

Monika Jäckle

Subjektivationsprozesse im Geschlechterregime Schule. Skizze einer (poststrukturalistischen) Dispositivanalyse

1. Subjektivationsprozesse im Genderregime Schule

Schule gedacht als Genderregime fordert dazu heraus, den Fokus auf Machtverhältnisse zu richten und genauer auf das diskursiv vermittelte, machtvolle Wissensverhältnis von Männlichkeit und Weiblichkeit. Schule ist einerseits ein machtvoll wirkendes Wirkungsfeld, insofern durch diskursive Strategien ein „wahres Wissen“ über Geschlecht in Form von Geschlechterimperativen gesichert wird und andererseits ist sie selbst Effekt von Machtverhältnissen, in denen über Normalisierungsprozesse festgelegt wird, was es heißt, ein Mädchen und ein Junge zu sein. Betrachtet man den Geschlechterdiskurs, dann produziert dieser nicht nur ein Geschlechterwissen, sondern eine spezifisch symbolische Ordnung von „wahrem Wissen“ über Geschlecht. Die Wahrheit der Zweigeschlechtlichkeit ist das Resultat aus machtvollen Wissenspolitiken als institutionalisierte Formen allgemein gültigen Wissens, die Wirkungen am Subjekt erzeugen. In diesem Sinne werden Mädchen und Jungen in der Schule entsprechend des Wahrheitsimperativs normalisiert, indem die Geschlechterimperative „unter die Haut“ gehen und im schulischen Alltag präreflexiv und damit „effektiv“ gelebt werden. Insbesondere der hegemoniale Geschlechterdiskurs entfaltet seine Macht dadurch, dass er Mädchen und Jungen einen geschlechteressentiellen Subjektstatus zuweist – damit hat er seine eigene Ordnung der Wahrheit (zweier polarer Geschlechter), d.h. er stattet die in der Schule lebenden Subjekte mit machtvollen Wissen aus bzw. legt ihnen Deutungsmuster an die Hand, mit denen sie sich selbst, andere und die Welt als eindeutig männlich oder weiblich wahrnehmen.

Schule wird diskurstheoretisch verstanden als ein spezifisches Macht-Wissen-Gefüge, in dem sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen in und durch diskursive und nicht diskursive Praxen als geschlechtliche Subjekte adressiert werden, sich positionieren und dabei bestimmte Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit hervorbringen. Die Schule mit ihren gesellschaftlichen Strukturen, Narrationen, Umgangsweisen und Regeln bietet ihren SchülerInnen unterschiedliche Formen des „Seins“, des Denkens, Fühlens und Wahrnehmens an. Durch diskursive Praxen bilden sie ein geschlechtliches Selbstverhältnis zu Anderen und zur Welt heraus, welches auf der strukturierenden Beziehung zwischen Männlichkeit(en) und Weiblichkeit(en) basiert. Durch die geschlechtlichen Positionierungen seitens der SchülerInnen werden die Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen strukturiert, was somit die Geschlechterwelt Schule gefestigt.

Mit Blick auf die SchülerInnen handelt es sich um ein diskursives Ringen um die Geschlechtersemantik (Bedeutung von Männlichkeit und Weiblichkeit) in der Schule, in der der Geschlechterdiskurs reproduziert, aktualisiert, modifiziert und subver-

tiert werden kann. Mädchen und Jungen sind also AdressatInnen der institutionellen „Anrufungen“ durch welche die Zitierung der Geschlechternormen in diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken erfolgt: So werden Erwartungen, Positionen bzw. Kollektividentitäten geschaffen, die Mädchen und Jungen individuell einnehmen und leben (Ebene der Subjektpositionierungen bzw. Teilidentitäten), d.h. deren Ausgestaltung eine aktive Konstruktionsarbeit an der je eigenen geschlechtlichen Identität darstellt (Ebene der situativen Selbsterfahrungen).

Richtet man den Fokus auf die SchülerInnen, dann ist zu fragen, welche geschlechtlichen Subjektangebote und Selbst-Deutungen, d.h. welche Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit ihnen seitens der Schule angeboten werden und wie sie sich dabei individuell verorten, d.h. erleben und wahrnehmen.

Damit zusammenhängend kommt den LehrerInnen besondere Bedeutung zu: Sie haben als performative WissensträgerInnen Vorstellungen, Leitbilder und Konzepte über Mann- und Frausein, Männlichkeit und Weiblichkeit im Kopf, die auf das Leben und Lernen von Mädchen und Jungen wirken und ihre geschlechtlichen Selbstentwürfe mitkonstituieren. Denn als institutionelle DiskursSprecherSubjekte sind sie legitimiert, im Aussprechen Handlungen zu vollziehen, vor allem in Bezug auf die Beurteilung von Verhaltensweisen.

Wie LehrerInnen und SchülerInnen sich zwischen machtvollen und weniger machtvollen Positionen im Klassenzimmer bewegen, hängt davon ab, welche Diskurse aktualisiert werden im Hinblick auf verschiedene Macht-Wissen-Komplexe wie Geschlecht, Peerstatus, Herkunft, Alter etc. Die Art und Weise, wie diese verschiedenen Subjektpositionen relational umkämpft werden und wie die Subjektposition männlich/weiblich erlitten oder disponiert wird und wie nicht-hegemoniale Geschlechterpositionierungen als „positionale Widerstandsressourcen“ genutzt werden, sind Fragen, die aus einer poststrukturalistischen Theorie heraus begrifflich beschrieben und dispositivanalytisch erforscht werden können.

Nach Foucault geschieht das Sprechen, das Zeichensetzen und der symbolische Austausch entlang einer Regelmäßigkeit, die dafür sorgt, „was in einer Gesellschaft von wem, worüber, bei welcher Gelegenheit und in welcher Form gesagt oder geschrieben werden kann“ (Koller 1996, S. 115). Es geht also um die Sagbarkeitsfelder in der Schule: Was wird in der Schule gesagt, nicht gesagt, was ist sagbar und was ist im Geschlechterdiskurs nicht sagbar. Schule fungiert also nicht als ‚Repressionsinstrument‘, sondern als Feld dynamischer und produktiver Kräfteverhältnisse, innerhalb dessen Schülersubjekte als Mädchen und Jungen adressiert werden und entsprechend normalisiert werden.

Versteht man Schule als Schauplatz eines machtvollen Ringens um bestimmte Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit, dann bietet sich eine dispositive Betrachtung der Schule an: Dadurch wird die komplexe Verschränkung von Subjektbildung, von geschlechterkonzeptionellen Wissenszuschreibungen und Machtverhältnissen forschungsperspektivisch fassbar. Diese analytische Struktur des Dispositivs lässt sich somit als komplexes Zusammenspiel von wissen-

schaftlichen, bildungspolitisch-medialen, sowie „alltagspädagogischen“ Diskursen, schulischen Machtpraktiken und des individuellen Bewusstseins der SchülerInnen und LehrerInnen, welches die narrativen Strukturen für die subjektiven Denk-, Gefühls-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmodelle meint, zusammenfassen.

Damit ist Schule sowohl Diskursproduzent (institutionelle Objektivation) und gleichsam durch Signifikationspraxen Diskurseffekt auf die in ihr lebenden Personen – Schule ist somit diskurspositionierend (Wahrnehmungsweisen und Handlungsmodelle anbietend), diskursreproduzierend und diskursstabilisierend (im Hinblick auf die gesellschaftliche Organisationsstruktur) sowie diskurssubvertierend (Potential zur Entwicklung und Veränderung) zu denken (Jäckle 2009, S. 20).

Für eine poststrukturalistisch fundierte dispositivanalytisch ausgerichtete Forschung können folgende drei Aspekte als zentral ausgewiesen werden: die diskursiven Praktiken, die Subjekte, sowie die machtvollen Strategien, die das Sagbare als Effekt der Wahrheitsprogramme hervorbringen und verschleiern und das Nicht-Sagbare zum Schweigen bringen. So steht das erkenntnisleitende Interesse im Vordergrund, welches machtvolle Geschlechter-Wissen die Schule transportiert und was dies für die Subjektivation der SchülerInnen bedeutet. Foucault verwendet den analytischen Begriff des Dispositivs im Vergleich zum Begriff des Diskurses als eine „umfassendere Beschreibung“ bzw. Analyse der Konstruktion von Wirklichkeit, indem er über die Ebene des Diskurses hinausgeht und den Bereich der „symbolischen Objektiverungen und materialen Vergegenständlichungen“ (Schneider/Hirsland 2005, S. 260) miteinbezieht.¹ So werden der Wechselbezug zwischen der normierenden Geschlechterordnung, ihren konkreten performativen Umsetzungen und Wirkungen und die damit einhergehenden Selbst-Verhältnisse als Subjektivationen empirisch zugänglich gemacht. So geht es nicht nur um die Produktion von geschlechtlichem Wissen im Macht-Wissen-Komplex sondern auch um die Frage, „wie dieses Wissen in sozialen Praktiken und Institutionen, die das Verhältnis der Geschlechter festlegen, ebenso wie in Subjektivitäten verankert wird.“ (Hark 2001, S. 358) So geht es um die Frage, wie die diskursive Konstruktion der schulischen Geschlechterordnung in der Schule in ihrer systematischen Verbindung von institutionalisierten Geschlechter(re-)produktionen mit subjektiven Erlebensweisen seitens der SchülerInnen (oder auch LehrerInnen) erforscht werden kann, empirisch umsetzbar gemacht werden kann.²

¹ Es sei angemerkt, dass die Existenzbedingung von Dispositiven stets Diskurse sind (Jäger 2001b, S.106)

² Die Theoretische Fundierung dieser Fragestellung ist im Rahmen meiner Dissertation „Schule M(m)acht Geschlechter“ (2009) ausgearbeitet worden und stellt die Basis für diskurs- und dispositivanalytische Forschungen im schulischen Feld dar. Dieser Artikel setzt somit an der diskurstheoretischen Auseinandersetzung an und füllt methodologisch methodische Leerstellen genderorientierten Forschens in der Schule.

