Die (De-)Thematisierung von Geschlechterhierarchien im Verhältnis akademischer Sozialisationsprozesse und gesellschaftlicher Diskurse. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse studentischer Gruppendiskussionen[1]

Sabine Klinger

1 Einleitung

Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet die Frage nach den Thematisierungsweisen von Geschlecht und Geschlechterfragen bei Studierenden der Erziehungswissenschaft. Dabei geraten zum einen die akademische Sozialisation und zum anderen gesellschaftliche Transformationsprozesse und Diskurse in den Blick. Auch wenn davon auszugehen ist, dass das Studium für die Studierenden einen „konjunktiven Erfahrungsraum“[2] (Bohnsack 2006: 280f.; Mannheim 1980) darstellt, bleibt die Frage offen, inwieweit dieser den sozialisatorischen Horizont für das Reden über Geschlecht bildet und inwiefern er gleichzeitig von gesellschaftlichen Transformationen und Modernisierungsprozessen überlagert wird. Diese Überlegungen basieren auf einer empirischen Studie zu den Fragen, wie Studierende der Erziehungswissenschaft Geschlecht[3] thematisieren und wie diese Thematisierungen durch gemeinsame Erfahrungen im Studium und durch gesellschaftliche Geschlechterdiskurse geprägt sind.

Als Referenzrahmen für die Analyse der sprachlichen Artikulationen der Studierenden fungieren Überlegungen zu rhetorischen Modernisierungsprozessen (Wetterer 2003) und zu einem neuen neoliberalen Geschlechtervertrag (McRobbie 2010). Angelika Wetterer merkt hinsichtlich der Fragen nach der

1 Ich möchte den Herausgeber_innen recht herzlich für ihre produktiven Anregungen und Kommentare danken.

2 Konjunktive Erfahrungsräume entstehen in verschiedenen Dimensionen: zum einen in konkreten Gruppen, wie Peergroups von Jugendlichen oder Studierenden oder in Nachbarschaften; zum anderen gibt es aber auch in größeren organisationalen Kontexten wie beispielsweise in Bundeswehr, Kirche, Parteien, Sportvereinen oder Bildungsinstitutionen wie der Universität Dimensionen konjunktiver Erfahrung (vgl. Schäffer 2012: 142).

3 Die Verwendung des deutschsprachigen Begriffs *Geschlecht* soll an den ursprünglichen radikalen Impetus feministischer Gesellschaftskritik erinnern und gleichzeitig die Karriere des Begriffs *gender* vom kritischen Konzept zum *mainstreamlabel* hinterfragen (vgl. Knapp 2008: 301).

Modernisierung und der Relevanz des Geschlechterverhältnisses in der heutigen westlichen Gesellschaft an, dass die gegenwärtige Situation vor allem durch Widersprüche, Brüche und Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet sei (vgl. 2003: 288). Sie beschreibt ein Nebeneinander von Gleichheit und Ungleichheit und die Diskrepanz zwischen den Überzeugungen und dem Handeln der Individuen. Angela McRobbie (2010) konstatiert, dass junge Frauen heute mit „neuen Gender-Diskursen" konfrontiert seien und ihnen ein „neuer Geschlechtervertrag" angeboten werde.

Im Folgenden wird als Einstieg die im Zentrum stehende qualitativ-rekonstruktive Analyse studentischer Gruppendiskussionen dargestellt (Kapitel 2), auf deren Basis vier Thematisierungsweisen von Geschlecht und Geschlechterfragen (3.1 Numerische Feminisierung des Studiums, 3.2 Geschlecht als curriculares Querschnittsthema, 3.3 Geschlechtergerechte Sprache, 3.4 Gleichberechtigung und Emanzipation) rekonstruierbar sind. Hierbei wird die Frage diskutiert, inwiefern neben dem Studium auch gesellschaftliche Transformations- und Modernisierungsprozesse als wichtiger konjunktiver Erfahrungsraum fungieren. In der anschließenden Verknüpfung mit den theoretischen Referenzpunkten (Kapitel 4) lässt sich nachzeichnen, dass bei der studentischen Auseinandersetzung mit Geschlecht und Geschlechterfragen auf den von Angela McRobbie konstatierten „neuen Geschlechtervertrag" (2010) sowie die „rhetorische Modernisierung" (Wetterer 2003) Bezug genommen wird und diese als Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Auch wenn mit diesem Beitrag weder klassische Sozialisationsfragen, wie z.B. die Genese von Identität (Maihofer 2002), noch Fragen nach geschlechtsgebundener Sozialisation (Dausien 1996), fokussiert werden, ist es Ziel dieses Artikels, die Sozialisationsdebatte auf Basis der empirischen Befunde weiter anzuregen und die Frage zu diskutieren, welche Herausforderungen sich daraus für diese Debatte ergeben (Kapitel 5).

2 Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse studentischer Gruppendiskussionen

Das im Folgenden dargestellte empirische Material basiert auf vier Gruppendiskussionen, an denen sich 14 Studierende (zwei männlich, zwölf weiblich; sieben Bachelor- und sieben Diplomstudierende) aus zwei deutschsprachigen Universitäten beteiligt haben. Die Teilnahme von Bachelor- und Diplomstudierenden berücksichtigt den Wandel des europäischen und deutschen Hochschulsystems, das zum Zeitpunkt der Erhebung vom Bologna-Prozess und den damit verbundenen Veränderungen der universitären Hochschulausbildung auf das Bachelor-Master-System geprägt war. Die Teilnehmer_innen befanden

sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen zwischen dem zweiten und dreizehnten Semester ihres Studiums. Die Gruppenzusammenstellung erfolgte hinsichtlich des Studiengangs (Bachelor- bzw. Diplomstudiengang) homogen. An beiden Universitäten haben sich je eine geschlechterheterogene Gruppe und eine -homogene (Frauen-)Gruppe zusammengefunden. An jeder der Universitäten gibt es ein Zentrum für die Erforschung der Geschlechterverhältnisse und für feministische Wissenschaft, die entsprechende Studienprogramme offerieren (siehe Klinger 2014: 132). Da die Gruppendiskussionsteilnehmer_innen in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2009: 113) und die Gruppe der Studierenden der Erziehungswissenschaft repräsentieren, entspricht die Zusammensetzung der Gruppen dem Prinzip der „Realgruppen" (ebd.). Die vier Gruppendiskussionen wurden mit den Bezeichnungen ‚Holz', ‚Feuer', ‚Wasser', ‚Metall' versehen und nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2008: 134ff.) ausgewertet (siehe Klinger 2014: 157ff.).

