

RESEARCH

Jürgen Budde
Katja Kansteiner
Andrea Bossen

Zwischen Differenz und Differenzierung

Erziehungswissenschaftliche Forschung
zu Mono- und Koedukation

 Springer VS

Zwischen Differenz und Differenzierung

Jürgen Budde • Katja Kansteiner
Andrea Bossen

Zwischen Differenz und Differenzierung

Erziehungswissenschaftliche For-
schung zu Mono- und Koedukation

Jürgen Budde
Europa-Universität Flensburg
Deutschland

Andrea Bossen
Europa-Universität Flensburg
Deutschland

Katja Kansteiner
Pädagogischen Hochschule Weingarten
Deutschland

ISBN 978-3-658-02697-4 ISBN 978-3-658-02698-1 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-02698-1

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Danksagung

Die vorliegende Studie konnte nur durchgeführt werden, weil der Schulträger nicht nur finanzielle Mittel, sondern auch Vertrauen in die Arbeit der Forschenden aufgebracht hat. Dieses ist ein ungewöhnlicher und mutiger Schritt. Angesichts der Komplexität pädagogischer Praxis und der vielfältig zu bewältigenden Aufgaben in der Schule können Professionelle generell die Herausforderungen immer nur unter der Maßgabe erfüllen, dass sie manchmal scheitern müssen bzw. sie innerhalb der Möglichkeiten Entscheidungen treffen, die andere ebenfalls sinnvolle Entscheidungen übergehen. Forschenden kommen häufig genau diese Momente in den Blick und in der Darstellung ihrer Erkenntnisse lässt sich nicht vermeiden, dass davon auch wissenschaftlich kritisch berichtet wird. Eine Kritik an den Personen stellt das nicht dar. Den Mitgliedern des St. Martin Gymnasiums, die aufgrund ihrer Bereitschaft, ihren Schulalltag mit unserem forschenden Blick zu teilen, ermöglicht haben, die beschriebenen Phänomene systematisch zu erfassen, sei daher sowohl unser besonderer Dank ausgesprochen, als auch Respekt vor ihrer engagierten Arbeit inmitten des erweiterten Spannungsfeldes zum Ausdruck gebracht.

Weiter Dank geht an Hanna Eckstein für die Erstellung der Grafiken sowie an Christina Erler und Carsten Menge für die Hilfe bei der Forschungsarbeit und Johanna Geßner zusätzlich auch für die gründliche Lektüre des Abschlussmanuskriptes. Ein besonderer Dank geht an Benni und Vito für die Begleitung über die Studie hinaus. Gedankt sei ebenfalls der Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH für die Gelegenheit, unsere Untersuchungsergebnisse zu publizieren.

Inhalt

1	EINLEITUNG	9
2	THEORETISCHE PERSPEKTIVEN	13
2.1	Stand der Forschung zu Mono- und Koedukation	14
2.2	Individualisierung des Unterricht	36
3	FORSCHUNGSTHEORETISCHES UND METHODISCHES DESIGN DER STUDIE	49
3.1	Schulkulturtheoretische Anlage	51
3.2	Methodische und methodologische Perspektiven	56
3.3	Das Forschungsfeld	62
4	GESCHLECHTSBEZOGENE ASPEKTE IM SCHULPORTRAIT	65
4.1	Analyse der Homepage	65
4.2	Aushänge in der Schule	73
4.3	Aufnahmepreferenzen der Schule	74
4.4	Die ‚idealen‘ Schüler*innen	76
4.5	Fazit	90
5	SELBSTKONSTRUKTION DER SCHÜLER*INNEN – DISTINKTION UND VERGEMEINSCHAFTUNG	93
5.1	Mädchenklasse	95
5.2	Jungenklasse	102
5.3	Koedukative Klasse	108
5.4	Peer-Praktiken über die Klassengrenzen hinweg – Verliebtheiten	116
5.5	Fazit	122