2. Skizze einer Dispositivanalyse unter poststrukturalistischer Perspektive

Sozialwissenschaftliche Dispositivanalysen beziehen sich im Verhältnis zu Diskursanalysen nicht nur auf die Analyse von Aussagen, sondern immer auch auf soziale Praktiken, Dinge und Akteure (Bührmann/Schneider 2008) und deren Beziehungen zueinander im Hinblick auf die Frage empirischer Zugänglichkeit. Dispositivanalysen stellen Analysen von Machtbeziehungen und Machtpraktiken dar. Während sich der Diskursbegriff um Aussagepraktiken anordnet, geht der Dispositivbegriff über die Analyse der Macht-Wissen-Programmatik hinaus, indem er das „Subjekt“ und seine Hervorbringungsformen mit ins Spiel bringt. Damit zusammenhängend kommt den Praktiken eine besonderes Interesse zu, da diese im Sinne Foucaults immer machtvollere Praktiken sind, die Individuen erst als Subjekt hervorbringen und damit eine Wirkung auf das „Innere“ erzielen in Bezug auf ihr Handeln, Wahrnehmen, Denken und Erleben.³

Eine poststrukturalistische Perspektive distanziert sich von einem intentionalen Akteurskonzept und geht von Diskursen im Sinne von Signifikationspraktiken aus: Diese können in Interaktionen, Bildern, Gesten, Körper etc. und natürlich in geschriebener und gesprochener Sprache rekonstruiert werden, um anschließend dekonstruiert zu werden. Eine poststrukturalistische Perspektive unterstreicht das machtanalytische Interesse und fokussiert also die relationalen Machtverhältnisse in den jeweiligen Kontexten unter dem Aspekt des Sagbaren und (symbolisch) Machbaren. Die Beziehungen in Machtformationen unter den Aspekten a) Diskurspraktiken, b) Subjektivationen und c) Materialitäten stehen im Zentrum einer Dispositivanalyse.

Vor dem poststrukturalistischen Hintergrund der Schule als Genderregime, das Wahrheitspolitiken erzeugt und eine subjektkonstitutive Wirkung auf Mädchen und Jungen hat, geht es zunächst um die forschungspragmatische Beleuchtung der methodologischen Herangehensweise an die geschlechtlichen Subjektivierungsprozesse in Verschränkung mit den Normalisierungspraktiken in und durch die Schule. Wie wird Macht in ihren Verästelungen, Wirkungen und in ihrer „Omnipräsenz“ fassbar? Wie können generell Machtverhältnisse, Machtpraktiken empirisch zugänglich gemacht werden?

Es ist die Macht, die Geschlechterformen realisiert und es ist das Geschlecht als Wissenskategorie, das im machtvollen Beziehungsnetz subjektive Arten zu existieren anbietet. Diskurse sind dabei keine akteursunabhängigen, regelstrukturierten Aussagensysteme, die sich von selbst vollziehen, sondern es sind die interpellierten Subjekte, die in sozialen Austauschprozessen Diskurse aktualisieren und auch normativ irritieren können.

³ Hierzu nehmen Schneider und Bührmann Stellung und machen das „Mehr der Dispositivanalyse“ gegenüber Diskursanalysen deutlich: „Das Dispositivkonzept öffnet nicht-diskursives >PraxisWissen< (im Verhältnis zum diskursiv vermitteltem Wissen) sowie Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen dieser Wissensformen und damit einhergehende Prozesse der Subjektivation/Subjektivierung als zwar zusammenhängende, aber eigenständige und –sinnige Analysegegenstände einer relationalen Macht-Analyse.“ (Schneider/Bührmann 2008, S. 68)

Zum einen sind es die tätigen LehrerInnen und SchülerInnen, die eingebunden in den Geschlechterdiskurs kommunizieren und interagieren und dabei permanent Bedeutung zuweisen. Und zum anderen entfalten sich die Machtwirkungen erst über die durch sie prozessierte Geschlechterordnung, die durch institutionalisierte Praktiken in der Schule in Gestalt von Wahrheitspolitiken hergestellt, durchgesetzt und modifiziert werden und gleichsam Angebote über geschlechtliche Bedeutungszuschreibungen für das Denken, Fühlen, Wollen und Handeln der Subjekte bereit halten.

Diese hier durch den Akteurs-/Praxisverweis angesprochene „handlungspraktische-pragmatische 'Erdung' diskursiver Prozesse“ (Bühmann/Schneider 2008, S. 80) verweist auf den Dispositivbegriff, der durch Schneider und Bühmann durch eine wissenssoziologisch fundierte Forschungsperspektive⁴ grundgelegt wird.⁵ Das Dispositivkonzept weitet sich für eine relationale Macht-Analyse, indem es sich neben diskursiven Praktiken für „verborgenes“, nicht-diskursives PraxisWissen⁶ öffnet, wie „doing gender“ - Prozesse, leiblich-affektive Körpererfahrungen, also symbolische Handlungen, die Geschlechternormen reproduzieren; ebenso werden nun systematisch Sichtbarkeiten, Materialitäten und Objektivationen⁷ berücksichtigt sowie Subjektivationsprozesse, d.h. u.a. die Selbstbezüge der Subjekte in die Machtanalytik mit einbezogen (Bühmann/Schneider 2008, S. 68).

⁴ Die der Forschungsperspektive zugrundeliegende erkenntnistheoretische Fundierung beinhaltet eine Analysehaltung, die den eigenen Erkenntnisstandort des Forschers/der Forscherin berücksichtigt und reflexiv miteinbezieht, insofern jede geschlechtliche Existenzweise als historisch konkrete Aktualisierung einer Macht-Wissen-Ordnung zu verstehen ist.

⁵ Die analytische Differenzierung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken erscheint aus diskurstheoretischer Hinsicht wenig sinnvoll, da das Diskursive die gesamte Alltags- und Lebenswelt durchzieht, so dass es nichts außerhalb von Diskursen gibt. Aus heuristischen Gründen plädieren Schneider und Bühmann jedoch für eine sinnvolle Unterscheidung, um das Verhältnis zwischen diesen beiden erst untersuchen zu können. Vgl. hierzu Langer/Wrana (2005)

⁶ Auch Jäger macht auf dieses „verselbständigte Wissen“ (Jäger 2001b, S. 94) aufmerksam, das sich in Handlungen äußert. Damit meint er implizites Wissen, d.h. ein Wissen, das sich darauf bezieht, dass wir mehr wissen, als wir artikulieren können, wie handwerkliche Fähigkeiten, Erfahrungs- und Routinewissen, das sich wiederum mit den uns umgebenden materialisierten Gegenständen verschränkt.

⁷ Unter materialisierten Gegenständen sind alle wahrnehmbaren Dinge des Alltags, Architektur, Hilfsmittel, Gebrauchsgegenstände, materiale Ressourcen etc. und auch unser Körper gemeint.

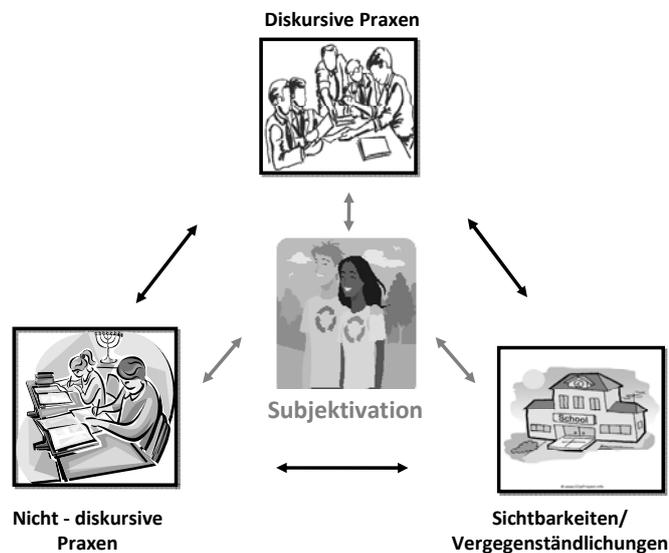


Abbildung 1: Das Dispositiv

Der Dispositivbegriff kann als Verschränkung von Diskursproduktion und von Machteffekten gefasst werden. Macht drückt sich damit nicht nur in der Sprache aus, sondern auch in symbolischen Handlungen. Die empirische Herausforderung besteht an dieser Stelle darin, das verborgene Wissen zugänglich zu machen. Mit anderen Worten: wie kommt man an die Machteffekte, die nicht über ein reflexives Wissen verfügbar sind, sondern sich in Handlungen, Wahrnehmungen und Sichtbarkeiten vollziehen? So ist das zu rekonstruieren, was an Bedeutungen präreflexiv transportiert wird, um es im Anschluss zu irritieren.

Das Dispositivkonzept baut demnach auf der Vermittlung zwischen Sagbaren und Gesagten, Machbaren und Gemachten auf. Foucault beschreibt Dispositiv als ein „heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst“ (Foucault 1978, S. 119). Das Dispositiv ist nicht als Ganzheit oder „Gesamtheit von infrastrukturellen Bestandteilen“ (Bühmann/Schneider 2008, S. 52) zu verstehen, sondern als Verknüpfungsfeld verschiedenster Elemente.⁸ Damit richtet sich der Fokus auf das „Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (Foucault 1978, S.120). Als ein Zusammenspiel diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken⁹, die auf der Basis von

⁸ Jäger definiert Dispositiv als „prozessierende[n] Zusammenhang von Wissen, welches in Sprechen/Denken - Tun - Vergegenständlichung eingeschlossen ist.“ (Jäger 2001b, S. 106)

⁹ Macht drückt sich damit nicht nur in der Sprache, sondern auch in symbolischen Handlungen aus, was u.a. mit dem Begriff des Dispositivs zum Ausdruck gebracht wird: „Es gibt somit Praktiken ‘außerhalb’ des Diskurses, aber nichts ‘außerhalb’ von Machtverhältnissen.“ (Lorey 1999, S. 95)

produktiven Machtbeziehungen „wahres“ Wissen erzeugen, das stets Ausgrenzungen, Begrenzungen und Grenzsetzungen generell mit einschließt, ist das Dispositiv „in ein Spiel der Macht eingeschrieben“ (Ebd., S. 123). Als „Strategie von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden“ (Ebd.) ist das Dispositiv mit der Erzeugung von allgemein geteiltem, gültigem Wissen verbunden. Dieses wirkt sich auch auf die Subjekte aus: für sie ist das relevant und bedeutend, was in dem Möglichkeitsraum des Dispositivs wissenstechnisch, d.h. an Geschlechterkonzepten und -entwürfen angeboten wird (und machttechnisch sich als wahres Wissen durchsetzt).

