

**(De)Thematisierung von Geschlechtlichkeit
in der beruflichen Sozialisation**

-

**eine kritische Diskursanalyse am Beispiel der
Lehramtsstudierenden
der Leibniz Universität Hannover**

von der Philosophischen Fakultät

der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

von Jennifer Seifert

geboren am 07.04.1987

2020

Referentin: Prof. Dr. Steffi Robak

Ko-Referent: Dr. Stefan Wolf

Tag der Promotion: 19.08.2020

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	V
Abstract.....	1
1. Einleitung.....	2
1.1 Forschungsgegenstand und Fragestellung.....	9
1.2 Erkenntnisinteresse der Arbeit.....	14
1.3 Theoretischer Zugang der Arbeit.....	14
1.4 Abgrenzung des Vorhabens.....	18
1.5 Methodischer Rahmen und Aufbau der Arbeit.....	19
2. Theoretisches Fundament.....	22
2.1 Diskurs und Wissen.....	24
2.1.1 Kritische Diskursanalyse.....	35
2.2 Geschlecht und Ethnizität als intersektionelles Phänomen.....	42
2.2.1 Das Paradigma Intersektionalität.....	42
2.2.2 Warum intersektionell?.....	45
2.2.3 Abgrenzung Heterogenität, Diversität, Intersektionalität.....	47
2.2.4 Gender, Class, Race?.....	49
2.3 Zusammenfassung der theoretischen Vorannahmen.....	55
3. Methodisches Vorgehen.....	56
3.1 Kritische Diskursanalyse als ‘offener Werkzeugkasten’?.....	56
3.2 Untersuchungsgegenstand und Feld.....	62
3.3 Materialgrundlage und Sammlung.....	63
3.3.1 Bildungspolitische Fragmente.....	66

3.3.2	Universitäre Fragmente	67
3.3.3	Fachwissenschaftliche Fragmente.....	67
3.4	Leitfadenentwicklung.....	68
3.4.1	Leitfaden	74
4.	Strukturanalyse.....	75
4.1	Bildungspolitische Fragmente.....	80
4.2	Universitäre Fragmente.....	104
4.3	Vorlesungsverzeichnis/Veranstaltungen.....	113
4.4	Fachwissenschaftliche Fragmente.....	123
4.5	Studierende.....	135
4.6	Zwischenzusammenfassung der Ergebnisse der Strukturanalyse	151
5.	Feinanalyse.....	161
5.1	Bildungspolitik.....	163
5.1.1	Fragment B124 Entschließung.....	164
5.1.2	Fragment B125 „Änderungsantrag“.....	167
5.2	Universität.....	172
5.2.1	Fragment U104 Grundsätze Diversity Management.....	173
5.2.2	Fragment U10003 „Gender und naturwissenschaftlicher Unterricht“	177
5.3	Fachwissenschaft.....	180
5.3.1	Fragment W229 „Gender-Mainstreaming in Deutschland“	181
5.3.2	Fragment W218 „Teaching Gender?“.....	185
5.4	Interviews.....	189
5.4.1	Fragment I04	190
5.4.2	Fragment I07	196
5.4.3	Fragment I10	202
5.5	Zwischenzusammenfassung der Ergebnisse der Feinanalyse	209

5.5.1 Jungen und Mädchen.....	209
5.5.2 Reife und Sexualität	210
5.5.3 Herkunft und Milieu.....	212
5.5.4 Ich und Die.....	213
5.5.5 Leistung.....	214
5.5.6 Legitimierung und Nützlichkeit	216
6. Ergebnisse	223
6.1 Allgemeine Strukturierung des Diskurses.....	225
6.1.1 Gender – ein Nischendiskurs?!	225
6.1.2 Soziale Orte und verbundene Positionen – der Geist der Einrichtung?	227
6.1.3 Strukturelle Ambivalenz – Uneinigkeit vor Ort.....	228
6.1.4 Schule und Lehramtsausbildung als empfundenes Spannungsfeld.....	231
6.1.5 (Un-)Gleichzeitigkeiten – Progression und Bewahren	232
6.2 Kollektivsymboliken	234
6.2.1 Formale Legitimierung.....	234
6.2.2 rechtmäßige Ausgabe	235
6.3.3 Leistung.....	235
6.4.4 Sex und Gender	236
6.3 Diskursive Praktiken der Studierenden.....	237
6.3.1 Die Strategie Jungen und Mädchen.....	239
6.3.2 Die Strategie Reife und Sexualität	240
6.3.3 Die Strategie Herkunft und Milieu.....	241
6.3.4 Die Strategie Ich und Die.....	242
6.3.5 Die Strategie Leistung.....	243
6.3.6 Die Strategie der Legitimierung und Nützlichkeit.....	245
7. Schlussbetrachtung.....	247

7.1 (Un)beantwortete Fragen.....	254
7.2 Legitimation des Sagbaren – was gesagt werden kann.....	256
7.3 Wahrheitsfindung im Diskurs – überholt?.....	259
7.4 Spannungsfeld Gender – zwischen Redramatisierung und Dethematisierung....	262
Literaturverzeichnis.....	VII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Diskurse	8
Abbildung 2 Feld	10
Abbildung 3 Duale Theoriebildung	15
Abbildung 4 Aufbau Themen.....	20
Abbildung 5 Vorgehen Materialsammlung.....	22
Abbildung 6 Theoretisches Fundament	23
Abbildung 7 (wie 1) Diskurse	26
Abbildung 8 Umsetzung kategorialer Anpassung.....	55
Abbildung 9 Aufbau der Analyse	58
Abbildung 10 (wie 2) Feld	66
Abbildung 11 Diskurspraktiken	71
Abbildung 12 biographische Daten.....	72
Abbildung 13 Vorgehen Strukturanalyse.....	75
Abbildung 14 (wie 2)Feld	76
Abbildung 15 Wortwolke Bildungspolitik.....	80
Abbildung 16 Ränder – Bildungspolitik I.....	88
Abbildung 17 Ränder – Bildungspolitik II	102
Abbildung 18 Wortwolke Universität.....	104
Abbildung 19 Ränder – Universität I.....	109
Abbildung 20 Ränder – Universität II.....	112
Abbildung 21 Wortwolke Sommersemester	114
Abbildung 22 Wortwolke Wintersemester.....	115
Abbildung 23 Auswertung Lehrveranstaltungen	116
Abbildung 24 Ränder – Vorlesungsverzeichnisse I.....	120
Abbildung 25 Ränder – Vorlesungsverzeichnisse II.....	121
Abbildung 26 Wortwolke Fachwissenschaft	123
Abbildung 27 Ränder – Fachwissenschaft I	127
Abbildung 28 Ränder – Fachwissenschaft II	129
Abbildung 29 Ränder – Studierende I.....	136
Abbildung 30 Bildungshintergrund der Eltern.....	137
Abbildung 31 Ränder – Studierende II	143

Abbildung 32 Vorgehen Feinanalyse.....	161
Abbildung 33 Vorgehen Ergebnisse	223
Abbildung 34 (wie 7) Aufbau Analyse	224
Abbildung 35 vergleichende Gegenüberstellung der häufigsten Begriffe.....	233

Abstract

Schlagwörter: Gender Diskursanalyse Lehramtsstudium

Die Welt um uns herum ist gefüllt mit Wissen, Wahrheiten und Regeln, Konventionen. Um zu analysieren wie diese entstehen, muss Wissen, müssen Wahrheiten, ihre Regelhaftigkeiten und Muster über den Verlauf und in ihrer Zeit betrachtet werden. Foucault beschrieb den Begriff Diskurs als Verständnis von Wirklichkeit, welches durch Sprache durchscheint. (vgl. Foucault 1981:74) Die Aufgabe der Analyse besteht somit darin, sie nicht mehr als bloße Ansammlung von Zeichen zu verstehen, sondern als Praktiken. Diskurse bestehen aus Zeichen und Sprache, aber sie sind zugleich mehr als Sprache und Zeichen. Dieses *mehr* gilt es zu beschreiben und zu analysieren. (vgl. ebd.)

Unsere Handlungen folgen dabei dieser Struktur von Diskurspraktiken und verdinglichen damit ein bis zu diesem Zeitpunkt nicht von außen wahrnehmbare Wissen. Und so wie auch Sozialisation kein völlig individualisierter Prozess ist, folgt auch Wissen einer gesellschaftlichen Legitimierung und (Re-)Produktion im Diskurs. Es durch Lebensumwelt und Milieus vorstrukturiert und geordnet. Lehrerinnen und Lehrer fungieren so in ihrer beruflichen Rolle als Multiplikator*innen dieses legitimen Wissens. Bereits 1977 beschrieb Foucault das sogenannte Geschlechterdispositiv (vgl. Foucault 1977) und damit Diskurspraktiken um Geschlecht und Gender im Speziellen, wie sie unsere Gesellschaft ordnen und in die Subjekte als Praktik eingehen.

Das vorliegende Dissertationsvorhaben widmet sich nun diesen speziellen Diskurspraktiken und ihren Regelhaftigkeiten um Gender und Geschlecht. Es verbindet dazu einen intersektionellen Blickwinkel mit kritischer Diskursanalyse um Einblicke in die im Hinblick auf gender beruflich relevanten Diskursformationen in Universität, Bildungspolitik und Fachwissenschaft zu gewinnen und zu erheben wie sich Studierende als Diskursakteur*innen¹ in ihrer beruflichen Sozialisation zum herrschenden Diskurs und seinen Strömungen verhalten und so ihre eigenen Positionen hinsichtlich Gender ausbilden.

¹ Innerhalb des vorliegenden Vorhabens wird üblicherweise die Genderform des Sternchens* verwendet. Ist dies nicht der Fall, erfolgt dies mit besonderer, machtbezogener Emphase auf das verwendete Genderkonstrukt. So verweist *Lehrerinnen und Lehrer* auf die gesellschaftlich hergestellte Zweiteilung und Lesart der Lehrkräfte in binäre Genderkategorien.

1. Einleitung

Die wahrgenommene oder tatsächliche Bevorzugung oder Benachteiligung von Jungen und Mädchen im Schulunterricht ist wissenschaftlich bereits seit den 1950er Jahren Thema in Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaften. Auch in die Lehrer*innenbildung sind von den Vor- und Nachteilen der Koedukation bis zur heutigen Beschäftigung mit Gender etliche Konzepte eingeflossen. Gender, zunächst die bestehende soziale Rolle von Geschlechtlichkeit beschreibend (vgl. hierzu Oakley 1972), etablierte sich im Forschungskontext als die Überzeugung, dass Geschlecht im allgemeinen, also sex (das biologische Geschlecht) wie auch Gender immer durch soziale, kulturelle und politische aber auch biologische Komponenten geprägt werden (vgl. hierzu auch Becker-Schmidt/Knapp 2000). Diese können sich über den Lauf der Zeit jedoch in nicht unerheblichem Maße ändern. So waren Frauen lange von einer Hochschulbildung ausgeschlossen, was unter anderem mit der angeblich geringeren Leistungsfähigkeit des weiblichen Gehirns² legitimiert wurde. Heute würden solche Argumentationen wohl weniger Beachtung finden und Frauen steht der Hochschulzugang offen. (Becker-Schmidt/Knapp 2000). Heutzutage finden sich dagegen auch in den Standards der Kultusministerkonferenz (kurz: KMK) für Lehrer*innenbildung Heterogenität und Vielfalt als Schwerpunkte (vgl. KMK 2015).

Diese Sensibilität für Gender in Schule wurzelt in der feministischen Bewegung und war stets durch die Beweggründe und Entwicklungen des Feminismus geprägt. Löw schreibt dazu, dass „der Beginn der Frauenforschung und der feministischen Erziehungswissenschaft wie der feministischen Soziologie eng mit Zielen der neuen Frauenbewegung verknüpft [ist]“ (Löw 2001: 111).

² Dies folgte der Annahme, dass Frauen keine ausreichende Gehirnkapazität hätten, weil ihr Gehirn kleiner sei. (Weitere Informationen liefert die Publikation „Störgröße „F““ (Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität 2010)

Der Diskurs der feministischen Schulforschung beginnt laut Krüger jedoch später als die Diskurse der 1950er Jahre. Krüger teilt diesen Diskurs in drei Phasen ein:

- Die frühe feministische Schulforschung in den 1980er-Jahren, welche zunächst vor allem die Nachteile von Frauen und Mädchen im Bildungssystem untersuchte.
- Die 1990er-Jahre, in denen die Gleichwertigkeit in der Differenz für die gendersensible Schulpädagogik gefordert wurde. Ende der 1990er-Jahre wurde der Differenzansatz durch den Dekonstruktionsansatz abgelöst.
- Und als letzte Phase die Jahre seit 2000. Hier wurden Fragen der Bildungsbenachteiligung von Jungen, der Einfluss von Lehrer*innen auf die Reproduktion von Geschlechterdifferenzen und intersektionelle Ansätze verfolgt.

(vgl. Krüger 2011: 31)

Eisenbraun schreibt: „Durch mangelndes Genderbewusstsein werden bestehende gesellschaftliche Strukturen reproduziert, anstatt sie zu verändern.“ (Eisenbraun 2014: 7) Genderbewusstsein verweist zum einen auf das Wissen um die Konstruktion von sozialen Geschlechterrollen, ihrer Prägung durch soziale, politische und kulturelle Gegebenheiten ihrer Zeit. Andererseits auf den Umgang mit diesem Wissen. Allein das Wissen um gesellschaftlich verankerte Rollen erlaubt noch keinen pädagogischen Umgang mit diesem. Zudem ist in der Erwünschtheit der sozialen Rollen auch eine mögliche und vielfach faktische Ungleichverteilung gesellschaftlicher Ressourcen angelegt. Eine gendersensible Pädagogik ist demnach, so Budde und Blasse, „nicht lediglich auf professionelles pädagogisches Handeln orientiert, sondern fokussiert auch auf den Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit.“ (Budde/Blasse: 2014: 13) Eine differenzsensible Pädagogik wie Budde und Blasse sie fordern, bedarf jedoch einer ebensolchen Lehramtsausbildung.

In den letzten Jahren seien innerhalb der Differenzlinie Gender auch Erfolge zu beobachten gewesen, wobei Budde und Blasse hierbei anzweifeln, „ob eine solche Entdramatisierung realen Transformationen geschuldet ist oder vielmehr eher eine rhetorische Anpassungsleistung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären darstellt.“ (Budde/Blasse: 2014: 15) In diesem Satz wird bereits deutlich, dass Sprache nicht unbedingt Wirklichkeit eins zu eins abbildet. In diesem Fall zeigt sich jedoch, dass die Personen die sprachlichen Regelungen verstanden haben – also was gesagt werden

sollte und was nicht. Dies bedeutet nicht, dass die dahinterstehende Überzeugung gleich der verwendeten Sprache ist. Sie geben jedoch ebenso zu bedenken, dass es sich bei diesen Erfolgen auch um eine rein rhetorische Anpassungsleistung handeln könnte. (vgl. ebd.) Diehm und Messerschmidt merken allerdings an, dass eine „erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit thematischen Zusammenhängen der sozialen Kategorien Migration, Ethnizität und Geschlecht [...] seit längerem kaum noch“ stattfindende. (Diehm, Messerschmidt 2013:11) Neben jenen punktuellen Erfolgen warnt Rendtorff vor einer vermeintlich fortschrittlichen Haltung, „die (vermeintliche) Verschiedenheit zwischen Mädchen und Jungen aufzugreifen, zu verstärken und zum pädagogischen Einsatz zu machen – etwa durch unterschiedliche Aufsatzthemen, Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblätter oder geschlechtergetrennte Arbeitsbücher für Mädchen und Jungen, wie sie häufig im Unterricht auftauchen.“ (Rendtorff 2015: 147) Dies berge die Gefahr, „die Tatsache zu verharmlosen, dass es hochwirksame Geschlechterstereotype gibt, [...] [und] auch deren strukturelle[n] und individuelle[n] Auswirkungen.“ (Rendtorff 2015a: 35)

Die logische Folge solcher geschlechtergetrennten Aktivitäten und Medienbeiträge sei „eine Wiederkehr und Re-Dramatisierung von zweigeschlechtlichen Klassifikationsgesten im öffentlichen Diskurs. Dies unterstütze pädagogische Konzepte, welche Geschlechterunterschiede betonen und auch herbeireden.

“Die Wirkung, die solche Artikel und Äußerungen haben, können wir uns als eine Art stiller Gewöhnung vorstellen: Wir gewöhnen uns daran, dass Jungen und Mädchen (wieder) als Wesen unterschiedlicher Art dargestellt werden, dass (wieder) in diesem Stil auf der Basis von Gentlemen-Agreements verächtlich über Frauen gespottet wird, wir gewöhnen uns daran, dass nachweislich falsche Angaben als wahr ausgegeben werden, und wir bemerken nicht, welche Folgen dies auch für das professionsbezogene Handeln hat.“ (Rendtorff 2015a: 41)

Unter Beachtung dieses Trends, welcher sich auch in den populärwissenschaftlichen Medien finden lässt (vgl. hierzu Rendtorff 2015a: 39f.), ist eine gendersensible Pädagogik ebenso wie eine genderreflexive Ausbildung der Lehramtsstudierenden unabdingbar, falls eine Rückkehr zu dem angesprochenen Differenzansatz nicht wünschenswert erscheint. Im Laufe dieser Arbeit wird sich zeigen, dass diese Position durchaus im

herrschenden Diskurs eingenommen und vertreten wird. Dabei lautet Rendtorff folgend die Frage nicht, ob Geschlecht überhaupt zum expliziten Gegenstand der Lehrer*innenbildung werden sollte, sondern nur wie dies erfolgen kann und soll. Als Voraussetzungen nennt sie unter anderem das „Geschlechterwissen der jeweiligen Lehrkraft, ihre Bewusstheit und ihre pädagogische Phantasie, die Problematik der Geschlechterverhältnisse auf die eine oder andere Weise in den Unterricht einzubringen und damit zum Gegenstand der Reflexion für die Schüler*innen zu machen.“ (Rendtorff 2015a: 44)

Wie Grünewald-Huber ausführt, bestehe heute „weitgehend ein Konsens darüber, dass genderkompetente Lehrpersonen ihre Schüler*innen und Schüler gezielter und umfassender fördern können als Lehrpersonen ohne entsprechende Fähigkeiten.“ (Grünewald-Huber 2014: 191; vgl. auch Kaschuba 2014: 193) Auch Budde, Scholand und Faulstich-Wieland kommen in ihrer Studie zur geschlechtergerechten Schule zu dem Schluss, dass ein appellativer Charakter von Gender (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 273) allgemein zu einer Einengung der Handlungsoptionen der Schüler*innen und Schüler führe. (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 279)

Der skizzierten Bedeutung von gendersensiblen Handeln im Schulunterricht folgt demnach auch und vor allem die Forderung nach einer dementsprechenden Ausbildung von Lehrkräften.

Das Wissen um die soziale Konstruktion von Rollenerwartungen verknüpft mit dem Wissen und den Werkzeugen um den pädagogischen Umgang stellt eine wichtige Ressource für angehende Lehrkräfte dar. Die Herleitung zeigt allerdings auch, dass eine entsprechende Haltung weder in den Publikationen 2008, noch in den Publikationen 2014 grundsätzlich als vorausgesetzt gelten durfte, weshalb die Forderung weiterhin als zu bearbeitendes Desiderat adressiert wurde. Untersuchungen im Bereich der Schule sind deshalb für dieses Vorhaben von besonderem Interesse, weil die gefundenen Verhältnisse in Schulen und bei Lehrkräften Aufschluss darüber geben, was sich ändern muss, wenn eine andere Schule gewünscht wird.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer universitären Ausbildung Lehrtätigkeiten im Rahmen des Referendariats übernehmen, waren und sind sie bereits Teil von unzähligen Interaktionen in Hinblick auf Gender. Die Erwartung an die soziale Rolle von Männlichkeit und Weiblichkeit hatte demnach bereits vielfach Gelegenheit, geübt, getestet und verinnerlicht zu werden. Diese Erfahrungen, seien sie durch Sozialisation oder bereits früher in Form der Erziehung entstanden, prägen auch das Verhalten gegenüber Schüler*innen. Der kulturell geprägte Umgang mit Geschlecht wird dabei häufig nicht explizit reflektiert. Selbst in kulturell relativ homogenen imaginierten Räumen gesellschaftlichen Handelns steht häufig nur die Reflexion des Geschlechts oder der Geschlechterrolle selbst, nicht jedoch die kulturelle Prägung dieser Geschlechterrolle im Fokus. (vgl. stellvertretend Walgenbach 2007)

Hinzu kommt, dass aller Wahrnehmung, so objektiv sie auch scheinen mag, Prozesse der Sozialisation und Erziehung zugrunde liegen, welche unsere Wahrnehmung prägen, unsere Sicht auf die Welt strukturieren und sie so zwangsläufig subjektivieren – also zu individuellen Perspektiven werden lassen. Unsere Handlungen folgen dieser Struktur und verdinglichen damit das bis zu diesem Zeitpunkt nicht von außen wahrnehmbare Wissen. So, wie auch Sozialisation kein völlig individualisierter Prozess ist, folgt auch das Wissen, welches wir besitzen und für objektiv erachten, das wir spüren und erfahren, einer gesellschaftlichen Legitimation. Es wird strukturiert und durch die Lebensumwelt wie beispielsweise das Herkunftsmilieu vorstrukturiert und geordnet. Wissen ist daher auch stets von Ort und Zeit abhängig, in der es entsteht und in der es reproduziert wird. Lehrerinnen und Lehrer fungieren so in ihrer Rolle als Lehrpersonen als Multiplikator*innen dieses legitimen Wissens um Gender.

Diese und andere Diskursstrategien, also Handlungssets, mit denen Akteur*innen im Diskurs agieren, sind in ihrer Regelhaftigkeit oftmals durch Veröffentlichungen und andere Fragmente der wissenschaftlichen Untersuchung direkt zugänglich. Geschuldet der Vielfalt der verhandelten Themen in der Lehramtsausbildung benötigt es für das vorliegende Vorhaben eine kategoriale Eingrenzung der betrachteten Fragmente. Das vorliegende Dissertationsvorhaben verbindet nun das Paradigma der Intersektionalität mit der Methode der kritischen Diskursanalyse, um Einblicke in die beruflich relevanten Diskursformationen zu erhalten. Dabei wird erhoben, wie Studierende sich als

Diskursakteur*innen im universitären Abschnitt ihrer beruflichen Sozialisation zum herrschenden Diskurs verhalten und so ihre eigenen Positionen hinsichtlich Gender ausbilden. Dabei stellt Intersektionalität die deduktiven Kategorien zur Verfügung, welche sich mittels des induktiven Verfahrens der kritischen Diskursanalyse im Material abbilden lassen. Dieser doppelte Zugang der Theoriebildung erlaubt eine Eingrenzung des Feldes und der Materialsammlung. Der explorative Charakter dieses Forschungsvorhabens soll neben den Erkenntnissen über die Diskurskonstellationen im Feld ebenso einen Beitrag zur theoretisch-methodischen Weiterentwicklung der angewandten Verfahren leisten. Die übergeordnete Frage, der sich dabei gewidmet werden soll, ist die um die *Diskurskonstellationen von Gender in der universitären Lehramtsausbildung*. Gender bezieht sich dabei auf die zugeschriebene soziale Rolle, auch als soziales Geschlecht bezeichnet. (vgl. hierzu Oakley 1972) Gender wird von den beteiligten Personen durch Interaktion jeden Tag neu hergestellt.

Dies geschieht im Schulalltag im Interaktionskontext nicht nur auf Augenhöhe. Vielmehr ist eine Machtkomponente zu beobachten, die dazu führt, dass Lehrer*innen diese Konstellationen in weitaus größerem Maß beeinflussen als Schüler*innen. Diese Machtungleichheiten sind im Lehrkraft-Schüler*in-Verhältnis strukturell angelegt und notwendig für gelingenden Unterricht. Um also mit beispielsweise stereotypen Rollenbildern (nicht nur) im Kontext von Gender adäquat umgehen zu können, ist eine bewusste Ausführung der Lehrkraftsrolle vonnöten. Daher ist es im Kontext einer Verbesserung und Erweiterung der Lehramtsausbildung sinnvoll, diese Positionierungen bezüglich Geschlecht und Gender innerhalb des Diskurses bei Lehramtsstudierenden zu erfragen und bereits vor einer Lehrtätigkeit zu einer Erhöhung der Gendersensibilität durch entsprechende Maßnahmen beizutragen.

Um Rückschlüsse auf die Sinnhaftigkeit und auch Güte universitärer Bildung im Bereich der Gendersensibilität begutachten zu können, braucht es über diese Forschungen im konkreten Schulkontext hinaus Untersuchungen, die vor dem Startpunkt der eigentlichen Lehrtätigkeit angesiedelt sind. Mit welchen Überzeugungen gehen Studierende aus der Universität in den Vorbereitungsdienst? Durch die Beantwortung dieser Frage wird im Rahmen dieser Arbeit gezeigt, wie Lehramtsstudierende Geschlecht als Diskurs wahrnehmen und sich in diesem positionieren.

Diese Positionierungen geben Aufschluss darüber, welches Bild von Gender im Zusammenhang mit weiteren Differenzlinien wie Ethnizität, sozialem Status oder zugeschriebener Be_hinderung³ bei den Studierenden vorherrscht.

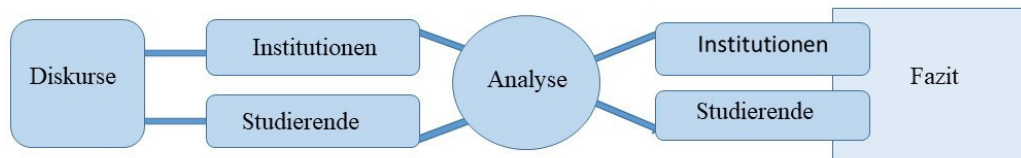


Abbildung 1 Diskurse

Im Fokus dieser Untersuchung steht also der *Diskurs um das Geschlechterdispositiv in dem Feld der Lehrer*innenbildung*. Dispositive beschreibt hier ein Set von Vorentscheidungen, von Handlungssets und Praktiken. Insbesondere die Sichtweisen und Positionierungen der Lehramtsstudierenden selbst fehlen bisher im Verhältnis zum herrschenden Diskurs sowie den gegebenen Institutionen. Wie die obige Grafik zeigt, setzt das vorliegende Vorhaben hier an und setzt die Vorstellungen der Lehramtsstudierenden im Prozess der universitären Ausbildung ins Verhältnis zum vorliegenden Diskurs in Universität, Bildungspolitik und Fachwissenschaft. Der Feldzuschnitt beschränkt sich demnach auf die Lehramtsstudierenden der Leibniz Universität Hannover und den derzeit angebotenen Lehramtsstudiengängen Sonderpädagogik, gymnasiales Lehramt und Berufsschullehramt. Zugehörig zu diesem Feldzuschnitt ergibt sich die Betrachtung der niedersächsischen Landespolitik sowie die Betrachtung der Situation an der Leibniz Universität Hannover. Fachwissenschaftlich erfolgt der Feldzuschnitt größer und kategoriengeleitet bis zur theoretischen Sättigung mittels einer systematischen Literaturrecherche. Auf der Ebene der Studierenden liegt der Fokus auf der Erzählung von Gender/Geschlecht durch Lehramtsstudierende der Leibniz Universität Hannover.

³ ‘Be_hinderung’ soll durch den Unterstrich besonderes Augenmerk auf die soziale Konstruktion von Be_hinderung richten. Durch Unterbrechen des Leseflusses und damit der Trennung zwischen Be und hindern soll außerdem auf die aktive strukturelle Komponente der Diskriminierung betont werden. Man ist nicht be_hindert, man wird be_hindert.

Um die Positionierung der Studierenden bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität zum herrschenden Diskurs umfassend untersuchen zu können, werden ergänzende Interviews die Materialgrundlage als Ad-hoc-Reproduktion des Diskurses erweitern.

1.1 Forschungsgegenstand und Fragestellung

Geschlecht wird, wie bereits skizziert, von den beteiligten Personen durch Interaktion in sogenannten „performativen Akten“ (vgl. hierzu Butler 1990: 198ff.) jeden Tag in der Schule neu hergestellt. Jedoch ist es mitnichten so, dass Geschlecht nur im Interaktionskontext konstituiert und äußerer Einwirkung nicht zugänglich ist. Hier ist eine Machtkomponente zu beobachten, welche es erlaubt, dass durch Lehrer*innen diese Konstellationen in weitaus größerem Maße beeinflusst werden kann als durch Schüler*innen. Das Erfragen der Einstellungen bezüglich Geschlecht und Gender bei Lehramtsstudierenden erscheint daher bereits vor einer Lehrtätigkeit sinnvoll, um zu einer Erhöhung der Gendersensibilität durch entsprechende Maßnahmen beizutragen. Wie Lehramtsstudierende Geschlecht als Diskurs wahrnehmen und sich in diesem positionieren, vielleicht sogar aktiv gestalten, ist Bestandteil der vorliegenden Analyse. Diese Positionierungen und Diskursstrategien werden Aufschluss darüber erlauben, welche Geschlechterbilder im Zusammenhang mit weiteren Differenzlinien bei den Studierenden vorherrschen und wie eine erhöhte Diversitätssensibilität in Hinblick auf Gender in der Lehramtsausbildung implementiert werden kann.

Das Geschlechterdispositiv ist in Schulen und der Ausbildung von Lehrer*innen Bestandteil täglicher Auseinandersetzung. Entwickelt aus der feministischen Schulforschung fand das Dispositiv und somit der Diskurs um eine gendersensible Lehramtsausbildung seinen Weg bis in die Curricula der einzelnen Bundesländer. Doch eine reine Aufnahme in ein Curriculum stellt keinen pädagogischen oder aktivistischen Erfolg per se dar. Besonders deutlich wurde dies am Beispiel des veränderten Lehrplans zu Sexualaufklärung⁴ in Nordrhein-Westfalen, aber auch Niedersachsen.

⁴ Eine ausführliche Betrachtung für Niedersachsen erfolgt im Kapitel der Strukturanalyse.

In diesen Fällen wurde weniger der Inhalt des Lehrplans diskutiert als vielmehr eine Vielzahl entgegengesetzter Diskursrichtungen in den Medien präsentiert.⁵

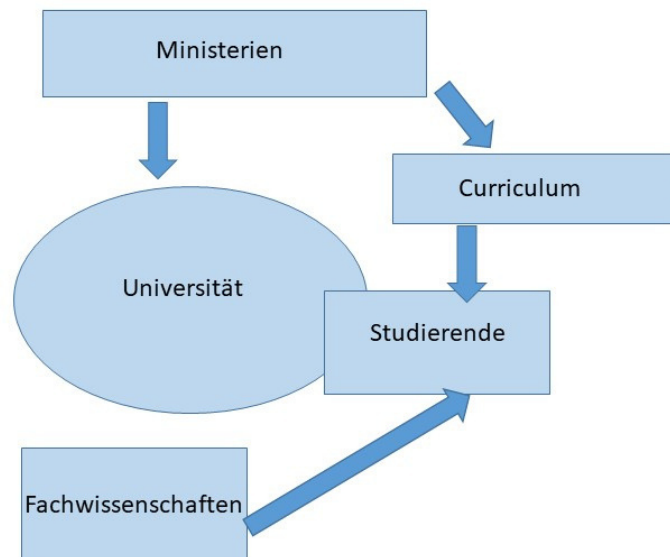


Abbildung 2 Feld

Zudem ist weder eine eindeutige Richtung im hochschulpolitischen Diskurs erkennbar, noch im bildungspolitischen Diskurs. Insbesondere die Sichtweisen und Positionierungen der Lehramtsstudierenden selbst fehlen, wie bereits skizziert, bisher im Verhältnis zum herrschenden Diskurs. Hier setzt das vorliegende Vorhaben an und setzt die Vorstellungen der Lehramtsstudierenden im Prozess der universitären Ausbildung ins Verhältnis zum vorliegenden Diskurs in Universität, Bildungspolitik und Fachwissenschaft. Um die Positionierung der Studierenden der Lehramtsstudiengänge bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität zum herrschenden Diskurs umfassend untersuchen zu können, ergänzen ihre Sichtweisen in Form von Interviews die Materialgrundlage. Diese Interviews dienen der Ad-hoc-Reproduktion des Diskurses. Dabei erfolgt die Rekonstruktion durch die von den Studierenden in Interviews geformten Sagbarkeitsfelder. Sagbarkeitsfelder beschreiben hierbei die Möglichkeiten des Sagbaren ohne gesellschaftliche Konsequenzen. (vgl. hierzu Jäger 2000)

⁵ Siehe hierzu beispielhaft die Ausführungen bezüglich Familienschutz e.V. in den Kapiteln Struktur- und Feinanalyse.

Eine genauere Einführung in Sagbarkeitsfelder und ihre diskurstheoretische Bedeutung erfolgt im theoretischen Teil dieses Vorhabens. Diese sollen in diesem Forschungsvorhaben in ihrer Beziehung zum herrschenden Diskurs analysiert werden. Im Folgenden soll der Untersuchungsgegenstand auch anhand der Materialgrundlage weiter geschärft und expliziert werden. Fragen nach der Reflexion der Positionierung innerhalb der beruflichen Sozialisation der Studierenden sowie deren intersektionelle Grundlage sollen hier noch nicht verortet werden. Vielmehr erfolgt durch die nachfolgende Strukturanalyse eine Abbildung des Diskurses. Von weiterem Interesse hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes sind Normalisierungsprozesse innerhalb der Gruppe der Studierenden. Es wird nicht möglich sein, im Rahmen dieses Vorhabens ein komplettes Abbild der beruflichen Sozialisation im Bereich Gender zu schaffen. Dies liegt bereits in der Tatsache begründet, dass die berufliche Sozialisation von Lehramtsstudierenden zwei wesentliche und voneinander getrennte Abschnitte aufweist: Studium und Referendariat. Studierende sind dennoch als besondere Diskursakteur*innen zu betrachten. Denn als zukünftige Multiplikator*innen des Diskurses kommt ihnen langfristig eine besondere Bedeutung im Prozess der Diskursentwicklung zu.

Lehrer*innen, die ihre Ausbildung an der Universität beendet haben und innerhalb des Referendariats Lehrtätigkeit übernehmen, waren also bereits Teil von unzähligen alltäglichen Interaktionen mit Mitstudierenden, Dozierenden und teils Schüler*innen. Dieser Erfahrungsschatz wirkt dabei prägend auf das Verhalten gegenüber Schüler*innen, ungeachtet, ob diese Erfahrungen durch berufliche Sozialisation oder bereits früher in Form der Erziehung entstanden. Der kulturell oder auch herkunftsgeprägte Umgang mit dem eigenen Geschlecht wird dabei häufig nicht reflektiert. Selbst innerhalb einer Gesellschaft steht häufig nur die Reflexion des Geschlechtes oder der Geschlechterrolle selbst, also einer Differenzlinie, nicht jedoch die intersektionell-bedingte Prägung dieser Geschlechterrolle im Fokus. (vgl. exemplarisch Diehm/Messerschmidt 2013 sowie Terkessidis 2002) Über die Beschäftigung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, auch im Hinblick auf die kulturelle Prägung, soll üblicherweise eine Sensibilisierung für dieses Thema erreicht werden. Diese kann, zusammengenommen mit einer Erhöhung des deklarativen Wissens zu diesem Thema, zu einer Steigerung der Handlungsfähigkeit im Klassenraum führen.

Dies wurde beispielsweise in der ersten Förderphase des Projekts Leibniz – Prinzip der Maßnahme 2 umgesetzt.⁶

Dazu stellt sich zunächst die Frage, wie der Diskurs um Gender innerhalb der Lehramtsausbildung des Landes Niedersachsen speziell an der Leibniz Universität Hannover strukturiert und verankert ist. Welche Regelhaftigkeiten lassen sich zeigen? Neben diesem relativ weiten Blick über die Konstellation der Diskursakteure und Institutionen ist ebenso zu fragen, wie sich Studierende der Lehramtsstudiengänge bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität zu eben jenem herrschenden Diskurs positionieren.

Das vorliegende Vorhaben verbindet demnach **zwei Ebenen** in der Forschungsperspektive. Zum einen **die strukturelle Ebene des Diskurses** um Gender in der Lehramtsausbildung. Zum anderen die **Subjektperspektive der Studierenden als besondere Diskursakteur*innen**. Die strukturelle Konstellation des Diskurses ist unter anderem ablesbar an Institutionalisierungen, Wortführenden und Kollektivsymboliken.

Der Blick auf Landesebene ist daher nicht zu weit gewählt, sondern nötig weit, um das strukturierende Potential der beteiligten Institutionen ausreichend differenziert darzustellen und in ihrer Wirkmächtigkeit zu beachten. Die Position der Studierenden ist hierbei ebenfalls doppelt angelegt. Studierende sind Teil des Diskurses als Akteur*innen und gleichzeitig Ziel einer Ausbildung, die sie in einem anderen Feld als Multiplikator*innen legitimen Wissens wirken lässt.

Studierende positionieren sich innerhalb ihres Studiums und damit ihrer beruflichen Sozialisation zum herrschenden Diskurs in der Lehramtsausbildung. Des Weiteren ist hierbei von erheblicher Relevanz, ob sich eine Reflexion dieser Positionierung zeigen lässt. Wird diese Position jeweils bewusst eingenommen oder ist sie mehr eine strukturell bedingte Notwendigkeit? Dies wird sich nicht auf alle Personen gleichermaßen anwenden lassen. Herkunft und die dadurch bedingte unterschiedliche Sozialisation in den Milieus

⁶ Eine Projektbeschreibung kann unter <https://www.lehrerbildung.uni-hannover.de/de/lse/projekte/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projekt-leibniz-prinzip/> eingesehen werden.

prägen Haltungen, Geschmack und Entscheidungsheuristiken. Wird diese Positionierung in Hinblick auf ethnische oder milieubedingte Prägung hin reflektiert?

Im Zusammenhang mit der folgenden Interaktion mit Schüler*innen ist zu fragen, ob die Positionierung im Diskurs Auswirkungen auf die Lesarten von Geschlechtlichkeit bezüglich eben jener hat. Wie wirken sich diese Überzeugungen intersektionell auf die angenommene Geschlechtsidentität von Schüler*innen aus? Werden diese Lesarten reflektiert?

Die vorliegende Arbeit soll sich demnach folgenden Fragen widmen:

- Welche Regelmäßigkeiten und Strukturen lassen sich im Diskurs um Gender in der Lehramtsausbildung finden?
- Welche Akteur*innen, Institutionen und Zusammenschlüsse sind diskursrelevant?
- Welche Diskursstränge und Diskurspositionen prägen den herrschenden Diskurs?
- Wie verhalten sich Studierende der Lehramtsstudiengänge bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität zum herrschenden Diskurs?
- Wird diese Positionierung reflektiert?
- Wird diese Konstruktion in Hinblick auf ethnische oder milieubedingte Prägung hin reflektiert?
- Wie zeigen sich diese Konstruktionen und Überzeugungen intersektionell in Hinblick auf die angenommene Geschlechtsidentität von Schüler*innen?
- Werden diese Lesarten reflektiert?

1.2 Erkenntnisinteresse der Arbeit

Die bereits gemachten Erfahrungen im Bereich Geschlecht/Gender, seien sie durch Sozialisation oder bereits früher in Form der Erziehung entstanden, prägen das Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern. Dazu prägen Sozialisation und Erziehung unsere Wahrnehmung und Sicht auf die Welt. Handlungen folgen dieser Struktur und verdinglichen damit das bis zu diesem Zeitpunkt nicht von außen wahrnehmbare Wissen. Sozialisation wie auch Wissen stellt kein objektives Erleben dar. Was für objektiv erachtet wird, was wir spüren und erfahren, ist Teil einer gesellschaftlichen Legitimation.

Lehrkräfte sind dabei Multiplikator*innen legitimen Wissens. Durch die Verbindung eines intersektionellen Blickwinkels mit der Methodik und zugrundeliegenden Theorie der kritischen Diskursanalyse erlaubt das vorliegende Dissertationsvorhaben Einblicke in die im Hinblick auf Gender beruflich relevanten Diskursformationen. So erfolgt eine explorative Analyse der Frage, wie sich Studierende als Diskursakteur*innen in ihrer beruflichen Sozialisation zum herrschenden Diskurs verhalten und so ihre eigenen Positionen hinsichtlich Gender ausbilden.

1.3 Theoretischer Zugang der Arbeit

Im Zentrum einer an Michel Foucaults Diskurstheorie orientierten kritischen Diskursanalyse (KDA) stehen die Fragen, was jeweils gültiges Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustande kommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat, und welche Auswirkungen dieses Wissen auf die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat. (vgl. Jäger 2001:81) Wissen meint hier alle Arten von Bedeutungen, mit denen Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten. Sie beziehen dieses Wissen aus den diskursiven Zusammenhängen, in die sie geboren sind und in denen sie während ihres Lebens bleiben. Kritische Diskursanalyse zielt dabei darauf ab, Wissen der Diskurse zu extrahieren, den konkreten Zusammenhang von Wissen und Macht zu erkunden und einer fundierten Kritik zu unterziehen. Nähert man sich aus einer kritischen und machtsensiblen

Position der Analyse von Diskursen, ergibt sich hierdurch das Potential, herrschende Diskurse problematisieren zu können. Diskurse können kritisiert und problematisiert werden; dies geschieht, durch Analyse ihrer Widersprüche und Aufzeigen der Grenzen der durch sie abgesteckten Sag- und Machbarkeitsfelder.

Auch wird es möglich die Mittel zu beschreiben, die Diskurse nutzen, um nur zeitweilig gültige Wahrheiten als rational und vernünftig darzustellen. Im Falle der vorliegenden Analyse sind dies die zur Zeit der Materialsammlung gültigen Wahrheiten um Gender und Geschlecht.

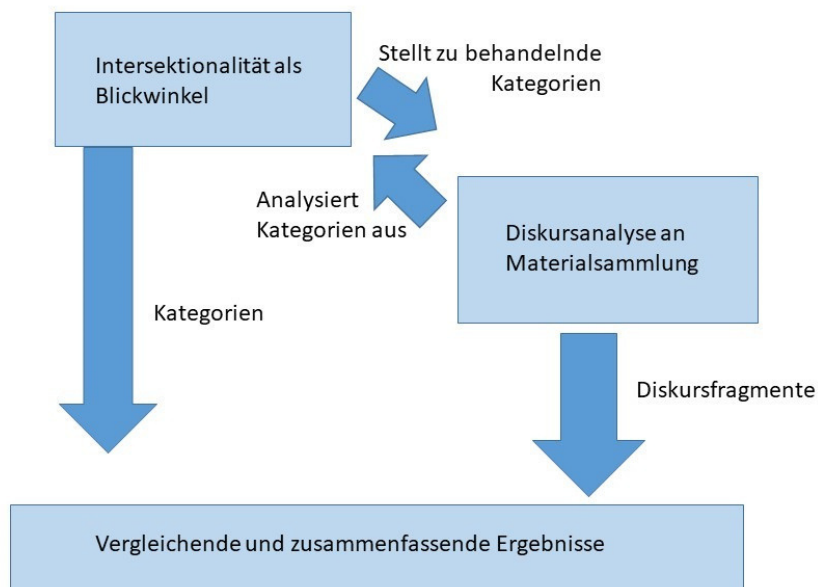


Abbildung 3 Duale Theoriebildung

Die obige Abbildung zeigt das Vorgehen dieser angedachten dualen Theoriebildung.

Die Kernfragen des Vorhabens berührt nichts weniger als die Frage danach, was Geschlecht heute ist, was Gender heute ist, welche Regeln die Studierenden kennen, oder welche Regeln zu Gender in der Bildungspolitik diskutiert werden. Hier liegt auch die Verbindung zu einem intersektionellen Vorgehen. Beispielsweise rassifizierende Praktiken als solche konstruierten Wahrheiten benennen zu können, beraubt sie ihrer Naturalisierung. (vgl. Jäger 2001: 83)

Intersektionalität liefert wie oben gezeigt eine Betrachtungsweise, die es ermöglicht, derlei Strukturen und Prozesse sozialer Ungleichheit sichtbar und für angehende Lehrer*innen nutzbar zu machen.

Die eigenen Privilegien bleiben oftmals unsichtbar. Intersektionalität, welche „[...] grundlegend auf die Analyse von Macht und Herrschaft [...]“ (Budde 2013: 247) abziele, macht diese Privilegien einer Reflexion durch die Träger*innen zugänglich. Zudem kann laut Budde davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesen Kategorien um soziale Konstruktionsakte und nicht um ontologische, stabile Differenzlinien handelt. Die Strukturkategorien und ihre Bedeutungen seien als soziale und kulturelle Produkte zu verstehen. (vgl. Budde 2013: 247)

Zitzelsberger konstatiert gar, dass „Rassismus/Diskriminierung in Deutschland als Wirklichkeit vorhanden ist und dies Migrationsandere negativ tangiert.“ (Zitzelsberger 2014: 63) Daher müsse jegliche Debatte zu schulischen Bildungsverläufen sich mit Rassismus auseinandersetzen.

Zudem zeigen sich Lehrer*innen diskursanalytisch, wie bereits erläutert, als Multiplikator*innen des legitimen Wissens, was den eigenen Blick von angehenden Lehrer*innen auf Macht und Herrschaft zusätzlich bedeutsam werden lässt. Die erfahrenen Privilegien – oder auch die Abwesenheit derer – schlagen sich in den biographisch erworbenen subjektiven Theorien nieder, welche sich für Lehrende im Klassenzimmer als handlungsleitend zeigen. (vgl. hierzu Wahl 2006: 11ff., Winheller 2015: 464ff.)

Lehrer*innen bewegen sich stets im Spannungsfeld zwischen der eigenen Identität und der Interaktion mit der heterogenen Schüler*innenschaft, die durch ihre eigenen Spannungen innerhalb interdependenter Kategorien wie Gender, Ethnizität und Herkunft mehr oder weniger erfolgreich am Bildungssystem partizipieren können.

Das Aufzeigen der Begrenzung oder Entgrenzung des Sagbaren stellt einen essentiellen kritischen Aspekt von Diskursanalyse dar. Diskurs, als „Fluß von Wissen beziehungsweise sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (vgl. Jäger 2001: 84) beschrieben, schafft so Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften und damit auch für Universitäten und Schulen.

Die kritische Diskursanalyse zielt nun auf die Entwicklung eines Analyserahmens ab, welcher systematisch die Eigenschaften diskursförmiger Interaktionen und Texte mit Merkmalen der sozialen und kulturellen Kontexte verbindet.

Dieses Netzwerk sozialer Praktiken wird aus der spezifisch diskursorientierten Perspektive als eine ‚Diskursordnung‘ beschrieben, die aus Diskursen und Genres besteht, die in je spezifischen Verhältnissen zueinanderstehen.“ (Fairclough, 2001: 347)

Eine von Budde 2013 identifizierte Leerstelle der erziehungswissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung stellt die (erziehungswissenschaftlich) eigenständige, intersektionale Ausarbeitung von Machtverhältnissen sowie von Subjektkonstitutionen dar. Budde konstatiert, dass hierzu weder Theoriebildung noch empirische Arbeit im ausreichenden Maße geleistet wurden. Er schlägt vor, sich hierzu für weitere Vorhaben des Machtbegriffes nach Foucault zu bedienen. (vgl. Budde 2013: 255f.)

Auf die Lehrenden in der universitären Lehrer*innenbildung kommen hierbei verschiedene Anforderungen zu, deren gleichzeitige Erfüllung mit Onnen als „Spagat“ (Onnen 2015: 85) bezeichnet werden kann. Hochschullehrende müssten einerseits gendersensibel lehren und andererseits „die Studierenden zu Geschlechtersensibilität befähigen und mithilfe der Inhalte der Gender Studies insbesondere angehende Lehrer*innen als Multiplikator*innen für ihre spätere Aufgabe als Lehrkraft in Schulen zu eben diesen Gender-Kompetenzen qualifizieren.“ (ebd.)

Dies benötigt zum einen also sowohl Lehrkompetenz als auch Fachwissen, zum anderen aber auch eine persönliche Reflexionskomponente. Hierzu gesellt sich darüber hinaus auch der von Terkessidis (2002) als ein kultureller Differenzansatz beschriebene Ansatz einer homogenen Einheit. Heterogenität bedeute oft „Abweichung“ von einer Norm, Integration oft Einbeziehung der „Andersartigen“, Differenzierungen oft „besondere Maßnahmen im Vergleich zur Normgruppe“. (Altuntas 2014: 43) In schulischen Kontexten führt dies zur Notwendigkeit eines differenziertes *Doing Teacher*, wie Thiessen und Tremel beschreiben, verstanden als „wie die Rolle der Lehrkräfte ausgestaltet und in Interaktion mit Schüler*innen hergestellt wird.“ (Thiessen/Tremel 2015: 72 f.) Bennewitz verweist auf die elementaren Bestandteile des *Doing Teacher* auf Handlungs-, Wissens- und Reflexionsebene. (vgl. Bennewitz 2014: 264)

Thiessen und Tremel identifizieren eine sogenannte Verhaltenssicherheit, die von traditionellen Interaktionsmustern ausgehe, welche für die Lehrer*innen einen höheren Preis besitze. Traditionelle Interaktionsmuster, also weiblich klassifizierte Muster, bedienen ein vertrautes und vorhersehbares Muster von Reaktionen auf eben diese. Dies würde sich unter anderem in der Übernahme weniger prestigeträchtiger Tätigkeiten zeigen, sowie dem Erleben von Disziplinproblemen mit männlichen Schülern, die mit Verweis auf die patriarchal-hierarchische Geschlechterordnung das Lehrer*in-Schüler-Verhältnis unterlaufen würden. Bemerkenswert sei dabei, dass im gleichen Zuge Jungen, die von hegemonialen Männlichkeitsmustern abweichen, von den Lehrkräften verniedlicht und emotionalisiert werden – die hegemoniale Geschlechterordnung also reproduziert und verfestigt wird. (vgl. Thiessen/Tremel 2015: 72 f.)

Dies zeigt, wie auch Diehm und Messerschmidt beschreiben, die Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, die den migrationsgesellschaftlichen Kontext als das Allgemeine betrachtet. Diese Forschung stünde dementsprechend vor der Aufgabe, „die Geschlechterkategorie in ihren Wechselwirkungen mit kulturalisierenden und rassifizierenden Zuschreibungen und die Zusammenhänge mehrerer sozialer Positionierungen zu analysieren.“ (Diehm/Messerschmidt 2013: 12)

1.4 Abgrenzung des Vorhabens

Es wird aufgrund der Zweiteilung der beruflichen Sozialisation in diesem Fall nicht möglich sein, im Rahmen dieses Vorhabens ein komplettes Abbild der beruflichen Sozialisation im Bereich Gender zu schaffen. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich durch Auswahl der Methode als auch des Feldzuschnittes auf die Darstellung des universitären Diskurses und der angrenzenden Diskursstränge in Landesministerien und Fachveröffentlichungen zur Lehramtsausbildung. Daher ist eine empirische Aussage über die Auswirkungen auf Schüler*innen nicht Bestandteil dieser Untersuchung. Ebenso wenig berührt der Feldzuschnitt den Ausbildungsteil innerhalb der Referendariatsausbildung. Auch wird über die gewählten Methoden nicht der latente Sinn der Interviewaussagen erhoben. Die Analyse konzentriert sich auf die Sichtbarmachung

von Mustern und Strukturen, welche über die Sprechakte, Handlungen und Schriftstücke sowie weiteren Fragmentformen deutlich wurden.

Das vorliegende Vorhaben bewegt sich im Rahmen des Leibniz-Prinzips. Dieses Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Ziel des Projekts ist ein langfristig erfolgreiches Lehrerhandeln, insbesondere auch in Hinblick auf intersektionale Differenzkategorien. Über die Beschäftigung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, auch im Hinblick auf die kulturelle Prägung, soll eine Sensibilisierung für dieses Thema erreicht werden, welches, zusammengenommen mit einer Erhöhung des Wissens zu diesem Thema, zu einer Steigerung der Handlungsfähigkeit im Klassenraum führen kann. Die vorgenommenen Erhebungen sind zeitlich und inhaltlich in die Projektlaufzeit des Leibniz-Prinzips eingebunden. Das erhaltene Datenmaterial entspricht dabei keiner Evaluation oder Wirksamkeitsmessung, eine dezidierte Betrachtung oder gar Evaluation der Maßnahme des Leibniz-Prinzips soll nicht erfolgen. Das so erhaltene Datenmaterial könnte jedoch Aufschluss darüber geben, inwiefern sich eine pädagogische Irritation in Form von Beschäftigung mit dem Thema auf wissenschaftlicher oder auch Lernebene im Rahmen der Lehramtsausbildung der Leibniz Universität Hannover eignet, um zu einer erhöhten Sensibilität und Reflexion seitens der Studierenden beizutragen.

1.5 Methodischer Rahmen und Aufbau der Arbeit

Um die methodisch benötigten Dimensionen erfassen zu können, soll eine *Kritische Diskursanalyse* erfolgen, um einen ersten Eindruck der vorherrschenden Geschlechterkonstruktionen und ihrer Herstellung im Diskurs zu erhalten. Die Ergebnisse dieser Analyse dienen dazu, Kategorien und Dimensionen und Regelmäßigkeit zu erfassen. Die Analysen sollen auch aufzeigen, welche Diskursstränge bezüglich Geschlechtlichkeit und deren Konstellation in der Kohorte vorherrschend sind.

Dies soll durch zehn Interviews innerhalb der Kohorte, die als *alle zu diesem Zeitpunkt eingeschriebenen Lehramtsstudierenden* verstanden wird, realisiert werden.

Nach der abschließenden Auswertung aller Daten wird ein Überblick über die vorherrschenden Stränge gewonnen und daraus mögliche strukturelle Maßnahmen zur

Erhöhung der Gendersensibilität speziell in den Lehramtsstudiengängen der Leibniz Universität Hannover entwickelt.

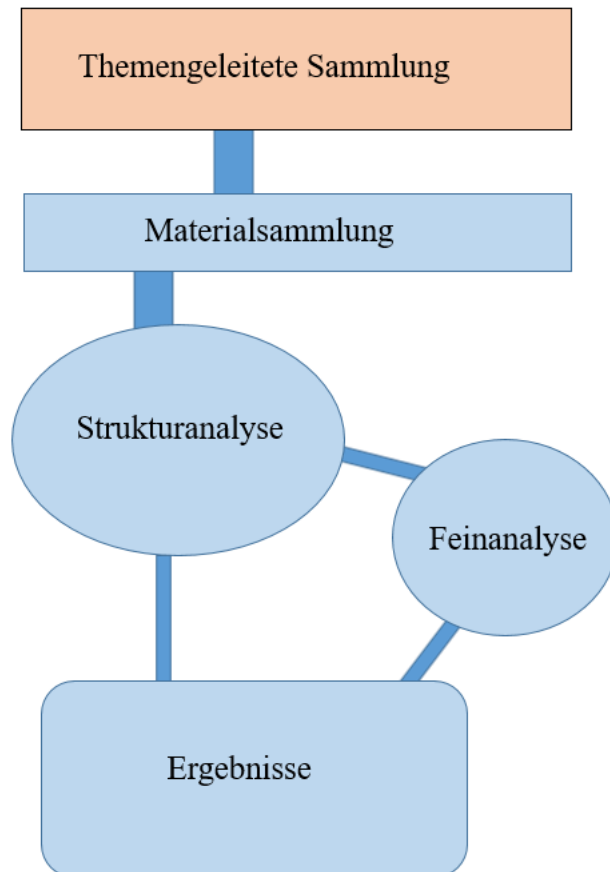


Abbildung 4 Aufbau Themen

Wie durch die bisherigen Ausführungen ersichtlich, zielt die kritische Diskursanalyse auf die Entwicklung eines Analyserahmens ab. Eine ausführlichere Betrachtung dieser Thematik findet im **Kapitel Theorie** statt. Dieser Analyserahmen verbindet systematisch die Eigenschaften diskursförmiger Interaktionen und Texte mit Merkmalen der sozialen und kulturellen Kontexte. Ein besonderer Wert des methodischen Zuganges liegt in der Möglichkeit, die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu begreifen.“ (Großkopf 2012: 226) Effekte von Tradition als auch Entwicklung können nebeneinander bestehen und abgebildet werden. Großkopf verweist darauf, dass eben durch die kritische Distanzierung von einer „strengen, standardisierten methodischen Annäherung beziehungsweise der Trennung von Methode und Theorie“ (Großkopf 2012: 224) Intuition, Sprachgefühl und eine unvoreingenommene Annäherung an das Material basal

sein. Das Netzwerk sozialer Praktiken, beschrieben als Diskursordnung, soll mittels der Diskursanalyse, angelehnt an das Vorgehen nach Jäger (2015) für das Feld der Lehramtsausbildung an der Leibniz Universität erhoben werden. Durch die Spezifika des Feldzuschnittes war es nötig, den Forschungsplan der kritischen Diskursanalyse nach Jäger anzupassen, um das Design um qualitative Interviews erweitern zu können. Dies wird im **Kapitel Methodik** weitergehend erläutert.

Es folgt zunächst der *theoretische Teil* der Arbeit. Es wird das zugrundeliegende Theoriefundament dargelegt und die verwendete Methodik einschließlich der Materialsammlung sowie des verwendeten Leitfadens beschrieben. Darauf folgt der *empirische Teil* mit Struktur- und Feinanalyse der angelegten Materialsammlung. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in einem gemeinsamen Ergebnisteil zusammengeführt und durch ein abschließendes Fazit ergänzt.

2. Theoretisches Fundament

Um sich dem Themengebiet des Diskurses um Gender theoretisch nähern zu können, ist es zunächst unabdingbar, sich dem Komplex von Diskursen, Wissen und ihrer Analyse zu nähern. Zwischen politisch rechten Kampfbegriffen wie ‘Genderwahn’ und queerfeministischen Dekonstruktionspraxen liegt ein weites Feld von Begrifflichkeiten, Einstellungen und Emotionen, die sich in ebenso vielfältigen Äußerungen zu Geschlechterwissen niederschlagen.

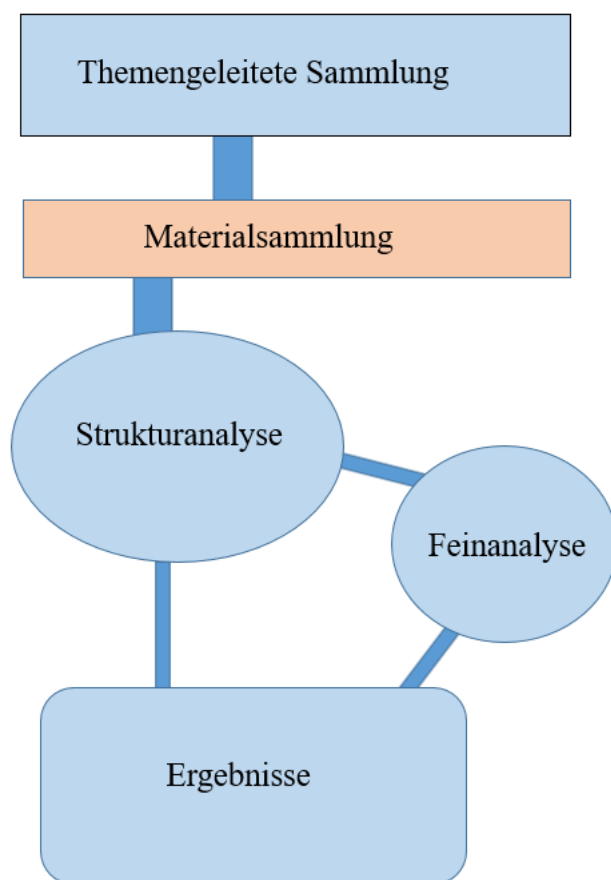


Abbildung 5 Vorgehen Materialsammlung

Der folgende Abschnitt führt daher zunächst allgemein in die Thematik *Diskurse* ein und bietet einen Überblick über die *Erzeugung legitimen Wissens*, um zu erläutern, wie die vorliegende Materialsammlung erfolgte. Es liegt in der Methode der Diskursanalyse begründet, dass die Festlegung des theoretischen Rahmens zugleich die Quelle der

Materialsammlung bedient. Von dieser theoretischen Rahmung und damit dem Zugangswinkel für eine systematische Recherche ausgehend wird der methodische Zugang der *kritischen Diskursanalyse* reflektiert. Der im Einleitungskapitel erwähnte *Blickwinkel der Intersektionalität* wird historisch-theoretisch eingeordnet und seine Wichtigkeit für den untersuchten Diskurs dargelegt. Dies beinhaltet auch eine *Abgrenzung von anderen Begrifflichkeiten und Denkschulen der Vielfalt* sowie Überlegungen zu der traditionellen *Trias der Intersektionalität* (Gender, Class und Race) und ihrer Bedeutung für das vorliegende Vorhaben.

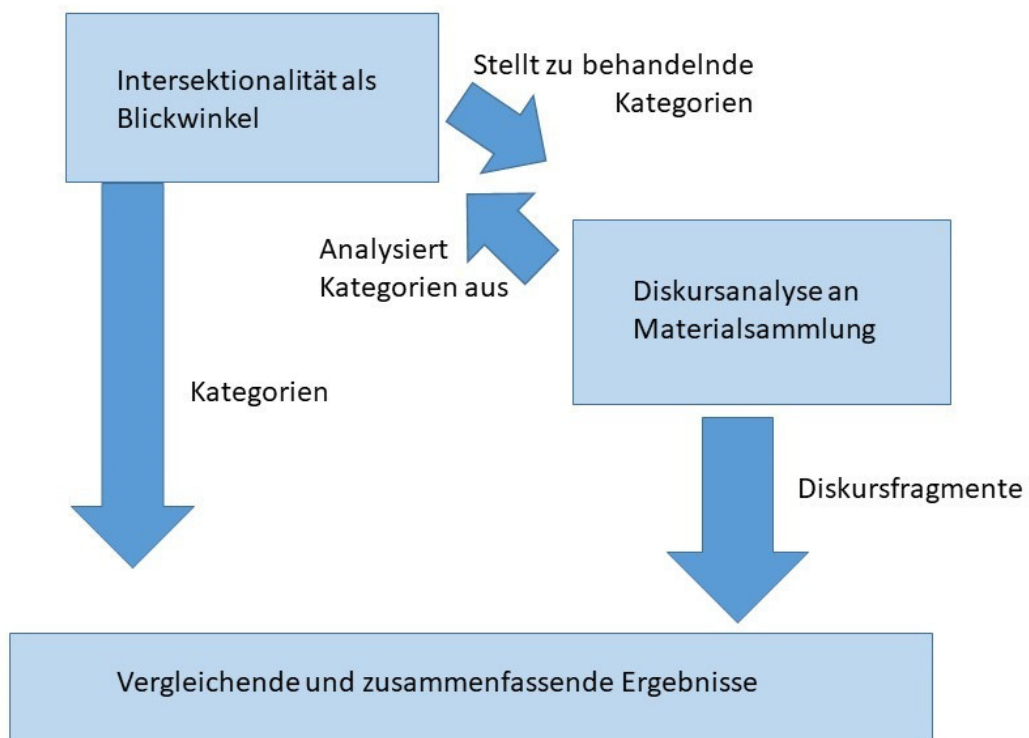


Abbildung 6 Theoretisches Fundament

Intersektionalität liefert hierbei den Blickwinkel auf den zugrundeliegenden Diskurs sowie eine Einordnung und Eingrenzung der zu untersuchenden Kategorien. Intersektionalität liefert so den Hebel, um die Materialsammlung zielgerichtet angehen zu können. Gleichzeitig liefern die Erkenntnisse dieser Diskursanalyse Hinweise, wie die untersuchten Kategorien im Diskurs selbst gebildet werden.

2.1 Diskurs und Wissen

„[...] Wissen ist nicht auf ein ‘angeborenes’ kognitives Kategoriensystem rückföhrbar, sondern auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme.“

(Keller, 2001: 113)

Wahrnehmungen, scheinen sie zunächst auch objektiv, werden durch Prozesse der Sozialisation und Erziehung verzerrt, welche unsere Wahrnehmung prägen und unsere Sicht auf die Welt strukturieren. *Wissen* stellt dabei also eben nicht ein angeborenes oder gar natürliches System dar, welches, wie zum Beispiel das Naturgesetz der Schwerkraft, unabänderlich immer gegolten hat und gelten wird. Unsere Handlungen folgen dieser von Menschen geschaffenen Wissensstruktur und verdinglichen durch diese performativen Akte (vgl. Butler 1990) das bis zu diesem Zeitpunkt nicht von außen zugängliche Wissen. So, wie auch Sozialisation kein völlig individualisierter Prozess ist, ist auch das Wissen, welches wir besitzen und für objektiv erachten, das wir spüren und erfahren, gesellschaftlichen Legitimationsordnungen unterworfen. Es wird durch die Lebensumwelt und Milieus strukturiert und geordnet. Die Herstellung einer solchen *symbolischen Ordnung* wird laut Keller „überwiegend in Diskursen gesellschaftlich produziert, legitimiert, kommuniziert und transformiert; sie haben gesellschaftlich-materiale Voraussetzungen und Folgen.“ (Keller, 2001: 113) Symbolische Ordnungen sind also nicht als verordnet zu betrachten. Stattdessen schleifen sie sich aneinander, verändern sich über die Zeit und werden von unterschiedlichsten Akteur*innen geprägt. Keller et al. betonen jedoch, dass auf die wissenschaftliche Schärfung dessen, was unter ‘Diskurs’ zu verstehen ist, eher geringe Anstrengungen gerichtet sind. Dennoch lässt sich zumindest konstatieren, dass der Begriff Diskurs(analyse) sich immer auf die Analyse von Sprache beziehungsweise Texten richtet und diese im Hinblick auf Regelstrukturen und Strukturierungen untersucht. (vgl. Keller, Hirseland, Schneider, Viehöver 2001: 9) Eine grundlegende Annahme der Diskursanalyse lautet: „Soziale Wirklichkeit ist eine Wirkung von Diskursen.“ (Bublitz 2001:232) So wird auch in diesem Vorhaben zugrunde

gelegt, dass die soziale Wirklichkeit um Gender und Geschlecht von Diskursen gewirkt ist, und dass über die Analyse jener Diskurse sich entfalten lässt, welche Vorstellungen und Wirklichkeiten um Gender und Geschlecht thematisiert oder eben de-thematisiert werden.

Indem Diskurse Praktiken bilden, die selbst nicht nur einer 'Gesamtheit von Regeln' unterworfen seien, sondern wiederum eine regelgeleitete Ordnung hervorbrächten, bilden sie Ordnungsstrukturen: Strukturen der Klassifikation und Einordnung von Mensch und Gesellschaft. Diskurse könnten so als methodische Regeln der Klassifikation und Ordnung verstanden werden; sie brächten soziale Wirklichkeit nicht nur hervor, sondern würden diese differenzieren, indem sie eine taxonomische Ordnung von Erleben herstellen. (vgl. Bublitz 2001: 232) In der vorliegenden Arbeit soll ein Diskurs als *Konglomerat von Praktiken* verstanden werden, *die zugleich Regeln unterworfen sind, wie auch Regeln hervorbringen*. Die Diskursanalyse bietet hier eine Forschungsperspektive, die ihr Erkenntnisinteresse auf Analyse eben jener Zusammenhänge und Strukturen richtet: Die Diskursanalyse analysiere und rekonstruiere die Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d.h. Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen beziehungsweise sozialen (kollektiven) Akteuren und betrachte die gesellschaftlichen Auswirkungen eben jener. Diese Rekonstruktion umfasse nach Keller sowohl Handlungspraktiken als auch die Bedeutungsproduktion. (vgl. Keller, 2001: 113) Diese zweifache Funktion von Diskursen ist entscheidend für die vorliegende Arbeit. Diskurse, auch jene um Geschlecht und Gender, sind keine Naturereignisse. Sie sind *Handlungspraktik* und *Bedeutungsproduktion* in einem, was die Akteur*innen innerhalb von Diskursen zugleich zu Konsument*innen wie auch Produzierenden des Diskurses macht. Studierende sind also nicht nur Konsumierende eines bestehenden Diskurses um Geschlechtlichkeit, sie produzieren und reproduzieren ebenso die soziale Wirklichkeit der Geschlechtlichkeit und tragen diese später als Lehrkräfte weiter. Sie sind damit entscheidende Gestaltende von Gesellschaft.

Ergänzend zu den Konstruktionsprozessen von Diskurs erläutert Bublitz, dass Diskurse nicht nur konstruktiven Charakter besäßen, sondern ihnen immer auch ein dekonstruktives Moment anhafte. Diskursanalyse beraube dabei die Naturhaftigkeit ihrer

Evidenz, indem sie den historischen Ort und damit das Entstehen markiere. Durch Rekonstruktion der Entstehungsbedingungen von Wissen(-sformen) würden deren naturalisierende Wirkungen und Wahrheitseffekte dekonstruiert. (vgl. Bublitz 2001: 234)

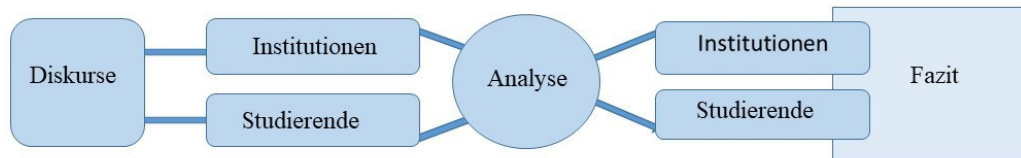


Abbildung 7 (wie 1) Diskurse

In der vorliegenden Arbeit wurden Interviews zu einer Gender-Thematik geführt. In der Situation des Interviews bedingt die sich vollziehende Ad-hoc-Reproduktion des Diskurses ein *über das Thema Gender sprechen* und damit auch eine potentielle Dekonstruktion oder das Sprechen über vermeintliche Selbstverständlichkeiten. Diese Rekonstruktion bildet die Handlungspraktiken sowie Bedeutungsproduktion ab, auf die Keller verwies. (vgl. ebd.) Alle erhobenen Diskursfragmente geben daher nicht nur Auskunft über den produzierten Diskurs, sie produzieren auch Bedeutung(en) und formen damit die unterschiedlichen Diskursstränge weiter aus.

Anders als in anderen Methoden der empirischen Sozialforschung üblich, liegen die Regeln der Ordnung von Gesellschaft im empirischen Material selbst bereits vor und werden im Zuge der Forschung rekonstruiert. Diskursanalyse teilt den in der empirischen Sozialforschung wesentlichen Anspruch empirischer Sozialforschung auf systematische Überprüfung theoretischer Modelle. Das zugrundeliegende Modell mit dem im Zentrum stehenden Diskursbegriff gehe bereits aus einer historischen Analyse von Diskursen hervor. (vgl. Bublitz 2001: 233)

Die historische Analyse der Verwendung von Begriffen und Diskurspraktiken stellt bereits eine Analyse des Diskurses dar. Sie beraubt dem Diskurs den Anspruch an Naturhaftigkeit indem sie Begriffen ein Entstehen, ein Wandeln und eine Verhandlung attestiert. Für die weitergehende Untersuchung von Diskursen bedeutet dies jedoch, dass die Untersuchung selbst einer doppelten Schwierigkeit ausgesetzt ist. Zum einen der

Auflösung von Kategorien zu Beginn, um eine unbeabsichtigte Reproduktion zu verhindern, zum anderen eine nachvollziehbare Zusammenstellung der gefundenen Kategorien zum Ende, um eine weitere Überprüfung möglich zu machen. Der Diskursanalyse sowie dem Diskursbegriff selbst haftete daher laut Keller durch seine heterogene und marginalisierte Verwendung lange eine gewisse Fragwürdigkeit an. Der für dieses Vorhaben essentielle Strang der Diskursanalyse entwickelte sich in den 1960er Jahren in Frankreich. Unter anderem Derrida und Foucault arbeiteten mit der Idee, Sprachpraxis als Ursprung von Ideologien und Wissensordnungen zu begreifen. Dabei fokussiert sich die Diskursanalyse in diesem Bereich auf übersubjektive Wissensordnungen und diskursive Praktiken. (vgl. Keller, Hirsland, Schneider, Viehöver 2001: 11f.)

Keller et al. sind der Ansicht, dass die zunehmende Bedeutung bewusster Gestaltung von Kommunikationsprozessen in der Wissensgesellschaft es nahelege, sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive mit dem sozialen Gebrauch von Sprache beziehungsweise anderen Symbolsystemen und der Erzeugung gesellschaftlicher Wissensordnungen zu beschäftigen. Dies gelte umso mehr, da Expertenwissen immer weitere Bereiche gesellschaftlicher Praktiken bis in die Detailfragen privater Lebensführung hinein systematischen Reflexionsprozessen unterziehe und daraus 'reflexives' Handlungswissen gewinne. Ein weiterer von Keller et al. genannter Grund für die sozialwissenschaftliche Analyse von Diskursen liegt schließlich in dem Umstand begründet, dass

„soziale Kontrolle und Macht immer häufiger diskursiv, d.h. über symbolische Praktiken und Kommunikation – also Texte im weitesten Sinne – vermittelt werden. So ist z.B. der Kampf um politische Macht und staatliches Handeln in immer stärkerem Maße auch ein Kampf um Deutungsmacht und um die politische, institutionelle und handlungspraktische Durchsetzung dieser Deutungsmacht.“ (Keller, Hirsland, Schneider, Viehöver 2001: 8)

So deuten die Autor*innen auch die Auseinandersetzung um die Bedeutung von Experten- und wissenschaftlichem Wissen für das Alltagsleben als *diskursive Machtkonflikte*. Die Diskussionen um die Manipulation von Wahlen durch die Algorithmen des Netzwerkes Facebook oder 'fake news' sind Beispiele für die Wirkung verschriftlichter Kommunikation in neuen und alten Machtstrukturen. Bührmann merkte 2019 an, dass Diskursforschung durch ihren Fokus auf eben diese Machtstrukturen und

die Begleitung historischer Diskontinuitäten geeignet erscheint, das Phänomen der Gegner von Gleichstellung und ihres Erstarkens zu untersuchen. (vgl. Bührmann 2019: 506) Welche Regelhaftigkeiten innerhalb der Diskurse konnten zu einem Erstarken beitragen? Auch Bublitz attestiert die Diskursforschung um das System der Zweigeschlechtlichkeit als ein weiterhin bestehendes Desiderat der Geschlechterforschung. (vgl. Bublitz 2019: 375) Dieses Desiderat findet in dem vorliegenden Vorhaben eine erste weitere Bearbeitung. Durch die Analyse des Diskurses innerhalb eines festgelegten Feldabschnittes werden erste Erkenntnisse über die Regelhaftigkeit gewonnen.

Das System der Zweigeschlechtlichkeit als weiterhin massiv verbreitete Normannahme ist für die vorliegende Untersuchung von eklatanter Bedeutung, da die *Feststellung um einen dominanten Wissenschaftsdiskurs* um Gender auch Auskunft darüber gibt, welche wissenschaftlichen Überzeugungen sich nicht durchsetzen konnten. Die Genese geschlechtlicher Wirklichkeit und das legitime Wissen um Geschlecht und Gender finden sich in den Studierenden und in den Lerninhalten der Institutionen der Lehramtsausbildung nicht einfach als Inhalte ohne weitere Wirkung. Jene Diskursinhalte, welche dann als *legitimes Wissen* vermittelt werden, zeigen sich Berger und Luckmann folgend als „Verwirklichung im doppelten Sinne des Wortes: Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit in einem.“ (Berger, Luckmann 1980: 71) Dabei stellt Jäger klar, dass Wahrheit nichts Anderes ist als ein diskursiver Effekt. Wahrheit ist demnach nicht irgendwie diskurs-extern vorgegeben, sondern wird jeweils erst historisch-diskursiv hervorgebracht. (vgl. Jäger 1999: 129)

Foucault beschrieb 1978 fünf Merkmale von Wahrheit und ihrer Entstehung:

- 1) Wahrheit ist um Form des wissenschaftlichen Diskurses und der Institutionen zentriert – sie sind die Produktionsorte der Wahrheit.
- 2) Die Wahrheit ist beständig ökonomischen und politischen Anforderungen ausgesetzt um überhaupt legitim sein zu können.
- 3) Sie unterliegt Formen der Verbreitung und Konsumption.
- 4) Die Wahrheit unterliegt überwiegend der Kontrolle durch wenige, große Apparate.
- 5) Sie formiert sich im/durch Einsatz ideologischer Kämpfe.

(vgl. Foucault 1978: 52)

Viele Bedingungen, unter denen Diskurs produziert und bedeutsam wird, haben sich seit Foucault sie in den späten 1970er Jahren formulierte in besonderem Maße geändert. Es lässt sich deshalb die Frage stellen, ob die von Foucault beschriebenen Merkmale von Wahrheit auf den generativen Charakter von geschlechtsspezifischem Wissen heute noch in ihrer ursprünglichen Form auf die Ausbildung an Universitäten anwendbar sind. Wahrheitsfindung beschreibt Foucault als Macht (vgl. ebd.: 51) – die Frage nach den Merkmalen von Wahrheit ist damit in ihrer Wirkung auf den Diskurs essentiell. Was kann in Zeiten von Social Media als möglichem Kontrollapparat neuerer Zeit, übernommen werden? Es verdeutlicht sich hier erneut die Bedeutsamkeit historischer Gegebenheiten für Diskurse und ihre Wahrheitsfindung. Heute, 2019, in Zeiten von Facebook und Instagram, sind die Bedingungen unter denen Diskursfindung stattfindet gänzlich andere, als beispielsweise jene, unter denen Diskurse vor 1984⁷ in Deutschland geführt wurden.

Es gilt, dass neue Macht sich in Techniken ausdifferenziert. Entstehen neue Techniken, entstehen neue Machtverhältnisse. Dies betrifft auch diskursive Praktiken von Geschlecht und damit verbundene institutionelle Machttechnologien. (vgl. hierzu beispielhaft Bublitz 2019: 396ff.)

⁷ 1984 wird hier als Zeitpunkt von besonderer Tragweite genannt, da es vor 1984 kein Privatfernsehen in Deutschland gab. vgl. hierzu BVerfGE 57, 295 – 3. Rundfunkentscheidung

Wenn Macht in Diskursen eine Rolle spielt und Wissen diskursiv entsteht, wie produzieren sich überindividuelle, als objektiv verstandene Wahrheiten? Wie entsteht das diskursiv vermittelte Wissen um Geschlecht? Berger und Luckmann erläutern, dass basale gesellschaftliche Prozesse der Wissenskonstruktion als

„Stufenabfolge der situativen Externalisierung von Sinnangeboten, der interaktiven Verfestigung von Handlungen und Deutungen durch Prozesse der wechselseitigen Typisierung durch unterschiedliche Akteure, der habitualisierten Wiederholung, der Objektivierung durch Institutionenbildung (etwa in Rollen) und der Weitergabe an Dritte in Formen sozialisatorisch vermittelter Aneignung“ (Berger/Luckmann 1980: 49)

erfolgen würden. Im Bereich der Lehramtsausbildung liefert diese Stufenabfolge eine neue Handhabbarkeit von Situationen, die sonst reflexartig nicht zu bewältigen wären, durch die habitualisierte Wiederholung jedoch eine Kategorisierung und damit Bewältigung ermöglichen. Sei es die Einordnung von Fähigkeiten der zu unterrichtenden Personen anhand ihres gelesenen Geschlechtes, oder die Aneignung neuen Wissens und Praktiken. Dieses legitime Wissen wird dann an Dritte, im Bereich der Lehrkräfte sogar institutionalisiert, weitergegeben. Dazu gehört auch das Verständnis über die Zuordnung von Geschlecht und einer Zuschreibung von Gender zu Personen.

Institutionen komme dabei die Aufgabe von Bereitstellung auf übersituative Dauer und Verschleierung der geschichtlichen Kontingenz zu. (vgl. ebd.) Geschlecht und Gender zeigen sich so also als natürliche Kategorien ohne historischen Startpunkt oder Ansatzpunkt zur Veränderung oder Abschaffung. Sie sind, auf überindividuelle Dauer angelegt, einfach da. Dazu setzen Institutionen verschiedenste Kontroll- und Sanktionsmechanismen ein. Das kann, wie am Beispiel Schule deutlich wird, beispielsweise die Bereitstellung von spezifischen Angeboten für Mädchen und Jungen sein. Aber auch getrennte Toilettenräume dienen der Kontrolle und Disziplinierung dieser Zuschreibung. Mit der institutionellen Vorstrukturierung von Deutungs- und Handlungsmustern entsteht dabei zugleich das Problem der Kontrolle von Abweichungen, schreiben Berger und Luckmann. Entsprechend würden Sanktionspotentiale aufgebaut. Institutionen würden bereits durch ihr Vorhandensein durch die Art und Weise ihrer spezifischen sinnhaften Ordnung von Wirklichkeitsbereichen Alternativen ausschließen. Dadurch gewinnen sie den Charakter einer objektiven Faktizität und dies vor allem, wenn sie an solche Dritte vermittelt

würden, die an ihrer Entstehung nicht beteiligt waren. (vgl. Berger/Luckmann 1980: 49ff.)

