

Doing Gender : Konstruktivistische Beiträge

Faulstich-Wieland, Hannelore

2004

<https://doi.org/10.25595/1016>

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Faulstich-Wieland, Hannelore: *Doing Gender : Konstruktivistische Beiträge*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 175-191. DOI: <https://doi.org/10.25595/1016>.

Nutzungsbedingungen:

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

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

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

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

HANDBUCH
GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

*Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag*

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Druck und Bindung:

AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Printed in Germany 2004

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung	9
<i>Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel</i>	
Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ...	16
<i>Edith Glaser/Karin Priem</i>	

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

Der/Die/Das Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge	33
<i>Dorle Klika</i>	
Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge	47
<i>Johanna Hopfner</i>	
Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung	58
<i>Rita Casale/Sabina Larcher</i>	
Diskurstheoretische Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung	76
<i>Karin Amos</i>	
Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge	90
<i>Annedore Prengel</i>	
Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse ..	102
<i>Barbara Rendtorff</i>	
Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion	112
<i>Christiane Micus-Loos</i>	
Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge	127
<i>Luise Winterhager-Schmid</i>	
Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?	146
<i>Carol Hagemann-White</i>	
Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung	157
<i>Friederike Heinzel</i>	
Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge	175
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	

Systemtheorie und Geschlechtertheorie	191
<i>Vera Moser</i>	
Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien: Anregungen aus der Soziobiologie	200
<i>Annette Scheunpflug</i>	
Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse	215
<i>Barbara Friebertshäuser</i>	
Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge	237
<i>Doris Lemmermöhle</i>	
Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory	255
<i>Jutta Hartmann</i>	
Männerforschung und Erziehungswissenschaft	271
<i>Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich</i>	

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur „Sozialgeschichte in der Erweiterung“	287
<i>Elke Kleinau</i>	
Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte	303
<i>Brita Rang</i>	
Historische Genderforschung und „cultural turn“	322
<i>Meike Sophia Baader</i>	
Klassikerinnen	337
<i>Margret Kraul</i>	

3 Gender in Teildisziplinen und Handlungsfeldern

Gender in der Familienerziehung	349
<i>Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze</i>	

Gender im Kindergarten	361
<i>Dagmar Kasüschke</i>	
Gender in der Primarstufe des Schulwesens	372
<i>Astrid Kaiser</i>	
Gender in den Sekundarstufen	389
<i>Elke Nyssen</i>	
Gender in den Fachdidaktiken	410
<i>Hanna Kiper</i>	
Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik	425
<i>Ulrike Schildmann</i>	
Gender in der Interkulturellen Pädagogik	436
<i>Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz</i>	
„Dolle Deerns“, „PfundzKerle“ und „MezzoMezzo“ – Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit	448
<i>Margitta Kunert-Zier</i>	
Gender in der Kinder- und Jugendhilfe	461
<i>Maria Bitzan</i>	
Jungen- und Männerarbeit	477
<i>Edgar Forster</i>	
Gender in der Berufsbildung	491
<i>Antje Bredow</i>	
Gender in der Erwachsenenbildung	502
<i>Anne Schlüter</i>	
Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre	515
<i>Ingrid Schacherl</i>	
Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung	523
<i>Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe</i>	
Psychosoziale Beratung und Genderrelation	540
<i>Ruth Großmass/Christiane Schmerl</i>	
Gender und Medienpädagogik	557
<i>Agi Schründer-Lenzen</i>	

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung	574
<i>Birgit Schaufler</i>	

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender	587
<i>Ulrike Popp</i>	
Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge	599
<i>Regina Mikula/Andrea Felbinger</i>	
Objektiv hermeneutische Zugänge	610
<i>Merle Hummrich</i>	
Tiefenhermeneutische Zugänge	622
<i>Regina Klein</i>	
Ethnographische Ansätze	636
<i>Helga Kelle</i>	
Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung	650
<i>Heide von Felden</i>	
Quantitative Zugänge	663
<i>Ulrike Popp</i>	

5 Anhang

Sachregister	681
Namensregister	693
AutorInnenverzeichnis	703

Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge

Hannelore Faulstich-Wieland

„Das sind nun mal Differenzen, die mit unserer Biologie zu tun haben.“

„Na ja, angeboren sind sie ja vielleicht nicht unbedingt, aber doch im Sozialisationsprozess entwickelt worden.“

„Ne, meine Eltern haben meinen Bruder und mich genau gleich erzogen und ich habe mich eben doch nicht für Naturwissenschaften interessiert.“

Solche oder ähnliche Diskussionen erlebe ich in erziehungswissenschaftlichen Seminaren, wenn es um das Thema „Geschlecht“ geht, durchaus nicht selten. Die meist weiblichen Teilnehmerinnen suchen Erklärungen für Geschlechterdifferenzen nach wie vor eher in biologischen Ansätzen, in der „Natur“. Selbst wenn sie sich auf „Kultur“ als Verursachungsprinzip einlassen, dann häufig in einer Form, nach der ebenfalls im Jugend- oder Erwachsenenalter bereits alles „fest“ ist – die Kleinkindsozialisation und die Erziehung haben die Differenzen hervorgebracht, die im Erwachsenenalter dann mindestens so unbeweglich sind als wären sie „Natur“. Das „normale Selbstverständnis“ geht eher davon aus, sich als Frau zu empfinden, d. h. sicher zu sein im eigenen „Frausein“ und zugleich sich als Individuum zu sehen. Vorstellungen, nach denen wir an der Konstruktion des Geschlechts alltäglich und immer wieder beteiligt sind, widersprechen unserem Alltagsverständnis und sind schwer nachzuvollziehen.

Hinzu kommt, dass konstruktivistische Beiträge und damit ein Verständnis von Geschlecht als sozial konstruiertem in der Erziehungswissenschaft keine lange Tradition haben. Solche Ansätze stammen eher aus der Soziologie. Allmählich aber finden sich auch in der Erziehungswissenschaft Arbeiten, denen dieses Konzept zugrunde liegt. Dabei ist jedoch keineswegs klar, was unter „Konstruktivismus“ fällt, wie die Dokumentation einer Tagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der DGfE (Lemmermöhle u. a. 2000) zeigt.

In diesem Beitrag sollen die Ansätze vorgestellt werden, die Geschlecht als soziale Konstruktion im Sinne eines „doing gender“ verstehen. Dazu wird zunächst kurz auf die Anfänge der Betrachtung von Geschlecht als sozialer Kategorie eingegangen. Anschließend soll nachgezeichnet werden, was doing gender konkret meint. Geklärt werden muss in einem solchen Konzept, wie die situative Herstellung von Geschlecht erfolgt, aber auch wie situationsübergreifende Kontinuitäten gewährleistet werden. Anhand des Spiels „gender play“ sowie der Ansätze von Goffman, Bourdieu und Hirschauer sollen diese Aspekte erörtert werden. Abschließend wird an zwei Beispielen aus einem Forschungsprojekt aufgezeigt, wie eine empirische Erfassung der Konstruktion von Geschlecht möglich ist.