„Den Individuen wird durch das Dispositiv ein Wissen möglich, das sie dazu bringen kann, sich auf ‘nützliche’ Weise (entsprechend der ‘gesellschaftlichen Situation’, so wie sie diese ‘für wahr-nehmen’ und ‘erfahren’) zu sich selbst und zur Welt zu verhalten.“ (Schneider/Hirsland 2005, S. 261)

Die Funktion des Dispositivs besteht nach Foucault darin, auf einen „Notstand“ (Foucault 1978, S. 120) zu reagieren. Die Antwort des Dispositivs äußert sich dabei als eine bestimmte Entwicklungsform, die sich auf einen historischen Zeitraum bezieht und sich unter bestimmten soziokulturellen Bedingungen formiert hat. In diesem Sinne ist das Dispositiv eine verdichtete Antwort auf einen Zeit-Kultur-Komplex, der von einem „strategischen Imperativ“ (Ebd.) regiert wird. Dieser „antwortet“ insofern auf die Veränderungen und Problemlagen einer Zeit, dass die Kräfteverhältnisse so gelenkt werden, dass die soziale Welt in einer spezifischen Form bedeutend wird und auch so bedeutend bleiben soll im Hinblick auf jene strategische „Verfassung“. Durch die gemeinsame strategische Ausrichtung stellen die Aussageereignisse, Handlungspraktiken und gegenständliche Wirklichkeit den zusammenhängenden Fadenkomplex dar. Als „Machtbeziehungs Bündel“ (Lorey 1999, S. 94) hält das Dispositiv entsprechend der herrschenden Strategie die verschiedensten Elemente untereinander fest. Im Foucaultschen Sinne wird danach gefragt, wie diese Elemente in einem gegebenen historischen Zeitraum wirken, welche Rolle diese im Macht-Wissen-Komplex spielen.

Da es bei der Dispositivanalyse um die Analyse von Machtbeziehungen geht, stellt der Poststrukturalismus einen nützlichen produktiven Rahmen für das Verständnis für die alltäglichen Mechanismen von Macht in der Schule dar. Wie ist eine poststrukturalistische Dispositivanalyse nun von einer sozialkonstruktivistisch und strukturalistisch fundierten Analyse theoretisch zu differenzieren? Und welches alternative Konzept zu sozialisationstheoretischen Annahmen lässt sich formulieren?

- Die *poststrukturalistische Perspektive* geht von der wirklichkeitsschaffenden Kraft des Geschlechterdiskurses aus und unterscheidet sich von einer *strukturalistischen* in zweifacher Hinsicht: Zum einen gesteht sie Mädchen und Jungen eine bedingte Möglichkeit von agency zu, insofern sich diese – das sei hier betont – aus einem kritischen Bewusstsein der konstitutiven Kraft von Diskursen generell speist, oder wie Weedon formuliert: „Das Individuum ist (...) in jedem einzelnen Augenblick des Sprechens und Denkens ein Subjekt, das dem Regime der Bedeutung eines bestimmten Diskurses unterworfen und entsprechend zu handeln in der Lage ist.“

(Weedon 1990, S. 51). Und zum anderen ist das geschlechtliche Subjekt nicht ahistorisch und strukturdeterminiert, sondern eine historische Formation, d.h. verwoben im historischen Netz des Geschlechterdiskurses, dessen es sich bedient. So stehen in postsrukturalistischer Hinsicht die Frage nach der Historizität von Subjektivität im Vordergrund und auch die Frage wie aus Individuen Subjekte werden. Die Gemeinsamkeit beider Ansätze ist die, dass eine Re-konstruktion von Macht-Wissensformationen zwar stattfindet, die poststrukturalistische Variante sich in der Freilegung des „Struktur- oder Bauplans“ jedoch nicht erschöpft, sondern als Konsequenz nach alternativen Macht-Wissensformen fragt.

- *Wissenssoziologisch-sozialkonstruktivistische Analysen* berücksichtigen in rekonstruktiver Perspektive, wie geschlechtliche Subjektivität konstruiert wird unbeachtet der Problematisierung der humanistischen Vorstellung eines einheitlichen rationalen Akteurskonzeptes. Die Bedeutung der autonomen Selbsttätigkeit der Akteure¹⁰ wird in der poststrukturalistischen Perspektive relativiert: Zwar bedienen sich die Subjekte der Diskurse, werden zudem als aktive, jedoch nicht als souveräne Akteure (vgl. Weedon 1990, S. 59) angesehen: „Human subjects were no longer understood as the sovereign agents of liberalism, but as interconnected and interdependent, subjected through discourse and becoming active subjects through discourse.“ (Davies u.a. 2009, S. 131) Dies bedeutet nicht, dass Subjekte diskursdeterminiert sind, sondern dass Subjekte lediglich aus dem jeweiligen Diskurs heraus agieren können. Das intentionale Handlungsvermögen wird nicht im Subjekt selbst, in einer autonomen Subjektzentrierung eines kohärenten, rationalen und essentiellen Subjekts¹¹, sondern in Anlehnung der performativen Praxis gesehen, die sich durch Wiederholungen stabilisiert.¹² In diesen Wiederholungen wird dem Subjekt durchaus eine Handlungsfähigkeit zugesprochen, da es stets die Wahl zum Widerstand hat – jedoch – und das ist der entscheidende Punkt – aus dem Inneren des Diskurses heraus. In Anlehnung an die „institutionellen Spiele, in die die Subjekte verstrickt sind“ (Wrana 2006, S. 135) spricht Wrana über die diskursive Bedingung der Möglichkeit zu handeln:

„Seine Freiheit erhält das Subjekt nicht über seine Souveränität über das Spiel, sondern durch die Möglichkeiten, die das Spiel selbst eröffnet, sowie durch die immer gegebene Möglichkeit, dieses zu anderen Zwecken zu gebrauchen oder seine Regeln zu verschieben.“ (Ebd.)

¹⁰ Durch den sozialkonstruktivistischen Fokus auf die Prozesse des „doing genders“, wird die strukturtheoretische Perspektive der Unterwerfung der Subjekte unter den Geschlechterdiskurs sowie die Historizitäten der Art und Weise, wie Geschlecht und Geschlechtlichkeit gelebt wird, vernachlässigt.

¹¹ Poststrukturalistische Theorie geht von einem Verständnis von Subjektivität aus, welches dynamisch ist in sich sozial vielfältig entsprechend der Subjektpositionen, die sich aus der Fülle miteinander konkurrierender Diskurse formieren.

¹² „Die Selbsttätigkeit des Subjekts ist mit Foucault nicht geleugnet, aber auf ihre spezifischen historischen Bedingungen hinterfragt. Es sind nach Foucault keine transzendenten Subjekte, die sich bilden und normative Entscheidungen treffen, sondern historische Subjekte und Menschen.“ (Bönold 1999, S. 351)

Subjektivität verweist auf vielfältige Formen, die in performativen Prozessen wirksam werden. So äußern sich alternative, nicht-hegemoniale oder auch widerständige Subjektivitätsformen beispielsweise darin, die Bipolarität von Männlichkeit und Weiblichkeit anzuzweifeln, sich den Forderungen der herrschenden Geschlechternormen zu entziehen, indem die diskursiven Wiederholungsprozesse irritiert werden. Die verschiedenen Versionen von Männlichkeit und Weiblichkeit werden in und durch Diskurse relational umkämpft – die Bedeutung des Individuums in solchen Kämpfen ist in diesem Fall „ein aktiver, keineswegs aber ein souveräner Protagonist.“ (Weedon 1990, S. 59).

- Eine poststrukturalistisch fundierte Analyse geht nun nicht vom *sozialisationstheoretischen* Argument der Eingliederung in *die* Gesellschaft als Mädchen oder Junge aus, sondern vom Konzept der „Subjektivierung“, worunter ganz allgemein die in Institutionen sich vollziehende Umwandlung gemeint ist, sich als ein Subjekt zu konzeptionieren, und als Individuum in sozialen Interaktionen zu handeln (vgl. Schrage 2008, S. 4125). Spezifiziert wird dieser Prozess der Subjektivierung durch diskursive Interpellationsprozesse (Althusser) und/oder durch Praxen diskursiver Performativität (Butler 1991): Geschlechtliche Anrufungen werden in Anlehnung an Althusser in ihrem ideologischen Gehalt nicht erkannt, sondern werden auf individuelle Entscheidungen zurückgeführt, deren scheinbare Ursprünge im Individuum also selbst verortet werden. Foucaults *gouvernementalitätstheoretischer* Ansatz betont ebenso mit der „Führung der Führungen“ die verschleierte Macht, die Verfahrensweisen sowie ihre subjektkonstitutive Wirkung. Mit dem Konzept der Subjektivierung ist hier im Vergleich zum sozialisationstheoretischen Paradigma ein „Feinschliff“ unternommen worden,

„denn es zielt nicht auf die für jede Gesellschaft notwendige, sanktionsbewehrte Anpassung von Heranwachsenden an bestehende Normen, sondern auf die kontrollierte Ermächtigung von Einzelnen zu eigenständigem Handeln in zunehmend komplexen sozialen Wirklichkeiten, die in der Moderne eine Grundlage der Vergesellschaftung darstellt.“ (Schrage 2008, S. 4125)

An dieser Stelle geht das Interesse nicht von der Differenz von Handlung/Struktur¹³ oder der subjektiven Aneignung von objektiven Strukturen aus, sondern von dem Konzept der diskursiven Subjektivierung durch Normalisierung. Sprache als historische Organisationsform von Wirklichkeit ermöglicht Subjektivierung und damit das Hineinwachsen in eine Gesellschaft und gleichsam begrenzt sie die (akzeptierte Form der) Subjektivierung auf die Sagbarkeiten und schließt damit geschlechtliche Subjektformen außerhalb des Sagbarkeitsfeldes aus. Das Sagbarkeitsfeld ist nicht nur Spiegel einer Normierung, sondern gleichsam Motor einer regulierenden Normalisierung, die sich auf die Normalität gesellschaftlich verbreiteter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungswiesen von Frauen und Männern bezieht.