6	DAS PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE PROGRAMM DER LEHRPERSONEN IN DEN MONOEDUKATIVEN KLASSEN	127
6.1	Sozialformen	129
6.2	Unterrichtsplanung und -gestaltung	133
6.3	Beziehungsordnung und Adressierung zwischen Lehrperson und Schüler*innen	138
6.4	Fazit	142
7	CLASSROOM-MANAGEMENT	145
7.1	Wie beginnt der Unterricht?	146
7.2	Die Unterrichtsräume	160
8	DER KLASSEN RAT – PARTIZIPATION UND GESCHLECHT	177
8.1	Der Klassenrat im Kontext demokratischer Schulkultur	178
8.2	Interaktionen in mono- und koedukativen Klassen während des Morgenkreises	183
8.3	Fazit	197
9	DIE PERSPEKTIVE DER SCHÜLER*INNEN AUF SCHULE UND KLASSENLEBEN – QUANTITATIVE DATENERHEBUNG	199
9.1	Schulzufriedenheit	200
9.2	Klassenklima	205
9.3	Ergebnisse zuSicht auf Gleichbehandlung	212
9.4	Leistungserwartung und Leistungsbereitschaft	217
9.5	Die Wahrnehmung der Lehrpersonen durch die Schüler*innen	220
9.6	Mitbestimmung im Unterricht	223
9.7	Die Sicht der koedukativen Klasse auf ihre Klasse, den Unterricht und ihre Lehrpersonen	224
9.8	Zusammenfassende Bilanz	230
10	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK – MONO- UND KO-EDUKATION ZWISCHEN DIFFERENZ UND DIFFERENZIERUNG	233
	LITERATUR	241

1 Einleitung

Geschlechterdimensionen in der Schule sind eine in der Erziehungswissenschaft seit langem intensiv diskutierte Angelegenheit (vgl. z.B. Thies & Röhner 2002; Kaiser 2003, Stürzer et al. 2003, Budde et al. 2008; Krüger 2011; Theurer et al. 2014; Budde et al. 2015). Ein wichtiger Fokus lag dabei über viele Jahre auf dem Unterricht, hier vor allem auf Interaktionen im Klassenzimmer (z.B. Breidenstein & Kelle 1998; Faulstich-Wieland et al. 2004). Es liegen aber auch Studien zur Qualität der Lernmedien hinsichtlich Gleichstellung, zur didaktischen Ausrichtung der Lehrpersonen an Themeninteressen der Schüler*innen, aber auch zu Kooperationsbeziehungen vor. Daneben existieren weitere Handlungsfelder und Akteursgruppen, die von erziehungswissenschaftlicher, schulbezogener Geschlechterforschung in den Blick genommen wurden, die Schulleitung ist hier als ein Beispiel zu nennen (z.B. Kansteiner-Schänzlin 2002; Bobeth-Neumann 2013), geschlechtsbezogene Pädagogik (vgl. Budde 2014) als ein anderes. Damit sind die schulischen Handlungsfelder keinesfalls erschöpft, allerdings dünnt sich die Forschungslandschaft zunehmend aus, je unterrichtsferner die Fragestellungen werden.

Lange Zeit wurde weitgehend übereinstimmend die Bilanz der Benachteiligung der Mädchen innerhalb der Koedukation gezogen. Die feministische Schulforschung kritisiert seit den 1980er Jahren einen ‚heimlichen Lehrplan‘, der dazu führe, dass sich die Schule an den Interessen von Jungen orientiere. Als Leidtragende galten Mädchen, die dann in der Weiterentwicklung der Koedukation vor allem im MINT-Bereich und im sozialen Lernen gestärkt werden sollten. Heute werden u.a. aufgrund schlechterer Schulabschlussbilanzen Jungen als Bildungsverlierer herausgestellt.

Diese Befunde werden nicht an einer ‚naturegeben‘ Geschlechtszugehörigkeit der schulischen Akteur*innen festgemacht, sondern als vergeschlechtlichte Strukturen und Konstruktionsprozesse analysiert, was bedeutet, dass die Herstellung von Geschlecht in sozialen Interaktionen vollzogen wird. West und Zimmerman haben in diesem Zusammenhang den Begriff des „doing gender“ (vgl. West & Zimmerman 1991, S. 20) geprägt, um zu verdeutlichen, dass Geschlecht von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen ‚gemacht‘ wird. Werden Geschlechter als sozial hergestellt betrachtet, sind auch die jeweiligen Vorstellungs- und Inszenierungsformen wandelbar und entsprechend pädagogischer

Gestaltung zugänglich. In der Gesamtschau verweisen aktuelle theoretische wie empirische Arbeiten an dieser Stelle auf die Gleichzeitigkeit von Transformation und Tradierung herkömmlicher geschlechterhierarchischer und geschlechterdichotomer Anordnungen.