1 Geschlecht als soziale Kategorie

Ansätze, Geschlecht als soziale Kategorie zu begreifen und es damit in einen Gegensatz zur biologischen Sicht zu bringen, gibt es in der deutschen Diskussion mindestens seit den 1980er Jahren. Carol Hagemann-White hat in ihrer Expertise zum 6. Jugendbericht auf die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit verwiesen, die eine Dichotomie von Männlichkeit und Weiblichkeit setzt und kein Drittes oder gar Viertes, Fünftes, Sechstes zulässt (Hagemann-White 1985; vgl. auch Hagemann-White 1984). Die biologischen Kriterien zur Bestimmung des Geschlechts ließen durchaus Kontinuitäten, Abstufungen und damit mehr Geschlechter zu, sie werden aber binär kodiert, klar entschieden und eindeutig zugewiesen. In der Soziologie finden sich bereits aus den 1960er und 1970er Jahren von Harold Garfinkel und von Erving Goffman Arbeiten, die Zweigeschlechtlichkeit nicht als Personenmerkmal betrachteten, sondern als eine Form der Einteilung von bzw. Inszenierung/Darstellung durch Menschen andererseits.

Harold Garfinkel hat in seiner ethnomethodologischen Studie über die Mann-zu-Frau-Transsexuelle Agnes eindrücklich zeigen können, wie sie die alltäglichen Praktiken lernen muss, die es ihr ermöglichen, sich als Frau darzustellen und als solche wahrgenommen zu werden (Garfinkel 1967; zur deutschen Diskussion vgl. Lindemann 1993).

Erving Goffman hat in seinem „Arrangement der Geschlechter“ (Goffman 1994, original 1977) gezeigt, wie „geschlechtsspezifische Subkulturen“ (ebd., S. 109) entstehen, die mit adäquaten „geschlechtsklassenspezifischen“ Verhaltensweisen verbunden sind. Diese Verhaltensweisen entsprechen unterschiedlichen Erwartungen, Erfahrungen und Anforderungen an Frauen und Männer, denen wiederum gesellschaftliche Glaubensvorstellungen über die Geschlechter zugrunde liegen. Ihre Produktion und Reproduktion nennt Goffman Genderism.

2 Doing gender

Von Candace West und Don H. Zimmerman ist 1987 unter dem Titel „doing gender“ (wieder abgedruckt 1991) der Ansatz, Geschlecht als soziale Konstruktion zu verstehen, systematisiert worden. Die seit den 1950er Jahren in den USA übliche Unterscheidung in „sex“ als biologischem Merkmal und „gender“ als kulturellem Geschlecht war in die Diskussion geraten. Historische Untersuchungen über Körpervorstellungen konnten aufzeigen, wie gesellschaftliche Prozesse auch die Wahrnehmungen von Körpern änderten. Thomas Laqueur hat solche Ansätze gebündelt und die „Inszenierung der Geschlechter“ detailliert analysiert. Er zeigt anhand historischer Zeugnisse:

„dass so ziemlich alles, was man über das Geschlecht des Leibes (*sex*) aussagen möchte – man mag unter Geschlecht verstehen, was man will –, immer schon etwas aussagt über das Geschlecht im sozio-kulturellen Raum (*gender*). Sowohl in der Welt, die das leibliche Geschlecht als ein einziges versteht, als auch in der, die von zwei Geschlechtern ausgeht, ist Geschlecht eine Sache der Umstände; erklärbar wird es erst im Kontext der Auseinandersetzungen über Geschlechtsrollen (*gender*) und Macht“ (Laqueur 1992, S. 24f.; vgl. auch Rieder 2002) (Herv. HF-W).

West und Zimmerman wollen verdeutlichen, wie „gender as a routine, methodical, and recurring accomplishment“ verstanden werden kann (West/Zimmerman 1991, S. 13). Sie schlagen dafür vor, eine Unterscheidung von *sex*, *sex category* und *gender* vorzunehmen. „Sex“ ist dabei die Bestimmung jener biologischen Kriterien, auf die man sich gesellschaftlich geeinigt hat, um mit ihnen Personen als „männlich“ oder „weiblich“ zu klassifizieren.¹ Solche Merkmale können die Chromosomenbestimmungen während der Schwangerschaft oder die Genitalien bei der Geburt sein – oder auch andere Kriterien wie Hormonbestimmung o. ä., die aber in unserer Gesellschaft unüblicher sind. „Sex category“ ist die Zuordnung in eine der beiden Kategorien durch die Anwendung des Kriteriums. Im Alltag allerdings muss diese Zuordnung immer wieder erkennbar gemacht werden.² Die Fähigkeit, das eigene Verhalten so zu managen, dass die alltäglichen Praktiken mit der vorgenommenen Zuordnung übereinstimmen, bezeichnen West/Zimmerman als „gender“.³

Die analytische Trennung dieser drei Merkmale ist notwendig, um erkennen zu können, wie ihre Verbindung durch das Handeln der Menschen hergestellt wird. Im allgemeinen haben wir kein Problem damit, unser Gegenüber als „Frau“ oder als „Mann“ zu identifizieren – die *sex category* zu erkennen. Tatsächlich aber – darauf haben Suzanne J. Kessler und Wendy McKenna (1978) aufmerksam gemacht – sind die üblichen Kriterien, nach denen die „sex category“ vorgenommen wird, nämlich die Genitalien, keineswegs im Alltag sichtbar – wenn man sich nicht gerade in der Sauna oder am FKK-Strand bewegt. Wir unterstellen also, dass die erkennbare Zugehörigkeit zu einem Geschlecht auch mit der ihr zugrundeliegenden Bestimmung übereinstimmt: „We operate with a moral certainty of a world of two sexes“ (West/Zimmerman 1991, S. 19).

West/Zimmerman illustrieren ihre Differenzierung am Beispiel von Garfinkels Fallstudie „Agnes“. Agnes wuchs als Junge auf und entschied im Alter von 17 Jahren, eine weibliche Identität auszubilden, was sie einige Jahre später durch eine Operation körperlich abschloss. An dieser Fallstudie lässt sich sehr gut demonstrieren, wie *gender* durch Interaktionen konstruiert wird und wie es zugleich die Interaktionen strukturiert.

Agnes besaß nicht die biologischen Kriterien, die sie nach gesellschaftlicher Übereinkunft den Frauen zugeordnet hätte. Den Besitz eines Penis und damit des Kriteriums, dass sie den Männern zuordnete, betrachtete sie als zu korrigierenden

„Fehler“. Agnes' Entscheidung, eine Frau zu sein, war vor der Operation also ständig in Gefahr, durch die Existenz ihres Penis diskreditiert zu werden. Auch nach der Operation war die Vagina als eine künstlich hergestellte erkennbar. Agnes musste also ständig auf der Hut sein, diesen „Makel“ nicht offensichtlich werden zu lassen. Allerdings war dies kein großes Problem, weil sie in dieser Hinsicht auf die „moral certainty“ vertrauen konnte. Es wird kein Test vorgenommen, den eine Person bestehen müsste – zeig deine Genitalien, dann erst glauben wir dir, dass du eine Frau bist –, sondern die Kategorisierung von Menschen nach dem Geschlecht folgt einem „if-can“-Test: „This test stipulates that *if people can be seen as members of relevant categories, then categorize them that way*“ (ebd., S. 20) (Herv. HF-W). Solange wir nicht Grund für ernsthafte Zweifel haben, genügt der Augenschein der ersten Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht. Agnes konnte sich also darauf verlassen, wenn sie ihre Erscheinungsweise an dem ausrichtete, was als normales weibliches Aussehen und Verhalten galt, dann würde sie kaum Zweifel an ihrer Geschlechtszugehörigkeit erwecken. Als Ressource kam ihr dabei das Grundprinzip der Zweigeschlechtlichkeit zu Hilfe, nämlich die Eindeutigkeit, nach der man nur einem von beiden Geschlechtern zugehören kann.

