GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Geschlecht zur Sprache bringen : Performative Hervorbringungen von Geschlecht im Kontext schulischer Geschlechtertrennung

Schmidt, Melanie; Diegmann, Daniel

2015

https://doi.org/10.25595/43

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schmidt, Melanie; Diegmann, Daniel: *Geschlecht zur Sprache bringen : Performative Hervorbringungen von Geschlecht im Kontext schulischer Geschlechtertrennung*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 7 (2015) Nr: 2, 97-112. DOI: https://doi.org/10.25595/43.

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

Aufsätze: Offener Teil

Melanie Schmidt, Daniel Diegmann

Geschlecht zur Sprache bringen. Performative Hervorbringungen von Geschlecht im Kontext schulischer Geschlechtertrennung

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich den Hervorbringungen möglicher Bedeutungen der Signifikanten ‚Geschlecht' und ‚Pädagogik' im Sprechen über Monoedukation. Diese Bedeutungen werden entlang (a) wissenschaftlicher Thematisierungen und (b) Ausschnitten aus Interviews mit Schüler_innen herausgearbeitet. Die Analysen fußen auf diskurstheoretischen bzw. poststrukturalistischen Grundannahmen, die Sozialität und Subjektivität als unbestimmt und unbestimmbar verstehen. Ziel der Untersuchung ist es, aufzuzeigen, wie der Bezug auf ‚Monoedukation' bestimmte Sprechweisen über Geschlecht und Pädagogik beeinflusst.

Schlüsselwörter
Monoedukation, Schule, Unterricht, Gruppeninterview, Diskursanalyse

Summary

Talking gender. Performative speech and subjectivation in the context of gender segregation at school

The article addresses the contingent significances of "gender" and "education" within discourses on single-sex schooling. Results of (a) an analysis of scientific texts on mono-educational settings and (b) an analysis of focus group interviews with students who have experienced single-sex schooling will be presented. The data analysis is grounded on basic assumptions of discourse theory and poststructuralist theory respectively. The research aims to describe the formal and material dimensions of speaking about gender and education which are governed by references to single-sex schooling.

Keywords
single-sex schooling, school, class, focus groups, discourse analysis

1 Geschlecht: umstrittene Geltungen

Dass geschlechtliche Identität als eine grundlose Figur begriffen werden kann, wird spätestens mit Blick auf die vielerorts aufgerufene Sex-Gender-Differenz einsichtig. Die Dekonstruktion dieser Differenz durch Judith Butlers (1991, 1997) Arbeiten zur diskursiven Konstituierung des vergeschlechtlichten Selbst (und Körpers) pointiert diese Einsicht in die Grundlosigkeit geschlechtlicher Kategorien weitergehend: Diese verbleiben auf eine bestimmte Weise unbestimmt (vgl. Schäfer 2013). Butler zufolge kann der vergewissernde Zugang zur Wirklichkeit von Geschlecht nur innerhalb der Ordnung sprachlicher Unterscheidungen erfolgen, die die beobachteten Referenzen immer schon, vor jedem Erkennen, sozial und machtvoll markieren und intelligibel ordnen. In späteren Texten arbeitet Butler (z. B. 2006) diese diskursive Ordnungsmacht noch einmal gesondert heraus und formuliert damit die Kritik gegenüber einem repräsentationslogischen Verständnis von Sprache: „Sprache ist der Name für unser Tun, d. h. zugleich

das, ‚was' wir tun (der Name für die Handlung, die wir typischerweise vollziehen) und das, was wir bewirken; also die Handlung und ihre Folgen" (Butler 2006: 19f.)[1]. Eine solche Justierung von Sprache, die eine uneindeutige Referenz des Sozialen (vgl. Jergus 2011) aufruft, lenkt den Blick auf ihre performativen Hervorbringungen und setzt somit gerade keine vorgängig soziale bzw. sozial vorgängige (Geschlechter-)Ordnung voraus, als deren Aktualisierung geschlechtliche Identitäten – und die Identität von ‚Geschlecht' – dann erscheinen. Gerade vermeintlich feststehende Bedeutungen kommen so als stets neu konstituierte in den Blick: „Sprachliche Signifizierungen bleiben kontextbezogen und sind daher niemals eindeutig" (Schäfer 2013: 538). Solcherart Neuproduktion von Bedeutungen, die sich auf keine definite Sozialität stützt, ereignet sich stets als iterierende Verschiebung (Derrida 2004).

Allein sind im Begriff des Performativs nicht nur sprachpragmatische Prämissen aufgerufen, sondern auch Aspekte von Macht und Ordnung. Die Frage, wie sich feste Bedeutungen vor dem Hintergrund der Prämisse stets verschiebender Neu-Einsätze als feststehende konsolidieren, verweist auf ein politisches Moment (vgl. Thompson 2013): Das soziale Feld (und damit auch die Geschlechterkategorie) ist dabei als ein kontingenter Möglichkeitsraum zu verstehen, auf den hin sich Kämpfe um dessen Strukturierung bzw. um Deutungshoheit(en) vollziehen. Vorherrschende Deutungen beziehen ihre Geltungskraft über den wiederholten Ausschluss oder das Undenkbarmachen möglicher alternativer Deutungen (vgl. u. a. Butler 1997). Bestimmte Weisen der diskursiven Formierung von Geschlecht (oder im pädagogischen Kontext: bspw. von Geschlecht und monoedukativem Unterricht) werden möglich oder wahrscheinlich, indem andere unwahrscheinlicher (gemacht) werden (vgl. Foucault 1994). Performative Artikulationen sind deshalb stets *soziale und diskursive Praktiken* (vgl. Laclau/Mouffe 1991). Geschlecht selbst fungiert in diesen Kämpfen als konstituiert-konstituierender ‚Knotenpunkt', der das Feld regiert und der unterschiedliche Thematisierungsweisen generieren kann (Laclau/Mouffe 1991). Anders ausgedrückt: Mit jedem Versuch der Bestimmung und Umgrenzung von ‚Geschlecht' wird ‚Geschlecht' als zentraler Referenzpunkt mit Wahrheit – derer sich dann wiederum verschiedentlich diskursiv versichert werden soll – versehen.

Aus der Situativität von Bedeutungen ergibt sich weiterhin, dass die Figur des Subjekts nicht als feste Zurechnungsgröße von Sinn und Bedeutung verstanden werden darf, sondern als *Effekt* performativer Artikulationen, die eine soziale Adresse (Lehrerin/Lehrer, Frau/Mann, Schülerin/Schüler, Mädchen/Junge etc.) erst und wiederholt etablieren (Jergus 2013; Butler 2006). Der Möglichkeitsraum des Sprechens eröffnet so ein „identitätskonstituierendes Feld intelligibler Subjektivierungspraktiken" (Schäfer 2013: 543).