Die dokumentarische Methode beruht auf den metatheoretischen Grundlagen der praxeologischen Wissenssoziologie und steht in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims. Das Interpretationsverfahren der dokumentarischen Methode ermöglicht nicht nur einen Zugang zu reflexiven und theoretischen Wissensbeständen, sondern auch zu einem impliziten, handlungsleitenden Wissen (vgl. Bohnsack 2008). Die Unterscheidung zwischen kommunikativem (oder immanentem) und konjunktivem (oder dokumentarischem) Sinngehalt ist hierbei zentral, da sie Zugang zu beiden Wissensebenen eröffnet (vgl. Kubisch 2008: 75). Während es sich beim kommunikativen Wissen um ein öffentliches und reflexiv zugängliches Wissen handelt, basiert das konjunktive Wissen auf der gemeinsam gelebten milieuspezifischen Praxis der Akteur_innen. Dort, wo Menschen eine bestimmte Sozialisationsgeschichte und Handlungspraxis teilen und sich unmittelbar verstehen, spricht Mannheim von „konjunktiven Erfahrungsräumen" (vgl. ebd.). Die konjunktiven Erfahrungen stellen ein verbindendes Element zwischen den einzelnen Personen dar, wodurch sich kollektive Erfahrungsaufschichtungen bilden (vgl. Schäffer 2012: 142). Aus Sicht der dokumentarischen Methode ist davon auszugehen, dass Individuen oder Gruppen immer an mehreren verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen teilhaben. Diese können beispielsweise geschlechts- oder generationsspezifisch geprägt sein und sich außerdem wechselseitig überlagern (vgl. Bohnsack 2001b; Kubisch 2005: 75). Gemeinsame Erfahrungen sind hier nicht auf das Kognitive zu reduzieren, sondern basieren auf dem gemeinsamen Handeln und Erleben der Personen. Diese gemeinsam erlebte und gelebte Handlungspraxis wird internalisiert und inkorporiert, „d.h. in das Wie, in den modus operandi der körperlichen und auch sprachlichen Praktiken eingeschrieben" (Bohnsack 2001a: 331).

Im Auswertungsprozess lassen sich auf Basis dieser methodologischen Überlegungen kollektive Orientierungen bzw. kollektives Wissen durch die

wechselseitige Bezugnahme der Teilnehmer_innen rekonstruieren. Das unmittelbare Verstehen innerhalb einer Gruppe wird möglich, indem sich gemeinsam geteiltes, atheoretisches Wissen in einem „konjunktiven Erfahrungsraum" (Bohnsack 2006: 280f.; Mannheim 1980) konstituiert. Dazu muss eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskussion gegeben sein und die Teilnehmer_innen müssen zumindest phasenweise ohne Eingriffe der Forscher_innen miteinander sprechen (können) (vgl. Bohnsack 2010: 106). Zudem gibt die Diskursorganisation (vgl. Przyborski 2004) Aufschluss darüber, ob und wie Studierende Geschlecht thematisieren (siehe Klinger 2014: 157ff.).

3 Thematisierungsweisen von Geschlecht und Geschlechterfragen

Im Folgenden werden unterschiedliche Thematisierungsweisen von Geschlecht anhand von vier Gruppendiskussionsauszügen dargestellt. Dabei handelt es sich nicht um die in der dokumentarischen Methode üblichen, abschließenden sinngenetischen bzw. soziogenetischen Typenbildungen, sondern um die interpretative Generierung von Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund kollektiver Erlebnisschichtung, welche zugleich die Voraussetzung und das Produkt einer gemeinsamen Praxis bildet (vgl. Bohnsack 2001b: 231ff.). Mit dem Begriff der Thematisierung knüpfe ich an dieser Stelle an die Überlegungen von Angelika Wetterer an (Wetterer 2002: 149). Bezugnehmend auf das Konzept des undoing gender unterscheidet sie aktive Strategien der ‚Neutralisierung' von der eher passiven ‚Nicht-Thematisierung' von Geschlecht. Bei letzterer bleibt die Hintergrunderwartung der Geschlechtsdarstellung latent, sie wird nicht problematisiert. Neutralisierung und Neutralisierungsstrategien beziehen sich hingegen erkennbar auf die Normalitätserwartung der Geschlechtszuordnung und versuchen, ihr mehr oder weniger aktiv und absichtsvoll entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

Diese Überlegungen von Angelika Wetterer decken sich zum Teil mit den Befunden der hier dargestellten Studie. Anhand der am empirischen Material vorgestellten Thematisierungsweisen wird zum einen deutlich, dass die Hintergrunderwartung der Geschlechtsdarstellung und -zuordnung zumeist latent bleibt und nicht zum Gegenstand der Diskussion gemacht wird. Zum anderen dokumentiert sich die Begrenztheit der akademischen Sozialisation und des konjunktiven Erfahrungsraumes des Studiums. Dieser wird von allen Gruppen als ‚numerisch feminisiert' wahrgenommen.

3.1 Numerische Feminisierung des Studiums

Die statistische Repräsentation von Frauen und Männern spielt in jeder der Gruppendiskussionen eine wichtige Rolle. Dabei werden kollektive Wissensbestände und gemeinsame Erfahrungsstrukturen zur Artikulation gebracht, die auf der Basis von existenziellen, erlebnismäßigen Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen gebildet werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 105). Diese Diskussion um die zahlenmäßige Repräsentanz der Geschlechter wirft die Frage nach der Feminisierungsthese[4] des Faches und des Studiums auf. In der Gruppe Holz, an der sich sechs Bachelorstudierende, fünf Frauen und ein Mann, beteiligten, wird die Überrepräsentation von Frauen hervorgehoben und das Studium der Erziehungswissenschaft als „typischer Frauenstudiengang" bezeichnet.