Trotz dieser Sicherheit in der Geschlechtszugehörigkeit bemühte sich Agnes darum, 120-prozentig weiblich aufzutreten. Dabei hätte sie allerdings auch überziehen können. West/Zimmerman betonen hier die Differenz zwischen sex categorization und accomplishment of gender: Agnes Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht konnte in Frage gestellt werden, dies hing aber nicht davon ab, ob sie sich einem Ideal des Fraulichen beugte oder nicht. „Women can be seen as unfeminine, but that does not make them ‚unfemale‘“ (ebd., S. 21). Im Deutschen lässt sich dieser Zusammenhang sprachlich weniger gut ausdrücken: Frauen können als „unweiblich“ gelten, sie werden aber damit noch längst nicht zu „Nicht-Frauen“.

Trotzdem – oder gerade deshalb – war es für Agnes notwendig, ständig der Aufgabe gerecht zu werden, eine Frau zu sein („Agnes faced an ongoing task of *being a woman*“ (ebd.) (Herv. HF-W)). Sie musste dazu ein Bündel an Verhaltensweisen produzieren, das dem normativen Konzept des Frauseins entsprach. Natürlich gehören dazu Dinge, die man in Benimmbüchern lesen kann. Agnes lernte auch viel darüber, indem sie aufmerksam die Kritik ihres Freundes an anderen Frauen verfolgte – man sonnt sich nicht auf dem Balkon, wo andere Männer einen sehen können; Frauen bestehen nicht darauf, Dinge nach ihren Vorstellungen zu realisieren und Gleichheit mit Männern zu fordern und ähnliches mehr – aber dies alles sind Regeln, die nicht starr anwendbar sind. „Doing gender“ erfordert vielmehr, sich in den unterschiedlichsten Situationen so zu verhalten, das im Endeffekt das Ergebnis als gender-angemessen oder absichtlich gender-unangemessen angesehen werden kann, die Verantwortbarkeit also gewährleistet bleibt:

„Doing gender consists of managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or purposefully gender-inappropriate, that is, *accountable*“ (ebd., S. 22) (Herv. HF-W).

Im alltäglichen Verhalten werden die Handlungen der einzelnen immer bewertet, abhängig vom sozialen Kontext, in dem sie passieren und in dem sie beurteilt werden. West und Zimmerman sehen hierin das zentrale Moment für doing gender: Es geht nicht darum, sich normativ korrekt zu verhalten – so wie es sich für eine Frau oder einen Mann idealerweise „gehört“, sondern das Verhalten eines Menschen kann immer vor der Folie der Geschlechtszugehörigkeit beurteilt werden. Doing gender „is to engage in behavior *at the risk of gender assessment*“ (ebd., S. 23) (Herv. HF-W).

Nicht das individuelle Verhalten bestimmt insofern darüber, ob man sich „weiblich“ oder „männlich“ gibt, sondern die Interaktionen und der soziale Kontext sind entscheidend. West/Zimmerman schließen deshalb auf eine Omnirelevanz von Geschlecht – doing gender sei unvermeidbar (ebd., S. 24).

In der deutschen Diskussion hat sich insbesondere Stefan Hirschauer (1994) mit dem doing gender Konzept auseinandergesetzt. Er fasst die bisher erörterten Zusammenhänge in drei „axiomatischen Basisannahmen“ zusammen, die uns helfen, immer nur zwei Sorten von Menschen zu erkennen:

- Die Annahme der Konstanz – wir unterstellen die lebenslange Gültigkeit der sex categorization und gehen nicht davon aus, ein Mensch, der uns heute als Frau begegnet, könne morgen als Mann auftreten.
- Die Annahme einer Naturhaftigkeit von Geschlecht – die Kriterien für sex sind körperliche Merkmale, wobei wir dann davon absehen, dass es bereits eine gesellschaftliche Übereinkunft ist, diese Merkmale als Kriterien zu nutzen.
- Die Annahme der Dichotomizität – wir kennen nur eine polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon.

3 Gender Play

In einem Spiel, das ursprünglich von Kessler und McKenna stammt, lässt sich die Wirkung dieser Annahmen – und zugleich die Konstruktion von Geschlecht – sehr schön anschaulich erfahren. Eine Spielleiterin gibt der mitspielenden Person folgende Instruktion:

„Ich denke an eine Person und Sie sollen mir sagen, ob diese Person männlich oder weiblich ist – Sie müssen nicht herausfinden, welche Person es ist, sondern nur, welches Geschlecht sie hat. Sie sollen dies herausfinden, indem Sie mir zehn Fragen stellen, die alle mit ja oder nein beantwortbar sein müssen. Sie können jede beliebige Frage stellen außer die Fragen ‚Ist diese Person männlich?‘ oder ‚Ist diese Person weiblich?‘ Nach jeder Frage sollen Sie auf Grund der von mir erhaltenen Antwort

sagen, welches Geschlecht zum jetzigen Zeitpunkt des Spieles die gedachte Person Ihrer Meinung nach hat. Bitte erläutern Sie dabei, wie Sie zu Ihrer Entscheidung gekommen sind. Danach können Sie die nächste Frage stellen. Sie müssen nicht bei Ihrer ersten Entscheidung bleiben, aber egal ob Sie dabei bleiben oder nicht, Sie sollen nach jeder Antwort Ihre Entscheidung begründen. Am Ende des Spiels werde ich Sie nach Ihrer endgültigen Entscheidung über das Geschlecht der Person fragen.“

Der Clou des Spiels besteht darin, dass die Ja- und Nein-Antworten einem Zufallsschema folgen. Dadurch können sehr widersprüchliche Informationen im Laufe der zehn Fragen gegeben werden. Erfahrungsgemäß werden diese Widersprüche jedoch von der mitspielenden Person geglättet: In der Regel bleibt die Zuschreibung des Geschlechts, die man nach der ersten Frage vorgenommen hat, bis zum Ende erhalten. Die Informationen werden dazu stimmig gemacht: Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Nach ein oder zwei Fragen vermutet der Rater, es handele sich bei der ausgedachten Person um einen Mann. Die nächste Frage „Trägt die Person einen Rock?“ wird dann mit „ja“ beantwortet. Trotzdem kann die ratende Person dabei bleiben, es handele sich weiterhin um einen Mann, „es könne ja ein Schotte sein“.

Kessler/McKenna fassen ihre Erfahrung mit diesem Spiel folgendermaßen zusammen:

The way in which persons played this game suggested to us that

1. Gender attributions are based on information whose meaning is socially shared. Not just any information will inform a gender attribution, and certain information (biological and physical) is seen as more important than other information (role behavior).
2. Once a gender attribution is made, almost anything can be filtered through it and made sense of.
3. Gender attributions is essentially genital attribution. If you know the genital then you know the gender.
4. In some way, knowledge about penises may give people more information than knowledge about vaginas (Kessler/McKenna 1978, S. 145).

