsmomenten der studentischen Sprecher\*innen annähern.

Sowohl die Kleingruppenarbeit als auch die Präsentation im Plenum liegen als Transkripte vor, die mithilfe von Audioaufzeichnungen angefertigt wurden. Das empirische Material wurde in Anlehnung an sequenzanalytische Verfahren (Deppermann, 2008) ausgewertet. Das für diesen Artikel hinzu genommene Datenmaterial entstammt einer Seminarpraxis mit Studierenden am Ende des Bachelors und ist den erziehungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums zugeordnet. Das Sprechen über Gender in den drei von uns analysierten Präsentationsgruppen lässt sich hinsichtlich dreier Kategorien beschreiben, die im Folgenden dargestellt und exemplarisch an Transkriptauszügen verdeutlicht werden. Zu betonen ist, dass alle drei Kategorien, die als sprachliche Annäherung und Ordnungsversuche der Studierenden in Bezug auf Gender verstanden werden, in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung gruppenübergreifend herausgearbeitet werden konnten.

### 3.1 Kategorie I: Reproduktion binärer und hierarchischer Ordnungen von Gender

In allen Präsentationen erfolgt ein Verweis auf die binär und/oder hierarchisch organisierte Ordnung von Gender. Die Studierenden verweisen darauf, dass die Filme sich dieses Ordnungsmusters bedienen, es inszenieren und reproduzieren bzw. damit brechen.

Die Studierendengruppe (G1), die den Film „Bibi und Tina – Jungs gegen Mädchen“ ausgewählt und bearbeitet hat, fasst ihre Interpretationen folgendermaßen zusammen:

*„Und da haben wir das so interpretiert, dass Bibi und Tina zu den Jungs halt son recht großen Gegensatz sind, weil die haben, beide Mädchen haben halt diesen (...) dieses Geschirr in der Hand und wirken sehr verunsichert, gerade weil Bibi auch Probleme hat mit den Händen und dann haben sie dieses Geschirr in der Hand und laufen entlang und ehm die Jungs laufen total selbstbewusst hinter denen her und eh (...) genau das ist auch son Geschlechterklischee, was nen bisschen hervorgebracht wird. Also die Mädchen laufen halt mit Geschirr rum und die Jungs müssen halt nichts machen und können halt einfach so machomäßig rumlaufen, haben wir jetzt mal so genannt (...) genau (...)“ (G.1, Z. 28-36).*

Abbildung 1: Auszug Transkript G1

In der Beschreibung des Films bzw. der zur Präsentation ausgewählten Filmszene verwenden die Studierenden die im Film inszenierte ‚Gruppenlogik‘ und entwerfen zwei verschieden abgrenzbare Gruppen, „die son recht großen Gegensatz“ (G1, Z. 29) abbilden. Mit Verweis auf verschiedene Tätigkeiten und Charakterzuschreibungen (verunsichert, selbstbewusst) werden zwei binär organisierte Gruppen beschrieben, die als stereotypes „Geschlechterklischee“ (G1, Z. 33) von den Studierenden markiert werden. Im weiteren Fortgang der Präsentation äußern die Studierenden: „Genau und damit kommt diese superlustige Szene mit dem ‚Mann ein Wort, Frau ein Wörterbuch‘“ (G1, Z. 58 ff.).