So würde wohl kein Kind aktiv die Einteilung in Jungen und Mädchen in der Grundschule als nicht existent anzweifeln, denn es weiß ja um diese omnipräsenten Kategorien. Dabei gilt bei Berger/Luckmann als Wissen, was Sinn macht oder doch sinnvoll interpretiert werden kann. So wie Kinder die Einteilung in Jungen und Mädchen als sinnvoll empfinden mögen, weil sie ihnen als normal präsentiert wird. Dies betrifft nicht nur Sprache, sondern ebenso Handlungsmuster, Deutungsmuster, Normen, Regeln, Klassifikationen, Institutionen, Berufe, Gefühle und Empfindungen, Routine- und Referenzwissen. (vgl. hierzu auch Keller 2001: 121) Das gesellschaftliche Wissen stellt sich dabei nicht so simpel und homogen dar, wie es am Beispiel von Schultoiletten den Anschein haben könnte. Es ist heterogen, komplex, unterschiedlich verteilt, und besitzt unterschiedliche Konsistenz. Seine Verteilung verläuft anhand diverser Grenzen der sozioökonomischen Privilegierung, Experten wie Laien sind vertreten. Auch die Relevanz des Wissens changiert nach sozialen Orten und Rezeption. (vgl. hierzu u.a. Keller 2001: 121, Bublitz 2001: 241) So ließe sich beispielsweise eine Unterscheidung treffen, was für den öffentlichen Raum der Schule angemessen erscheint, für die privaten Räume des Zuhauses aber fehl am Platz wirkt. Drei nach binärem Geschlecht und Be_hinderung/nicht Be_Hinderung getrennte Toiletten pro Haushalt würden doch nur in den seltensten Fällen als angemessen wahrgenommen werden.

Für die betrachtete Lehramtsausbildung bedeutet dies, dass Wissen, aber auch professionelle Haltung nicht einfach als für alle gleiches Konstrukt vorliegen. Es weist auch darauf hin, dass die Ausgangsbedingungen dieses Lernprozesses über das Studium heterogener sein können als angenommen. Macht und Wissen über „diskursiv vermitteltes Wissen über Geschlecht“ (Bührmann 2019: 499ff.) stehen dabei in einem relationalen Wirkungsverhältnis zueinander. Dabei sind Wissen und Wahrheit an Machtwirkungen gebunden, also an die Macht, Wissen auch durchzusetzen. Macht zeige sich demzufolge darin, dass etwas zum Gegenstand des Wissens werde und Wahrheitswirkungen hervorbringe. (vgl. Bublitz 2001: 230)

Diskursanalyse als Methode der *Rekonstruktion der Regelmäßigkeit* sozialer Wirklichkeit legt Ordnungsstrukturen frei, die auf einer Diskursdynamik beruhen. Durch die zweifache Betrachtung des Diskurses, nämlich in Hinblick auf Verfahren und Strategien der Klassifikation von Diskursgegenständen, erschließt sich Diskursdynamik als gesellschaftliche Dynamik. Durch Diskursgeflechte erscheint Gesellschaft als ein in sich heterogener und durch Zusammenschlüsse heterogener Diskurselemente zugleich kohärent wirkender Raum. (vgl. Bublitz 2001: 228)

Diskurse sprechen dabei nicht für sich selbst, sondern sie ‘sprechen’ durch Akteure, im vorliegenden Fall durch Studierende, Dozierende, Politiker*innen und so weiter. Akteure vollziehen die (Sprech- und Handlungs-)Akte, durch die Diskurse existieren. Welche Sprechakte vollbringt welche Akteurin, welche Elemente des Diskurses werden betont und was dadurch hervorgebracht? Durch das Hervorbringen von Dingen und Gegenständen, von Mensch und Gesellschaft durch regelgeleitete diskursive Praktiken verschwindet laut Bublitz die Differenz von Bezeichnetem und Bezeichnendem. Dies verweist auf die eingangs gestellte Doppelfunktion von Diskursen, die Funktion von Reproduktion und Konsumtion. Es sind Akteur*innen, die materielle, kognitive und normative Infrastrukturen schaffen. Sie sprechen für und aus Diskursen, die wiederum zumeist institutionell strukturiert sind. Dabei treten sie explizit auch als Sprecher*innen oder Repräsentant*innen eines Diskurses auf und bilden beispielsweise Expert*innengruppen oder Parteien. Diese Prozesse dürfen aber nicht als Individualisierungsprozesse verstanden werden, in denen letztlich jede*r Akteur*in für einen, ihr/ihm eigenen Diskurs steht. Vielmehr bilden Akteur*innen nach Keller sich mehr oder weniger überschneidende Diskursgemeinschaften, wie für die vorliegende Arbeit exemplarisch: die Gruppe der beispielsweise Lehramtsstudierenden. (vgl. Keller, 2001: 133) Wie Keller darstellt, sind Diskurse Antworten auf – zum Teil „selbst entworfene – Deutungs- und Handlungsprobleme. Sie schaffen dazu eine entsprechende *Infrastruktur der Problembearbeitung*, die im Anschluss an Foucault mit dem Begriff des ‘Dispositivs’ bezeichnet werden kann.“ (Keller, 2001: 134)

Diskursdispositive bezeichnen hierbei die Gesamtheit der

„materiellen, handlungspraktischen, sozialen, kognitiven und normativen Infrastruktur der Produktion eines Diskurses und der Umsetzung der dadurch erzeugten ‘Problemlösung’“.

Diskurse seien also nicht in einer vorgängigen Ordnung der Dinge begründet, sondern ihre machtgenerierende Wirkung bestehe darin, eine spezifische Ordnung der Dinge hervorzubringen und ihr eine eigenständige Realität zu verleihen. Diese Regeln seien jedoch den Dingen nicht gegeben, sie würden eher mit dem diskursiven Entwurf und ihrer Einführung als Realität hervorgebracht. (Keller 2001: 134, Bublitz 2001: 231) Diskurse richten sich dabei strategisch gegen andere Diskurse. Bublitz skizziert dies exemplarisch am Beispiel des rassenhygienischen Diskurses um 1900,

„ [...] dessen Gegenstand die Arterhaltung der menschlichen Gattung und die Höherentwicklung der ‘Rasse’ durch Auslese beziehungsweise Ausmerze bildet, u.a. gegen den individual- und sozialhygienischen Diskurs, die den Schutz des einzelnen Individuums oder sozialer Gruppen beziehungsweise Klassen ins Zentrum der Gegenstandskonstitution stellen, aber auch gegen psychiatrische Diskurse, insoweit deren Praktiken ebenfalls am einzelnen Individuum ansetzen und sich nicht dem ‘Dienst an der Rasse’ verpflichten, und gegen sexualwissenschaftliche und -ethische Diskurse, die die Begründung von Geschlecht und Sexualität an der ‘Natur’ eines Geschlechtstriebes oder einer Ethik der Geschlechterbeziehungen, nicht an der ‘Rassetüchtigkeit’ eines an Fortpflanzung und Vererbung orientierten Geschlechtskörpers ausrichten.“ (Bublitz 2001: 240)

Das von Bublitz skizzierte Beispiel zeigt deutlich, dass Diskurse nicht nur gegen andere Diskurse strategisch agieren, sie ‘schleifen’ sich geradezu an der Abgrenzung zu anderen Diskursen. Rückbezogen auf die ‘wahrheitsstiftende Wirkung’ von Diskursen wird ebenso deutlich, dass die Durchsetzung des geschaffenen Wissens eine Abgrenzung und Schärfung gegenüber anderen Diskursen gebietet. Die binäre Trennung der Geschlechter ist beispielsweise so stark eingeschliffen und institutionalisiert, dass selbst unzählige Befunde aus den Naturwissenschaften es bisher nicht vermochten, die gesellschaftlich wahrgenommene Wahrheit dieses vermeintlich richtigen Wissens anzugreifen. Abweichungen von diesem zweigeteilten System wurden so eher genutzt, um die Richtigkeit, Gesundheit und Wahrheit eben jenes Systems zu stärken.

Zum Beispiel durch die Beschreibung von trans Identität als Krankheit. Es ist da, aber es ist nicht gesund. Diskurse nehmen, so Bublitz ergänzend, die Form von sozialen Wissenstypen und -strukturen an. Diese Muster von Differenzstrukturen seien sozial ordnungsbildend. Zuletzt bleibt immer zu beachten, dass die Unabgeschlossenheit und Diskontinuität diskursiver Prozesse ein handelndes, um die Diskurse kreisendes Subjekt voraussetzt. Damit verschiebt sich die Annahme einer abgeschlossenen Identität zu der eines die Diskurse verrückenden Subjekts. (vgl. Bublitz 2001: 254)

Für die Untersuchungen in dieser Welt von Wissen und Macht muss daher verstärkt auf die zeitliche Einzigartigkeit der erhobenen Daten eingegangen werden. Der gesellschaftliche Kontext, der Zeitgeist ist entscheidend für die Beurteilung von Sagbarem. Aus diesem Grund werden sich sowohl im empirischen Teil wie auch im weiteren theoretischen Teil immer wieder Fußnoten und Verweise auf aktuelle oder zum betrachteten Zeitpunkt aktuelle Fragmente außerhalb der Materialsammlung finden. Dies können Romane, Sachbücher oder Zeitungsmeldungen sein, oder aber Gesetzestexte und Gerichtsurteile. Die letzteren beiden Kategorien sind dabei besonderer Ausdruck institutionalisierter Diskurspositionen da sie mit einer besonderen gesellschaftlichen Macht ausgestattet sind.

Wie bereits in den Ausführungen zu Wahrheit skizziert, entwickelte sich die Diskursanalyse mit ihrer Untersuchung um legitimes Wissen Anfang der 1970er Jahre. Michel Foucault legte mit seiner Veröffentlichung "L'ordre du discours" (1970) ein theoretisches Grundkonzept vor, welches jedoch keiner Methode der Diskursanalyse entspricht. Das Konzept eines Werkzeugkastens der kritischen Diskursanalyse wird im Folgenden erläutert und theoretisch konkretisiert.

2.1.1 Kritische Diskursanalyse

Im Zentrum einer an Michel Foucaults Diskurstheorie orientierten kritischen Diskursanalyse (KDA) stehen die Fragen,

“was jeweils gültiges Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustande kommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen auf die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat.” (Jäger 2001: 81)

Wissen meint hier alle Arten von Bedeutungen, mit denen Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten. Sie beziehen dieses Wissen aus den diskursiven Zusammenhängen, in die sie geboren sind und während ihres Lebens bleiben. Kritische Diskursanalyse zielt darauf ab, das Wissen der Diskurse beziehungsweise der Dispositive zu extrahieren, den konkreten Zusammenhang von Wissen und insbesondere Macht zu erkunden und einer Kritik zu unterziehen. Diskursanalyse bezieht sich hierbei sowohl auf Alltagswissen, wie auch auf dasjenige (jeweils gültige) Wissen, das durch die Wissenschaften produziert wird. Das gilt sowohl für die Sozialwissenschaften wie auch für die Naturwissenschaften. (vgl. Jäger 2001: 81.

Die Lehramtsausbildung im Rahmen der universitären Ausbildung ist dabei zu einem großen Teil geprägt von der Vermittlung gültigen Wissens, wie es zum Beispiel das vermittelte Wissen der Physik in den entsprechenden Studiengängen anschaulich macht. Generell besuchen Studierende Seminare und Vorlesungen zu Themen und Kategorien, die beispielsweise durch die Studienverlaufspläne bereits gesetzt sind und als legitimes, überprüftes Wissen gelten. Als solches wird es weitergegeben und prägt so, gerade im Lehramt durch die beschriebene Multiplikatorenrolle, weiter den Diskurs außerhalb der Universitäten.

Link definiert Diskurs dabei als „eine institutionell verfestigte Redeweise, insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt.“ (Link 1983: 60) Wenn man nach Jäger Diskurs „als Fluß von Wissen beziehungsweise sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ begreift, der individuelles und kollektives Handeln und Gestalten bestimme, wodurch er Macht ausübe, wird dieses Bild von Diskursen noch greifbarer. (vgl. hierzu Jäger 2001: 82)

Obwohl Link und Jäger sich unterschiedlicher Bilder bemühen wird deutlich, dass Diskurse ein Zusammenspiel aus Handlungsstrategien und performierten (Sprech-)Akten sind, welche durch unterschiedliche Bedingungen unterschiedlich entwickelt werden können. Der von Jäger angesprochene Fluss fließt so vielleicht in einen Nebenarm oder gewinnt an Stärke durch einen Nebenfluss.

So, wie auch an einer beliebigen Stelle des Flusses keine absolute Gewissheit bestehen kann, wie es flussaufwärts wohl aussehen mag, ist auch nicht mit Gewissheit zu sagen, wie Diskurspositionen zu früherer Zeit ausgesehen haben mögen – außer man geht, bildlich gesprochen, flussaufwärts.

Nähert man sich aus einer kritischen und machtsensiblen Position der Analyse von Diskursen, ergibt sich das Potential, herrschende Diskurse problematisieren zu können, denn es ergibt sich eine Reihe von ‘öffnenden’ Fragen. Wer profitiert von der dominanten Diskursposition? Wer nicht? Welche Möglichkeiten der Diskursgestaltung eröffnen sich? Die (herrschenden) Diskurse können kritisiert und problematisiert werden; dies geschieht durch Analyse ihrer Widersprüche und Aufzeigen der Grenzen der durch sie abgesteckten Sag- und Machbarkeitsfelder. Auch ist es möglich, die Mittel zu beschreiben, die Diskurse nutzen, um nur zeitweilig gültige und damit möglicherweise überholte Wahrheiten als rational, vernünftig und noch zeitgemäß darzustellen.

Hier liegt die Verbindung zu einem *intersektionellen Vorgehen*. Rassifizierende Praktiken als wie eben beschrieben konstruierte Wahrheiten benennen zu können, beraubt sie ihrer Naturalisierung. Die Untersuchenden müssen sich dabei im Klaren sein, dass sie selbst nicht außerhalb der Diskurse operieren und selbst Teil operierender, aktueller und machtvoller Diskurse sind. Eine Nichtbeachtung stellt hier das Konzept Diskursanalyse selbst in Frage. (vgl. auch Jäger 2001: 83) So geschieht die Erstellung dieser Arbeit nicht außerhalb des Umfeldes der legitimen Wissensproduktion, sie ist sogar explizit Teil

dieser. Forschung als solche steht daher nie losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen oder auch Machtverhältnissen ihrer Zeit und des herrschenden Diskurses. Allein die Möglichkeiten der Sagbarkeit wären zu einem anderen Zeitpunkt oder in einer anderen Gesellschaft anders als 2019 am Forschungsort Hannover.

Das Aufzeigen der Begrenzung oder Entgrenzung des Sagbaren stellt einen weiteren kritischen Aspekt von Diskursanalyse dar. Das Auftreten solcher Strategien verweise laut Jäger auf Aussagen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Gesellschaft noch nicht oder nicht mehr sagbar sind, da es besonderer 'Tricks' bedarf, wenn man sie doch äußern wolle, ohne negativ sanktioniert zu werden. Das Sagbarkeitsfeld könne durch direkte Verbote und Einschränkungen, Anspielungen, Implikate, explizite Tabuisierungen sowie Konventionen, Verinnerlichungen, Bewußtseinsregulierungen etc. eingeengt oder auch zu überschreiten versucht werden. Beispielhaft wären hier Witze über marginalisierte Gruppen zu nennen, deren Inhalte, beraubt man sie ihrem humoristischen Element, oftmals als unangenehm empfunden werden. Ein Nachfragen bezüglich des Inhalts verletzt dabei die Möglichkeit, sich durch Humor des gesellschaftlich akzeptierten Sagbarkeitsfeldes zu entziehen.

Der Diskurs als ganzer sei aber die regulierende Instanz; er formiere Bewusstsein. (vgl. Jäger 2001: 84) Insofern, wie bereits beschrieben, Diskurs als „Fluß von Wissen beziehungsweise sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (ebd.) funktioniert, schaffe er die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften. Ein wichtiges Bindemittel der Diskurse untereinander, aber auch innerhalb, stellt Kollektivsymbolik dar. Kollektivsymbolik kann beschrieben werden als Topoi, aber auch als kulturelle Stereotypen. (hierzu ebenfalls Jäger 2001) Mit dem Vorrat an Kollektivsymbolen, die alle Mitglieder einer Gesellschaft kennen, stehe laut Jäger das Repertoire an Bildern zur Verfügung, „mit dem wir uns ein Gesamtbild von der gesellschaftlichen Wirklichkeit beziehungsweise der politischen Landschaft der Gesellschaft machen, mit dem wir diese deuten und – insbesondere durch die Medien – gedeutet bekommen.“ (Jäger 2001: 84) Ein weiterer Zugang innerhalb der vorliegenden Analyse stellt die Erhebung sogenannter Kollektivsymbole dar. Kollektivsymboliken oder Kollektivsymbole sind kulturelle Stereotype innerhalb einer Gesellschaft, die jeder kennt und ohne sie zu reflektieren zu nutzen versteht. (vgl. Jäger 2010: 71ff.)

Hierzu werden Bilder, Analogien, Weisheiten, Sprüche und vieles mehr verwendet, um einen Durchblick zu erlauben, wo keiner gegeben ist. Es ist kein tieferes Verständnis oder Fachwissen erforderlich, welches eigentlich benötigt würde, um das verwendete Bild zu entschlüsseln.

Jäger bedient dazu den Vergleich:

„Wir wissen nichts über Krebs, aber wir verstehen sofort inwiefern
Terror der Krebs der Gesellschaft ist.“ (Jäger 2010: 72)

Hier lässt sich zeigen, dass weder ein Verständnis über Krebs als Krankheit, noch über die Funktion von Terror von Nöten ist, um die gewollte Stimmung zu übermitteln. *Krebs* ‘(zer-)frisst’, *Krebs tötet*, *Krebs entzieht Lebensenergie*. Diese eher banalen *Weisheiten* werden herangezogen, um die Strategie des Terrors auf die Gesellschaft abzubilden. Es bildet sich der Eindruck, dass Krebs bekämpft werden müsse, weil Krebs nicht verschwindet, wenn man ihn ignoriert. Die Krankheit Krebs bedürfe einer Behandlung, und das Gleiche gelte für den Terror. Zudem entwirft diese Analogie ein Bild von Gesellschaften, die ‘gesund’ und ‘ungesund’ sein können – eine Gesellschaft mit Terror ist ‘krank’, eine Gesellschaft ohne Terror ist ‘gesund’.

Dies wird weder der Komplexität des Phänomens Terror gerecht, noch ist es hinreichend, eine Gesellschaft als Körper zu beschreiben, der erkranken und gesunden kann. Dies kann jedoch als beabsichtigt im Sinne des zu vermittelnden Bildes bezeichnet werden.

Ziel dieser Symbolik ist nicht die fachlich korrekte und umfassende Abbildung einer Sache. Kollektivsymbole dienen als sogenannte „*Symbolische Sinnbildungsgitter*“ (vgl. ebenfalls Jäger u.a.) – in diesem beschriebenen Fall zum Beispiel als Begründung für Maßnahmen gegen Terror oder als Fundament für dessen Legitimierung. Das verwendete Bild schafft Angst, die Gesellschaft werde *zerfressen*, *sie sei krank*, *der Handlungsdruck sei hoch*. (Fast) Jede Person glaubt also zu verstehen, dass zwingend gehandelt werden muss, eventuell sogar aggressiv gehandelt werden muss. Das Bild eint und schafft sowohl soziale Kohäsionsmöglichkeiten im Diskurs (die kranke Gesellschaft heilen, unsere Gesellschaft erhalten, beispielsweise) als auch die Fundierung und Legitimierung für nachfolgende Maßnahmen.

Ein weiteres sehr bekanntes Kollektivsymbol ist die Darstellung der Gesellschaft als Boot, also eines Fahrzeuges, auf dem nur begrenzt viel Platz ist und welches gegenüber anderen verteidigt werden muss, weil ein *übervolles* Boot sinken oder kentern kann. Dieses Bild zeigt erneut, wie deutlich unterkomplex Kollektivsymbole üblicherweise gestaltet sind. Die Darstellung einer Gesellschaft oder eines Nationalstaates ist schließlich deutlich komplexer als ein Boot. Die Aufnahme anderer Menschen, die vorher nicht in jener Gesellschaft lebten ist ebenfalls deutlich vielschichtiger als der Gang über einen Bootssteg. Dies ist bei Weitem nicht die einzige Schwäche dieses Bildes. So ist beispielsweise die Bevölkerungsgröße nicht zwingend ein finiter Raum, wie es das Innere eines Bootes ist. Und ebenso hätte jemand, der nicht auf dem Boot geboren ist, vielleicht dennoch Anrecht auf einen Platz.

Wenn also die erhobenen Kollektivsymboliken dieses Vorhabens geradezu basal und unterkomplex formuliert scheinen, so liegt das in der Tatsache begründet, dass dieser Vorrat an Sinnbildern der Strukturierung von Diskursen und auch Gesellschaft dient. Außerdem dient er als *Sinnbildungsgitter* der Orientierung innerhalb von Diskursen. (vgl. hierzu auch Jäger/Link) Sie dürfen und können dazu in keinsten Weise komplex oder kompliziert sein, ohne dabei ihren Diskurszweck zu verlieren. Sie erfüllen, wie bereits skizziert, den Zweck einer Art 'Leitplanke' an der sich *Entscheidungen schnell und unhinterfragt treffen lassen*. Um den angesprochenen Durchblick zu erreichen, müssen sie daher auch auf Motive zurückgreifen, die einerseits landläufig bekannt sind, andererseits selbst stark vereinfacht werden. Zum Beispiel die herangezogene Schifffahrt, Krankheiten und Körper, aber auch Begriffe wie Natur und Natürlichkeit. Die Interpretation darf keine Zeit kosten, sondern muss sofort in einem wortwörtlichen Augenblick erfassbar sein. Betrachtet man das Bild des vermeintlich übervollen Bootes sowie die reale Komplexität von Asylrecht, Staatsrecht im Allgemeinen oder Personenstandsgesetzen, wird dies erneut deutlich. Die Komplexität eines Asylrechtsgesetzes wird nicht abbildbar in der verwendeten Kollektivsymbolik des Bootes. Sie soll es auch nicht sein. Dabei sind die verwendeten Bilder abhängig von der anzusprechenden Zielgruppe. Kollektivsymbole sind daher auch, wie Idiome⁸, *nach*

⁸ Verstanden als Sprechweise, Eigentümlichkeit

Sprache und Kulturkreis verschieden. Eine wörtliche Übersetzung würde das Sinnbildungsgitter der einen Gemeinschaft nicht nahtlos in die andere übertragen. Das Sprichwort, die Symbolik verlöre ‘ihren Sinn’. In diesem Fall kann sie nicht mehr als eine Art moralische Leitplanke dienen, welche das Alltagsleben strukturiert. Jedoch existieren auch gesellschaftsübergreifende Sinnbildungsgitter, welche in vielen Gesellschaften intuitiv verstanden werden. Eins dieser Gitter ist beispielsweise das *Phänomen binär strukturierter Geschlechter*, wie in dieser Arbeit fokussiert. In den allermeisten westlichen Gesellschaften werden Personen ohne Mühe als in eine der binären Kategorien passend gelesen. Dies dürfte, die Mehrheitsgesellschaft in den Blick nehmend, heutzutage durch die Kategorie ‘abweichend’ ergänzt werden. Denn trotz einer immer größeren Zahl Personen, die sich selbst als nichtbinär beschreiben⁹ (vgl. hierzu Pew Research Center 2019), erleben 80% der nichtbinären Jugendlichen Diskriminierungen im Alltag. (vgl. Krell/Oldemeier 2017)

Die *Diskursposition*, dass das Geschlecht einer Person in männlich oder weiblich passen sollte, ist in diesem Fall stärker als die Diskursposition, dass dies nicht der Fall sein muss. Diskurspositionen stellen eine weitere analytische Kategorie dar, welche zweifache Funktion hat. Sie dient zum einen der *Vorstrukturierung* und der *Ausrichtung des Korpus* selbst, in diesem Fall sind die Einordnungen als hypothetische Diskursposition zu verstehen. Zum anderen wird die Einordnung in Diskurspositionen zur Analyse der Ergebnisse verwendet. Hier wird ermittelt, ob sich die vorläufigen, also hypothetischen Diskurspositionen als haltbar erwiesen haben, oder nicht. (vgl. Jäger 2010: 44f.) Vorläufige Faktoren könnten demnach *Alter, Geschlecht, sozialer Status, aber auch Kategorien wie Beruf, Rolle oder Funktion* sein. Die Ermittlung der Diskursposition dient hierbei der Erkenntnis, wie unterschiedliche Lebenslagen, Rollen und Blickrichtungen selbst unterschiedliche Stellungen zum Diskurs, seiner Bewertung und der Involviertheit prägen.

⁹ Dies scheint besonders in der Altersgruppe der nach 1997 geborenen der Fall. Hier geben besonders viele (35% der befragten Personen) an, Personen zu kennen, die ein geschlechtsneutrales Pronomen bevorzugen. (vgl. Pew Research Center, January 2019, “Generation Z Looks a Lot Like Millennials on Key Social and Political Issues”)

Im vorliegenden Vorhaben könnte beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer nonbinären Organisation wie dem QNN¹⁰ einen anderen Blick auf den Diskurs ermöglichen, als die Zugehörigkeit zu einer etablierten politischen Partei. Diskurspositionen eigen ist dabei, dass selbstverständlich mehrere Faktoren zur Bestimmung in einem Subjekt verortet sein können. Eine Person weiblichen Geschlechts¹¹ kann zugleich unter 20, Mitglied in einer etablierten Partei und einer nonbinären Interessengruppe sein. Diese Faktoren bestimmen die jeweilige Diskursposition und lassen Diskurse hier beispielartig als raumartige Strukturen erkenntlich werden.

Die kritische Diskursanalyse selbst zielt nun auf die Entwicklung eines Analyserahmens ab, welcher systematisch die Eigenschaften diskursförmiger Interaktionen und Texte mit Merkmalen der sozialen und kulturellen Kontexte verbindet. Dieses Netzwerk sozialer Praktiken wird aus der spezifisch diskursorientierten Perspektive als eine „‘Diskursordnung’ beschrieben, die aus Diskursen und Genres besteht, die in je spezifischen Verhältnissen zueinanderstehen.“ (Fairclough, 2001: 347) Für das vorliegende Vorhaben bedeutet dies, dass methodisch von einer Vielzahl der vorliegenden Diskursfragmente strukturiert zu den Regelmäßigkeiten des Diskurses gearbeitet werden muss. Ein genauerer Ablauf findet sich im Kapitel Methode.

Im Folgenden soll nun auf den bereits skizzierten Blickwinkel der Intersektionalität eingegangen werden. Intersektionalität zeigte sich als verbindendes Element zwischen den Ausführungen der strukturellen Regelmäßigkeiten und deren Dekonstruktion und Denaturalisierung. Geschlecht ist dabei als ein solches intersektionelles Phänomen zu verstehen, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen. Hierzu soll zunächst das Paradigma selbst historisch und theoretisch verortet werden und in seiner Konstitution von anderen Paradigmen der Vielfalt abgegrenzt werden. Abschließend erfolgt eine Betrachtung der klassischen Trias – der üblichen Kategorien der Intersektionalität – Gender/Class/Race und ihrer Eignung als Blickwinkel für die vorliegende Arbeit.

10 Queeres Netzwerk Niedersachsen.

11 zu lesen als: cis-Frau, weiblich gelesen, heterosexuell gelesen

2.2 Geschlecht und Ethnizität als intersektionelles Phänomen

2.2.1 Das Paradigma Intersektionalität

„Die frühe Intersektionalitätsforschung ist zweifelsohne
als Ungleichheitsforschung zu verstehen.“

(Aulenbacher/Riegraf 2012: 2)

Der Ursprung des Intersektionalitätsbegriffes als auch der Beginn der Paradigmenbildung ist sicherlich in den Arbeiten der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw Ende der 1980er Jahre zu verorten. Crenshaw argumentierte, dass die US-amerikanische Antidiskriminierungsgesetzgebung sich jeweils auf einzelne Achsen von Diskriminierung beschränke, sodass jene Gesetze jeweils entweder weiße Frauen oder schwarze Männer vor Diskriminierung vor Gericht schützen sollten. Wechselwirkungen oder Interdependenzen spielten keine Rolle. Hier wird deutlich, dass sich frühe Antidiskriminierungsgesetze und das Bewusstsein stets nach der gelesenen, also *zugeschriebenen Repräsentation* zu richten schienen.

Passend zur Entstehungsgeschichte des Paradigmas sei die Intersektionalitätsforschung lange „von schwarzen und anderen rassifizierten Frauen betrieben worden“ (Aulenbacher/Riegraf 2012: 4), bis sie im Mainstream der Forschung ankam. Diesen Umstand schrieb Crenshaw unter anderem der Entstehung beziehungsweise der Repräsentation dieser Paragraphen zu. bell hooks verarbeitete diesen Umstand in jenem spöttischen Zitat, dass „alle Frauen Weiße und alle Schwarzen Männer sind.“ (vgl. Aulenbacher/Riegraf 2012: 2)

Die Überkreuzungen von Achsen (axis), entlang derer Menschen nach den Kategorien Sex/Gender, Race sowie Class gesellschaftlich ungleich positioniert und auch diskriminiert werden, würden in der US-amerikanischen Gesellschaft rechtlich nicht angemessen berücksichtigt. (vgl. Aulenbacher/Riegraf 2012: 3)

Um Machtstrukturen sichtbar zu machen und den Fokus weg von einer bloßen Addition der Diskriminierung zu lenken, entwickelte Crenshaw das Bild einer Kreuzung, deren Achsen sich treffen und so die Verschränkung unterschiedlicher Diskriminierungen verdeutlichen sollen. Dieses Bild wurde in seiner Ausführung häufig kritisiert, ist jedoch im Kontext der Rechtswissenschaften zu verstehen und in den Jahren mehrfach an den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kontext angepasst worden. So liegt in der modernen Intersektionalitätsforschung der Blick weniger auf den Achsen der Ungleichheit oder der Positionierung entlang dieser, sondern auf der Sichtbarmachung ebener, in die Achsen eingelassener hegemonialer Machtstrukturen. (vgl. hierzu Aulenbacher/Riegraf 2012, Walgenbach 2013, Yuval-Davis 2013 u.a.) Die Forschungsrichtungen der Critical Race Studies, Gender Studies und Class Studies wiederum konzentrierten sich, so Klinger und Knapp, jeweils auf eine der „Achsen der Ungleichheit“ und würden das Wechselspiel mit anderen Ungleichheitskategorien nicht adäquat in den Blick bekommen. (vgl. Knapp 2005: 68ff.)

„Die Intersektionalitätsforschung interessiert sich dafür, in welcher Weise Ungleichheiten und gesellschaftliche Differenzierungen etwa nach Klasse, Geschlecht, Ethnie, aber auch nach Alter, sexueller Orientierungen sowie vieler anderer Kategorien in Wechselbeziehungen miteinander stehen und wie sich welche Kategorien aufgrund ihrer Überkreuzungen gegenseitig abschwächen oder verstärken können.“ (Aulenbacher/Riegraf 2012: 1)

Das Paradigma der Intersektionalität ermöglicht daher einen Zugang zu strukturellen Hemmnissen durch die Aussagen einzelner Subjekte zu ihrer eigenen Subjektwahrnehmung. Dies ermöglicht beispielsweise den Zugang zu der eigenen Wahrnehmung der Studierenden innerhalb der Interviews, ohne ihre Positionierung im Diskurs und damit ihre zumindest zeitweilige Ohnmacht aus dem Blick zu verlieren. Der doppelte Zugang dieses Vorhabens erfüllt so über die Verwendung eines intersektionellen Blickwinkels zum einen die Anforderungen an eine spezifische Betrachtung, zum anderen ermöglicht diese Verknüpfung einen Abgleich innerhalb der kritischen Diskursanalyse. Da dieser, wie bereits ausgeführt, eigen ist, Kategorien in der Analyse zunächst aufzulösen, ergänzt eine parallele Betrachtung der Kategorien die Untersuchung.

Es können so Aussagen darüber getroffen werden, ob und wie sich die angenommenen Kategorien in den Diskurswirklichkeiten der Studierenden und anderer Akteur*innen zeigen lassen. Zudem ermöglicht es der machtkritische Ansatz der Intersektionalitätsforschung, sich der Sichtbarmachung von Privilegien zu widmen, die in anderen Betrachtungsweisen weitgehend unsichtbar bleiben. Unter Privilegien versteht Walgenbach:

„[...] die strukturelle Dominanz eines sozialen Kollektivs, die sich sehr unterschiedlich ausdrücken kann: in dem bevorzugten Zugang zu Ressourcen, in der Gewissheit privilegierter Subjekte, dass die gesellschaftlichen Institutionen zugunsten des eigenen Kollektivs operieren, in der machtvollen Position, sich selbst der sozialen Norm zugehörig fühlen zu können, die eigenen Werte als universell anzusehen oder die eigene soziale Position als ‘natürlich gegeben’ wahrzunehmen.“
(Walgenbach 2013: 271)

Für die Privilegierten selbst blieben die strukturellen Bevorzugungen, welche Privilegien ausmachen, dabei unsichtbar. (vgl. ebd.) Dabei stellt sich gesamtgesellschaftlich nicht die Frage, ob Bevorzugungen überhaupt sichtbar sind. Sie sind es für die, die von ihnen ausgeschlossen sind die ganze Zeit. Es geht vielmehr darum, sie denen sichtbar zu machen, die machstrukturell bedingt den größten Handlungsspielraum innehaben.

Zunächst wird nun die Eignung eines intersektionellen Blickwinkels auf das Vorhaben abschließend geprüft und erläutert. Dabei soll auch der spezielle Bezug der Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden.

2.2.2 Warum intersektionell?

„Sozialarbeiter_innen befinden sich immer wieder in dem Dilemma zwischen der Anforderung, für Differenzen von Menschen aufmerksam zu sein und keine verallgemeinernde Festschreibung von Menschen auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge vorzunehmen. Das gilt sowohl für das beschriebene Doing Gender und Undoing Gender als auch für Doing Identity und Undoing Identity. Doing Identity meint die Festhaltung und Reproduzierung eindeutiger (Gruppen)Identitäten im Zeichen des Identitätspolitischen, im Zeichen also des Einschlusses mancher und der Ausgrenzung anderer.“ (Czollek/Perko 2010: 41)

Ebenso wie die von Czollek und Perko angesprochenen Sozialarbeiter*innen, befinden sich auch Lehrer*innen im Spannungsfeld zwischen den eigenen Identitätskonstruktionen und der Interaktion mit der heterogenen Schüler*innenschaft, die durch ihre eigenen Spannungen innerhalb der interdependenten Kategorien wie Gender, Ethnizität und Herkunft mehr oder weniger erfolgreich am Bildungssystem partizipieren können. Intersektionalität liefert hier eine Betrachtungsweise, diese Strukturen und Prozesse sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen und sie für angehende Lehrer*innen im Sinne einer Reflektion der eigenen Positionierung nutzbar zu machen. Zudem fungieren Lehrer*innen diskursanalytisch, wie bereits erläutert, als Multiplikator*innen des legitimen Wissens, was den eigenen Blick von angehenden Lehrer*innen auf Macht und Herrschaft zusätzlich bedeutsam werden lässt. Die erfahrenen Privilegien – oder auch die Abwesenheit derer – schlagen sich in den biographisch erworbenen, subjektiven Theorien nieder, welche für Lehrende im Klassenzimmer handlungsleitend sind. (vgl. hierzu Wahl 2006: 11f., Winheller 2015: 464ff.)

Wie im Vorhergehenden bereits erwähnt, bleiben die eigenen Privilegien oftmals unsichtbar. Intersektionalität, welche „[...] grundlegend auf die Analyse von Macht und Herrschaft [...]“ (Budde 2013: 247) abziele, besitzt das Potential diese Privilegien einer Reflexion durch die Träger*innen zugänglich zu machen. Zudem kann laut Budde davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesen Kategorien um soziale Konstruktionsakte, und nicht um ontologische, stabile Differenzlinien handele. Die Strukturkategorien und ihre Bedeutungen seien als soziale und kulturelle Produkte zu verstehen. (vgl. ebd.) Auch hier zeigt sich eine inhaltliche Annäherung des Verständnisses von Identität und Wissen. Soziale Konstruktionsakte oder auch *Subjektivierungsweisen*, also wie „Menschen sich

wahrnehmen und erleben“ (Bühmann 2019: 502), sind Bestandteil eines steten Prozesses der Anpassung und Weiterentwicklung über die Lebenszeit, und damit keine abgeschlossene Handlung.

Eine von Budde 2013 identifizierte Leerstelle der erziehungswissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung stellt die (erziehungswissenschaftlich) eigenständige intersektionale Ausarbeitung sowohl von Machtverhältnissen als auch von Subjektkonstitutionen dar. Hier würde bisher nicht im ausreichenden Maße sowohl Theoriebildung als auch empirische Arbeit geleistet. Um diese Leerstelle zu bearbeiten, schlägt Budde vor, sie mithilfe des Machtbegriffes nach Foucault zu bedienen. Dies scheint Budde unter anderem deswegen ein geeigneter Ansatz, da nach diesem Ansatz Macht ebenfalls in Subjektivierungspraktiken zu lokalisieren ist. (vgl. Budde 2013: 255f. und Degele, N.; Winker, G. 2008).

Der machtsensible Ansatz der Intersektionalität zeigte sich als vielversprechender Ansatz, um einerseits die relationalen Zusammenhänge in ihren Machtstrukturen erfassen zu können, andererseits um die subjektiven Haltungen der Studierenden – als Handelnde im Diskurs – kategorial einordnen zu können.

Ein intersektioneller Ansatz wie in diesem Vorhaben umgesetzt wäre für die Lehrer*innenbildung unter anderem deshalb von Erkenntnisinteresse, da zu vermuten ist, dass die Ausbildung der angesprochenen Identität auch professionell nicht nur durch die Fachkultur, also durch die universitäre und außeruniversitäre Ausbildung, geprägt ist – sondern in erheblichem Maße ebenso durch die eigene Subjektkonstruktion bestimmt wird. Diese wiederum prägt das Verhalten von Lehrpersonen maßgeblich. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern andere Diskursakteur*innen und Institutionen machtvoll im Diskurs agieren und so die Ausbildung und deren Bedingungen prägen. Hier sei beispielsweise auf die Bildungspolitik verwiesen. Sollte es also einen Weg hin zu einer diversitätssensiblen Lehrerbildung geben, so ist der Ansatzpunkt für diese Sensibilität maßgeblich in der Subjektkonstruktion der angehenden Lehrer*innen zu finden.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die drei ursprünglichen Kategorien der Intersektionalitätsforschung skizziert und ihre Passung auf das Forschungsvorhaben kritisch hinterfragt.

Das vorliegende Vorhaben bringt einen engen und örtlich gebundenen Feldzuschnitt mit sich, welcher sich auch in der Wahl der Kategorien niederschlagen muss, um eine tragfähige Analyse der verbundenen Dimensionen sicherzustellen.

2.2.3 Abgrenzung Heterogenität, Diversität, Intersektionalität

Der kritische Fokus auf Machtverhältnisse unterscheidet Intersektionalität erneut von Begriffen wie Heterogenität oder Diversity, die wesentlich deutungsoffener angelegt seien. Letztere könnten sowohl Fragen sozialer Ungleichheit adressieren als auch Differenzen als positive Ressourcen herausstellen. (vgl. Walgenbach 2013: 265) Rein und Riegel identifizieren Heterogenität als oft benutzten Terminus insbesondere im Bildungs- und Schulbereich, wo er insbesondere auf die Heterogenität der Schülerschaft bezogen wird. Heterogenität fokussiere Differenzen dabei hauptsächlich als Unterschiede und beziehe sich zum einen auf die Beschreibung der damit verbundenen Phänomene, zum anderen auf konzeptionelle Fragen, in denen die Idee der Handhabung von Unterschieden verfolgt würde. Unter anderem resultiere die aktuell hohe Aufmerksamkeit des Heterogenitätsbegriffes aus den PISA-Studien im Auftrag der OECD. Diese hätten einerseits auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufmerksam gemacht und andererseits verdeutlicht, dass innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems immer noch eine leistungsheterogene Differenzierung bestehe. Es gäbe einerseits Positionen, die kritisch nach der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule fragen und andererseits Strömungen, die nach didaktischen Konsequenzen suchten, um eine Handhabung der leistungsbezogenen Heterogenität zu ermöglichen und die Chancengleichheit zu erhöhen. Soziale Differenzlinien, die mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verbunden sind, blieben in dieser Diskussion jedoch weitgehend unberücksichtigt. (vgl. Rein/Riegel 2016: 69f.)

Der Begriff der Diversität und damit verbundene Konzepte, die mit dem englischen Begriff 'Diversity' oder als 'diversitätsbewusst' markiert werden, zielten dabei nicht ausschließlich auf Unterschiede und Differenzen ab, sondern thematisierten Pluralität und Vielfalt entlang sozialer Konstruktionen.

Dies hing unter anderem mit dem Begriff der Diversity als ‘travelling concept’ zusammen, verstanden einerseits als Reise über Fachgrenzen hinweg, andererseits als transnationale Reise von den Ländern wie den USA und Kanada nach Deutschland.

Außerdem sei Diversity als Antidiskriminierungs- oder auch Gleichstellungspolitik bedeutsam geworden und hätte so als Leitlinie zur Gestaltung von Organisationen etc. in verschiedene gesellschaftliche Bereiche Eingang gefunden. (vgl. Rein/Riegel 2016: 72) Trotz aller Differenzen sehen Rein und Riegel mögliche Verbindungslinien zwischen den Konzepten. Dies setze jedoch voraus, dass die sozialen Macht- und Diskriminierungsverhältnisse nicht außen vor gelassen würden. Verbliebe der Blick auf Vielfalt, Differenz und Ungleichheit nur im Bereich der Deskription, würden potenziell bestehende Differenzen und Differenzverhältnisse erneut festgeschrieben und zementiert. Das würde in kritischer Forschung auch als Reifizierung vorherrschender Kategorien beziehungsweise hegemonialer Diskurs- und Differenzordnungen bezeichnet und reflektiert. (vgl. Rein/Riegel 2016: 77) Ein weiterer Aspekt, der für die Verbindung von Intersektionalität und Diversity spricht, liefern Hardmeier/Vinz (vgl. 2007: 28f.), die den Begriff der Diversität als angemessen erachten, um die moderne Gesellschaft analytisch und normativ als zunehmend pluralistische Gesellschaft begreifen zu können.

Die Ziele einer Steigerung der Sensibilität in der Lehrer*innenbildung können je nach Projekt selbstverständlich verschieden sein. Jedoch sollte zumindest in einer kritischen Lehrer*innenbildung, sofern ein intersektioneller Zugang gewählt wird, Adornos Ideal einer Umgebung „ohne Angst verschieden [zu] sein“ (Adorno 1984: 130f.) Ziel oder zumindest Horizont dessen sein, was vermittelt wird. Eine Lehrer*innenbildung, die sich selbst nicht als kritisch versteht und dementsprechende Zugänge wählt, läuft Gefahr auf eben jener deskriptiven Ebene zu verbleiben, die diskriminierenden Machtstrukturen reifiziert. Dabei kann durchaus der Wille gegeben sein, diese zugunsten einer leistungsstärkeren Schüler*innenschaft abbauen zu wollen. Eine reine Deskription reproduziert jedoch deren Auswirkungen durch eine Verfestigung der Strukturen.

Auch feministische Herangehensweisen finden sich auf einem schmalen Grat zwischen Reproduktion repressiver Strukturen einerseits und der Nichtnennung ebenjener Strukturen andererseits wieder. Dies macht eine pädagogische Auseinandersetzung in einem intersektionellen Blickwinkel in mehrfacher Hinsicht herausfordernd.

Benennt man heteronormative, rassistische oder klassistische Strukturen nicht oder normalisiert sie als 'natürliche' Erscheinung von Heterogenität und Diversity, bleibt das Diskriminierungspotential nicht nur unverändert, es verstärkt sich sogar, wenn Diskriminierung normalisiert und unwidersprochen bleibt. Benennt man sie jedoch, ist eine Reproduktion von Kategorien nicht nur denkbar, sondern durchaus wahrscheinlich. Durch beispielsweise die stete Unterteilung von Kindern in Mädchen und Jungen wird eben jene Grenze und Aufteilung in binäre Kategorien verstärkt – was einer individuellen Förderung, wie sie in der modernen Schule durchaus erwünscht ist, entgegensteht. Die Frage stellt sich, was Priorität haben soll: die Aufrechterhaltung jener Strukturen oder doch die vermeintlich objektiv erhöhte Leistung – unabhängig von Geschlecht, Ethnizität und Klasse.

2.2.4 Gender, Class, Race?

Die drei in den 1980ern etablierten, ursprünglichen Kategorien oder Achsen der Intersektionalität Gender, Class und Race wurden im Laufe der Zeit durch weitere Kategorien ergänzt. Unter anderem wurden Behinderung, Körper, sexuelle Orientierung, Alter, Region etc. als weitere strukturierende Kategorien identifiziert. Die Ausweitung der Anzahl der Kategorien folgte der Annahme, dass man unendlich viele Kategorien bräuchte, um die Komplexität sowohl von Lebenslagen als auch von Machtverhältnissen angemessen differenziert beschreiben zu können. Aus zahlreichen Gründen sei diese Ausweitung aber nicht beliebig weit zu treiben, so Budde. Die Fokussierung jeweils neuer Kategorien gehe zumeist mit dem Vorwurf an weniger differenzierte Ansätze einher, genau diesen spezifischen Ungleichheitsmechanismen gegenüber blind zu sein. (vgl. Budde 2013: 248) Um das Kategorienproblem zu bearbeiten, favorisieren Kassis et al. (2009) die Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Bildungsstatus der Eltern. (Budde 2013: 248)

Gender ist und bleibt eine der Kategorien, die jede Person betreffen und damit auch das Leben jedes Mitglieds der Gesellschaft strukturieren. Behandelte der Diskurs in der Lehrer*innenbildung und der Schulforschung in den letzten Jahrzehnten noch hauptsächlich als deutsch wahrgenommene Jungen und Mädchen, wandelte sich der Diskurs in den 2000er Jahren analog zur sich wandelnden Gesellschaft, die durch Gastarbeiter*innen und deren nachgezogene Familien deutlich heterogener geworden schien.

Jedoch findet das Zusammenspiel von Gender und Migration gerade auch in Schule bis heute im deutschsprachigen Diskurs nicht den Platz, der dem Phänomen aufgrund seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz zustünde. Anders stellt sich die Situation dar, betrachtet man nur die interkulturelle Komponente: Die Veröffentlichungen von Paul Mecheril zum Thema der Migrationspädagogik, die Ausführungen der KMK und eine Vielzahl von Trainings zeigen, dass dieser Bereich eine Aufmerksamkeit erfährt.

Zitzelsberger konstatiert, dass „Rassismus/Diskriminierung in Deutschland als Wirklichkeit vorhanden ist und dies Migrationsandere negativ tangiert. Daher müsse jegliche Debatte zu schulischen Bildungsverläufen sich mit Rassismus auseinandersetzen.“ (Zitzelsberger 2014: 63) Doch welche Rolle spielt Gender in der weiteren Debatte? Eisenbraun schreibt:

„Durch mangelndes Genderbewusstsein werden bestehende gesellschaftliche Strukturen reproduziert, anstatt sie zu verändern. Speziell in den MINT-Fächern korrespondieren diese Befunde mit einem sich immer deutlicher abzeichnenden Fachkräftemangel, der mittlerweile auch ökonomisch zu Buche schlägt.“ (Eisenbraun 2014: 7)

Zumindest ökonomisch sollten also gerade die Geschlechtszuschreibungen im Schulbereich wissenschaftliche Beachtung finden. Eine gendersensible Pädagogik ist demnach, so Budde und Blasse, „nicht lediglich auf professionelles pädagogisches Handeln orientiert, sondern fokussiert auch auf den Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit.“ (Budde/Blasse 2014: 13) In den letzten Jahren sind auf der Differenzlinie Gender auch Erfolge zu beobachten gewesen, wobei Budde und Blasse hierbei anzweifeln, „ob eine solche Entdramatisierung realen Transformationen geschuldet ist

oder vielmehr eher eine rhetorische Anpassungsleistung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären darstellt.“ (Budde/Blasse 2014: 15) Sie konstatieren jedoch ebenso, dass sich im „Angesicht weiblicher oder homosexueller Spitzenpolitiker*innen, Bildungserfolgen von Mädchen, Beseitigung zahlreicher diskriminierender gesetzlicher Regelungen und ähnlicher Transformationen“ durchaus von punktuellen Erfolgen berichten lässt (ebd.). Eine breite erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit thematischen Zusammenhängen der sozialen Kategorien Migration, Ethnizität und Geschlecht fände dennoch seit längerem kaum statt (vgl. Diehm/Messerschmidt 2013: 11)

Rendtorff formulierte die erläuterte Warnung vor einer scheinbar fortschrittlichen Haltung, „die (vermeintliche) Verschiedenheit zwischen Mädchen und Jungen aufzugreifen“. (Rendtorff 2015: 147) Dies geschehe durch unterschiedliche Arbeitsblätter oder gar getrennte Bücher. (vgl. ebd.) Durch dieses Aufgreifen vermeintlich fundamentaler Unterschiede dürften sich diese eher verstärken als abgebaut zu werden.

In Folge dieses Trends, welcher sich auch in den populärwissenschaftlichen Medien finden lässt (vgl. hierzu Rendtorff 2015a: 39f.), ist eine gendersensible Pädagogik ebenso wie eine genderreflexive Ausbildung der Lehramtsstudierenden unabdingbar. Die logische Folge solcher Aktivitäten und Medienbeiträge sei „eine Wiederkehr und Re-Dramatisierung von zweigeschlechtlichen Klassifikationsgesten im öffentlichen Diskurs. (Rendtorff 2015a: 41)

Daher laute die Frage nicht, ob Geschlecht zum expliziten Gegenstand der Beschäftigung werden sollte, sondern nur wie dies geschehen sollte um eine derartige Wiederkehr zu vermeiden. Als Voraussetzungen für diese Beschäftigung nennt sie unter anderem das „Geschlechterwissen der jeweiligen Lehrkraft, ihre Bewusstheit und ihre pädagogische Phantasie, die Problematik der Geschlechterverhältnisse auf die eine oder andere Weise in den Unterricht einzubringen und damit zum Gegenstand der Reflexion für die Schüler*innen zu machen.“ (Rendtorff 2015a: 44)

Der eingangs bereits erwähnte „Spagat“ (Onnen 2015: 85) betrifft besonders auch Hochschullehrende. Die Qualifizierung der angehenden Lehrer*innen erfolgt zum einen über die Inhalte der Gender Studies, um die Studierenden zu Geschlechtersensibilität zu befähigen, und zum anderen über die eigene gendersensible Lehre. Sie sind daher nicht

nur Wissensvermittelnde, sondern auch Vorbilder für den Umgang mit Gender und Geschlecht in Lehr-/Lernsettings.

Zudem formuliert Rendtorff, „dass die Kategorie ‘Geschlecht’ etwas ‘Besonderes’ sei, also eine spezifische Art von Bedeutung generiert (bzw. eine spezifische Art von Bedeutungszuschreibung systematisch und nicht zufällig aufruft), die sich von der anderer von Intersektionalitätskonzepten anvisierter Faktoren unterscheidet [...].“ (Rendtorff 2012: 2) Dabei reklamiere sie nicht eine „privilegierte Position“ für die Kategorie Geschlecht „bei der Analyse sozialer Ungleichheiten“, „sondern gegen die mit der Debatte oftmals einhergehenden Verkürzungen und Bequemlichkeiten.“ (ebd.) Tunc formuliert zu dieser These, dass es insbesondere die Ungleichheitsverhältnisse im Kontext von Männlichkeit und Ethnizität seien, die durch Bildungsbenachteiligungen vieler migrantischer Jungen im weiteren Verlauf zu einer Schlechterstellung bestimmter Männer mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt führe, was nicht hinreichend beachtet würde. (vgl. Tunc 2012: 14)

Ethnizität stellt sich als deutlich geeigneter dar als der eben bereits genannte Begriff Race. Nicht nur, weil die deutsche Übersetzung Rasse problematisch ist, sondern auch, weil er im deutschsprachigen Diskurs ohne die weit zurückreichende Begriffsgeschichte der Identitätspolitik auskommt, wie dies im US-amerikanischen der Fall ist. (vgl. Knapp 2005: 72) Hierzu bildet Race nur einen Bruchteil der heute mit Migrationshintergrund und -erfahrungen verbundenen Rassismen in der Bundesrepublik ab. Neben biologistischen Rassismen bieten auch die im Zusammenhang mit dem Erstarken rechtskonservativer und rechtsextremer Parteien auch zum Beispiel kulturalisierenden Rassismen ein erhebliches Diskriminierungspotential. Das Diskriminierungspotential und die real erlebte Diskriminierung verfährt also nicht entlang nationalstaatlicher oder biologistischer Kategorien, sondern an der gelesenen Fremdheit der Personen. Es handelt sich demnach um eine Fremdzuschreibung, welche die Opfer von Rassismen nur wahrnehmen, aber nicht ändern können. Ethnizität verbalisiert außerdem den dem Phänomen des Othering zugrundeliegenden Anspruch an Homogenität der eigenen, als auch der anderen innerhalb einer Gesellschaft. Der Begriff steht somit für ein Bündel an Ansprüchen an Mitglieder ebenjener sowie an jene, die an dieser partizipieren wollen.

Hierzu kommt ein weit verbreiteter kultureller Differenzansatz, der laut Terkessidis (2002) immer noch von Deutschland (oder den Deutschen) als homogener Einheit geprägt sei.

Fremdheit stellt immer noch eine der wichtigsten Differenzlinien der Gesellschaft dar. Die sozial konstruierte Grenze zwischen 'Wir' und 'Die' strukturiert nicht nur Alltag, sie dient auch als Abgrenzung und Bewilligungsgrundlage basaler Teilhabe, wie dem Recht zu Wählen. Messerschmidt beschreibt Kultur als einen „bevorzugten Fremdmacher“, welcher genutzt wird, um als Identitätskategorie „Abgrenzungen zu verfestigen.“ (vgl. Messerschmidt 2015: 69) Dabei reproduziert der pädagogische Diskurs um Migration und die konzeptionelle Entwicklung von Ausländerpädagogiken eben jene Differenzierung. Messerschmidt beschreibt dies als „fremd machende Unterscheidungen.“ (Messerschmidt 2015: 69) Das Selbstbild der Fortschrittlichkeit in den Erziehungswissenschaften stünde einer breiten Kritik der Kulturalisierung in eben diesen Konzepten gegenüber. (vgl. hierzu Messerschmidt 2015 u.a.) Zentraler Bestandteil dieser Kritik ist das vermeintliche Wissen über Kulturen, welches laut Messerschmidt einen „machtvollen Zugriff auf diejenigen an[bietet], die als anders gelten.“ Diese Kulturalisierungen erfolgten, Konzepten der Transkulturalität zum Trotz, immer noch nationalkulturell. (vgl. Messerschmidt 2015: 69) Dabei kommt es zu der empirisch nicht belegbaren Unterscheidung (von Messerschmidt als 'Kontrastfolie' betitelt) zwischen der vermeintlich emanzipierten weißen Deutschen und beispielsweise der unterdrückten muslimischen Frau. Der gefährliche Fehlschluss, (symbolische) Gewalt zwischen den binären Geschlechterkategorien betreffe nur noch die muslimische Frau, negiert einerseits die unzureichende Gleichstellung innerhalb der Gesellschaft generell, andererseits sprechen sie jedoch Frauen of Colour und in kulturalisierender Weise der muslimischen Frau jedwede Emanzipationsbestrebungen ab. Der Islam und der Diskurs um jenen wird beispielsweise in besonderem Maße sexualisiert, was zur Abwertung genutzt werden kann und wird. (vgl. hierzu Rommelspacher 2009: 401 und Messerschmidt 2015: 71) Zudem fordert das der Grundbildung, aber auch der akademischen Bildung eigene Bildungsverständnis eine relative habituelle Übereinstimmung mit einem dem bürgerlich-weißen und mittelschichtorientierten etablierten Bildungsangebot eigenen Habitus. Mecheril bezeichnet dieses als *habituelle Disponiertheit* und referenziert dabei auf Bourdieus Habituskonzept. (vgl. Mecheril 2004: 149)

Unter dieses Konzept fällt auch das von Messerschmidt dargelegte Konzept der 'Mitgliedschaft' an Schulen. Bringt ein Kind diese habituelle Disponiertheit nicht mit, fühlt es sich nicht zugehörig, wird dies als Defizit des Kindes gewertet. Dieses dominante Mitgliedschaftsverständnis werde zunehmend konfrontativ gegenüber Muslimen in Stellung gebracht, verbunden mit der Botschaft, dass 'sie' nicht zu 'uns' gehören. Geschlechterverhältnisse würden einen thematischen Aufhänger für diese Frontstellung bilden. Das Selbstbild emanzipatorischer Fortschrittlichkeit werde dem Fremdbild patriarchaler Rückständigkeit gegenübergestellt. (vgl. Messerschmidt 2015: 72)

Hier finden sich Überschneidungen mit der gelesenen Fremdheit und den unterschiedlich konnotierten Begriffen wie Heterogenität und auch Diversität. Diese befänden sich im Wandel. Heterogenität bedeute oft „Abweichung“ von einer Norm, Integration oft Einbeziehung der "Andersartigen", Differenzierungen oft "besondere Maßnahmen im Vergleich zur Normgruppe". (vgl. Altuntas 2014: 43)

In der klassischen Trias der Intersektionalität (vgl. hierzu erneut Aulenbacher/Riegraf 2012) verbleibt nun noch Class als anzupassende Kategorie. Der Bildungsstand der Eltern ist eine sehr gut erfassbare Dimension von Milieuzugehörigkeit, so gelang es zum Beispiel durch die Berichte und Studien der OECD, mittlerweile umfassende Korrelationen zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Bildungserfolg der Kinder nachzuweisen. Auch Korrelationen zwischen Haushaltseinkommen und Bildungserfolg können beschrieben werden. So stellt die von Kassis et al. (2009; auch Budde 2013: 248) vorgeschlagene Kategorie des Bildungsstandes der Eltern ein hervorragendes Instrument zur Verortung der Milieuzugehörigkeit der zu Befragenden dar und stellt eine spezifischere Dimension des Begriffes Class dar. Die von Kassis et al. favorisierte Trias der Begriffe erscheint für das vorliegende Dissertationsvorhaben passend und im Rahmen der Erhebungen durchführbar. Die vorliegenden Kategorien könnten durch weitere ergänzt werden, wenn die Erhebungen einen Bedarf oder besondere Strukturmerkmale der Lehrer*innenbildung aufzeigen.

2.3 Zusammenfassung der theoretischen Vorannahmen

Die vorangegangenen Ausführungen zeigten Diskurse als einen Fluss legitimen Wissens durch die Zeit. Diskurse schaffen dabei eine symbolische Ordnung, welche gesellschaftliche Positionierungen ermöglicht. Dabei zeigte sich, dass diese Prozesse der Ordnung wie auch Wissensfindung nicht frei von Machtverhältnissen sind. Im Gegenteil: – Macht zeigte sich als Technologie zur Kontrolle und Sanktionsinstanz qua legitimen Wissens. Zudem wurde deutlich, dass diese Machtverhältnisse sowie auch die dargestellten Produktionsverhältnisse einem Wandel der Zeit unterliegen.

Intersektionalität wurde in seiner historischen Bedeutung eingeordnet und die Ausdifferenzierung der einzelnen Kategorien dargestellt. Die drei ursprünglichen, als Trias der Intersektionalität bezeichneten Kategorien Gender, Class und Race wurden im Verlauf des Kapitels auf das vorliegende Vorhaben angepasst und zugeschnitten.

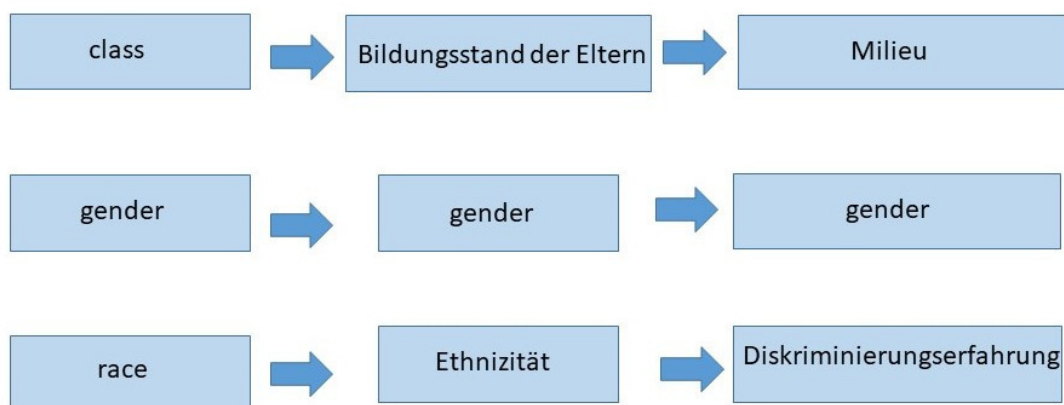


Abbildung 8 Umsetzung kategorialer Anpassung

Wie eingangs dieses Kapitels skizziert, finden sich eine Vielzahl von Diskurspositionen. Wie bereits in der Zielsetzung dieser Arbeit deutlich wurde, liegt das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit in der Sichtbarmachung von Regelmäßigkeiten des vorliegenden Diskurses. Wie positionieren sich Menschen, die in keine der vorgefundenen Ecken passen wollen, deren Haltung neutral zu dem Diskurs sein will? Kann es eine neutrale Haltung geben? Kann es überhaupt Neutralität geben in einer hegemonial patriarchalen Gesellschaft mit binärer Geschlechterstruktur?

Diese Fragen sollen innerhalb der Analyse weitere Beachtung erfahren.

Zunächst kann zusammengefasst werden, dass:

- Intersektionalität als Blickwinkel eine Bereicherung des Werkzeugkastens der kritischen Diskursanalyse darstellt.
- Intersektionalität als Paradigma mit einem Fokus auf Machtstrukturen einerseits und der Sichtbarmachung von Privilegien andererseits eine Verengung des Zuganges innerhalb dieser Arbeit vorbeugt.
- Bildungsstand der Eltern, Ethnizität und Gender sich als für dieses Vorhaben günstige Kategorien der Betrachtung erwiesen haben.
- Diskurse und Wissen in ihrer Regelmäßigkeit in Sprechakten und Fragmenten sichtbar gemacht werden können.
- Legitimes Wissen produziert und reproduziert wird, mit besonderer Wirkmächtigkeit des Produktionsortes Universität.
- Wahrheit auch eine Frage der Macht und des Produktionsortes ist.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Kritische Diskursanalyse als ‘offener Werkzeugkasten’?

Wie durch die bisherigen Ausführungen ersichtlich, zielt die Kritische Diskursanalyse auf die *Entwicklung eines Analyserahmens* ab. Dieser verbindet systematisch die Eigenschaften diskursförmiger Interaktionen und Texte mit Merkmalen der sozialen und kulturellen Kontexte. Ein besonderer Wert des methodischen Zuganges liegt in der Möglichkeit, die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu begreifen“. (Großkopf 2012: 226) Diese Aussage beschreibt die Möglichkeit Effekte von Tradition als auch Entwicklung als nebeneinander bestehend abbilden zu können. Großkopf verweist darauf, dass eben durch die kritische Distanzierung von einer „strengen, standardisierten methodischen Annäherung beziehungsweise der Trennung von Methode und Theorie“ (Großkopf 2012: 224) Intuition, Sprachgefühl und eine unvoreingenommene Annäherung an das Material basal für das Gelingen seien.

Hier bedingt die Öffnung zugleich eine Erweiterung des sogenannten Werkzeugkastens. (vgl. hierzu auch Jäger 2015) Dies helfe zugleich dabei, eine *Sensibilität für begriffliche Widersprüche* zu entwickeln. Zudem sei es von wesentlicher Bedeutung, dass die Forschenden sich selbst als „im Machtgefüge der gefundenen Diskurse“ begreifen. (ebd.)

Das Netzwerk sozialer Praktiken, beschrieben als *Diskursordnung*, soll mittels der Diskursanalyse, angelehnt an das Vorgehen nach Jäger (2015), für das Feld der Lehramtsausbildung an der Leibniz Universität erhoben werden. Durch die Spezifika des Feldzuschnittes war es nötig, den vorgeschlagenen Forschungsplan der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger anzupassen, um das Design um qualitative Interviews erweitern zu können.

Einleitung

Untersuchungsgegenstand und ausführliche Begründung

Materialgrundlage bestimmen und begründen

Strukturanalyse, Zusammenfassung und erste Analyse

Feinanalyse eines Diskursfragmentes

Diskursiver Kontext

Zusammenfassung

Kritik

Vorschläge für Änderungen

Frage der Gültigkeit

Ursprüngliches Design nach Jäger (vgl. Jäger 2015: 90)

Die Analyse selbst beginnt so bei einer Themengeleiteten Sammlung aus der eine Materialsammlung erstellt wird. Diese Materialsammlung besteht aus den Ergebnissen der systematischen Recherche. Die einzelnen Fragmentarten werden in den Analysekapiteln näher erläutert.

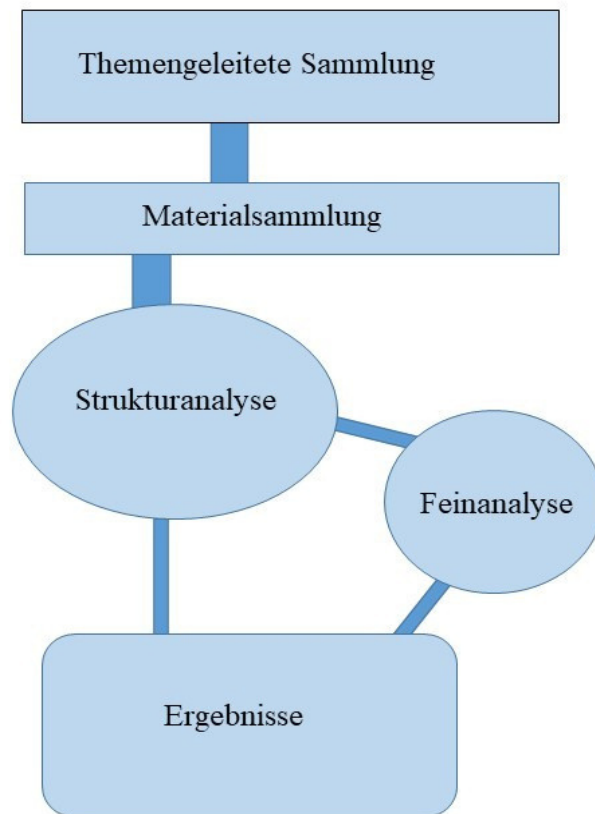


Abbildung 9 Aufbau der Analyse

Im Unterschied zu dem oben gezeigten klassischen Design einer kritischen Diskursanalyse erweitert sich das vorliegende Design durch die Auswertung von Interviews, welche mit Lehramtsstudierenden der Leibniz Universität Hannover geführt wurden. Abbildung 9 zeigt den geplanten Ablauf des Vorhabens auf. Die Auswertung der Interviews unterbricht den ursprünglichen Ablauf nicht und fügt sich als Diskursfragment in die Strukturanalyse ein. Diese Anpassung wird nötig, um der relationalen Positionierung der Studierenden zum herrschenden Diskurs methodisch ausreichend Raum zu geben. Da die kritische Diskursanalyse keine festgezurrite Methode im Sinne einer methodischen Abfolge von Schritten ist, spricht nichts dagegen, die *Herangehensweise an die Spezifika des Feldes anzupassen*. Im Gegenteil ermöglicht dies eine passgenaue Betrachtung der Gegebenheiten, ohne sich durch unpassende Schritte in der Erkundung der Materialsammlung einzuschränken.

Gegen eine sequentielle Abfolge der Designs und Methoden spricht, dass die Positionierung der Studierenden ebenso einer kritischen Betrachtung unterzogen werden sollte, wie die übrigen Diskursfragmente. Gleichmaßen ist eine Bewertung der Potentiale in der Lehrer*innenbildung ohne den Einbezug der Studierenden unvollständig.

Studierende, anders als Institutionen und Forschende im untersuchten Bereich, sind jedoch selten in Form der Schaffung von Diskursfragmenten tätig. Wo andernfalls Pressemitteilungen, Verzeichnisse oder Veröffentlichungen Einblick in den herrschenden Diskurs geben, sind die Fragmente von studentischer Seite, wenn überhaupt existent, in Form von Studienleistungen oder Prüfungen für die Forschung und Öffentlichkeit nicht einsehbar. *Ihre Einstellungen, Äußerungen und Praktiken bleiben unarchiviert und damit der Analyse zunächst unzugänglich.* Dies ist anders als bei anderen Akteur*innenkreisen, wie beispielsweise Hochschullehrenden, die vielleicht publizieren, aber auch schlicht Veranstaltungstexte veröffentlichen und diese so der Untersuchung recht einfach zugänglich machen. Dieser Umstand kann und sollte durch eine möglichst studiumsnahe oder *fachbezogene Reproduktion des Diskurses* aufgefangen werden. Dies kann durch Interviews, Gruppendiskussionen oder die Einsicht in Reflexionspapiere wie zum Beispiel Studienarbeiten gelingen. Durch die Befragung in Form von Interviews der Studierenden zu den von ihnen gesehenen wird ein Diskursabbild, eine Ad-hoc-Reproduktion dieser Akteur*innengruppe geschaffen und der Untersuchung zugänglich gemacht. Die so geschaffene Reproduktion ermöglicht, was sonst nur für den zirkulierenden Diskurs möglich ist: bestehende Fragmente in die Materialsammlung aufzunehmen und einer strukturellen Untersuchung zu unterziehen.

Die genannten Interviews erfolgten halbstrukturiert an Hand eines Leitfadens welcher im Unterkapitel Leitfadententwicklung ausdifferenziert thematisiert wird. Das Interviewsetting bestand aus einem Impuls in Form eines Klappentextes. Den Befragten wurde dann die Möglichkeit gegeben, ihren Umgang mit der vorgestellten Lektüre im Lehrkontext zu verbalisieren.

Nach Erstellung der Materialgrundlage mittels einer systematischen Recherche im festgelegten Feld, werden die so gewonnenen Fragmente in einer Strukturtafel geordnet und dort untersucht. Die vollständige Strukturtafel mit allen untersuchten Fragmenten befindet sich im Anhang.

Im Kapitel der Strukturanalyse werden exemplarisch einzelne Fragmente vorgestellt, sowie die Worthäufigkeiten, Wortwolken und Verteilungen aller Fragmente untersucht. Diese Tafel enthält neben den Daten aller Fragmente wie Autor*in, Titel, Text, Zusammenfassungen und Kontextbeschreibungen zusätzlich die Zuordnung zu sogenannten Rändern. Bei einer ersten Sichtung der Materialgrundlage erfolgte eine grobe Zuordnung zu den gezeigten Verständnissen. Eine Testung über eine Stichprobe aller Fragmente ergab, dass sich diese Zuordnung, zu dem Zeitpunkt bereits geschärft, auffällig über das gesamte Material erstreckt.

Die Definition dieser Ränder und die Zuordnung der Diskursfragmente zu eben jenen erlaubt eine grafische Darstellung von Dominanz und Marginalisierung einzelner Strömungen und Kollektivsymboliken. Als Ränder sollen hierbei Kollektivsymboliken verstanden werden, welche sich kaum überschneiden und eher gegensätzlich zueinanderstehen. Ihre Funktion im Diskurs sind entgegengesetzte Richtungen. Um sicherzustellen, dass die Sättigung der Sammlung erreicht ist, wurden alle Fragmente auf die abgebildeten Inhalte untersucht.

Folgende Vorstellungen wurden definiert und zugeordnet:

Binäre Geschlechtervorstellungen fallen auf durch die Ausschließlichkeit, Gegensätzlichkeit und Naturalisierung zweier, geschlossener Geschlechterbilder von männlich und weiblich. Auch trans* Personen können einen Platz in diesem Weltbild finden, als *abnorme* oder vermeintlich krankhafte Abweichung von Geschlecht. Anzeichen hierfür sind die explizite Nennung zweier Geschlechter, aber auch das generische Maskulinum. Auf einen Asterisk wird verzichtet. Die Nutzung des Gap-Striches kann ebenso binär wie nicht binär verstanden werden, wohingegen die Nutzung des Binnen-I in diesem Vorhaben als binäres Verständnis gewertet wird.

Nicht-binäre Geschlechtervorstellungen fallen auf durch ein Verständnis, welches mehr einem Kontinuum als Polen ähnelt. Inter* sowie trans* Personen finden ohne direkte pathologisierende oder exkludierende Prozesse einen Platz in dem vorherrschenden Geschlechterbild. Indirekt exkludierende Prozesse verweisen hierbei auf die internalisierten Prozesse von Misogynie und Transfeindlichkeit, die ansozialisiert und institutionalisiert nicht direkt vermieden werden können. Die Verwendung eines Asterisk wird als potentiell nicht binär verstanden, wohingegen die Nutzung des Gap-Striches ebenso binär wie nicht binär verstanden werden kann.

Strukturelle Zugänge sprechen sich für die Änderungen struktureller Barrieren und den Abbau von Hemmnissen auf dem Weg zu Geschlechtergerechtigkeit oder Chancengleichheit aus. Dies setzt voraus, dass die Notwendigkeit einer Änderung, sowie die Vorstellung geteilt wird, dass Geschlechtergerechtigkeit und ähnliche Chancen etwas Erstrebenswertes sind. Sie setzen an bei der Ausbildung von Multiplikator*innen, Ausbildung an Institutionen wie Schule, Universität und Ministerium. Strukturelle Zugänge schreiben die Bewältigung der Ungleichheit nicht den betroffenen Individuen zu.

Individualisierende Zugänge zeichnen sich durch die Adressierung von Einzelpersonen aus, beispielsweise Kurse und Workshops für Schüler*innen, die dann selbst nicht mehr diskriminieren sollen, ohne jedoch strukturelle Hemmnisse oder Machtstrukturen innerhalb der Organisation wie beispielsweise Schule anzugehen. Eine weitere Form wären Workshops für betroffene Personen, in denen sie beispielsweise lernen sollen, sich besser durchzusetzen. Diese Variante ließ sich jedoch in den Fragmenten zunächst nicht ausmachen.

3.2 Untersuchungsgegenstand und Feld

Im Fokus dieser Untersuchung steht wie beschrieben der *Diskurs um das Geschlechterdispositiv in dem Feld der Lehrer*innenbildung*. Das Geschlechterdispositiv ist im Bereich Schule und der Ausbildung von Lehrer*innen seit den 50er Jahren präsent, wie die Herleitung des Themas bereits zeigt. Wo ein Vorkommen des Dispositivs bereits Erfolg verheißen könnte, ist um die Ausformung einer gendersensiblen Bildung immer noch Streit entbrannt. Hier sei erneut auf das Beispiel des veränderten Lehrplans zu Sexualaufklärung in Nordrhein-Westfalen verwiesen, in dessen Fall die Diskussion um eine Vielzahl entgegengesetzter Diskursrichtungen und Vorurteile in den Medien deutlicher präsent war als der Inhalt des Lehrplans selbst diskutiert wurde¹². Zudem ist weder eine eindeutige Richtung im hochschulpolitischen noch im bildungspolitischen Diskurs erkennbar. Insbesondere die Sichtweisen der Studierenden selbst fehlt bisher im Verhältnis zum herrschenden Diskurs. Hier setzt das vorliegende Vorhaben an und setzt die Vorstellungen der Lehramtsstudierenden im Prozess der Lehrer*innenprofessionalisierung ins Verhältnis zum vorliegenden Diskurs in Universität, Bildungspolitik und Fachwissenschaft.

Der *Feldzuschnitt* beschränkt sich auf die Lehramtsstudierenden der Leibniz Universität Hannover und die derzeit angebotenen Lehramtsstudiengängen Sonderpädagogik, gymnasiales Lehramt und Berufsschullehramt. Zugehörig zu diesem Feldzuschnitt ergibt sich die Betrachtung der *niedersächsischen Landespolitik* sowie die Betrachtung der Situation an der *Leibniz Universität*. *Fachwissenschaftlich* erfolgt der Feldzuschnitt größer und kategoriengeleitet bis zur theoretischen Sättigung.

Auf der Ebene der Studierenden liegt der Fokus auf der Herstellung von Gender/Geschlecht durch sprachlich performierte Diskurspraktiken. Um die Positionierung der Studierenden innerhalb der Lehramtsstudiengänge bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität zum herrschenden Diskurs um Geschlecht/Gender umfassend betrachten zu können, wird die Materialgrundlage um ihre Sichtweisen

¹² vgl. hierzu die Proteste von Gruppierungen wie Familienschutz, zivile Koalition und anderen

ergänzt. Die geführten Interviews dienen dabei der Ad-hoc-Reproduktion des Diskurses. So erfolgt die *Rekonstruktion* durch die von den Studierenden innerhalb Interviews performierten *Sagbarkeitsfelder*. Sagbarkeitsfelder verhalten sich stets relational zum herrschenden Diskurs und sollen daher in diesem Forschungsvorhaben in ihrer Beziehung zueinander analysiert werden.

Im Folgenden soll der Untersuchungsgegenstand auch anhand der Materialgrundlage weiter geschärft und expliziert werden. Fragen nach der Reflexion der Positionierung innerhalb der beruflichen Sozialisation der Studierenden sowie deren intersektionelle Grundlage sollen hier noch nicht verortet werden. Vielmehr erfolgt durch die nachfolgende Strukturanalyse eine Abbildung des Diskurses, welche später ergänzt wird. Von weiterem Interesse hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes könnten Normalisierungsprozesse innerhalb der Gruppe der Studierenden sein.

Es wird nicht möglich sein, im Rahmen dieses Vorhabens ein komplettes Abbild der beruflichen Sozialisation im Bereich Gender zu schaffen. Dies liegt bereits in der Tatsache begründet, dass die berufliche Sozialisation von Lehramtsstudierenden zwei wesentliche und voneinander getrennte Abschnitte aufweist, Studium und Referendariat.

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf den universitären Teil der Lehramtsausbildung. Studierende sind dennoch als besondere Diskursakteur*innen zu betrachten, denn als zukünftige Multiplikatoren des hegemonialen Diskurses kommt ihnen eine besondere Bedeutung im Prozess der Diskursentwicklung, auf einen langen Zeitraum gedacht zu. Lehrkräfte sind unter anderem deshalb als so wichtige Gestaltende der Gesellschaft zu betrachten, weil sie diejenigen sind, denen ein besonderer Lehr- und auch Erziehungsauftrag von Kindern und Jugendlichen gegeben ist.

3.3 Materialgrundlage und Sammlung

Das verwendete Material setzt sich, wie in der kritischen Diskursanalyse üblich, aus einzelnen Diskursfragmenten zusammen. Die verwendeten Diskursfragmente sind in diesem Vorhaben ausschließlich textbasiert. Videos, Bilder oder Audiomaterial wurden nicht verwendet. Die Bedingung für die Eignung als Fragment war eine *inhaltliche und thematische Auseinandersetzung* mit der Thematik, gemessen an verwendeten theoretisch fundierten *Schlüsselbegriffen* im Fragment. Diese Schlüsselbegriffe, und damit sekundär

auch der Feldzuschnitt, generierten sich aus der theoretischen Grundlage, genauer aus den Betrachtungen des theoretischen Fundaments (siehe hierzu genauer Kapitel Theoretisches Fundament) sowie der vorliegenden Strukturierung der Lehramtsausbildung. Die innerhalb des Kapitels des theoretischen Fundaments identifizierten Kategorien der Intersektionalität stellten hierbei die Grundlage für die verwendeten Schlüsselbegriffe. Dies diente einer Fokussierung des verwendeten Materials. Weitere Bedingung für die Verwendung als Diskursfragment war die *öffentliche Zugänglichkeit* der Materialien als Teil des Diskurses. Es fanden daher nur Fragmente Verwendung, die Lehramtsstudierenden und Lehrenden gleichermaßen frei verfügbar gewesen wären. Wie auch von Foucault beschrieben (vgl. hierzu auch Großkopf 2012: 219), reicht bereits eine Analyse der „Oberfläche“, beispielsweise auf Ebene der Aufsatz- oder Buchtitel aus, um Diskurse zu identifizieren und ordnen zu können. Um dies zu realisieren, wurden die beschriebenen Schlüsselbegriffe zunächst genutzt, um eine Sammlung anzulegen, die sich erst später in Cluster und damit Felder ordnen ließ. Auch hier orientierte sich das Vorgehen eng an den Arbeiten Foucaults, der darauf abzielte, bestehende Einheiten zunächst aufzuheben, um sie später im Prozess wiederzufinden. (vgl. Foucault 1981: 43)

Die in der untenstehenden Aufzählung zu sehenden Schlüsselbegriffe entstammen deduktiv aus der theoretischen Betrachtung des Feldes in intersektioneller Perspektive.