Diese spielerischen Erkenntnisse realisieren wir im Alltag im Umgang mit anderen Menschen gleichermaßen: Wir sorgen dafür, uns so zu geben, dass ein Erkennen unserer sex category „sofort“ möglich ist und wir erwarten gleiches von unserem Gegenüber. In der Interaktion halten wir diese Balance, wir benehmen uns also im Rahmen der Bewertungsmaßstäbe, die unser Handeln als angemessen erscheinen lassen.

Unstimmigkeiten treten dabei „natürlich“ auf, weil die Verhaltensspielräume durchaus groß und eben nicht strikt vorgegeben sind. Wir verfügen aber über die Fähigkeiten, mit diesen Spielräumen gekonnt umzugehen. Eine zentrale Bedeutung hat dabei die Tatsache, dass Doing gender nicht nur über das Wissen, über Sprache und über den Kopf läuft, sondern ganz wesentlich über den Körper und damit über Darstellungen und Inszenierungen. Sie sind Teil der Bildförmigkeit sozialer Wirklichkeit. Geschlechtszugehörigkeit wird nicht erfragt – der „if-can“-Test erfolgt primär über den Eindruck, den jemand macht –, sie wird „erkannt“.

Geschlechtszugehörigkeit ist nicht allein an mentales Wissen gebunden, sondern an praktisches Wissen, d. h. die Darstellung erfolgt über körperliche Routinen. Hirschauer bezeichnet dies als „embodied practice“. Dies entlastet die Interaktionen, weil über die Formierung der Körper eine Stabilität des Geschlechts gesichert wird: Der Körper fungiert als Gedächtnis – es macht uns keine Mühe, uns geschlechtsangemessen darzustellen. Im Gegenteil, es würde Mühe machen, uns gegengeschlechtlich zu inszenieren: Akteure können nicht umstandslos auf ein anderes Darstellungsrepertoire zurückgreifen – Hirschauer nennt dies „Mühelosigkeit der Darstellung“ auf der einen Seite und „Trägheitsmoment“ auf der anderen Seite. Beide Momente helfen bei der Verschleierung des Konstruktionsprozesses. In Bezug auf die Unterscheidung von mentalem und praktischem Wissen können Verkörperungen als paradoxe Leistungen betrachtet werden:

„Sie bewerkstelligen ein weitgehendes Vergessen für den Darsteller und ein Erinnern für das Publikum“ (Hirschauer 1994, S. 675).

Darstellungen bilden insofern das Bindeglied zwischen Gesellschaft und Individuum: Sie stellen die kulturellen Formen bereit, „in denen zugleich gesellschaftliches Wissen zirkuliert und Menschen sich ‚ganz als sie selbst‘ erleben können“ (ebd.). In unserem alltäglichen Verhalten präsentieren und aktualisieren wir also die Geschlechterdifferenz. Insofern kann man die Omnirelevanz-Annahme von West/Zimmerman bestätigen. Trotzdem verändern sich die kulturellen Formen von gender – gibt es je nach historischer und gesellschaftlicher Situation höchst unterschiedliche Bestimmungen dessen, was „accountable“ ist (vgl. Robak 1988; Wetterer 1995).

Allein bei der Omnirelevanz-Annahme stehen zu bleiben und immer detaillierter die Prozesse des doing gender zu beschreiben – die Fragen nach dem „Wie“ der Herstellung von Geschlecht zu beantworten – verkürzt jedoch die Erkenntnismöglichkeiten. Paula-Irene Villa verweist hier auf die Gefahr des sozialkonstruktivistischen Ansatzes, in einer Tautologie gefangen zu bleiben:

„Die Zweigeschlechtlichkeit ist ... aufwändige Normalität und eine, die sich besonders hartnäckig hält. Warum sie nun so hartnäckig ist, darauf kann der Sozialkonstruktivismus im Allgemeinen nur eine Wie-Antwort geben und die heißt: weil die Zweigeschlechtlichkeit als so naturhaft erlebt wird, wird sie dauernd reproduziert, denn sie wird nicht hinterfragt. Allerdings ist diese Antwort streng genommen tautologisch: Die Zweigeschlechtlichkeit wird beständig reproduziert, weil sie dauernd reproduziert wird. D. h. die Reichweite sozialkonstruktivistischer Ansätze ist begrenzt. So können etwa Macht, Herrschaft und Ungleichheit – Themen, die für die feministische Diskussion besonders wichtig sind – nicht angemessen verstanden werden“ (Villa 2001, S. 22).

Zu fragen ist folglich, wie die Reproduktion einerseits, aber auch die Veränderung andererseits überhaupt zu fassen ist. Dafür lassen sich drei Ansätze heranziehen, die aufzeigen, welche Mechanismen erkennbar sind: Dies sind zum einen Goffmans Beschreibung der „institutional reflexivity of the arrangement of sexes“, zum anderen Pierre Bourdieus Analysen männlicher Herrschaft und schließlich

Hirschauers Versuch, doing gender als episodische Form der Interaktion zu klassifizieren.

4 Institutionelle Reflexivität

Für Goffman war die Unterscheidung von sex und gender nicht mit einer Hinterfragung dessen, was sex sei, verbunden. Er ging vielmehr von „angeborenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern“ (Goffman 1994, S. 128) aus. Zugleich war er der Auffassung, dass diese Unterschiede keine soziale Relevanz zu haben brauchen – diese bekommen sie erst durch soziale Konstruktionen. Gesellschaftliche Glaubensvorstellungen führen dazu, Arrangements der Geschlechter mit Bedeutungen zu versehen, die als „institutionelle Reflexivität“ die Konstruktion von „natürlichen Unterschieden“ herstellen und zugleich aufrechterhalten. Am eindeutigsten kann Goffman diesen Mechanismus am Beispiel von getrennten Toiletten aufzeigen, weil hier die Naturalisierung der Geschlechterdifferenz besonders klar wird. Die Einrichtung getrennter Toiletten „betrifft zwar die *Funktionsweise* der je nach Geschlecht unterschiedlichen Organe, doch nichts an dieser Funktionsweise würde *biologisch* eine Absonderung verlangen: *dieses* Arrangement ist ein rein kulturelles Phänomen“ (ebd., S. 134) (Herv. HF-W). Es gilt auch nur im öffentlichen Bereich, während im Privaten keine Trennung erfolgt. Als kulturelles Phänomen ist es jedoch sehr wirksam: Das Aufsuchen der Toiletten für das jeweils andere Geschlecht kommt nach wie vor einem Tabubruch gleich, man spürt körperlich und emotional, dass ein solches Verhalten nicht mehr „accountable“ ist. In den USA ruft es sofort die Ordnungskräfte auf den Plan, wenn ein Mann die Damentoilette aufsucht. Dort greift auch der weitergehende Mechanismus, auf den Goffman hinweist: Nicht nur sind die Toiletten getrennt, in der Regel sind die Damentoiletten auch feiner ausgestattet. Damit erlaubt das Arrangement eine Bestätigung der Geschlechterstereotype: Frauen brauchen Rückzugsmöglichkeiten, in denen sie sich erholen können – in den USA heißen die Toiletten „rest rooms“ –, in denen sie aber auch Ausstattungen finden, sich „zurecht machen zu können“, sich zu schminken usw.

Getrennte Toiletten sind in dieser Hinsicht parallele Organisationen, in denen ähnliche Dienstleistungen oder ähnliche Rechte und Pflichten aufgeteilt werden.

