GENDER OPEN REPOSITORIUM

Das ‚feminisierte' Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-) Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen

Klinger, Sabine

2015

https://doi.org/10.25595/41

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Klinger, Sabine: *Das ‚feminisierte' Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-) Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 7 (2015) Nr: 1, 113-128. DOI: https://doi.org/10.25595/41.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY ND 4.0 Lizenz (Namensnennung - Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY ND 4.0 License (Attribution - NoDerivates). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Sabine Klinger

Das ‚feminisierte' Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag steht der hohe Frauenanteil im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Zentrum der Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zwei Aspekte kritisch thematisiert: Erstens wird die Frage diskutiert, ob (nur) aufgrund der hohen zahlenmäßigen Repräsentanz von Frauen von einem feminisierten Studiengang der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gesprochen werden kann. Dabei wird die Verknüpfung zwischen der Überrepräsentanz von Frauen (als statistische Beschreibung) und der Feminisierungsthese problematisiert. Zweitens wird darüber hinaus gefragt, wie Studierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaften Geschlecht und Geschlechterfragen thematisieren und welche Implikationen die (statistische) Repräsentation von Frauen und Männern im Studium hat. Die Diskussion dieser Fragen ist auf einer theoretischen und einer empirischen Ebene angesiedelt. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Wahrnehmung des Studiums durch die Studierenden als numerisch und kulturell feminisiertes Studium die Art und Weise der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen maßgeblich beeinflusst.

Schlüsselwörter
(De-)Thematisierung, Geschlechterfragen, Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften, Feminisierungsthese, Studium

Summary

The female-dominated field of educational studies and how students discuss gender-related topics

The article focuses, firstly, on the implications of the unequal statistical representation of women and men in educational studies and, secondly, what role this can play in regard to the relevance of gender. The findings, which are based on four group discussions with students of educational studies, reveal that the number of female students influences the way in which students discuss gender topics and gender-related issues. The article also shows that the perception of educational studies as a feminized degree course is closely linked to the rejection of the gender-based German language and the notion of gender justice and equality. Not only the representation of women within educational studies has an impact on the thematization of gender (issues), but the topic of sex and gender itself, due to its complexity, also makes it difficult to discuss the issue.

Keywords
(de-)thematization, gender, pedagogy, educational studies, female- dominated field, academic studies

1 Einleitung

Das gegenwärtige universitäre Erscheinungsbild ist nicht mehr ohne die Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu denken. Das Fach hat sich innerhalb der wissenschaftli-

chen Ausbildungslandschaft auf breiter Ebene etabliert (vgl. Otto/Rauschenbach/Vogel 2002: 7f.). Insbesondere bei weiblichen Studierenden erfreut sich die Disziplin großer Beliebtheit. Mehr als drei Viertel aller eingeschriebenen Studierenden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind weiblich (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 195). Neben dieser geschlechtsspezifischen Segregation[1] des Studiums (Schlüter et al. 2009: 82) ist, aus einer an geschlechterreflektierenden Bildungs- und Thematisierungsweisen interessierten Perspektive, das Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften auch aufgrund seiner Inhalte als Forschungsgegenstand von Interesse: Sind doch Familie und Schule als Vermittlungsinstanzen und Erziehung wie auch Bildung als Tradierungsfelder von Geschlechterdifferenzen und -bildern maßgeblich an deren Aufrechterhaltung beteiligt (vgl. Rendtorff/Moser 1999: 7, 16f.). Durch die immanente Verknüpfung von Handeln und Interagieren mit der (Re-)Produktion von Geschlecht – innerhalb institutioneller Einrichtungen wie z. B. Schule, Jugendvereinen, Universität – sowie die Nähe zu Subjekten und deren Identitätsfragen scheint gerade hier die Umsetzung und Übersetzung geschlechtertheoretischer und -reflektierter Überlegungen naheliegend (vgl. Rendtorff/Moser 1999: 16f.). Angehende Pädagog_innen sind in ihren zukünftigen beruflichen Kontexten, sei es in einer beratenden, erziehenden, lehrenden oder organisierenden Tätigkeit, in vielerlei Hinsicht mit genderrelevanten Herausforderungen konfrontiert. Deshalb ist es wichtig, bereits im Studium Wissen zum Thema erwerben zu können und Handlungsspielräume zu erproben (vgl. Schlüter/Justen 2009: 169; vgl. Klinger/Kagerbauer 2013: 135f.). Jedoch ist zu berücksichtigen, dass viele Studierende eine vorurteilsbelastete bzw. negative Einstellung zum Genderthema haben (vgl. Schlüter/Justen 2009: 169). Von diesen Annahmen ausgehend beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen. Hierfür stellt der hohe Frauenanteil dieser Disziplin, so die Ausgangsthese, eine wichtige Hintergrundfolie dar, vor der Studierende über Geschlechterfragen sprechen. Die Frage nach der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen ist demnach im Spannungsfeld der pädagogisch-praktischen Relevanz, der studentischen Fachkultur und der statistischen Repräsentation von Frauen und Männern angesiedelt. Zudem wird im Beitrag die Frage diskutiert, ob (nur) aufgrund der zahlenmäßigen Überrepräsentanz von einer Feminisierung des Studiengangs der Erziehungs- und Bildungswissenschaften gesprochen werden kann und ob die Studierenden diesen „konjunktiven Erfahrungsraum" (Bohnsack 2006: 280f.; Mannheim 1980)[2] als feminisiert verstehen. Diesen Fragen geht

1 Bislang lassen sich insbesondere drei Erklärungsansätze für geschlechtsbezogene Segregation in Ausbildungs- und Bildungsverläufen finden. Eine Vielzahl von Forschungsarbeiten fokussiert auf den Moment der Berufsfindung und konzeptualisiert diesen primär als individuelle Entscheidungen und Präferenzen. Andere Studien sehen die Gründe für die berufliche Segregation vor allem in institutionellen Mechanismen. Hier wird untersucht, inwiefern Institutionen geschlechtsbezogene Unterschiede voraussetzen und diese reproduzieren und verstärken. Des Weiteren wird häufig auf normative Erwartungen, insbesondere auf Geschlechternormen und -vorstellungen, als Ursache für geschlechtersegregierte Ausbildungs- und Bildungsverläufe verwiesen. Demzufolge prägen Geschlechterstereotype in Bezug auf vermeintlich natürlich unterschiedliche Fähigkeiten und individuelle Lebensziele von Männern und Frauen die Selbstbilder und Präferenzen von jungen Erwachsenen ebenso wie die Erwartungen und Zuschreibungen von Eltern, Berufscoachs oder Arbeitgebenden (vgl. Schwiter et al. 2011: 21ff.).