¹³ Die Perspektive einer poststrukturalistischen Dispositivanalyse geht in theoretischer Hinsicht weniger von den Binaritäten Mikro/Makro, Innen/Außen, Individuum/Gesellschaft aus, sondern mehr von den Wirkungen von Diskursen.

- Die poststrukturalistische Perspektive unterscheidet sich zudem von der *interpretativ-hermeneutischen* Richtung maßgeblich darin, dass eine Rekonstruktion von Sinn nicht in eine „objektive“ Gegenstandsbearbeitung münden kann. So geht es nun eben nicht um die Sinnsubstanz, die sich zeigt, sondern um die Machtbeziehungen, Strategien und Effekte. So orientieren sich poststrukturalistische Vertreter, insbesondere französische Vertreter der Diskursanalyse darauf, Neues zu konstruieren, anstatt Altes zu rekonstruieren (Angermüller 2005, S. 31)

Foucault formuliert für eine Analyse der Machtbeziehungen wesentliche Punkte, die darauf abzielen, wie Schule das mögliche Handlungsfeld der Mädchen und Jungen, Lehrerinnen und Lehrer strukturiert und wie dadurch vorhandene Machtbeziehungen hinterfragt und verändert werden können - in dem Wissen, dass es keine Schule, keine Gesellschaft ohne Machtbeziehungen gibt: Poststrukturalistische Theorie hinterfragt den „Sinn“ bzw. die Notwendigkeit diese Machtbeziehungen und die Möglichkeiten der Freiheit¹⁴. Für soziale Veränderungen bietet die poststrukturalistische Theorie eine Grundlegung, da diese die Beziehungen zwischen Sprache, Institutionen und individuellem Bewusstsein an dem Punkt der Macht zusammenführt und sich damit für alternative Sagbarkeiten öffnet. Davies betont – insbesondere aus pädagogischer Sicht und in Anlehnung an Foucault – die Bedeutsamkeit diskursiver Praxen für gesellschaftliche Veränderung, indem nicht nur spezifische Diskurse verweigert, sondern auch neue angestoßen und entwickelt werden.

„Es [die Theorie des Poststrukturalismus; Anm. d. Verf.] ist ein radikaler Diskurs, da er uns gestattet, in unserem Denken über die Unvermeidbarkeit des dualistischen Modells von Männlichkeit/Weiblichkeit hinauszugehen, hin zu den konstitutiven Prozessen, durch die wir uns als männlich oder weiblich positionieren und die wir ändern können, wenn wir nur wollen.“ (Davies 1992, S. 9)

Eine poststrukturalistische Dispositivanalyse – wie sie nun hier skizziert wird – ermöglicht durch die Unterscheidung von Diskursen/Praktiken – Subjektivation – Materialität den analytischen Blick für Machtbeziehungen in der Institution Schule aus einer genderorientierten Sicht schärfen. Diese Unterscheidung geht weniger von einer Struktur-/Handlungsdifferenz aus, sondern vielmehr vom Konzept der Subjektivierung und der Verfahrensweisen der Macht, nämlich der Disziplinierung, der Normalisierung/Regierung aus. Butlers Konzept der Performativität berücksichtigt nicht nur die konstitutive Wirkkraft von Diskursen auf der Ebene symbolischer Ordnung, sondern auch die Aktivität des Subjekts im Rahmen performativer Handlungen.

Indem das Subjekt weder diskursdeterminiert noch völlig unabhängig und souverän seine performativen Akte vollzieht, ist es stets „im Prozess“ innerhalb des relationalen Gefüge von Diskursen. Mädchen und Jungen konstituieren sich im wiederholenden Prozess von performativen Sprechakten¹⁵, werden in diskursiven Praktiken diszipliniert, normalisiert und geführt und führen sich selbst durch Diskurse bzw.

¹⁴ vgl. auch Weedon (1990) und Davies (1992; 2009)

¹⁵ vgl. Tervooren (2006, S. 17ff)

üben sich in ihr Geschlecht ein¹⁶ (Tervooren 2006, S. 12ff). Demnach kann Schule als Ort beschrieben werden, an dem eine doppelte Machtform aus Individuen Mädchen und Jungen macht:

a) Die Normativität¹⁷: Die disziplinierende Normierung durchzieht das Körperinnere, transportiert dabei die gesellschaftlichen Imperative für Weiblichkeit und Männlichkeit und hat damit eine konstitutive Wirkung auf Mädchen und Jungen. Die Verfahrensweise der Disziplinarmacht arbeitet kraft der Geschlechternormen und schafft auf Basis einer klaren Zweiteilung geschlechtsdifferente Zuschreibungen und Identifizierungen. So macht die Disziplin aus Individuen Mädchen und Jungen einer spezifischen Unterwerfung unter das normative Gefüge des Geschlechterdispositivs, indem sich diese den geschlechtlichen Code verinnerlichen oder mit Worten Foucaults: indem die Macht durch sie hindurchgeht (Foucault 1978, S. 82). So ist beispielsweise der überwachende und kontrollierende panoptische Blick auf den Körper sowie die damit einhergehenden (hetero)sexuellen Implikationen Teil der Schulbiographie von weiblichen wie männlichen Jugendlichen.¹⁸

b) Die Normalisierung¹⁹: Die Normalisierung der Geschlechter stellt ein Bündel von Taktiken dar, welche aus disziplinierenden Machtpraktiken „autonome Praktiken“ machen. Mit der gouvernementalen Geschlechterführung werden Praktiken der Fremdführung mit Praktiken der Selbstführung gekoppelt, so dass regulierende Normalisierungsprozesse ihre Wirkung auf Mädchen und Jungen entfalten können, indem das panoptische Überwachungsprinzip sich in die subjektiven Erlebensweisen verlagert und zugleich normative Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit produziert. Strukturiert der gender-codex der schulischen Geschlechterregierung den inneren Blick der Mädchen und Jungen, dann werden nicht nur die Beziehungen der Geschlechter untereinander reguliert, sondern auch der eigene Geschlechterentwurf einschließlich seiner Erlebensweise selbstursprünglich interpretiert und damit normalisiert. Dies geschieht über performative Akte, in denen das Individuum zum Subjekt wird: durch die Gleichzeitigkeit einer diskursiven Rahmung und das

¹⁶ Im Sinne von: „Subjekte gestalten das, was sie bereits vorfinden, und diese Inszenierungen verfestigen sich nach und nach in den Körpern.“ (Tervooren 2006, S. 21)

¹⁷ Foucault thematisiert die Disziplin vor dem Hintergrund der Mikrophysik der Macht primär in „Überwachen und Strafen“ (1976).

¹⁸ vgl. Martino/Pallotti-Chiarolli (2005, S. 102); Jäckle (2009, S. 175ff)

¹⁹ Während die normative Norm regelorientiert ist, Ge- und Verbote als Maßstab setzt sowie der Strategie der Ausgrenzung folgt, ist die normalistische Norm durchschnittsorientiert und hat die Mehrheit als Bezugsgröße. So steht mit dem Begriff der Normalität der Vergleich mit anderen im Vordergrund (Foucault 1976; 1978), verbirgt also eine Erfahrungsstruktur, die sich an die durchschnittlich gelebten Verhaltensweisen ausrichtet. Kindern und Jugendlichen werden in der Schule geschlechtliche Subjektformen und damit auch Zugehörigkeiten angeboten, die sie von anderen, aber auch von den Möglichkeiten, wie man selbst existieren könnte, trennt. „Normalisierung bedeutet damit Spaltung. Zum einen trennt sie die Individuen untereinander, zum anderen geht die Spaltung durch den Zwang zur Vereindeutigung durch die Individuen selbst hindurch.“ (Hartmann 2000, S. 260)

Werden durch die aktive Normzitation. Die Geschlechternormalisierung rückt Erfahrungsstrukturen sowie die ihr subjektiv beigemessenen Bedeutungen und Bewertungen von Geschlechtlichkeit in den Mittelpunkt.

Das gedankliche Scharnier von Normativität und Normalisierung kann mit Butlers genealogischen Blick auf die Effekte der Machtformationen folgendermaßen formuliert werden: Mit Geschlecht als Effekt politischer Regulierungsverfahren werden normative Ansprüche auf die Geschlechtsidentität erhoben, die Wirkung direkt am Subjekt erzielen.

„Unsere Voraussetzung besagt, dass das ‘Sein’ der Geschlechtsidentität ein Effekt und damit ein Gegenstand der genealogischen Untersuchung ist, die die politischen Parameter der Konstruktion der Geschlechtsidentität im Modus der Ontologie verzeichnet“ (Butler 1991, S. 60).

Mit „politische Parameter“ betont Butler die Machtverhältnisse, die diskursiv den Effekt hervorbringen, dass das Geschlecht („sex“) und die Zweigeschlechtlichkeit den Status einer vordiskursiven Tatsache erwerben und die Geschlechtsidentität vom anatomischen Geschlecht abhängig zwanghaft mit spezifischen Attributen versehen wird. So haben sich im Auftrag der Wirklichkeit bestimmte Ausprägungen der Geschlechtsidentität als eine „geglückte Selbst-Naturalisierung“ (Ebd.) zum Zwecke ihrer Vorherrschaft und deren Legitimation und Festigung etabliert. Denn jede Version einer Ausprägung ist eine Konstruktion, die ein politisches Ziel verfolgt, da „es keine ‘Originale’ hinter den konkreten, individuellen Ausprägungen von Kategorien gibt“ (Villa 2001, S. 125).