Ein vergleichsweise intensiv untersuchtes Feld stellen Untersuchungen zu Mono- wie Koedukation dar (z.B. Pestalozza 1922; Faulstich-Wieland & Horstkemper 1995; Horstkemper & Kraul 1999; Harker et al. 2000; Herwartz-Emden 2007). Die Frage, ob Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden sollen, hat im deutschen Schulsystem eine längere Geschichte. Bis 1918 waren die meisten Schulen monoedukativ, wobei der Zugang zu höherer Bildung vornehmlich den Jungen vorbehalten war. Progressive Kreise forderten zu jener Zeit auf der Basis von Gleichheitsargumenten Koedukation, allerdings blieb getrennter Unterrichtung der Regelfall. Koedukation wurde in Ostdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg und in Westdeutschland in den 1970er Jahren eingeführt. Schon bald entzündete sich allerdings eine Kritik, die die Benachteiligung der Mädchen durch die Orientierung an einem impliziten männlichen Maßstab problematisierte. Aus der Perspektive der Mädchenbildung wurde eine zweite Koedukationsdebatte angeschoben, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen, nun galt Monoedukation als fortschrittlich. In den Folgejahren kam es jedoch nicht zu einer Aufhebung der Koedukation sondern vielmehr zur Implementierung monoedukativer Angebote zur Mädchenförderung vor allem im außerunterrichtlichen Bereich, beispielsweise durch Technik- oder Selbstverteidigungskurse.

Seit kurzem gerät die Koedukation wiederholt in die Kritik, diesmal aus dem Blickwinkel auf die Jungen. Beklagt wird eine angenommene Bevorzugung von Mädchen aufgrund eines als positiver wahrgenommenen Sozialverhaltens und vermutet, dass für Jungen ein monoedukativer Unterricht vorteilhafter sei, da der „Darstellungsdruck vor den Mädchen“ (Cremers & Budde 2009, S. 110) weg falle. Umgesetzt wird monoedukativer Unterricht für Jungen bislang jedoch kaum. Eher finden auch für Jungen Angebote wie Anti-Aggressionskurse oder Seminare zur Berufs- und Lebensplanung im außerunterrichtlichen Bereich statt. Auffällig ist, dass die Debatte um Mono- und Koedukation in Bezug auf die Organisationsform in Deutschland bislang vor allem polar geführt wurde, d.h. entweder monoedukative (Privat-)Mädchenschulen gelobt *oder* koedukative Regelschulen verteidigt werden.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Band an, indem organisationsformvergleichend *parallele geschlechtshomogene Jungen- und Mädchenklassen sowie koedukative Klassen innerhalb der gleichen Schule* zum Gegenstand der Analyse werden. Die zugrunde liegende Studie fragt nach dem Umgang und den

Effekten in den drei parallelen 5. Klassen am „St. Martin Gymnasium“¹ in Bezug auf Geschlecht. Das Design der Studie ist darauf angelegt, Aussagen zu den Geschlechtereffekten und der Unterrichtsgestaltung in den drei unterschiedlichen Klassenvarianten sowie zwischen Jungen und Mädchen zu treffen. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Studie drei verschiedene Untersuchungsschwerpunkte. So wird zum ersten nach Einschätzungen zum Schul- und Klassenklima gefragt. Auf Seiten der Schüler*innen zählen dazu Aspekte wie Motivation und Lernbereitschaft, Zufriedenheit, Angst oder Unsicherheit, bei den Lehrpersonen Zufriedenheit, Belastung oder Kooperationen. Einen zweiten Schwerpunkt der Untersuchung bildet die Frage nach den Geschlechterkonzepten bei den Schüler*innen und den Lehrpersonen. Wir vermuten, dass in den jeweiligen Klassenzusammensetzungen je spezifische Geschlechterkonzepte vorherrschen, die Einfluss auf Interaktionen, Unterrichtsgestaltung sowie die Jungen- und Mädchenförderung nehmen. Für die pädagogische Ausrichtung der Schule sind Unterschiede und Gemeinsamkeiten (in den Geschlechtervorstellungen sowie bei den Vorstellungen von Jungen- und Mädchenförderung) zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen von besonderem Interesse. Dabei werden sowohl die Geschlechtervorstellungen der Schüler*innen als auch Vorstellungen und Konzepte der Mädchen- und Jungenförderung bei Lehrpersonen und Schüler*innen analysiert. Den dritten Schwerpunkt der Studie bildet die pädagogisch-didaktische Dimension. Gefragt wird, wie sich die Gruppenzusammensetzung auf die didaktisch-methodische Planung und Umsetzung von Unterricht auswirkt und welche Gestaltungsentscheidungen im Umgang mit den Klassen sichtbar werden?