2 Konjunktive Erfahrungsräume entstehen in verschiedenen Dimensionen: zum einen in konkreten Gruppen, wie Peergroups von Jugendlichen oder Studierenden oder in Nachbarschaften;

der Beitrag anhand einer qualitativ-empirischen Untersuchung nach, basierend auf vier Gruppendiskussionen mit Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Als Einstieg (Kapitel 2) wird zunächst die Ausgangsüberlegung überprüft, ob das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als ‚feminisierte' Fachkultur adressiert werden kann. Danach (Kapitel 3) werden das zugrunde gelegte Datenmaterial vorgestellt und die Feminisierungsthese in Verbindung mit der studentischen (De-)Thematisierung von Geschlecht erörtert. Zudem wird anhand empirischer Befunde aus den erhobenen Gruppendiskussionen rekonstruiert, welchen Einfluss das spezifische Studium auf die studentische Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen haben kann. Im Fazit (Kapitel 4) werden darauf aufbauend (De-)Thematisierungseffekte von Geschlecht diskutiert. Auf der Basis der empirischen Befunde schließt der Beitrag mit den Herausforderungen (Kapitel 5), die sich für das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studium herauskristallisieren.

2 Erziehungs- und Bildungswissenschaften: (k)eine ‚feminisierte' Fachkultur?!

Die Pädagogik oder die Erziehungs- und Bildungswissenschaften[3], wie das Fach an den bundesdeutschen Hochschulen mittlerweile genannt wird, ist ein weiblich dominiertes Fach (vgl. Schlüter et al. 2009: 82). Im Wintersemester 2010/11 lag in Deutschland der Anteil der weiblichen Hauptfachstudierenden bei 77,6 Prozent (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 195). Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften besitzen somit eine herausragende Rolle für die Hochschulausbildung für Frauen. Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper (2012) stellen sich deshalb die Frage, ob Erziehungs- und Bildungswissenschaften überhaupt ein „typischer Frauenstudiengang" seien. Sie beobachten, dass trotz der hohen Beteiligung von Frauen an Abschlüssen des Diplom- und Masterstudiums deren Anteil in den darauffolgenden wissenschaftlichen Qualifikationsschritten rückläufig ist. Frauen studieren in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zwar erfolgreicher als Männer, doch ändert sich bei der wissenschaftlichen Fortsetzung des Studiums in Form einer Promotion bzw. einer Habilitation die Geschlechterverteilung. Hier setzt sich der Erfolgskurs von Frauen nicht mehr in gleichem Ausmaß fort. Bei den Promotionen liegt ihr Anteil nur noch bei mehr als der Hälfte und bei den Habilitationen nahe an 50 Prozent. Dies mutet anfänglich sehr positiv an. Dieser Eindruck ändert sich jedoch, wenn man bedenkt, dass Männer mit nur einem Viertel an den Abschlüssen des Diplom- oder Masterstudiums beteiligt sind, und dann mit knapp der Hälfte an den Promotionen und mit über der Hälfte an den Habilitationen teilhaben. Frauen sind bei den Mittelbaustellen, die zu Promotionen führen, mit zwei Drittel vertreten. Das bedeutet aber, dass von den verhältnismäßig

zum anderen gibt es aber auch in größeren organisationalen Kontexten wie beispielsweise in der Bundeswehr, in Kirchen, Parteien, Sportvereinen oder Bildungsinstitutionen wie der Universität Dimensionen konjunktiver Erfahrung (vgl. Schäffer 2012: 142).

3 Beide Bezeichnungen werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

wenigen männlichen Absolvent_innen wesentlich mehr eine Promotionsstelle bekommen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 212).[4] Die Diagnose lautet: Je höher qualifizierend ein Bildungsabschluss ist, desto eher finden sich Geschlechterdisparitäten zu Ungunsten von Frauen. Sie sind bei Promotionen und Habilitationen deutlich unterrepräsentiert (vgl. Rieske 2011: 73). Dieser Eindruck verstärkt sich bei den Lehrenden und Professor_innen. Frauen sind als Lehrende an deutschen Universitäten nach wie vor zahlenmäßig nicht paritätisch vertreten. Zwar stieg der Frauenanteil beim erziehungswissenschaftlichen Personal in den vergangenen Jahren kontinuierlich. So liegt er bei den Professuren 2011 bei 43 Prozent (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 212). Zieht man jedoch die quantitative Besetzung des Studienfachs bei den Lehrenden als Kriterium für die Vergeschlechtlichung des Studiums heran, kann man nicht zu der Einschätzung gelangen, dass Erziehungs- und Bildungswissenschaften ein „Frauenstudium" (Faulstich-Wieland 2002: 176) sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf der Ebene einer zahlenmäßigen Repräsentanz von Frauen und Männern die Frage, ob Erziehungs- und Bildungswissenschaften ein „typischer Frauenstudiengang" ist, unterschiedlich beantwortet werden kann. Gemessen an den Studierendenzahlen lautet die Antwort: Ja. Gemessen am universitären Mittelbau und an den Professuren ist die Frage mit Nein zu beantworten. Diese Doppelbödigkeit zeigt sich auch in den geführten Gruppendiskussionen: Hier wird zum einen die weibliche Dominanz bei den Studierenden problematisiert und das Studium von den befragten Studierenden als „typischer Frauenstudiengang" (GD_Holz)[5] wahrgenommen. Zum anderen wird jedoch auch hier kritisch festgestellt, dass es verhältnismäßig viele mit Männern besetzte Professuren im Vergleich zu den männlichen Studierenden gibt.

Diese Diskussion um die zahlenmäßige Repräsentanz der Geschlechter wirft die Frage nach der Feminisierungsthese des Faches und des Studiums auf. Jürgen Zinneckers (2004) Beschreibung des Studiums der Pädagogik geht in diese Richtung, wenn er die „ungünstige Positionierung der studentischen Fachkultur im gesellschaftlichen Raum" (Zinnecker 2014: 544) hervorhebt. Hierbei bezieht er sich auf die „weiche" Lernkultur der Pädagog_innen, die „bescheidene" Profession in der Berufswelt und auf das Studium der Pädagogik als Weg des Bildungsaufstiegs. Außerdem betont er den Ruf der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als weiblich-studentische Fachkultur, die auf ‚Frauenberufe' ausgerichtet sei und in der sich für Studenten Begründungs- und Rechtfertigungszwänge ergeben (vgl. Schlüter et al. 2009: 71).