An diesen Bestimmungen der Theoriefigur des Performativs nehmen unsere nachfolgenden Ausführungen ihren Ausgangspunkt. Wir verfolgen die Praktiken des Signifizierens von Geschlecht im Rahmen monoedukativer (Erfahrungs-)Artikulationen. Unsere erkenntnisleitenden Fragen beziehen sich dabei auf den Möglichkeitsraum des Sprechens über Geschlecht und monoedukativen Unterricht, auf dessen machtvolle Bearbeitungen sowie auf die Subjektadressen, die im Sprechen hervorgebracht und be-

1 Vgl. zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Arbeiten Judith Butlers erste systematische Auseinandersetzungen bei Ricken/Balzer (2012).

zogen werden (vgl. Jergus 2011). Wie wird Geschlecht im Kontext monoedukativen Unterrichts zum Thema gemacht und mit pädagogischer Valenz ausgestattet? Wie wird das Pädagogische formiert? Welche Notwendigkeiten des Sprechens werden (an)erkennbar? Welche Verbote und Ausschlüsse lassen sich im Sprechen wahrnehmen?

Wir wollen der Beantwortung dieser Fragen anhand von zwei Zugängen näherkommen: Zunächst sollen einige wissenschaftliche Texte zum Thema des geschlechtergetrennten Unterrichts auf ihre Hervorbringungspraktiken von Geschlecht hin befragt werden (Kap. 2), bevor wir anschließend anhand zweier Interviewausschnitte die Generativität der Kategorien ‚Geschlecht' und ‚Pädagogik' bzw. ‚(monoedukativer) Unterricht' in den Blick nehmen (Kap. 3). Während der erste Zugang eher diskursanalytisch ausgelegt ist, wird sich im zweiten zusätzlich konversationsanalytischer Werkzeuge bedient. Analog zum Vorgehen in anderen diskursanalytisch inspirierten Untersuchungen (vgl. u. a. Hanke 2010; Jergus 2011; Krüger 2014) werden sowohl der Forschungsgegenstand als auch die Analysen und die Fragestellung rekursiv aufeinander bezogen und entsprechend justiert, um nicht vorträglich einen Gegenstand zu entwerfen, dessen Entdeckung anschließend im Interviewmaterial ersucht wird. Da ‚Geschlecht' und das ‚Pädagogische' mit Verweis auf die o. g. theoretischen Linien nicht abschließend bestimmt werden können, beanspruchen die Analysen keine Geltung im Sinne üblicher Gütekriterien. Es geht uns vielmehr darum, den produktiven, d. h. wirklichkeitskonstitutiven Eröffnungen und Beschränkungen von Möglichkeitsräumen im Sprechen über Geschlecht und Unterricht nachzugehen und die Produktivität dieser Begriffe für das Artikulieren von monoedukativen Unterrichtserfahrungen herauszustellen.

2 Problematisierungsweisen

Die Problematisierung von ‚Geschlecht' ist Einsatzpunkt ganz verschiedener Bildungs- und Erziehungsdiskurse. Als Ziel pädagogischer Bemühungen im Rahmen sozialer Ungleichheit (‚geschlechtergerechter Unterricht') genauso wie als zu bearbeitender Widerstand, der sich gegen gelingende Lehr-Lern-Prozesse richtet (‚undisziplinierte Jungen'), als „Koordinate schulischer Selbstentwürfe" (Jergus/Krüger/Schenk 2013: 230) verankert in Leitbildern von Schulen (Bossen/Budde/Kansteiner 2013) oder als Ankerpunkt volkswirtschaftlicher Besorgnis (Blossfeld et al. 2009) eröffnen sich viele Räume der Bezugnahme, die aufgrund ihrer Unabschließbarkeit als „unscharfe Einsätze" (Budde 2013) gekennzeichnet werden können. Auch die Diskursivierungen um monoedukativen Unterricht, in denen die (De-)Legitimität von Geschlechtertrennungen verhandelt wird und auf die sich die weiteren Ausführungen beziehen[2], taxieren die spezifische pädagogische Bedeutung von Geschlecht, die hier kurz angerissen werden soll. Die folgende Analyse wissenschaftlichen Sprechens beschränkt sich auf die Faktizität des

2 Wir fokussieren in diesem Beitrag die Hervorbringungsweisen von Geschlecht und Pädagogik im Sprechen über Monoedukation, da die der Analyse zugrunde liegenden Daten einem Evaluationsprojekt zum monoedukativen Unterricht entstammen. Zudem stellt die Trennung und Vermischung der Geschlechter im Unterricht ein kontinuierlich im Schuldiskurs aufgerufenes Thema dar (vgl. z. B. Stürzer 2003).

Gesagten (Foucault 1981) und die darin je aufgerufenen Kontexte, in denen pädagogisch über Geschlecht gesprochen wird, ohne deren Wahrheit oder Abschließbarkeit zu behaupten. Dabei interessiert uns, wie Geschlecht zu einem pädagogisch relevanten Gegenstand und Problem (gemacht) wird und wie im Anschluss daran das Pädagogische im Hinblick auf die Thematisierung von Monoedukation Form annimmt.

Monoedukativer Unterricht kann als Antwort verstanden werden, die die Problematisierung von Geschlecht in der Pädagogik aufruft, zugleich jedoch auch als Rahmung der Thematisierung von Geschlecht. Ein erster pädagogischer Kontext, auf den sich ‚Geschlecht' aufpfropft (Derrida 2004), ist derjenige, in dem Fragen sozialer (Un-) Gleichheit im Bildungssystem besprochen werden. Der Widerspruch zwischen dem vorausgesetzten formalen Anspruch auf gleiche Teilhabe aller und der empirischen Diagnose (fort)bestehender Ungleichheiten hat zur Folge, dass dem Geschlecht als *sozialstruktureller Kategorie* Relevanz für die gesellschaftliche Reproduktion zugewiesen wird – sei es hinsichtlich der Verteilung schulischer Zertifikate, beruflicher Perspektiven und Karriereoptionen oder der Entwicklung von Selbstkonzepten (vgl. u. a. Frank 1996; Hannover/Kessels 2002; Rohr/Rollett 1992; Rost/Pruisken 2000). ‚Mädchenbenachteiligung' im MINT-Bereich oder ‚Jungenbenachteiligung' im Bereich der Lesekompetenzen sind nur zwei „Problemsituationen", die Anlass für die Taxierung von „Veränderungsnotwendigkeiten" (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995: 9) bilden und die eine pädagogische Bearbeitung erforderlich erscheinen lassen. Geschlecht wird in diesem Zusammenhang als eine ontologische und binär strukturierte Kategorie (voraus)gesetzt, sei es als biologisches Merkmal einer Person oder stabilisierte Identitätsdisposition. Im Kontext von Ungleichheit wird das Pädagogische nunmehr selbst zum Problem: Janusköpfig besitze es einerseits die Potenz, soziale Gerechtigkeit systematisch zu verhindern (im Sinne eines „heimlichen Lehrplans"; Kreienbaum 1992), indem die Relevanz von Geschlecht dethematisiert wird – Geschlecht wird dann zum Anzeiger für Verdrängtes, Verdecktes, Vergessenes und Unbearbeitetes im Pädagogischen, das Ungerechtigkeiten fortschreibt. Andererseits könne Pädagogik soziale Gerechtigkeit – mittels bewusst und reflexiv zu steuernder Praxis – herbeiführen und so projektiv auf bessere Zukünfte hinarbeiten. Monoedukativer Unterricht fungiert dabei als Strategie der Ungleichheitsbearbeitung: Verbunden ist dies mit der Vorstellung, dass durch eine räumlich-organisatorische, didaktische und/oder curriculare Trennung der (zwei) Geschlechter nichtintendierte Wirkungen und implizite Gesetzmäßigkeiten koedukativen Unterrichts aufgehoben werden. Zugleich besetzt auch Monoedukation einen strittigen Ort: Gilt sie einerseits als „Rückschritt" (in vormoderne Zeiten) – auch die Diskursivierung geschlechtergetrennten Unterrichts ethno-religiöser Minoritäten, häufig unter Bezugnahme auf islamische Kulturen (vgl. u. a. Kelek 2006), gliedert sich hier an –, wird sie andererseits zum Ausdruck fortschrittlicher, emanzipatorischer Erziehungs- und Bildungspraxis (vgl. Kreienbaum/Metz-Göckel 1992: 13ff.).