Tomke: […] es ist auffällig, dass wir einen unglaublichen Frauenüberschuss haben.
Mika: └Ja?
Tomke: In der Erziehungswissenschaft. Also wenn da mehr als drei Männer in einem Seminar sitzen, ist das schon eine @ordentliche@ Quote
Luan: └Findest du das auffällig?
Tomke: Ja.
Mika: Ja.
[…]:
Tomke: Also jetzt die Erziehungswissenschaftler, wenn man da mal guckt, ich meine aus dem Stegreif denke ich könnten wir alle mindestens drei vier fünf Professoren der Erziehungswissenschaften nennen, was verwundert, dass aber unter den Studenten, also in meinem Semester, mit mir angefangen da wüsste ich nicht wie viele Jungs da dabei waren. Da kenne ich mal vereinzelt welche aus höheren Semestern, aber auch nicht wirklich viele, also Erziehungswissenschaften,
Mika: └ Maximal fünf Prozent würde ich jetzt sagen aus dem Bauch.
Tomke: └ Erziehungswissenschaften sind ja eindeutig eher so ein typischer Frauenstudiengang.

(Gruppe Holz, Beginn: Zeile 937)[5]

Mit dem „unglaublichen Frauenüberschuss" betont Tomke die numerische Feminisierung des Faches. Dies elaboriert sie an dem Beispiel, dass Männer nicht typischerweise dieses Studium wählen, sondern eine Ausnahme darstellen. Um das Auffällige an der Geschlechterverteilung hervorzuheben, unterstreicht Tomke zudem das ungleiche Verhältnis von Professoren und den Studenten.

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

5 Die Transkription orientiert sich an den Regeln von Talk in Qualitative Social Research.

Indem sie ausführt, dass „wir alle“ mehrere Professoren nennen könnten, generalisiert sie ihre persönliche Erfahrung und verleiht ihr damit mehr Gewicht. Mika validiert Tomkes persönliche Einschätzung und Erfahrung. Indem Tomke Erziehungswissenschaft als „typische[n] Frauenstudiengang“ bezeichnet, bringt sie das Ungleichgewicht bei der Verteilung von Studentinnen und Studenten zum Ausdruck. Damit konkludiert sie gleichsam diese Passage. Hier dokumentiert sich, dass der Studiengang Erziehungswissenschaft als numerisch feminisiert erlebt wird. Die Feminisierungsthese, auf die hier Bezug genommen wird, umfasst drei Dimensionen (Francis/Skelton 2005): (1) eine numerische Feminisierung (d.h. ein erhöhter Frauenanteil), (2) eine kulturelle Feminisierung (d.h. als ‚weiblich‘ klassifizierte Fähigkeiten, Interessen und Verhaltensweisen werden in einer Fachkultur höher geschätzt und stärker gefördert) sowie (3) eine politische Feminisierung (d.h. feministische Positionen, Ansichten und Pädagogiken werden verbreitet) (vgl. Rieske 2011: 50). Auch wenn sich der höhere Frauenanteil in der Erfahrung der Studierenden als relevant erweist, bleibt hervorzuheben, dass gleichzeitig eine vertikale Segregation im Studium (Vergleich zwischen Anzahl der Studentinnen und Professorinnen) existiert und damit bestehende Geschlechterhierarchien trotz des Frauenüberschusses reproduziert und tradiert werden. Somit zeigt sich, dass ein rein numerischer Anteil an der Teilhabe keine automatische Veränderung gesellschaftlicher Strukturen mit sich bringt (vgl. Rieske 2011: 50ff.). Die Thematisierung der statistischen Repräsentation von Frauen und Männern im Studiengang und -fach und die numerische Feminisierung des Studiums basieren auf dem gemeinsamen Erleben der Teilnehmer_innen und bilden somit ihren Orientierungsrahmen. Im Gegensatz dazu stellt die Thematisierung von Geschlecht als Querschnittsthema im Curriculum kein verbindendes Element zwischen den einzelnen Personen dar, wie im Folgenden dargestellt wird.

3.2 Geschlecht und Geschlechterfragen als curriculares Querschnittsthema

In der Gruppe Holz wird von einer Teilnehmerin Kritik an den androzentrischen Inhalten einer Lehrveranstaltung geübt und bemängelt, dass geschlechterreflektierende Inhalte nicht als Querschnittsthema im Curriculum vertreten sind. Diese Kritik wird von ihren Kommiliton_innen nicht aufgegriffen und bleibt ein Einzelbeitrag und ein individuelles Thema. Ähnliches lässt sich in der Gruppe Wasser rekonstruieren: Hier beschreibt eine Teilnehmerin ihre anfängliche Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen. Sie führt aus: „[I]ch habe ein Seminar durch Zufall belegt, was mit Geschlecht und Erziehung war, […] und dann fand ich das eigentlich irgendwie spannend […]“ (Zeile 463). Für sie stellt das Studium demnach einen wichtigen Ort für die Auseinander-

setzung mit Geschlecht dar und sie greift auf ihre studiumsbezogenen Erfahrungen zurück. Bei diesen zwei Beispielen kommt es zu keiner wechselseitigen Bezugnahme der Gruppendiskussionsteilnehmer_innen, was darauf schließen lässt, dass es innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums des Studiums zu keinen gemeinsamen Erfahrungen gekommen ist und damit kein kollektives Wissen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 105) hinsichtlich der curricularen (Gruppe Wasser) bzw. kritischen (Gruppe Holz) Auseinandersetzung mit Geschlecht und Geschlechterfragen geteilt wird. Die Diskussionen sind keineswegs von feministischen Ansichten und Pädagogiken geprägt. Daher lässt sich in den Gruppendiskussionen die (gesellschafts-)kritische Auseinandersetzung mit Geschlecht und Geschlechterfragen nicht als kollektives Orientierungsmuster rekonstruieren, stattdessen ist der gemeinsame Erfahrungsraum vor allem von der numerischen Feminisierung geprägt. Aspekte der politischen Feminisierung dokumentieren sich nicht, wie in der nachstehenden Diskussionspassage zur geschlechtergerechten Sprache deutlich wird.