Eine systematische, theoretisch-begriffliche Ausarbeitung zur Untersuchung von Subjektivationsprozessen liefern Bührmann und Schneider (2008). Unter Subjektivierung verstehen sie zum einen Subjektpositionierungen/Subjektformierungen und zum anderen Subjektivierungsweisen (Ebd., S. 68ff). Das relationale Beziehungsgefüge von Macht setzt gültige Wissensformen und damit auch andere, arbiträre geschlechtliche Subjektformen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten. In diesem Sinne durchziehen Machtbeziehungen „authentische Selbste“ (Lorey 1999, S. 95), originäre „Mädchen“ und „Jungen“. „Es ist das, was uns lebendig macht, weil wir gezwungen sind, uns entlang dessen zu verhalten, zu handeln, was als normal, als vernünftig, als wahr gilt.“ (Ebd.) Das hier angesprochene „normative Angebot“ von Subjektpositionen bezieht sich auch auf geschlechtliche Entwürfe bzw. intelligible Handlungsprogramme: „die Art und Weise wie Individuen von Diskursen als ‘Subjekte’ adressiert werden“ (Schneider/Hirsland 2005, S. 257), verschränkt sich mit Positionen kultureller Verständlichkeit und Intelligibilität. Dabei ist die Adressierung als geschlechtliches Subjekt weiter zu differenzieren im Sinne eines handelnden oder erleidenden Subjekts, als disponierendes oder als disponiertes (Bührmann/Schneider 2008, S. 68f): damit geht ein geschlechtliches Wissen einher, welches sich als Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Mädchen und als Junge bildet und diese zu passiv Erleidenden und aktiv Handelnden macht mit entsprechenden Verhaltensweisen.

Mit dem Begriff der Subjektivierungsweise wird die Praxis der Selbstwahrnehmung, der Selbstdeutung und des Selbsterlebens verstanden, also

„die gesellschaftlich vorgegebene, über Dispositive produzierte und vermittelte Art und Weise, wie sich Individuen im Verhältnis zu und im sozialen Austausch mit anderen bzw. mit der Welt selbst wahrnehmen, (leibhaftig) fühlen und in ihren verkörperten Praktiken mehr oder weniger habitualisiert präsentieren.“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 60).

Hier kommt das Bewusstsein zum Tragen, das Mädchen und Jungen über ihr Geschlecht, ihre Männlichkeit/Weiblichkeit haben: Dieses konzeptionalisierte Wissen über sich selbst dient dazu, sich in ein angemessenes Verhältnis zu sich selbst, aber auch zu anderen und zur Welt zu setzen. So kann unter Subjektivierungsweise die subjektiv erlebte „Füllung“ (d.h. was „in“ der Subjektposition bewusst im Sinne der eigenen Identität erlebt, gefühlt, gedacht wird), also intelligible Geschlechtsidentitäten nach Butler (1991) verstanden werden.

Das Subjekt befindet sich im diskursiven Netz von Machtrelationen in seiner „Werdung“ im Spannungsverhältnis von Unterwerfung und Widerstand²⁰: Einerseits sind Subjekte als Mädchen und Jungen eingelassen in das strategische Feld der Unterwerfung und andererseits können sie sich den Widerstandspraktiken anschließen, die mit jeglichen geschlechtlichen Machtverhältnissen einhergehen. Individuen werden in der Schule als je spezifische Subjekte adressiert, interpelliert und so mit einer typischen Geschlechtsidentität versehen, die die schulische Geschlechterwelt stabilisiert. Die Frage, an welcher Stelle Potential widerständiger Praktiken und geschlechtlicher Selbstentwürfe zu finden sind, ist daran gekoppelt, wie SchülerInnen bestimmte Geschlechterformierungen bzw. -positionierungen nähergebracht werden? Die Frage nach widerständigen Geschlechterentwürfen und damit Subjektivitäten lässt den Blick auf die duale Unterscheidung von disponierende und disponierte Subjektivitäten richten, so formulieren Schneider und Bührmann in Anlehnung an Link (2007, S. 224) die eine Form von Subjektivität (des Disponierenden), „die als Effekt des Dispositivs sich dessen, was es zur Verfügung stellt (>Klaviatur<, >Menü<), bedienen und dabei andere Subjektivitäten gleichsam >instrumentalisiert< disponieren kann; und eine andere, die als disponierte Subjektivität sich als bloßer Effekt der Machtkonstellationen des Dispositivs einstellt, dabei als >integrierendes Element< der instrumentellen Topik fungiert.“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 63) Hier knüpft die zentrale Frage an, wie herrschende Geschlechterformen erlebt werden, wie zum Beispiel normative Weiblichkeit, die als „betonte Weiblichkeit“ und im Sinne Connells (1995) als Parallelentwurf zur hegemonialen Männlichkeit zu verstehen ist. Diese wird in diesem Sinne als reine Anpassung an das Außen erfahren.²¹ Oder wird diese Weiblichkeitsform als Möglichkeit eines subjektiven Handlungsrepertoires angenommen, so dass eine aktiv handelnde Erfahrung in und mit dieser Geschlechterform erwächst und sich damit das Selbstverständnis als Mädchen/Frau konstituiert. So können sich Mädchen, die sich in ihrer „girlie“-Position

²⁰ vgl. Butler (2001)

²¹ vgl. Kersten (1999)

(vgl. Martino/Piallotta-Chiarolli 2005) der „Klaviatur“ der betonten Weiblichkeit bedienen beispielsweise vom dazugehörigen Wissen Gebrauch machen, wie man aus dieser Position beispielsweise seinen weiblichen Körper einsetzt, mit sexuellen Reizen spielt etc. Wohingegen die Frage des Widerstandes hier ebenso bedeutsam wird: erfahre ich mich als Mädchen als bloßer Effekt dieser Machtkonstellation, so besteht die Möglichkeit zum Widerstand, indem ich mich aus der passiv erleidenden Form dieser mir zugeschriebenen geschlechtlichen Positionierung heraus widersetze und damit gleichsam die normative Kette dieser hegemonialen Geschlechterform nun eben nicht „zitiere“. An diesem Punkt besteht die Möglichkeit ein „widerständiges“ Wissen und Bewusstsein über sich selbst zu entwickeln und dieses nach außen umzusetzen und damit nun eben nicht Praktiken der Einpassung, sondern Praktiken der Überschreitung der Normalität umzusetzen.

Aus pädagogischer Perspektive scheinen folgende Aspekte zur Thematik von Subjektivationsprozessen bedeutsam: Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Geschlecht als Differenz von Männlichkeit und Weiblichkeit hat zur Folge, dass die eigenen subjektiven Erfahrungen auf der Grundlage dieser Kohärenzfolie bewertet werden und zwar als widersprüchliche Erlebensweisen. Denn es sind eine Vielzahl an widersprüchlichen Subjektpositionen, die jeder einzelne täglich einnimmt in dem Bestreben ein einheitliches, stabiles und kohärentes Subjekt zu werden. Darin äußert sich das poststrukturalistische Verständnis des Selbst - als ein ständig neu hergestelltes - zu verstehen, welches sich innerhalb von Machtbeziehungen, die sich stets verschieben, konstituiert und welches daher auch keine geschlossene Struktur besitzt und weder einheitlich noch homogen ist. Dieses Subjektivitätsverständnis lenkt den Blick weg von einem authentischen Kern des Selbst hin zu Machtverhältnissen und Subjektpositionierungen.

„Kinder können (wie Erwachsene auch) allein an einem einzigen Tag auf viele unterschiedliche Weisen positioniert sein, sie können einmal mächtig, dann wieder machtlos sein. Trotz dieser Verschiedenheiten zieht sich wie ein roter Faden die Vorstellung durch unsere diskursiven Praxen, dass jede Person einheitlich kohärent, nicht widersprüchlich und in bestimmter Hinsicht festgelegt ist, eine Vorstellung, die einem großen Teil unserer Erfahrungen widerspricht (vgl. Harré 1985).“ (Davies 1992, S. 14)

Die diskursiven Angebote an Subjektpositionen können sich in analytischer Hinsicht einerseits auf das „Zwischen“ von Differenzen beziehen, wie zu Beispiel auf die Kategorie Geschlecht; d.h. die Subjektivierung als Mädchen oder Junge erfolgt über performative Anrufungsprozesse. Oder: Subjektpositionen können auch innerhalb einer regulierenden Differenz angerufen werden und vielfältig und widersprüchlich sein, was sich in den vielfältigen Weiblichkeitspositionierungen und Männlichkeitspositionierungen zeigt (in der Schule die angepasste, brave Schülerin, in der Freizeit die ehrgeizige, dominante Fußballerin und abends das aufgestylte girlie). Das Subjekt wird einerseits durch die umgebenden Verhältnisse und hier im genaueren durch die Institution Schule historisch, sozial und kulturell positioniert, und andererseits positioniert sich das Subjekt selbst. Damit ist das, was getan wird, die Praktiken, mit der Subjektivierung zusammenzudenken. Subjektivität verstanden als

dezentriertes Bedeutungsfeld hat zur Folge, dass man innerhalb eines Diskurses machtvoll und innerhalb eines anderen Diskurses machtlos positioniert ist.

3. Methodologische Reflexionen

Auch mit der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse ist keine eigenständige Methode formuliert, d. h. das konkret methodische Vorgehen lässt sich nicht schrittweise nach einem regelhaften generalisierenden diskursanalytischen Muster abarbeiten. Der Diskursanalyse im Sinne Foucaults liegt also kein Analyseprogramm zu Grunde, das problemlos auf die Fragestellung „wie der Geschlechterdiskurs verläuft und welche institutionalisierte Wirkung er bei Mädchen und Jungen erzeugt“ zu beziehen wäre. Zentrale Schwierigkeiten dieses Projektes und diskursanalytischer Forschung generell sind weniger die Fragestellungen und die Datenerhebung, sondern die zentralen Strategien der Datenbearbeitung, d.h. was im Forschungsprozess über die Geschlechterpositionen im machtdurchwobenen Feld der Schule sinnvollerweise rekonstruiert werden soll und kann. Der Verzicht auf eine standardisierte Vorgehensweise gilt ebenso für eine Dispositivanalyse und fordert dadurch umso mehr heraus, am konkreten Gegenstand eine jeweils adäquate Analyseprogrammatisik zu entwickeln.²²

Wie werden Machtverhältnisse/Machtpraktiken untersucht? In welchem Verhältnis steht der Geschlechterdiskurs und symbolische Signifikationsprozesse sowie der Geschlechterdiskurs und Subjektivationsprozesse etc. Die Frage nach den diskursiven Geschlechterpraktiken und ihren diskursiven Effekten ist zentral für eine dispositivanalytische Herangehensweise einschließlich ihres jeweiligen empirischen Zugangs. Im Vordergrund dispositivanalytischen Vorgehens steht das jeweils spezifisch fokussierte relationale Verhältnis von Diskurs, diskursiven Praktiken, Materialitäten sowie Subjektivation, allgemein das Verhältnis des Geschlechterdiskurses und seinen Effekten am Schnittpunkt diskursiver Formationen und Kämpfe. Damit steht die dispositive Konstruktion von Geschlecht im Mittelpunkt, also die Konstruktion von Wirklichkeit über Signifikationspraktiken in Verschränkung mit der Frage nach den gesellschaftlichen Machtbeziehungen.