Durch die Rahmung als „superlustige Szene“ zeigt sich (auch in der vermutlich ironischen Brechung) ein Hinweis, dass die ironisierende Inszenierungsebene des Filmes von den Studierenden benannt und in die Interpretation des Filmes aufgenommen wird. Direkt im Anschluss erfolgt allerdings erneut eine Wiedergabe des filmischen Ausschnittes als Bündelung verschiedener Eindrücke: „er dann ja auch sagt Ja, du kannst ja sogar rechnen‘ (...) „die beiden Mädchen gegenüber von den beiden Jungs... und halt dieses, dass sie nicht zusammengehören, sondern gegeneinander kämpfen“, G1, Z. 60 ff.). Hierin werden Fähigkeiten aufgerufen, die binär als Mädchen bzw. Jungen gelesenen Gruppen zugeschrieben werden. Die filmisch inszenierte binär organisierte Genderordnung wird als mit filmischen Mitteln inszeniertes „Gegenüber“ (G1, Z. 61) herausgearbeitet und es wird festgehalten, dass kein Zusammen entstehen kann („Jungs und Mädchen können nicht zusammen sein, sondern es muss gegeneinander, also die beiden Geschlechter müssen gegeneinander“, G1, Z. 74 ff.). Der Film „Bibi und Tina – Jungs gegen Mädchen“ lässt in seinem Titel bereits eine Inszenierung des ‚Kampfes der Geschlechter‘ vermuten, welcher auf eine scheinbare Eindeutigkeit von einer Zweigeschlechtlichkeit zurückgreift. Der Film betreibt in seiner Inszenierung ein Spiel mit

Genderklischees und bedient sich dabei sowohl stereotyper Darstellungen, aber auch ironischer Brechungen und einer durchweg überspitzten Darstellung. Überraschend ist, dass die Studierendengruppe diese ironischen Brechungen und Überspitzungen nur randständig thematisiert. Vielmehr wirken die Analysen der Gruppe so, als würde der inszenierte Film als Wahr-Sprechung interpretiert. Zumindest wird in der studentischen Präsentation nicht der Inszenierungsgehalt und die filmischen Mittel aufgegriffen, sondern die filmische Darstellung wird als etwas ‚Gegebenes‘ deskriptiv wiederholt. Die filmischen Inszenierungsmittel der Ironie und Überspitzung werden als solche nicht benannt und aufgedeckt.

In der Auseinandersetzung mit dem Film „Ein Zwilling kommt selten allein“ wird von einer anderen Studierendengruppe (G2) betont, dass eine „*hierarchische Ordnung*“ (G2, Z. 73) nicht erkennbar sei. Ausgeflaggt wird eine nicht-„hierarchische Ordnung“ als die Unabhängigkeit einer Frau von einem Ehemann und Vater eines Kindes („Also das ist quasi- die Mutter ist selbstständig und sie eigentlich dieses Bild: „Ey, ich brauche keinen Mann und mein Kind braucht keinen Vater.““, G2, Z. 75). Als nicht-hierarchisch wird hier das Modell einer Frau und Mutter aufgerufen, die „*selbstständige Modedesignerin mit Erfolg*“ (G2, Z. 76) ist. Auffällig ist in dieser Deskription, dass einerseits die Logik einer hierarchischen Ordnung aufgerufen wird, auch wenn sie hier in der Filmanalyse negiert wird. Dies erweckt den Eindruck, dass Gender sowohl mit Hierarchie als auch mit Binarität ‚wie selbstverständlich‘ assoziiert, im Sprechen über die Filmanalyse zum Ausdruck gebracht und als Ordnungslogik ungebrochen reproduziert wird.

Implizit werden dabei „weibliche Zugewinne“ im Sinne eines „fortschreitenden Modernisierungserfolg[s]“ (Rendtorff, 2015, S. 79) hervorgebracht, indem die Autonomie der Mutter gesondert benannt wird, währenddessen die im Film spiegelbildlich dargestellte Autonomie beim Vater als stillschweigend gesetzt gilt und eine Leerstelle in der Präsentation der Studierenden bleibt.

Die Studierenden heben hervor, dass die Mutter als „*selbstständige Modedesignerin*“ inszeniert wird, die sich „*selbst verwirklicht und (...) auch glücklich*“ (G2, Z. 76) ist. Gleichzeitig verweisen sie auf die stereotype („*rollenspezifische*“, G2, Z. 79) Präsentation von Berufsfeldern:

„Und (...) natürlich sieht man trotzdem da eine rollenspezifische Situation wieder. Nicht der Mann ist Modedesigner, sondern sie ist Modedesignerin und er hat ein Weingut und arbeitet auf dem Land. Also es ist schon rollenspezifisch, aber es gibt keine hierarchische Ordnung.“ (G2, Z. 79-82).