3.3 Geschlechtergerechte Sprache

Bei der Thematisierung der geschlechtergerechten Sprach- und Sprechpraxis der Studierenden dokumentiert sich keine gemeinsame Praxis, sondern vor allem kommunikativ-generalisierendes (theoretisches) Wissen. In zwei Gruppen (Metall und Wasser) wird geschlechtergerechte Sprache von den Gruppendiskussionsteilnehmer_innen initiativ angesprochen; bei den anderen beiden Gruppen wurde sie auf Nachfrage der Interviewerin diskutiert. In den Gruppen Metall und Wasser wird geschlechtergerechte Sprache als eine Form der Auseinandersetzung mit Geschlecht und Geschlechterfragen an der Universität und im Studium dargestellt. Diese Form der Thematisierung wird teils positiv bewertet und teils als nicht notwendig oder übertrieben bezeichnet. Mit Ausnahme der Gruppe Metall dominiert die Verwendung des generischen Maskulinums; geschlechtergerechte Paarbildungen oder andere Formen geschlechtergerechter Sprache sind die Ausnahme. Am Ende einer Passage zur Relevanz von geschlechtergerechter Sprache im Studium konkludiert eine Gruppendiskussionsteilnehmerin aus der Gruppe Holz (Zeilen: 1197–1201):

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

Luan hebt ihre Orientierung hervor, dass Frauen ‚heute' „in der privilegierten Situation" seien, „dass für uns schon einige weibliche Wesen was erreicht haben". ‚Früher' bildet hier den unausgesprochen negativen Orientierungshori-

zont. Darin wird die Vorstellung eines modernisierten Geschlechterverhältnisses als Orientierungsrahmen deutlich. Im „Unialltag“ habe Luan „nicht das Gefühl, ich [Luan] müsse jetzt unbedingt beweisen, dass Frauen und Männer und Schülerinnen und Schüler, oder so“ benachteiligt werden. In dieser Logik müssen Frauen im universitären Alltag, der als numerisch feminisiert wahrgenommen wird, nicht durch eine geschlechtergerechte Schreib- und Sprechpraxis hervorgehoben werden. Daher stellt das als numerisch feminisiert rekonstruierte Studium der Erziehungswissenschaft die im Hintergrund wirksame Argumentationsbasis bei der Diskussion zu geschlechtergerechter Sprache dar. Die Studierenden scheinen davon auszugehen, dass ein rein numerischer Vorsprung von Frauen ausreichend sei, um eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen zu initiieren, und dass sich die „Idee der Gleichheit‘‘ (Koppetsch/Burkart 1999: 193) und der Gleichberechtigung selbstwirksam erfülle. In Bezug auf Geschlecht und Geschlechterfragen findet durch diese Handlungspraxis eine erneute Neutralisierung und Verdeckung von sozialen Ungleichheiten und deren Wirkmechanismen statt.

Zu einem späteren Zeitpunkt greift Loris das Thema nochmals auf und erweitert die Diskussion zur geschlechtergerechten Sprache um die Variante des gender gaps. Dieser stellt für die Teilnehmer_innen jedoch kein geteiltes Wissen dar und kann somit auch nicht als kollektive Orientierung der Gruppe fungieren:

Loris:	Also so ‚Schüler‘, und dann Bindestrich unten, und dann ‚innen‘.
Luan:	└Ja?
???:	└Echt?
	Hab ich ja noch nie gesehen.
Luan:	└Ehrlich?
Tomke:	└Das hab ich auch noch nie gesehen.
Loris:	Weil, also ich hab gehört (lacht)
Luan:	└Warum?
Loris:	Dass es deshalb so ist dass alle, mit jetzt mit eingeschlossen sind, die nicht wissen, oder die
Luan:	└ Ob sie männlich oder weiblich sind.
Loris:	└ Ja genau,
Luan:	└ Alles klar.
Loris:	Damit die dann auch noch eingeschlossen sind (lacht).
Luan:	└ Das dritte Geschlecht.
Robyn:	Oh mein Gott das ist ja total korrekt.
Loris:	(lacht)
Tomke:	Vom Gender- zum Diversitymanagement
	((durch die Gruppe geht ein Raunen, und tiefes Ausatmen))
Luan:	Das finde ich dann anstrengend.
	(Gelächter)

(Gruppe Holz, Beginn: Zeile 1273)

Mit dem gender gap beschreibt Loris keine Handlungspraxis, sondern ein theoretisches Wissen. Aus den folgenden Nachfragen und Kommentaren: „Ja?"; „Echt? Hab ich ja noch nie gesehen"; „Ehrlich?" wird deutlich, dass Loris als Einzige diese Schreibweise kennt. Auf Luans Frage nach der Sinnhaftigkeit des gender gaps erläutert Loris, dass damit „alle […] eingeschlossen sind, die nicht wissen, oder die". Luan ergänzt Loris: „Ob sie männlich oder weiblich sind", Loris ratifiziert Luans Fertigstellung, und Luan gibt ihrerseits an, dass sie verstanden habe. Luan elaboriert noch weiter: „Damit die dann auch noch eingeschlossen sind (lacht)." Demnach gibt es laut Luan nicht nur Männer und Frauen, die ein- oder ausgeschlossen werden, sondern auch „das dritte Geschlecht". Die vage und zaghaft wirkende Formulierung „also ich habe gehört" verleiht der Aussage den Charakter eines Gerüchts und wirkt wie Halbwissen, zudem erscheint ihr Erklärungsversuch aufgrund ihres Lachens etwas unsicher bzw. verliert den Charakter der Ernsthaftigkeit. Loris bringt durch ihren Beitrag einen neuen Aspekt in die Diskussion ein, nämlich dass es mehr als zwei Geschlechter und Geschlechtsidentitäten gebe und auch diese durch die Sprache ein- bzw. ausgeschlossen werden könnten. Dies stellt für die Gruppendiskussionsteilnehmer_innen jedoch kein geteiltes Wissen und somit auch keine kollektive Orientierung dar, wie sich an den Reaktionen von Robyn, Tomke und Luan erkennen lässt.