Aktuell wird die Feminisierungsdebatte insbesondere im Rahmen des Bildungswesens und der Schulstruktur thematisiert. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Diskussion auch auf das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften übertragen werden kann. Im Bildungswesen und in der Schulstruktur wird die These von der Feminisierung des Bildungswesens als Ursache für Jungenbenachteiligung rezipiert (vgl. Rieske 2011: 50). Dies ist jedoch eine verkürzte Darstellung und Verwendung

4 Schlüter et al. schlagen vor, Frauen verstärkt auf Karrieremöglichkeiten aufmerksam zu machen sowie zum Leistungsausbau im Studium zu ermuntern. Sie konstatieren, dass Frauen zu selten für eine Tätigkeit am Lehrstuhl oder zur Promotion angesprochen werden. Diese persönliche Ansprache besonders von weiblichen Studierenden kann z. B. durch Mentoring-Programme erreicht werden (vgl. Schlüter et al. 2009: 84).

5 Die Gruppendiskussionen werden mit GD abgekürzt und hinter dem Unterstrich ‚_' erfolgt die Bezeichnung der Gruppe.

der Feminisierungsthese, da diese drei Dimensionen (Francis/Skelton 2005) umfasst, welche zu beachten sind: (1) eine numerische Feminisierung (d. h. ein erhöhter Frauenanteil), (2) eine kulturelle Feminisierung (d. h., als „weiblich" klassifizierte Fähigkeiten, Interessen und Verhaltensweisen werden in einer Fachkultur höher geschätzt und stärker gefördert) sowie (3) eine politische Feminisierung (d. h., feministische Positionen und damit einhergehende Ablehnung von Jungen und Männern bzw. Männlichkeit werden verbreitet) (vgl. Rieske 2011: 50).

Übertragen auf das Studium zeigt sich, dass der numerische Aspekt der Feminisierungsthese, also ein höherer Frauenanteil bei den Studierenden, deutlich erfüllt ist. Doch lassen sich daraus nicht kausale Zusammenhänge zu einer Frauenbevorzugung ableiten. Vielmehr ist hervorzuheben, dass trotz des hohen Frauenanteils besonders eine horizontale Segregation (Vergleich zwischen Anzahl der Studentinnen und Professorinnen) existiert und damit bestehende Geschlechterhierarchien trotz Frauenüberschuss auch hier reproduziert werden. Obwohl die Mehrzahl der in Bildungsinstitutionen pädagogisch tätigen Personen weiblich ist und dieser Anteil in den vergangenen Jahrzehnten zugenommen hat, belegen Männer in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen überproportional häufig Funktionsstellen mit Leitungs- und Entscheidungsbefugnissen. Hier sind weiterhin gesellschaftliche Tendenzen der Arbeitsverteilung wirksam, wonach Männern eher Entscheidungsmacht und Wissensvermittlung zugeschrieben und Frauen eher die Organisation des Alltags sowie Erziehungs- und Pflegetätigkeiten zugesprochen werden (vgl. Rieske 2011: 74f.). Somit wird deutlich, dass ein rein numerischer Anteil an der Teilhabe keine automatische Veränderung gesellschaftlicher Strukturen mit sich bringt (vgl. Rieske 2011: 50ff.)

Eine weitere Variante der Feminisierungsthese, die „kulturelle Feminisierung", stellt die heutige (Fach-)Kultur als eine explizit weibliche dar, die beispielsweise mit der Sanktionierung von jungentypischem Verhalten verbunden sei. Zudem wird eine weibliche studentische Fachkultur diagnostiziert, in der sich für Studenten Begründungszwänge ergeben (vgl. Schlüter et al. 2009: 71). Demnach scheint dieser Teilaspekt einer These der kulturellen Feminisierung erfüllt, jedoch kann dies aufgrund fehlender Forschung nicht bestätigt werden (vgl. Rieske 2011: 55).

Der dritte Aspekt der Feminisierungsthese, die „politische Feminisierung", zielt auf die Präsenz feministischer Ansichten und Pädagogiken ab. Prinzipiell kann der zweiten Frauenbewegung und deren feministischen Ansätzen sicherlich eine Mitbeteiligung an den Veränderungen im Bildungssystem der letzten 30 Jahre zugesprochen werden. Doch eine systematische Implementierung feministischer pädagogischer Konzepte kann nicht nachgewiesen werden. Zudem liegt dieser Variante der Feminisierungsthese ein undifferenzierter, eindimensionaler Begriff von Feminismus zu Grunde (vgl. Rieske 2011: 55f.). Belege für eine flächendeckende Umsetzung feministischer oder geschlechtersensibler Pädagogik gibt es nicht (vgl. Rieske 2011: 55; vgl. Rieger-Ladich 2009; vgl. Klinger 2014).

3 Empirische Befunde: die Feminisierungsthese und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen

Das im Folgenden dargestellte empirische Material basiert auf vier Gruppendiskussionen[6], an denen sich 14 Studierende (2 männlich, 12 weiblich; 7 Bachelor- und 7 Diplomstudierende) beteiligt haben. Die Teilnehmer_innen befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion zwischen dem zweiten und dreizehnten Semester ihres Studiums. Das Sample ist heterogen und weit gefasst, um eine Bandbreite des Studienverlaufs abzubilden und aufzugreifen. Die Gruppendiskussionen wurden an zwei deutschsprachigen Universitäten durchgeführt. An beiden Hochschulen haben die Studierenden inner- und außerhalb ihres Fachbereiches Möglichkeiten, sich mit dem Thema Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zu beschäftigen. Es gibt an den Universitäten Zentren für die Erforschung der Geschlechterverhältnisse und für feministische Wissenschaft, an denen die Studierenden ein Studienprogramm zu Frauenstudien/Gender Studies absolvieren können (siehe Klinger 2014: 130f.). Die Gruppendiskussionen wurden mit den Bezeichnungen ‚Holz', ‚Feuer', ‚Wasser' und ‚Metall'[7] versehen und mit der dokumentarischen Methode[8] (Bohnsack 2008: 134ff.) ausgewertet (siehe Klinger 2014: 147ff.). Das Studium wird hierbei als konjunktiver Erfahrungsraum (Mannheim 1980; Bohnsack 2006) für die befragten Studierenden angenommen. Dies inkludiert den Ausgangspunkt, dass die Mitglieder dieser Erfahrungsräume gleichartige bzw. ähnliche Erfahrungen machen, die für sie selbstverständlich scheinen. Diese konjunktiven Erfahrungen stellen ein verbindendes Element der einzelnen Personen dar, und es bilden sich kollektive Erfahrungsaufschichtungen (vgl. Schäffer 2012: 142).

