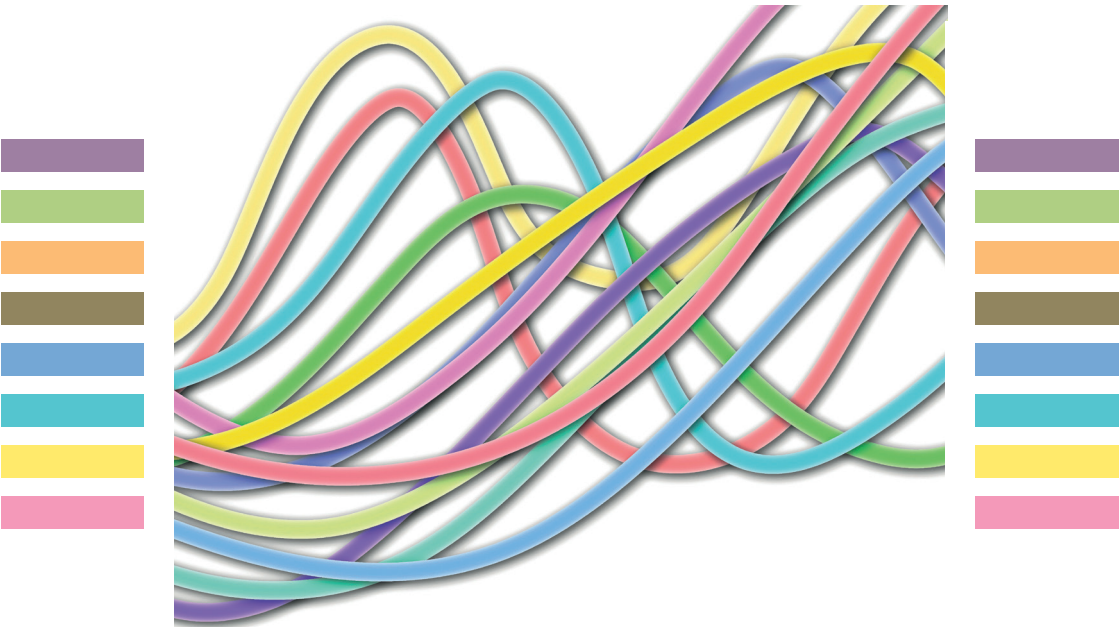


Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen

Eine rekonstruktive Studie zum
schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren

Anna Carnap



Anna Carnap
Geschlechtlichkeit und pädagogisches
Handlungswissen

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 8

Anna Carnap

Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen

Eine rekonstruktive Studie zum
schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Förderung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Zugelassene Dissertation an der Friedrich Alexander Universität Erlangen Nürnberg, Disputation am 09.07.2020. Ursprünglicher Titel: "Genderfiktionen. Eine rekonstruktive Studie zum konjunktiven Imaginären von Lehrer*innen und den Funktionsweisen von Geschlechtlichkeit in schulischen Handlungsräumen."

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742607>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2607-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1765-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742607

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Exkurs: Kulturhistorische Rückblende zur Bedeutungsverschiebung von ‚Geschlecht‘	11
1.2	Aufbau der Arbeit	23
2	Schule und Geschlechtlichkeit	25
2.1	Zur Funktionalität und Sozialität der Schule.....	25
2.2	Geschlechterpraxis zwischen Festschreibung und Unsagbarkeit	32
3	Die Genderfiktion und das Imaginäre	39
3.1	Die Fiktion aus (literatur-)anthropologischer Perspektive	40
3.2	Das Subjekt im Spiegel und in der Sprache	48
3.3	Rose ist eine Rose ist eine Rose ist eine Rose oder wie das Subjekt geschlechtlich wird	58
4	Zur Methodologie: Geschlechternormen und die Logik der Praxis	67
4.1	Vorüberlegungen vom Bild aus gedacht	67
4.2	Sehen als performative Praxis	71
4.3	Das Bild als Fiktion.....	74
4.4	Die Methodologie der Dokumentarischen Methode und ein Ansatz zur Synthese	81
5	Zur Methode: Vergeschlechtlichte Handlungspraxis rekonstruieren	95
5.1	Die Fotogruppendifkussionsmethode und das Forschungsdesign.....	95
5.2	Erhebung und Kontrastierung	110
5.3	Die Arbeitsschritte einer genetisch-fiktionalen Auswertung.....	116

6	Geschlechtlichkeit und Handlungswissen in Fotogruppendifkussionen mit Lehrer*innen und Künstler*innen	129
6.1	Zwei rekonstruktive Feinanalysen	129
6.2	Fallübergreifende Darstellung angewandter Genderfiktionen	162
6.3	Zur Funktionsweise der Genderfiktionen (Typologie).....	179
7	Das Geschlechter-/Handlungswissen der Beforschten in der Diskussion	207
7.1	Heteronormative Akte oder ob „transsexuell das richtige Wort ist“.....	207
7.2	Patriarchale Akte oder „Mütter, die über Leichen gehen“	212
8	Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen – ein professionstheoretisches Fazit zum schulischen Raum des Sag- und Sichtbaren.....	227
8.1	Zusammenfassung.....	227
8.2	Pädagogisches Anliegen versus pädagogische Professionalität?	230
8.3	Die bereits revolutionierte Praxis vorwegnehmen	237
9	Literatur.....	241
10	Transkriptionsrichtlinien	261

1 Einleitung

Während Geschlechtlichkeit in zentralen gesellschaftlichen Funktionssystemen (Luhmann 1977) aktuell neu verhandelt wird, etwa in der Politik, im Recht und in der Familie, stellt sie im Kontext von Erziehung, Bildung, Schule und Unterricht ein eher randständiges Thema dar – folgt man der Einschätzung von Lehrer*innen (vgl. Rendtorff 2014a: 116 mit Verweis auf die repräsentative ProLEG-Studie von 2012) und dem wissenschaftlichen Diskurs der Schulpädagogik (vgl. exempl. aktuelle Publikationen aus der DGfE-Sektion Schulpädagogik: Rabenstein et al. 2018; Miller et al. 2018; Donie et al. 2019; Leonhard, Košinár, Reintjes 2018).^{1, 2} Geschlechtlichkeit und Geschlechterverhältnisse bleiben hier i.d.R. dethematisiert oder werden als gegeben und unveränderlich gesetzt (vgl. Budde 2011; Rendtorff 2014a). In dem „Handbuch Schulpädagogik“ (Harring, Rohlf, Gläser-Zikuda 2019) wird „Geschlecht“ bspw. unter der Kategorie „Herausforderungen“ geführt (vgl. exempl. das Inhaltsverzeichnis ebd.), als etwas, das „von Außen“ auf die Schule zukommt und einwirkt (Budde 2012: Abs. 24), worauf die Schule *re*-agieren muss. Der Genesungsort von Differenz und Ungleichheit wird damit als jenseits der Schule markiert, was typisch für das Sprechen über Heterogenität im Allgemeinen ist (vgl. kritisch dazu Budde 2012; Walgenbach 2014; Bohl, Budde, Rieger-Ladich 2017).

- 1 Beispiele für die Neuverhandlung von Geschlechtlichkeit in gesellschaftlichen Funktionssystemen: Im Rechtssystem wird seit Januar 2019 Geschlechtlichkeit durch die gesetzliche Einführung eines dritten Geschlechts neu verhandelt sowie seit Oktober 2017 durch die Gleichstellung der Eherechte und -pflichten gleichgeschlechtlicher Paare; im Politiksystem etwa durch die Einführung des internationalen Frauentags am 8. März als Feiertag (in Berlin seit 2019); im Familiensystem nehmen bspw. zunehmend Väter Elternzeit (vgl. BMFSFJ 2018) und Kinder wachsen in sog. „Regenbogenfamilien“ auf, d.h. mit gleichgeschlechtlich oder trans*identen Eltern (vgl. Statistisches Bundesamt 2017).
- 2 Beispiele für die Randständigkeit des Themas im schulpädagogischen Diskurs: In der erstmalig erscheinenden, kommissionsübergreifenden schulpädagogischen Sektionspublikation „Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen“ (Rabenstein et al. 2018) gibt es keinen Beitrag, der Individualität oder Individualisierung im Zusammenhang mit Geschlechtlichkeit bearbeitet. Das Jahrbuch der Kommission Grundschulforschung „Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs“ (Miller et al. 2018) mit 38 Beiträgen führt einen Artikel „Zur (De-)Konstruktion von Differenz unter Grundschüler*innen“ (Flügel und Seifert 2018); in dem aktuellen Tagungsband „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ (Donie et al. 2019) mit 55 Beiträgen sind es zwei Artikel: einen zur „Wahrnehmung von Heterogenität“ (Meier, Hüppin, Schieferdecker 2019) und einen zu „Geschlechtsunterschieden beim Handschreiben“ (Odersky und Speck-Hamdan 2019). In der Publikation „Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung“ (Leonhard, Košinár, Reintjes 2018) der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ findet sich keine Bearbeitung über den Zusammenhang von Geschlechtlichkeit und Profession.

In dem genannten Handbuch werden etwa das Pro und Kontra von geschlechterdifferenziertem Lernen und Lehren (vgl. Faulstich-Wieland 2019: 567f) oder die Ergebnisse internationaler Kompetenzmessungen bzgl. geschlechter-spezifischer Leistungsdifferenzen diskutiert (vgl. ebd. 564).³ Hier ist der Befund, dass es zwar signifikant geschlechterspezifische Unterschiede gibt (vgl. Hannover 2011; Kessels und Holder 2017), eine Benachteiligung von Mädchen insgesamt aber nicht feststellbar ist (vgl. Helbig 2012). Mädchen erbringen im Durchschnitt (sehr) gute Leistungen und erreichen seit den 1980er Jahren im Vergleich zu Jungen gleich gute oder bessere Schulabschlüsse (vgl. Helbig 2012: 292). Dieser Umstand hat in Deutschland sowie international zu der Überlegung geführt, ob Jungen evtl. die aktuellen „Verlierer“ des Bildungssystems seien (vgl. Hurrelmann und Schultz 2012).

Hartmann, Messerschmidt und Thon (2017) kritisieren, dass sich in pädagogischen Handlungsfeldern *Gender* zu der „normativen Aufforderung entwickelt hat, ‚Geschlechterdifferenzen, zu berücksichtigen.‘“ (Ebd. 15) Wenn aber der „pädagogische Geschlechterdiskurs [...] Geschlechterdifferenzen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen [...] lediglich aufgreift“, bringt er dieselben (auch) hervor, „anstatt deren Konstruktionsprozesse zu reflektieren.“ (Ebd.) Dabei ist die Thematisierung von Geschlechtlichkeit und Differenz in der pädagogischen Praxis stets „ambivalent“ (ebd.); es droht einerseits, die Ignoranz struktureller Benachteiligung, andererseits die Reifizierung durch ein (unangemessenes, übermäßiges) Relevantsetzen (vgl. Mecheril 2004: 24 in Bezug auf Migration und Pädagogik; Emmerich und Hormel 2013: 143f und 147f in Bezug auf Geschlecht und Pädagogik; Rose 2014: 138). In der Konsequenz kommt es oft zu einem „Gemisch aus Sprachlosigkeit und regulierten Sprechen“ (Kleiner 2015: 323). Dieses führe, so Kleiners Forschungsergebnisse (2015), zu einer „relativen Unsichtbarmachung“ von homo-, bi-, intersexuellen oder/und trans* Lebens- und Begehrensweisen im Rahmen von Unterricht (ebd. 328) und verlagere die Aushandlungsprozesse in den ungeschützten Raum der schulischen „Hinterbühne“ – etwa auf den Pausenhof oder in die Sportumkleide (ebd. 323 mit Verweis auf Zinnecker 2001). Dort erleben viele LGBT*QI-Jugendliche⁴ Ausgrenzung oder auch Gewalt (vgl. Kleiner ebd.; vgl. auch Klocke 2012).

In Bezug auf Schule und Geschlechtlichkeit kann von einer doppelten „Verwerfungsgeste“ auf Seiten der Institution und professionellen Pädagog*innen gesprochen werden: Homosexualität und Trans*geschlechtlichkeit „gibt es“, aber nicht „bei uns“ in der Schule (vgl. Kleiner 2015: 323); und

3 Die Diskussion zu geschlechterdifferenziertem Lernen wird unter dem Stichworten Mono- und Koedukation geführt; geschlechterdifferenziertes Lehren wird mit der Frage, ob, und wenn ja, warum mehr Männer ins Grundschullehramt sollten (vgl. Faulstich-Wieland 2019: 567f).

4 LGBTQI ist ein engl. Akronym, das für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, *(nonbinary), Queer, Intersexual steht.

nach einem ähnlichen Muster: Patriarchale Strukturen gab es mal, aber heutzutage (in Deutschland) zum Glück nicht mehr (vgl. McRobbie 2010: 91; Hark und Villa 2017) und nicht in der Schule (vgl. Rendtorff 2014a: 116). Dass rechnerisch betrachtet in jede Klasse ein Kind geht, das selbst homo-, bi-, intersexuell oder trans* ist und/oder LGBT*QI-Eltern, -Freunde und -Verwandte hat, wird sich nicht bewusst gemacht (vgl. Kempe-Schälicke 2015: 241 mit Verweis auf Klocke 2012). Dass homophobe Überfälle wieder zunehmen (vgl. Finke und Konradi 2016) und in vielen Berufen nicht-heteronormative Lebens- und Begehrensweisen ein Tabu darstellen bzw. lebensqualitätsmindernd verheimlicht werden müssen (vgl. IZA 2018), wird im Kontext Schule nicht als eine Problemlage identifiziert, der pädagogisch begegnet werden könnte oder sollte.⁵ Auch wird keine Mitverantwortung für die gesellschaftliche Schlechterstellung von Frauen⁶ übernommen. Dass Frauen auf dem deutschen Arbeitsmarkt weniger verdienen als Männer und sie deutlich stärker von Armut betroffen sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021; Der Paritätische Gesamtverband 2018; Eurostat 2017) oder dass viele Frauen im Alltag (sexualisierte) Gewalt erleben und/oder Angst haben vor Gewalt (vgl. BKA 2017), wird nicht als Angelegenheit aufgefasst, der sich die Schule annehmen könnte oder sollte.⁷ Sowohl aus heteronormativitätskritischer als auch aus feministischer Perspektive ist hier kritisch eine Haltung der Gleichgültigkeit bzw. Nicht-Zuständigkeit festzustellen.

Eine Möglichkeit, diesbezüglich ein Umdenken einzuleiten, sehen Hartmann et al. (2017) darin, „Subjekte weniger als Ausgangspunkt denn vielmehr als Effekt von Bildungsprozessen zu verstehen.“ (Ebd. 21) Studien, die mit Aspekten der genannten Problematiken befasst sind, weisen darauf hin, dass die Ursachen (auch) in geschlechterspezifischen Subjektbildungs- und

- 5 Für schwule und lesbische Arbeitnehmer*innen gibt es – wie für Frauen (siehe dazu auch Fußnote 6) – eine „gläserne Decke“ (kein Zugang zu Führungspositionen) sowie einen „pay gap“ (eine signifikante Lohndifferenz – vgl. IZA 2018).
- 6 Mit „Frau“ sind hier und im weiteren Verlauf der Arbeit Menschen gemeint, die *als Frauen* gelesen werden und solche, die sich *als Frau* bezeichnen; dasselbe gilt für die Nennung der Kategorie „Mann“, gemeint sind männlich gelesene Personen und solche, die sich *als Mann* verstehen.
- 7 Auszüge aus den genannten Statistiken: 40% der in Deutschland unter der Armutsgrenze lebenden Menschen (Erwachsene, die weniger als 940€ pro Monat zur Verfügung haben) sind – meist erwerbstätige – alleinerziehende Frauen (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2018: 13); 70% der Rentnerinnen können von ihrer gesetzlichen Rente nicht leben; wenn gleich die Quote der erwerbstätigen Frauen gestiegen ist, wird sich an der Altersarmut in Zukunft kaum etwas ändern, so statistische Hochrechnungen, weil Frauen häufig in Teilzeit oder prekären Verhältnissen arbeiten, während gleichzeitig die Lebenshaltungskosten steigen (vgl. Götz 2019); ein Nettoeinkommen >2000€ haben nur 10% der 30-50 jährigen Frauen (vgl. BMFSFJ-Studie „Mitten im Leben“ 2016). Gut bezahlte Positionen und prestigereiche Aufgaben werden häufiger von Männern ausgeführt; nicht nur in eher konservativ ausgerichteten (Wirtschafts-)Unternehmen, sondern bspw. auch im Journalismus: Leitartikel werden von Männern verfasst, 2018 bei der BILD-Zeitung 91%, bei der der Süddeutschen Zeitung 76% (vgl. Niggemeier 2019).

Zuschreibungsprozessen liegen, d.h. in genuin pädagogischen Handlungsfeldern wie Sozialisation, Bildung und Anerkennung. Dazu ein paar Forschungsbeispiele: Glammeier (2012), die zu Frauen mit wiederholten (langjährigen) Gewalterfahrungen in der Partnerschaft geforscht hat, resümiert, dass „neue Subjektpositionen“ notwendig sind, die „die Konstruktion von weiblicher Verletzungsoffenheit und männlicher Verletzungsmächtigkeit [...] unterlaufen und Frauen die Position eines (potentiellen) Subjekts der Gewalt und des Widerstands [...] ermöglichen“ (ebd. 115). Helbig (2012) kommt am Ende seiner historisch angelegten Metaanalyse zu schulischen Leistungsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen zu dem Schluss, dass Männer und auch Jungen „gegenüber Frauen einen Expertenstatus zugeschrieben bekommen, der sie selbstbewusster macht“ (ebd. 292). Jungen können es sich in der patriarchal strukturierten Gesellschaft leisten, schlechtere Schulnoten zu haben, weil sie auf diese im Berufsleben weniger angewiesen sind (ebd. mit Verweis auf Connell 2002). Rabenstein und Reh (2013) beschreiben den wechselseitigen Prozess der Einübung in u.a. geschlechterspezifische Subjektpositionen wie folgt:

Kein Mädchen ist an sich eine sich anforderungsgerecht verhaltene Schülerin, bevor es nicht in Verhältnissen mit Anderen die entsprechenden Praktiken ausführt und auszuführen gelernt hat, die es ermöglichen, dass sie sich als ein anforderungsgemäß agierendes Mädchen zeigen und als ein solches adressiert werden kann. (Rabenstein und Reh 2013: 245)

Die Beispiele zeigen, wie Subjektpositionen vermittelt und erlernt werden und damit einhergehend ein jeweils bestimmtes „Geschlechterwissen“ (vgl. Dölling 2003; Andresen, Dölling, Kimmeler 2003; Wetterer 2008; Moser 2010) hergestellt, aktualisiert und tradiert wird. In pädagogischen Prozessen werde „[z]entral auf das Subjekt zielend“ der „Bereich des Denk- und Lebbarren“ abgesteckt (Hartmann et al. 2017: 21). Die vermittelten und erlernten, vergeschlechtlichten Subjektpositionierungen sind es, die (mit) darüber entscheiden, ob sich eine Frau aus einer erniedrigenden Beziehung zu lösen vermag oder ein Mann bereit ist, den geschlossenen Kreis patriarchaler Bedeutungsstiftung und Privilegierung zu öffnen (vgl. Forster 2005: 63 mit Verweis auf Laclau 1997).

Die Schule ist in der bürgerlichen Gesellschaft derjenige Kulturort (vgl. Liebau und Klepacki 2015), an dem das Kind in die Gesellschaft eingeführt wird (vgl. Fend 1981; Wulf et al. 2004; Rendtorff 2006a; Wiater 2009; Zirfas 2014), das „*einzig[e] gesellschaftliche[] Funktionssystem [...], das den gesamten Nachwuchs einer Gesellschaft erfasst* und gezielt zu beeinflussen vermag“ (Hollstein, Leonhard, Schlickum 2019: 58, H.i.O.). Insofern hat die Schule die (Re-)Produktion von Geschlechterdifferenz und Ungleichheit mit zu verantworten und insofern ist es notwendig, dass Geschlechtlichkeit im Kontext Schule hinterfragt, beforscht und reflektiert wird.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Bedeutung Geschlechtlichkeit *heute* für die Gestaltung pädagogischer Interaktionsprozesse hat. Betrachtet man den Verlauf von Differenzbildungen und damit verbundenen „Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016: 15) aus einer kulturhistorischen Perspektive, zeigt sich, wie die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit als eine bedeutungsvolle Frage in die Genese der modernen, bürgerlichen Gesellschaft eingeschrieben ist (vgl. Foucault 1977a; Gay 1986; Frevert 1995; Klapeer 2015, Hutfless 2019), und zwar *zusammen* mit einer Orientierung an Bildung und Kultur (vgl. von Felden 1999; Jacobi 2004; Rendtorff 2006a) sowie Öffentlichkeit, Sichtbarkeit und Identität (vgl. Foucault 1977b; Kamper 1986; Schaffer 2008; Schade und Wenk 2011, Charim 2018).

1.1 Exkurs: Kulturhistorische Rückblende zur Bedeutungsverschiebung von ‚Geschlecht‘

Die Frage nach der Geschlechterzugehörigkeit wurde in der europäisch-mittelalterlichen, von Gott gewollten Ständegesellschaft mit der Zugehörigkeit zu einer (Adels-)Familie, einem Hof bzw. einer Versorgungsgemeinschaft beantwortet. Diese Zugehörigkeit bestimmte primär die gesellschaftlichen Rechte und Pflichten. Frauen und Männer hatten im Rahmen dieser Zugehörigkeit, also je nach Stand der Familie, je nach Kontext (Hof, Handwerk, Kloster etc.) sowie je nach Region, jeweils unterschiedliche Aufgaben und Weisungsbefugnisse; d.h. Geschlechtlichkeit war noch nicht zu einer „grundlegenden Denkfigur und Ordnungsvorstellung stilisiert“ (von Felden 1999: 31). Grundlegend war stattdessen die (bäuerliche) Familie, ein kleinteilig ausdifferenzierter „Arbeitszusammenhang“ mit vielen Beteiligten, den es zu organisieren galt und der das Leben ihrer Mitglieder bestimmte (vgl. Frevert 1995: 28). Die adeligen, grund- oder gewerbebesitzenden Eheleute standen im machtvollen Zentrum dieser Organisation. „In der Ehe als männlich-weiblichem Arbeitszusammenhang müssen verschiedene Arbeiten bewältigt werden [...]. All diese Arbeiten haben prinzipiell den gleichen Wert“ (ebd.). Das 1739 erschienene „Grosse Vollständige Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste“ von Johann Heinrich Zedler bestimmt „Geschlecht“ knapp mit „Abkunfft, das Abstammen und Herkommen eines Menschen“, wobei „alle und jede Menschen ein Geschlechte“ sind, „weil sie alle von einem abstammen“ (ebd. zit.n. Frevert 1995: 23). Ausführlicher als dem Geschlecht wird sich der Ehe bzw. dem „Ehestand“ gewidmet (ebd. 27). Dem Ehemann wird der „Herrschaftsanspruch“ zugeschrieben (ebd.), auch liegt ihm „die Sorge vor dem Erwerb am meisten ob“, weil die Frauen durch Schwangerschaft und Erziehung der Kinder „von anderer Arbeit abgehalten werden“. Die Eheleute haben ihren jeweiligen Erwerb miteinander zu teilen

und der Mann hat dem „klugen Rathe des Weibes“ zu folgen, „wenn sie eine Sache besser als der Mann einsiehet“ (ebd. 28); der „Zweck“ der Ehe ist „Kinder zu erzeugen und aufzuziehen“ und auf diesen „rekurrieren alle Definitionen und Bestimmungen“ (ebd. 27). Ute Frevert schlussfolgert in ihrer vergleichenden Studie mit historischen Lexikoneinträgen, dass in der frühen Neuzeit „die ‚Natur‘ – das Schwangergehen der Frau – bereits im Spiel“ ist, sie „legt aber die Spielregeln noch nicht fest.“ (Ebd.) Es geht nicht um „absolute und notgedrungen abstrakte Normierungen; es geht vielmehr um das Austarieren von Beziehungen, die ihren Sinn, ihren Gehalt und ihre Rechtfertigung nicht in sich selber tragen, sondern auf etwas Drittes hin konzipiert sind: die Ehe“ (ebd.). Dies wird sich mit Beginn der Moderne ändern. Im Rahmen der bürgerlichen Revolution, der Aufklärung und Industrialisierung wurde die gottgewollte Ständegesellschaft abgelöst und Hegemonie neu bestimmt. Es kam zu einer national organisierten Neu-Taktung und Rhythmisierung von Land und Bevölkerung – was sich u.a. an minutengenaunen und überregional geltenden Zugfahrplänen zeigt bzw. diese ermöglicht – sowie zu einer kulturellen Vereinheitlichung – was sich u.a. an der Einführung einer verbindlichen, überregionalen Sprache zeigt und dem Zurückdrängen von Dialekten sowie Mundarten (vgl. Charim 2018: 12).

In dieser Bewegung [...] tritt der Einzelne aus seinen vorgegebenen Zusammenhängen hinaus. Dieser [...] Individualismus, hat den Einzelnen aus der Festschreibung der Ständegesellschaft befreit [...]. Dieses Individuum betritt als Gleicher die öffentliche Arena. (Charim 2018: 16)

Die Menschen sind nun prinzipiell gleich und frei. Die Frage, zu welchem (Adels-)Geschlecht oder (Guts-)Hof Zugehörigkeit besteht, definiert nicht länger die Gesellschaft und die Lebensläufe ihrer Mitglieder – aber was dann? Was tritt an die Stelle des göttlichen Plans bzw. der „vorgegebenen Zusammenhänge“? Wie wird nun Ungleichheit (neu) bestimmt und legitimiert?

Benjamin Jörissen (2016) führt in einer skizzenhaften „Genealogie digitaler Kultur“ (ebd.) mit Rekurs auf Michel Foucault (1977b) aus, wie „sich die Zeichen nach der Neuzeit, ähnlich wie die Zahlen, aus ihren kosmologischen Bedeutungsbezügen gelöst“ haben (ebd. 34). Der gesamtgesellschaftliche Transformationsprozess, den Jörissen in Hinblick auf Digitalität beschreibt, ist auch für den vorliegenden Zusammenhang aufschlussreich. Denn Zahlen stellen seit Descartes bzw. dem 17. Jahrhundert nicht mehr göttliche Verhältnisbestimmungen dar, wie bspw. noch der Goldene Schnitt oder die Null und die Eins des Binärsystems, die Leibniz als das „Nichts“ und die „Allmacht Gottes“ entwirft (vgl. ebd. 31f mit Verweis auf Leibniz 1697). In der kosmologischen Verhältnisbestimmung kam dem Menschen noch ein untergeordneter Platz zu. Die abstrakte bzw. quantifizierte Zahl ermöglicht es nun (nach Descartes), die Welt, inklusive Flora, Fauna, Anatomie usw., zu vermessen, zu kartographieren, zu ordnen und neu zu bestimmen; d.h., die Menschen

machen sich die Welt zu eigen. Die „triadische Beziehung von Zeichen, Bezeichnetem und Kosmos“ weicht einer dyadischen Beziehung, deren Bedeutung „taxonomisch“ bestimmt wird aus der Differenz zueinander. Das neue Weltbild basiert „auf der Herstellung von Identitäten durch Unterschiede“ bzw. auf der „Herstellung von Unterschieden durch Identitäten“ (ebd. 34). Die göttliche Zahl weicht einer abstrakten, mit der theoretisch alles erfassbar wird – und was nicht erfassbar ist, ist gleichsam nicht existent. Bedeutung, Identität und Zugehörigkeit ergeben sich jetzt aus aufeinander verweisenden Unterschieden, bspw. dem zwischen Tier und Mensch, Mann und Frau, öffentlich und privat; wobei die „Festlegung taxonomischer Ordnungen“ zu einer verdeckten „Definitions macht“ wird – „sei es die Definition von Semantiken, Regeln oder Algorithmen.“ (Jörissen 2016: 34)

Diese gleichsam abstrakte wie verdeckte Definitions macht greift auch in der neuen „Leitwissenschaft“, der Nationalökonomie, „zur Erklärung des Kreislaufs der Güter und des Werts der Arbeit“ (Rendtorff 2011: 12). Die „Arbeitswerttheorie“ verlegt die Macht von der ständisch organisierten Versorgungsgemeinschaft (Familie, Hof, Fürstentum) hin zum öffentlichen und abstrakten „Markt“ (vgl. ebd.). Dieser befehlt den Kreislauf der Güter mit Wert und bestimmt deren Höhe in Differenz zueinander; alle andere Arbeit – jenseits des Güterkreislaufs – wird untergeordnet. Während Zedler 1739 mit der „anderen Arbeit“ noch die Erwerbsarbeit außerhalb des Hauses beschreibt (s.o.), wird jetzt die Arbeit zu Hause zu der anderen Arbeit: „die dort verrichtete Arbeit erscheint nicht mehr als wertschöpfende Tätigkeit, sondern wird zur Konsumtion und Reproduktion degradiert“ (Rendtorff 2011: 13). In der industriellen Güterproduktion wird zudem die aufgabenspezifizierte Arbeitsteilung zum Erfolgsgarant des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts und entsprechend in der Familie die geschlechterdifferenzierte Arbeitsteilung, bei der die Frau im Haus ‚regiert‘, in der neu erfundenen Privatsphäre (vgl. von Felden 1999: 31), während der Mann in der Öffentlichkeit tätig ist. Begründet wird die geschlechterdifferente und vereinheitlichende Sphärentrennung entsprechend der damals neuen Evolutionstheorie mit einer Verknüpfung von Natur und Fortschrittsgedanken bzw. dem „männlichen Mythos der Spezialisierung“ (Gay 1986: 423).

Während also Anfang des 18. Jahrhunderts „Geschlecht“ noch ein „zusammenfassender Begriff, kein scheidender“ ist (s.o. Zedlers Universal-Lexicon von 1739), dessen „Funktion [...] nicht in der Bestimmung von Differenz“ besteht (Frevert 1995: 23) und „in erster Linie [...] das Geschlecht Abrahams oder derer von Dalberg“ beschreibt, definiert der „Brockhaus“ 1893 Geschlecht „[i]m weiteren Sinne gleichbedeutend mit dem systematischen Begriff der Gattung, in engerem Sinne aber bezeichnet man durch das männliche und das weibliche Geschlecht (sexus masculinus und sexus femininus) zwei verschiedene, [...] voneinander abweichende Formen“ (Hervorhebung AC) – an dieser Stelle folgt im Lexikoneintrag eine detaillierte Aus-

führung zu „den meisten Tieren und zahlreichen Pflanzen“ und ihrer „eigenförmlichen, auf die Fortpflanzung sich beziehenden Arbeitsteilung“ – schließlich könne „der Naturforscher durch Beobachtung in dem Instinkt der Tiere einen Unterschied der Geschlechter [...] erblicken“ und „dieser Unterschied“ würde sich auch „beim Menschen von früher Kindheit an in Charakter und Geföhlleben auf den ersten Blick“ darstellen (Brockhaus 1893 zit.n. Frevert 1995: 19). Von einer naturgegebenen und offensichtlich Unterscheidbarkeit der Geschlechter bei Tier und Mensch wird sodann auf eine kultivierte Gesellschaftsordnung geschlossen:

Der geschlechtliche Dimorphismus ist bei den niedern Menschenrassen, bei welchem beide Geschlechter sich derselben Verrichtungen widmen, geringer als bei den kultivierten Rassen, bei welchem sich eine entwickeltere Arbeitsteilung herausgebildet hat. (Brockhaus 1893: Stichwort „Geschlecht“ zit.n. Frevert 1995: 19)

Demnach ist die Differenz der Geschlechter natürlich *und* ein Zeichen von Kultur und Fortschritt. Die Natur wird paradoxerweise als Argumentationsfigur für die geschlechterdifferenzierte Sphärentrennung in zweifacher Hinsicht herangezogen: einerseits als Begründungszusammenhang (der naturgegebene geschlechtliche Dimorphismus) und andererseits als Distinktionsmerkmal (zur Abgrenzung von den niederen, natur-nahen ‚Menschenrasse‘). Nachdem die aufgeklärten Bürgerinnen und Bürger also aus den Festschreibungen der Ständegesellschaft befreit und zunächst (prinzipiell) dem französisch-revolutionärem Ideal nach „alle gleich“ waren (Charim 2018: 16), wurden neue Identitäten und Zugehörigkeitsordnungen geschaffen (Mecheril 2016: 15) bzw. wurden die alten restauriert, wenngleich mit verschobenen Differenzlinien und neuen Argumenten versehen. Alle Menschen sind gleich, aber „alle“ meint die männlichen, kultivierten (gebildeten) und zivilisierten Europäer, die sich eine geschlechterdifferenzierte Arbeitsteilung leisten können, bei der gebildete bzw. bürgerliche Frauen keiner öffentlichen Erwerbsarbeit nachgehen. Mithilfe einer als natürlich-evolutionär sowie kulturell-fortschrittlich deklarierten Ordnung wurden im Verlauf des 19. Jahrhunderts klassenfeindliche, rassistische und frauenfeindliche Differenzlinien etabliert. Diese haben die – mit der Kolonialisierung und zunehmenden Mobilisierung – massiv größer gewordene Welt vor allem „vereindeutigt“ (Rendtorff 2011: 12) und die neuen Eindeutigkeiten gleichsam – als Bilder – in die Körper eingeschrieben (vgl. Kamper 1997: 414). Die Differenz wurde ins Menschen- bzw. Körperinnere verlegt, als instinktiv angelegte, emotionale und charakterliche Wesensmerkmale beschrieben. Ein bei Männern und Frauen naturgegeben unterschiedliches Sexualverhalten wurde als ursächlicher und gleichsam trennender Zusammenhang konstruiert. Das „Zeugungsvermögen“ des Mannes galt als seine „Hauptnaturbestimmung“, aus der alle „körperlichen und geistigen Eigenheiten“ hervorgehen, so Pierers „Universal-Lexicon“ von 1830 (zit.n. Frevert 1995: 31) und auch das „Conversations-Lexicon“ aus ungefähr derselben Zeit:

Der Geist des Mannes ist mehr schaffend, aus sich heraus in das Weite hinwirkend, zu Anstrengungen, zur Verarbeitung abstracter Gegenstände, zu weitausschenden Planen geneigter. Unter den Leidenschaften gehören die raschen, ausbrechenden dem Manne, die langsamen, heimlichen in sich selbst gekehrten dem Weibe an. (Conversations-Lexikon erschienen im Brockhaus-Verlag 1824 zit.n. Frevert 1995: 20)

Barbara Rendtorff (2006b) führt aus, wie selektiv dieser Transfer vom körperlichen Geschlechtsmerkmal hin zu einer geschlechterspezifischen Charakterbeschreibung erfolgt: „Es gibt Aufrichtung, aber nicht Erschlaffen, es gibt Festigkeit, aber nicht Weichheit; Penetration, aber nicht Aufnehmen; Lust, aber nicht Genießen, Drängen, aber nicht Hingabe usw.“ (Ebd. 97) Vorbild und Ausgangspunkt für dieses sich neu etablierende Männlichkeitsbild der Moderne war der sogenannte „Winckelmann-Kult“, der im „ganzen 19. Jahrhundert in höheren Schulen und Universitäten Deutschlands betrieben wurde“ (Jacobi 2004: 426). Johann Joachim Winckelmann (1717-1768), Begründer der Kunstgeschichte und Archäologie, beschrieb (und begehrte – vgl. Detering 1994) die athletischen Helden- und Götterstauen des antiken Griechenlandes als männliches Ideal. Dieses verbannte nicht nur den vorrevolutionären, höfischen Mann, der seine „Beine in engen, blickdichten Strümpfen wirkungsvoll inszenierte“ (Vinken 2013), sondern prägte auch das „deutsche Bildungsdenken“ (namentlich das von Johann Gottfried Herder und Wilhelm Humboldt) durch die Verknüpfung von kraftvoller, körperlicher und geistiger Betätigung als eine typisch maskuline Betätigung (vgl. Jacobi 2004: 427).⁸

Neben der Nationalökonomie und den Naturwissenschaften hat an der Herausbildung der bürgerlich-patriarchalen Gesellschaftsordnung (Gay 1986: 423) ganz zentral die neu gegründete Disziplin der Pädagogik mitgewirkt. Dem Pädagogen Johann Friedrich Herbart wurde 1809 die vielbeachtete Nachfolge von Immanuel Kants Lehrstuhl anvertraut. Mit seiner „Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (1806) hat Herbart eine Bildungstheorie mit „universalem Anspruch“ ersonnen, deren Abstraktion (das „Allgemeine“) sich vornehmlich auf Bildungs- und Erziehungsprozesse von männlichen Zöglingen bezieht (vgl. Jacobi 2004: 426-435). Neben der „Allgemeinen Pädagogik“ „für alle“ gab es eine (Sonder-)Pädagogik für Frauen, die sich mit der ‚besonderen‘ Situation von Frauen befasste (vgl. ebd.). Herbart annoncierte die Veröffentlichung seiner „Allgemeinen Pädagogik“ mit den Sätzen:

- 8 Das neue bürgerliche Idealbild des Mannes ist jung, kraftvoll und sportlich. Der ideale junge Mann geht zum Militär, kämpft für Preußen gegen Napoleon und hat die genannten militärischen Werte verinnerlicht. Die militärische Uniform, aus der die – seit 1830 relativ unveränderte – Anzugsmode hervorgeht, hat die feudal-repräsentative Mode der Strumpfhosen und bunten, üppigen Stoffe abgelöst, die jetzt für Frauen und Mädchen vorgesehen sind. Als *professionell* und gleichsam männlich gilt, wer die Individualität zugunsten einer institutionellen Repräsentation zurückzustellen vermag (vgl. Vinken 2013).

Daher liefert auch das Buch nur allgemeine Begriffe und deren Verknüpfung. Es ist darin weder von der männlichen noch weiblichen, weder von der Bauern- noch Prinzen-erziehung die Rede [...]. Natürlich erinnert die vollständige Übersicht dessen, was zur durchgeführten Geisteskultur führt, mehr an die männliche als an die weibliche Erziehung. (Herbart 1806 zit.n. Frevert 1995: 435)

Wenn sich das Allgemeine nur auf das Männliche und Bürgerliche bezieht, wird das Männliche und Bürgerliche das Allgemeine, das über das Konkrete jeweils erhaben ist. Zu den unberücksichtigten Konkretionen gehören an erster Stelle die Klassen- und Geschlechterdifferenzen – von Prinzen und Bauern oder männlicher und weiblicher Erziehung handelt die Allgemeine Pädagogik *nicht*.

Während für das aufstrebende Bürgertum Bildung und Kultur zu ihrem „wichtigste[n] Mittel zur Selbstdefinition und Selbstformung“ wird, ist eine höhere Schulbildung im 19. Jahrhundert i.d.R. jungen Männern vorbehalten (Rendtorff 2011: 15; vgl. auch Gay 1986: 32). Dies ließ sich mit Verweis auf Jean Jacques Rousseau und Immanuel Kant prominent pädagogisch bzw. wissenschaftlich rechtfertigen. Rousseau und Kant waren sich in diesem Punkt einig. Rousseau beschreibt in „Emile oder über die Erziehung“ von 1762, dass „die Frauen zuwenig Geistesschärfe und Ausdauer [besitzen] um es in den exakten Wissenschaften zu etwas zu bringen.“ (Ebd. zit.n. Jacobi 2004: 432); Frauen sollten deswegen nicht zu „freien Menschen“ erzogen werden, sondern eben „zu Frauen“ (vgl. Jacobi ebd.); und Kant formuliert recht ähnlich in seiner von 1772/3 bis 1795/6 jedes Wintersemester gehaltenen Vorlesung über die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“: „Das weibliche Geschlecht muss sich im Praktischen selbst ausbilden und disziplinieren; das männliche versteht sich darauf nicht“ (Kant 1798 zit.n. Jacobi 2004: 427). Zeitgleich gab es Gegenschriften wie die von Theodor Gottlieb von Hippel, Oberbürgermeister von Königsberg und ein Freund von Immanuel Kant, der u.a. die von Rousseau beschriebene, natürlich-weibliche „Streit- und Klatschsucht“ als eine Folge der „unwürdigen Unterwerfung der Frau unter den Mann und der Einschränkung ihres Wirkungskreises auf die Familie“ erklärte (v. Hippel 1792 zit.n. Jacobi 2004: 430). Er forderte, dass Frauen eben nicht „zu Frauen“ erzogen werden dürften (ebd.). Es zeigt sich hier, dass Kant seine frauendiskreditierenden Thesen nicht wider besseren Wissens formulierte und die pädagogischen Gelehrten des 19. Jahrhunderts (bspw. auch Schleiermacher und Niemeyer trotz ansonsten großer Unterschiede) nicht aus Mangel an Alternativen Rousseaus und Kants Position der natur-gemachten Differenz dahingehend elaborierten, dass Mädchen eine andere (und niedere) Schulbildung bedürften als Jungen (vgl. Jacobi 2004: 432f; vgl. auch Tenorth 2000: 70ff). So gab es im 19. Jahrhundert für Mädchen bzw. junge Frauen, abgesehen von der Volksschule, entweder keine oder gesonderte Bildungsmöglichkeiten ohne Hochschulberechtigung. Eine höhere Bildung, ob für Jungen oder Mädchen, konnten sich zudem nur wohl-

habende Familien leisten (vgl. Tenorth 2000: 164f). Auf diese Weise perpetuierten Bildung und Kultur zum primären Distinktionsmerkmal, mit dem sich das „Bildungsbürgertum“ sowohl von den Arbeiter*innen und Bäuer*innen als auch Nicht-Europäer*innen (von den „niedern Menschenrassen“ – vgl. Brockhaus 1893 zit.n. Frevert 1995: 19) abgrenzte und diese Ungleichheit als eine natürliche und geleistete ausweisen konnte, also ganz im Sinne der Evolution und des Fortschritts.

Die bürgerliche „Bildung der Geschlechter“ (Rendtorff 2011) musste einen legitimatorischen Balanceakt vollbringen: einerseits die Vormachtstellung des Mannes gewährleisten, indem Frauen als *von Natur aus* nicht für das abstrakte Denken gemacht definiert wurden, andererseits aber bürgerliche Frauen bilden bzw. „kultivieren“, um den nicht länger ständisch-feudal hergestellten Klassenunterschied zum einfachen Volk (über die Geschlechterdifferenz hinaus) zu sichern. Diesen Widerspruch einzuholen, widmeten sich die Lexikoneinträge im Verlauf des 19. Jahrhunderts ausführlich (viele Seiten füllend) „der Bestimmung der Frau“ (vgl. Frevert 1995: 43); während „der Mann“ – als das erfolgreich verabsolutierte Allgemeine – mit der Zeit ganz aus der Sammlung der zu erläuternden Sachverhalte verschwindet (vgl. ebd. 32).⁹ Meyers „Großes Conversations-Lexicon für die gebildeten Stände“ von 1848 löst den genannten Balanceakt (Bildung für Frauen schon, aber nicht zu viel), indem behauptet wird, dass die gebildete Frau, die sich von ihrer „eigentlichen“, häuslichen Bestimmung loslöst, mit Krankheit zu rechnen habe.

Dabei bleibt es aber Wahrheit, daß, je gebildeter, je mehr geistig kultivierter das Weib ist, selbiges, [...] desto besser die Erziehung der Kinder, sowie das Haus- und Familienwesen zu leiten im Stande seyn wird. [...] Entfernt sich aber das weibliche Geschlecht von seiner eigentlichen Bestimmung, so hat es durch Schwächlichkeit und Kränklichkeit dafür zu büßen. (Meyers „Großes Conversations-Lexicon für die gebildeten Stände“ von 1848 zit.n. Frevert 1995: 41)

Die Bildung von Frauen ist in dieser Diskurslogik also solange erwünscht, wie sie der Erziehung der Kinder und Hausführung zugutekommt. Der damit einhergehenden, potentiellen Gefahr – die Frau erhebt Anspruch auf die öffentliche Sphäre, die Männern vorbehalten ist – stellt der Lexikoneintrag die Vorstellung einer durch Krankheit Rache nehmenden Natur entgegen (Frevert 1995: 41). Während im Mittelalter noch eine fehlende Gottesfurcht bzw. der Teufel für Krankheiten verantwortlich war, so ist es jetzt *die Natur*, die es missbilligt, wenn die symbolische Ordnung nicht eingehalten wird. Hier zeigt sich, wie die neue gesellschaftliche Ordnung mit der Geschlechterordnung eng verknüpft ist: „Das Strickmuster [...] bleibt sich immer gleich: Solange

9 Während „die Frau“ in Meyers „Conversations-Lexicon“ von 1876/78 dreizehn Spalten füllt, heißt es zum Stichwort „Mann“ knapp: „1. s.v.a. Mensch; 2. Person männlichen Geschlechts“; 1932 nennt der „Große Brockhaus“ unter „Mann“ nur noch „Heinrich und Thomas Mann sowie Männergesangsvereine, Männerbünde und den Mann im Mond“; der „Mann an und für sich“, so Frevert, „bleibt unkommentiert.“ (Frevert 1995: 33)

Frauen häuslich, sittsam und bescheiden leben, ist die Welt in Ordnung“ (ebd. 40); als Begründung werden *Kultur* (symbolische Ordnung) und *Natur* (die Physiognomie) gegeneinander verspannt. So wird die „Nahtstelle von Körper und Geist“ sichtbar, an der sich Dietmar Kamper (1997) zufolge „jene Szenen“ abspielen, „die als Folie aller Nach- und Vorahnungen für historische und biographische Dramen anzusehen sind.“ (Ebd. 412) Auf die Befreiung von Körper und Geist aus den Festschreibungen der Ständegesellschaft zu Beginn der Moderne wurde mit neuen, machtvollen Bildern geantwortet, die die neue Ordnung vom Platz des Imaginären aus regeln, so Kamper (vgl. ebd.), wobei der Platz des Imaginären zugleich der Platz des Körpers ist.