In Robyns Beitrag („Oh mein Gott, das ist ja total korrekt") steckt eine implizite Ablehnung. „Das" kann sich zum einen auf den gender gap beziehen, aber zum anderen auch auf die Auseinandersetzung mit einem „dritte[n] Geschlecht". Tomke fasst leise zusammen: „Vom Gender- zum Diversitymanagement", also von Gender, der Zweigeschlechtlichkeit, zur Vielfalt. Die Ablehnung dieser Orientierung wird auch durch ein „Raunen" hörbar, das durch die Gruppe geht. Abschließend konkludiert Luan: „Das finde ich dann anstrengend." Robyns Einwürfe bringen ihre Ablehnung hinsichtlich einer Diskussion zu Geschlechterfragen zum Ausdruck und zudem werden die geschlechtergerechte Sprache und ihre Schreibweisen als mühevoll degradiert und als von außen herangetragene Reglements zurückgewiesen. Die kritische Auseinandersetzung mit der Zweigeschlechtlichkeit und der Möglichkeit weiterer Geschlechtsidentitäten wird als ‚zu anstrengend' empfunden. Hier lässt sich rekonstruieren, dass die Gruppe die Verwendung des gender gaps und der geschlechtergerechten Sprache als kollektive Orientierung ablehnt.

Interessant ist an dieser Stelle, dass „das dritte Geschlecht" bzw. die Möglichkeit, dass es Personen gibt, die nicht wissen (wollen), „ob sie männlich oder weiblich sind", nicht diskutiert wird. Dies verweist darauf, dass das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit und seine symbolische Ordnung hier als fundamentale Orientierungs- und Ordnungsrahmen gelten (Micus-Loos 2013: 180). Gleichzeitig wird auf eine (kritische) Auseinandersetzung mit der geschlechtlichen Norm der Zweigeschlechtlichkeit und der Heteronor-

mativität verzichtet[6]. Auch Geschlechterhierarchien und -differenzen und deren kulturelle sowie soziale Machtwirkungen werden erneut nicht reflektiert, es wird Stillschweigen darüber bewahrt (siehe Wetterer 2002: 290). Hingegen wird die Orientierung an Gleichberechtigung und Emanzipation ausdrücklich verbalisiert, was auch in der nächsten Passage der Gruppe Feuer zu beobachten ist.

3.4 Gleichberechtigung und Emanzipation

Der folgende Auszug aus der Gruppe Feuer, die sich aus zwei Bachelorstudentinnen zusammensetzt, zeigt durch die verbalen Beteuerungen von Gleichberechtigung und Emanzipation eine Thematisierungsweise von Geschlecht, die frei von jeglicher feministischer Kritik ist. Im nachstehenden Auszug wird deutlich, dass die Erfolge des Feminismus zwar anerkannt werden und zu einem Teil des Alltagsverständnisses geworden sind, zugleich wird die Hervorhebung von Geschlechterfragen aber abgelehnt:

Alex:	Also ich vermute das auch, also dass da von uns, also in unserem Alter niemand das für wirklich so bedeutend hält; also es gibt sicherlich welche, aber dass es eher die die Minderheit ist, die sich dafür einsetzen würden. […] Es ist uns eigentlich klar, warum das ist, aber im Prinzip ist uns auch schon klar, das haben wir schon hinter uns, das Thema. Müssen wir das jetzt noch mal diskutieren und noch mal feststellen. […] Also es ist so (wäre) schon was Banales wo man denkt: Das nervt jetzt langsam mal. So. Also so kommt es mir jetzt gerade vor.
Nikita:	Ja ich hab immer das Gefühl, dass es von denen, die das so fordern, im Prinzip auch so ein Punkt @Emanzipation ist@, dass (noch) die Frau genannt werden muss, unbedingt die weibliche Form, aber wie gesagt, für mich spielt das irgendwie keine Rolle, […]
Alex:	Also mir würde das auch so gehen, wenn ich in so einer Arbeit irgendwas von Therapeuten und Pädagogen lese, dass mir aus meiner Alltagserfahrung klar ist, da gibt es männliche und weibliche, […] [und] es steht ja letztlich doch allen offen.
Nikita:	Ja

(Gruppe Feuer, Beginn Zeile: 529)

Alex validiert die Orientierung, dass geschlechtergerechte Sprache nicht wichtig sei, und grenzt ihren Geltungsbereich auf eine bestimmte Altersgruppe bzw. Generation ein. Mit dem Verweis auf das „Alter" wird implizit auf einen Generationenwechsel hingedeutet. Die Ausführungen zur Sprache sind in einem

6 Dies steht im Gegensatz zur aktuellen Diskussion der Geschlechterforschung, welche *queer*-theoretische Perspektiven in den Blick nimmt. Es werden Machtmechanismen untersucht, die Identitäten zuordnen, anordnen und kontrollieren, und Prozesse der Identifizierung als fragwürdige Voraussetzungen von Identität verstanden (vgl. Castro Varela 2011).

vergleichenden Bedeutungsrahmen eingebettet, der die ‚heute' erreichte Gleichberechtigung („das haben wir schon hinter uns das Thema") der ‚früheren' Benachteiligung von Frauen gegenüberstellt. Für eine ‚jüngere' Generation, zu der sich auch die Teilnehmer_innen zählen, sei die geschlechtergerechte Sprache nicht relevant, nur „die Minderheit" setze sich dafür ein. Die Gleichberechtigung und Emanzipation gilt – zumindest in der Arbeitswelt – als erreicht, und deshalb erscheint die kontinuierliche Forderung danach als „banal" und als etwas, das „jetzt langsam mal nervt". Die Studentinnen machen deutlich, dass sie sich bereits emanzipiert und gleichberechtigt fühlen. Und mit der Argumentationsfigur, sich vom generischen Maskulinum angesprochen zu fühlen, validieren sie die Emanzipation und Gleichberechtigung von Frauen. Es kommt zu einer verbalen Beteuerung von Gleichheit und Gleichberechtigung. Indem die Teilnehmer_innen das generische Maskulinum als ‚richtige und normale' Sprache darstellen, betonen sie, dass die geschlechtergerechte Sprache eine formale Anforderung sei, die es in einem bestimmten universitär-akademischen Rahmen zu erfüllen gelte.