„Wie bei den parallelen Organisationen, die sich an anderen binären sozialen Klassifizierungen festmachen – Schwarze – Weiße, Erwachsene – Kinder, Offiziere – Rekruten und so weiter –, bietet die auf dem Geschlecht basierende parallele Organisation einen leicht handhabbaren Ausgangspunkt für die Etablierung einer unterschiedlichen Behandlung der Geschlechter“ (ebd., S. 114).

Goffman bringt als Beispiel aus dem schulischen Raum die Praxis, die Kinder sich nach Mädchen und Jungen getrennt aufstellen zu lassen, bevor sie die Klassenräume betreten dürfen.

„Wenn Kinder einmal dazu gebracht wurden, nach Geschlechtern getrennte Schlangen zu bilden, dann kann auch leicht veranlasst werden, dass die weibliche vor der männlichen Schlange ins Haus geht, vermutlich um dem ‚zarteren‘ Geschlecht beim Verlassen der rauen Außenwelt den Vortritt zu geben und umso beiden Geschlechtern eine kleine Lektion über die korrekte Rücksichtnahme auf das soziale Geschlecht zu erteilen“ (ebd.).

In beiden Fällen wird eine soziale Konstruktion von Geschlechterdifferenz hergestellt, die sich zu strukturellen Bedingungen verfestigt. Deutlich sichtbar erfolgt eine Trennung nach Geschlecht. Zusätzlich kann – muss allerdings nicht – damit ein Genderism verbunden werden, eine geschlechterbezogene Zuschreibung von Angemessenheit. Der Verzicht auf solche Praktiken – also beispielsweise die Abschaffung der Regel, Kinder müssen sich erst in geschlechtsgetrennten Schlangen versammeln, bevor sie die Schule betreten können – kann insofern auch ein Verschwinden des Geschlechterstereotyps zur Folge haben.

5 Nötigung durch Systematizität

Pierre Bourdieu verweist auf die Rolle von Symbolen bei Zuschreibungen. Redensarten, Sprichwörter, Rätsel, Gedichte oder graphische Darstellungen im Schmuck, auf Stoffen usw. sind geeignete Gegenstände für eine Analyse der in ihnen eingeschriebenen Gender-Vorstellungen. So finden sich im „Zitatenhandbuch“ (Puntsch o. J.) viele Sprüche, die sich mit Frauen und Männern befassen und damit bestimmte Vorstellungen über die Geschlechter transportieren, wie beispielsweise folgende:

„Ein Mann ist ein Fluss, die Frau ein See“ (Sprichwort aus Kurdistan)

„Der Mann ist des Weibes Haupt“ (Epheser 5, 23)

„Die emanzipierte Frau fährt schnelle Tempi auf Abstellgleisen“ (Hans Arndt)

„Wenn die Henne kräht vor dem Hahn, die Frau redet vor dem Mann, so soll man die Henne kochen und die Frau mit einem kräftigen Prügel pochen“ (Sprichwort)

„Männer regieren die Welt, Frauen regieren die Männer“ (Sprichwort aus Spanien)

Frauen werden in solchen Darstellungen als emotional, ruhig, tiefgründig, im Hintergrund wirkend, Männer als lenkend, aktiv, im Vordergrund stehen gezeichnet. In den Medien, insbesondere in der Werbung, findet sich eine hierarchische Ordnung in der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses (vgl. Goffmann 1981, für aktuelle deutsche Symbolisierungen vgl. Mühlen-Achs 1998).

Im Sprachgebrauch assoziieren wir viele Begriffe zugleich mit Geschlecht – exemplarisch zeigt sich das immer an der Charakterisierung von etwas als „hart“ und „männlich“ oder „weich“ und „weiblich“.

Die Körpervorstellungen passen sich solchen Bildern ebenfalls an: Abgehärtet, durchtrainiert, „gestählt“ sind normalerweise nur Männerkörper, Mädchen und Frauen sind grazil, anmutig oder schön. Turnen z. B. als extrem anstrengender Sport von jungen Mädchen darf diese Anstrengung nicht sichtbar werden lassen

(vgl. Rose 1991). Körper sind deshalb keine „natürlichen“ Präsentationen von Geschlecht, sondern sie sind immer schon gesellschaftlich geformte und damit „politisierte Körper“ (Bourdieu 1997(a), S. 186).

Entscheidend bei all diesen Symbolisierungen ist ihr jeweils oppositioneller Charakter. Was einzeln betrachtet eine willkürliche Einteilung darstellt, nämlich Dinge und Tätigkeiten nach dem Gegensatz von männlich und weiblich zu begreifen, erhält durch die Einreihung in ein System homologer Gegensätze (hoch/tief, oben/unten, vorne/hinten, gerade/krumm, trocken/feucht usw.) eine objektive und subjektiv notwendige Wahrnehmung. Bourdieu spricht von einem unerschöpflichen Spiel von Umschreibungen und Metaphern, die eine gegenseitige Stützung dieser Denkschemata bewirken. Es entsteht eine „Nötigung durch Systematizität“, da eine quasi natürliche Bestätigung die Bedeutungen verdoppeln und verstärken (Bourdieu 1997(a), (b)). Sie funktionieren ebenfalls nicht primär über den Kopf, sondern als unbewusste, nicht reflektierte Erfahrung, als „doxa“. Bourdieu fordert für Veränderungen deshalb auch eine symbolische Revolution – d. h. nicht nur eine Veränderung der Ordnung der Dinge, der materiellen Strukturen, sondern auch einen mentalen Umbruch, „eine Transformation der Kategorien der Wahrnehmung, die uns dazu bringen, dass wir bei der Perpetuierung der bestehenden Gesellschaftsordnung mitspielen“ (Bourdieu 1997(b), S. 98). Eine Entkoppelung von Mathematik und Naturwissenschaften mit hart und damit mit männlich wäre z. B. ein Schritt in diese Richtung.

6 Geschlechterkonstruktion in Episoden

Sowohl Goffmans wie Bourdieus Ansatz zielen auf die situationsübergreifenden Aspekte der Konstruktion von Geschlecht. Hirschauer geht darüber hinaus der Frage nach, ob in den Interaktionen Veränderungen möglich sind. Dies würde voraussetzen, dass doing gender nicht notwendigerweise omnipräsent wäre. Eine Form der Aufhebung der Omnipräsens von Geschlecht besteht darin, andere soziale Klassifikationen zum Konstruktionskriterium zu machen, wie etwa Alter, Nationalität, Sozialmilieu o. ä. Candace West und Sarah Fenstermaker sprechen von der Normalität des „Doing difference“ (West/Fenstermaker 1995), Marita Kampshoff verwendet den Begriff „doing pupil“ zur Analyse der Konstruktionsformen schulischen Verhaltens (Kampshoff 2000). Es wären zumindest Kreuzungen und Koppelungen dieser Kategorien denkbar, die zu einer Pluralität von Geschlechtstypen führen könnten – allerdings auch durchaus zur Verfestigung von Geschlechterstereotypen beitragen können (vgl. Weber 2002).