So arbeitet die symbolische Ordnung: Sie setzt eine Schrift des Körpers durch, die der Betroffene nicht mehr abschütteln kann. Das sogenannte Natürliche wird also, je weiter man der Archäologie der Niederschriften folgt, immer unwahrscheinlicher. Der Körper ist bis ins Innerste der Platz einer durchgreifenden Einbildungskraft [...]. (Kamper 1997: 414)

Für die neu zu implementierende, bürgerliche Gesellschaftsordnung, in der die Geschlechterdifferenz wie dargelegt eine tragende Funktion hat, wurden neue (Körper-)Bilder kultiviert und kollektiviert. Gleichsam wurden die Körper – in Bildern – medialisiert und zu potentiell verfügbaren Selbstbildern bzw. Identitäten weiterentwickelt (vgl. Jörissen 2008: 277). Ein Beispiel, wie Medialität, Artikulation und die Bildung bzw. Transformation von Selbst-/Weltverhältnissen während der bürgerlichen Revolution zusammenhängen (vgl. Marotzki und Jörissen 2009; Jörissen 2014: 101), bietet die Portraitfotografie. Die Fotografie macht es als technisch-ikonische Neuentwicklung den Bürger*innen des 19. Jahrhunderts möglich, sich *en masse* portraituren zu lassen; ein Privileg, das bis dahin dem Adel und Klerus vorbehalten war. Das Portrait repräsentierte und bestätigte historische und gesellschaftliche Relevanz und Evidenz; beides wurde mit Sichtbarkeit verknüpft (vgl. Schaffer 2008: 127). Die Portraitfotografie erfreute sich schnell zunehmender Beliebtheit (vgl. Schade und Wenk 2011: 37) und war „wesentlich beteiligt [...] an der Herausformulierung des bürgerlichen Subjekts“ (Schaffer 2008: 127). Sie wurde allerdings auch – und hier zeigen sich die „Ambivalenzen der Sichtbarkeit“ (Schaffer 2008) – in der Wissenschaft, u.a. der Medizin, Rassenlehre sowie Kriminologie, eingesetzt, um „klassifizierte Andersheiten“ zu zeigen bzw. zu erzeugen (ebd.). Mit wissenschaftlich-fotografischer Präzision und Autorität wurde gezeigt, wie bspw. *die hysterische Frau*, *der Kriminelle* oder *der Südseebewohner* aussehen – wohingegen Familienportraits gerade die Individualität ihrer Mitglieder herausstellen.

Die fotografische Bildherstellungs- und Vervielfältigungstechnik bzw. die medial-spezifischen Artikulationsmöglichkeiten der Fotografie erzeugten ein sowohl materielles wie imaginäres, kulturelles „Bilderrepertoire“ (Silverman 1992 zit.n. Schade und Wenk 2011: 139) und gleichsam ein spezifisch ästhetisch-hegemoniales „Blickregime“ (ebd.). Sowohl Bilderrepertoire als auch Blickregime sind daran beteiligt, wie Selbst, Welt und Andere nun

(in der bürgerlichen Gesellschaft) wahrgenommen und in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden (vgl. auch Schürmann 2008: 150). Ausgehend von einer so verstandenen, modernen Bildlichkeit des Sozialen kann „die Kategorie des Imaginären [als] eine zentrale Schnittstelle für die konzeptuelle Verschränkung subjektiver Wünsche und gesellschaftlicher Ansprüche“ gefasst werden (Schade und Wenk 2011: 139), denn das Imaginäre ist mit einem bedeutungsstiftenden, wenngleich kontingenten, je nach Gruppe und Zusammenhang variierenden Bilderrepertoire ausgestattet (vgl. ebd. 137). Aus dem „Glauben an gemeinsame Bilder und Wertungen“ entstehen belastbare (Kommunikations-)Gemeinschaften bzw. Kultur (ebd.).

Auch aus anthropologischer Perspektive lässt sich die Fähigkeit zur Imagination als eine grundlegende Voraussetzung für Kultur bestimmen (vgl. Wulf 2007: 19f). Die geteilte, kollektivierte Einbildungskraft und Vorstellungswelt markiere den Beginn des kulturellen Tätigkeitseins in der Menschheitsgeschichte (vgl. ebd.; siehe auch Kapitel 3.1 der vorliegenden Arbeit). Bildanthropologisch ist eine Transformation zu verzeichnen von dem Bild als magische Präsenz (das Leichentuch Jesu *ist* Jesus) über das Bild als Repräsentation (das Portrait – wie dargelegt – *als Repräsentation* von Macht oder Individualität und das dokumentarische Bild *als Repräsentation* von Wahrheit und Wirklichkeit) bis hin zum Bild als technische Simulation; wobei die jeweils vorangegangenen Bildverständnisse nicht aufgegeben wurden; Überlappungen stellen die Regel dar (vgl. ebd.). Mit dem Verständnis von dem Bild als technische Simulation vollzieht sich eine „Substitution des Realen durch das Imaginäre“ (vgl. Kamper 1997: 591). Das Imaginäre im Sinne Jacques Lacans folgt der symbolischen Ordnung, stattet sie mit Bildern und Begehren aus und gibt dabei vor, das Reale selbst zu sein (vgl. Evans 2002: 146) und zwar so erfolgreich, dass Menschen, wie Kamper ausführt, nicht mehr nur das Imaginäre *für wahr* halten, sondern gleichsam die reale (Grenz- und Existenz-)Erfahrung im Imaginären suchen.

Die Menschen leben heute nicht in der Welt. Sie leben nicht einmal in der Sprache. Sie leben vielmehr in ihren Bildern, in den Bildern, die sie sich von der Welt, von sich selbst und von den anderen Menschen gemacht haben, die man ihnen von der Welt, von sich selbst und von den anderen Menschen gemacht hat. (Kamper 1997: 591)

Wenngleich die in dem Zitat von Kamper anklingende, tendenziell kulturpessimistische Besorgnis um die „Bilderfluten“ und den digital bzw. virtuell bedingten Verlust des Realen mittlerweile etwas nachgelassen hat (vgl. kritisch dazu Jörissen 2007: 20; Schade und Wenk 2011: 37), bleibt die Frage nach den imaginären und subjektivierenden Bildern aktuell, mit denen gemeinsames Handeln gestaltet und gewährleistet wird. Welche Rolle spielt Geschlechtlichkeit heute in bedeutungs- und kulturstiftenden, imaginären Bildern? Denn seit dem „langen 19. Jahrhundert“ (Hobsbawm 1989) haben sich grundlegende, gesellschaftliche Veränderungen vollzogen. Während aus der historischen Distanz heraus die Absurdität und Ungerechtigkeit der pro-

klamierten Geschlechterbilder und Differenzbegründungsfiguren im 19. Jahrhundert relativ einfach zu benennen und historisch nachzuvollziehen sind, mutet die gegenwärtige Situation deutlich widersprüchlicher und unverständlicher an. Unterschiedliche – progressive, neoliberale wie (re-)tradierende – Dynamiken scheinen gleichzeitig am Werk zu sein (vgl. Rendtorff 2006a: 20; vgl. auch McRobbie 2010; Casale und Forster 2011; Walgenbach und Stach 2015). Welche Geschlechterbilder und -vorstellungen sind heute virulent und wirkmächtig?

ZWISCHENREFLEXION

Zu Beginn der Moderne wurde die Geschlechterdifferenz neu bestimmt. Das Bürgertum hat sich über die arbeitsteilige, heteronormative Geschlechter- und Sphärendifferenz sowie über Kultur und Bildung definiert und sich so – mit ihrem guten Geschmack, ihrer Leistungsfähigkeit in der Schule und der geschlechtlich geordneten (sittsamen) Verhältnisse – gleichsam von anderen gesellschaftlichen Schichten abgegrenzt und durchgesetzt. Familiäre und institutionalisierte Bildung und Erziehung übernehmen in diesem Prozess eine zentrale Aufgabe; die Pädagogik als neu gegründete wissenschaftliche Disziplin ist an der Kollektivierung, Hegemonisierung und Verinnerlichung der neuen Werte und Menschenbilder aktiv beteiligt. Der Vermittlungsprozess erfolgt – wie dargelegt – anhand einer neuen Rahmenerzählung und mithilfe neuer Bilder: Die Natur, der Arbeitsmarkt und der technische wie evolutionäre Fortschritt begründen die Geschlechterdifferenz und die männliche Vormachtstellung und damit einhergehend spezifische Sichtbarkeiten, Körperbilder und Identitätswürfe, etwa den *schaffenden Geist des Mannes* und die *fürsorgliche Mutter* – andere werden ganz verworfen. Zu den verworfenen („abjected“), unsichtbaren und/oder pervertierten Identitätswürfen gehören geschlechtlich uneindeutige (nicht-heteronormative) Körper und Begehrensweisen (vgl. Butler 1995: 30), das heißt Körper, die nicht restlos als *entweder* männlich *oder* weiblich zu bestimmen sind und/oder nicht gegengeschlechtlich begehren (vgl. ebd.).

Wahrheiten und Sinnzusammenhänge, die Geschlechtlichkeit kontextualisieren, begründen sowie kommunikativ und performativ vermitteln, diskutiere und beforsche ich in der vorliegenden Arbeit mit dem heteronormativitäts- und patriarchatskritischen Begriff der *Genderfiktion*.

Die literarische Fiktion kann als eine Verschränkung von Realem und Imaginären bestimmt werden (Iser 1991: 18ff). Denn mit der Fiktion werden ausgewählte Aspekte des Realen bzw. des „gegebenen Bezugsfeld[es]“ (ebd. 26) *nach Maßgabe des Imaginären* hervorgehoben und die ausgewählten Aspekte werden miteinander in ein Verhältnis gesetzt. Mit dem Akt der Selektion und dem der Kombination wird das Reale *fingiert* (vgl. ebd. 24ff.). Die literarische Fiktion wird zudem, im Gegensatz zu den Fiktionen des Alltags, *als*

Fiktion markiert, das heißt es kommt noch der fingierende Akt der Selbstanzeige dazu (vgl. ebd.).

Die Fiktion bietet sich m.E. an, das kulturelle und konjunktive Imaginäre zu beforschen. In der zur Sprache gebrachten Fiktion, bzw. in den Akten des Fingierens der Beforschten, zeigt sich ihr Imaginäres; indem es zur Artikulation gebracht wird, nimmt es eine Gestalt an (ebd. 22). Wenn im Rahmen von Wahrnehmungs- und Gesprächshandlungen bestimmte Aspekte bezeichnet, d.h. selektiv relevant gesetzt werden, mit Bedeutung ausgestattet und kontextualisiert bzw. kombiniert werden, also etwas-als-etwas gesehen und beschrieben wird (Schürmann 2008: 72 mit Verweis auf Wittgenstein 1953) zeigt sich das geteilte Imaginäre der miteinander Sprechenden.

Der Modus, in dem Geschlechtlichkeit und Subjektivität alltäglich performativ hergestellt wird, ist, nach Butler (1991, 1995, 2016; siehe auch Jergus 2013: 166ff mit Verweis auf Derrida 2001), das Zitat. Zitiert wird „das Gesetz“ bzw. die symbolische Ordnung (Butler 1995: 38 mit Verweis auf Lacan o.A.), die Identifikation mit dem eindeutig vergeschlechtlichem (Körper-)Spiegelbild (ebd. 108). Für die Zitation stehen intelligible, d.h. diskursiv erzeugte und bekannte Subjektpositionen mittels eines bestimmten „Vokabular[s] der Anerkennung“ (Butler 1995: 10) zur Verfügung, das das „Feld des Erscheinens“ reguliert (Butler 2016: 58). Hier setzt die vorliegende Konzeption der Genderfiktion ein und schlägt vor, Genderfiktionen als Zitatvorlagen zu verstehen; als – metaphorisch formuliert – ausbuchstabierte Gesetzestexte, die sich den Akteur*innen eines Feldes zur Anwendung anbieten bzw. zum *Einfügen* in die konkret-situierte Wahrnehmungs- bzw. Sprachhandlung.

Methodisch gewendet, wird die Genderfiktion zur Analyseinstellung, mit der das Feld des Erscheinens bzw. der Raum der „Sicht- und Sagbarkeiten“ (vgl. Traue 2013: 4 mit Verweis auf Foucault 1973 und Deleuze 1993) beforscht werden kann. Wenn in Fotogruppendifkussionen über Bilder bzw. abgebildete Personen gesprochen wird, werden bestimmte Fiktionen bemüht, mit denen das Wahrgenommene – in Abhängigkeit zu dem konjunktivem Imaginärem der Betrachter*innen – verhandelt wird. Es werden Geschlechternormen diskursiv gesetzt, aber erfahrungsraumspezifisch ausgewählt und angewendet. Welche Normen *wie* relevant gesetzt werden, ist Teil des erfahrungsraumspezifischen Wissens der Beforschten.

Dieses normativ-diskursiv *und* konjunktiv gelagerte Geschlechterwissen der Beforschten ist insofern nicht mit der Dokumentarischen Methode konsistent zu rekonstruieren, da sie die Methode, so meine Kritik, keinen methodologisch fundierten Zugang zum diskursiv-normativen Wissen bietet.¹⁰ Die

10 Die Herausforderung besteht darin, dass das Geschlechterwissen zwar Teil erfahrungsraumspezifischen Wissens ist, aber als generalisiertes Wissen nicht der Logik der Praxis folgt (vgl. Loos und Schäffer 2001; Michel 2006 mit Verweis auf Bourdieu 1976). Normen sind Teil der Praxis, aber *strukturieren* sie nicht (vgl. Bohnsack 2017: 103). Mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2007 [2001];

Genderfiktion als Analyseeinstellung begegnet der methodischen Herausforderung mit einer Verschränkung der Analyseebenen. Zunächst wird herausgearbeitet, mit welchen Bildern, Bezeichnungen, Metaphern und Narrativen die Beforschten in den Bildgesprächen Geschlechtlichkeit bestimmen, also *Reales* bzw. lebensweltlich Gegebenes (vgl. Iser 1991: 20) und *Imaginäres* in Bezug auf Geschlecht miteinander verschränken. Anschließend wird dieses Wissen der Beforschten zu gruppenübergreifenden *Genderfiktionen* verdichtet und abstrahiert.

Wenngleich es keine *neue* Erkenntnis darstellt, Identität als eine „Fiktion mit Folgen“ zu fassen (Brock 1995: 332; vgl. auch Stross 1991; Amstutz und Kouni 1994; Jäger und Schobert 2005) und Fiktionen als konstitutiv für das Soziale (vgl. Herbrik 2013) und die pädagogische Handlungsfähigkeit (vgl. Mollenhauer 1983a; Wimmer 1996: 446; Jörissen 2000: 9), so wird die Fiktion hier – *neu* – rekonstruktiv gewendet (siehe dazu auch die Arbeit von Herbrik 2013 sowie Herbrik und Kanter 2016). Sie wird als ein *in praxeologisch geordnete Handlungsvollzüge* eingelagertes, diskursiv-normatives Moment von Geschlechterdifferenzherstellungsprozessen theoretisch und methodologisch gefasst, um ihre Anwendung zu verstehen und (kritisch) diskutieren zu können.

Insbesondere durch die Maximalkontrastierung des Samples, d.h. durch den Vergleich der Lehrer*innen- und Künstler*innendiskussionen, wurde deutlich, dass die Akteur*innen, trotz ihres unterschiedlich gelagerten Handlungswissens, dieselben – nicht unterschiedliche – Geschlechternormen anwenden. Mit dem Einsatz der erfahrungsraumübergreifenden Normen wurden aber je bestimmte, d.h. erfahrungsraumspezifische Anliegen verfolgt. Die Anwendung der Genderfiktionen ist, so ein zentrales Ergebnis der Forschung, in ein professionsgebundenes Anliegen verwoben; ihr Einsatz erfüllt je bestimmte Funktionen im pädagogischen Handlungswissen. Durch die Rekonstruktion ihres Einsatzes und die Analyse ihrer Funktionsweise können diese kritisch diskutiert und Wege für Alternativen eröffnet werden.

Loos, Nohl, Przyborski, Schäffer 2013; Bohnsack 2017) wurde ein ausdifferenziertes und bewährtes Analyseinstrumentarium entwickelt, um gerade nicht normatives, generalisiertes Wissen zu beforschen, sondern implizites, habituelles und erfahrungsraumspezifisches (vgl. Geimer 2017: 2). Grundlegende Vorannahme der Dokumentarische Methode ist, dass sich die Logik der Praxis auf der Ebene der Formalstruktur ‚zeigt‘ und sich durch Rekonstruktion, etwa der Diskursorganisation, herausarbeiten lässt (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 296f). Die Formalstruktur soll dabei zunächst ohne sog. „textliches Vorwissen“ reflektiert werden (vgl. Bohnsack 2009: 68). Später im Analyseprozess kann wieder mit berücksichtigt werden; das textliche Vorwissen steht aber selbst zu keiner Zeit im Fokus des methodisch kontrollierten Fremdverstehens.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der Komplex *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen* bildet die thematische Klammer der vorliegenden Arbeit, das ‚Eingangsportale‘ (Einleitung und Kapitel 2, theoretische und empirische Annäherungen an das Forschungsfeld Schule in Bezug auf Geschlechtlichkeit) sowie die Konklusion am Ende (Kapitel 8, die professionstheoretische Reflexion der Forschungsergebnisse). Nach der thematischen Einführung folgen zwei Theorie-Kapitel: eine anthropologisch-geschlechtertheoretische Begründung und Begriffsentwicklung der Genderfiktion (Kapitel 3) sowie eine methodologisch-praxistheoretische Begründung derselben (Kapitel 4). Anschließend wird die Genderfiktion methodisch ‚ausbuchstabiert‘ und dabei das Forschungsdesign sowie der Auswertungsprozess konzeptuell erläutert (Kapitel 5). Die Darstellung der empirischen Ergebnisse steht im Zentrum des (großen) sechsten Kapitels. Während das erste Unterkapitel der rekonstruktiven Feinanalyse gewidmet ist (6.1) und im zweiten Unterkapitel die im Material zur Sprache gebrachten Genderfiktionen kategorisiert und interpretiert werden (6.2), geht es im letzten Unterkapitel schließlich um die zentralen Fragen: *Welches professionsgebundene Anliegen verfolgen die Lehrer*innen mit der Relevanzsetzung von Geschlechtlichkeit? Welche gruppenübergreifenden Orientierungen dokumentieren sich im Material und wie strukturieren diese den Wahrnehmungsprozess? Welche ‚Aufgabe‘ kommt dabei den Genderfiktionen zu?* (6.3) Im siebten Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse queerfeministisch-kritisch diskutiert: die heteronormative Distanznahme (7.1) und die patriarchale Affirmation (7.2). Im abschließenden achten Kapitel geht es zurück in die Schulpraxis indem die professionstheoretische Reflexion im Mittelpunkt steht: *Wie können Lehrer*innen den pädagogischen Anliegen der Interaktionsgestaltung, Nähe-Distanz-Regulierung sowie Selbst-/Weltverhältnisbestimmung trotz grundlegender Ungewissheit verantwortungsvoll nachkommen? Wie können Lehrer*innen zu einer Pluralisierung der Genderfiktionen beitragen?*

2 Schule und Geschlechtlichkeit

Als staatliche Institution ist die Schule der gesellschaftlichen Strukturkategorie Geschlechtlichkeit gleichsam ausgesetzt wie aktive Reproduzentin und Mitgestalterin derselben (vgl. exempl. Horstkemper 1987, Faulstich-Wieland 2003, 2019; Rendtorff 2006a, 2011, 2014a; Krüger 2011). Das Inhaltsverzeichnis der aktuellen Ausgabe des „Handbuch Schulpädagogik“ (Harring, Rohlf, Gläser-Zikuda 2019) betont dabei eher das ‚Ausgesetztsein,‘ wenn es das Thema Geschlechtlichkeit – zusammen mit sozialer Ungleichheit, Migration, Behinderung u.a. – in den Bereich der „Herausforderungen“ stellt. Inwiefern sieht sich die Schule durch Geschlechtlichkeit herausgefordert? Diskutiert werden hier vornehmlich Leistungsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen. Es gelingt der Schule nicht, „Bildungsgerechtigkeit“ herzustellen (vgl. Faulstich-Wieland 2019: 561), im Gegenteil: Obwohl Kinder mit den gleichen, geschlechterunabhängigen Voraussetzungen eingeschult werden, sind am Ende der Grundschulzeit Mädchen lesekompetenter als Jungen und Jungen kompetenter als Mädchen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereichen (vgl. Helbig 2012 zit.n. Faulstich-Wieland 2019: 562). Diese Differenz ist – trotz gegenteiliger Bemühungen – seit den 1970er Jahren ungefähr gleich geblieben (vgl. ebd.). Während Mädchen bei der Lesekompetenz weltweit besser als Jungen abschneiden, ist der mathematisch-naturwissenschaftliche Vorsprung seitens der Jungen in anderen Ländern nicht gegeben (in Island, Finnland und Schweden bspw. nicht). Eine „geschlechtergerechte Schule“ – folgt man der Diskussion der (quantitativ-) empirischen Bildungsforschung – scheint *eine harte Nuss* zu sein (vgl. ebd.). Für Faulstich-Wieland (2019) folgt daraus, dass „nicht nur einzelne Maßnahmen zur Jungen- oder Mädchenförderung zu installieren [sind], sondern Geschlechtergerechtigkeit als Gestaltungsaufgabe von Schulkultur zu betrachten“ sei (ebd. 569). Auch Rendtorff (2011) vertritt die Ansicht, dass die „unterschiedlichen Leistungen und Leistungsprofile“ nicht zu verstehen sind, „wenn man sie nicht in einem größeren Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen sieht“ (ebd. 2011: 8).

In diesem Sinne widmet sich das folgende Kapitel der institutionellen (2.1) sowie feldspezifischen (2.2) Ausgangssituation für die vorliegende Studie mit der Frage, wie Geschlechtlichkeit und Schule zusammenwirken.

2.1 Zur Funktionalität und Sozialität der Schule

Die Schule ist ein machtvoller Ort. Jede (deutsche) Biografie wird von den Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden, mitbestimmt. Die Verpflich-

tung zum Schulbesuch macht die Schule zum „*einzig gesellschaftlichen Funktionssystem [...] , das den gesamten Nachwuchs einer Gesellschaft erfasst und gezielt zu beeinflussen vermag.*“ (Hollstein, Leonhard, Schlickum 2019: 58, H.i.O.) Sie ist diejenige staatlich beauftragte Institution, die den Weg des individuellen Familienmitglieds zur Staatsbürger*in mit gleichen Rechten und Pflichten begleitet, gestaltet und kontrolliert (vgl. Rendtorff 2006a: 15).

Der staatliche Zugriff auf die nicht-volljährige Bevölkerung legitimiert sich vor allem über die „Qualifikationsfunktion“ der Schule (Fend 1981, 2011; vgl. Liebau 2009: 112; Wiater 2009: 65). Die generationenübergreifende Reproduktion von Wissensbeständen und Kulturtechniken qualifiziert die heranwachsende Generation für den Arbeitsmarkt und sichert den gesellschaftlichen Fortbestand; Schule tradiert also Wissen *und* Gesellschaft (vgl. Fend 2011: 43). Damit ist einerseits eine bewahrende und in diesem Sinne konservative Aufgabenstellung verbunden, andererseits ist die Ausrichtung der Schule progressiv, der Zukunft gewidmet und damit tendenziell auch spekulativ und ungewiss (vgl. Liebau und Klepacki 2015: 522). Es stellt sich die Frage, welches Wissen und welche Fähigkeiten in Zukunft wichtig sein könnten bzw. sein sollten? Somit hat die Schule neben der Tradierung einen Transformationsauftrag, verbunden mit imaginären, kollektiven, identitätsstiftenden Normen und Werten: Was ist ausgehend von Heute für die Gesellschaft von Morgen relevant? Wer sind wir (jetzt) und wohin wollen/sollen/müssen wir uns entwickeln? Die Schule ist gleichsam Schauplatz wie Spiegel eines gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozesses. Hier knüpft das folgende Unterkapitel mit der Frage an, inwiefern Schule – neben der Wissensvermittlung – ein Ort für Subjektbildungsprozesse darstellt.

2.1.1 *Schule als performativer Handlungsraum*

Wird die „Schule als performativer Handlungsraum“ (Zirfas 2014) gefasst, lässt sich das Verhältnis von Inhalts- und Vermittlungsebene spezifizieren (vgl. ebd.). Zirfas unterscheidet dazu verschiedene *Räume*: den „intentionalen Dingraum“, die (Was-)Ebene der zu vermittelnden Inhalte, den „ritualisierten Ordnungsraum“ und den „inszenierten Ereignisraum“ (ebd. 189). Mit dem ritualisierten Ordnungsraum sind „relativ homogene, symbolische Aufführungen“ gemeint (ebd. 192), etwa „Einsetzungsriten, Prüfungsrituale und Ritualisierungen des Unterrichts“ (ebd. 193). Im inszenierten Ereignisraum finden dagegen die eher unvorhersehbaren und überraschenden Ereignisse statt – auch während des schulischen Rituals. In dieser Perspektive wird bspw. die situative Ausgestaltung des Rituals sichtbar. Ereignisse werden als Inszenierungen gedeutet, deren „Modell“ die „künstlerische Performance“ darstellt, für die sowohl Darstellende als auch Zuschauende notwendig sind

(vgl. ebd.). Als Beispiel verweist Zirfas auf schulethnografische Untersuchungen, etwa von Breidenstein (2006), der zeigt, wie Schüler*innen „mit dem Ereignis der Ereignislosigkeit situativ umgehen“ oder die unterschiedlichen Möglichkeiten elaborieren, sich im Unterricht zu melden (Zirfas 2014: 197). Im Rahmen beider Räume kommt es in der Schule – auf jeweils unterschiedliche Weise – zu „öffentlichen Aufführungen von Identität“ (Zirfas 2014: 191).

Zirfas beruft sich dabei auf die Gemeinsamkeit unterschiedlicher Performativitätstheorien, die die „performative Kraft von Sprache und Imagination, (künstlerischer) Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen“ betonen (ebd. 190). Unter Berücksichtigung des Mimesis-Konzeptes (Gebauer und Wulf 1998, 2003) ist soziales Handeln dann immer beides: „Ereignis und Struktur“ (Zirfas 2014: 190). Die Ereignisperspektive hebt den Inszenierungscharakter hervor, das Innovationspotential, ggf. das subversive Moment; die Strukturperspektive die Wiederholung und Tradierung als auch die routinierte, implizite und/oder explizit regelhafte Seite einer Handlung. Durch die mimetisch-wiederholende Bezugnahme auf die Struktur wird ebendiese relevant gesetzt, bestätigt und stabilisiert; gleichsam verschiebt sich mit jeder Wiederholung – in der spezifischen Art und Weise der Bezugnahme auf die Struktur – dieselbe. Als „performative Identität“ verstanden, sind Identitäten „Ergebnis von praktischen und sozialen Identifizierungspraktiken“, d.h., sie sind keine „vorauszusetzende Entität“, sondern etwas, das sich immer wieder sowohl ereignishaft als auch strukturell bedingt „hervorbringt und vollzieht“ (ebd. 191). Die Herstellungspraxis vollzieht sich wechselseitig, einerseits von der Einzelperson ausgehend, die sich „im schulischen Kontext symbolischer Ordnungen und sozialer Praktiken situieren lernt“, andererseits durch Zuweisung, Zuschreibung und Adressierung, also von Anderen bzw. von Außen kommend (vgl. ebd.). Dieser performative Identitätsbegriff schließt an Butlers Subjektivierungstheorie unter Hinzunahme der anthropologischen Ritual- und Mimesis-Konzepte an. Auf diese Weise wird *die Identität* einerseits für herrschaftskritische und habituelle Fragestellungen anschlussfähig, andererseits wird an einer anthropologischen Gesamterzählung festgehalten, die sozusagen *so groß* ist, dass sie diskurs- und praxistheoretische Ansätze subsumieren kann.

Auch die queer-feministische Geschlechtersoziologin Villa diskutiert die „Verschränkung“ der „tradierten Gegenüberstellung“ von Diskurs und Praxis hinsichtlich der „sozialen Wirklichkeit des Geschlechts“ (ebd. 2013: 59ff) und hebt – wie Zirfas, wenngleich ohne expliziten Schulbezug – das Mimesis-Konzept als sowohl theoretisch wie praktisch vermittelnd zwischen Diskurs, Praxis und Körper hervor (ebd. 63; 73). Sie sieht in der Verschränkung einen Ausweg aus dem Dilemma, „kulturelle Praxen“ einseitig aufzulösen, entweder hinsichtlich der sie konstituierenden „kulturellen Codes“ oder hinsichtlich eines konstruktivistischen „doings“ (ebd. 60f), beide Perspektivie-

rungen greifen für sich genommen zu kurz. Es gilt, gerade in Bezug auf Geschlechtlichkeit, „Kultur als Amalgam von Codes, Praxen und die (z.B. institutionellen) Kontexten, in denen sich diese Mischung artikuliert“ zu untersuchen (ebd. 62) – wenngleich dies eine „empirische Herausforderung darstellt“ (ebd. 76). Anders als Zirfas, hält Villa mit Rekurs auf Butler (2011) an dem Subjektbegriff fest (ebd. 73).

Zur Beantwortung der begrifflichen *Gretchenfrage* – Subjekt oder Identität? – ist für die vorliegende Fragestellung Villas Kulturverständnis anschlussfähiger (mehr dazu im Methodologie-Kapitel), allerdings können die geschlechtlichen, subjektivierenden Codes und Praxen bezogen auf den institutionellem Kontext Schule mit Zirfas argumentativ überzeugender und anschaulicher eingeholt werden: Wenn in der Schule etwas vermittelt werden soll – und mit diesem Anliegen ein „intentionaler Dingraum“ eröffnet wird – werden zugleich zwei weitere Räume mitgeöffnet: ein Raum, der die Struktur betont, der „ritualisierte Ordnungsraum“, und ein Raum, der die Ereignishaftigkeit betont, der „inszenierte Ereignisraum“. Denn, die intentional agierenden Akteur*innen in der sie umgebenden (Schul-)Architektur sind immer Mehr als bloß Körper und Materie im Raum-Zeit-Gefüge. „Dieses ‚Mehr‘ besteht in der Art und Weise, in der Handelnde ihre Ziele realisieren“ (Zirfas 2014: 190). Trotz ähnlicher, curricular festgelegter Ziele – bspw. bestimmte Rechentechniken zu vermitteln –, ereignet und strukturiert sich die Vermittlungspraxis unterschiedlich. Und hier – in dem *Wie* der Handlungen – gründet das performativ-handlungstheoretische Argument, warum die Schule auch ein Ort der Bildung von „Gemeinschaften und (...) Identitäten“ (ebd.) ist.

2.1.2 *Exkurs: Goffmans und Butlers performativer Ansatz in Hinblick auf Schule und Geschlechtlichkeit*

Wie eng Institution, Interaktion und Identität miteinander verknüpft sind, wurde auch von Goffman (2000 [orig. 1969]) herausgearbeitet. Für seine Gesellschaftsanalyse „The Presentation of Self in Everyday Life“ von 1959 (dt. „Wir alle spielen Theater“ 1969) hat er das Theater modellhaft als Analyseeinstellung auf Gesellschaft angewendet und gezeigt, wie soziale Interaktion und institutionalisierte Handlungszusammenhänge auf einem „Impressionsmanagement“ basieren (ebd. 2000: 189). Es werden „Rollen“ übernommen bzw. verteilt – in der Schule bspw. die der Lehrer*in, Schüler*in, Hausmeister*in usw. – und jede Rolle ist mit einem Set an Handlungs- bzw. Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet. Wichtig ist dabei – im Gegensatz zur schematisch gedachten Rollentheorie – die Angewiesenheit der darstellenden Akteur*innen aufeinander sowie insgesamt der Aufführungscharakter des Sozialen. Im Rahmen der Aufführung werden die involvierten Akteur*innen erst

zu *jemandem*. Sie bekommen bzw. übernehmen eine Identität. Es gilt, glaubwürdig darzustellen, dass man der*diejenige ist, den*die man darstellt.

Das Selbst als dargestellte Rolle ist also kein organisches Ding, das einen spezifischen Ort hat und dessen Schicksal es ist, geboren zu werden, zu reifen und zu sterben; es ist eine dramatische Wirkung, die sich aus einer dargestellten Szene entfaltet, und der springende Punkt, die entscheidene Frage, ist, ob es glaubwürdig oder unglaubwürdig ist. (Goffman 2000: 231)

Die Glaubwürdigkeit ist auch ein zentrales Prinzip in Butlers performativer Geschlechtertheorie (Butler 1991, 2014 [1995], 1998). Mit dem Begriff der Intelligibilität diskutiert Butler die Bedingungen der Anerkennbarkeit des Subjekts (vgl. ebd. 1991: 38). Als Subjekt erkennbar und insofern handlungsfähig ist, wer glaubwürdig als heterosexueller Mann oder heterosexuelle Frau sich zu erkennen gibt bzw. erkennbar ist. Das heißt, dass die Aufführung – aus Perspektive der Darsteller*in – an dem orientiert sein muss, was für die relevanten Anderen lesbar bzw. anerkennungswürdig ist. So begründet sich einerseits die Diskursivität der Bedingungen von Anerkennbarkeit, andererseits ihre Sozialität. Die Aufführung von Geschlechtlichkeit erfolgt *für andere* und in Abhängigkeit zu ihren Deutungskompetenzen, die in Abhängigkeit zu dem diskursiv Verfügbaren stehen. Das diskursiv Verfügbare stellt für die Aufführenden den Horizont des Möglichen dar und so *schließt sich der Kreis*. Auf Basis geteilter, diskursiver Vorannahmen darüber, wer wir sind und was voneinander zu erwarten ist, führen wir gemeinsam, in unausgesprochener Abstimmung miteinander, vor einem (ggf. imaginärem) Publikum unseren Subjektstatus (Butler) bzw. unser Selbst und das Ziel der gemeinsamen Handlung (Goffman) auf. Von der erfolgreichen Aufführung wird auf die natürliche und gleichsam existenziell-identitätsstiftende Geschlechtszugehörigkeit geschlossen, ohne dass diese selbst zur Sprache kommt – außer die Aufführung ist nicht überzeugend.

Die Geschlechtsidentität erweist sich somit als Konstruktion, die regelmäßig ihre Genese verschleiert. Die stillschweigende kollektive Übereinkunft, diskrete und entgegengesetzte Geschlechtsidentitäten als kulturelle Fiktionen aufzuführen, hervorzubringen und zu erhalten, wird sowohl durch die Glaubwürdigkeit dieser Produktionen verdunkelt – als auch durch die Strafmaßnahmen, die diejenigen treffen, die nicht an sie glauben. Die Konstruktion „erzwingt“ gleichsam unseren Glauben an ihre Natürlichkeit und Notwendigkeit. (Butler 1991: 205f)

Die Aufführung von Geschlechtsidentität als „kulturelle Fiktionen“ (ebd.) *funktioniert*, weil die Fiktionen allgemein bekannt sind und gebilligt werden. Sie sind „stillschweigende kollektive Übereinkunft“ und die*der Einzelne kann sich ihnen nicht (ungestraft) entziehen. Auch Goffman betont, dass die gelungene Aufführung immer „etwas gemeinsam Hergestelltes“ ist (Goffman 2000: 231), denn „die Mittel, um ein Selbst zu produzieren und zu behaupten, liegen nicht bei dem Aufhänger“ – nicht bei dem Körper der Darsteller*in – stattdessen sind diese Teil der „sozialen Institution“ (ebd.). Hier nennt er u.a.

die „Hinterbühne“, wo sich „der Körper formen kann“ (ebd.) – bspw. zu Hause im Schlaf- oder Badezimmer, im Fitnessstudio oder auch im Krankenhaus. In der Schule stellt das Lehrer*innenzimmer eine Hinterbühnenkonstruktion dar, wo eine andere Aufführung möglich ist, als auf der „Vorderbühne“, dem Klassenzimmer (und diese ‚andere, Aufführung wird von den Kolleg*innen bzw. Ensemblemitgliedern auch erwartet). Hinterbühnen sind bspw. weniger streng inszeniert (z.B. unaufgeräumter) und entsprechend sind auch die Körperhaltungen und die Gestik entspannter (vgl. ebd. 104ff). Das Selbst ergibt sich jedenfalls aus der gespielten Szene und ist im Rahmen einer „fundamentalen Dialektik“ (ebd. 227) von der „Interpretationstätigkeit“ von sowohl Ensemblemitgliedern als auch Publikum abhängig (vgl. ebd. 231). „Das Selbst ist ein Produkt aller dieser Konstellationen und trägt in allen seinen Teilen die Spuren dieser Entstehung.“ (Ebd.)

*2.1.3 Lehrer*innen als machtvoll positionierte Agent*innen*

Die Hauptaufgabe von Lehrer*innen besteht – kongruent zur Qualifikationsfunktion der Schule – im Unterrichten. „Lehrerinnen und Lehrer stellen innerhalb von Schule die zentralen Akteure für die Gestaltung erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse dar“ (Stürmer und Gröschner 2019: 328). Als die „Agenten der Schule“ und „wirkenden Kräfte der Organisation“ (Pille 2013: 239) sind Lehrer*innen für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule verantwortlich; mehr noch: Sie haben ihre Aufgabe inkorporiert, sie verkörpern die Schule. Pille arbeitet im Rahmen seiner Dissertationsschrift „Das Referendariat“ (2013) heraus, wie Lehramtsanwärter*innen mit dem „Gebrauch der schulischen Dinge sowie [der] Übernahme der feldtypischen Gesten“ (ebd.) zu Lehrer*innen werden. Sie lernen, wie – mit welcher Körperhaltung und Tonlage – eine Stunde eröffnet wird, sich Gehör verschafft, Aufgaben aufgegeben, Zeit eingeteilt, abfragbare Ergebnisse generiert werden usw., das heißt sie lernen – unter ständiger Kritik und permanentem Prüfungsdruck – sich gleichsam akribisch und mimetisch in die Ordnung einzufügen. Nach erfolgreich bestandenem Staatsexamen bzw. Abschlussprüfung (es besteht nur, wer überzeugend die Ordnung inkorporiert und aufgeführt hat), haben die Lehrer*innen nicht nur das pädagogische Handwerkszeug gelernt, sondern „damit einhergehend“ auch die feldspezifischen Sichtweisen, Ideale und Vorstellungen der Schule adaptiert (vgl. ebd.).

Neben der Vermittlungsweise als maßgeblich für Bildung von Gemeinschaften und Identitäten, bringt die Aufgabe der Wissensvermittlung zudem eine Machtposition mit sich. Die Aufgabe stattet Lehrer*innen mit diskursiver Macht aus, „weil die Unterrichtsinteraktion durch die Lehr-Lern-Hierarchie geprägt ist und Lehrer*innen diejenigen sind, deren Aussagen in der Schule oft den Status der Verbindlichkeit und Gültigkeit haben“ (Kleiner

2016: 18); sie vermitteln, was *wahr* ist. Lehrer*innen wissen, wer Recht hat und was erlaubt ist. Sie verteidigen die Grenze zwischen Richtig und Falsch. Sie bestimmen mit Hilfe von Gesetzen, Richtlinien und Schulordnungen darüber, wer in der Schule erscheint und wer nicht (bspw. durch Schuleingangstests, Schulverweise), wer sich dort wo aufhält und wo nicht (Sitzordnungen, wann darf im Klassenzimmer umhergegangen werden, wann ist auf den Pausenhof zu gehen, Zugangsverbot zum Lehrer*innenzimmer usw.). Insofern stellen Schule und Klassenzimmer aus diskurstheoretischer Perspektive „Machträume par excellence“ dar (Grabau und Riger-Ladich 2014: 64, H.i.O.).

Sie [die Schule als Machtraum] strukturiert Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen wie auch zwischen den Schüler/innen untereinander; sie formt Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen; sie bahnt schließlich den Blick auf sich selbst an und erzeugt Selbstbilder sowie Selbstverständnisse, welche das Subjekt wiederum an Orte und Ränge fesseln, ihm Haltungen und Handlungsweisen aufzwingen. (Grabau und Rieger-Ladich 2014: 64)

Diskurstheoretisch lässt sich Schule als „ein spezifisches Macht-Wissen-Gefüge“ (Jäckle 2011: 32) beschreiben, innerhalb dessen „unterschiedliche Formen des Seins“ möglich sind (vgl. Jäckle ebd.) – und andere nicht. Dabei wird die Macht „tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten und Sagbarkeiten produziert“ (Pongratz 2014: 26). D.h., die Machtförmigkeit geschlechtlich bedingter Anerkennungsprozesse ist nur schwer als solche zu identifizieren, denn sie stellt *den Raum* dar, innerhalb dessen sich performatives „Geschlechterwissen“ (vgl. Dölling 2003; Andresen, Dölling, Kimmerle 2003; Wetterer 2008; Moser 2010) bzw. die Artikulation je bestimmter Fiktionen ereignen, eben den Raum spezifischer „Sicht- und Sagbarkeiten“ (vgl. Traue 2013: 4 mit Verweis auf Foucault 1973 und Deleuze 1993). Diese Tendenz zur Unsichtbarkeit und Ungreifbarkeit von Macht, Geschlechtlichkeit und Handlungswissen zeigt sich in der folgenden Beschreibung:

Kein Mädchen ist an sich eine sich anforderungsgerecht verhaltene Schülerin, bevor es nicht in Verhältnissen mit Anderen die entsprechenden Praktiken ausführt und auszuführen gelernt hat, die es ermöglichen, dass sie sich als ein anforderungsgemäß agierendes Mädchen zeigen und als ein solches adressiert werden kann. (Rabenstein und Reh 2013: 245)

Adressierungen treten im Rahmen von Wissenvermittlungsprozessen auf und erfolgen „oft als direkte Ansprache“ (Reh und Rabenstein 2013b: 295). „Derjenige, dem etwas gezeigt wird, wird dabei immer in ein Verhältnis zu einer bestimmten Sache und zu der Zumutung, sich mit dieser auf eine bestimmte Weise befassen zu sollen, gestellt.“ (Ebd.) Lehrer*innen sind befugt und haben gleichsam die Pflicht, ihre Schüler*innen aufzufordern, etwas zu tun, sich mit einer Sache auseinanderzusetzen. Nicht nur die Aufforderung erfolgt auf eine bestimmte Weise, sondern auch die geforderte Auseinandersetzung.

In Anlehnung an das sog. didaktische Dreieck ergibt sich also eine spezifische Verhältnissetzung von Lehrer*in, Schüler*in und Sache (ebd. 294 mit Verweis auf Krummheuer 2011, Gruschka 2011 und Proske 2011). Auf die spezifische Verhältnissetzung muss „der Angesprochene zwangsläufig reagieren“ (Reh und Rabenstein 2013b: 295) – weil auch das Nicht-Reagieren eine Reaktion darstellt und zwar eine, die Gefahr läuft, sanktioniert zu werden. Adressierungen werden in Anschluss an Butler also als eine normativ-anrufende Praktik im Rahmen von Anerkennungsprozessen gefasst, als ein machtvolleres, gleichsam produktives wie unterwerfendes Moment von Subjektivierung.

ZWISCHENREFLEXION

Ich habe für die Beschreibung der Schule als performativen Handlungsraum, in dem Geschlechtlichkeit auf eine bestimmte Art und Weise (re-)produziert wird, argumentativ unterschiedliche Theorietraditionen und Denkweisen zusammengeführt. So kommt es zu unterschiedlichen Begriffsverwendungen von Selbst, Identität und Subjekt. Wichtig war es aufzuzeigen, inwiefern die Schule ein Ort ist, an dem sich – neben der Wissensvermittlung bzw. gerade in Abhängigkeit zu ihr (vgl. Liebau und Klepacki 2015: 523) – Geschlechtlichkeit tradiert und gleichsam ereignet. *Gerade weil* Schule ein performativer Handlungsraum ist und Lehrer*innen die Agent*innen der Schule sind, diejenigen, die ganz entschieden den schulischen Raum des Sag- und Sichtbaren mitbestimmen, steht ihr „Geschlechterwissen“ (vgl. Dölling 2003; Wetterer 2008) im Zentrum der Arbeit. Es soll auf der Ebene der expliziten Funktionsweisen rekonstruiert werden: *Mit welchem „Repertoire“ an Genderfiktionen (in Anlehnung an Silverman 1992) zitieren Lehrer*innen die symbolische Ordnung (das „Gesetz“ – Butler 1995: 38)?*

Nach der schul- und praxistheoretischen Annäherung an das Thema, steht im Folgenden ein erfahrungsseitiger Zugang im Fokus. Es werden ausgewählte empirische Erkenntnisse zum Thema *Schule und Geschlechtlichkeit* diskutiert.