Der vorliegende Band knüpft an die Diskussionen um Mono- und Koedukation an und präsentiert nach einer theoretischen Einbettung und der Skizzierung eines Modells zum Zusammenhang von Universalität, Differenz und Individualität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung (Kap. 2) das methodische Design der Studie (Kap. 3). In der anschließenden Analyse werden unter Bezug auf das Schulkulturkonzept zuerst imaginäre Geschlechtervorstellungen analysiert (Kap. 4), anschließend die Sicht der Akteur*innen aufgearbeitet, dies sind die Selbstperspektiven der Schüler*innen (Kap. 5) und die pädagogisch-didaktischen Perspektiven der Lehrpersonen (Kap. 6). Anschließend werden Fragen des Classroom-Managements (Kap. 7) und des Klassenrates (Kap. 8) dargestellt. Am Ende werden die quantitativ erhobenen Perspektiven der Schüler*innen auf unterrichtsbezogene Aspekte zusammengestellt (Kap. 9). Der Band endet mit Zusammenfassung und Ausblick (Kap. 10).

¹ Alle Namen sind anonymisiert. Wir danken dem sehr engagierten Kollegium für die zahlreichen Einblick in die Arbeit an der Schule.

2 Theoretische Perspektiven auf die Realisierung des Bildungsanspruches unter Akzentuierung von Geschlecht

Der vorliegende Band analysiert Konstruktionsmechanismen von Geschlecht in der pädagogischen Institution Schule. Insbesondere die Reflexion der Mikropraktiken des ‚doing gender‘ im Unterricht sowohl in Bezug auf institutionelle Arrangements als auch auf unterrichtsgestalterische Elemente steht dabei im Zentrum der Betrachtung. In diesem Spannungsfeld ist die Frage, wie sich Geschlechterkonzeptionen in mono- und koedukativen Kontexten entfalten, für die schulpädagogische Geschlechterforschung seit jeher von besonderem Interesse und wird entsprechend in zahlreichen Studien relevant gesetzt (Kreienbaum 2001; Herwartz-Emden 2007). Dazu sind neben geschlechtertheoretischen Herleitungen ebenfalls Überlegungen zu aktuellen Transformationen von Unterricht zu berücksichtigen, die in ihrem Kern auf eine wie auch immer geartete „Öffnung des Unterrichtes“ (Bohl & Kucharz 2010) hinauslaufen und die durch größere Berücksichtigung individueller Lernwege, einem variablen Lernangebot, stärkere Kooperation der Lehrenden miteinander, Erweiterung der Aufgaben der Lehrperson sowie die Integration überfachlicher Aufgaben gekennzeichnet sind. Beide theoretischen Linien wollen wir dabei einstellen in ein Modell, welches Individualisierung, Differenz und Universalität als antinomische und dabei aufeinander verweisende Struktur begreift, die auf gesellschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher wie unterrichtspraktischer Ebene das Feld konstituiert. Zur theoretischen Rahmung der Studie werden mithin zwei Perspektiven verbunden: geschlechtertheoretische Ausgangspunkte und Erkenntnisse zu den Organisationsformen Mono- und Koedukation (Kap. 2.1) sowie aktuelle didaktisch-methodische Präferenzen und offene Lehr- und Lernformen (Kap. 2.2).