Verwendete Schlüsselbegriffe

Gender

Geschlecht

Mädchen/Jungen

Diversität

Diversity

Vielfalt

Heterogenität

Intersektionalität

Gleichstellung

sexuelle Vielfalt

Die verwendeten Schlüsselbegriffe wurden zunächst eng ausgelegt und zuerst auf die Sammlung der Vorlesungsverzeichnisse angewandt. Dabei wurden nur Fragmente gesucht, welche sich mit den Begriffen Gender und Geschlecht auseinandersetzen. Dadurch blieb aus knapp 7000 Gesamtfragmenten noch eine einstellige Zahl für die aktuelle Betrachtung relevante Fragmente übrig. Es zeigt sich, dass die genannten Themen zwar durchaus verhandelt wurden, jedoch nicht unter der offensichtlichen Nennung der genannten Begriffe. Nach einer weiteren Testung an den Pressemitteilungen des Wissenschafts- und Kultusministeriums mit ähnlichem Ergebnis, wurden die aus der theoretischen Zusammenstellung entlehnten Sammelbegriffe erweitert. Wie in obiger Aufzählung erkenntlich, wurden auch die Begriffe verwendet, von denen sich in diesem Vorhaben zunächst abgegrenzt wurde – beispielsweise Diversität, Diversity, Vielfalt sowie Heterogenität. Dies folgt der Annahme, dass die verwendeten Begriffe in der Praxis alltagssprachlich durchaus synonym mit Intersektionalität verwendet werden. Zudem wurde Gleichstellung und sexuelle Vielfalt als weitere Begriffsvariation hinzugefügt.

Die untersuchten Institutionen und Akteur*innenkreise ließen sich danach bereits in Cluster zusammenführen. Dies geschah nicht thematisch nach verhandelten Themenbereichen, sondern nach sozialer-institutioneller Verbindung. So wurden alle Diskursfragmente aus den Ministerien übergeordnet dem Cluster Bildungspolitik zugeordnet. Wo fachlich angemessen, wurden Institutionen auch wieder aufgetrennt und vom Cluster getrennt bearbeitet. Dies war beispielsweise für die Universität der Fall. Hier wurden Vorlesungsverzeichnisse getrennt vom Rest der Fragmente behandelt. Dies bildet dabei auch die der Universität zu Grunde liegende Struktur ab, einerseits als Forschungseinrichtung und Verwaltungskomplex, andererseits als Lehrbetrieb. Um diese Funktionen differenziert betrachten zu können, wurde in der Strukturanalyse Vorlesungsverzeichnis und andere universitäre Fragmente getrennt aufgeführt.

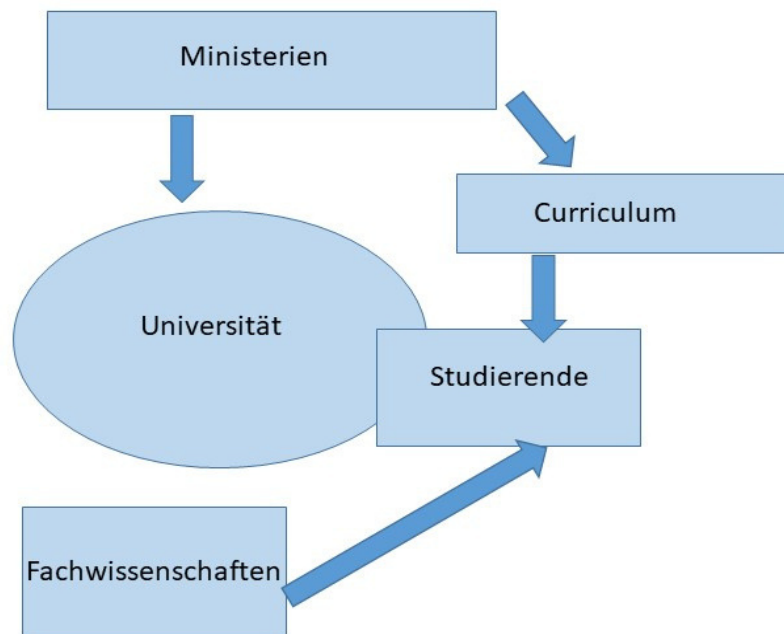


Abbildung 10 (wie 2) Feld

Wie in der Darstellung ersichtlich, ist jedoch kein Akteur*innenkreis oder Institution losgelöst von allen anderen.

Der dargestellte Feldzuschnitt fällt zunächst durch eine hohe Verschränkung auf. Ministerien sind in der Entwicklung von Studiengängen beteiligt, Studierende Teil der Universität, und fachwissenschaftliche Veröffentlichungen werden zumeist aus Universitäten heraus in Universitäten hinein produziert.

3.3.1 Bildungspolitische Fragmente

Als bildungspolitische Fragmente wurden all jene Fragmente bezeichnet und geordnet, die von bildungspolitischen Akteur*innen veröffentlicht und/oder zur Verfügung gestellt wurden. Dies sind auch, aber nicht nur, *Pressemitteilungen der Jahre 2016 und 2017 des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur, des Niedersächsischen Kultusministeriums, der Landesregierung, des Landtags, Gesetze und Zielvereinbarungen.*

Ebenso, da notwendiger Teil des Feldzuschnittes, die *Vereinbarungen und Veröffentlichungen der Hochschulrektorenkonferenz aus genanntem Zeitraum, sowie der Kultusministerkonferenz*. Bedingung für die Eignung als Fragment war eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik, gemessen an Schlüsselbegriffen. Diese Schlüsselbegriffe generierten sich, wie bereits dargestellt, originär aus der theoretischen Grundlage und wurden im Zuge der Materialsammlung erweitert. Weitere Bedingung war auch hier die öffentliche Zugänglichkeit der Materialien als Teil des Diskurses. Die Zugänglichkeit sollte aus dem Netzwerk der Leibniz Universität Hannover oder in den Bibliotheken und Sammlungen online und offline gegeben sein.

3.3.2 Universitäre Fragmente

Als universitäre Fragmente wurden all jene gekennzeichnet, die von Akteur*innen innerhalb der Leibniz Universität veröffentlicht und zugänglich gemacht wurden. Dies beinhaltet sowohl *Studienordnungen, Prüfungsordnungen, Pressemitteilungen als auch Flyer und Broschüren zentraler Einrichtungen*.

Außerdem wurde das *Vorlesungsverzeichnis zweier Semester* als Sammlung von Diskursfragmenten hinzugezogen und alle übereinstimmenden Veranstaltungen als eigene Diskursfragmente katalogisiert.

3.3.3 Fachwissenschaftliche Fragmente

Fachwissenschaftliche Fragmente beinhalten *Veröffentlichungen, Einladungen und Calls, die explizit Gender, Männlichkeit, Jungen, Mädchen, Geschlecht und Vielfalt* in den Blick nehmen. Auch hierzu wurden die genannten Schlüsselbegriffe zu einer systematischen Recherche verwendet. Die Zusammenstellung beschränkt sich auf aktuelle Veröffentlichungen der Jahre 2014-2017 zugänglich über Bibliotheken, Lieferdienste und Veröffentlichungskataloge. Es fanden daher nur Fragmente Verwendung, die Lehramtsstudierenden und Lehrenden ebenso frei verfügbar gewesen wären. Die genannte Zugänglichkeit aus dem Netzwerk der Leibniz Universität Hannover oder in den Bibliotheken und Sammlungen online und offline gilt eingeschränkt auch für die Diskursfragmente des fachwissenschaftlichen Diskurses. Hierbei wurde die

Lieferbarkeit, beziehungsweise die Listung in den einschlägigen Katalogen, also der Erwerb eines Werkes als Einschränkung akzeptiert. Dies bedeutet auch, dass interne Festschriften oder ähnliche Fragmente nicht mit in den Katalog aufgenommen wurden.

3.4 Leitfadenentwicklung

Mit nunmehr erweiterter Kenntnis bezüglich der grundlegenden Struktur des Diskurses und der beteiligten Institutionen wurde unter Aufgreifen dieser Erkenntnisse ein Interviewleitfaden erstellt, um die Reproduktion des Diskurses und damit das Cluster der Studierenden abbilden zu können. Der entwickelte Leitfaden wurde zudem ursprünglich für eine gesonderte Auswertung neben den Diskursfragmenten erstellt, also einer getrennten zweiten Phase ohne eine Einordnung in die Strukturtabellen. Dies erwies sich jedoch im Laufe der strukturellen Auswertung als *nicht zielführend*, da die Reproduktion des Diskurses aus Gründen der Gegenüberstellung mit den letztlich selben Methoden ausgewertet werden sollte, wie die restlichen Materialien aus der erstellten Sammlung, um eine Vergleichbarkeit und Analyse der gefundenen Muster und Regelmäßigkeiten sicherstellen zu können.

Ein Leitfaden für solch ein Vorhaben bewegt sich zudem in dem klassischen Dilemma, dem besonders Geschlechterforschung, aber auch andere Forschungsrichtungen bezüglich Diskriminierungs- und Marginalisierungspotential unterliegen. Es gilt, eine Balance *zwischen Reproduktion und Benennung* zu finden. Zeitgleich gilt es jedoch auch, nicht die Sagbarkeitsfelder für die Interviewpersonen durch Nennung vorzugeben. Ein Beispiel für diese Schwierigkeit wäre die Nennung von Kindern anstatt der binären Unterscheidung Jungen und Mädchen. Übliche Befragungen in dem Kontext der Binärstrukturierung dürften so also eher verstärkend wirken. Zudem gilt es, mit dem gesetzten Impuls durch die vorgelegte Leseprobe die *ingeübten Sagbarkeitsstrategien der Teilnehmenden zu umgehen*, um die Wahrscheinlichkeit einer sozial erwünschten Reaktion zumindest zu minimieren. Wie Lain et al. in einem Aufsatz zu den Grenzen der Homonormativität feststellen, bestehen zwei der möglichen diskursiven Praktiken in Hinblick auf trans und bisexuelle Personen eher in der Unsichtbarmachung eben jener.

„We outlined two ways people may respond to the emergence of TB social movements and increased tolerance of LG people; specifically, we highlight the process of deleting bisexual and transgender people from their reality and denigrating transgender and bisexual people to explain how such people exist when one believes they are not supposed to.“ (Lain /Sumerau/Cragun 2018: 947)

Insbesondere die Strategie der Löschung aus der eigenen Realität jener Personen ist in Hinblick auf diskursive Praktiken in der Lehramtsausbildung von Interesse. So kann die wiederholte Nennung binär strukturierter Geschlechterstereotype den Eindruck erwecken, außerhalb dieser existiere nichts. Beispielsweise die verbreitete Praxis in Didaktikseminaren auf Mädchen und Jungen zu verweisen. Dies referenziert und reproduziert auf die herrschende, gesellschaftlich hergestellte Zweigeschlechtlichkeit. Deshalb sollte sich der gewählte Impuls außerhalb einer klassischen Binärstrukturierung befinden und diese eher in Zweifel ziehen. Daher schieden klassische ‘Starke Mädchen’-Bücher ebenso aus wie eine direkte Befragung. Eine Positionierung zu einem Impuls außerhalb der vermutlich häufigeren Struktur von Jungen und Mädchen ist demnach auch aussagekräftiger, weil direkter. Befragte haben keine Möglichkeit, sich so nicht zu äußern.

Als Impuls wurde schließlich das Buch *George* gewählt, ein Kinderbuch zum Thema Transgender in der Kindheit, dessen Klappentext als Impuls vorlag und zu Beginn des Interviews von den Interviewpersonen gelesen wurde.

Sei, wer du bist!

George ist zehn Jahre alt, geht in die vierte Klasse, liebt die Farbe Rosa und liest heimlich Mädchenzeitschriften, die sie vor ihrer Mutter und ihrem großen Bruder versteckt. Jeder denkt, dass George ein Junge ist. Fast verzweifelt sie daran. Denn sie ist ein Mädchen! Bisher hat sie sich noch nicht getraut, mit jemandem darüber zu sprechen. Noch nicht einmal ihre beste Freundin Kelly weiß davon. Aber dann wird in der Schule ein Theaterstück aufgeführt. Und George will die weibliche Hauptrolle spielen, um allen zu zeigen, wer sie ist. Als George und Kelly zusammen für die Aufführung proben, erzählt George Kelly ihr größtes Geheimnis. Kelly macht George Mut, zu sich selbst zu stehen.

›George‹ erzählt einfühlsam und unpräventiös vom Anderssein und ermutigt, den eigenen Weg zu gehen. Der erste Kinderroman zum Thema Transgender, der auch ältere Leser fesseln wird und der die Botschaft vermittelt: Sei, wer du bist!

Impulstext, Klappentext des Buches “George” von Alex Gino

Um der Positionierung der Studierenden im Diskurs ausreichend Raum zu geben, sollten sich die Hauptfragen zu diesem Impuls um ihre zukünftige Tätigkeit, sprich das Ziel ihrer Ausbildung drehen. Im Fokus stand also die professionelle Meinung und der Umgang mit der Herausforderung dieses Buches. Zusammenfassend kann der Impuls und die daraus entstehenden Fragen als Frage danach gewertet werden, wie die Interviewpartner*innen mit Vielfalt umgehen würden, wenn sie müssten. Dies ermöglicht eine andere Perspektive, als normalerweise in einer Klasse Ausdruck von Vielfalt zu marginalisieren und unsichtbar zu halten. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen ergaben sich vier Hauptfragen, welche das Grundgerüst des Interviews bildeten.

Frage	Verbalisierte Diskurspraktik
Würden Sie das Buch mit ihrer Klasse lesen?	- Begründungszusammenhang - Pädagogische Überzeugung
Wie glauben Sie, würden die Kinder das Buch aufnehmen?	- Zugeschriebene Haltung - Eigene Haltung zu Kindern
Wie glauben Sie, würden Eltern reagieren?	- Zugeschriebene Haltung - Eigene Haltung zu den beschriebenen Überzeugungen

Abbildung 11 Diskurspraktiken

Würden Sie das Buch „George“ mit ihrer Klasse lesen?

Diese Frage bezieht sich auf die generelle Bereitschaft und die Haltung zum Diskurs und Vielfalt im Allgemeinen. Als Einstiegsfrage ergibt sich hier die Möglichkeit, über den Eindruck zu sprechen, der vom Klappentext gewonnen wurde. Hier ist auch Raum, um über generelle didaktische Umsetzungen zu sprechen.

Wie, denken Sie, würden die Kinder das Buch aufnehmen?

Die Frage nach den Erwartungen bezüglich der Reaktionen der Kinder gibt Raum, um über pädagogische Erwartungen genauso wie über Erwartungen bezüglich des Gender-Verhaltens der Kinder zu sprechen. Hier sollte deutlich werden, wie die Studierenden erwarten, dass ihre Gegenüber mit Vielfalt umgehen.

Könnte es Befürchtungen seitens der Eltern geben?

Diese Frage diene unter anderem der Einschätzung der Umwelt außerhalb der Schule, beinhaltet aber auch Einschätzungen und Überlegungen, die die Personen selbst im Diskurs erlebt haben, oder Praktiken, die sie selbst angewandt haben. Ebenso wie die vorhergehende Frage, dient diese der Schaffung eines Raumes, um zu verbalisieren, was die Studierenden erwarten, wie ihre Gegenüber mit Vielfalt umgehen werden.

Haben Sie bereits eine Form strukturierter Diskriminierung erfahren?

Die letzte Hauptfrage ergab sich aus der methodischen Schwierigkeit, eigene Diskriminierungen durch Herkunft und gelesenen Migrationshintergrund abzubilden. Wie auch im theoretischen Abschnitt bezüglich Intersektionalität und *Race* ausgeführt, beinhalten die allgemein üblichen Kategorien die Dimension *erlebte Diskriminierung* nicht in ausreichendem und eindeutigem Umfang. Bezugnehmend auf die Forschungsmotivation, die einer kritischen Diskursanalyse zugrunde liegt, wurde daher die Frage nach festen Kategorien wie Nationalität, Ethnizität und dergleichen verworfen und ausschließlich nach persönlichen Diskriminierungserfahrungen gefragt. Dieser Fokus auf die persönliche Geschichte erlaubte später eine Zuordnung zu diskriminierten und nicht diskriminierten Verhalten, Orientierungen und Merkmalen.

Biographische Daten	Markierte Diskursposition
Alter	Alterskohorte
Studiengang	Bildungskohorte
Geschlecht	Gender/Geschlecht
Bildungsstand der Eltern	Milieuposition
erlebte Diskriminierung	Ethnizität/Hintergrund

Abbildung 12 biographische Daten

Die Erhebung der biographischen Daten dient der Vergleichbarkeit innerhalb der Kohorte und eines möglichen Vergleichs einzelner Subgruppen von Akteur*innen. Dabei wäre beispielsweise ein Vergleich der verschiedenen Studiengänge, des Zeitpunkts im Studium, der Altersgruppen, aber auch nach angegebenem Gender und

Bildungsabschluss der Eltern möglich. Die biographischen Daten wurden abgefragt und händisch eingetragen, die Zustimmung der Interviewpartner*innen erfolgte schriftlich.

In der späteren Feinanalyse wird ein stärker interpretativer Kodieransatz verfolgt, welcher ebenso wie in anderen qualitativen Methoden der Identifikation von Textstellen dient, jedoch *nicht im Sinne eines gehaltvollen Indikators* entsprechend eines Konzept-Indikator-Verhältnisses, sondern vielmehr als eine *Art Verweis auf die in den Daten materialisierte Diskursordnung als Realität*. (vgl. hierzu Diaz-Bone/Schneider 2003: 474 sowie Glasze et al.2012: 294)

Wichtig ist in diskursanalytischer Arbeit das *stärker interpretative Kodieren* von Elementen und deren Verknüpfungen. So sollen *Regelmäßigkeiten* in Verknüpfungen von Elementen herausgearbeitet werden. Diese Regelmäßigkeiten lassen sich als *Hinweise auf bestehende diskursive Regeln* verstehen. (vgl. Glasze et al. 2012: 293) Hierzu werden neben *induktiven Kodierungen* unter Zuhilfenahme des Toulmin-Schemas (vgl. Toulmin 1958, auch Mattisek 2007) *Häufigkeitsanalysen* am gewonnenen Material durchgeführt. Diese ermöglichen Rückschlüsse auf die Dominanz oder Marginalität bestimmter expliziter Verknüpfungen innerhalb des Materials und des Diskurses. (vgl. auch Glasze et al. 2012: 298)

Die Analyse der so gewonnenen Diskursfragmente, inklusive der Interviews erfolgt zunächst mit allen anderen Diskursfragmenten in der Strukturanalyse, und später in Form der Feinanalyse. (vgl. Jäger 2015) Die Ergebnisse werden zunächst zusammenfassend für Struktur- und Feinanalyse getrennt dargestellt, im Kapitel der Ergebnisse erfolgt eine Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse. Abschließend erfolgt eine kritische Einordnung in Hinblick auf die eingangs gestellten Forschungsfragen in Form eines Fazits.

3.4.1 Leitfaden

1) Würden Sie das Buch "George" mit ihrer Klasse lesen?

Wenn nein, warum?/Wenn ja, warum?

Hätten Sie Bedenken? Welche?

Was könnte durch die Lektüre vermittelt werden?

2) Wie, denken Sie, würden die Kinder das Buch aufnehmen?

Nötig/Unnötig?

Sinnvolle Lektüre? Warum?

Wie würden Sie die Lektüre nachbereiten?

Vermuten Sie einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen?

3) Könnte es Befürchtungen seitens der Eltern geben?

Welche Eltern könnten Bedenken haben? Warum?

Welche Bedenken könnten auftreten?

Wie würden Sie dem begegnen wollen?

Welche Bedenken der Eltern teilen Sie?

4) Haben Sie bereits eine Form strukturierter Diskriminierung erfahren?

Biographische Daten

Alter _____

Studiengang _____

Semester _____

Geschlecht/Gender:

weiblich

männlich

keine Angabe

Bildungsabschluss der Eltern

Mutter: _____

Vater: _____

4. Strukturanalyse

Es folgt die im Kapitel Methodik erläuterte Strukturanalyse. Alle Diskursfragmente welche in der Materialsammlung vorhanden sind, werden einer strukturellen Analyse unterzogen. Alle Fragmente der Sammlung finden sich als Tabelle aufbereitet im Anhang dieses Vorhabens. Zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit sollen in diesen und folgenden Textteilen nur Ausschnitte zitiert werden. Die Fragmente können jedoch durch ihre Codierung im Anhang vollständig eingesehen werden.

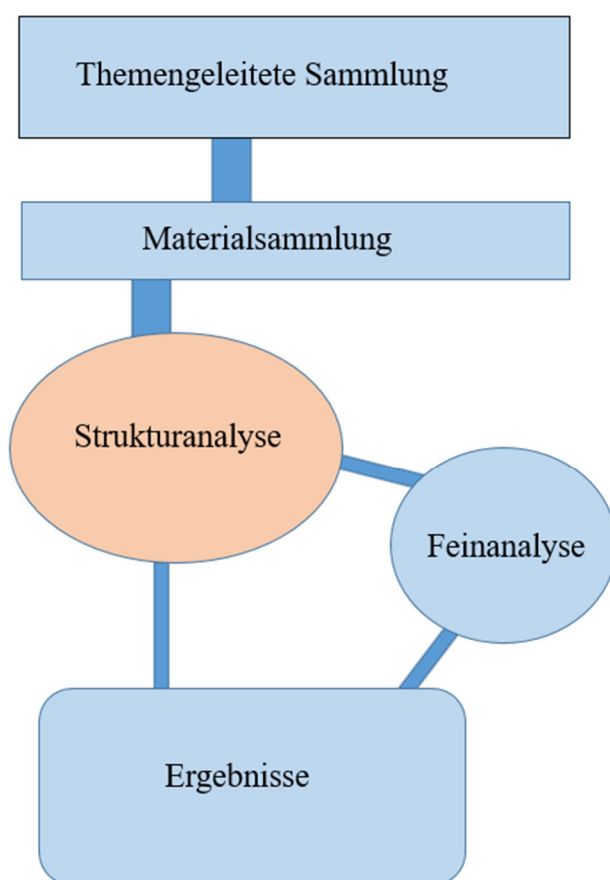


Abbildung 13 Vorgehen Strukturanalyse

Bei der Zusammenstellung der Materialgrundlage kristallisierten sich induktiv bereits *drei entscheidende Akteur*innengruppen* heraus. Diese Cluster stehen dabei auch stellvertretend für soziale Orte. So steht das Cluster der Bildungspolitik stellvertretend für die sozialen Orte der Ministerien. Diese Passung muss nicht zwingend der Fall sein,

im Falle der vorliegenden Materialsammlung gruppierten sich Akteur*innenkreise jedoch vermehrt an bestimmten sozialen Orten. Wo dies abweichend war, wurden die Cluster erneut geteilt und getrennt voneinander bearbeitet.

Der Analyserahmen ist wie skizziert zunächst auf das universitäre Feld begrenzt. Darin wiederum geht es um den Diskurs innerhalb der *Leibniz Universität Hannover* mit ihren Angeboten, Vorlesungsverzeichnissen und außercurricularen Angeboten für Studierende, aber auch für Lehrende. Dazu gehörig, und auch relational durch Befugnisse betreffend der Lehre verbunden, kommt der *bildungspolitische Diskurs des Landes Niedersachsen*, vertreten durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur, das Kultusministerium Niedersachsen, sowie in Kooperation die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz. Zusätzlich soll in dieser Ausarbeitung der *fachwissenschaftliche Diskurs* betrachtet werden. Dieser zeigte sich in Diskursfragmenten wie Monographien, Sammelbänden, Calls, Einladungen und Aufsätzen zum Thema Gender und Lehrer*innenbildung.

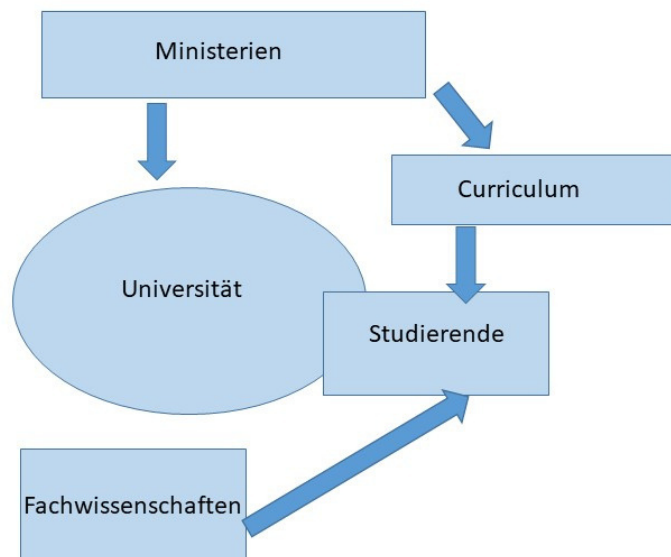


Abbildung 14 (wie 2) Feld

Wie die obige Abbildung erneut verdeutlicht, befinden sich alle untersuchten Cluster/sozialen Orte in einer mehr oder weniger engen Verbindung, wenn nicht gar Abhängigkeit zueinander. So ist im Wesentlichen kein Ort ohne den anderen zu analysieren. Im Beispiel der Fachwissenschaften wird deutlich, wie stark die

Verschränkung im alltäglichen Geschehen ist. In der täglichen Arbeit und damit in der täglichen Produktion und Konsumtion des Diskurses sind zum Beispiel Autor*innen fachwissenschaftlicher Texte nicht abgetrennt von beispielsweise Studierenden. Zugleich sind sie oftmals im System der Universität verhaftet. Auch daher ist eine Analyse der angrenzenden Orte unabdingbar, da eine Grenzziehung hier den Diskurs schmälern würde, wo er nicht geschmälert ist. Dies wäre beispielsweise der Fall, würden nur Studierende interviewt, aber nicht die Bedingungen des Diskurses behandelt, in dem sie wirken.

Nicht unberücksichtigt bleiben soll die relationale Stellung der Subdiskurse, sozialen Orte, und ihren Akteur*innen untereinander. Die Stärke der jeweiligen Akteur*innen wird zunächst durch die gefestigte Institutionalisierung deutlich. Vereinfacht dargestellt: Je institutionalisierter ein Ort, desto stärker die Diskursmacht. Studierende sind im Diskurs beispielsweise mit wesentlich weniger Deutungsmacht ausgestattet, als dies für Lehrende oder gar Bildungspolitiker*innen der Fall wäre. So gehören die Studierenden in der Zuordnung der sozialen Orte klar in den Ort der Universität, nehmen jedoch innerhalb dieser eine weniger diskursmächtige Stellung ein. Noch unklar ist, welche Stärke die Deutungsmacht des fachwissenschaftlichen Diskurses auf die Institutionen der Bildungspolitik, aber auch auf die Studierenden direkt hat.

Um ebenso eine quantifizierende Ebene abbilden zu können, wurden alle Fragmente wie im Kapitel Methodik erläutert Rändern zugeordnet. Die Definition dieser Ränder und die Zuordnung der Diskursfragmente zu eben jenen erlaubt hier eine grafische Darstellung von Dominanz und Marginalisierung einzelner Strömungen und Kollektivsymboliken als auch eine quantitative.

Die Auswertung und Zuordnungen der Ränder wurde an allen Diskursfragmenten vorgenommen und in die Strukturtablette eingetragen. In diesem Kapitel finden sich der Übersichtlichkeit halber nur die Zuordnung exemplarisch behandelter Fragmente sowie die grafische Darstellung aller Diskursfragmente eines sozialen Ortes. Nachfolgend sollen die beschriebenen Zuordnungen noch einmal zusammengefasst werden, bevor mit der strukturellen Analyse der Fragmente begonnen wird.

Binäre Geschlechtervorstellungen fallen auf durch die Ausschließlichkeit, Gegensätzlichkeit und Naturalisierung zweier, geschlossener Geschlechterbilder von männlich und weiblich. Auch trans* Personen können einen Platz in diesem Weltbild finden, als *abnorme* oder vermeintlich krankhafte Abweichung von Geschlecht. Anzeichen hierfür sind die explizite Nennung zweier Geschlechter, aber auch das generische Maskulinum. Auf einen Asterisk wird verzichtet. Die Nutzung des Gap-Striches kann ebenso binär wie nicht binär verstanden werden, wohingegen die Nutzung des Binnen-I in diesem Vorhaben als binäres Verständnis gewertet wird.

Nicht-binäre Geschlechtervorstellungen fallen auf durch ein Verständnis, welches mehr einem Kontinuum als Polen ähnelt. Inter* sowie trans* Personen finden ohne direkte pathologisierende oder exkludierende Prozesse einen Platz in dem vorherrschenden Geschlechterbild. Indirekt exkludierende Prozesse verweisen hierbei auf die internalisierten Prozesse von Misogynie und Transfeindlichkeit, die ansozialisiert und institutionalisiert nicht direkt vermieden werden können. Die Verwendung eines Asterisk wird als potentiell nicht binär verstanden, wohingegen die Nutzung des Gap-Striches ebenso binär wie nicht binär verstanden werden kann.

Strukturelle Zugänge sprechen sich für die Änderungen struktureller Barrieren und den Abbau von Hemmnissen auf dem Weg zu Geschlechtergerechtigkeit oder Chancengleichheit aus. Dies setzt voraus, dass die Notwendigkeit einer Änderung, sowie die Vorstellung geteilt wird, dass Geschlechtergerechtigkeit und ähnliche Chancen etwas Erstrebenswertes sind. Sie setzen an bei der Ausbildung von Multiplikator*innen, Ausbildung an Institutionen wie Schule, Universität und Ministerium. Strukturelle Zugänge schreiben die Bewältigung der Ungleichheit nicht den betroffenen Individuen zu.

Individualisierende Zugänge zeichnen sich durch die Adressierung von Einzelpersonen aus, beispielsweise Kurse und Workshops für Schüler*innen, die dann selbst nicht mehr diskriminieren sollen, ohne jedoch strukturelle Hemmnisse oder Machtstrukturen innerhalb der Organisation wie beispielsweise Schule anzugehen. Eine weitere Form wären Workshops für betroffene Personen, in denen sie beispielsweise lernen sollen, sich besser durchzusetzen. Diese Variante ließ sich jedoch in den Fragmenten zunächst nicht ausmachen.

Nachfolgend sollen die den jeweiligen Akteur*innengruppen/Institutionen zugeordneten, Diskursfragmente in ihrer übergreifenden Struktur dargestellt und analysiert werden. Hierzu werden stellvertretend auch einzelne Diskursfragmente näher analysiert, die sich ihrem Inhalt und ihrem Aufbau nach als repräsentativ für eine bestimmte Strömung oder Symbolik gezeigt haben. Dies geschieht, um die Einordnung in die einzelnen Kategorien besser nachvollziehbar zu gestalten und einen Überblick über die in ihrer Gesamtheit und Komplexität in diesem Vorhaben nicht detailliert darstellbare Anzahl an Diskursfragmenten zu schaffen. Außerdem werden die zur Feinanalyse benötigten Fragmente aus eben jenem Pool der näher vorgestellten Diskursfragmente bezogen, da sie sich in der Strukturanalyse bereits als *Stellvertreter ihrer Symbolik oder Strömung* hervortaten. Vorbereitend für diesen Abschnitt wurden alle Fragmente in einer Tabelle sortiert und dort auf Kategorien wie Autor*in, Titel, Datum, Kontext, Entstehungsort und weitere hin analysiert. Zudem erfolgte die Einordnung zu den beschriebenen Rändern, jeweilige Hervorhebung von Besonderheiten, tatsächliche und eingenommene Diskursposition und, falls zeigbar, die Kollektivsymbolik.

Die quantifizierenden Einordnungen finden sich zum einen bereits in der Besprechung unter den einzelnen Institutionen/Akteur*innengruppen, zum anderen erfolgt eine genauere Betrachtung von Worthäufigkeiten, Verteilungen und dominanten, beziehungsweise marginalisierten Diskursströmungen zum Ende der Strukturanalyse. Dort finden sich ebenfalls die Gesamtauswertungen der Ränderzuordnungen.

Nachfolgend wird nun zuerst eine strukturelle Betrachtung der Fragmente vorgenommen, die sich der Gruppe der *bildungspolitischen Fragmente* zuordnen ließen. Es folgen die Fragmente der Gruppe Universität, eingeschlossen der Vorlesungsverzeichnisse der erhobenen Semester sowie der fachwissenschaftlichen Fragmente. Abschließend sollen die erhobenen Interviews einer strukturellen Analyse unterzogen werden, bevor eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgt.

4.1 Bildungspolitische Fragmente

Die vertretenen Institutionen der bildungspolitischen Fragmente sind das *Ministerium für Wissenschaft und Kultur* sowie das *Kultusministerium*. Die Außendarstellung der Institutionen erfolgt zumeist über die zuständigen Pressestellen, deren veröffentlichte Pressemitteilungen vollständig über die jeweiligen Websites einzusehen und nachzuverfolgen sind. Es ist hinzuzufügen, dass die entsprechenden Organe teils verpflichtet sind, diese Informationen zur Verfügung zu stellen. Dies muss jedoch nicht zwingend über Pressemitteilungen geschehen, sondern lässt sich auch über Archive und Informationsdienste abdecken.



Abbildung 15 Wortwolke Bildungspolitik

Wie die obige Abbildung zeigt, fokussierten sich die Fragmente im Erhebungszeitraum vorrangig auf das Thema Migration und Geflüchtete, sowie daran anknüpfend Integration und die dazu bereitgestellten Gelder. Die Fragmente sind im Falle der Pressemitteilungen sehr kurz gefasst, der inhaltliche Fokus liegt auf Geldern, die bewilligt werden, um gesellschaftliche Gestaltungen vornehmen zu können. Das kann beispielsweise die

Förderung von Kursen für Geflüchtete oder der Unterstützung von Vereinen für queere Interessen sein. (vgl. hierzu Fragment B113)

Im Falle von Gesetzestexten liegt wiederum ein anderer sprachlicher Modus vor, den man als Rechtssprache bezeichnen kann. Diese Texte, wie auch teils die Antworten auf Anfragen an die Landesregierung, sind in Umfang und Differenziertheit nicht mit den Pressemitteilungen zu vergleichen.

Sofort ins Auge fällt bei der Mehrheit der ausgewählten Fragmente die Verwendung des Begriffes Geschlecht, der Begriff Gender wird kaum verwendet. Im Falle einer Verwendung, wie beispielhaft in Fragment B120 „Geschlechtersensible Arbeit in der Schule“, wird deutlich, dass die Begriffe Gender und Geschlecht durchaus auch synonym verstanden und verwendet werden können.

„Ein wichtiger Beitrag der Schule zur **gendersensiblen Bildung** ist ein methodisch vielfältiger Unterricht, der unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten gleichermaßen anspricht und ihnen nach ihren jeweiligen Begabungen und Interessen vergleichbare Erfolgchancen sichert. Darüber hinaus können **zeitlich befristete Angebote speziell für Mädchen oder speziell für Jungen** dazu beitragen, überkommene Prägungen zu überwinden und **vermeintlich typische Interessen und Fähigkeiten** des jeweils anderen Geschlechts bei sich selbst zu entdecken und zu fördern. Ein wichtiger Beitrag der Schule zu einer geschlechtersensiblen Bildung kann das Vorbild der Lehrkräfte sein, die selbst Rollenvielfalt vorleben und einseitigen Prägungen durch ihr Beispiel entgegentreten. Ein konkreter Impuls für eine persönliche Berufsplanung ohne **geschlechtsbezogene** Vorurteile geht vom **Zukunftstag für Jungen und Mädchen** aus, denn er bietet Gelegenheit, einen für das eigene Geschlecht bisher unüblichen Beruf kennenzulernen und sich selbst auf Eignung und Interesse für diesen Beruf zu prüfen.“ (B120, PM., eigene Hervorhebung)

Wie im Zitat ersichtlich, finden beide Begriffe zunächst vermeintlich synonym Verwendung. Jedoch wird an der expliziten Verwendung von „Mädchen und Jungen“ deutlich, dass es sich hierbei zum einen um eine *aktuell vorliegende, angenommene Binarität handelt, also Junge oder Mädchen*. Zum anderen eine sogenannte *cis-Geschlechtlichkeit*¹³ angenommen wird, also eine Übereinstimmung von Gender und Geschlecht (Sex). Die begriffliche Prägung ist im Deutschen nicht völlig eindeutig, weshalb eine synonyme Verwendung zwar üblich, aber uneindeutig bleibt. So lesen

¹³ cis-Geschlechtlichkeit bezeichnet die Übereinstimmung von Gender und Geschlecht.

Naturwissenschaftler*innen Geschlecht möglicherweise als *Sex*, und Geschlechterrollen als hormonell gebundenes Phänomen. Genderwissenschaftler*innen mögen es jedoch als Gender und damit als sozial konstruierte Rollenerwartung unabhängig vom sex lesen. Explizit und wortwörtlich gelesen würde eine Betrachtung als sex keinen Sinn ergeben. Wie sind hormonelle Prozesse zu überwinden? Andererseits ist eine als geschlechtersensible gelesene Deutung relativ üblich. Vor allem in konservativen pädagogischen Kontexten könnte hier ein ‘Mathe für Mädchen – Lesen für Jungs’ interpretiert werden. Über die Re-Dramatisierung und Konstruktion solcher Geschlechterunterschiede schrieb Rendtorff bereits 2015. (vgl. hierzu Rendtorff 2015a: 41) Weiter findet sich der Ansatz von zeitlich befristeten, geschlechtergetrennten Angeboten, die wiederum eindeutig binär aufgeteilt werden und eine Reproduktion jener Kategorien darstellen. Das Detail einer zeitlichen Befristung zur Überwindung von Prägungen liefert jedoch den Hinweis auf ein eben nicht binäres oder naturalisierendes Verständnis von Gender Roles, und damit ebenfalls nicht zwangsläufig eine Reproduktion von Kategorien. Werden, wie im vorliegenden Fragment, Gender Roles als sozial konstruiert markiert, ist potentiell auch eine Änderung, wie angedacht, möglich. Es folgt der Hinweis:

„die Schule bereite[t] die Schüler*innen und Schüler auf das Leben danach vor. Die Berufsorientierung und Lebensplanung des/der Einzelnen wird von Vorstellungen zu den Geschlechterrollen mitbestimmt. Deshalb schafft die Schule ein geschlechtersensibles Lernumfeld und sorgt für ein geschlechtersensibles Bildungsangebot. Sie stärkt damit die Heranwachsenden in ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstbestimmten Leben.“
(Fragment B120)

Es bleibt offen, inwiefern das vorgelegte Konzept dies realisieren soll, wobei stringent am Wortsinn interpretiert die Möglichkeit bestünde, dass schon durch Reproduktion der Binärkategorien und einer Aktualisierung der zugeschriebenen Eigenschaften der jeweiligen Kategorien eine adäquate Vorbereitung auf das Arbeitsleben stattfinden könnte. Inwiefern ein Zukunftstag, ohne in die Wahl der Schüler*innen hinein zu korrigieren, eine *nicht gendertypische* Auswahl bieten soll ohne dadurch eine alte oder neue Norm zu reproduzieren, wird nicht explizit genannt. Jedoch verbleibt die Aussage über das “Bieten von Möglichkeiten” vage. Dieser Ansatz kann als durchaus individualisierend verstanden werden. Schließlich legt er den ‘Erfolg’ der Wahrnehmung gebotener Möglichkeiten in die Wahl des Individuums, welches dann eben nicht in den

Genuss der Möglichkeiten kommt, falls es eine gendertypische Wahl für die besuchte Arbeitsstätte am Zukunftstag trifft. Wäre dieses Angebot rein strukturell aufgestellt, würde beispielsweise eine Zuteilung der Plätze für den Zukunftstag erfolgen, ohne Rücksicht auf die genderspezifische oder gendertypische Berufswahl.

In Hinblick auf die eingangs vorgestellte synonyme Begriffsverwendung lässt sich für dieses Fragment zusammenfassen, dass sich keine Trennschärfe zwischen dem Begriff der gendersensiblen und geschlechtersensiblen Bildung erkennen lässt, auch wenn sich an den inhaltlichen Aussagen des Fragments erkennen lässt, dass wohl der Begriff der gendersensiblen Bildung der fachlich passende wäre. Dies lässt den Schluss zu, dass eine synonyme Verwendung möglich und üblich ist, sei es aus der falschen Übersetzung des Begriffes Gender aus dem Englischen heraus, oder aus der absichtlichen oder unabsichtlichen Verschleierung des eigentlichen Vorhabens.

Ein Beispiel für eine absichtliche Verschleierung in Diskursen durch Wortwahl wäre die Verwendung des Begriffes Diversity Management für rein auf Frauen ausgerichtete Gleichstellungsarbeit. Dies kann in Diskursen von Nöten sein, wenn bestimmte Begriffe als 'verbrannt' wahrgenommen oder gehandelt werden, und das Sagbarkeitsfeld dadurch weiter eingeschränkt wird. Das Umgehen, wie in den Ausführungen zu Sagbarkeitsfeldern bereits ausgeführt, bedarf sprachlicher Anpassungen, die auch durch solche Strategien wie Humor umgesetzt werden können. Im vorliegenden Fragment leistet die synonyme Verwendung zweier Begriffe ähnliche Dienste, wie es Humor in Sagbarkeitsfeldern hat: Die sprachliche Aufrechterhaltung gegebener Strukturen, ohne sie gegebenenfalls inhaltlich zu tragen.

Trotz der begrifflichen Unschärfe ist dieses Fragment als nicht binär zu werten. Außerdem wird ein struktureller Ansatz verwendet. Dies ist trotz der Verwendung individualisierender Sprache der Fall, weil in diesem Fragment die gendersensible Bildung im Allgemeinen, insbesondere aber aus Rolle der Lehrkräfte heraus beschrieben wird. Daher ist das vorliegende Fragment ein gutes Beispiel für die Nutzung von Multiplikator*innen zur Verringerung genderbezogener Diskriminierung.

„Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den **bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler** zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und **jedwede Diskriminierung zu vermeiden**. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch **besondere Ausgangsbedingungen** z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente.“
(Fragment B100, S.2 – Hervorhebungen eigene)

In Fragment B100 „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ findet sich die Verwendung des Wortes Geschlecht bereits wieder, im Sinne einer „besonderen Ausgangsbedingung“, die in einer Aufzählung mit Kultur, Religion, Sprache und Herkunft sowie Talenten steht. Dies stellt eine besondere Setzung von Kategorien, da so zu hinterfragen ist, was diese Bedingungen besonders macht und welche Bedingungen nicht besonders sind. Was besondere Ausgangsbedingungen sind und wie diese zustande kommen ist daher eine wichtige Frage für dieses Diskursfragment. Inhaltlich direkt sichtbar ist, dass die Differenzlinie *Be_hinderung* eine besondere Ausgangsbedingung darstellt, nicht *be_hindert* zu sein also keine Besonderheit darstellt. Im Falle der Differenzlinie *soziale Herkunft* ist demnach auch anzunehmen, dass es *bildungspolitisch wünschenswerte* und *nicht wünschenswerte Herkunft* gibt, und diese den Bildungserfolg erschwert oder erleichtert.

Wie bereits mehrfach festgestellt, handelt es sich hierbei weder um direkt wahrheitsschaffende Aussagen, noch um das Gegenteil. Die Unterteilung in gute Bedingungen und nicht so gute, oder besonders und nicht besonders, stellt eine verbale Materialisierung von Diskurs dar und ist einerseits Beschreibung der festgestellten Realität – allerdings ohne diese zu hinterfragen. Zum anderen handelt es sich um eine Fortschreibung und damit Reproduktion eben dieser.

Auch hier bietet es sich an, das Wort ‘Geschlecht’ einmal durch ‘Gender’ zu ersetzen und zu fragen, welche der genannten Dimensionen von Diversität frei wählbar sind (wie beispielsweise eine Religion es ist). Oder welche mehr oder weniger gesellschaftlicher Konformität und damit geringerer Wahlfreiheit unterliegen (beispielsweise Gender, Kultur, gesprochene Sprache) oder eventuell sogar gar nicht durch einzelne Personen zu beeinflussen sind (Geschlecht, soziale Herkunft, Sprache im Sinne der Erstsprache). Eine

genaue Einordnung dieser Diversitätsdimensionen wird nicht vorgenommen. Ebenso wenig wird erläutert, inwiefern Diversitätsdimensionen Berücksichtigung erfahren sollen. Eine reine Aufzählung ohne die Berücksichtigung von Machtverhältnissen käme einer *(un)beabsichtigten Reproduktion vorhandener Kategorien* gleich. Es ist jedoch möglich, dass dies der Kürze des Textformats geschuldet ist. Auffällig ist die Implikation, dass Diskriminierung den Bildungserfolg gefährdet. Die explizite Nennung verweist hier auf die Wichtigkeit von Bildungserfolg. Weiter wird angenommen, dass „besondere Ausgangsbedingungen“ – also Diversität – zu Diskriminierung führen. Menschen mit gewissen, abweichend gelesenen Merkmalen werden häufiger diskriminiert. Das ist empirisch in der Auswirkung belegbar und bekommt bei zusätzlicher Nennung von Bildungserfolg eine weitere Aussageebene. Nicht, weil es richtig ist, wird inkludiert, und nicht, weil es falsch ist, zu diskriminieren, hört man damit auf – stattdessen soll es zu unterlassen sein, weil es den Bildungserfolg schmälert. Was zunächst als wenig gehaltvolle Aussage skizziert wird, zeigt bei genauer Betrachtung eine *Symbolik von Leistung und Erfolg* (der vermutlich anzustreben ist). Im Weiteren verbindet sich diese (Schul-)Leistungssymbolik mit der *Aufwertung von formaler Bildung* und damit weiterhin auch Abschlüssen und Noten. Bildungserfolg ist auch nicht zu verwechseln mit Lernerfolgen, ist ersterer Begriff doch inhaltlich näher an Schulerfolg und damit ebenfalls näher an einem bürgerlichen Bildungsverständnis.

Wie im vorangegangenen Fragment bereits erläutert, kann auch dieses Phänomen einer Sagbarkeitshürde entspringen. Ist es nicht möglich, Diskriminierung als grundsätzlich falsch zu thematisieren, weil sie beispielsweise die Rechte anderer Menschen verletzen. So schafft auch hier die Verknüpfung mit Erfolg eine *Umgehung des Sagbarkeitsfeldes*. Wo es vielleicht sagbar ist, dass Erfolg – als Klasse, als Schule, als Bundesland¹⁴ – unabdingbar ist, ist es vielleicht ebenso sagbar, dass Diskriminierung dem entgegensteht und deshalb vermieden werden muss.

¹⁴ Ein Beispiel für solch eine Verknüpfung von Leistung und Bundesland wäre im schulischen Bereich der Diskurs um die ‘Schwere’ der Abiturleistungen, welche immer wieder geführt wird. Umgangssprachlich wird diskutiert, ‘wie leicht’ Personen das Abitur erlangen können – deutlich erkennbar auch hier der Unterton des unrechtmäßigen Erlangens.

Wichtig für den Erfolg dieser Umgehung des Sagbarkeitsfeldes ist dabei, dass das *Zielmotiv* (hier Erfolg als Beispiel) *als legitim betrachtet wird*. In diesem Zusammenhang ist die Motivation der sprechenden Akteur*innen und Akteur*innengruppierungen von entscheidender Bedeutung. Wird das Sagbarkeitsfeld durch die Verfassenen umgangen, oder ist die vorliegende Argumentation zugleich auch Motivation? Im Fall von Fragment B100 "Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt" ist aufgrund der vermutlichen Größe des Ersteller*innenkreises nicht mehr klar zu erkennen, ob eingenommene Diskursposition und tatsächliche Diskursposition voneinander abweichen. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass die sprechenden Akteur*innen keine der möglichen Diskurspositionen einnehmen und durch eine vage Ausdrucksweise und Verschleierung des Motivs eine vermeintlich objektive oder neutrale Haltung signalisieren wollen.

Für solche Fragmente wurden jeweils mehrere mögliche, tatsächliche Diskurspositionen in die Analyse aufgenommen und deren Wahrscheinlichkeit durch weitere Gewinnung von Kontext(-material) betrachtet. Dies war im vorliegenden Material deutlich häufiger der Fall als eine eindeutige Übereinstimmung von eingenommener und tatsächlicher Diskursposition. So zeigten sich vorgeblich strukturelle Ansätze bei genauerer Analyse als individualisierende Ansätze. Dieses Phänomen soll im Verlauf der Analyse durch die Bearbeitung weiter Fragmente mit diesen Abweichungen genauer betrachtet werden.

Weiterhin ist anmerkwürdig, dass Geschlecht hier über die Kategorisierung als Diversitätsdimension unter ein sehr breites Inklusionsverständnis fällt. Gemessen an der Schnelligkeit des Wandels innerhalb von Diskursen, kann eine solche Zusammenfassung der Symboliken der Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit für ein Thema dienen.

Doch auch das Gegenteil ist denkbar: Ein 'Verschmelzen' oder Eingliedern in den Hauptdiskurs und somit ein Verschwinden des Dispositivs als Einzelnes. Wo vorher von zwei besonderen Merkmalen die Rede war, spielt eines keine gesonderte Rolle mehr. Wo nur noch von Vielfalt die Rede ist, aber nicht mehr von den Ausprägungen jener Vielfalt, verschwindet auch die Repräsentation der einzelnen Ausprägungen. Vergleichend kann hier der Diskurs innerhalb der Intersektionalitätsforschung genannt werden. Hier wird dem von Butler als „Effekt eines unlimitierten Bezeichnungsprozesses von Subjekten“ bezeichnete (Butler 1991: 210) „etc.“ (vgl. hierzu auch Walgenbach 2012/Rentdorff 2012) kritisch begegnet und die Wirkung der einzelnen Achsen differenziert betrachtet,

statt alle Achsen und Dimensionen unter dem Schirm der Intersektionalität und dem ‘etc.’ verschwinden zu lassen.

Das Verständnis der Geschlechterrollen ist als binär zu werten. Wie in vielen Fragmenten dieses Akteur*innenkreises, wird auch hier ein struktureller Ansatz über die Veränderungen der Bedingungen in Institutionen gewählt.

Abweichend von anderen Fragmentthemen dieses Samples stellt B106 „Niedersachsen stärkt die Geschlechterforschung“ eine Art gegenteiligen Trend dar. Thematisch behandelt das Fragment B106 – ebenfalls eine Pressemitteilung – die Freigabe von Mitteln für die Geschlechterforschung, welche zusammen mit der Volkswagenstiftung vergeben wurden. Die Mitteilung ist aus dem Jahr 2016 und nennt den Titel des Programms als “Geschlecht – Macht – Wissen”, welcher durch die Begriffe Macht und Wissen einen kritischen Zugang assoziieren lässt. Inhaltlich scheint das Programm zumindest teilweise intersektionell angelegt zu sein. Es finden sich Auseinandersetzungen mit Flucht und Gender, Inklusion und Gender, sowie Mutterschaft, geschlechtergerechte Sprache und Materialität. Das bedeutet, dass Dimensionen hier Raum finden, die so in den Fragmenten der bildungspolitischen Akteur*innenkreise bisher nicht zu finden waren. Es wurde daher als besonderes Diskursfragment gekennzeichnet und den Rändern *strukturell* und *nichtbinär* zugeordnet. Trotz der mangelnden Nähe zur Lehramtsausbildung, da die Forschungsverbünde nicht explizit für diesen Zweck konzipiert wurden, ist dies für die vorliegende Arbeit in höchstem Maße relevant. Es zeigt sich, dass unterschiedliche Diskursgemeinschaften zugleich in einer Institution existieren, und die Stränge nicht entlang der Institutionsgrenzen verlaufen – was zu vermuten war. So lässt es sich leicht vorstellen, dass an Universitäten ein Diskursstrang verläuft, und im Kultusministerium ein anderer. Dies ließ sich jedoch im betrachteten Material nicht nachweisen. Eher zeigte sich, dass innerhalb großer Akteur*innenkreise Untergruppen mit ähnlichen Einstellungen zu finden sind, und sich die Institution selbst über ein Spannungsfeld von Einstellungen und Haltungen erstreckt.

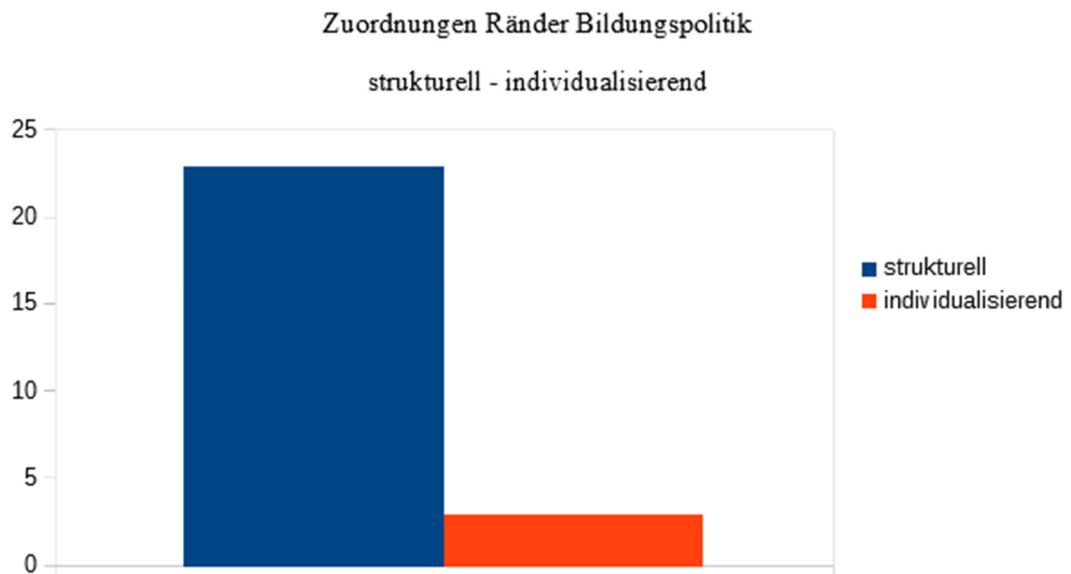


Abbildung 16 Ränder – Bildungspolitik I

Die große Mehrheit aller Fragmente dieses Pools zeigen sich, wie in dem politischen Feld zu erwarten war, als Mitteilungen zu strukturellen Ansätzen. Als regulierende Instanz der Lehramtsausbildung (Ministerium für Wissenschaft und Kultur sowie Kultusministerium) und der Schule (Kultusministerium) werden in mehreren Diskursfragmenten auch explizit Anforderungen an Schulen und ihre Ausbildungsziele formuliert. So findet sich beispielsweise in Fragment B113 „Schriftliche Antwort auf die mündliche Anfrage Nummer 26“ die Anforderung, Schule müsse „der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten gerecht werden, Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen fördern, Diskriminierung vorbeugen.“ (Fragment B113) Hier ist relativ schnell bereits in der Frage des Fragmentes erkennbar, dass es sich hierbei um ein nonbinäres Verständnis von Geschlecht(-errollen) handelt. Das Fragment ist einerseits den Pressemitteilungen zuzuordnen, andererseits auch eine kleine Anfrage der Opposition. Die Anfrage verweist auf eine EntschlieÙung, welche zum Zweck der Kontextanalyse ebenfalls aufgenommen wurde, obwohl sie mit dem Erstellungsdatum 2014 auÙerhalb des betrachteten Zeitraumes liegt.

Einleitend wird auf die finanzielle Umsetzung jener Entschließung verwiesen. Es sei dem Verein „Queeres Netzwerk Niedersachsen e.V.“ eine Zuwendung bis zur Höhe von 70.000 Euro für die Förderung von „Aktivitäten zur Aufklärung von Schüler*innen über die Vielfalt der sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten“ zugesprochen worden (Fragment B113 „Schriftliche Antwort auf die mündliche Anfrage Nummer 26“).

Hier findet sich, anders als in anderen Fragmenten, erstmals der Begriff *Queer* sowie ein Fokus auf eine *Vielfalt von Identitäten*. Binärkonstruktionen finden sich einmal in der Nennung Schülerinnen und Schüler, außerdem als Zitat einer Lehrkraft, welches die Rolle von „Fachkollegen“ und „Experten“ betont. Besonders ist dies, da das Aufklärungsprojekt SCHLAU sich laut Diskursfragment explizit mit sexueller Vielfalt auseinandersetzt. Dies geschieht laut Fragment durch den Besuch von SCHLAU-Teammitgliedern den Schulen, führte aber sprachlich nicht zu einer Anpassung der zitierten Lehrperson. Unklar bleibt, ob diese Anpassung durch den Autor*innenkreis der Anfrageantwort verändert wurde, oder die Person genau in diesem Wortlaut zitiert wird.

Das Fragment besteht genauer aus zwei Teilen unterschiedlicher Akteur*innen. Zum einem dem Frageteil des Erstellenden, Abgeordneter der CDU, zum anderen der Antwortteil der Landesregierung. Zentraler Inhalt der Anfrage ist die Verwendung genehmigter Gelder und den gemachten Erfahrungen dieser Art der „Sexualerziehung“. Die Landesregierung beantwortet die Frage nach den Erfahrungen mit dem bereits beschriebenen Zitat der Lehrkraft, welche wiederum auf ihren expliziten Lehrauftrag in diesem Bereich verweist. Die Niederschrift dieses Lehrauftrages in Hinblick auf sexuelle Vielfalt findet sich ebenfalls im Pool der Diskursfragmente als Fragment B123 „Leitlinien des Landes zur Hochschulentwicklung in Niedersachsen“, und wurde gesondert besprochen. Nicht explizit wird, was der beabsichtigte Zweck einer Anfrage dieser Art ist. Kleine Anfragen stellen in der Bundesrepublik Deutschland formal zunächst ein Instrument der parlamentarischen Kontrolle¹⁵ dar. Sie müssen auf Basis von Fakten beantwortet werden, welche der Regierung zugänglich sind. Dabei sind die Antworten wie auch die Anfragen öffentlich über das Internet einsehbar – in diesem Fall

15 vgl. hierzu Geschäftsordnung des Landtages Niedersachsen, §47, beziehungsweise zur nicht-schriftlichen Beantwortung in der Fragestunde §46.

direkt über die Pressemitteilungen. Es existieren aber ebenso öffentlich zugängliche Internetseiten, auf denen auch nach Thematiken und Fraktion gefiltert gesucht werden kann.¹⁶ Dies ermöglicht Bürger*innen eine gezielte Suche nach Themen und einem Eindruck der Diskursrichtung der gesuchten Parteien, Fraktionen und Regierungen.

Eine Außenwirkung im Inhalt der gestellten Fragen ist somit nicht zu bestreiten. Auch wenn Bürger*innen diese Möglichkeit kaum nutzen, bleibt immer noch die Verbreitung über journalistische Wege. Der Akteur*innenkreis der journalistischen Formate kann sich ebenso über die angesprochenen Wege informieren und diese Informationen entsprechend journalistisch aufbereiten, also mit Analyse und gegebenenfalls Einordnung versehen und anschließend publizieren.

Im Falle des vorliegenden Dokumentes wird explizit Rechenschaft über verwendete Gelder und die Qualitätskontrolle der Vergabe gefordert. Eine Anfrage dieser Art suggeriert auch, beabsichtigt oder unbeabsichtigt, dass entweder Gelder zu Unrecht vergeben wurden oder das verwendete Geld nicht im Sinne der Vergabe verwendet wurde. Hier übt die Anfrage ihren direkten Zweck der parlamentarischen Kontrolle aus, in welcher die Opposition (zu diesem Zeitpunkt CDU) über Anfragen Rechtfertigung von der Regierung fordert.

Unter Einbeziehung der Entstehung der EntschlieÙung, auf die im weiteren Verlauf weiter eingegangen werden soll, ist dies eine konsequente Weiterföhrung des Diskurses um die EntschlieÙung zu Beginn 2014 – zum einen mit den beförwortenden Stimmen der Landesregierung und Koalition, zum anderen der CDU-Fraktion mit einer ablehnenden Haltung gegen das Vorhaben gesamt. Dies erschlieÙt eine weitere Kollektivsymbolik, welche jedoch nicht einzigartig für den untersuchten Diskurs ist. Sie soll hier als *‘rechtmäßige Ausgabe’* bezeichnet werden.

Speziell für den Diskurs rund um das Geschlechterdispositiv ist, dass Ausgaben rund um dieses Thema oft aus konservativer Richtung zur Diskussion gestellt werden.¹⁷

¹⁶ Diese wäre beispielsweise das Open Knowledge Projekt <https://kleineanfragen.de/>.

¹⁷ vgl. beispielhaft Drucksache 18/1759 von 2018/AfD “Genderforschung an niedersächsischen Hochschulen”.

Dies kann suggerieren, dass Ausgaben unrechtmäßig oder unnützlich sein können oder sind. Die Symbolik der *rechtmäßigen Ausgabe* soll hier inhaltlich gleichgesetzt werden mit einer gesellschaftlich legitimierten Ausgabe – einer Ausgabe, die keine ‘Partikularinteressen’ bedient. Was diese legitimierten Ausgaben öffentlicher Gelder letztlich darstellen, ändert sich je nach tätigem Akteur*innenkreis und verfolgtem Diskursstrang.

So kann beispielsweise eine Ausgabe für mehr Betreuungsplätze im Krippenalter legitim sein, wenn geteilt wird, dass Kinder in Krippen betreut werden dürfen. Wird diese Ansicht nicht geteilt, sondern beispielsweise vertreten, dass Kinder zu Hause betreut werden sollen, gilt die Ausgabe als illegitim. Im Falle des aktuellen Fragmentes könnte beispielsweise die Ausgabe an sich, oder das Thema der sexuellen Vielfalt an Schulen selbst, als nicht legitim betrachtet werden.

Einen zweiten Teil, jedoch als getrennte Fragmente veröffentlicht, stellt Fragment B114 „Schriftliche Antwort auf die mündliche Anfrage Nummer 25“ dar – der zweite Frageteil des gleichen Abgeordneten, jedoch mit einer anderen inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Ebenso wie Fragment B113 gliedert sich das Fragment B114 in zwei Teile unterschiedlicher Autor*innenschaft: dem Frageteil des Erstellenden, Abgeordneter der CDU, und dem Antwortteil der Landesregierung. Dabei beziehen sich zwei Fragen explizit auf die Umsetzung des Entschließungsantrages in Sachen Schulbücher. Dabei ist auffällig, dass sich im Frageteil zwei Fragen befinden (zum Thema Genehmigung neuer Schulbücher), die sich auf formale Regelungen beziehen, die dem Abgeordneten zur Verfügung gestanden haben könnten. Hier stellt sich erneut die Frage nach der Adressierung solcher Anfragen an die Landesregierung. Anfragen könnten der Informationsgewinnung dienen, jedoch ebenfalls der Außenwirkung oder Werbung für die eigene Wähler*innenschaft. Beispielsweise im Falle des vorliegenden Dokumentes der Versicherung der andauernden Ablehnung der Entschließung, welche man bereits bei Entstehung versuchte zu ändern oder zu verhindern.

Möglich wäre daher auch eine Symbolik des Dranbleibens, des andauernden Vertretens, und so letztlich eine Performanz von Werterhalt. Der Fokus der Fragen liegt in diesem Fragment nicht auf Kosten, sondern auf der Kontrolle der Umsetzung. So unter anderem auf der Genehmigung von Schulbüchern oder der Berücksichtigung gendergerechter

Sprache. Semantisch auffällig hierbei ist die Setzung von Begriffen wie *sexueller Vielfalt* und *angemessen* in Anführungsstrichen – mit dem Wort *gendergerecht* wird jedoch nicht so verfahren. Üblicherweise zur Kennzeichnung eines Zitats verwendet, kann die Nutzung doppelter Anführungszeichen alltagssprachlich auch genutzt werden, um eine Abwertung oder Infragestellung zu verschriftlichen, wie auch die Gestik des ‘Gänsefüßchen’ genutzt wird, um eine wahrgenommene Vermeintlichkeit sprachlich zu performieren. Dabei wird schriftsprachlich auf eine sonst mit den Händen ergänzte sprachliche Wendung zurückgegriffen, die das bereits Gesagte wiederholt und durch die performierte Bewegung diskreditiert, offen anzweifelt und somit in seiner Legitimität zurückweist. In Hinblick auf Diskurs handelt es sich bei dieser Zurückweisung um eine sprachliche Aushandlung von Wahrheit und Realität. Die Wahrheit der sprechenden Person, ihre Realität wird angezweifelt und zurückgewiesen. Ob es sich im Falle des Abgeordneten um eine intendierte Praktik handelt oder um eine unübliche und nicht durchgängige Verwendung von Zitaten, lässt sich zumindest vordergründig nicht erkennen. Jedoch erlaubt die gelesene Ablehnung unter Zuhilfenahme des beschriebenen Kontextes zumindest eine skeptische Haltung zu erkennen. Dies passt auch zu der Funktion der Anfrage generell sowie den Fragen im Speziellen.

Die Landesregierung antwortet, dass Schulbücher nicht unter Berücksichtigung eines speziellen Themas genehmigt würden, sondern vorausgesetzt der Versicherung des Verlages, dass das Buch mit den Bestimmungen des Runderlasses vereinbar sei. (vgl. B114 „Schriftliche Antwort auf die mündliche Anfrage Nummer 26“)

Der Verweis auf bestehende Regelungen beantwortet die unterliegende Frage nach Legitimität zunächst nicht, verweist aber auf bestehende Regelungen, die durch ihren formalen Charakter bereits die nötige Legitimität besitzen.

Zudem verweist die antwortende Landesregierung im Hinblick auf die Kontrolle gendergerechter Sprache auf die Verantwortung der Verlage, deren Aufgabe es sei, auf die Verwendung gendergerechter Sprache zu achten, da es der Bildungsauftrag impliziere. Dies und die vorhergehende Antwort bedienen sich einer Symbolik, welche nachfolgend als *formale Legitimierung* bezeichnet werden soll. Etwas ist richtig und hinreichend, weil es bereits als richtig und hinreichend legitimiert worden ist. Diese Symbolik ist in diesem speziellen Fall nur deshalb so wirkmächtig, weil die

performativen Akte, auf die sie sich bezieht, selbst als besonders wirkmächtige Performanz etikettiert sind. Dies wäre beispielsweise die Verabschiedung von Gesetzen, Handreichungen, Geschäftsordnungen oder anderen formalen, demokratischen Handlungen.

Im Falle des Fragmentes erscheint dies ungewöhnlich, ist doch die formale Legitimierung eher ein erhaltendes und damit konservatives Mittel zur Legitimierung. Hier wird jedoch die Symbolik verwendet, um etwas Neues und Progressives gegen eine konservative Haltung zu verteidigen. Neu und progressiv deshalb, weil der zeitliche Kontext in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist. Die Entschließung zum Thema sexuelle Vielfalt ist zeitlich weit vor dem Diskursstrang des Personenstandsrechts zum dritten Geschlecht anzusiedeln. Sexuelle Vielfalt als Adressierung und Thematisierung in Schulen mit Schüler*innen ist daher vor der gesetzlichen, verfassungsrechtlichen Entscheidung der ausschließlich, personenstandsrechtlichen, Frage der Geschlechtszuweisung im Personalausweis zu verorten. Dies ist von erheblicher Relevanz unter Beachtung der verwendeten Symbolik der formalen Legitimierung.

Denn allein in der Fundierung der Argumentation liegt Schwäche, wenn die gesetzliche Realität immer noch von zwei Geschlechtern ausgeht. So ist die Verwendung dieser Symbolik von besonderer Brisanz, wenn diese verwendet wird, obwohl der Grundkonsens über die Tatsache, nämlich existierender Vielfalt, diesen Prozess noch nicht durchlaufen hat. Die Landesregierung geht hierbei ein Wagnis ein, unter der Beachtung der kleinen Anfrage als ein Instrument parlamentarischer Kontrolle. Ein Wagnis stellt hierbei die Einnahme einer politischen Position dar, die das Risiko beinhaltet, abgelehnt zu werden.

Unter Berücksichtigung des zeitlichen Horizontes wird deutlich, wie groß dieses Risiko war, das später bei der Herleitung der Entschließung weiter deutlich werden wird. Das 'dritte Geschlecht' war noch nicht verabschiedet oder gar in Diskussion, die Gründung der Verbände, die auch in Niedersachsen aktiv gegen die Entschließung vorgingen, liegt mit 2013 nicht weit zurück.¹⁸ Eine Ablehnung ist hierbei nicht vordergründig von

¹⁸ Hier ist unter anderem der „Verein der Besorgten Eltern“ zu nennen, welcher 2013 gegründet wurde. Er ist unter anderem über die Website <http://www.besorgte-eltern.net/> erreichbar.

formaler Bedeutung, sondern ist im Zusammenhang der politischen Stimmung, Wählbarkeit und Regierungshandeln zu betrachten.

Die Entstehung der zugrundeliegenden EntschlieÙung lieÙ sich gut an den auÙerhalb des Erhebungszeitraumes erschienenen Fragmenten B124 „EntschlieÙung“ und B125 „Änderungsantrag“ nachvollziehen. Der Zeitraum der Aushandlung befand sich Ende 2014. In diesem Zeitraum wurden auch beide Diskursfragmente als Pressemitteilungen über die jeweilige Drucksache veröffentlicht. In diesem Abschnitt steht nun das Fragment B125 „Änderungsantrag“ im Fokus, welches einen Änderungsvorschlag der EntschlieÙung zu „Schule muss der Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten gerecht werden“ darstellt.

Die CDU-Fraktion beantragte einen Monat vor endgültiger EntschlieÙung eine Änderung des Antragstextes. In der Begründung legen die Antragssteller*innen dar, dass das Niedersächsische Schulgesetz schon jetzt ausreichend Möglichkeiten böte, gegen Diskriminierung aufzuklären und sexuelle Vielfalt abzubilden. Der Sexualunterricht sei jedoch von besonderer Art und berühre den Erziehungsauftrag der Eltern in besonderer Weise. Zudem stünden die Ehe und Familie¹⁹ unter besonderem Schutz des Grundgesetzes. Inwiefern dies durch die Einführung weiterer Modelle von Lebensgemeinschaften im Unterricht gefährdet würde, wird nicht näher erläutert. Außerdem bedürfe die Bearbeitung sexualkundlicher Thematiken im vorpubertären Alter besondere Sensibilität und Kompetenz seitens der Lehrenden. (vgl. Fragment B125 „Änderungsantrag“) Die Positionen der Fraktion sind dem konservativen Spektrum zuzuordnen und entsprechen dabei teils den Forderungen und Begründungen rechtskonservativer Verbände wie den bereits erwähnten „Besorgten Eltern“.

Der Verband geht jedoch in den formulierten Forderungen deutlich weiter und „lehnt jede ideologisch motivierte Umerziehung, Indoktrination und Entmündigung auf das Entschiedenste ab.“ (Besorgte Eltern: 2019: 1) Außerdem lehnt der Verband in seinem Leitbild die von ihm als Genderismus bezeichnete Sexualpädagogik als

¹⁹ Ehe ist hier zu verstehen als EheschlieÙung zwischen Mann und Frau als cis-heterosexuelle Lebensgemeinschaft. Das Fragment erschien drei Jahre vor der Verabschiedung der sogenannten ‘Ehe für alle’ am 01.10.2017.

unwissenschaftlich und „für die Kinder, Familien und die Gesellschaft schädlich“ ab. (vgl. Besorgte Eltern – Leitbild: 1) Jedoch teilt die Fraktion das Motiv des Erziehungsauftrages im Bereich Sexualpädagogik. Außerdem liegt die Formulierung des Sexualkundeunterrichts als *private Komponente*, welcher besonderer Sensibilität im vorpubertären Alter bedürfe, strukturell deutlich nah an dem Frühsexualisierungsnarrativ der rechtkonservativen Akteur*innen außerhalb der Institution.

Zudem findet sich auch in diesem Fragment erneut die kollektive Symbolik der Legitimierung und Nützlichkeit des geplanten Vorhabens. Die Notwendigkeit einer solchen Entschließung sei nicht gegeben, da das Niedersächsische Schulgesetz wie auch das Grundgesetz durch Artikel 1 dem Genüge täten. Diese Argumentation ähnelt der drei Jahre später gestellten kleinen Anfrage selbiger Fraktion, welche die Rechtmäßigkeit oder auch die Nützlichkeit in Frage zu stellen scheint.

Es liegt nahe, dass die Verwendung öffentlicher Gelder einer gemeinsam geteilten Legitimation unterliegen muss. Es liegt jedoch ebenso nahe, dass diese verwendeten 'legitimen Gründe' nach Akteur*innenkreis und Diskursströmung teils keiner Überschneidung unterliegen oder bedürfen.

Der Änderungsvorschlag der CDU-Fraktion enthält dabei die Kernpunkte der ursprünglichen Fassung (Fragment B124 „Entschließung“) nicht mehr und setzt stattdessen verstärkt auf freiwillige Hinweise und die Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte, Diskriminierungen entgegenzutreten. Eine genaue Gegenüberstellung der beiden Fragmente soll an diese Stelle nicht stattfinden. Stattdessen werden beide Fragmente in die Feinanalyse aufgenommen und dort stellvertretend für die Kollektivsymbolik der Legitimierung und den sozialen Ort der Bildungspolitik behandelt. Dort soll genauer auf die verwendeten Argumentationslinien und Sinnbildungsgitter eingegangen werden und dargestellt werden, wie sich diese zu den Sinnbildungsgittern anderer sozialer Orte verhalten.

Ein weiterer Punkt in der Struktur des Diskurses sind die Überschneidungen von Thematiken innerhalb des Diskurses. Wie im Abschnitt des theoretischen Fundamentes bereits ausgeführt, handelt es sich bei der Differenzlinie Gender selten um ein singuläres Phänomen. Zumeist liegen zusätzliche Mehrfachdiskriminierungen vor, die sich klassisch an den drei intersektionellen Kategorien von Gender, Class und Race orientieren,

mittlerweile jedoch um Kategorien wie Be_hinderung, Alter und sexuelle Orientierung erweitert wurden.

In den Fragmenten der bildungspolitischen Institutionen stellt sich dies anders dar. Geschlecht wird zumeist als isoliertes Phänomen gehandhabt, wie an der Wortwahl bezüglich geflüchteter Personen deutlich wird.

Die Diskursfragmente B108 „Geflüchtete fördern“, B112 „Netzwerk zwischen Kulturschaffenden und Geflüchteten“ sowie B115 „SPRINT Dual“ fanden trotz fehlender expliziter Auseinandersetzung mit Geschlecht Eingang in die Sammlung, da hier drei Phänomene deutlich sichtbar werden:

1. Der Status „geflüchtet“ ist entweder männlich oder geschlechtslos. Die keinesfalls zu beanstandende Bezeichnung geflüchteter Personen als Geflüchtete erlaubt zunächst keinerlei Rückschluss auf ihre Position innerhalb einer heteronormativ gestalteten Matrix von Gender und Geschlecht. Explizite Nennung erfolgt in Kunstprojekten (Frauen und Kinder) und in Berufskontexten.
2. Gender und Geschlecht werden als isolierte und damit unabhängige Phänomene und Herausforderungen/Diskriminierungen betrachtet, einem intersektionellen Zugang widersprechend.
3. Ein überwältigender Fokus wird auf die sozial konstruierte Zugehörigkeit eines/einer Landes/Staates/Nation gelegt, hinter dem Gender und Geschlecht zurückstehen. Diskursfragmente die sich explizit mit den Folgen von Flucht für weibliche, trans oder queere Personen beschäftigen, gab es nicht.

Knapp 43,3% aller Geflüchteten in Deutschland und 33,5% aller Asyl-Beantragenden (vgl. BAMF 2017) waren Mädchen oder Frauen. Diese Personengruppe ist laut der Organisationen terre de femmes (vgl. terre de femmes 2018) sowie der UNCHR (vgl. UNHCR 2017) jedoch besonderen Gefahren während der Flucht und im Zielland ausgesetzt. Flucht kann daher sehr wohl als von einer Gender-Thematik betroffen aufgefasst werden. (vgl. Rabe 2015)

Dies ließ sich jedoch im erhobenen Zeitraum für die Fragmente des bildungspolitischen Akteur*innenkreis nicht zeigen. Fragment B110 „Passgenaue Sprachförderung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene“ konzentriert sich in Sachen Integration beispielsweise auf Sprachförderung für Kinder wie Erwachsene. Die Pressemitteilung ist ungenderter, nicht im Sinne des generischen Maskulinums, sondern im Sinne einer neutralen Verwendung wie „Fachkräfte“, „Flüchtlinge“, „Kinder“ oder „Personal“.

Die vorherrschende Diskursposition muss deshalb als vermeintlich außerhalb und vermutlich binär verstanden werden, ohne dass eine Zuordnung zweifelsfrei möglich wäre. Dennoch lassen sich für alle Fragmente die Kollektivsymbolik einer geschlechtslosen Flucht erkennen. Selbst im Falle einer Nennung, wie bei B112 „Netzwerke zwischen Kulturschaffenden und Geflüchteten“, findet dies als binär strukturierte Abbildung statt, in der beides genannt wird, jedoch kein Unterschied in den Problemlagen weiblicher, männlicher, inter*, trans* oder nichtbinäre Personen gemacht wird. Zudem lässt sich auch hier die kollektive Symbolik eines Erfolges durch Bildung, im Umkehrschluss also auch eines Scheiterns festhalten. Die Integration, die in B110 „Passgenaue Sprachförderung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene“ erfolgreicher sei, je früher sie beginne (B110: Z11), zeichnet das Bild einer Hürde, die übersprungen werden kann und muss, und an der man scheitern kann. Hier bedeutet dies, dass die Integration scheitert, wenn sie zu spät beginnt und wenn die Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind. Eine Konkretisierung dieser Bedingungen des Scheiterns bleibt jedoch aus. Es zeigt sich jedoch auch, dass Integration in diesem Sinnzusammenhang deutlich an Sprache geknüpft wird und andere Differenzlinien, die den Erwerb der Sprache des Ziellandes erleichtern oder erschweren können, nicht von vorherrschender Bedeutung zu sein scheinen.

Die Fragmente 108-112 dienen hier also der Abgrenzung eines vermeintlichen Diskursrandes. Vermeintlich, weil es keine Nicht-Beschäftigung mit der Differenzlinie geben kann, es hier kein Außerhalb des Diskurses ist – stattdessen eine Nichtnennung, eine Marginalisierung von Problemlagen. Sprachlich findet jedoch eine Abgrenzung von Problematiken statt, eine Verkürzung. Dies kann den Eindruck erwecken, das Problem sei individuell, singulär und damit einfacher zu bewältigen. Dass diese verschiedenen, verschränkten Problemlagen nicht immer Eingang in Programme und Mitteilungen

finden, mag in der vorherrschenden Verwendung des generischen Maskulinums zugrunde liegen, allerdings ist ebenfalls zu beachten, dass die Inhalte, falls existent, sehr differenziert und explizit genannt wurden. Im Falle der (Schul-)Leistungs-, beziehungsweise Erfolgssymbolik lässt sich hier eine Fortführung eben jener erkennen, geht es doch um erfolgreiche Integration und Eingliederung in ein gesetztes System.

Auch die eingangs bereits genannte geringe Anzahl an Diskursfragmenten der Thematik Gender als Teil der großen Zahl an Gesamtfragmenten fällt insbesondere im Bereich der Bildungspolitik auf. Interpretiert man stringent am Wortsinn der „Gleichberechtigung der Geschlechter“, stützt beispielsweise das Niedersächsische Schulgesetz eine Beschäftigung mit Gender, als auch mit den daraus resultierenden Machtbeziehungen. (Fragment 121: 5 „Niedersächsisches Schulgesetz“)

Und dennoch finden sich in den curricularen Vorgaben kaum explizite Auseinandersetzungen mit sexueller Vielfalt oder Geschlecht. Eine Ausnahme stellt hier Fragment 122 „Kerncurriculum für Gymnasien Biologie“ dar, in dem es auf Seite 51 heißt:

„Primäre Naturerfahrungen können einen wesentlichen Beitrag zur Wertschätzung und Erhaltung der biologischen Vielfalt leisten und fördern Bewertungskompetenz für ökologische, ökonomische und sozial tragfähige Entscheidungen. Das Fach Biologie thematisiert daher soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Der Unterricht im Fach Biologie trägt darüber hinaus dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.“

(Fragment 122: 51)

Dies ist eine der wenigen Stellen, an denen sich eine Auseinandersetzung überhaupt findet. In allen anderen Fällen bliebe es der Lehrkraft selbst überlassen, die Thematik zu behandeln. Der Auszug setzt die Thematisierung sexueller Vielfalt in den Kontext einer generalisierten Bewertungskompetenz für sozial tragfähige Entscheidungen. Dies impliziert, dass allein das Wissen um die Existenz der Vielfalt zu besseren Entscheidungen im sozialen Feld führt.