2.2 Geschlechterpraxis zwischen Festschreibung und Unsagbarkeit

Vorausgesetzt die Schule ist „nicht nur ein Ort des Lernens und der formalen Bildung, sondern auch ein Raum, in dem Normalitätsvorstellungen und normkonforme Verhaltensweisen reproduziert und verhandelt werden“ (Kleiner 2016: 14) und gleichsam eine „Bühne für Geschlechteraufführungen“

(Rendtorff 2014b: 287), *dann findet Geschlechtlichkeit in der Schule irgendwie statt. Aber wie genau?*

Die Forschung von Budde (2012) beschreibt die Sichtweisen von Lehrkräften auf Heterogenität und Geschlechtlichkeit mit einem Fokus auf Bewertungslogiken und Homogenitätskonstruktionen. Diese Sichtweisen werden mit den Ergebnissen von Helbig (2012) historisch angelegten Metaanalyse diskutiert, ob „Mädchen [wirklich] besser“ sind (ebd.)? Kleiner (2015) fragt nach den Schulerfahrungen von LGBT*QI-Jugendlichen, die von der „heteronormativen Matrix“ (Butler 1995: 29) nicht privilegiert werden (Kleiner ebd. 100). Sowohl Buddes als auch Kleiners Forschung weisen Schnittmengen zu dem vorliegenden Forschungsvorhaben auf: Mit Budde teile ich das Interesse und die Relevanzsetzung für die Sichtweisen von Lehrer*innen; mit Kleiner das Verständnis von Schule als diskursiv und heteronormativ geprägten (Re-)Produktions- und Aushandlungsort vergeschlechtlichter Wirklichkeit.

2.2.1 *Sichtweisen von Lehrer*innen auf Jungen und Mädchen*

Die rekonstruktiv-ethnografische Forschung zu „Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive der Lehrkräfte“ (Budde 2011) fand im Rahmen des DFG-Projektes „Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule“ (Leitung: Hannelore Faulstich-Wieland; 2005-2007) statt. Die beforschten Schulen sind nach eigenen Angaben „geschlechtergerechte Schulen“, z.B. gibt es teilweise geschlechterhomogene Gruppeneinteilungen und Geschlechtlichkeit wird als Thema im Unterricht behandelt.

Es wurde die folgende Beobachtung gemacht: In Gruppenarbeit sollen Plakate erstellt werden mit der Überschrift „Mädchen sind...“ und „Jungen sind...“, die entsprechend der Geschlechterzugehörigkeiten von den Schüler*innen beschriftet wurden (Mädchen sind für das Mädchenplakat zuständig und Jungen für das Jungenplakat – vgl. ebd. 118f). Während die Mädchen ordentlich das Plakat beschrifteten („müssen nicht blond und blauäugig sein, um schön zu sein“, Mädchen sind „nett“ und „tierlieb“), haben die Jungen eigenverantwortlich zwei eher unordentliche Plakate erstellt mit teilweise ironischen Bezugnahmen auf das Männlichkeitsbild („Magic Power“, „können Satan anbeten“ und „mögen Simpsons“), die sie zudem alle persönlich unterschrieben hätten. Im Rahmen der Reflexion mit den Forscher*innen wird seitens der Lehrer*innen angemerkt, dass die Jungen *cool* sein wollten, wodurch es im Unterricht (unangenehm) laut werden würde, zudem hätten sich die Jungen „jungentypisch Raum angeeignet“ – nicht nur akustisch, sondern auch, weil sie zwei Plakate angefertigt haben. Budde merkt kritisch an, dass das Verhalten der Jungen alternativ zu der Sichtweise der beforschten Lehrer*innen auch als „positive Unterrichtshaltung“ und „eifriges Engage-

gement“ hätte gewertet werden können. Über das Mädchenplakat sagen die Lehrer*innen nichts (vgl. ebd.).

Die ausgeprägte Unterscheidungspraxis, die sich in der geschlechterhomonogenen Gruppeneinteilung, dem „stabilen Differenzkonzept“ der Aufgabenstellung und v.a. in der stereotypisierenden, problemzentrierten Reflexion zeigt, stelle, so Budde, zwar eine „Alternative zum traditionellen, genderblinden Umgehen dar“, führe aber „nicht zu einer Aufweichung und Flexibilisierung kategorialen Denkens“ (ebd. 123). Als *genderblind* beschreibt er die antizipierte Geschlechterneutralität und -gleichheit durch die in den 1970er Jahren flächendeckend eingeführten Koedukation, der aber weiterhin eine „Orientierung an Männlichkeit als heimlicher Maßstab zugrunde“ läge (ebd. 113). Der erste Schritt in Richtung Geschlechtergerechtigkeit, nämlich „die Wahrnehmung von Unterschieden“ (ebd. 123, H.i.O.), würde erfolgen, aber es fehle die „Reflexion über verdeckte Stereotypisierungen und Kategorisierungen“ (ebd.), weswegen der notwendige zweite Schritt einer „Wahrnehmung der Abweichungen von den Unterschieden“ ausbliebe (ebd. 124, H.i.O.). Wengleich Budde hier das Problem an den Wahrnehmungsfähigkeiten der Lehrkräfte festmacht, stellt er es abschließend und unter Rückgriff auf Foucault (1976 und 1995) als problematisch heraus, entsprechend des neuen Machttyps der Gouvernamentalität, die Verantwortung für eine Lösung des Problems an die Lehrkräfte zu delegieren und die Lösung in den Zuständigkeitsbereich der*des Einzelnen zu stellen (vgl. Budde 2011: 124). Dennoch lässt sich zeigen, wie sich der heteronormativ und patriarchal geprägte Blick der Lehrer*innen in ihrer Reflexionspraxis manifestiere und auf dieser Ebene würde sich auch eine Erweiterung der Engführung bemerkbar machen.

Zusätzlich wurden die Zeugnisnoten analysiert, mit dem Ergebnis, dass die eher stillen, unauffälligen Mädchen trotz schlechterer Leistungen in Tests gute Zeugnisnoten bekommen haben, dagegen wurden die „coolen“ Jungen trotz guter Test-Ergebnisse teilweise schlecht benotet. Daraus schlussfolgert Budde: „Während Jungen für ‚jungentypisches Verhalten‘ sanktioniert werden, werden Mädchen für ‚mädchentypisches Verhalten‘ prämiert.“ (Ebd. 123) Es ist in der Sichtweise der Lehrer*innen *gut* und gleichsam mädchenhaft, so Budde, „ausgezeichnete“ Leistungen zu erbringen und verhaltenmäßig angepasst zu sein. Entsprechen die Mädchen diesem Bild nicht, werden sie als entweder „zickig“ und „frech“ oder als „häschenhaft“ beschrieben (ebd. 121ff). Wie ein richtiger Junge aus Sicht der Lehrer*innen sein sollte, lässt sich dagegen nicht so einfach beantworten. Abgesehen von den wenigen „sozialen“ und „entzückenden Buben“, bekommt der Großteil der lauten und coolen Jungen schlechte Noten, zum Teil – wie die Forscher*innen mit Blick auf die erbrachten Leistungen feststellen konnten – unberechtigt.

Warum führt dieses jungentypische Verhalten zu schlechten Noten, während Mädchen für mädchentypisches Verhalten belohnt werden? Eine mögliche Erklärung ist, dass es zu dem Bild des richtigen Jungen gehört, dass ihm

Schule (eher) egal ist, was die beforschten Lehrer*innen als „cool sein wollen“ beschreiben. Indirekt befördern die Lehrer*innen dieses Bild, indem sie die Jungen schlecht benoten. Es zeigt sich ein Dilemma: Die Jungen gut zu benoten, hieße ihr „raumgreifendes“ bzw. ungehorsames Verhalten zu tolerieren oder gar zu befürworten; sie schlecht zu benoten, trägt zu der unerwünschten Coolness bzw. Unabhängigkeit, bei.

Helbig (2012), der mit einer historisch angelegten Metaanalyse quantitativer Studien die Geschlechterdifferenz in der Schule entlang von Alterskohorten beforscht hat, schlägt eine Begründung für die schlechteren Noten von Jungenvor, die in eine ähnliche Richtung geht. Zunächst kann er – im Gegensatz zu Buddes Analyseergebnissen – die schlechteren Noten auf tatsächlich schlechtere Leistungen und eine „mangelnde Leistungsbereitschaft“ zurückführen (Helbig 2012: 292).¹¹ Er konstatiert, dass es nicht viele Studien zu möglichen Ursachen gibt. „Die einzig annähernd plausible Erklärung bilden hierbei noch geschlechtstypische Rollenzuschreibungen“ (ebd.), die s.E. mit Connells Konzept der „patriarchalen Dividende“ und der damit zusammenhängenden „Koalition unter Männern“ verständlich wird (Connell 2002: 100 zit.n. Helbig 2012: 292): Männer und auch Jungen würden „gegenüber Frauen einen Expertenstatus zugeschrieben bekommen, der sie selbstbewusster macht“ (Helbig ebd.). Als natürliche Experten können sie sich ihres beruflichen Erfolgs gewiss sein und sind von guten Noten in der Schule – zumal von Frauen vergeben – nicht abhängig. Für diese These spricht der fehlende Zusammenhang zwischen der Höhe der erreichten Schulabschlüsse einerseits (ungefähr gleichviele Männer und Frauen beginnen zu studieren – vgl. ebd. 274) zu den höheren Gehältern und männlich besetzten Führungspositionen andererseits (vgl. ebd. 293; Faulstich-Wieland 2019: 562 mit Verweis auf OECD 2014).

Es klingt paradox, aber danach wäre von Jungen erst dann eine höhere Leistungsbereitschaft [in der Schule] zu erwarten, wenn Männer und Frauen [gesellschaftlich] völlig gleich berechtigt wären. (Helbig 2012: 293)

Folgt man Helbigs Schlussfolgerungen, bewerten die Lehrer*innen aus der o.g. Studie von Budde jungentypisches Verhalten mit schlechten Noten also weniger, weil es *jungentypisch ist* als schlecht, sondern sie sanktionieren den

11 Die Noten von Jungen sind seiner Analyse zufolge kein neues Phänomen (wie unter dem Begriff der „Boy’s Crisis“ diskutiert wurde, also dass Jungen nun – nach der erfolgreichen Emanzipation der Frauen – die aktuellen Verlierer des Bildungssystems wären), sondern sie waren ‚immer schon‘ schlecht. Da das Abitur für Mädchen bis in die 1960er Jahre hinein auf dem Arbeitsmarkt nicht „verwertbar“ war, waren die Bildungserwartungen und -förderungen seitens Lehrer*innen, Eltern und Mädchen für Mädchen gering. Es gab keinen Grund und keine Gelegenheit, gute Leistung zu zeigen, dagegen ist die „höhere Abiturwahrscheinlichkeit von Mädchen [...] heute das Abbild ihrer besseren schulischen Leistungen“ (Helbig 2012: 279). Seit sie gestiegen ist, tritt die zu Beginn des letzten Jahrhunderts noch als „gesunde Faulheit“ bezeichnete, mangelnde Leistungsbereitschaft der Jungen, so Helbig, deutlicher hervor (vgl. Helbig 2012: 275).

Ausdruck der patriarchalen Gesellschaftsstruktur, der sich darin zeigt, im Sinne von: *Wir Jungen haben die Anerkennung der Schule nicht nötig, weil wir uns der Anerkennung unserer zukünftigen Vorgesetzten gewiss sein können.* Als „geschlechtergerechte Schule“ wollen und können die Lehrer*innen diese Einstellung der Jungen nicht unterstützen – schließlich untergräbt sie auch ihre Autorität. Die von den Lehrer*innen in Buddes Beispiel artikulierte Genderfiktion – Jungen würden bloß cool sein wollen – ist demnach verwoben mit dem Anliegen, ungestört unterrichten zu können. Die geschlechterstereotypen Genderfiktionen, die ihre Wahrnehmung strukturiert, verhindert, das subversive Potential seitens der Schüler*innen als solches zu erkennen – bspw. die ironischen Bezugnahmen auf hegemoniale Männlichkeitsbilder seitens der Jungen oder das als „zickig“ beschriebene, widerständige Verhalten der Mädchen.

2.2.2 *Erfahrungen von LGBT*Q-Jugendlichen in der Schule*

Während bei Budde die Sichtweisen von Lehrer*innen in den Blick genommen wurden, beforcht Kleiner (2015) diejenigen, die von eben der heteronormativen Sichtweise marginalisiert werden: lesbische, schwule, bi-, intersexuelle oder trans* Schüler*innen (ebd. 16). Indem die Schule gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen prozessiert – „wer als fraglos zugehörig oder anders wahrgenommen und positioniert wird“ (ebd. 15, H.i.O), wird sie zu einem „der wichtigsten Orte der Herstellung und Einübung von Geschlecht und Begehren“ (Kleiner 2015: 42). Kleiner versteht die Schulerfahrungen der von ihr interviewten Jugendlichen nicht als „Problem einer Minderheit“ (ebd. 16), sondern als subjekt- und gesellschaftskonstituierende Ein- und Ausschlussmechanismen, die „von begrenzenden und ermöglichenden Machteffekten“ durchzogen sind und gleichsam „das Spannungsfeld“ darstellen, indem sich „Normen und Normalitätsvorstellungen“ entfalten, die alle betreffen (ebd. 17).

Kleiner fragt nach der Bedeutung der Erfahrungsberichte der Jugendlichen für die Gestaltung von Bildungsprozessen und inwiefern ihre Erfahrungen selbst als Bildungsprozesse aufzufassen sind? (Ebd. 103ff und 342ff) Hierfür legt Kleiner Kollers Konzeption von Bildung als Ergebnis von Krisenerfahrung und Transformationsprozess dar (Koller 1999):

Bildung ereignet sich nach Koller im Medium der Sprache und zwar im „innovativen Prozeß der Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten“ [...]. (Kleiner 2015: 107f mit Verweis auf Koller 1999)

Aufgabe der Pädagogik bzw. von professionellen Pädagog*innen ist es, den Widerstreit der Diskurse als notwendiges Moment von Bildungsprozessen zu erkennen und ihn, aufgrund der ihm inhärenten Chance, neue Ausdrucksformen für „das bisher Nicht-Artikulierbare“ zu erschließen, offen zu halten und

gerade nicht zu schließen (vgl. Kleiner 2015: 109). Daraus zieht Kleiner den – auch für mein Forschungsanliegen bedeutsamen – Schluss, dass in der Art des Umgangs mit vergeschlechtlichten Differenzordnungen pädagogisches, bildungsprozesse-förderliches Handeln.

Hier wird das Verhältnis von Sichtbarkeit und Artikulierbarkeit angesprochen, das mit Prozessen der Anerkennbarkeit eng zusammenhängt – wenn gleich dem Aspekt der Sichtbarkeit eine ambivalente Funktion zukommt (vgl. Kleiner: 356 mit Verweis auf Schaffer 2008). Die Interviewten aus Kleiners Studie berichten einerseits von unangenehm auffallenden oder aufdringlichen Gender- und Begehrensinszenierungen (unangenehm in der Wahrnehmung der Interviewten und/oder in der von ihnen antizipierten Wahrnehmung anderer), denen – in Abgrenzung dazu – eine Unsichtbarkeit und Unauffälligkeit gegenübersteht. Die Unsichtbarkeit bzw. Unauffälligkeit wird von den Interviewten teilweise als Schutzraum aufgesucht, gleichzeitig ist die Unsichtbarkeit isolierend. Die Jugendlichen sind „mit ihrer Lage und mit Fragen ihrer Entwicklung allein“ (Kleiner 2015: 328). Eine wünschenswerte, selbstverständliche Präsenz (vgl. ebd.) hat in dieser Art der Gegenüberstellung von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit keinen Platz. Hier zeigt sich ein Paradox: Einerseits ist nur zu sehen, was Bedeutung hat, also symbolisch signifiziert wurde, gleichzeitig ist das aus dem Signifikanzgefüge Herausstechende, das Auffällige gerade deshalb auffällig bzw. sichtbar, weil es als ‚unnormal‘ hervortritt, während das Normale unauffällig bleiben darf. Kleiner sieht in den entweder regulierten, tabuisierten oder unsensiblen Sprechweisen im Unterricht, wenn „Lebens- und Begehrensweisen jenseits von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit in der Tendenz nicht zum Unterrichtsgespräch“ werden und gleichzeitig „– zumindest im Unterricht – offen homophobe Kommentare nicht geduldet“ (ebd. 323) werden, einen Grund dafür, dass es in informellen Zusammenhängen des Schulalltages zu homophoben Übergriffen kommt. Die beforschten Jugendlichen erzählen von scham- und angstbesetzten Erfahrungen, etwa in den Duschräumen der Sportumkleide eingesperrt zu werden mit den Worten: „Wir wollen nicht, dass du dich hier umziehst“. Keiner hat der*dem Interviewten Hilfe angeboten.

Bezogen auf das Verhältnis von Sichtbarkeit, Artikulierbarkeit und Anerkennbarkeit schlussfolgert Kleiner: „Das, was subjektiv gesehen oder gehört werden kann, hängt von Anerkennungsnormen und Wahrnehmungsmöglichkeiten ab, die abhängig von zeitlichen, örtlichen und (sub)kulturellen Kontexten variieren“ (Kleiner 2015: 338 mit Bezug auf Schaffer 2008: 111ff). Weil üblicherweise nur „jeweils bestimmte Persönlichkeits- bzw. Identitätsaspekte“ isoliert fokussiert werden, besteht keine Möglichkeit, „dass sich die Schüler_innen als anerkennbare geschlechtliche *und* begehrende Schüler_innen-subjekte zugleich präsentieren können.“ (Ebd. 348, H.i.O.) Die Verantwortung bzw. die „Bildungsherausforderungen im Sinne einer weniger gewaltvollen schulischen Praxis“ sieht sie vor allem bei denjenigen, die „die Aus-

grenzung und Ausschlüsse produzieren“ (ebd. 355, H.i.O.), d.h. bei den Lehrer*innen: „Der Raum für eigene Artikulationen der Schüler_innen muss folglich geschaffen und erweitert werden“ (ebd. 356).

ZWISCHENREFLEXION

Die Schule bietet den institutionellen Rahmen für die Eingliederung des Kindes in die Gesellschaft; sie organisiert und gestaltet die (Re-)Produktion der Gesellschaft durch explizite und implizite Wissensvermittlung sowie durch vergeschlechtlichte Subjektivierungsprozesse und Differenzproduktionen. Lehrer*innen haben als die staatlich ausgebildeten, professionellen Akteur*innen der Schule eine diskursmächtige Position; gleichsam ist die Schule ein Erfahrungsraum, der spezifisches sowie notwendiges Handlungswissen generiert. Welche Rolle spielt bei diesem Handlungswissen Geschlechtlichkeit?

In den Sichtweisen der befragten Lehrer*innen (Budde 2011) zeigt sich, dass sie einen Unterschied *machen*, der sich auf der Ebene der performativen Unterrichtsgestaltung (Mädchen- und Jungenplakat herstellen lassen) sowie auf der Ebene der Reflexion eben dieser (Problematisierung der Jungen einerseits, Nichtbeachtung der Mädchen andererseits) bis hin zur Notengebung auswirkt. Es kommt einerseits zur Festschreibung bzw. Fortführung einer identitär ideologisierten Geschlechterdifferenz, andererseits dokumentiert sich in den eher unbeholfen, ziellos wirkenden sowie ungerechten Sanktionen des ‚jungentypischen‘ Verhaltens ein Unbehagen gegenüber den Effekten des Patriachats bei gleichzeitiger Tradierung der Benachteiligung (denn ihr, wenngleich negativ konnotierter, Aufmerksamkeitsfokus liegt eben dort). Das diffuse Ohnmachtsgefühl seitens der Lehrer*innen zeigt den Bearbeitungs- und Professionalisierungsbedarf *in puncto* Geschlechtlichkeit und pädagogischen Handlungswissens.

In Kleiners Studie (2015) werden die Bedingungen der Anerkennbarkeit, die Grenze des Normalen und der schulische Raum *spezifischer (Un-)Sag- und (Un-)Sichtbarkeiten* anhand der Erfahrungen der interviewten Jugendlichen eindrücklich geschildert. Hier wird die existenzielle, bedrohliche sowie bildungs- und damit auch berufsbiografien-prägende Relevanz des Forschungsthemas evident. Der Wahrnehmung der Jugendlichen zufolge sind in den Sprechweisen der Lehrer*innen immer nur *die Anderen* homosexuell (keine*r *von uns* und schon gar nicht sie selbst); Transsexualität gibt es im schulischen Raum der Sag- und Sichtbarkeiten auf der Vorderbühne *Unter-richt* gar nicht. Wird die vorliegende Arbeit, die nicht die Wahrnehmung von Schüler*innen befragt, sondern von Lehrer*innen, die Ergebnisse Kleiners bestätigen? Welche erfahrungsraumspezifischen Normalitätsvorstellungen dokumentieren sich in den Fotogruppendifkussionen?

3 Die Genderfiktion und das Imaginäre

Vor dem Hintergrund eines „kulturellen Imaginärem“ (Fluck 1997), verstanden als eine kulturell geteilte, sinnstiftende und insofern wirkmächtige „innere Vorstellungs- und Bilderwelt“ (Wulf 2005: 43), stand am Anfang des Forschungsprozesses ein noch allgemein und vage formuliertes Forschungsinteresse an gemeinsamen, geteilten, differenten, spezifischen usw. *Vorstellungen* in Bezug auf Geschlechtlichkeit. Das Imaginäre eignet sich allerdings für eine empirische Bezugnahme nur mittelbar. Es ist *per definitionem* flüchtig, „unfixiert und ohne Objektreferenz“ (vgl. Iser 1991: 21 mit Verweis auf Husserls „Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung“ 1904/5), also nicht zu beobachten. Erst in der Verschränkung mit dem Realen wird das Imaginäre auch empirisch greifbar und d.h., mit Iser (1991) gedacht, in der Fiktion (ebd.: 19f).

Auch in Butlers performativer Geschlechtertheorie (1991; 1995; 2016) ist das Imaginäre bedeutsam. Mit Rekurs auf Lacans psychanalytischer Konzeption (1930er-1970er Jahre) beginnt der Prozess der Vergeschlechtlichung, bzw. der Entwicklung eines „Sinn[s] für den eigenen Körper“ (Butler 1995: 108), mit der „Ausarbeitung imaginärer Körperumrisse“ (ebd.). Allerdings sind die imaginären Identifikationsprozesse, das vorstellungsmäßige Verschmelzen von Subjekt (Ich) und Bild (mein Spiegelbild), tendenziell instabil. Zur Stabilisierung der imaginären Verschmelzung tritt die symbolische Signifizierung hinzu, etwa der Akt der Namensgebung, die standesamtlichen Registrierung; diese beschreibt Lacan als symbolische Identifizierung. Die imaginäre *und* symbolische Identifikation müssen, so Butler weiter, performativ, (täglich) wiederkehrend im Modus des Zitats bestätigt werden (vgl. ebd. 1995: 139, siehe auch Jergus 2013: 166ff mit Verweis auf Derrida 2001). Das Zitat verweist auf ein fiktives, illusorisches Original, ein nie *wirklich* – sondern nur im Spiegel – dagewesenes Ur-Bild, das gleichsam zum Vor-Bild wird, im Imaginären wurzelt und mit der symbolischen Ordnung verknüpft ist. Geschlechtlichkeit kann so als eine symbolisch-machtvoll-performative Verschränkung von imaginären Vorstellungen und realen Körpern gefasst werden, d.h. – jetzt wieder mit Iser gedacht – als Fiktion.

Die Begriffskombination von Gender und Fiktion stellt den theoretischen Ausgangspunkt der Arbeit dar und ist gleichsam ein erstes Ergebnis, denn die Theoriebildung ist in methodischer Reflexion auf das empirische Material im Forschungsprozess entstanden, als ich mit der geplanten rekonstruktiven Analyse von Geschlechterwissensbeständen von Lehrer*innen mittels der Dokumentarischen Methode an eine, wie sich zeigte, methodologischbedingte Grenze gestoßen bin.

In diesem Kapitel wird die anthropologische Theorie der Fiktion, wie sie Iser (1991) entwickelt hat, als Möglichkeit und Notwendigkeit vorgestellt, Sinnhaftigkeit herzustellen (3.1). Das zweite Unterkapitel führt in Lacans Ordnungsregister ein, in dessen Spannungsfeld sich die Subjektgenese vollzieht (3.2). Das Register, das auch für Butlers performative Geschlechtertheorie (1991, 1995, 2016) zentral ist, auf die die Konzeption der Genderfiktion aufbaut (3.3), operiert mit ähnlichen Begriffen wie Isters Fiktionstheorie, hier gilt es analytisch scharfsinnig zu differenzieren (siehe Zwischenreflexion am Ende des zweiten Unterkapitels).

3.1 Die Fiktion aus (literatur-)anthropologischer Perspektive

3.1.1 *Imagination und Hominisation*

Zu den ältesten, archäologischen Funden schöpferischen Wirkens gehören die Gestaltungen von Grabstätten und Grabbeigaben (vgl. Wulf 2007: 23ff). Die sogenannten Neandertaler bspw. entledigten sich nicht ihrer Toten, indem sie sie einfach liegen ließen, sondern bestatteten sie in fötaler Haltung auf Blumen gebettet. Es wurden auch mit Ocker bemalte Knochen gefunden, die auf eine zweite Bestattung nach dem Zerfall des Leichnams hindeuten. Steine markierten die Grabstätten und/oder beschützten die Überreste der Toten vor Tieren (vgl. Wulf 2008: 110). Daraus lässt sich schließen, dass es eine Vorstellung davon gegeben haben muss, was nach dem Tod passieren könnte und dass – ausgehend von diesen Vorstellungen – Rituale entwickelt wurden, die den Übergang in die imaginierte Welt bzw. in die neue Situation, gewährleisten sollten. Die Rituale und gestalteten Dinge beziehen sich auf Vorstellungen von etwas Unbekanntem. Die Vorstellungen markieren den Beginn kultureller Praktiken und sozialer Gemeinschaften. Über die Imaginationen dessen, was nach dem Tod passiert, wird ein imaginäres Zeit- und Raumgefüge möglich sowie ein Wir: *Wir leben jetzt an diesem Ort in Abgrenzung zu den Gestorbenen*. Die an die Imaginationen anschließenden Rituale ermöglichen Tradierungsprozesse, mit denen die Grenzen des Einzelnen und des Momenthaften überschritten wurden. „Im Zusammenspiel von Tod und Ritus, ästhetischer und mythischer Produktion, Sprache und Magie entwickelt sich das Imaginäre und mit ihm Kultur als Möglichkeit des Menschen, sich in der Welt zu verorten.“ (Wulf 2009: 329) Erst durch die Exkursion in eine Vorstellungswelt, durch das imaginäre Hinausgehen aus dem Konkreten, Situiertem in einen vorgestellten, jenseitigen Zusammenhang, formen sich kulturelle Praktiken, gestalten Menschen ihre Gegenwart und beginnen, auf sich selbst Bezug zu nehmen. Mit Hilfe der Imagination wird „kulturelle

Identität erzeugt und vermittelt.“ (Wulf 2007: 19) Die Menschen erfinden sich selbst.

3.1.2 Die Fiktion als Überschreitung

Jede *Er*-findung betont vom Begriff her zwar das Phantastische, Unwirkliche, die Abgrenzung zum Realen, sie ist aber auf ebendieses Reale bezogen (Iser 1991: 18). Im literarischen Text – so die Argumentation des anthropologischen Literaturwissenschaftlers Iser – wird mit der spezifischen Wiederholung von Wirklichkeit – was wird wiederholt und wie wird das Wiederholte in ein Verhältnis gesetzt? – eine Fiktion erzeugt. Nicht erst die als erfunden markierten Aspekte der Fiktion machen den fiktionalen Text zur Fiktion, sondern indem „offensichtlich Gegebenes und Hinzugedachtes in eine Beziehung“ gebracht wird (ebd. 18). Dadurch wird „das Imaginäre in eine Gestalt“ gezogen (ebd. 20). Demzufolge kann die Fiktion nicht als etwas Gegenteiliges zur Realität gefasst werden, sondern als ein Medium der Überschreitung, sowohl des Realen als auch des Imaginären. Jede produktive Bezugnahme auf das Reale stellt einen Akt des Fingierens dar, wenn selektiv gerade auf *diesen* Aspekt des Realen Bezug genommen wird und andere Aspekte ausgespart werden. Der Akt des Fingierens „bestimmt sich als die Grenzüberschreitung dessen, worauf er sich bezieht, wie auch dessen, was er zur Gestalt erweckt.“ (Ebd. 23)

Das Imaginäre als auch das Reale bestimmt Iser zunächst nur vage. Das Imaginäre sei eine „vergleichsweise neutrale und daher von traditionellen Vorstellungen noch weitgehend unbesetzte Bezeichnung“ (ebd. 20, Fußnote 4). Das Sprechen vom Imaginären zielt auf das „Programm“, die „Weisen seiner Manifestation und Operation einzukreisen“ (ebd.). Die Fiktion ist eine solche Weise der Manifestation; mit ihr lässt sich auf das Imaginäre schließen, das selbst flüchtig und intentionslos ist (vgl. ebd. 377) – weswegen Imaginäres und Fiktives auch nicht zusammenfallen können (vgl. ebd. 21). Schließlich definiert er das Imaginäre „als Möglichkeitshorizont“, der sich der Vorstellung zur Verfügung stellt (ebd. 396). Es muss erst intentional aktiviert werden, anschließend besetzt es eigen-aktiv den durch die Aktivierung entstandenen Spielraum:

Durch das Eröffnen von Spielräumen stellt das Fiktive Imaginäres unter Formzwang, wird aber gleichzeitig auch zum Medium für dessen Erscheinen. Die aus der Grenzüberschreitung entstehenden Spielräume sind vergleichsweise leer, weshalb das Fiktive Imaginäres aktivieren muß, damit das durch Intentionalität Angezielte vorstellungsmäßig besetzt werden kann. (Iser 1991: 393)

Auch das Reale wird von Iser anfänglich nur angedeutet als „außertextuelle Welt, die als Gegebenheit dem Text vorausliegt und dessen Bezugsfelder bildet“, bspw. „Sinnsysteme, soziale Systeme und Weltbilder“ (ebd. 20, Fuß-

note 2). Es kann sich also um konkrete, wiedererkennbare Dinge und Zusammenhänge einer alltäglichen Lebensumwelt handeln, diese Welt ist aber – so betont Iser mit Verweis auf Goodmans „Weisen der Welterzeugung“ (1984) – eine immer schon interpretierte Welt (vgl. ebd. 269). Auch und gerade das Natürliche ist konstruiert. So stellt das Reale „die Vielfalt der Diskurse“ dar (ebd. 20, Fußnote 2). Für Leser*innen „kehrt im fiktionalen Text eine durchaus erkennbare Wirklichkeit wieder, die nun allerdings [im Text] unter dem Vorzeichen des Fingiertseins steht.“ (Ebd. 37, Ergänzung in eckigen Klammern AC)

Wenngleich literarische Fiktionen Iasers Bezugsfeld für die Theoriebildung darstellen, betont er, dass es Fiktionen „ja nicht nur als fiktionalen Text [gibt], sie spielen in den Aktivitäten des Erkennens, Handelns und Verhaltens eine ebenso große Rolle wie in der Fundierung von Institutionen, Gesellschaften und Weltbildern“ (ebd. 35f). Der wesentliche Unterschied ist, dass die literarische Fiktion ihre Fiktionalität „entblößt“ (ebd. 136), sie operiert im Modus des „als-ob“. Die „dargestellte Welt“, d.h., die durch die Fiktion vorstellbar gemachte Welt, ist „in Klammern gesetzt“ (ebd. 37).

3.1.3 Die Besetzung von Ungewissheit

Analog zu der anthropologischen Konzeption der Imagination als *condition humana* (Wulf 2007: 20), demnach sich die Fähigkeit zum Fabulieren und Phantasieren in Anbetracht des Unausweichlichen und Unverständlichen, dem Tod, entwickelt habe und dieser Prozess zum Ausgangspunkt kultureller Praktiken wurde (s.o.), beginnt Iasers Analyse der „Fiktion im philosophischen Diskurs“ (ebd. 1991: 158) mit den „concord-fictions“ (Kermode 1967 z.n. Iser ebd.). Die Erzählungen vom Anfang und Ende der Menschheit, etwa der Apokalypse, stellen das „erste große Paradigma“ (Iser 1991: 159) des Fiktiven dar; mit ihnen wird „alles, in einen alles umfassenden Zusammenhang gestellt. Die Fiktionen stiften eine „Verbindung“ zwischen dem „Gegebenen und dem Entzogenem“ und statten das „Gegebene dadurch mit Sinn“ aus, daß sie dieses „in eine von ihnen entworfene Totalität einbeziehen“ (ebd.). Den Gebrauchswert der concord-fictions bildet die „imaginative Besetzung der Ungewißheit“ (ebd. 159), an der sie sich gleichsam „entzünden“ (ebd. 160).

Bild und Sprache der concord-fictions haben unterschiedliche Funktionen: Die bildhaften Aspekte bieten die notwendigen Momente der affektiv besetzten „Teilhabe“ (ebd. 162). Sie sorgen dafür, dass die Fiktion erlebbar wird und einen Erfahrungswert hat. Die erklärenden, sprachlichen Aspekte der Fiktion haben dagegen eine argumentative Struktur: Sie erklären und erläutern den Sinn, den sie stiften. Aus dem Spannungsverhältnis zwischen bildhafter Teilhabe und argumentativer Erklärung ergeben sich Widersprü-

che, „denn Teilhabe ist ein imaginatives Sich-Hineinversetzen und Erklären ein erkennendes Gegenübertreten. Beides reicht je für sich nicht aus, um Anfang und Ende zum Sinn des Mittendrinseins aufzuheben“ (ebd. 163). Im Bild ist die Fiktion total, das Bild ist das Ganze. Im Modus der Erzählung ist das Ganze jedoch durch ein Als-ob eingeklammert. Es wird von einem Standpunkt außerhalb des Bildes bzw. der Fiktion argumentiert, den es der totalen, bildhaften Fiktion zufolge aber nicht geben kann.

Zudem muss ein weiterer Balanceakt gemeistert werden: Wenn das Geheimnis der Entstehung und des Endes der Menschheit vollständig erklärt und auch bildhaft erfahrbar geworden ist, droht die Fiktion ihren Begründungszusammenhang zu negieren (das Geheimnis des Ungewissen, an dem sie sich entzündet – s.o.), sie wird sozusagen zu real und logisch, um notwendig zu sein. Aus der Gleichzeitigkeit von Notwendigkeit – das Ungewisse zu besetzen, das Gegenwertige zu ordnen – und Widersprüchlichkeit – das Ungewisse muss ‚wach gehalten‘ werden, um besetzt werden zu können – ergibt sich ein Spannungsverhältnis, eine Dynamik, die zu einem (aus historischer Perspektive) stetigen Verwerfen und Neu-Erfinden führt. Es zeigt sich, so Iser, dass das „Abgelebtsein ihres beanspruchten Wahrheitsgehalts für unsere Gegenwart“ nicht bedeutet, „daß wir deswegen auf Fiktionen verzichten könnten.“ (Ebd.: 160)

Herbrink und Kanter (2016) diskutieren die drohende Naturkatastrophe, die in Folge menschlich verursachter Umweltverschmutzung, Ausbeutung und Erderwärmung auf uns zukommt bzw. die „Nachhaltigkeit“ als „mächtige, normative, soziale Fiktion“ (ebd.). Die Nachhaltigkeitsfiktion hat ihren „Wahrheitsgehalt“ allerdings noch nicht abgelebt (vgl. Iser 1991: 159), möglicherweise ist sie auch gar keine Fiktion? Denn den Status der Fiktion bekommen Fiktionen erst rückwirkend, wenn die „in ihr entworfene Lösung inakzeptabel geworden ist“ (ebd.). Fiktionen sind temporär gültige Bedingung von Sinn, denen eine fiktive Setzung vorausgeht, der *Nullpunkt* ihrer Argumentationsfigur. Die Setzung ist notwendig, um den durch die Fiktion kontextualisierten Gegenstand bzw. Sachverhalt (hier: die Erderwärmung) sinnstiftend, narrativ einzubinden. Eine kollektiv geteilte Fiktion bietet eine anerkannte Handlungsgrundlage, sie ermöglicht und orientiert Handlung (bspw. Umweltschutz, Nachhaltigkeit). Darin gründet ihre, wie Iser es nennt, „pragmatische Natur“ (ebd. 160).

Die kulturelle Gebrauchsfunktion ist – im Gegensatz zu den historisch und situationsbedingt wechselnden Inhalten der Fiktion – eins ihrer wesentlichsten Merkmale (vgl. Iser 1991: 260, siehe auch Fluck 1997: 11). Fiktionen bieten eine „Lösung“ (ebd. 160), allerdings „bedarf sie des Willens um operativ zu werden“ (ebd. 223). Die Fiktion ist ein Handwerkzeug, „deren situationsbedingte Zweckmäßigkeit [sich] nur über Zustimmungsbereitschaften stabilisieren läßt. So hängt der Gebrauchszusammenhang sehr eng mit der

zur Fiktion bezogenen Einstellung zusammen“ (ebd. 260). Das bloße Verhandensein einer Fiktion reicht nicht aus. ,

Insofern die Fiktion durch ihren Gebrauch „etwas ermöglicht“, hat sie einen „performativen Charakter“ (ebd.). In der performativen Anwendung der Fiktion zeigt sich „das im Als-Ob gegenwärtige Moment der Erfindung, das nicht der Pragmatik entspringen kann, weil es dieser antwortet.“ (Ebd.) Die ihr vorausgehende Setzung wird allerdings verdeckt. Die Fiktion bietet eine Lösung für ein Problem, das sie nicht benennen kann und das es ohne die Fiktion (so) nicht gäbe. Sie plausibilisiert sich durch den Gebrauchszusammenhang, der durch die Fiktion (erst) einen Sinn bekommt. „Darin kommt eine entscheidende Funktion der die Fiktion kennzeichnenden Doppelheit zum Vorschein: Sie gründet in dem, was sie erzeugt.“ (Ebd. 223)

Wenngleich die Fiktion sich auf das Reale bezieht, es für ihre Zwecke nutzt, gibt es keine im Realen wurzelnde Referenz zur Fiktion, keinen ‚realen‘ oder fixen Bezugspunkt, keine ihr zugrundeliegende Wahrheit; gleichzeitig ist das Reale ohne die Fiktion sinnlos bzw. un(be)greifbar, nicht wahrnehmbar. Deswegen nennt Iser die Fiktion am Ende – nachdem er vier philosophischen Thematisierungen des Fiktiven wissenschaftsgeschichtlich-chronologisch diskutiert hat – das „Chamäleon der Kognition“ (ebd. 282). Die Fiktion wird „zum Spiegel für die jeweilige Blindheit des Begriffs“ (ebd.). Die Blindheit des Begriffs zu erkennen und mit einem neuen Begriff zu reparieren, ist die Aufgabe der Kognition. Aber auch der neue Begriff hat seine Schattenseite bzw. verfügt über „erkenntnistheoretische [] Defizite“ (ebd. 284). Eine unbegründete Setzung hat sich erneut eingeschlichen. „Im Entdecken solcher begriffsspezifischer Mängel kommt die Unbestimmtheit thematisierter Fiktion in ihre Wahrheit.“ (Ebd.) Wenngleich die Fiktion „als etwas Bestimmtes“ erscheint (ebd. 285, H.i.O.), entzieht sie sich „dem Zugriff der Erkenntnis“ (ebd.). Ihr Gegenteil wäre „die Leere“ (ebd. 269, Iser mit Bezug auf Goodman 1984), die sie, wie schon gesagt, gleichsam verdeckt. Die Fiktion bleibt somit ewig unbestimmt, aber funktionstüchtig. Iser schlussfolgert, dass diese „Ambivalenz“ kennzeichnend für „die thematisierte Fiktion im philosophischen Diskurs“ ist (ebd. 290) und verweist auf die „anthropologische Notwendigkeit“, die Grenze der Kognition, von Erkenntnis und Referenz, mit Fiktionen zu bearbeiten (ebd. 291).

Die Fiktion in der dargelegten Konzeption Isers weist in das Grenzgebiet der Kognition, indem sie betont, dass, paradoxerweise, das tendenziell spekulative, willkürliche Fingieren der Wirklichkeit notwendig ist, um Sinn, Sicherheit und Gewissheit zu stiften. Die ungewisse Wirklichkeit mit einem totalitären Bild und einer zwar historisch wandelbaren, aber jeweils folgelogischen Argumentation zu kontextualisieren, ist aus literatur- und historisch-anthropologischer Perspektive Teil der Menschheits- und Kulturgeschichte. Bild und Argumentation schöpfen aus einem Imaginären, das sei-

nerseits gerade durch das Ungewisse aktiviert wird (Tod, Geburt und Daseinsgründe).

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen weniger künstlerische, literarische oder menscheitsgeschichtlich als bedeutsam markierte, *große* Fiktionen, als vielmehr solche, die in das Alltagshandeln der Beforschten – also eher unauffällig – integriert sind. Ich werde aufbauend auf der begrifflichen Verhältnisbestimmung von Imaginärem, Realem und Fiktivem empirisch untersuchen, in welcher Weise Fiktionen – als Medium der Überschreitung – beim gemeinsamen Bildbetrachten und Interagieren, also einer Aktivität „des Erkennens, Handelns und Verhaltens“ (Iser 1991: 35), in Bezug auf Geschlechtlichkeit zur Anwendung kommen.

3.1.4 *Fiktion und exzentrische Positionalität*

Eine weitere anthropologische Begründung für das – sozusagen typisch menschliche – Fingieren der Wirklichkeit bietet die These der exzentrischen Positionalität, wie Helmuth Plessner sie 1928 in „Die Stufen des Organischen und der Mensch“ darlegt (ebd. 1965: 288ff). Er entfaltet die These auf Basis von Grenzerfahrungs- und -überschreitungsprozessen (vgl. Wulf 2009: 57ff). Organismen können von unlebendigen Dingen unterschieden werden, denn unlebendige Dinge haben im Gegensatz zu Organismen kein Verhältnis zu ihren Grenzen. Pflanzen, Tiere und Menschen werden durch die Grenzen ihres Körpers zu etwas Lebendigem und gleichsam zusammengehalten. Es ergibt sich ein Außen und ein Innen. Alle Organismen positionieren sich in ihrem Umfeld bzw. sind positioniert, wobei Pflanzen im Gegensatz zu Tieren und Menschen unmittelbar in ihre Umgebung eingefügt sind (sie wachsen und wurzeln an einem Ort). Menschen und Tiere besitzen Zentralorgane, von denen Bewegungsimpulse ausgehen, sie können über ihre räumliche Position verfügen. Plessner spricht ihnen – in Abgrenzung zur Pflanze – eine zentrische Positionalität zu (vgl. ebd.). Menschen ist es darüber hinaus möglich, sich und ihre Umwelt „von einem außerhalb des Körpers liegendem, nicht realen Blickpunkt aus“ (ebd. 60) zu betrachten, zu reflektieren und zu gestalten. Das beschreibt Plessner als exzentrische Positionalität. „Das Tier lebt aus seiner Mitte heraus, in seine Mitte hinein, aber nicht als Mitte.“ (Plessner 1965: 288, Hervorhebung AC)

Die menschliche Fähigkeit und zugleich Notwendigkeit, zu sich selbst in Beziehung zu gehen, beruht nach Plessner auf zwei unterschiedlichen Modi der Körperwahrnehmung:

- Körper-haben: der verfügbare, aktionsbereite Körper (wie auch Tiere ihn haben) provoziert eine Gegenüberstellung von Körper und Welt, die Welt wird frontal wahrgenommen (vgl. Fischer 2000: 276);

- Körper-sein: der von Innen heraus gefühlte Körper, der Ort des Seelischen, der empfindende, empfindsame und mit der Welt in Resonanz gehende Körper (vgl. Wulf 2009: 60).

Aus der Gleichzeitigkeit von Sein und Haben ergibt sich eine Gleichzeitigkeit von „unmittelbarer Betroffenheit und vermittelter, reflexiver Distanz“ (Schürmann 2008: 98). Die beiden Modi der (Selbst-)Wahrnehmung finden gleichzeitig statt, können jedoch nicht gleichzeitig gleichermaßen mit Bewusstsein gefüllt werden.