Im folgenden Abschnitt wird nun die Frage bearbeitet, ob beim Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften von einem „typischen Frauenstudium" (Faulstich-Wieland 2002: 173) gesprochen werden kann bzw. ob dieser konjunktive Erfahrungsraum als ‚feminisiert' verstanden wird. Zudem wird analysiert, ob dieser Erfahrungsraum eine Hintergrundfolie für die studentische Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen darstellt. Hinsichtlich der expliziten Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen lassen sich zahlreiche Gemeinsamkeiten rekonstruieren, wie im Folgenden anhand der empirischen Befunde aus den Gruppendiskussionen dargestellt wird. Dabei wird deutlich, dass die numerische Feminisierung des Studiums einen konjunktiven Erfahrungsraum der Studierenden darstellt, vor dessen Hintergrund die Studierenden diskutieren und der die Thematisierung von Geschlecht und Geschlech-

6 An beiden Universitäten haben sich je eine geschlechterheterogene Gruppe und eine -homogene (Frauen-)Gruppe zusammengefunden. Was die Studiendauer betrifft, waren die Gruppen durchmischt; hinsichtlich ihres Studiengangs (Bachelor- bzw. Diplomstudiengang) waren die Gruppen jedoch homogen. Somit folgt die Zusammensetzung der Gruppen dem Prinzip der „Realgruppen" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 113), da diese in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen (vgl. ebd.).

7 Näheres dazu siehe Klinger 2014.

8 Da bereits zahlreiche Veröffentlichungen vorliegen, in denen ausführlich auf das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode eingegangen wird (vgl. z. B. Bohnsack 2008; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009), konzentriere ich mich in diesem Beitrag auf Aspekte der Datenauswertung.

terfragen maßgeblich beeinflusst (Kapitel 3.1, 3.2). Weiter stimmen die Studierenden in den Diskussionen darin überein, dass es aufgrund der statistischen Überrepräsentanz von Frauen keine Benachteiligung für sie im Studium gebe. Diese Argumentationsfigur bedingt in den Gruppendiskussionen zum Teil, dass geschlechtergerechte Sprache als obsolet betrachtet wird (Kapitel 3.3, 3.4). Zudem entpuppt sich die scheinbare Überkomplexität der Geschlechterthemen als Diskussionshemmer (Kapitel 3.5).

3.1 Die numerische Feminisierung: „ein unglaublicher Frauenüberschuss"

In den Gruppen wird ausnahmslos die statistische Repräsentation von Frauen und Männern bei den Studierenden thematisiert. Dabei wird die Überrepräsentation von Frauen hervorgehoben und das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als „typischer Frauenstudiengang" bezeichnet, wie folgender Auszug[9] aus der Gruppendiskussion Holz (Zeilen: 937–959) exemplifiziert:

Tomke[10]: (…) es ist auffällig, dass wir einen unglaublichen Frauenüberschuss haben.

Mika: Ja.

Tomke: In der Erziehungswissenschaft. Also wenn da mehr als drei Männer in einem Seminar sitzen, ist das schon eine @ordentliche@ Quote.

Luan: Findest du das auffällig?

Tomke: Ja.

Mika: Ja.

(…)

Tomke: Also jetzt die Erziehungswissenschaftler, wenn man da mal guckt, ich meine aus dem Stehgreif denke ich könnten wir alle mindestens drei vier fünf Professoren der Erziehungswissenschaften nennen, was verwundert, dass aber unter den Studenten, also in meinem Semester, mit mir angefangen da wüsste ich nicht wie viele Jungs da dabei waren. Da kenne ich mal vereinzelt welche aus höheren Semestern, aber auch nicht wirklich viele, also Erziehungswissenschaften,

Mika: └ Maximal fünf Prozent würde ich jetzt sagen aus dem Bauch.

Tomke: └ Erziehungswissenschaften sind ja eindeutig eher so ein typischer Frauenstudiengang.

9 Die zitierten Passagen beginnen mit der jeweiligen Originalzeilennummerierung, diese kann jedoch im Verlauf der Passagen, z. B. aufgrund von gekennzeichneten Auslassungen, davon abweichen. Zudem wurden die zitierten Passagen zur besseren Lesbarkeit leicht geglättet, d. h., den Lesefluss störende „Ähs", „Ehms" und Wortwiederholungen wurden entfernt. Der Sinngehalt der Aussagen wurde durch diese Überarbeitung nicht verändert. Die Richtlinien der Transkription orientieren sich an Talk in Qualitative Social Research (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 166f.; vgl. Bohnsack 2008: 235).

10 Die Verwendung von Unisex-Namen sollte hauptsächlich für den Auswertungsprozess dienlich sein. ‚Geschlecht' wurde damit nicht mehr zur (unbewussten) „Leitkategorie" (Degele 2004: 46) erhoben, sondern der Fokus liegt bei der „Ver-/Entgeschlechtlichung" (Degele 2004: 46). In der Darstellung der Gruppendiskussionen werden diese Unisex-Namen beibehalten, jedoch nicht, um das ‚Geschlecht' der Sprecher_innen zu neutralisieren oder zu camouflieren, sondern um im besten Falle auch bei den Leser_innen und Rezipient_innen dieser Untersuchung Irritationen und vielleicht sogar ‚Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse' anzustoßen und ‚Geschlecht' als binäre Kategorie zu hinterfragen. Ziel ist es, nicht unreflektiert jene Konstruktionen von (Zwei-) Geschlechtlichkeit zu reproduzieren (Genaueres zum Umgang mit Differenzkategorien in der qualitativen Forschung siehe auch Gildemeister 2007; Götsch/Klinger/Thiesen 2012).