Ein weiterer Kontext, in dem Geschlecht und dessen pädagogische Bearbeitungen aufgerufen werden, ist die Thematisierung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit von Bildungssystemen und damit zusammenhängend von *individueller* Leistungserbringung von Schüler_innen (vgl. u. a. Blossfeld et al. 2009; Halpern et al. 2011; Kampshoff 2006). Geschlecht, binär kodiert und naturalisiert, markiert hier eine Problemanzeige, weil es sich – qua z. B. geschlechts- bzw. domänenspezifischer Interessen – in das Verhältnis aus

Leistungsvermögen und Leistungserbringung einschreibt und letztere (potenziell) verhindert. Das Pädagogische bzw. die monoedukative Pädagogisierung wird in diesem Zusammenhang zum einen als Optimierungsgeschehen entworfen, indem der Output jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers bestmöglich und effizient zu steigern sei – unabhängig von deren/dessen Zugehörigkeit zu einer der Geschlechtergruppen. Andererseits erscheint das Pädagogische als Kompensatorik, die Geschlechterdifferenzen (im Sinne von domänenspezifischen Leistungsunterschieden) auszugleichen verspricht.

Eine dritte Kontextualisierung von Pädagogik und Geschlecht situiert sich entlang der wissenschaftlich-methodischen Beobachtbarkeit von Geschlecht bzw. von Geschlechterkonstruktionen. Monoedukative pädagogische Settings werden hier zum Treatment, in dessen Rahmen sich Praktiken (all)täglicher Geschlechterunterscheidungen und -inszenierungen in den Blick nehmen lassen (vgl. u. a. Bossen/Budde/Kansteiner 2013; Schurt 2010; Breidenstein/Kelle 1998; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008). Monoedukation wird so zur pädagogisch inszenierten Geschlechterunterscheidung und das Pädagogische zum Inszenierungsgeschehen, das der Kategorie Geschlecht (Ir-)Relevanz verschafft. Geschlecht lässt sich in diesem Kontext weder als individuelles noch als sozial-strukturelles Merkmal fassen, sondern fungiert als Medium der *Kommunikation und (Selbst-)Verständigung*, indem es durch die Beobachteten und die Beobachtenden selbst problematisiert und thematisiert wird.

3 Interviews: Geschlechter-Bekenntnisse

Die im Folgenden analysierten Interviewauszüge aus Gruppeninterviews entstammen einem studentischen Lehr-Forschungsprojekt der Universität Leipzig[3], das darauf zielte, die Erfahrungen von Schüler_innen der Sekundarstufe an einer Leipziger Schule mit geschlechtergetrenntem Unterricht zu eruieren. Wir verstehen die Interviewinteraktionen nachfolgend als Sprechpraktiken, in denen – qua Befragungstechniken – (1) Geschlechtlichkeit und monoedukativer Unterricht als diejenigen Erfahrungsgegenstände figurativ hervorgebracht und relationiert werden, von denen gesprochen wird (vgl. Foucault 1981), und in denen (2) mittels wechselseitiger Adressierungen und Re-Adressierungen (Reh/Ricken 2012)[4] den Befragten und Befragenden Subjektpositionen zugesprochen und zugemutet werden. Damit soll gerade kein Verständnis des Interviews als wissenschaftlicher Methodik vereinnahmt werden, das sich auf die implizite Grundannahme stützt, das Sprechen der Interviewten (und der Interviewenden) bilde eine Wirklichkeit

3 Die Interviews wurden mit geschlechtshomogenen Schüler_innengruppen der 8. und 9. Jahrgangsklassen geführt, die im Physik- und Chemieunterricht an einer Schule in Leipzig monoedukativ unterrichtet wurden. Es zeigt sich in den Analysen, dass das Arrangement des Interviews mit geschlechtergetrennten Gruppen die Thematisierungen von Geschlecht beeinflusst (s. Kap. 3.1).

4 Eine Heuristik zur Analyse von Interaktionen, die durch Anerkennung strukturiert sind, entwickeln Sabine Reh und Norbert Ricken (2012): Subjektivierungen werden dort als (Re-)Adressierungen der Sprechenden, d. h. hier der Interviewenden wie der Interviewten, im wechselseitigen Vollzug operationalisiert (siehe u. a. Studien von Balzer/Bergner 2012; Idel/Rabenstein 2013). Gefragt wird dann, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird" (Reh/Ricken 2012: 42), welche Normen dabei aufgerufen werden und wie ‚man' sich zu dieser Verhältnissetzung noch einmal re-adressierend ins Verhältnis setzt.

ab, drücke ein Sein aus. Die Befragung situiert sich vielmehr als machtvoll-perspektivische Erkenntnispraktik, die produktive Effekte zeitigt, insofern sie zu Thematisierungen und Erkundungen des befragten Selbst anreizt, welche die Sprechende(n) als Subjekte dieser bzw. ihrer Rede performativ hervorbringen (vgl. Foucault 1977). Mit Verweis auf die Figuration von ‚Macht' und ‚Subjekt' soll dieser Vorgang der sprechenden Formierung des Selbst als Subjektivierung oder Subjektivation (vgl. Butler 2001; Foucault 1994), d. h. als paradoxe und relationale Verstrickung von Selbst- und Anderenformierung, verstanden werden. Genau dieser Praxis soll im Folgenden nachgespürt werden, indem die Interviewinteraktionen zwischen Fragenden und Befragten sowie der Befragten untereinander als Anrufungs- bzw., mit Verweis auf die performative Kraft der Ansprache, als Anerkennungsgeschehen[5] gelesen werden (Reh/Ricken 2012), in denen zugleich das Verhältnis von Geschlecht und (monoedukativem) Unterricht konturiert wird.