**Abbildung 2:** Auszug Transkript G2

Wenngleich die hierarchische Ordnung als gebrochen beschrieben wird, bleibt die rollenspezifische Ordnung jedoch erhalten. Die Studierenden ziehen für ihre Analyse eine hierarchische Genderordnung und Stereotype heran, die sie zum Teil im Film als inszenierte Brüche markieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass genderstereotype Darstellungen erkannt und benannt werden. Im Sprechen über die Filme erklären die Studierenden – besonders in der Präsentationsgruppe 1 – das im Film Gezeigte als wirkliches Gesche-

hen, als Realität; sie argumentieren über das „Realitätsprinzip“ (Breidenstein, 2022, S. 323). Auch wenn die Präsentationsgruppe 2 auf Brüche in der filmischen Inszenierung verweist, basiert die Argumentation weiterhin auf stereotypen und hierarchischen Vorstellungen von Gender. Eine binäre, genderspezifische Differenz wird somit als un hinterfragte Wahrnehmungs- und Deutungsfolie kontinuierlich aktiviert (Carnap, 2022, S. 163–179). Hierin wird deutlich, dass das Herstellen von Fremdheit in Bezug auf bekannte Deutungsweisen von Gender und die damit verbundene Distanzierung von normativen Deutungen noch nicht gelingt.

### **3.2 Kategorie II: Heteronormativ geprägte Vorstellungen von Familie und Kindheit**

Unter dieser Kategorie werden die Ausführungen zusammengefasst, in denen Vorstellungen zu Kindheit mit Familienbildern und Heteronormativität im Sprechen der Studierenden verwoben werden. Beispielsweise arbeitet eine Studierendengruppe (G2) entlang des Films „Ein Zwilling kommt selten allein“ ein Zusammenspiel von Erziehung und Gender heraus:

*„Vor allem haben wir auch gemerkt, dass diese- die Erziehungsweise oder das es sehr stereotypisch ist. Von wegen die Annie, das ist die, die bei der Mutter aufgewachsen ist, kommt sehr elegant gekleidet ins Camp, ist (...) sehr förmlich, drückt sich sehr gewählt aus. Auch von ihrem Charakter wirkt sie vor allem sehr feminin. Der- Die Hallie ist im Gegensatz dazu sehr (...) robust, sie kämpft sehr gerne, sie ist (...) vor allem sehr für Streiche zu haben, ist so die Draufgängerin, was ja oft dem Stereotyp eines Mannes zugeschrieben wird“ (G2, Z. 28-33).*

**Abbildung 3:** Ausschnitt Transkript G2

Das Erziehungsarrangement der getrennt lebenden Eltern, bei denen jeweils ein Zwilling lebt, wird als „*stereotypisch*“ (G2, Z. 29) beschrieben, was sich im Charakter und der Performanz der Zwillinge widerspiegeln und ursächlich dem getrennten Aufwachsen bei Mutter und Vater zugeordnet wird. In der sprachlichen Gegenüberstellung der Zwillinge werden wie selbstverständlich binär organisierte Begriffe verwendet („*feminin*“, G2, Z. 31; „*Stereotyp eines Mannes*“, G2, Z. 33). Verwunderlich ist dabei, dass in der stereotypen genderbezogenen Beschreibung der Zwillinge argumentativ unterschlagen wird, dass mit dem „*Stereotyp eines Mannes*“ (G2, Z. 33) eine im Film als Mädchen inszenierte Rolle charakterisiert wird. Während der Film folglich Stereotype inszeniert und mit einer binären Zuordnung an dieser Stelle bricht, erfolgt in der versprachlichten Argumentation der Studierenden eine Aufrechterhaltung binär organisierter Zuschreibungen. Auffällig ist auch hier, wie bereits unter der Kategorie 1 angemerkt wurde, dass eine Auseinandersetzung mit der filmischen Darstellung als Inszenierung in dieser Sequenz ausbleibt. Die Formulierungen „*Hallie ist (...) Annie, das ist die*“ (G2, Z. 31) usw. verweisen darauf, dass eine distanzierte Betrachtung der filmischen Konstruktionsweise ausbleibt und vielmehr der Film als reale Lebensspraxis gedeutet wird.