Er lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben. Daß er sich aber als Etwas erlebt, das nicht mehr erlebt werden kann, nicht mehr in Gegenstandsstellung tritt, als reines Ich [...], hat einzig und allein in der besonderen Grenzzesetztheit des Mensch genannten Dinges seinen Grund, schärfer gesagt: bringt sie [die Grenzzesetztheit] unmittelbar zum Ausdruck. (Plessner 1965: 292)

Plessner geht von einer körper- und wahrnehmungsbedingten, zweigeteilten Daseinsform aus, die den Menschen ihre Unmittelbarkeit seiner*ihrer Welt- und Selbsterfahrung vorenthält (vgl. ebd.). Fischer führt aus, dass Plessner seine Theorie als Kritik am autonomen und vernünftigen Selbstbild der idealistischen Subjekttheorie entwickelt (vgl. Fischer 2000: 268), aber im Unterschied zu späteren, (post-)strukturalistischen Subjekttheorien schaffen bei Plessner nicht vorgängige Strukturen bzw. bestehende Diskurse den Menschen; im Unterschied zu dezentralen Subjekttheorien (wie die von Jacques Lacan, s.u.), gibt es bei Plessner keine der Entfremdung vorgeschaltete Ganzheitlichkeit, kein ursprüngliches Kernsubjekt bzw. keine Einheitserfahrung (vgl. ebd. 284ff). Statt der Einheitserfahrung ist der „Doppelaspekt“ (leben und erleben bzw. haben und sein) grundlegend sowie das „Dritte“, der „Blickpunkt, von dem aus beides ist“ (Plessner 1965: 292f). Das Dritte bzw. der Blickpunkt ist keinesfalls als „versöhnende [...], selbstständige Sphäre“ zu denken, sie „ist der Bruch“ (ebd. 292). Von hier aus nehmen Menschen sich – in Distanz zum lebenden und erlebenden Körper, von einem utopischen Blickpunkt aus – als Ding wahr. Von hier aus, so möchte ich vorausgreifend hinzufügen, wird der wahrgenommene Körper mit Fiktionen belegt. Im Vollzug der Wahrnehmungshandlung wird der Körper mit Identitäts- und Differenzkonstruktionen *fingiert*, ggf. ergänzt um eine bedeutungsstiftende Biografie und charakterliche Eigenschaften. Ohne diese biografischen, charakterlichen Fiktionen wäre der Körper, der eigene wie der fremde, bloß „ein Ding“ (Fischer 2000: 272).

Durch die unterschiedlichen Modi und Positionalitäten ergeben sich unterschiedliche Weltwahrnehmungsbereiche: „Innenwelt“, „Außenwelt“ und „Mitwelt“ (Plessner 1965: 293). Die Sinne einerseits und der körperliche Ausdruck andererseits haben die Funktion, zwischen Innen-, Außen- und Mitwelt zu vermitteln. Die sinnlich vermittelten Wahrnehmungen des Außen erzeugen Regungen im Inneren, die in „Ausdruckshandlungen“ wieder nach

Außen vermittelt werden. Sprache, Bilder und Gesten sind „Ergebnis vermittelter Unmittelbarkeit und lassen sich nur paradoxal begreifen“ (Wulf 2009: 62). Fischer beschreibt dieses Paradoxon der exzentrisch Positionierten im Moment der Begegnung wie folgt:

Aufgebrochen zum eigenen Innern, sind sie zugleich reziprok den durchdringenden Blicken und Stimmen der Anderen ausgesetzt. Ex-zentrisch [sic] positioniert sein heißt hier, gleichsam ex-zentrisch drüben – beim Anderen sein zu können, in ihm und hinter ihm, sowie er umgekehrt meine geöffnete Mitte besetzen und durchbohren kann. [...] Notwendig begleitet wird die kleider- und rollenhafte Darstellung voreinander, die das Risiko der Verstellung und Manieriertheit ständig mit führt, von den Phantasmen unmittelbarer Vergemeinschaftung, bei der sich Körper und Geist grenzfrei begegnen. (Fischer 2000: 282)

Neben den genannten, zentralen Unterschieden zwischen (post-)strukturaler und anthropologischer Subjekttheorie im Sinne Plessners (vgl. Fischer, s.o.), sind die Gemeinsamkeiten der jeweiligen Schlussfolgerungen augenfällig (vgl. Jansson 2018: 27, Prinz 2014). Für den vorliegenden Kontext zentral ist das im Zitat genannte Phantasma der unmittelbaren Vergemeinschaftung, das auch von Prinz in Anschluss an Lacan herausgearbeitet wird als das Phantasma der inter-aktiven Begegnung von einem ‚Ich‘ und einem ‚Du‘ als „zwei in sich abgeschlossene [...] Wesen [...], die über die Sprache zueinander in Kontakt treten können“ (Prinz 2014: 246).

Wenngleich die Kontaktherstellung und Weltbegegnung sprachlich organisiert sind (dazu später mehr), so betont Plessner, sind sie zuvorderst körperliche Wahrnehmungen von Körpern. Über den Körper sinnlich mit der Welt verbunden, wird der Körper als Ding, als *ein* Körper wahrgenommen, allerdings nicht beides zugleich und jeweils nicht unmittelbar. Divergierende Perspektivierungen stehen nebeneinander: der sinnlich der Welt ausgelieferte, mit-fühlende Körper, der agierende, frontal zugewandte Körper und der vom Ort des Anderen, reflexiv bezugnehmende Körper. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, „ein Ich“ bzw. sich selbst als einen fiktiv-fixen, figurativen Bezugspunkt zu erfinden, denn sonst „steht der Mensch [...] ortlos, im Nichts“ (Plessner 1965: 292).

Hier überschneidet sich das gleichsam unauflöslche wie schöpferische Potential der exzentrischen Positionalität mit dem getäuschten Subjekt-Lacans, das sich im Spiegel bzw. im Blick des Anderen selbst erkennt/verkennt. Lacan widmet sich nahezu zeitgleich wie Plessner der Frage, warum sich Menschen (überhaupt) immer wieder auf die Welt einlassen, Beziehungen eingehen, Psychosen entwickeln oder sich künstlerisch betätigen (vgl. Kamper 1986: 133). Kamper sieht in der dezentralen Subjekttheorie eine Möglichkeit, der Athropologiekritik¹² zu begegnen, denn mit Lacan sei

12 Die Kritik „besteht darauf, dass es einen festen Begriff vom Menschen nicht geben kann“ (Wulf 2009: 133) und wendet sich gegen die „drei Strategien“, die „die Wahrnehmung

es unmöglich, „ein Einheitliches zu denken“ (ebd. 132) und stattdessen möglich, „die Schneise offen zu halten“ (ebd.) für die menschliche „Wandlungsfähigkeit“ (ebd. 128).

3.2 Das Subjekt im Spiegel und in der Sprache

Lacan forderte die „Rückkehr zu Freud“, während er gleichzeitig Freuds Triebtheorie grundlegend, von einem linguistisch-strukturalistischen bzw. kulturtheoretischen Standpunkt aus, widerspricht (vgl. Žižek 2013: 13).¹³ Lacan stellt im Gegensatz zu Freud ganz klar heraus,

dass die unbewussten Regungen des Subjekts nicht aus dessen „ursprünglichen“ Inneren stammen und vom Realitätsprinzip des bewussten „Ichs“ in Schach gehalten werden müssen, sondern genau umgekehrt von den äußeren, kulturellen Strukturen seines Daseins bedingt werden. (Prinz 2014: 231)

Während Freuds modernes ‚Ich‘ lernen muss, die unbewussten Triebe zu kontrollieren und zu sublimieren, muss Lacans postmodernes ‚Ich‘ entdecken und aushalten, dass es sich nicht erkennen, sondern nur *ver*-kennen kann. Es wird durch das Erlernen der Sprache nicht *be*-mächtigt, sondern gerade *ent*-mächtigt (vgl. Žižek 2013: 11f).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, warum die Wahrheit – mit Lacan gedacht – die Struktur des Fiktiven hat, außerdem wird ein erstes Zusammendenken von Iser und Lacans divergierenden Triaden¹⁴ gewagt, um so der Genderfiktion als Zitatvorlage und AnalyseEinstellung den Weg zu bahnen.

[von] Alterität [...] einschränken: Logozentrismus, Egozentrismus und Ethnozentrismus.“ (Ebd. 133)

- 13 Da das Gesamtwerk Lacans als sehr komplex und widerständig beschrieben werden kann, bei dem der Eindruck entsteht, dass „sich ‚das große Ganze‘ dem intellektuellen Zugriff entzieht“ (Prinz 2014: 230) – Prinz spricht sogar von einer „narzisstisch kränkenden [Lektüre-]Erfahrung“ (ebd., eckige Klammer AC) – und es sehr gute Lacanrezeptionen gibt, auf deren Qualität auch Žižek hinweist (vgl. ebd. 2008: 168), beziehe ich mich bei der Wiedergabe der zentralen Thesen vornehmlich auf Sekundärliteratur, insbesondere: Dylan Evans „Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse“ (engl. 1996, dt. 2002), Slavoj Žižek „Lacan. Eine Einführung“ (2008), Rolf Nemitz‘ Internetseite „lacan-entziffern.de“ (seit 2010), Sophia Prinz „Die Praxis des Sehens“ (2014) und Judith Butler „Körper von Gewicht“ (1997).
- 14 Iser Triade: das Reale, Imaginäre und Fiktive; Lacans Triade: das Reale, Imaginäre und Symbolische.

3.2.1 Das Körperbild

Inspiziert von dem „Spiegeltest“ des französischen Psychologen Henri Wallon (1931[1990]) entwickelt Lacan das für seine Theoriebildung zentrale Konzept des „Spiegelstadiums“ (erstmalig vorgetragen 1936 – vgl. Evans 2002: 277).¹⁵ Bei dem Spiegeltest handelt es sich um ein Experiment: Einem sechs Monate altem Kind und einem gleichaltrigen Schimpansen, das dem Menschenkind motorisch bereits überlegen ist, wird ihr Spiegelbild gezeigt. Im Gegensatz zum Menschenkind, verliert der Schimpanse schnell das Interesse. Das Kind aber erkennt sein*ihre Ebenbild „jubilierend“, es freut sich und schaut anschließend zu der erwachsenen Person, die es auf dem Arm hält (vgl. ebd.). Das Kind meint, den Blick auf das Abbild seiner*ihre äußeren Silhouette und körperlichen Oberfläche gerichtet, also auf etwas außerhalb des eigenen Körpers blickend, sich selbst zu sehen. Es denkt, „das bin ich“. Es identifiziert sich mit seinem Spiegelbild (vgl. ebd.).

Während Lacan sich beim Spiegelstadium anfänglich auf das konkrete Ereignis in einer konkreten Lebensphase konzentriert, den Blick des sechs bis 18 Monate alten Säuglings in den Spiegel und zur Mutter, nutzt er es zunehmend als Metapher bzw. idealtypische Erzählung für das „Paradigma der imaginären Ordnung“ (Evans 2002: 277). Das Spiegelbild wird später bspw. „*typisch für* die wesentlich libidinöse Beziehung mit dem Körper-Bild“ (Lacan 1951 zit.n. Evans 2002: 278, Hervorhebung AC) und „*illustriert* die konfliktreiche Natur der dualen Beziehung“ (Lacan 1956 zit.n. Evans 2002: 278, Hervorhebung AC). Das vermeintliche Sich-Seiner-Ansichtig-Werden im Außen bzw. im Anderen wird zum zentralen Moment, das weder auf ein spezifisches Alter noch auf das tatsächliche Spiegelbild fixiert ist. Das Selbst-Bild kann auch die kindliche Beobachtung einer das Kind spiegelnden, nachahmenden Person sein, in der das Kind sich selbst v/erkennt (vgl. Evans 2002: 276). Ausschlaggebend ist, dass sich mit einem Körper außerhalb des eigenen identifiziert wird. Der Körper wird als etwas Ganzes, Einheitliches, Autonomes wahrgenommen und die vorweggenommene (in Sinne von weiterentwickelte), körperliche Koordinationsfähigkeit des Identifikations-trägers vermittelt dem Kind einen „imaginären Eindruck von Herrschaft“ (Evans 2002: 278). Im Gegensatz zu dem Spiegelbild ist der eigene Körper

15 Da die Lacan-Lektüre widersprüchlich und von einer „narzisstisch kränkenden Erfahrung“ begleitet sein kann (Prinz 2014: 230), weil trotz aufmerksamen Lesens der Eindruck bestehen bleibt, dass „sich ‚das große Ganze‘ dem intellektuellen Zugriff entzieht“ (ebd.) und es darüber hinaus sehr gute (Online-)Lacanrezeptionen gibt, auf deren z.T. bemerkenswerte Qualität auch Slavoj Žižek (2008) in seiner Lacan-Einführung hinweist (vgl. ebd.: 168), beziehe ich mich bei der Wiedergabe der zentralen Thesen vornehmlich auf Sekundärliteratur: von Dylan Evans („Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse“ engl. 1996, dt. 2002), Slavoj Žižek („Lacan. Eine Einführung“ 2008) sowie Rolf Nemitz (Internetseite seit 2010: lacan-entziffern.de), Sophia Prinz („Die Praxis des Sehens“ 2014) und Judith Butler („Körper von Gewicht“ 1997).

nicht als Einheit, sondern nur fragmentiert wahrnehmbar (etwa im herabschauenden Blick auf sich selbst oder im Hineinfühlen in einen Körperteil). Es ergibt sich eine Diskrepanz zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung des Menschenkinds. Das ist Lacan zufolge die biografisch erste, prägende, subjektbildende Selbstverkenning, Entfremdung und Identifizierung mit der imaginären Ordnung, der noch viele folgen werden. „Das Ich und sein Ähnliches bilden die prototypische duale Beziehung.“ (Evans 2002: 146) Bilder des Begehrens verweisen immer gleichzeitig auf ein Defizit bzw. eine Differenz zum Eigenen und auf eine Illusion der Einheit, Beherrschbarkeit und Unabhängigkeit. Als „Lückenbüßer für einen ontologischen Mangel“ können Spiegelbilder und Dinge des Begehrens „ihr Versprechen nicht halten“, deswegen ist das „Subjekt stets auf der Suche; es beschreitet die metonymischen Bahnen seines Begehrens, um das oder den andere(n) ausfindig zu machen, welcher ihm hilft, die narzisstische Illusion von Vollständigkeit aufrechtzuerhalten.“ (Prinz 2014: 248f)

Der mythologische Narziss, der sich in sein Spiegelbild verliebt und schließlich an seinem unstillbaren Begehren stirbt, war Namensgeber für Sigmund Freuds sog. primären und sekundären Narzissmus, den er im Rahmen seiner Libidotheorie beschreibt. Auf diese nimmt Lacan mit seiner Konzeption des Spiegelstadiums und der Rolle des Imaginären im Rahmen der Subjektwerdung Bezug (vgl. Butler 1995: 108).

Das Imaginäre bannt das Subjekt mit der fast hypnotischen Wirkung des Spiegelbildes. Es wurzelt also in der Beziehung des Subjekts zu seinem Körper (oder genauer: zur Vorstellung seines Körpers). Diese fesselnde Macht ist verführerisch. (Evans 2002: 147)

Das imaginäre Begehren wurzelt in der Sehnsucht nach dem Einssein mit der Mutter (bzw. danach, Mutters Objekt des Begehrens zu sein – vgl. Nemitz 2013a), also in der präödpalen Phase; es richtet sich auf Dinge, mit denen eine körperlich-sinnliche Verschmelzung angestrebt wird. Der Wahrnehmungsmodus entspricht dieser Entwicklungsphase. Das Kind der präödpalen Phase nimmt die Welt sinnlich durch seine*ihre Körperöffnungen wahr.

Von der Mutter zur Welt gebracht und während des extrauterinen Jahres durch die erogenen Zonen seines Körpers geführt, besser: über die Öffnungen des Leibes hinweg in die Sprache gezogen, gibt es für das Menschenkind kein Zurück mehr aus einer derart symbolischen Kultur. (Kamper 1986: 138f)

Während also der verführerische und hypnotische Moment des Identifizierens imaginär motiviert ist, ist die Werthaftigkeit der Dinge, d.h., welche Dinge begehrt werden, symbolisch festgelegt. Insofern sind das Imaginäre und Symbolische nicht getrennt voneinander operierende Register, allerdings ist die symbolische Dimension die machtvollere (vgl. Prinz 2014: 238).

Nach der imaginären Identifizierung mit dem (Körper-)Bild im Spiegel verortet Lacan die rahmen-gebende und machtvolle Dimension der symbolischen Ordnung in dem Moment, in dem das Kind den Blick zu der erwachse-

nen Person hebt, die das Kind auf dem Arm hält. Lacan interpretiert den Blick als eine Suche nach Bestätigung vom „großen Anderen“, der*die sagt: „Ja, das bist du“ (vgl. Evans 2002: 279, Prinz 2014: 244). Die Szene soll verdeutlichen, wie das Symbolische das Imaginäre legitimieren muss und es diesen – den imaginären Identifikationsakt – gleichsam strukturiert. Es stellt (sprachlich) die Signifikanz des Erlebten heraus (wobei es der imaginären Verkennung folgt und diese bestätigt: Ja, das Spiegelbild bist du), es schafft Bedeutung und Ordnung, indem es Verbindungen und Differenzen herstellt (Spiegelbild-Ich vs. Du). Das Kind verkennt also sein*ihr Spiegelbild als sein*ihr Selbst – die imaginäre Identifikation – und erhält anschließend, durch den bestätigenden Blick des „großen Anderen“ – mit der „symbolischen Identifikation“ – den Status eines (potentiell) handlungsfähigen, autonomen Subjekts (vgl. Evans 2002: 145). Indem es die erwachsene Person als den großen Anderen anerkennt, also als Verkünder*in bzw. Repräsentant*in der symbolischen Ordnung, und es seine Sprache lernt, wird der Säugling zum Kleinkind; ein wesentlicher Schritt im Rahmen der Subjektwerdung. Der Säugling verliert den Bezug zur ganzheitlichen Erfahrungswelt. Es wird nun nicht mehr hinter die Sprache zurückkehren können, es kann nur noch symbolisch-strukturiert denken und imaginieren. Wird dieser Prozess als *symbolische Identifizierung* beschrieben (wenngleich das Procedere des Identischwerdens ja eher dem imaginären Register zuzuordnen ist), wird der umfassende Charakter der Ordnungsübernahme betont. Es kann nicht bloß *ein* Aspekt der Ordnung geltend gemacht werden, denn jeder Aspekt wird durch einen anderen bestimmt.

In der symbolischen Ordnung wird die Totalität Universum genannt [...]. Sie bildet sich nicht allmählich. Sobald das Symbol auftaucht, gibt es ein Universum von Symbolen. (Lacan 1988: 279 zit.n. Evans 2002: 300)

Insbesondere durch das Sprechenlernen tritt das Subjekt in die symbolische Ordnung ein und dieser Eintritt bedeutet zugleich eine „symbolische Kastration“ (Lacan o.J. zit.n. Žižek 2013: 50).

3.2.2 Die Funktionsweise der symbolischen Ordnung

Lacan deutet ein von Freud beobachtetes, kleinkindliches Spiel mit einer Spule, bei dem das Kind wiederholt die Spule versteckt, dann hervorzieht und dabei „Da!“ ruft, nicht nur – wie schon Freud – als „Sinnsbild für die sprachliche Meisterung von Erfahrungen“ (Prinz 2014: 240), sondern als konstitutiven Ausgangspunkt für die Sprachentwicklung. Da, „wo eigentlich ‚Nichts‘ ist: in der Abwesenheit der Dinge“ (ebd.), stülpt sich das Symbolische über den Verlust, indem es der realen Verlusterfahrung „einen Namen“ gibt (Lacan 1973: 116f zit.n. Prinz 2014: 240). Die Erfahrung wird ver-

sprachlich, symbolisch repräsentiert und im Zuge dessen veräußert und so *als Erfahrung* negiert.

Einerseits ermächtigt die Sprache das Subjekt überhaupt erst dazu, sich seiner selbst und der äußeren Welt „bewusst“ zu werden, sich Abwesendes zu „vergegenwärtigen“ und mit anderen Subjekten in ein kommunikatives Verhältnis zu treten. Andererseits entfremdet die Sprache das Subjekt von seinem Sein und pflanzt ihm damit das unstillbare Begehren ein, die verlorene Ganzheit durch Identifikationen und Liebesobjekte wiederherzustellen. (Prinz 2014: 241)

Durch die „Annahme der symbolischen Ordnung“ (Lacan o.J. zit.n. Butler 1995: 38) bietet sich dem (sich bildenden) Subjekt die grundlegende Möglichkeit, seinem*ihrem Wollen bzw. Begehren Ausdruck zu verleihen, sich mitzuteilen, etwas zu bekommen oder zu verhindern. Die Sprache ermöglicht vordergründig Handlungsfähigkeit, allerdings ohne ihren Preis zu nennen: die Unterwerfung (in Lacans Worten: die Kastration).

Sprache ist für Lacan ein Geschenk, das für die Menschheit so gefährlich ist, wie das Pferd für die Trojaner: Es bietet sich uns zur freien Verfügung an, aber wird es einmal angenommen, dann kolonisiert es uns. (Žižek 2013: 22)

Bei einem Geschenk ist bekanntlich weniger der Inhalt relevant als die verbindende und verbindliche Geste. Mit der Annahme des Geschenks stimmt der*die Beschenkte der Verbindung zu, gleichsam einem Pakt, der durch das Geschenk hergestellt bzw. symbolisiert wird. Kommunikation kann in diesem Sinne verstanden werden als „symbolische[r] Pakt zwischen den kommunizierenden Subjekten.“ (Ebd. 23) Mit Rekurs auf Mauss, Theorie der Gabe und Lévi-Strauss, von dem Lacan den Ausdruck der „symbolischen Funktion“ übernimmt, entwickelt er seinen Begriff des Symbolischen als eine von drei Ordnungen (vgl. Evans 2002: 299). Wenngleich die symbolische Ordnung und Sprache keinesfalls dasselbe sind (vgl. ebd. 282), liegen sie nah beieinander: Lacan zufolge ist die symbolische Ordnung *wie* die Sprache strukturiert und sie vermittelt sich auch über Sprache. Angewandte Sprache hat allerdings nicht nur eine symbolische, sondern auch eine imaginäre Dimension (vgl. ebd.); die symbolische Dimension ist die ordnungsstiftende Struktur der Signifikantenketten; die imaginäre die Vorstellung bzw. die Illusion, dass die Signifikanten in ‚ihren‘ Signifikaten gründen, dass sie eine natur-gegebene bzw. essenzielle Bedeutung und Verbindung haben. Lacan ist inspiriert von den sprachwissenschaftlichen Überlegungen Saussures, wonach die „sprachliche Einheit etwas Doppelseitiges ist, das aus der Vereinigung zweier Bestandteile hervorgeht“ (Saussure 1967: 77 zit.n. Schade und Wenk 2011: 88f). Saussure zufolge beruht die Vereinigung der beiden Bestandteile, von Lautbild und Vorstellungsbild, auf Konventionen. Diese stellen kollektiv geteilte und historisch geformte Übereinkünfte dar – und sind eben *nicht* vernunfts-, natur- oder gottgegeben (vgl. ebd.). An diese Annahmen anschließend entwickelt Lacan seinen Begriff des Signifikanten als eine

Art Werkzeug der symbolischen Ordnung. Um den Mechanismus der symbolischen Kastration im Rahmen der Subjektbildung durch das Erlernen bzw. Anwenden der Sprache besser zu verstehen, ist es hilfreich, sich das Verhältnis von Signifikant und Signifikat genauer anzuschauen.

Zunächst hat der Signifikant, das Bezeichnende, die Funktion, die Signifikate, das jeweils Bezeichnete, zu ordnen. Aber es besteht, wie gesagt, keine unmittelbare (natürliche) Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem. Bezeichnungen wie H U T und M Ü T Z E (die Signifikanten) ordnen bspw. die Welt der Kopfbedeckungen (die Signifikate), aber „man soll nicht glauben, daß die Symbole wirklich aus dem Realen kommen“ (Lacan 1988: 279 zit.n. Evans 2002: 300), vielmehr „drängt sich der Gedanke auf, dass das Signifizierte unaufhörlich unter dem Signifikanten gleitet.“ (Lacan 1986: 27) Die Signifikanten sind aneinandergereiht, es bilden sich „Signifikantenketten“ (Nemitz 2015). Ihre Bedeutung gründet gerade in der Differenz zueinander. Die Signifikanten stellen Differenz und *auf diese Weise* Bedeutung her. „Wenn man die Bedeutung eines Signifikanten klären will, wird man von Signifikant zu Signifikant verwiesen und damit verschiebt sich die Bedeutung immer aufs Neue“ (ebd.). Das Wesen, die Bedeutung des Hutes entsteht erst in Abgrenzung zur Mütze oder zum Basecap und zwar in dem Dazwischen. Die Bedeutung des Huts verschiebt sich, je nachdem, aus welcher Differenz heraus sie erklärt wird: Im Gegensatz zur Mütze wird deutlich, dass der Hut nicht zum Wärmen da ist, sonst würde man ja die Mütze bevorzugen, die Basecap schützt wie der Hut die Augen vor Sonne, hier tritt die modisch-distinktive Bedeutung des Huts in den Vordergrund, usw. Der Hut hat, für sich genommen, keine Bedeutung. Wenn das Verhältnis von symbolischer Ordnung und dem Realen wie das Verhältnis zwischen Ding und dem das Ding bezeichnende Wort ist, dann gilt für Signifikate, die keine Bezeichnung haben, dass sie in keinem Verhältnis stehen und insofern keine Bedeutung haben. Sie sind unerfahrbar und unsichtbar. „Ich bin, was ich bin, durch Signifikanten, die mich repräsentieren und die meine symbolische Identität konstituieren.“ (Žižek 2013: 49, Fußnote 5)

Die Un-/verbundenheit von Signifikat und Signifikanten ist begleitet von einem Bedeutungsüberschuss, in mehrfacher Hinsicht: Das Bezeichnete ist ‚mehr‘, bzw. komplexer als *eine* Bezeichnung bezeichnen könnte und zudem ist die Bezeichnung ‚mehr‘ als das Bezeichnete, im Sinne von: perfekter, ein nicht erfüllbares Ideal. Žižek exemplifiziert dies mit dem Zepter in der Hand des Königs (vgl. ebd. 50). Als Insignie ist das Zepter „äußerlich und nicht Teil meiner Natur“ (ebd.). Das Zepter verleiht dem König Macht, es *macht* den König zum König.¹⁶ Die Kastration ist die „Kluft zwischen dem, was ich unmittelbar bin, und dem symbolischen Titel, der mir einen bestimmten Status und Autorität überträgt“ (ebd.). Das Ich des symbolischen Titels ist mehr

16 Wobei das Zepter auch noch den Phallus repräsentiert; den „privilegierte[n] Signifikant“ (Butler 1997: 123).

als ich es bin: Dieses Ich ist machtvoll (wie das Spiegelbild autonom, gleichsam Vorbild bzw. Orientierung für das Subjekt); gleichzeitig ist es weniger, weil ich „auf der Ebene meiner Funktion niemals vollständig“ bin (ebd.).

3.2.3 *Die fiktive Struktur der Wahrheit und der Herrensignifikant*

Dieses, durch gegenseitige Unerreichbarkeit geprägte Verhältnis von symbolischer Macht und Subjekt führt zu einem spezifischen Verhältnis von Wahrheit, Wirklichkeit und Fiktion. Lacan zufolge hat „die Wahrheit die Struktur einer Fiktion“ (Žižek 2013: 48). Das Reale fasst Lacan als die ursprüngliche, vor-diskursive, unmittelbare und auch brutale Erfahrungsdimension, für die es keine Worte gibt, die unfassbar ist. Die mit Geburt, Spracherwerb und Subjektbildung einhergehende (traumatische) Trennung vom Realen wird als „Mangel an Sein“ (Lacan o.J. zit.n. Prinz 2014: 238) wahrgenommen und hier gründet die imaginäre Sehnsucht nach ihr. Gleichzeitig – trotz Sehnsucht – kann der Kontakt mit dem Realen zu Angst, Schmerz und Ohnmachtserfahrungen führen, die „im Extremfall“ zu Psychosen werden, nämlich, „wenn sie nicht im Nachhinein wieder symbolisch eingefangen werden“ können (vgl. ebd.). In dem Kontakt mit dem Realen gibt es kein Subjekt mehr, da im Zuge der Subjektbildung ja gerade mit dem Realen abgeschlossen wurde. Vondaher wird „jedes Rendez-vous mit dem Realen verpaßt [...], weil es nicht da getroffen werden kann, wo man es erwartet oder wo man es sucht. Es ist hinter einer Barriere, die sich für das Subjekt qua Subjekt als ein Trauma darstellt.“ (Kamper 1986: 141).

Wenn Lacan auf das Fiktive zu sprechen kommt, bezieht er sich explizit auf Jeremy Bentham (1748-1832), bzw. auf seine These, dass unsere Gesellschaft auf sprachlich gefassten Konventionen beruht, die in keinem Verhältnis zu empirisch-objektiven Gegebenheiten entstanden sind, wohl aber auf diese – auf das Soziale und den Körper – einwirken (vgl. Nemitz 2014a). Bentham nennt hier insbesondere die Rechtsfiktion: Gesetze wirken trotz ihrer fiktiven Grundstruktur auf das Reale – und hier das Reale durchaus im Lacanschen Sinn: bspw. durch den Entzug von Lusterleben, wie im Falle der Gefängnisstrafe (vgl. Nemitz 2014a). Bentham hat sich mit der sprachlichen Verfasstheit der Fiktionen beschäftigt:

Dieser Satz also, „daß Menschen durch Verträge gebunden sind“, und jener andere, der besagt, „daß wenn der Partner seine Verpflichtungen nicht erfüllt, der andere von den seinen entbunden ist“, waren – da von niemandem in Frage gestellt – Sätze, die zu beiseitigen niemand für nötig erachtete. In der Theorie hielt man sie für Axiome: und in der Praxis wurden sie als Regeln befolgt. Wenn es dann und wann doch jemanden angemessen schien, dafür einen Beweis führen zu sollen, so geschah dies eher um der Form willen [...]. Für eine solche Gelegenheit stand das übliche Begriffsrepertoire zur Verfügung; *Gerechtigkeit* und *wahre Vernunft* erforderten es, das *Natargesetz* gebot es, usw. (Bentham in C.K. Ogden 1959: 118 zit.n. Iser 1991: 198f, H.i.O.)

Sätze werden zu Gesetzen, weil niemand ihre Wahrhaftigkeit infrage stellt. D.h., den Sätzen wird Wahrheit unterstellt, wenngleich sie nur auf Worte zurückgehen, auf „fiktive Entitäten“ (Bentham s.o.). Lacans These „Die Wahrheit hat die Struktur einer Fiktion“ meint: Die Frage nach der Wahrheit führt uns zur symbolischen Ordnung.

Bentham, das zeigt die jüngst in seinem Werk zur Geltung gebrachte Theorie der Fiktionen, ist ein Mann, der sich der Frage auf der Ebene des Signifikanten nähert. (Lacan 1960/1996: 275 zit.n. Nemitz 2014a)

Wenn die Signifikate unter den auf sich gegenseitig verweisenden Signifikanten, den Signifikantenketten, gleiten, Bedeutungen sich verschieben können, Gesetze fiktiv sind usw., woher rührt der Wahrheitsimpetus der symbolischen Ordnung? Warum funktioniert die symbolische Ordnung als normierender, intersubjektiv anwendbarer Bezugshorizont? Oder: wie kommt es, „dass bestimmte Signifikanten(-reihen) stets mehr oder weniger dasselbe bedeuten“, dass sie *allgemein* verständlich sind (Prinz 2014: 245)? Dafür entwirft Lacan den Begriff des „Herrensignifikanten“ (Lacan 1997 (1969-70): 101 zit.n. Nemitz 2015), der im Zuge seiner Begriffsentwicklung sowohl auf das „Je idéal“ als auch den „point de capiton“ gründet (übersetzt mit „Polsterstich“ oder „Steyppunkt“ – Nemitz 2015). Nemitz sieht in den „fiktionalen Entitäten“ Jeremy Benthams, auf dessen stabilisierende Funktion sich Lacan bezieht, einen Vorläufer des Konzepts des Herrensignifikanten (vgl. Nemitz 2015). Herrensignifikanten bzw. Steyppunkte sind zentrale, fixe Knotenpunkte, die dem unendlichen Gleiten Einhalt gebieten, indem sie Signifikant und Signifikat scheinbar (imaginär) miteinander verknüpfen (vgl. Prinz 2014: 31), sie fixieren. Ihr Trick „beruht also auf einer illusionären Blockierung der Differentialität des Signifikanten“ (Nemitz 2015); ein Signifikant, der nicht von anderen abhängig und unvergleichbar ist. Butler beschreibt den Phallus als „privilegierten Signifikant[en]“; ihm wird die Eigenschaft zugeschrieben, unabhängig und „exzessiv“ signifizieren zu können (vgl. Butler 1995: 129ff). Der phallische Signifikant, der offenbar auch in die Konzeption des Herrensignifikanten eingeflossen ist, ist dem Verweisungsgefüge der Signifikantenketten enthoben, quasi die fiktive Entität der Psychoanalyse (so Butlers kritische Lacan-Rezeption, vgl. ebd.).

Als Beispiel für den Herrensignifikanten verweist Nemitz auf Lacans „Universitätsdiskurs“ (Lacan 1997: 70f. zit.n. Nemitz 2015). Der „Herrensignifikant“ ist „ganz genau das, was der Universitätsdiskurs nicht von dem Platz wegschaffen kann, an dem sich seine Wahrheit befindet.“ (Ebd.) Es sind die Herrensignifikanten, auf die die unterschiedlichen Wahrheitsdiskurse gründen, sie legitimieren im „Namen des Vaters“ (Lacan 2008 (1953): 37 zit.n. Nemitz 2014b) und es schwingt das erste biblische Gebot mit: Du sollst keine anderen Götter haben neben mir.

ZWISCHENREFLEXION

Signifikanten, verstanden als symbolisch geordnete, machtvolle, kollektiv-geteilte (Ding-)Besetzungen, die ihre Bedeutungen durch das Verweisen aufeinander beziehen, bilden – durch das „aufeinander Verweisen“ miteinander verbunden – sogenannte Signifikantenketten. Diese gleiten über die ihnen zugeordneten Signifikate, über Materie und Körper, unverbunden hinweg und ordnen sie gleichsam im Raum bzw. im Sozialen an, verbinden sie mit- und gegeneinander. Alles Bezeichnete hat im differentiellen Verhältnis einen Platz in der Ordnung. Herrenscheidungen sind als „fiktive Entitäten“ (Bentham z.n. Ogden 1959) notwendig, um beide Ebenen – die des Symbolischen und des Realen – miteinander zu verknüpfen. Sie sind gleichsam als „Wahr-Zeichen“ (Bublitz 2001) zu verstehen, zentrale Annahmen, auf denen sich die jeweils relevanten Diskurse bzw. Wahrheiten gründen.

Die *wie Sprache* strukturierte symbolische Ordnung ist also zuständig für den Status, mit dem Subjekte zu spezifischen Subjekten werden, mit dem Rechte und Pflichten einhergehen, wie bspw. die symbolische Identität des Königs und die des Bürgers. Sie bietet die Basis für Kommunikation und Miteinander-Handeln und insofern ist sie die intersubjektiv verlässliche Wirklichkeit, wenngleich eben fiktiv-gesetzt. Die Signifikantenketten als zusammenhängende, signifizierende Gebilde lassen sich mit den Fiktionen im Sinne Iser's konzeptuell zusammenbringen, als dass beide zusammenhängende bzw. narrative Sinneinheiten bilden, mit denen operiert wird bzw. operiert werden muss, um mit und in der Welt handlungsfähig zu sein. Auch Iser's Fiktionen haben keinen ursächlichen Wahrheitsgrund und sie verdecken eine Leerstelle; wahlweise die Leerstelle der Ungewissheit und möglichen Bedeutungslosigkeit (siehe die *concord-fictions*, Iser 1991: 160 mit Verweis auf Kermode 1967) oder die der menschlichen Unfähigkeit gleichsam *in* und *mit* der Welt zu sein (siehe die exzentrische Positionalität des Menschen, Iser 1991: 147 mit Verweis auf Plessner 1985). Die Fiktionen sind bei Iser funktionstüchtige Notlösungen für den in die Welt geworfenen Menschen und insofern vergleichbar mit der Verlusterfahrung im Sinne Lacans, als dass sein *handlungsfähiges* Subjekt überhaupt erst aus der Selbstverkenning im Spiegelbild und der symbolischen Kastration resultiert und so – mit dieser Spannung – unaufhörlich die Produktion von Signifikantenketten dynamisiert.

Das Lacansche Imaginäre ist das Begehren, sich in der Welt zu verorten und sich mit ihr zu verbinden (das Versprechen, dies zu können und *ein Jemand* zu sein). Dafür – und in diese Richtung ließen sich m.E. beide Perspektiven verbinden – bieten sich die Fiktionen als Vehikel an: Fiktionen beschreiben die zur Verfügung stehenden, symbolisch geordneten Bilder des Begehrens, das „kulturelle Bildrepertoire“ (Silverman 1992: 150) und die sprachlich kodierten Normen, Regeln und Konventionen, auf denen ein gesellschaftliches Miteinander aufbaut, auf die es angewiesen ist. Beide Ebenen, die imaginär-bildhafte und die isersche reale – in Lacans Logik die sym-

bolische (mehr dazu, s.u.) werden – wie es für die Fiktion typisch ist (vgl. Iser 1991: 20) – in der Fiktion gegenseitig überschritten. Fiktionen haben also – wie der Lacansche Subjektbildungsprozess – bildhafte *und* sprachlich-argumentative Aspekte, auf Basis derer sie zwischen bildhafter Teilhabe und einem sprachlich-distanzierten Modus des Verstehens schwanken. Die Fiktion *spiegelt* die Subjektbildung, indem „der ek-statische [sic] Zustand der Fiktion ein Außerhalb dessen [gewährt], worin man ist“ (Iser 1991: 154).

Verkomplizierend für das Herausarbeiten eines subjektivierungstheoretisch fundierten Fiktionsbegriffs und dessen ‚Aufgabe‘ im (pädagogischen) Miteinander, ist die unterschiedliche Verwendung und Bedeutung derselben Begriffe: das Imaginäre und das Reale.

Bei Lacan sind das Imaginäre und Reale unversöhnliche Erfahrungsdimensionen, die in einem disharmonischen, tendenziell bedrohlichen Verhältnis zueinander stehen; das Symbolische schiebt sich wie ein Puffer dazwischen. Bei Iser vermittelt die Fiktion zwischen dem Imaginären/Ungewissen und dem Realen/Konkreten, indem es beide Bereiche überschreitet und miteinander verschränkt zu einer formal geordneten „Gestalt“ (Iser 1991: 20). Der sprachlich-formative Aspekt zeigt an, dass Fiktionen auf der Ebene der symbolischen Ordnung operieren. Zudem haben sie einen „Gebrauchswert“ (Fluck 1997: 11) und eine „beinahe grenzenlose Adaptierfähigkeit an veränderte Umstände“ (Iser 1991: 159) – hier zeigt sich das ‚Türöffner‘-Potential der Fiktion für die Analyse von machtvoll strukturierter Praxis.

Denn mit Lacan wird das „determinierende Prinzip“ (vgl. Prinz 2014: 238) der symbolisch geordneten Sprache erkennbar, im Zuge derer manche Signifikanten anderen übergeordnet sind, die sog. Herrensignifikanten. Diese sind als grundlegende, gesellschaftskonstituierende Normen und Werte zu verstehen, die Fixpunkte in einer argumentativen Verkettung. So kann die Iserische Fiktion aus ihrer vermeintlichen Herrschaftsfreiheit gelöst werden. So ist es nicht länger beliebig, wer *wen* mit welchen Fiktionen beschreibt und ihm* ihr auf diese Weise einen je bestimmten, mehr oder weniger privilegierten Platz im Gefüge zuweist, sie*ihn mehr oder weniger sichtbar und bedeutsam werden lässt.

Das dramatische, mit Begehren aufgeladene Imaginäre im Sinne Lacans klingt bei Iser nur sekundär und indirekt an: Seine Bezugnahmen auf das Bild, das eine Teilnahme-Qualität verspricht (Iser 1991: 162), sowie der Traum, der der Fiktion „den Schein“ der „formativen Kreativität“ (ebd. 155) bzw. der Herstellbarkeit von Selbst und Welt verleiht – dies wären mit Lacan gedacht imaginäre, da illusorische, phantas(ma)tische Bezugnahmen. Das affektive Begehren und hypnotische Identifizieren mit Bildern und Vorstellungen spielen bei Iser jedoch kaum eine Rolle. Auch das traumatische Reale als ein dem Subjekt vorgängiger, aber unerreichbarer Erfahrungsort ist für Iser nicht relevant.

Die Schnittmenge der beiden Konzeptionen, die hier für das vorliegende Forschungsanliegen herausgearbeitet wurde, stellt die Fiktion dar, die:

- subjektivierend – mit Verweis auf die symbolische Ordnung – Bedeutung stiftet,
- bildlich-imaginär mit Identifikationspotenzial bzw. einer Teilhabeoption ausgestattet ist und
- mit einem pragmatischen Gebrauchswert, nämlich ungewisse, außertextuelle Bezugsfelder – Körper, Menschen, Gruppen – zu kontextualisieren und sie so mit Wahrheit, d.h., mit einer fiktiven Gewissheit, zu versehen, um über die beunruhigende Ungewissheit, das beunruhigende Reale (im lacanschen Sinn), hinwegführen zu können.

3.3 Rose ist eine Rose ist eine Rose ist eine Rose¹⁷ oder wie das Subjekt geschlechtlich wird

3.3.1 Das Feld des Erscheinens und das konstitutive Außen

Der legendäre Ausruf „Es ist ein Mädchen!“ oder „Es ist ein Junge!“, dieser erste Entweder-Oder-Satz, den die Hebamme nach der Geburt über das Neugeborene verkündet, zeugt von der „der Sprache innewohnenden Macht“, die am Beginn eines Lebens dieses zu einem „geschlechtlich bestimmten Leben“ macht (Butler 2016: 42f).^{18, 19} Es kann dies als ein Moment der „ideologischen Anrufung“ (Althusser 1977 zit.n. Butler 1995: 173f) gedeutet werden, ähnlich der (berühmten) Szene, in der ein Polizist „He, Sie da!“ ruft und sich jemand, der*die Angerufene, umdreht bzw. umwendet. Die Umwendung ist ein gleichzeitiges Antworten und Bestätigen der Anrufung als auch ein Abwenden von dem bisher eingeschlagenen Weg. Es ist unmöglich, auf eine Anrufung nicht zu reagieren, weil auch das Ignorieren der Anrufung eine

17 Im engl. Original: „Rose is a rose is a rose is a rose“, als Name aus dem Gedicht „Sacred Emily“ von Gertrude Stein (geschrieben 1913, veröffentlicht 1922); auch als Ding-Variation: „A Rose is a Rose is a Rose is a Rose“ (Stein 1935).

18 Den Satz „Es ist ein Mädchen“ als *legendär* zu bezeichnen, passt m.E. deswegen besonders gut, da der Ausruf einerseits die Eigenschaft einer Legende hat, die hilft, die Landkarte (den Körper) *zu lesen*, als auch andererseits i.S. der (Film-)Legende, die zwar zeitprägend war, aber ihre ‚größte Zeit‘ schon hinter sich hat (vgl. Online-Duden Stichwort „Legende“), denn seit der Früherkennungs-Screenings erfolgt dieser Satz i.d.R. nicht mehr zur Geburt (ohne aber an Wirkmächtigkeit verloren zu haben, siehe Fußnote 19).

19 Der performative Akt kann ein Häkchen-Machen auf einem amtlichen Dokument sein (vgl. Butler 2016: 43). Die Geschlechtsbestimmung eines Kindes fällt aufgrund von Ultraschall-technik und Früherkennungs-Screenings i.d.R. auf die ca. 20. Schwangerschaftswoche. Das Gendiagnostikgesetz (§15) verpflichtet Ärzte in Deutschland dazu, das Geschlecht bis zum Ablauf der 12. Schwangerschaftswoche geheim zu halten.

Reaktion (mit Konsequenzen) darstellt (vgl. Butler ebd.). Erst durch die Anrufung *und* das Umwenden wird das Subjekt zum Subjekt: „In dem Moment, in dem sich der Betroffene umdreht, ist er zu dem geworden, der angerufen wurde“ (Villa 2003: 46). Durch den geschlechtsbestimmenden Satz „Es ist ein...“ erfolgt die Anrufung des Subjekts als weiblich oder männlich und das Subjekt „empfängt“ sein*ih^r Geschlecht (ebd. 44). In der alternativlosen Annahme des Geschlechts und durch die ihr folgende Aufführung der Zuordnung, wird das Subjekt zu Mann oder Frau und zwar sein*ih^r Leben lang immer wieder. Das Annehmen der Geschlechtlichkeit ist, so Butler weiter, von Pflichtgefühl und Phantasie geleitet:

Das Geschlecht wird empfangen, aber es wird gewiss nicht einfach in unsere Körper gemeißelt als wären wir nur eine passive Schiefertafel, die verpflichtet ist, eine Kennzeichnung zu tragen. Wozu wir allerdings zunächst verpflichtet sind, ist, das uns zugewiesene Geschlecht zu inszenieren, und dazu gehört, dass wir, ohne es zu wissen, von einer Reihe fremder Fantasien geformt werden, die durch Anrufungen unterschiedlicher Art vermittelt werden. (Butler 2016: 45)

Im Zuge der Subjektbildung wird dem Lebewesen ein Geschlecht zugestanden. Über die Anerkennung der Geschlechterzugehörigkeit wird es in die Gemeinschaft der vergeschlechtlichten Subjekte aufgenommen und findet Eingang in „das Feld des Erscheinens“ (ebd. 58). So sind die Erfahrungen, notwendig Teil der Gemeinschaft sein zu wollen und eine, wenn auch ominöse (von fremden Fantasien geleitete) Geschlechterzugehörigkeit zu haben, miteinander verknüpft. Nicht-anerkannte, verworfene Anteile („the abject“) bleiben dabei zurück, sie bilden das „konstitutive“ und „verwerfliche Außen“ der Gemeinschaft (vgl. Butler 1995: 23). Eine Bedingung des Anerkennbarseins ist die eindeutige Zuordbarkeit im binär- und gegengeschlechtlich kodierten System, der „Matrix der Intelligibilität“ (Butler 1991: 39). Die Zuordbarkeit markiert die Grenze zum Menschlichen und Lebenswerten und verdeckt sie gleichsam. Explizit bzw. performativ wird nicht zwischen Mensch und Nicht-Mensch (etwa Unmensch, Tier, Alien) entschieden, sondern zwischen Mann und Frau. Für Mann und Frau stehen jeweils unterschiedliche „kulturelle Artikulationen“ (Butler 1995: 30) zur Aufführung und Bestätigung ihres Subjektstatus bereit.