Für Alex und Nikita sind Emanzipation und Gleichberechtigung heute bereits erreicht, weshalb sie dieses Thema für die jüngere (Frauen-)Generation als abgeschlossen betrachten. Die erreichte Gleichberechtigung identifizieren Nikita und Alex in der scheinbar freien Teilhabe beider Geschlechter am Arbeitsmarkt, dieser „steht ja letztlich doch allen offen". In dieser Betrachtungsweise scheinen Probleme, Benachteiligung und hinderliche gesellschaftliche Strukturen nicht der Rede wert, wodurch es zu einer Individualisierung von Gelingen und Scheitern kommt. Mit dem Vergleich der aktuellen Situation mit ‚früher' versuchen die Student_innen aller Gruppendiskussionen deutlich zu machen, dass sich Frauen heute emanzipiert und gleichberechtigt fühlen und Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichberechtigung zentrale Bestandteile des Alltagswissens junger Frauen sind. In Abgrenzung zu „früher" wird betont, dass heutzutage Frauen und Männern alle Wege offen stünden. Mit dieser Argumentationsfigur kommt es zwar zu einer Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen, durch den historischen Vergleich implizieren die Studierenden jedoch, dass sich bereits Veränderungen vollzogen haben und daher heute kritische Auseinandersetzungen und Reflexionen nicht mehr notwendig seien. In der Diskussion kommt es zu einer Vermischung von (a) ‚Alltagswissen' oder vortheoretischem Wissen, das sich (implizit) an Vorstellungen bzw. an inkorporiertem Wissen von Geschlechterdifferenz und -hierarchie orientiert, und (b) einer (explizit gemachten) Vorstellung von Toleranz, Egalität und Individualität, die sich an einem kommunikativen (öffentlichen) Wissen(-sdiskurs) orientiert (vgl. Klinger 2014: 267).

Sabine Klinger

4 Die (De-)Thematisierung von Geschlechterhierarchien im Kontext der rhetorischen Modernisierung und des neuen Geschlechtervertrags

Neben der von Angelika Wetterer angeführten Nicht-Thematisierung und Neutralisierung von Geschlechterdarstellungen (Wetterer 2002: 149) lässt sich für die studentische Auseinandersetzung mit Geschlecht ein weiteres Phänomen beschreiben, das hier als (De-)Thematisierung bezeichnet wird. Damit wird darauf verwiesen, dass bei der Thematisierung von Geschlechterfragen gleichzeitig eine reflexive Auseinandersetzung mit Geschlechterhierarchien und -ordnungen nicht stattfindet. Bei der (De-)Thematisierung wird keine feministische Gesellschaftskritik artikuliert und somit auf kritische Reflexionen verzichtet. Auf diese Weise werden geschlechtsbezogene Ungleichheit, Hierarchie und Benachteiligung verdeckt (vgl. Bitzan 2002: 30).

Diese Form der (De-)Thematisierung ist zum einen Ausdruck davon, dass die Thematisierung von Geschlechterhierarchien und der feministische Impetus keinen Orientierungsrahmen für Studierende darstellen. Vielmehr wird die Orientierung an einer „Art rhetorische[r] Gleichheit" (McRobbie 2010: 18) bei gleichzeitiger Reproduktion hierarchischer Geschlechterverhältnisse (Koppetsch/Burkhart 1999) erkennbar. Gesellschaftliche Transformationsprozesse wie die Entöffentlichung geschlechtshierarchischer Widersprüche und Individualisierung gesellschaftlicher Konflikte, die ihre Lösung zu einer Privataufgabe machen (vgl. Bitzan 2000: 340), bilden die Grundlage für dieses kommunikativ-generalisierte Wissen. Daraus folgend kann zum anderen davon ausgegangen werden, dass die (De-)Thematisierung ein Resultat von konkurrierenden und sich überlagernden Erfahrungsräumen ist, an denen die Studierenden teilhaben. Meine These lautet deshalb, dass konjunktive Erfahrungen, basierend auf aktuellen gesellschaftlichen Diskursen – z.B. durch die Zurschaustellungen des Nicht-mehr-nötig-Habens bzw. des ‚Zu-weit-Gehens' feministischer Politik oder durch einen medialen Diskurs, in dem Jungen als Bildungsverlierer darstellt werden (vgl. Fegter 2012), – eine kritisch-reflexive studentische Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen erschweren, weshalb es zur Praxis der (De-)Thematisierung von Geschlechterhierarchien kommt. Zur Explikation dieses nicht studiumsbezogenen Erfahrungsraums, der vor allem von gesellschaftlichen Diskursen geprägt ist, werden im Anschluss die Überlegungen von Angelika Wetterer zur „rhetorischen Modernisierung" (2003) und der von Angela McRobbie postulierte „neue Geschlechtervertrag" (2010) aufgegriffen. Dabei wird deutlich, wie sich die Studierenden zu verschiedenen Aspekten dieser Gesellschaftsdiagnosen verhalten und dass ihre sprachliche Praxis nicht auf eine gemeinsam erlebte und gelebte Handlungspraxis innerhalb ihres Studiums verweist.