2.1 Stand der Forschung zu Mono- und Koedukation

Auf die Bedeutsamkeit von Geschlecht für Bildungsprozesse wird bereits seit mehreren Jahrzehnten (bzw. Jahrhunderten – je nach Perspektive²) hingewiesen. Die verhandelten Themen variieren dabei durchaus, einige Punkte allerdings werden immer wiederkehrend zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Dazu gehört prominent die Frage, ob und wie Jungen und Mädchen gemeinsam oder getrennt zu unterrichten wären. Zur Kontextualisierung des in diesem Band geschilderten Forschungsvorhabens legen wir zuerst grob die geschlechtertheoretischen Ausgangspunkte dar, die für die Studie Relevanz entfalten (Kap. 2.1.1), anschließend zeichnen wir die historische Entwicklung der Mono- und Koedukationsdebatte nach (Kap. 2.1.2) und fassen wesentliche Befunde aus dem Diskurs zur Unterrichtsqualitätsentwicklung zusammen (Kap. 2.1.3). Das Kapitel schließt mit der Skizzierung von Spannungsfeldern, welche das Erkenntnisinteresse der Studie markieren (Kap. 2.1.4).

2.1.1 *Geschlechtertheoretische Ausgangspunkte*

Hier ist nicht der Ort, um die erziehungswissenschaftliche Debatte zu Geschlecht in Gänze nachzuzeichnen. Vielmehr wollen wir an dieser Stelle unsere Ausgangspunkte knapp offen legen und damit der Tatsache Rechnung tragen, dass wissenschaftliche Auseinandersetzung (zumal im Kontext sozialer Differenzkategorien) keinesfalls standortungebunden ist. Die Offenlegung des eigenen Standpunktes verstehen wir dabei nicht nur als Strategie, unsere Arbeit nachvollziehbar und damit wissenschaftlicher Kritik zugänglich zu machen, sondern ebenso als eine Selbstverpflichtung zur Reflexivität, die nicht nur das erforschte Feld, sondern auch den Forschungsprozess und die (impliziten) (Vor-)Annahmen der Forschenden zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen.

In dem zugrundeliegenden theoretischen Verständnis gehen wir – grob zusammengefasst – davon aus, dass Geschlecht erstens eine soziale Konstruktion ist, die zweitens im Spannungsfeld zwischen a) gesellschaftlichen Diskursen, b) institutionellen und organisationalen Regelungen sowie c) den Mikropraktiken des Alltags entsteht (vgl. Budde 2014). Auf jeder Ebene ebenso wie zwischen ihnen realisieren sich Auseinandersetzungen um die jeweils hegemonialen, oppositionellen oder etwa untergeordneten Figurationen. Diese knappe Verortung soll im Folgenden an jenen Punkten expliziert werden, die für die Studie von besonderer Relevanz sind.

² vgl. bei Prinz von Hohenzollem & Liedtke (1990).

Geschlecht als soziale Konstruktion

Aus theoretischer Perspektive ist eine unreflektierte Verwendung sozialer Kategorien wie Geschlecht nicht unproblematisch, da dies zur Reifizierung, d.h. zur (Wieder-)Einsetzung ebenjener Kategorien beitragen kann, die im Prozess der Thematisierung ja ‚eigentlich‘ erst zum Gegenstand des Erkenntnisinteresses gemacht werden sollen. Dabei sind wir uns bewusst, dass wir (wie üblich in Forschung) beobachtbare Phänomene beschreiben und damit sprachliche Zuschreibungen vornehmen. Vor diesem Hintergrund schließen wir an jene Konzepte an, die Geschlecht als eine soziale Konstruktion verstehen und lehnen uns dabei an Theorien zum „doing gender“ (West & Zimmerman 1991; Faulstich-Wieland et al. 2004) bzw. „doing differences“ (Fenstermaker & West 2001) an. Damit wird vor allem die Ebene der Mikropraktiken, hier in Schule und Unterricht in den Blick der Analyse gerückt. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass in den Praktiken der sozialen Akteure Geschlecht nicht nur wiederholt, sondern ebenso rezitierend verkörpert und konstruiert wird, eine Sicht, die gleichermaßen für Diskurstheorien (Butler 2001) wie auch für kulturtheoretische Ansätze (Schatzki 1996) gilt. Dies geschieht nun nicht beliebig und willkürlich, sondern in Auseinandersetzung sowohl mit gesellschaftlich virulenten Vorstellungen, als auch mit institutionellen Arrangements, die wiederum präfigurierend auf die soziale Praxis einwirken.