An diesem Punkt führt der Text zu einer impliziten Haltung, welche, geprägt durch eigene Maßstäbe, über Wissen validiert werden kann. Inwiefern Machtstrukturen allein durch das Wissen um selbige aufgebrochen werden sollen, bleibt offen. Die Legitimation für diese Argumentation beziehen die Verfasser*innen auf den im Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag. Hier greift die regulierende Instanz des Kultusministeriums in die regulierende Instanz des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur.

Die Anforderungen des Landes an das Lehrpersonal der Universitäten, nicht allein bezogen auf die Lehramtsstudiengänge, sind dabei eindeutig formuliert. Wie in Fragment B123 „Leitlinien des Landes zur Hochschulentwicklung“ zu lesen, sollen niedersächsische Hochschulen nicht nur geschlechtersensible Lehr- und Lernformen entwickeln und den Lehrenden die erforderliche Genderkompetenz vermitteln (vgl. Fragment B123), sondern ebenso soll das in der Lehre tätige Hochschulpersonal über gender- und diversitätsgerechte hochschuldidaktische Lehrkompetenz verfügen. (ebd.)

Die angesprochenen Punkte sind dabei als klare Zielvorstellungen formuliert, welche sich eines strukturellen und binären Zuganges bedienen. So ist der Anteil von Männern und Frauen „auszugleichen“ (ebd.), und zwar in allen Bereichen. Dies lässt einerseits wenig Spielraum zur Interpretation, andererseits bleibt zunächst offen, wie dies in welchem Zeitraum zu erreichen ist, und was organisational vorgesehen ist, wenn die gesteckten Zielvorstellungen nicht erreicht werden. Ebenso wie in anderen Fragmenten ist hier die Kollektivsymbolik der Leistung deutlich erkennbar, und zwar ebenso wie in Fragment B100 „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt im Sinne einer Minderung von Diskriminierung und dadurch Abwenden des Scheiterns oder Orientierung an Leistung“. Dies wird ergänzt durch eine Symbolik des Managens von Diversität, jedoch im Sinne einer binären Verteilung – Männer und Frauen. Dieses Phänomen zeigt sich ebenfalls in B101 „Empfehlungen zur Lehrerbildung“, welches sich ebenfalls mit der Ausbildung von Hochschuldozierenden beschäftigt und außerdem ebenfalls die Symbolik einer „zu verwaltenden Vielfalt“ trägt, sowie Leistung mit der Steuerung der Organisation verbindet.

Es ist also ebenso festzuhalten, dass in Fragment B123 „Leitlinien des Landes zur Hochschulentwicklung“ sich die Symbolik von Leistung und Scheitern mit der Symbolik einer organisationalen Steuerung erneut verbindet, und so die Motivation zum Abbau von Ungerechtigkeit zu einer Frage des organisationalen Erfolges wird, und nicht des Abbaus von Ungerechtigkeit als Selbstzweck. Hier führt sich die bisher alle Bereiche und Akteur*innengruppen durchziehende Symbolik von Leistung weiter und schafft so eine Verbindung zwischen der zunächst nicht an Leistung gebundene Abwendung von Diskriminierung und dem Erreichen von Zielen. Ebenso wie in Fragmenten des Schulbereiches, lässt sich hier die Logik erkennen, dass Diskriminierung zu unterlassen sei, weil sie Erfolg gefährdet – nicht, weil Menschen nicht diskriminiert werden sollen. Dies verdeutlicht erneut, dass nicht die einzelne Person und ihr Recht auf Unversehrtheit im Mittelpunkt steht. Eher benötigt dieses Ziel eine leistungs- oder ergebnisorientierte Legitimierung, weil das Verbot der Diskriminierung sich allein als zu schwach erweist, um organisational ausreichend Gehör zu finden.

Teile des Diskursfragmentes 123 befassen sich beispielsweise mit der Geschlechtergerechtigkeit an der Hochschule selbst. Hier ist also die Innenseite der Organisation angesprochen.

„Die Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit wird bei der Gestaltung von Prozessen und Maßnahmen durchgängig einbezogen. Die forschungsorientierten Gleichstellungsstandards der DFG finden in allen Hochschulen Anwendung. Die Anteile von Frauen und Männern sind in allen Bereichen der Hochschule ausgeglichen. Insbesondere sind strukturelle Benachteiligungen von Frauen beim Ergreifen einer wissenschaftlichen Karriere abgebaut worden.“
(Fragment 102: 11)

Diese Beschäftigung mit Benachteiligungen auch struktureller Art sind zunächst nicht primär für die Ausbildung angehender Lehrkräfte und deren pädagogischen Handlungsoptionen verantwortlich. Sekundär jedoch schaffen diese Maßnahmen ein anderes Verhältnis von Repräsentation, das es auch ermöglicht, andere Forschungsrichtungen und Schwerpunkte, andere Sichtweisen und Methoden an Universitäten zu bringen und für Studierende zugänglich zu machen.

Das zeigt auch die Wortwahl in Fragment B123, in dem nahegelegt wird, dass die strukturellen Änderungen mehr Geschlechtergerechtigkeit schaffen. Ebenfalls unter den Fragmenten zu finden sind geförderte Forschungsvorhaben sowie Verbände. Fragment B103 „Niedersächsisches Hochschulgesetz“ nennt die „Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit [...] eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung, zu deren Lösung die Wissenschaft einen wichtigen Beitrag leiste[t].“ (Fragment B103) Offen bleibt, welche pädagogischen Konzepte einer gendersensiblen Lehre umgesetzt werden sollen, und mit wie viel politischem Nachdruck diese gefördert werden können. So setzen diverse Forschungsverbände im Bereich der Strukturierung und vorhandenen Diskriminierung an, die Erarbeitung von Handlungsoptionen und best practice wird jedoch nicht explizit hervorgehoben. Auch die Nichtnennung – und dies betrifft allein über den Umfang der gesamten Fragmente den kompletten Diskurs – ist als ein eigenständiges Diskursereignis zu betrachten und steckt den Rahmen oder die Grenzen der Sagbarkeitsfelder ab.

Die Nichtnennung markiert hierbei die Grenze der Verbalisierungen. Was nicht gesagt wird, ist vielleicht nicht sagbar, nicht angemessen oder (auch) eine unangemessene Forderung. All dies ist in einem hohen Maße abhängig von Diskursort und Diskursposition der Sprechenden. Was in einem Universitätsseminar (thematisch) sagbar ist, kann in einer Ausschusssitzung unsagbar sein.

Zuordnungen Ränder Bildungspolitik

binär - nonbinär



Abbildung 17 Ränder – Bildungspolitik II

Soll eine gendersensible Pädagogik nun, wie Budde und Blasse 2014 formulierten, nicht nur das professionelle, pädagogische Handeln in den Blick nehmen, sondern ebenso den Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit (vgl. Budde/Blasse 2014: 13), so benötigt dies einen kritischeren Ansatz als sich dies in den Fragmenten der bildungspolitischen Institutionen finden lässt. Diese Ansätze sind ebenso Ausdruck der politischen Richtung und der Anforderungen des politischen Profils der Regierung und ihrer Koalitionsnotwendigkeiten. Zudem lässt die offensichtliche Nichtnennung oder sparsame Nennung von vermutlichen Reizwörtern eine Ausrichtung der Symbolik in Richtung des Unsagbaren, oder besser, der erschwerten Sagbarkeit erkennen. Sagbarkeitsfelder umreißen nicht nur, was nicht gesagt werden soll, sondern auch, wie etwas auszudrücken ist. Aussagen dieser Art wären demnach eine generelle Anerkennung von Unterschieden – die Nennung von nichtbinären Personen die Verwendung einer gegenderten Schreibweise. Um jedoch in diesem Fall die Grenzen des Sagbarkeitsfeldes zu überschreiten, beträfe dies nicht Formulierungen der vermeintlich der Sex-unabhängigen Unterschiede. Dies wären beispielsweise Aussagen wie ‘Jungs rechnen besser’ oder ‘Frauen führen Teams empathischer’, denn dies bildet größtenteils heteronormativ binär-konstruierte Unterscheidungen basierend auf dem Sex der Personen ab. Eine Nennung

von nichtbinären Unterscheidungen und das Vermeiden der Reproduktion solcher Motive hingegen, würde das Sagbarkeitsfeld erweitern.

Die Motive von Leistung und Erfolg zeigen sich nicht nur in Schule, sondern ebenso in Hochschule. In einigen Fällen wird dieses Motiv durch Begriffs Konstruktionen wie ‘auf das Leben vorbereiten’ oder ‘Teilhabe’ verdeckt.

Anders als im schulischen Bereich dieser Fragmente, lassen die hochschulpolitischen Fragmente, die sich auf die Innenseite der Universität beziehen, eine Beschäftigung mit strukturellen Hemmnissen und damit potenziell auch mit den entsprechenden Machtstrukturen nicht explizit aus. Nachfolgend sollen daher die universitären Fragmente einer strukturellen Betrachtung unterzogen werden. Dabei werden die vorliegenden Fragmente unterteilt in Organisation, Lehrbetrieb und Ordnungen.

- Motive von Leistung und Erfolg ziehen sich durch alle Orte bildungspolitischer Verhandlung, teils verdeckt durch die Auseinandersetzung mit Teilhabe.
- Strukturelle Hemmnisse wie institutionalisierte Diskriminierung finden explizit nur im Bereich Hochschule Beachtung.
- Gendersensible Ansätze verbleiben sprachlich an der Oberfläche, so ist nicht zu eruieren, welche Ansätze konkret umgesetzt werden sollen.
- Gender und Geschlecht werden synonym und ohne eine ausdifferenzierte Abgrenzung zueinander verwendet.

4.2 Universitäre Fragmente

Die Fragmente der Universität bilden wohl einen der größten Akteur*innenkreise innerhalb dieser Untersuchung ab, zählt man die Studierenden hinzu. Doch selbst ohne diese ergibt sich eine Vielzahl von Akteur*innen, Unterdiskursen und thematischen Feldern, die eine zusammenfassende Analyse der Struktur schwierig gestalten.

Zunächst sind Fakultäten und Fachbereiche mit stark unterschiedlichen Fachkulturen als eine Art Sub-Institution zu betrachten. Die thematische Orientierung erstreckt sich über neun Fakultäten und zusätzlich die Einrichtungen Leibniz School of Education und QUEST.



Abbildung 18 Wortwolke Universität

Wie die vorangestellte Abbildung zeigt, stehen hier Diversity und Vielfalt auch quantitativ in einem deutlichen Fokus. Zudem zeigt sich eine starke Verwendung der Begriffe Frauen, Chancengleichheit und Lehrerbildung.

Wie an den Diskursfragmenten, insbesondere den Vorlesungsverzeichnissen, deutlich wird, ist die Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen deutlich freier als die Strukturierung von Studiengängen. Zwangsläufig benötigen Veränderungen einer gewachsenen Institutionsstruktur wie Universitäten und Fakultäten deutlich länger, um strukturell sichtbar zu werden, als dies in weniger stark gefestigten Diskursstrukturen der Fall wäre. Zudem ist die Freiheit von Wissenschaft und Lehre zumindest formell gesetzlich zugesichert. Davon ausgenommen richten sich Lehrveranstaltungen jedoch auch nach benötigten Veranstaltungen und damit Modulen und Ordnungen, welche wesentlich weniger frei zu gestalten sind.

Die Textoberfläche der verwendeten Diskursfragmente entspricht denen der Pressemitteilungen der anderen Orte, und es kommen Seminarbeschreibungen und Flyer hinzu. Wie bisher sind die Textformen textarttypisch sehr kurz und prägnant formuliert. Raum für differenzierte Erklärungen und Einordnungen bleibt nicht. Hier ist von einer sehr vorsortierten Leser*innenschaft auszugehen, die zumindest teils geübt in fachsprachlicher Auseinandersetzung ist. Außerdem trifft hier, ebenso wie für Klappentexte oder Verpackungsaufschriften, zu, dass Seminarbeschreibungen nur ein Versprechen auf den Inhalt geben sollen, nicht den vollständigen (geplanten) Inhalt darstellen müssen.

Ein Beispiel für eine solche Textform, die keine Pressemitteilung ist, stellt das Diskursfragment U102 „Leibniz–Prinzip“ dar. Der Homepage-Text ist kurz und prägnant und nennt die wichtigsten Ziele der Maßnahme, ohne dabei in die Tiefe und auf Ziele der Maßnahme im Einzelnen einzugehen. Diskursfragment U102 beschreibt Diversität als ein zunehmendes und zentrales Phänomen, dem nun begegnet wird. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen wird als Aufhänger für das Thema Inklusion gefasst. Zukünftige Lehrkräfte müssten bereits im Studium gezielt auf die neuen Herausforderungen vorbereitet werden. (vgl. Diskursfragment U102) Ähnlich der Herangehensweise im bildungspolitischen Diskurs wird hier auf eine zukünftige strukturelle Gestaltung von Gesellschaft, beziehungsweise einem kleineren Feld, dem der

Lehramtsausbildung verwiesen. Auch wird in diesem Fragment erneut auf einen “konstruktiven Umgang mit Vielfalt” (Diskursfragment U102) verwiesen, sowie auf die dafür benötigte, stärkere Sensibilisierung. Dies ähnelt argumentativ der Auseinandersetzung im Bereich Schule, in dem individuellen Wissen zum Abbau von Diskriminierungen beitragen soll. Auch legen diese Formulierungen nahe, dass es im Umkehrschluss einen destruktiven Umgang mit Vielfalt gibt, aber nicht welcher dies ist. Naheliegend ist hier Ausgrenzung und Diskriminierung als Form destruktiven Umgangs.

Die Begrifflichkeit des *konstruktiven Umgangs* schafft sprachlich auch eine Verbindung zu Konflikten, die beigelegt werden (müssen). Ein konstruktiver, bildungssprachlich auch als aufbauend zu verstehender Umgang betont die Notwendigkeit einer Änderung, einer Entwicklung. Die Verwendung des Begriffes “Herausforderungen” stützt diese Lesart. *Herausforderungen konstruktiv begegnen* wirkt im Kontext gelesen zunächst als eine gewöhnliche Formulierung, begreift jedoch durch die Setzung der Behindertenrechtskonvention, Inklusion und Menschenrecht in problematisierbarer Art und Weise als Herausforderung.

Menschenrechte als Herausforderung ist sprachlich eine andere Setzung, jedoch inhaltlich eine Paraphrase des vorliegenden Textes. Zudem wird ein Bild einer neuartigen Herausforderung gezeichnet, obwohl Menschen, die unter die Behindertenrechtskonvention fallen, nicht erst mit Wirkung der Ratifizierung in Erscheinung treten. Erneut zeigt sich im vorliegenden Diskursfragment die Setzung einer Normalität, deren Abweichungen als Herausforderung gesehen werden und einer Begründung und Legitimation bedürfen, um eine Umsetzung oder Auseinandersetzung zu erlangen. Diese Symbolik fand sich ebenso in der Gruppe der bildungspolitischen Diskursfragmente. Handelte es sich in der eben genannten Gruppe um die Vergabe von Geldern, ist die hier vorliegende Legitimation nicht anders zu bewerten. Auch das vorliegende Fragment schafft Legitimation, beziehungsweise teilt das Vorliegen selbiger mit, um eine Ausgabe, eine Änderung oder Umstrukturierung zu rechtfertigen.

Auch Fragment 103 „Zweifach Diversity Education“ verweist auf dem Anschein nach neu entstandene Anforderungsprofile und eine „zunehmende Ausdifferenzierung der Bevölkerung Deutschlands – in ihrer kulturellen, religiösen und sozialen Herkunft sowie ihrer je individuellen (sozialen, geschlechtsspezifischen etc.) Verortung innerhalb der

Gesellschaft“ (Diskursfragment U103), welcher Rechnung getragen werden soll. Wann und in welchem Umfang diese Ausdifferenzierung stattfand, wird – vermutlich der Textart geschuldet – nicht dargelegt. Dies bestätigt erneut die bereits in diversen Diskursfragmenten ersichtliche kollektive Symbolik einer wahrgenommenen Realität, die keiner Legitimation bedarf. Die vorliegende Situation wird als Weiterführung gemeinsam geteilter Wahrnehmung von Geschichte dargestellt, und aus dieser Interpretation wird eine Forderung nach zukünftigem Handeln abgeleitet. Im vorliegenden Diskursfragment ist dies die subtextlich vermittelte Wahrnehmung einer zu früheren Zeit bestehenden Homogenität, die nun nicht mehr vorliegt. Dieser ‘Herausforderung’ muss dann begegnet werden. Daran angrenzend liegt demnach auch eine Abweichung von wahrgenommener Normalität, deren Legitimität noch zu beweisen ist, sich also in einem gewissen Zwang der Rechtfertigung befindet – so sie denn Anteil an Ressourcen ökonomischer oder kultureller/sozialer Art beansprucht.

Strukturell nach innen auf die Binnenorganisation der Universität richten sich die Diskursfragmente U104 „Grundsätze Diversity Management“ bis U107 „Leitfaden: Geschlechtergerechtes Formulieren von Texten“, welche die Wichtigkeit der Gleichstellungsarbeit und Gender Mainstreaming betonen und die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache als einen wichtigen Baustein des Diversity Managements hervorheben. (vgl. Diskursfragment U107)

Diskursfragment U109 „She talks“ bewirbt eine Veranstaltung speziell für Frauen, die sich mit „Karrierewegen, Macht, Sicht auf Vereinbarkeit von Familie und Beruf bis hin zu persönlichen Herausforderungen“ beschäftigt. (Diskursfragment U109) Zudem werden Projekte vorgestellt, die mehr Mädchen für die technischen Fächer der Leibniz Universität begeistern sollen, unter anderem durch ein Scout-Programm. (vgl. Diskursfragment U111 „Mädchen und Technik Tag“) Dort sollen weibliche Studierende Aufgaben der Orientierung und Hilfestellung übernehmen, um so den Einstieg zu erleichtern.

Diese Fragmente sind symbolisch der Gruppe von Management und Leistung zuzuordnen, diese Symbolik findet sich auch in den bildungspolitischen Fragmenten wieder. Im Fall der universitären Fragmente zielen diese jedoch direkt auf eine Leistungssteigerung durch die Vermeidung von Diskriminierung ab. Es werden

„Karrieretalks“ (U109) angeboten, sowie zielgruppendifinierte Angebote für Frauen gemacht. Eine Legitimation dieser Fragmente erfolgt unter anderem über die institutionelle Verankerung der Angebote, die vorliegende Gesetzesrealität²⁰ sowie des Gleichstellungskonzeptes der Universität. Es findet sich demnach auch die Symbolik der formalen Legitimierung erneut, welche sich ebenfalls bereits in bildungspolitischen Diskursfragmenten zeigen ließ. Etwas ist legitim, wird als legitim erachtet, weil es bereits als legitim erachtet wurde.

Besonders interessant stellen sich die Diskursfragmente U114 bis U117 dar, die der Gruppe Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge zuzuordnen sind. Bis auf den Ausdruck „Heterogene Sportgruppen“ in Diskursfragment U117 „Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien“ findet sich keine explizite Nennung von Gender, Geschlecht oder ähnlichen Begriffen. Dies ist der Benennung von Modulen geschuldet, welche nicht die Bandbreite der unter ihnen zugeordneten Seminare und Vorlesungen abbilden kann. Hier zeigt sich dadurch jedoch ebenso die Grenze eines Sagbarkeitsfeldes, beziehungsweise die wahrgenommene Relevanz und Brisanz des Themas. So findet das Thema Geschlecht und Gender keinen sprachlichen Niederschlag in den Ordnungen eben genannter Studiengänge in der Fassung von 2017 – obwohl ein expliziter Lehrauftrag diesbezüglich in den Lehramtsstudiengängen gegeben ist.

Wie bereits erläutert, sind diese Fragmente auf der eher langsamen, wie institutionell gefestigten Seite der Diskursströmung zu finden. Es ist also zu erwarten, dass sich Modulbezeichnungen und Studienordnungen zeitlich weit nach der Entwicklung in Gesellschaft und gelebter Lehrrealität anpassen.

²⁰ vgl. hierzu NHG §42

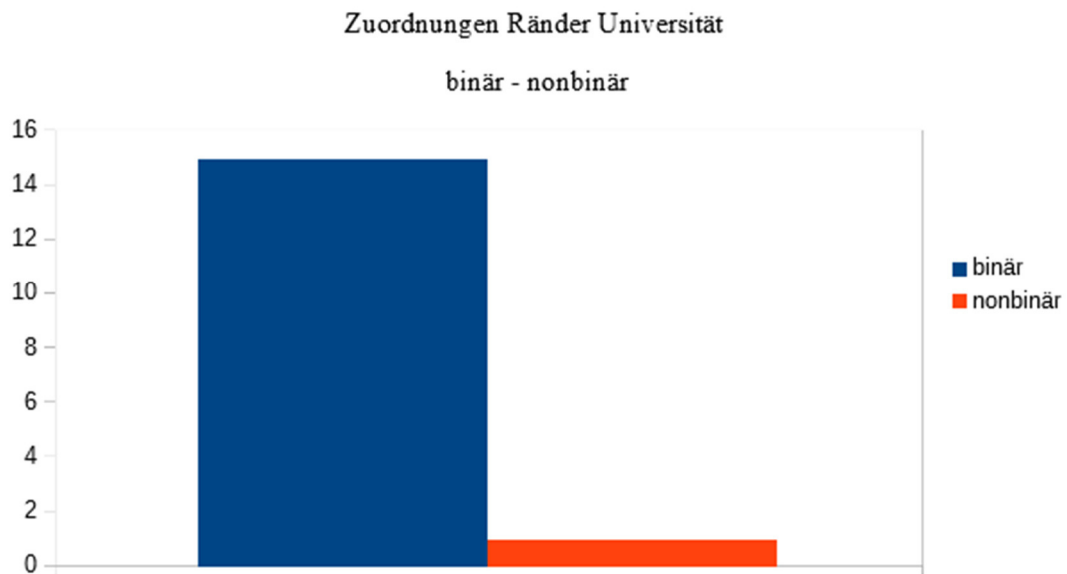


Abbildung 19 Ränder – Universität I

Dazu passt die überwiegende Zuordnung in binäre Strukturen – denn nur ein Fragment weicht hiervon ab. Diese Zuordnung zeigt sich übereinstimmend mit der noch nicht erfolgten Ausweitung der genannten Geschlechter oder Gender und einem Fokus auf binäre Geschlechterrollen. Es kann also angenommen werden, dass strukturell die Überzeugung zweier Geschlechter stärker eingebettet ist, als die Erkenntnisse um die Vielfalt sexueller Identitäten.

Neben der expliziten Nichtnennung und dem Ausbleiben der Auseinandersetzungen innerhalb offizieller Ordnungen, ist die Auseinandersetzung zumindest im Bereich Diversität in den Diskursfragmenten der universitären Akteur*innen jedoch zahlreich, und auch institutionell innerhalb der Leibniz Universität Hannover verankert.

Zur Feinanalyse soll daher das Fragment U104 „Grundsätze Diversity Management“ stellvertretend für die Innenseite der Organisation analysiert werden.

Es behandelt die Grundsätze für Diversity Management und ihre Umsetzung innerhalb der Universität selbst, und wurde vom Hochschulbüro für Chancengleichheit herausgegeben, was zugleich die Legitimierung der gezeigten Haltung darstellt. Innerhalb der Leibniz Universität Hannover ist das genannte Hochschulbüro den Stabsstellen

zuzuordnen.²¹ Sprachlich wird auch hier eine eher schlanke und kurzgefasste Textform gewählt. Es handelt sich dabei um einen Flyer, welcher insgesamt ein geringes Textvolumen aufweist. Daher bleiben Erläuterungen und Nachweise innerhalb des Textes aus. Dies ist jedoch wie bereits erwähnt nicht unbedingt nötig, um den vorliegenden Text auf vorhandene Symboliken, getätigte ideologische Aussagen und Kontext zu analysieren.

Das vorliegende Diskursfragment beschäftigt sich mit mehreren Ebenen von Diversität und vorliegender Diskriminierung. Der Zugang stellt sich zunächst als binär in Hinblick auf Geschlecht dar. Ob ein struktureller Zugang gewählt wird, ist wie in vielen Fragmenten nicht eindeutig zu erkennen. Als strukturelle Organisationsvorgabe kann diese Position durchaus vertreten werden, die formulierten Grundsätze richten sich jedoch an die Handlungen von Einzelpersonen. Sie werden formuliert als Handlungsabsichten und Handlungsweisen. Ein expliziter Hinweis erfolgt auf die Verantwortung als Universität, die Menschenrechte zu achten und einzuhalten.

Erkennbar ist jedoch auch die kollektive Symbolik des Managements von Diversität und damit Abweichungen der Norm. Auffällig ist die Begründung über die Einhaltung der Menschenrechte. Innerhalb der später folgenden Feinanalyse ist diese Legitimation einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Fragment U104 empfiehlt sich nicht nur durch die institutionelle Verankerung als Fragment für die nachfolgende Feinanalyse, sondern ebenso durch die eben ausgeführte Begründung für das vorliegende Diversity Management – denn diese weicht auffällig von der Legitimation anderer Diskursfragmente ab und stellt damit eine Besonderheit im betrachteten Diskurs dar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, wenn Gender und Geschlecht Thema im universitären Diskurs sind, dann in überwiegender Zahl im Bereich der organisationalen Steuerung der Universität als Organisation mit Mitarbeiter*innen. So stellt sich die Universität als Organisation mit zwei Innenseiten dar. Die Gruppe der Mitarbeitenden und die Gruppe der Studierenden werden getrennt von wiederum getrennten Akteur*innengruppen angesprochen. Deutlich seltener ist die Beschäftigung mit der

²¹ siehe Organigramm der Leibniz Universität Hannover <https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/organisation/organigramm/>

Thematik in Hinblick auf die Ausbildung der Studierenden. Dies ist ursächlich auch der Stellung der zuständigen Bereiche im Organigramm anzurechnen, da diese Thematik, wie beispielsweise durch den Gleichstellungsplan und weitere strukturelle Maßnahmen, relativ hoch in der Hierarchie angesiedelt ist. Dies liegt jedoch auch an größeren strukturellen Kontexten wie dem Niedersächsischen Hochschulgesetz und den allgemeinen Regelungen, in die die Universität als Institution eingebettet ist. Ein Abbau von strukturellen Benachteiligungen von „Männern und Frauen“ (U107 „Leitfaden: Geschlechtergerechtes Formulieren von Texten“) ist demnach nicht frei für die Universität zu entscheiden. Die Institution folgt hierbei den bereits legitimierten und für beachtenswert befundenen Themen der Handreichungen, Gesetze und Erlassen. Es findet sich also auch hier erneut die kollektive Symbolik der Legitimierung durch bereits erfolgte Legitimierung.

Ein weiterer Strang im Bereich der Universität ist die Förderung von Frauen und Mädchen im Schul- und Universitätsbereich. Dieser Bereich ist deutlich weniger stark vertreten als die strukturelle Innenseite der Organisation. In diesen Bereich fallen auch Drittmittelprojekte wie das Leibniz-Prinzip, welche im Zusammenhang mit der Lehramtsausbildung eine Förderung der Sensibilität im Bereich Diversität anstreben.

Der Bereich Diversität ist deutlich häufiger Thema als eine explizite Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht oder Gender. Wenn dies der Fall war, beschäftigten sich die vorliegenden Fragmente mit einer binären Strukturierung von Geschlecht, welche sich den klassischen Begriffen wie Mädchen/Jungen, Männer/Frauen bedient. Wie auch in anderen Fragmenten und an anderen sozialen Orten, findet sich auch hier eine deutliche Dominanz binärer Zugänge, wohingegen nichtbinäre Zugänge – also zum Beispiel die Thematisierung von Queerness – deutlich seltener vorkommen.

Ein konkret und tatsächlich explizit nichtbinärer Zugang ließ sich sogar in keinem der untersuchten Fragmente im Pool der universitären Fragmente ausmachen.

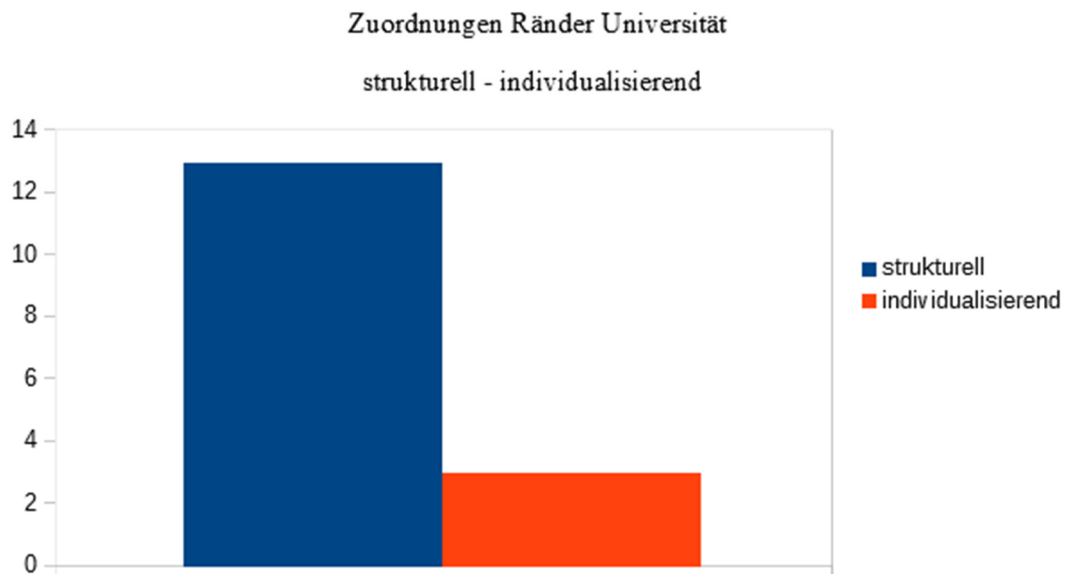


Abbildung 20 Ränder – Universität II

Die Wahl des Diskursfragmentes für die nachfolgende Feinanalyse konzentriert sich daher auf den stellvertretend dominanten Diskursstrang der strukturellen Bestandteile innerhalb der Universität. Außerdem beschäftigt sich, wie bereits ausgeführt, das ausgewählte Fragment auch mit der Seite der Studierenden, also dem Umgang mit ihnen und ihrer Rolle an der Universität. Es bildet also stellvertretend für unterschiedliche Ebenen den an der Leibniz Universität vertretenen Diskurs ab. Zudem steht es für einen strukturellen Zugang im Gegensatz zu einem individualisierenden Zugang, welcher nur selten im Bereich der universitären Fragmente aufzufinden war.

Im weiteren Verlauf werden nun zwei Semester des Vorlesungsverzeichnisses der Leibniz Universität strukturell beleuchtet. Die Auswahl der Veranstaltungen geschah erneut nach den bereits genannten Schlagwörtern. Alle Lehrveranstaltungen, welche im Vorlesungsverzeichnis gelistet waren und sich mit der Thematik Gender, Geschlecht, Diversität und Queer befassten, wurden aufgenommen. Um einen Überblick über den *gelehrten Diskurs* zu ermöglichen, blieb die Frage unbeachtet, ob sie allen Studierenden der Lehramtsstudiengänge zugänglich waren. Es liegt in der Beschaffenheit von Diskursen, dass diese nicht als Stoff vermittelbar sind. Gelehrter Diskurs soll hier auf die vermittelten Kollektivsymbole verweisen, auf die Positionierung der lehrenden Person innerhalb der Diskurs(-stränge), und vielleicht auch auf die performierten

Diskursbestandteile. Zusammengenommen fließt dies als Handlung und Sprechakte zurück in den Diskurs, ist Bestandteil vom Diskurs und wird Diskurs.

- Fragmente der Universität beschäftigen sich vermehrt mit dem Bereich Diversität, seltener mit dem Bereich Geschlecht und Gender
- Es dominiert eine binäre Strukturierung von Geschlecht und Gender. Dies bezieht sich unter anderem auf die rechtliche Vorgabe der Gleichstellung von Mann und Frau.
- Der soziale Ort der Universität unterscheidet klar in Mitarbeitende und Studierende, welche mit unterschiedlichen Programmen und Zielsetzungen angesprochen werden.
- Studierende waren häufiger Adressat*innen für Beratungen und Coachings – also individualisierenden Ansätzen. Mitarbeitende wurden eher von Programmen der Gleichstellung und Chancenvielfalt adressiert – einem eher strukturellen Ansatz.

4.3 Vorlesungsverzeichnis/Veranstaltungen

Die Vorlesungsverzeichnisse und ihre Inhalte nehmen eine Sonderstellung innerhalb dieser Fragmente ein, weshalb sie folgend gesondert behandelt werden sollen. Sie stellen institutionell keine gesonderte Abteilung dar, und so finden sie sich immer noch auf der Innenseite der Organisation. Jedoch nehmen sie eine andere Zielgruppe in den Blick: die Studierenden der Leibniz Universität – im Gegensatz zu ihren Beschäftigten. Gegenstand der Analyse waren zwei Semester, je ein Sommersemester und ein Wintersemester. Als Datengrundlage dienten alle Veranstaltungen, die im Vorlesungsverzeichnis HIS-LSF gelistet waren und so dem Archiv zur Verfügung standen. Keine Aufnahme fanden außeruniversitäre Veranstaltungen für Studierende, wie zum Beispiel die Vorlesungsreihen des ASTA oder diverser Kollektive. Lehrveranstaltungen sind unter anderem deshalb interessant, weil sie eine direkte Weitergabe von Kollektivsymboliken an Studierende darstellen.

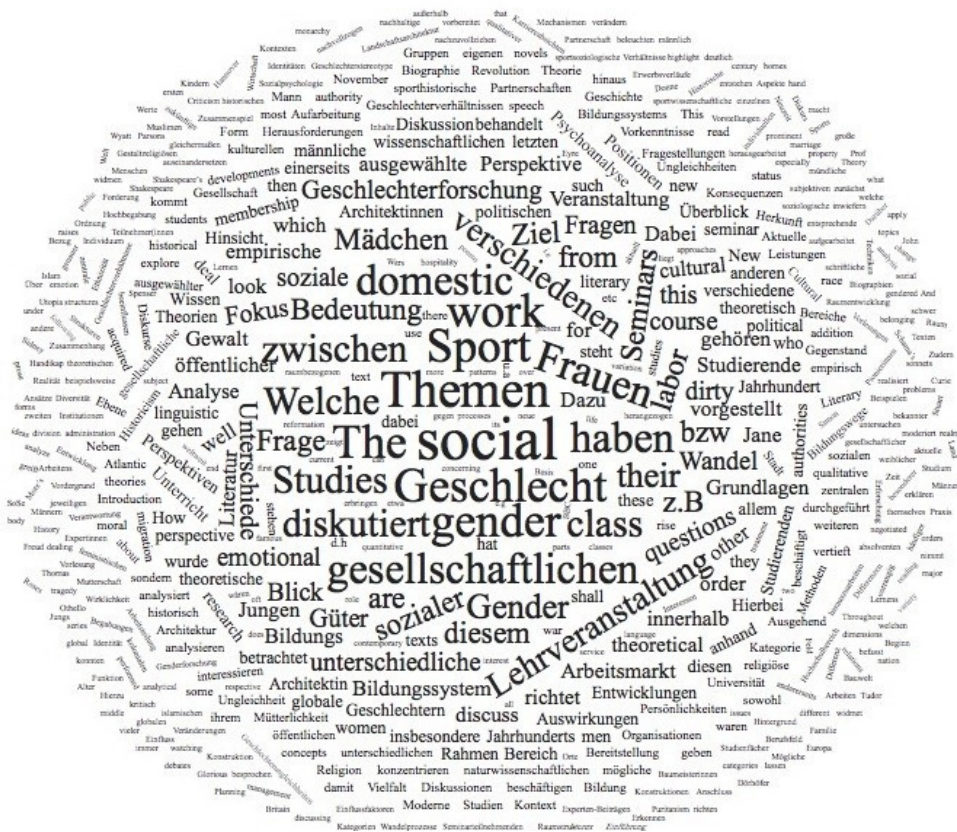


Abbildung 22 Wortwolke Wintersemester

Die Wortwolke des Wintersemesters zeigt ebenfalls einen Fokus auf Geschlecht und Gender, jedoch ergänzt durch die Begriffe Sport und social. Auch die Begriffe domestic und work sind neu und im Sommersemester nicht zu finden.

Darüber hinaus lassen sich die Veranstaltungen zum Thema Gender/Geschlecht im Wintersemester in sechs Themengebiete aufteilen (Architektur, Sprache, Gesellschaft/Kulturen, Religion, Sport sowie Literatur/Geschichte), welche sich ähnlich auf drei Fakultäten verteilen. Auch hier stellt die Philosophische Fakultät den Großteil der Veranstaltungen.

	Sommersemester	Wintersemester
Veranstaltungen gesamt	32	45
Geschlecht	32	55
Gender	36	37
Kinder	9	4
Mädchen	3	7
Jungen	3	5
Religion	33	
Kultur	30	
Milieu (Herkunft)	1(5)	
Eltern (Vater/Mutter)	2(0/8)	

Abbildung 23 Auswertung Lehrveranstaltungen

Die oben genannten Zahlen beziehen sich auf die Nennung in der Stichprobe aus dem gesamten Vorlesungsverzeichnis. Die 32 beziehungsweise 45 Veranstaltungen stammen aus einem Gesamtpool von 3536 Veranstaltungen im Sommersemester 2017 und 3860 Veranstaltungen im Wintersemester 2016/2017. (Angaben aus HIS-LSF) Im Wintersemester ist durch die Einführungsveranstaltungen eine leicht höhere Zahl an Veranstaltungen zu beobachten, was sich jedoch in geringerem Maße auf die Verteilung im Bereich Gender/Geschlecht auswirkt. In obiger Tabelle nicht enthalten sind Begriffe wie Sexualität (drei Nennungen) sowie Vielfalt, Heterogenität und Diversität (je eine

Nennung). Auch Feminismus sowie Maskulinismus sind je einmal genannt. Von einer flächendeckenden Querschnittsaufgabe ist bei einem so geringen Anteil am Gesamtmaterial nicht zu sprechen.

Nur ein verschwindend geringer Teil der Veranstaltungen hat einen ausgewiesenen Fokus auf Intersektionalität, beispielsweise mit Hinweis auf demokratische Aushandlungsprozesse („How can one conceptualize the intersection of gender, race and nation in the realm of domestic authority?“ Diskursfragment U10105). Eine andere Herangehensweise ist die Betrachtung der Auswirkungen einer Theorie von Intersektionalität auf das eigene Fach, beispielhaft der Literaturwissenschaft: „Für die Literatur- und Kulturwissenschaften stellt sich die Frage nach der symbolischen Repräsentation der Differenzkategorien nach ihrer diskursiven Funktion und ästhetischen Dimension.“ (Diskursfragment U1006 „Intersektionalität in kulturwissenschaftlicher Perspektive“)

Der Begriff Kinder wird thematisch eher mit Familie/Paare und Verpflichtungen verbunden, wohingegen Mädchen und Jungen eher einer didaktischen Betrachtung folgt. „Auch entgegen der Vorstellungen vieler Paare kommt es mit der Geburt von Kindern oft zu einer (Re)Traditionalisierung der Partnerschaften.“ (U10123 „Kind, Kegel und Karriere“) versus „Welche Auswirkungen hat das unterschiedliche schulische Selbstkonzept auf die Leistungen von Mädchen und Jungen? Attributionsmuster und Erwartungseffekte oder auch, wie Mädchen und Jungen Erfolge beziehungsweise Misserfolge erklären.“ (U1003 „Gender und naturwissenschaftlicher Unterricht“)

Nur ein ausnehmend kleiner Teil der vorliegenden Fragmente beschäftigte sich überhaupt mit den Themen Gender und Religion. Der Fokus Religion scheint in den vorliegenden Diskursfragmenten nur in einem Spannungsfeld von ‘Wir/Die’, also einer Logik des Othering – des zugeschriebenen Anders-seins – zu funktionieren. So beschäftigen sich Lehrveranstaltungen mit den „Geschlechterverhältnissen im Alltag von Muslimen“ (Diskursfragment U10139 „Eine kritische Einführung in den Islam“) aus religionswissenschaftlicher Perspektive, eine ähnliche Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen im Alltag von Christ*innen wurde jedoch nicht explizit angeboten. Auch bei Beachtung einer explizit kritischen Herangehensweise zeigt die bisherige Analyse, dass dieses Konstrukt vor allem für ein Othering aufgebrochen wird,

wenn Geschlecht nicht als singuläres Phänomen der Diskriminierung Thema ist – wie bereits Messerschmidt für die Mitgliedschaft an Schulen feststellte. (vgl. Messerschmidt 2015: 72)

Kulturelle Phänomene und damit indirekt ein intersektioneller Zugang waren in den Veranstaltungen der Sportwissenschaft zu beobachten, die Kultur zusammen mit der Bedeutung „kultureller, ethnischer, religiöser sowie geschlechtlicher Zugehörigkeiten im Sport“ (Diskursfragment U10143 „Diversitätsforschung im Sport“) sowie In- und Exklusionsprozessen behandeln. Der Verweis auf Exklusionsprozesse legt hierbei nahe, dass es sich um ein Verständnis des Phänomens als sozial konstruiert und nicht natürlich gegeben handelt.

Relevant für die Betrachtung innerhalb des Feldzuschnittes ist auch, dass nicht alle aufgeführten Veranstaltungen für Lehramtsstudierende belegbar sind. Studierende des Fachs Englisch haben innerhalb der Leibniz Universität eine sehr viel höhere Chance auf Besuch eines oder mehrerer Seminare zum Thema Gender, als dies für Studierende der Physik oder Mathematik der Fall ist. So ist strukturell für den analysierten Diskurs an diesem sozialen Ort festzustellen, dass sich die Möglichkeiten einer Beschäftigung mit dem Diskurs um Gender und Geschlecht für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden nur unzureichend erfassen lassen. Die Möglichkeit der Öffnung von Lehrveranstaltungen erschwert dies weiter. Es kann also nur ein gesamter Überblick geschaffen werden. Ein tieferes Verständnis der vertretenen Diskurse seitens der Studierenden erlaubt daher nur die Analyse der geführten Interviews.

Wie in den Wortwolken erkenntlich, unterscheiden sich die sprachlichen Mittel stark nach den Akteur*innen am Ort der Universität. Während die Lehre und Forschung zunächst frei sind, ist es Öffentlichkeitsarbeit und auch die Studiengangsgestaltung nur teilweise. Zudem ist die Ausgestaltung von Modulen erst in den zugehörigen Lehrveranstaltungen ersichtlich. Als besonderes Diskursfragment muss U10032 „Leibniz Werkstatt“ betrachtet werden, da die Veranstaltung in Form einer Praxiswerkstatt stattfand und kein reguläres Angebot seitens der Universität darstellte. Besonders ist in diesem Zusammenhang, dass zugleich individualisierende wie auch strukturelle Ansätze in dem vorliegenden Format verbunden werden – individuell/individualisierend über die konkrete Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen für Geflüchtete (DaF/DaZ), mit

strukturellem Anspruch über die Sensibilisierung der teilnehmenden Lehramtsstudierenden für geschlechts- und rassismusbezogene Diskriminierung, also die Ausbildung von Multiplikator*innen.

Eine binäre Strukturierung von Geschlecht kann hier nicht erkannt werden, da sie sprachlich nicht performiert wird. Durch die Wahl einer neutralen Form des Genderns – also beispielsweise der Verwendung *Studierende, Geflüchtete, Kinder, Erwachsene* (vgl. U10032) – ist zu vermuten, dass es sich zumindest um einen sich der sozialen Konstruktion von Geschlecht bewussten Akteur*innenkreis handelt.

Eine ähnliche Kombination von strukturellen und individualisierenden Konzepten lässt sich auch in weiteren Diskursfragmenten finden, so zum Beispiel in U10107 „Reading Early Modern British Classics“, einer Lehrveranstaltung aus dem Bereich der Atlantic Studies. Im vorliegenden Fragment wird die Betrachtung historischer Diskriminierungserfahrung und Barrieren mit den heutigen Auswirkungen auf den Emanzipationsprozess behandelt. Der individualisierende Teil der Herangehensweise findet sich dann in der angestrebten persönlichen Reflexion. (vgl. U10107) Zudem wird ein nichtbinärer Zugang gewählt, welcher innerhalb der Fragmente des Vorlesungsverzeichnisses deutlich seltener vorkommt als ein binärer Zugang. Es zeichnet sich ab, dass Fragmente, die eine Kombination aus struktureller und individualisierender Herangehensweise wählen, zumeist auch einen nichtbinären, zumindest aber geschlechtersensiblen²² Umgang mit Gender voraussetzen.

22 Geschlechtersensibel verweist hier auf den Charakter der sozialen Konstruktion von Geschlecht und Gender.

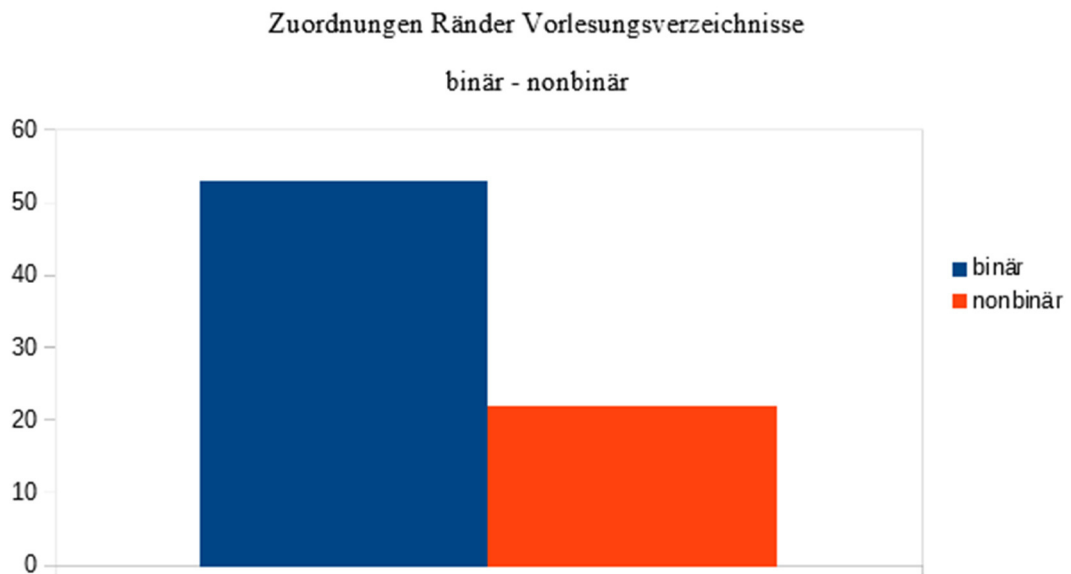


Abbildung 24 Ränder – Vorlesungsverzeichnisse I

Innerhalb der universitären Fragmente, auch innerhalb des Vorlesungsverzeichnisses, wird zumeist Geschlecht vermeintlich synonym zu Gender verwendet. Vermeintlich auch, weil insbesondere in didaktischen Veranstaltung stets auf „Jungen und Mädchen“ referenziert wird. Inwiefern die Verwendung der Binärkategorie sich bezüglich Gender und Geschlecht unterscheidet, wird anhand der Seminarbeschreibungen nicht deutlich. Sollte Geschlecht als binär-biologische Beschreibung verwendet werden, liegt hier eine konkret ideologische Aussage vor. Die Unterteilung von Personen in eine binär konstruierte Geschlechtermatrix legt den Fokus auf biologische Faktoren und Strukturen, beziehungsweise zieht eine direkte Linie von Sex zu erwartetem Verhalten. Dies könnte neben einer heteronormativ-binär strukturierten Sprache auch bewusster Teil der ideologischen Aussagen sein.

Heteronormativ geprägte Sprache folgt bereits einer Ideologie, jedoch ist diese hegemonial so stark verankert, dass allein die Nutzung der Sprache keine bewusste ideologische Aussage darstellen muss. Genauer, dass die Akteur*innen keine bewusst ideologische Setzung mit der verwendeten Sprache im Sprechakt verbinden wollen müssen. So ist die Verwendung der Begriffe *Junge und Mädchen* ohne weitere Erläuterung zunächst als eine Bestätigung der hegemonialen Strukturierung zu verstehen. Die Verwendung stellt damit eine Art Wissenbeweis dar, in dem Akteur*innen zeigen,

dass sie um die dominanten Kategorien wissen – sie wissen wie Welt *ist*. Das Wissen um soziale Konstruktion von Begriffen und Phänomenen im Diskurs mag dabei vorhanden sein, es darf jedoch nicht vorausgesetzt werden. Zunächst stellt also die Verwendung binärer Kategorien innerhalb der untersuchten Fragmente eine Anerkennung von Welt und wahrgenommener Realität dar. Für die sprechende Person existieren ausschließlich Mädchen und Jungen, was zugleich andere Personen in ihrer Wahrhaftigkeit und Realität negiert. Persönliche Wirklichkeit wird in diesem Zusammenhang reproduziert und das Ergebnis verbalisiert.

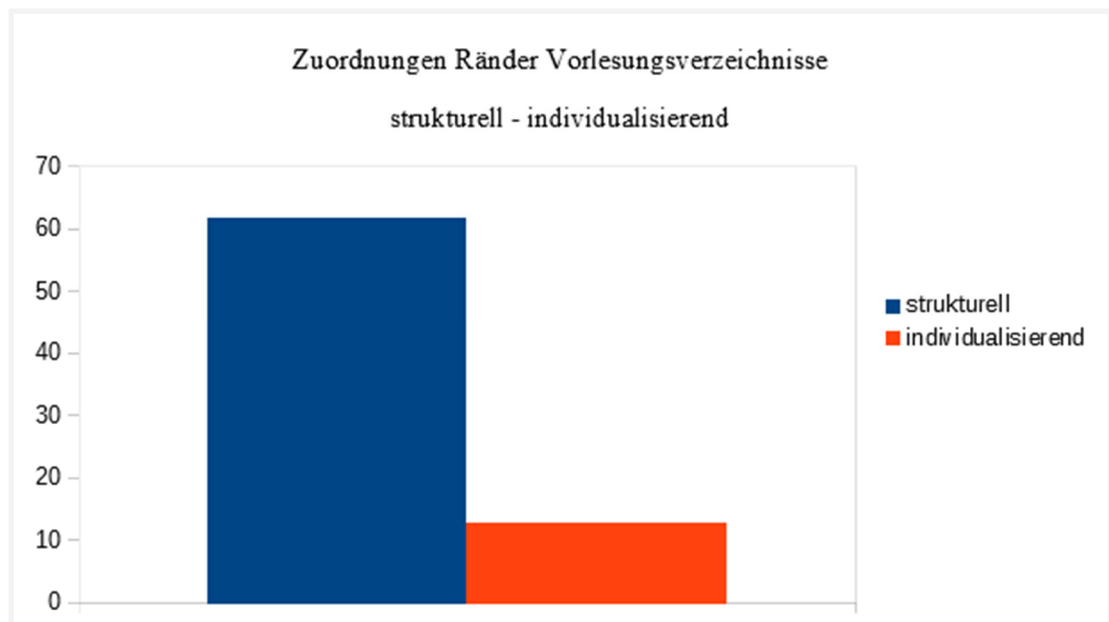


Abbildung 25 Ränder – Vorlesungsverzeichnisse II

Obwohl die Mehrzahl der betrachteten Fragmente dieses Abschnittes im Kontext der philosophischen Fakultät angeboten wurde, wurde zur Feinanalyse ein Fragment aus der naturwissenschaftlichen Fakultät gewählt. Das Fragment U10003 mit dem Titel „Gender und naturwissenschaftlicher Unterricht“ steht stellvertretend für die Mehrheit der vertretenen Strömungen innerhalb der Lehrveranstaltungen. So wird in der angegebenen Seminarbeschreibung ein binärer Zugang gewählt, welcher deutlich häufiger vorhanden war als nichtbinäre Zugänge. Dies wurde hier sprachlich über die Reproduktion der Binärkategorien „Jungen und Mädchen“ realisiert. Zudem wird, wie in der Mehrzahl der

analysierten Lehrveranstaltungen, ein struktureller Zugang gewählt. Die Bewältigungsstrategie der formulierten Problemlage unterschiedlicher schulischer Leistungen (vgl. U10003) wird dabei nicht in struktureller Prägung, sondern in den Selbstkonzepten der Schüler*innen gesehen. Diese jedoch sollen nicht transformiert, sondern über die strukturelle Anpassung der Lehramtsausbildung, in diesem Fall der Fachdidaktik, aufgefangen werden.

Dies war in der überwiegenden Zahl der Seminare der Fall, welche sich mit Leistung, Schule und Lehramtsausbildung beschäftigten, weshalb dieses Fragment als stellvertretend eben jener in der Feinanalyse geeignet erscheint.

Zusammenfassend lässt sich für die Diskursfragmente aus dem Pool der analysierten Vorlesungsverzeichnisse sagen, dass sie nicht nur durch ihre geringe Zahl, sondern ebenso durch den gewählten Fokus auf die Innenseite herausstechen. Es ist jedoch ebenso anzumerken, dass Pressemitteilungen, Flyer und Ordnungen nicht alles bewerben, was offiziell und inoffiziell angeboten wird. So sind viele Beratungsangebote für weibliche Studierende nicht weiter im Pool der Diskursfragmente vertreten, weil sie nicht aktiv beworben werden. Dies ist als strukturelle Beobachtung festzuhalten. Im Diskurs dominant, *laut* oder auffällig ist, was dominant, *laut* und auffällig sein soll. Das aktive Bewerben bestimmter Diskursereignisse verleiht den Fragmenten Gewicht und Richtung.

- Beschäftigung mit dem Themen Gender und Geschlecht findet vorrangig in den Veranstaltungen der Philosophischen Fakultät statt.
- Im Bereich der Fachdidaktik außerhalb der philosophischen Fakultät zeigt sich der Diskurs als marginalisiert.
- Strukturelle und binäre Zugänge dominieren die Diskursfragmente.
- Leistung und Leistungsanforderungen finden sich auch hier, beispielsweise in der vermuteten Leistungssteigerung durch genderbezogene Didaktik.

4.4 Fachwissenschaftliche Fragmente

Anders als für den Feldzuschnitt der bildungswissenschaftlichen und universitären Fragmente ergibt sich der Zuschnitt des Korpus für den fachwissenschaftlichen Diskurs rund um Gender und Geschlechtlichkeit rein aus den eingangs skizzierten Schlüsselbegriffen bestehenden Zusammenstellungen. Durch volle Verfügbarkeit von Texten, Büchern und Artikeln online und durch Lieferdienste der Bibliotheken ergibt sich keine Beschränkung der Beschaffung oder Einschränkung der Nutzung. Anders als bei der Wahl der Studienordnung, die das Lehramtsstudium strukturiert, ist bei der Verwendung von schriftlich festgehaltener Wissensproduktion kein absoluter Standortvorteil gegeben. Die verwendeten Fragmente bestehen aus Klappentexten sowie Ankündigungen, und sind demnach sehr kurz.



Abbildung 26 Wortwolke Fachwissenschaft

Die Wortwolke Fachwissenschaft fällt durch eine größere Homogenität der gewählten Begriffe auf. Dies zeigt sich in der Abbildung unter anderem an der Größe der häufigsten

Begriffe. Behandelt eine Veröffentlichung vage das Thema Gender und Geschlecht, so fallen diese Begriffe neben Diversity, Frauen und Hochschulen definitiv am häufigsten.

Der angestrebte Nutzen der Textsorte – das Leseerlebnis und den Inhalt anzuschneiden, Leser*innen kurz und in Form einer Werbung anzusprechen – strukturiert die ausgewählten Texte in Länge und Wortwahl. Es handelt sich hierbei, wie auch im Falle von Umschlaggestaltung und Inhaltsverzeichnis, um ein Verpackungsversprechen ähnlich dem Aufdruck auf einer Schachtel. Für die Wortwahl bedeutet dies eine hohe Verwendungsrate von Fachbegriffen, eine zugespitzt fachwissenschaftliche Sprache sowie den Verzicht auf Einführung oder Erläuterung des angeschnittenen Themas. Zudem kann im Falle des fachwissenschaftlichen Diskurses und den hierfür verwendeten Fragmenten davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Leserschaft um ein fachlich zugehöriges und fachsprachlich geschultes Publikum handelt.

Der Methode geschuldet enthält das theoretische Fundament selbstverständlich bereits Fragmente des sozialen Ortes. Da, wie im Methodenkapitel bereits dargelegt, Diskurse nicht objektiv und “von außen” analysiert werden können, tritt auch hier zu Tage, dass Forschende Teil des Diskurses sind, an ihm mitwirken, und durch ihn in ihrer Wahrnehmung (beruflich) sozialisiert sind. Zudem reproduziert sich durch die Akteur*innen die vertretene Diskursströmung weiter.

Sprachlich zeichnen sich die Fragmente durch eine besondere Betonung von Herausforderungen aus. Häufig ergänzt durch einen Aktualitätsbezug über Begriffe wie heute, zeitgemäß, aktuell. Dies verleiht den Fragmenten sprachlich eine Dringlichkeit und darüber hinaus eine besondere Legitimation. Dies führt zu einer der ersten Annahmen, die sich aus der Strukturierung der Diskursfragmente des fachwissenschaftlichen Diskurses extrahieren lassen. Die Erforschung aktueller Herausforderungen scheint legitimer als Phänomene, die vermeintlich keine aktuellen Herausforderungen bereithalten. Woher sich die Dringlichkeit oder Brisanz speist, wird in vielen Fällen nicht deutlich hervorgehoben. Es finden sich ähnliche Strategien wie in den Fragmenten des bildungspolitischen Akteur*innenkreises.

Dies ist unter anderem die verbalisierte Annahme, dass eine vergangene Homogenität (unterschiedlicher Felder) nun einer zunehmenden Heterogenität gewichen sei und bewältigt werden müsste. Eine Prämisse, welche dieser Annahme vorausgehen müsste, ist die der 'aushaltbaren Herausforderung' – etwas ist nicht wichtig, bevor es dringlich wird. Eine andere Variation dieser Symbolik wäre auch, dass Marginalisierung von Heterogenem zulässig ist, solange es nicht dringlich wird.

Eine verbalisierte Dringlichkeit der Erforschung von Handlungsoptionen kann jedoch auch dem Erhalt der eigenen Position im Diskurs dienlich sein. Ist die eigene Forschung besonders brisant, von besonderer Aktualität, oder beansprucht dies, erfährt dies eventuell eine größere Rezeption als weniger dringlich formulierte Vorhaben. Eine sprachlich performierte Brisanz kann also auch gewählt werden, um eine Positionierung im Diskurs zu festigen oder zu erlangen. Ob dies vorliegt, ist ohne Prüfung des genauen Inhalts nicht zu erheben. Eine Überschrift verhält sich zu Inhalt, wie Kollektivsymboliken zur Interpretation. Die Symbolik vermittelt das Bild, sie hat soziale Funktion, wie auch die Titel und Überschriften der aufgenommenen Bücher. Hier fungiert die Überschrift als eine Einladung, sich näher mit dem Inhalt zu befassen. Dies ist auch bei Kollektivsymboliken der Fall, da sie auf einen Blick erfassbar sein sollen.

Die 131 Fragmente, welche bis zur theoretischen Sättigung aufgenommen wurden, rezipieren Gender und Geschlecht in großem Umfang (275, beziehungsweise 189 Nennungen). Intersektionalität ist in wesentlich kleinerem Umfang vertreten (9 Nennungen), und nur ein Werk beschäftigt sich mit Religion und Gender. Begriffe wie Milieu und Herkunft finden sich in der Stichprobe gar nicht, jedoch 60-mal der Begriff Kultur. Dieser ist jedoch in der Mehrzahl der Fälle mit Fach- und Schulkultur verbunden. Die Beschäftigung mit der Queer-Theory ist noch in einer klaren Minderheitenposition, auch wenn in dem Bereich in den letzten Jahren viele Publikationen zu finden sind.

Fragmente wie W100 „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“ beschäftigen sich mit Diversität und Gender zusammen. Anders als dies oftmals der Fall ist, wird Gender hier explizit aufgeführt und in Verschränkung zu anderen Differenzkategorien betrachtet.

Eine Analyse des Klappentextes zeigt jedoch auch, dass sich das Diversitätsverständnis zumindest namentlich genannt auf die Verschränkung Gender und Ethnisch-Kulturell (sic, W100) beschränkt.

Dies ist in mehreren Fragmenten des fachwissenschaftlichen Pools der Fall²³. Wie in den Fragmenten des Pools Bildungspolitik gezeigt, konzentriert sich auch in den Fragmenten um Fachwissenschaft die Symbolik um Herausforderungen, welche aus gesteigerter Heterogenität entstehen würden. Hier wird erneut die Symbolik um Themen deutlich, die wegen ihrer Aktualität, also einer Veränderung in der Gesellschaft, Relevanz erhalten. Dabei steht das Fragment W100 stellvertretend für eine reduziert intersektionelle Herangehensweise, welche sich den veränderten Bedingungen widmen möchte, und dabei für die Praxis die Konstruktion einseitiger Zuschreibungen, als auch Ausgrenzungsprozesse und Benachteiligungen in den Blick nimmt, und daraus Handlungsempfehlungen für eine veränderte Praxis aufzeigen möchte. Diese Herangehensweise ist als strukturell zu betrachten, eine binäre oder nichtbinäre Haltung kann anhand der vorliegenden Texte nicht nachvollzogen werden. Dies ist insbesondere bei fachwissenschaftlichen Fragmenten so, welche sich eines strukturellen Zugangs bedienen und keine genauen Nennungen bezüglich der marginalisierten Gruppe machen.

Fragment W112 „Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung“ zeigt im Unterschied dazu einen klar binären Ansatz und steht damit stellvertretend für jene Fragmente, die trotz eines strukturellen Zugangs eine klare Aussage bezüglich der Haltung zu Geschlecht und Gender erkennen lassen. So werden Jungen und Mädchen als einzig dargestellte Kategorien verwendet. W112 bedient sich ebenfalls der Kategorie Diversität, in diesem Fall ergänzt um den Begriff *soziokulturelle Unterschiede*. Darüber hinaus findet eine Auseinandersetzung mit Diversität jedoch nicht statt.

Die Autor*innen des Fragmentes bedienen sich ebenfalls einer Legitimierungsstrategie in Hinblick auf Relevanz. Hierzu verweisen sie auf Aktualität und Brisanz, ähnlich dem Fragment W100 „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“.

Es wird jedoch ebenso explizit auf die Aktualität der eigenen Ergebnisse verwiesen. Zudem ergänzen sie diese Legitimation mit dem Wunsch danach, zu „sensibilisieren und so dessen gesamtgesellschaftliche Bedeutung in den Fokus [zu] rücken.“ Diese

²³ Das Phänomen der entkernten Dimensionen tritt auch in anderen, benachbarten Themengebieten auf. So beschreibt beispielsweise Ina Kerner die Beschränkung auf wenige Kategorien sowie keine kritische Analyse der Machtposition für das Themengebiet Gender und Gendermainstreaming. (vgl. Kerner 2007)

umfassende Strategie zur Legitimierung der eigenen Ergebnisse stach aus den gesammelten Fragmenten deutlich hervor. Eine weitere Besonderheit stellt die explizite Nennung von sexueller Vielfalt dar.

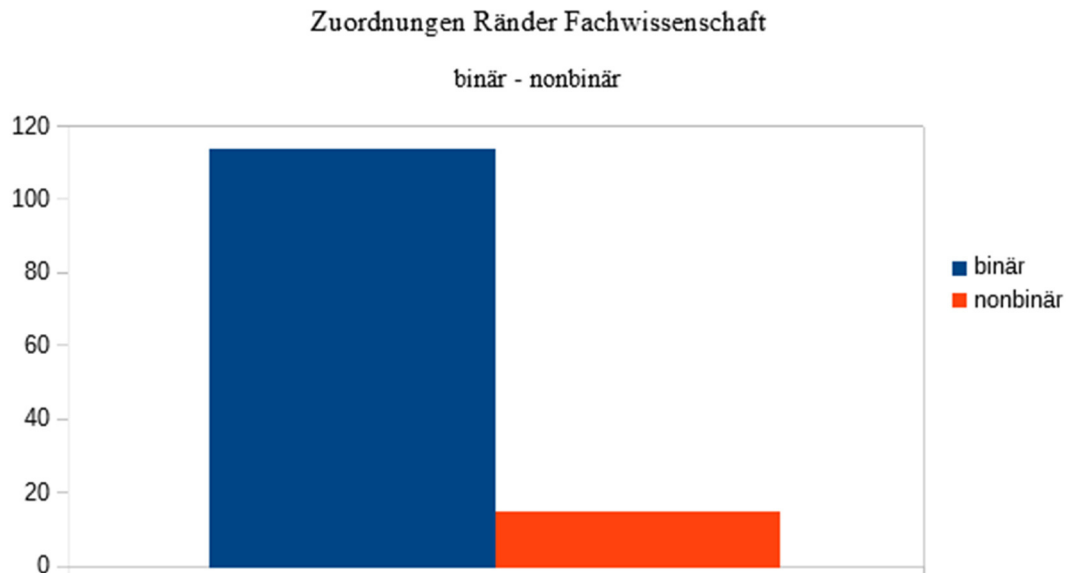


Abbildung 27 Ränder – Fachwissenschaft I

Überwiegend werden in den zugrundeliegenden Fragmenten, sofern eine Nennung erfolgt, Mädchen und Jungen oder Frauen und Männer genannt. Nur wenige Fragmente weichen von dieser Praxis ab – beispielsweise W145 „Jungen-Pädagogik“, welches sich explizit mit Jungenpädagogik und Genderforschung beschäftigt. Durch die zusätzlich explizite Nennung von Mädchen als Gegenpol zu den genannten Jungen wird eindeutig, dass es sich hierbei um ein binäres Bild von Gender handelt. Der Zugang stellt sich als strukturell dar. Auch in diesem Fragment werden bekannte Legitimationsstrategien angewandt, unter anderem das Motiv der Aktualität und Brisanz. Zudem soll eine Art Korrektur und/oder Bewertung der öffentlich wahrgenommenen Bewertungen möglich werden, indem aktuelle Forschungsergebnisse erneut gesichtet werden.

Brisanz wird hierbei aus dem Motiv konstruiert, dass „Jungen und männlichen Heranwachsenden eine gesteigerte Aufmerksamkeit in der (Fach-)Öffentlichkeit entgegengebracht wird.“ (W145 „Jungen-Pädagogik“) Jungen würden hierbei als gesellschaftliche Verlierer und Benachteiligte gegenüber den Mädchen dargestellt.

Brisant scheint also die Darstellung als Verlierer und Benachteiligte. Zudem soll dargestellt werden, was gute pädagogische Arbeit mit Jungen ausmache. Dieses Fragment zeichnet sich durch eine exklusive Beschäftigung mit Jungen aus, was im Pool der Fragmente nahezu Alleinstellungsmerkmal ist. Ebenso wird deutlich, dass die Stellung der Jungen als Benachteiligte zumindest angezweifelt wird. Dass dies bereits im Klappentext angekündigt wird, lässt eine zumindest kritische Auseinandersetzung mit dieser Zuschreibung vermuten, zumal diese später im Text ebenfalls als Verkürzung besprochen wird.

Die angesprochene Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen zeigt sich stellvertretend in W126 „Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft“ erneut. Die Veröffentlichung W216 „Gender_Diversity-Kompetent im naturwissenschaftlichen Unterricht“ richtet sich an „Lehrerinnen und Lehrer“ (W216) und behandelt das Themenfeld der Diversity-Kompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht. Sie fokussiert sich auf die „Vielfalt der Individuen im Klassenzimmer“ und legt den Fokus auf den Geschlechteraspekt von Diversität. Auch in diesem Fragment ist somit fraglich, ob die Autor*innen wirklich von Geschlechteraspekten im naturwissenschaftlichen Unterricht sprechen, oder doch eher von Genderaspekten im Unterricht. Es liegt nahe, dass auch hier eine synonyme Verwendung vorliegt, dies negiert jedoch nicht die Einordnung als binäre Geschlechterzuschreibung. Ungeachtet der Nennung von Mädchen und Jungen konstatieren die Autor*innen im Klappentext zusätzlich, dass sie Geschlechtergruppen als heterogen betrachten, ebenso wie „Migrantinnen, die Arbeiter- oder Akademikerkinder“, und zudem Differenzen „oft“ konstruiert seien. (W216) Sie führen außerdem den Begriff Gender_Diversität ein, welcher abschließend eine synonyme Verwendung im Fragment bestätigt. Die fachlichen Beiträge reichen von „der aktuellen Suche nach Geschlechterdifferenzen im Gehirn“ bis zu Unterrichtsmethoden „für alle“ – die Heterogenität der Beiträge selbst lässt eine klare Linie zumindest von außen nicht erkennen.

Durch die Adressierung der Beiträge an Lehrerinnen und Lehrer scheint ein struktureller Zugang gewährleistet und angedacht zu sein. Der Unterricht soll sich verändern, damit alle ihn verstehen. Die Bewältigung von Diskriminierungen werden hierbei nicht auf die Schüler*innen übertragen, sondern sollen seitens der Lehrkräfte aus dem Unterricht

heraus bewältigt werden. Es bleibt das kollektive Motiv einer Differenz der Geschlechter und/oder Gender und, daraus resultierend, eines Unterrichts, der sich diesen Differenzen annimmt und durch geschlechtsspezifische Adressierung eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht ermöglicht. Diese Differenzierung scheint über 50 Jahre nach der Beschreibung der *Katholischen Arbeitertochter vom Lande*²⁴ zumindest in den gesichteten Fachbereichen nichts an Aktualität eingebüßt zu haben, sie wurde jedoch um weitere Personengruppen der Benachteiligung ergänzt.

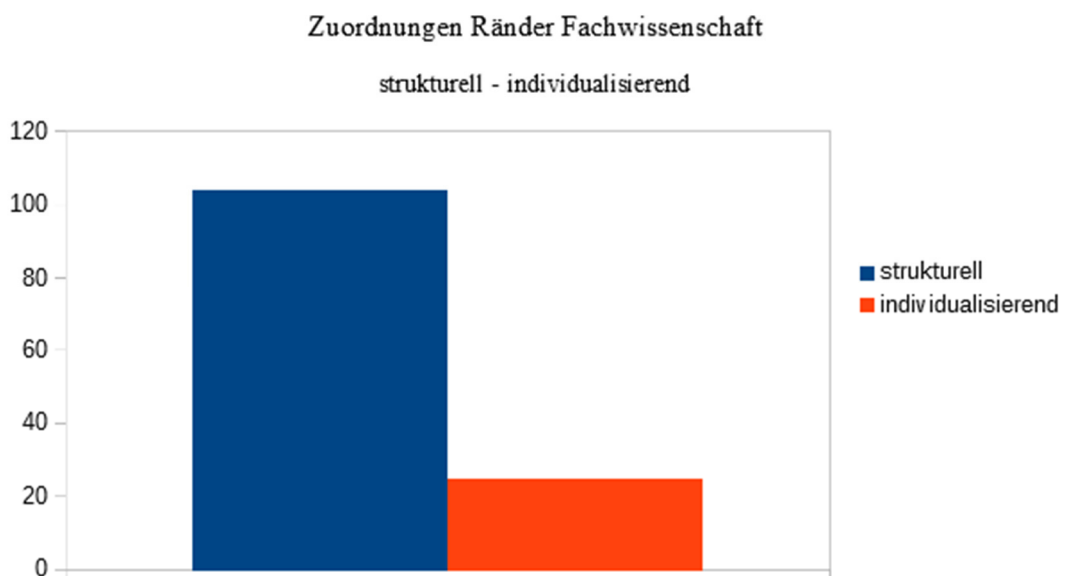


Abbildung 28 Ränder – Fachwissenschaft II

Geblichen ist die Frage, wie man diese benachteiligten Gruppen erfolgreich – ein weiteres kollektives Symbol, welches bereits in den Fragmenten der Bildungspolitik präsent war – durch das bestehende Bildungssystem bringt. Auch wenn dieses Fragment, wie auch andere, als strukturell in seiner Herangehensweise gekennzeichnet wurde, bleiben Diskussionen über eine politisch-strukturelle Änderung in der Mehrzahl aus oder finden sich nicht angekündigt in den Klappentexten und Überschriften. Stattdessen sind sie für die interessierte Leser*innenschaft in den einzelnen Beiträgen eingeordnet.

²⁴ Nach Ralf Dahrendorf (1966): Bildung ist Bürgerrecht.

Das Fragment W218 „Teaching Gender?“ spricht sich, hier stellvertretend für eine kleine Zahl von vorliegenden Fragmenten, explizit gegen ein binäres Verständnis von Geschlechtlichkeit aus und will vielmehr „Zweigeschlechtlichkeit zementierenden Differenzen“ entgegenwirken.“ (W218) Dies soll unter anderem durch eine reflektierte Pädagogik gelingen, selbige findet sich auch bereits im Untertitel des Sammelbandes. Die Herangehensweise ist strukturell, das Geschlechterverständnis nichtbinär. Ebenfalls – dies eint die überwiegende Zahl der Fragmente im Pool der wissenschaftlichen Diskursfragmente – wird in Titel und Untertitel Geschlecht und Gender augenscheinlich synonym verwendet. Ausgehend von den Erkenntnissen der Gender Studies sollen explizit Konzepte für die Lehramtsausbildung zur Integration von Gender vorgestellt und vermittelt werden. Dies spricht für eine Konzentration auf soziale Ausprägungen von Geschlecht und damit eher auf den Begriff Gender. Es ist jedoch auch hier, wie in der überwiegenden Zahl der Fragmente, keine eindeutige Abgrenzung in der Verwendung der Begrifflichkeiten erkennbar. Eine synonyme Verwendung scheint sich daher auch im fachwissenschaftlichen Bereich sprachlich durchgesetzt zu haben.

Ein weiteres Merkmal des vorgestellten Sammelbandes ist die Beschäftigung mit Geschlecht als Kategorie von gesellschaftlicher Struktur. Die Geschlechterverhältnisse seien asymmetrisch und würden durch Stereotype in unterschiedlichsten Kontexten wie Lehrmaterialien und Unterrichtsgestaltung produziert wie auch reproduziert. (vgl. W218) Dieses bereits in anderen Fragmenten vorgefundene Muster kann als kollektive Symbolik einer gemachten Geschlechtlichkeit verstanden werden.

Anders als in den – besonders im Pool der bildungspolitischen Fragmente vorgefundenen – Symboliken einer binären und unveränderlichen Geschlechtlichkeit, verweist diese Symbolik auf die soziale Konstruktion und damit auf eine potentielle Veränderbarkeit von sozialer Rolle. Dies ist von Bedeutung, sobald es um die Maßnahmen gegen die empirisch belegbare Diskriminierung geht. Ein biologistisches Differenzverständnis könnte ebenso zu dem Schluss führen, dass diese Differenzen gut und richtig sind, oder, dass sie eben nicht zu beheben sind. Die Schlussfolgerung daraus wäre beispielsweise getrennter Unterricht, unterschiedliche Schul- und Nachhilfebücher (*Mathe für*

Mädchen²⁵), oder, in extremer Ausprägung, die Verweigerung bestimmter Bildungsgänge, wie dies in früheren Jahrhunderten mit vermeintlich medizinischer Begründung durchaus der Fall war. Ebenso kann ein sozial verstandenes Rollenbild zu getrenntem Unterricht hinzukommen – dies jedoch als Übergangsphase und nicht als Akzeptanz unveränderlicher Tatsachen.

In eine ebenfalls eher positive Haltung zu LSBTI*-Themen vertritt unter anderem W222 „Sexualpädagogik der Vielfalt“ mit einem Aufklärungsanspruch gegenüber den kritischen Stimmen bezüglich des Bildungsplanes „Sexualpädagogik der Vielfalt“. Laut den Autor*innen wird von beiden Seiten argumentiert, die vorgestellten Thesen (für oder gegen eine Einbindung von LSBTI*-Inhalten in die Sexualaufklärung) seien empirisch nicht haltbar. Hier setzt das Diskursfragment an und soll einen „evidenzbasierten Überblick über die empirische Forschungslage“ (W222) bieten. Die Ergebnisse dieses Überblicks werden in der Ankündigung bereits deutlich dargestellt. So ließen die Ergebnisse darauf schließen, dass Sexualpädagogik den Beginn der Aufnahme sexueller Aktivität eher verzögere, und LSBTI*-Inhalte im Unterricht die sexuelle Orientierung von Jugendlichen nicht änderten. Eine Akzeptanz sexueller Vielfalt könne darüber hinaus helfen, Kinder vor Mobbing zu schützen. (vgl. W222)

Die Herangehensweise kann als strukturell eingeordnet werden, da die vorliegende Publikation sich nicht an die Betroffenen, sondern an Multiplikator*innen richtet. Ebenso liegt zweifelsfrei ein nichtbinäres Geschlechterverständnis vor.

Ein weiteres Fragment, welches sich einer praktischen Herangehensweise und der Weiterbildung von Multiplikator*innen widmet, ist das Fragment W138 „Social Justice und Diversity Training“. Auch hier ist ein struktureller Zugang gegeben. Thematisch wird das Konzept eines *Social Justice und Diversity Trainings* vorgestellt und auf das Theorem der Intersektionalität aufgebaut. Zudem erfolgt eine Strukturanalyse von Diskriminierung und Exklusionsprozessen. Auf eine Nennung von geschlechtlich konnotierten Pronomen oder Bezeichnungen wird im gesamten Klappentext verzichtet. Stattdessen wird auf die Altersgruppen Jugendliche und Erwachsene zurückgegriffen. Das zugrundeliegende

²⁵ Wie 2010 durch den PONS Verlag unter der ISBN 3125616468 veröffentlicht, Rechenübungen speziell für Mädchen.

Geschlechterverständnis ist so nicht zweifelsfrei zu ermitteln, denn auch bei einer Auseinandersetzung mit der sozial konstruierten Beschaffenheit von Machtkategorien kann ein binäres Geschlechterbild die Ausgangsbasis bilden. Jedoch lassen andere Veröffentlichungen der Autor*innen zu queeren Genderthemen den Schluss zu, dass hier eine direkte Nennung zugunsten einer Vermeidung von Reproduktion der Kategorien vermieden werden sollte.

Eine weitere Facette von Einstellungen, die im fachwissenschaftlichen Pool der Fragmente nicht dominant schien, jedoch aufgrund ihrer zunehmenden Popularität innerhalb der populärwissenschaftlichen und journalistischen Akteur*innenkreise erwähnt werden sollte, sind die streng konservativen Einstellungsmuster. Stellvertretend für diese wurde W229 „Gender Mainstreaming in Deutschland“ in den Pool aufgenommen. Der Autor ist im christlich-theologischen Spektrum verortet und äußert sich in seinem Werk explizit zu den – im bildungspolitischen Pool analysierten – Fragmenten zu sexueller Vielfalt an Schulen, insbesondere der Einbindung von SCHLAU e.V. Die Debatte um den Bildungsplan in Niedersachsen wird als Beispiel für eine Marginalisierung von Familien und heterosexueller Ehen verstanden, und vor den Folgen dieser Pädagogik für Kinder und Familien wird gewarnt. (vgl. W229: 33ff.)

Gender-Mainstreaming wird im vorliegenden Fragment als eine Strategie „zur Relativierung der Heterosexualität, die die Familie gefährdet und Staat, Gesellschaft und Kirchen in Deutschland tiefgreifend verändert hat“ (W229) vorgestellt.

Unter anderem seien in dieser Strategie, so im Klappentext zu lesen, strategische Maßnahmen ergriffen worden: Legalisierung der gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften, serielle Monogamie als Leitbild der Familienpolitik, Kampf um die Sexualpädagogik der Vielfalt (vgl. W229 „Gender Mainstreaming“). Das Verständnis von Geschlecht ist binär und zudem biologistisch geprägt, die Herangehensweise ist strukturell und zudem politisch. Anders als bei der Mehrzahl der untersuchten Fragmente, werden in diesem Werk politische Forderungen auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse gestellt, nicht an die Multiplikator*innen.

Es handelt sich bei diesem analysierten Fragment nicht um ein Buch eines Laien, welches in einem nicht fachwissenschaftlichen Verlag erschienen ist, sondern um die Veröffentlichung eines Professors für Soziologie.