Angelika Wetterer beschreibt mit dem Begriff der „rhetorischen Modernisierung" eine Neuerung, „die sich im Diskurs und der Sprache, kaum jedoch in der Praxis zeigt" (Wetterer 2006: 12). Dieser Widerspruch wird von den Individuen mit der De-Thematisierung der Ungleichheit aufgelöst, welche dadurch jedoch nicht aus der Welt geschafft, sondern vielmehr vor Kritik geschützt wird. Die hierarchische Struktur der Geschlechterunterscheidung wird aus dem individuellen Erfahrungs- und Sprachrepertoire ausgeschlossen und damit unsichtbar gemacht (vgl. Wetterer 2003: 290). In Anlehnung an Cornelia Koppetsch und Günter Burkart (1999) nennt Angelika Wetterer die Mechanismen, auf die dabei zurückgegriffen wird, die „Logik der Diskurse" (ebd.: 298). Dabei wird die Ungleichheit als „Folge einer freien und bewusst getroffenen Wahl" (ebd.) verstanden, für welche die Akteur_innen selbst verantwortlich seien; strukturell angelegte Probleme werden so personalisiert und individualisiert. Die paradoxe Situation besteht somit darin, dass, während in der Diskurslogik eine Gleichheitsrhetorik vorherrscht, in der Praxis soziale Ungleichheiten fortbestehen können. Angelika Wetterer spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Gleichberechtigung als „Regulativ des Redens" fungiert (Wetterer 2013: 247).

Um die Frage der Thematisierung von Geschlecht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu diskutieren, werden auch die Überlegungen von Angela McRobbie herangezogen. Sie konstatiert in ihrer Studie „Top Girls – Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes" (2010), dass gegenwärtig jungen und gut ausgebildeten Frauen aus westlichen Ländern von Seiten neoliberaler Regierungsformen und Popkulturen ein „neuer Geschlechtervertrag" (McRobbie 2010: 57) und „eine Art rhetorische Gleichheit" (ebd.: 18) angeboten würden. Ihnen wird ‚offeriert', an der Öffentlichkeit teilzuhaben, am Arbeitsmarkt erfolgreich zu partizipieren, sich weiterzubilden, selbstbestimmt einen oder auch keinen Kinderwunsch zu artikulieren und genug Geld zu verdienen, um an einer an Konsum orientierten Gesellschaft teilzuhaben (vgl. ebd.: 37). Die damit (performativ) hervorgebrachten Frauen(bilder) zeigen die erreichten Erfolge in der Gleichstellung der Geschlechter und legen nahe, dass feministische Interventionen und Kritik an (patriarchalen) Herrschaftsverhältnissen nicht mehr notwendig seien (vgl. Klinger 2014: 323). Im Gegenzug zur öffentlichen Sichtbarkeit wird von Frauen allerdings (implizit) erwartet, auf feministische Politik und Positionen zu verzichten (vgl. McRobbie 2010: 37). Angela McRobbie konstatiert eine Zurschaustellung des Nicht-mehr-nötig-Habens oder gar des Schädlich-Seins bzw. des Zu-weit-Gehens feministischer Politik. Zwar werden in dieser Vorgehensweise die Erfolge des Feminismus anerkannt – dies ist auch ein zentraler Unterschied zu traditionellen Backlash-Debatten –, doch feministische Gesellschaftskritik wird als unzeitgemäß abgetan. Den Verzicht auf feministische Inhalte und Forderungen nennt Angela McRobbie in Anlehnung an Stuart Hall „Politik der Desartikulation" (ebd.: 47ff.). Diese Überlegungen verbinden sich

mit den von Susanne Maurer „Verheißungen des Neoliberalismus“ (Maurer 2006: 241) genannten Strukturen. Sie thematisieren das Aufgreifen und die Funktionalisierung emanzipatorischer, feministischer Anliegen, die diese auf die Frage nach Erwerbstätigkeit und Wettbewerbsfähigkeit reduzieren: So sind die hohen Erfolgsquoten bei der Erlangung von Qualifikationen zum Maßstab der bisher erreichten Gleichberechtigung geworden (vgl. McRobbie 2010: 113).

In den vier geführten Gruppendiskussionen mit Studierenden der Erziehungswissenschaft basieren die sprachlichen Praktiken der Studierenden vor allem auf einem konjunktiven Erfahrungsraum, der vom gegenwärtigen Zeitgeist, den gesellschaftspolitischen Situationen und Diskursen geprägt ist. Dieser scheint den studiumsbezogenen und wissenschaftlichen Erfahrungsraum, in dem die akademische Sozialisation erfolgt, zu überlagern und zu dominieren. Um weiterführend der Frage nach der (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterhierarchien vor dem Hintergrund sich transformierender sozialer Bedingungen und neuer neoliberaler Diskurse und Strukturen auf den Grund gehen zu können, ist es zielführend, die bisherigen Überlegungen durch eine sozialisationstheoretische Perspektive zu ergänzen. Gleichzeitig werden dadurch die Sozialisationsdebatten um eine stärkere Gewichtung gesellschaftlicher Diskurse und Transformationsprozesse erweitert.

5 Gesellschaftliche Diskurse und ihre Bedeutung für die Sozialisationsdebatte

Bereits Anfang der 1970er Jahre bildeten sozialisationstheoretische Überlegungen den politisch-programmatischen Rahmen, um Frauen- und Geschlechterfragen kritisch zu diskutieren. Hieraus entwickelte sich auf Basis empirischer und theoretischer Differenzierung das Konzept der geschlechtsbezogenen Sozialisation, das in weiterer Folge breit diskutiert und rezipiert wurde (vgl. Dausien 2006: 22f.). Dies differenzierte zwischen ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ mit dem Ziel, die Polarisierung der Geschlechter abzubauen. Gleichzeitig entstand die Kritik, dieser Ansatz würde die unterschiedliche Bewertung der Geschlechter intensivieren und reproduzieren, statt diese aufzulösen (vgl. Breitenbach/Hagemann-White 1994: 256). Bettina Dausien fasst die Kritik an der geschlechtsbezogenen Sozialisation mit folgenden drei Punkten zusammen: (1) das Problem der Re-Naturalisierung und Reifizierung auf methodologischer Ebene, (2) die theoretische Konstruktion und Überfokussierung der Geschlechterdifferenz und (3) die Annahme einer eindeutigen, stabilen geschlechtlichen Identität (vgl. Dausien 2006: 25).