3.1 Analyseeinsatz I: explosives Geschlecht

Im Gruppeninterview mit Schülerinnen einer 8. Klasse, dem das erste hier aufgeführte Zitat entnommen wurde, wird vor- und zugleich aufgeführt, wie sich Geschlecht an den Rändern der unterrichtlichen Ordnung bewegt. Dies geschieht zum einen über eine spezifische Formierung des diskursiven Terrains, indem ‚Geschlecht' mit einem ‚explosiven Gemisch' assoziiert wird. Andererseits kann die geskriptete Abfolge des Sprechens im Interviewausschnitt so gelesen werden, dass sich dieses explosive ‚Wuchern' (Foucault 1974) des Geschlechts zeigt: als ein ‚Quatschen', das kontrolliert und umgrenzt werden muss, damit ein Aufmerksamkeitshorizont bezüglich des Interviewthemas (wie auch des Unterrichtsthemas) hergestellt werden kann. Die Situierung des Gesprächs als Interview – als ‚Anreiz', über sich einen wahren Diskurs zu führen (Foucault 1977) – rahmt die Weisen und Orte, von denen aus gesprochen wird. Die vorliegende Analyse folgt der Sequenzialität der Sprecheinsätze, wie sie im Transkript der Studentin zu finden waren.

Nachdem die dem Ausschnitt vorhergehende Rede zunächst von der Interviewerin auf die Geschlechterdifferenz im monoedukativen Unterrichtssetting gebracht wurde, schweifen die Äußerungen der befragten Schülerinnen schnell in Richtung einer Thematisierung von Prüfungsaufgaben ab, die in der dem Gespräch vorangegangenen Physikstunde gelöst werden sollten. Hier setzt die Einhegung des abgeglittenen Sprechens durch die Interviewerin ein:

Interviewer[6] (Janine) Wollen wir zurück @zur@ zur eigentlichen Frage? Das wär ganz toll; (.) super (.) Genau also denkt ihr dass der Unterricht bei den Jungs anders ist als bei euch?

alle @(.) @

Sandra Lauter.

Jenny Katastrophaler.

Lisa Ja auf jeden Fall (.) und ich glaube auch die können Themen viel schneller durcharbeiten. (.) Obwohl die so wenig aufpassen;

5 Zur pädagogischen Bedeutsamkeit von Anerkennung vgl. auch Balzer/Ricken (2010).

6 Ausschnitte aus den textualisierten Gruppeninterviews wurden weitestgehend originalgetreu übernommen, da auch die Art der Darstellung des Gesprächs (Selbst- und Anderenbenennungen, Markierungen von Pausen, nonverbaler Kommunikation etc.) für die Analyse als relevant erscheint.

Friederike Ja denk ich auch

Pia Na ich würd sagen ähm (.) in Physik verstehen=sie=es vielleicht schneller als wir (.) a:ber in Chemie (.) glaub ich nicht so.

Julia Na in Chemie sind die (.) ne Stunde hinter uns.

Lisa Ja Susanne [NAME DER LEHRERIN] hat ja auch gesagt dass die (.) also dass wir besser aufpassen als die Jungs.

Pia Ja.

Annegret Aber das liegt auch daran dass wir mehr Spaß daran haben irgendwas explodieren zu lassen (2) Ich zumindest.

Alle @(.)@

Sandra Ja aber bei den Jungs explodiert=s trotzdem immer;

Annegret Ja bei den (.) äh Jungs das explodiert immer aber äh (.) die müssen das immer nochmal machen weil sie=s falsch gemacht haben.

Julia Susanne hat ja gesagt sie kann nicht alle Experimente die sie mit uns macht auch bei den Jungs machen; weil die eben irgendwas @zerstören@

Alle @(.)@

Lisa Aber wir quatschen dafür ewig und weichen vom Thema ab.

Julia Ja (.) wie jetzt auch

Alle @(.)@

(3 Sekunden Pause)

Im Transkript der Studentin Janine wird die eigene Sprechposition als ‚Interviewer' markiert, gleich im Anschluss durch den identifizierenden Einschub „(Janine)" ergänzt. Bereits an dieser Stelle erscheint zwar einerseits das asymmetrische Fragende-Befragte-Verhältnis als deutlich reguliert, durch den Nachschub andererseits hinsichtlich der Befragtengruppe geöffnet: ‚Janine' verweist ebenso auf einen weiblichen Referenten wie die übrigen Signifikanten, die Sprecherinnenrollen markieren. Die Interviewerin kann den Themenwechsel der Sprecherinnen zu Beginn des Transkripts lediglich erbitten und bekräftigen, dass dies „toll" *wäre*. Verfügen kann sie über dieses Sprechen jedoch nicht – zumal sie sich über das Aufrufen eines kollektiven „Wir" als Teil der weiblichen Gesprächsgruppe positioniert, nicht aber als deren Gegenüber. Ihre Aufforderung, Geschlechterdifferenz zum Thema zu machen, wird auf der Ebene der Pragmatik als Vorschlag inszeniert, dem man sich prinzipiell auch entziehen könnte – und potenziell entziehen wird. Die Interviewerin adressiert die Befragten als solche, die man sehr behutsam auffordern muss, ihr Wissen über ‚Geschlecht' preiszugeben, da sich deren Sprechen nur schwer einhegen lässt. Durch Verweis auf das „eigentliche" Thema werden die vorangegangenen Einsätze der Befragten als unangemessene thematische Abschweifungen markiert. Zugleich wird ein Sprecheinsatz bekräftigt, der sich ausdrücklich mit der Geschlechterdifferenz („ihr" vs. „die Jungs") verknüpft. Die Befragten reagieren lachend (im Transkript: „@") auf diese Adressierung, unterlaufen damit die Ernsthaftigkeit der Interviewerinanfrage. Der Aufforderung, einen Thematisierungsraum bezüglich des jungenspezifischen Unterrichts zu eröffnen, wird daraufhin zwar nachgekommen, allerdings kommt das Sprechen über die Geschlechterdifferenz zunächst nicht in Fahrt: „Lauter", „katastrophaler" werden als – unbestimmt bleibende – Vergleichskategorien identifiziert (und ironisiert?). So wird die von der Interviewerin

eingebrachte Subjektadresse der undiszipliniert ‚Quatschenden' bezogen und gleichzeitig unterwandert, indem gerade das (geordnete) ‚Quatschen' – in Form einer erkenntnisgenerierenden Erzählung über die Wahrheit der Geschlechter – hier ausbleibt. Der erkennbare Themenbezug zur Frage der Interviewerin positioniert diese wiederum als eine solche, die legitimerweise Geschlechterdifferenzen zum Thema machen darf.

Die in der Re-Adressierung der Befragten aufgerufenen Signifikanten figurieren ‚Geschlecht' in Relation zur schulischen Ordnung als graduell verschiedene Ausprägungen von agonaler Differenzierung: Die komparative Markierung von laut*er*, katastrophal*er* platziert die Mädchengruppe zwar ebenfalls als Antagonist_innen gegenüber der schulischen Norm eines geordneten Unterrichtssettings, in dem (Sprech-)Handlungen thematisch fokussiert, systematisch-rationalisiert erfolgen sollen, jedoch in gegenüber der Vergleichsgruppe gemäßigtem Ausmaß. Anerkennung findet ein Sprechen über die Geschlechterdifferenz im Unterricht demnach, indem das ‚andere Geschlecht' im Vergleich zum eigenen negativiert wird. Zugleich wird die binäre Logik der Geschlechterordnung hier neuerlich bestätigt, indem ‚die' Jungen als Gruppe identifiziert werden, die allein ihre von den Sprecherinnen dichotom unterschiedene Geschlechtlichkeit eint.