Es fand daher Aufnahme in den Gesamtpool zur Abbildung der gegensätzlichen Positionen, wie sie beispielsweise Fragmente mit queeren Positionen vertreten (beispielsweise W2 „Teaching Gender?“ oder W222 „Sexualpädagogik der Vielfalt“). Dies geschah, um eine möglichst vollständige Abbildung des herrschenden Diskurses in diesem Bereich zu ermöglichen. Auch wenn es sich hierbei um vermeintliche Einzelpositionen handelt, zeigen andere Fragmente bei genauerer Beschäftigung über Titel und Klappentext hinaus, dass Teile dieser Haltung auch in vermeintlich progressiven Handreichungen ihren Platz finden.

So findet sich in W230 „Leitfaden Schulpraxis“ beispielsweise im Bereich der Geschlechtsentwicklung der Hinweis, dass sich Jugendliche mit der körperlichen Wahrnehmung als „Mann oder Frau“ beschäftigen müssen (als Entwicklungsaufgabe der Geschlechtsidentität). Oder auch der Hinweis, dass sexuelle Orientierung sich als *„Hetero-, Homo-, Bi- oder Transsexualität ausdrücken kann.“*

Diese Biologismen und auch wissenschaftlich überholten Aussagen²⁶ finden sich sowohl in der 8., als auch 9. Auflage der Veröffentlichung, welche 2017 erschien. Dieses Handbuch für Schulpraxis soll Handlungsempfehlungen für den Lehrberuf bereithalten.

Dieses Fragment zeigt dabei deutlich, dass auch im fachwissenschaftlichen Bereich Vorstellungen und Rollenbilder übernommen und reproduziert werden – selbst wenn dies nicht Forschungsschwerpunkt ist. Sie eignen sich daher nicht zu einer adäquaten Ausbildung von Lehrkräften, gemessen am diesbezüglichen Bildungsauftrag. Auch dieses Fragment verfolgt eine binäre Geschlechtervorstellung und einen strukturellen Ansatz.

Auch in diesem Bereich ließ sich kein einzelnes Fragment als stellvertretend für den gesamten Akteur*innenkreis wählen. Es zeigt sich erneut, dass der zu untersuchende Diskurs in den erhobenen sozialen Orten und Akteur*innenkreisen so stark

²⁶ Transsexualität stellt eine veraltete Begrifflichkeit dar, die mit dem ICD 11 gestrichen wurde. Die Diagnose lautet nun geschlechtliche Nichtübereinstimmung. Bereits vor dieser Änderung beschrieb transsexuell keine sexuelle Orientierung.

ausdifferenziert ist, dass keine einheitliche Position gegeben ist, welche als besonders dominant verstanden werden kann.

Daher finden sich zwei Diskursfragmente in der Auswahl für die Feinanalyse wieder, welche die markanten Positionierungen besonders gut abbilden. Dies ist zum einen das Fragment W229 „Gender Mainstreaming“, welches durch einen besonders konservativen Ansatz auffällt, sowie W218 „Teaching Gender?“, welches eher eine progressive Haltung vertritt.

- Die untersuchten Publikationen fielen durch stark ausdifferenzierte Diskurse auf.
- Keine Diskursströmung zeigte sich als dominant.
- Der verhandelte Diskurs zeigte sich fluide zwischen zwei Extrempositionen: einer progressiven und einer konservativen Haltung zu Gesellschaft und Geschlecht.
- Teilweise wurden bereits überholte Rollenbilder und vermeintliche Fakten als aktuelle Forschungspositionen gekennzeichnet und publiziert.

Nachfolgend soll die Position der Studierenden im Diskurs strukturell analysiert werden. Dazu wird zunächst der Kreis der befragten Akteur*innen genauer analysiert, bevor eine Einordnung der vertretenen Positionen erfolgt. Im weiteren Verlauf werden die nicht direkt im Diskurs abgebildeten, jedoch von den Studierenden genannten Stränge analysiert.

4.5 Studierende

Unter Verwendung der in den Ausführungen zur Methodik entwickelten Leitfäden wurden zehn Interviews mit Studierenden geführt, welche zu diesem Zeitpunkt in einem der angebotenen Lehramtsstudiengänge der Leibniz Universität Hannover eingeschrieben waren. Interviews stellen keine zirkulierenden Diskursfragmente dar, die frei aus dem Diskurs entnommen werden können. Wie bereits in den theoretischen Ausführungen erläutert, stellen Studierende besondere Diskursakteur*innen dar. So sollen die vorliegenden Interviews nicht als Diskursfragmente im herkömmlichen Sinne betrachtet werden, sondern als besondere Fragmente, welche einen Einblick darüber geben können, welche Anteile, Symboliken und Thematiken aus dem zirkulierenden Diskurs entnommen, und wie diese verwendet werden. Hier ist von besonderem Interesse, wie diese Erkenntnisse von den Studierenden verwendet werden, um ihre pädagogische Haltung, ihren Ausblick auf den Beruf, und ihre Kenntnis oder Erwartungen an zukünftige Schüler*innen zu betrachten, zu vertiefen oder zu ändern.

Nachfolgend soll im Rahmen einer strukturellen Analyse besonderes Augenmerk auf das zeitliche und zusammenhängende Auftauchen von Kollektivsymbolik und Haltungen gelegt werden. Wann bringen Studierende binäre Strukturierungen auf, falls überhaupt? Welche Themen verbinden sie mit Gender und Geschlecht?

Dazu wurden alle Interviews in die bereits im Kapitel Methodik erläuterte Strukturtafel eingefügt und einer Zuordnung der beschriebenen Ränder unterzogen.

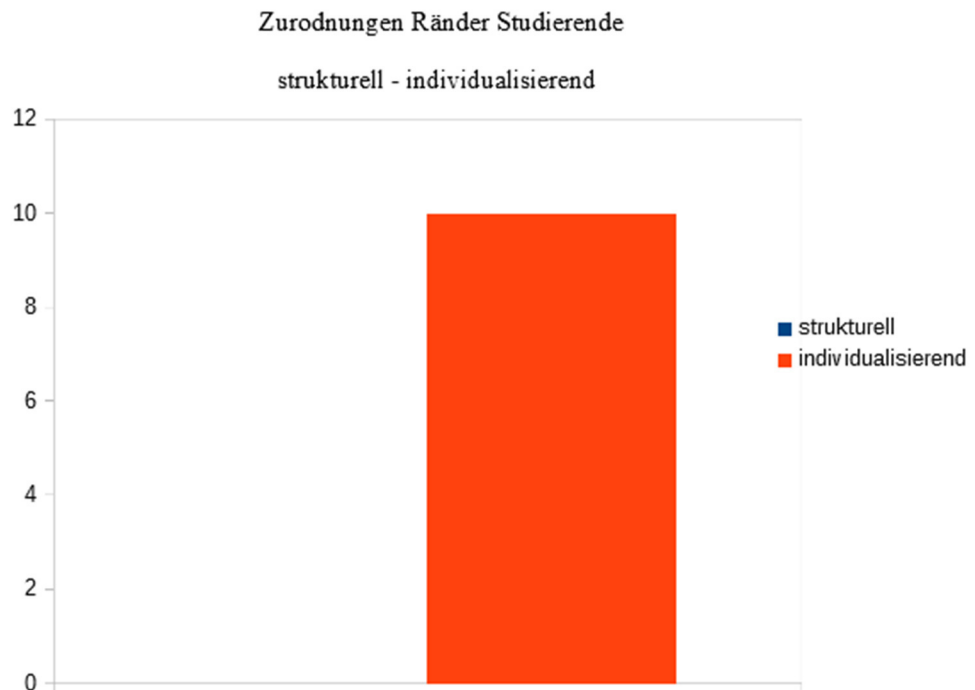


Abbildung 29 Ränder – Studierende I

Alle Studierenden wählten einen individualisierenden Zugang. Keine der befragten Personen verbalisierte Änderungswünsche oder politische Forderungen innerhalb der Strukturen, in denen sie die Klasse vermuteten. Hier wird deutlich, dass die befragten Studierenden sich nicht als gestaltende Kräfte einer Gesellschaft verstanden. Vielmehr lag der Fokus auf der eher kleinen Einheit der einzelnen Schüler*innen. Dieses Phänomen soll in der später erfolgenden Feinanalyse weiter beleuchtet werden.

Die vorliegenden Interviews wurden durch biographische Daten ergänzt. Das Panel bestand aus zehn Personen, davon gaben fünf Personen an, männlich zu sein, vier gaben an, weiblich zu sein, eine Person wollte sich weder zuordnen noch das angebotene Freifeld nutzen. Das Alter der Befragten lag zwischen 25 und 34, im Mittel bei 27,7 Jahren. Fünf Befragte studierten zum Zeitpunkt des Interviews im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik, zwei Personen im Masterstudiengang Master of Education (Gymnasiales Lehramt) und drei Personen im Studiengang Bachelor berufliches Lehramt Sozial- und Sonderpädagogik. Die Spannweite reichte dabei vom zweiten Fachsemester Bachelor bis zweites Fachsemester Master.

Abschluss	Vater	Mutter
Hauptschulabschluss	3	2
Realschulabschluss	3	3
Abitur	1	2
Universitätsabschluss	3	3

Abbildung 30 Bildungshintergrund der Eltern

Die dargestellten Bildungshintergründe zeigten sich heterogen: Über die Hälfte der befragten Personen (sechs Befragte) kommen aus einem nicht-akademischen Haushalt, vier Personen kommen aus Haushalten, in denen die Eltern entweder Abitur oder einen Universitätsabschluss haben.

Obercodes

Geschlecht Gender Alter

Herkunft Behinderung/Beeinträchtigung Eltern

(identifizierte Themen innerhalb der Interviews)

In einem ersten Schritt wurden die Interviews auf große Themenblöcke untersucht, die zu den oben abgebildeten Obercodes führten. In einem zweiten Schritt wurden von diesen ausgehend weiteren UnterCodes zu den bereits gefundenen Textstellen erstellt.

Die nachfolgend dargestellten UnterCodes sind jeweils mit einem Obercode verbunden und stellen die differenziertere Beschäftigung mit der Thematik dar. Hier zeigt sich auch, welchen Fokus die Befragten in Bezug auf die Lektüre setzten.

Wie bereits im Kapitel Leitfadententwicklung dargelegt, bezogen sich die Fragen des Interviews auf die Lektüre des vorgelegten Buches und den Umgang mit der selbigen. Außerdem wurde nach eigenen Bedenken und Hoffnungen, sowie den vermuteten Bedenken und Hoffnungen der Eltern gefragt. Unabhängig davon entwickelte sich in der Mehrzahl der Interviews ein Fokus auf Diskriminierung (weshalb die Lektüre im Unterricht vorsichtig zu behandeln sei) und ein Fokus auf die Reaktion der Eltern. Dabei wurde vermutet, dass Schüler*innen Diskriminierung erfahren würden, weil sie vom binären Geschlechterbild abweichen und erst durch die Lektüre ein Fokus darauf gelegt würde.

Untercodes

Eltern	Unterricht	sexuelle Vielfalt	
Herkunft	Jungs	Entwicklungsstufe	
Mädchen	Binäres System	Eigene Diskriminierung	
Mobbing	Gender	Sensibilisierung	
Religion	‘Ausländisch’	Alter	
Behinderung/Beeinträchtigung		Behinderung/Gender	
Väter	Leistung	Mütter	Elternschaft
Geschlecht			

(identifizierte Unterthemen innerhalb der Interviews)

Alle Interviews werden nun mit einer kurzen Charakterisierung zusammenfassend vorgestellt, dabei werden wesentliche Strukturmerkmale aufgeführt, jedoch nicht alle biographischen Daten der Personen. Diese werden erst in der kommenden Feinanalyse erneut behandelt. Wird jedoch auf die Position seitens der Befragten verwiesen oder explizit betont, beispielsweise der Beruf der Eltern oder die eigene Herkunft, wird diese als außergewöhnliches Merkmal auch genannt. Dabei werden auch die Einordnungen in die Strukturtable hinzugezogen, welche im Anhang einzusehen ist.

Interview I01 argumentiert aus der Position als Christin und Frau in den Naturwissenschaften. Herkunft wird ausschließlich auf Milieu bezogen, wobei die Einstellung vorherrscht, dass Vorurteile bei Konservativen auftreten, nicht-konservative

Personen jedoch offen für sexuelle Vielfalt sind. Konservativ ist in diesem Interview beschrieben als oberer Mittelstand, angepasst, und mit bestimmten Wohnviertel verbunden.

Die gezeigte Haltung bezüglich Gender und Geschlecht ist binär strukturiert. Auch wird Bezug genommen auf die vermeintlich schnellere Entwicklung von Mädchen gegenüber Jungen. Mädchen seien Jungen zwei Jahre voraus, was die Bearbeitung der Lektüre mit den Mädchen einfach machen würde. Es werden Bedenken bezüglich der Eltern der Kinder formuliert, insbesondere die Verführungshypothese ohne sie als solches zu benennen. Trans* erfährt eine sexuelle Rahmung.

Interview I02 zeigt als einziges eine spürbare Ablehnung gegenüber der Lektüre. Durch die Beschäftigung und das Etikett trans* werde eine Sonderrolle geschaffen. Repräsentation zeigt sich hier als Diskriminierungsanlass oder Grund, verbunden mit der Vorstellung „Kinder sind fies“. Das formulierte Bild von Geschlecht ist binär strukturiert und dementsprechend verlaufen die Argumentationslinien. Außerdem wird die Beschäftigung mit trans*, wie im Buch dargestellt, als Reproduktion binärer Klischeevorstellungen abgelehnt. Negative Reaktionen werden von Seiten der Eltern aus konservativen Haushalten erwartet. Diese Haushalte werden als sozioökonomisch privilegiert beschrieben und charakterisiert durch die Reproduktion „alter Rollenbilder“. In der Tätigkeit an einer Förderschule wird diese als stark binär strukturiert erlebt und die dort unterrichteten Kinder als in eben jene Rollenbilder passend.

Auffällig ist das Beschreiben einer Schülerin, die durch Make-up und enge Kleidung auffallend beschrieben und als frühreif bezeichnet wird.

In Interview I03 wird der Gesellschaft zugeschrieben, noch nicht „so weit“ zu sein. Es erfolgt eine Kategorisierung in Jungen und Mädchen. Die Lektüre wird mit dem Sexualekundeunterricht in Verbindung gebracht, trans* also auch in diesem Interview als etwas Sexuelles gerahmt, welches in den dementsprechenden Unterrichtsfächern besprochen werden kann. Die Tätigkeit in der Förderschule erlebt der Befragte im Gegensatz zu anderen befragten Personen als kaum bis gar nicht binär strukturiert. Auch in diesem Interview wird die Verführungshypothese beschrieben und als mögliche Reaktion der Eltern genannt. Zudem wird die Befürchtung der Eltern beschrieben, dass

eine Abweichung von der cis-heterosexuellen Norm zu weniger (beruflichem) Erfolg im Leben führen könnte.

Interview I04 fällt durch die direkte Äußerung auf, dass das empfohlene Lesealter (im Grundschulalter) angemessen sei. Anders sein habe viele Facetten. Das verbalisierte Geschlechterbild ist binär, Jungen werden als laut beschrieben und im Unterricht schwieriger. Auch hier findet sich die geäußerte Beschreibung einer Gesellschaft, die „noch nicht so weit“ sei. Die Eltern und ihre Prägung hätten großen Einfluss auf das Geschlechterbild der Kinder.

Interview I05 betont, dass Kinder bereits in der Grundschule feste Gendervorstellungen besitzen. Das gezeigte Bild von Gender ist binär, mit der Betonung auf die soziale Konstruktion dieser beiden Rollen. Obwohl im Interview zunächst verbalisiert wird, dass innerhalb der Tätigkeit als Sonderpädagog*in keine Betonung auf geschlechtliche Rollen festgestellt werden konnte, wird im späteren Verlauf auf die unterschiedlichen Reaktionen von Mädchen und Jungen verwiesen. Jungen würden eher Witze machen, Mädchen sich eher auf das Thema einlassen.

Die Vermutung wird geäußert, dass Eltern die Lektüre nicht gut aufnehmen. Dies wird vorrangig für „einfache Milieus“ vermutet, akademischen Milieus werden eine größere Offenheit und eine kritische Beschäftigung mit dem Thema zugesprochen. Auch in diesem Interview wird die Verführungshypothese ausgeführt, aber nicht als solche genannt.

Interview I06 beinhaltet, ebenso wie I03, das Motiv der Gesellschaft, die *noch nicht so weit* sei, ergänzt durch die Befürchtung, dass auch das Kollegium Bedenken bezüglich der Lektüre haben könnte. Auch wenn die Befragte selbst als Mutter versucht, ihr Kind ‘genderfrei’ zu erziehen, sieht sie bei anderen Kindern eine feste Vorstellung bezüglich Gender bereits im Grundschulalter. Eltern, von denen Einwände erwartet werden, beschreibt sie als „rechts“, „alt“ und „schicki-micki“ – auch in diesem Interview erfolgt also erneut eine Verbindung von konservativ, sozioökonomisch hohem Status und, dies ist neu, einem bestimmten Alter. Als problematisch werden Eltern empfunden, die geringe Deutschkenntnisse haben, da dort bereits die tägliche Kommunikation ein Problem sei und nicht gesichert ist, dass sie verstanden würde. Auch in diesem Interview

findet sich das Bild der *gemeinen Kinder* sowie ein binäres Verständnis von Geschlecht. Jungs seien eher „Haudraufs“, Mädchen seien weicher.

In Interview I07 wird die Vermutung formuliert, die Lektüre des Buches könnte triggernd auf anwesende Personen wirken. Zugleich wird das Motiv des drohenden Mobbings genannt, wie auch in Interview I02. Die Lektüre wird eher für die vorpubertäre Zeit als tauglich erachtet, da die sonst herrschende Scham die Bearbeitung erschweren würde. Über die Einbeziehung von trans* Aktivist*innen wird nachgedacht. Außerdem wird die Vermutung geäußert, dass die Beschäftigung mit dem Thema trans* die binären Strukturen „weicher“ machen könnte – also genderabweichendes Verhalten danach eher toleriert würde. Bedenken werden von Seiten der „Konservativen“ erwartet. Diese Eltern würde man an „Dorfgymnasien“ antreffen. Konservativ beinhaltet hier also die Merkmale ländlich aber auch privilegiert (in Hinsicht auf Bildung). Nicht explizit voneinander abgegrenzt werden als weitere Merkmale „AfD-Wählerinnen und Wähler“ genannt – jedoch mit dem Hinweis, dass Konservatismus überall vorkäme. Dieses Interview ist das einzige, in dem eine bewusste (gesellschaftliche) Positionierung vorgenommen wird, als nach Diskriminierungserfahrung gefragt wird.

Interview I08 beschreibt die Gesellschaft als sich ändernd, jedoch wird „unteren Schichten“ eine Ferne zum Thema unterstellt. Im Berufsvorbereitungsjahr sei eine Beschäftigung mit der vorgelegten Lektüre allgemein schwierig, da Homosexualität und trans* als nicht normal gelten würden. Offenheit ist laut dem Befragten vor allem eine Bildungsfrage, welche er sozioökonomisch wenig privilegierten Schichten abspricht.

Die Verführungshypothese wird, wie in den anderen Interviews auch, beschrieben, aber nicht als solche benannt. Das beschriebene Geschlechterbild zeigt sich binär, Jungen werden als ablehnend gegenüber der Thematik beschrieben, Mädchen als weicher. Als Diskriminierungserfahrung wird Mobbing durch Mitschüler*innen aufgrund eines als weiblich gelesenen Äußeres angegeben.

Interview I09 ist von einem sehr individualisierenden Ansatz geprägt, welcher durch das Motiv der Akzeptanz und „sein Leben leben“ sprachlich deutlich gemacht wird. Gesellschaft wird hier, anders als in anderen Interviews, nicht als hemmend empfunden. Sie wird, im Gegenteil, als offener und sich im Wandel befindend beschrieben. Dies wird an der Ehe für alle sprachlich markiert. Repräsentation wird als umfassend positiv

betrachtet und als geeignetes Mittel, um Vorurteile abzubauen. Nachdem zunächst keine Vorstellung zu negativen Reaktionen greifbar war, wird im Nachgang die, erneut nicht als solche betitelte, Verführungshypothese genannt. In Folge dessen könnte es zu einer Rufschädigung kommen. Dies geschehe durch die wahrgenommene Abweichung von der Norm. Das gezeigte Geschlechterbild ist als binär einzuordnen. Jungen werden als verschlossener und gehemmt beschrieben und Ihnen werden wenige Möglichkeiten zugeschrieben, einen Zugang zur vorgestellten Lektüre zu erlangen. Mädchen werden dazu konträr als sensibel und offen beschrieben. Als eigene Diskriminierungserfahrung wird die ostdeutsche Herkunft benannt.

In Interview I10 ist die Beschäftigung mit der vorgestellten Lektüre an einen Anlass geknüpft, welcher gegeben sein muss, damit eine Auseinandersetzung stattfindet. Eine Beschäftigung „einfach so“ wird abgelehnt. Das gezeigte Geschlechterverständnis ist binär, eine Benennung von Geschlecht bleibt jedoch aus. Es wird die Vermutung geäußert, dass insbesondere Jugendliche die dargestellte Abweichung von der Norm ins Lächerliche ziehen würden. Insgesamt wird das Thema jedoch als wichtig erachtet, und als eines, welches von Aktualität ist, dem sich aber nur Wenige annehmen. Das Bild von Geschlecht sei stark durch das Elternhaus vorgeprägt, wobei explizit religiös-konservative Haushalte genannt werden. Dies geschieht mit der Erklärung, dass unabhängig von der gelebten Religion jede orthodoxe Haltung die genannte Ablehnung hervorbringen würde. Auch in diesem Interview wird die Verführungshypothese dargelegt, auch hier ohne als solche benannt zu werden. Die selbst erlebte Diskriminierung wird am Beispiel des Hochschulzuganges thematisiert, der erschwert würde, wenn kein Abitur vorliegt.

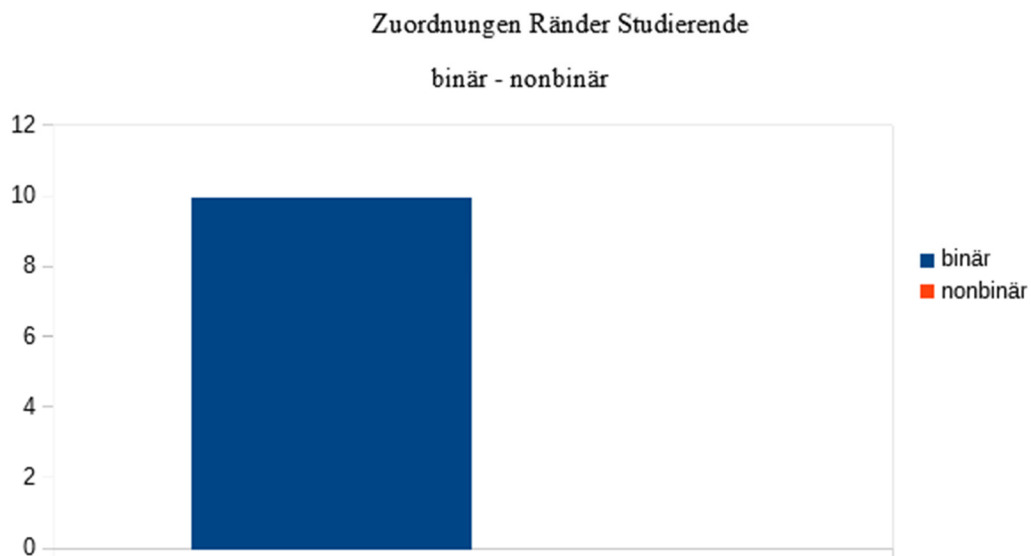


Abbildung 31 Ränder – Studierende II

Alle Befragten äußerten ein binäres Bild von Gender/Geschlecht, ungeachtet der Tatsache, dass ihnen ein Buch über ein trans* Kind vorlag. Anders als in den anderen Fragmentsammlungen fand sich die Kollektivsymbolik der Leistung und des Erfolges nur sekundär – als fehlende Option im Falle eines *von der Norm abweichen*. Dies wurde jedoch nur in einem Interview geäußert. Sonst spielte die Symbolik des Erfolges, der Leistung, oder der Nützlichkeit der dargestellten Lektüre keine umfangreiche Rolle in der Schilderung der interviewten Personen. Wichtiger schien den Studierenden der Erhalt eines bestimmten Klimas innerhalb der Klasse, die Vermeidung von Mobbing und Diskriminierung. Hier waren die Ansichten geteilt, ob und wie die Lektüre dem vorbeugen konnte. Zum Teil wurde auch vermutet, dass die Lektüre erst recht Mobbing befeuern könnte, da ein Anderssein markiert würde. Insgesamt zeigte sich bei den befragten Personen das Bild der *grausamen Kinder* als sehr dominant. Flucht oder Migrationshintergrund, Ethnizität oder angenommene kulturelle Unterschiede werden nicht dominant besprochen. Wenn sie genannt werden, was zweimal der Fall war, dann als wahrgenommene Kommunikationsschwierigkeit, explizit bezogen auf Personen, die kein oder kaum Deutsch sprechen. Auch spielt für die Befragten die Ethnizität der Kinder zumindest sprachlich keine Rolle. Gemessen an der Tatsache, dass alle Befragten bereits

Schulerfahrung gesammelt hatten, in Praktika und nebenberuflicher Tätigkeit, kann diese Auslassung auch darin begründet sein, dass alle Befragten *weiß* gelesen werden können²⁷.

Eine weitere geteilte Erzählung ist die von konservativen Milieus, welche nicht offen gegenüber Abweichungen von binären Strukturen wären. Je nach befragter Person waren diese Milieus mal von niedriger, mal von gehobener sozioökonomischer Position. Man gehörte jedoch selbst nie zu einem dieser Milieus und kam auch nicht aus diesen. Dies führt zu einer weiteren Auffälligkeit – der der *dritten Person* oder *der Anderen*. Negative Assoziationen wurden stets bei Eltern (und teils im Kollegium) vermutet, selten bis nie bei sich. Die geäußerten Bedenken wurden auch nicht geteilt.

Die Bedenken, wie beispielsweise die von allen Befragten geäußerte Verführungshypothese, konnten aber differenziert vorgetragen werden.

Insgesamt scheinen sich die Befragten unabhängig voneinander einig zu sein, dass die Gesellschaft “noch nicht so weit ist”, und dies als Anlass gesehen, das Thema sexuelle Vielfalt in Schulen vorsichtig, nur bei Anlass, oder gar nicht groß zu behandeln. Auch hier lagen die Gründe für die Nichtbeschäftigung stets im Außen – Eltern, Gesellschaft oder Vorurteile. Niemand adressierte die eigenen Vorurteile oder Vorbehalte gegenüber der Lektüre oder der dort repräsentierten Gruppen. Die Elternorientierung ist in allen Interviews hoch. In allen Interviews wurde angegeben, dass man im Falle von Bedenken Gespräche mit den Eltern suchen wollen würde – einzeln oder in Form von Elternabenden.

Eine besondere Auffälligkeit stellt die Nennung der Verführungshypothese²⁸ dar. Sie findet sich in jedem Interview, stets über Dritte geäußert, in keinem Fall als solche gekennzeichnet.

²⁷ Zusätzlich zu dem gesellschaftlichen Prozess des gelesen werdens gab keine der befragten Personen an, Diskriminierung in dieser Kategorie erfahren zu haben.

²⁸ Die Verführungshypothese stellt eine veraltete Theorie der „Übertragung“ von Homosexualität dar, welche davon ausgeht, dass homosexuelles Verhalten durch „Abgucken“ erlernt werden kann – weshalb Kinder als logische Schlussfolgerung von nicht-heterosexuellen Menschen geschützt werden müssen. (vgl. dazu u.a. Fiedler 2004, Rauchfleisch 2001)

„es gibt ja welche die sich für ihr Kind wünschen nicht Homosexuell zu sein zum Beispiel und die dann Angst haben dass sich ihr Kind outet und (2) dann sich traut dazu zu stehen ja (.) das ist, gerade wenn man Jugendlichen da arbeitet dann ist das ja auch irgendwo ein Alter wo man damit zu tun hat wo sich da die Gefühle entwickeln dass man da ja auch irgendwo schon den Mut haben muss sich zu outen und sich da auszuprobieren in den Bereichen (.) und dass Eltern und dass es bestimmt schon Eltern gibt das sich für seine Kinder und die vielleicht auch noch einen Wunsch nach Enkelkindern haben (ja) eher wünschen dass jetzt der Sohn eine Partnerin hat mit der das einfacher möglich ist kann ich mir schon vorstellen“

(I08)

Das obige Zitat spiegelt die Mehrzahl der geäußerten Varianten wieder – über die Eltern geäußert, die eine gewisse Angst haben, dass sich ihr Kind in irgendeiner Hinsicht abweichend von der cis-heterosexuellen Norm „outet“. Diese geäußerte *Gefahr* wird als größer dargestellt, wenn die Kinder dieser Eltern sich im jugendlichen Altersbereich bewegen, da sich dort „Gefühle entwickeln“ und sich „ausprobiert“ wird.

Die Begründung dieser Angst wird in dem Wunsch nach Enkelkindern vermutet. Dies verbindet die Vorstellung nicht-cis-heterosexueller Personen mit dem Fehlen von Kindern in solchen Beziehungen. Wie auch in anderen Themenbereichen bleibt eine eigene Positionierung zu dieser Aussage aus. Bedenken werden nicht geteilt, aber vorstellbare Bedenken der Eltern auch nicht selbst eingeordnet.

Eine weitere Variante, die geäußert wurde ist, dass Eltern – auch hier wieder über Dritte geäußert – Angst haben könnten, das Kind käme selbst auf die Idee.

„ja das die Eltern entweder Angst haben das dann das Kind eben selber auf die Idee kommt sich selber @in die Richtung zu Outen@ kann ich mir vorstellen“

(I05)

In diesem Fall wurde keine Unterscheidung oder Begründung vorgestellt. Allein die Befürchtung, das Kind könnte nicht cis-heterosexuell sein, reicht hier als alleinige Begründung zur Validität aus. Auch hier unterbleibt eine Positionierung, obwohl später ebenfalls angegeben wird, dass keine Bedenken der Eltern geteilt würden.

Die Unterscheidung von Mädchen und Jungen wurde von den Befragten in allen Interviews eingebracht, sodass die Unterfrage nach Unterschieden in der Rezeption der Lektüre seitens der Schüler*innen gestellt werden konnte. Dies war nicht in allen Fällen nötig, da die Studierenden selbst auf die von ihnen vermuteten Unterschiede zwischen den zugeschriebenen Genderrollen zu sprechen kamen. Innerhalb der vorliegenden Interviews wurde eine binäre Strukturierung nie aufgehoben, selbst bei Vertreten von progressiven Ansätzen bezüglich der Thematik Geschlecht/Gender.

Die Gruppe der Jungen wurde übereinstimmend als potentiell störend, laut, einnehmend und wenig offen für die Thematik beschrieben, Mädchen hingegen als sensibel und offen. Insgesamt wurde wesentlich mehr Redezeit auf die Beschreibung des angenommenen Verhaltens der Jungen verwendet als auf das angenommene Verhalten der Mädchen. Als Fundierung dieser Überzeugung wurde neben der eigenen Lehrerfahrung auch die eigene Schulzeit herangezogen.

Obwohl keine der befragten Personen eine Klassenlektüre ausschloss, waren wenige davon überzeugt, dass das als Kinderbuch angebotene Werk für alle Altersgruppen angemessen sei. Zumindest ein Einschränken auf bestimmte Altersgruppen sollte vorgenommen werden. So zum Beispiel durch den Fokus auf Kinder:

„Ich glaube (4) das Kinder das vielleicht ähm erstmal offener aufnehmen als später wenn also so wenn man das jetzt elfte also ab über Zehn also Elf Zwölf 13 kann ich mir vorstellen das es schon ein bisschen schwieriger wird we- eben weil also aus meiner eigenen Erfahrung in der achten Klasse sind all- haben alle super Angst was komisches zu sagen oder auch etwas uncooles zu sagen ähm: ich kann mir auch vorstellen dass es bei Kindern vielleicht ähm (.) besser läuft also dass die dann nämlich da ein bisschen freier sind“

(107)

In dem gezeigten Interviewabschnitt wird deutlich verbalisiert, dass nicht alle Inhalte als geeignet empfunden werden, um sie mit allen Altersstufen zu besprechen. Besonders dominant ist hier das Symbol der Scham, über vermeintlich sexuelle oder persönliche Themen zu sprechen. Kindern wird eine generelle Offenheit zugeschrieben, die mit dem Beginn der Altersstufe ab elf Jahren nicht mehr gegeben zu sein scheint. So klingt auch an, dass Kinder deshalb offener im Umgang seien, weil sie das Thema noch nicht betrifft.

Dies zeigt sich auch in anderen Interviews als Motiv deutlich. Wie folgend beschrieben, sieht die befragte Person aus I07 die Pubertät bereits als ein „bisschen spät“.

„Pubertät ist wahrscheinlich ein bisschen spät aber, wenn man das früh mit denen liest wär das ist das für die gar kein Thema glaube ich also ich glaube dass das halt auch wenn das so ist kann das sein das der irgendwie also wenn er das sagt kann das natürlich sein, dass er von ein paar Schülern geärgert wird – aber vermutlich nur weil die damit gar nicht umgehen können also weil die gar kein weil die gar kein Bezug dazu haben und gar nicht darüber wissen“

(I06)

Der mangelnde Bezug, auf den verwiesen wird, macht erneut deutlich, dass die Thematik in einem Bereich angesiedelt wird, zu denen Kinder keinen Bezug haben, oder es aus Unverständnis zum „Ärgern“ verwenden. Dies ist umso bemerkenswerter, da die Befragten wenige Minuten zuvor ein Kinderbuch vorgelegt bekamen, in dem es eine Rolle für Kinder spielte, sehr genau sagen zu können, was fehlt, oder was falsch ist. „weil die damit gar nicht umgehen können“ negiert dies jedoch und verneint aktiv die Bedeutung von Gender und Geschlecht für die Alltagsrealität von Kindern.

Transidentität wurde so in der Mehrzahl der Interviews als etwas Sexuelles gerahmt, wofür Kinder entweder die nötige Reife nicht mitbringen, oder sie nicht mitbringen sollen, um einen reibungslosen Unterricht zu ermöglichen. So stellt eine befragte Person direkt den Zusammenhang mit dem Sexualkundeunterricht her.

„Dritte vierte Klasse ja (3) dass wäre ja auch quasi der Zeitpunkt glaube ich wo man so mit ähm ich sag mal mit mit Sexualunterricht auch etwas vermehrt noch anfangen würde“

(I03)

Der Klassenbezug stammt aus dem Alter der Protagonistin des Kinderbuches George, welche zum Handlungszeitpunkt zehn Jahre alt ist. Hier wird eine direkte Verbindung zwischen Sexualität und sozialer Rolle hergestellt, obwohl geschlechtliche Aspekte im Klappentext überhaupt nicht angesprochen wurden und auch im Rahmen der Transidentität im Kindesalter zunächst wenig Raum einnehmen würden. Dies

verdeutlicht, wie sehr die Befragten einen Zusammenhang zwischen Sexualität und trans* sehen, und dies erklärt ebenso teilweise, warum sie Kindern eine Beschäftigung mit diesem Thema absprechen. Eine Referenz außerhalb des Pools stellt hier beispielsweise W230 dar, in dem trans* auch als sexuelle Orientierung dargestellt wird.

„ich könnte mir vorstellen weil das gerade auch so so ein Zeitraum vielleicht ist ä:hm (2) in der auch so langsam die Pubertät auch losgeht und so das es durchaus auch auf Interesse stößt weil eben auch so offene Fragen vielleicht ähm bei den Schülern auch beantwortet werden können“

(ebenfalls I03)

In einem weiteren Abschnitt verdeutlicht sich, welche zwei Themengebiete hier durch die befragte Person vermengt werden. Der Beginn der Pubertät wird markiert mit dem Auftauchen von Fragen und einem Interesse, welches gewöhnlich als der Beginn sexuellen Interesses²⁹ markiert wird. Dies stellt eine weitere identifizierte Überzeugung dar. Das Themengebiet des sexuellen Interesses und der sexuellen Geschlechtlichkeit, desire/Begehren (Butler 1990), verschmelzen in den dargestellten Interviewabschnitten mit den Themen Sex/Geschlecht und Gender. So wird die Pubertät zur Werdung als geschlechtliche und damit auch gegenderte Person. Was die befragten Personen jedoch damit konterkarieren ist, dass sie eine permanente Reproduktion der Kategorien Jungen/Mädchen vornehmen, also selbst eine soziale Rolle festschreiben, die es nach dieser Werdungstheorie nicht geben könnte.

²⁹ Dies ist jedoch falsch und negiert die kindliche Sexualität. Vgl. hierzu Freund/Riedel-Breidenstein 2004 und Schuhrke 1999.

Damit verbunden ist auch eine zugeschriebene Reife, die Kinder/Jugendliche mitbringen müssen, um sich mit diesen Themen beschäftigen zu können.

„ich glaube je nach Klassenstufe natürlich also das ist glaube ich ganz entscheidend deswegen ähm und nicht nur Klassenstufe sondern auch Entwicklungsstufe also man kann das auch also ich wär da sehr sensibel glaube ich zu sagen okay die eine siebte Klasse könnte vielleicht schon mal das Thema thematisieren die andere Klassen wäre vielleicht in Klassenstufe neun soweit also hm: das ist davon ganz stark abhängig und es wäre glaube ich auch zu wichtig dass die Kinder das Thema richtig verstehen und auch ernst nehmen“

(I01)

In I01 zeigt sich erneut, dass das Thema mit seiner sexuellen Konnotation ein Thema für vermeintlich reifere Personen sei, weshalb die Befragte nicht nur nach Klassenstufe, sondern ebenso nach Entwicklungsstufen unterscheidet. Nach dieser müssten Klassen als Ganzes beurteilt werden, um sich mit dem Kinderbuch um George beschäftigen zu können. Eine zielführende Beschäftigung mit der für Kinder im Grundschulalter verfassten Lektüre wird damit ausgeschlossen – Sexualität wird als erwachsenes Thema begriffen und damit trans* als sexuelles Thema.

Ein weiterer Bestandteil der Beschäftigung mit Reife bestand in der Auseinandersetzung mit Be_hinderung/Be_einträchtigung. Wurde dieses Thema angeschnitten, kamen alle Befragten zu dem Schluss, dass die Thematik um George den Schüler*innen schwer bis gar nicht zu vermitteln sei.

Die fokussierten Diskursbestandteile, welche sich in allen Interviews finden lassen, sind

- 1) Reife und Sexualität
- 2) Herkunft und Milieu
- 3) Jungen und Mädchen (Gender/Geschlecht)
- 4) sowie eine Erzählweise des 'Ich und die Anderen'.

- Reife und Sexualität werden als Grundbedingungen für einen Diskurs betrachtet. Dabei wird Kindern und Jugendlichen diese Reife überwiegend abgesprochen.
- Herkunft und Milieu werden teils widersprüchlich vermischt mit kognitiver Leistung und politischer Haltung und sollen so dazu dienen, das Bild einer ablehnenden Haltung bei Eltern zu zeichnen.
- Jungen und Mädchen werden als ausschließliche Kategorien gezeichnet, dabei wird Geschlecht und Gender als überwiegend übereinstimmend angenommen.
- Es erfolgt eine starke Abgrenzung von Lehrkräften/Studierenden zu Eltern/Kindern. Negative Haltungen und Vorbehalte werden überwiegend anderen zugeschrieben.

Diese Symboliken und Erzählweisen sollen innerhalb der Feinanalyse weiter untersucht werden. Unter anderem fokussiert sich die nachfolgende Untersuchung darauf, wie die zuvor genannten Themen sich innerhalb der Gespräche entfalten. Zudem erfolgt eine Analyse der gewählten Interviews in Hinblick auf weitere relevante Themen, Worthäufigkeiten, Sprachgebrauch und Weiteres.

Hierbei wird an die untersuchten Interviews die gleiche Methodik angelegt wie an die anderen Fragmente des Diskurses.

Für die Feinanalyse wurden drei Interviews ausgewählt. Sie stehen stellvertretend für die vertretenen Haltungen und weisen untereinander markante Unterschiede, aber auch zahlreiche Übereinstimmungen auf. Interview I04, I07 sowie I10 wurden für die weitere Analyse ausgewählt. I04 steht hierbei stellvertretend für eine Haltung, die als *vorsichtig-progressiv* bezeichnet werden soll. In Interview I07 zeigt sich eine *stark-progressiv* Haltung, wohingegen I10 durch eine *abwartend-neutrale* Haltung auffällt. Insbesondere letztere Haltung prägt ein Handlungsset, welches im feinanalytischen Teil näher untersucht werden soll und die anderen Haltungen ebenfalls, wenn auch nicht so eindeutig, durchzieht. Um dies schärfer abgrenzen zu können, wurde dieses Interview ebenfalls mit in den Pool der Fragmente aufgenommen, die genauer analysiert werden sollen.

Aus der erfolgten Strukturanalyse ergeben sich zahlreiche Vorannahmen und strukturelle Auffälligkeiten, die im Folgenden als Arbeitshypothesen formuliert werden sollen. Diese Arbeitshypothesen dienen in der folgenden Feinanalyse als Sinnbildungsgitter oder analytische Leitplanken, um diese Hypothesen weiter schärfen zu können.

4.6 Zwischenzusammenfassung der Ergebnisse der Strukturanalyse

Auffallend ist zunächst die geringe Anzahl der Diskursfragmente, die, gemessen an der Gesamtzahl zur Verfügung stehender Fragmente, im weitesten Sinne substantiell Bestandteil der Analyse in der vorliegenden Arbeit werden konnten. So finden sich im Bereich der Universität gesamt 94 Fragmente aus Pressemitteilungen, Angeboten und allein über 3500 Lehrveranstaltungen pro Semester. Aus dem Bereich der Bildungspolitik gelangten 23 Fragmente in die Analyse, wobei hier bereits Fragmente berücksichtigt wurden, die Gender und Geschlecht nicht thematisieren, aber zur Abgrenzung des Diskurses benötigt wurden. Aus dem Bereich der fachwissenschaftlichen Fragmente wurden 129 Werke aufgenommen, bis eine theoretische Sättigung erreicht war. Interviews konnten mit zehn Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge geführt werden. Dies ist gemessen an allen Fragmenten der jeweiligen Orte eine sehr geringe Zahl thematischer Diskursfragmente.

Im Bereich der bildungspolitischen Fragmente dominiert eine binäre Vorstellung von Geschlecht sowie ein struktureller Zugang. Die häufigsten Begriffe innerhalb der dort zugeordneten Fragmente umschreiben auch den Fokus der dargestellten Institutionen.

Kultur	Geflüchtete	Millionen
Integration	Flüchtlinge	Frauen
Teilhabe	Schule	

Häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Bildungspolitik

Die Außendarstellung ist von besonderer Wichtigkeit. Insbesondere, wie viele Gelder in welchem Projekt verwendet oder angedacht wurden ist von besonderer Relevanz. Dies diente in den untersuchten Fragmenten zwei grundsätzlichen Funktionen: dem Nachweis, tätig zu sein, und zum anderen der Bewerbung der eigenen politischen Tätigkeit – also

einer Auszeichnung. Die Akteur*innen markieren ihre eigene Position in Abgrenzung zu der in Frage gestellten. Sie zeigen ihren Wählenden, dass sie die – mit der eingenommenen Diskursposition verbundenen – Haltungsverprechen einhalten. Sie sind also im Diskurssinne tätig. Obwohl die Fragmente, welche sich mit Flucht und Vertreibung beschäftigten, keinen Genderschwerpunkt hatten, stellen sie die häufigste Wortgruppe. Zu diesem Zeitpunkt war dies in den untersuchten zwei Jahren das politische Tagesgeschäft, also die als aktuell wichtig empfundene Tätigkeit der Politik. Insgesamt fällt Geschlecht und Gender als isoliert verhandeltes Phänomen auf, welches selten bis nie durch Kategorien wie soziale Herkunft oder Ethnizität ergänzt wird. Dies steht im Widerspruch zu den wissenschaftlich verhandelten Mehrfachdiskriminierungen, denen Frauen, trans* und queere Personen ausgesetzt sind. Nichtbinäre Zugänge werden daher auch zumeist als Abweichung markiert.

Auffällige Symboliken sind unter anderem die formale Legitimierung und die *rechtmäßige Ausgabe*, welche in direktem Zusammenhang zueinanderstehen. Die *formale Legitimierung* schreibt das Bild von Rechtmäßigkeit, wo bereits Rechtmäßigkeit attestiert wurde. Etwas ist richtig, weil es ein Gesetz gibt, das sagt, es sei richtig. Um dieses Bild in unterschiedlicher Ausprägung wird im bildungspolitischen Kreis öffentlich gerungen. Was als legitim gilt und was nicht, ist Bestandteil der Aushandlungsprozesse, die zugleich gestaltend und vermarktend sind. ‘Vermarktend’ ist hier der Außenseite der politischen Parteien gewidmet, die mit ihrem Tun auch eine Botschaft nach außen senden – ob an Parteimitglieder oder potentielle Wähler*innen.

Die *rechtmäßige Ausgabe* hängt an dieser Form der Vermarktung und der Symbolik der formalen Legitimierung. Über sie wird verhandelt, sie wird mal als errungener Sieg, mal als Verschwendung markiert. So unterscheiden sich die unterschiedlichen Positionen innerhalb der analysierten Institutionen auch deutlich in ihrer Erzählung von Geschlecht und Gender und den dafür getätigten Ausgaben. Zusammenfassend kann diesbezüglich bemerkt werden, dass die Haltungen zwischen sexueller Vielfalt als Menschenrecht und sexueller Vielfalt als unnötigem Luxus schwanken. Eine klare Richtung ist nicht erkennbar. Wo auf der einen Seite sexuelle Vielfalt als zum Leben zugehörig und als gesellschaftliche Normalität markiert wird, wird auf der anderen Seite sexuelle Vielfalt als persönliche Entscheidung markiert. Im Sinne einer Markierung als Luxus wäre es in

diesem Sinne auch möglich, auf die Existenz in sexueller Vielfalt zu verzichten. Daraus erfolgen extrem unterschiedliche Handlungsoptionen. Eine luxuriöse Entscheidung muss sich der ständigen Legitimierung unterwerfen, es müssen Mittel abkömmlich sein von vermeintlich wichtigeren Dingen. Eine Rangordnung der Bedürfnisse entsteht. Dazu gehört auch, dass es unnötig erscheint, mehr als das Minimum für diese persönliche Entscheidung zu tun. Dazu konträr verhält sich die Position der sexuellen Vielfalt als Menschenrecht. Aus dieser Diskursposition erwachsen Handlungsoptionen, die über das Bestehende hinaus fördern können und wollen. Außerdem entfällt die Legitimierung als Notwendigkeit über den Aspekt des Rechts. Menschenrechte sind als Diskursinhalt weniger leicht zu verhandeln als vermeintliche Luxusentscheidungen. Der soziale Ort der Bildungspolitik ist Ort unterschiedlicher Diskursstränge und Schwerpunktsetzungen, die durch unterschiedliche Akteur*innengruppen vertreten und ausgehandelt werden.

Eine Symbolik, die jedoch Fragmenten nahezu aller Akteur*innengruppen eigen war, war die Symbolik einer Leistungsorientierung. Sie beschreibt Bildungserfolg durch Leistung und zugleich die Gefährdung dieser Leistung, beispielsweise durch die Diskriminierung einzelner Schüler*innen, welche vermieden werden müsse. Nicht, weil es falsch wäre zu diskriminieren, sondern weil die Erfahrung potentiell den Erfolg in der Bildung hemmt. In Fragmenten mit Fokus auf die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen dominieren individualisierende Konzepte der Diskriminierungsvermeidung deutlich. Das Auffinden von Binärkategorisierungen legt nahe, dass entweder der Diskurs im Kreis der bildungspolitischen Institutionen hinter den Erkenntnissen der Fachwissenschaft deutlich zurückliegt, oder es sich hier um eine völlig andere Diskursrichtung hin zu einem konservativerem Geschlechterdispositiv handelt.

Im Bereich der universitären Fragmente dominiert die strukturelle Bearbeitung bestehender Diskriminierungen, allerdings bezogen auf ein binäres Verständnis von Diskriminierung und Gender/Geschlecht. ‘Strukturell’ verweist hier auf wenig individuelle Lösungsansätze, sondern organisationale Steuerungselemente. Daraus entsteht auch der Fokus auf zwei Geschlechter, gleichlautend dem Auftrag zur Gleichstellung von Männern und Frauen, wie er im Allgemeinen

Gleichbehandlungsgesetz³⁰ vermeintlich verankert war – vermeintlich deshalb, weil die Gleichbehandlung unabhängig von Geschlecht und sexueller Orientierung auch historisch konzipiert ist. Zur Erstellung des Gesetzes mag ‘Mann und Frau’ als Folie gedient haben, doch diese Einteilungen entspringen ihrer Zeit und ihrem Kontext und sind demnach immer wieder erneut zu diskutieren.

Vielfalt	Diversity	Frauen
Lehrerbildung	Gender	Schule
Chancengleichheit		

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Universität

Besonderes Augenmerk liegt auf Begriffen wie Gleichstellung und Diversity, die zumeist auf die innere Strukturierung der Organisation/Institution bezogen werden. Vielfalt wird verwaltet und gesteuert, sie wird nutzbar gemacht, und dies ist wichtig, weil es als dringlich markiert ist. Hervorzuheben ist die Ausnahme im auch zur Feinanalyse ausgewählten Fragment U104: der Legitimierung von Diversität als Menschenrecht. Ein konstruktiver Umgang ist das alles durchziehende, sprachliche Motiv im Umgang mit Diversität, was im institutionell verankerten Gleichstellungsplan begründet sein kann. Wie auch in den Fragmenten des bildungspolitischen Akteur*innenkreises, ist die Symbolik der *formalen Legitimierung* von besonderer Bedeutung in den Fragmenten der Universität. Der Bereich der Lehrerbildung zeigt sich nicht nur in der Worthäufigkeit dominant. Eher zeigt sich, dass Fragmente, die aufgrund der Beschäftigung mit Geschlecht, Gender, Vielfalt etc. ausgewählt wurden, institutionell häufig in der Lehramtsausbildung angesiedelt sind. Dies stellt die zweite große Domäne innerhalb der Universität dar, neben den Einrichtungen der Gleichstellung.

Die beiden gewählten Semester fielen, wie eingangs bereits erwähnt, durch eine geringe Anzahl an Fragmenten gemessen an der Gesamtzahl auf. Die Veranstaltungen zum

30 <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html>

Thema Gender/Geschlecht ließen sich in beiden Semestern in sechs Themengebiete aufteilen. Dies waren die Bereiche Architektur, Sprache, Gesellschaft/Kulturen, Religion, Sport sowie Literatur/Geschichte. Diese teilen sich auf nur drei Fakultäten auf. Die Philosophische Fakultät stellt den Großteil der Veranstaltungen. Nur ein verschwindend geringer Teil der Veranstaltungen hat einen ausgewiesenen Fokus auf Intersektionalität. Ein indirekt intersektioneller Zugang war durch das in den Blick nehmen kultureller Phänomene in den Veranstaltungen der Sportwissenschaft zu beobachten, die Kultur zusammen mit der Bedeutung „kultureller, ethnischer, religiöser sowie geschlechtlicher Zugehörigkeiten im Sport“ (Diskursfragment U10143) sowie In- und Exklusionsprozessen nannten. Der Verweis auf Exklusionsprozesse legt hierbei nahe, dass es sich um ein Verständnis des Phänomens als sozial konstruiertes und nicht natürlich gegebenes handelt. Wie auch in den Wortwolken erkenntlich, unterscheiden sich die sprachlichen Mittel stark nach Akteur*innen am Ort der Universität. Die Ausgestaltung von Modulen ist zumeist erst in den zugehörigen Lehrveranstaltungen ersichtlich.

Wintersemester

Seminar	Sport	Kinder
Gender	Religion	

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Vorlesungsverzeichnis Wintersemester

Sommersemester

Themen	Sport	social	Frauen
Geschlecht	Gender		

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Vorlesungsverzeichnis Sommersemester

Wie in den Häufigkeiten der Nennung in den beiden Semestern ersichtlich, bestand kein fundamentaler Unterschied zwischen Sommer- und Wintersemester. Die Möglichkeiten der Studierenden, an den Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt auf Gender und

Geschlecht teilzunehmen, ist stark abhängig von den gewählten Fächern innerhalb ihres Studiums. Belegt man keine Fächerkombination mit den Studiengängen Englisch oder Sport, wird eine Teilnahme an den Veranstaltungen nur schwer mit den Studienverlaufsplänen der Studierenden vereinbar.

Die fachwissenschaftlichen Fragmente beschäftigten sich mit einer großen Bandbreite von Themen, was sich zunächst jedoch nicht in den Worthäufigkeiten niederschlägt.

Vielfalt	Diversity	Gender
Frauen	Bildung	Hochschulen
Geschlecht	Mainstreaming	

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Fachwissenschaft

Zunächst lesen sich die beschriebenen Worthäufigkeiten als eine Beschäftigung mit den klassischen Themen der Geschlechterforschung. Unter diesen Schlagwörtern verbirgt sich jedoch ein sehr heterogener Diskurs. Das zeigen unter anderem inhaltlich weit voneinander entfernte Fragmente wie W229 und W222. Diese beiden Fragmente, an jeweils anderen Enden des politischen Spektrums angesiedelt, waren ebenso die einzigen, die offen politisch-strukturelle Forderungen formulierten. Im restlichen Pool der analysierten Fragmente dominierte ein Anspruch der *Sensibilisierung* und des *Lenkens des Fokus*.

Ein oft genutztes Motiv ist das der Brisanz und der Aktualität. Sprachlich zeichnen sich die Fragmente durch eine besondere Betonung auf Herausforderung aus. Häufig ergänzt durch einen Aktualitätsbezug wie heute, zeitgemäß, aktuell. Dies verleiht den Fragmenten sprachlich eine besondere Dringlichkeit und darüber hinaus Legitimation. Die Erforschung aktueller Herausforderungen scheint stärker legitimiert zu sein als die der Phänomene, die vermeintlich keine aktuellen Herausforderungen bereithalten. Es finden sich dabei ähnliche Strategien wie in den Fragmenten des bildungspolitischen Akteur*innenkreises. Dies wäre unter anderem die Annahme, dass eine vergangene Homogenität nun einer zunehmenden Heterogenität gewichen sei, und diese Änderung nun bewältigt werden müsste. Eine Prämisse, welche dieser Annahme vorausgeht, wäre

die der 'aushaltbaren Herausforderung' – oder, dass Marginalisierung von Heterogenem zulässig ist, solange es nicht dringlich wird.

Der akademisch und bildungspolitisch zirkulierende Diskurs zeigte sich nur stellenweise in den Äußerungen der Studierenden. Andere, vermutlich dem Alltagsdiskurs entnommene Symboliken zeigten sich übereinstimmend bei nahezu allen Befragten.

Eine kollektive Symbolik mit besonderer Bedeutung für den Umgang mit sexueller Vielfalt in der Schule, ist die Verbindung von Sex, Gender, Geschlecht und Desire in ein untrennbares Gefüge. Daran anknüpfend verbanden die Interviewten eine Symbolik der Reife, die es benötige, um sich gewissen Themen überhaupt widmen zu können. Das Thema der sexuellen Vielfalt mit seiner vorgenommenen sexuellen Konnotation wird so ein Thema für vermeintlich reifere Personen. Dies schließt eine Beschäftigung mit der für Kinder im Grundschulalter verfassten Lektüre aus. Sexualität und damit auch Gender wird als Thema für Erwachsene/reife Menschen begriffen – und trans* so in einem weiteren Schluss als sexuelles Thema markiert.

Ein weiterer Bestandteil der Beschäftigung mit vermeintlich nötiger Reife bestand in der Auseinandersetzung mit *Be_hinderung/Be_einträchtigung*. Wurde dieses Thema angeschnitten, kamen alle Befragten zu dem Schluss, dass die Thematik um George den Schüler*innen schwer bis gar nicht zu vermitteln sei. Dies schließt weite Personenkreise von einer Beschäftigung mit sexueller Vielfalt aus und würde, wenn sich diese Einstellung auch in größeren Erhebungen bei angehenden Lehrkräften zeigt, großen Einfluss auf die Bearbeitung dieser Thematik nehmen.

Als weitere dominante Thematik zeigt sich die reproduzierende Haltung von Rollenvorstellungen in allen Interviews: Jungen sind laut und störend, Mädchen offen und weich. Außerdem wurde immer wieder auf die Diskriminierung von Kindern durch andere Kinder hingewiesen. Dieses Motiv wurde innerhalb der Analyse als Symbolik der *grausamen Kinder* gekennzeichnet. Kinder seien grausam zu anderen Kindern, dies wurde als gegeben dargestellt, weshalb man den Kindern keine „Munition“ geben dürfe.

Der Themenbereich Herkunft und Milieu soll ebenfalls innerhalb der Feinanalyse einer weiteren Betrachtung unterzogen werden. Insbesondere ist von Interesse, inwiefern das gezeichnete Bild des Konservatismus entfaltet wird, und ob mit dieser Zuschreibung eher

eine politische Haltung, oder eine sozioökonomische Gruppe durch die Studierenden beschrieben wird. Dies blieb in der strukturellen Analyse der Interviews zunächst unklar.

Äußerungen, die sich in allen Interviews fanden, sind die Beschäftigung mit Reife und Sexualität, die Herkunft der Schüler*innen, sowie eine Beschäftigung mit Rollenerwartungen in der Ausprägung einer starken Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen. Zudem fällt eine durchgängige Erzählweise des 'Ich und die Anderen' auf. Die vorläufig als *abwartend-neutrale* benannte Haltung beinhaltet eine Fokussierung auf Andere und deren Einstellung, und eine fehlende bis uneindeutige Positionierung der eigenen Einstellungen zu einem Thema. Es scheint, dass die Thematik rund um Gender ein für die Studierenden besonders eingeschränktes Sagbarkeitsfeld darstellt, von dem nur im Falle einer Beschreibung Dritter abgewichen werden kann. Sprachlich äußerte sich dies in einer umfassenden Neutralität bezüglich der Thematik. So wurde auch die geäußerte Verführungshypothese in allen Fällen nur über Dritte geäußert. Dazu gehörte auch die Betonung einer Gesellschaft, *die noch nicht so weit sei*. Dies wurde in den geführten Interviews auch als Einleitung verwendet, um die Wichtigkeit der Lektüre oder die Bearbeitung der Lektüre zumindest teilweise in Frage zu stellen.

Diese Haltung prägt ein Handlungsset, welches im feinanalytischen Teil näher untersucht werden soll und die anderen Haltungen ebenfalls, wenn auch nicht so eindeutig, durchzieht. Um dies schärfer abgrenzen zu können, wurde dieses Interview ebenfalls mit in den Pool der Fragmente aufgenommen, die genauer analysiert werden sollen.

Die unterschiedlichen sozialen Orte fallen durch uneinheitliche Diskursstränge auf, je nachdem, welche Akteur*innengruppe agiert. Strukturell zeigen sich unterschiedliche Diskurspositionen, welche unabhängig von den untersuchten sozialen Orten vorherrschen können. So finden sich konservativ-binäre Diskurspositionen ebenfalls in universitären Fragmenten, wie auch in bildungspolitischen oder fachwissenschaftlichen Fragmenten. Die Einnahme einer Diskursposition korreliert in den vorliegenden Fragmenten also eher mit der zugehörigen Akteur*innengruppe innerhalb des sozialen Ortes (beispielsweise einer Fraktion in den bildungspolitischen Fragmenten oder den Akteur*innen einer Schule innerhalb der fachwissenschaftlichen Fragmente), als mit der Institution. Es mag den betrachteten Institutionen geschuldet sein, dass sich ein landläufig angenommener

Geist der Einrichtung/Institution nicht zeigen ließ. Dies mag ebenso der Größe und Fragmentierung der Institutionen und sozialen Orten geschuldet sein.

In der strukturellen Analyse der vorliegenden Fragmente zeigt sich Geschlecht als binär konstruiert. Es scheint dabei je nach eingenommener Position als unabhängig oder abhängig von Milieu, Herkunft, und Bildungsstand. Andere Religionen als das Christentum werden als Indikator eines abweichenden Geschlechterbildes skizziert – beispielsweise in der Beschäftigung mit dem Frauenbild, das dem Islam zu Grunde gelegt wird, in Abweichung von den christlichen Frauenbildern. Dies findet sich jedoch bisher kaum in den Aussagen der Studierenden wieder. Geschlecht und Gender werden synonym verwendet und auch inhaltlich selten klar voneinander abgegrenzt. Eine zentrale Aufgabe der Feinanalyse wird es daher sein, zu ergründen, wann über welchen Begriff gesprochen wird und womit dieser verbunden ist. In diesem Zusammenhang wird auch untersucht, wie sich Gender und Geschlecht von Sexualität und Begehren/Desire abgrenzen, falls dies gezeigt werden kann.

Ein weiteres entscheidendes Motiv ist das der Leistung. Diese ist wichtig und wird zusammen mit dem Thema der Diskriminierung als persönliches Thema behandelt. Eine daran anschließende Symbolik scheint sich in der Annahme zu zeigen, dass persönliche Sensibilisierung strukturelle Diskriminierung vermeidet. Über all dem steht eine Nützlichkeits- und Legitimierungsdebatte, welche ähnlich der Verwendung der Arbeitskraft Geflüchteter strukturiert zu sein scheint.

- Auffällig sind die Motive von Leistung, einer Erzählung von 'Ich und Die', Herkunft, Reife und einer häufig binären Geschlechterstruktur.
- Soziale Orte zeigen sich dabei nicht kohärent innerhalb einer Diskursströmung.
- Es ließ sich jedoch zeigen, dass Akteur*innengruppen innerhalb der Orte gemeinsame Positionen vertreten.
- Die Aussagen der Studierenden zeigen sich zurückhaltend, bewahrend und auffallend neutral.
- Weiterhin zeigten die Studierenden sich nicht gestaltend und nicht bewusst ihrer Rolle als besondere Diskursakteur*innen, sondern eher ausführend einer nicht näher bestimmten Aufgabe der Wissensvermittlung.

Diese Symboliken und Erzählweisen werden innerhalb der Feinanalyse weiter untersucht. Unter anderem fokussiert sich die nachfolgende Untersuchung darauf, wie die zuvor genannten Themen sich innerhalb der Gespräche und den vorliegenden Fragmenten entfalten und die in den Interviews performierten relevante Themen, Worthäufigkeiten und Sprachgebrauch zu untersuchen. So werden in diesem Schritt beispielsweise auch Auffälligkeiten wie sprachlich-rhetorische Mittel, Argumentationsstrategien, Anspielungen und Redewendungen beachtet. Außerdem wird eine Einschätzung des zugrundeliegenden Menschenbildes und des vermittelten Gesellschaftsverständnisses vorgenommen. Hierbei wird an die untersuchten Interviews die gleiche Methodik angelegt wie an die anderen Fragmente des Diskurses.

5. Feinanalyse

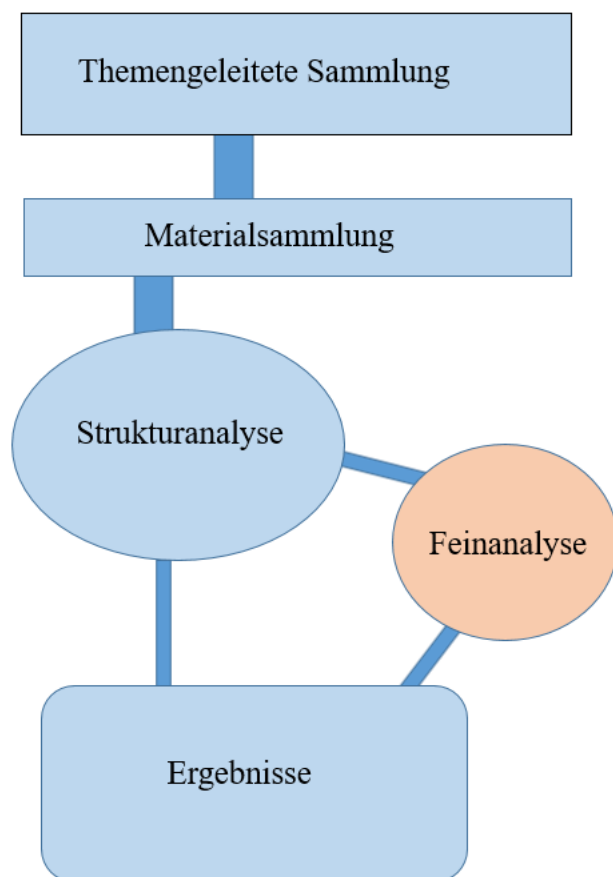


Abbildung 32 Vorgehen Feinanalyse

Die Feinanalyse wird oftmals an nur einem Dokument ausgeführt. Im Falle dieses Vorhabens erscheint es jedoch angemessen, mehrere Dokumente auszuwählen, um die doch stark unterschiedlichen Tendenzen im Diskurs korrekt abbilden zu können, denen sich Studierende ausgesetzt sehen. Die Strukturanalyse legte hier zweifelsfrei offen, dass sich der Diskurs um Gender/Geschlecht *zwischen zwei Polen* bewegt, die teils unausgesprochen gleichzeitig existieren und angesprochen werden, sich jedoch im Kern konträr zueinander verhalten. Zudem ist die Gestaltungsmacht, also der Einfluss auf die Strukturierung des Studiums, stark ungleich verteilt. Daher bestimmen Wenige, welche Anteile des zirkulierenden Diskurses überhaupt Eingang in die Lehramtsausbildung finden. Die Akteur*innen und Institutionen der Bildungspolitik wirken in besonderem Maße strukturierend auf das Lehramtsstudium.

Ungeachtet der Tatsache, dass Lehre und Forschung frei sind, stellt die Strukturierung über Studiengangakkreditierung, Drittmittel und Vorgaben einen *enormen Einfluss* dar. Dieser wird über Vereinbarungen, Gesetze und Fördermittel realisiert. Insbesondere im Falle des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur handelt es sich um eine besonders (finanz-)mächtige Institution/Akteur*innengruppe.

Der universitäre Diskurs selbst stellte sich als ebenso heterogen strukturiert heraus. So wird innerhalb der universitären Fragmente – genauer in den Vorlesungsverzeichnissen – der Begriff Geschlecht oftmals scheinbar synonym zu Gender verwendet. Vermeintlich deshalb, weil häufig in didaktisch orientierten Veranstaltung auf „Jungen und Mädchen“ referenziert wird. Andererseits finden sich auch Veranstaltungen, die sich explizit mit den Auswirkungen von Gender auf den Alltag beschäftigen, wie beispielhaft an den Veranstaltungen des englischen Seminars deutlich wurde. Zudem ist die Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen deutlich freier als zum Beispiel die Gestaltung eines ganzen Moduls oder der einzelnen Lehrveranstaltungen. Zusatzangebote und Qualifikationen unterstehen Strukturierungen ebenfalls kaum, wie am Genderzertifikat oder dem Zertifikat Interkulturelle Pädagogik zu sehen ist. Anders stellt sich dies bei den institutionalisierten Projekten der Gleichstellungsarbeit dar. Den Bestrebungen für mehr Vielfalt strukturell übergeordnet ist das Hochschulbüro für Chancenvielfalt, ehemals Gleichstellungsbüro der Universität, in dem die meisten Maßnahmen, wie beispielsweise die dort angesiedelte Genderprofessur, gebündelt sind. Dem Lehramtsstudium inhaltlich wie auch strukturell näher ist die Leibniz School of Education und hier angegliedert das Leibniz-Prinzip als Maßnahme aus Drittmitteln. Berücksichtigend, dass die Leibniz School of Education eine besonders junge Einrichtung ist, die sich jedoch der Vielfalt verschrieben hat, erscheint es der Feinanalyse angemessen, ein Diskursfragment aus dem Akteur*innenkreis des Hochschulbüros zu wählen. Wie bereits beschrieben, wachsen Diskurse über Zeit, weshalb eine ältere Institution nicht nur über gefestigtere Strukturen verfügt, sondern auch ein historisch wie aktuell betrachtet genaueres, über die Zeit gewachsenes, Abbild der Diskursformationen liefern kann. Welche Bestandteile des zirkulierenden Diskurses prägend auf die Haltungen der Studierenden einwirken können, kann bisher auf Basis der Strukturanalyse nicht abschließend beantwortet werden. Der Fokus liegt daher in dieser Feinanalyse klar auf der gezeigten Verbalisierung und dem Aufbau der von den Studierenden beschriebenen Diskursstrategien.

Zudem soll weitergehend untersucht werden, welche Symboliken und Handlungssets sich bei Studierenden und auch im betrachteten Diskurs übergreifend finden lassen. Dazu wurde die Zahl der in der Analyse betrachteten Fragmente aus diesem Bereich auf drei Interviews erhöht. Dies diente auch dem Zweck, die stark heterogenen Aussagen ausreichend abzubilden, ohne dabei den Gesamtüberblick aus dem Blick zu verlieren.

5.1 Bildungspolitik

Der Bereich der Bildungspolitik zeigte sich in der Strukturanalyse innerhalb der Fragmente stark heterogen. Im Zeitraum der Erstellung des Samples stellt die SPD den Ministerpräsidenten. Die analysierten Fragmente der Feinanalyse stammen beide aus 2014, vor dem zeitlichen Beginn des eigentlichen Samples. Wie bereits in der Strukturanalyse erläutert, wurden die besagten Fragmente aufgenommen, um die Entstehung der Entschließung zu sexueller Vielfalt an niedersächsischen Schulen zu ergründen und so die untersuchten Fragmente der kleinen Anfragen besser bewerten zu können. Die Fragmente stellen somit die Vorgeschichte des Samples dar und geben besonders detailliert Aufschluss über die beiden vertretenen Diskurspositionen in der Landespolitik. Anders als in anderen Zusammenstellungen dieses Vorhabens ließen sich die vertretenen Positionen am ehesten in Akteur*innenkreise von Fraktionen und/oder Parteien einordnen. Dies war jedoch unter anderem deshalb möglich, weil *die Erstellenden offizieller Dokumente unsichtbar bleiben* und durch Partei- und Fraktionszusammenhänge nicht die umfassende Meinungsheterogenität aller beteiligten Akteur*innen abbildbar und überhaupt sichtbar ist.

Kultur	Geflüchtete	Millionen	Integration
Flüchtlinge	Frauen	Teilhabe	Schule

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Bildungspolitik

Wie anhand der obigen Zusammenstellung erkennbar, hatten im Erhebungszeitraum die Themen Geflüchtete und Integration eine viel größere Bedeutung als die Themen Gender und Geschlecht. Dies ist ursächlich auf den Zeitpunkt des Forschungsvorhaben

zurückzuführen, bearbeitet dieses Vorhaben doch eben jenen Zeitraum des Diskurses, in dem auch Medien und Bundespolitik kaum andere Themen bearbeiteten³¹.

Die Strukturanalyse zeigte, dass wenn sich die Fragmente mit der Thematik Gender und Geschlecht befassten, dies in der Mehrzahl der Fälle an die Symboliken der *rechtmäßigen Ausgabe* und der *formalen Legitimierung* geknüpft war. Die rechtmäßige Ausgabe war in diesen Fällen mit der Symbolik der formalen Legitimierung untrennbar verbunden. Eine weitere Auffälligkeit war das Auftreten der Symbolik der *Leistungsorientierung*, eine Symbolik welche Fragmenten nahezu aller Akteur*innengruppen eigen war. In Fragmenten mit Fokus auf die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen dominieren dabei zusätzlich *individualisierende Konzepte der Diskriminierungsvermeidung*

Im Folgenden sollen nun beide Fragmente aus 2014 einer weiteren Analyse unterzogen werden und so einen differenzierten Einblick über die Analyse die bereits analysierten Fragmente hinaus ermöglichen. Fragment B124 ist die EntschlieÙung, eingereicht von SPD und Bündnis 90/Die Grünen, welche der kleinen Anfrage der CDU in der Strukturanalyse zugrunde gelegt wird. B125 behandelt die Gegenpositionierung der CDU.

5.1.1 Fragment B124 EntschlieÙung

Das Fragment B124 „EntschlieÙung“ stellt ein offizielles Dokument des Landtags Niedersachsen dar und folgt dementsprechend einem formalen Aufbau dieser Institution. Nummer der Drucksache sowie Adressat*in und Erstellendenkreis sind deutlich benannt und im Kopf des Dokumentes platziert. Im Falle des vorliegenden Dokumentes handelt es sich um die Unterform der Unterrichtung, in welcher der Beschluss des Landtages vom 15.12.2014 in seiner gültigen Form mitgeteilt wird.

31 Zur Kritik dieses Vorgehens vgl. Haller 2017 – Die "Flüchtlingskrise" in den Medien – Tagesaktueller Journalismus zwischen Meinung und Information – Informationen zum Arbeitsheft 93

Der beschlossene Antrag wurde von den Fraktionen SPD und Bündnis 90/Die Grünen eingereicht und folgt der Beschlussempfehlung des Kultusausschusses.

Die Textoberfläche folgt den formalen Vorgaben der Drucksache, daher finden sich in allen Diskursfragmenten dieser Art die gleiche Schriftart und Setzung.

Sprachlich folgt das Diskursfragment zwei Strömungen. Zum einen einer formalisierten Amtssprache, die durch Formulierungen wie „folgende EntschlieÙung angenommen“ auffällt. Zum anderen innerhalb der EntschlieÙung selbst dem Antragstext, der deutlich weniger formal formuliert ist und nahezu den Charakter einer Rede hat. In den entsprechenden Textteilen werden Anliegen formuliert und in ihrer wahrgenommenen politischen Dringlichkeit formuliert, ohne dabei jedoch in Alltagssprache abzugleiten.

Die sprachlichen Mittel zur Erreichung dieses Ziels finden sich in einer stark fachsprachlichen Verwendung von Begriffen und einer besonders zugewandten Sprache. Der Eindruck der Zugewandtheit und des Kùmmerns wird erreicht durch die Verwendung aktiver, zugewandt konnotierter Verben und Adjektive.

Verbindlich	alle	angemessen	hinreichend
Qualifiziert	sensibilisiert	ermöglichen	Verständnis
gegenseitig	unterstützen		

Übersicht über die verwendeten Begriffe

Wie in obiger Zusammenfassung erkenntlich, fokussiert sich die verwendete Sprache auf eine Erzählung des Miteinanders, und bemüht sich um eine positive und aktive Sprache. Begriffe wie „verbindlich“ fallen so einerseits aus dem Konzept, andererseits dienen sie einer Formulierung der Sicherheit und Verlässlichkeit.

Des Weiteren konzentrieren sich die verwendeten Substantive auf eine Erzählung von Individualität und Lebensweisen, weniger auf eine Formung von Gemeinschaft und Homogenität. Dies geschieht unter anderem durch die Betonung von Vielfalt und Persönlichkeitsentwicklung sowie der Verwendung von Begriffen wie „Lebensweisen“, „Begegnung“ und „Verständnis“. Es findet sich hier demnach eher eine Symbolik der Begegnung von Einzelnen und der gegenseitigen Achtung, als die Symbolik einer

geschlossenen Gemeinschaft. Eher wird das Bild einer Gesellschaft von Einzelnen statt einer Gesellschaft mit Einzelnen skizziert. Dass dies durchaus ein umfassendes Anliegen, und keine punktuelle, individuelle Thematik, darstellen soll, zeigt die Benennung der angedachten Wirkungsbereiche der Entschließung.

Schulbücher	Materialien	Kerncurricula
Aus- und Fortbildung		Lehrkräfte
Netzwerkarbeit		Anti-Mobbing Konzepte
Schulaufklärungsprojekte		Schulprogrammerstellung

Übersicht über die geplanten Wirkungsbereiche

Die Entschließung deckt weite Teile von Schule und Ausbildung der Lehrkräfte über Schulbuchverlage ab. Als verbindliche Kriterien formuliert würde dies in konsequenter Umsetzung eine umfassende Beschäftigung mit sexueller Vielfalt in den niedersächsischen Schulen bedeuten. Die erstellenden Diskursakteur*innen nehmen dabei Bezug auf bereits bestehende Konzepte der Schulen, wie Anti-Mobbing-Konzepte und Sexualkundeunterricht. Es wird jedoch auch eine fundamentale Änderung der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte eingebunden.

Besonders auffällig ist die sprachliche Trennung zwischen sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität, welche im gesamten Sample aller Diskursfragmente nur äußerst selten auffindbar war. Die übliche Vermischung von Sexualität und Geschlechtlichkeit wird hier vermieden und eine klare Unterscheidung zwischen sexueller Orientierung wie hetero- oder homosexuell und geschlechtlicher Identität wie trans* oder cis* hergestellt. Dies ist neben der medizinischen Korrektheit vor allem eine ideologische Aussage, gemessen an der Häufigkeit, mit der diese Unterscheidung über alle begutachteten Diskursfragmente hinweg nicht getroffen wird.

Die kommunizierten Haltungen innerhalb des Fragmentes können als nonbinär und progressiv im Sinne einer gewünschten Veränderung innerhalb der Gesellschaft eingeordnet werden. Eine positive, bejahende Haltung zu Individualität innerhalb der Gesellschaft wird deutlich formuliert. Wie bereits in der Strukturanalyse skizziert, folgt

die Entschließung einer Symbolik der formalen Legitimierung. Im vorliegenden Fragment wird dies über die Ableitung des innerhalb des Niedersächsischen Schulgesetzes formulierten Auftrags realisiert. Diese Symbolik wird jedoch nicht weiter unterfüttert, sondern als legitim vorausgesetzt. Dazu gehört auch, dass die vorgenommene Ableitung von Vielfalt zu sexueller Vielfalt als legitim betrachtet wird und daher der Argumentation zugänglich ist. Die dazu verwendeten Argumentationslinien führen vom gelesenen Auftrag zur Umsetzung. Der zentrale Punkt der Entschließung ist damit kein Ob, sondern ein Wie. Die Umsetzung des Auftrages wird als prioritär gekennzeichnet.

Es ist erneut anzumerken, dass die Erstellungszeit der Entschließung im Jahr 2014 eine Besonderheit darstellt. Die klare Botschaft an Schulen, den gelesenen und bestätigten Auftrag in seiner Konsequenz ernst zu nehmen, ist ein politisches Zeichen, welches 2014 noch keine offensichtlich klaren Mehrheiten fand. Wie bereits dargestellt, war die Ablehnung durch die konservativen Milieus der Gesellschaft medial merklich präsent und andere Vorhaben, beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, scheiterten an ebenjenem Widerstand.³² Die Diskursstrategie des Wir/Die oder eine bewusst neutrale Haltung ließ sich nicht zeigen. Die Sprache zeigt Verbindlichkeit und Zugewandtheit, Symboliken der Reife waren ebenfalls nicht Verhandlung dieses Fragmentes.

Nachfolgend, und zeitlich kurz vor der Entschließung durch den Landtag, findet sich das Diskursfragment B125, welches den Gegenentwurf beziehungsweise Änderungsvorschlag der CDU Fraktion abbildet.

5.1.2 Fragment B125 „Änderungsantrag“

Vier Tage vor dem Entstehen des Fragmentes B124 „Entschließung“ entstand das vorliegende Fragment. Es handelt sich um einen Änderungsvorschlag zur Entschließung. Das Fragment B125 „Änderungsantrag“ stellt daher ebenfalls ein offizielles Dokument des Landtags Niedersachsen dar und folgt dementsprechend dem formalen Aufbau dieser Institution. Nummer der Drucksache sowie Adressat*in und Erstellendenkreis sind deutlich benannt und im Kopf des Dokumentes platziert. Die Textoberfläche folgt den

³² vgl. hierzu die Ausführungen zu “Besorgte Eltern” im Kapitel der Strukturanalyse.

formalen Vorgaben der Drucksache, es findet sich die gleiche Schriftart und Setzung wie in B124. Anders als im Aufbau des vorhergehenden Fragmentes finden sich neben der veränderten Fassung der EntschlieÙung auch eine ausführliche Begründung der Änderung.

Das Fragment ist weniger fachsprachlich geprägt, folgt aber ebenso der Dichotomie anderer EntschlieÙungen mit einem formalsprachlichen Teil des Textes. Dies zeigt sich unter anderem in Formulierungen wie „Der Landtag wolle beschließen“ oder „Der Landtag wolle den Antrag in folgender Fassung beschließen“. Auf der anderen Seite findet sich dann der Textteil, welcher in Fragment B124 mit einer Rede verglichen wurde. Hier ist die Ansprache deutlich weniger formal gehalten, ohne jedoch in Alltagssprache abzugleiten.