Mit dem Blick auf Konstruktionsprozesse betonen wir, dass den Inszenierungen und interaktionellen Prozessen ein bedeutender Anteil an der Produktion von Geschlecht zukommt, Geschlecht damit nichts ist, was Personen *haben*, sondern etwas, das sie *tun*. ‚Doing gender‘ wird verstanden als ein aktiver sich in Denken und Handeln ausprägender Prozess. Zentral ist ferner die Annahme, dass der soziale Kontext entscheidend dafür ist, ob sich eine Person als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ darstellt und/oder so wahrgenommen wird. Goffman analysiert am Beispiel der „toilet segregation“ (Goffman 1999), also der Trennung in spezielle Männer- und Frauentoiletten im öffentlichen Raum, wie die Geschlechterdifferenz sozial hergestellt wird.³ Am sogenannten ‚Passing‘ Transsexueller zeigt sich, welche Eigenbeteiligung geleistet wird, um ein geschlechtlich eindeutiges Subjekt herzustellen, denn beim Geschlechterwechsel handelt es sich nicht lediglich um einen medizinischen Vorgang, sondern insbesondere um das Erlernen der gesamten Symboliken und Interaktionsformen des neuen Geschlechts als Mann oder Frau, eine andere Möglichkeit existiert nicht. Der mühsame Prozess der Identifizierung verweist auf den komplexen Gendering-Prozess, da Transsexuelle sich sowohl eindeutig in ihrem Geschlecht präsentie-

³ So ließen sich zum einen auch andere Trennungskriterien denken (Körpergröße, Beeinträchtigungen), zum anderen existiert diese Trennung im privaten Raum zumeist nicht.

ren, als auch von anderen zweifelsfrei interpretiert werden müssen (Hirschauer 1999).

Die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zeichnet sich dabei durch mehrere Axiome aus, die auf die Annahme vermeintlich stabiler Unterschiede zwischen Jungen bzw. Männern und Mädchen bzw. Frauen rekurren, die differente Interessen, Kompetenzen und Neigungen prädisponieren, welche dann im Laufe der Sozialisation ausgearbeitet oder modifiziert werden. Damit einher geht die Idee der Homogenisierung der Jungen und der Mädchen, die als einheitliche und polar gegensätzliche Gruppen angesehen werden. Der Glaube an eine natürliche biologische Steuerung des Geschlechts wird – so eine zentrale konventionelle Annahme konstruktivistischer Geschlechterforschung – durch drei so genannte „axiomatische Basisannahmen“ (Hirschauer 1994) gespeist.

- Die Annahme der Konstanz: Es wird von einer lebenslangen Gültigkeit der Geschlechtszugehörigkeit ausgegangen.
- Die Annahme einer Naturhaftigkeit: Geschlecht wird an körperlichen Merkmalen festgemacht, insbesondere an den äußeren Geschlechtsmerkmalen.
- Die Annahme der Dichotomizität: Geschlecht existiert ausschließlich als polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon. Männlich und weiblich existieren nur als sich gegenseitig ausschließende Konzepte. Gleichzeitig jedoch bedingen beide Konzepte einander und gewinnen erst in ihrem Ergänzungsverhältnis Kontur. Butler hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „heteronormativen Matrix“ (Butler 1995) geprägt, der verdeutlicht, dass die Bezogenheit als (meist diskrete und unsichtbare) Norm funktioniert.

Diese axiomatischen Annahmen erleichtern die Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit, denn im alltäglichen Umgang wird das Geschlecht eines Menschen gemäß einem „if-can“-Test kategorisiert: „if people can be seen as members of relevant categories, then categorize them that way“ (West & Zimmerman 1991, S. 20). Nach West und Zimmerman bedeutet ‚doing gender‘ die permanente Mitarbeit an der Herstellung von Geschlecht: „members do gender, as they do housework“ (ebd., S. 31). Durch diesen Rückgriff gelingt es ihnen, die Ebene der individuellen Inszenierung mit den Interaktionen und der gesellschaftlichen Ebene zu verbinden. Geschlecht muss zwar individuell berechenbar inszeniert werden, die Anerkennung realisiert sich jedoch erst in Interaktionen auf der Grundlage kollektiver und dichotomer Deutungsmuster. Die Methoden, die eingesetzt werden, um Männlichkeit oder Weiblichkeit darzustellen, variieren zwischen unspektakulären Alltäglichkeiten wie Frisuren oder Bekleidungsaccessoires und außergewöhnlichen Praktiken wie Mutproben oder dem Einsatz von körperlicher Gewalt. Häufig gerinnen diese in institutionalisierten oder