So leicht sich das schulische Verhalten der „Jungs" problematisieren lässt, so schwer kann dies für deren gezeigte Leistung veranschlagt werden. Der hier einsetzende Sprechakt von Lisa ruft nicht nur eine spezielle Figur von Chronizität auf den Plan (vgl. dazu auch Breidenstein/Rademacher 2013), anhand derer sich das Geschlechterverhältnis im Sinne eines ‚mehr oder weniger' aufspalten kann, sondern auch die implizite schulische Norm, dass „Themen" jedweder Couleur möglichst *schnell* durchzuarbeiten sind. Was als erfolgreiches Schüler_innensubjekt gilt, zeigt sich am termingerechten ‚Output', nicht vornehmlich, aber auch, an der Performanz innerhalb der Lernsituation („wenig aufpassen"). An diesem Punkt erscheinen die männlichen Schüler_innen nicht als Kontrasthorizont. Dass sich ein positiv-anerkennendes Sprechen über das andere Geschlecht an den Grenzen des Akzeptierbaren bewegt, zeigt Lisas einschränkend-nachgesetztes „obwohl" genauso wie der Einwand von Pia, in dem der Geltungsbereich des Gesagten rückwärtig beschränkt wird – autorisiert durch die subjektiv(ierend)e Vermutung, die schließlich im Interviewkontext als Wahrheitswert gilt: Zuvor hatte die Interviewerin diesen Modus des Sprechens als explizit erwünscht gekennzeichnet („*denkt ihr* dass …"). Mittels empirischer Beweisführung („in Chemie sind die 'ne Stunde hinter uns") und dem Beiziehen der gehaltvollen Auskunft einer legitimen Sprecherin – Lehrerin Susanne hat schließlich beide Gruppen getrennt voneinander erlebt und kann als Vertreterin der schulischen Ordnung vereinnahmt werden – wird die Positionierung der männlichen Schüler_innengruppe an den Grenzen der schulischen Norm erneut aufgerufen und bekräftigt. Susanne, ebenfalls weiblich, wird hier in die Gruppe der Mädchen vergemeinschaftet: Auch sie spricht negativierend über ‚die' Jungen.

In der Verkettung von Geschlecht – Differenz – Chemieunterricht bietet sich nun die Möglichkeit für eine Figurierung, in der (vorerst nur männliches) Geschlecht als ein explosives Gemisch inszeniert wird, dessen zerstörerischer Sprengkraft durch kluges pädagogisches Taktieren begegnet werden kann – hier reflektieren die Sprechenden aus pädagogischer Perspektive. Wird der ‚Spaß am Explodierenlassen' im Chemieunterricht zunächst als erklärende Vergewisserung eingesetzt, um die geschlechtliche Differenz in puncto normangepassten Unterrichtsverhaltens („aufpassen") zu unterstreichen, lässt

sich die Explosivität zunehmend als Allegorie auf das durch die schulorganisatorische Trennung hervorgebrachte Geschlechterverhältnis lesen: als Spaß am Explodierenlassen des (Chemie-)Unterrichts. In Paulines Rede, „bei den Jungs explodiert=s trotzdem immer", rückt Männlichkeit erneut in die Nähe des Außer-Ordentlichen, des Gefährlichen, aber möglicherweise auch des Sexualisierten, mit dessen chaotischer Wirkung permanent zu rechnen ist. Zwar scheint die Explosion, sofern als intelligibler Unterrichtsstoff in den Unterricht eingebettet, den erfolgreichen Vollzug einer Schüler_innenleistung anzuzeigen. Insofern aber nicht der Vollzug, sondern nur das richtige Arrangieren chemischer Elemente, das letztlich zur Explosion führt, als anerkennbare Leistung geltend gemacht werden kann, verdoppeln sich die Explosionen (innerhalb) der Jungengruppe, sodass letztlich die Lehrerin aufgerufen wird, qua didaktischer Inszenierung das Ausmaß der Zerstörung vorwegnehmend zu begrenzen (vgl. auch Bossen/Budde/Kansteiner 2013).

Dass jedoch nicht allein die zitierte Männlichkeit Sprengkraft entfaltet, sondern dies ebenso für die im Sprechen hervorgebrachte Weiblichkeit reklamiert wird, verdeutlicht sich im Verweis auf das deviante und persistierende ‚Quatschen' der Mädchengruppe. Im Kontrast zu einer normativen Idealfolie des Lernarrangements (s. o.), das sich wesentlich über die lehrer_innenseits gesteuerte Schüler_innen-Lehrer_innen-Kommunikation konstituiert und in dem Unterrichtsinhalte rasch abgearbeitet werden sollen, muss das „ewige Quatschen" im Unterricht als vergleichsweise ähnlich zerstörerisch gelten. Das Aufrufen dieser ‚devianten' Weiblichkeit wird nun auch auf die Interviewsituation selbst zurückgebogen, indem der vorangegangene Diskurs um eine geschlechtlich konnotierte Explosivität als *off topic* – und damit explosiv – situiert wird (worauf wohl auch das gemeinsame Lachen hinweist). Die Befragten (an)erkennen sich als weibliche Schüler. Das Sprechen zügelt sich nun: Indem es auf sich als ein vom Thema Abweichendes referiert, verstummt der Diskurs um geschlechterdifferenzierten Unterricht, es kommt zu einem Neueinsatz durch die Interviewerin. Zugleich wird die anfängliche Adressierung der Befragten durch die Interviewerin mit dieser Geste der Selbstzensur neuerlich bestätigt. Das machtvolle Spiel um eine geschlechtliche Unterrichtsordnung wird im Interview also semantisch referiert und zugleich dramaturgisch inszeniert – weshalb nicht zuletzt die Interviewsituation selbst als pädagogisch gerahmtes Setting in Erscheinung tritt.

4 Analyseeinsatz II: Grenzgefechte

In der folgenden Passage des Transkripts einer anderen Studentin[7], die eine Jungengruppe der 9. Klasse interviewte, wird deutlich, dass das (eingeforderte) Sprechen über Monoedukation insofern das Sprechen über Geschlecht rahmt, als dass es die Thematisierung von Differenzen zwischen Jungen und Mädchen wahrscheinlicher, das Aufrufen anderer Differenzlinien unwahrscheinlicher macht und geschlechtsbezogene Subjektpo-

7 Interessant ist an dieser Stelle, dass die Interviewende/die Autorin des Transkripts zur Selbstmarkierung lediglich die Initialen ihres Namens („JG") verwendet. Eine Differenz zu den befragten Schülern, die im Interview stellenweise dramatisch inszeniert wird, wird so auch visuell markiert.

sitionierungen in actu erzwingt, die nur schwer abgewiesen werden können. Dies zeigen die im Interview verhandelten Zugehörigkeiten zu Geschlechtergruppen.