An anderer Stelle hingegen spricht die gleiche Gruppe von der Repräsentationsebene des Films („*Aber zusammengefasst möchte der Film halt was repräsentieren*“, G2, Z. 17) und verweist damit sprachlich auf den Konstruktionscharakter. Sie arbeiten inhaltlich heraus, dass im Film ein heteronormatives Familienideal aufgerufen wird:

*„Es gibt einen Vater und es gibt eine Mutter und es gibt Kinder und das ist das, was richtig ist und was wahr ist (...) das sagt ja auch die Schauspielerin, ne, ich brauche einen Vater und ich brauche eine Mutter, um mich speziell entwickeln zu können, zu einer gewissen Persönlichkeit“* (G2, Z. 18-22).

Abbildung 4: Auszug Transkript G2

Hier ist nicht eindeutig auszumachen, ob das aufgerufene Bild ‚wahrgesprochen‘ und reproduziert wird oder ob es als repräsentiertes Narrativ benannt wird. Zum mindest bleibt eine explizite Auseinandersetzung bzw. Dekonstruktion mit dem scheinbaren Ideal einer heteronormativen Familie aus. Kinder werden an dieser Stelle als „bedürftiger Teil von Familien, als Angewiesene“ (Rendtorff, 2015, S. 79) konstruiert. Sprachlich wird hier Gender mit der Konstruktion von Familie verwoben und darin eingelassen sind Vorstellungen einer „guten Kindheit“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 89 ff.). Auf Vorstellungen „guter Kindheit“ wird im Rahmen dieser Präsentation auch an anderen Stellen noch verwiesen, wenn beispielsweise ein historischer Vergleich („*Kindheit, die war früher ganz anders*“, G2, Z. 65) aufgemacht und herausgestellt wird, welche die scheinbaren Alleinstellungsmerkmale einer Kindheit ‚früher‘ waren („*Die hatten die Natur*“, „*haben Streiche gespielt*“, „*waren sehr einfallsreich und kreativ*“, G2, Z. 66 ff.). Den Gegenentwurf zur Kindheit ‚heute‘ bilden die Kinder, „*die sich mit Medien beschäftigen*“ (G2, Z. 69). Hier wird deutlich, wie zum einen stereotype Idealisierungen von Kindheitsbildern reproduziert werden (Heinzel, 2005). Gleichzeitig fällt auf, dass die aufgerufenen normativen Vorstellungen nicht aus dem Narrativ des Films entstammen, sondern als Überlegungen und Positionierungen durch die Studierenden vollzogen werden, also auf eigene Bilder und damit subjektive Vorstellungen verweisen. Dabei werden jedoch nicht der Film und Konstruktionen verhandelt und mit eigenen Vorstellungen kontrastiert, sondern der Film als Abbild realer Vollzüge kommentiert.

Eine sprachliche Verwobenheit von Gender mit der Konstruktion von Familie wird auch in folgender Sequenz aufgerufen:

*„Was wir auch sehr interessant fanden, (.) dieses Achtwochencamp. Also wenn man das mit der heutigen Zeit vergleicht: Welche Mutter schickt ihr Kind auf ein Achtwochencamp, ohne es erreichen zu können? (..) Also, ich glaube, ich würd- ich würde keine Mutter kennen, die das machen würde. Aber es war einfach noch einmal so ein interessanter Vergleich von heute zu früher“* (G2, Z. 54-58).