Die Konstruktion des Geschlechts arbeitet mit den Mitteln des Ausschlusses, und zwar so, daß das Menschliche nicht nur in Absetzung gegenüber dem Unmenschlichen produziert wird, sondern durch eine Reihe von Verwerfungen, radikalen Auslöschungen, denen die Möglichkeit kultureller Artikulation regelrecht verwehrt wird. (Butler 1995: 30)

Die Gewaltbarkeit in Butlers Formulierung (die „radikalen Auslöschungen“) verweist auf die existenzielle Dimension des Subjektstatus. Diejenigen Körper, denen kein Signifikant zugeordnet wurde, haben keine Entsprechung in der symbolischen Ordnung, d.h., *sie haben keine Bedeutung*, sind quasi nicht existent. Das Nicht-Signifizierbare wird dem Realen zugeordnet und ist als

solches bedrohlich. Es muss unsichtbar – ohne imaginäre Projektion – bleiben. Wird das verworfene, nicht-intelligible Subjekt (das keines ist) doch sichtbar, wird es abgewehrt und abgewertet. Die Abwertung zeigt sich, indem das Subjekt in Momenten der Not keinen Schutz angeboten bekommt, nicht beschützt oder gerettet wird und auch kein Recht auf Schutz hat. Sie zeigt sich etwa in der Unmöglichkeit bzw. in dem existenz-bedrohenden Risiko, als „Trans-Person in Ankara über die Straße zu gehen oder in Baltimore ein McDonald’s-Restaurant“ zu besuchen (ebd. 2016: 71). Intelligibel zu sein bedeutet, „sich unbeschützt fortbewegen zu können und dennoch sicher zu sein“ und dem „alltäglichen Leben selbst ohne Angst vor Gewalt“ begegnen zu können. Um im „Feld des Erscheinens“ (Butler 2016: 58) – eine Formulierung, die an Deleuzes „Luminosität“ anschließt (Deleuze 1986) – als lebens- und schützenswertes, intelligibles Subjekt sichtbar zu sein, gilt es, Bedingungen zu erfüllen, die mit der Annahme einer Geschlechtsidentität verbunden sind (vgl. Butler 1995: 23).²⁰

3.3.2 *Subjektgenese und Statussicherung*

Die heterosexuelle Matrix schreibt sich „auf der Ebene der körperlichen Morphogenese“ ein, sie ist mit unserer Vorstellung vom eigenen Körper und dem ‚Ich‘ aufs Engste verbunden. Das Lacansche Spiegelstadium handelt Butler zufolge davon, wie „die Idee vom eigenen Körper [...] sich durch die Ausarbeitung imaginärer Körperumrisse vollzieht“ (Butler 1995: 108), wie das individuierte Ich auf eine körperliche Oberfläche projiziert wird und sich „um das spekuläre Bild des Körpers selbst herum bildet“ (ebd. 113). Es entsteht die Vorstellung eines eigenen, individuellen Körpers und zwar, laut Butler, „nicht (bloß) durch Differenzierung von einem anderen (dem mütterlichen Körper)“, sondern „durch eine unverzichtbare Einteilung des Selbst und Entfremdung des Selbst“ (Butler 1995: 108). Der Körper im Spiegel wird zum Ort des Ichs und so wird das Ich aufgeteilt, ausgesondert, entfremdet. Die körperliche Oberfläche – die Umrisse, das Bild des Körpers – wird von

20 Mit Butlers heteronormativitätskritischen Intelligibilitätsbegriff kann aus dem Blick geraten, dass geschlechtlich eindeutig gelesene, heterosexuelle Frauen, die im Feld des Erscheinens „sicher“ als Subjekte anerkannt sind, dennoch im täglichen Leben öfter von Gewalt betroffen sind bzw. Angst davor haben müssen. Einer Statistik des Bundeskriminalamtes zufolge ist jede vierte Frau bereits Opfer häuslicher Gewalt gewesen (vgl. Bericht des Bundeskriminalamtes 2015). Insofern scheint ‚Frau‘ der *etwas weniger intelligible* Subjektstatus zu sein. Vergleiche dazu auch die Tatsache, dass Vergewaltigungsakte in der Ehe erst seit 1997 strafbar und erst seitdem als solche benennbar sind. Das bis 1997 gültige Gesetz verpflichtete Ehefrauen dazu, nicht nur die „Beiwohnung teilnahmslos geschehen“ zu lassen, sondern darüber hinaus zu einer „Gewährung in ehelicher Zuneigung und Opferbereitschaft“, gleichgültig, ob sie „im ehelichen Verkehr Befriedigung“ finden oder nicht (BGH, 02.11.1966 - IV ZR 239/65). *Nein* zu sagen, sich zu wehren, sogar, sich innerlich, emotional zu entziehen, waren strafbar.

dem Subjekt vor dem Spiegel als Ich identifiziert. Das Körperbild ist der Ort der Identität. Subjektivation ereignet sich als Prozess der Verschränkung von Ich-Identitätsvorstellung und Körperbild.

Die „visuelle Produktion, der Körper, in seiner phantasmatischen Integrität“ ist allerdings ein instabiles, imaginär-flüchtiges Selbstbild. Es kann nur aufrechterhalten werden, „indem es der Sprache und einer Markierung durch sexuelle Differenz unterzogen wird“ (ebd. 109), die der phantasmatischen Integrität des Selbstbildes „Konsistenz“ verleihen (Lacan 1980: 217 zit.n. Butler 1995: 109). Dies gelingt, indem das Kind einen geschlechtsmarkierenden Namen bekommt. „Einen Namen zu haben bedeutet, im Symbolischen einen Platz zu haben, platziert zu sein in dem idealisierten Bereich der Verwandtschaft“ (Butler 1995: 109). Das Subjekt wird hineingestellt in eine „Reihe mittels Sanktion und Tabu strukturierter Beziehungen, ein Bereich, der von dem Gesetz des Vaters und dem Inzestverbot regiert wird.“ (Ebd.) Das mit einem Körperbild identifizierte und mit einem entweder männlichen oder weiblichen Namen ausgestatte Subjekt ist nun aufgefordert, die *Vorschusslorbeeren* der Subjektzuschreibung wieder gut zu machen, zu halten, was es versprochen hat (metaphorisch gesprochen). Es soll nun das Mädchen werden, das es versprochen hat zu sein (als das Neugeborene als ein Junge oder Mädchen identifiziert wurde) und zwar, indem es sich wie ein Mädchen (und nicht wie ein Junge) verhält (vgl. Butler 1995: 39).

Die machtvolle, erstmalige Anrufung „Es ist ein Mädchen“ hält nur eine Zeit lang vor, bald wird es notwendig, den zugewiesenen geschlechtlichen Subjektstatus zu wiederholen und zu bestätigen, bspw. bei jedem öffentlichen Toilettengang, bei dem i.d.R. eine von beiden Türen resp. Zugehörigkeit gewählt werden muss (vgl. Butler 1995: 29). Hier sieht Butler einen Beweis für die Instabilität der Geschlechtsidentität. Wäre sie keine Zuschreibung bzw. kein fiktiver Soll-Zustand, sondern faktisch eindeutig, eine unumstößliche Tatsache (wären Signifikant und Signifikat miteinander verknüpft bzw. wäre die Wahrheit nicht fiktiv), wäre es nicht notwendig, die Geschlechterzugehörigkeit immer wieder neu unter Beweis stellen zu müssen. Wer zum Feld des Erscheinens zugelassen werden will, muss eindeutig als Mann oder Frau erkennbar sein, darum muss sich das einmal als weiblich kategorisierte Subjekt auch immer wieder, stets weiblich verhalten, andernfalls wird der Subjektstatus infrage gestellt, es droht Abwertung, bis hin zu Auslöschung oder Psychose (vgl. Butler 1995: 39).

Die heteronormative Geschlechterlogik gibt diese Stoßrichtung vor: Weil eine Person keinen Bart hat (Tatsache), ist sie eine Frau (logische Schlussfolgerung); funktioniert aber gerade andersherum, d.h. „metaleptisch“ (Butler 1995: 121): Weil Frauen keinen Bart haben (Ideal), zupfen sie sich ihren Oberlippenbart. Das Ideal schafft Tatsachen. Um als weiblich identifiziertes Subjekt eindeutig lesbar zu sein, ist es notwendig *als Frau* zu überzeugen. Je

weniger Barthaare, desto überzeugender. Weil Männer stark sind, ist es – um als Mann lesbar zu sein – notwendig, deutlich erkennbare Muskeln zu haben (und nicht etwa Brüste), und die hat er umso mehr, je öfter er ins Fitnessstudio geht (vgl. Villa 2003: 72). Hier zeigt sich das bereits erwähnte Verweigungsgefüge der Signifikanten: Die Bedeutung des Signifikanten *männlich* gründet in seiner Differenz zum Signifikanten *weiblich* (während die signifi-zierten Körper unter den Signifikanten dahin gleiten – um dieses eingängige Sprachbild Lacans zu wiederholen). „Demnach ist ein Mann oder eine Frau die eigene Geschlechtsidentität genau in dem Maße wie er/sie nicht die andere ist“ (Butler 1991: 45). Als Wahrheit haftet der symbolischen Geschlechterordnung der „Glauben an ihre Natürlichkeit und Notwendigkeit“ an (Butler 1991: 205f). Es gilt also nicht bloß, möglichst eindeutig männlich oder weiblich zu sein, sondern dies auch als eine „sich selbst ausdrückende Natur“ aufzuführen (Villa 2003: 73), was „eine mühsame Aufgabe“ sein kann (Butler 1991: 212 zit.n. Villa ebd.).

Mit dem Verweis auf die Kunst der Travestie argumentiert Butler gegen die Unterscheidung von *sex* und *gender* und leitet die grundsätzliche Zitatförmigkeit der performativen Praxis her. Wäre das biologische Geschlecht (*sex*) etwas anderes als das soziale (*gender*) und wäre das biologische dem sozialen vorgängig, wäre es weder möglich noch notwendig, das „Wesentliche“ der Geschlechtsidentität aufzuführen (vgl. Jergus 2013: 201). Anhand der Parodie von Geschlechtsidentitäten wird deutlich, dass sie einerseits überhaupt aufgeführt werden können und dass es andererseits vor allem um ihre Aufführung geht.

Während es keinen eigentlicheren Modus als die Zitation von Geschlechtlichkeit in der praktischen Aus- und Aufführung gibt, erzeugt dieses Zitieren einen sich als ‚ursprünglich(er)‘ inszenierenden Ort: den Körper als Grund sozialer und kultureller Praktiken des Selbst. (Jergus 2013: 201)

Mit Iser's Fiktionsbegriff zusammengedacht, gründet im Körper die Unge-wissheit, die die Fiktion verdeckt und gleichsam erzeugt (vgl. Iser 1991: 223) und den die Fiktion – als ihren Gebrauchswert – mit Sinn ausstattet. Die „große Erzählung“ (Lyotard 1984) der geschlechtlichen Subjektivierung, sozusagen die Concord-Fiction der heteronormativen Ordnung, wäre z.B. die arterhaltende Notwendigkeit der Reproduktion und damit der *natürlichen* gegengeschlechtlichen Liebe. Die sozusagen ‚natur-gewollte‘ Heterosexualität sichert die Arterhaltung der menschlichen ‚Rasse‘. Demzufolge ist es nicht nur natürlich, sondern auch normal und sinnvoll, dass die Menschheit, die Gesellschaft und das tägliche Leben in Männersphären und Frauensphären aufgeteilt und das sexuelle Begehren gegengeschlechtlich ausgerichtet ist. Auch Butler bemüht in diesem Zusammenhang den Begriff der Fiktion:

Die Geschlechtsidentität erweist sich somit als Konstruktion, die regelmäßig ihre Genese verschleiert. Die stillschweigende kollektive Übereinkunft, diskrete und entgegengesetzte Geschlechtsidentitäten *als kulturelle Fiktionen* aufzuführen, hervorzubringen und zu erhalten, wird sowohl durch die Glaubwürdigkeit dieser Produktionen verdunkelt – als auch durch die Strafmaßnahmen, die diejenigen treffen, die nicht an sie glauben. (Butler 1991: 205f, Hervorhebung AC)

Wie lässt sich das Verhältnis von Konstruktion, Fiktion, Aufführung und Geschlecht genauer bestimmen? Dieser Frage soll mit der „Zitatförmigkeit“ der Geschlechterperformanz (vgl. Butler 1995: 38) nachgegangen werden, die ein zentrales Moment für das Verständnis der Genderfiktion darstellt.

3.3.3 *Zitation als Praxis und imaginäre Schemata*

Die Praxis des Zitierens gelingt durch die „Inszenierung eines ‚Eigentlichen‘, d.h. eines Referenzortes ohne Referenzialität“ (Jergus 2013: 204). Derrida (1976), der sich kritisch mit Austins Sprechakttheorie (1962) auseinandersetzt, argumentiert, dass nicht (primär) der Kontext des Sprechens über sein handlungspraktisches und sinnvermittelndes Gelingen entscheidet, sondern der gesprochene Text, der bereits mit Bedeutung aufgeladen ist (vgl. Jergus ebd.: 196 mit Verweis auf Derrida 1976). Text, der aus einem anderen Kontext stammt und dort – in jenem Kontext – seine Sinnhaftigkeit schon unter Beweis gestellt hat, wird dem als ursprünglich inszenierten Kontext entnommen und in den aktuellen, gegenwärtigen Kontext hineingestellt. Das Hineinstellen bzw. Einfügen erfolgt mit dem Ansinnen, hier eben diese oder eine ähnliche Sinnhaftigkeit bzw. Wirkung zu erzeugen (ebd.). Wenn „die Formel, die ich ausspreche, um ein Sitzung zu eröffnen, ein Schiff oder eine Ehe vom Stapel laufen zu lassen, nicht als einem iterierbaren Muster konform identifizierbar wäre, wenn sie also nicht in gewisser Weise als ‚Zitat‘ identifiziert werden könnte“, so Derrida, dann wäre die „performative Aussage“ nicht möglich (2001 [1976]: 99 zit.n. Jergus 2013: 196). Derrida beschreibt nun das Zitieren als einen Akt des Aufpfropfens, wie Uwe Wirth herausgearbeitet hat (2012 zit.n. Jergus 2013: 196). Bei dem aus der gärtnerischen Praxis bekannten Veredelungsprozess des Aufpfropfens wird ein Ast von einem Baum an den Stamm eines anderen Baumes über eine Schnittstelle angesetzt (aufgepfropft). Ausgehend von einer Situation, in der sprachlich intervenierend gehandelt wird, wird im Moment des performativen Sprechens zunächst „eine Unterbrechung“ als eine „Schnittstelle etabliert“ (ebd.), der „die Notwendigkeit [folgt], ein ‚Dazwischen‘ zu organisieren, und das heißt in diesem Fall: Übergänge herzustellen, um die Zirkulation von Säften und Kräften zu ermöglichen.“ (Wirth 2012: 86 zit.n. Jergus 2013: 196) Der in der sprachlichen Intervention auf die Schnittstelle folgende, gesprochene Text, der Inhalt der Aussage, entspricht dem fremden Ast, der der Situation, dem Stamm, aufgepfropft wird. Dieser verleiht der Situation eine neue Wendung – sofern

der gesprochene Text, das Zitat, *passend* an- und eingesetzt werden konnte, also sofern die „Zirkulation von Säften“ bzw. ein reibungsloser Handlungsverlauf, erfolgt. Der zitierte Text kontextualisiert die Situation erfolgreich und d.h. auch folgenreich, wenn mit dem Zitat unauffällig ein Übergangsmoment organisiert werden konnte und die Schnittstelle, die die Sprachhandlung evoziert hat, zumindest rückwirkend – und das ist der springende Punkt – *natürlich erscheinen* lässt. Erfolgreich ist das Aufpfropfen, wenn der Riss (die Schnittstelle) nicht mehr zu sehen und der angesetzte Ast angewachsen ist. Das Zitat „kommt hinzu oder setzt sich unmerklich an-(die-)Stelle-von; wenn es auffüllt, dann so, wie wenn man eine Leere füllt“ (Derrida 1983: 250 zit.n. Jergus 2013: 198). Dem Zitat geht „eine Lücke“ voraus, „in die hineinsetzend es sich bewegt, und aus dieser Re-Figuration resultiert Sinn.“ (Jergus 2013: 197f) Der aus dem Zitat selbst sowie aus der Praxis des Zitierens erzeugte Sinn verdeckt die Schnittstelle. Ein unpassendes Zitat dagegen verdeckt die Schnittstelle nicht, sondern hebt sie hervor. Die Zitatförmigkeit performativer Sinnproduktion verweist auf eine vorgängige Situation als einen imaginären Referenzort und gleichzeitig auf die Notwendigkeit eines solchen für das Fortbestehen bzw. die Weiterentwicklung des Handlungsverlaufes. (vgl. Jergus 2013: 199).

Hier begegnet uns die fiktive Wahrheit des Herrensignifikanten wieder, der den Subjekten eine symbolische Identität verleiht, die sowohl mehr ist (souveräner, machtvoller) als das mit ihr identifizierte Subjekt, als auch weniger, weil es in seiner Bedeutsamkeit nur auf Andere(s) verweisen kann und keine eigentliche Bedeutung hat. Beim performativen Sprechen wird die machtvolle Bedeutung des Signifikanten aufgerufen, in der gegenwärtigen Situation, dem vorliegenden Signifikat bzw. Körper/Menschen, den gleichen Platz in der symbolischen Ordnung zu geben, wie an dem fiktiven, ursprünglichen Ort.

Wird die Bedeutung von „Annahme“ bei Lacan als Zitat gedeutet, dann ist das Gesetz nicht mehr in einer starren Form gegeben, die seiner Zitierung vorgängig ist, sondern wird durch das Zitieren als das erzeugt, was den sterblichen Annäherungen, die vom Subjekt vollzogen werden, vorhergeht und über sie hinausgeht. (Butler 1995: 38, H.i.O.)

Indem das Gesetz der symbolischen Ordnung zitiert wird, werden Körper als handlungsfähige Subjekte entworfen, gleichsam realisiert. Das Istersche Imaginäre bzw. die Lacansche symbolische Ordnung wird – im Zuge eines erfolgreichen Aufpfropfens – mit Realem verschränkt. Die so erzeugte Subjektposition geht über den Körper hinaus und bleibt hinter ihm zurück. Es entstehen fiktiv-natürliche, normative Subjektpositionen und -figurationen, die kulturelle Artikulationen von Geschlechtlichkeit darstellen und entsprechen.

Nicht nur autoritativ aufgeladene, sprachliche „Formeln“ (Derrida) wie „Es ist ein Mädchen“ oder „Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau“ können

als performative Sprechakte verstanden werden, sondern auch die unauffälligen Zitationen, die „praktisch“ in „konkreten Interaktionen“ wie „ikonografisch im Sinne von medialen Darstellungen“ erfolgen (Villa 2003: 73), denn sie beziehen sich auf normative (Geschlechter-)Diskurse (Butler 1995: 31f). Aber: „Wie genau wird ein Diskurs für das Handeln und das (Er-)Leben von Menschen relevant?“ (Vgl. Villa 2003: 137) Oder: Woher weiß ein Mädchen, wie es sich (nicht) zu verhalten hat? Mit solch konkret gelagerten Fragen beschäftigt Butler sich eher nicht – die „konkreten Modi“ bzw. die „Effekte“ der Konstruktionsleistungen bleiben weitestgehend unbenannt (vgl. Villa 2003: 137). Die vorliegende Arbeit schlägt eine Vorgehensweise zur Rekonstruktion von erfahrungsraumspezifischen Modi performativen Geschlechterwissens vor. Dabei werden – dem dekonstruktiven Ansinnen von Butlers „lesbischen Phallus“ folgend (ebd. 1995: 89, siehe unten, Blockzitat) – Wahrnehmungshandlungen fokussiert. Der forschende Blick wird weg von dem geschlechtlich-wahrgenommenen Körper hin zur Wahrnehmung verlagert, hin zu dem „imaginären Schema“, das Wahrnehmung leitet (Butler 1995: 101).

Wenn dieser Versuch, das Physische und das Psychische neu zu durchdenken [„das Verhältnis zwischen Einverleibung und Melancholie“], gelingt, dann ist es nicht mehr möglich, die Anatomie als einen festen Referenten aufzufassen, der irgendwie mit Wert versehen oder signifiziert wird, weil er einem imaginären Schema unterworfen wird. Vielmehr hängt die Zugänglichkeit der Anatomie in gewisser Hinsicht von diesem Schema ab und ist mit ihm deckungsgleich. (Butler 1995: 101, in eckigen Klammern S. 100)

Der lesbische Phallus, der auf einer kritischen Relektüre von Freuds Libidotheorie beruht, kann als Versuch gewertet werden, eine alternative Genderfiktion zu formulieren (vgl. ebd. 102). Hier interessiert, wie gesagt, die Annahme, dass *imaginäre Schemata* die Wahrnehmung von Körpern zentral begleiten, vielleicht sogar erst ermöglichen und, damit einhergehend, Vorstellungen von Handlungsfähigkeit *und* gesellschaftlicher Position vermitteln sowie (re-)produzieren. Ich übernehme für die vorliegende Forschungsarbeit die Analyseeinstellung auf die in Wahrnehmungshandlungen aktivierten imaginären Schemata, die in der Praxis auf Anatomie angewendet werden, d.h. zur Fiktion verschränkt werden. In und mit welchen Genderfiktionen artikulieren sich die imaginäre Schemata, mit denen Körper/Menschen handlungsfähig und gleichsam – mit der Anrufung an die symbolische Ordnung – als vergeschlechtlichte Subjekte machtvoll positioniert werden? Davon ausgehend wird eine erste Formulierung der forschungsleitenden Frage vorgenommen (die in den folgenden Kapiteln spezifiziert werden soll): Mit welchen Genderfiktionen nehmen die Beforschten (abgebildete) Körper wahr? Wie – mit welchen Worten, Bildern und Vorstellungen verknüpft – kommen Körper als vergeschlechtlichte Subjekte zur Sprache?

4 Zur Methodologie: Geschlechternormen und die Logik der Praxis

Im folgenden Kapitel werden die schon dargelegten theoretischen Überlegungen zur Geschlechtlichkeit – genauer: zur Genderfiktion als Zitatvorlage für performative Akte der Aufführung von Geschlechtlichkeit und Subjektivität – wahrnehmungs- und praxistheoretisch weiterentwickelt mit dem Ziel, sie der Rekonstruktion zugänglich zu machen. Mit der Praxistheorie des Sehens nach Eva Schürmann (2008) sowie mit einer rekonstruktiven Methodologie, wie sie der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (2017) zugrunde liegt, werden Vergeschlechtlichungen als Akte des Fingierens in Wahrnehmungshandlungen verortet – um sie so für eine rekonstruktive Analyse empirisch zugänglich zu machen. Es handelt sich bei diesem Kapitel um den Entwurf einer Methodologie der Genderfiktion, mit dem sich gleichsam das bild- bzw. wahrnehmungsfokussierte Forschungsdesign der Studie begründet.

Das Kapitel widmet sich der Fragen: Inwiefern kann Isters literaturwissenschaftliche Fiktionstheorie für die sozialwissenschaftliche Interpretation von Bildern und Bildrezeptionsgesprächen geltend gemacht werden? Wie ist in dem aufgespannten Rahmen verknüpfter Fiktions- und Wahrnehmungstheorien das poststrukturalistisch gefasste Subjekt verortet oder, etwas konkreter: Wie verstehen sich die Lacansche Trias des Realen, Imaginären und Symbolischen, auf die sich Butler bezieht mit Schürmanns Verständnis des Sichtbaren und Unsichtbaren und mit Isters Konzeption des Realen und Imaginären? Und wie kann das vergeschlechtlichte Subjekt als fiktionales Produkt mit der Dokumentarischen Methode analysiert werden, wenngleich sie auf habituelles Orientierungswissen ausgelegt ist?

4.1 Vorüberlegungen vom Bild aus gedacht

Dass Bilder sprachlich nicht aufzulösen sind, dass stets ein unhintergebar Rest zurückbleibt, wurde bereits viel diskutiert (vgl. zusammenfassend: Boehm 2014: 19; grundlegend für den erziehungswissenschaftlichen Bilddiskurs: Mollenhauer 1983b: 173). Die bildwissenschaftliche und anthropologische Debatte um das „Vermögen der Bilder“ (Schürmann 2008: 151) und die „Eigenlogik“ der Bildlichkeit (Boehm 2008) hat sich entlang der Abgrenzung von Bildlichkeit und Sprachlichkeit entwickelt (vgl. Wulf 2005: 35;

Mietzner 2014: 471; kritisch dazu: Traue 2013: 120),²¹ Wenngleich Reinformen des Bildlichen bzw. Textlichen jeweils nur analytisch existieren (vgl. Krämer 2009: 95; Schade und Wenk 2011: 38), ist Sprachlichkeit eher durch Präzision, Propositionalität und Sequentialität gekennzeichnet – im Gegensatz zur mehrdeutigen, zeigenden und simultanen Bildlichkeit (vgl. Peez 2004: 2; Bohnsack 2005: 246ff; Boehm 2014: 16, Mersch 2014: 28, 2018). Systematisch operierende Bildbeschreibungen, die sich an einer semantischen Oberfläche der abgebildeten Dinge orientieren, gelingt es demnach am wenigsten, der Bildlichkeit eines Bildes gerecht zu werden und bspw. Stimmungen oder *die Pointe* einzufangen (vgl. Boehm 2014: 20 und ebd. 35; Bohnsack 2009: 36).²² Dies wird besonders deutlich bei einer vorikonografischen Bildbeschreibung von einem der Leser*in unbekanntem Bild. Im Rahmen der Vor-Ikonografie, die Teil von Panofskys dreistufigen Bildinterpretationsverfahren ist (1987/1930er), wird auf imaginäre, analogistische, metaphorische Aspekte des Bildes, d.h. auf die Verwendung einer bildhaften Sprache, weitestgehend verzichtet (vgl. Bohnsack 2009: 56; s. auch 5. Kapitel). Um dies anschaulich zu machen, folgt ein Auszug aus einer von mir verfassten Vor-Ikonografie eines Fotos:

Auf dem Bild sind drei rechteckige Fotos im Hochformat auf weißem Grund angeordnet. Die Fotos oben links und rechts werden teilweise überlagert von dem Foto unten rechts, das größer ist als die anderen beiden. Links unten ist eine weiße, rechteckige Fläche zu sehen, zwischen den beiden Fotos oben ein weißer Streifen. Die Fotos oben zeigen beide das selbe Motiv, ein aufgeklapptes Gerät, vielleicht einen Kopierer oder Scanner. Das Foto

- 21 Zur Diskursbewegung: In diesem Zusammenhang wird oft auf den sog. linguistic and pictural turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften verwiesen. Bohnsack legt bspw. dar (vgl. ebd. 2005: 246ff), wie im Rahmen des linguistic turns in den Sozialwissenschaften nahezu ausschließlich textbasierte qualitative Analysemethoden entwickelt wurden. Bilder wurden dem Medium des Textes und der Sprache untergeordnet oder gleich *als Text* analysiert (vgl. ebd.). Erst im Rahmen des pictural turns seit den 1990er Jahren (namegebend: Mitchell 1994, kritisch dazu: Mitchell 2008) wurden sozialwissenschaftliche Analysemethoden entwickelt, die die „Bildlichkeit“ des Mediums und darüber hinaus, die Bildlichkeit des Sozialen, ernst nehmen (vgl. auch Kanter 2016a: 8). Das Bild-Eigene zu betonen, war bildtheoretisch wichtig, um sich disziplinär zu emanzipieren (vgl. Krämer 2009: 95; Wenk und Schade 2011: 45); aktuell – und hier lässt sich auch die vorliegende Arbeit einordnen – kann wieder die Verschränktheit unterschiedlicher Medien betont werden (vgl. Schäffer 2013; Boehm 2014; Busson Hurmaci 2015; Bracker 2016; Schreiber 2017) oder gleich die Auflösung synästhetischer Grenzgefüge (vgl. Meyer 2016).
- 22 Die Eigensinnigkeit des Bildlichen wurde mit unterschiedlichen Begriffen herausgearbeitet. In der Dokumentarischen Methode der Bildinterpretation spielt Max Imdahls Begriff der „Übergegensätzlichkeit“ (Imdahl 1996: 107 zit.n. Bohnsack 2009: 36) eine zentrale Rolle. Das Bild kann gleichzeitig Gegensätzliches in einem spezifischen Verhältnis darstellen oder, mit Roland Barthes Worten, „das Gegenteil sagen, ohne auf das Widersprochene zu verzichten“ (Barthes 1990: 54 zit.n. Bohnsack 2009: 36). Bohnsack zufolge entspricht die Übergegensätzlichkeit des Bildlichen der „Sinnkomplexität“ der Praxis und sie bietet – im Rahmen der Bildinterpretation – nicht nur einen „systematischen Zugang“ zur „zentrale[n] Stimmung des Bildes“ sondern auch zur „Eigengesetzlichkeit des Erfahrungsraumes der Bildproduzent(inn)en“ (Bohnsack 2009: 36f).

unten rechts zeigt im Bildvordergrund eine Person von den Oberschenkeln aufwärts. Die Person ist der Bildbetrachter*in zugewandt und schaut sie an. Sie steht neben einem Schild mit einer beschrifteten Tafel. Der Bildmittel- und Hintergrund zeigt einen Bürgersteig und eine andere Person von hinten, eine Straße, ein blaues Auto, einen Lastwagen, auf der anderen Straßenseite eine Baustelle und Häuser [...]. (Bildinterpretation AC, siehe auch Kapitel 6.1.3)

Durch die Benennung der abgebildeten Dinge (Foucault: die Dinge bei ihrem „Namen“ nennen) und der Beschreibung ihrer Anordnung im Bild, beginnt das Bild vor dem inneren Auge zu entstehen – ohne Benennung wäre die Beschreibung auf der Ebene von geometrischen Formen, Kontrasten, Konturen und Farbverläufen –; aber etwas Wesentliches des Bildes bleibt verborgen.²³ Neben den abgebildeten Dingen, in Abhängigkeit zu ihnen, gibt es einen zusätzlichen, sozusagen unsichtbaren Bildgehalt, der im Visuellen wurzelt, aber darüber hinausgeht. Damit das Bild *ein Bild* wird, wird den benennbaren Dingen – im Vollzug der Wahrnehmung, imaginär – *etwas* hinzugefügt.

Wenngleich Mietzner und Pilarczyk (2005) eher den technischen und neuronalen Übersetzungs- bzw. Vermittlungsprozess betonen, wird in dem folgenden Zitat das gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis von Herstellungsprozess, Abgebildetem und imaginär Hinzugefügtem deutlich:

Schon allein das Linsensystem des Objektivs verzerrt, dreidimensionale Gegenstände werden flächig [...]. Jedes Bild ist in sich schon eine abstrahierte Konstruktion, und es wird im Prozess der Abbildung auf der Netzhaut und der Rekonstruktion im Gehirn, also der Bildwahrnehmung noch einmal verwandelt und neu konstituiert. Dennoch haben (analoge) fotografische Bilder einen nicht hintergehbaren Bezug zum Abgebildeten. (Pilarczyk und Mietzner 2005: 34)

Beim Herstellen eines Bildes als materielles oder imaginäres Bild, also sowohl beim Akt des Fotografierens (sofern es sich bei dem Bild um eine Fotografie handelt) als auch beim Akt des Betrachtens einer Fotografie, muss das Wahrgenommene als etwas erkannt werden und als (potentielles) Bild entworfen werden.²⁴

- 23 Foucault unterscheidet bei der Bildinterpretation zwischen „Namen“ und „Eigennamen“ (vgl. 1974: 37f) und plädiert dafür, bei einer Bildinterpretation die Dinge beim Namen zu nennen und nicht bei ihren Eigennamen, was bedeuten würde, „heimlich von dem Raum, in dem man spricht, zu dem Raum überzugehen, in dem man betrachtet“. Bei seiner Bildinterpretation von Velásquez' Gemälde „Las Meninas“ begründet er so, die gemalten Personen mit „der Maler“ oder „die Gestalten“ zu benennen statt mit ihren Eigennamen, wie etwa: „die Infantin Margarete, von Hofdamen, Hoffräulein, Höflingen und Zwergen umgeben“ (ebd.). Seine Beispiele für jeweils Namen und Eigennamen machen m.E. deutlich, wie sehr die Grenze zwischen ihren individuellen Eigennamen und ihren institutionalisierten Rollen ineinander greifen.
- 24 Die vorgenommene Gleichsetzung von Bild-Sehen und Bild-Machen wurzelt in der Darstellungsförmigkeit visuellen Wahrnehmens einerseits (vgl. Schürmann 2008: 26, s. dazu unten mehr) und andererseits in einem sog. *weiten* Bildbegriff, der imaginäre, mentale (engl. *images*) und materielle Bilder (engl. *pictures*) einschließt (vgl. Mietzner 2014: 466).

Aus einer semiotischen Perspektive ließe sich das imaginär Hinzugefügte als „Bildsinn“ fassen (Panofsky 1987; Barthes 1983 und 1989; zu den verschiedenen „Bildsinnen“ vgl. Michel und Wittpoth 2013) und es ließe sich weiter darüber nachdenken, wie der Bildsinn empirisch und d.h. auch sprachlich zugänglich gemacht werden kann – mir kommt es hier aber auf etwas anderes an. Im Bild, genauer: beim Bilderschließen und bei der Bildherstellung, kommt es zu einer gegenseitigen Überschreitung von materiell Vorhandenem und immateriell Hinzugefügtem und erst in dieser gegenseitigen Überschreitung entsteht das Bild. In diesem Sinne weist jedes Bild über sich hinaus und ist Produkt eines Herstellungsprozesses, in dessen Rahmen Sichtbares und Unsichtbares miteinander verschränkt wurden. Das Bildermachen und -sehen setzt ein Imaginäres, nicht Sichtbares voraus (vgl. dazu auch: Wulf und Zirfas 2005: 19, Wulf 2005), denn das „Unsichtbare [ist] der Horizont, vor dem erst das Sichtbare erscheinen und gesehen werden kann.“ (Schürmann 2008: 24f) Diese Verhältnissetzung von dem Sichtbaren und dem jeweils imaginär Hinzugefügten, das in Gruppendiskussionen rekonstruierbar wird, wenn mehrere Gruppen dieselben Bilder anschauen, bildet den sowohl methodisch-konzeptionellen Kern der vorliegenden Studie.

Ein weiterer Aspekt der Annäherung an den Zusammenhang von Bildherstellung, Bild und dem Sehen von Bildern ist die Performativität von Darstellungshandlungen. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass, wenn bei der Verschränkung von Unsichtbarem und Sichtbarem etwas gesehen wird, dieses etwas zur Darstellung gebracht wird, welches so vorher nicht da war, das gleichsam soziale Wirklichkeit wird und ist.

Das unterkomplexe Verständnis des Sehens als wirklichkeitsabbildende Kenntnisnahme und des Sichtbaren als objektive Präsenz verstellt die Einsicht in die konfigurierenden und sinnstiftenden Kapazitäten des Schvollzugs. [...] Wenn Sehen die Welt aber genauso wenig abbildet wie das Sprechen, dann, weil es wie jenes eine Praxis ist, deren performative Vollzugsform Wirklichkeit paradoxerweise *vorfindet*, indem sie sie *konstituiert*. (Schürmann 2008: 17f (H.i.O))

Soziale Wirklichkeit ist nicht gegeben, sondern performativ, ein ständiges Werden. Sprech- und Sichtweisen sind elementar in dieses Werden von Selbst- und Weltverhältnissen eingebunden.

Wenn im Folgenden auf den Verschränkungsprozess von Sichtbarem und Unsichtbarem aus zwei Perspektiven eingegangen wird – mit Schürmann (2008) aus performativitätstheoretischer Perspektive in Bezug auf die Praxis des Sehens und mit Iser fiktionstheoretisch in Bezug auf die Praxis der Bildherstellung und -wahrnehmung als ein Fingieren des Realen – läuft die Verschränkung beider Perspektiven auf folgende These hinaus: Werden im Sehen Sichtbares und Unsichtbares miteinander verschränkt und ist dies eine

darstellungsförmige Handlung, dann ist das Sehen eine das Reale fingierende Praxis, denn das visuell Gegebene wird im Prozess des Sichtbarwerdens mit Unsichtbarem verschränkt und ist anschließend nicht mehr dasselbe wie vorher, sondern etwas Sichtbares und insofern etwas – im Auge der Betrachter*in – Kon-Textualisiertes bzw. Fingiertes. Die Sicht- bzw. Sehweise der Betrachter*in hat sich in das Gesehene eingeschrieben, das Gesehene schreibt sich in die Sichtweise ein, es entsteht etwas Drittes, das beide Ebenen miteinander verschränkt. Wahrnehmungsprozesse können insofern als Fiktionalisierungshandlungen verstanden werden und materialisierte Bilder als die „Sichtbarmachung einer Sehweise“ (vgl. Schürmann 2008: 122), als Fiktion. An diese These schließe ich mit der empirisch motivierten Frage an, ob die „Akte des Fingierens“, wie Iser sie darlegt, methodologisch gewendet werden können zur Rekonstruktion der Relevantsetzung von Geschlechtlichkeit in Bildern und Bildgesprächen?

4.2 Sehen als performative Praxis

4.2.1 Die Medialität des Sehens

Schürmann untersucht das Sehen analog zu Austins Sprechakttheorie und Wittgensteins Sprachspielen und stellt fest, dass auch beim Sehen – wie beim performativen Sprechen – dasjenige *erzeugt* wird, was visuell gleichsam *vorgefunden* wird (vgl. ebd. 2008: 17f). Denn visuell-sinnlich Gegebenes wird in Sichtbares und Unsichtbares, in Wichtiges und Unwichtiges, Sinnhaftes und Unsinnhaftes geteilt und miteinander in ein Verhältnis gesetzt, wodurch erst *etwas* gesehen werden kann – indem etwas anderes negiert wird (vgl. ebd. 42). Das Selektieren, Negieren und Relationieren sind Handlungselemente im Vollzug des Wahrnehmens und insofern lässt sich das Sehen als Vollzug bzw. als Praxis konzipieren. Der Praxisbegriff erlaubt es, Wahrnehmungen einerseits als konkrete, situative Tätigkeiten zu verstehen, die gleichsam von diffusen, unsichtbaren Werten und Normen, kollektiven Sehkonventionen, individuellen wie habituellen Wahrnehmungsstilen geprägt sind (vgl. ebd. 62ff). „Obwohl wir alle voneinander abweichende Wahrnehmungserlebnisse haben, leben wir keineswegs in privaten Humpty-Dumpty-Wahrnehmungswelten.“ (Ebd. 10) Versteht man Sehen als Praxis, lässt sich die Aporie von entweder objektiv-vorbestimmt oder subjektiv-unbestimmt in ein sowohl als auch wenden: Als Praxis ist Sehen sowohl eine historisch gewachsene, sozial gelernte, habituell geteilte und routinierte als auch eine individuelle, situative und ereignishaftige Tätigkeit. Das Sehen als Praxis geht über einen visuell-sinnlichen, abbildenden Weltzugang hinaus und betont die wirklichkeitskonstitutive, produktive und konstruierende Seite der Handlung.

Schürmann macht für ihre Konzeption des Sehens als performative Praxis den Performativitätsbegriff in zweierlei Hinsicht geltend: einerseits im Sinne der „konstitutionslogischen Duplizität“ (ebd. 100) der Sprachphilosophie, wenn erst im Vollzug des Sehens das Gesehene entsteht; andererseits darstellungs- bzw. medientheoretisch, weil sich das, was sich jemandem darstellt, stets auf eine bestimmte Weise darstellt bzw. vermittelt und insofern auch das Sehen – wie ein Medium – über ein „semantisches Was“ und „modales Wie“ verfügt (ebd. 101). Die Medialität des Sehens erklärt seine „mittelnde Beteiligung an jeglichem Ich-Welt-Bezug“ (ebd.). Auf diese Weise – durch die Verknüpfung einer Praxis- mit einer medien- sowie sprachphilosophisch begründeten Performativitätstheorie – kann, so Schürmann, „der generative und der rezeptive Zug des Sehens“ und ihr „[I]neinanderspielen“ theoretisch (bestmöglich) eingefangen werden (ebd.).

4.2.2 *Wahrnehmungshandlungen zwischen symbolischer und imaginärer Ordnung*

Nach Lacan ist das Reale als solches nicht erfahr- und wahrnehmbar (vgl. Evans 2002: 300). Die symbolische Ordnung ist der Erfahrung des Realen vorgeschaltet – sozusagen ‚sicherheitshalber‘. Die Ordnung stellt sich dem tendenziell traumatisierenden Chaos des Realen mittels Kontrolle, Struktur und Distanz machtvoll entgegen und schürt so gleichsam das Begehren danach (vgl. Prinz 2014: 238f). Der Preis für die Sicherheit ist die Entfremdung, ein Gefühl der Kontaktlosigkeit.

Die symbolische Ordnung ist wie Sprache strukturiert: Bedeutung geht nicht von den bezeichneten Dingen selbst aus, sondern entsteht aus „dem differentiellen Spiel“ der Bezeichnungen (vgl. ebd. 241 mit Bezug auf Lacan 1956/1986). Prinz (2014), die Lacans theoretische Ausführungen für eine Praxis des Sehens im Vergleich mit Foucault und Merleau-Ponty analysiert, stellt fest, dass für Lacan „das Sehen – ebenso wie das Sprechen – einer symbolischen Ordnung [unterliegt], die das, was gesehen werden kann, vorstrukturiert.“ (Ebd. 250) Mit Schürmanns Konzeption des Sehens als eine performative Praxis korrespondiert die These Lacans insofern, als dass die Historizität von Wahrnehmungshandlungen betont wird: Die aktuelle Wahrnehmungshandlung basiert auf einer vorausgegangenen und insofern auf einer kulturell und biografisch bzw. milieuspezifisch gewachsenen Praxis. Welt-/Selbstverhältnisse gründen in dieser Praxis bzw. den routinierten Wahrnehmungsschemata und nicht im Sichtbaren selbst. Somit sind Wahrnehmungshandlungen im Vollzug schon kanalisiert und es gibt kein wahrnehmbares Außerhalb der Wahrnehmungsweisen. Beide Konzeptionen, Schürmanns und Lacans, stimmen darin überein, dass die Sinn- bzw. Bedeutungsgenese nicht einseitig zu denken ist, sondern sich in einem – schwerer zu greifenden,

komplexen, dynamischen – Dazwischen ereignet. Bei Lacan halten wir das „Dazwischen“ der Signifikantenketten für die Wahrheit (vgl. Prinz 2014: 241), bei Schürmann pendelt die Wirklichkeitswahrnehmung zwischen Vorfinden und Erfinden (vgl. Schürmann 2008: 17).

Lacan betont, dass die Bildhaftigkeit und Erscheinungsformigkeit des Imaginären täuscht (vgl. Evans 2002: 146). Sie täuscht vor, das Reale zu sein, unabhängig und unmittelbar wahrnehmbar. Wahrgenommen wird jedoch nicht das Reale, sondern – wie gesagt – mittels der symbolischen Ordnung, wofür Lacan die Bezeichnungen des „Blickregimes“ und „Bild/Schirm“ entwickelt hat (Lacan 1973/1987 zit.n. Prinz 2014: 251 und 256). Blickregime und Bild/Schirm lassen das Sichtbare nur auf ganz bestimmte Weise sichtbar bzw. wahrnehmbar werden lassen.

Das Reale im Sinne Iser (1991), die „außertextuelle Welt“, die „als Gegebenheit“ den Fiktionen „vorausliegt und dessen Bezugsfelder bildet“ sowie die „Vielfalt der Diskurse, denen die Weltzuwendung des Autors durch den Text gilt.“ (Iser 1991: 20, Fußnote 2) entspricht auch nicht dem Common-Sense-Verständnis des Realen im Sinne einer objektiven Manifestation der Wirklichkeit. Es kann aber – ohne existenzielle Verluste, wie sie in Lacans Konzeption zu erwarten wären – ästhetisch bearbeitet werden.