Hirschauer geht zusätzlich davon aus, es gäbe im Prozess der Geschlechterkonstruktion „*Episoden*, in denen Geschlecht in sozialen Situationen auftaucht und verschwindet“ (Hirschauer 1994, S. 677) (Herv. HF-W). Man kann – so die Vermutung dabei – in Interaktionen von der Aktualisierung der Geschlechterdifferenz „absehen“, sie als „seen but unnoticed feature“ behandeln. Es wäre bei-

spielsweise möglich, zu Beginn einer Interaktion zwischen einer Frau und einem Mann die jeweilige Gegengeschlechtlichkeit zur Kenntnis zu nehmen, diese aber im Verlauf der Interaktion „ruhen zu lassen“ (ebd., S. 678). Bei einer Schlosserin etwa würde dieses Ruhen lassen dann bedeuten, in der Zusammenarbeit ein schweres Werkstück gemeinsam zu heben, und zwar als kollektive Leistung zweier Personen, deren Geschlecht in dem Augenblick irrelevant ist. Bei einer solchen Betrachtung würde Geschlecht nicht in irgendeiner Weise ungeschehen gemacht, sondern Geschlechtsneutralität wäre selbst eine konstruktive Leistung. Hirschauer modifiziert mit dieser Analyse die Omnirelevanz-Annahme: In einem elementaren Sinne wird Geschlecht in allen Interaktionen produziert und es lässt sich überall zu einer signifikanten Tatsache machen – dieses nämlich wird von den Interaktionsteilnehmenden ausgehandelt und liegt damit nicht in der Hand einer einzelnen Person. Insofern sind Veränderungen dessen, was gender meint, zwar möglich, aber die Gesellschaft ist keineswegs auf dem Weg zu einer Geschlechtsneutralität als „Naturzustand der Moderne“. Geschlechtsneutralität als ein *undoing gender* ist vielmehr eine „äußerst anspruchsvolle und prekäre soziale Konstruktion, die immer wieder durchkreuzt werden kann“ (ebd., S. 679).

7 Soziale Konstruktion von Geschlecht – empirische Zugänge in der Erziehungswissenschaft

Bisher gibt es noch wenige Studien, die dem *doing gender* in erziehungswissenschaftlichen Kontexten in Deutschland nachgehen (vgl. als empirische Arbeiten: Breitenbach 2000; Faulstich-Wieland 2001; Faulstich-Wieland/Gütting/Ebsen 2001; mit Fokus auf die Praktiken der Geschlechterunterscheidung: Breidenstein 1997; Breidenstein/Kelle 1996, 1998; Kelle 1997, 1999(a), 1999(b); mit Fokus auf die peer-Sozialisation: Krappmann/Oswald 1995; als theoretisch-praktische Erörterungen der Jugendarbeit: Rose/Scherr 2000). Dies hängt zweifellos auch mit den Schwierigkeiten zusammen, die bedingt sind durch die eigene Involviertheit in die alltägliche Konstruktion von Geschlecht (vgl. Hagemann-White 1993). Es ist gar nicht sicher, ob genügend Reflexivität möglich ist, um zugleich Teil des Konstruktionsprozesses zu sein wie – quasi über ihm stehend – ihn zu beobachten und zu erforschen.

Im folgenden will ich anhand einiger Materialien aus unserem Forschungsprojekt zur „Sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“ aufzeigen, wie empirisch das *Doing gender* zu beschreiben ist. Dabei soll zunächst in zwei Beispielen die episodische Bezugnahme auf Geschlecht vorgestellt werden. In einem dritten Beispiel geht es dann darum, der Konstruktion auch dann auf die Spur zu kommen, wenn nicht explizit auf Geschlecht Bezug genommen wird. Dies lässt sich besonders gut an Irritationen und ihrer Glättung aufzeigen.

7.1 Gender assessment in der Interaktion

Es gibt eine Reihe von Protokollen aus beobachteten Unterrichtsstunden, in denen einzelne oder Gruppen explizit auf ihre Geschlechtszugehörigkeit hin angesprochen werden. So fordert die Lehrerin beispielsweise in einer Biologiestunde im 7. Jahrgang in einer Klasse, die zu Zweidritteln aus Jungen besteht, die Mädchen explizit dazu auf, sich auch mal zu äußern:

„Lehrerin richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Mädchen. Es geht darum, die Menge Blutkörperchen pro Quadratmillimeter zu erraten. Mehrere Jungen haben bereits Schätzungen abgegeben.

L: Mädels, Ihr seid nur drei. Ihr könnt auch mal schätzen.

Nicole kommt der Aufforderung nach und schätzt etwas. Ihre Antwort wird jedoch nur aufgenommen und das Raten geht weiter“ (Ab80630n).

Die Lehrerin spricht nicht die drei Schülerinnen mit ihrem Namen an, sondern kollektiv als „Mädels“. Mit dieser Anrede dramatisiert sie das Geschlecht der Schüler und Schülerinnen, denn sie verweist dadurch auf die Tatsache, dass bisher nur Jungen geantwortet hätten und nun auch die Mädchen mal dran wären. Die Antwort, die Nicole dann gibt, ist ein „Mädchenbeitrag“, denn sie war *als Mädchen* aufgefordert worden, sich zu äußern. Es ist jedoch zugleich ihr persönlicher Beitrag zum Unterricht und er scheint auch nicht weiter unter einer geschlechtlichen Beurteilung behandelt zu werden, denn wir erfahren aus dem Protokoll, dass er „nur aufgenommen“ wurde.

Vermuten kann man allerdings, dass im pädagogischen Geschehen eine Häufung solcher Dramatisierungen Einfluss auf die Wahrnehmung und damit die Herstellung von Differenzen nimmt: „Mädchenbeiträge“ unterscheiden sich dann von „Jungenbeiträgen“, weil sie an das Geschlecht gekoppelt werden.

Im zweiten Beispiel wird ein deutliches Gender assessment vorgenommen.

„Frau Ferreira fragt bei einigen wenigen etwas nach: Zu Silvia sagt sie noch: ‚So viel Kunst...‘, bei Susanne fragt sie nach, ob sie wirklich Darstellendes Spiel als drittes hat, bei Jette und ich meine auch bei Elisa erkundigt sie sich, ob Religion stimmt. Bei Klaus fragt sie nach, ob jetzt Darstellendes Spiel bleibt. Als sie ihn nicht sofort sieht, sagt sie: ‚Ah, Klaus hat sich bei den Mädchen versteckt!‘, er sitzt neben Susanne, auf der anderen Seite sitzen Antje und Silvia. In der Klasse pfeifen einige Jungen und greifen die Anspielung sofort bereitwillig auf. Klaus lächelt dazu. Die Mädchen zeigen keine Reaktion“ (Ad00214k).

Die Lehrerin überprüft die von den Jugendlichen vorgenommenen Wahlen für die Wahlpflichtfächer im kommenden Schuljahr. Dabei will sie auch von Klaus wissen, ob er tatsächlich bei seiner Wahl des Darstellenden Spiels bleiben will – möglicherweise, weil dies schon eine für einen Jungen untypische Wahl ist, darüber erfahren wir aber nichts. Da er nicht, wie dies in den Sitzplänen üblich ist, auf der „Jungenseite“ sitzt, sondern bei den Mädchen, greift sie dies auf und kommentiert es. Sie macht damit explizit, dass ein solches Verhalten gender-unüblich ist. Dies impliziert nicht notwendigerweise eine Wertung, etwa als Etikettierung

für abweichendes Verhalten. Es stellt aber dennoch eine Dramatisierung dar, mit der die Aufmerksamkeit auf das Geschlecht und auf die situative Bedeutung von gender in diesem sozialen Kontext gerichtet wird (vgl. für die institutionelle Reflexivität der schulischen Sitzordnung als Arrangement von Geschlecht Faulstich-Wieland 2001).