Im Folgenden soll weniger der Weg von einer interpretativen²³ über eine rekonstruktive²⁴ hin zu einer de-konstruktiven Analytik geschildert werden, es sollen lediglich methodologische Möglichkeiten einer post-strukturalen Analytik²⁵ erwähnt werden. Wrana untergliedert die Analyse eines Diskurses in unterschiedliche Ebenen,

²² Vgl. hierzu Schneider und Bührmann, die auf die Kompatibilitätsproblematik empirischer Instrumente der Datenerhebung und Datenauswertung mit theoretischen Grundlagen wie mit methodologischen Fragen aufmerksam machen. (2008, S. 84ff)

²³ Dreyfus/Rabinow (1987)

²⁴ Schneider/Bührmann (2008)

²⁵ Wrana (2006)

deren komplexe Beziehungen im Mittelpunkt stehen.²⁶ In methodologischer Hinsicht geht es um die Analyse der Strukturen der diskursiver Praxis, die durch Texte produziert werden. Damit bleibt die Analyse nicht auf der Ebene der Textstruktur verhaftet, sondern verweist auf die soziale Struktur der Praxis. Dies zeigen Langer und Wrana anschaulich anhand der poststrukturalistisch weiterentwickelten Verfahren des Narrationsschemas nach Greimas (1991) durch Lyotard (1989) beispielsweise und der Differenzmarkierungen nach Saussure (1967) durch Derrida (1998) und Wrana (2002) (Langer/Wrana 2005, S. 8). So werden zunächst diskursive Figuren herausgearbeitet und im Anschluss intertextuell unter dem Aspekt, wie diese als Praktiken funktionieren, mit dem Gesamtkorpus in Beziehung gesetzt. Die Betonung der Subjektivierung lässt sich durch Wrana (2006) (poststrukturalistische) Vertiefung der Analyse der Äußerungsakte und seine Beziehung zu den diskursiven Praktiken und zu den Subjekten veranschaulichen. Durch das Aktantenmodell in Anlehnung an Greimas kann eine Annäherung an Subjektivationsprozessen insofern methodologisch geleistet werden, da die Beziehung zwischen äußerndem Sprechersubjekt und adressiertem Subjekt analysierbar gemacht werden kann; entscheidend für die Subjektkonstitution ist nach Althusser wie auch nach Butler die Annahme der Anrufung; d.h. das „Bescheinigen“ der Referenzialität des Sprechaktes sowie die Iterabilität der Geschlechternormen.²⁷

Auch und gerade in Dispositivanalysen geht es um die Verhältnisbestimmung der Ebene der Diskurse/der diskursiven Praktiken (einschließlich der diskursiven Figuren, Schemata und Strategien (Wrana 2006, S. 121) mit der Ebene der Subjekte und der Ebene der Objektivationen, so dass auf einer weiteren Ebene diskursive Formationen und diskursive Kämpfe zusammengeführt werden, da diskursive Praxis stets eine soziale Praxis ist, die in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingelassen ist.

Schneider und Bührmann formulieren im Rahmen ihres Dispositivkonzeptes Leitfragen, die darauf abzielen, die Verhältnisse²⁸ zwischen Praktiken, Subjektivierungen und Objektivationen im Macht-Wissen-Komplex empirisch zugänglich zu machen. Im Folgenden richtet sich der Blick darauf, inwieweit aus der diskursiv vermittelten schulischen Geschlechterordnung „wirkliche“ (wie auch wahre, da machtvoll) Geschlechter hervorgebracht werden. So steht neben Fragen zu den Verhältnissen der Subjektivierung vor allem die „Frage nach den (disponierenden/disponierten) Prakti-

²⁶ So nennt er für die Analyse eines Diskurses die Beschreibung der Beziehungskonstellationen unter folgenden Ebenen, die am Gegenstand die jeweiligen Produktionsbedingungen berücksichtigen muss: die Menge der Texte, die Äußerungsakte sowie Äußerungen als Produkt dieser Akte, die diskursiven Schemata, Figuren und Strategien, der diskursive Raum einschließlich seiner Ordnung, die diskursiven Akteure und die diskursive Arena.

²⁷ vgl. Wrana (2006) und seine poststrukturalistische Analyse diskursiver Praktiken

²⁸ „Zu den Fragen nach Diskurs, Wissen, Macht, Praxis und Subjekt kommt also konsequenterweise die Frage nach dem Verhältnis von Diskurs und Alltagswissen, Alltagsgespräch, Alltagspraxis hinzu – zumal diese Begriffe bisherige Leerstellen in der Diskursforschung bezeichnen (vgl. dazu auch Waldschmidt et al. 2007) und mit dem Dispositivbegriff einholbar werden.“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 93)

ken des Selbst“ (Bühmann/Schneider 2008, S. 113). Neben Foucaults gouvernementalitätstheoretischen Grundgedanken weisen Bühmann und Schneider auf die Bedeutung der Anrufungsprozesse hin, in denen sich Mädchen und Jungen entsprechend aktiv oder passiv inszenieren, körperlich-leiblich darstellen und ihre Identität und Selbstverhältnisse aushandeln. Subjektivationsprozesse sind Effekte von Signifikationspraktiken, die qua Naturalisierung am Körper ansetzen.²⁹

Zu fragen ist, welches Wissen die Schule institutionell wie alltagspraktisch transportiert und was dies für die Subjektivation der SchülerInnen bedeutet. Dies kann mit dispositivanalytischem Vorgehen unter Zugriff auf biographieanalytische Verfahren geleistet werden. Nicht nur die Frage, welche institutionalisierten Anrufungen erfolgen, welche die SchülerInnen – wie eine australische Studie festgestellt hat – z.B. erst zu „spice girls“, „Paris Hiltons“, „tomboys“, „bully boys“, „losers“ etc. machen (vgl. hierzu Reay 2001), sondern auch die Frage, in welcher Weise diese Angebote auf das Selbstverständnis wirken. Dabei spielen die institutionalisierten Angebote seitens der Schule, d.h. der Schule als spezifisch sozio-historischer Kontext, in welchem das Geschlechterregime die Subjektpositionierungen der SchülerInnen durchdringt, eine bedeutende Rolle. Hierbei sind die unterschiedlichen Positionen und

Gegenpositionen im argumentativen Kontext der Kommunikationsbeziehungen zentral, welche methodisch durch die dispositive Herangehensweise eingefangen werden können: Wer (mit welcher Subjektposition; standing) sagt was (welche Äußerung) mit welcher Bedeutung (auf welche Deutungsmuster beziehend; framing) zu wem in welchem Kontext? Die Art und Weise des subjektiven Erlebens dieser institutionalisierten Subjektangebote auf seiten der Mädchen und Jungen - was eine Diskursanalyse nun nicht zu leisten vermag - wird durch eine biographieanalytische Herangehensweise kompensiert. Dem liegt wiederum das forschungspraktische Programm zu Grunde, den SchülerInnen durch schriftliche Narrationen über erlebte Erfahrungen als Mädchen und Junge in der Schule eine Stimme zu geben, um damit auch ihre individuellen Verarbeitungsleistungen (forschungsmethodisch) berücksichtigen zu können. So gelten autobiographische Artikulationen als Selbstdeutungen und damit als Teil der eigenen Subjektivierung. „Denn erst mittels biographischer Erzählungen kann die Frage geklärt werden, wie die diskursiv hergestellten Subjektpositionen nicht nur diskursiv gefüllt, sondern auch gefühlt und gelebt werden. D.h.: Die biografischen Erzählungen zeigen die individuellen Sinnproduktionen und -repräsentationen im Kontext diskursiver Regime auf.“ (Tuidier 2007, S. 5) Die biographisch-narrative Datenerhebung ermöglicht, den Blick auf das Singuläre zu richten und damit die Perspektive des subjektiv Erlebten, Gedachten und Gefühlten der eigenen Biografie einzufangen. An dieser Stelle sei aber explizit betont, dass das Subjekt generell aus einer poststrukturalistischen Perspektive verstanden wird. Konkreter: An dieser Stelle kommt der Biographizität besondere Bedeutung zu, da es nun eben nicht um Subjektformierung als Rekonstruktion geschlechtliche Repräsen-

²⁹ vgl. Villa (2001)

tationen und deren „authentischer“ Erfahrungsspuren geht, sondern Subjektformierung als Praxis biographische Signifikationen.

„Der Authentizitäts- und Wahrheitsanspruch der Biographieforschung müsse allerdings einem epistemologischen Interesse für die Präsentationsweisen des Selbst weichen. Und eine allzu oft und bisweilen viel zu „Seins-vergessene“ bzw. „Praxis-vergessene“ Diskursforschung müsste sich für die eigenen Machtwirkungen und damit verbundenen Materialisierungen interessieren.“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 102)

Eine biographieanalytische Herangehensweise ermöglicht in methodischer Hinsicht den Zugang zu den Subjekten, zu ihren Selbstdeutungen des Redens und Darstellens zu bekommen. Indem der Blick von dem schulisch-institutionellen Geschlechterdiskurs auf die Subjektpositionierungen der Mädchen und Jungen gerichtet wird, folgt eine Umkehrbewegung, die die biographischen Selbstrepräsentationen wiederum auf die diskursiven Geschlechterformationen der Schule lenkt.