Hier wird die Feminisierung des Faches betont, indem ausgeführt wird, dass Männer nicht typischerweise dieses Studium wählen, sondern eine Ausnahme darin darstellen. Um das Auffällige an der Geschlechterverteilung hervorzuheben, betont Tomke das ungleiche Verhältnis von Professoren und Studenten. Sie argumentiert, dass es gemessen an den wenigen Studenten „verwundert", dass es so viele Professoren gibt. Indem sie hervorhebt, dass „wir alle" mehrere Professoren nennen könnten, generalisiert sie ihre persönliche Erfahrung und verleiht ihr damit mehr Gewicht. Mika bestätigt Tomke und deren persönliche Einschätzung und Erfahrung, dass es nur wenige Studenten gibt. Das Ungleichgewicht bei der Verteilung von Studentinnen und Studenten bringt Tomke zum Ausdruck, indem sie Erziehungs- und Bildungswissenschaften als „typische[n] Frauenstudiengang" bezeichnet.

Hier wird der Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften als ein weiblich dominiertes Fach reproduziert, indem männliche Studierende als von der erziehungswissenschaftlichen Norm abweichend dargestellt werden. Zudem werden Studenten in den Diskussionen (mit Ausnahme der Gruppe Metall) als von der männlichen (heterosexuellen) Norm abweichend konstruiert, indem die Vermutung diskutiert wird, dass die wenigen Männer im Studium „schwul" (GD_Feuer) seien. Damit wird die kulturelle Feminisierung, die in der Fachkultur höher geschätzten und stärker geförderten weiblichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen, verstärkt (Genaueres siehe Klinger 2014): Nicht-heterosexuelle Männer werden oftmals als ‚nicht-männlich' und, dem geschlechterbinären Denken folgend, als ‚verweiblicht' konnotiert (vgl. Hirschauer 1996). Somit lässt sich darstellen, dass die Studierenden ihr Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften als numerisch und kulturell feminisierten konjunktiven Erfahrungsraum verstehen.

3.2 Keine Benachteiligung im Studium aufgrund von Geschlecht

Weiter dient der hohe Frauenanteil in allen Gruppen als Argument dafür, dass es keine Benachteiligung im Studium gebe. Hier ein Beispiel aus der Gruppe Metall (Zeilen: 613–618):

Neele: Da hab ich noch ein Frage zu, weil, fühlst du dich denn jetzt in deiner- also als Frau benachteiligt? Als Studentin?

Michi: Ich wüsste nicht worin, weil

Neele: Ne ich auch nicht ((lacht))

Michi: └ wir sind in einem Studiengang wo, ich weiß nicht wie viel Prozent, aber auf jeden Fall viel mehr Frauen als Männer sind (…).

Neele fragt in der Diskussion ihre Kommilitonin Michi, ob sie sich „als Frau benachteiligt" fühle. Mit dem Nachsatz „als Studentin" grenzt Neele den Geltungsbereich der Frage ein und beschränkt ihn auf den studiumsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum. Michi verneint diese Frage indirekt und betont, sie „wüsste nicht worin" sie sich benachteiligt fühlen sollte. Indem sie damit antwortet, dass sie nicht wisse, in welcher Sache und unter welchen Umständen sie sich benachteiligt fühlen könnte, weist sie Benachteiligung als erlebte Erfahrung von sich. Es kann an dieser Stelle vermutet werden, dass sie annimmt, dass dies auch auf andere Studentinnen zutrifft. Mit „weil" kündigt sie

eine Erklärung ihres Beitrags an, wird jedoch von Neele unterbrochen. Neele schließt validierend an die Bemerkungen von Michi an: Auch sie fühle sich nicht benachteiligt. In ihrer Wahrnehmung und ihrem Erleben existieren geschlechtsbezogene Benachteiligungen im Studium demnach nicht. Dies bedeutet aber nicht, dass Einzelne keine Diskriminierungserfahrungen gemacht hätten. So wird in den Gruppendiskussionen über die Nachteile und Schwierigkeiten des Frauseins außerhalb des Studiums gesprochen: In der Gruppe Holz wird dies im Zusammenhang mit der pädagogisch-professionellen Rolle der Seminarleiterin und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie exemplifiziert. In der Gruppe Wasser wird als Beispiel die schwierigere Position von Pädagoginnen in der Jugendarbeit, und hier im Speziellen in der Interaktion mit männlichen Jugendlichen, genannt. Problematisiert werden auch der Umgang mit der eigenen ‚Weiblichkeit' und der Wunsch, diese im äußerlichen Erscheinungsbild darzustellen, und die möglichen gesellschaftlichen Konsequenzen, wie z. B. als Frau nicht ernstgenommen zu werden.

In der Individualisierung und in der Verschiebung von realen strukturellen Problemen auf andere Bereiche, die außerhalb des Studiums liegen oder andere Studiengänge und Personen betreffen, zeigt sich ein Muster, das zu einer (De-)Thematisierung und zur Etablierung einer Gleichberechtigungsnorm führt, auch wenn sich diese nicht mit den Erfahrungen der Studierenden deckt. Hier scheint eine Art „Third Person Effekt" (Huck/Brosius 2007: 335)[11] wirksam zu werden. Demnach sind andere Personen in anderen Bereichen, Institutionen und Strukturen, in denen die Studierenden nicht selbst situiert sind, von (benachteiligenden Wirkungen) der Kategorie Geschlecht stärker betroffen als sie selbst (vgl. Huck/Brosius 2007: 335). Diese Denk- und Deutungsmuster der Studierenden stehen im Gegensatz zu Thomas Rieskes Ausführungen, dass ein rein numerischer Vorsprung von Frauen keine automatische Veränderung gesellschaftlicher Strukturen mit sich bringe (vgl. Rieske 2011: 50ff.).

3.3 Das generische Maskulinum und die geschlechtergerechte Sprache

Andere Formen der Repräsentation bzw. Sichtbarkeit von Männern und Frauen werden auch im Rahmen geschlechtergerechter Sprach- und Sprechpraxis thematisiert. Diese Ebene wird in zwei Gruppen, Metall und Wasser, von den Gruppendiskussionsteilnehmer_innen initiativ angesprochen; bei den anderen beiden Gruppen wird sie auf Nachfrage der Interviewerin thematisiert. In den Gruppen Metall und Wasser wird geschlechtergerechte Sprache als eine Form der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen an der Universität und im Studium dargestellt. Diese Form der Thematisierung wird teils positiv bewertet und teils als nicht notwendig oder übertrieben bezeichnet. Mit Ausnahme der Gruppe Metall dominiert die Verwendung des generischen Maskulinums; geschlechtergerechte Paarbildungen oder andere Formen geschlechtergerechter Sprache bilden die Ausnahme. Auch hier stellt das ‚feminisierte' Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften die im Hintergrund wirksame Argumentationsbasis dar. Eine Gruppendiskussionsteilnehmerin aus der Gruppe Holz konkludiert am Ende einer Passage (Zeilen: 1197–1201):

11 Ursprünglich beschreibt dieser Effekt ein verzerrtes Wahrnehmungsphänomen der Wirkungsweisen von Massenmedien. Er beschreibt die Tendenz vieler Menschen, zu glauben, dass die Massenmedien andere stärker beeinflussen als sie selbst (vgl. Huck/Brosius 2007: 335).