Abbildung 5: Auszug Transkript G2

In dieser Passage wird eine Vorstellung von Mütterlichkeit aufgerufen, die im Film nicht thematisiert wird. Das für die Story des Films relevante Feriencamp wird hinsichtlich des Zeitraumes, den das Kind nicht bei der Mutter ist, als undenkbar markiert („*Welche Mutter schickt ihr Kind auf ein Achtwochencamp, ohne es erreichen zu können?*“, G2, Z. 55 f.). Vorstellungen über Aufwachsen und Gestaltung von Kindheit werden hier veralltäglich als Natürlichkeit („Mütterlichkeit“) verstanden und auf Mütter beschränkt (es bleibt dethematisiert, dass im Film ein Zwilling beim Vater lebt und ebenso im Camp ist). Als Erklärung für dieses unvorstellbare Element der Filmstory und damit einer Diskrepanz zwischen Filmnarrativ und eigenen Vorstellungen über Mütterlichkeit und Kindheit wird das Alter des Films angeboten. Die Gleichzeitigkeit der Argumentationsmuster kann als paradoxe Spannung bezeichnet werden: Einerseits wird im Aufrufen einer nicht begründungspflichtigen Version von Mütterlichkeit diese naturalisiert und eine Thematisierung von Kindheitsbildern und deren Konstruktionscharakter bleibt aus. Andererseits wird über das Erklärungsmuster „alter Film“ Historizität als Argument bemüht, was wiederum auf einen Konstruktionscharakter verweist. Die Widersprüchlichkeit der Argumentation bleibt zumindest sprachlich unbearbeitet.

Über alle drei Präsentationsgruppen und Filmanalysen hinweg finden sich Passagen, in denen Elternschaft und Erziehungshandeln mit Gender in Zusammenhang gebracht werden, Frauen werden beispielsweise als Mütter und für die Gefühlsarbeit Zuständige aufgerufen. Dieser Aspekt weist Parallelen zu dem von Rendtorff (2015, S. 78) aufgerufenen Bild von „bürgerlicher Mütterlichkeit“ auf, in welchem die „liebende Mutter im Kreise ihrer Kinder ist“. Verknüpft wird dieses Bild mit Zuneigung, Zuwendung und Wärme, also mit Gefühlsarbeit.

### **3.3 Kategorie III: Irritationsmomente und situative Brüche**

In den Ausführungen der Präsentationsgruppe (G3) zum Film „Alles steht Kopf“ wird eine ‚Uneindeutigkeit‘ in der Darstellung von Gender, welche vom Film ausgeht, hervorgehoben:

„(...) das hat man immer son bisschen mitbekommen, wenn man den Film halbwegs kannte, ist das alle Charaktere gleichgeschlechtliche Emotionen auch haben, die mit dem jedem Geschlecht übereinstimmen“ (G3, Z. 99-102).

**Abbildung 6:** Auszug Transkript G3

Die Studierenden rezipieren die gegenderte Darstellungsweise der Emotionen, in dem die Inszenierungsweise von Emotionen als übereinstimmend mit dem Gender des Charakters identifiziert wird, außer bei der Hauptfigur Riley. An die herausgestellte ‚Uneindeutigkeit‘ anschließend, entwerfen die Studierenden verschiedene Erklärungsansätze („da gibt's jetzt mehrere Theorien für“, G3, Z. 102 f.). Dabei wird dem Film zunächst ein möglicher „versteckter Sinn für Gender“ (G3, Z. 105) unterstellt. Die ‚Uneindeutigkeit‘ des Genders der Emotionen von Riley wird von den Studierenden als ‚Entwicklungsprozess‘ Rileys erklärt, die „sich in ihrem Gender noch finden muss“ (G3, Z. 105 f.). Dieser Erklärungsweise folgend wird Gender denaturalisiert. Es ‚muss gefunden‘ werden, was eine aktive und notwendige Auseinandersetzung mit dem eigenen Gender attestiert. Ob