Markus: Der -Haupt @(.)@ ich würd auch denken dass das Hauptproblem is dass der Hauptteil unserer Mädchen eigentlich alles übelste Läster(.)zicken sin
viele Schüler: @(.)@
Schüler: Lesben
viele Schüler: @(.)@
Nils: Eigentlich fast alle außer 2 oder 3
Damien: Ich mein gerade sind ja irgend so bisschen Mädchenstreit und die zicken sich grad (...)
I_ **Markus**: Ja (...)
Nils: Die machen sich gegenseitig fertig jetz (.) Moment
I_ **Frank**: Ja
Damien: Hat auch mit einigen Jungs zu tun @(.)@
Frank: Du hast dich auf die andere Seite geschlagen nich wir
Damien: Hä? Ich bin neutral
Rico: @Ja@
[Viele lachen]
Frank: Du hängst die ganze Zeit bei denen rum
Damien: Hä na:::ich häng auch bei dir rum
Rico: Bündnispartner ne?
Schüler: Bündnis 90 die Grünen
I_**Rico**: die Grünen @(.)@

Markus' initiale Rede findet von der Position eines Jungen aus statt, der über seine Erfahrungen mit der Gruppe der Mädchen in koedukativen Zusammenhängen berichtet. Die an dieser Stelle vorgenommene Geschlechterunterscheidung kann als Effekt der vorangegangenen Aufforderung der Interviewerin verstanden werden, den monoedukativen Unterricht zu bewerten und Sinnfiguren für eine Geschlechtertrennung anzuführen. Markus wählt eine essenzialisierende Geschlechtsbegründung: In einer problematisierenden und konstativen Weise kennzeichnet er die Mädchen einerseits als der Klassengemeinschaft zugehörig („unsere Mädchen"), andererseits aber auch als different – was sich anhand verschiedener Modi des Sprechens verdichten lässt: Das Spezifikum weiblichen Sprechens ist dessen sektiererische Funktion, die nicht auf Vergemeinschaftung zielt, sondern die durch Sprechen Exklusion produziert. Das weibliche Sprechen wird als stark diffamierend und Zwietracht säend markiert („übelste Läster(.)zicken"). Dies treffe mindestens auf die Mehrheit (deren „Hauptteil") der Mädchen zu – diese probabilistische Einschränkung ermöglicht eine generalisierende Rede über das andere Geschlecht, die gleichzeitig auch die Überzeugungskraft der Gesamtargumentation gegenüber dem potenziellen Aufrufen von Gegenbeispielen schützt. Das daran anschließende Lachen der Interviewbeteiligten signalisiert ein gemeinsames Verständnis der Situation – in Form kollektiver Zustimmung zum Gesagten oder gemeinsamen Ausweisens des Gesagten als saloppe, ironische Übertreibung, die die Interviewsituation als eine unernste bestimmt – und stiftet innerhalb der Gruppe der Anwesenden einen geteilten Gesprächshorizont. Es folgt ein Sprecheinsatz, der die Gruppe der Mädchen sexualisiert

und stichwortartig als „Lesben“ identifiziert; sie damit in spezifischer Weise zur Gruppe der Jungen relationiert. Der Anschluss an die vorherigen Sprechakte kann zum einen über die phonetische Nähe der Zeichenformen „Lästern“ und „Lesben“ hergestellt werden und zum anderen über die gemeinsamen Schnittmengen im konnotativen Gehalt der Signifikanten. Sowohl bei den „Lästerzicken“ als auch bei den „Lesben“ handelt es sich um exklusive Gruppen von Frauen, die ausschließlich aufeinander bezogen sind und die sich dem (heteronormativen) Zugriff der Jungen entziehen, über die Letztere nicht verfügen können und deren Sprechen und Handeln unkontrollierbar außerhalb der Ordnung der Klassengemeinschaft als auch außerhalb der heterosexuellen Geschlechterordnung positioniert sind. Die initiale Behauptung wird daraufhin anhand empirischer Engführung („eigentlich fast alle außer 2 oder 3“) gestärkt. Nimmt man in den Blick, dass an dieser Stelle der monoedukative Unterricht den Ausgangspunkt des Sprechens über Geschlecht bildet, und bestimmt man infolgedessen anhand der Thematisierung von Geschlecht die Spezifik, die dem Pädagogischen zukommt, erscheint diese in Form einer sozialen Regulatorik, deren Funktion darin besteht, soziale Verwerfungen innerhalb von Lerngruppen zu bearbeiten – beispielsweise in solcher Art, dass eine (Geschlechter-) Gruppe vor den negativen Einflüssen der anderen Gruppe bewahrt wird.

Damien, der sich infolgedessen in das Gespräch einschaltet, verleiht dem negativgeneralisierenden Sprechen über die Mädchen dann jedoch das Moment einer Wendung. Er geht zwar nicht in Fundamentalopposition zum bisher Verhandelten, zeichnet seine Rede jedoch als persönliches Statement gegenüber der Gruppenmeinung aus („ich meine“) und relativiert die Bedeutsamkeit, die dem negativen weiblichen Sprechen bis dahin in der Diskussion zugewiesen wurde („so bisschen Mädchenstreit“) – ebenso wie die den Mädchen zugeschriebenen wesenshaft-überdauernden Eigenschaften, indem er anführt, dass diese situativ und zeitlich begrenzt zu verstehen seien („gerade“, „grad“). Zudem verdeutlicht er, dass sich das zersetzende Sprechen der Mädchen als Selbstdemontage auf ein Innen richte und nicht als Risiko für die Jungen fungiere („zicken sich grad“). Der Geltungsbereich der vorhergehenden Aussagen wird damit stark eingegrenzt. Auf die wiederholte Ratifizierung dieses Einwurfs hin geht Damien noch einen Schritt weiter und verweist auf die symbolische Qualität des „Mädchenstreits“, mit der die bisher narrativ hervorgebrachte Frontstellung endgültig zur Disposition gestellt wird. Das Lästern der Mädchen relationiere sich zu den Jungen, zu deren Verhalten oder zu deren Eigenschaften („Hat auch mit einigen Jungs zu tun“) und könne gar nicht verstanden werden, ohne die wechselseitigen (amourösen?) Verstrickungen der Geschlechter in den Blick zu nehmen. Dieses Plädoyer für Verständnis eröffnet nun einen Horizont von Selbstdemontage innerhalb der Jungengruppe, das zurückgewiesen wird und in dessen Folge die Verortung Damiens, des ‚Verteidigers‘ der Mädchengruppe, strittig wird. Das Sprechen, das wesenhafte Geschlechterdifferenzen infrage stellt, muss um Anerkennung ringen. Die klar umgrenzten Positionen, die innerhalb der vorherigen Ausführungen Jungen und Mädchen zugewiesen wurden, werden in der Interaktion der Sprechenden miteinander erneut aufgerufen und auf die Interviewsituation rückbezogen. So führt Frank das antagonistische Verhältnis von Jungen und Mädchen, das unterschiedliche Verortetsein der Geschlechter, wieder ein und re-positioniert Damien außerhalb der Jungengruppe und in der Gruppe der Mädchen („auf die andere Seite geschlagen“). Ähnlich eines Kollaborateurs, der die Reihen wechselt, habe er die Geschlechterfronten gewechselt und damit