Luan: Ich denke auch manchmal, also ich meine wir sind ja in der privilegierten Situation, dass für uns schon einige weibliche Wesen was erreicht haben, und gar nicht mehr so klar-, es gibt diese Benachteiligung, aber ich finde so im Unialltag, habe ich da nicht das Gefühl ich müsse jetzt unbedingt, beweisen, dass Frauen und Männer; und Schülerinnen und Schüler oder so.

Luan hebt ihre Orientierung hervor, dass Frauen *heute* „in der privilegierten Situation" seien und „dass für uns schon einige weibliche Wesen was erreicht haben". Hier erkennt Luan den Erfolg früherer Frauengenerationen an. Jedoch ist zu vermuten, dass sie heute keine Notwendigkeit mehr darin sieht, die Sichtbarmachung von Frauen hervorzuheben, da *heute* zumindest im Studium alles besser und egalitärer erscheint. Der Vergleich mit *früher* deutet auf die Vorstellung modernisierter Geschlechterverhältnisse und -gleichstellung hin. Im „Unialltag" habe Luan „nicht das Gefühl, ich [Luan] müsse jetzt unbedingt beweisen, dass Frauen und Männer und Schülerinnen und Schüler oder so" benachteiligt werden. In dieser Logik müssen Frauen im universitären Alltag durch die Schreibweise nicht hervorgehoben werden, weil hier keine Benachteiligung bestehe. Das heißt, die Unterscheidung von Männern und Frauen sei hier nicht nötig und die männliche Norm als Verallgemeinerung angebracht. Die Argumentationsfigur lautet: Die Verwendung des generischen Maskulinums sei eine selbst gewählte Schreibpraxis und damit solle niemand ausgeschlossen werden. Dahinter steht die Annahme, dass geschlechtergerechte Sprache verwendet wird, um Frauen nicht zu diskriminieren. Eine Repräsentation von Vielfalt und das Ziel, für starre Geschlechterrollen und -hierarchien zu sensibilisieren, bleibt hierbei ganz und gar unbedacht. Es deutet sich folgende Orientierung an: Sobald eine paritätische Verteilung von Frauen und Männern erreicht ist, erscheint die männliche Norm in ihrer Verallgemeinerung legitim. In Bezug auf Geschlecht und Geschlechterfragen findet somit eine erneute Neutralisierung und Verdeckung von sozialen Ungleichheiten und deren Wirkmechanismen statt. Somit kann geschlussfolgert werden, dass die politische Feminisierungsthese bei den Studierenden nicht nachzuweisen ist.

3.4 Geschlecht und Geschlechterfragen – vorurteilsbehaftet

Neben dem hohen Frauenanteil lässt sich bei den Gruppendiskussionen noch ein anderes Moment erkennen, das eine Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen erschwert: Geschlecht wird vor allem als ein komplexes Thema besprochen. Einerseits bedeutet dies, dass Geschlecht für die Studierenden ein interessantes Thema ist. Andererseits scheint die Diskussion der Studierenden davon geprägt zu sein, wie schwierig es aufgrund der Komplexität des Themas sei, diesbezüglich eine ‚eigene' Position zu entwickeln. Immer wieder kommt es zur Vermischung von vortheoretischem Geschlechterwissen, dem modernisierten Geschlechterdiskurs und dem theoretisch-reflexiven Geschlechterwissen aus dem studiumsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum. Diese Melange aus (a) ‚Alltagswissen' oder vortheoretischem Wissen, das sich (implizit) an Vorstellungen bzw. an inkorporiertem Wissen von Geschlechterdifferenz und -hierarchie orientiert, (b) einer (explizit) gemachten Vorstellung von Toleranz, Egalität und Individualität und (c) dem Wissen über theoretische Konzepte zu Geschlechterkonstruk-

tionen stiftet bei den Studierenden Verwirrung. Jene Vermischung erzeugt eine thematische Überkomplexität, die es schwierig macht, darüber zu diskutieren und eine Position dazu zu finden (vgl. Klinger 2014: 267).

Auch Anne Schlüter und Nicole Justen (2009) sahen sich in ihrer Untersuchung damit konfrontiert, dass viele Studierende eine Abwehrhaltung gegenüber den Genderthemen haben.

„Es ist zu vermuten, dass die heutige Jugend- und Erwachsenengeneration, die unter den vermeintlich gleichberechtigten Voraussetzungen aufwächst, vor einem Paradox steht. Einerseits wird von ihnen erwartet, dass sie sich selbstbewusst im Alltag positionieren und vor allem die Mädchen und jungen Frauen werden dazu angehalten, sich aus klischeehaften Rollenzuschreibungen zu lösen und ihre „Frau" zu stehen. Andererseits hören sie ebenso häufig, dass grundsätzliche Gleichberechtigung noch lange nicht erreicht ist und sie immer noch und immer wieder, vielleicht auch latenter, qua ihres weiblichen Geschlechts, in vielen Bereichen massiv diskriminiert und ausgegrenzt werden" (Schlüter/Justen 2009: 176).

Unreflektiert könne dies zur Abwehrhaltung gegenüber Genderthemen führen. In Zeiten einer vermeintlichen Gleichberechtigung will sich keine Frau als unterdrückt und als Opfer sehen. Diese Opferrolle wird mit einer vor allem dem weiblichen Geschlecht zugewiesenen Rolle assoziiert, und in ihrer Bekräftigung liegt die Gefahr, dieses rollenklischeehafte Verhalten zu reproduzieren (vgl. Schlüter/Justen 2009: 176f.).