Unter Rückgriff auf Adornos „Ästhetische Theorie“ (1970) spricht Iser der Kunst das Vermögen zu, den „Riß zum Zeichen dessen, was seiner Natur nach unversöhnlich ist: das Seiende und das Nicht-Seiende“ zu thematisieren (vgl. ebd. 498). Die Kunst – im Verständnis von Iser in Anschluss an Adorno – kann diese Differenz, wenngleich paradoxal als entblößter Schein, aufzeigen:

Doch gerade um diese Unversöhnlichkeit [des Seienden und des Nicht-Seienden] gegenwärtig zu machen, muss das Kunstwerk den Schein der Versöhnung erzeugen, mit der Maßgabe allerdings, diesen Schein als einen solchen zu entblößen. (Iser 1991: 498)

Die künstlerische Fiktion, bspw. eine literarische oder ikonische Artikulation, vermag es, der Unversöhnlichkeit einen Ausdruck zu geben, sie in einem aushaltbaren Rahmen „gegenwärtig zu machen“ (ebd.) Vielleicht vermag sie es sogar, so die Hoffnung, „die Schneise offen zu halten“ um für einen Moment „ein Einheitliches zu denken“ (Kamper 1986: 132): also den für immer verstellten Weg zum Realem im Sinne Lacans, die unhintergehbare Trennung der Register, zu bearbeiten. Mit der Kunst der Überschreitung und dem entblößten Schein der Versöhnung lässt sich eine Verschiebung vornehmen: von Lacans unversöhnlicher Trias des Realen, Symbolischen und Imaginärem hin zum Realen, Fiktiven und Imaginären. Denn der Fiktiven ist es möglich, den Riss sichtbar zu machen, d.h. die symbolische Ordnung als Ordnung ohne Referenz bzw. Signifikat zu enttarnen.

Als gestörte Illusion bleibt der Schein von dem Riß durchzogen, der – im Sinne Adornos – Seiendes und Nicht-Seiendes als das Beieinander des Unversöhnlichen zeigt. (Iser 1991: 499, mit Bezug auf Adorno 1970)

Mit dem Riss kann das Unversöhnliche und Willkürliche reflektierbar werden. Als *künstlerische* Fiktion thematisiert die Genderfiktion den Riss zwischen realem, imaginären und symbolischen Ordnungsgefüge; als fiktionalisierende Wahrnehmungsleistung, die in das Alltagshandeln eingebunden ist, folgt sie dem Schein, dass das Imaginäre und Symbolische mit dem Realen identisch sei. Wird die Fiktionalität entblößt bzw. die Illusion gestört (vgl. Blockzitat s.o.), kann das als ästhetische Bildung verstanden werden, die „jenseits der klassischen Versprechungen“ operiert, „indem sie nicht als erbauliches, moralisierendes Großprojekt, sondern als kritisches Moment in Subjektivierungsprozessen begriffen wird.“ (Jörissen 2018: 54 mit Verweis auf Ehrenspeck 2013)

4.3 Das Bild als Fiktion

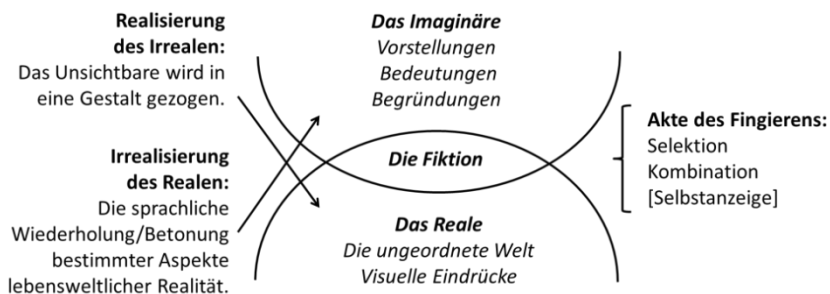
Ein wesentlicher Unterschied zwischen fotografischem Bild und literarischer Fiktion ist *die medienspezifische Art der Differenzmarkierung* bzw. die ihnen zugeschriebene, unterschiedliche Nähe zum Realen: „Vor allem beim Betrachten von Fotografien wurden [...] immer wieder Objekt und Darstellung verwechselt“ (Pilarczyk und Mietzner 2005: 32).

Während das Medium Foto gerade für seine Abbildhaftigkeit im Sinne einer Dokumentarfunktion steht; markiert Literatur ihre Fiktionalität – im Sinne ihrer Erfundenheit – zwar unterschiedlich, aber doch eindeutig, schließlich macht diese Markierung (die Abgrenzung zum Realen) einen Text erst zur Literatur: „Es kennzeichnet die Literatur, dass sie sich durch ein Signalrepertoire als fiktional zu verstehen gibt“ (Iser 1991: 35). Man könnte also sagen, das „es ist so gewesen“ des Fotos (vgl. Barthes 1989: 87) ist das „es war einmal“ der Literatur. In beiden Fällen handelt es sich um Mythen (Barthes 1964), die im jeweiligen Verhältnis der Kulturobjektivierung zur Realität wurzeln. Bei dieser medienspezifischen Gemeinsamkeit, Reales und Imaginäres auf spezifische Art und Weise miteinander zu verschränken und in der Verschränkung mit dem Gegensatz von wahr/real einerseits und ausgedacht/fingiert andererseits zu spielen, setzt mein Argument an: Auch Bilder, insbesondere Fotos, stellen als Akte des Fingierens *Fiktionen* dar.

Iser nimmt die Kritik an der Gegenüberstellung von Fiktion und Wirklichkeit als sich gegenseitig ausschließende Pole zum Ausgangspunkt für seine Fiktionstheorie: Es „regen sich Zweifel, ob die im ‚stummen Wissen‘ vorausgesetzte Opposition von Fiktion und Wirklichkeit zur Beschreibung fiktionaler

Texte noch tauglich ist“ (Iser 1991: 18). Seiner Einschätzung nach, enthält jeder „fiktionale Text Reales, ohne sich in dessen Beschreibung zu erschöpfen“ und die „fiktive Komponente [hat] wiederum keinen Selbstzweckcharakter, sondern ist als fingierte die Zurüstung eines Imaginären.“ (Ebd.) Der „Akt des Fingierens“ macht „die Wiederkehr lebensweltlicher Realität“ zu einem „Zeichen“, es kommen „Zwecke zum Vorschein“ und „das Imaginäre wird in eine Gestalt“ (ebd. 20) gezogen. Wenn „lebensweltliche Realität“ wiederholt wird (ebd.), indem auf sie fotografisch oder sprachlich Bezug genommen wird, und zwar auf eine bestimmte Weise (bestimmte Aspekte hervorhebend, andere vernachlässigend oder weglassend), erfolgt dies mit und vom Imaginären aus. Das Imaginäre aber bleibt flüchtig und unsichtbar; sichtbar dagegen wird die Fiktion (das Bild bzw. die Erzählung), die die Bezugnahmen auf das Reale mit dem Imaginären verschränkt.

Abbildung 1: Das Imaginäre, die Fiktion und das Reale nach Iser (1991)



Grafik: AC

Mit Husserl argumentiert Iser, dass das „Eigene der Phantasie“ ihre „unbedingte Willkürlichkeit“ sei (Husserl 1980: 535 zit.n. Iser 1991: 21), weswegen Fiktion und Imaginäres nicht zusammenfallen können. Eine Fiktion ist im Gegensatz zum Imaginären intentional ausgerichtet (sie verfolgt „Zwecke“ – s.o.) und nicht willkürlich. Wenn „offensichtlich Gegebenes und Hinzugedachtes in eine Beziehung treten“ (ebd. 18), so wird die Fiktionalität des Fiktivem durch ein hinzugedachtes Drittes beschreibbar. Iser plädiert im Gegensatz zur Opposition von real-fiktiv für die Triade des Realen, Fiktivem und Imaginärem. Er schlussfolgert: „[N]un gilt es, Relationen aufzusuchen, statt Oppositionen auszumachen.“ (Ebd. 23) Beim Aufsuchen von Relationen komme dem „Akt des Fingierens als entscheidendem Operationsmodus“ – so Iser weiter – eine „gesteigerte Bedeutung zu“ (ebd. 23). Iser differenziert drei Akte des Fingierens: die Selektion, Kombination und Selbstanzeige (vgl. ebd. 24). Jeder dieser Akte ist durch die Überschreitung des Realen und des Imaginären ein Akt des Fingierens. In der Beschreibung der Akte liegt Isers Fo-

kus bei der Frage, inwiefern durch die Handlungen des Selektierens, Kombinerens und der Selbstanzeige „Grenzüberschreitungen“ stattfinden (ebd. 34).

Das hergestellte Bild, insbesondere das Foto, ist wie der literarische Text, konkretes Produkt einer ästhetischen und fingierenden Herstellungspraxis. Fingierend deshalb, weil das Bild, das etwas abbildet, auf ein situativ gegebenes, zeitlich, räumlich und sinnlich außerhalb des Bildes liegendes Bezugsfeld rekurriert, das es wiederholt, aber selbst nicht ist. Es bildet Teile des Bezugsfeldes auf eine bestimmte Weise ab und bringt damit *etwas* – etwas Neues, etwas Anderes, etwas (Un-) Bestimmtes usw. – *zum Ausdruck*; Imaginäres wird – durch das Abbilden als Fingieren des Realen – in eine Gestalt überführt.

Wenn das Bild aus Akten des Fingierens hervorgeht und die Praxis des Sehens als eine fingierende Praxis beschrieben werden kann, wie lässt sich dann der Fiktionsbegriff empirisch wenden, um Bilder und deren Wahrnehmungsprozesse in Bildgesprächen zu analysieren?

4.3.1 *Das rekonstruktive Potential der Akte des Fingierens*

Die Fiktion auf die Akte des Fingierens zurückzuführen – wie es Iser Vorgehensweise entspricht (vgl. Iser 1991: 24) – bedeutet, die Herstellungspraxis der Fiktion zu fokussieren. Wie entsteht eine Fiktion? Welche Handlungen gehen der Fiktion voraus? Diese Herangehensweise erlaubt es, die Fiktions-theorie mit der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) zu verknüpfen, da die pragmatische Perspektive auch für Bohnsacks Theoriebildung grundlegend ist. Auf dem „Erfassen von Bedeutungszusammenhängen von ihrer sozialen oder existenziellen Genese her“ (Bohnsack 2017: 76) gründet die Dokumentarische Methode. Von der im Erfahrungsraum verorteten, methodologisch vorausgesetzten Genese sinnhafter, sozialer Praxis wird diese im empirischen Material – als empirisch fixiertes Zeugnis der Praxis – rekonstruiert. Bohnsack bezieht sich dabei im Wesentlichen auf Karl Mannheims Theoriebildung, der seine Vorgehensweise der „Weltanschauungsinterpretation“ (Mannheim 1964 [1921-22]) als „genetische Interpretation“ bezeichnet, die auf das „Erfassen der Funktionalität“ zielt (Mannheim 1980 [1922-24]: 85ff und 76, zit.n. Bohnsack 2017: 76). Neben dem Herstellungsprozess betont auch Iser die Funktionalität der Fiktion: „Auf die Fiktion zu reflektieren heißt, die Möglichkeiten ihres Einsatzes auszuleuchten, durch die bestimmte Verwendungsnotwendigkeiten sichtbar werden“ (Iser 1991: 165). Fiktionen besetzen Ungewissheiten und stellen auf diese Weise eine „Bedingung von Sinn“ dar (vgl. ebd. 160). Der Wahrheitsgehalt von Fiktionen ist dagegen eher zweitrangig, zentraler ist „ihre pragmatische Natur“ (ebd.).

Mit der Betonung der Gebrauchsfunktion der Fiktion sowie der „Einstellung“, statt ihres (objektiven) Wahrheitsgehaltes, zeigt sich eine weitere Gemeinsamkeit mit der Dokumentarischen Methode im Sinne Bohnsacks:

Das heißt, die Darstellungen, die Beschreibungen und Erzählungen der AkteurInnen, interessieren nicht hinsichtlich der *faktischen Wahrheit* und *normativen Richtigkeit* dessen, was dargestellt wird, also des proponierten Gehalts, sondern lediglich als Dokument für die Weltanschauung der AkteurInnen, für ihren Modus Operandi, ihren Habitus, also die performative Dimension. Diese wird dann allerdings nicht im Zuge der formulierenden, sondern erst der reflektierenden Interpretation herausgearbeitet. (Bohnsack 2017: 80, H.i.O.)

Dass der proponierte Gehalt nur hinsichtlich der Weltanschauung interessiert, die sich dokumentiert und dass erst die reflektierende Interpretation sich dieser zuwendet, weisen auf eine grundlegende Differenz von Fiktionstheorie und praxeologischer Wissenssoziologie. Ihren Schwerpunkt setzt die Dokumentarische Methode – und hier liegt gleichsam ihre Stärke – beim impliziten und inkorporierten Handlungs- bzw. Erfahrungswissen, also beim habituellen Wissen, das Bohnsack auch „die performative Dimension“ nennt (ebd. 2017: 80). Dabei baut die Methode auf der „elementaren Leitdifferenz des Propositionalen und Performativen“ auf (ebd. 79); beide Ebenen werden für die Auswertung streng voneinander getrennt.

Die methodologische (Leit-)Differenz von kommunikativ-generalisierendem, wörtlichen oder „immanenten“ Sinngehalt auf der einen und dem konjunktiven, metaphorischen oder eben dokumentarischen Sinngehalt auf der anderen Seite findet ihren Ausdruck auch in zwei klar voneinander abgrenzbaren Arbeitsschritten der Textinterpretation, die sich auch in der Bildinterpretation wiederfinden, nämlich in den Schritten der *formulierenden Interpretation* einerseits und der *reflektierenden Interpretation* andererseits. (Bohnsack 2006: 43, H.i.O.)

Im Gegensatz zum Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation bringt die Forscher*in im Rahmen der formulierenden Interpretation noch nicht die „eigene Interpretation in ‚Reflexion‘ auf die implizierten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Akteure ein“, sondern fasst nur zusammen, was von den Beforschten „begrifflich expliziert wurde“ (ebd. 2006: 43). Dieser „klar voneinander abgrenzbaren“ (ebd.) Trennung der Analyseebenen, der Was-von-der-Wie-Ebene, der Dokumentarischen Methode steht die „Grenzüberschreitung“ gegenüber, die den „basalen Modus“ der Fiktion darstellt (vgl. Iser 1991: 27) und gleichsam den Kern der Erweiterung, den die vorliegende Arbeit vorschlägt.

Dafür werde ich zwei der drei Akte des Fingierens, den Akt der Selektion und den der Kombination,²⁵ mit den zentralen Analyseschritten der Dokumentarischen Methode, der formulierenden und reflektierenden Interpretation, verknüpfen.

4.3.2 *Der Akt der Selektion*

Beim Akt des Selektierens „rücken die Bezugsfelder [der Fiktion] als solche in den Blick“ (Iser 1991: 24). Solange die Bezugsfelder in die „jeweilige sozio-kulturelle Welt“ eingebunden sind, werden sie „kaum wahrgenommen“ und „für die Realität selbst gehalten“ (ebd. 25). Für die Fiktion werden die Bezugsfelder „aus dieser Identifikation“ herausgerissen und „zum Gegenstand der Wahrnehmung“ gemacht (ebd.). Indem auf bestimmte Dinge oder Sachverhalte rekurriert wird, wird das unbestimmte Meer an Möglichkeit durchbrochen: Etwas wird ausgewählt, fokussiert, wiederholt und so zum Gegenstand der Reflexion. Die herauslösende, isolierende Auswahlgeste stellt den fingierenden Akt der Selektion dar. Eine Fragestellung an das empirische Material, die der Fiktion als Analyseeinstellung folgt und ihre Aufmerksamkeit auf den Akt der Selektion richtet, wäre: *Welche Bezugsfelder wurden ausgewählt, durch Wiederholung zur Darstellung gebracht zu werden? Was wird gezeigt, wovon wird gesprochen?*

Iser spricht weiter von „in den Text eingekapselte[n] Elemente[n]“, die „vor dem Hintergrund dessen, was durch sie ausgrenzt ist [...], gedoppelt“ werden (ebd. 25). Die Formulierung der Dopplung lässt ein Verständnis des Selektionsaktes zu, bei dem das Wiederholte durch das nicht Wiederholte, also das Abwesende konturiert und als bedeutend gestärkt wird (vgl. ebd.). In diesem Sinne wird das Wiederholte für die Fiktion als qualitativ bedeutsame Wirklichkeit gekennzeichnet, d.h. etwas wird – im Vokabular der Dokumentarischen Methode – relevant gesetzt und bietet so – im Verständnis von Iser – „die Möglichkeit, die Intentionalität eines Textes zu erfassen“ (ebd. 26, H.i.O.). Wobei die Intentionalität des Selektionsaktes nur indirekt „zum Ausdruck kommt“, sie selbst ist „im fiktionalen Text nicht formuliert“ (ebd.). Die erwähnte, empirisch gewendete Fragestellung, die an die Fiktion als Analyseeinstellung anschließt und ihre Aufmerksamkeit auf den Akt des Selektierens richtet, lautet also nicht nur: *Was ist dargestellt?* Sondern auch:

25 Den dritten Akt der Selbstanzeige: die „Qualität in der *Entblößung* seiner Fiktionalität“ (Iser 1991: 35, H.i.O.), werde ich nicht diskutieren. Fiktionen spielen zwar „in den Aktivitäten des Erkennens, Handelns und Verhaltens eine ebenso große Rolle wie in der Fundierung von Institutionen, Gesellschaften und Weltbildern“ (ebd.), aber nur der literarische Text muss die eigene Fiktionalität anzeigen und zwar durch „historisch variierende Konventionen, die Autor und Publikum teilen und die mit den entsprechenden Signalen aufgerufen werden“ (ebd.).

Wie wird das Gezeigte/Gesagte – durch das Nicht-Gezeigte/Gesagte – konturiert und so relevant gesetzt?

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode kommt diese Analyseperspektive insofern der formulierenden Interpretation nahe, als dass auch hier gefragt wird: *Was wird thematisch?* „Die formulierende Interpretation beschränkt sich ausschließlich auf das, was wörtlich oder referentiell in einem Text mitgeteilt wird beziehungsweise – im Fall der Bildinterpretation – auf den *Abbild*charakter des Bildes.“ (Vgl. Bohnsack 2017: 79, H.i.O.) Iser betont im Gegensatz zu Bohnsack die Fingierungsleistung dieser Was-Ebene. Zunächst, weil sich vor dem Hintergrund dessen, was nicht gesagt bzw. gezeigt wird, eine Positionierung und Standortabhängigkeit der fingierenden Akteur*innen zeigt:

Die in den Text übernommenen Elemente seiner Umwelt sind nicht fiktiv, nur die Selektion ist ein Akt des Fingierens [...] Die so erzeugte Wahrnehmbarkeit der Bezugfelder gewinnt ihre perspektivische Einstellung durch deren Spaltung in solche Elemente, die im Text aktualisiert werden, und in solche, die inaktiv bleiben. (Iser 1991: 25)

Durch den Auswahl- und Wiederholungsprozess werden „vorhandene Zuordnungen“ getilgt und um „neue Zuordnungen“ ergänzt: „Dadurch werden diese anders gewichtet, als es im gegebenen Bezugsfeld der Fall war.“ (Ebd. 26).

4.3.3 Der Akt der Kombination und das konjunktive Imaginäre

Als noch aussagekräftiger (und komplexer) bewertet Iser die Frage, wie die getroffene Auswahl wiederholter Bezugfelder miteinander in ein Verhältnis gebracht werden (vgl. ebd. 1991: 29). „So erzeugt die Kombination als Akt des Fingierens innertextuelle Relationierung“ (ebd., H.i.O.). Beziehungen können auf semantischer, syntagmatischer oder schematischer Ebene hergestellt werden – bspw. durch Reimstruktur und Reimstrategien, wie Iser mit einem Vers aus T.S. Eliots Gedicht „Prufrock“ (1954 [1909-1935]) verdeutlicht (vgl. Iser 1991: 28):

*Should I, after teas and cakes and ices,
Have the strength to force the moment to its crisis?*

Ich wage eine dokumentarische Interpretation: Die Kühle, Süße, auch Dekadenz und Entzückung des Eises stehen der Aussichtslosigkeit, Dramatik und Zerstörung der Krise gegenüber. Die Krise wird – als Gegenstück zum Eis – heiß. Ein hitziger Moment bahnt sich an, aber er wird nur angekündigt, als Möglichkeit in den Raum gestellt („Should I?“), die aufkommende Aggressivität („the strength to force the moment“) schon zu Beginn des Satzes zu-

rückgenommen, die Stimmung kühlt gleichzeitig ab und spitzt sich zu, kurz: *Ices* und *Crises*. Der Reim „Crises“ auf „Ices“ stellt eine – im dokumentarischen Bildinterpretationsvokabular – „Übergegensätzlichkeit“ dar (es wird reziprok die Gegensätzlichkeit überschritten – vgl. Bohnsack 2009: 36) und damit – jetzt im dokumentarischen Vokabular für Textinterpretationen – eine „Fokussierungsmetapher“ bzw. einen „dramaturgischen Höhepunkt“ mit „metaphorischer Dichte“ (vgl. Bohnsack 2006b: 67); Iser nennt es „eine Steigerung des semantischen Potentials“ und „das Aufdecken des Unterschieds im Ähnlichen“ (beides Iser 1991: 28), ein „ständiges Kippen in jeweils andere Beziehungen“ (ebd. 29), bei dem „die Relevanz des Bezugsfeldes bald Grund und bald Figur sein kann“ und so „ein Netz an Beziehbarkeiten“ entsteht, „das in der bloßen Gegebenheit der Textschemata noch nicht enthalten war“ (ebd.). Iser's hermeneutisches und Bohnsacks dokumentarisches Analyse vokabular beschreiben hier etwas ganz ähnliches.

Der Auswertungsprozess der Dokumentarischen Methode ist ausgerichtet auf die „Eigenlogik“ und das „[E]rfahrungsraumspezifische“ (ebd. 2017: 186 und 74, H. jeweils i.O.); Iser's Analyse auf die „greifbare Qualität des Fiktiven“ und die „konkrete Gestalt eines Imaginären“ (beides ebd. 1991: 34). Auch bei Bohnsack zeigt sich in der Bildkomposition bzw. Diskursorganisation etwas, das über das bloß Gesagte/Gezeigte hinausgeht und hier liegt der Fokus der Interpretationstätigkeit. Die Analyseschritte der Dokumentarischen Methode sind aber – wie dargelegt – voneinander getrennt, wohingegen Iser betont, dass auch auf der sprachlich-wörtlichen (Was-)Ebene schon eine Grenzüberschreitung stattfindet, ein Akt des Fingierens, der „über die von ihr in der Sprache gezeigten Auswirkungen zugänglich ist, ohne daß diese aber selbst versprachlicht sind.“ (Iser 1991: 33)

Durch die Relationierung kommt es in der Fiktion zu einer Verschränkung von Sprachlichkeit und Bildlichkeit, denn „die Funktion des Bezeichnens [wird] in eine solche des Figurierens“ überführt, wengleich die „figurative Verwendung doch nicht ohne Verweis“ bleibt (ebd.). Durch die figurierende Kombination wird über das Bezeichnete als auch über die Bezeichnung hinausgegangen. Wenn die Sprache über das Bezeichnete hinausgeht,

dann eröffnet sie durch ihre Figuration die Vorstellbarkeit dessen, worauf sie hinzielt. Das aber heißt, die Sprache selbst depotenziert sich zu einem Analogon, das nur noch die Bedingung möglicher Vorstellbarkeit enthält und gleichzeitig signalisiert, mit dem, was es nun vorzustellen gilt, nicht identisch zu sein. (Iser 1991: 34)

Figurierende Sprache verweist auf das Reale und geht darüber hinaus. Die Fiktion als AnalyseEinstellung folgt dieser Verschränkung. Iser wird an dieser Stelle ungewöhnlich deutlich:

Die Relationierung als Produkt eines fingierenden Aktes ist die konkrete Gestalt eines Imaginären. Diese wird niemals ganz in Sprache eingehen können, wengleich das Fiktive als Konkretisierung des Imaginären der Bestimmtheit sprachlicher Formulierung bedarf,

um das, was es vorzustellen gilt, so zu modalisieren, daß es wirksam zu werden vermag. (Iser 1991: 34)

Auf die Konkretisierungen des Imaginären, die Relationierungen von Sprache und Bild, zielt die vorliegende Untersuchung. In den Relationierungen dokumentiert sich das *konjunktive Imaginäre* der Lehrer*innen.

4.4 Die Methodologie der Dokumentarischen Methode und ein Ansatz zur Synthese

Mit der Dokumentarischen Methode hat Bohnsack eine Methode entwickelt, dessen stufenweises Interpretationsmodell methodologisch auf den „Wechsel der AnalyseEinstellung“, d.h. auf den Wechsel vom Was zum Wie als „(Leit-)Differenz“, aufbaut (vgl. Bohnsack 2006: 42f). Am Wechsel der AnalyseEinstellung wird ein methodisch-kontrollierbarer Zugang zum „handlungsleitende[n]“ (Erfahrungs-)Wissen der Beforschten festgemacht (ebd. 41). Insofern eignet sich die Dokumentarische Methode für mein Forschungsvorhaben, das Geschlechterwissen, mit dem die Beforschten operieren bzw. handeln und das einen Teil ihres Erfahrungswissens darstellt, zu rekonstruieren. Die Dokumentarische Methode eignet sich darüber hinaus für ein Forschungsdesign, bei dem bildlich *und* sprachlich gegebenes Material ausgewertet werden soll, weil im Rahmen der Methode Bild- und Textinterpretationen aufeinander bezogen werden können. Im Gegensatz zu vielen anderen qualitativen Methoden der Sozialforschung hat die Dokumentarische Methode schon vergleichsweise früh eine theoretisch fundierte Bildinterpretationsmethode vorgelegt (vgl. Przyborski und Wohrlab-Sahr 2014: 316f).

Eine für die Fragestellung der vorliegenden Studie grundlegende Schwierigkeit stellt allerdings gerade die genetische AnalyseEinstellung da (vgl. Bohnsack 2017: 30). Bohnsack stellt dem inkorporierten, milieuspezifisch-konjunktiven Wissen das normative, generalisierend-kommunikative Wissen gegenüber und trennt beide Wissens Ebenen voneinander (vgl. Bohnsack 2006: 41f). Diese – einerseits ‚nur, analytische, andererseits methodologisch zentrale – Trennung der Wissens Ebenen ist in Bezug auf Geschlechtlichkeit und Subjektivierung nicht zu halten; sie werden erst *durch Normen* hergestellt und sind dennoch, gleichzeitig hochgradig inkorporiert sowie erfahrungsraumspezifisch (vgl. Butler 1995: 21; Villa 2003: 60). Das heißt, jede Relevanzsetzung von Geschlechtlichkeit stellt eine konjunktiv-normative Verschränkung dar.

Der Habitus- und Praxisbegriff, wie ihn Bohnsack in Anschluss an Mannheim und Bourdieu verwendet, in Gegenüberstellung zu „kontrafaktischen“ Normen (vgl. Bohnsack 2017: 161), erscheint insofern in Bezug auf mein

Erkenntnisinteresse wenig passend, wenn Geschlechtlichkeit mit Butler als normativ gefasst wird. Im Folgenden erarbeite ich einen Vorschlag, wie die Dokumentarische Methode dennoch für die Beforschung von Subjektivierungsprozessen gewendet werden kann. Dazu erläutere ich zunächst die Methodologie der Methode mit einem Fokus auf die genetische AnalyseEinstellung sowie Bohnsacks Überlegungen zu Identitätsnormen und der Primordialität der Praxis, um daran anschließend eine methodologische ‚Brücke, zu bauen, mit der, so meine Absicht, eine normativ verschränkte Praxis – das Sehen von Geschlechtlichkeit, das subjektivierende Werden zu einem ‚Jemand, in den Augen eines Anderen – empirisch zugänglich wird.

Die Methodologie der Dokumentarischen Methode hat Bohnsack im Wesentlichen in Anschluss an Mannheims Wissenssoziologie und an Garfinkels Ethnomethodologie entwickelt, ferner in Auseinandersetzung mit den Praxistheorien Meads, Goffmans und Bourdieus sowie insbesondere auch in kritischer Auseinandersetzung mit Schütz’ Sozialphänomenologie (vgl. Bohnsack 2017: 16). Bohnsack stellt zudem Bezüge zur Systemtheorie Luhmanns her (vgl. ebd). Zentral für die Überlegungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowie auch für die Dokumentarische Methode allgemein ist die Gegenüberstellung von Norm und Praxis (vgl. ebd. 51).

4.4.1 *Die genetische AnalyseEinstellung*

Mannheim legte im Rahmen seines anti-rationalistischen Plädoyers (ebd. 1964 [1921-22]) dar, wie die jeweilige „Weltanschauung“, die in ihrer „Totalität [...] als eine atheoretische“ verstanden werden muss (ebd. 97) als sogenannter „Dokumentsinn“ (ebd. 104) jeder „Kulturobjektivierung“ sinnhaft zugrunde liegt (ebd. 97). Diesen Gedanken der wissenssoziologischen Konzeption nach Mannheim wendet Bohnsack praxeologisch zu der Annahme, dass implizite bzw. performative (Erfahrungs-)Wissensbestände der Beforschten (bei Mannheim die atheoretische Weltanschauung) grundlegend die Praxis und alles, was aus ihr hervorgeht (bei Mannheim die Totalität der Kultur), primär anleiten (vgl. Bohnsack 2017: 14). Die impliziten Wissensbestände bestimmen als strukturgebendes „Orientierungsmuster“ – im Sinne eines „underlying pattern“ (vgl. Bohnsack 2017: 80 mit Verweis auf Harold Garfinkel 1967) – das Dokument der Praxis und zwar in der „Form“ und weniger im „Inhalt“ (vgl. Bohnsack 2017: 30, H.i.O.). Dazu Mannheim: „Nicht nur auf das Inhaltliche hin, sondern vorzüglich der Form nach werden wir jene Kulturgebilde von nun an vergleichen können“ (Mannheim 1964: 98 zit.n. Bohnsack 2017: 30). Diesen Wechsel der AnalyseEinstellung vom sog. Was zum Wie beschreibt Mannheim auch als „genetische Interpretation“ (Mannheim 1980: 88), die auf ein „Erfassen der Funktionalität“ gerichtet ist

(Mannheim 1980: 66 zit.n. Bohnsack 2017: 60). Mit der Funktionalität sind weniger das Warum und Wozu der Handlung gemeint, also weder die subjektiven Theorien der Beforschten noch ihre Intentionen (bei Mannheim die „Ausdrucksebene“ – ebd. 1964: 121), denn diese sind zum einen nicht beobachtbar und zum anderen nur bedingt synthetisch bzw. sozial- und kulturwissenschaftlich relevant. Zu beobachten ist dagegen eine (nahezu) objektive Sinnenebene, das Offensichtliche, Explizite, die Materialität der sozialen Wirklichkeit – das Was – sowie, in Reflexion darauf, eine dokumentarische Sinnenebene – das Wie, das sich vornehmlich in der Form (und hier in den Homologien) zeigt (Bohnsack 2017: 30). Wobei Mannheim anfänglich die inhaltlichen und „ausdrucksmäßigen“ Sinnschichten für die Analyse der Weltanschauung noch nicht ausschließt:

So gewinnt man denn schließlich den Eindruck, als erfaßte man an grundverschiedenen objektiven und ausdrucksmäßigen Momenten stets ein Identisches, nämlich das gleiche Dokumentarische [...]. Ist hier das Dokumentarische an die Formung des Darstellungstoffes geknüpft, so kann es sich selbstverständlich genau so auch an die Formung des Bildinhaltes knüpfen [...] [N]ur der objektive Sinn, auch die ausdrucksmäßige Sinnschicht kann dokumentarisch verwertet, d.h. das darin liegende Charakteristische herausgearbeitet werden. (Mannheim 1964: 121f)

In seinen etwas später entstandenen Schriften („Strukturen des Denkens“ verfasst ca. 1922-24, veröffentlicht 1980) stellt Mannheim die Ausdrucksebene bzw. „das Seelische“ zurück zugunsten einer Fokussierung der Differenz von „immanenter Einstellung“ einerseits und „genetischer Interpretation“ andererseits (vgl. Bohnsack 2017: 59f mit Verweis auf Mannheim 1980).

4.4.2 *Die Diskrepanz von Norm und Habitus (eine Kritik)*

Für Mannheim ist der Sinn beobachtbarer, sozialer Kulturgebilde stets doppelt gegeben: objektiv/kommunikativ *und* erfahrungsraumspezifisch/konjunktiv. Es kommt zu einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980 [1922-24]: 296). Bohnsack sieht in der Doppeltheit ein nicht aufzulösendes „Spannungsverhältnis“, eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017: 103) zwischen generalisierter Norm und erfahrungsraumspezifisch strukturierter Praxis, und damit gleichsam „zwischen Habitus und Identität“ (ebd. 139). Die Diskrepanz umfasst nach Bohnsack „grundlegend drei Dimensionen des Wissens und Handelns“ (Bohnsack 2017: 54), wobei der Habitus als strukturierende Struktur stets implizit bzw. inkorporiert sowie handlungsleitend gegeben ist und sich der normative Gegenpart durch jeweils unterschiedliche Grade an Explizierbarkeit auszeichnet (vgl. ebd.). Die drei von Bohnsack unterschiedenen Dimensionen führen zu unterschiedlichen „Relationen“ von Habitus und Identität bzw. Norm, die ich im Folgenden mit

einem Beispiel aus dem Erfahrungsraum Schule darlege. Wenngleich ich die Dimensionen hier vielleicht „überzeugend, darstelle, stellen sie für die vorliegende Arbeit vor allem einen Ausgangspunkt für die Kritik dar sowie eine Begründung für die Notwendigkeit einer subjektivationstheoretisch fundierten Weiterentwicklung der Methode.

Relationen von Habitus und Norm mit Fokus auf die Explizierbarkeit (alle Zitate aus Bohnsack 2017: 54f; die Beispiele sind von mir):

1. Die „Relation der in Common-Sense-Theorien explizierten Motivkonstruktionen zur Handlungspraxis“: Hier sind die alltäglichen, „typischen“ Rollenerwartungen gemeint, die „zwar nicht von vornherein explizit gegeben“ sind, „aber auch für die AkteurInnen selbst, *prinzipiell explizierbar*.“ (Ebd. mit Bezug auf Alfred Schütz 1971, H.i.O.) Ein Beispiel für eine im Common Sense explizierbare Motivkonstruktion: Schüler*innen gehen in die Schule, um zu lernen.

2. Die „Relation der Handlungspraxis zu den institutionalisierten Normen“: Die institutionalisierten Normen sind entweder explizit gegeben oder – wie die Motivkonstruktionen – *prinzipiell explizierbar* (vgl. ebd.). Dazu gehören rechtliche Normen wie bspw. die Hausordnung einer Schule oder normative Erwartungen, die an eine Berufsgruppe gerichtet sind. Ein Beispiel ist die Erwartung, dass der Hausmeister die defekte Glühlampe austauschen wird, weil er dafür zuständig ist.

3. Die „Relation von ‚Identitätsnormen‘ und Habitus“: Den Identitätsnormen, die Bohnsack in Anlehnung an Goffman (1963) auch „virtuale soziale Identitäten“ nennt, ist im Unterschied zu den Motivkonstruktionen (1.) und institutionalisierten Normen (2.) ein „genuin *impliziter* Charakter“ eigen (ebd., H.i.O.). Bohnsack differenziert weiter in „*imaginative* und *imaginäre* soziale Identitäten“ (ebd. 55, H.i.O.).

Imaginative Identitäten sind soziale Identitäten mit Enaktierungspotential, an deren Performanz sich die Akteur*innen – mit Aussicht auf Erfolg – orientieren können, bspw. die Nachahmung des Klassenbesten, um so zu werden wie er. Dabei kann „der Habitus des Einen zur imaginativen sozialen Identität für den Anderen“ werden, wenn „die mit dieser Identifizierung verbundenen Handlungsentwürfe zunehmend enaktiert und habitualisiert werden“ (ebd. 161, Fußnote 156). Soziale Identitäten gehören zwar zum Bereich der Normen, die in einer notorischen Diskrepanz zum Habitus stehen, können aber habitualisiert werden. Die „begriffliche kategoriale Trennung schließt selbstverständlich nicht aus, dass es in empirischer Hinsicht zu Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Dimensionen des Handelns kommt“ (ebd.). Die Fra-

ge ist allerdings: Wie lässt sich ein Habitus, der in einem konjunktiven Erfahrungsraum jenseits von Normen wurzelt (in Bohnsacks Begriffen ein „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“), empirisch von einem Habitus unterscheiden, der habitualisierte Identitätsnormen miteinschließt (d.h. von einem „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ – ebd. 103)? Dazu führt Bohnsack eine weitere Unterscheidung ein: die zwischen „Identitätsnorm“ und „Meta-Identität“ (mehr dazu, s.u.).

Imaginäre Identitäten verfügen im Gegensatz zu den imaginativen sozialen Identitäten über kein Enaktierungspotential und sind „in einem radikalen Sinne imaginativ, eben imaginär“ (ebd. 162). Bspw. die Vorstellung, als Hexenprinzessin gar nicht zur Schule gehen zu müssen oder – Bohnsacks empirisches Beispiel – zu leben wie die Steinzeitmenschen (vgl. ebd. 159). Die imaginären Identitäten dienen oftmals als Gegen- oder „Erwartungshorizonte“ zu der eigenen Handlungspraxis und können eine stabilisierende Funktion haben (vgl. ebd., Fußnote 153 mit Verweis auf Juliane Lamprecht 2012). *In puncto* Explizierbarkeit gibt bei den imaginären Identitäten eine Besonderheit: Wenngleich sich die Ebene des normativen Wissens grundsätzlich durch Explizierbarkeit auszeichnet und das habituelle Wissen durch Performanz (ohne Explikationsmöglichkeit), entziehen sich die imaginären (nicht-enaktierbaren), normativen Identitäten (die Steinzeitmenschen) zwar „weitgehend der Explikation durch diejenigen, die an ihnen orientiert sind [...]“. Allerdings entziehen sich diese imaginären Erwartungen nicht [...] der (metaphorischen) Darstellung (in Form von Beschreibungen und Erzählungen).“ (Ebd. 162) In ihrer empirischen Erscheinung als Metapher ähneln die imaginären Identitäten eher der habituellen Wissensebene als der normativen. Sie dienen zwar als Kontrastfolie der habituellen Ebene und entziehen sich der Reflexion wie das habituelle Wissen, aber aufgrund ihrer Kontrafaktizität, wie Bohnsack mit Verweis auf Luhmann (1997) hervorhebt (vgl. Bohnsack 2017: 161), gehören sie nicht zum Bereich der Praxis und des Habitus; vielmehr stellen sie Verhaltenserwartungen dar:

Normen unterscheiden sich somit [als Verhaltenserwartungen] kategorial vom Habitus, welcher die Performanz, die performative Struktur der inkorporierten und verbalen Praktiken bezeichnet. Ein derartiger kontrafaktischer Charakter ist nicht nur den Identitätsnormen, sondern auch den institutionalisierten Normen eigen [...]. (Bohnsack 2017: 161)

Dass Normen im Gegensatz zum Habitus kontrafaktisch sind, stellt Bohnsack in dem etwas unübersichtlich werdenden Konstrukt als entscheidendes Differenzkriterium heraus (vgl. ebd.). Der Habitus leitet das handlungspraktische Wissen an und ist somit – dieser Gegenüberstellung folgend – faktisch. Faktisch im Sinne von *wirklich*, das, was tatsächlich stattfindet: die Praxis. Mannheim nennt es das „lebendige Leben“ (Mannheim 1964: 105, zit.n.

Bohnsack 2017: 14); Normen dagegen sind nicht lebendig, unwirklich, unwahr, kontrafaktisch, sie bleiben ein Ideal bzw. eine Vorgabe.

Sind Geschlechternormen als generalisierte, kontrafaktische Identitätsnormen zu fassen? Gibt es imaginative (prinzipiell enaktierbare) Geschlechternormen und imaginäre, also radikal fantastische? Gibt es in der dokumentarischen Theorieentwicklung Bohnsacks eine norm-unabhängige Geschlechterpraxis? Um Bohnsacks Identitätskonzeption zwischen Norm und Habitus in Bezug auf Geschlechtlichkeit noch besser zu verstehen – gleichsam auf der Suche nach Anschlussmöglichkeiten – folge ich seinen Ausführungen dazu noch weiter. Ich stelle seine Überlegungen zu einer aktuellen, rekonstruktiven Subjektivationsstudie von Geimer und Amling (2016) vor sowie zu einer der ersten Geschlechterstudien von Garfinkel (1967).

Diskussion der „Aporien der Subjektivierung“ (Geimer und Amling 2016)

In Auseinandersetzung mit dem empirischen Material und der Fragestellung des Forschungsprojektes von Alexander Geimer und Stefan Amling (2016), bei dem es um die „Aneignung und Aushandlung hegemonialer Subjektfigurationen“ geht, schlägt Bohnsack eine weitere Identitätskategorie vor: die „Meta-Identität“ (vgl. Bohnsack 2017: 165).²⁶ Ihr geht eine „zunehmende Passung von Identitätsnorm und Handlungspraxis“ voraus (ebd.), so dass Identitätsnorm und Handlungspraxis verstanden werden können als einer umfassenden Orientierung untergeordnet, nämlich dem „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (ebd.: 103).

Ein von Amling und Geimer interviewter Politiker berichtet, in seinem Wahlkreis beim Wahlkampf „ne gewisse Authentizität bei allem zu haben“ (ebd.), d.h. authentisch als ortsansässig und dazugehörig erscheinen zu wollen, weil dies für seinen „Wahlerfolg mitentscheidend“ ist. Er berichtet anschließend, wie er dies (ortsansässig und dazugehörig) auch tatsächlich geworden ist; bspw. indem er an den Ort gezogen ist und sich im Verein engagiert hat. Mit dem Begriff der Meta-Identität kann Bohnsack zufolge „die Art des Verhältnisses von Identitätsnorm und Praxis“ beschrieben werden und zwar „hier in seinem Modus der Authentizität“ (ebd. 166f). „Die Orientierung an der Aufhebung dieser Spannung“ – zwischen „imaginativen normativen Identitätsentwurf“ und habitueller „Existenz“ – lässt sich „als die Suche nach Authentizität bestimmen.“ (Bohnsack 2017: 165) Authentizität wurde als ein fallübergreifender, milieuspezifischer Modus rekonstruiert, der „in impliziten Reflexionsprozessen und in der Meta-Identität“ seinen „Ausdruck

²⁶ Vollständiger Projekttitel: „Aporien der Subjektivierung. Zur Aneignung und Aushandlung hegemonialer Subjektfiguren mittels einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode am Beispiel der beruflichen Sozialisation in der professionellen Politik und Kunst.“ Gefördert durch die DFG von 2015-2017 (vgl. Internetquelle: <http://www.alexander-geimer.de/lebenslauf/>; Stand 19.07.2018)

findet“ (ebd. 167). Die Meta-Identität beschreibt die Relationierung von normativer Identitätserwartung, die aus dem Material herausgearbeitet werden kann, indem die*der Interviewte sie thematisiert, und der Handlungspraxis, die sich im Material auf der Ebene der Formalkomposition bzw. dem Wie des Dargestellten und Erzählten dokumentiert. Die Meta-Identität im Modus der Authentizität ist insofern eine empirisch rekonstruierte Subjektfiguration, die die Diskrepanz von Norm und Praxis weiter mit sich führt, aber darüber hinausweist.

Die für den Erfahrungsraum Wahlkampf bzw. Politik rekonstruierte Subjektfiguration im Modus der Authentizität finde ich überzeugend. Die Normen, die aus dem Material herausgearbeitet wurden, können als erfahrungsraumspezifische (Identitäts-)Normen gewertet werden. Mit der Fiktion als AnalyseEinstellung ließe sich ggf. die Authentizität als eine Fiktion des Politischen beschreiben, wenn die untersuchten Politiker*innen zum Beispiel davon sprechen, ein „Zahlenmensch“ zu sein oder eben lokal-identifiziert und -integriert, also „ein Pattenburger“ zu sein (vgl. Amling und Geimer 2016: Abs.19). Nicht ganz deutlich wird mir dagegen, inwiefern die Meta-Identität als methodisch-generalisierbare, begriffliche Kategorie an den spezifischen, in der Praxis verankerten Modus der Authentizität geknüpft ist (vgl. Bohnsack 2017: 167). In diesem Fall würde die meta-identitäre Herstellung einer Passung von Norm und Praxis habituell an der authentischen Passung orientiert sein, die*der zu sein, als die*der man sich ausgibt (um im Wahlkampf erfolgreich zu sein); was m.E. irritierend deckungsgleich anmutet.