7.2 Genderkonstruktion – Erkenntnis über Irritation

Im letzten Beispiel wird Geschlecht nicht von den Akteuren explizit thematisiert, so dass es sich hier um einen Vorgang handelt, bei dem geprüft werden kann, wie auch subtilere Konstruktionsprozesse erkennbar sind. Ein solcher Weg ist die Reflexion über Gendervorstellungen in einer Situation, in der man sich „vertan“ hat.

Im 7. Jahrgang hatte in einer Lateinstunde – in der nur ein Teil der Beobachtungs-klasse zusammen mit Schülerinnen und Schülern aus Parallelklassen unterrichtet wurden – die Beobachterin Damaris Güting als Notizen aufgeschrieben:

„Uli kam mit ihrer Freundin rein und motzt Sven an: Könnt ihr nicht mal gleich auf eure Plätze gehen! Sie jagt ihn von seinem Platz, den er im normalen Klassenverband hat, weg, worauf er sich nach vorne auf einen anderen Platz zurückzieht.“ Und: „Beim Latein-Vokabeltest kickt Uli ihren Klassenkameraden ans Bein, um ihn darauf aufmerksam zu machen, dass sie von ihm eine Vokabel erfahren möchte.“

Nach der Stunde erfährt sie durch die Besprechung mit ihrer Kollegin Nicola Gast-von der Haar, dass diese von Uli als Jungen spricht und die „Freundin“ Patrick heißt. Im Memo zu der Stunde heißt es:

„Nach der Stunde tauschen Nicola und ich uns aus, wobei sie von Uli als ‚er‘ spricht. Ich muss ziemlich lachen, weil ich sie für ein Mädchen halte und nun auch unsicher bin, wie es ‚eigentlich‘ ist. Kurz darauf spricht Nicola von Patrick. Ich weiß nicht, wer Patrick ist, ich dachte der einzige Junge aus der uns fremden Klasse, der in Latein dabei ist, ist Gerd. Langsam dämmert es mir, dass die Freundin von Uli, mit der Uli zusammen in die Klasse kam und in dessen Nähe sie sitzt, wohl Patrick sein muss. Von hinten konnte ich nur sehen, dass sie manchmal die längere Haarpartie, die ihr ins Gesicht fällt, mit der Hand aus dem Gesicht streicht.... Ich muss lachen, weil ich mich so offensichtlich geirrt habe, und weil ich bis dahin deren Verhalten subjektiv so ein bisschen erfrischend anders fand, als ich es bei Mädchen aus der Klasse 8x beobachtet hatte“ (M80829d).

Im Protokoll taucht diese Stelle überhaupt nicht mehr auf, im Memo allerdings wird sie reflektiert und auch in der Teamsitzung besprochen. Im Memo schreibt Damaris Güting:

„Schwierigkeit beim Dokumentieren dieser Stelle:

- Es wird hier deutlich, dass sich meine Beschreibung der Situation schon mit meinen Erklärungen, sogar auch subjektiven Hintergründen, vermischt. Selbst die Einordnung in die zweigeschlechtlichen

Kategorien ist also sozusagen ‚Ansichtssache‘. Für mich als Beobachterin waren sie Mädchen, dementsprechend habe ich sie auch eingeschätzt und ihre Handlungen bewertet.

- Erst durch meine Bewertungen wird der Irrtum eigentlich virulent: Ich wollte die Szene mit dem Kicken zum Erfragen nur deshalb aufschreiben, weil ich sie als gegengeschlechtliche Interaktion überraschend fand. Der Grund des Aufschreibens wäre im Protokoll nicht aufgetaucht. Für mich hatte ich jedoch auch schon eine Interpretation für die überraschende Nähe zwischen den Geschlechtern parat: Es wurde hier ein Vokabeltest geschrieben, und ich konnte mir vorstellen, dass diese gemeinsame ‚Not‘ so eint, dass die ‚Geschlechtergrenzen‘ leicht ‚überschritten‘ werden können, da man dadurch im selben Boot sitzt“ (M80829D).

Ohne die Thematisierung im Team, bei der es zugleich um die Frage der „objektiven“ Protokollierung ging, wäre dieser Vorgang – und damit ein m. E. wesentliches Moment von Geschlechterkonstruktion – verloren gegangen. Relativ aggressives Verhalten wie das Wegjagen vom eingenommenen Platz und das Kicken ans Bein werden von der Beobachterin als „normal“ unter Jungen gesehen, es erscheint hier beachtenswert, weil sie glaubt, die Akteure seien Mädchen. Dass sie es „subjektiv so ein bisschen erfrischend anders fand“ hängt sicher mit den aus der Frauenbewegung gespeisten Ansprüchen zusammen, Mädchen zu stärken im Durchsetzen eigener Interessen. Der Irrtum der Genderzuschreibung macht hier also aufmerksam auf die Verhaltensweisen, die wir in der Regel unbewusst für genderadäquat halten.

Wenngleich es schwierig ist, angesichts der wenigen bisher vorliegenden empirischen Arbeiten Forschungsdesiderata zusammen zustellen, so lässt sich m. E. doch sagen, dass der **Zugehörigkeit** zur Geschlechtergruppe ein wesentliches Moment zukommt. Einerseits ist diese Zugehörigkeit durch die weitgehende Naturalisierung von Geschlecht „gesichert“ und wird nicht in Frage gestellt. Dadurch entlastet sie „von der Verantwortlichkeit eigener Wahl, ist eine *jederzeit* aktivierbare Ressource für Identifikation und Distinktion“ (Breidenstein/Kelle 1998, S. 268) (Herv. HF-W). Andererseits ist die Zugehörigkeit zur *sozialen* Gruppe der Gleichgeschlechtlichen durchaus nicht gesichert, sondern kann über Inklusions- und Exklusionsprozesse gesteuert werden. Dies geschieht über gender assessment und verweist damit auf die gesellschaftlich akzeptablen Spannbreiten für „angemessenes“ Verhalten.

8 Folgen für pädagogisches Handeln

Astrid Kaiser wirft dem sozialkonstruktivistischen Ansatz der Geschlechterforschung vor, ein Denkverbot hinsichtlich von Geschlechterdifferenzen zu errichten und damit keine Veränderungsmöglichkeiten zu sehen bzw. zu eröffnen:

„In der populären Rezeption sieht dies dann als Denkverbot so aus: ‚Weil die Kategorie Geschlecht ein Konstrukt ist, dürfen wir auch nicht von Differenzen reden, weil wir ansonsten selbst konstruieren.‘ Meine These dagegen lautet: Erkenntnistheoretisch und im Sinne eines dialektischen Entwicklungsbegriffs von Menschen ist das konstruktivistische Grundtheorem auf dieser allgemei-

nen Ebene eine außerordentlich fruchtbare Kategorie, aber nur begrenzt sozialisationstheoretisch und gar nicht gesellschaftstheoretisch“ (Kaiser 2000, S. 28).