Die verwendeten Substantive zeigen sich nahezu ambivalent. Auf den ersten Blick zeigt sich eine ebenso individuelle und zugewandte Sprachverwendung wie in B125.

Diversität Offenheit Stigmatisierungen Diskriminierungen
sexuelle Orientierung Lebensstile Individualität
Persönlichkeit Schülerinnen/Schüler
Lehrerinnen/Lehrer Klima der Offenheit Ehe
Familie Beliebigkeit Achtung
Erziehungsrecht Persönlichkeitsfindung

Liste der verwendeten Substantive

Stellt man jedoch gegenüber, welche Substantive miteinander verbunden sind, zeigt sich eine Sprachverwendung, welche der individuellen, zugewandten Verwendung Grenzen aufzeigt. So wird beispielsweise der Toleranz verschiedener Lebensstile durch das Erziehungsrecht sowie durch den Schutz von Ehe und Familie sprachlich Einhalt geboten. Ebenso wird die im Fragment B124 thematisierte Vielfalt durch die explizite Verwendung auffällig begrenzt.

Weiterhin fällt in der Verwendung der sprachlichen Mittel eine formulierte Dringlichkeit und Wichtigkeit gegen den ursprünglich eingebrachten Entschließungsvorschlag auf. Unter Rückbezug auf das Grundgesetz wird zur Zurückhaltung aufgerufen. Dies verdeutlicht den eingangs erwähnten Eindruck einer sprachlichen Ambivalenz. Die Zurückhaltung und Mäßigung wird mit einer besonders wirkmächtigen und legitimierten Begründung gefordert.

vielfältig	verschieden	sexuell	eigenen
sämtlich	einzelne	umfassend	
besonders	schulisch	außerhalb	
altersangemessen	persönlich	unbedingt	

Übersicht der verwendeten Adjektive

Schule wird im vorliegenden Fragment als abgeschlossener und damit geschützter Raum ausformuliert, welcher sich auch in anderen Fragmenten finden ließ, wenn auch die Begründung dafür variierte. In diesem Fall soll die Schule als Schutz vor der Bevorzugung einzelner Gruppen dienen und dem im Grundgesetz verankerten Vorzug von (gegengeschlechtlicher) Ehe und Familie Folge leisten. Die Ehe fand im Dokument B124 keinen Eingang³³. Der Schutz der heteronormativen Ehe kann als Pfeiler des vorliegenden Dokumentes verstanden werden.

Neben dem demokratiebegründeten Schutz der Ehe führen die Erstellenden ebenso den Bedarf einer alters-, kultur-, und glaubenssensiblen Vorgehensweise an, führen jedoch nicht aus, welche Bereiche durch den ursprünglichen Vorschlag dies betreffend geschädigt würden. Einer einseitigen Förderung verwehrt sich der Kreis der Diskursakteur*innen. Zugleich fordert die EntschlieÙung eine freiwillige Einbindung von

33 Die Ehe für alle wurde, wie bereits skizziert, erst im Jahr 2017 beschlossen. Die Verwendung des Begriffes Ehe durch die Erstellenden des Fragmentes B125 bezieht sich als auf das Eheverständnis vor 2017 – der Ehe zwischen zwei cis-heterosexuellen Personen.

Schulen, jedoch eingeschränkt durch die Elternrechte. Auch hier zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Herangehensweisen die als ambivalent erscheint.

Die Legitimierungssymboliken des vorliegenden Fragments gliedern sich in drei Abschnitte. Zunächst die formale Legitimierung, die hier verstärkt genutzt wird. So wird zur Begründung der Umformulierung des Grundgesetz neben dem niedersächsischen Schulgesetz herangezogen. Als zweiter Abschnitt wird eine besondere Schutzbedürftigkeit der Kinder im vorpubertären Alter formuliert. Es liegt nahe, dass hiermit ausformuliert werden soll, dass eine Konfrontation mit sexueller Vielfalt schädlich für die betroffenen Kinder sein kann, dies wird jedoch nicht explizit ausgeführt. Als dritten und letzten Schritt der Legitimierung wird der Schutz von Ehe und Familie und damit das besondere Erziehungsrecht der Eltern formuliert. Dies lässt sich keiner bereits formulierten Symbolik zuordnen, stellt jedoch eine Unterform der formalen Legitimierung dar. Als weitere Kategorie der analysierten Symboliken soll daher die Strategie des 'Bewahrens was ist' hinzugefügt werden. Dies stellt ebenso eine formale Legitimierung dar, da der Grundsatz des *Es ist legitim, weil es schon einmal legitim war* auch in dieser Symbolik zu finden ist.

Die binäre Strukturierung von Geschlecht und Gender ist überaus dominant. So werden abweichende Gender unter persönlichen Orientierungen gefasst. Der Bereich trans* oder auch die Kategorie inter* fallen so völlig aus dem Entschließungsantrag.

Diese Haltung entspricht einem zunächst streng biologistischen Verständnis von Geschlecht und Gender. Es stellt den Grundpfeiler des Änderungsvorschlags dar.

Dies entspricht auch dem als hegemonial angesehenen Verständnis dieser Thematik. Daran anknüpfend kann die Entschließung wie in B124 verabschiedet keinerlei Legitimierung erfahren. Dies resultiert aus dem Verständnis von Welt und Gesellschaft. In einer binär strukturierten Welt gibt es andere Themen, die Aufmerksamkeit und finanzielle Mittel legitimerweise erfordern, während nonbinäre Personen als illegitime gesellschaftliche Gruppe erscheinen, auf deren Erleben im Schulalltag nicht eingegangen werden muss oder sollte.

So ist auch die Abschwächung des vorliegenden Vorschlages zu verstehen: Die Kritik am Vorgehen zeigt sich deutlich in Formulierungen wie „der Beliebtheit preisgeben“ – Ehe und Familie würden an besonderem Schutz verlieren, wenn diese als eine von vielen möglichen Lebensformen und Gestaltungen im Unterricht repräsentiert würden. Eine Bevorzugung ist so nur für Lebensformen legitim, die bereits eine Legitimierung erfahren haben. Dies schränkt auch die Entwicklung der Lebensformen ein, da andere Formen diese Art Legitimierung zu diesem Zeitpunkt nicht vorweisen können. Hier wird erneut eine Symbolik des Bewahrens sichtbar.

Beide Fragmente zeigen sich als Ausdruck einer zerrissenen oder ambivalenten Debatte mit unterschiedlichen Ansichten und unterschiedlicher Stärke. Während sich die Sichtweise und Diskursströmung in B125 „Änderungsantrag“ dominant außerhalb der Bildungspolitik und auch außerhalb der untersuchten sozialen Orte finden lässt, ist eine nonbinäre Grundhaltung bis heute in den Medien und in der öffentlichen Debatte seltener zu finden. Beide Fragmente zeigen jedoch auch, dass unter beiden Diskursströmungen größere Themen als die Frage nach sexueller Vielfalt und Bildungsplänen verhandelt wird. Insbesondere die Gegenüberstellung der beiden Fragmente zeigt deutlich, dass hier ebenso über eine Art des Zusammenlebens und der Gestaltung von Gesellschaft verhandelt wird. Der Diskurs um die (Nicht-)Binarität von Geschlecht wird so zum Schauplatz anderer Debatten und Diskurse. Dies zeigt auch auf, welche Wichtigkeit ein intersektioneller Blickwinkel, insbesondere in Hinblick auf Machtstrukturen, für das Thema Gender und Geschlecht hat.

- Bildungspolitische Diskurse um sexuelle Vielfalt verhandeln mehr als nur Fragen sexueller Vielfalt. Sie betreffen auch die Grundhaltungen zu Gesellschaft und Macht in eben jener.
- Bildung ist ebenso die Vermittlung von Gesellschaft wie von Wissen. Wie Gesellschaft sein soll, verhandelt sich auch an den Inhalten der Bildung

An die Fragmente der Bildungspolitik anschließend folgen nun die zwei ausgewählten Fragmente des universitären Bereichs. Auch hier lassen sich Verbindungen zwischen den einzelnen Bereichen erkennen – inhaltlich, wie institutionell. Ein Bereich kann demnach nicht losgelöst von den anderen Bereichen des Samples betrachtet werden, gestaltet doch beispielsweise die Bildungspolitik und die zuständigen Ministerien auch den universitären Diskurs bereichsweise mit.

5.2 Universität

Der Raum der Universität ist stark ausdifferenziert, was den unterschiedlichen Ebenen der Organisation selbst geschuldet ist. Lehre und Wirkung sind ebenso nach außen präsent wie die innere Seite der Organisation, die häufig weniger öffentlich Sichtbarkeit erfährt. Die für die Feinanalyse gewählten Fragmente repräsentieren die beiden Pole dieser Organisation: Zum einen die institutionalisierte Arbeit im Bereich Geschlechtergerechtigkeit, zum anderen die Beschäftigung mit der Thematik im Bereich der Lehre.

Vielfalt	Diversity	Frauen	Lehrerbildung
Gender	Schule	Chancengleichheit	

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Universität

Unter erneuter Betrachtung der häufigsten Begriffe aus dem Pool Universität zeigt sich, dass neben einer starken Orientierung nach innen, über Diversity Management, vor allem auch die Themen von Ausbildung und Lehre präsent sind.

Dies bezieht sich ausschließlich auf die untersuchten Fragmente. Daher gilt: Wenn Geschlecht und Gender Thema sind, dann in den Bereichen Diversity Management und der Ausbildung zukünftiger Absolvent*innen. Das erste Fragment dieses Bereiches ist das Fragment U104 „Grundsätze Diversity Management“, welches aus dem Akteur*innenkreis des Hochschulbüros für Chancenvielfalt stammt und damit dem Diversity Management der Universität zuzuordnen ist.

5.2.1 Fragment U104 Grundsätze Diversity Management

Es handelt sich bei diesem Fragment um einen Flyer mit entsprechend kurzen Textpassagen. Wie bereits an anderen Fragmenten innerhalb dieser Analyse zu beobachten, fallen diese Texte durch eine sehr effiziente und fachsprachliche Textform auf, die Texte sind kurz und prägnant.

Die vorliegenden Grundsätze des Diversity Managements wurden laut des Fragments 2016 durch den Senat verabschiedet. Das Fragment selbst wiederum, ein Flyer, stammt aus dem Jahr 2017. Der Flyer enthält kaum grafische Elemente und keine Bilder. Die Schriftart ist die von der Organisation vorgegebene. Das Dokument gliedert sich in zwei Abschnitte: auf der linken Seite die Überschrift und das Organisationslogo sowie die Präambel, gefolgt von einem Zitat des Namensgebers der Universität. Auf der rechten Seite befinden sich unter zehn Spiegelstrichen nummeriert die verfassten Grundsätze des Diversity Managements. Das Diversity Management ist institutionell dem Hochschulbüro für Chancenvielfalt zugeordnet, welches seinerseits eine der acht Stabsstellen der Universität darstellt.

Die Textoberfläche fällt neben der textarttypischen Kürze durch eine vorrangig positiv bis neutrale Formulierung auf, einzig der dritte Punkt der Grundsätze beinhaltet eine negative Formulierung. In dem genannten Abschnitt wird eine Distanzierung von Benachteiligungen und Abwertungen verbalisiert, sie würden nicht geduldet. (U104)

produktive akzeptieren respektieren sensibilisieren
pflügen dulden Wert legen willkommen heißen anbieten
fördern entwickeln verstehen leben
unverzichtbare

verwendete Verben des Fragmentes U104

Wie in obiger Aufzählung zu sehen, zeigen sich die übrigen Verben in einer positiven und insbesondere aktiven Richtung. Der Fokus liegt auf einer anbietenden und als warm verstandenen Haltung. Wörter wie „verstehen“, „willkommen heißen“ oder „pflügen“ drücken hier eine kümmernde und aufmerksame Haltung aus. Dies ist gemessen an den

Umständen des Textes bemerkenswert, handelt es sich doch um organisational festgelegte Werte. In einem professionellen Umgang kann eine sprachlich dargestellte Wärme und Zugewandtheit als auffällig bewertet werden.

Zudem fällt die hohe fachsprachliche Dichte des Fragmentes auf, die die sprachliche Stimmlage unterstützt. Neben „Verantwortung“ und „Menschenrechten“ fallen Begriffe wie „Arbeitsklima“, „Chancengleichheit“, „Lernumgebungen“, „Bildungsgerechtigkeit“ und „Diskriminierungsschutz“ auf. Dies wird sprachlich durch die Verwendung fachbezogener Adjektive wie „gendergerecht“, „diskriminierungsfrei“ oder auch „hochschuldidaktisch“ ergänzt. Die verwendete Sprache zeigt sich hochspezifisch und fachlich anspruchsvoll, insbesondere für die Art des Dokuments. Die Erstellung von Flyern ist durch die geringe Größe von der Schwierigkeit geprägt, in relativ kurzer Textlänge ein Maximum an Informationen zu transportieren. Dies zeigt sich deutlich in der Sprache des vorliegenden Fragmentes. So ist auch die Sprache der durch den Senat verabschiedeten Grundsätze sehr dicht und fachsprachlich geprägt. Auch hier zeigt sich eine sprachlich performierte Ambivalenz zwischen der fachsprachlichen Dichte und der Form der Zugewandtheit in der verwendeten Sprache.

Auch ideologisch zeigt sich die dargestellte Ambivalenz deutlich. Die Zielgruppe des Flyers ist die interne Gruppe der Diskursakteur*innen. Dies meint weniger Studierende, sondern die Beschäftigten der Organisation. Zunächst richtet sich das Diversity Management jedoch an mehrere Akteur*innengruppierungen innerhalb der Universität. Die Unterteilung erfolgt in studierend und arbeitend. Diese Aussage identifiziert die Bemühungen der Erstellenden als differenziert innerhalb des sozialen Ortes.

Das Fragment ist als nonbinär zu werten, es reproduziert keine geschlechtlich-binäre Sprache oder Kategorien. Hervorzuheben ist zusammenfassend die zugewandte Sprache, die einem Dienstleistungscharakter nahekommt, bei gleichzeitiger Reproduktion einer Symbolik der Nützlichkeit und Produktivität. Zudem zeigt eine tiefere Analyse stark neutrale Tendenzen in der vordergründig zugewandten Formulierung. So ist beispielsweise die Vergabe von Geldern und weiteren Ressourcen (benannt als „Forschungsförderung“) nicht unabdingbar, entscheidend oder unverzichtbar an Diversity geknüpft, sondern wird als „ein Kriterium für Forschungsförderung“ benannt. Die erkennbare Neutralität kann ein Ergebnis der demokratischen Aushandlungsprozesse

innerhalb der Gremien sein. Sie ist jedoch ebenso in anderen sozialen Orten zu finden und auffallend dominant in den untersuchten Fragmenten.

Im Bereich der Legitimierungskonzepte schwankt das Fragment zwischen einer *Symbolik der Menschenrechte* als Legitimation und der *Symbolik der formalen Legitimierung* durch die Organisation. Beide Ausformungen können als Unterformen der bereits in anderen Fragmenten identifizierten formalen Legitimierung betrachtet werden. Die Legitimierungslogik beruht dabei auf der bereits in der Vergangenheit formalen Legitimierung eines ähnlichen Anliegens oder der gesetzlichen Verankerung der Grundlage des Anliegens. Im vorliegenden Fragment findet sich darüber hinaus ebenfalls die Symbolik der Nützlichkeit, welche als weitere Legitimierung des Anliegens genutzt wird. Diese Symbolik ist ebenso wie die bereits erwähnte *Neutralität* elementarer Bestandteil einer Vielzahl von untersuchten Fragmenten. Sie findet sich im Kontext Schule und Lehramtsausbildung, wie auch in der Organisation der Universität.

Das vorliegende Fragment verdeutlicht, welchen Sachzwängen sich auch engagierte und machtsensible Diversitätsmanagements ausgesetzt sehen können. Auch diese machtvollen Akteurinnen können einer Logik der Nützlichkeit und damit der Legitimierung wenig entgegensetzen. Ob die im Fragment dargelegte Haltung eine andere ist, kann nicht abschließend bestimmt werden. Allerdings weist das Dokument besondere Argumentationslinien auf, welche sich einerseits der *Nützlichkeitsdebatte* versuchsweise entziehen, andererseits diese jedoch bedienen. Beispielhaft dafür wäre die Verwendung des Begriffs “Menschenrecht” neben der produktiven “Vielfalt”. Die Argumentationslinie folgt konsequent dem Ziel und nimmt dabei Bezug auf diskriminierendes Verhalten und Strukturen, ohne diese kritisch zu beleuchten. Dies stellt eine weitere Auffälligkeit dar – so werden diskriminierende Strukturen nicht problematisiert, sondern werden als Normalität reproduziert. Sie stellen den Startpunkt dar, von dem aus man mehr Leistung und mehr Produktivität generieren will und soll.

Dies entspringt vorrangig dem diskursiven und damit auch institutionellen Kontext, sowie der *Herrschaftsform* – hier weniger verstanden als nationale Form der formalen Herrschaft, sondern verstanden als institutionalisiertes Machtgefüge innerhalb der Organisation. Der Ort der Universität ist zugleich leistungsorientierte Organisation, mit einem Personalmanagement und anderen Institutionen einer typischen,

gewinnorientierten Organisation wie beispielsweise einem Konzern. Gleichzeitig enthält sie demokratische Elemente wie den Senat, Fakultätsräte und – auf der Seite der Studierenden – den AStA und Fachschaftsvertretungen. In diesem Spannungsfeld zwischen demokratischen Elementen und Steuerungsinteresse ist auch das Diversitätsmanagement angesiedelt und erfüllt so eben jene ambivalente Funktion von Diversitätssensibilität und zeitgleicher Leistungs- und Produktivitätsmaximierung. Universitäten sind damit ein Ort ambivalenter Herrschaft, eine Beobachtung, die im nachfolgenden Diskursfragment aus dem Bereich der Lehre ebenso zu finden sein wird. Lehre als integraler Bestandteil der Universität ist nicht frei und unberührt von den ökonomischen Steuerungsinteressen der Organisation Universität. Sei es durch begrenzte Haushaltsmittel, getroffene Entscheidungen im Bereich des Personal (und damit den Lehrpersonen), oder durch die Bereitstellung von Mitteln und Räumen, die ihrerseits direkte Auswirkungen auf die Lehre haben.

Im Bereich der Lehre finden sich sowohl die Begriffe Gender als auch Geschlecht in den beiden untersuchten Semestern. Dass dies nicht in beiden gleichermaßen der Fall ist, mag der Benennung der Seminare geschuldet sein. Die Anzahl der Seminare welche sich mit den gewählten Begriffen beschäftigen schwankt jedoch nur minimal.

Wintersemester

Seminar	Sport	Kinder
Gender	Religion	

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Wintersemester

Sommersemester

Themen	Sport	social
Frauen	Geschlecht	Gender

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Sommersemester

Bereits in der erfolgten Strukturanalyse und besonders in den häufigsten Begriffen der beiden Semester wird deutlich, wie eine binäre Strukturierung selbst bei insgesamt wenigen Worten sichtbar wird. Auch die synonyme Verwendung von Gender und Geschlecht zeichnete sich bereits in den ersten Wortwolken ab und ließ sich durch die weitere Analyse wiederholt sichtbar machen. Das Fragment U10003 „Gender und naturwissenschaftlicher Unterricht“ wurde auch ausgewählt, weil es die eben genannte Strukturierung repräsentiert, welche sich in der Mehrzahl der Fragmente zeigen ließ.

5.2.2 Fragment U10003 „Gender und naturwissenschaftlicher Unterricht“

Das Fragment aus dem Bereich des Vorlesungsverzeichnisses stellt einen Eintrag in das selbige dar. Der Text ist in Fließtext ausformuliert, Abbildungen oder ausführliche Beschreibungen sind in dem genutzten Format nicht vorgesehen.

Zum institutionellen Kontext können keine erweiterten Aussagen getroffen werden. Das Seminar ist im Studiengang Biologie vorgesehen und fand im Sommersemester 2017 statt. Der Studiengang ist in der naturwissenschaftlichen Fakultät angesiedelt. Die naturwissenschaftliche Fakultät stellte in den Fragmenten aus dem Pool der Vorlesungsverzeichnisse eine der drei Fakultäten dar, die sich mit dem Thema Gender und/oder Geschlecht in Form von angebotenen Veranstaltungen beschäftigten. Sie war dabei die Fakultät mit dem kleinsten Angebot. Dabei ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass die philosophische Fakultät mit dem größten Angebot auch die größere Anzahl an Studiengängen beherbergt.

Die Textoberfläche ist dem Format angemessen kurz und in Fließtext verfasst. Der Großteil des vorliegenden Textes besteht aus Fragen, welche an die lesende Person gerichtet sind. Beispielsweise die Frage danach, welche Inhalte „Jungen und Mädchen“ (U1003) im naturwissenschaftlichen Unterricht interessieren. Einzig der letzte Satz stellt in der ersten Hälfte eine Aussage dar, welche jedoch mit einer weiteren Frage ergänzt wird. Auch in diesem Fragment zeigt sich eine starke Konzentration auf Fachsprache, was zum einem dem inhaltlichen Kontext des Vorlesungsverzeichnisses entspringen mag, zum anderen der vorgegebenen Kürze des Textes. Beispiele für fachsprachliche Begriffe sind „Erwartungseffekte“, „Selbstkonzepte“, „Attributionsmuster“, aber auch „schulische Selbstkonzepte“. Diese Art der Formulierung gibt einen Überblick über die in der Lehrveranstaltung vermittelten Themen und ist als eine Art Ablaufplan zu verstehen. Wie

bereits in der Strukturanalyse erläutert, fungieren Kurzbeschreibungen in Vorlesungsverzeichnissen als eine Art Verpackungsversprechen, wie der Klappentext eines Buches oder die Aufschrift auf einer Verpackung. Sie fassen zusammen, was das Publikum im Inneren der Verpackung, Buchdeckel oder Veranstaltung erwartet. Sie sind demnach ein Bewerben des Inhaltes. Daraus ergibt sich ebenso eine fachsprachliche Kürze als auch eine gewisse Neigung zur Unvollständigkeit – so, wie auch Klappentexte keine Zusammenfassung des gesamten Buches liefern.

Das sprachliche Mittel zur Erreichung dieses Zieles ist in diesem Fragment die häufige Nutzung von Substantiven. Wie in nachfolgender Aufzählung zu erkennen, stellen fachsprachliche Substantive die größte Gruppe. Quantitativ fällt das Verhältnis von Substantiven zu anderen Wortarten auf: insgesamt fallen 20 von 57 Wörtern in diese Gruppe.

Mädchen	Jungen	Selbstkonzept
Auswirkungen	Geschlechter	Vorbilder
Erfolg	Misserfolg	Methoden
		Aktivitäten

verwendete Begriffe des Fragmentes U1003

Deutlich wird hierbei auch die starke binäre Strukturierung der vorliegenden Veranstaltung. Geschlecht wird sprachlich als Kategorie in zwei Unterkategorien ausdifferenziert: die der Mädchen und die der Jungen. Eine Ausweitung oder ein Infrage stellen dieser Differenzierung wird nicht vorgenommen. Dabei ist die verwendete Sprache als zugewandt wahrnehmbar. Die verwendeten Verben wie „erklären“, „interessieren“ oder „zugute kommen“ zeichnen ein Bild von Interesse an dem Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler³⁴. Aus welcher Motivation heraus das fachliche Interesse an der Thematik besteht, kann ebenfalls mittels der verwendeten

³⁴ Die Verwendung der binären Begrifflichkeiten Schülerinnen und Schüler entspricht der gelesenen Ordnung des Fragmentes. Die Verwendung des * wäre hier aus kritischer Sicht nicht korrekt, da innerhalb des Fragmentes kein Raum für nonbinäre Personen vorgesehen ist.

Begriffe analysiert werden. Kernthema dieser didaktisch orientierten Veranstaltung ist der Schulerfolg der später unterrichteten Kinder. Hier wird erneut deutlich, wie internalisiert die Symbolik der Leistung auch in der lehramtlichen Ausbildung ist.

Durch die erfolgte Setzung der Selbstkonzepte durch die gelesene Geschlechtlichkeit der Kinder und Jugendlichen ist eine Dekonstruktion der Kategorien nur noch erschwert umsetzbar. Ziel der Veranstaltung ist der Umgang mit der bereits erfolgten Reproduktion. Thema ist die unterschiedliche Leistung und unterschiedliche Effekte, die den Kindern aufgrund des gelesenen Geschlechtes zugeschrieben sind. Durch die Homogenisierung der Gruppen wird die vorherrschende Hegemonie nicht hinterfragt – stattdessen sie wird sie verwaltet. Dies ist gemessen an der vermutlichen Motivation nachvollziehbar, wenn die (Schul-)Leistung in den beiden verwendeten Kategorien so im Normalfall eine Steigerung erfährt.

Auch Vorbilder werden in bereits erfolgten Reproduktionen gesucht – Vorbilder, die bereits erfolgreich sind in der vorgegebenen Struktur. Fraglich bleibt, ob damit eine Gleichsetzung von Leistung und Reproduktion versus Dekonstruktion und nicht erwartbarer Leistung geschieht. Aus den Fragmenten der Bildungspolitik wurde deutlich, dass die umgekehrte Argumentationslinie ebenso verfolgt werden kann. Vielfalt verringert Diskriminierung, was wiederum anderweitig die Leistung torpedieren kann. In diesem Fragment folgt die Argumentationslinie dem Gleichsetzen von Homogenisierung und Leistung.

Die Botschaft für das lesende Publikum, beziehungsweise die angesprochenen Studierenden, ist erstaunlich eindeutig. Es gibt zwei Geschlechter, die gleichzeitig Gender sind. Eine Passung von Geschlecht zu Gender wird so unausweichliche Bedingung. Diese Geschlechter benötigen unterschiedliche Methoden und Aktivitäten, da sie jeweils unterschiedliche Selbstkonzepte mitbringen. Die Passung Selbstkonzept und Gender wird so ebenfalls festgelegt. Dies stellt eine klare Re-Dramatisierung von Geschlecht dar, was jedoch gemessen an der Vielzahl solcher Veranstaltungen die Frage aufwirft, ob überhaupt von einer Re-Dramatisierung gesprochen werden kann. Hierzu wären in Zukunft weitere Untersuchungen mit einer größeren historischen Zielsetzung wünschenswert. Reife und Sexualität werden nicht thematisiert, ebenso wenig wie Herkunft und Milieu. Ersteres ist durch das angesprochene Publikum nachvollziehbar –

in diesem Fall Studierende, welchen die nötige Reife vermutlich zuzuschreiben ist. Zudem findet eine Herausforderung der Kategoriezuordnung, wie in Dekonstruktion, nicht statt.

Diese Lehrveranstaltung ist somit stellvertretend für die große Anzahl der Fragmente, die Geschlecht und Gender als isolierte Phänomene verstehen und handhaben. Zudem zeigt sich, dass durch diese singuläre Betrachtung der Blick auf die Heterogenität der gezogenen kategorialen Grenzen erschwert wird. Durch das Auslassen von beispielsweise milieuspezifischen Geschlechterrollen wird eine Homogenisierung der Geschlechtergruppen in zwei einander konträre Gruppierungen erst möglich und deutlich vereinfacht. Dieser Blick ermöglicht es auch, abweichendes Verhalten von dem vergeschlechtlichten Verhaltensmuster als Abweichung zu markieren, ohne die kategorialen Grenzen für sich in Frage stellen zu müssen. Das Fragment zeigt deutlich, wie eine Aufrechterhaltung dieser Kategorien möglich ist und bleibt.

- Homogenisierung von Vielfalt erschwert die differenzierte Betrachtung dieser. Dies wird strukturell jedoch genutzt um Vielfalt singulär und weniger komplex zu verhandeln. Beispielsweise nur Genderproblematiken, die rassistische Diskriminierung außer Acht lassen.
- Die Suche nach Vorbildern für die gewünschten Entwicklungen erfolgt aus dem Pool eindeutig kategorisierbarer Personen. So finden beispielsweise queere Personen kaum Beachtung.
- Die Ausführung von Gleichstellungsbemühungen, die auf ein binäres Geschlechtersystem ausgelegt sind, erschweren die Förderung nichtbinärer Personen und tragen zur Reproduktion binärer Logiken bei.

5.3 Fachwissenschaft

Die Fragmente der Fachwissenschaft zeigten sich nochmals deutlich heterogener als die der übrigen Zusammenstellungen, auch wenn hier, wie in dem zuletzt besprochenen Fragment, eine binäre Strukturierung weiterhin dominant ist. Für die Feinanalyse wurden hierzu in einem Minimax-Verfahren zwei weit voneinander entfernte Fragmente ausgewählt um einen Überblick über die gesamte Spannbreite des geführten Diskurses innerhalb der Fachwissenschaften zu gewinnen. Eine detaillierte und vollständige

Aufzählung aller Diskursströmungen war demnach nicht zu realisieren. Jedoch stehen die beiden Pole der Strömungen gleichzeitig für die Gesamtheit der diskutierten Themen in ihrer Dominanz und Marginalisierung.

Vielfalt	Diversity	Gender	Frauen
Bildung	Hochschulen	Geschlecht	Mainstreaming

häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Fachwissenschaft

Die Fragmente der Fachwissenschaft fielen durch eine starke Fokussierung auf den Gender-Mainstreaming-Aspekt von Gender und Geschlecht auf. Wie die obige Zusammenstellung der häufigsten Begriffe erneut verdeutlicht, liegt der Fokus eher auf Gender als Bestandteil von Diversity, als auf Gender allein oder Gender und Geschlecht als Machtkategorie. Die beiden folgenden Fragmente greifen beide beabsichtigt wie unbeabsichtigt das Vorhaben Niedersachsens in Sachen Vielfalt auf, welches im bildungspolitischen Teil der Feinanalyse betrachtet wurde.

Dies zeigt nicht nur eine bundesweite Verknüpfung von Themen dieser Art, sondern auch welche Relevanz dieses eine Diskursereignis zu der betrachteten Zeit innerhalb der sozialen Orte hatte.

5.3.1 Fragment W229 „Gender-Mainstreaming in Deutschland“

Das vorliegende Buch ist 2016 in einem fachwissenschaftlich orientierten Verlag erschienen. Grundlage der Analyse ist der Klappentext. Außerdem wurden einzelne Stellen des Buches selbst zur weiteren Klärung herangezogen. Der Autor publiziert als emeritierter Professor für katholische Sozialwissenschaften zu diversen Themen aus Sozialwissenschaften und Theologie.

Die Textoberfläche des Klappentextes fällt durch eine sehr direkte Sprache auf, und der Klappentext ist, anders als häufig bei Büchern üblich, nicht in der dritten Person verfasst. Stattdessen gleicht er dem Aufbau eines Exposés oder Exzerptes.

Irrtum	Philosophie	politische Strategie
Krippenpolitik	Kampf	politische Implementierung
Relativierung	serielle Monogamie	Leibfeindlichkeit
Sexualethik	gesellschaftliche Kosten	

verwendete Begriffe des Fragmentes W229

Viele der verwendeten Begriffe, wie in obiger Aufzählung zu sehen, sind aus der medialen Berichterstattung bereits bekannt. Sie erwecken weniger den Eindruck eines gewachsenen Diskurses, als den eines gesteuerten Prozesses der Gleichstellung.

Der vorliegende Text weist eine hohe Quote von Substantiven auf, auch dies zeigt die Aufzählung der verwendeten Begriffe.

„Gender-Mainstreaming halten viele für eine Strategie zur Durchsetzung gleicher Rechte für Mann und Frau. Dies ist ein Irrtum. Wer die Philosophie und die politische Strategie des Gender-Mainstreaming untersucht, stellt schnell fest, dass Gender-Mainstreaming mehr ist: eine Strategie zur Relativierung der Heterosexualität, die die Familie gefährdet und Staat, Gesellschaft und Kirchen in Deutschland tiefgreifend verändert hat.“

(Fragment W229)

Das obige Zitat bildet in seiner Kürze den Aufbau des Textes gut nach. Die Sätze sind eher kurz oder im Lesefluss unterbrochen. Obwohl der Abschnitt wie auch der gesamte Klappentext durch viele Substantive auffällt, bleibt der Text alltagssprachlich verständlich. Der Anteil fachsprachlicher Begriffe ist im ersten Teil gering. Im zweiten Teil des Klappentextes finden fachsprachliche Begriffe aus der Theologie Verwendung, welche in den Kontext zu Gender-Mainstreaming gesetzt werden. Die Ansprache richtet sich an die Leserschaft“

Der Klappentext stellt drei Teile des Buches dar, welche die Etappen der „politischen Implementierung des Gender-Mainstreaming“ abhandeln sollen. Dies sind laut Ausführungen des Autors die Legalisierung der gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften, der 7. Familienbericht der Bundesregierung, welcher die *serielle Monogamie* zum Leitbild der Familienpolitik erhoben habe und Basis der Krippenpolitik

sei, als auch der Kampf um die „Sexualpädagogik der Vielfalt“. (vgl. Fragment W229) Dies sei vermutlich Ausdruck einer neuen Leibfeindlichkeit, jedoch führt der Autor nicht weiter aus, in welchem Sinne eine Gesellschaft der Vielfalt Leibfeindlichkeit aufweist. Zu vermuten ist hier, dass auf das Motiv der Reproduktion, also der heterosexuellen Ehe als Verbindung von Mann und Frau, als einzige nicht ‘leibfeindliche’ Position verwiesen wird. Weitere Unterthemen der Untersuchung sind Ehe und Familie, deren Funktion für die Gesellschaft und die vom Diskursakteur vermuteten Kosten, sollte diese Form der Lebensgemeinschaft nicht mehr überwiegen.

Als Gegenentwurf zum Gender-Mainstreaming formuliert er Reflexionen zur katholischen Sexualethik und der Theologie des Leibes. (vgl. ebd.)

Besonders die Einleitung des Klappentextes fällt in den Blick. Die Leserschaft wird zunächst mit einer angenommenen allgemeingültigen Formulierung – hier Gender-Mainstreaming als Gleichstellungspolitik – konfrontiert, um direkt im Anschluss zu erfahren, dass dies ein Irrtum sei und es sich um einen völlig anderen Prozess handle, welcher nachfolgend erklärt würde. Dies schafft den Eindruck eines nicht aussprechbaren Wissens. Wie dieses Wissen formuliert wird, deutet auf die Anspielung eines ‘Nicht-Sagbarkeitsfeldes’ hin. Wie bereits erläutert, stellen Sagbarkeitsfelder die kommunikativen Grenzen des Sagbaren dar, mit welchen nur mithilfe von Anspielungen, Humor oder Tabubruch umgegangen werden kann.

Diese Herangehensweise legitimiert auch die Expertise des Erstellenden – er weiß (scheinbar) mehr als die Leserschaft und teilt das Wissen, welches unbekannt ist.

In der Darstellung des Fragmentes zeigt sich Vielfalt als nicht wünschenswert. Dies entspricht der bewahrenden Haltung, welche sich auch in Fragment B125 zeigte. Gesellschaft könnte zerfallen, falls diesem Wandel nicht Einhalt geboten werde. Explizit ausgeführt werden dabei auch die Kosten dieses Wandels. Dabei spielt der Verfasser nicht nur auf die Arbeit in Schulen an, sondern ebenso auf alle gesellschaftlichen Prozesse, die vermutlich in einer Konkurrenz zu dem Lebensmodell der heteronormativen, reproduktiven Ehe stehen. Der Autor spricht hier von der „Relativierung der Heterosexualität“ (W229), erhebt sie also über andere Lebensweisen. Weitere, besondere, Beachtung findet die monogame Lebensweise, diese wird abgegrenzt zu der Lebensform der „seriellen Monogamie“, welche die Bundesregierung zum Ziel erhoben habe.

Vielfalt wird somit als Gesellschaft zersetzend beschrieben und eine heterosexuelle und kulturell homogene Gesellschaft als anzustrebendes Ideal konstruiert. Es zeigt sich eine (katholisch) kirchlich geprägt Erzählweise von gelungener Gesellschaft.

Eine Symbolik, die sich in diesem Fragment identifizieren lässt, ist unter anderem die Symbolik der Legitimierung. Hier jedoch zuvorderst die einer formalen Legitimierung, ungeachtet der Erwähnung der Verfassung, sondern vielmehr die grundlegende Legitimierung dieser Erzählweise und Konstruktion von Gesellschaft durch eine religiöse Fundierung. Eine Leistungssymbolik findet sich ebenso, doch auch hier mit einer Einschränkung: Im Falle des vorliegenden Fragmentes handelt es sich nicht, wie in zahlreichen anderen Fragmenten, um die Leistung von Schüler*innen, sondern um die erwarteten Konsequenzen, sollte die Leistung einer Gesellschaftskonstruktion nicht im Sinne des Erstellenden erbracht werden können. Dies entspricht der Androhung fehlenden Schulerfolgs in den bildungspolitischen Fragmenten, mit der Besonderheit, dass hier der Erfolg einer gesamten Gesellschaft zur Debatte steht.

Auch eine neutrale oder abwartende Haltung ließ sich in diesem Fragment nicht ausmachen. Die Herstellung des *'Wir und Die'*, welche in anderen Fragmenten ein Wegschieben von Haltung darstellte, ist hier nicht in diesem Umfang zu finden. Eine Abgrenzung findet dennoch statt, hier zwischen dem Personenkreis, der an der Herstellung des Gesellschaftsideals teilnimmt, und dem Personenkreis, der dieses gefährdet – wie beispielsweise die Bundesregierung. Nötige Reife spielt keine Rolle, auch wenn innerhalb des Buches selbst Sexualität und Genderidentität eine Rolle spielen. Dies wird im Klappentext noch nicht angekündigt. Die Strukturierung des Geschlechterbildes ist jedoch bereits im Klappentext als streng binär zu erkennen. Nicht nur in der Übereinstimmung von Gender und Geschlecht, sondern ebenso an der Ablehnung nicht heterosexueller, monogamer Lebensweisen in einem stark heteronormativen Sinne.

Die direkte Verbindung von Vielfalt und gesellschaftlicher Zersetzung zeigt deutlich, dass auch in diesem Fragment mehr verhandelt wird als der Umgang mit geschlechtlichen Realitäten. Insbesondere in den als konservativ zu verortenden Fragmenten ist sichtbar, dass über die Thematik Gender über nicht weniger als *Gesellschaftsentwürfe verhandelt werden*. Sie sind so Schauplatz für die eine oder andere Erzählung von Gesellschaft. Die

dargestellten Erzählungen weisen bisher insbesondere an dem Punkt der sexuellen Vielfalt konträre Sichtweisen auf.

Das nachfolgende Fragment W218 stellt eine Variante dieser konträren Sichtweise dar. Es steht stellvertretend als Gegenstück zu der soeben analysierten Erzählweise von Gesellschaft innerhalb der Fachwissenschaft. Deutlich wurde bisher, dass auch Wissenschaft stets gesellschaftliche Haltungen reproduziert und neu produziert, und dass dies innerhalb der Bewertung in Betracht gezogen werden muss.

5.3.2 Fragment W218 „Teaching Gender?“

Das Fragment W218 ist 2015 in einem sozialwissenschaftlichen Fachverlag erschienen. Die Herausgeberinnen publizieren als Wissenschaftlerinnen zu Themen der Gender Studies und Lehramtsausbildung. Grundlage der Analyse ist der Klappentext des Buches. Dieser zeigt sich textarttypisch kurz und fachsprachlich geprägt. Die Textoberfläche fällt wie auch andere Fragmente dieser Art durch die vermehrte Nutzung von Substantiven auf. Adjektive fallen durch ihre fachsprachlich beschreibende Funktion auf. So werden beispielsweise Begriffe wie „geschlechtsneutral“, „asymmetrisch“ oder „exemplarisch“ verwendet.

Die verwendeten Verben stechen durch eine klare und direkte Sprache hervor. Wie in nachfolgender Aufzählung ersichtlich, wird dabei auch auf alltagssprachliche Begrifflichkeiten wie „zementierenden“ zurückgegriffen.

Reproduzieren	reflektieren	aufbauen	ausgehen
Zementierenden	erproben	entgegenwirken	

verwendete Verben des Fragmentes W218

Zudem sind die verwendeten Verben relativ ‘aktivierende’, die konkret zu Handlungen auffordern, oder Differenzen als aktiven Prozess beschrieben.

Dies betont die Konstruiertheit sozialer Ungleichheit und genderspezifischer Benachteiligungen. Zudem lenkt es den Fokus auch auf die Machtkomponente dieser Differenzierungen.

Die Herausgeberinnen schreiben, dass Schule kein geschlechtsneutraler Raum sei. Außerdem wird explizit erwähnt, dass die existenten Geschlechterverhältnisse asymmetrisch sind und durch vorliegende und übliche Lehrmaterialien, Unterrichtsgestaltungen und Interaktionen reproduziert würden. Sie verwenden den Ausdruck „zementierenden“ um zu verdeutlichen, wie sich der Ansicht der Autorinnen nach Zweigeschlechtlichkeit täglich aufs Neue durch diese Art der Lehre manifestiert.

Das theoretische Fundament des Bandes verorten sie in den Gender Studies und verbinden dies mit „MINT-Fächern, Sprachunterricht, ästhetischen Fächern sowie ‘Gesellschaft lernen’.“ (W218) Der Band verspricht neben einer Untersuchung und konkreten Analysen auch exemplarische Umsetzungsbeispiele für den Schulunterricht. (vgl. ebd.) Außerdem stellten diverse Beiträge „erprobte Konzepte zur Integration von Gender in die Lehramtsausbildung“ (W218) vor.

Das Diskursfragment fällt durch eine im Vergleich zu W229 „Gender Mainstreaming“ konträre Erzählung der positiven Vielfalt auf. Die Existenz von Personen abseits der binären Kategorien wird hier nicht als zersetzend beschrieben. Jedoch erfolgt auch keine Erzählweise der *produktiven Vielfalt* oder einer expliziten Erzählung, dass Vielfalt besser als eine (empirisch sowieso nicht realisierbare) Einheit sei. Das Fragment bedient sich einer Erzählung des Moments der Realität und des Alltags und zeigt von dort aus Handlungsstrategien zur Bewältigung jenes Alltags auf. Dies ist keine häufig vorkommende Erzählung, und mit dieser Besonderheit nimmt das Fragment trotz seiner sehr progressiven Haltung eine Mitte-Position ein, indem es nicht durch eine Beschreibung des Positiven eine Wertung vornimmt. Die vorgestellten Handlungsstrategien setzen dort an, wo die Realität bereits beschrieben ist – der Startpunkt wird nicht näher verhandelt. Dies schafft Realitäten, wo sie bisher vielleicht keine Selbstverständlichkeiten waren. Das birgt wiederum das Risiko, ohne Anknüpfungspunkte auszukommen, wenn die Lesenden diesen Schritt noch nicht gegangen sind.

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Kreis der Lesenden durch diese Argumentationslinie vorsortiert werden dürfte, denn es braucht einen Zugang zum Diskurs, um sich an diesem Punkt mit ihm zu beschäftigen. Die Argumentationslinie selbst wirkt zwar subtil, ist jedoch aus diskurstheoretischer Sicht besonders. Durch das

Setzen der Fakten erlaubt sich eine völlig andere Ausgangslage. Dies ist deshalb von besonderem Interesse, weil es – wie in W229 auch zu beobachten – für Erzählungen von Hegemonie genutzt wird. Kollektivsymboliken als gesellschaftlich geteilte Bilder von komplexen Strukturen erreichen genau das: Sie markieren einen Punkt, an dem alle einsteigen können, weil der Anfang der Geschichte entweder nicht mehr relevant ist, oder es nicht sein soll. Dies stellt eine neue Symbolik und damit Legitimierungsstrategie dar. Sie soll hier mit der *Legitimierungsstrategie der unkommentierten Änderung* bezeichnet werden.

Zudem nutzt das Fragment weitere Strategien wie die kommunizierte Erprobung in der Praxis, was zu lesen ist als eine Art Bewährungsprobe für pädagogische Konzepte. Dies gibt Lesenden die Sicherheit, dass diese Methoden und Strategien bereits getestet wurden und nicht nur reine Theorie sind. Eine binäre Strukturierung in Jungen und Mädchen findet sich nicht, und eine Strukturierung in Wir/Die findet auch nicht statt.

Eine weitere Auffälligkeit stellt der fehlende, nicht kommunizierte Leistungsgedanke dar. Zumindest im Klappentext wird Schulerfolg oder Bildungserfolg nicht thematisiert. Es ist damit eines der wenigen Fragmente, die durch eine solch fehlende Leistungsorientierung auffallen. Insgesamt zeigt sich das Fragment als durchweg progressiv – es teilt die Erzählung einer konservativ-bewahrenden Haltung nicht. Stattdessen wird eine Erzählung anderer Realität in Kontrast zu W229 konstruiert, in der Vielfalt einfach vorhanden ist und als Sachstand gemeistert werden muss. Dabei zeigt auch die Nichtnennung des Positiven eine positive Grundhaltung zur Thematik an. War eine eher negative Haltung zu Vielfalt vorhanden, wurde dies meist implizit in den in Frage kommenden Fragmenten benannt. Wäre dies im Diskursfragment W218 „Teaching Gender?“ der Fall, würden außerdem eher keine Handlungsstrategien aufgezeigt, die dem status quo noch entgegenwirken – wie zum Beispiel die Strategien gegen die „Zementierung der Zweigeschlechtlichkeit“. (W218)

Der Pool der Fachwissenschaft ist stark ausdifferenziert, und so ließen sich auch hier in der Strukturanalyse Pole aufzeigen, zwischen denen sich der Diskurs abspielt. Die Feinanalyse zeigte hierbei auf, dass die Verhandlung von Vielfalt in Sachen Gender und Geschlecht mehr verhandelt, als auf den ersten Blick erschien.

Beide Pole zeigen unterschiedliche Erzählungen von wahrgenommener Realität und prägen so ihre Diskursströmung, die verwendeten Argumente und die möglichen Handlungsschritte. Konservativ-bewahrende und progressiv-emanzipative Ansätze stehen sich so vermeintlich unversöhnlich gegenüber. Dass diese unterschiedlichen Erzählungen von Leben und Gesellschaft jedoch strikt gegeneinander agieren, ließ sich nicht zeigen. Wie in der Strukturanalyse bereits dargelegt, finden sich auch in der Fachwissenschaft viele Fragmente, in denen Mittelpositionen eingenommen und Realität verhandelt werden kann. Eine formale Legitimierung stellt und stellte dabei auch stets eine ideologische Legitimierung dar. Die Erzählweisen von Gesellschaft determinieren die verschiedenen Interpretationen von Studien, Zahlen und Fakten. So kommt es zu vollkommen unterschiedlichen Handlungsstrategien bezüglich eines augenscheinlich gleichen Sachstandes. Beide Fragmente, und dies zeigte sich für den Großteil der untersuchten Fragmente bereits in der Strukturanalyse, verhandeln Geschlecht und Gender als singuläres Thema ohne Anknüpfungen – trotz der darunterliegenden Diskursaushandlungen.

- Die bereits in der Strukturanalyse gezeigten Pole der Diskursströmungen zeigen bei genauerer Betrachtung unterschiedliche Erzählungen wahrgenommener Realität
- Konservativ-bewahrende und progressiv-emanzipative Ansätze stehen sich dabei nicht unversöhnlich gegenüber.
- Die Verhandlungen von Realität realisiert die Fachwissenschaft in der fluiden Verortung zwischen diesen Polen.

Als letzter Fragmentteil folgen nun die zur Feinanalyse ausgewählten drei Interviews, welche einen Überblick über den bei den Studierenden zirkulierenden Diskurs bieten. Der Fokus liegt hierbei neben der üblichen Analyse von Textoberfläche und verwendeter Sprache auch darauf, welche Erzählungen die Studierenden über den Diskurs formulieren und wie sie die identifizierten Strategien genau verbal kommunizieren. Die zentrale Fragestellung des folgenden Abschnittes lautet daher: *Welche Bilder von Geschlecht und Gender zeichnen Studierende*

5.4 Interviews

In der vorhergegangenen Strukturanalyse ließ sich zeigen, dass die Befragten ein untrennbares Gefüge aus Sex/Gender sowie Sexualität verbalisieren, welches zu einer spezifischen Bewertung von Themen wie trans* und inter* führte. Äußerungen, die sich in allen Interviews fanden, sind die Beschäftigung mit Reife und Sexualität, die Herkunft der Schüler*innen, sowie eine Beschäftigung mit Rollenerwartungen in der Ausprägung einer starken Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen. Zudem fällt eine durchgängige Erzählweise des 'Ich und die Anderen' auf. Dem anschließend wurden, für das Thema Sex altersgerecht, alle verbundenen Thematiken mit einer nötigen Reife versehen, welche zur Bearbeitung des Themengebietes vonnöten sei.

Dies schließt auch die Differenzlinie Be_hinderung/Be_einträchtigung mit ein – beziehungsweise schlussendlich aus. Durch die gesetzte, nötige Reife und die damit verbundene Bearbeitungsart wurden Personen mit Be_hinderung und Be_einträchtigung eher als nicht 'so weit' eingestuft: Eine sinnvolle Auseinandersetzung mit der Thematik sei so nicht möglich beziehungsweise schwierig.

Des Weiteren zeigt sich eine *stark reproduzierende Haltung von Rollenvorstellung* in allen Interviews – Jungs als laut und störend, Mädchen als offen und weich. Eine auch hier gezeigte Besonderheit war einerseits die verbale Abgrenzung von Stigmatisierungen und Zuschreibungen durch die Äußerung über Dritte. Andererseits zeigten sich Vorstellungen von den erwarteten Verhaltensweisen der Kinder in der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Buch jedoch relativ klar.

Die vorläufig als *abwartend-neutral benannte Haltung* beinhaltet eine Fokussierung auf Andere und deren Einstellung und eine fehlende bis uneindeutige Positionierung der eigenen Einstellungen zu einem Thema. Es schien, dass die Thematik rund um Gender ein für die Studierenden besonders eingeschränktes Sagbarkeitsfeld darstellt, von dem nur im Falle einer Beschreibung Dritter abgewichen werden kann. Sprachlich äußerte sich dies in einer umfassenden Neutralität bezüglich der Thematik. So wurde auch die geäußerte *Verführungshypothese* in allen Fällen nur über Dritte geäußert. Dazu gehörte auch die Betonung einer Gesellschaft, *die noch nicht so weit* sei. Dies wurde in den geführten Interviews auch als Einleitung verwendet, um die Wichtigkeit der Lektüre oder die Bearbeitung der Lektüre zumindest teilweise in Frage zu stellen.

Außerdem wurde immer wieder auf die Diskriminierung von Kindern durch andere Kinder hingewiesen – dieses Motiv wurde innerhalb der Analyse als *Symbolik der grausamen Kinder gekennzeichnet*.

In der strukturellen Analyse der vorliegenden Fragmente zeigte sich Geschlecht wie bereits erläutert als binär konstruiert und erschien dabei je nach eingenommener Position als unabhängig oder abhängig von Milieu, Herkunft, und Bildungsstand. Religion, insbesondere der Islam, wurde als Indikator eines abweichenden, gar anormalen Geschlechterbildes skizziert – allerdings ließ sich dies kaum in den Aussagen der Studierenden wiederfinden. Geschlecht und Gender wurden strukturell synonym verwandt und auch inhaltlich nicht voneinander abgegrenzt.

Mit den Annahmen zu Geschlecht verbunden zeigt sich eine *Bewertung der vorliegenden Statusgruppen*. Die befragten Studierenden beschrieben die Ablehnung moderner Geschlechterrollen stets verbunden mit Konservatismus, welcher jedoch selbst unterschiedlich definiert wurde. Von besonderem Interesse ist daher, inwiefern Konservatismus entfaltet wird und ob mit dieser Zuschreibung eher eine politische Haltung oder eine sozioökonomische Gruppe durch die Studierenden beschrieben wird. Des Weiteren zeigt sich ein beschriebenes Motiv der Leistung. Diese wird als wichtig beschrieben und wird zusammen mit dem Thema der Diskriminierung als persönliches Thema behandelt. Eine daran anschließende Symbolik scheint sich in der Annahme zu zeigen, dass persönliche Sensibilisierung strukturelle Diskriminierung vermeidet. Dies alles umfasst eine *Nützlichkeits- und Legitimierungsdebatte*, welche sich ähnlich zu der *Verwendung der Arbeitskraft Geflüchteter* zu strukturiert scheint.

5.4.1 Fragment I04

Interview I04 fällt durch die direkte Äußerung auf, dass das empfohlene Lesealter (im Grundschulalter) angemessen sei. Anderssein habe viele Facetten. Das verbalisierte Geschlechterbild ist binär, Jungs werden als laut beschrieben und im Unterricht als schwieriger. Auch hier findet sich die geäußerte Beschreibung einer Gesellschaft, die 'noch nicht so weit' sei. Die Eltern und ihre Prägung prägten viel vom Geschlechterbild der Kinder.

eigene Zusammenfassung

Die interviewte Person gab an männlich zu sein, war zum Interview-Zeitpunkt an der Leibniz Universität eingeschrieben und studierte in einem der angebotenen Lehramtsstudiengänge – nach eigener Angabe Sonderpädagogik.

„Ich glaube erstmal würden sie es auffassen wie jedes Kind wenn es um etwas ähm andersartiges oder um etwas Neues geht ähm vielleicht mit ((holt Luft)) Missverstanden oder mit Gelächter oder mir ähm bisschen so Albernheit das ist denke ich ganz normal in bei Kindern würde ich sagen also so würde ich jetzt auch wenn wenn wenn ich von mit ausgehen würde ähm als Kind auffassen ähm (2) aber das kann ja auch ein Vorteil sein das man ähm mh so offen damit umgeht dann auch ä:hm (.) weil es auch so unvoreingenommen sein kann (2) genau“

(I04 Zeile 70-76)

Die Textoberfläche des transkribierten Interviews fällt durch eine zugewandte und offene Sprache auf. Der Begriff „sensibel“ wird oft verwendet, die kommunizierten Handlungsstrategien konzentrieren sich auf das Klassenklima und die Empfindungen der Schüler*innen. Wie im obigen Zitat ersichtlich, wird hier schon früh auf das Verhalten der Kinder eingegangen und eine Einschränkung bezüglich der Bearbeitbarkeit vorgenommen. Diese Einschränkung der Bearbeitbarkeit wird jedoch auch als Vorteil verstanden, als *Unvoreingenommenheit, als entlastend*.

Neutral sensibel Offenheit Emotionale Mitmenschen
auslösen Erziehung klassisch geprägt Mädels zickig

verwendete Begriffe des Fragmentes I04

Dazu bedient sich das Interview sprachlich einer Ausdrucksweise vieler Adjektive und Verben, wohingegen sich seltener Substantive oder Substantivierungen finden. So wird zeitgleich eine neutrale wie sensible Haltung kommuniziert. Die verwendeten Begriffe zeigen die bereits skizzierte Zugewandtheit und den Fokus auf Schüler*innen und Klassenklima.

“Kommt halt immer auf die äh Klasse drauf an lässt end (g) eigentlich (.) nicht weil ä:hm: (.) also auch wenn das jetzt zum Beispiel 'ne Klasse ist wo jetzt sage ich mal ähm: viele: (.) ja könnte man jetzt so ä:h (.) auf das Thema gehen viele Jungs sind oder sowas die damit eigentlich nicht so viel ä:h oder da vielleicht ähm ja ein bisschen ähm (.) anders mit umgehen würden ähm: finde ich es wichtig das man die trotzdem ähm: (.) an das Thema heranzuführt und ä:h sie sozusagen offen dafür macht“

(I04, Zeile 54-59)

Diese zuvor beschriebene Haltung wird sprachlich mit einer Offenheit verbunden, welche gefördert werden müsse. Dies wird jedoch auf die Schüler*innen, nicht auf sich selbst oder Kolleg*innen bezogen. Der Fokus liegt hier auf den Emotionen und der Beziehungsebene der Kinder/Mitmenschen untereinander. Eine machtstrukturelle Ebene findet sprachlich keinen Niederschlag. Die Ausführungen sind von vielen Pausen und Unsicherheiten durchzogen, welche sich neben Unterbrechungen durch unklare Satzgestaltung auszeichnet, wie im obigen Zitat deutlich wird. Dies war in acht von zehn Interviews analog der Fall. Aussagen, wie beispielsweise die hier angesetzte Äußerung über Jungen, werden zurückgezogen, eingeschränkt, oder im Satz verworfen.

„Mh schwierige Frage oder schwieriger Ansatz ähm ich würde halt genauso versuchen wie ich halt den Kindern versuchen möchte (äh) Offenheit zu vermitteln ähm vielleicht durch einen Elternabend oder, wie auch immer ähm das Ganze zu erklären warum ich das auch mache und; was das vielleicht auch für einen für'n Zweck erfüllt (2) und ähm (.) gar nicht darauf eingehen das ich missionieren möchte oder irgendwie ä:hm ehm irgendwas irgendwen ärgern möchte sowas sondern das halt einfach dieses das man offen sein muss oder soll im im Leben oder auch ist ja wichtig ist und ähm das da mit reinspielt (4) einfühlsam zu sein und (.) ja (.) ja“

(I04 Zeile 190-198)

Die skizzierte Offenheit erhält durch Umfeld und Eltern eine sprachliche Einschränkung. Diesem wird durch den sprachlichen Rückzug „nicht missionieren wollen“ und einfühlsamen Umgang begegnet. Inhaltlich wird dies zugleich eingeschränkt durch die vermutete Erziehung der Kinder/Jugendlichen, welche klassisch geprägt sein und so die Offenheit einschränken könne. Kinder und Jugendliche werden als binär strukturiert verortet.

„M::h das hängt halt auch viel damit zusammen dass ä:h (2) so die Erziehung oder dass das allgemeine ähm Bild was die Gesellschaft im Moment noch davon hat noch nicht so weit entwickelt ist würde ich sagen. Und dann vielleicht ähm das ganze sozusagen d die Stunde oder das Ziel was ich mit dieser mit dem Buch dann habe vielleicht überschreitet“

(I04 Zeile 63-67)

Das vorliegende Interview zeichnet die Gesellschaft als eine Art Taktgeber, auch in Schulfragen. So sei eine Beschäftigung mit dem Thema nötig, jedoch wurde die (politische) Orientierung der Eltern als Konfliktpunkt identifiziert. Eine elterliche Prägung wird als fast unumkehrbar kommuniziert. Hier zeigt sich ein Verständnis von Gesellschaft als nahezu naturalisiertes Konstrukt, welches sich jeder Änderung durch Lehrkräfte widersetzt. Auch in diesem Fragment zeigt sich die Diskursstrategie von Herkunft und Milieu deutlich. So werden Eltern und Familien, die als „klassisch“ geprägt beschrieben werden, als dem Thema Gender gegenüber nicht aufgeschlossen markiert. Unklar bleibt, was diese klassische Prägung, abseits eines Widerstandes gegen die Thematik von Gender und Geschlecht ausmacht.

„Ä:hm dann sind es natürlich erstmal so diese Stereotypen ähm: (.) ausländische Familien könnte ich mir vorstellen ähm dann halt auch so ganz man lernt die Eltern ja auch so ein bisschen kennen ähm so ganz klassisch lebende Mama ist zu Hause Papa ist äh arbeiten äh so diese diese Richtung ä:hm aber so ganz kann man das nicht pauschalisieren auf keinen Fall“

(I04 Zeile 168-172)

Auch hier zeigt sich die Strategie des ‘Wir/Die’ beziehungsweise eine abwartend-neutrale Haltung. Die geäußerte Beschreibung wird durch die Rücknahme ihrer Qualität beraubt und als beliebig und nicht valide gekennzeichnet. Die binäre Strukturierung zeigt sich als ein Faktor quer durch alle zehn Interviews, welcher einer klassischen Prägung und einem undifferenzierten Konservatismus zugeschrieben wird. Zudem werden Jungen besondere Auswirkungen auf das Klassenklima zugeschrieben. Dieses Motiv innerhalb der binären Strukturierung ließ sich so auch in nahezu allen zehn Interviews finden.

„Ä::hm (.) also ich hab die Erfahrung gemacht ä:hm dass finde ich wenn so ähm starke Jungengruppen irgendwo auftreten das es gibt ja auch dem ganzen so ein bisschen Sicherheit und ähm gerade bei so Themen die dann irgendwie ähm halt wie gesagt anders ä:h sind oder nicht in die Norm reinpassen dann ähm kann halt leicht so dieses dieses ähm nicht aggressiv also nicht körperlich aggressiv das meine ich nicht sondern eher so dieses ähm dann man dann halt laut wird oder dann halt sich oder irgendwie ähm ja (3) sich lautstark darüber äußert ähm (2) und (.) dann geht dann so der nächste der eine geht auf den anderen ein und das wird dann so äh so'n so'n nicht (2) 'ne aggressive Stimmung aber so 'ne so 'ne Grundhaltung irgendwie klar“

(I04 Zeile 112-121)

Die interviewte Person beschreibt in diesem Abschnitt die Wirkung, die das vermutlich *männliche* Verhalten der Jungen auf die Klasse und nach außen zeige. Es wird dabei unterschieden zwischen körperlicher Aggressivität und nicht körperlicher Aggressivität, welche sich in Lautstärke und einer nicht näher definierten Grundhaltung äußern würde. Außerdem wird hier eine Verbindung hergestellt zwischen einer gefühlten Verunsicherung der Jungen, welche abweichend zu den Albernheiten der Kinder insgesamt steht, und der Reaktion der Jungen. Von besonderer Relevanz ist die Herstellung von Gruppen innerhalb der Klasse. Gruppen von Kindern werden als albern markiert, wenn sie verunsichert sind, Gruppen von Jungen als aggressiv. Es stellt sich die Frage, ob Jungen keine Kinder sind, oder Kinder weiblich?

Die zwei dargestellten Homogenisierungen, welche sich in ihrer Beschreibung konträr zueinander verhalten, offenbaren einen Bruch in der Argumentationslinie. *Neben einer binären Strukturierung offenbart sich zusätzlich eine neutrale Gruppe der Kinder.*

Neben der vermuteten Verschlossenheit wird das zugrundeliegende Geschlechterbild durch die Arbeitstätigkeit der (heterosexuellen) Eltern gekennzeichnet. Im vorliegenden Fragment gehört zu dieser beschriebenen Klassik die *Erwerbstätigkeit des Vaters und die Erwerbslosigkeit der Mutter*, welche offensichtlich nicht als negative Erwerbslosigkeit gilt, wie sie beispielsweise mit 'arbeitslos' beschrieben werden würde.

Nichtsdestotrotz soll Kindern und Jugendlichen eine Offenheit vermittelt werden. Jedoch wird nicht aufgeführt, wie dies zu realisieren ist, gegeben einer naturalisierten Verschlossenheit 'klassischer' Familien. Eine Eingrenzung oder Erläuterung findet nicht statt. 'Nichtoffenheit' verbleibt als eine Art gefühlter Konservatismus, welcher mit einer vermuteten Ablehnung nonbinärer Lebensweisen und Identitäten verbunden ist.

Der zu Beginn geäußerte Satz, Anderssein habe viele Facetten, bleibt ohne politisierte Handlungsoptionen oder Strategien. Auch in diesem Fragment bleibt der Schluss, dass eine gewisse Vermittlung von Offenheit notwendig ist und erfolgen kann und soll, jedoch die Gesellschaft als Taktgebende den Umfang definiert.

Dies zeigt ebenso einen interessanten Bezug zwischen Schule, Gesellschaft und Bildungspolitik auf, welcher allen Interviews zu Grunde lag. Gesellschaft als Taktgeber versteht Schule als außerhalb der Gesellschaft und Bildungspolitik nicht als Ausdruck von Gesellschaftswissen. Gesellschaft wird skizziert als eine Menge von Menschen außerhalb von Schule und Politik.

Die Legitimierungsstrategien dieses Fragmentes sind, wie auch in anderen Interviews, zum einen in der Legitimierung durch die Eltern und vage durch die Gesellschaft zu finden, eine Leistungsorientierung oder Erfolgsorientierung lässt sich nicht zeigen. Die Strategie des 'Wir/Die' wurde nur eingeschränkt explizit. Jedoch wurde deutlich, dass eine Diskriminierung eher auf Seiten von Eltern und Kindern sowie der (diffus vorhandenen) Gesellschaft erfolgt, nicht jedoch durch Schule und Lehrkraft.

Auch in diesem Interview wird deutlich, dass eine Verbindung der Reife hergestellt wird, das hinreichende Lesealter wird zunächst auf der emotionalen Reife aufgebaut. Die Verbindung besteht dann jedoch in der Beschäftigung mit dem Miteinander, nicht mit der eigenen Identität. Es verbleibt der Widerspruch zwischen der nicht aufhebbaren Prägung durch die Eltern und dem Anspruch einer zu vermittelnden Offenheit.

Abschließend ist bezüglich des Interviews zu fragen, wann und wie erkennbar wäre, dass *die Gesellschaft so weit ist?* Die Haltung, die in diesem Fragment deutlich wurde, beschreibt eine Schule, die den Entwicklungen in der Gesellschaft folgt und sie abbildet und nicht sie steuert. Dies bedeutet ebenso, dass Lehrkräfte der wahrgenommenen Mehrheitsgesellschaft folgen und auf diese Umwelt reagieren, und nicht auf einen Lehrplan oder geheimen Lehrplan. Insgesamt steht in diesem, wie in allen geführten Interviews, die pädagogische Beschäftigung mit einem vermuteten Reizthema vor und über dem Thema selbst. Die kommunizierten Strategien richten sich sehr auf das Erleben und Fühlen von Schüler*innen und Eltern, und weniger auf die Vermittlung von Wissen oder Kompetenzen. Auch hier scheint sich abzuzeichnen, dass mit der Verhandlung des Themas Gender im Diskurs mehr verbunden ist, als nur Gender und Geschlecht.

Interview 04 zeigt einen starken Fokus auf die gesellschaftliche Einstellung zu Gender und Geschlecht. Dies zeigt sich verbunden mit dem Vorhaben, dem Wunsch der Mehrheitsgesellschaft zu folgen und auf ihre Umwelt zu reagieren statt selbst zu agieren oder Diskurse zu gestalten. Ein weiteres Merkmal des Interviews ist die Verbindung von Reife und Sexualität. Reife, sich mit einem Thema zu befassen, geknüpft an die eigene ausgelebte Sexualität um Aussagen über das eigene Gender treffen zu dürfen.

5.4.2 Fragment I07

In Interview I07 wird die Vermutung formuliert, die Lektüre des Buches könnte triggernd auf anwesende Personen wirken. Zugleich wird das Motiv des drohenden Mobbings genannt, wie auch in Interview I02. Die Lektüre wird eher für die vorpubertäre Zeit als tauglich erachtet, da die sonst herrschende Scham die Bearbeitung erschweren könnte. Über die Einbeziehung von trans* Aktivist*innen wird nachgedacht. Außerdem wird die Vermutung geäußert, dass die Beschäftigung mit dem Thema trans* die binären Strukturen „weicher“ machen könnte – also genderabweichendes Verhalten danach eher toleriert würde. Bedenken werden von Seiten der „Konservativen“ erwartet. Diese Eltern würde man an „Dorfgymnasien“ antreffen. Die Konzeptionalisierung „konservativ“ beinhaltet hier also die Merkmale ländlicher sowie (bildungs-)privilegierter Prägung. Als weitere Merkmale, nicht explizit voneinander abgegrenzt werden „AfD Wählerinnen und Wähler“ genannt, jedoch mit dem Hinweis, dass Konservatismus überall vorkäme. Dieses Interview ist das einzige, in dem eine bewusste (gesellschaftliche) Positionierung vorgenommen wird, als nach Diskriminierungserfahrung gefragt wird.

eigene Zusammenfassung

Die interviewte Person war zum Interviewzeitpunkt an der Leibniz Universität eingeschrieben und studierte in einem der angebotenen Lehramtsstudiengänge.

Die Person gab an, weiblich zu sein, und studierte im Studiengang Sonderpädagogik.

Die Textoberfläche des Transkriptes fällt zunächst durch unterschiedliche Ansätze des Genderns auf. Dies wurde im Transkript durch die Verwendung einer Asterisk kenntlich gemacht, dies ist jedoch nicht als ideologische Aussage zu verstehen. In diesem Fall dient sie als Kenntlichmachung einer sehr kurzen Sprechpause, wie sie hörbar sind, wenn Personen das Binnen-I, einen Gap_ oder eben einen Asterisk verbal kommunizieren wollen. Es findet außerdem die Nennung der binären Entsprechungen wie Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer Verwendung.

Schüler*innen	Schülerinnen	Schüler	Konfrontation
sensibel behandeln	nicht sensibel	offen	freier
Angst was Komisches zu sagen	festgefahren	cool sein	

verwendete Begriffe des Fragmentes I07

Zudem finden mehr Substantive Verwendung als in anderen Interviews. Eine Verwendung gendersensibler Sprache geht hier mit der höheren Verwendung von Substantiven einher. Zudem wird Sensibilität sprachlich eine große Aufmerksamkeit geschenkt. Trotz „Konfrontationen“ und der „Angst etwas Komisches zu sagen“ müsse das Thema sensibel behandelt werden, insbesondere, weil es dies nicht immer werde. Sprachlich wird das Erreichen dieses Ziels durch eine offenere, freiere Umgebung markiert. Der Prozess dorthin würde jedoch durch eben jene Angst, etwas Komisches zu sagen, cool oder festgefahren zu sein, unterbrochen oder gestört.

„Mhm ((bejahend)) ä:hm:: (2) ich glaube (4) das Kinder das vielleicht ähm erstmal offener aufnehmen als später wenn also so wenn man dass jetzt elfte also ab über Zehn also Elf Zwölf 13 kann ich mir vorstellen das es schon ein bisschen schwieriger wird we-eben weil also aus meiner eigenen Erfahrung in der achten Klasse sind all- haben alle super Angst was komisches zu sagen oder auch etwas uncooles zu sagen ähm: ich kann mir auch vorstellen dass es bei Kindern vielleicht ähm (.) besser läuft also dass die dann nämlich da ein bisschen freier sind und dann am Anfang sagen ((verstellt die Stimme)) aber Jungs machen das doch so oder Mädchen machen ((spricht normal weiter)) aber dass doch so aber dass da noch ein bisschen mehr offen ist ähm offene Türe aber da hätte ich @vielleicht noch ein bisschen Angst vor der Eltern“

(I07 Zeile 62-72)

Diese Angst wird verbunden mit einer bestimmten Altersgruppe. Kinder seien freier, wobei sich diese Freiheit auf die Rollen des Geschlechtes bezieht. Dies zieht eine Verbindungslinie von Reife zu Bearbeitbarkeit von Themen. Gender wird so als Thema markiert, welches eine besondere Beschäftigung und Reife benötige.

Trotz der beschriebenen sprachlichen Sensibilität und einer verbal demonstrierten Progressivität wird auch in diesem Fragment sprachlich wie auch inhaltlich die konstruierte Binarität der Geschlechter reproduziert. Der konstruierte Charakter dieser

Binarität wird also bewusst markiert und trotzdem ebenso in der Beschreibung von Jungen und Mädchen reproduziert.

„Ä::hm ich glaube ich hätte vor allem Bedenken oder immer erstmal Bedenken dass vielleicht ein Schüler oder eine Schülerin in der Klasse ist auf die das vielleicht zutrifft und ähm hätte Angst dass sowas vielleicht wie ähm was triggern könnte oder dass andere Schülerinnen in der Klasse auf die Idee kommen dass das vielleicht bei diesem Schüler dieser Schülerin zutrifft ((holt Luft)) und vielleicht das dann vielleicht erst recht irgendwie sowas die das vielleicht bisher nur als so ein bisschen seltsam aufgenommen haben und dann auf die Idee kommen ah vielleicht ist das ja gar nicht ein Mädchen oder ein Junge je nachdem ä:hm; und ob das dann vielleicht eher fast zu 'ner größeren Konfrontation führt ä:hm, ich glaub das wär so meine erste Sorge und ähm die zweite Sorge wär dann so ein bisschen ob das ähm von den Kindern ernst aufgenommen wird also dass das nicht also dass das sensibel aufgenommen wird und ähm (2) zu @Kinder können durchaus grausam sein@ ähm dass das eben sensibel aufgenommen wird oder auf jeden Fall ähm Raum dazu gibt sich sich auszutauschen und keiner Angst hat irgendwie dann nach als das gegenteilige Geschlecht dazustehen nur wenn sie sagen ich find Rosa eigentlich auch gar nicht so schlecht“

(107 Zeile 33-48)

Wie im obigen Zitat zu erkennen, wird hier das Motiv eines sensiblen Themas weiter konkretisiert – die Beschäftigung könnte triggernd wirken³⁵. An diese wahrgenommene Sorge knüpfen wiederum zwei weitere Motive an. Zum einen das des Unfreiwilligen Outings (durch andere Kinder) und zum anderen das der Verführungshypothese: die Entdeckung des eigenen Anderssein nur durch Kontakt mit Anderssein (beispielsweise in Unterrichtskontexten).

Zudem erfolgt über die Reproduktion des Schemas ‘rosa ist gleich weiblich’, was einen Rückbezug auf die vermuteten Geschlechterrollen der Kinder darstellt.

35 ‘Trigger’ ist eigentlich ein Begriff aus Technik und Medizin, fand jedoch in den letzten Jahren immer wieder Verwendung in aktivistischen Kreisen, unabhängig von der sonst häufig damit verbundenen posttraumatischen Belastungsstörung. Zur Kritik am Begriff des Triggers und der damit verknüpften Triggerwarnung vgl. unter anderem Röncke 2012.

Das Phänomen von Herkunft und Milieu in Hinblick auf Konservatismus wird in drei Schritten konstruiert. Zunächst durch eine wahrgenommene Nicht-Offenheit gegenüber der Thematik Gender, wie dies in allen Interviews der Fall war. Dann über eine gewisse sozioökonomische Privilegiertheit, welche auch in einem gewissen Bildungsgrad (Gymnasium) Ausdruck findet. Und in einem letzten Schritt durch das Leben in nicht urbanen Gebieten, in diesem Fall „auf dem Dorf“. Dies findet dann in dem Bild der Eltern, die man an einem *Dorfgymnasium* antreffe, seine gesammelte, sprachliche Konstruktion.

„Mhm ((bejahend)) ä:hm (3) so: Stereotyp fallen einem dann natürlich erstmal so AfD Wählerinnen und Wähler ein ä:hm ich glaube aber das es also dass es bestimmt auch zu unter dieser Gruppierung auch viele zutrifft aber das sind ja haupt- aber das sind ja hoffentlich nicht irgendwie nicht der Großteil der Eltern meiner Schülerinnen ä::hm von daher glaube ich auch schon dass diese Angst erstmal mehr betrifft so aber das sich auch nicht alle irgendwie so trauen würden zu äußern aber dass das schon also das das auch über über über klassische AfD Wähler Stereotypen hinaus geht sondern auch ä:hm: ebenso ein ganzes konservatives Mittelfeld also auch wenn sie vielleicht mal ihre Kinder mal auf den Waldorf-Waldorfkindergarten geschickt haben dass das nicht unbedingt bedeutet dass das sie deswegen super offen sind und, ich finde es ja auch ist ja klar das das vielleicht Eltern erstmal kurz Angst machen würde wenn das tatsächlich so wäre aber die Angst vor einem Buch kann ich nicht nachvollziehen“

(I07 Zeile169-181)

Die AfD wählende Personen, seien sowieso konservativ, aber diese Art Konservatismus träfe man überall (vgl. I07) – das Bild der nicht-offenen Konservativen wird über eine gefühlte sozioökonomische Lage abgegrenzt, die eher einem Schichtenmodell als einem Milieu ähnelt. Trotz der Tatsache, dass einzig in diesem Fragment eine Selbstpositionierung stattfand, verbleibt das gezeigte Gesellschaftswissen bei einer diffusen Abgrenzung. Als offen wird zunächst der Besuch einer reformpädagogischen³⁶ Einrichtung markiert. Das wird jedoch im gleichen Satz zurückgezogen, da auch dies kein Garant für eine offene Haltung sei.

Auch in diesem Fragment zeigen sich Eltern als vermutlicher und wichtiger Konfliktpunkt. In keinem Interview wurde die vermutete Kritik der Eltern sprachlich abgetan oder als unwichtig markiert. So auch hier.

36 Unbeachtet bleibt hier die Kritik an Steiners Pädagogik als rassistisches Gedankengut. Vgl. hierzu unter anderem Prange 2000 und Jacobs 2004.

Es fällt sogar der Ausdruck „Angst vor den Eltern“, wobei deutlich wurde, dass hier keine große Angst, sondern eher eine tiefe Sorge ausgedrückt werden sollte.

Ein weiteres interessantes Merkmal war die ideologische Aussage, dass die Hoffnung besteht, die Beschäftigung mit dem Thema – in diesem Fall bezogen auf die trans* Identität des Kindes im Buch – könne dazu führen, dass binäre Geschlechterstereotype weicher würden. Verwendung fände diese Lektüre also nicht vorrangig für die trans* und nonbinären Schüler*innen, sondern für die Lebensrealität der sich binär verstehenden Kinder.

Es zeigt sich ein ambivalenter Anspruch zwischen den befürchteten Konflikten mit Eltern und dem Anspruch des Aufbrechens binärer Zuschreibungen, was außerdem sensibel geschehen soll. Auch hier stellt sich die Frage, wann *Gesellschaft so weit sein könnte*, und ob Lehrkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung hinterher oder vorangehen. Trotz der politisierten Haltung, welche innerhalb des Interviews deutlich wurde, werden binäre Stereotype reproduziert und trans* Aktivismus für cis-Personen nutzbar gemacht.

Sexualität und Reife werden auch in diesem Fragment vermischt, und die pädagogische Beschäftigung steht vor der Thematik selbst und der politischen Komponente dieser. Dieses Interview zeigt auch in aller Deutlichkeit, dass das die persönliche Sensibilisierung zunächst nicht vor diskriminierendem Verhalten schützt. Es scheint zunächst so, als ginge die persönliche Sensibilisierung eher mit einer verstärkten Haltung des ‘Wir/Die’ einher – man selbst diskriminiere nicht, die anderen täten es.

„M:hm: ((überlegend)) (20) also vielleicht würde mich das Thema tatsächlich interessieren oder ich also wie gesagt so diese dieser Angst die ich ich formuliert hatte ähm was mache ich wenn eben ein Kind dabei ist was sich wirklich dass was davon getroffen fühlt aber ich weiß das nicht weil ich merk das nicht so in 'ner wahrscheinlich ist es an dem Zeitpunkt einfach wü-würde es wäre ich nicht verwundert wenn es einen Jungen gibt der gerne mit den Mädchen spiel oder ein Mädchen das gerne mit den Jungs Fußball spielt dann würde ich erstmal sagen okay sie hat oder hat da bock drauf da würde ich erstmal nicht davon ausgehen u:h dass könnte jetzt schwierig sein oder (.) ähm vielleicht trifft es da zu ä:hm: genau ich wäre halt bei dem Punkt auf jeden Fall verunsichert ä:hm weil ich nicht möchte das es das es so einem Kind durch so ein Buch schlechter geht ä:hm oder so oder dass es die ganze Zeit diese Episode hasst weil es geht hier gerade um mich und alle wissen das nur ((atmet hörbar ein)) nur sagen sie es nicht oder vielleicht sagen sie es auch ähm genau also was tue ich tatsächlich wenn ich irgendwie Kinder dabei hab die oder die dann am Ende denken, oh Gott ich spiel manchmal ganz gerne mit Barbies @(.)@ @bin ich das jetzt@ ähm das wär dann auch noch ich glaub das müsste ich mir dann bevor ich dieses Buch mit den Kindern lese auf jeden Fall nochmal kurz überlegen aber vielleicht könnte man das schon vorher in so einer Sensibilisierungsvorbereitungsstunde machen wenn man sagt okay aber indem man das vielleicht selbst berichtet und sagt nö ich (spiel) auch voll gerne so und damit das ganz klar ist okay nur nicht nur weil du aus dieser Rolle raus fällst ähm ist das so (.) sonst fällt mir gerade nichts ein“

(I07 Zeile 207-228) – Hervorhebung eigene

Trotz der Haltung, nicht diskriminierend sein zu wollen, wird die Sorge geäußert, zumindest auf persönlicher Ebene Schaden zuzufügen, falls eine Person direkt betroffen sei. Dies knüpft an die Befürchtung, 'triggernd' zu sein, falls man sich mit der Thematik beschäftigt. Die Befürchtung wird klar als Angst benannt und durch den Begriff der Verunsicherung ergänzt. Als sinnvoll und teils auch nötig wird es daher erachtet, eine Vorbereitung auf die Thematik im Sinne einer vorhergehenden Sensibilisierung zu leisten.

Das vorliegende Interview konzentriert sich sehr auf die soziale Herkunft und ist das einzige, in welchem eine soziale Positionierung offen vorgenommen wird. Trotz dieser bleibt die Grenzziehung der vermuteten Milieus der Eltern unklar. Das Phänomen der konservativen Eltern wird hauptsächlich über die Offenheit zum Thema Gender und einer generell nicht offenen Haltung sowie einer gewissen ökonomischen Privilegierung beschrieben.