Gender dabei verstanden wird als etwas Veränderbares, sich stets neu Erzeugendes, Fluides und Situatives, bleibt offen. Im Sprechbeitrag deutet sich eher die Vorstellung eines abschließbaren Findungs- bzw. Entwicklungsprozesses an (*„dass es natürlich irgendwann mehr in diese Geschlechterrollen reinwächst“*, G3, Z. 107 f.). Wenngleich zu Beginn der Ausführungen Gender als etwas einfach Existenterem widersprochen wird, wird dennoch an einer Entwicklungsperspektive festgehalten, der mitunter etwas Natürliches zugesprochen werden kann. Möglicherweise zeichnet sich hier aber auch die Deutung Rileys ‚als Kind‘ ab. Verbunden mit der Perspektive von Kindern als Entwicklungswesen (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019) würde dieser Deutung folgend, die ‚Uneindeutigkeit‘ dadurch geklärt, dass Riley ‚als Kind‘ das Durchlaufen eines Entwicklungsprozesses zugesprochen wird. Demzufolge würde die ‚Uneindeutigkeit‘ als denkbare Variante dahingehend bestätigt, dass es ‚als Kind‘ aufgrund des anhaltenden Entwicklungsprozesses ‚in Ordnung ist‘, sich noch in seinem Gender finden zu müssen.

Die Studierendengruppe kontrastiert ihren Erklärungsansatz zur filmischen Repräsentationsweise von Rileys Emotionen mit der Darstellung eines weiteren, männlich gelesenen Filmakteurs, der „tatsächlich auch schon nur gleichgeschlechtliche Emotionen hatte“ (G3, Z. 108 f.). Als Deutung dieser differenten Inszenierungen im Film bieten die Studierenden ein gesellschaftlich etabliertes, an einer binären Genderdarstellung orientiertes Motiv: dass nämlich „Jungs weniger frei darin sind, ihr Geschlecht auszuüben“ (G3, Z. 111 f.). Mädchen hingegen wird ein ‚größeres‘ Handlungsspektrum im Vergleich zu Jungen zugesprochen (*„ofters akzeptierter, das Mädchen sich nen bisschen maskuliner verhalten, als wenn Jungs sich etwas femininer verhalten“*, G3, Z. 112 f.), welches sich einer binären Logik bedient. Was dabei jedoch hinsichtlich der filmischen Darstellung unberücksichtigt bleibt, ist, dass die Filmrezipierenden die Perspektive von Riley dargeboten bekommen und demnach hier Selbst- und Fremdwahrnehmung des filmischen Akteurs im Film präsentiert werden.

Als letzte mögliche Erklärungsvariante für die ‚Uneindeutigkeit‘ bringt eine andere studentische Person ein, dass es sich auch um die versteckte Message handeln kann, dass „Riley einfach trans ist und ehm non binär“ (G3, Z. 117 f.). Die scheinbare ‚Lösung‘ für die Irritation über die nicht vorhandene Passung zwischen geschlechtlicher Identität der Hauptakteur\*in und der zugehörigen Emotionen liegt in dem Erklärungsansatz außerhalb der binären Genderordnung. An dieser Stelle wird mit der Genderordnung gebrochen und „undoing gender“ (Hirschauer, 2014) betrieben.

Die Präsentation der Studierenden bringt eine Gleichzeitigkeit von Entwicklungs- vorstellungen und Genderkonstruktionen hervor, die allerdings in der zusammenführenden Argumentation keine Passung erzeugen. Dennoch wird deutlich, wie es situativ gelingt, stellenweise stereotype und binäre Bilder von Gender aufzubrechen.