die identitätsstiftende Gemeinschaft der Jungen („wir“) verlassen. Zu diesem Vorschlag der erneuten Lokalisierung seiner Person verhält sich Damien nahtlos. Er bringt sein Unverständnis und seinen Widerspruch, nicht ohne Empörung, zum Ausdruck („Hä?“) und führt eine neue Position jenseits des Entweder-oder ein, der er sich zurechnet: Er sei „neutral“ und damit keiner der ins Feld geführten Parteien zugehörig. Mit dem Markieren einer solchen Zone der Neutralität bestätigt Damien gleichsam das Vorhandensein der Kampfparteien, ohne deren Existenz auch kein vermittelnd-diplomatisches Areal denkbar wäre. Dass diese Position des Dazwischen eine solche ist, die im Augenblick der Diskussion keine Akzeptanz findet, machen die ironisierende Bemerkung durch Rico („@ Ja@“), die weniger einer Bestätigung als einem unernsten Auslachen gleicht, und das darauf folgende Lachen einer Reihe anderer Jungen deutlich. Den Nachweis für die Unangebrachtheit der interzonalen Selbstpositionierung Damiens erbringt Frank: Er nutzt dabei erneut eine örtliche und eine zeitliche Situierung, um den Beweis zu führen. Der Damien zugewiesene Platz sei der der Mädchen („bei denen“), auch weil er an diesem nicht nur sporadisch lokalisiert werden kann, sondern Zeiten überdauernd („die ganze Zeit“). Noch dazu gehe Damien mit den Mädchen dem „Rumhängen“ nach. Damit wird eine Metapher für Jugendlichkeit aufgerufen, nämlich die zweckfreie Betätigung, die nur mit dem Ziel praktiziert wird, Gemeinschaft zu erfahren und Grenzziehungen zur rationalisierten, am Nutzendenken orientierten Erwachsenenwelt zu erlauben. Indem er den eigenen Ort mit demjenigen eines Jungen der Gruppe, mit Frank, identifiziert („ich häng auch bei dir rum“), weist Damien das Identitätsangebot ab und stellt infrage, ob das Argument von der zweifelsfreien Verortung seiner Person in der Form aufrechterhalten werden kann. Der Zusatz „auch“ verweist auf die (mögliche) Unmöglichkeit einer lokalen Vereindeutigung. Rico lenkt daraufhin ein und überführt das Thema explizit in eine politische Arena mit entsprechenden Semantiken. In Form einer rhetorischen Frage markiert er Damien als „Bündnispartner“. Zwar bleibt die Verbündung unbestimmt, nichtsdestotrotz wird seine ins Spiel gebrachte Rolle ins Verhältnis zu anderen gesetzt: Er wird ironisierend als Person angerufen, die sich in strategischen Beziehungen zu anderen sieht und die ihre Position variabel verändert, um verschiedene Ziele zu erreichen, wenn ‚gute Gründe‘ dies erfordern. Die politische Metaphorik wird daraufhin spielerisch variiert und konkretisiert („Bündnis 90 die Grünen“), wobei der Anschluss der Rede über das gemeinsame Referenzsystem (Politik), die Identität der Zeichenform („Bündnis“) und die semantische Nähe des Aufgerufenen ermöglicht wird. Gerade die Vereinbarkeit der Bedeutung von Damiens uneindeutiger Position mit der politischen Programmatik einer (ursprünglich) pazifistischen Partei, die sich dem klassischen Rechts-Links-Schema entzieht, lässt diese Variation funktionieren. Die Passage schließt mit einer verkürzten Wiederholung des Vorherigen und einer erneuten (ironisierenden) Referenz auf das Parteiensystem durch Rico („die Grünen @.@“).

An dieser Stelle wird das Thema der Geschlechtertrennung nicht weiter verfolgt. Stattdessen beginnen die Jungen einen Disput darüber, in wessen Besitz sich ein Kugelschreiber, der auf dem Tisch liegt, befindet und ob ein solcher Streit lohne. Damit wird nicht nur die verhandelte Ernsthaftigkeit des Geschlechterkampfs, sondern das gesamte Interviewsetting in die Nähe der Absurdität gerückt.[8]

8 Auch das häufige Lachen der Jungen, das das Sprechen in diesem Transkriptausschnitt begleitet, ließe sich als Unterwanderung der Interviewnorm lesen, welche eine ernsthafte Referenz auf die

5 Fazit

Bezugnahmen auf ‚Geschlecht' im Sprechen über Monoedukation konturieren den Geschlechtsbegriff auf unterschiedliche und nicht abschließbare Weise, beispielsweise durch Rekurs auf personelle Wesensmerkmale, denen gründende Kraft zugeschrieben wird und die dann pädagogisch relevant werden. Andererseits fungieren das Pädagogische und dessen jeweilige Fassungen als Ein- und Ansatzpunkt der Verortung von Geschlecht und vergeschlechtlichten Subjekten. In den Interviews eröffnete sich z. B. durch Bezugnahme auf Normen des Unterricht(en)s ein Spannungsfeld, in dem Geschlechter antagonistisch gegenüber pädagogischen Arrangements auftreten, so u. a. durch die Überkreuzung von Leistungsperformanz/Leistungsfähigkeit und Geschlecht. ‚Geschlecht' wird so als pädagogisches Problem situiert, auf das gleichsam mit ‚Geschlecht' reagiert werden kann: Die monoedukative Unterrichtung wird als Taktik etabliert, den Auswüchsen männlicher und weiblicher Schüler_innen beizukommen.

Agonal inszeniert wird, auch das ist in den Interviews augenfällig, vor allem das jeweils ‚andere' Geschlecht, über das gesprochen wird – zumeist im Modus des Lästerns, in dem ein ‚Kampf' dramaturgisch inszeniert wird. In der Problematisierung des anderen Geschlechts wird das (Voraus-)Setzen von Geschlecht gleichsam entproblematisiert: Der Konstruktionscharakter der binären Geschlechterkategorien wird kaum hinterfragt – und falls doch, wird eben dieses Hinterfragen nochmals hinterfragt. Einem Sprechen und Positionieren jenseits dieser Ordnung wird im Kontext von Monoedukation kaum Raum übereignet, es findet in der interaktional hervorgebrachten ‚Wahrheit der Geschlechter' keine Anerkennung.

Sowohl die Fest-Stellung von Geschlechterdifferenz als auch das Negativieren der anderen können nunmehr auch als Effekte der Interviewanordnungen gelesen werden, die das Sprechen über Geschlecht rahmen, indem sie Räume des Sag- und Denkbaren über die spezifischen Positionierungen von Fragenden und Befragten regulieren: Insofern beispielsweise die Interviewenden die Geschlechterdifferenz als Thema präskriptiv einbringen und auf deren Thematisierung beharren, ist bereits vorweggenommen, wie und als wer die Antwortenden in Erscheinung treten dürfen.