Als weiterer Faktor wird ein ländliches Wohnen und eine gymnasiale Bildung herangezogen. Eine Abgrenzung des 'Wir/Die' ist durchaus vorhanden. Im Gegensatz zu allen anderen Interviews wird hier jedoch eine Positionierung bezüglich Class und Gender vollzogen, was einer neutralen Haltung entgegensteht. Dies beeinflusst jedoch die Reproduktion geschlechtsspezifischer Rollenvorstellungen wie denen von Jungen und Mädchen nicht. Im Vergleich mit dem Fragment I04 zeigt dieses Interview eine etwas geringere Fokussierung auf Emotion und Mitgefühl, und eine stärkere Tendenz zu einer politisierten Haltung.

Interview 07 zeigt eine ambivalente Haltung zu Gender, Geschlecht und Herkunft, indem zwar das Wissen um Herkunft und Klasse sowie eine politische Überzeugung betont und vorgetragen wird, jedoch nicht in die eigenen Haltungen und Kategorisierungen einfließt. Über die geäußerte Sorge, den Schüler*innen Schaden zuzufügen wird ein Bezug zu einer Sorge der eignen mangelnden Kompetenz im Bereich Gender und Geschlecht formuliert.

5.4.3 Fragment I10

In Interview I10 ist die Beschäftigung mit der vorgestellten Lektüre an einen Anlass geknüpft, welcher gegeben sein muss. Eine Beschäftigung „einfach so“ wird abgelehnt. Das gezeigte Geschlechterverständnis ist binär, eine Benennung von Geschlecht bleibt jedoch aus. Es wird die Vermutung geäußert, dass insbesondere Jugendliche die dargestellte Abweichung von der Norm ins Lächerliche ziehen würden. Insgesamt wird das Thema trans* Identität jedoch als wichtig erachtet und als eines, welches von Aktualität ist, und dem sich nur wenige annehmen. Das Bild von Geschlecht sei stark durch das Elternhaus vorgeprägt, wobei explizit religiös-konservative Haushalte genannt werden. Dies geschieht mit der Erklärung, dass unabhängig von der gelebten Religion jede orthodoxe Haltung die genannte Ablehnung hervorbringen würde. Auch in diesem Interview wird die Verführungshypothese dargelegt, auch hier ohne als solche benannt zu werden. Die selbst erlebte Diskriminierung wird an Beispiel des Hochschulzuganges thematisiert, der erschwert würde wenn kein Abitur vorliegt.

eigene Zusammenfassung

Die interviewte Person war zum Interviewzeitpunkt an der Leibniz Universität eingeschrieben und studierte in einem der angebotenen Lehramtsstudiengänge. Die Person gab an, männlich zu sein, und studierte im Studiengang für berufliches Lehramt.

Das Transkript fällt in der Textoberfläche durch eher strukturgeprägte Sprachverwendung und eine gruppenbezogene Sichtweise auf. Zudem werden binäre Formen des Genders angewandt, wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler.

fühlen leben Schülerinnen Schüler

nicht der Norm entsprechen ins Lächerliche ziehen

große Gruppe kleine Gruppe Gesellschaft

altersgerecht Veränderungsmöglichkeiten Anlass haben

verwendete Begriffe des Fragmentes I10

Auch in diesem Fragment zeigt sich eine emotionsbezogene Sprachverwendung. Die Gefühle der Schülerinnen und Schüler werden in den Blick genommen, auch wenn dies weniger präsent ist als in anderen Fragmenten. Das Bewusstsein über eine herrschende Norm wird verbalisiert und Personen, die dem nicht entsprechen, werden als außerhalb der Norm markiert. Es wird nicht ausdifferenziert, was die Norm ist, jedoch wird im weiteren Verlauf des Fragmentes deutlich, dass eine binär strukturierte Gesellschaft hier zumindest mitgedacht wird.

„Ehm, (.) weil es glaube ich ein Thema ist, ehm was eh irgendwie im sage ich mal: so durch eh die Gesellschaft wabert, aber die Wenigsten sich wirklich damit auseinandersetzen was das ist, ehm was es da für eh auch Möglichkeiten gibt, vielleicht diese also diesen Betroffenen, also es ist ja meistens eh dann für die Betroffenen die Schwierigkeit denen zu helfen. Eh dass es sowas überhaupt gibt könnte ich mir auch vorstellen ist (.) manchen nicht bewusst. (.) Also (um) all diese Bereiche eh mal abzudecken, würde ich schon sagen, dass es wahrscheinlich auch in fast jeder Altersstufe natürlich dann altersgerecht irgendwie eh behandelt, (also) sinnvoll sein könnte oder ist.“

(I10 Zeile 68-76)

Gesellschaft wird hier als ein Außen konstruiert, aus dem Themen auch in den Klassenraum gelangen. Jedoch wird speziell die Thematik Gender (und hier trans*) nicht als Allgemeinwissen verstanden, sondern als Spezialwissen, welches nicht alle aus der Gesellschaft aufnehmen. Diese müssten dann für eine möglicherweise erwünschte Auseinandersetzung erst einmal „abgeholt“ werden.

Dem Klassenklima und der Beziehungsebene der Schüler*innen wird pädagogisch und sprachlich sehr viel Raum gegeben. Die vorgetragenen Haltungen werden auch sprachlich durch Gruppen, Gruppierungen und die Konstitution dieser Gruppe gefiltert. So findet in I10, anders als in anderen Fragmenten, eine differenzierte Betrachtung der vermuteten und erwarteten Klientel statt. Dies beschränkt sich nicht nur auf die Kategorien Alter und Herkunft, sondern auch auf die erwarteten Reaktionen. Auch in diesem Fragment findet sich eine starke, binäre Strukturierung, welche in Jungen und Mädchen unterteilt und ihnen vergeschlechtlichte Rollen zuschreibt.

„Ehm, dass eh wahrscheinlich man manche Fragestellungen oder weiterführende Dinge zu dem eh Buch eh dann altersgerecht behandelt, das heißt ich zum Beispiel eh über eh auch Veränderungsmöglichkeiten die dann so ein Mensch vielleicht hat eh et cetera eh anders mit ner Grundschule redet, wie mit achtzehnjährigen eh Berufsschülern zum Beispiel.“

(I10 Zeile 80-84)

Die vorsichtig benannten „Veränderungsmöglichkeiten“ referenzieren hier auf den Hauptcharakter des vorgelegten Buches George. Es geht also um die Möglichkeiten der Identitätsgestaltung von Personen, die bereits von der Norm abweichen. Inwiefern dies Handlungsspielräume für die sich binär verstehenden Personen ermöglicht, wird nicht

verbalisiert. Mädchen seien sensibler als Jungen, eine weitere wichtige Komponente der Bearbeitung sei aber die Überzeugung der Eltern und auch hier wird das Motiv des Konservatismus konstruiert. Im Falle des vorliegenden Fragmentes geschieht dies über eine Verbindung von stark ausgelebter Religion und konservativer Haltung, diese werden als sich bedingend formuliert. Hier zeigt sich die Angst vor den Konsequenzen einer Normabweichung– nicht nur den eher vage formulierten Konsequenzen der Gesellschaft, sondern konkret der Reaktion von Kindeseltern.

„Ehm, (2) ich könnte- also eh teilen: würde ich höchstens, dass ehm vielleicht eh Fragen aufkommen könnten zu Sachen wo ich nicht kompetent genug darauf reagieren könnte in dem Moment. Da würde ich dann aber, eh an (.) sollten solche konkreten Fragen oder eh (.) in Anführungsstrichen Probleme auftauchen ehm dann an etwaige Stellen oder sonstwas verweisen, wohin man dann auch vermitteln könnte.“

(I10 Zeile 173-178)

Ein Argument, welches in keinem anderen Interview so klar und explizit beschrieben wurde, auch wenn das Phänomen durchaus angedeutet wurde, ist die Angst oder Sorge, selbst nicht gut genug ausgebildet zu sein, um dieses Thema ausreichend behandeln zu können. Die Lösung dieser Herausforderung wird in der Herausgabe der Lehrinhalte an externe Dozierende gesehen, während die Notwendigkeit der eigenen Weiterbildung nicht thematisiert wird. Dies ist verschränkt und verbunden formuliert mit der Ansicht, ein solches Buch wie das vorliegende nur bei gegebenen Anlass zu behandeln. Die Existenz nonbinärer Personen in der Gesellschaft an sich stellt keinen hinreichenden Anlass dar. Dies erlaubt ebenso einen Rückbezug auf die beschriebene Angst vor einer Normabweichung. Die zusätzlich formulierte Sorge nicht genug ausgebildet zu sein zeichnet ein Bild eines schmalen Grates auf dem sich die Lehrperson bewegt – schmal durch die mangelnde Ausbildung, gefährlich durch die Konsequenzen, die drohen, sollte die Lehrkraft diesen schmalen Grat verlassen.

„(.) Ehm wenn: (2), ich würde sagen, ich glaube wenn ich irgendeine Form von Anlass dazu hätte. (.) Ehm müsste jetzt gar nicht mal irgendwie jemand eh mit Transgender in meiner Klasse sein, aber wenn ich das Gefühl hätte es würde der Klasse (.) äh (.) helfen, würde ich es glaube ich lesen, ich würde mich aber sehr intensiv vorher damit beschäftigen.“

(I10 Zeile 25-29)

Ein Anlass könnte also die wahrgenommene Nützlichkeit für die Klasse sein. Ist diese jedoch nicht gegeben, ist auch die Lektüre nicht angemessen. Nur falls es gelesen würde, bräuchte es ebenso eine weitere Beschäftigung mit dem Thema, hier wird erneut die Unsicherheit und Verunsicherung aufgegriffen, welche in Verbindung mit dem Thema Gender aufzukommen scheint.

Die Strategie der binären Strukturierung fällt auch in diesem Fragment stark ins Gewicht, während Reife zunächst keine Rolle spielt. Eher wird die Relevanz des Themas für die eigene Klasse in Frage gestellt, in diesem Fall für Berufsschulklassen und Klassen des Übergangssystems. Dies markiert sexuelle Vielfalt als nicht notwendiges Thema und damit als strukturelles ‘Kann’, nicht als ‘Muss’ im Unterricht. Damit einher geht auch eine mangelnde Legitimierung des Themas an sich.

Eine Legitimierung erfolgt in diesem Fragment in Form eines konkreten Anlasses, wenn zum Beispiel die Klasse selbst betroffen wäre.

„Ehm: Bedenken bezüglich der Lektüre nicht, ehm aber ich glaube ich müsste meiner Klasse erstmal vernünftig erklären können, warum ich ein in Anführungsstrichen Kinderbuch mit ihnen lese und eh zweitens mich mit dem Thema Transgender selber nochmal eh tiefergehend beschäftigen. In ganz groben Zügen weiß ich, oder meine ich ungefähr zu wissen, was das ist, aber da ich mit relativ vielen Nachfragen zu dem Thema rechnen (würde), würde ich mich da vorher nochmal irgendwie mit eh auseinandersetzen.“

(I10 Zeile 34-40)

Die Legitimierung verlangt danach jedoch die bereits skizzierte Beschäftigung mit dem Thema. Es klingt an, dass Nachfragen nicht beantworten zu können unangemessen sei. Dies gibt einen Hinweis auf das professionelle Selbstverständnis der interviewten Personen, welches sich hier in Fragment I10, wie aber auch in I07 deutlich zeigte.

Das Bedürfnis kann als ein Bedürfnis nach umfassender Kompetenz beschrieben werden. Eine weitere Ausführung dazu erfolgte jedoch in beiden Interviews nicht.

Das vorliegende Interview fiel durch eine einerseits explizit formulierte Haltung auf. Die Problematisierung möglicherweise „sehr konservative[r] Eltern“ verweist andererseits auf die bereits skizzierte Haltung des Neutral-Abwartenden. Konservatismus wird hier in enger Verbindung mit Religion skizziert.

„Als erstes fällt mir immer ehm (.), die also fallen mir entweder sehr konservative Eltern im, oder auch eh sehr konservativ-religiös geprägte Eltern vor allem ein. Dabei ist es glaube ich ziemlich, also fast egal welche Religion man da nimmt, wenn man die konservativ und extrem auslebt es könnte es glaube ich in allen Religionen ein Problem sein.“

(I10 Zeile 140-144)

Eine konservativ und extrem ausgelebte Religion wird stets als problematisch mit dem Diskurs um Gender verknüpft. Welche Religion das sei wird offengelassen, es wird jedoch betont, dass es bei „konservativ und extrem fast egal sei, welche Religion.“ (I10) Eine Eingrenzung nach Milieu wird nicht explizit vorgenommen.

„Eltern sich sträuben Kinder am Sexualkundeunterricht teilzunehmen, würde ich das in eine ähnliche eh Kategorie einordnen, ich könnte mir schon vorstellen, dass (.) wie ich schon eh (.) vorher gesagt habe, bei: Schülerinnen und Schülern, die vielleicht so geprägt sind, (ist) es vielleicht, also oder primär von den Eltern stammt und das diese Eltern dann wahrscheinlich auch ein Problem damit hätten, wenn es ihren eigenen Überzeugungen widersprechen würde.“

(I10 Zeile 129-135)

In diesem Abschnitt wird erneut bestärkt, dass Eltern, die nicht weltoffen gesehen werden, als Konfliktpunkt betrachtet werden. Auch eine direkte Verbindung zwischen Elternhaus und Schüler*innen wird hergestellt. Konservative oder nicht offene Eltern stören demnach das Vorhaben der Lehrkraft.

Da es einen Anlass benötige, um das vorliegende Thema in der Schule zu behandeln, wird Anderssein hier zu einer privaten Angelegenheit. Vielfalt an sich wird hier nicht als Anlass genommen, um vom Lehrplan oder einer wahrgenommenen Homogenität abzuweichen. Ein Phänomen, welches sich auch in anderen Interviews andeutet, war die

Thematisierung der eigenen Fachlichkeit, die möglicherweise nicht ausreicht, um die hier im Fokus stehenden Thematik(en) adäquat unterrichtlich begleiten zu können. Dabei scheint der Wunsch zu entstehen, Verantwortung abgeben zu wollen und auch das Bedürfnis danach den Lehrauftrag möglicherweise nach außen abzugeben.

Aus dieser Haltung einer widerständigen Neutralität heraus, die, wie in allen Interviews gezeigt, die „Gesellschaft als noch nicht weit genug“ betrachtet, entsteht ein Warten, bis es den Auftrag zur Beschäftigung mit den als 'heikel' wahrgenommenen Themen der inter* und trans*Identitäten gibt. Zu fragen ist, und dies blieb in allen weiteren Interviews offen, woran diese gesellschaftliche Bereitschaft erkannt werden kann und wer den Auftrag zur entsprechenden innerschulischen Beschäftigung erteilen kann – wenn nicht direkt betroffene Schüler*innen. Die pädagogische Beschäftigung steht auch hier vor dem behandelten Thema, jedoch mit deutlich weniger Zugewandtheit verbunden als beispielsweise in I04. Die gezeigte Haltung ist von allen geführten Interviews die am wenigsten emotionale.

Interview 10 zeigt eine deutlich konservative Haltung, ist dabei aber am wenigsten offensichtlich emotional aufgeladen. Trotzdem wird hier die explizite Sorge vor einer mangelnden Kompetenz geäußert, ebenso wie die Sorge vor der Reaktion der Eltern. Dabei zeigt sich der Befragte selbst nicht als aktiv gestaltende Kraft innerhalb der Gesellschaft.

5.5 Zwischenzusammenfassung der Ergebnisse der Feinanalyse

Die vorliegende Analyse verschaffte weitere Klarheit über die kommunizierten Diskursstrategien und Praktiken, Kollektivsymboliken und Diskursbestandteile. Es lassen sich zunächst zwei Bereiche der Feinanalyse unterscheiden: Der Gesamtüberblick über die untersuchten Fragmente innerhalb dieser und die identifizierten individuellen Strategien. Die untersuchten Strategien lassen sich in sechs Bereiche unterteilen, welche nachfolgend noch einmal zusammenfassend beschrieben werden. Hierzu werden die gewonnenen Erkenntnisse zunächst innerhalb der verwendeten Strategiebereiche eingeordnet und beschrieben. Diese Erkenntnisse fließen abschließend in die zusammenfassenden Ergebnisse der Feinanalyse ein. Zudem soll eine erste Gegenüberstellung zwischen dem zirkulierenden Diskurs und den verbalisierten Haltungen der Studierenden skizziert werden.

5.5.1 Jungen und Mädchen

Geschlecht zeigte sich bis auf wenige Ausnahmen als binär strukturiert. Dies ist den Fragmenten in einem solchen Maße eigen, dass eine Abweichung von dieser Struktur stets als Abweichung gekennzeichnet wird, die besonders sichtbar ist und hervorgehoben wird. Sie fügt sich nicht ein, sie steht außerhalb der hier prävalenten binären Norm. Die Reproduktion dieser Struktur zeigte sich als so selbstverständlich, dass der Prozess der Reproduktion nicht als solcher erkannt und benannt werden konnte. Das zeigt die besondere Stärke dieser Strukturierung und ihre enge Verwobenheit mit anderen Differenzlinien der Benachteiligung und Diskriminierung.

Fragment U104 reproduziert beispielsweise nonbinäre Strukturierung, ist jedoch nach der gelebten Realität an der Universität zu bewerten. Als organisationale Einheit des Diversity Managements gibt es Werte vor, jedoch nicht deren Ausführung im Alltag.

Die Fragmente U1003, B15 und W229 zeigen eine binäre Strukturierung, während B124 und W218 sie nicht zeigen. Innerhalb des zirkulierenden Diskurses zeigt sich also ebenso eine heterogene Verfahrensweise, je nach agierendem Kreis von Diskursakteur*innen und gesellschaftlicher Grundhaltung.

Die befragten Studierenden zeigten ein binäres Verständnis von Geschlecht und Gender, und somit zeigen dies auch alle zur Feinanalyse ausgewählten Fragmente. Dabei zeigte sich eine verbalisierte Übereinstimmung von Genderrolle und gelesenen Geschlecht. Dies wurde konstruiert über erwartete Handlungssets in Bezug auf Lernverhalten, Bewältigung von neuen Situationen, Verhalten in Klasse und sozialen Bindungen und Verhalten gegenüber der Lehrkraft. Hier zeigten sich genaue Vorstellungen über das zu erwartende Verhalten von Jungen und Mädchen. Das Verhalten oder die Wünsche des Hauptcharakters im vorgelegten Buch wurde dementsprechend in die binäre Strukturierung einordnet, das trans* Kind wurde demnach von der Rolle des Jungen nahtlos in die Rolle des Mädchens eingeordnet. Diese Überzeugungen wurden dabei als konstruiert und weitergegeben identifiziert, jedoch nicht in Frage gestellt.

Geschlecht und Gender sind binär konstruiert, sie stimmen überein und werden durch Gesellschaft und Eltern vorgegeben und übernommen.

5.5.2 Reife und Sexualität

Reife beschrieb in den untersuchten Fragmenten insbesondere eine Reife der intellektuellen Erfassbarkeit – eine Disposition zur Auseinandersetzung mit Welt. Ungeachtet der Herausforderung, Welt zu begreifen, wie sie sich darstellt, zeigte sich Reife als Maß, um Diskurse oder Diskursstränge im Falle des Fehlens von Personen fernzuhalten – nicht, um nach einer anderen Erklärungsweise oder Vermittlung zu suchen. Sexualität steht hiermit in direkter Verbindung. So wurde die Auseinandersetzung mit vermeintlich sexuellen Inhalten an die vermutete Reife geknüpft und sich im Zweifel eher gegen eine thematische Beschäftigung ausgesprochen.

Herausstechend ist hierbei das Fragment U104, welches diese Strategie nicht zeigt, jedoch ein ausschließlich erwachsenes Publikum und diese Zielgruppe direkt anspricht. Eine explizite Verbalisierung bei der Werbung um Toleranz für Vielfalt wäre sprachlich vielleicht unangemessen.

In U1003 zeigt sich die Voraussetzung der Reife nicht, genau wie in B124, W218 sowie I04. B125, W229, I07 sowie I10 zeigen eine Verbalisierung dieser Reife-Voraussetzung. Komplex zeigt sich das Phänomen in einer Verknüpfung mit Sexualität.

Die Fragmente B124, B125, W229, I07 und I10 zeigen eine Verknüpfung zwischen Sexualität und Gender, jedoch sind diese nicht immer die, welche eine Verbindung zur Reife herstellen. Es zeigt sich, dass insbesondere Fragmente, die eine eher ablehnende Haltung zu Gender als Thematik zeigen, auch eine Verknüpfung zu Sexualität herstellen. Dies wird in unterschiedlicher Weise legitimiert, jedoch nicht immer über die nötige Reife zur Bearbeitung.

Die Verbindung zwischen Sexualität und Gender suggeriert eine Markierung von Genderidentität als etwas Schmutziges, Unanständiges oder Unsagbares. Kommt eine Erzählung von nötiger Reife hinzu, drängt sich der Vergleich zu Pornographie auf, welche als jugendgefährdend und Kindeswohlgefährdend einzustufen ist. W229 verwendet diese Parallele recht deutlich, wenn auf die Gefährdung von Kindern durch Sexualekundeunterricht hingewiesen wird. Auch im Bereich der Anfragen durch die CDU Fraktion wird diese Verbindung deutlich, wenn dasselbe Thema zur Sprache kommt.

Die Markierung der Reife selbst führt zu einer Einschätzung des Themas als intellektuell oder akademisch zu bearbeiten. Dies führt auch zu einer anderen Form der Legitimierung, wenn dieses Phänomen nicht als lebensnahes oder Alltagsthema verhandelt wird. Gendertheorie als akademisches Thema ist komplex. Dies wird genauso auf die alltägliche Performanz von abweichenden Genderidentitäten übertragen, die komplexer sind als die Passung in die heteronormative Matrix der Mehrheitsgesellschaft.

Geschlecht und Gender sind sexuelle Themen, wenn sie nicht cis-heterosexuell sind. Abweichungen von Heterosexualität und cis-Geschlechtlichkeit erfordern eine intellektuelle Reife, um sie bearbeiten zu können.

5.5.3 Herkunft und Milieu

Herkunft und Milieu bestimmten in den untersuchten Fragmenten die erwartete Auseinandersetzung mit der Thematik Gender ganz entscheidend. So wurden unterschiedliche Varianten der 'Nichtbeschäftigung' als Konservatismus etikettiert.

Dies wurde den Kindern als vermittelte Haltung zunächst mit übertragen. Die Herkunft und soziale Position der Eltern wurde als direkter Einflussfaktor auf die Reaktion der Kinder auf die Lektüre beschrieben.

Dabei zeigte sich jedoch auch eine heterogene Diskurslage. So fand sich aus den Fragmenten des zirkulierenden Diskurses nur in U104 eine Beschäftigung mit Milieu und Herkunft, die Fragmente U1003, B124, B125, W229 sowie W218 zeigten wiederum keine explizite Beschäftigung. Dieser Auslassung der Thematik lag oftmals die bereits skizzierte singuläre Beschäftigung mit der Thematik Gender und Geschlecht zugrunde. So erfolgte keine Beschäftigung, was nicht gleichbedeutend mit einer sichtbaren Haltung verstanden werden darf. Die offen sichtbaren Gründe der Nichtbeschäftigung werden innerhalb der Fragmente durchaus deutlich, sie lassen jedoch keine Haltung zu der Thematik an sich erkennen. Eine Ableitung würde den Rahmen der angewandten Methode jedoch überschreiten.

Eine deutliche Beschäftigung zeigte sich jedoch innerhalb der Interviews mit den Studierenden – so thematisierten alle Befragten die Herkunft und das Milieu der Kinder und Eltern. Im Falle der zur Feinanalyse ausgewählten Fragmente zeigte sich dabei erneut eine Verknüpfung von wahrgenommenem Konservatismus und Ablehnung der Thematik Gender. Zwei wesentliche Motive der Herkunft stellten neben der erwähnten generellen Ausrichtung die vermutete politische Positionierung in Form von Parteisympathien dar (AfD, CDU), sowie die Ausübung einer strengen Form der Religion.

Dabei zeigt sich eine vermutliche Verbindung zwischen den Themen der Zugehörigkeit diverser Milieus und Themen von (Kultur-)Rassismen. Es scheint jedoch ebenso, als diene die verbalisierte Abwehr gegenüber konservativen Gruppen als eine sagbare Alternative zur kulturellen Rassifizierung. Ebenso kann die Wahrnehmung der Befragten durchaus eine milieubezogene Abwehr sein. Die Zuschreibung der Abwehr als konservativ markiert das Thema als schwierig, nicht etabliert und wenig angesehen. Es

erfolgt somit eine Zuschreibung als Nischenthema, welches wiederum eine Verbindung zu der Markierung des Themas Gender als Luxusthema ermöglichen kann.

Herkunft prägt die Haltung zu Vielfalt und Gender deterministisch und unabänderlich. Bereits Kinder zeigen diese, übernommen aus den elterlichen Haltungen.

5.5.4 Ich und Die

Die innerhalb der vorliegenden Fragmente identifizierten Sagbarkeitsfelder zeigten eine klare Abgrenzung, wenn es zu den persönlichen Einstellungen im Schulalltag kam. Auch in anderen Fragmentpools zeigte sich selten eine persönliche Stellungnahme oder Betroffenheit (beispielsweise ein Eingeständnis der eigenen internalisierten Rassismen oder Sexismen) – sondern es galt, dass diskriminierendes Verhalten (nur) die anderen zeigten.

So beschränkten sich auch die beschriebenen Diskriminierungsformen auf die erwarteten Verhalten anderer. Dies waren im Falle der geführten Interviews unter anderem die Eltern der Kinder, die Kinder oder ‘die Gesellschaft’. Im Falle der anderen sozialen Orte zeigte sich diese Diskursstrategie etwas weniger deutlich. Jedoch war auch hier nicht zu zeigen, dass Akteure handeln, sondern dass Programme aufgesetzt werden, um andere Personengruppen – beispielsweise Schüler*innen – von diskriminierendem Verhalten abzubringen.

Fragment U1014 fiel durch eine neutrale Haltung auf, die Fragmente U1003, B124 und W218 ließen diese Haltung nicht erkennen. Fragmente B125 sowie W229 zeigten die Strategie der Markierung von Anderen. Ebenfalls heterogen zeigten sich die befragten Studierenden. I04 zeigte eine deutliche Verschiebung in Richtung der Eltern und markierte sich selbst als dazu handlungsunfähig, während I07 eher durch unbewusste Reproduktion auffiel. I10 zeigte die bereits beschriebene Haltung des Abwartens und Neutralität, vermutete bei anderen Personen jedoch ebenfalls diskriminierende Einstellungen. Unklar bleibt, inwiefern die Studierenden dies als ihre Pflicht in der lehrenden Rolle begriffen, oder ob sie diese Haltung auch in ihrer Freizeit als angemessen betrachten. Dies ist auch dem Fokus dieser Untersuchung geschuldet, da dieser auf der

wahrgenommenen Rolle als zukünftige Lehrkraft liegt. Auffällig erschien das Verschieben der erwarteten Konfliktpunkte zu den Eltern, denn nur einmal wurden Kolleg*innen als Konfliktpartner*innen genannt. Negative Reaktionen und Aktionen wurden deutlich auf Seite der Eltern und Kinder markiert, nicht jedoch auf der eigenen. Die möglichen Diskriminierungen durch Lehrkräfte selbst wurden nicht thematisiert.

Negative Zuschreibungen betreffen andere Personen, nicht die eigene. Studierende bedienen sich einem Handlungsset der Neutralität, um eine vermeintlich professionelle Distanz zu wahren.

5.5.5 Leistung

Die Strategie der Leistung, welche sich zunächst eher in den Bereichen Schule und Bildungspolitik vermuten ließ, zeigte sich schlussendlich auch in den Interviews der befragten Studierenden. Sie nutzten diese jedoch nicht in der gleichen Weise, wie es beispielsweise in den Fragmenten der Bildungspolitik der Fall war. Das Vorkommen ist insoweit nicht ungewöhnlich, als dass die weite Verbreitung von Leistungsmotiven in Bildungspolitik und Schule(n) auch in die Lehramtsausbildung rückwirken dürfte. Insbesondere die immer wieder artikulierte Verbindung von Diskriminierungen als Leistungshindernis ist von besonderem Interesse für die vorliegende Untersuchung.

In der Universität fand sich sowohl in den organisationalen Fragmenten wie U104 als auch in der Lehre wie beispielsweise in U1003 ein Motiv der Leistung und des Leistens. B124 und B125 zeigten diese Strategie ebenfalls. W229 und W218 stellten hierbei Sonderformen da: W229 verband die Beschäftigung mit Gender mit der Zersetzung der Gesellschaft, welche wiederum durch Kosten auffallen würde. Dies lässt keinen zweifelsfreien Schluss zu, ob dies einer Leistungsminderung angerechnet werden kann, oder ob einzig die 'falschen' Personen Leistung bringen würden. W218 operiert mit Begriffen einer erfolgreichen Lehrgestaltung, aber nicht, um das Motiv des Erfolges Willen. Es kann daher auch bei einer so konträren Haltung wie zu W229 nicht abschließend analysiert werden, ob dieses Fragment der Erzählung von Leistung und Erfolg folgt oder nicht.

Die zur Feinanalyse ausgewählten Interviews repräsentierten zwar nicht das Motiv einer formalen Leistungsorientierung, sie verfolgten aber jeweils persönlich ein Bild von Leistung. Dies war im Sinne eines zu erreichenden Bildungserfolgs nicht unbedingt auf Schüler*innen gerichtet. Es zeigte sich eher ein Bild von Leistung zur Erreichung sogenannter weicher Faktoren. Die entscheidenden Messgrößen für die Studierenden waren hierbei eher im Bereich der Konfliktvermeidung (mit den Eltern) und des Klassenklimas zu finden – in Bezug auf das Verhältnis von Lehrkraft zu Schüler*innen und auch den Kindern untereinander. Dieses Phänomen wird verständlich, wenn man die Fragmente der Feinanalyse betrachtet, welche im Bereich der Bildungspolitik verortet wurden. So sind die Studierenden eher als Adressat*innen denn Empfänger*innen dieser Politik zu verstehen, die Leistung eben entsprechend propagiert. Die Ansprüche einer diskriminierungsfreien Umgebung richten sich beispielsweise *an* die Lehrkräfte, sie sind nicht *für* die Lehrkräfte. Außerdem hatten zwar alle befragten Personen bereits Lehrerfahrung gesammelt und Praktika absolviert, jedoch stehen sie nicht gewohnheitsmäßig unter dem Leistungsdruck, dem Lehrer*innen im Berufsalltag ausgesetzt sind.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Leistungsorientierung erneut anmerken, dass Leistung und Erfolg im betrachteten Diskurs hierarchisch über den Werten Vielfalt und Toleranz stehen. So muss sich dann auch das Einstehen für Vielfalt oftmals über Leistungsargumente legitimieren. Eine häufig vorgefundene Legitimierungsstrategie stellte auch in der Feinanalyse das Argument dar, dass Diskriminierung auch Kosten verursache und deshalb bekämpft werden muss.

Auch in dieser Diskursstrategie zeigt sich, dass mehr verhandelt wird als nur das Thema für sich. Vielmehr steht das Thema exemplarisch für gesamtgesellschaftliche Grundbedingungen und Perspektiven, die zu verhandeln sind.

Leistung und Erfolg sind von besonderer Bedeutung, Leistungsminderung in jedem Fall zu vermeiden. Je nach Diskursperspektive stellt die Beschäftigung mit Gender entweder die Mittel zur Leistungsoptimierung (Mathe für Mädchen) oder die Mittel zur Leistungsminderung dar.

5.5.6 Legitimierung und Nützlichkeit

Anschließend an die Diskursstrategie der Leistung zeigt sich eine Fokussierung auf das Motiv der Nützlichkeit sowie einer formalen Legitimierung. Die Art und Weise der Legitimierung konnte in den untersuchten Fragmenten unterschiedlich sein, hier war der soziale Ort entscheidend für die genutzten Wege der Legitimierung. So zeigte sich in den Institutionen der Bildungspolitik die formale Legitimierung durch bereits verabschiedete Gesetze, Regelungen und Ordnungen als vorrangiges Instrument, während im universitären Bereich eher interne Beschlüsse zu Grunde gelegt wurden. Für die befragten Studierenden speiste sich eine Legitimierung zumeist aus den vermuteten Reaktionen der Eltern und Kinder und weniger aus Ordnungen und dem eigentlichen Lehrauftrag. Hier wurde also zunächst auf ein Gefühl der Legitimierung gesetzt, weniger auf eine festgelegte formale Legitimierung. Die Strategie der Nützlichkeit zeigte sich in den vorliegenden Fragmenten als untrennbar verbunden mit der nötigen Legitimierung. Eine nicht wahrgenommene Nützlichkeit oder Angemessenheit wurde, insbesondere im Bereich der Bildungspolitik, als Anlass verwendet, um die Legitimierung in Frage zu stellen.

Die untersuchten Fragmente der Feinanalyse auf Seiten des zirkulierenden Diskurses zeigten allesamt eine mehr oder minder einhellige Strategie der Legitimierung. So war in den Fragmenten der Bildungspolitik wie aber auch der Universität eine Legitimierung über Erfolg und Leistung zu erkennen, sozusagen eine gewisse Nützlichkeit über die sich die Beschäftigung mit Gender legitimieren musste. Heraus stach Fragment W218, das auf die Legitimierungsstrategie zunächst verzichtete und über das Setzen der wahrgenommenen Fakten eine Erzählweise von Normalität als Legitimierung verwendete.

Auf Seiten der Studierenden zeigten sich eher Akteur*innen als Legitimierungsinstanz als Motive. So wurden Eltern und teils Kolleg*innen als legitimierende Instanzen markiert und somit eine thematische Bewertung des Themas auch umgangen. Dies markiert Lehrkräfte auch als nicht adäquate Instanz zur Legitimierung dieses Themas. Eine Bewertung ihrer Arbeit erfolgte so stets durch ein wahrgenommenes Außen, nicht durch einen Lehrauftrag oder eine Verordnung, wie es eine formale Legitimierung erwarten ließe – sondern durch ein diffuses Empfinden der Freiheit von Konflikten. Diese

würden sich mit Eltern entspinnen, wenn das Thema nicht als legitim angesehen würde. Auch hier zeigt sich erneut, dass mehr verhandelt wird als nur Gender. Zur Verhandlung am Gegenstand von Gender und Geschlecht steht vermeintlich eine ganz basale Grundhaltung, die in der Vielfalt eine positive oder negative Eigenschaft einer Gesellschaft sieht. So steht der Diskurs stellvertretend für das Gelingen oder eben Nicht-Gelingen von Gesellschaft. Akteur*innen stellen dabei unterschwellig stets die Frage, ob Gesellschaft überhaupt und als Ganzes gelingen kann, wenn Position X vertreten wird – beispielsweise, ob Gesellschaft erodiert, wenn gleichgeschlechtliche Paare heiraten, oder ob die Ehe an Bedeutung verliert.

Das Thema der sexuellen Vielfalt schwankt in der Wahrnehmung zwischen Luxus und Notwendigkeit, ist jedoch stets einem besonderen Legitimierungsbedarf ausgesetzt.

Gender stellt einen diskursiven Schauplatz dar, auf dem das grundlegende Verständnis von Gesellschaft verhandelt wird.

Zusammenfassend lassen sich zwei Bereiche der Feinanalyse unterscheiden: der Gesamtüberblick über die untersuchten Fragmente innerhalb dieser, und die identifizierten Diskursstrategien. Zudem soll nachfolgend eine erste Gegenüberstellung zwischen dem zirkulierenden Diskurs und den verbalisierten Haltungen der Studierenden skizziert werden. Die Diskursstrategie *Jungen und Mädchen* beschrieb eine binäre Verbalisierung und Strukturierung von Geschlecht. Geschlecht und Gender sind hier binär konstruiert, sie stimmen überein und werden durch Gesellschaft und Eltern vorgegeben und übernommen. Die Diskursstrategie *Reife und Sexualität* markiert Geschlecht und Gender als sexuelle Themen, wenn diese nicht cis-heterosexuell sind. Abweichungen von Heterosexualität und cis-Geschlechtlichkeit würden eine intellektuelle Reife erfordern, um sie bearbeiten zu können.

Die Strategie von Herkunft und Milieu beschreibt eine deterministisch wahrgenommene Prägung der Haltung zu Vielfalt und Gender. Bereits Kinder zeigten diese, übernommen aus den elterlichen Haltungen. Die Diskursstrategie, welche als *Ich und Die* beschrieben wurde, behandelt den Umstand, negative Zuschreibungen anderen Personen zuzuschreiben, ohne die eigene Haltung einzubeziehen. Man selbst ist in diesem Bereich niemals die diskriminierende Instanz. Studierende bedienen in diesem Bereich sich einem Handlungsset der Neutralität um eine vermeintlich professionelle Distanz zu wahren oder herzustellen.

Leistung stellte sich als Diskursstrategie von besonderer Bedeutung dar. Leistungsminderung sei in jedem Fall zu vermeiden. Je nach Diskursperspektive stellte die Beschäftigung mit Gender entweder die Mittel zur Leistung oder die Mittel zur Leistungsminderung. Ein Beispiel ist die skizzierte Ermöglichung von Leistung durch den Wegfall von Diskriminierungen. Daran schließt die Diskursstrategie der *Legitimierung und Nützlichkeit* an. Das Thema der sexuellen Vielfalt, Gender und Geschlecht schwankte innerhalb der Diskursfragmente der Feinanalyse zwischen Luxus und Notwendigkeit, war jedoch auch einem besonderen Legitimierungsbedarf ausgesetzt. Gender stellt somit auch einen diskursiven Schauplatz dar, auf dem grundlegende Aspekte von idealer Gesellschaft verhandelt werden.

Der zirkulierende Diskurs zeigte sich innerhalb der Feinanalyse in einer weitreichenden Ambivalenz. Der Diskurs ist nicht nur in vermeintlich unversöhnliche Pole entzweit,

sondern besteht aus vielen Unterströmungen, die sich in der feinen Abstimmung gesellschaftlicher Zukunftsvorstellungen unterscheiden. Eine Unversöhnlichkeit ist damit nicht gegeben. Im Gegenteil: Die Zwischentöne stellten in den analysierten Fragmenten so stets die Möglichkeit, in Verhandlung über die gewünschten Vorstellungen von Gesellschaft zu treten.

Extreme – nicht in einer bewertenden Formulierung, sondern als Markierung zweier konträr verstandenen Punkte – befeuerten diesen Austausch ebenso, indem nicht eindeutige Positionierungen auf diese Extreme rückbeziehen konnten und diese so in abgeschwächter Form wieder in den Diskurs einbrachten. Als Beispiel sei hier das Fragment des „Diversity Management“ genannt, welches sich zwischen den Argumenten einer menschenrechtlich fundierten Bearbeitung von Diversity und den Effizienzbestrebungen einer Organisation positioniert.

Dies eröffnet einen weiteren Aspekt innerhalb der Feinanalyse. Diese stellte sich trotz eines geschaffenen Überblickes heterogen dar, was auch einer Ambivalenz von Struktur geschuldet ist. Eine wie in den Fragmenten der Universität beschriebene, ambivalente Herrschaft zwischen Demokratieorganen und Organisationssteuerung bringt einen ebenso ambivalenten Diskurs hervor. Unterschiedliche soziale Orte bieten unterschiedliche Bedingungen für Diskurs, welche wiederum in unterschiedlichen Diskursströmungen innerhalb einer als Ganzes wahrgenommenen Institution resultieren. Dabei zeigte sich jedoch auch eine verstärkt singuläre und isolierte Beschäftigung mit dem Diskurs um Geschlecht und Gender. Diese isolierte Beschäftigung zeigte sich auch in einem teils verstetigten Blick auf das Thema und führte damit zu einer erleichterten Reproduktion von Stereotypen. Dies geschieht über eine künstlich hergestellte Homogenisierung von Gruppen, in diesem Fall zum Beispiel Mädchen und Jungen, Männer und Frauen. Betrachtet man diese Personengruppen ungeachtet weiterer Kategorien wie Milieu, erleichtert sich das Ausblenden von Verschiedenheit durch die Reduktion gesellschaftlicher Komplexität.

Die befragten Studierenden verhielten sich im Umgang mit Geschlecht und Gender innerhalb ihrer Lehramtsausbildung auffällig passiv und geradezu neutral, wie insbesondere im Bereich der Diskursstrategie ‘Wir und Die’ deutlich wurde. Es scheint nach Sichtung aller Fragmente, auch in der Tiefe der Analyse, als würde eine

Positionierung vermieden und alle Handlungsoptionen auf die Möglichkeiten des Nichthandelns geprüft. Dieses Handlungsset, welches hier vorläufig als *Neutralitätsdispositiv* beschrieben werden soll, ermöglicht eine passive Haltung zu gesellschaftlicher Struktur und verlagert den Handlungsdruck nach außen. Wie kann ein Handlungsset des Nichthandelns aussehen, wenn es innerhalb der Klasse genutzt wird?

Diese Neutralität mag auch der Fülle von Positionen geschuldet sein, welcher Studierende sich in der Ambivalenz der sozialen Orte ausgesetzt sehen. Doch was wäre eine gemeinsame Erzählung von Gesellschaft als Grundlage der Lehramtsausbildung, wenn diese Erzählung an keinem der sozialen Orte als Konsens vorgefunden werden kann? Eine genaue Betrachtung dieser Frage soll innerhalb des Ergebnisteils vorgenommen werden.

Schule zeigte sich, obwohl nicht explizit untersucht, innerhalb der Fragmente als intersektionelles Spannungsfeld. Dabei wurde dieses Spannungsfeld innerhalb der Schule ergänzt durch ein Spannungsfeld von Schule in einem größeren Kontext. Schule fällt hier durch eine nötige Positionierung zwischen der geregelten Eigenverantwortung der Schule und politischen Steuerungsinteressen auf. So stellte sich die Frage, ob Schule in ihrer Ausrichtung – und damit auch die Lehrkräfte – gesellschaftlicher Hegemonie folgen, oder progressiver Politik? In welchen Fällen soll sich dies ändern? Die untersuchten Fragmente werfen die Frage einer Ausrichtung auf und Fragen nach gesellschaftlichem Wandel. Wandelt sich Schule, wandeln sich Lehrkräfte mit der Gesellschaft, oder wandelt Schule Gesellschaft?

Die Ausbildung von Lehrkräften müsste die Entscheidung dieser Frage abbilden, dies ließ sich jedoch auch in der Feinanalyse nicht zeigen. Innerhalb der zusammenfassenden Ergebnisse soll der Versuch erfolgen, Stellschrauben und Anknüpfungspunkte dieser Frage zu identifizieren, auch unter der Berücksichtigung der ambivalenten Erzählungen von Gesellschaft. Diese sind abhängig von der geteilten Erzählung der Hegemonie, von Gesellschaft und Idealen und auch Ideologien.

Diese Erzählungen bestehen in ihrer Vielfalt sowohl in Kollegium als auch innerhalb der Schüler*innenschaft – dies ließ sich durch die erfolgte Feinanalyse aufzeigen.

Vielfalt in Gesellschaft ist Realität, doch der Diskurs über die Wichtigkeit und Handlungsoptionen ist keine geteilte Erzählung von Konsens über eben jene. Die Frage,

ob es überhaupt eine geteilte Erzählung von Gesellschaft in diesem Bereich braucht, soll und kann an dieser Stelle zunächst nicht weiter erörtert werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der sich in der Feinanalyse verstärkt zeigte und an eben jener Erzählung von Gesellschaft anknüpft, ist der der 'Leistung' und mit dieser einhergehenden 'Legitimierung'. Beide stellten sich als zentrale Verhandlungspunkte heraus, an denen innerhalb der untersuchten Fragmente die Frage behandelt wurde, ob und in welchem Umfang sich überhaupt mit Gender und Geschlecht beschäftigt werden soll. Hier findet sich die bereits dargestellte Verhandlung über Gesellschaft und zentrale Werte wieder. Die Bewertung von Wichtigkeit der Diskurse erfolgt durch dominante Gesellschaftsbereiche, aber der Diskurs darüber findet auch in der gesamten Breite der Gesellschaft statt.

Abweichungen zeigen sich bisher eher vereinzelt und disruptiv, und nicht so sehr in der Breite. Auch hierauf soll noch verstärkt eingegangen werden. Eine umfassende Änderung der Vorstellungen von Geschlecht und Gender über alle Bereiche hinweg ließ sich in der Feinanalyse nicht zeigen. Doch auch disruptive Änderungen zeigen ihre Wirkung im Diskurs. Sie zeigten sich innerhalb der Analyse als geeignet, die Ränder von Sagbarkeitsfeldern aufzuweichen und so eine größere Vielfalt von Diskurs zu erleben. Der Diskurs wächst so in die Breite und entwickelt neue Unterströmungen und Nebenschauplätze. So lassen sich aus der Feinanalyse zwei Hauptströmungen identifizieren. Zum einen die Strömung eines konservativ-bewahrenden Verständnis über Gender und Geschlecht, und zum anderen die eines progressiv-emanzipativen Verständnis.

- Schule zeigt sich als intersektionelles Spannungsfeld.
- Wahrgenommene Handlungsoptionen hängen nicht so sehr von der Bereitschaft ab, Vielfalt anzuerkennen, sondern der Erzählung von Gesellschaft, ob Vielfalt etwas Positives anzurechnen ist.
- So existieren konservative und progressive Strömungen gleichzeitig nebeneinander, ohne aber in eine offene Verhandlung treten zu können.
- Studierende zeigen sich angesichts dieser diskurspolitisch undurchsichtigen Lage neutral, abwartend und passiv.
- Veränderungen in Diskursen können nicht als gezielte und stetige, planvolle Aktion wahrgenommen werden, sondern treten im untersuchten Diskurs disruptiv und vereinzelt auf.

Die Strömungen und Haltungen wurden durch die vorliegende Feinanalyse besser erkennbar, die verwendeten Strategien ließen sich deutlich gegeneinander abgrenzen. Es ist bemerkenswert, wie diese Strömungen gleichzeitig existieren und somit auch Ungleichzeitigkeiten schaffen.

Diese Ungleichzeitigkeiten und Gleichzeitigkeiten zeigen sich in der Feinanalyse determiniert von (sozialem) Ort und Akteur*innenkreisen, und weisen teils Überschneidungen auf, teils nicht.

Dieses gleichzeitige Bestehen von progressiven Änderungen und konservativem Bewahren soll innerhalb des Ergebnisteils genauer analysiert werden. Außerdem sollen die gewonnenen Erkenntnisse der Strategie-Bereiche in Verhältnis zu der herrschenden Struktur gesetzt werden. Des Weiteren erfolgt die Einordnung des Verhältnisses von Studierenden zum zirkulierenden Diskurs. Wo zugunsten einer differenzierten Diskursbetrachtung Kategorien zunächst aufgelöst wurden, sollen diese nun wieder gebündelt und die gewonnenen Ergebnisse verortet werden.

Zu diesem Zweck werden nun nachfolgend beide Analysen – die Strukturanalyse und die Feinanalyse – innerhalb eines Ergebnisteils zusammengeführt und gegenübergestellt, und es wird ein abschließendes Fazit formuliert.

6. Ergebnisse

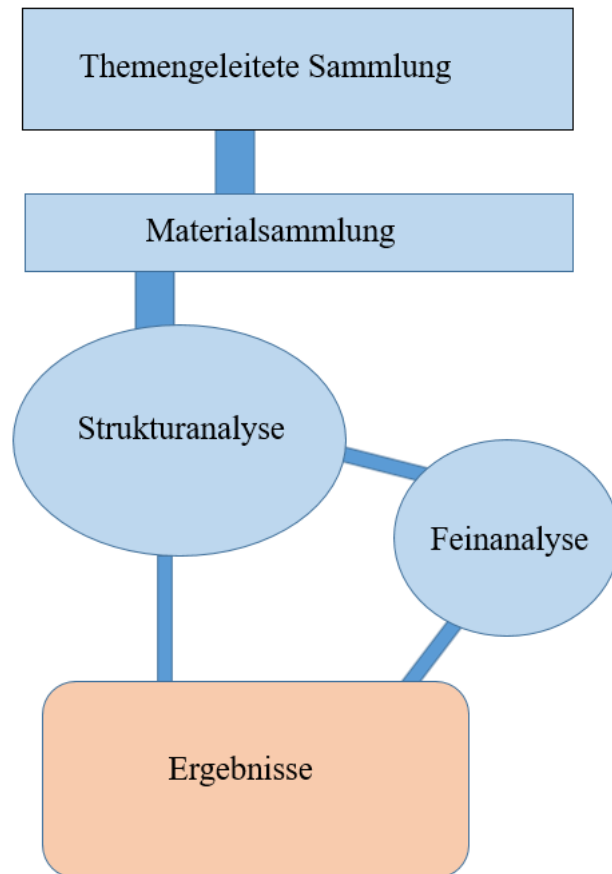


Abbildung 33 Vorgehen Ergebnisse

Die Analyse von Diskursen macht es nötig, zugunsten einer differenzierten Betrachtung Kategorisierungen und Kategorien zunächst aufzulösen. Diese sollen in der folgenden Ergebniszusammenführung nun eine erneute Bündelung erfahren.

Struktur- und Feinanalyse, obwohl aus einem Gesamtdiskurs entnommen, verfolgen unterschiedliche Zwecke und Fragestellungen. Der strukturelle Blick auf die Gesamtheit der erhobenen Fragmente ordnet und sortiert die Diskurse in Stränge, Orte und Akteur*innenkreise, während die erfolgte Feinanalyse eben jenen Strängen nachspürt und ihre Konfigurationsbedingungen aus Wissen und Macht ergründen will.

Zu diesem Zweck werden nun die Ergebnisse beider Analysen zusammengeführt und gemeinsam begutachtet.

Die Strukturanalyse lieferte einen umfassenden Gesamtüberblick über die untersuchten Fragmente und die identifizierten Strategien. Die Strömungen und Haltungen werden durch die nachfolgende Feinanalyse hingegen besser und differenzierter erkennbar, die gefundenen Strategien lassen sich deutlicher abgrenzen. Diskursströmungen existieren oftmals gleichzeitig. Diese (Un-)Gleichzeitigkeiten zeigen sich in der Feinanalyse determiniert von sozialem Ort und Akteur*innenkreisen, und weisen teils Überschneidungen auf, teils nicht. Der untersuchte Diskurs ist in sich deutlich heterogen strukturiert und vereint stark divergierende Diskurspositionen und unterschiedliche Diskursstrategien. Die vorliegende Analyse verschafft nun weitere Klarheit über die durch die Studierenden kommunizierten Strategien, Kollektivsymboliken und genaueren Diskursbestandteile. Innerhalb der Feinanalyse wurden zwei grundlegende Bereiche unterschieden. Dies ist zum einen der Gesamtüberblick über die untersuchten Fragmente innerhalb dieser und die zusätzlich identifizierten Strategien.

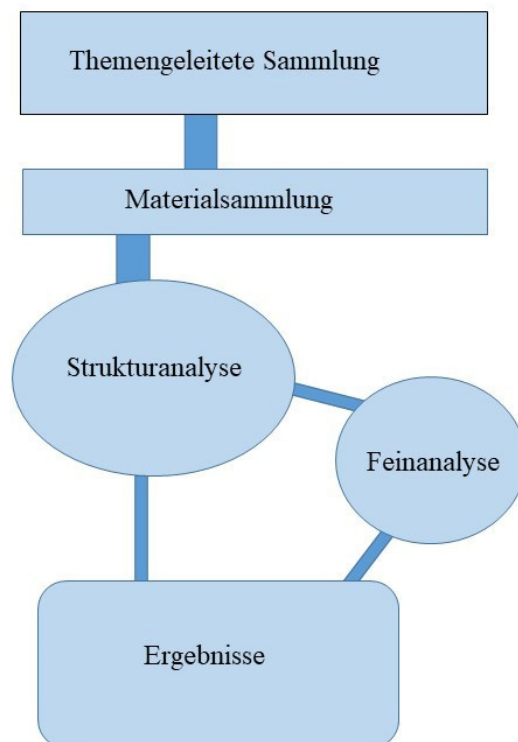


Abbildung 34 (wie 7) Aufbau Analyse

6.1 Allgemeine Strukturierung des Diskurses

Zunächst soll der betrachtete Diskurs in seiner allgemeinen Strukturierung betrachtet werden und dann durch einen Exkurs in den Teilbereich Schule ergänzt werden. Schule im Allgemeinen war nicht Bestandteil der Materialsammlung, ist jedoch in seinem Umfang des 'Beifangs' diskurstechnisch kaum zu ignorieren. Daran anschließend werden erste Erkenntnisse für die Lehramtsausbildung formuliert sowie eine erste Idee der vorherrschenden Hegemonie und der Struktur der Abweichung von selbiger. Neben den erfahrenen Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten der Diskursstränge und Interdiskurse soll sich den erfassten Kollektivsymboliken und Dispositiven ebenso erneut gewidmet werden. Die grundlegende Strukturierung ließ sich in der Verortung zwischen Marginalisierung und Dominanz erkennen, ebenso über die sozialen Orte, an denen er verhandelt wurde. Zudem zeigte sich eine strukturelle Ambivalenz und Gleichzeitigkeiten in Form von konträr zueinanderstehenden, aber gleichzeitig bestehenden und gelebten Diskursströmungen.

6.1.1 Gender – ein Nischendiskurs?!

Gemessen an all den produzierten Diskursfragmenten über die betrachtete Zeit von zwei Jahren fällt jede Materialsammlung dieser Diskursanalyse klein aus. Die Besonderheit dieser Materialsammlung war es, dass die jeweiligen Materialien so einen geringen Anteil der potentiell zur Verfügung stehenden Materialien stellten. Dies zeigt unter anderem deutlich, welche Bedeutung der Diskurs innerhalb oder neben anderen Diskursen an den untersuchten Orten innehat.

Im Bereich der Universität sind es nur 94 Fragmente aus Pressemitteilungen und Angeboten bei allein über 3500 Lehrveranstaltungen pro Semester. Der soziale Ort der Bildungspolitik brachte 23 Fragmente in die Analyse – wobei hier auch Fragmente berücksichtigt wurden, die Gender und Geschlecht nicht explizit thematisieren, aber zur Abgrenzung des Diskurses benötigt wurden. Dies waren beispielsweise Fragmente, die

Migration und Flucht thematisierten. Dies stand nicht im Zusammenhang mit Gender, fiel aber durch die Anzahl der Fragmente in den Blick.

Der Bereich der fachwissenschaftlichen Fragmente wurde mit 129 Werken aus einer systematischen Literaturrecherche bis zur theoretischen Sättigung bestückt. Interviews konnten mit zehn Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge geführt werden. Die vorliegenden Zahlen verdeutlichen die Rolle des Themas als Nischenthema.

Ungeachtet der vielleicht anders gestalteten Wichtigkeit der Thematik für diverse Akteur*innen des Diskurses – beispielsweise Betroffene von sexualisierter Diskriminierung – zeigt sich hier auch eine zahlenmäßige Geringschätzung des Themenkomplexes. Ein geringer Anteil am Gro der verhandelten Themen bedeutet jedoch nicht, dass ein Thema generell und quasi naturgegeben von geringerer Relevanz für die Gesellschaft ist. Es wird nur nicht von allen und an allen Orten diskutiert. Zunächst lässt sich dadurch also nur die Dominanz anderer Themen feststellen. Akteur*innen im untersuchten Diskurs bevorzugten andere Themen und Diskurse vor dem Thema Gender. Neben einer wechselnden Dominanz und Marginalisierung einzelner Diskursstränge über die Zeit, welches als normal betrachtet werden kann, zeigte sich hier eine generell mangelnde Wichtigkeit allein im Umfang der Fragmente – vielleicht auch als Lautstärke beschreibbar. Gehört zu werden ist nicht für alle Diskurse von entscheidender Wichtigkeit. Man denke dabei an alle Spezialdiskurse, wie zum Beispiel den Spezialdiskurs an Universitäten. Gehör bei einer großen Zahl Akteur*innen zu finden, ist daher nicht entscheidend für die Wichtigkeit der Diskurse. Hier ist viel mehr von Bedeutung, welche Rolle die entsprechenden Akteur*innen im Diskurs haben und mit wie viel Diskursmacht sie ausgestattet sind. Und dies zeigt sich auch hier, dass *Außenwirkung* selbst in den diskursstarken Akteur*innenkreisen der sozialen Orte ist im Bereich Gender gering bis nicht vorhanden ist. Diese Ausführungen sollen in keiner Weise als eine Etikettierung von *wichtig* oder *unwichtig* im allgemeinen Sprachsinn verstanden werden. Die vorliegenden Ausführungen bestätigen im Gegenteil eine hohe Relevanz und Wichtigkeit von Gender für bestimmte Kreise, jedoch eine – nicht wertend zu verstehende – geringe Relevanz über die eigenen Akteur*innenkreise hinaus.

Debatten und Diskurse über Gender und Geschlecht werden zumeist von denen geführt, die selbst betroffen sind oder sich mit dieser Problematik fachlich auseinandersetzen.

6.1.2 Soziale Orte und verbundene Positionen – der Geist der Einrichtung?

Bestandteil der Analyse waren unterschiedliche soziale Orte, die außer ihrer Machtrelationalen Verbindung untereinander wenig Gemeinsamkeiten in ihren Strukturen aufweisen. Diese unterschiedlichen sozialen Orte fielen in der Strukturanalyse durch nicht einheitliche Diskursstränge auf, je nachdem, welche Akteur*innengruppe agierte. Strukturell zeigten sich ebenfalls unterschiedliche Diskurspositionen, welche unabhängig von den untersuchten sozialen Orten vorherrschen können. So fanden sich konservativ-binäre Diskurspositionen – also die Vorstellung zweier getrennter Geschlechter die auch getrennt bleiben sollen und einander ausschließen – sowohl in den untersuchten universitären Fragmenten, wie auch in Fragmenten bildungspolitischer oder fachwissenschaftlicher Herkunft. Die Einnahme bestimmter Diskurspositionen korrelierte strukturell in den vorliegenden Fragmenten also eher mit der Akteur*innengruppe innerhalb des sozialen Ortes, als mit der Institution im Gesamten.

Es mag der Struktur der betrachteten Institutionen geschuldet sein, dass sich ein *Geist der Einrichtung* nicht zeigen ließ. Faktoren, die in diese Erkenntnisse einfließen, sind neben der Größe der untersuchten Institutionen auch deren Fragmentierung innerhalb der sozialen Orte. Geschlecht und/oder Gender zeigte sich dabei strukturell zwar an allen Orten als vorrangig binär konstruiert, es scheint dabei jedoch je nach eingenommener Position als unabhängig oder abhängig von Milieu, Herkunft, und Bildungsstand. Diese singuläre Betrachtung – also ohne die Verbindung zu anderen Achsen der Intersektionalität – fand sich an allen sozialen Orten ungeachtet der Art des Ortes. Zudem werden Geschlecht und Gender synonym verwendet und auch inhaltlich selten klar voneinander abgegrenzt, wie in der Strukturanalyse bereits ausgeführt. Im alltäglichen Austausch innerhalb der sozialen Orte scheint keine Unterscheidung zwischen Gender und Geschlecht für die Diskurspraktiken relevant zu sein.

*Eine an jedem Ort von allen Akteur*innen geteilte Diskursströmung ließ sich nicht zeigen.*

Der alltägliche Austausch scheint keine Unterscheidung von Gender und Geschlecht vorzunehmen.

6.1.3 Strukturelle Ambivalenz – Uneinigkeit vor Ort

Die strukturelle Betrachtung der sozialen Orte eröffnete in der Feinanalyse einen weiteren Aspekt: Wie in der Strukturanalyse bereits ersichtlich und dort als Konzept skizziert, fand sich eine Ambivalenz in der Performanz nicht nur in den Einzelaussagen, sondern ebenso in der vorgefundenen Struktur der sozialen Orte.

Besonders deutlich wurde dies in den Fragmenten der Universität. Dort zeigte sich, dass eine ambivalente Herrschaft zwischen Demokratieorganen und Organisationssteuerung einen ebenso ambivalenten Diskurs hervorbringt. Auch in den Fragmenten der Landespolitik waren solche Ambivalenzen in der Diskursposition ersichtlich, wie es beispielsweise in dem Doppelcharakter der kleinen Anfragen ersichtlich wurde. Ein Instrument der demokratischen Kontrolle der Opposition dient zugleich als Werbungsstrategie für Wähler*innen und die eigene Parteibasis. Oftmals zeigte sich die Ambivalenz von Herrschaft erst auf den zweiten Blick, da sie in den untersuchten Fragmenten häufig durch eine informelle Kommunikationsstruktur – ungeschriebene Gesetze und Normen innerhalb der Institution – eingezogen wurde. Unterschiedliche soziale Orte bieten durch ihre unterschiedlichen Strukturierungen und dominanten oder marginalisierten Diskursströmungen unterschiedliche Bedingungen für den Diskurs, welche wiederum in unterschiedlichen Diskursströmungen innerhalb einer als Ganzes wahrgenommenen Institution resultierten.

Auch im Bereich der Feinanalyse zeigte sich eine verstärkt singuläre und isolierte Beschäftigung mit dem Diskurs um Geschlecht und Gender. Diese zeigte sich auch als günstig für die Reproduktion von Stereotypen. Dies geschah in den untersuchten Fragmenten über eine künstlich hergestellte Homogenisierung von Gruppen. Beispielsweise in die Gruppierung Jungen und Mädchen. Betrachtet man diese Personengruppen ungeachtet weiterer Kategorien wie Milieu, erleichterte sich augenscheinlich auch das Ausblenden von Verschiedenheit durch die Reduktion gesellschaftlicher Komplexität. Auch der zirkulierende Diskurs zeigte sich innerhalb der

Feinanalyse scheinbar gespalten. Er zeigte sich hier nicht nur in vermeintlich unversöhnliche Pole entzweit, sondern bestand aus vielen Unterströmungen, die sich in der feinen Abstimmung gesellschaftlicher Zukunftsvorstellungen unterschieden. Eine Unversöhnlichkeit war damit jedoch nicht gegeben. Die Zwischentöne stellten in den analysierten Fragmenten stets die Möglichkeit, in Verhandlung über die gewünschten Vorstellungen von Gesellschaft zu treten. Extreme, als Markierung zweier konträrer Positionen verstanden, befeuerten diesen Austausch ebenso, indem nicht eindeutige Positionierungen auf diese Extreme Rückbezug nehmen konnten und diese so in abgeschwächter Form wieder in den Diskurs einbrachten. Als Beispiel war das Fragment des Diversity Management genannt, welches sich zwischen den doch recht unterschiedlich diskutierten Argumenten einer menschenrechtlich fundierten Bearbeitung von Diversity und den Effizienzbestrebungen einer Organisation positionierte.

Die befragten Studierenden verhielten sich im Umgang mit Geschlecht und Gender innerhalb ihrer Lehramtsausbildung auffällig neutral und dabei passiv, wie es insbesondere im durch die Strategie 'Wir und Die' deutlich wurde. Es schien nach Sichtung aller Fragmente auch in der Tiefe der Analyse, als würde eine Positionierung vermieden und als würden alle Handlungsoptionen auf die Möglichkeiten des Nichthandelns geprüft werden.

Dieses Instrumentarium von Handlungsoptionen ermöglichte eine große Bandbreite des 'Nichtsagens' – sei es durch das sofortige Korrigieren von Aussagen, den Rückzug von Aussagen („aber so ganz kann man das nicht pauschalisieren auf keinen Fall“ (aus I04)), oder der als 'Ich und die anderen' markierte Strategie. Sie alle ermöglichen das Gegenteil einer Erweiterung des Sagbarkeitsfeldes – sie schränken es weiter ein. Die Strategie der *dritten Personen*, der anderen, diente in den geführten Interviews nicht dazu, positive Haltungen von anderen zu beschreiben, sondern wurde immer verwendet um Positionen zu beschreiben, die als konservativ oder diskriminierend beschrieben wurden. Diese vertrat die entsprechende Person nie selbst, sondern kannte Personen oder Personentypen, welche diese Haltung vertreten würden. Dies war beispielsweise für das Motiv der 'Ansteckung' der Fall. Hier beschrieben Studierende die von Dritten gesehene Gefahr, dass Kinder und Jugendliche sich als trans* oder homosexuell herausstellen

können/würden, falls sie mit dem Thema in Kontakt kämen, wie dies beispielsweise über das Lesen des vorgelegten Kinderbuches der Fall sein könnte.

Die vorläufige Bezeichnung dieses Handlungssets des Nichtssagens, des aktiven Einschränkens des eigenen Sagbarkeitsfeldes als *Neutralitätsdispositiv* verweist auf den von Foucault beschriebenen Begriff der Dispositionen als Handlungsoptionen mit einer machstrategischen Funktion innerhalb der Diskurse. (vgl. Foucault 1978: 52ff) Nun handeln nach Foucault nicht Subjekte per se bestimmend machstrategisch (vgl. Foucault 1978: 43), sondern sie agieren durch den Diskurs und prägen diesen dementsprechend mit. Zu einem Erklärungsansatz dürfte die von Bourdieu geprägte Form der Disposition beitragen. (vgl. hierzu Suderland 2014: 73) Die Studierenden erlangen durch eine gezeigte *passive oder ausweichende Haltung* zu gesellschaftlicher Struktur wieder *Handlungsmacht* und zeigen sich so in der Lage, den vermutlich empfundenen *Handlungsdruck nach außen zu verlagern*. Es mag auch der Fülle und Gegensätzlichkeit der Positionen geschuldet sein, welcher Studierende sich in der Ambivalenz der sozialen Orte ausgesetzt sehen. Wie muss eine gemeinsame Erzählung von Gesellschaft Bezugspunkt für die Lehramtsausbildung gestaltet sein, wenn diese Erzählung an keinem der sozialen Orte als Konsens bereits vorgefunden werden kann? Sie ist ein weiterer Aspekt der Einordnung des Verhältnisses von Studierenden zum zirkulierenden Diskurs. Denn auch im Falle der Studierenden zeigte sich eine Gleichzeitigkeit des Willens zu progressiven Änderungen und dem Bedürfnis nach konservativem Bewahren für ihren späteren Schulalltag. Hierzu sind die Ausführungen über Schule von Bedeutung, die sowohl in Interviews, aber auch in diversen anderen Diskursfragmenten eine klare Rolle spielten.

- Insbesondere die Lehre an der Universität zeigte ein weites Feld von Diskursströmungen.
- Die Studierenden zeigen jedoch ein gegenteiliges Verhalten, eine Positionierung wird nur zögerlich vorgenommen.

6.1.4 Schule und Lehramtsausbildung als empfundenes Spannungsfeld

Schule zeigte sich, obwohl nicht explizit untersucht, innerhalb der Fragmente in der strukturellen wie auch feinanalytischen Untersuchung als intersektionelles Spannungsfeld. Dabei wurde dieses empfundene Spannungsfeld innerhalb der Schule ergänzt durch ein Spannungsfeld von Schule in einem größeren gesellschaftlichen Kontext. Schule fällt hier durch eine nötige Positionierung zwischen Eigenverantwortung der Schule und ihr außerhalb liegenden politischen Steuerungsinteressen auf.

So stellte sich – auch für die Studierenden – die Frage, ob Schule, und damit auch Lehrkräfte, in ihrer Ausrichtung gesellschaftlicher Hegemonie folgen sollten oder progressiver Politik. Die Ausbildung von Lehrkräften müsste eine handlungsleitende Richtung in dieser Frage abbilden, dies ließ sich jedoch auch in der Feinanalyse der universitären Fragmente nicht zeigen. Stellschrauben dieser Entwicklung müssten als gesellschaftspolitischer Konsens erfolgen, wenn eine einheitliche Haltung und Richtung vorgegeben sein soll. Dies steht jedoch für sich bereits zur Debatte. Diese Entscheidungen und Richtungen sind abhängig von der gemeinschaftlich geteilten Erzählung der Hegemonie, von Gesellschaft und Idealen und auch Ideologien. Diese Erzählungen bestehen in ihrer Vielfalt nebeneinander sowohl im Kollegium als auch innerhalb der Schüler*innenschaft, wie es sich durch die durchgeführte Feinanalyse aufzeigen ließ. Vielfalt in Gesellschaft wird mehrheitlich als wahre Realität beschrieben, doch der Diskurs über die Wichtigkeit und Handlungsoptionen ist keine geteilte Erzählung von Konsens über eben jene. Die Frage, ob es überhaupt eine geteilte Erzählung von Gesellschaft in diesem Bereich geben soll, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Denn ein weiterer wichtiger Aspekt der sich in der Feinanalyse verstärkt zeigte ist der von Leistung und dadurch auch von Legitimierung.

Beide Topoi stellten sich als zentrale Verhandlungspunkte dar, an denen innerhalb der untersuchten Fragmente die Frage behandelt wurde, ob und in welchem Umfang sich überhaupt mit Gender und Geschlecht beschäftigt werden soll. Hier ist bereits eine Verhandlung über Gesellschaft und über zentrale Werte erkenntlich. Die Relevanzbewertung von Diskursen erfolgt dabei durch dominante Gesellschaftsbereiche, während der Diskurs darüber auch in der gesamten Breite der Gesellschaft stattfindet.

- Die Lehramtsausbildung bietet vermeintlich keine Handlungsleitlinie in Fragen des Diskurses um Gender.
- Schule wird imaginiert als Spannungsfeld mit den Anforderungsbereichen Institution und Gesellschaft.

6.1.5 (Un-)Gleichzeitigkeiten – Progression und Bewahren

Abweichungen von der als strukturell wie auch feinanalytisch gezeigten Dominanz der binären Strukturierung von Geschlecht und Gender zeigen sich bisher eher vereinzelt und disruptiv, aber nicht in der Breite. Eine umfassende Änderung der Vorstellungen von Geschlecht und Gender über alle Bereiche hinweg ließ sich in der Analyse nicht zeigen. Doch auch disruptive Änderungen zeigten ihre Wirkung im Diskurs. Sie erwiesen sich innerhalb der Analyse als geeignet, um die Ränder von Sagbarkeitsfeldern aufzuweichen und so eine größere Vielfalt von Diskurs zu erleben. Der Diskurs wächst so in die Breite und entwickelt neue Unterströmungen und Nebenschauplätze. Gleichzeitig bestand die Neigung zu einer Einschränkung der Sagbarkeitsfelder. Daran anknüpfend ließen sich aus der Feinanalyse *zwei Hauptströmungen* identifizieren: erstens die Strömung eines *konservativ-bewahrenden* Verständnis von Gender und Geschlecht und zweitens die eines *progressiv-emanzipativen* Verständnis.

Die Strömungen und Haltungen wurden durch die vorliegende Feinanalyse besser erkennbar, die Strategien ließen sich deutlich abgrenzen. Es ist dabei wie schon erwähnt bemerkenswert, dass diese Strömungen gleichzeitig existieren und somit auch Ungleichzeitigkeiten schaffen. Diese Ungleichzeitigkeiten und Gleichzeitigkeiten zeigen sich in der Feinanalyse determiniert von (sozialem) Ort und Akteur*innenkreisen und weisen, wie abermals schon konstatiert, teils Überschneidungen auf, teils nicht. So weisen beispielsweise Bildungspolitik wie auch Universität allein sprachlich einen Fokus auf Frauen sowie eine Beschäftigung mit dem Themengebiet rund um Teilhabe und Chancen auf.

Kultur	Vielfalt
Geflüchtete	Diversity
Millionen	Frauen
Integration	Lehrerbildung
Flüchtlinge	Gender
Frauen	Schule
Teilhabe	Chancengleichheit
Schule	
häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Bildungspolitik	häufigste Begriffe der analysierten Fragmente Universität

Abbildung 35 vergleichende Gegenüberstellung der häufigsten Begriffe

Dies ließ sich ebenso für Vorlesungsverzeichnisse und Fachwissenschaft zeigen – Frauen und ihre Chancen waren übergreifend immer Thema der Auseinandersetzung der sozialen Orte, ob an der Universität oder im Landtag. Hierbei spielt auch die institutionelle wie rechtliche Verankerung dieser speziellen Bereiche eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Der akademisch und bildungspolitisch zirkulierende Diskurs zeigte sich dabei strukturell nur stellenweise in den Äußerungen der Studierenden. Andere, vermutlich dem Alltagsdiskurs entnommene Symboliken zeigten sich übereinstimmend bei nahezu allen Befragten. Die Herkunft dieser Symboliken und Überzeugungen sollte in diesem Vorhaben nicht ergründet werden. Es kann mit Bezug auf andere Untersuchungen (vgl. Moser et al. 2014) vermutet werden, dass diese bereits vor Antritt des Studiums stabil ausgeprägten Überzeugungen innerhalb des selbigen nur noch mit großem Aufwand eine

Änderung erfahren. In den von Moser und Kolleg*innen erarbeiteten Beliefs³⁷ von Studierenden und Lehrkräften im Bereich inklusiver Schule zeigte sich, dass diese unabhängig von Alter, Geschlecht oder Berufserfahrung waren. Dies legt nahe, dass diese nicht innerhalb der beruflichen Sozialisation erworben werden oder keine grundlegenden Änderungen erfahren.

Auch wenn sich stark bewahrende Tendenzen innerhalb der Interviews zeigen lassen, ist nicht abschließend zu klären, ob dies der fehlenden Handlungsleitlinien im Studium geschuldet ist, oder Studierende feste Haltungen gegenüber Gender bereits mitbringen.

6.2 Kollektivsymboliken

Vorgefundene Symboliken der strukturellen Analyse waren die der formalen Legitimierung, der rechtmäßigen Ausgabe, der Leistung und die der binären Geschlechtlichkeit. Diese werden nachfolgend erneut zusammengefasst und die diesbezüglichen Ergebnisse vorgestellt.

6.2.1 Formale Legitimierung

Die *formale Legitimierung* beschreibt ein Bild von Rechtmäßigkeit, wo bereits Rechtmäßigkeit attestiert wurde. Etwas ist richtig, weil es eine höhere Ordnung gibt, welche sagt, dass es richtig sei. Um dieses Bild in unterschiedlicher Ausprägung wird im bildungspolitischen Kreis öffentlich gerungen. Was als legitim gilt und was nicht, ist Bestandteil der Aushandlungsprozesse, die zugleich gestaltend und vermarktend sind.

³⁷ „Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“ (Kuhl/Moser/Schäfer 2013: 6)

Vermarktend beschreibt die Außenseite der politischen Parteien, die mit ihrem Tun auch eine Botschaft nach außen und innen senden, ob an Parteimitglieder oder potentielle Wähler*innen.

6.2.2 rechtmäßige Ausgabe

Die *rechtmäßige Ausgabe* knüpft an diese Form der Vermarktung und der Symbolik der formalen Legitimierung an. Über diese Legitimierung wird stetig verhandelt – mal wird sie als errungener Sieg, mal als Verschwendung etikettiert. So unterscheiden sich die unterschiedlichen Diskurspositionen innerhalb der analysierten Institutionen auch in ihrer Erzählung von Geschlecht und Gender und den dafür getätigten Ausgaben. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Haltungen zwischen sexueller Vielfalt als Menschenrecht und sexueller Vielfalt als unnötigem Luxus schwanken. Wie bereits ausgeführt, führt dies zu unterschiedlichen Handlungsoptionen für die Beteiligten. Luxus fragt nach einer Untergrenze für Notwendigkeit und nach Prioritäten, während Menschenrechte weniger und seltener angreifbar sind. Auch konnte gezeigt werden, dass diese beiden Pole – Luxus und Menschenrecht – einander konträr gegenüberstehen, und dies zunächst unversöhnlich. Das ist ebenfalls Ausdruck für das sogenannte Schleifen von Diskursen aneinander. Beiden Positionen wird durch die Einordnung als illegitim durch die jeweils andere Position Klarheit verliehen. Eine klare Richtung ist nicht erkennbar, denn der soziale Ort der Bildungspolitik ist Ort unterschiedlicher Diskursstränge und Schwerpunktsetzungen, die durch unterschiedliche Akteur*innengruppen vertreten und ausgehandelt werden.

6.3.3 Leistung

Die Symbolik *Leistungsorientierung* war nahezu allen untersuchten Akteur*innengruppen eigen. Sie beschreibt Bildungserfolg durch Leistung und zugleich eine Gefährdung dieser Leistung, die es zu vermeiden gilt. Als Beispiel lässt sich die Diskriminierung einzelner Schüler*innen nennen, was in dieser Logik nicht zum Problem gerät, weil es als falsch gelten würde zu diskriminieren, sondern weil Bildungserfolg durch Diskriminierungen potentiell gehemmt wird. In Fragmenten mit Fokus auf die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen dominieren zusätzlich individualisierende Konzepte der Diskriminierungsvermeidung. Das Auffinden von Binärkategorisierungen lässt vermuten, dass entweder der Diskurs im Kreis der bildungspolitischen Institutionen

hinter den Erkenntnissen der Fachwissenschaft deutlich zurückliegt – was eine übliche Eigenart des Verhältnisses zwischen Spezialdiskursen wäre – oder es sich hier um eine völlig andere Diskursrichtung hin zu einem konservativem Geschlechterdispositiv handelt.

6.4.4 Sex und Gender

Als eine kollektive Symbolik mit besonderer Bedeutung für den Umgang mit sexueller Vielfalt stellte sich die Verbindung von Sex, Gender, Geschlecht und Desire zu einem untrennbaren Gefüge heraus. Die Interviewten verbanden mit diesem Amalgam aus Konzepten eine Symbolik der Reife, die es benötigen würde, um sich gewissen Themen (wie eben diesen) überhaupt widmen zu können. Sexuelle Vielfalt, mit ihrer aktiv von den Interviewten vorgenommenen sexuellen Konnotation, wird so ein Thema für vermeintlich relativ reife Personen, dessen Zugang anderen Menschen verschlossen bleibt. Diese Haltung schloss eine Beschäftigung mit der für Kinder im Grundschulalter verfassten Lektüre für diese Altersgruppe praktisch aus. Sexualität und so auch Gender wurden als Erwachsene-Thema begriffen. Dies führte in einem weiteren Schluss zur Markierung von trans* als sexuelles Thema.

Ein weiterer, jedoch selten vorkommender Bestandteil der Beschäftigung mit vermeintlich nötiger Reife bestand in der Auseinandersetzung mit Be_hinderung/Be_einträchtigung. Wurde dieses Thema überhaupt angeschnitten, kamen alle Befragten zu dem Schluss, dass die Thematik der Transidentität der Protagonist*in George den Schüler*innen schwer bis gar nicht zu vermitteln sei.

Dies schließt weite Personenkreise von einer Beschäftigung mit sexueller Vielfalt aus und würde, ließe sich diese Einstellung auch in größeren Erhebungen bei angehenden Lehrkräften zeigen, großen Einfluss auf die Bearbeitung dieser Thematik nehmen.

Als weitere dominante und bereits mehrfach skizzierte Thematik zeigt sich die reproduzierende Haltung von Rollenvorstellung in allen Interviews. Zudem wurde immer wieder auf die Diskriminierung von Kindern durch andere Kinder hingewiesen, dieses Motiv wurde innerhalb der Analyse als Symbolik der *grausamen Kinder* gekennzeichnet. Eine Aufnahme in die gefundenen Symboliken erfolgte aufgrund der geringen Datenbasis dann jedoch nicht. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass dies als Unterform der

Reife zuzuschreiben sein, welche der Bearbeitung des Themekomplexes sexuelle Vielfalt vermeintlich im Weg steht.

6.3 Diskursive Praktiken der Studierenden

Zusätzlich zu den erhobenen Symboliken zeigten sich außerdem diverse verbale Machtstrategien. Sie sollen, in Abgrenzung zu den stärker machtstrategisch angelegten Begriffen der Dispositive oder Symboliken, weiterhin als Strategien bezeichnet werden. Es handelt sich hierbei eher um persönliche Handlungsstrategien der Studierenden, welche diskursübergreifend genutzt werden könnten, um sich nur in diesem Vorhaben auch an diesem Diskurs zeigen. Um derart ausdifferenziert auf die vorhandenen Strategien der Studierenden zu schließen, fehlt dem vorliegenden Vorhaben eine größere, umfassendere Datenbasis. Die nachfolgend zusammengefassten, innerhalb der Feinanalyse weiter analysierten Strategien können somit als solche verstanden werden, mit denen Studierende auf Basis der persönlich mitgebrachten Dispositionen auf die vorgefundene Struktur reagieren und ihre Handlungsfähigkeit im Diskurs erhalten. (vgl. Foucaults Ausführungen zu Machtstrategien im Diskurs in Foucault 1978: 34ff.) Teilweise ließen sich diese auch strukturell innerhalb der sozialen Orte zeigen, weshalb nahelegt, dass sich zumindest teilweise bekannter Kollektivsymboliken bewusst oder unbewusst bedient wird. Im Falle einer Übereinstimmung werden beispielhaft Überschneidungen aus der Kollektivsymbolik benannt und in die Beschreibung mit einbezogen.