## 4 Potenziale und Herausforderungen

Die besondere Möglichkeit in der Anbahnung einer gender- und diversitätssensiblen, reflexiven Haltung in der Auseinandersetzung mit Filmsequenzen liegt in der Durchdringung gesellschaftlicher Realität als Konstruktion. In der konkreten Praxis, so zeigen es die obigen Ausführungen, passiert mitunter Gegenteiliges. Es werden vor allen Dingen die eigenen Konstruktionen sichtbar, die aber weder theoretisiert noch abgeglichen werden mit der doppelten Konstruktion der Darstellung im Film und der eigenen Position in der Präsentation im Seminar<sup>1</sup>. Damit tragen die Filmsequenzen weniger als Medium der kritischen Befragung eigener Vorstellungen, sondern vielmehr zur Reproduktion subjektiver Auffassungen und damit auch zur Festschreibung gesellschaftlicher Stereotype bei. Der Film wird immer wieder mit der Realität gleichgesetzt (Breidenstein, 2022) und es vollzieht sich stellenweise in der Auseinandersetzung eine augenscheinlich zweifelsfrei wahrnehmbare Version von Gender, die vereindeutigt, bestätigt und nicht irritiert. Hier wäre zu überlegen, wie eine Veränderung des hochschuldidaktischen Arrangements die Reflexionsprozesse der Studierenden z. B. durch Memos oder Lerntagebuch mit verschiedenen Fragebogen unterstützen könnte. Auch wäre denkbar, die Studierenden aufzufordern, eine alternative Handlung im Film zu entwickeln und damit die Genderkonstruktionen zu verändern.

Aus anderen z. B. fallanalytischen hochschuldidaktischen Settings ist empirisch ebenfalls herausgearbeitet worden, dass ein Entdeckungshabitus, welcher das Vertraute und Bewährte systematisch hinterfragt, nicht automatisch vorhanden ist oder mitgebracht wird (Kunze, 2017, S. 224). Hierin zeigt sich eine zentrale Herausforderung in der universitären Lehr-Lernpraxis mit Filmen: Filme schaffen eine Vielzahl von Identifikationsangeboten und Projektionsflächen. Diese im Sinne einer gender- und diversitätssensiblen, reflexiven Haltung des Befragens und Entdeckens zu durchbrechen und neue Verständnishorizonte zu eröffnen, zeigt sich als überaus anspruchsvoll. Wenngleich die Herausforderungen, die eine Auseinandersetzung mit Gender im Kontext der universitären Lehrer:innenbildung begleiten, durch das hier beschriebene Lehrforschungsprojekt unübersehbar sind, bleibt die Notwendigkeit bestehen, diesem Anliegen weiterhin nachzugehen. Das Sprechen von Studierenden und zukünftigen Lehrer:innen als eine zugängliche Version von Vorstellungen, „Sicht- und Sprechweisen“ (Carnap, 2022, S. 227) dieser präfiguriert eine künftige Handlungspraxis im machtvoll strukturierten schulischen Raum. Daraus leitet sich ein Professionalisierungsanspruch ab, der für pädagogisches Handeln einen sparsamen Umgang mit Zuschreibungen und Bedeutungsfixierungen vorsieht (Carnap, 2022, S. 237–239; Machold, 2014, S. 240 ff.)<sup>2</sup>.

Unsere Ergebnisse verweisen darauf, dass die Erarbeitung eines sprachlichen Repertoires notwendig ist, welches den Inszenierungscharakter eines Films zugänglich macht. Um einer Veralltäglichungsdynamik im Sprechen über Filmsequenzen entge-

---

1 Nicht zu vernachlässigen ist nämlich der Punkt, dass die Studierenden ein Interesse am Leistungsnachweis haben und damit doppelt in Performativität eingebunden sind.