ritualisierten Praktiken.⁴ Mit dieser Rahmung kann davon ausgegangen werden, dass Geschlecht als eine dichotome Ordnungsstruktur vorliegt, in der Personen, aber auch Artefakte, Vorlieben, Design, etc. im Sinne einer binären Unterteilung als entweder männlich oder weiblich konzeptualisiert und je nach Kontext und Situation variantenreich ausgestaltet wird. In dieser Perspektive verweist die gesamte soziale Welt, so Bourdieu (2005), auf diese Einteilung in zwei, sich gegenseitig ausschließende Bereiche.⁵ Diese Zweiteilung wird als stabil angenommen und erwartet, dass das Geschlecht einer Person dauerhaft ist und sich nicht verändert. Dies liegt daran, dass Geschlecht als eine naturgegebene Kategorie wahrgenommen und der soziale Konstruktionscharakter verschleiert wird.

Weiter folgen wir jenen Autor*innen, die auf die Interdependenz (Walgenbach 2007) bzw. Intersektionalität (Knapp 2005; Budde 2012a) sozialer Kategorien hinweisen und auch dort, wo relevant, darauf Bezug nehmen, entscheiden uns aber im konkreten Forschungsprojekt für eine Privilegierung der Kategorie Geschlecht. Dies geschieht gegenstandsbezogen aufgrund der Ausgangsfragen sowie des spezifischen Zuschnitts unseres Forschungsfeldes. Interessant wäre sicherlich, für das hier zugrunde gelegte Projekt weiter zu verfolgen, inwieweit die Privilegierung der sozialen Differenzkategorie Geschlecht mit der Thematisierung anderer Differenzkategorien (bevorzugt Migrationshintergrund, Behinderung und/oder Generativität) verbunden sein könnte. Auch könnte gefragt werden, welche Funktionalität in Bezug auf Ordnungsbildung gerade der scheinbar neutralen und der sozialen Ungleichheit unverdächtigen Kategorie Geschlecht zukommt. In der diesem Band zugrunde liegenden Untersuchung haben sich neben Geschlecht induktiv aus dem Material heraus drei weitere soziale Differenzkategorien für eine intersektionale Analyse als bedeutsam erwiesen, die ebenfalls Berücksichtigung in der Analyse und Interpretation der Daten finden. Dies sind zum einen der Sozialstatus der positiv ausgesuchten Schüler*innenschaft, zum zweiten die mit der Schulform verknüpften gymnasiale Leistungsansprüche sowie zum dritten die religiösen Orientierungen.

⁴ Gender unterscheidet sich von anderen sozialen Klassifizierungen wie Ethnizität oder Milieuzugehörigkeit dadurch, dass Gender (beispielsweise im Gegensatz zu Milieulagen) unmittelbar ‚offensichtlich‘ ist, zweitens dadurch, dass beide Gruppen die Zugehörigkeit zu ‚ihrer‘ Gruppe in der Regel und zumeist fraglos aktiv herstellen (im Gegensatz zu Ethnizität) und drittens dadurch, dass beide Gruppen trotz der Gegensätzlichkeit aufeinander bezogen sind. Dies führt dazu, dass Geschlecht relativ ‚unverdächtig‘ eine soziale Ordnungsfunktion zukommen kann. Die Ordnung der Geschlechter erscheint unproblematisch, im Sinne gleicher Häufigkeitsverteilungen ‚gerecht‘, natürlich und damit nicht-eigenverschuldet und dadurch tendenziell befreit von dem Verdacht sozialer Ungleichheit (Budde 2015).

⁵ Legte man andere Perspektiven zugrunde, ließen sich auch andere soziale Ordnungsstrukturen erkennen.