4 Feminisiertes Studium und die (De-)Thematisierung von Geschlechterfragen

Anhand der Einblicke in die studentische Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen wird deutlich, dass der hohe Frauenanteil bei den Studierenden des Studiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaften als Argument dafür herangezogen wird, dass eine Thematisierung von Geschlecht nicht notwendig sei bzw. an Relevanz verliere (vgl. Klinger 2014: 339f.). Dies kann jedoch nicht als Indiz für eine Veränderung des Geschlechterwissens[12] gelesen werden, da sich die Studierenden implizit wie auch explizit an den binären Geschlechternormen und an einer kohärenten, lebenslang stabilen Geschlechtsidentität orientieren (vgl. Klinger 2014: 333f.).

Mit dem Begriff der *Thematisierung* knüpfe ich an die Überlegungen von Angelika Wetterer (2002: 149) an. Bezugnehmend auf das Konzept des *undoing gender*[13] präzisiert Wetterer, dass jenes eigentlich zwei unterschiedliche Weisen beinhalte, wie die Geschlechterdarstellung und -zuordnung gerade nicht kritisch aktualisiert wird: Sie unterscheidet aktive Strategien der ‚Neutralisierung' von der eher passiven ‚Nicht-Thematisierung' von Geschlecht. Bei der Nicht-Thematisierung bleibt die Hin-

12 Genaueres zur Diskussion zum Geschlechterwissen siehe auch Wetterer 2008; Dölling 2003 und 2005.

13 Das Absehen von der Geschlechtszugehörigkeit bezeichnet Stefan Hirschauer als „eine Art soziales Vergessen" (Hirschauer 1994: 678). Dabei handle es sich um eine konstruktive Leistung, um ein undoing gender (vgl. ebd.).

tergrunderwartung der Geschlechterdarstellung latent, sie wird weder thematisiert noch problematisiert. Neutralisierung und dementsprechende Strategien beziehen sich hingegen erkennbar auf die Normalitätserwartung der Geschlechtszuordnung und versuchen, ihr mehr oder weniger aktiv und mehr oder weniger absichtsvoll entgegenzuwirken (vgl. Wetterer 2002: 149). Bezogen auf die Befunde aus den geführten Gruppendiskussionen kann festgehalten werden, dass aktive Strategien der Neutralisierung dort nur am Rande rekonstruiert werden konnten. Bei der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen bleibt also die Hintergrunderwartung der Geschlechtsdarstellung und -zuordnung zumeist latent und wird nicht problematisiert. Zudem zeigt sich, dass, auch wenn Geschlecht und Geschlechterfragen thematisiert werden, es zu einer Verschleierung und Verdeckung geschlechtsbezogener Ungleichheit, Hierarchien und Benachteiligungen kommt. Neben der von Wetterer angeführten Nicht-Thematisierung und Neutralisierung von Geschlechterdarstellungen lässt sich aus den Befunden meiner Studie ein weiteres Phänomen auf der Ebene des Diskurses beschreiben, das ich als ‚(De-)Thematisierung' bezeichne. Indem ich von einer (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen spreche, verweise ich auf die paradoxe Gleichzeitigkeit der Thematisierung von Geschlecht und der Nicht-Thematisierung von Geschlechterdarstellung und -zuordnung, geschlechtsbezogener Ungleichheit, Hierarchie und Benachteiligungen. Aufgrund des als numerisch und kulturell feminisiert wahrgenommenen Feldes, in dem sich die Studierenden bewegen, scheinen sie bestimmte Aspekte der sozialen Realität systematisch auszublenden, sodass sie eine Verdeckung von sozialen Ungleichheiten auch im Hinblick auf die Wirkmechanismen von Geschlecht praktizieren. Das hat zur Folge, dass eine feministische und gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit und eine Problematisierung von binären Geschlechterverhältnissen verhindert bzw. erschwert wird. Zudem gehen die Studierenden davon aus, dass ein hoher Frauenanteil, d. h. ein numerischer Vorsprung, die „Idee der Gleichheit" (Koppetsch/Burkart 1999: 193) und der Gleichberechtigung automatisch erfüllt. Auf der Basis der empirischen Ergebnisse wird abschließend die Frage diskutiert, welche Schlussfolgerungen für das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studium gezogen werden können.

5 Herausforderungen für das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Anhand der empirischen Befunde aus den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studien keineswegs sicherstellen, dass Geschlecht zu einem selbstverständlichen fachlich/wissenschaftlich relevanten Thema wird. Hinsichtlich der als numerisch und kulturell feminisierten Wahrnehmung des Studiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaften erscheint es wichtig, für einen reflektierten und reflektierenden Umgang mit Geschlecht und Geschlechterfragen zu plädieren. Da angehende Pädagog_innen in ihren zukünftigen beruflichen Kontexten, sei es in einer beratenden, erziehenden, lehrenden oder organisierenden Tätigkeit, in vielerlei Hinsicht genderrelevanten Herausforderungen begegnen, ist es wichtig, bereits

im Studium Wissen zum Thema erwerben zu können und Handlungsspielräume zu erproben (vgl. Schlüter/Justen 2009: 169).

Die Überlegungen, wie sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaften diesen Herausforderungen stellen können, sollten ein geschlechterreflektiertes Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen beinhalten. Im Rahmen des Studiums erscheint es demnach sinnvoll, das kritische und ermächtigende Potenzial von Bildungsprozessen im Studium besser zu nutzen und geschlechterreflektierte Lehrkonzepte verstärkt anzuwenden, um den Studierenden ihr eigenes Verhalten und Verhältnis zu gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten stärker zu vergegenwärtigen. Hierfür sind vor allem Seminarkonzepte notwendig, die in der Auseinandersetzung und Bearbeitung von Geschlecht und Geschlechterfragen die Triade – bestehend aus theoretischer und pädagogisch-praktischer Ebene sowie einer kritischen biografischen Selbstreflexion – berücksichtigen.

Da die Genderthematik jede_ und jeden_ betrifft und diese biografischen Einflüssen unterliegt, die häufig unbewusst bleiben, plädieren Anne Schlüter und Nicole Justen (2009) für eine biografieorientierte Herangehensweise (171ff.). Dabei geht es um das Bewusstmachen von Denk- und Handlungsmustern sowie um das Heben und Nutzbarmachen lebensgeschichtlicher Ressourcen. Im Zentrum biografischen Arbeitens steht nicht nur das Individuum selbst, sondern auch der gesellschaftliche, historische und kulturelle Kontext.[14] Es ist weiter zu berücksichtigen, dass viele Studierende eine vorurteilsbelastete bzw. negative Einstellung zum Genderthema haben. Diese Tendenz muss zunächst zugelassen und thematisiert werden, um überhaupt in eine wertvolle themenbezogene Auseinandersetzung zu finden. Zudem empfehlen Schlüter und Justen (2009) eine interaktive anstatt instruktive Bearbeitung von Geschlecht und Geschlechterfragen, um individuelle Bezüge zum Thema zu erkennen und für persönliche Lernprozesse nutzbar zu machen. Der Bewusstwerdungsprozess und die Reflexion der eigenen vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Position stellt eine wichtige Voraussetzung für erziehungswissenschaftliche Professionalität und den demokratischen Umgang mit Differenzen und Identitäten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis dar. Neben dieser selbstreflexiven Ebene sollte auch verstärkt eine Verknüpfung zwischen einer geschlechtertheoretischen und einer pädagogisch-praktischen Ebene ins Zentrum rücken.