4. Methodische Umsetzungen

Dispositivanalysen sind relationale Diskurs- und Machtanalysen und haben ihren Schwerpunkt in diesem Zusammenspiel von Macht- und Diskursbeziehungen (Bührmann 2004, Schneider/Bührmann, 2008, S. 60f) und in dem Verhältnis von Diskurs-, Subjekt- und Objektivationsebene. So geht es zum einen um die diskursive Produktion „des“ Geschlechterdiskurses (so beispielsweise in Anlehnung an Bührmann mit den Ebenen des Gegenstandes, der Äußerungsmodalität, der Begriffskonzeption und der strategischen Wahl) und zum anderen um die Analyse des Feldes der Machtbeziehungen (mit der Ebene des Feldes der Machtbeziehungen, der Autorisierungsinstanz, der Machttechniken und der Machtstrategien (Bührmann 2004, S. 38). Die Verbindung dieser dispositiven Ebenen ist konstitutiv für die dispositivanalytische Untersuchung des Verhältnisses von Wissen und Macht und damit grundlegend für die Analyse von Subjektivationsprozessen. Durch die „archäologische“ und „genealogische“ Verbindung kann die Frage nach der Formation von Geschlecht als Wissensgegenstand und die Frage nach der Formation von Machtbeziehungen zusammengeführt werden: Diskursive Wissenspraktiken über Geschlecht verschränken sich mit gouvernementalen, disziplinaren Machttechniken.

In Bezug auf das schulische Geschlechterdispositiv werden nun mögliche Forschungsfragen vorgestellt sowie methodische Vorschläge gemacht, um das Verhältnis zwischen Geschlechterdiskurs und seinen diskursiven Effekten greifbar zu machen. Demnach sind zwei relationale Ebenen, die Diskurs- und die Subjektebene, zu berücksichtigen, die mit folgenden Annahmen verknüpft sind: Aufgrund der subjektkonstituierenden Wirkung des Geschlechterdiskurses repräsentiert sich dieser in den biographischen Erzählungen der Schülerinnen und Schüler. Auf der Basis des Geschlechterdiskurses rahmt und formt der Schüler/die Schülerin seine/ihre Gefühle, Erlebnisse, Erinnerungen, Meinungen.

Aus einer archäologischen Perspektive ist „der“ Geschlechterdiskurs in der Institution Schule unter dem Gesichtspunkt seiner Phänomenstruktur, seiner Äußerungsmodalität, die Logik seiner Begrifflichkeiten und seiner diskursiven

Strategien zu rekonstruieren, um entlang eines synchronen Schnittes Aufschluss darüber zu bekommen, was zu einem Zeitpunkt in der Schule über Geschlecht sagbar und gesagt ist. 1) Vor welchem wissenschaftlichen und bildungspolitischen Hintergrund vollzieht sich die Konstituierung des Geschlechterdiskurses in der Schule? Welches sind seine Merkmale? 2) Wie konstituiert sich das Phänomen „Geschlecht“ in und durch die Institution Schule? Was ist seine Struktur, d.h. welche Formation dominiert? Mit anderen Worten: Welches gender-Wissen in Form von Narrationen und Differenzmarkierungen wird institutionell erzeugt? 3) Welche diskursiven Strategien werden dabei eingesetzt? 4) Welche geschlechtlichen Subjektpositionen werden durch die Institution Schule sichergestellt? Anders gefragt: In welchem Zusammenhang stehen die Selbstpositionierungen als Mädchen/Junge und das Geschlechterregime der Schule?

Den zentralen empirischen Zugang zu einem solchen Forschungsgegenstand könnten beispielsweise auf der Ebene des Inter- und Spezialdiskurses textförmige Materialien aus der Erziehungswissenschaft und Pädagogik liefern: erziehungswissenschaftliche und pädagogischen Fachzeitschriften und Lehrerzeitschriften sowie evtl. wissenschaftliche Lehrplan- und Schulbuchanalysen zur Thematik Geschlecht zur Rekonstruktion der Phänomenstruktur auf der Diskursebene. Zur weiteren Felderschließung und Informationsgewinnung könnten Gesetzestexte, Unterrichtsmaterialien, Schulordnungen, Schulprofile, Kerncurricula bzw. Lehrpläne herangezogen werden. Im Vordergrund steht, wie Geschlecht von Lehrkräften und PädagogInnen aus Wissenschaft und Praxis problematisiert wird: Wer sagt was entlang welcher narrativer Strukturen mit welchen Differenzsetzungen zu wem in welchem Kontext?

Fokussiert man die alltäglichen Signifikationspraktiken, dann verschränkt sich dieser Blick unweigerlich mit der Materialisierung des Geschlechtskörpers. Welches *doing gender* wird in welchen schulischen Situationen als Geschlechtskörperpolitik praktiziert? Inwiefern kann die verkörperte Praxis von Männlichkeit und Weiblichkeit als reflexive Selbstmarkierung einer bestimmten Weiblichkeit oder einer bestimmten Männlichkeit und als präreflexive Habitualisierung identifiziert werden.

Das „Scharnier“ zwischen Diskurs- und Subjektebene bilden die Signifikationspraktiken, die beispielsweise durch ethnographische Protokolle basierend auf videogestützter teilnehmender Beobachtung erhoben werden können. Bei der Diskursethnographie³⁰ liegt der Schwerpunkt auf den Signifikationspraktiken (und damit weniger auf den Aussagen über Praktiken) mit dem Ziel, die soziale Ordnung des Geschlechts in der Schule auch auf körperpraktischer Ebene zu analysieren und dabei vor allem machtstabilisierende und machtunterminierende Praktiken zu fokussieren. Hierbei erscheint die Methode der teilnehmenden Beobachtung als probates Mittel, um den Blick auch auf den SchülerInnen und LehrerInnen nicht unmittelbar sprachlich verfügbare Anteile zu lenken, die dennoch an der Reproduktion von Geschlecht beteiligt sind. Der Blick richtet sich dabei auf die konkreten Interaktionen und Körperpraktiken der SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht. Dabei können

³⁰ vgl. Langer (2008)

diese durch teilnehmende Beobachtungen gewonnen werden und in Gestalt ethnographischer Unterrichtsprotokolle sowie Videoaufzeichnungen fixiert werden.

Langer widmet sich beispielsweise in ihrer diskursethnographischen Studie (2008) auch den Körperpolitiken von Mädchen und Jungen in der Schule und setzt sich mit der „geschlechtstypischen Problematisierung“ des Körpers in pädagogischen Texten auseinander. (Langer 2008, S. 137ff) Damit schließt sie mit ihrer diskursanalytischen Ethnographie im schulischen Feld zum Thema Körper eine Forschungslücke nicht nur in thematischer Hinsicht, sondern auch in methodischer Sicht: Aus dieser Perspektive realisiert Langer durch die diskursanalytische Ethnographie eine Darstellung des Verhältnisses von Körper und Erziehung in pädagogischen Praktiken mittels ethnographischer Feldforschung und bearbeitet das „Wie“ seiner Problematisierung in schulpädagogischer Fachliteratur diskursanalytisch.³¹

Schulische Wirklichkeit ist eingelassen in die Geschlechterwirklichkeit und umgekehrt, so dass Subjektivierungsprozesse von Geschlecht seitens der Schüler individuell aufgenommen und gefühlt werden und sich die geschlechtlichen Subjektpositionen mit biografischen Erfahrungen und Bewertungen letztlich verdichten. Die Subjektebene kann in einer Doppelbewegung analysiert werden. Diese ergibt sich aus der diskursanalytischen Perspektivierung der geschlechtlichen Selbstpositionierungen einerseits und der biographieanalytischen Betrachtung der individuell-biografischen Verarbeitung andererseits. Damit wird konzeptionell und methodisch eine doppelseitige Erschließung von Subjektpositionen ermöglicht, indem die diskursiven Geschlechterformationen und die biografischen Selbstpräsentationen der Mädchen und Jungen als thematische Analyseschablone dienen und in eine dispositive Perspektive letztlich münden. So geht es mit Blick auf die Subjektpositionen darum, zu fragen, 1) welche geschlechtlichen Subjektpositionen durch die Institution Schule sichergestellt werden, 2) welche Geschlechterpositionierungen die SchülerInnen erwähnen und wie sie diese begründen, 3) an welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Merkmale welche Geschlechterpositionierungen gekoppelt werden, 4) welche Zusammenhänge sich zwischen dem Aspekt der geschlechtlichen Subjektpositionierung (der SchülerInnen) und den dominierenden Narrationen der institutionellen Akteure nachweisen lassen.

So bietet es sich an, Experteninterviews als Datenmaterial zur Erhebung schulischer Subjektangebote heranzuziehen, in denen Lehrkräfte über ihre Einstellungen, Bilder, Meinungen etc. von Geschlecht, Geschlechtlichkeit, Männlichkeit/Weiblichkeit, Mädchen/Jungen befragt werden: Lehrkräfte haben als institutionelle Akteure den

³¹ Ihre erkenntnisleitende Frage ist, wie der Körper (unter dem Aspekt der Gesellschaftsfähigkeit) in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Feldern im Hinblick auf die Institution Schule verhandelt wird, d.h. u.a. welche Körperpraktiken eingesetzt werden, welche Diskurse beteiligt sind etc. (Langer 2008, S. 12). Langer geht in ihrer Studie der bedeutenden Frage nach, wie sich das Verhältnis von Körper und Schule darstellt sowie rekonstruieren lässt und kommt zu der Frage: „Wessen Körper kommen in der Schule sowie in den Konzeptionen funktionierender schulischer Praxis auf welche Weise und mit welchem Ziel zum Einsatz?“ (Ebd., S. 268)

Status von „ExpertInnen“, weil sie in ihrer Position ein „Spezialwissen“ präsentieren und weil ihre Expertise sozial institutionalisiert ist.

Liegt das Interesse zuletzt auf der Ebene der Subjektivierungsweisen, dann werden biografische Selbstrepräsentationen relevant. Aufgrund der subjektkonstituierenden Wirkung des Geschlechterdiskurses repräsentiert sich dieser in den biographischen Erzählungen der SchülerInnen. Auf der Basis des Geschlechterdiskurses rahmt und formt der Schüler/die Schülerin seine/ihre Gefühle, Erlebnisse, Erinnerungen, Meinungen. Dies erfordert, den Blick auf die biografischen Erzählungen zu richten, da diese Hinweise auf individuelle Repräsentationen des gender-regimes geben. 1) Bedienen sich Mädchen und Jungen unterschiedlicher Narrationen hinsichtlich ihrer Positionierung als Mädchen/Jungen? 2) Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen der geschlechtlichen Subjektpositionierung und den dominierenden Narrationen der institutionellen Akteure (LehrerInnen) nachweisen? 3) Welche Argumente bringen die Jugendlichen für die Aufnahme oder die Zurückweisung einer Zugehörigkeit vor? Welche dieser Argumente beinhalten offensive Grenzziehungen?