Wie allerdings eine Kategorie als dialektischer Entwicklungsbegriff fruchtbar sein kann und zugleich Veränderungen nicht fassen kann, ist mir unverständlich.

Forschungspraktisch ist der sozialkonstruktivistische Ansatz sehr schwer umsetzbar, weil man sich immer auf einem schmalen Grat bewegt: Einerseits gelingt es, zu erkennen, wie Konstruktionsprozesse vonstatten gehen; andererseits gehen in diese Interpretationen immer zugleich die gesellschaftlichen Übereinkünfte der Genderzuschreibungen ein.

Für die pädagogische Arbeit eröffnet die Sichtweise des Doing gender sehr wohl Perspektiven für eine veränderte und verändernde Praxis. Corinna Voigt-Kehlenbeck sieht die „eigentliche Herausforderung an eine geschlechterreflektierende Pädagogik“ darin, den Prozess des doing gender als „Herstellung von Geschlechtsidentität“ zu begleiten. Dieser Prozess ist auf Grund der Widersprüchlichkeiten, die in der Bewältigung der Geschlechtszuschreibungen liegen, nicht nur konflikthaft für Kinder und Jugendliche, sondern er birgt zugleich Veränderungsmöglichkeiten des Geschlechterverhältnisses. Anstelle der bisherigen Sichtweise besonders der pädagogischen Mädchenarbeit – aber auch der Jungenarbeit –, die an den „besonderen Problemen und Unterstützungsbedürftigkeiten“ ansetzte, liegt die neue Perspektive in der Annahme, „dass die Herstellung von Geschlechtsidentitäten eine Bewältigung von widersprüchlichen Zuschreibungen und Zuordnungen qua Geschlecht erfordert“ (Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 251). Pädagogische Unterstützung bedeutet dann zunächst einmal, „dass prinzipiell jedes Angebot der Jugendhilfe geschlechterreflexiv begründet werden müsste“ (ebd.). Offenheit gegenüber den vielfältigen Formen von Jugendkulturen wird zu einer Grundvoraussetzung.

„Diese Kunst, die Konflikte und Probleme der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit den Zuschreibungen qua Geschlecht zu erkennen – und ihnen zugleich Raum für eigene Lösungsversuche zu gewähren – ist meines Erachtens die eigentliche Professionalisierungsherausforderung einer geschlechterreflektierenden Pädagogik“ (ebd., S. 252).

Anmerkungen

¹ „Sex is a determination made through the application of socially agreed upon biological criteria for classifying persons as females or males“ (West/Zimmerman 1991, S. 14).

² „Placement in a *sex category* is achieved through application of the sex criteria, but in everyday life, categorization is established and sustained by the socially required identificatory displays that proclaim one’s membership in one or the other category“ (ebd.) (Herv. HF-W).

³ „Gender, in the contrast, is the activity of managing situated conduct in light of normative conceptions of attitudes and activities appropriate for one’s sex category“ (ebd.) (Herv. HF-W).

Literatur

- BOURDIEU, Pierre: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt/M. 1997(a), 153-217. – BOURDIEU, Pierre: Männliche Herrschaft revisited. In: Feministische Studien, H. 2/15 (1997(b)), S. 88-99. – BREIDENSTEIN, Georg: Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 5/26 (1997), S. 337-351. – BREIDENSTEIN, Georg/Kelle, Helga: Jungen und Mädchen in Gruppen: die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede. In: Lenzen, Klaus-Dieter/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Gleichheit und Differenz. Bielefeld 1996, 52-63. – BREIDENSTEIN, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim 1998. – BREITENBACH, Eva: Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Opladen 2000. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: „Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die „institutionelle Reflexivität“ von Sitzordnungen“. In: Merckens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, Opladen 1/2001, 163-184. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/Gütting, Damaris/Ebsen, Silke: Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1/47 (2001), S. 67-79. – GARFINKEL, Harold: Studies in Ethnomethodology. New Jersey: Prentice Hall, 1967. – GOFFMAN, Erving: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/M. 1994. – GOFFMAN, Erving: Geschlecht und Werbung. Frankfurt/M. 1981. – HAGEMANN-WHITE, Carol: Thesen zur kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit. In: Schaeffer-Hegel, Barbara (Hrsg.): Mythos Frau. Berlin 1984. – HAGEMANN-WHITE, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich. Opladen 1985. – HAGEMANN-WHITE, Carol: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? In: Feministische Studien, H.2/11 (1993), S. 68-78. – HIRSCHAUER, Stefan: Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H.4/46 (1994), S. 668-692. – KAISER, Astrid: Konstruktivismus als hinreichende Theorie für veränderndes Handeln? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Genderstudien, H. 4/18 (2000), S. 20-30. – KAMPSHOFF, Marita: Doing gender and doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. In: Lemmermöhle u. a. 2000, S. 189-204. – KELLE, Helga: Mädchenkultur – Jungenkultur oder eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? In: Feministische Studien, H. 2/15 (1997), S. 131-142. – KELLE, Helga: Geschlechterterritorien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2/2 (1999(a)), S. 211-228. – KELLE, Helga: Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? In: Dausien, Bettina (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Opladen 1999(b), S. 304-324. – KESSLER, Suzanne J./McKenna, Wendy: Gender: An Ethnomethodological Approach. Chicago: University of Chicago Press, 1978. – KRAPPMANN, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Weinheim 1995. – LAQUEUR, Thomas: Auf den Leib geschrieben. Frankfurt/M. 1992. – LEMMERMÖHLE, Doris u. a. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Opladen 2000. – LINDEMANN, Gesa: Das paradoxe Geschlecht. Frankfurt/M. 1993. – MÜHLENACHS, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. München 1998. – PUNTSCH, Eberhard: Zitatenhandbuch. CD-Rom v. Rheinbaben & Busch Verlag München o. J. – RIJEDER, Katrin: XX gleich Frau, XY gleich Mann? Die Kategorie Geschlecht in der Entwicklung der Genetik. In: Ariadne, H. 41 (2002), S. 8-16. – ROBAK, Brigitte: Auf der Suche nach der weiblichen Facharbeit. Das Beispiel Schriftsetzerin. Kassel 1988. – ROSE, Lotte: Das Drama des begabten Mädchens. Weinheim 1991. – ROSE, Lotte/Scherr, Albert: Der Diskurs zur Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: deutsche jugend, H. 2/48 (2000), S. 65-74. – VILLA, Paula-Irene: Soziale Konstruktionen: Wie Geschlecht gemacht wird. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. Opladen 2001, S. 17-23. – VOIGT-KEHLENBECK, Corinna: ... und was heißt das für die Praxis? In: Fritzsche, Bettina u. a. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen 2001, S. 237-254. – WEBER, Martina: Vergeschlechtlichende Ethnisierung. Untersuchung herkunfts- und geschlechtsbezogener Zuschreibungen am Beispiel der Konstruktion des „türkischen Mädchens“ in der gymnasialen Oberstufe. Dissertation Universität Hamburg 2002. – WEST, Candace/Fenstermaker, Sarah: Doing Difference. In: Gender & Society, H. 1/9 (1995), S. 8-37. – WEST, Candace/Zimmerman, Don H.: Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Eds.): The Social Construction of Gender.

Newbury Park: Sage Publications, 1991, S. 13-37. – WETTERER, Angelika (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M. 1995.