Auch wenn die Kritik an der geschlechtsbezogenen Sozialisation mit theoretischen Perspektiven wie der Intersektionalität oder der Interdependenz sowie den Queer Studies – zumindest teilweise – entkräftet wird, gerät eine andere zentrale Problemstellung (fast) völlig aus dem Blick (vgl. Maihofer 2002: 15). Laut Andrea Maihofer werde folgende wichtige subjektorientierte Frage entweder gar nicht mehr oder nur mehr in sehr reduzierter Form gestellt: Wie wird in „diesen konkreten Gesellschaftsverhältnissen unter Bedingungen eines hegemonialen Diskurses qualitativer, heterosexueller Geschlechterdifferenz aus einem kleinen Wesen eine erwachsene ‚Frau' (und) oder ein erwachsener ‚Mann' […] und wie […] modifiziert [sich] dies im Laufe des Lebens" (2002: 16). Diese Frage nach dem „Subjekt und seiner Geschichte" (Dausien 2006: 17), also nach dem ‚Gewordensein' von Geschlecht, hat die Art und Weise im Blick, wie in dieser Gesellschaft Individuen – die sich als Frau oder Mann ‚geworden' und ‚seiend' empfinden – existieren, sich verändern, handeln und denken (vgl. Maihofer 1995: 108).

Vor diesem Hintergrund wird für die Sozialisationsdebatte vor allem die Frage nach der Formation der Subjekte durch gesellschaftliche Diskurse relevant. Somit eröffnet sich auch die Perspektive auf das Zusammenwirken unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskurse, mittels derer zentrale gesellschaftliche Normen transportiert werden und an denen sich die Individuen in ihren Lebens- und Existenzweisen orientieren bzw. orientieren müssen. Auch die oben dargestellten empirischen Befunde verdeutlichen, dass die Berücksichtigung der Diskurslogiken sowie miteinander konkurrierende und sich überlagernde konjunktive und kommunikative Erfahrungsräume eine wichtige Rolle spielen, um die Bedingungen der Möglichkeiten von Subjektbildung genauer in den Blick zu nehmen.

Insbesondere weil die soziokulturellen und diskursiven Rahmungen von Sozialisation bislang wenig Beachtung fanden (Götsch 2014: 45), plädiere ich dafür, dass die Analyse der gesellschaftlichen Diskurse und deren Einfluss auf Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsprozesse für die Sozialisationsfragen stärkere Berücksichtigung finden. Für eine kritisch reformulierte (geschlechtsbezogene) erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung bedeutet dies, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurse und gesellschaftlichen Transformationsprozesse stärker in der theoretischen Konzeption wie auch der empirischen Forschung aufzugreifen. Dies bedenkend, kann in Zeiten neoliberaler Vereinnahmungen und Verkürzungen auch die Frage nach dem sozialisatorischen Horizont der (De-)Thematisierung von Geschlecht neu verhandelt werden.

Literatur

Bilden, Helga / Dausien, Bettina (Hrsg.) (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, S. 163–178.

Bitzan, Maria (2002): Sozialpolitische Ver- und Entdeckungen. Geschlechterkonflikte und Soziale Arbeit. In: WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 84 (22), S. 27–42.

Bohnsack, Ralf (2001a): Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Hohengehren: Schneider, S. 326–345.

Bohnsack, Ralf (2001b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 225–252.

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

Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage, Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich.

Breitenbach, Eva / Hagemann-White, Carol (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechterdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: Beutler, Kurt (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1994. Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 249–264.

Castro Varela, Maria do Mar (2011): Queer. In: Ehlert, Gudrun / Funk, Heide / Stecklina, Gerd (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim / München: Juventa, S. 340–342.

Dausien, Bettina (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga / Dausien, Barbara (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. A.a.O., S. 17–44.

Fegter, Susanne (2012): „Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?“ Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer. In: Chwalek, Doro Thea / Diaz, Miguel / Fegter, Susanne / Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 34–48.

Francis, Becky / Skelton, Christine (2005): Reassessing Gender and Achievement. Questioning contemporary key debates. London: Routledge.

Götsch, Monika (2014): Sozialisation heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich Press.

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

Knapp, Gudrun-Axeli (2008): Achsen der Differenz. Aspekte und Perspektiven feministischer Grundlagenkritik. In: Wilz, Sylvia (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS, S. 291–322.

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

Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: VS.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Maurer, Susanne (2006): Gouvernementalität ‚von unten her' denken. Soziale Arbeit und soziale Bewegungen als (kollektive) Akteure ‚beweglicher Ordnungen'. In: Maurer, Susanne / Weber, Susanne (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233–252.

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt a. M.: Ulrike Helmer.

Maihofer, Andrea (2002): Geschlecht und Sozialisation. Eine Problemskizze. In: Erwägen Wissen Ethik, 13, 1, S. 13–26.

McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. In: Hark, Sabine / Villa, Paula Irena (Hrsg.): Geschlecht und Gesellschaft, Band 44. Wiesbaden: VS.

Micus-Loos, Christiane (2013): Herausforderungen genderbezogener Sozialer Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick / Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich, S. 179–199.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS.

Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. München: Oldenbourg.

Rieske, Thomas (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW. www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf. [Zugriff: 12.05.2014].

Schäffer, Burkhard (2012): Erziehungswissenschaftliche Medienforschung – Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. In: Ackermann, Friedhelm / Ley, Thomas / Machold, Claudia / Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–156.

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

Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli / Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 286–319.

Wetterer, Angelika (2006): Ordentlich in Unordnung? Widersprüche im sozialen Wandel der Geschlechterverhältnisse. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 31 (4), S. 5–22.

Wetterer, Angelika (2013): Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik. Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und die Reproduktion männlicher Herrschaft. In: Appelt, Erna / Aulenbacher, Brigitte / Wetterer, Angelika (Hrsg.): Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 246–266.