Diskussion in Anschluss an „Agnes“ (Garfinkel 1967)

An anderer Stelle reflektiert Bohnsack Garfinkels Studie zu Transfrau „Agnes“ (Bohnsack 2017: 48 mit Verweis auf Garfinkel 1967). Agnes „orientiert sich“, so Bohnsack, an „weiblicher Identität“ (ebd.). In Anlehnung an Goffman (1963) sind dies normative, geschlechterspezifische Identitätsnormen bzw. Erwartungen (vgl. ebd. mit Verweis auf Goffmans „Phantom Normalität“ 2015 [1963]: 122). Von den normativen Weiblichkeitserwartungen unterscheidet Bohnsack „die praktische Bewältigung [...] des Alltages im Gender-Bereich, also der Modus Operandi des genderspezifischen, hier: des weiblichen Habitus“ (Bohnsack 2017: 48). Der weibliche Habitus ist allerdings „durch die existenzielle Situation der Transsexualität gebrochen, da Agnes primäre Geschlechtsmerkmale eines Mannes aufweist und bis zum Alter von 17 Jahren als männlich identifiziert wurde“ (ebd.). Bohnsack kritisiert an dem doing gender-Ansatz, der von West und Zimmermann in Anschluss an Garfinkels Agnes-Studie entwickelt wurde (West und Zimmermann 1987) und die Genderforschung entschieden beeinflusst hat, dieser würde eher die „Praxis der Selbst-Inszenierung“ in den Blick nehmen und das doing gender „weniger im Sinne einer Existenzweise, einer Praxis im

Sinne des *Habitus*“ verstehen (Bohnsack 2017: 48 Fußnote 31, H.i.O.). „Es gilt aber“, so Bohnsack weiter, „das ‚doing gender‘ analytisch in beiden Dimensionen, derjenigen der kommunikativen Selbst-Darstellung wie derjenigen der konjunktiven Existenzweise und in deren Verhältnis zueinander in den Blick zu nehmen“ (ebd.) Demnach gibt es nicht nur in der kommunikativen Dimension Geschlechter- bzw. Identitätsnormen, sondern eben auch in der konjunktiven Dimension, d.h. eine geschlechtliche Existenzweise und einen weiblichen Habitus.

In diesen Ausführungen deutet sich entweder an, dass die geschlechtertheoretisch als überholt geltende Trennung von sex und gender (vgl. Geimer 2013: Absatz 2) Bohnsacks Überlegungen anleitet: Es gibt einerseits geschlechtsspezifische Normen (gender) und eine von normativen Erwartungen unabhängige weibliche Existenzweise, die an primäre Geschlechtsmerkmale gebunden ist (sex). Oder Bohnsack widerspricht gerade in diesem Punkt seiner These einer primordialen Sozialität des konjunktiven Erfahrungsraums, die s.E. konstitutiv für die Entstehung des Selbst ist. Wenn normative Erwartungen erst nachgeordnet (im Rahmen der sekundären, kommunikativen Sozialität) relevant werden, worauf gründet sich die weibliche Existenzweise bzw. die Primordialität eines weiblichen Erfahrungszusammenhangs? Auf die „praktische Bewältigung [...] des Alltags im Gender-Bereich“? Wenn das Weibliche der Existenzweise im körperlichen Geschlechtsmerkmal gründet (und nicht in der normativen Zuschreibungspraxis), übergeht die Theorie nicht nur intersexuelle Menschen und die historisch und kulturell veränderlichen Differenzlinien der Bestimmung von ‚eindeutig‘ (Krämer 2020), sondern setzt zudem dem Sozialen eine scheinbar objektive, eindeutige Körperlichkeit voraus – wo doch schon die performative Praxis die primordiale bzw. „elementar-existenzielle“ Sinnebene ist.

Es stellt sich also heraus, dass Bohnsack bei den Überlegungen zu Subjektivierung und Geschlechtlichkeit an seiner Interpretation der Mannheimischen „Doppeltheit der Verhaltensweisen“ (s.o.) festhält, d.h. an der Diskrepanz von Norm und Habitus (die auf einer Gegenüberstellung basiert), wobei er die Praxis als ursprünglichen Ort der Sinnengese an den Anfang setzt. Wo und wie kann die subjektivierende Norm der Geschlechtlichkeit in dem dokumentarischen Denkgebäude einen theoretisch überzeugenden und empirisch fruchtbaren Platz einnehmen?

4.4.3 *Die symbolisch-interaktive Sinn- und Selbsterzeugung*

Die Praxis als ursprünglichen Ort der Sinnengese begründet Bohnsack in Anschluss an Mead (1934) mit der „Primordialität des existenziellen sozialen Prozesses gegenüber der Konstitution signifikanter Symbole und des Selbst“ (Bohnsack 2017: 74 mit Verweis Mead 1934). Wie bereits dargelegt, beruht

die Leistung der Dokumentarischen Methode im Gegensatz zu anderen Methoden qualitativer Sozialforschung auf der Fokussierung des handlungsleitenden, impliziten, habituellen Wissens, und zwar mit dem Ziel der Explikation. Das implizite und inkorporierte war zu Beginn der dokumentarischen Theorieentwicklung ausschließlich gegensätzlich zum generalisierten, explizierbaren Regel- bzw. Normwissen konzipiert (vgl. Bohnsack 2006: 42). Aktuell wird die ursprüngliche „(Leit-)Differenz“ (ebd. 43) als „Relation“ zwischen Habitus und Norm beschrieben (vgl. Bohnsack 2017: 103). Die Relation eröffnet neue Differenzierungs- und Denkräume, bspw. die der imaginären und imaginativen sozialen Identitäten (s.o.). Der milieuspezifische Umgang mit Normen und normativen Erwartungen wird nun als ein in die Praxis eingelagertes, konjunktives Erfahrungswissen der Akteur*innen gefasst. So kann an der Grundannahme festgehalten werden, dass die Praxis „primordial“ gegenüber der Norm ist und gleichsam anerkannt werden, dass Normen Teil der beobachteten Handlungspraxis sind.

Die Behauptung der Primordialität der Praxis geht auf den Symbolischen Interaktionismus zurück (vgl. ebd.), demzufolge eine Geste – Meads Beispiel ist „das Schütteln der Faust“ – im Rahmen einer Handlung, also interaktiv, im sozialen Prozess den Sinn bekommt, den die Geste hat (etwa den Sinn: „Bedrohung“). Erst „auf einer zweiten Stufe“ (ebd.) wird die Bedeutung als ein signifikantes Symbol *begriffen*.

The mechanism of meaning is thus present in the social act before the emergence of consciousness or awareness of meaning occurs. The act or adjustive response of the second organism gives to the gesture of the first organism the meaning which it has. (Mead 1934: 77, zit.n. Bohnsack 2017: 74)

Mead zufolge erfährt sich erst in der Reaktion des Anderen die*der Handelnde als Jemand. In „der geistigen Hereinnahme der Reaktion des anderen auf meine Geste („Schüttel der Faust“), also auf das „I“, erfahre ich mich im Sinne des „me“ (als ‚Bedrohten‘, als ‚Angreifenden‘)“ (Bohnsack 2017: 74f). Der*die Handelnde entwickelt ein Bewusstsein für den symbolischen Sinn einer Geste und für sich selbst *in der Handlung* (für ihren*seinen Anteil an der Interaktion), d.h., Sinnstiftung und Selbstwahrnehmung sind zunächst nur in der Praxis erfahrbar. Bohnsack stellt in Auseinandersetzung mit Mead fest: „Die Konstitution des signifikanten Symbols ist zugleich untrennbar verbunden mit der Konstitution des Selbst“ (Bohnsack 2017: 74). Wichtig ist hierbei die logische Reihenfolge bzw. die Zeitlichkeit des Prozesses, wie ihn Mead beschreibt, der eine Hierarchisierung der Sinnebenen – eben die Primordialität des Sozialen – innewohnt. Mead betont: „What I want to particularly emphasize is the temporal and logical pre-existence of the social process to the self-conscious individual that arises in it“ (Mead 1934: 186 zit.n. Bohnsack 2017: 74). Symbolsinn und Selbstbewusstsein entstehen im sozialen Prozess, in der gegenseitigen Bezugnahme aufeinander und sind nicht vorab (symbolisch) bereits festgelegt. Das Soziale, die Interaktion ist konsti-

tativ für das Selbst und insofern – zeitlich und logisch – *vorher da*. Das Selbst entsteht in interaktiver Handlung *und* reflexiv dazu. Als Sinnerzeugende und Sinnverstehende wird sich die Akteur*in (re-)agierend ihrer selbst bewusst. „The ‚I‘ both calls out the ‚me‘ and responds to it.“ (Mead 1934: 78 zit.n. Bohnsack 2017: 74). Hieraus leitet Bohnsack die „primordiale Sozialität“ des konjunktiven Erfahrungsraumes ab und grenzt diesen gleichsam von der „sekundären Sozialität“ der Normen, Identitätszuschreibungen und Rollenerwartungen ab, dem „Bereich des Kommunikativen“ (vgl. Bohnsack 2017: 105). Der Habitus, das Orientierungswissen, das aus dem konjunktiven Erfahrungsraum der Praxis erwächst, ist „primordial gegenüber“ jenen „Kategorien, welche die Konstitution des Selbst oder der Identität betreffen“ (ebd. 76).²⁷ Im Modus des „transsubjektiven“ (vgl. ebd. 105) schöpft das Subjekt im konjunktiven Erfahrungsraum „gesichertes Wissen“ (ebd., H.i.O.), das sich aus dem gemeinsam erlebten Vollzug ergibt; während die sekundäre Sozialität, der „intersubjektive“, kommunikative Handlungsvollzug, auf (mitunter mühsamen) Vermittlungs-, Deutungs- und Verständigungsprozessen beruht, die potentiell immer auch misslingen können (vgl. ebd.), also unsicher sind.

Die für den sozial- und kulturwissenschaftlichen sowie pädagogischen Diskurs „bahnbrechende“ Theoriekonzeption Judith Butlers (1991, 1995) zu Subjektivierungsprozessen und Geschlechtlichkeit (Ricken und Balzer 2012: 11; Villa 2003), erscheint zunächst mit dem Verständnis einer der Norm vorgängigen Praxis nicht vereinbar. In Butlers performativer Geschlechtertheorie entsteht das vergeschlechtlichte Subjekt in Auseinandersetzung mit der Norm. Erst indem (sich) das Menschenkind mit ihrem*seinem Körperbild imaginär identifiziert (wird) und durch einen binär-geschlechtlich kodierten Namen auch symbolisch identifiziert (wird) (vgl. Butler 1995: 108f, siehe auch Kapitel 3) oder – dekonstruktiv argumentiert mit Bezug auf Althusser (1977) – erst indem das Kind, eine Person vom Polizisten bzw. der Norm als Jemand angerufen wird, der*die entweder männlich oder weiblich ist und

27 Die Begründungsfigur der „Primordialität der Praxis“ hat in der neuen Methodologie Bohnsacks praxeologischer Wissenssoziologie (2017) die „Leitdifferenz“ des „Wechsels der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie“ (vgl. Bohnsack 2006: 41) als Kernargument abgelöst. Primordial bedeutet „ursprünglich“ (spätlateinisch, vgl. Duden) und wurde für die Sozialwissenschaften zuerst prominent verwendet von Clifford Geertz (1973/1983). Mit „ursprünglicher Bindung“ beschreibt Geertz die Grundgegebenheiten des sozialen Lebens, wie bspw. Gefühle der Zugehörigkeit, Normen und Bräuche der frühen Kindheit (vgl. Geertz 2001; Hagemann 2016). In dem Begriff klingen Bezüge zur Bindungstheorie nach Bowlby an, der die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als ausschlaggebend für die „menschliche Entwicklung über das gesamte Leben hin“ erachtet (Brisch, 2011: 35). Dazu passend ist Bohnsacks Beispiel für den „konjunktive[n] Erfahrungsraum par excellence [...] die Mutter/Kind-Beziehung“ (Bohnsack 2017: 35, Fußnote 18 und ebd.: 146). Interessanter Weise ist gerade die Interaktion von Eltern zu ihrem Säugling signifiant von Geschlechterunterschieden geprägt (vgl. für einen Überblick Schneider 2010).

der*die Angerufene sich daraufhin umwendet, wird das Kind *Junge oder Mädchen*, die Person *ein Mann oder eine Frau* (die Anrufung und Umwendung wird täglich wiederholt – vgl. Butler 1998: 43). Demnach kann es keine irgendwie vorgelagerte, habituerende, konjunktive Praxis jenseits der Norm geben. „Es gibt keinen reinen Platz außerhalb der Norm.“ (Butler 1995: 130 zit.n. Villa 2003: 41) Das Soziale bzw. der Habitus in Bohnsacks Verständnis ist mit Butler gedacht immer schon symbolisch bzw. normativ verschränkt.

Ein Erfahrungsraum jenseits der symbolischen bzw. normativen Ordnung wäre – Lacans Trias folgend – das Reale. Die Erfahrung des Realen ist allerdings, wie dargelegt (siehe Kapitel 3), für das Subjekt traumatisierend und tendenziell zerstörerisch (der Tod, die Geburt und auf dieser Achse auch Sex und Sexualität), nicht etwa sinnstiftend. Die symbolische Ordnung erst macht Subjekte handlungsfähig und erlaubt ihnen, mit anderen in Beziehung zu treten (vgl. Prinz 2014: 239 mit Bezug auf Lacan 1953/1973a). Die aufeinander verweisenden Signifikantenketten der symbolischen Ordnung gleiten über das Reale hinweg, was dazu führt, dass „die Wahrheit die Struktur einer Fiktion hat“ (Žižek 2013: 48 mit Bezug Lacan o.A.).

Meads Konzeption der Symbolgenese wird anhand einer Drohgebärde beschrieben und von Bohnsack wie folgt ausgelegt:

Das signifikante Symbol „Schütteln der Faust“ ist hier zugleich *Bestandteil* jenes primordialen sinnhaften sozialen Prozesses und *Ausdruck* für ihn, das heißt Ausdruck für den interaktiven oder existenziellen Zusammenhang, innerhalb dessen es sich auf dieser zweiten Stufe erst als solchen, nämlich als signifikantes Symbol, zu konstituieren vermag. (Bohnsack 2017: 74, H.i.O.)

Mead/Bohnsack und Lacan/Butler können als darin übereinstimmend gelesen werden, dass Bedeutung wechselseitig im Rahmen eines Aufeinander-Verweisens (Lacan) bzw. eines Miteinander-Interagierens (Mead) entsteht, im Dazwischen und nicht einseitig festgeschrieben ist. Im Rahmen dieses Verweisungs- bzw. Interaktionsgefüges, *in Abhängigkeit dazu*, entsteht die scheinbar selbstständige, rational agierende und sich ihrer selbst bewußt seiende Akteur*in. Wenngleich sich der Prozess in beiden Konzeptionen auf unterschiedliche Gewissheiten stützt – auf den erfahrungsraumspezifischen *mechanism of meaning* oder auf die Norm, die den existenziellen Zugehörigkeitsstatus bestätigt – ist das handlungsmächtige, unabhängige Individuum eine Fiktion, eine Phantasma, eine Vorstellung, die alles weitere Handeln anleitet bzw. mit strukturiert.

Solche Zuschreibungen oder Anrufungen [die Matrix der geschlechtsspezifischen Beziehungen und das Benennen – ebd. 29] tragen zu jenem Feld des Diskurses und der Macht bei, welches dasjenige orchestriert, abgrenzt und trägt, was als ‚das Menschliche‘ qualifiziert. Am deutlichsten wird dies an den Beispielen der verworfenen Wesen, die geschlechtlich nicht richtig identifiziert zu sein scheinen; es ist ihr Menschsein selbst, das damit fraglich wird. (Butler 1995: 30)

Ziel einer dokumentarischen Analyse sind die Sinnerzeugungsstrukturen, die, nahezu unabhängig vom immanenten, dem der jeweiligen Situation innewohnenden Sinngehalt, anhand auftretender Wiederholungen im empirischen Material herausgearbeitet bzw. re-konstruiert werden können. Sie weisen aus praxeologischer Perspektive auf die *mechanisms of meaning*, das inkorporierte, habituelle Wissen, auf das in jeder Situation (also situationsübergreifend) mit *Sicherheit* zurückgreifen kann. Sind Subjektivierungs- und Differenzherstellungsprozesse im Fokus des Erkenntnisinteresses, sozusagen die *mechanisms of self- & others-meaning*, kann nicht hinter die Ebene der signifikanten Symbole auf ein – der Struktur nach *symbolfreies* – Formgefüge des Sozialen zugegriffen werden, denn, wie Bohnsack zusammenfasst: die „Konstitution des signifikanten Symbols ist zugleich untrennbar verbunden mit der Konstitution des Selbst“ (Bohnsack 2017: 74).

Eine rekonstruktive Analyse, die auf eine formulierende und reflektierende Interpretation aufbaut, ist in Bezug auf Geschlechtlichkeit dementsprechend nicht sinnvoll zu leisten. Die Geschlechterforscher*in müsste im Rahmen der reflektierenden Interpretation bereits mit denjenigen signifikanten Symbolen operieren, die erst aus der Verschränkung von Norm und Praxis resultieren bzw. die erst durch die Analyse der Formalstruktur herauszuarbeiten wäre.

Ein Beispiel dazu: Ein Bild zeigt auf typische Weise eine untypische Frau bzw. eine typisch unweibliche dargestellte/sich darstellende Person, die (dennoch) als Frau erkannt werden kann, eine ungeschminkte Frau mit kurzen Haaren. Das (Un-)Typische in Bezug auf die Darstellung von Geschlechtlichkeit ist weder formulierend noch reflektierend sinnvoll herauszuarbeiten. Es müsste das Wissen um das (Un-)Typische von allgemeinen Normdarstellung, von Außen, an das Material herangetragen werden, ferner wäre das Milieuspezifische an der Darstellung von Geschlechtlichkeit ohne eine Bezugnahme auf Geschlechternormen nicht möglich.

Mattig (2016) hat darauf hingewiesen, dass auch Sprachgemeinschaften konjunktive Gemeinschaften darstellen. In Sprache verbinden sich normativ gegebene und sprachspezifische Wissensgehalte, die gleichsam inkorporiert werden.

Sprache ist also selbst ein sinnlich erfahrbarer Gegenstand – und zwar ein Gegenstand, mit dem sich die Sprechenden im Laufe ihrer Sozialisation auf eine so enge Weise verknüpfen, dass sie selbst ihn in jeder Kommunikation hervorbringen. (Mattig 2016: 354)

Sprachen ermöglichen eine spezifische Klangerfahrung und generieren ein spezifisches Netz an Bedeutungs- und Relevantsetzungen; Sprache und Kultur sind unzertrennlich miteinander verknüpft (vgl. ebd.) Mattig schlussfolgert für die Dokumentarische Methode, „die kategoriale Unterscheidung zwischen konjunktivem Wissen (spezifische orientierte Milieus) einerseits und kommunikativem Wissen (auf der Ebene der Kommunikation über die

spezifischen Milieus hinweg) andererseits“ (ebd. 355) zu verschieben und stattdessen von „verschiedene[n] konjunktive[n] Erfahrungsräume[n] von jeweils unterschiedlicher Reichweite“ auszugehen (ebd. 356). Das verändert die Bedeutung und Positionierung von kommunikativem – und das heißt auch normativem – Wissen innerhalb des Theorieverständnisses der Dokumentarischen Methode so, „dass ein solches kommunikatives Wissen immer auch in konjunktive Erfahrungsräume eingebunden und damit auch ‚orientiert‘ ist.“ (Ebd.) Wie Bohnsack (2017) geht Mattig also von einem normativen Wissen innerhalb eines weit(er) gefassten konjunktiven Orientierungsrahmens aus, mit dem Zusatz, dass die kommunikativ artikulierten Normen *im Rahmen einer Orientierung relevant gesetzt werden* und als solche nicht – sozusagen universal, über Kultur- bzw. Sprachgrenzen hinweg – generalisierbar sind. Wenn Normen nicht überall und für alle die gleichen sind, gilt es, auch das kommunikative bzw. normative Wissen der Beforschten zu *interpretieren*.

Mit der Genderfiktion als AnalyseEinstellung lässt sich rekonstruieren, wie normatives Wissen zur Anwendung kommt, indem interpretiert wird, *was* mit ihnen artikuliert wird und *worauf* verwiesen wird (mehr dazu, siehe Kapitel 5.3). Welches konjunktiv-normative Imaginäre wird mit den Gegebenheiten so verschränkt, dass ein den Parametern des *mechanism-of-meaning* entsprechender, also für die Beforschten *sinnvoller*, Handlungsvollzug entsteht?

5 Zur Methode: Vergeschlechtlichte Handlungspraxis rekonstruieren

Die Geste, mit der bei der Wahrnehmung einer Person ein Merkmal als das vorrangige gesetzt wird, [...]. (Rendtorff 2014a: 127)

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie knüpft sowohl an sprachliche als auch bildhafte und performative Dimensionen sozialen Handelns an und erforscht diese als normativ verschränktes Erfahrungswissen. Mit der dokumentarischen Auswertung der Fotogruppendifkussion, ergänzt um die Genderfiktion als Analyseinstellung, wird das in Fotogruppendifkussionen relevant gesetzte Geschlechterwissen der untersuchten Lehrer*innen rekonstruiert.

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Fotogruppendifkussionsmethode und hier besonders der Frage nach der Bildauswahl sowie insgesamt, dem Forschungsdesign (5.1), der Erhebungsphase inklusive eines Überblicks des erhobenen Datenmaterials (5.2) und der Auswertungsphase mit einer Beschreibung der Arbeitsschritte (5.3). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6.

5.1 Die Fotogruppendifkussionsmethode und das Forschungsdesign

Die Fotogruppendifkussionsmethode stellt eine Sonderform der bewährten Gruppendifkussionsmethode dar (Bohnsack 1989, Loos und Schäffer 2001), bei der das Foto als visueller Gesprächsreiz eingesetzt wird (vgl. Michel 2006: 190; Schäffer 2009; Dörner, Loos, Schäffer, Wilke 2011: 3; Degele, Kesselhut, Schneickert 2009: 364). Michel hat in seiner Dissertation „Bild und Habitus“ (2006) dargelegt, wie Sehen und Sinnstiftungsprozesse habituell geprägt sind und wie diese Prozesse mit der Methode der Fotogruppendifkussion empirisch zugänglich werden können. Zumeist werden auch die gesprächsleitenden Bilder ausgewertet; entweder um der unauflöflichen, wechselseitigen Bezogenheit von Darstellungs- und Betrachtungsweisen Rechnung zu tragen (vgl. Hall 2004 [1977]: 77; Dörner et al 2007: 3) oder um die für den Forschungsverlauf zentrale Frage nach den Kategorien der Bildauswahl seitens der Forscher*innen transparent und nachvollziehbar zu machen (vgl. Degele et al. 2009: 367). Michel bevorzugt eine ‚reine‘ Rezeptionsanalyse (ohne Bildanalyse). Er hält den kunsthistorischen wie sozialwissenschaftlichen Bildinterpretationsmethoden vor, Bilddeutungen in „eigentliche/vermeintliche“ zu hierarchisieren (vgl. Michel und Wittpoth 2013: 185).

Przyborski, die wesentlich an der Entwicklung der dokumentarischen Analysekategorien von Diskursbewegungen und Diskursorganisationsprozessen als Schlüssel zum impliziten Wissen der Beforschten vorangebracht hat (vgl. Przyborski 2004), kritisiert an Michels Vorgehensweise die Einseitigkeit des interaktiv hergestellten „Sinnbildungsprozesses auf der Ebene von Sprache“ und stellt fest, dass es sich dabei „letztlich nicht“ um eine „Untersuchung auf der Grundlage von Bildern“ handelt (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 154).

In meiner Diplomarbeit von 2011 (unveröffentlicht) bin ich der methodischen Frage der Verknüpfung von Bildinterpretation und Rezeptionsanalyse, die gleichzeitig eine Material- und Analyseebenenverknüpfung darstellt, explorativ nachgegangen. Indem zwei Gruppen dasselbe Bild angeschaut haben, das zuvor ikonologisch interpretiert wurde, ließen sich die Fotogruppendifkussionen dahingehend auswerten, ob und wie die Rezipient*innengruppen im Rahmen ihrer Bildgespräche jeweils an unterschiedliche Bildgehalte angeschlossen haben. Die ikonologischen Bildgehalte wurden als habituelle Bildgehalte der abgebildeten und abbildenden Bildproduzent*innen gewertet (vgl. Bohnsack 2017: 169). So konnten in der Rekonstruktion der Bildgespräche die kreativen Wege der Herstellung von habituellen Passungsverhältnissen sowie der habituellen Differenzbearbeitung nachgezeichnet werden. Auf Basis dieser Ergebnisse entschied ich mich im Dissertationsprojekt, wie auch Degele, Dörner und Schäffer (s.o.) die Bilder, die als visueller Gesprächsreiz die Fotogruppendifkussionen anleiten, in den Gesamtauswertungsprozess miteinzubeziehen. Das Ziel der Bildinterpretation ist (metaphorisch gesprochen), *die Bühne*, die die Bilder den Gruppen für die Aufführung ihrer impliziten Wissensbestände bieten, (besser) zu verstehen. Bei der Bildinterpretation steht also die Frage im Zentrum: *Mit welchen Genderfiktionen operieren die Bilder?* Um daran anschließend das empirische Material befragen zu können: Mit welchen Genderfiktionen *antworten* die Bildbetrachter*innen? Der Fokus der Auswertung liegt jedoch – entsprechend des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie – weniger bei Bildern, sondern bei den Gruppendiskussionen bzw. bei den handlungsleitenden Wissensbeständen der Lehrer*innen.

Die Forschungsfragen, die die vorliegende Studie anleiten, sind:

- Welche Sicht- und Sprechweisen in Bezug auf Geschlechtlichkeit bestimmen den Raum des Sag- und Sichtbaren der Schule?
- Welche Genderfiktionen werden von Lehrer*innen artikuliert?
- Welche Funktion erfüllen die Genderfiktionen im Relevanzsystem der Beforschten?

Ein Vorteil der Fotogruppendifkussionsmethode ist die Möglichkeit, mit Bildern Themen initiieren zu können, ohne sprachlich (zu) konkret bzw. (zu)

direktiv werden zu müssen. Dies ist gerade bei solchen Themen von Vorteil, die im öffentlichen Diskurs kontrovers diskutiert werden und somit starke, polarisierende Argumente bereithalten sowie eine – ggf. diffuse, widersprüchliche – soziale Gewünschtheit evozieren. In Bezug auf Geschlechtlichkeit tendieren zudem der explizierbare Meinung und der handelnde Vollzug häufig auseinander zugehen. Wetterer spricht hierzu von einer „rhetorischen Modernisierung“ (2003): Die ursprünglich emanzipatorisch-intendierte Anrufung an die unabhängige, eigenverantwortliche, individuelle, starke Frau hat es paradoxerweise verunmöglicht, geschlechtsbezogene Ungleichheitserfahrungen zu artikulieren (vgl. dazu auch Glammeier 2012). Im Handlungsfeld Schule zeigen die Ergebnisse der repräsentativen Studie ProLEG (2012) Barbara Rendtorff zufolge, „dass Lehrkräfte in der expliziten Aussage Geschlecht als schulisch weitgehend unwesentliches Moment einschätzen, ihm implizit und unbemerkt aber doch Bedeutung zumessen und Wirkungen unterstellen“ (Rendtorff 2014a: 116). Die von den Akteur*innen selbst unbemerkte, geschlechts- sowie migrationsspezifische Ungleichbehandlung von Schüler*innen bestätigen auch die Ergebnisse der quantitativ vorgehenden Forscher*innen Kessels und Holders mit Lehramtsstudierenden:

In line with the shifting standards theory, [...] [r]esults indicate that student teachers' judgments are biased by gender and ethnic stereotypes. (Kessels und Holder 2017: 471)

Eine offene, erzählgenerierende (und weniger meinungsabfragende) Gruppendiskussionseröffnungsfrage zum Thema Geschlechtlichkeit zu stellen, die weder reifiziert noch wissenschaftlich-kompliziert klingt, stellt m.E. eine nahezu unlösbare Aufgabe dar – nicht zuletzt, da Sprache und Sprachhandlungen (im Deutschen) heteronormativ geordnet sind (vgl. Haraway 1976 und 1989 zit.n. Loick 2013; Butler 1991; mit explizitem Bezug auf die deutsche Sprache: hornscheidt [sic] 2012).

Degele, Kesselhut und Schneickert haben die Methode der Fotogruppendifkussion zur intersektionalen Erforschung von Sexismus und Homophobie bei Fußballfans eingesetzt (2007 – 2008) und kommen zu dem Schluss:

Der Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen bietet vielversprechende Möglichkeiten, auch heikle Themen wie Körperlichkeit, Sexualität und Homophobie einer Auseinandersetzung zugänglich zu machen, ohne dass es peinlich wird oder TeilnehmerInnen ihr Gesicht verlieren. Denn die Interpretationsoffenheit von Bildern stellt eine enorme Entlastung in der Interaktion von ModeratorInnen und Interviewten dar und sorgt für eine entspannte, lebendige und mitunter auch heitere Gesprächssituation. (Degele, Kesselhut, Schneickert 2009: 376)

5.1.1 Der Zugang zum professionsgebundenem Handlungswissen

Die systematische Einsicht in das von Lehrer*innen artikuliert, implizite wie explizite Geschlechterwissen stellt – wie dargelegt – das Erkenntnisinteresse

der vorliegenden Arbeit dar. Ich gehe von einem professionsgebundenen, konjunktiv praktischen Wissen der Beforschten aus, das in Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen erhoben werden kann. Hintergrund ist einerseits die Annahme, dass die (Einzel-)Schule einen Erfahrungsraum darstellt (vgl. Kramer, Idel, Schierz 2018), der ein spezifisches Erfahrungswissen generiert. Das im Studium angelegte und im Referendariat erworbene sowie (teilweise mühsam) inkorporierte Handlungswissen ist allerdings nicht auf die jeweilige (Einzel-)Schule begrenzt bzw. ist das Wissen nicht nur an diesem einen, bestimmten Ort anwendbar, sondern kann als übergreifendes Orientierungswissen gefasst werden (vgl. Pille 2013: 12). Versteht man die Schule als historisch institutionalisierten und insofern kulturell und strukturell geordneten Erfahrungsraum, wird das in dem konkreten Erfahrungszusammenhang erworbene Handlungswissen der Lehrer*innen zum sowohl professionsgebundenen wie habituellen Wissen, das in die Blickpraxen der Lehrer*innen eingelagert ist und diese gleichsam strukturiert (vgl. zu den Blickpraxen: Schmidt 2012; zum Begriff des professionsgebundenem Wissen: Stützel 2019; allgemein zum Handlungswissen von Lehrer*innen: Kramer et al. 2018).

Mit der Fotogruppendiskussionsmethode können habituelle Blick- und Sprachpraxen empirisch zugänglich und mit der Dokumentarischen Methode können sie rekonstruiert werden (vgl. Michel 2006: 198) – ohne dass die Gruppen an dem Ort oder in der Situation sein müssen, in der das Handlungswissen erforderlich ist (d.h., die Erhebung muss nicht in der Schule oder im Unterricht erfolgen). Voraussetzung ist, es handelt sich um sogenannte Realgruppen, deren Mitglieder eine alltägliche, gemeinsame Handlungspraxis teilen und die erwartungsgemäß über einen gemeinsamen Orientierungsrahmen verfügen. Die Realgruppen werden „als Epiphänomen kollektiver Habitus“ beforscht (Przyborski 2018: 144). Die von Bohnsack (anfänglich in Zusammenarbeit mit Mangold) in den 1980er Jahren entwickelte Grundidee der Gruppendiskussionsmethode ist, dass das strukturierende Relevanzsystem der Gruppe, das die Grundlage für ihre konjunktive Verständigung und Handlungspraxis bildet, ortsunabhängig ist und sich bspw. auch in der zunächst fremden Situation einer wissenschaftlichen Erhebung entfaltet (vgl. Schäffer 2006: 76; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 91; Bohnsack 2017: 64, Fußnote 50).

In Mangolds (1960) Analysen von Gruppendiskussionen zeigte sich, dass konjunktive Verständigung nicht nur bei Gesprächspartnern, die einander kennen, sondern auch bei anderen sozialen Einheiten, z.B. Vertreterinnen einer Berufsgruppe [...] funktioniert. Beschreibungen und Erzählungen werden unmittelbar verstanden und können von unterschiedlichen Individuen gleichermaßen erzählt, erweitert und fortgesetzt werden. (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 288, Auslassung in Klammern AC)

Für die Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen bzw. Relevanzsystemen bietet sich die Dokumentarische Methode an, da sie über einen be-

währten und methodologisch begründeten Zugang zu impliziten Wissensbeständen verfügt und für beide Materialsorten, Text/Sprache *und* Bild, gearbeitet wurde (vgl. Bohnsack 1991; Loos, Nohl, Pryzborski, Schäffer 2013; Bohnsack 2017).

5.1.2 Die Bildauswahl

Zu Beginn des Forschungsprozesses galt es, *geeignete* Bilder auszuwählen. Angesichts der sogenannten „Bilderfluten“ (Flusser 2002: 71) in der digitalisierten Gesellschaft (vgl. kritisch dazu Schade und Wenk 2011: 37) einerseits und der wenig ausgearbeiteten methodischen Systematik andererseits, stellte die Zusammenstellung keine leichte Aufgabe dar. Kriterien für einen empirisch motivierten Bildauswahlprozess oder auch die Reflexion der Unmöglichkeit einer solchen Systematisierung steht im Bereich der rekonstruktiven Bildforschung noch aus. Die Überlegungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) zur Frage der Autorisierung von Bildern sowie von Michel (2006) zur syntagmatischen Offenheit bieten neben der Maßgabe der Vergleichbarkeit erste Ansatzpunkte. Eine herausragende Ausnahme stellt die Methode der seriell-ikonografischen Fotoanalyse von Pilarczyk und Mietzner dar (2005), mit der große, geschlossene Bildbestände methodisch kontrolliert analysiert werden können. Die Auswahlmethode „pendelt“ zwischen einem subsumierenden „Verschlagworten“ (ebd. 128) einerseits und der Kategorienbildung auf Basis von ikonografisch-ikonologischen Einzelbildanalysen andererseits (ebd. 131). Die Vorgehensweise lässt sich allerdings nicht auf den Bildauswahlprozess für Fotogruppendifkussionen übertragen; nicht nur aufgrund einer Unverhältnismäßigkeit von Aufwand und Funktion der Bilder im Forschungsdesign, auch, weil kein abgegrenzter Bildbestand zur Verfügung steht, der sich verschlagworten ließe.

Ich musste mich also – um noch einmal die Metapher von Flusser (2002) zu bemühen – *in die Fluten stellen* und eins, zwei, vier Bilder herausfischen. Die Bilder, die so in meine Hände gelangten, habe ich entweder (sofort) verworfen oder erst einmal behalten, sie mit Kolleg*innen diskutiert und dann wieder verworfen, das so entstandene Bilderset in Probe-Gruppendifkussionen getestet und verändert, bis schließlich ein Set entstand, von dem aus die eigentliche (Feld-)Forschung beginnen konnte.²⁸

28 In die Überlegungen miteinbezogen auch verschiedene Bildgattungen und -praktiken, insbesondere solche, die in anderen dokumentarischen Bildanalysen bereits beforscht wurden, wie private (Familien-)Fotoalben oder Bilder aus der Werbung (beides Bohnsack 2009), Kinderzeichnungen (Wopfner 2012), Bilder, die für Kommunikationszwecke und/oder Selbstdarstellungen auf Onlineplattformen genutzt werden (Schreiber 2017, Flasche 2017), Bilder, die im öffentlichen Diskurs Aufmerksamkeit erzeugt haben (Pryzborski und Haller 2014) oder Fotos, die das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche verwendet (Kasten 2019).

Methodische Vorüberlegung I: Verfügbarkeit, Autorisierung und Sampling

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) heben für die Nutzung von Bildern als Quelle sozialwissenschaftlicher Erkenntnis drei Faktoren hervor: die Verfügbarkeit der Bilder (1), die Autorisierung (2) und das Sampling (3) (ebd.: 159).

1. Die Verfügbarkeit meint die Tatsache, dass nur Bilder auf „materialer Oberfläche in reproduzierbarer Form“ verwendet werden können (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 150). Mit der Möglichkeit zur Darstellung ist gleichsam die Möglichkeit der intersubjektiven Überprüfbarkeit verbunden. So gefasst, kommen immaterielle Bilder wie Vorstellungsbilder oder Erinnerungsbilder nicht infrage und auch nicht verbotene Bilder bzw. solche, die in einer Schublade eingeschlossen sind. Bilder auf materialer Oberfläche sind immer Ergebnis einer bestimmten, sozialen Handlungs- und Herstellungspraxis sowie Teil einer Kommunikationspraxis und insofern Träger eines sozialen Sinnzusammenhangs; als solche haben Bilder einen sozialwissenschaftlich relevanten Gehalt und können rekonstruktiv interpretiert werden.

2. Die Autorisierung hängt mit dem Vorurteil zusammen, dass Bilder – insbesondere Fotografien – „reines Zufallsprodukt“ seien, bei der es „lediglich einer Betätigung des Auslösers bedarf“ (ebd. 157). Tatsächlich können technische Geräte selbstständig visuelles Datenmaterial produzieren. Während beim Text die Autor*innenschaft mit dem Text selbst verwoben ist, ist die Autorisierung beim Bild ein Prozess, der immer erst noch erfolgen muss. Erst durch die Auswahl eines Bildes für einen bestimmten Zweck, wird es autorisiert. Bei der Fotografie ist der erste Auswahlmoment die Betätigung des Auslösers, mit dem „[u]nvermeidbar“ die „Wahl des Ausschnitts“ verbunden ist (Bohnsack 2017: 275), der zweite ist, das (bspw. digital erzeugte) Bild nicht zu löschen, sondern „es zu behalten, zu archivieren, zu teilen, in Bildserien oder -reihen aufzunehmen“ usw., wodurch dem Bild „überhaupt [erst] Bedeutung zuteil“ wird (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 158). Sehr häufig sind mehrere Menschen und Instanzen in den Autorisierungsprozess eingebunden, insbesondere bei öffentlichen bzw. professionell hergestellten Bildern: zusätzlich zu den abbildenden und abgebildeten Bildproduzent*innen, etwa ein Team aus Fotograf*innen, Stylist*innen und Models, eine Auftraggeber*in, eine Ausschreibung, eine Jury, eine Agentur, ein Verlag, eine Redaktion, eine Galerist*in usw. Alle entscheiden zu unterschiedlichen Zeitpunkten, mit unterschiedlichen Intentionen sowie unterschiedlichen, impliziten (Feld-)Logiken mit, ob, wo und wie dieses Bild (und jenes nicht) in Erscheinung treten wird. „Die Frage, wer welches Bild für welchen Kontext autorisiert hat, ist für die Frage, was man anhand von Bildern rekonstruieren möchte, essentiell.“ (Ebd. 159) Neben der essentiellen Frage nach der Autorisierung (inwiefern werden die so autorisierten Bilder dem Erkenntnis-

interesse gerecht?, besteht Przyborski und Wohlrab-Sahr zufolge die „wesentliche Arbeit“ der Forscher*in „in der Zusammenstellung des Samples der Bilder“ (ebd. 160).

3. Die Zusammenstellung des Samples folgt dem Untersuchungsgegenstand und wird bestimmt durch Kontrastlinien, die sich einerseits aus dem Material heraus ergeben und andererseits dem Forschungsinteresse bzw. der Differenzierung innerhalb der Typologie folgen (vgl. ebd.).

Beim Sampling war zunächst das Gebot der Vergleichbarkeit leitend. Die komparative Analyse ist ein zentrales Erkenntnisinstrument qualitativer Sozialforschung und verfolgt im Rahmen der Dokumentarischen Methode „zwei Ziele“ (Mattig 2016: 349f; vgl. auch Nohl 2012: 158f; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 303ff.); zum einen das eher allgemein gehaltene Ziel, die Standortgebundenheit der Forschenden zu kontrollieren, indem die zu Beginn notwendigen, gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte, die die Deutungen und Entscheidungen im Forschungsprozess begleiten, z.B. als implizit bleibende Vorstellungen darüber, was die Forschende als normal/besonders bzw. auffällig empfindet und was nicht, zunehmend ersetzt werden können durch „empirische und somit explizierbare Vergleichshorizonte“ (Bohnsack 2017: 239). Das zweite, noch stärker gewichtete, weil ergebnisgenerierende Ziel der komparativen Analyse ist es, in vergleichbaren Bildern und Gruppen homologe, sich wiederholende Sinnstrukturen zu erkennen. Die Homologien verweisen auf die „handlungsleitende“ Logik der Praxis, deren Explikation und Generalisierbarkeit grundlegendes Anliegen rekonstruktiver Forschung darstellt (ebd. 65). Durch die komparative Analyse können Homologien als gruppenübergreifende Sinnstrukturen identifiziert, differenziert und abstrahiert werden (sinngenetische Typenbildung); ferner kann ein Erfahrungszusammenhang als Genesungsort für die rekonstruierten Orientierungen ‚eingekreist‘ werden (soziogenetische Typenbildung) und insofern die Reichweite und Spezifik der Orientierungen in Abgrenzung zu anderen Erfahrungszusammenhängen eingeschätzt und zur Diskussion gestellt werden (vgl. Nohl 2012: 157; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 303f).

Die für die vorliegende Studie auszuwählenden Bilder sollten bildersetsintern (z.B. Bild A ↔ Bild B ↔ Bild C) sowie auf der Ebene der Fotogruppendifkussionen vergleichbar sein; gruppenintern (z.B. Gruppe A mit Bild A ↔ Gruppe A mit Bild B) sowie gruppenextern (Gruppe A mit Bild A ↔ Gruppe B mit Bild A). Bildersetsintern, um die jeweiligen Eigenlogiken der Bilder (besser) zu verstehen, die als Impuls die Gruppendiskussion anleiten; auf der Ebene der Fotogruppendifkussionen, um die Blickpraxen der Beforschten (besser) zu verstehen.

Für die Bildauswahl ergibt sich aus dem komparativem Ansatz die Konsequenz, den Gruppen nicht nur ein Bild, sondern mehrere zu zeigen (sonst

wäre kein bildersetinterner sowie gruppeninterner Vergleich möglich); außerdem nicht beliebig viele Bilder und auch nicht solche, die die Gruppen selbst mitbringen, damit die Gruppen dieselben Bilder anschauen. Letztgenannte Vorgehensweise – die Gruppen befassen sich mit selbstausgewählten und mitgebrachten Bildern – wird bei der Triangulation von Bildanalyse und Gruppendiskussion häufig angewendet (vgl. exempl. Przyborski 2018), denn sie bietet eine forschungspragmatische wie methodisch saubere Lösung für das Problem, dass die getroffene Bildauswahl mehr Auskunft über das Relevanzsystem der Forschenden gibt, als dass sie einen Zugang zum Relevanzsystem der Beforschten bietet (mehr dazu siehe unten). Ich habe mich also, vor allem aus Gründen der Vergleichbarkeit, für ein vorab festgelegtes Fotosample mit mehreren Bildern entschieden.

Die entscheidene Gemeinsamkeit des Bildersets stellte entsprechend meines Forschungsanliegens zunächst die Thematik der Geschlechtlichkeit dar, dabei sollten die Bilder die Betrachter*innen anregen, unterschiedliche Aspekte von Geschlechtlichkeit zur Sprache zu bringen um schließlich ihr Relevanzsystem zu entfalten.

Für die Zusammenstellung des Bildersets zeigt sich eine ähnliche Problematik wie bei den „Gestaltungsleistungen“ von solchem Bildmaterial, das extra zu Forschungszwecken erhoben wird, wie bspw. Videografien (Przyborski 2018: 163). Die standortabhängigen Sichtweisen der Forscher*innen schreiben sich in das produzierte Bildmaterial gleichermaßen ein wie in ein zusammengestelltes Bildersample und zwar qua Autorisierung. So, wie die Videograf*in sich für eine oder mehrere Kameraposition(en) und -perspektive(n), für eine spezifische Schärfe-Unschärfe-Relation usw. entscheiden muss und damit entscheidende Relevantsetzungen vornimmt, teilweise entlang des Forschungsanliegens, teilweise entlang routinierter, inkorporierter, milieuspezifischer Blickpraxen, sind die Bildauswahlprozesse bei der Zusammenstellung des Bildersets teilweise gegenstandsorientiert, teilweise uneinholbar standortgebunden.

In Auseinandersetzung mit der Autorisierungsfrage von Bildern erschien es mir sinnvoll, meine Autorisierungshandlung nicht an das Ende des Bildauswahlprozesses zu setzen, sondern die letzte Relevantsetzung von den Gruppen vornehmen zu lassen, so dass die Handlung der Forscherin nicht das letzte Wort darstellt. Die Gruppen konnten aus den zur Verfügung gestellten Bildern zwei auswählen und sich so in den Autorisierungsprozess mit einbringen.

Mit Blick auf ausgewählten Fotografien der vorliegenden Studie (s.u.), können folgende Autorisierungshandlungen und -ebenen ausgemacht werden:

- Aus dem nahezu unendlichen Gesamt der Bilder, die hätten gemacht werden können, haben die Bildproduzent*innen je bestimmte Bilder gemacht und aufgehoben (nicht gelöscht bzw. verworfen) (Autorisierung I).
- Aus dieser schon autorisierten Menge an Bildern, wurden von den Herausgeber*innen je bestimmte Bilder für die jeweiligen Bildbände ausgewählt (Autorisierung II).
- Aus den Bildbänden wurden von mir je bestimmte Bilder für das Bilder-set gewählt (Autorisierung III).
- Aus diesem Set wurden im Rahmen der Gruppendiskussion – entsprechend meiner Aufforderung – von den Gruppen zwei Bilder ausgewählt, über die Gruppen jeweils "mehr sprechen wollten" (Autorisierung IV).