2 Hier sei angemerkt, dass dieser Anspruch in einen Widerspruch eingelassen ist, der hier jedoch angesichts der Zeichenbegrenzung nicht weiter ausgeführt werden kann. Zum Verhältnis einer Produktion von Bedeutungsfixierung und Anerkennung von Personen in pädagogischen Kontexten siehe z. B. auch bei Machold 2014; Carnap 2022.

genzuwirken, wäre ggf. eine Sprache zur Verfügung zu stellen, die gedanklich eine Distanzierung von Stereotypen eröffnet und nicht in Normalisierungstendenzen und Reproduktionen verfällt (Elsen, 2020, S. 23). An dieser Stelle kommt der Rolle der Dozierenden eine besondere Bedeutung zu, denn es zeigt sich, dass kontinuierliche, irritierende oder korrigierende Impulse von Dozierenden erforderlich sind, um nicht lediglich vertraute und eingebügte Sinnkonstruktionen und Vorstellungen erneut zu reproduzieren (Kunze, 2017). Dafür erscheint eine Seminarpraxis wünschenswert, die mehr Räume und Möglichkeiten bietet, die Reflexion einer Konstruktionsperspektive sprachlich und gedanklich auszuloten. Sogleich sind Dozierende selbst auf bestimmte Weise in gesellschaftlichen Machtverhältnissen positioniert und positionieren sich selbst in diesen Verhältnissen. Eine fortlaufende Reflexion der eigenen Positionierung im Zusammenhang mit der Lehrpraxis scheint dabei unausweichlich (Akbaba, 2022). Damit zusammenhängend bleibt es notwendig – auch im Rahmen unserer Seminarkonzeption – zu reflektieren, dass gesellschaftliche und strukturelle Ungleichheiten nicht machtblind an Professionalisierungsprozesse und pädagogisches Handeln delegiert werden (Kleiner & Klenk, 2017, S. 110).

## Literatur

- Akbaba, Y. (2022). Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen* (S. 165–189). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_8)
- Blaschke-Nacak, G., & Thörner, U. (2019). Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (S. 35–45). Beltz Juventa.
- Breidenstein, G. (2022). Pädagogische Heldeninnen und Helden. Lehrerbildung mit Kinofilmen. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer\* innenberuf und Schule: (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 315–332). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0_15)
- Budde, J., & Blasse, N. (2014). Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. (S. 13–27). Waxmann.
- Bühler-Niederberger, D. (2020). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Beltz Juventa.
- Carnap, A. (2022). *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen: Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*. Barbara Budrich.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838553023>

- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (Hrsg.) (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Juventa.
- Gildemeister, R. (2019). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 409–417). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_35)
- Heinzel, F. (2005). Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80990-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80990-2_3)
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Hoch, B., & Wildemann, A. (2022). Sensibilisierung durch Reflexion – auf dem Weg zum Reflective Practitioner. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Skuzala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer\*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 17–33). Waxmann.
- Kahlau, J. (2023). (*De-*) Professionalisierung durch Schulpraxis: Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben. Julius Klinkhardt.
- Kelle, H. (2009). Kindheit. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 464–477). Beltz.
- Kleiner, B., & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (Vol. 13). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.06>
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Klinkhardt.
- Machold, C. (2014). *Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- Mecheril, P. & Thoma, N. (2018). Gender oder die Dichotomisierung der Menschheit. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 113–132). Klinkhardt.
- Peltzer, A., & Keppler, A. (2015). *Die soziologische Film- und Fernsehanalyse: Eine Einführung*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110413779>
- Rendtorff, B. (2015). Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In B. Dausien, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Geschlecht – Sozialisation – Transformation* (S. 77–92). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v11i1.04>

- Rose, N., & Gerkmann, A. (2015). Differenzierung unter Schüler\_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend, Leistung' beobachten, wenn wir nach ,Differenz' fragen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 191–210. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325>
- Schroer, M. (2007). Einleitung: Die Soziologie und der Film. In M. Schroer (Hrsg.), *Gesellschaft im Film*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–267). Barbara Budrich.