Die untersuchten Strategien lassen sich in sechs Strategie-Bereiche unterteilen:

- 1) **Jungen und Mädchen** – Geschlecht und Gender sind binär konstruiert. Sie stimmen überein und werden durch Gesellschaft und Eltern vorgegeben und übernommen.
- 2) **Reife und Sexualität** – Geschlecht und Gender sind sexuelle Themen, wenn sie nicht cis-heterosexuell sind. Abweichungen von Heterosexualität und cis- Geschlechtlichkeit³⁸ erfordern eine intellektuelle Reife, um diese bearbeiten zu können.
- 3) **Herkunft und Milieu** – Herkunft prägt die Haltung zu Vielfalt und Gender deterministisch. Bereits Kinder zeigen diese Haltungen und übernehmen sie aus den elterlichen Haltungen.
- 4) **Ich und Die** – Negative Zuschreibungen betreffen andere Personen, nicht die eigene. Studierende bedienen sich einem Handlungsset der Neutralität um eine vermeintlich professionelle Distanz zu wahren
- 5) **Leistung** – Leistung ist von besonderer Bedeutung und Leistungsminderung ist in jedem Fall zu vermeiden. Je nach Diskursperspektive stellt die Beschäftigung mit Gender entweder die Mittel zur Leistung oder die Mittel zur Leistungsminderung.
- 6) **Legitimierung** – Das Thema der sexuellen Vielfalt schwankt in der Wahrnehmung zwischen Luxus und Notwendigkeit, ist jedoch stets einem besonderen Legitimierungsbedarf ausgesetzt. Gender stellt einen diskursiven Schauplatz dar, auf dem das grundlegende Verständnis von Gesellschaft verhandelt wird.

³⁸ Übereinstimmung von Sex und Gender.

6.3.1 Die Strategie Jungen und Mädchen

Geschlecht zeigte sich überwiegend binär strukturiert. Dies war innerhalb der Fragmente in einem solchen Maße dominant, dass eine Abweichung von dieser Struktur stets als klare Abweichung gekennzeichnet wurde – sie wurde besonders sichtbar und hervorgehoben. Die Reproduktion dieser Struktur zeigte sich als so selbstverständlich, dass der Prozess der Reproduktion nicht als solcher erkannt und benannt werden konnte. Die Struktur fügte sich nicht ein, sie stand stets außerhalb. Dies zeigt die besondere Stärke dieser Strukturierung und ihre enge Verwobenheit mit anderen Differenzlinien der Benachteiligung und Diskriminierung.

Fragment U104 reproduzierte beispielsweise die binäre Strukturierung nicht, ist jedoch nach der gelebten Realität an der Universität zu bewerten. Als organisationale Einheit des Diversity Managements gibt es Werte vor, jedoch nicht deren alltägliche Ausführung. Die Fragmente U1003, B15, W229 zeigen eine binäre Strukturierung, während B124, W218 diese nicht zeigen. Innerhalb des zirkulierenden Diskurses zeigt sich also ebenso eine heterogene Verfahrensweise, je nach agierendem Kreis von Diskursakteur*innen und gesellschaftlicher Grundhaltung.

Die befragten Studierenden zeigten ebenso ein binäres Verständnis von Geschlecht und Gender – dies war auch bei allen zur Feinanalyse ausgewählten Fragmente der Fall. Dabei zeigte sich eine verbalisierte, starke Übereinstimmung von Genderrolle und gelesenen Geschlecht. Dies wurde konstruiert über erwartete Handlungssets in Bezug auf Lernverhalten, Bewältigung von neuen Situationen, Verhalten in Klasse und sozialen Bindungen und Verhalten gegenüber der Lehrkraft. Hier zeigten sich sehr genaue Vorstellungen über das zu erwartende Verhalten von Jungen und Mädchen. Das Verhalten oder die Wünsche des Hauptcharakters im vorlegten Buch wurden folgend in die binäre Strukturierung einordnet, das transidente Kind wurde so von der Rolle des Jungen nahtlos in die Rolle des Mädchens eingeordnet. Diese Überzeugungen wurden dabei als konstruiert und weitergegeben identifiziert, jedoch nicht in Frage gestellt oder gar aufgebrochen.

6.3.2 Die Strategie Reife und Sexualität

Der Begriff der Reife beschrieb in den untersuchten Fragmenten eine Reife der intellektuellen Erfassbarkeit – eine vorhandene Disposition zur Auseinandersetzung mit Welt. Ungeachtet der Herausforderung, Welt so zu begreifen, wie sie sich darstellt, zeigte sich Reife als Maß, um Diskurse oder Diskursstränge im Falle des Fehlens von Personen fernzuhalten, und nicht, um nach einer anderen Erklärungsweise oder Vermittlungsmethoden zu suchen. Sexualität steht hiermit in direkter Verbindung. So wurde die Auseinandersetzung mit vermeintlich sexuellen Inhalten an die vermutete Reife geknüpft und sich im Zweifel eher gegen eine Beschäftigung mit dem Themenkomplex ausgesprochen.

Es zeigt sich, dass insbesondere Fragmente die eine eher ablehnende Haltung zu Gender als Thematik zeigten, auch eine Verknüpfung zu Sexualität herstellten. Dies wird in unterschiedlicher Weise legitimiert, jedoch nicht immer über die nötige Reife zur Bearbeitung.

Die Verbindung zwischen Sexualität und Gender suggerierte eine Markierung von Genderidentität als etwas Schmutziges, Unanständiges oder Unsagbares. Kommt eine Erzählung von nötiger Reife hinzu, drängt sich der Vergleich zu Pornographie auf, welche als jugend- und kindeswohlgefährdend einzustufen ist. W229 verwendet diese Parallele recht deutlich, wenn auf die Gefährdung von Kindern durch Sexualkundeunterricht hingewiesen wird. Auch im Bereich der Anfragen durch die CDU-Fraktion wird diese Verbindung deutlich. Die Markierung der Reife selbst führte so zu einer Einschätzung des Themas als intellektuell oder akademisch. Dies führte auch zu einer anderen Form der Legitimierung. Die Strategie wird so nicht als Alltags- oder lebensnahes Thema verhandelt. Gendertheorie als akademisches Thema ist komplexes, was so auch auf die alltägliche Performanz von abweichenden Genderidentitäten übertragen wird, und welche damit komplexer dargestellt werden als die Passung in die heteronormative Matrix der Mehrheitsgesellschaft. Diese Äußerungen ließen sich in allen Interviews auffinden und bearbeiten über die Beschäftigung mit Reife und Sexualität auch die Herkunft der Schüler*innen, sowie eine Beschäftigung mit Rollenerwartungen in der Ausprägung einer starken Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen.

6.3.3 Die Strategie Herkunft und Milieu

Dabei zeigte sich jedoch auch eine heterogene Diskurslage über alle sozialen Orte hinweg. So fand sich aus den Fragmenten des zirkulierenden Diskurses nur in U104 eine Beschäftigung mit *Milieu und Herkunft* – die Fragmente U1003, B124, B125, W229 sowie W218 zeigten keine explizite Beschäftigung. Dieser Auslassung der Thematik lag oftmals die bereits skizzierte singuläre Beschäftigung mit der Thematik Gender und Geschlecht zugrunde. So erfolgte keine Beschäftigung, was nicht gleichbedeutend mit einer sichtbaren Haltung verstanden werden darf. Die offen sichtbaren Gründe der Nichtbeschäftigung wurden innerhalb der Fragmente durchaus deutlich, sie lassen jedoch keine überprüfbare Haltung zu der Thematik erkennen. Eine Ableitung würde den Rahmen der angewandten Methode überschreiten.

Die Strategie von Herkunft und Milieu bestimmte in den untersuchten Fragmenten die (erwartete) Auseinandersetzung mit der Thematik Gender ganz entscheidend. So wurden unterschiedliche Varianten der 'Nichtbeschäftigung' mit dem Thema innerhalb der Feinanalyse als Konservatismus etikettiert. In den untersuchten Interviews wurde dies den Kindern von den Studierenden als vermittelte Haltung zunächst mit übertragen. Die Herkunft und soziale Position der Eltern wurde als direkter Einflussfaktor auf die Reaktion der Kinder auf die Lektüre beschrieben. So thematisierten alle Befragten die Herkunft und das Milieu der Kinder und Eltern.

Dabei zeigte sich erneut eine Verknüpfung von wahrgenommenem Konservatismus und Ablehnung der Thematik Gender. Zwei wesentliche Motive der Herkunft stellten neben der erwähnten generellen Ausrichtung die vermutete politische Positionierung in Form von Parteisympathien dar (AfD, CDU), sowie die Ausübung einer strengen Form der Religion. Dabei zeigte sich eine vermutliche Verbindung zwischen den Themen der Zugehörigkeit diverser Milieus und Themen von (Kultur-) Rassismen. Es scheint jedoch ebenso, als diene die verbalisierte Abwehr gegenüber konservativen Gruppen als eine sagbare Alternative zur kulturellen Rassifizierung. Ebenso könnte die Wahrnehmung der Befragten durchaus eine milieubezogene Abwehr darstellen.

Die Zuschreibung der Abwehr als konservativ markiert das Thema als schwierig, nicht etabliert und wenig angesehen. Es erfolgte so eine Zuschreibung als Nischenthema, welches wiederum eine Verbindung zu der Markierung des Themas Gender als Luxusthema ermöglichen kann.

6.3.4 Die Strategie Ich und Die

Es fiel eine durchgängige Erzählweise des *Ich und die Anderen* auf. Die innerhalb der Feinanalyse als *abwartend-neutrale* benannte Haltung beinhaltete eine Fokussierung auf Andere und deren Einstellung, und eine fehlende bis uneindeutige Positionierung der eigenen Einstellungen zu einem Thema. Die Thematik rund um Gender zeigte sich für die Studierenden als ein in besonderem Maße eingeschränktes Sagbarkeitsfeld. Von diesem schien nur im Falle einer Beschreibung Dritter abweichen zu können. Sprachlich äußerte sich dies in einer umfassenden Neutralität gegenüber der Thematik. So wurde auch die geäußerte Verführungshypothese in allen Fällen nur über Dritte geäußert. Ebenso gehörte in diesen Themenkomplex die Betonung einer Gesellschaft, die noch nicht so weit sei. Dies wurde in den geführten Interviews auch als inhaltliche Einleitung verwendet, um die Wichtigkeit der Lektüre oder die Bearbeitung der Lektüre zumindest teilweise in Frage zu stellen.

Die innerhalb der vorliegenden Fragmente identifizierten Sagbarkeitsfelder zeigten so auch eine klare Abgrenzung, wenn es zu den persönlichen Einstellungen im Schulalltag kam. Auch an anderen sozialen Orten zeigte sich selten eine persönliche Stellungnahme oder Betroffenheit (beispielsweise ein Eingeständnis der eigenen internalisierten oder Sexismen) – sondern es galt, dass diskriminierendes Verhalten die anderen zeigen. So beschränkten sich auch die beschriebenen Diskriminierungsformen auf das erwartete Verhalten anderer. Dies waren innerhalb der geführten Interviews unter anderem die Eltern der Kinder, die Kinder oder 'die Gesellschaft'. An anderen sozialen Orten wiederum zeigte sich keine umfassend abweichende Haltung. Auch hier war nicht zu zeigen, dass Akteure handeln, sondern dass Programme aufgesetzt werden um andere Personengruppen, beispielsweise Schüler*innen, von diskriminierendem Verhalten abzubringen.

Die befragten Studierenden der Feinanalyse zeigten eine heterogene Haltung zu dem Thema. I04 zeigte eine deutliche Verschiebung in Richtung der Eltern und markierte sich selbst als dazu handlungsunfähig während I07 eher durch unbewusste Reproduktion auffiel. I10 zeigte die bereits beschriebene Haltung des Abwartens und Neutralität, vermutete andere Personen jedoch ebenfalls der Diskriminierung. Ungesagt blieb, inwiefern die Studierenden dies als ihre Pflicht in der lehrenden Rolle begreifen. Auffällig erschien das Verschieben der erwarteten Konfliktpunkte zu den Eltern, nur einmal wurden Kolleg*innen als Konfliktpartner*innen genannt. Negative Reaktionen und Aktionen wurden deutlich auf Seite der Eltern und Kinder erwartet, nicht jedoch auf der eigenen. Die möglichen Diskriminierungen durch Lehrkräfte selbst wurden nicht thematisiert.

6.3.5 Die Strategie Leistung

Die Strategie *Leistung* zeigte sich schlussendlich auch in den Interviews der befragten Studierenden – auch wenn diese zunächst eher exklusiv in den Bereichen Schule und Bildungspolitik vermutet werden konnte. Diese zeigten dies jedoch nicht in der gleichen Weise, wie Leistung in den Diskursfragmenten der Bildungspolitik verhandelt wurde. Dieses Vorkommen ist nicht als ungewöhnlich zu bewerten, gemessen an der weiten Verbreitung des Motivs. Insbesondere die Verbindung von Diskriminierung als Leistungshindernis war von besonderem Interesse für diese Untersuchung. Strukturell wurde Leistung als wichtig und zusammen mit dem Thema der Diskriminierung als persönliches Thema behandelt. Eine daran anschließende Argumentation schien sich in der Annahme zu zeigen, dass persönliche Sensibilisierung strukturelle Diskriminierung vermeide.

In der Universität fand sich sowohl in den organisationalen Fragmenten wie U104 als auch in der Lehre wie beispielsweise in U1003 ein Motiv der Leistung und des Leistens. B124 und B125 zeigten ebenfalls diese Strategie. W229 und W218 stellten hierbei Sonderformen da, W229 verband die Beschäftigung mit Gender mit der Zersetzung der Gesellschaft, welche wiederum durch Kosten auffallen würde. Dies ließ keinen zweifelsfreien Schluss zu ob dies einer Leistungsminderung angerechnet werden kann, oder ob einzig die ‘falschen’ Personen Leistung bringen würden. W218 operiert mit Begriffen einer erfolgreichen Lehrgestaltung, aber nicht um das Motiv des Erfolges

Willen. Es konnte daher auch bei einer so konträren Haltung wie zu W229 nicht abschließend analysiert werden, ob dieses Fragment der Erzählung von Leistung und Erfolg zuträgt oder nicht.

Die zur Feinanalyse ausgewählten Interviews repräsentierten zwar nicht das Motiv einer formalen Leistungsorientierung, sie verfolgten aber jeweils persönlich ein Bild von Leistung. Dies war im Sinne eines zu erreichenden Bildungserfolgs nicht unbedingt auf Schüler*innen gerichtet. Dies formte ein Bild von Leistung zur Erreichung weicher Faktoren. Die entscheidenden Messgrößen der Studierenden lagen daher im Bereich der Konfliktvermeidung (mit den Eltern) und des Klassenklimas – in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, ebenso wie der Kinder untereinander zu finden. Dies wird nachvollziehbar, betrachtet man die Fragmente der Feinanalyse aus dem Bereich der Bildungspolitik. So sind die Studierenden eher als Adressat*innen dieser Politik, nicht als Empfänger*innen der dort propagierten Leistung zu verstehen. Die Ansprüche beispielsweise einer diskriminierungsfreien Umgebung richten sich an die Lehrkräfte als Arbeitsauftrag innerhalb der Klasse – sie sind nicht für die Lehrkräfte im Sinne einer Reflexion des eigenen Verhaltens.

So lässt sich erneut anmerken, dass Leistung und Erfolg im betrachteten Diskurs prioritär vor Vielfalt und Toleranz standen. Vielfalt soll sich über Leistung legitimieren. Eine ebenfalls oftmals vorgefundene Legitimierungsstrategie welche sich in der Feinanalyse deutlich zeigte, war die Argumentation, dass Diskriminierung auch Kosten verursachen würde und deshalb eingestellt werden müsse.

Auch hierverdichtet sich die Feststellung, dass potentiell mehr verhandelt wird als nur Gender für sich, sondern dass gesellschaftliche Grundbedingungen und Perspektiven unter dem Deckmantel des Themas Gender zur Verhandlung stehen.

6.3.6 Die Strategie der Legitimierung und Nützlichkeit

Anschließend an Leistung zeigte sich eine Fokussierung auf Nützlichkeit sowie formale Legitimierung. Die Art und Weise der Legitimierung konnte in den untersuchten Fragmenten unterschiedlich sein – hier war der soziale Ort für die genutzten Wege der Legitimierung als die Diskurspositionen der Akteur*innen entscheidender. So zeigte sich in den Institutionen der Bildungspolitik die formale Legitimierung durch Gesetze, Regelungen und Ordnungen, während im universitären Bereich eher interne Beschlüsse zu Grunde gelegt wurden. Für die befragten Studierenden speiste sich eine Legitimierung zumeist aus den vermuteten Reaktionen der Eltern und Kinder, jedoch weniger aus Ordnungen und Lehrauftrag. Hier wurde also zunächst auf ein Gefühl der Legitimierung gesetzt und weniger auf eine festgelegte formale Legitimierung. Die Strategie der Nützlichkeit zeigte sich in den vorliegenden Fragmenten als untrennbar verbunden mit der nötigen Legitimierung. Eine nicht wahrgenommene Nützlichkeit oder Angemessenheit wurde insbesondere im Bereich der Bildungspolitik als Anlass verwendet, die Legitimierung in Frage zu stellen. Studierende äußerten sich nicht in diesem Maße oder so deutlich zu Nützlichkeit, wobei nicht festgestellt werden konnte, dass es sich hierbei um Unsagbares handelt.

Die untersuchten Fragmente der Feinanalyse auf Seiten des zirkulierenden Diskurses zeigten allesamt eine mehr oder minder einhellige Strategie der Legitimierung. So war in den Fragmenten der Bildungspolitik wie aber auch der Universität eine Legitimierung über Erfolg und Leistung zu erkennen, also eine gewisse Nützlichkeit über die sich die Beschäftigung mit Gender legitimieren musste. Heraus stach Diskursfragment W218, welches auf die Strategie der Legitimierung zunächst verzichtete und über das Setzen der wahrgenommenen Fakten eine Erzählweise von Normalität als eine Art der Legitimierung verwendete. Diese Überschneidungen lassen auf sich unter anderem auf die Institutionsgröße aber auch Ähnlichkeiten in der formalen Organisation zurückführen.

Auf Seiten der Studierenden zeigten sich eher Akteur*innen als Legitimierungsinstanz als Motive. So wurden Eltern und teils Kolleg*innen als legitimierende Instanzen hervorgehoben und somit eine eigene thematische Bewertung des Themas umgangen.

Dies markiert Lehrkräfte auch als nicht adäquate Instanz zur Legitimierung dieses Themas. Eine Bewertung ihrer Arbeit erfolgte so stets durch ein Außen, nicht durch einen

Lehrauftrag, eine berufliche Haltung oder eine Verordnung, wie es eine formale Legitimierung erwarten ließe. Viel mehr handelte es sich um ein diffuses Empfinden der Freiheit von Konflikten. Der zentrale Konfliktherd wurde diesbezüglich immer in der Auseinandersetzung mit den Eltern vermutet. Auch hier zeigt sich erneut, dass mehr verhandelt wird, als nur der Themenkomplex Gender. Zur Verhandlung am Gegenstand von Gender und Geschlecht steht vermeintlich eine ganz basale Grundhaltung, die der Vielfalt als positive oder negative Eigenschaft einer Gesellschaft markiert und so eine Grundbedingung für das Gelingen von Welt konstruiert.

Ein strukturell oft genutztes Motiv im Bereich der Fachwissenschaft ist das der Brisanz und der Aktualität. Sprachlich zeichnen sich die Fragmente durch eine besondere Betonung auf Herausforderung aus. Häufig wurde dies ergänzt durch einen Aktualitätsbezug wie „heute“, „zeitgemäß“ oder „aktuell“. Dies verlieh den Fragmenten sprachlich eine besondere Dringlichkeit und darüber hinaus Legitimation. Die Erforschung aktueller Herausforderungen schien stärker legitimiert zu sein als die der Strategien, die vermeintlich keine aktuellen Herausforderungen bereithalten. Es finden sich dabei ähnliche Strategien wie in den Fragmenten des bildungspolitischen Akteur*innenkreises. Dies wäre unter anderem die Annahme, dass eine vergangene Homogenität nun einer zunehmenderen Heterogenität gewichen sei und diese Änderung nun bewältigt werden müsste. Eine Prämisse welche dieser Annahme vorausgeht, wäre die der ‘aushaltbaren Herausforderung’ – oder, dass Marginalisierung von Heterogenität zulässig ist, solange sie nicht dringlich wird. Hier überschneiden sich die studentischen Legitimierungsversuche über Diskurse und Orte hinweg mit denen anderer Akteur*innenkreise.

Insgesamt fällt der untersuchte Diskurs insbesondere in Hinblick auf die Haltungen der Studierenden durch eine Hinwendung zu konservativem Bewahren auf und einer Vorstellung des Lehrberufs als Bewahrende – von dem jedoch nicht explizit wird, was bewahrt werden soll.

Die bisher dargestellten Ergebnisse sollen nachfolgend einer kritischen Abschlussbetrachtung unterzogen werden. Dort wird auch erneut Bezug zu den eingangs gestellten Forschungsfragen hergestellt und die Ergebnisse daraufhin überprüft.

7. Schlussbetrachtung

Der vorliegende Diskurs fiel im Allgemeinen durch seine geringe Menge und damit durch seine mengenmäßig eher marginalisierte Position innerhalb der sozialen Orte auf. Zugleich jedoch wurden Diskursbestandteile mit enormer sprachlicher Wichtigkeit aufgeladen und diskutiert, wie es beispielsweise im Niedersächsischen Landtag zu sexueller Vielfalt an Schulen der Fall war. Der Diskurs um Gender und Geschlecht ist also zeitgleich selten und hochbrisant. Eine homogene Verteilung von Diskurspositionen zu sozialen Orten ließ sich nicht zeigen – im Gegenteil: Die besprochene ambivalente Struktur und Strukturierung schlug sich in einer ebensolchen Ambivalenz an den Orten und zugleich in den Haltungen der Studierenden nieder. Es zeigte sich keine Haltung der Universität oder der Lehre, eher fanden sich Akteur*innenkreise zu den zugehörigen Diskursströmungen an allen sozialen Orten und in allen Institutionen die in diese Untersuchung eingeflossen sind.

Schule wird im zirkulierenden Diskurs, wie auch in innerer Verhandlung, bei den Studierenden zweiseitig betrachtet. Zum einen ist der Ort und die Institution Schule mit großer Handlungsmacht und Handlungsfreiheit ausgestattet, zum anderen wird die Struktur der Schulen als starr beschrieben. Dies führt einerseits bei den Studierenden zu einer verbalisierten Gestaltungsfreiheit, die andererseits sofort durch erwartete Restriktionen selbst eingeengt wird. Auch hier zeigte sich abermals eine bemerkenswerte Ambivalenz innerhalb der geführten Interviews. Eine als starr oder streng beschriebene Struktur von Schule wird zeitgleich als durch die Macht des Elternwillens eher marginalisiert beschrieben. Sie ist beides zeitgleich. Ein Motiv, welches sich durch den gesamten analysierten Diskurs hindurch verfestigt, ist eben jenes der Gleichzeitigkeiten, der Zwischentöne und der nur vermeintlich neutralen Position.

Insbesondere im Falle der Lehramtsausbildung ließ sich weder bei den befragten Studierenden noch in der Diskursbetrachtung am Ort der Universität eine gemeinsam geteilte Erzählung zu Gender und Geschlecht finden. Weder darüber, was Gender und Geschlecht sind noch, wie mit selbigen umzugehen ist. Dies zeigte sich insbesondere im Vergleich mit der doch recht eindeutigen Haltung der Drucksache "Sexuelle Vielfalt in Schulen". Eine klare Haltung und eine disruptive Änderung bedingen keine weitreichenden linearen Entwicklungen in der Zukunft.

Nun ist es Diskursen eigen, dass sie sich als nicht direkt steuerbar erweisen, und dass sie Subjekte hervorbringen, die wiederum den Diskurs in seiner Vielfalt prägen. Dies ist auch erkenntlich an der Art der Abweichung von der Norm, wenn sie auftritt. So fanden sich Abweichungen von der klassisch-bewahrenden Haltung eher vereinzelt und wirkten wenn über disruptive Mechanismen als über stetige Veränderungen. Allein die Beschäftigung mit dem Thema Gender und Geschlecht selbst muss angesichts der geringen Zahl der Diskursfragmente im Verhältnis zur Gesamtmenge bereits als Abweichung deklariert werden. Für eine Beschäftigung mit dem Themenkomplex im Sinne einer emanzipativ-progressiven Haltung gilt dies demnach wiederum in besonderem Maße.

Die gezeigten Kollektivsymboliken wie die der formalen Legitimierung können als diskursübergreifende Machtstrategien verstanden werden. So bedienen sich einige Bilder einer größeren Gesamtbildung und binden die Diskussion um den Umgang mit Gender in größere Erzählungen ein. Wie bereits in Strukturanalyse und Feinanalyse festgestellt, zeigt sich die Beschäftigung mit der Thematik oftmals als ein Schauplatz für größere, umfassende Erzählungen von Gesellschaft –wie im Falle des Fragments W229, welches das Gelingen von Gesellschaft an die Homogenität der selbigen knüpft. Ein Abweichen von der Norm würde zu einer Erodierung der Gesellschaft führen. Nicht immer stellt sich dies so offensichtlich dar. Jedoch zeigen auch leisere Töne eine Vision von gutem oder gelingendem Leben, sollte die spezielle Diskursposition Dominanz erlangen –vom guten Leben in Vielfalt, wie auch von einem einzig gelingbaren Leben in zur Not mit Zwang hergestellter Homogenität.

Wie insbesondere auch in den Ausführungen der Studierenden greifbar wurde, werden Gender und Geschlecht immer noch binär verhandelt und reproduziert. Eine Abweichung von dieser Haltung zeigt sich stets auffällig und besonders. An den untersuchten sozialen Orten zeigten sich wenige Ausnahmen, an denen eine Abweichung dieser Art unbemerkt geblieben wäre. Auch heute zeigt sich noch eine Verknüpfung von Reife, Sexualität und binärer Geschlechtlichkeit mit dem Thema Gender. Eine Loslösung auch im Verständnis oder eine allgemein differenzierte Betrachtung ist in der Breite des Diskurses nicht zu erkennen. Dies kann für Schüler*innen außerhalb des binär gesteckten Handlungsfeldes fatal sein –insbesondere, wenn sich flächendeckend im System Schule keine Änderung hin zu einer inklusiveren Haltung zeigen lässt.

Besondere Relevanz kann daher der Positionierung der Studierenden in den Macht-Wissens-Konfigurationen um Geschlecht/Gender und Lehramt zugemessen werden. Neben einer auffallend neutralen Haltung, die als *Neutralitätsdispositiv* gekennzeichnet wurde, lassen sich zwei grundlegende Positionen ausmachen. Dies war zum einen die konservativ-bewahrende Haltung, zum anderen die emanzipativ-progressive Haltung. Beide formulierten Haltungen fielen nicht durch besonders markante Unterschiede in der Erzählung von Geschlecht und Gender auf, die damit verbundenen Gesellschaftsvorstellungen änderten sich jedoch. Dies bedeutet in der sprachlichen Umsetzung, dass vergeschlechtlichte Diskriminierung unabhängig von der eingenommenen Haltung stattfand. Der Unterschied bestand in der Vorstellung von gelungener Gesellschaft.

So wurde Geschlecht binär konstruiert – wie auf Grundlage des theoretischen Fundamentes bereits angenommen. Gender und Geschlecht werden bis auf wenige Ausnahmen nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich gleichgesetzt. Die vermutete (Un)-Abhängigkeit der Geschlechterverhältnisse von Milieu, Herkunft und Bildungsstand changierte je nach eingenommener Diskursposition deutlich. Eine Erzählung, die von Studierenden übergreifend geteilt wurde, ist jedoch die der Abhängigkeit von Bewertung der Thematisierung sexueller Vielfalt je nach Herkunftsmilieu. Diesbezüglich herrschte eine diffuse, jedoch klar vertretene Ansicht besserer oder schlechterer Milieus in Hinblick auf die Geschlechterfrage.

Glaube spielte letztlich eine geringere Rolle als zunächst vermutet – die Beschäftigung ließ sich ebenso wie die Beschäftigung mit Kultur hauptsächlich in den universitären Fragmenten zeigen. Bemerkenswert scheint die klare Leistungsorientierung im untersuchten Diskurs, würde man landläufig doch zunächst nicht vermuten, dass Gender ein Faktor ist, der Leistung ermöglicht oder verunmöglicht. Auch wenn Geschlecht dies statistisch betrachtet selbstverständlich ist und ein Zusammenhang zwischen nicht gezeigter Leistung und Geschlecht zu zeigen wäre, zeigte sich doch eine Erzählung von Gender als Leistung, nicht als Faktor. Dabei dominierte die Herangehensweise, dass eine persönliche Sensibilisierung durch Wissensvermittlung eine strukturelle Diskriminierung vermeidet. Ein Bewusstsein von Macht im Umgang mit Geschlecht und Gender ließ sich

nicht in der Breite zeigen. In den seltenen Fällen einer Thematisierung fand dies häufig in einer standardisierten Form *Mann gegen Frau* statt.

Zusammenfassend lassen sich wesentlich speziellere Fragestellungen ausmachen, die aus der Analyse heraus an den Diskurs selbst gestellt werden können.

Da ist zunächst die Frage nach den verwendeten Legitimierungsstrategien, die übergreifend von allen Akteur*innen angewandt wurden. Sie zeichnen Gender als nur einen Schauplatz unter vielen, welcher zur Aushandlung größerer Diskurse verwendet wird. Andererseits ließ sich auch in diesen Fragmenten eine Rückkehr zur Relevanz und eine starke Position des Bewahrens binärer Geschlechterordnungen erkennen. Der Diskurs scheint in diesem Punkt – wie anderen auch – von einer besonderen Diskontinuität geprägt zu sein. Die Beschreibung von Diskontinuitäten zielt nach Foucault (vgl. Foucault 1978: 27) auf die Frage, wie es zu Brüchen innerhalb diskursiver Ordnungen kommt. Es zeigt sich, dass das diskursiv vermittelte Wissen über Geschlecht enormen Schwankungen unterliegt – sowohl historisch, als auch milieuspezifisch. (vgl. hierzu auch Bührmann 2019: 499ff.)

Studierende bleiben besondere Akteur*innen in dem untersuchten Feld. Sie handeln im Diskurs, der Diskurs prägt sie, und weitaus später prägen sie den Diskurs für unzählige Schüler*innen in einer besonders machtvollen Weise aus einer besonders mächtigen, weil institutionalisierten Position heraus. Das Feld, in dem sie sich habitualisieren, zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung als stark ambivalent strukturiert.

Macht, welche niemals außerhalb des Diskurses beschrieben werden kann, sollte – in einem idealen Szenario – eigentlich für ein gemeinsames Professionswissen zu Geschlecht sorgen, gewissermaßen einer gemeinsamen Haltung oder einer gemeinsam erzählten Vision des emanzipatorischen Anspruchs. Dies scheint jedoch in diesem Feld nicht zu gelingen. Es besteht die Möglichkeit, dass mit der vorliegenden Materialsammlung exakt ein Punkt historischer Umbrüche der Diskursordnung aufgezeichnet wurde, welcher sich heute, zwei Jahre nach der Erhebung, anders darstellt. Diesbezüglich erfolgt im Fazit eine historische Einordnung in das tagesaktuelle Geschehen des Diskurses.

Auch soll eine ausführliche Einordnung erfolgen, weshalb ein vorliegendes Neutralitätsdispositiv problematisch innerhalb der Lehramtsausbildung wirken kann, ließe es sich denn auch in größeren Kohorten aufzeigen.

Ein weiterer wichtiger und abschließender Teil des an diesen Abschnitt anschließenden Fazits ist die Frage, ob die von Foucault beschriebenen fünf Merkmale von Wahrheit auf den generativen Charakter von geschlechtsspezifischem Wissen heute noch auf die Ausbildung an Universitäten anwendbar sind. Dies wäre beispielsweise die Position, dass Wahrheit im wissenschaftlichen Diskurs generiert würde. (vgl. Foucault 1978: 52f.) Was kann davon heute noch in Betracht gezogen werden, wenn es heute um die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen geht?

Abschließend sollen nun die Erkenntnisse der Analysen wieder in einen größeren Zusammenhang überführt werden. Hierzu werden auch Diskursereignisse außerhalb der Untersuchung herangezogen, um den untersuchten Unterdiskurs in ein gesellschaftliches Verhältnis setzen zu können. Zu Beginn dieses Forschungsvorhabens stand die übergeordnete Frage nach einer Struktur innerhalb des Diskurses um Gender und Geschlecht, seiner Regeln und Grenzen. Wo würden sich Studierende innerhalb dieses Diskurses positionieren und welche Strategien würden sie zur Positionierung einsetzen? Die Struktur- und Feinanalyse lieferten zusammen mit einer theoretischen Basis einen Überblick über die vorhandenen Stränge. Nicht nur wurde deutlich, wie sich die einzelnen Institutionen des Diskurses um Lehramtsausbildung positionieren, sondern auch, dass Studierende sich innerhalb dieser Vielzahl von Positionen vornehmlich nicht positionierten.

In diesem abschließenden Abschnitt werden zudem die Ergebnisse des Forschungsvorhabens in Kontext zu der vorhergehenden formulierten Theorie gesetzt. Außerdem erfolgt ein Blick auf die aktuelle Handhabung des Diskurses, ganz im Sinne einer nicht vorhandenen historischen Kontingenz. Diskurse verschleiern ihre historische Kontingenz und etwaige marginalisierter Diskurse in der Vergangenheit systematisch.

So ist beispielsweise die Markierung und Herleitung von Gender in der Archäologie diskurstechnisch zweifelhaft, sofern keine Erkenntnisse über die beschriebene soziale Rolle der gefundenen (menschlichen) Überreste vorliegen.

Die Zuordnung aus der Gegenwart erlaubt hingegen durchaus eine Naturalisierung von Gender, indem die heutigen Diskurse auf vergangene Zeiten übertragen und eine vermeintliche Kontingenz hergestellt wird. So erhält die Verschleierung der historischen Diskontinuität der Zuschreibung die Diskursfunktion der Legitimation und der Naturalisierung.

Nun sollen zunächst die gestellten Forschungsfragen wieder aufgegriffen und einer genauen Betrachtung unterzogen werden. Ebenso soll dies in Hinblick auf die verwendete Methodik erfolgen, um abschließend einen Ausblick auf die Relevanz für zukünftige Vorhaben, aber auch die eventuelle Umsetzung innerhalb der Lehramtsausbildung zu geben.

7.1 (Un-)Beantwortete Fragen

In Bezug auf den Diskurs selbst stellte sich die Frage nach seiner Struktur und den vorhandenen *Diskurspositionen und Diskurssträngen*. Diese sollen im nächsten Abschnitt betrachtet werden. In Bezug auf die befragten Studierenden stellte sich die Frage, welche *Diskurspositionen* sie einnehmen würden, ob es zu einer etwaigen Deckung mit institutionell vertretenen Positionen kommen könnte – aber auch die Frage nach der Reflexion des vermittelten (legitimen) Wissens stellte sich.

Wie verhalten sich Studierende der Lehramtsstudiengänge bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität zum herrschenden Diskurs? Wird diese Positionierung reflektiert? Auch wenn vordergründig *Ansätze in der Einordnung* zu erkennen waren, so muss erwähnt werden, dass die befragten Studierenden ihre Stellung im Diskurs *wenig hinterfragten*. Und auch in Hinblick auf die eigene ethnische oder milieubedingte Prägung hin fand eine verbalisierte Positionierung kaum statt. Intersektionelle Kategorien wurden in Hinblick auf die eigene Position selten wahrgenommen. Dies zeigte sich ebenfalls im Sample selbst. Alle Befragten wurden *weiß* gelesen und hatten wenig Kontakt zu struktureller Diskriminierung. Auch die Eltern und Kinder wurden vorrangig *weiß* skizziert, mit Ausnahme der als migrantisch vorgestellten Eltern, welchen durchweg mangelnde Deutschkenntnisse zugeschrieben wurden.

Es zeigte sich also, dass die eigene Prägung kaum reflektiert wird. Dies führte weiter dazu, dass auch angenommene Diskriminierungen nicht komplett erfasst werden konnten, nicht einmal gedacht wurden. Dieser eindimensionale Zugang fand sich ebenso innerhalb der weiteren Institutionen wie Bildungspolitik und Universität. So ließen sich teilweise Forschungsfragen dieses Vorhabens beantworten, indem sie nicht beantwortet wurden. Eine Reflexion der eigenen Lesarten findet auch bei Auseinandersetzung mit einer der Person fremden Lebenslage – in diesem Vorhaben das Kinderbuch George – kaum statt. *Die Lesarten der zukünftigen Schüler*innen werden binär strukturiert, die Unterteilung in Jungen und Mädchen in den Interviews reproduziert.* Das diskursiv vermittelte Wissen über Geschlecht und Gender zeigt sich als konservativ und bringt wenig neue Erkenntnisse oder zeigt neue Einflüsse.

Die Annahmen, die aus der Analyse von Forschungsstand und theoretischer Rahmung entstanden sind, ließen sich teils unverändert auch im untersuchten Feld finden. So wird Geschlecht, wie bereits dargelegt, binär konstruiert.

Geschlechterverhältnisse zeigen sich je nach sozialem Raum (un-)abhängig von Milieu, Herkunft, Bildungsstand. Dies war der ambivalenteste Punkt im Rahmen der Untersuchung. Je nach zugeschriebener Fortschrittlichkeit oder progressiver Einstellung wandelte sich die Einschätzung bezüglich der Abhängigkeit von weiteren Differenzlinien. Es soll dabei jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass dies nur eine Minorität der Fragmente betraf, da der größte Anteil dieser eine isolierte Betrachtung von Gender/Geschlecht aufwies. Dies betrifft darüber hinaus die Annahme zu religiöser Prägung von Geschlechterverhältnissen. Ausschließlich Christentum und Islam wurden überhaupt behandelt, was in jeweils gegenseitiger Abgrenzung gegenüber der anderen Religion geschah.

Die Annahmen zu der Gleichsetzung von Geschlecht und Gender ließen sich vollumfassend bestätigen. Die soziale Rolle ist demnach weiterhin als Spezialwissen zu vermuten – ungeachtet der Tatsache, dass selbst Fragmente aus der fachwissenschaftlichen Zusammenstellung Gender und Geschlecht synonym verwendeten. Leistung und Erfolg zeigten sich in allen untersuchten Bereichen als wichtig. Dabei ließ sich jedoch gleichzeitig die Annahme bestätigen, dass Geschlecht nicht mit Macht oder machtvollen Prozessen verbunden wird.

Der Umgang mit Vielfalt soll konstruktiv sein, und dies zeigte sich insbesondere im Bereich der strukturellen Analyse. Zudem ließ sich auch die Annahme wiederfinden, dass persönliche Sensibilisierung für eine Differenzlinie strukturelle Diskriminierung vermeidet.

7.2 Legitimation des Sagbaren – was gesagt werden kann

Interessant im Zusammenhang mit den Forschungsfragen sind die gefundenen Legitimierungsstrategien. Warum ist die Legitimierung von Nichtpositionierung im Gender-Diskurs so entscheidend für die vorliegende Untersuchung? Dies liegt daran, dass die ausgemachten Grenzen der Sagbarkeitsfelder – also dem was gesagt werden kann – ebenso relevant sind wie das Sagbare selbst. Wenn umgangssprachlich davon die Rede ist, dass keine Antwort ebenfalls eine Antwort sei, so findet diese Redewendung hier gleichsam ihren wissenschaftlichen Niederschlag. Nun ist eben die Legitimierung des Nichtsagbaren von besonderem Interesse. Zum einen, weil so darauf geschlossen werden kann, was gesagt werden kann. Zum anderen, weil interessant ist, unter welchen Bedingungen dies geschehen kann.

Übergreifend von allen Akteur*innen und innerhalb aller Institutionen ließ sich die Strategie als Schauplatz der Verhandlung ausmachen. Diese Legitimierungsstrategie zeichnete Gender als nur einen Schauplatz unter vielen, welcher zur Aushandlung größerer Diskurse verwendet wird. Teil dieser Strategie war unter anderem die Rückkehr zur und Redramatisierung der Wichtigkeit starrer Zuordnungen, und eine starke Position des Bewahrens binärer Geschlechterordnungen war erkennbar. Der Diskurs schien in diesem Punkt – wie anderen auch – von einer besonderen Diskontinuität geprägt zu sein. Diskontinuität, also die Frage nach Brüchen innerhalb der Performanz diskursiver Ordnungen, (vgl. Foucault 1978: 27, vgl. vorhergehenden Absatz) zeigt so auf, dass diskursiv vermitteltes Wissen über Geschlecht Schwankungen unterliegt – historisch, jedoch auch milieuspezifisch und ortsspezifisch. (vgl. hierzu auch Bührmann 2019: 499ff.)

Dies lässt sich weiter verdeutlichen, bezieht man die aktuellen Entwicklungen um Gender in der Landeshauptstadt Hannover mit ein. So führten die Bestrebungen eines kleinen Arbeitskreises innerhalb der Stadtverwaltung Anfang 2019 dazu, dass in offiziellen Dokumenten der Stadt nun mit dem Gendersternchen (*) gegendert wird, um auch

Personen jenseits des binären Spektrums adressieren zu können³⁹. Dies bedeutet nicht, dass die gesamte Stadtverwaltung ihre Vorstellung über Zweigeschlechtlichkeit abgelegt und die Neuregelung des Personenstandsgesetzes damit in ihre persönlichen Vorstellungen zu Gender und Sex überführt hätte. Die Änderungen des Diskurses zeigen sich in diesem Fall disruptiv, vereinzelt und von kleineren Gruppierungen innerhalb von Akteur*innenkreisen und Institutionen ausgehend. Dies unterminiert dominante Strömungen innerhalb des Diskurses mit konträren Diskurspositionen nicht.

Studierende bleiben die besonderen Akteur*innen in dem untersuchten Feld. Sie handeln im Diskurs und der Diskurs prägt sie, was auch auf alle anderen Akteur*inne im Diskurs zutrifft. Was Lehramtsstudierende zu besonderen Akteur*innen macht, ist ihre zukünftige Funktion als Multiplikator*innen des Diskurses für unzählige Schüler*innen in einer besonders machtvollen Weise, mit einer besonders mächtigen, weil institutionalisierten Position. Die innerhalb der Analyse auftretende Neutralität und Nichtpositionierung der Studierenden wirkt so doppelt nachteilig. Wäre dies in größeren Kohorten der Fall, kann eine nicht formulierbare Haltung ebenso dazu führen, dass Wissen zu Gendersensibilität nicht oder nur unzureichend vermittelt werden kann. Dieses, hier als Neutralitätsdispositiv – also ein Handlungsset, eine Diskursstrategie der Nichtpositionierung – beschriebene Phänomen vermeidet außerdem ein Stärken des Diskurses im Vergleich mit anderen Strömungen. Ein Abschleifen der Diskurse aneinander ist ohne Diskurspositionen nicht denkbar. Hier ist es nötig, dem Diskurs die Machtfrage – „Wem nützt du?“ – zu stellen, wie Foucault 1978 bereits vorschlug. (vgl. Foucault 1978: 29) Es liegt nahe zu vermuten, dass eine *Nichtpositionierung* nicht der Stärkung der marginalisierten Diskursstränge nützlich ist, sondern, dass bereits dominante Diskursstränge weiter an Bedeutung gewinnen. Auch Schweigen kann eine der sogenannten Machttechnologien (Bublitz 2019: 369ff.) sein, womit Techniken und Handlungsstrategien der Diskursverschiebung oder die Stärkung von Diskurssträngen gemeint sind. Im Falle der vorliegenden Untersuchung würde dies die Beobachtung bestätigen, dass eine Erzählung binärer Geschlechterrollen – also der Verhaltens- und

³⁹ vgl. hierzu Broschüre „Für eine geschlechtergerechte Verwaltungssprache“ der Landeshauptstadt Hannover (Hannover Stadt 2019a)

Lernerwartung an Menschen unterschiedlich gelesener Geschlechtlichkeit – sich eher verstärkt. Dies zeigt sich auch in den eher progressiven Interviews, in denen binäre Erzählungen stets unter den verbalisierten Strukturen formuliert wurden. Die Kenntnis über die Sagbarkeitsfelder und Struktur des Diskurses war zu jeder Zeit gegeben.

Was diese Studierenden lernen oder als ihren geheimen Lehrplan verstehen, prägt somit den Diskurs fernab des universitären Spezialdiskurses nachhaltig. Dies zeigt erneut die *enorme Bedeutung der gendersensiblen Ausbildung für zukünftige Lehrkräfte*. Das Feld, in welchem sie sich habitualisieren, zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung jedoch äußerst polarisiert. Die Problematik dieser Ambivalenz zeigte sich in den Analysen des Diskurses und der Auswertung der Interviews.

Ein gemeinsames, geteiltes Professionswissen zu Geschlecht und Gender, eine geteilte Vision, ließ sich in dem untersuchten Feld nicht zeigen. Weiterhin bestünde die Möglichkeit, mit der Materialsammlung von 2017 einen Punkt historischer Umbrüche der Diskursordnung und Formation aufgezeichnet zu haben, welche sich heute, 2019 – zwei Jahre nach der Erhebung der Daten – völlig anders darstellt. Ein Blick in den aktuellen Diskurs zeigt, wie bereits ausgeführt, jedoch eine ähnliche Struktur wie bereits beschrieben. Die Dominanz einer Erzählung von binärem Geschlecht und binärer sozialer Rolle wird nur selten durch disruptive Änderungen unterbrochen und verschiebt so vermutlich nur langsam die Bewertung des Normalen.

Es bleibt die Frage, warum das diskursvermittelte Wissen um Gender nicht bei den Studierenden ankommt. Die Frage nach dem Warum war nicht Bestandteil dieses Vorhabens – jedoch lohnt es sich, weiterführende Überlegungen zu skizzieren.

Zukünftige Vorhaben könnten an eben jener Stelle ansetzen und aufbauend hinterfragen, was an vermittelten Diskurswissen vorhanden ist und was verbalisiert wird. Die Frage nach der sozialen Erwünschtheit schließt direkt an das Phänomen der Sagbarkeitsfelder an: Was darf gesagt werden und was muss sprachlich eingeschränkt werden? Die Stärke der kritischen Diskursanalyse, einen weiten Blick einzunehmen, um Regelmäßigkeiten und Muster sichtbar werden zu lassen, ist hier zugleich auch ihre Beschränkung im Erkenntnisinteresse. Es benötigt andere, anschließende Forschungsvorhaben, um die Motive der Studierenden genauer erfassen zu können.

Es wäre sicherlich vermessen, den befragten Studierenden eine performative Agenda bezüglich des Diskurses abzusprechen. Jedoch ist anhand der erhobenen Daten schwer greifbar, was diese sein könnte. Die Diskursstrategie des Nichthandelns und Nichtpositionierens wird eine strategische Funktion besitzen. Die Frage, die sich anschließend stellen muss, ist jedoch, was diese Funktion sein könnte und warum diese wichtig ist. Ohne weitergehende Erhebungen bleibt nur davon auszugehen, dass bei Studierenden – wie von Moser et al. (2014) für die Sonderpädagogik für die Differenzlinie Gender beschrieben – Haltungen bereits vor Studienbeginn vorliegen und über den Ausbildungsverlauf bis in die Lehrtätigkeit selbst stabil bleiben. Dies gilt es jedoch weiter und für die hier beschriebene Kohorte zu überprüfen.

7.3 Wahrheitsfindung im Diskurs – überholt?

Methodisch ließ sich das vorliegende Vorhaben durch die kritische Diskursanalyse nach Jäger (vgl. Jäger 2001/2010/2015) leiten. Die geführten Interviews wurden als Ad-hoc-Reproduktion des Diskurses als Fragmente der Materialsammlung behandelt. Gleichsam erlaubte die vorgenommene Abwandlung jedoch einen strukturellen Vergleich zwischen dem herrschenden Diskurs im Allgemeinen und der Akteur*innengruppe ‘Studierende’ im Besonderen. Dies erwies sich innerhalb der Analyse als besonders aufschlussreich, da eine starke Diskrepanz zwischen den vermittelten Lehrinhalten, den Wünschen der Bildungspolitik und den pädagogischen Überzeugungen der Studierenden sichtbar gemacht werden konnte.

Ebenfalls als passend erwies sich die Wahl der kritischen Diskursanalyse gegenüber eines wissenssoziologischen Zuganges, da so der Fokus auf die machtsensiblen Aspekte des produzierten Wissens besondere Wertschätzung erfuhr. Wissen als ein nicht angeborenes, sondern gesellschaftlich hergestelltes System (vgl. Keller 2001: 113) ist demnach immer dem unterworfen, was zurzeit als gültiges Wissen verstanden wird. Im Falle dieser Untersuchung wurde eine Zeitspanne erhoben, in der das Wissen um zwei sich unterscheidende Geschlechter noch den dominanten Diskursstrang darstellt – auch wenn die Sichtbarkeit progressiverer Kräfte dies nicht vermuten lassen würden.

Teils beantwortet werden konnte auch, welche Auswirkungen dieses legitime Wissen auf die Konstituierung von Subjekten – in diesem Fall von Studierenden – hatte. Die Auswirkungen auf die Entwicklung von Gesellschaft können in diesem Abschnitt nur skizziert werden und benötigen eine weiterführende Beschäftigung. (vgl. hierzu Jäger 2001:81)

Intersektionalität als Werkzeug zur Sichtbarmachung der Machtstrukturen zeigte sich als passende Ergänzung zu einem kritischen Ansatz der Diskursanalyse. Dies stellte einen der Punkte dar, die durch eine ausgesprochene Nichtbeantwortung beantwortet wurden. Wäre ein singulärer Zugang ohne intersektionellen Blick gewählt worden, wäre die überaus deutliche Nichtbeschäftigung mit den Intersektionen zu Gender vermutlich nicht in dieser Deutlichkeit zu zeigen gewesen. Die 2005 von Klinger und Knapp formulierte Kritik an den Forschungsrichtungen der Critical Race Studies, Gender Studies und Class Studies, welche sich nur auf jeweils eine der „Achsen der Ungleichheit“ konzentrieren würden, ließ sich hier deutlich nachvollziehen. (vgl. Klinger/Knapp 2005) Das Paradigma der Intersektionalität ermöglicht daher einen Zugang zu strukturellen Hemmnissen durch die Aussagen einzelner Subjekte zu ihrer eigenen Subjektkonstruktion. Zudem ermöglicht es der machtkritische Ansatz der Intersektionalitätsforschung, sich der Sichtbarmachung von Privilegien zu widmen. (vgl. Walgenbach 2013: 271) Die erneute Verwendung eines intersektionellen Blickwinkels lässt sich daher auch für zukünftige Vorhaben empfehlen – auch wenn weiterhin zu vermuten ist, dass die Beschäftigung mit weiteren Achsen der Ungleichheit durch eine Nichtbeschäftigung mit eben jenen Achsen auffällt. Dies dient jedoch in besonderem Maße der Dokumentation von Unsichtbarmachung und Negierung struktureller Diskriminierung an Intersektionen, und ist daher von besonderem gesellschaftspolitischen und forschungsgerichteten Wert.

Ein weiterer wichtiger Teil dieses Fazits ist die innerhalb des theoretischen Fundamentes aufgeworfene und am Anfang dieses Kapitels gestellte Frage, ob die von Foucault beschriebenen fünf Merkmale von Wahrheit auf den generativen Charakter von geschlechtsspezifischem Wissen heute noch auf die universitäre Lehramtsausbildung anwendbar seien.

Wenn Wahrheit im wissenschaftlichen Diskurs generiert würde, und diese Regelhaftigkeit von diskursivem Verhalten heute noch gültig wäre, (vgl. Foucault 1978: 52f.) stellt dies auch heute noch ein taugliches Leitbild zur Ausbildung von Lehrkräften dar?

Zunächst muss erneut festgehalten werden, dass dies je nach Spezialdiskurs unterschiedlich gehandhabt werden kann und demnach voneinander getrennt untersucht werden muss. Die wissenschaftlichen Ergebnisse aus beispielsweise der psychiatrischen Forschung – eines von Foucaults ersten Untersuchungsfeldern – werden sicherlich auch heute noch in abgewandelter Form als Wissen innerhalb der breiten Gesellschaft auffindbar sein. Dies kann das Wissen um Depression sein, dass dies als Erkrankung konstruiert wird, welche Merkmale diese hat und wie man sie zu behandeln gedenkt.

In diesem Fall jedoch geht es um das legitime Gender- und Geschlechterwissen, welches an Universitäten generiert, erforscht und legitimiert wird, und so vielleicht seinen Weg in die übrige Gesellschaft findet.

Die fünf von Foucault formulierten Merkmale der Wahrheit (Foucault 1978: 52) sollen folgend noch einmal in aller Kürze skizziert werden.

1. Wahrheit ist um Form des wissenschaftlichen Diskurses und der Institutionen zentriert
2. Wahrheit ist ständig ökonomischen und politischen Anforderungen ausgesetzt
3. Sie unterliegt Formen der Verbreitung und Konsumption
4. Wahrheit wird überwiegend durch wenige große Apparate kontrolliert
5. Sie ist Einsatz ideologischer Kämpfe

Während das fünfte Merkmal in einem Forschungsvorhaben um eben jene Kämpfe zentriert, ebenso wie die Umschreibung der ökonomischen und politischen Anforderungen, keinerlei weitere Einführung mehr benötigt, bedürfen die verbliebenen Merkmale kurzer Anmerkungen.

Bezüglich der vorgelegten Analyse ist deutlich zu sehen, wie Institutionen Wissen produzieren und durch verschiedene Kanäle öffentlich machen. Sie sind jedoch nicht mehr, wie 1978, die Zentren der Wissensbildung. Dies mag allein der Tatsache geschuldet sein, dass zum heutigen Zeitpunkt die Möglichkeiten, Wissen zu beschaffen vielfältiger sind denn je. Das vierte Merkmal der Kontrolle ist in Zeiten von Social Media und Internet kaum noch aufrechtzuerhalten. Informationen können nicht mehr oder nur unter großem Aufwand umgeschrieben oder zurückgehalten werden oder verschwinden. Dies erschwert die Kontrolle legitimen Wissens enorm. Zudem legt diese Konstellation die Macht von wenigen in die Hände von vielen.

Macht bestimmt Interpretation von Wissen, bügelt Ungereimtheiten aus und erlaubt Steuerung von Wissen. Wenn nun die aktuellen Entwicklungen dem Aufweichen dieser Prinzipien folgen, wäre ein erster Baustein zur Erklärung der ambivalenten Diskurspositionen innerhalb der Lehramtsausbildung gefunden. Wo eine machtvolle Institution die sprichwörtliche Macht hätte, die Differenzen im Wissen um Gender und Geschlecht 'auszubügeln', scheint in Zeiten geringerer Machtkonzentration das Wissen um jenes Themengebiet aus den unterschiedlichsten Quellen zu stammen, welche nahezu gleichberechtigt nebeneinander existieren. Es wäre für benachbarte Disziplinen wünschenswert, wenn dieser Aspekt medialer Wahrheitswirkung eine weitere Untersuchung erfahren würde.

7.4 Spannungsfeld Gender – zwischen Redramatisierung und Dethematisierung

Besonders bedeutsam für die weitere Forschung und die Umsetzung in der Praxis sind ambivalente Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen dem Bedeutungsverlust und Redramatisierung versus dem Bedeutungsgewinn und der Dethematisierung. So ist davon auszugehen, dass eine Beschäftigung mit einem doch vermeintlich abgeschlossenen Thema zu einem geringeren Problematisierungswillen führt. Die bisher zu sehenden Erfolge der Geschlechtergerechtigkeit und die punktuell umgekehrte Verbildlichung (beispielsweise bei dem höheren Schulerfolg der Mädchen) lassen die Problematik zunächst weniger wichtig erscheinen als sie für Betroffene von Diskriminierung vielleicht ist. Andererseits lässt sich eine Zunahme gruppenbezogener, geschlechtsbezogener Zuschreibungen gerade fernab der Universitäten beobachten. Die attestierte

Verschiedenheit zwischen Geschlechtern führt zu einem Rückbezug auf Alltagsstereotype und kann so wieder zu einem deterministischeren Stereotyp in Hinblick auf Gender führen. (vgl. hierzu u.a. Rendtorff 2010)

Dies wirkt sich nachfolgend fast zwangsläufig auf das generative Regelsystem aus, welches die eigene soziale Rolle in Bezug auf Gender prägt. Geschlechtergetrennte Bücher zum Erlernen mathematischer Grundfähigkeiten sind nicht nur eine vermeintlich harmlose Erscheinung auf dem Buchmarkt, sondern reproduzieren die eben genannten eher deterministischen Stereotype.

Warum ein weiblich gelesenes Kind nur und ausschließlich mit einer seinem Geschlecht entsprechenden Methode Mathematik erlernen soll und ein männlich gelesenes Kind diese Methode nicht einmal probieren sollte, erschließt sich aus einer kritisch-pädagogischen Position nicht. Und so schwankt der Diskurs zwischen der progressiven Umsetzung von queeren Jugendzentren (auch in Hannover) und der Forderung der Abschaffung jeder Form der Gleichstellungspolitik auf der anderen Seite⁴⁰. So fragte die AfD im Niedersächsischen Landtag mit dem bereits aus der Strukturanalyse bekannten Mittel der kleinen Anfrage nach der Finanzierung von Forschungsvorhaben im Bereich Gender⁴¹, welche aus Landesmitteln finanziert werden. Wie bereits an den kleinen Anfragen zum Thema sexuelle Vielfalt deutlich wurde, handelt es sich bei dieser Art Anfragen zunächst um ein Instrument der Opposition zur Kontrolle der Regierung, fungiert jedoch im Diskurs auch zur Setzung von Themen. Im Falle der Anfrage der AfD ist die offene Negierung von Gender als Theorie und Ablehnung jeglicher Maßnahmen des Gendermainstreamings bemerkenswert.

Es handelt sich hierbei also um eine direkte Setzung von Themen, die keiner weiteren Interpretation der zugrundeliegenden Vorstellungen über Gender und Geschlecht bedarf.

⁴⁰ Vergleiche hierzu die sogenannte "Frankfurter Erklärung" (Prof. Buchholz) oder die Vereine wie 'Familienschutz' und 'Zivile Koalition' (Beatrix und Sven von Storch), die den Diskurs in der Öffentlichkeit zum Thema Gender in Schulen maßgeblich mitbestimmt haben.

⁴¹ Drucksache 18/1759

In dieser anhaltenden Ambivalenz befindet sich zeitlich auch die Änderung der MaVo⁴². Sie regelt den Studienverlauf und die bereitgestellten Inhalte im sozialen Raum und der Institution Universität Hannover.

In Bezug auf die Lehramtsausbildung kann immer noch geradezu von einem Reflektionsmangel gesprochen werden. Durch die Änderungen der MaVo ergeben sich jedoch bereits neue Möglichkeiten, das Wissen rund um Vielfalt – und damit wünschenswerterweise auch Gender – zu vermitteln.

Die Änderungen sind für den Bereich Gender klein, denn es handelt sich hierbei nur um circa sechs Leistungspunkte, die für Diversität und Inklusion gesammelt umgesetzt werden können. Dennoch schafft diese Änderung im Feld der Lehramtsausbildung neue Handlungsspielräume. Innerhalb der Strukturanalyse fiel besonders die Ungleichverteilung von Zugangswahrscheinlichkeiten in den Blick. Ob und wie viel Studierende Zugang zum Thema Gender bekamen, hing in großem Maße davon ab, welche Fächerkombination studiert wurde. Studierte die Person beispielsweise Englisch im Erstfach, war der Kontakt mit dem Thema nahezu automatisch gegeben. Studierte die Person jedoch beispielsweise ein naturwissenschaftliches Fach, schrumpfte die Möglichkeit des Kontaktes auf eine bis zwei Veranstaltungen im Semester zusammen. Die Änderung der MaVo schafft es nun, den Zufall aus dieser Struktur zu entfernen. Auch wenn vielleicht nur drei Veranstaltungen im Studium zu dem Oberthema Diversität besucht werden, wird dies für die meisten Studierenden wesentlich mehr sein als zuvor.

Dies betrifft jedoch noch nicht den Bereich der Reflexion und ist mit den wenigen freigewordenen Leistungspunkten innerhalb des Curriculums auch nicht umzusetzen. Diesbezüglich verbleibt strukturell einzig die Möglichkeit einer freiwilligen Zertifizierung und/oder Weiterbildung, welche aus naheliegenden Gründen weder kapazitär noch inhaltlich eine vollständige Abdeckung der Lehramtsstudierenden leisten kann. Die Erfüllung des Lehrauftrages der Universitäten – einer Ausbildung zu Gendersensibilität der zukünftigen Lehrer*innen – kann daher auch in Zukunft kaum erreicht werden, befindet sich jedoch auf dem Weg einer strukturellen Änderung. Dies

⁴² Master-Verordnung

drückt eine beginnende Wertschätzung für die Thematik aus und kann so durchaus als positiv für die beginnende Erfüllung des Lehrauftrages Gendersensibilität betrachtet werden.

Dieses Ergebnis steht jedoch im Diskurs nicht isoliert und nicht für sich allein. Es verstärkt *die Interpretation von Vielfalt als Luxus in guten Zeiten*, wenn alles andere bereits abgedeckt ist. Dies geschieht über den strukturell nicht zu vermeidenden ‘Kampf’ um Leistungspunkte. Der Universität als ausbildende Instanz kommt hierbei eine mächtige Diskursfunktion zu – und dies nicht nur als ausbildende Instanz, sondern ebenso als diskursprägende Institution über die Grenzen der universitären Ausbildung hinaus.

Mag der Einfluss universitären Wissens auch abnehmen, was einer weiteren Überprüfung bedarf, so stellt Universität immer noch einen wichtigen Kreis von Akteur*innen im Diskurs dar und gestaltet Diskurs aus einer wirkmächtigen Perspektive mit. Aus diesem Grund ist das Verfahren mit Themengebieten wie Vielfalt in der universitären Lehramtsausbildung mit Sorgfalt zu gestalten und sollte sich der Wirkung auf Studierende, Bildungspolitik und Gesellschaft im Allgemeinen bewusst sein.

Angehende Lehrkräfte, denen ein wichtiger Teil ihres reflexiven Professionswissens zu wichtigen Diversitätsdimensionen fehlt oder die nicht bereit sind dieses anzuwenden, fehlt ein elementarer Bestandteil ihres täglichen Handwerkszeuges in einer Gesellschaft, die sich ebenso wenig homogen zeigt, wie es auch die Bilder von gelingender Gesellschaft in diesem Vorhaben taten. Schlussendlich muss sich mit Vorliegen dieser Ergebnisse fragen lassen, ob die Einschätzung zutreffend war, dass es sich bei sichtbaren Veränderungen und Fortschritten teils eher um rhetorische Anpassungsleistungen handelt – und nicht um reale Transformationsprozesse. (vgl. Budde/Blasse 2014: 15)

Mit Vorliegen dieser Forschungsergebnisse wurde dazu beigetragen, die Lücke zwischen struktureller Analysen und subjektorientierter Ansätze zu schließen. Wie Bublitz 2019 (vgl. Bublitz 2019) feststellt, bedarf es weiterer Forschung in dieser Verknüpfung. Wie die Ergebnisse dieser Erhebung auch zeigten, besteht ein erweiterter Bedarf *struktureller, machtsensibler Analysen im Bereich der Lehramtsausbildung in Verbindung mit subjektzentrierten Verfahren*. Anschließende Vorhaben sollten sich nicht nur auf die universitäre Lehramtsausbildung konzentrieren, sondern auch eine Erweiterung der untersuchten Räume – beispielsweise den des Referendariats – wie auch der zeitlichen

Längsschnittkomponente in Erwägung ziehen. Dies kann dazu beitragen, über die Zeit ein besseres Verständnis über die zugrundeliegenden Diskurspositionen in Lehramt und Ausbildung zu erhalten und so Weiterbildungen gemäß dem Lehrauftrag zu Gendersensibilität entwickeln und erproben zu können. Eine Verknüpfung von intersektionellen Ansätzen mit dem methodischen Zugang der kritischen Diskursanalyse scheint geeignet die von Bublitz beschriebene Forschungslücke zu schließen. (vgl. ebd.)

Insofern lässt sich in Hinblick auf die aktuelle Praxis auf Basis der erfolgten Forschung schließen, dass ein reiner Wissenserwerb nicht zielführend erscheint. Empfehlenswert in aktuellen Projekten dieses Themengebietes scheint eine Emphase auf Selbstreflexion der Teilnehmenden. Ohne das Wissen um die eigene Position innerhalb des Diskurses und des Verständnisses des Eigenen verbleiben Angebote dieser Art auf einer Wissensebene, die dem Verständnis anderer Lebenslagen nicht förderlich zu sein scheint. Zunächst benötigt es dazu die auffällig stark fehlende Positionierung der Hochschulen und Studienseminare im Gender- und Geschlechterdiskurs selbst – denn nur auf Basis einer Maßgabe im Bezug zum Diskurs kann eine zielgerichtete Ausbildung der zukünftigen Lehrer*innen erfolgen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W. 1984: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt/M
- Altuntas, N. 2014: Menschen sind nicht gleich, aber gleich wert! in: Eisenbraun, V.; Uhl, Siegfried (Hrsg.) 2014: Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Waxmann Münster New York, S.43-58
- Aulenbacher, B. 2010: Intersektionalität – Die Wiederentdeckung komplexer sozialer Ungleichheiten und neue Wege in der Geschlechterforschung, in: B. Aulenbacher et al. Soziologische Geschlechterforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010
- Aulenbacher, B. / Riegraf, B. 2012: Intersektionalität und soziale Ungleichheit. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [02.07.2016]
- Becker-Schmidt, R./ Axeli Knapp, G.2001: Feministische Theorien zur Einführung. 2. Aufl. Hamburg: Junius
- Bennewitz, H. 2014: „doing teacher“ – Forschung zum Lehrberuf in kulturtheoretischer Perspektive, in: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.) 2014: Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Waxmann, Münster, S.262-285
- BAMF 2017: BAMF-Kurzanalyse Ausgabe 1|2017 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge
- Berger, P. L.; Luckmann, T. 1980: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main: Fischer
- Besorgte Eltern 2019: <http://www.besorgte-eltern.net/> abgerufen 02 02 .2019 (Leitbild auf der Startseite als pdf hinterlegt)

- Bublitz, H. 2001: Differenz und Integration Zur diskursanalytischen
Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit, in: Keller, R.,
Hirsland, A., Schneider, W., Viehöver, W. (Hrsg.) 2001: Handbuch
Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse I – Theorien und Methoden S. 226-
260, Leske und Budrich, Opladen
- Budde, J.; Offen, S.; Schmidt, J. 2014: Soziale Differenzkategorien
als Gegenstand der Lehrer*innenbildung – ein empirischer Beitrag, in:
Eisenbraun, Verona; Uhl, Siegfried (Hrsg.) 2014: Geschlecht und Vielfalt in
Schule und Lehrerbildung, Waxmann Münster New York, S. 223-237
- Budde, J.; Blasse, N. 2014: Thematisierung von Geschlecht in
pädagogischen Kontexten, in: Eisenbraun, Verona; Uhl, Siegfried (Hrsg.)
2014: Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Waxmann
Münster • New York S.13-28
- Budde, J. 2013: Intersektionalität als Herausforderung für eine
erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung, in: S. Siebholz
et al. (Hrsg.), Prozesse sozialer Ungleichheit, Springer Fachmedien
Wiesbaden 2013 S.245-257
- Budde, J., Scholand, B., Faulstich-Wieland, H. 2008: Geschlechtergerechtigkeit in
der Schule – Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer
gender-sensiblen Schulkultur, Juventa Verlag Weinheim und München
- Butler, Judith (1990): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.
London
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.
- Bührmann, A./Schneider, W. (2007): Mehr als nur diskursive Praxis? –
Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. in: Forum
Qualitative Sozialforschung, Vol. 8, No 2.
- Czollek, L.C.; Perko, G. 2010: Gender und Diversity in ihrer
Intersektionalität – Schlüsselkompetenzen in der Sozialen Arbeit, in: Sozial
Extra 9|10 '10:37-41 Durchblick: Übergänge – Wege ins, im und aus dem
Studium

- Degele, N.; Winker, G. 2008: Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse, in: Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz, Münster
- Diehm, I.; Messerschmidt, A. 2013: Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, in: Diehm, Isabell; Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) 2013: Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin, Toronto S. 9-19
- Diehm, I.; Messerschmidt, A. (Hrsg.) 2013: Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin, Toronto
- Dietze, G.; Haschemi Y., E.; Michaelis, B. 2012: Intersektionalität und Queer Theory. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [02.07.2016]
- Eisenbraun, V. 2014: Was können Gender- und Diversitätskompetenz in Universitäten, Schulen und Studienseminaren leisten? in: Eisenbraun, Verona; Uhl, Siegfried (Hrsg.) 2014: Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Waxmann Münster • New York S.7-12
- Emmerich, M.; Hormel, U. 2013: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität -Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Springer VS Springer Fachmedien Wiesbaden
- Fairclough, N., 2001: Globaler Kapitalismus und kritisches Diskursbewußtsein, in: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W., Viehöver, W. (Hrsg.) 2001: Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse I – Theorien und Methoden S. 336-350, Leske und Budrich, Opladen
- Fiedler, P. (2004): Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung -Heterosexualität - Homosexualität – Transgenderismus und Paraphilien – sexueller Missbrauch - sexuelle Gewalt. Beltz, Weinheim
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main, Suhrkamp

- Foucault, M (1978): Dispositive der Macht – Michel Foucault über Sexualität,
Wissen und Wahrheit, Merve Verlag Berlin
- Foucault, M. (1977). Der Wille zum Wissen (Sexualität und Wahrheit, Bd. 1, 1. Aufl.). Frankfurt
am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. 1970: L'ordre du discours
- Freund, U. /Riedel-Breidenstein, D. (2004): Sexuelle Übergriffe unter Kindern.
Handbuch zur Prävention und Intervention. Köln
- Großkopf, S. (2012): Diskursanalyse – ein Forschungsbericht über
Etablierungsprobleme einer Analysestrategie, in: ZQF 13. Jg., Heft 1-2/2012,
S. 209–233
- Grünwald-Huber, E. 2014: Ressource Genderkompetenz – Mit
Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr
Bildungsqualität, in: Eisenbraun, Verona; Uhl, Siegfried (Hrsg.) 2014: Geschlecht und
Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Waxmann Münster • New York, S. 191-206
- Hannover Stadt 2019a: <https://www.hannover.de/Leben-in-der-Region->
Hannover/Verwaltungen-Kommunen/Die-Verwaltung-der-Landeshauptstadt-
Hannover/Gleichstellungsbeauftragte-der-Landeshauptstadt-
Hannover/Aktuelles/Neue-Regelung-f%C3%BCr-geschlechtergerechte-Sprache
abgerufen 14.03.2019
- Haller, M. 2017: Die "Flüchtlingskrise" in den Medien – Tagesaktueller
Journalismus zwischen Meinung und Information, Informationen zum
Arbeitsheft OBS 93
- Hardmeier, S.; Vinz D. 2007: „Diversity“ und „Intersectionality“. Eine
kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft, in: Femina
Politica, „Frauen – Gender – Diversity. Perspektiven theoretischer Konzepte und ihrer
politischen Umsetzung“ 16 (1), S. 23-33
- Hopf, C. (Ed.); Schmidt, Christiane (Ed.) 1993: Zum Verhältnis von
innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und
politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des
methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim

- Jenderek, L. 2015: Der Einsatz von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule, in Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (HG.) 2015: Teaching Gender? – Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung transcript Verlag Bielefeld S. 47-66
- Jacobs, S-C; D, D. (2004): Aus der Waldorfschule geplaudert. Alibri, Aschaffenburg, 2. überarbeitete Auflage.
- Jäger, S., 2015: Kritische Diskursanalyse – eine Einführung Unrast Verlag, Münster
- Jäger, S., 2001: Diskurs und Wissen Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse, in: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W., Viehöver, W. (Hrsg.) 2001: Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse I – Theorien und Methoden S.81-111, Leske und Budrich, Opladen
- Jäger, S.; Zimmermann, J. (Hg), 2010: Lexikon Kritische Diskursanalyse, Unrast Verlag Münster
- Kaschuba, G. 2014: “Fort-und Weiterbildung – gender- und diversitätsbewusst!?, in: Eisenbraun, Verona; Uhl, Siegfried (Hrsg.) 2014: Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Waxmann Münster • New York, S. 207-222
- Keller; R., Hirsland, A.; Schneider W.; Viehöver, W. 2001: Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse -Eine Einführung in: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W., Viehöver, W. (Hrsg.) 2001: Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse I – Theorien und Methoden S. 7-28, Leske und Budrich, Opladen
- Keller, R., 2001: Wissenssoziologische Diskursanalyse in: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W., Viehöver, W. (Hrsg.) 2001: Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse I – Theorien und Methoden S. 113 -146, Leske und Budrich, Opladen

- Kerner, I: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. Perspektiven für einen neuen Feminismus in: gender.politik.online
https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansaetze/KernerKonstruktion_und_Dekonstruktion/kerner.pdf (abgerufen 23.04.2018)
- Klinger, C.; Knapp, G.-A. (Hrsg.) 2008: ÜberKreuzungen, Fremdheit, Ungleichheit, Differenz, Münster
- Knapp, G.-A. 2005: „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“, in: Feministische Studien 23 (1), S.68-81
- KMK 2015: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Krell, C./Oldemeier, K. (2017): Coming-out – und dann...?! – Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich
- Krüger, H. 2003: Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage, in: Berliner Journal für Soziologie. 13. Jg. H. 4, 497-510.
- Kuckartz, Udo 2016: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Beltz Verlag, Weinheim Basel
- Kuhl, J./ Moser, V./Schäfer, I./ Redlich, H. (2013) Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern, in: Empirische Sonderpädagogik 1, S. 3-24 – URN: urn:nbn:de:0111-opus-89078
- Lutz, H.; Herrera V., María T.; Supik, L. (Hrsg.) 2013: Fokus Intersektionalität -Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes 2., überarbeitete Auflage Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden
- Löw, M. 2001: Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen, in: Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 111-124

- Mathers, L./Sumerau J. /Cragun, R. (2018) The Limits of Homonormativity: Constructions of Bisexual and Transgender People in the Post-gay Era in: Sociological Perspectives 2018, Vol. 61(6) 934 –952
- Mayring, Phillip 2002: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim.
- Mecheril, P. 2014: Migration und Bildung, in: Ezli, Ö. & Staube G. (Hrsg.): Das neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt. Begleitbuch zur großen Sonderausstellung "Das neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt" (02/2014-10/2014) im Deutschen Hygiene Museum Dresden (S. 70-73). Konstanz: University Press
- Messerschmidt, A., 2015: Sprechen über Andere? Thematisierungen von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft in: Hoyer, Birgit 2015: Migration und Gender, Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz; Budrich UniPress Opladen • Berlin • Toronto, S. 69-79
- Moser, V./ Kuhl, J. /Redlich, H. /Schäfer. L. (2014.): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 661-678.
- Oakley, A., Sex, Gender and Society, London: 1972.
- Oberzaucher-Tölke, I. 2013: Migrationsgesellschaft. Theoretisch-methodologische Überlegungen und forschungspraktische Annäherungen in: Diehm, Isabell; Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) 2013: Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin, Toronto S. 97-112
- Onnen, C. 2015: Studying Gender to Teach Gender – Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen, in Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (HG.) 2015: Teaching Gender? – Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung, transcript Verlag Bielefeld S. 83-102
- Prange, K. (2000): Erziehung zur Anthroposophie, 3. Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Rabe, H. (2015): Effektiver Schutz vor geschlechtsspezifischer Gewalt – auch in Flüchtlingsunterkünften, Deutsches Institut für Menschenrechte Policy Paper
- Rauchfleisch, U. (2001) Schwule, Lesben, Bisexuelle – Lebensweisen, Vorurteile, Einsichten, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Rein, A.; Riegel, C. 2016: Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik in: M. Zipperle et al. (Hrsg.), Vermitteln, Wiesbaden, Springer Fachmedien S.67-84
- Rendtorff, B. 2015: Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten – Zum aktuellen Umgang mit Geschlecht im Kontext von Bildung, in: Walgenbach, Katharina; Stach, Anna(Hrsg.) 2015: Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen, Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin, Toronto S.147-158
- Rendtorff, B. 2015a: Thematisierung oder Dethematisierung – Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? in Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (HG.) 2015: Teaching Gender? – Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung transcript Verlag Bielefeld S. 35-46
- Rendtorff, B. (2012): Warum Geschlecht doch etwas Besonderes ist. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [02.07.2016]
- Rommelspacher, B. 2009: Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau, in: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hg.) Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bielefeld: transcript S. 395-412
- Rönicke, K. 2012: <https://www.freitag.de/autoren/katrin/auf-der-richtigen-seite> (abgerufen 15.06.2019)
- Sand, V. (2015) On the Origins of Gender Human Capital Gaps: Short and Long Term Consequences of Teachers Stereotypical Biases- NBER WORKING PAPER SERIES Working Paper 20909 <http://www.nber.org/papers/w20909>

- Schnotz, W., 2006: Pädagogische Psychologie. Workbook. Weinheim: Beltz
Psychologie Verlags Union.
- Schurke, B:(1999): Kindliche Körperscham und familiale Schamregeln, in:
Wissenschaftliche Grundlagen. Teil 1 – Kinder. Bd. 13.1 der Reihe:
Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Hg. von
der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, (BZgA)
- Schule und Recht in Niedersachsen: <http://www.schule.de/22210/nhg.htm#p42>
- Sunderland M. (2014) Disposition (*disposition*). In: Fröhlich G., Rehbein B. (eds)
Bourdieu-Handbuch. J.B. Metzler, Stuttgart
- Terkessidis, M. 2002: Migration und politische Bildung in Deutschland. Über die
vernachlässigte Frage der Staatsbürgerschaft, in: Widersprüche. Zeitschrift
für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 22.
Jg., Heft 85/2002,8. S.17-29
- Weber, Max (1956): Wirtschaft und
Gesellschaft, Tübingen
- terre de femmes 2017: <https://www.frauenrechte.de/online/themen-und-aktionen/gleichberechtigung-und-integration/begriffsdefinition/frauenspezifische-fluchtgruende>
- Thiessen, B.; Tremel, I. 2015: „Aber im normalen Unterricht ist das für
mich als normaler Lehrer eigentlich in meinen Fächern sehr schwierig“ –
Herstellung von Gender- „Normalität“ im berufsorientierenden Unterricht, in:
- Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (HG.) 2015: Teaching Gender? – Zum
reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der
Lehramtsausbildung, transcript Verlag Bielefeld S. 67- 82
- Tunç, M. 2012: Männlichkeitsforschung und Intersektionalität. URL:
www.portal-intersektionalität.de [02.07.2016]
- UNHCR 2017: Global Trends FORCED DISPLACEMENT IN 2017
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. URL:
www.portal-intersektionalität.de (Abruf 10.12.2019)
- Wahl, D. 2006: Lernumgebungen erfolgreich gestalten – Vom trägen Wissen zum
kompetenten Handeln. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Walgenbach, K. 2013: Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens, in: H. Lutz et al. (Hrsg.), Fokus Intersektionalität, Springer Fachmedien Wiesbaden 2013 S. 265-277
- Winheller, S. 2015: Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz -Ein Seminarkonzept für die universitäre Lehramtsausbildung zum Umgang mit geschlechterbedingter Heterogenität in der Schule, in: Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (HG.) 2015: Teaching Gender? – Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung, transcript Verlag Bielefeld S. 461-487
- Vatikan 2018 Placuit *deo*
<http://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2018/03/01/0160/00317.html#de> (abgerufen 01.09.2019)
- Yuval-Davis, N. 2013: Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung, in: H. Lutz et al. (Hrsg.), Fokus Intersektionalität, Springer Fachmedien Wiesbaden 2013 S.203-221
- Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin/Projektgruppe Edition Frauenstudium (Hrsg.)2010: Störgröße „F“: Frauenstudium und Wissenschaftlerinnenkarrieren an der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin – 1892 bis 1945. Eine Kommentierte Aktenedition“. Berlin trafo Verlag 2010.
- Zitzelsberger, O. 2014: „Was sagst Du als Marokkanerin dazu?“- Zum Umgang mit Heterogenität im Schulalltag, in: Eisenbraun, Verona; Uhl, Siegfried (Hrsg.) 2014: Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Waxmann Münster • New York, S. 59-74