Durch Schülerprotokolle sowie Leitfadeninterviews könnte beispielsweise Datenmaterial zur Rekonstruktion des geschlechtlichen Selbsterlebens als Mädchen oder Junge in der Schule als herangezogen werden. So geht es darum, SchülerInnenstimmen nach erfolgtem Unterricht „sprechen“ zu lassen, um daraus ein spezifisches Wissen zu gewinnen bezüglich der unsichtbaren Zugehörigkeits- und Anerkennungsimperative und -regeln und deren Wirkung auf narrative Identitätskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler. Diese biografisch-narrative Datenerhebung ermöglicht den Zugang zu den Subjekten und wie sie sich selbst nach welchen Merkmalen konzipieren, beispielsweise als Akteure, als ohnmächtig Erlebende, als Mitgestalter etc. Während der ethnografische Zugang den Fokus auf das konkrete Handeln und Darstellen der Subjekte in Handlungssituationen lenkt, stehen hier die Reflexionen, die Art und Weise wie sich die Subjekte konzipieren im Vordergrund (so auch in den Schülerinterviews).³²

³² An dieser Stelle besteht in Bezug auf die Verhältnisbestimmung von Diskurs und diskursiven Effekten/Subjektivierung/Subjektivierung - mit Ausnahme der oben vorgestellten Studien - deutlicher Forschungsbedarf, zumal in den Erziehungswissenschaften eine solche methodische Verbindung am Beginn methodologischer Auseinandersetzung steht (vgl. Völter/Dausien/ Lutz/Rosenthal 2006) und empirisch im Feld der Schulpädagogik bisher noch nicht geleistet worden ist.

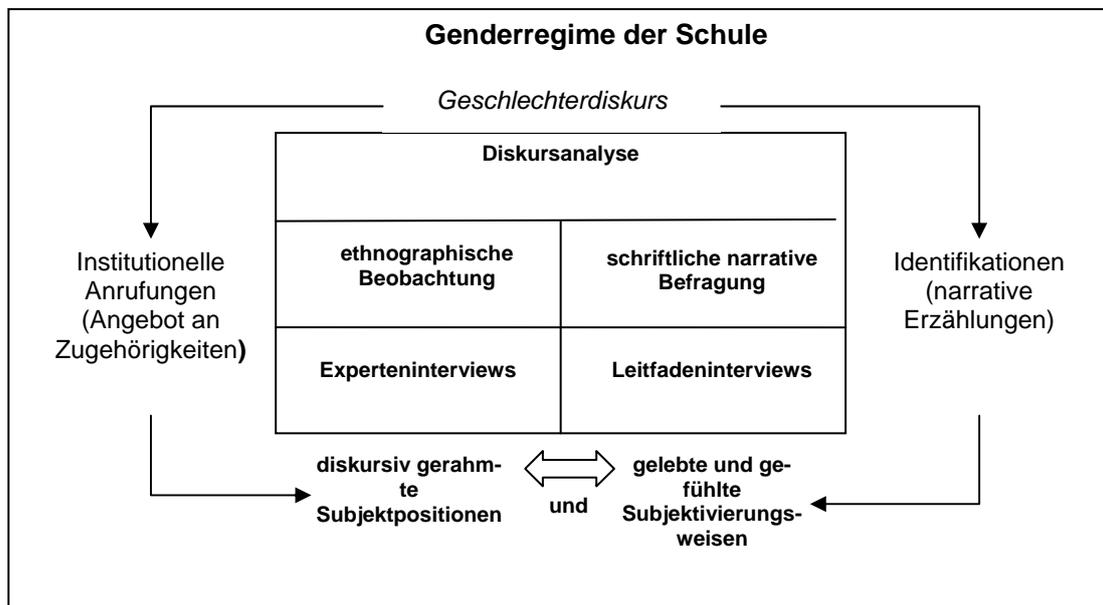


Abbildung 2: Genderregime der Schule

Ausblick

Poststrukturalistische Theorie bietet eine instabile Denkstruktur, um sich in die „Kämpfe um Wahrheiten“ auf einer wissenschaftlich-reflexiven und auch empirisch-dispositivanalytisch fundierten Ebene einzumischen. Denn: „Kritik am/im Diskurs kann sich allerdings auch darauf stützen, Sagbarkeitsfelder und damit verbundene Wissens-/Macht-Monopole abzustecken, um damit zugleich auf in einer Gesellschaft nicht Sagbares rekurren zu können“ (Diaz-Bone 2006, S.7).

Die in der Schule (durch das herrschende Geschlechterregime) gültige Geschlechterwahrheit wird auf der Grundlage dispositivanalytischer Ergebnisse - nämlich in Auseinandersetzung mit dem Macht-Wissen-Komplex - in den öffentlich Diskurs zurückgeworfen und auf eine reflexive Ebene gehoben und dadurch transparent gemacht. Dieses nun transparente „diskursive Ringen“ ist auf der Ebene des gesellschaftlichen Bewusstseins (das als Orientierungsrahmen für das staatliche Erziehungs- und Bildungswesen gilt) anzusiedeln: So eröffnet sich auf dieser Ebene die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Konsens der leitenden Erziehungsziele und Werte im Hinblick auf die Geschlechterkultur zu diskutieren. Im Sinne der Kritischen Diskursanalyse führt die in Dispositivanalysen implizite „Kritik an analysierten Diskursen immer dazu, Vorschläge für andere, alternative Sagbarkeiten zu ermöglichen“ (Diaz-Bone 2006, S. 15). Das De-ontologisieren von Naturalisiertem kann als Möglichkeit beschrieben werden, das Spiel der Wahrheit aus poststrukturalistischer Sicht zu stören, zu irritieren und sich damit in die diskursiven Kämpfe zu begeben.

Literatur:

- Angermüller, Johannes (2005): Diskursanalyse – ein Ansatz für die interpretativ-hermeneutische Wissenssoziologie? In: *Soziologische Revue* 28(1), S. 29-33.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*, Frankfurt am Main.
- Bührmann, Andrea D. (2004): *Der Kampf um weibliche Individualität. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900*, Münster.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*, Bielefeld.
- Connell, Robert W. (1995): *Masculinities*, Oxford.
- Davies, Bronwyn (1992a) (engl. 1989): *Frösche und Schlangen und feministische Märchen*, Hamburg.
- Davies, Bronwyn/Banks, Chas (1992b): The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *J. Curriculum studies* Vol. 24(1), S. 1-25.
- Davies, Bronwyn (1994): *Poststructuralist theory and classroom practice*. Deakin University, Geelong, Victoria, Australia.
- Davies, Bronwyn/Camden Patt, Catherine/Ellwood, Constance/Gannon, Susanne/Zabrodska Katerina/Bansel, Peter (2009): *Second Skin: the architecture of pedagogical encounters*. In: Davies, Bronwyn/Gannon, Susanne (Hg.): *pedagogical encounters*, New York, S. 131-149.
- Diaz-Bone, Rainer (2006). *Kritische Diskursanalyse: Zur Ausarbeitung einer problembezogenen Diskursanalyse im Anschluss an Foucault*. Siegfried Jäger im Gespräch mit Rainer Diaz-Bone. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), Art. 21, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/148/326> [04.04.2010]
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1987): *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, München.
- Foucault, Michel (1976) (frz. 1975): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1978) (frz.1976): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*.
- Hark, Sabine (2001): *Feministische Theorie - Diskurs - Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen*. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1, Opladen, S. 353-372.
- Hartmann, Jutta (2000): *Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen - Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik*. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, Opladen, S. 256-267.
- Jäckle, Monika (2009): *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*, Wiesbaden.
- Jäger, Siegfried (2001a): *Dispositiv*. In: Kleiner, Marcus S. (Hg.): *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken*, Frankfurt a. M., S. 72-89.
- Jäger, Siegfried (2001b): *Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse*. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1, Opladen, S. 81-112.
- Kersten, Joachim (1999): *Risiken und Nebenwirkungen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeit*. In: Scarbath, Horst / Schlottau, Heike / Straub, Veronika / Waldmann, Klaus (Hg.): *Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung*, Opladen, S. 77-86.
- Koller, Hans-Christoph (1996): *Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten*. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt am Main, S. 110-144.

- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2005): Diskursvertickungen und diskursive Kämpfe - Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken, S. 1-13, http://wb-giessen.de/dokumente/langerwrana_verstrickungenkaempfe.pdf [23.09.2010]
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie, Bielefeld.
- Link, Jürgen (2007): „Dispositiv und Interdiskurs. Mit Überlegungen zum Dreieck Foucault – Bourdieu – Luhmann. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf (Hg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme, Frankfurt am Main, S. 219-238
- Lorey, Isabell (1999): Macht und Diskurs bei Foucault. In: Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt am Main, S. 87-96.
- Martino, Wayne/Pallotta-Chiarolli, Maria (2005): Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school, Sydney.
- Reay, Diane (2001): Spice girls, 'nice girls', 'girlies' and tomboys: Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom Gender and Education vol 13(2), S. 153-166.
- Schneider, Werner/Hirsland, Andreas (2005): Macht - Wissen - gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit, Konstanz, S. 152-276.
- Schrage, Dominik (2008): Subjektivierung durch Normalisierung. Zur Aktualisierung eines poststrukturalistischen Konzepts. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Die Natur der Gesellschaft, Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a.M./New York, (CD-Rom), S. 4120-4129.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim und München.
- Thorne, Barrie (1993): Gender Play. Girls and Boys in School, New Brunswick.
- Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. Forum Qualitative Sozialforschung 8(2), Art. 6.
- Villa, Paula-Irene (2001): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper, Opladen.
- Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hg.) (2006): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden.
- Walkerdine, Valerie (1990): Schoolgirl Fictions, London.
- Weedon, Chris (1990): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie, Zürich.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Subjektivierung und reflexive Praktiken in der Weiterbildung - Eine Diskursanalyse, Baltmannsweiler.
- Wrana, Daniel (2005): Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder: Der reflexiven Diskursart auf der Spur ..., S. 1-11, <http://www.erwachsenenbildung.uni-giessen.de/wrana> [23.09.2010]