Literaturverzeichnis

Bohnsack, Ralf. (2006). Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In Dirk Tänzler, Hubert Knoblauch & Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 271–291). Konstanz: UVK.

Bohnsack, Ralf. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen, Farmington Hill: Barbara Budrich.

Degele, Nina. (2004). *Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80567-6

14 Genaueres dazu siehe Schlüter/Justen 2009.

Dölling, Irene. (2003). Das Geschlechter-Wissen der Akteur/e/innen. In Sünne Andresen, Irene Dölling & Christoph Kimmerle (Hrsg.), *Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren* (S. 113–165). Opladen: Leske + Budrich.

Dölling, Irene. (2005). ‚Geschlechter-Wissen' – ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende' Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, *23*(1/2), 44–63.

Faulstich-Wieland, Hannelore. (2002). Frauen und Studium. Frauenstudium in der Erziehungswissenschaft. In Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach & Peter Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 173–183). Opladen: Leske + Budrich.

Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne. (2012). Geschlechterverhältnisse. In Werner Thole, Hannelore Faulstich-Wieland, Klaus-Peter Horn, Horst Weishaupt & Ivo Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 194–214). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Francis, Becky & Skelton, Christine. (2005). *Reassessing Gender and Achievement. Questioning contemporary key debates.* London: Routledge. http://dx.doi.org/10.4324/9780203412923

Gildemeister, Regine. (2007). Geschlechterforschung (genderstudies). In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Stinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 213–224). Hamburg: Rowohlt.

Götsch, Monika; Klinger, Sabine & Thiesen, Andreas. (2012). „Stars in der Manege?" Demokratietheoretische Überlegungen zur Dynamik partizipativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *13*(1). Zugriff am 24. Oktober 2012 unter www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1780.

Hirschauer, Stefan. (1996). Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In Christiane Eifert (Hrsg.), *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wande*l (S. 240–256). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hirschauer, Stefan. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *46*(4), 668–692.

Huck, Inga & Brosius, Hans-Bernd. (2007). Der Third-Person-Effekt. Über den vermuteten Einfluss der Massenmedien. *Publizistik*, *52*(3), 335–374. http://dx.doi.org/10.1007/s11616-007-0171-2

Klinger, Sabine. (2014). *(De-)Thematisierung von Geschlecht. Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften.* Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

Klinger, Sabine & Kagerbauer, Linda. (2013). (De-)Thematisierungen und neoliberale Verdeckungen am Beispiel feministischer Mädchen_arbeit – ein Zwischenruf. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 5*(2), 129–138.

Koppetsch, Cornelia & Burkart, Günter. (1999). *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtsnormen im Milieuvergleich.* Konstanz: UVK.

Mannheim, Karl. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas & Vogel, Peter. (2002). Zur Einführung. In Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach & Peter Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 7–10). Opladen: Leske + Budrich.

Pfister, Gertrud. (1990). Die Feminisierung pädagogischer Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. In Siegfried Baske (Hrsg.), *Pädagogische Berufe in der*

Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik (S. 123–148). Berlin: Duncker & Humblot.

Przyborski, Aglaia & Wohlrab-Sahr, Monika. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.

Rendtorff, Barbara. (2005). Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. In Rita Casale, Barbara Rendtorff, Sabine Andresen, Vera Moser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Geschlechterforschung in der Kritik* (S. 19–40). Opladen, Bloomfield Hills: Barbara Budrich.

Rendtorff, Barbara & Moser, Vera. (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-10159-8

Rieger-Ladich, Markus. (2009). Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In Edith Glaser & Sabine Andresen (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschich*te (S. 15–28). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Rieske, Thomas Viola. (2011). *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/Main. Zugriff am 12. Mai 2014 unter www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf.

Schäffer, Burkard. (2012). Erziehungswissenschaftliche Medienforschung – Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. In Friedhelm Ackermann, Thomas Ley, Claudia Machold & Mark Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 135–156). Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_8

Schlüter, Anne & Justen, Nicole. (2009). Pädagogische Biographiearbeit mit Studierenden zur Förderung der Genderkompetenz. In Nicole Auferkorte-Michaelis, Ingeborg Stahr, Anette Schönborn & Ingrid Fitzek (Hrsg.), *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule* (S. 169–179). Opladen, Farmington Hills: Budrich UniPress.

Schlüter, Anne; Schell-Kiehl, Ines; Krause, Sandra & Kern, Julia. (2009). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studentische Fachkulturen in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaft: Immer noch „Zwischen Kantine und WG"?* Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 8. Mai 2014 unter www.uni-due.de/imperia/md/content/gleichstellungsbeauftragte/abschlussbericht_faku.pdf.

Schwiter, Karin; Wehner, Nina; Maihofer, Andrea & Huber, Evèline. (2011). Zur Hartnäckigkeit geschlechtssegregierter Ausbildungs- & Berufsverläufe. Konzeptionelle Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung. *Femina Politica, 20*(2), 20–32.

Wetterer, Angelika. (2002). *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work" in theoretischer und historischer Perspektive.* Konstanz: Universitätsverlag.

Wetterer, Angelika. (Hrsg.). (2008). *Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge*. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.

Zinnecker, Jürgen. (2004). Die studentische Fachkultur der Sozialpädagogen im Vergleich. Eine kulturanalytisch-ethnographische Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, *5*, 527–548.

Zur Person

Sabine Klinger, Mag.ª, Dr.in, M. A., 1982, Universitätsassistentin, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Abteilung Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Sozialforschung, Bildungsforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, geschlechterreflektierte Praxis und feministische Mädchenarbeit, Sozialpädagogik.
Kontakt: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik, Merangasse 70/II, 8010 Graz, Österreich
E-Mail: sabine.klinger@uni-graz.at