Literaturverzeichnis

Balzer, Nicole & Bergner, Dominik. (2012). Die Ordnung der ‚Klasse'. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 247–279). Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_10

zu bergende Wahrheit fordert. Interessanterweise versucht die Interviewende, „JG", mehrfach disziplinierend ins Gespräch einzugreifen, u. a. mit dem Verweis darauf, dass es sich bei diesem Gesprächsformat um Unterricht handele:
JG: Es ist Unterricht du darfst es nicht natürlich darfst dus nich. Es is keine andere Stunde als normal.
Falk: Es tut mir leid ich mach [den iPod] aus.

Balzer, Nicole & Ricken, Norbert. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Müller-Böling, Detlef; Prenzel, Manfred & Wößmann, Ludger. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Springer VS.

Bossen, Andrea; Budde, Jürgen & Kansteiner, Katja. (2013). Pädagogische Praktiken in mono- und koedukativen Klassenkulturen. *Schulpädagogik heute, 4*(8), 1–18.

Breidenstein, Georg & Kelle, Helga. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.

Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra. (2013). Vom Nutzen der Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(3), 336–356.

Budde, Jürgen. (Hrsg.). (2013). *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara & Faulstich-Wieland, Hannelore. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa.

Butler, Judith. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Butler, Judith. (1997). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Butler, Judith. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Butler, Judith. (2006). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Derrida, Jacques. (2004). Signatur Ereignis Kontext. In Peter Engelmann (Hrsg.), *Die différance. Ausgewählte Texte* (S. 68–109). Stuttgart: Reclam.

Faulstich-Wieland, Hannelore. (1991). *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne. (1995). *„Trennt uns bitte, bitte nicht!" Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-92520-6

Foucault, Michel. (1974). *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970*. München: Hanser.

Foucault, Michel. (1977). *Der Wille zum Wissen* (Sexualität und Wahrheit, Bd. 1). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel. (1994). Das Subjekt und die Macht. In Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (2. Aufl.) (S. 241–261). Weinheim: Beltz, Athenäum.

Frank, Elisabeth. (1996). Mädchen können alles, wenn man sie nur lässt! Schulversuch Physik. In Britta Naumann (Hrsg.), *Der Magdeburger Kongress. Texte zur neuen Koedukationsdebatte* (S. 193–203). Frankfurt/Main.

Halpern, Diane F.; Eliot, Lise; Bigler, Rebecca S.; Fabes, Richard A.; Hanish, Laura D.; Hyde, Janet; Liben, Lynn S. & Martin, Carol Lynn. (2011). The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. *Science, 333*(6050), 1706–1707. http://dx.doi.org/10.1126/science.1205031

Hanke, Christine. (2010). Diskursanalyse zwischen Regelmäßigkeiten und Ereignishaftem – am Beispiel der Rassenanthropologie um 1900. In Reiner Keller, Andreas Hirseland, Werner

Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (Bd. 2). (4. Aufl.) (S. 99–119). Wiesbaden: Springer VS.

Hannover, Bettina & Kessels, Ursula. (2002). Monoedukativer Anfangsunterricht in Physik. Auswirkungen auf Motivation, Selbstkonzept und Kurswahlverhalten von Gesamtschülerinnen und Gesamtschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*(4), 201–215. http://dx.doi.org/10.1026//0049-8637.34.4.201

Horstkemper, Marianne. (1994). Zwei Hälften ergeben noch nicht ein Ganzes: Geschlechterrollenselbst- und -fremdbilder bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In Edith Glumpler (Hrsg.), *Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven* (S. 130–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin. (2013). „Sich als Zeigender zeigen". Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierten Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 2*(1), 38–57.

Jergus, Kerstin. (2011). *Liebe ist … Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse*. Bielefeld: transcript. http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839418833

Jergus, Kerstin. (2013). Zitiertes Leben. Zur rhetorischen Inszenierung des Subjekts. In Ralf Mayer, Christiane Thompson & Michael Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 195–213). Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1_10

Jergus, Kerstin; Krüger, Jens Oliver & Schenk, Sabrina. (2013). Heterogenität als Leitbild – Heterogenität in Leitbildern. In Jürgen Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 229–248). Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_11

Kampshoff, Marita. (2006). Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Schulen. *Die deutsche Schule, 98*(3), 322–336.

Kelek, Necla. (2006). *Teilnahme muslimischer Kinder, insbesondere Mädchen, am Sport-, Schwimm- und Sexualkundeunterricht an staatlichen Schulen, Teilnahme an Klassenfahrten.* Hrsg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Berlin.

Kreienbaum, Maria Anna. (1992). Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung. In Maria Anna Kreienbaum, Sigrid Metz-Göckel, Lisa Glagow-Schicha & Jacqueline Kauermann-Walter (Hrsg.), *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert* (S. 51–70). Weinheim: Juventa.

Kreienbaum, Maria Anna & Metz-Göckel, Sigrid. (1992). Mädchen können alles. Koedukation und Technikkompetenz. In Maria Anna Kreienbaum, Sigrid Metz-Göckel, Lisa Glagow-Schicha & Jacqueline Kauermann-Walter (Hrsg.), *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert* (S. 11–50). Weinheim: Juventa.

Krüger, Jens Oliver. (2014). Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(3), 390–408.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.

Reh, Sabine & Ricken, Norbert. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.

Ricken, Norbert & Balzer, Nicole. (Hrsg.). (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8

Rohr, Susanne & Rollett, Brigitte. (1992). Die Koedukationsdebatte und das Bildungsrecht der Mädchen. Grundlagen und empirische Befunde. *Bildung und Erziehung, 45*(1), 63–81. http://dx.doi.org/10.7788/bue-1992-0106

Rost, Detlef & Pruisken, Christiane. (2000). Vereint schwach? Getrennt stark? Mädchen und Koedukation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*(4), 177–193. http://dx.doi.org/10.1024//1010-0652.14.4.177

Schäfer, Alfred. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(3), 536–550.

Schurt, Verena. (2010). „Ist der nicht ein bißchen kurz?" Ethnographie in der Mädchenschule am Beispiel von Kleidungs-, Haar-Styling- und Körperpraktiken. In Leonie Herwartz-Emden, Verena Schurt & Wiebke Waburg (Hrsg.), *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten* (S. 49–83). Opladen: Barbara Budrich.

Stürzer, Monika. (2003). Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In Monika Stürzer (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 171–186). Opladen: Leske + Budrich.

Thompson, Christiane. (2013). Zum Ordnungsproblem in Diskursen. In Susanne Siebholz, Edina Schneider, Anne Schippling, Susann Busse & Sabine Sandring (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit* (S. 229–242). Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_20

Zu den Personen

Melanie Schmidt, M. A., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung) der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Diskurs- und Subjektivierungsanalyse, Evaluationsforschung.
Kontakt: Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Dittrichring 5–7, 04109 Leipzig
E-Mail: melanie.schmidt@uni-leipzig.de

Daniel Diegmann, M. A., geb. 1981, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung) der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Gouvernementalität, Diskursanalyse, Geschlechterforschung.
Kontakt: Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Dittrichring 5–7, 04109 Leipzig
E-Mail: diegmann@uni-leipzig.de