Methodische Vorüberlegung II: Die Uneindeutigkeit

Michel verfolgt im Zusammenhang mit der Bildauswahl für Fotogruppendifkussionen die Unterscheidung von „syntagmatisch offenen“ und „syntagmatisch geschlossenen“ Bildern (ebd. 2006: 207f). Entsprechend seiner Zielsetzung, die Rezeptionsanalyse als Zugang zu Sinnbildungsprozessen gegenüber der Bildanalyse zu stärken, betont Michel, dass „sich die syntagmatische Offenheit aus der Wahrnehmung semantisch unbestimmter bildinterner Relationen („Leerstellen“)⁴ ergibt und deswegen keinesfalls „als ‚inhärente‘ Eigenschaft des Bildes“ zu verstehen ist (ebd.). Er entwickelt eine „Faustregel“ (ebd.), die es erlaubt, Bilder für die Fotogruppendifkussion auszuwählen, ohne sie erst einer Rezeptionsanalyse unterziehen zu müssen (d.h. ohne sie erst in Gruppendiskussionen zu testen). Die Regel basiert auf einem engen bzw. eindeutigen Verhältnis von Bild und Sprache – ähnlich wie Warburgs „Schlagbilder“ (ebd. 1919), die eine Verdichtung von Ikon und Symbol anstreben (vgl. Diers 1997 zit.n. Meyer 2014).

Lässt sich für ein Bild ein ebenso prägnanter, wie erschöpfender Bildtitel finden – im Idealfall sollte er aus nur einem Wort bestehen und alle Bildelemente ‚ohne Rest‘ abdecken –, dann kann von einem syntagmatisch geschlossenen Bild gesprochen werden. Lässt sich ein Bild nicht ‚auf den Begriff bringen‘, d.h. erweist sich die Suche nach einem Bildtitel, der alle Bildelemente abdeckt ohne dabei ‚sperrig‘ zu werden, als schwierig oder unmöglich, dann kann von einem syntagmatisch offenen Bild ausgegangen werden. (Michel 2006: 208)

Die Unterscheidung wird an einem Beispiel mit einem syntagmatisch geschlossenem Bild verdeutlicht: ein Bild, für das der Titel „Familie“ bereits alles zu sagen scheint und eines, das sich durch semantische Leerstellen auszeichnet. Die Leerstellen resultieren, so Michel (ebd.), aus mangelnden Relationierungsleistungen seitens des Forschenden, die vorübergehend (heuristisch) verallgemeinert werden. Ein Bildzugang zu syntagmatisch offenen

Bilder ergibt sich nicht wie von selbst bzw. unmittelbar, er muss aktiv von den Rezipierenden gesucht und gestaltet werden. Auf diese Weise wird durch syntagmatisch offene Bilder das Handlungswissen der Bildbetrachter*innen empirisch zugänglich: Wie geht die Gruppe mit dem Bild und seinen (relationalen) Leerstellen um? Was sagen sie? Was machen sie? Syntagmatisch offene Bilder im Gruppendiskussionsprozess fordern die Beforschten zum Handeln auf und eigenen sich deshalb, so das Fazit Michels (2006: 208), als Zugang zum Relevanzsystem der Beforschten.

Auch Schäffers (2009) Analyseergebnissen von Fotogruppendiskussionen zeigen, dass unmittelbares Bild- bzw. Sinnverstehen seitens der Betrachter*innen häufig zu (hoch-)indexikalen Ausrufen und Kommentaren führt (wie „oha“ oder „ja ist klar“), die sodann von den Beforschten nicht weiter elaboriert werden. Bildbetrachtungen, bei denen die rezipierenden Akteur*innen dagegen nicht bzw. nur teilweise an das Erfahrungswissen der Bildproduzent*innen anschließen, führen zu einem „eher mühsamen Interpretationsprozess“, bei dem sich die Gruppe „einen kommunikativ-generalisierbaren Sinn in einer diskursiven (sequentiellen) Weise“ erarbeiten muss (ebd.).

Die gewählten Bilder sind als uneindeutig zu beschreiben, da sie in Bezug auf Geschlechtlichkeit nur teilweise gewohnte „Blickregime“ (Silverman 1997 mit Bezug auf Lacan 1973) bedienen und/oder diese in ein Spannungsverhältnis setzen.²⁹ Die Bilder widersprechen also nicht nur thematisch heteronormativen Sehgewohnheiten bzw. Genderklischees, d.h. – mit Kaja Silvermans Worten – dem „kulturellen Bilderrepertoire“ (ebd. 1996: 179), sondern darüber hinaus arbeiten sie mit dem Blick bzw. der symbolischen Ordnung, die den Blick strukturiert. Diesem Pfad folgend, habe ich mich für künstlerische Portraitfotografien entschieden. Kunst als mediale Kategorie gefasst zeichnet sich durch das Potential aus, Sinnebenen kontrovers zu verschränken und auf diese Weise ggf. etwas sichtbar zu machen, was üblicherweise unsichtbar bleibt (vgl. Jörissen 2015).

Dieses Vermögen der Kunst erläuterte Jörissen einmal (im Rahmen eines Doktorand*innenkolloquiums am 17.05.2018) am Beispiel des sog. Groschenromans, der seine eigene Medialität verdeckt. Der Groschenroman bedient die Erwartungen seiner Leser*innen: Die Geschichte wird anschaulich erzählt und dann ist sie zu Ende. Ein Kunstwerk dagegen vermag es, eine der medialen Sinnebenen – Jörissen unterscheidet Aussage, Medialität/Materialität und Ästhetik – gegen eine andere auszuspielen und so, im Modus der Irritation,

29 Dass Bilder polysem, d.h. immer *so und so* gedeutet werden können, bezeichnet Michel als „*paradigmatische* Offenheit“ des Bildlichen, die er von der „*relationalen*“ Offenheit bzw. Geschlossenheit des einzelnen Bildes abgrenzt (vgl. Michel 2006: 207, H.i.O.). Letztere ergibt sich s.E. aus der Relation zu den Erfahrungshorizonten der Bildbetrachter*innen und ist nicht den Bildern selbst zuzuschreiben (vgl. ebd.).

des Überschreitens oder der Verfremdung, die Möglichkeit eines Erfahrungs- und Reflexionsraums zu öffnen.

Ein weiteres Beispiel: Mit René Magrittes „Ceci n'est pas une pipe“ (1928/29, Öl auf Leinwand, County Museum of Art, Los Angeles, USA) wird u.a. das komplexe Verhältnis von Sprache, Bild und Materie bzw. Wahrnehmung und Wahrheit hinterfragbar, denn: „[D]ie gemalte Pfeife ist zugleich eine Pfeife und ist es nicht“ (vgl. Schade und Wenk 2011: 86). Die bildliche Aussage (die gemalte Pfeife) widerspricht der textförmigen („dies ist keine Pfeife“) und verweist damit auf die Materialität des Mediums, auf die bemalte Leinwand, die eben keine Pfeife ist. Die Ästhetik (Schulschrifttyp und naturalistische Darstellung der Pfeife) verweist (symbolisch) auf scheinbare Gewissheiten objektiver Ordnungssysteme, die durch die Übergensätzlichkeit von Aussage und Medialität/Materialität im Rahmen der Bildbetrachtung infrage gestellt werden kann.

Die Entscheidung, künstlerische Bilder zu nutzen, war also mit dem Wunsch verknüpft, den an die Bilder anschließenden Gesprächsraum zu öffnen für je unterschiedliche gruppenspezifische Sinnbildungsprozesse und so neben den habituellen Relevantsetzungen und Umgangsweisen, die im Zentrum der Untersuchung standen, möglicherweise auch kontroverse Diskussionen oder Suchbewegungen anzuregen.

Die methodischen Überlegungen zur Bildauswahl führten zu diesen Ansprüchen an das Bilderset:

- Das Set sollte aus einer verfügbaren, vergleichbaren und überschaubaren Menge an Bildern bestehen, wobei der schlussendliche Autorisierungsakt bei den Gruppen liegt.
- Das Set sollte Geschlechtlichkeit thematisieren sowie auf unterschiedliche Weise thematisieren.
- Das Set sollte uneindeutige Bilder bzw. künstlerische Fotografien zeigen.

DIE AUSGEWÄHLTEN BILDER

Das Bilderset, mit dem schließlich die Fotogruppendifkussionen durchgeführt wurden, umfasst sieben künstlerische Portraitfotografien von zwei zeitgenössischen Fotograf*innen bzw. Künstler*innen. Die Fotos thematisieren auf unterschiedliche Weise Uneindeutigkeit und Geschlechtlichkeit. Es handelt sich um drei Bilder aus dem Bildband „FRAUEN die forschen – 25 Porträts von Bettina Flitner. Herausgegeben von Jeanne Rubner. Mit einem Vorwort von Dr. Annette Schavan“ erschienen 2008 im Collection Rolf Heyne Verlag, München und vier Bilder aus dem Bildband „Neue Welt. Wolfgang Tillmans. Edited and designed by Wolfgang Tillmans. With an Interview by Beatrix Ruf. Kunsthalle Zürich“ erschienen 2012 im Taschen Verlag, Köln.

Abbildung 2: Bilderset für die Fotogruppendifkussionen



Fotocollage: AC

Bildtitel obere Reihe von links nach rechts aus „FRAUEN die forschen“ von Bettina Flitner (2008): Dr. Tanja Clees (S. 35)/Prof. Dr. Julia Fischer (S.51)/Prof. Dr. Martha Lux-Steiner (S. 138)

Bildtitel untere Reihe von links nach rechts aus „Neue Welt“ von Wolfgang Tillmans (2012): elbow, 2011; Alex, Bourne Estate, 2011; Jeddah Al-Balad, 2011; Munuwata sky, 2011; woman carrying firewood, 2011/young man, Jeddah, a, 2012/Kopierer, d, 2010; Kopierer, a, 2010; Andre J, 2010/Eka in cab, 2009.

Da die Entscheidung für die Bilder sowohl mit dem Dargestellten als auch mit der Dargestellungsweise zusammenhängt, möchte ich an dieser Stelle eine kurze, nicht detaillierte Deutung wiedergeben, die sich – im Gegensatz zu den Einzelbildinterpretationen im nächsten Kapitel – auf die Bildbände als Ganzes bezieht. Die Darstellung erfolgt im Rahmen des Methodenkapitels, weil sie für den Forschungsprozess während der Ausdifferenzierung des Forschungsdesigns relevant war (zum Zeitpunkt der Einzelbilddeutungen hatte ich mich bereits für die Bilder entschieden).

INTERPRETATION DES BILDERSETS

Die Hauptkontrastlinie innerhalb des Bildersets ergibt sich aus der Entscheidung, Fotografien von zwei unterschiedlichen, aber vergleichbaren Foto-

graf*innen den Gruppen zur Verfügung zu stellen. Die Fotos sind insofern vergleichbar, als dass beide von gegenwärtig künstlerischen und etablierten Fotograf*innen gemacht wurden, beide Fotograf*innen in Deutschland geboren sind und beide in ihrer Arbeit u.a. Geschlechtlichkeit thematisieren. In beiden Bildband-Konzeptionen werden sowohl Portraitfotografien als auch Straßen- und Landschaftsszenen sowie Nahaufnahmen von Materialitäten bzw. Oberflächen gezeigt, die einer – so meine Einschätzung – nicht sofort greifbaren ästhetischen Ordnung folgen. Das miteinander Abgebildete ist irgendwie bedeutungsvoll, wichtig und schön, ohne bedeutungsvoll, wichtig und schön zu sein.

Aus dem Oeuvre Tillmans und aus öffentlichen biografischen Informationen von Flitner lässt sich zudem schließen, dass die Fotograf*innen über ein schwules bzw. lesbisches Erfahrungswissen verfügen. Das heißt unter anderem, zu wissen, wie es ist, nicht der hegemonialen, heteronormativen Erwartung in Bezug auf Geschlechtlichkeit und Sexualität zu entsprechen. Ich gehe davon aus, dass dieses Wissen der Fotograf*innen die Bilder implizit mitgestaltet (wenngleich nicht in einem monokausalen, bestimmbareren Sinne) und dass mich dieses Wissen auf der impliziten Ebene des Bildlichen angesprochen hat. Als explizites Vor- bzw. Kontextwissen über die Fotograf*innen hat es bei meiner Entscheidung *für* die Bilder keine Rolle gespielt.

Die Fotografien von Tillmans und Flitner unterscheiden sich voneinander sowohl in Bezug auf ihren Stil als auch in Bezug auf ihre thematische Schwerpunktsetzung. Auf den ersten Blick wird schon deutlich, dass Flitners Fotografien einen expliziten Bezug zur Geschlechtlichkeit herstellen und zwar aus einer – im weitesten Sinne – feministischen Perspektive. Der explizite, sozusagen über-deutliche, differenzmarkierende und parteiliche Geschlechterbezug der Bilder zeigt sich bereits im Titel des Bildbandes: „FRAUEN die forschen“, in der Verwendung von Kapitälchen für das Wort „Frauen“. Die Fotografien sind der Vorstellung jeweils einer, namentlich genannten Person zugeordnet, deutschsprachigen, erfolgreichen Naturwissenschaftlerinnen, zu denen auch jeweils ein thematisch mit Überschriften und kleinen Textfeldern arrangierter Text gehört. Die Bilder sehen stark gestellt aus und sie scheinen auf den ersten Blick eine Botschaft zu haben, wobei sich die Eindeutigkeit bzw. Aussagekraft der Botschaft und der eingenommenen Pose schnell wieder verliert; Irritation stellt sich ein. Es lässt sich vorerst (und vorsichtig) festhalten: Die Bilder in diesem Bildband verbindet ein Moment der Entfremdung sowie der Polarisierung.

Tillmans Bilder und Bildcollagen aus dem Bildband „Neue Welt“ lassen sich im Gegensatz zu Flitners *gestellten* Bildern eher als *Schnappschüsse* beschreiben bzw. – in Bezug auf die Collagen – ergibt sich der Eindruck

zufälliger Bildanordnungen.³⁰ Abgesehen von einem Interview am Anfang des Buches und einem Bildindex im aufklappbaren Einband, gibt es keine sprachlichen Erläuterungen zu den Fotografien und auch keinen offensichtlichen thematischen Sinnzusammenhang. Die Bilder befassen sich mit dem Alltäglichen an unterschiedlichen Orten auf der Welt, dem Menschlichen, dem Vergänglichen, mit Materialitäten und Formgefügen. Sie gleichen (zufälligen) Stillleben. Die Ästhetik ist feinsinnig, aber darüber hinaus nicht einfach zu beschreiben. Die Bilder scheinen sich einer Versprachlichung zu entziehen (sie haben auch keine „Botschaft“ wie Flitners Bilder). Sie bewegen sich im Bereich des Sphärischen und Abstrakten, wenngleich sie (meist) ganz konkrete Dinge darstellen. Sie ähneln auf diese Weise dem ambivalenten Verhältnis zum Körper, der das ganz Konkrete, Sinnliche und Materielle ist sowie gleichzeitig das Andere: das Unverfügbare, Begehrenswerte und Verstörende (vgl. Kamper und Wulf 1984). Sie zeigen das (fingierte) Reale im Sinne Isers und *umkreisen* dabei das (beunruhigende) Reale im Sinne Lacans.

5.1.3 Die Gruppendiskussionseröffnung

Gruppendiskussionen sind als Zugang zum impliziten Handlungs- bzw. Erfahrungswissen u.a. deswegen besonders geeignet, weil das Relevanzsystem der Beforschten in zweifacher Hinsicht beobachtbar wird: in der erzählten Handlung (sofern es in den Gruppendiskussionen zu Erzählungen kommt) sowie in der Handlung, die die gemeinsam aufgeführte (dynamische) Erzählung selbst darstellt (vgl. Bohnsack 2017: 93).

Die Eingangsfrage in einem rekonstruktiv angelegtem Forschungsdesign sollte nicht nur das Forschungsthema aufwerfen, sondern auch:

- offen formuliert sein und „demonstrativ vage“ (Bohnsack 1999: 214 zit.n. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 69), damit die Gruppe mit einer „abgeschlossene[n], in Form und Inhalt selbst gestaltete[n] Darstellung“ reagieren kann (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 68);
- erzählgenerierend sein, damit sich das Handlungswissen der Beforschten in doppelter Hinsicht entfalten kann: in der Erzählung und beim Erzählen. Fragen die zu Theoretisierungen, Meinungen und Reflexionen führen, sind weniger aufschlussreich und sollten eher vermieden werden oder erst im nachgeordneten Rahmen der exmanenten Nachfragen erfolgen (vgl. ebd. und Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 72).

30 Die Common-Sense-Fotografie-Kategorien *gestellt* (arrangiert) bzw. *Schnappschuss* (zufällig) werden hier als Stilbeschreibung herangezogen (sie sehen aus wie...) und erheben keinen Anspruch darauf, wie die Bilder ‚tatsächlich‘ entstanden sind.

Zentral für die Entfaltung des Relevanzsystems im Rahmen von Gruppendiskussionen ist die Selbstläufigkeit. „Bei der Erhebung von Gruppendiskussionen sind folglich alle Anstrengungen darauf zu richten, dass sich zunächst ein sog. selbstläufiger Diskurs entwickelt“ (Schäffer 2006: 76), denn: Ein „Gespräch, eine Diskussion kann sich nur dann auf ‚Erlebniszentren‘ einpendeln, wenn die Feldforscher ein Gespräch der Diskussionsteilnehmer untereinander ermöglichen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 92). Es wird davon ausgegangen, dass die Gruppe in diesem Fall (früher oder später) zu *ihren Themen* kommt und sie diese auf *ihre Weise zur Darstellung* bringt. Das Relevanzsystem der Gruppe ist in Passagen mit hoher interaktiver und/oder metaphorischer Dichte besonders gut zu beobachten bzw. zu rekonstruieren; diese werden „Fokussierungsmetaphern“ genannt (Bohnsack 2006b: 67).

Sofern den Gruppen der Bildbetrachter*innen aus ihren Erfahrungsräumen Themen zur Verfügung stehen, mit denen sie an das Bild thematisch anschließen können (und wollen), kann es sein, dass es für ein selbstläufiges Gespräch keinen weiteren Impuls als die Bilder selbst braucht. Um die Gruppen mit den Bildern in einen ersten Handlungsvollzug eintreten, habe ich die Gruppen aufgefordert, aus den sieben zur Verfügung stehenden Fotografien zwei auszuwählen, über die sie „mehr sprechen wollen“.³¹ Die Aufforderung erfüllt das Kriterium für Eingangsfragen der demonstrativen Vagheit insofern, als dass ich keine weiteren Auswahlkriterien vorgegeben habe.

Nachdem Entscheidungsprozess wurde entweder selbstständig das Gespräch begonnen oder ich habe die Gruppen aufgefordert: „So, dann erzählt (einfach) mal“, ggf. zusätzlich noch: „(...) was ihr seht“.³² Ähnlich fragt Michel: „Was geht euch so durch den Kopf, wenn ihr das (den Film oder das Bild) so seht?“ und Przyborski: „Können Sie bitte einfach mal nacherzählen, was Sie gesehen haben?“ (Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 138 mit Verweis auf Michel 2006). Auch ich habe mich für eine möglichst erzählgenerierende Frage nach dem „was“ entschieden, in der Annahme, dass die Versprachlichung des Wahrgenommenen – was wird gesehen – bereits Teil einer fingierenden – selektiven und kombinierenden – Wahrnehmungshandlung ist und insofern praxeologisch aufschlussreich.

31 Zu dem damit zusammenhängenden Aspekt der Bild-Autorisierung s.o.

32 Eine Interpretation der Frage erfolgt im Rahmen der Feinanalyse (s. Kapitel 6).

5.1.4 Kurzdarstellung des Forschungsdesigns

Das Forschungsdesign folgt den Forschungsfragen:

- Welche Sicht- und Sprechweisen in Bezug auf Geschlechtlichkeit bestimmen den Raum des Sag- und Sichtbaren in der Schule?
- Welche Genderfiktionen werden von Lehrer*innen artikuliert?
- Welche Funktion erfüllen die Genderfiktionen im professionsgebundenem Handlungswissen der Beforschten?

Das Forschungsfeld ist die Schule als Erfahrungsraum mit spezifischen Sag- und Sichtbarkeiten. Als Erhebungsmethode zur Beantwortung der Forschungsfragen, die auf pädagogisch-performative Wahrnehmungs- und Sprachhandlungen zielen, werden Fotogruppendifkussionen durchgeführt. Um die implizit und explizit miteinander verschränkte Ebene des professionsgebundenem Handlungswissens in Bezug auf Geschlechtlichkeit rekonstruieren zu können, wurde als Auswertungsmethode die Dokumentarische Methode gewählt, erweitert um die Genderfiktion als AnalyseEinstellung. Das Sample besteht aus sieben Realgruppen staatlich-ausgebildeter Lehrer*innen (mehr dazu, s.u.). Zur komparativen Analyse und Maximalkontrastierung wurden zudem zwei Gruppendifkussionen mit Künstler*innen durchgeführt. Für eine gesprächsraumöffnende Themeninitiierung im Rahmen der Fotogruppendifkussion wurden sieben künstlerische Portraitfotografien ausgewählt (das Bildersset). Die Bilder thematisieren auf unterschiedliche Weise Geschlechtlichkeit. Der Eingangsstimulus wurde von der performativ-verbale Aufforderung begleitet, zwei Bilder auszusuchen, „über die Sie mehr sprechen wollen.“

5.2 Erhebung und Kontrastierung

Die Gruppen, die in der vorliegende Studie als „Epiphänomen[e] kollektiver Habitus“ beforcht werden (Pryzborski 2018: 144) und einen empirischen Zugang zum Raum des Sag- und Sichtbaren des Forschungsfeldes Schule ermöglichen, sind sog. *Realgruppen*. Das meint solche Kleingruppen (zwei bis vier Personen), die sich als Kolleg*innen eine gemeinsame Handlungspraxis teilen und sich – im Mannheimschen Sinne – „verstehen“ (vgl. zum Unterschied von Verstehen und Erklären bei Mannheim: Schäffer 2007: 50).

5.2.1 *Das Gruppensample*

Die methodische Grundlage für die Entscheidungen im Bereich der Gruppenauswahl basieren – wie bei der Zusammenstellung der Bildauswahl – auf dem komparativen Ansatz der Dokumentarischen Methode. Die komparative Vorgehensweise strukturiert den gesamten Forschungsprozess und mündet in der Typenbildung. Die Zusammensetzung derjenigen Gruppen, die miteinander verglichen wurden, bildete sich mit Blick auf die angestrebte sinn- und soziogenetische Typenbildung entlang von Minimal- und Maximalkontrasten.

Der Minimal- und Maximalkontrast des Samples

Die Rekonstruktion von Orientierungsmustern erfolgt anhand von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden innerhalb der Gemeinsamkeiten bei zunächst ähnlichen Gruppen, dem sog. Minimalkontrast, und dann bei (sehr) unterschiedlichen Gruppen, dem Maximalkontrast (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 302; Nohl 2007: 270). Die Minimalkontrastierung hat das Ziel der sinngenetischen Typenbildung: Welche Umgangsweisen und Orientierungen zeigen sich wiederholt und gruppenübergreifenden in dem Material? Als nächstes wird anhand von Maximalkontrasten danach gestrebt, der Mehrdimensionalität des Sozialen gerecht zu werden, indem die sinngenetisch differenzierten Orientierungen, die die Basistypik bilden, an den Genesungsort des Wissens bzw. seinen „existentziellen Hintergrund“ zurückgeführt werden (Mannheim 1980 zit.n. Bohnsack 2017: 115). Mit Rückgriff auf Mannheim und Bourdieu wird aus Dokumentarischer Perspektive davon ausgegangen, dass die strukturellen Bedingungen des Genesungsortes eine spezifische Logik der Praxis hervorgebracht hat, die das Handlungswissen ihrer Akteur*innen anleitet, so dass strukturidentische Orte ein ähnliches Wissen hervorbringen (ebd. 116). Hier begründet sich die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Treten Orientierungsmuster im Material gruppenintern wie gruppenübergreifend wiederholt auf (Nohl 2012: 180), wird davon ausgegangen, dass sie auch für andere Akteur*innen handlungsleitend sein könnten. Für die Rekonstruktion des Genesungsortes im Rahmen der soziogenetischen Typenbildung wird – im Modus der Abgrenzung – der Frage nachgegangen, für welchen Erfahrungsraum welcher Aspekt der Orientierung spezifisch ist (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 304). Es wird davon ausgegangen, dass in einem Handlungszusammenhang (hier: dem empirisch erhobenen Handlungszusammenhang der Gruppendiskussion) stets mehrere Dimensionen konjunktiver Wissensbestände aktiv sind (bspw. die Dimensionen der Generation und der Milieuzugehörigkeit). Die Komplexität sozialer Wirklichkeit bzw. der Praxis wie auch die des Individuums ist letztlich „immer nur aspekthaft mit Bezug auf einen spezifischen Erfahrungs-

raum“ zu erfassen (Bohnsack 2017: 119). Um zu empirisch fundierten Aussagen darüber zu kommen, für welchen Erfahrungsraum welche Aspekte der rekonstruierten Orientierungen typisch ist, werden – wieder im Vergleich – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht; dieses Mal mit Gruppen deren Handlungswissen potentiell (ganz) anderer Erfahrungsräumen entstammt. Diese möglichen Genesungsorte des Handlungswissens, die gedankenexperimentell von den Forscher*innen an das Material herangetragen werden, folgen zumeist „Suchstrategien [...] entlang gesellschaftlich etablierter Dimensionen gesellschaftlicher Heterogenität“ wie „Adoleszenz, Geschlecht, Bildungs- und Sozialmilieu“ (Nohl 2012: 168).

Um das lehrer*innenhafte Blick-/Anrufungsgeschehens rekonstruieren zu können, bin ich den umgekehrten Weg gegangen: von *komplex* und *heterogen* auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung hin zu eher *simpel* und *eindimensional* auf der Ebene der soziogenetischen Typenbildung. D.h., ich vergleiche mehrere, sehr unterschiedliche Gruppen mit einer zentralen Gemeinsamkeit im Rahmen des Minimalkontrasts; das gemeinsame Dritte der unterschiedlichen Gruppen zeigt sich dann erst in Abgrenzung mit Gruppen, die diese zentrale Gemeinsamkeit nicht teilen, d.h. erst im Rahmen des Maximalkontrasts. Auf diese Weise kann nicht abschließend geklärt werden, inwiefern das beobachtete Phänomen bzw. gemeinsame Dritte der unterschiedlichen Lehrer*innengruppen ausschließlich für Lehrer*innen bzw. auf den Erfahrungsraum Schule zutrifft, aber es kann plausibel – in Abgrenzung zu den Gruppen des Maximalkontrastes, die das gemeinsame Dritte der Lehrer*innen-Gruppen nicht teilen – als *typisch* lehrer*innenhaft bestimmt werden, da es sehr unterschiedliche Lehrer*innengruppen verbindet. Nach diesem Prinzip erfolgt die soziogenetische Perspektivierung des Materials: Verschiedene Lehrer*innengruppen (mehr dazu, siehe unten) weisen in Bezug auf eine Situation bzw. Problemstellung, hier: das Bilderset, dasselbe Phänomen auf, während – wie am Material gezeigt werden muss – andere (nicht Lehrer*innen) dieselbe Problemstellung (ganz) anders bearbeiten.

Erste Erhebungsphase: Minimalkontrast → Basistypik

Für die Zusammenstellung des Lehrer*innensamples habe ich also Lehrer*innengruppen gewählt, die eine möglichst große Bandbreite möglicher Varianten der Professionalisierung und Tätigkeit repräsentieren. Das breit angelegte, wenn auch quantitativ überschaubare, Sampling ist mit dem Anliegen verbunden, bei den beforschten Lehrer*innen möglichst vielfältige Bildanschlüsse, Versprachlichungen und Umgangsweisen zu erheben, um auf diese Weise möglichst vielfältige Genderfiktionen rekonstruieren zu können und den Raum des Sag- und Sichtbaren der Schule in Bezug auf Geschlecht-

lichkeit möglichst umfassend dargestellt zu bekommen.³³ Im Sample sind mehrere Schultypen, Fächerkombinationen und Altersgruppen vertreten sowie geschlechterhomogene und -heterogene Gruppen, aus dem städtischen sowie ländlichen Raum, aus dem deutschen Süden, Norden und Nordosten.³⁴ Gemeinsam ist den Gruppen die Professionalisierung durch ein deutsches Lehramtsstudium inklusive Referendariat sowie die Tätigkeit im deutschen, öffentlichen Schulsystem; denn diesem Erfahrungsraum ist das Forschungsanliegen gewidmet. Für das Sample kamen deswegen Lehrer*innen von privaten oder freien Schulen nicht infrage, ferner wurden nicht-institutionalisiert tätige Lehrer*innen (z.B. in der Nachhilfe oder kulturellen Bildung) sowie Lehrer*innen in der Erwachsenenbildung (z.B. Dozent*innen) ausgeschlossen.

Zweite Erhebungsphase: Maximalkontrast → Soziogenese

Auf Basis einer noch vage gefassten Basistypik galt es, das Gemeinsame der unterschiedlichen Lehrer*innengruppen vor dem Hintergrund eines Anderen deutlicher hervortreten zu lassen.³⁵ Dies stellt insofern eine soziogenetische Ausrichtung dar, als dass „[v]on dem gegenstandsbezogenen Interesse der Forschung [...] das Sample auf die Rekonstruktion bestimmter Erfahrungsdimensionen beschränkt“ wird (Nohl 2007: 262). In der vorliegenden Studie wurde sich auf die professionsgebundene Erfahrungsdimension beschränkt.

Für den Maximalkontrast wurde, wie bei den Lehrer*innen-Diskussionen, auch die Professionalisierung bzw. der Beruf und die tägliche Arbeit als gemeinsamer Erfahrungszusammenhang in den Mittelpunkt gestellt, aber eben der Erfahrungszusammenhang *einer anderen Profession* – daraus ergibt sich die Vergleichbarkeit. Es galt, einen Arbeitszusammenhang zu wählen, der möglichst wenige Überschneidungen mit dem der Schule hat. Für die Entscheidung bot sich ein ähnlich großes Meer an Möglichkeiten an wie bei den o.g. Bilderfluten. Wieder war es tendenziell sekundär, welche andere Berufsgruppe schließlich herangezogen wurde, weil die Kontrastgruppen auch, wie die Bilder, im Forschungsdesign einen eher zweckdienlichen Status haben,

33 Vielfältig und möglichst umfassend, aber ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität (vgl. zu Potential und Grenzen qualitativer Sozialforschung Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014: 18).

34 Leider nicht vertreten sind Lehrer*innen mit nicht-deutscher Erstsprache bzw. Herkunft; unterrepräsentiert sind Lehrer*innen mit familialer oder/und institutionaler DDR-Erfahrung, aus dem ländlichen Raum, außerdem Haupt- und Sonderschullehrer*innen sowie Quereinsteiger*innen; mehr dazu, s.u. „Erhebungsphase und Datenschatz“.

35 Der Maximalkontrast sollte also aus mindestens zwei Gruppen bestehen, die eine Gemeinsamkeit verbindet, sonst lässt sich kein gemeinsames Drittes auf Seiten des Kontrastes ermitteln. Auch das auf Basis von nur zwei Gruppen gebildete Dritte ist empirisch nicht sehr aussagestark; es bildet im Rahmen der Studie ‚nur‘ den Gegenhorizont für die Gruppen, denen das Erkenntnisinteresse gilt.

gleichwohl beeinflussen sie den Auswertungsprozess und damit die Ergebnisse.

Die Entscheidung fiel auf die Berufsgruppe der Künstler*innen. Ausgehend von der Heuristik, dass die Kunst als Erfahrungsraum einer anderen Logik der Praxis folgt als die Schule und deswegen die beforchten Akteur*innen aus diesem Erfahrungsraum an die Eigenlogiken der gezeigten Fotos anders anschließen können (bedingt durch ein strukturähnliches Erfahrungswissen von Bildproduzent*innen und Bildrezipient*innen) und so andere Rezeptionsmodi performativ zur Darstellung bringen als diejenigen, die über kein gemeinsames Erfahrungswissen mit den Bildproduzent*innen verfügen (vgl. Schäffer 2009: 24). Demnach müsste der Unterschied stark ausfallen und sich in der Rekonstruktion – und das war vornehmliche Ziel der Maximalkontrastierung – deutlich zeigen. Zudem – so ein weiterer Entscheidungsgrund – würde durch die Wiederholung der Gegenüberstellung Kunst/Schule, die bereits die Bildauswahl mitanleitet, das bereits sehr komplexe Forschungsdesign der Studie nicht mit einer weiteren Erfahrungsdimension belastet werden.

Die an der Forschung teilnehmenden Künstler*innengruppen sind auch – wie die Lehrer*innen – Realgruppen, d.h., sie teilen eine gemeinsame Handlungs- und Professionalisierungspraxis. Es handelt sich um eine Gruppe Fotograf*innen, die gemeinsam Fotografie an einer staatlichen Kunsthochschule studiert haben und als Fotograf*innen arbeiten sowie um eine Gruppe Tänzerinnen, akademisch ausgebildete, zeitgenössische Bühnentänzerin die eine, die andere Tanzpädagogin und Choreografin. Sie arbeiten in unterschiedlichen Projektzusammenhängen zusammen.

ZUSAMMENFASSUNG DER TYPOLOGISCHEN VORGEHENSWEISE

Um einen eher *weitwinkelig* angelegten Einblick in die Blickpraxen und Sichtweisen von Lehrer*innen in Bezug auf Geschlechtlichkeit zu bekommen, wurden unterschiedliche Gruppen von Lehrer*innen für das Sample ausgewählt; diese Interpretationsergebnisse münden in einer Basistypik. Um anschließend das Gemeinsame der Lehrer*innengruppendiskussionen besser greifen zu können, wurden die Lehrer*innengruppendiskussionen mit zwei Gruppendiskussionen einer anderen Berufsgruppe, mit Künstler*innen, maximal kontrastiert. So wird mit soziogenetischer Perspektive auf das Material das Konjunktive am professionsgebundenem Handlungswissen der Lehrer*innen vor dem Hintergrund eines anderen sichtbar.

Mit weiteren Maximalkontrastierungen entlang derselben Kontrastlinie des professionsgebundenem Handlungswissens (mit weiteren Gruppen aus anderen professionellen Erfahrungsräumen) müsste dieser Befund bzw. das typisch Lehrer*innenhafte noch validiert und differenziert werden. Mit der vorliegenden Studie wird *in puncto* Soziogenese also ein erster Schritt ge-

gangen; wenngleich hier, wie gesagt, die Heterogenität des Lehrer*innen-samples positiv auf die empirische Qualität der Aussage wirkt.

5.2.2 Zur Durchführung

Ich habe in dem Zeitraum von November 2013 bis April 2014 sieben Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen erhoben, wovon eine sich im Nachhinein als ungeeignet herausgestellt hat (Gruppendiskussion Nr. 3, aufgrund eines nicht vorhandenen konjunktiven Orientierungsrahmens). Im September und Dezember 2015 folgten zwei Kontrastgruppendiskussionen mit Künstler*innen. Die Kontakte ergaben sich privat oder kollegial, jeweils über Weiterempfehlungen ‚um zwei Ecken‘, so dass kein Freundschafts- oder Verwandtschaftsverhältnis zu einzelnen Gruppenmitgliedern bestand. Wenn ich eine Person für die Teilnahme an der Studie gewinnen konnte, hat diese noch Kolleg*innen dazu geholt.

Die Gespräche fanden häufig bei einer der Gruppenteilnehmer*innen zu Hause statt und dort immer am Küchen- bzw. Esstisch. Ausnahmen bzgl. des Erhebungsortes waren die Gruppendiskussionen (GD) *Silberlaube* und *Atelier*: Sie fanden jeweils in einem Seminarraum der Universität statt, an der die Gruppen gemeinsam studiert(en); GD *Neubau* fand in einem Besprechungsraum der Schule statt, an der die Teilnehmer*innen gearbeitet haben; GD *Vereinszimmer* fand in einem Café statt.

Zu Beginn der Erhebung habe ich kurz das Forschungsvorhaben vorgestellt und anschließend die Fotos gezeigt und auf den Tisch gelegt mit der Bitte an die Gruppe, gemeinsam zwei Fotos auszuwählen, über die sie „mehr sprechen“ wollen. Diese Gesprächsaufforderung war bei allen Gruppen dieselbe, danach ließ ich das Gespräch nach Möglichkeit ohne Eingriffe passieren – außer die Selbstläufigkeit des Gesprächs kam ins Stocken, dann stellte ich immanente oder exmanente (Nach-)Fragen.

Im Anschluss an die Gruppendiskussion haben die Teilnehmer*innen einen Fragebogen ausgefüllt und Angaben bzgl. Alter, Ausbildung, Familienstand usw. gemacht. Die Gruppen wurden mit einem pseudonymisierten Namen ausgestattet, der in einem erweiterten Sinn mit dem räumlichen Erhebungskontext im Zusammenhang steht, um keinen inhaltlichen Zusammenhang zu Merkmalen, Gesagtem oder Orientierungen der Gruppen herzustellen – falls doch, ist der Zusammenhang zufällig.

5.3 Die Arbeitsschritte einer genetisch-fiktionalen Auswertung

Das vorliegende Unterkapitel beschreibt – homolog zum Auswertungsprozess – als Erstes die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Materialauswertung (1); als Zweites die Auswertung mit Hilfe der Genderfiktion (2); schließlich werden beide Analyseebenen – die genetische und fiktionale – aufeinander bezogen mit der Frage, welche Funktion die Genderfiktion im Handlungswissen der Beforschten einnimmt bzw. ihr zugewiesen wird (3).

Ich folge für den ersten Zugang zum Material dem dokumentarischen Wechsel der AnalyseEinstellung und damit auch der etablierten dokumentarischen Material-Auswertungsreihenfolge: erst wird die Bild-, dann die Textinterpretation durchgeführt und im Rahmen dieser jeweils erst die formulierende (beim Bild: die vor-ikonografische und ikonografische), dann die reflektierende (ikonisch-ikonologische) Interpretation.

Zur dokumentarischen Begründung dieser Reihenfolge: Für das anvisierte „*sehende Sehen*“, das Max Imdahl vom „*wiedererkennenden Sehen*“ unterscheidet (vgl. Bohnsack 2009: 32 mit Verweis auf Imdahl 1996, H.i.O.), soll bei der Interpretation das textliche bzw. ikonografische Vorwissen, das das wiedererkennende Sehen anleitet, als nachrangig betrachtet werden. Der Blick soll möglichst frei für das Eigenlogische des zu interpretierenden Materials sein. Zum textlichen bzw. ikonografischen Vorwissen zählen insbesondere das Kontextwissen oder auch die „Handlungen und Geschichten“, zu denen „wir im Common-Sense“ bei der Interpretation eines Bildes neigen (ebd. 33).

Der analytische Wechsel vom explizitem und textlichem Wissen einerseits (Was-Ebene) zum atheoretischem und bildlichem Wissen andererseits (Wie-Ebene) (vgl. ebd. 35) ist, wie dargelegt (siehe Kapitel 4), in Bezug auf die Rekonstruktion von Geschlechterwissen weder einzuhalten noch begründbar. Die symbolische Ordnung ist für die Genese und gleichsam für die tägliche Aufführung von Geschlechtlichkeit konstitutiv (Butler 1995: 38f). Demnach gibt es kein Geschlechterwissen ohne Normen, ohne symbolisch-textliches (Vor-)Wissen, weswegen – so meine Kritik – mit der Analyse der Formalkomposition auch nicht zum praxeologischen Genesungsort desselben, dem "existenziellen sozialen Prozess" (Bohnsack 2017: 74), vorgedrungen werden könnte.

Der analytische Fokus auf das Geschlechterwissen bedarf also einer anderen Lesart bzw. Perspektivierung des Materials; dazu schlage ich die Genderfiktion als Erweiterung der genetischen AnalyseEinstellung und Dokumentarischen Methode vor. Hierbei wird im Modus des wiedererkennenden Sehens auf die fiktive Wahrheit, die die Beforschten artikulieren, abstrahiert. Die

Genderfiktionen gründen zwar im Diskursiven, liegen aber dennoch nicht explizit im Material vor; es bedarf einer Interpretationsleistung (s.u.).

Abschließend werden die Ergebnisse beider Analyseinstellungen zusammengeführt, indem gefragt wird, welche Funktion die artikulierten Fiktionen in der Handlungspraxis der Beforschten einnehmen bzw. welche „Zwecke“ durch ihre Anwendung „zum Vorschein kommen“ (Iser 1991: 20), denn: „Auf die Fiktion zu reflektieren heißt, die Möglichkeiten ihres Einsatzes auszuleuchten, durch die bestimmte Verwendungsnotwendigkeiten sichtbar werden“ (ebd. 165).

5.3.1 Die Dokumentarische Auswertungspraxis

Die Dokumentarische Bildinterpretation

Für einen systematischen und komparativen Einstieg in das Material habe ich die drei Bilder dokumentarisch ausgewertet, die insgesamt am häufigsten von den Gruppen gewählt wurden: *young man, Jeddah, a, 2012* von Wolfgang Tillmans (im Weiteren: *young man, Jeddah*); *Kopierer, d, 2010*; *Kopierer, a, 2010*; *Andre J, 2010* von Wolfgang Tillmans (im Weiteren *Kopierer, Andre J* oder nur *Andre J*) und *Dr. Tanja Clees (S. 35)* von Bettina Flitner (im Weiteren *Dr. Tanja Clees*).

Ziel der dokumentarischen Bildinterpretation ist die Rekonstruktion der Eigenlogik des Bildes auf der Ebene der Bildlichen, die Bohnsack – wie schon erläutert – mit der atheoretischen bzw. konjunktiven Ebene des Handlungswissens gleichsetzt (Bohnsack 2017: 196). Das Foto ist als Teil des „lebendigen Lebens“ (Mannheim 1964: 105) eine „Kulturobjektivierung“, die im Verständnis von Mannheim immer auch „Trägerin der Weltanschauung“ ist (ebd. 97).³⁶ Die Weltanschauung ist „als eine atheoretische“ zu verstehen und nicht als eine rationale bzw. „philosophisch-theoretische“ (ebd.). Das Foto als „Kulturobjektivierung“ und eben „Trägerin einer Weltanschauung“ (Mannheim ebd.) bzw. als ein „Produkt“ einer sozialen Praxis (Bohnsack 2017: 191), trägt die Strukturen des Sozialen in sich, der spezifischen Produktionspraxis der abbildenden und abgebildeten Bildproduzent*innen, auf deren Rekonstruktion die Dokumentarische Methode angelegt ist. Diese atheoretischen Wissensbestände werden durch eine Analyse der Formalkomposition empirisch zugänglich – und hier durch das Herausarbeiten von Homologien, die auf Orientierungsmuster verweisen. Bei der Interpretation der Formalkomposition wird sich an Panofskys (1987) Stufenmodell der „Ikono-logie“ orientiert und dessen Differenzierung von Imdahl (1994), der sog.

36 Der Verweis auf die Wahrnehmungshandlung und die Standortabhängigkeit der Perspektive im Rahmen dieser Mannheimschen Formulierung passt sehr gut zur vorliegenden Ausgangsthese.

„Ikonik“, die Bohnsack für die sozialwissenschaftliche Bildanalyse weiterentwickelt hat (vgl. Bohnsack 2009: 38ff). Die Analyse der Formalkomposition erfolgt im Rahmen der Ikonologie; vorher werden die offensichtlichen oder „entgegenkommenden“ Sinngehalte im Rahmen der Vor-Ikonografie und Ikonografie beschrieben (vgl. Bohnsack 2009: 36 mit Verweis auf Roland Barthes 1990[1989]).

Anhand der Beobachtung der inkorporierten (Unterrichts-)Praktik des Sich-Meldens beschreibt Bohnsack (2017: 196) die drei verschiedenen Analyseebenen wie folgt:

1. Vor-Ikonografie: Ebene der operativen Handlung „A streckt Arm und Finger“ (den Praktiken noch vorgelagert sind – wie Bohnsack ausführt (ebd.) – Kineme wie „der Zeigefinger der rechten Hand wird gestreckt“ und „die übrigen Finger werden leicht gekrümmt“);
2. Ikonografie: Ebene der institutionalisierten Handlung „Schüler A zeigt auf, um seinen Redewunsch zu signalisieren“ (ebd.);
3. Ikonologie: Ebene des Habitus und Orientierungsrahmen im engeren Sinne (ohne Normen) „die von den Erforschten selbst hergestellte Art der Kontextuierung bspw.: (Nach-)Lässigkeit, Ehrgeiz, Konkurrenz etc.“ (Ebd.)

Die Ikonologie – die der Rekonstruktion des impliziten, inkorporierten bzw. atheoretischen Wissen gewidmet ist – wird noch einmal unterteilt in zumeist drei Kompositionsebenen: die Ebene der Planimetrie, der szenischen Choreografie und der Perspektive (vgl. Bohnsack 2009: 39; Schäffer 2009: 216).

Planimetrie: Bei der Beschreibung der Planimetrie wird der „Frage nach den dominanten Flächen, Farben und Linien“ nachgegangen (Schäffer 2009: 216). Es geht darum, (imaginäre) Linien zu identifizieren, die die Bildkomposition in seiner „Ganzheitsstruktur“ und ihre „eigentümliche[] Gesetzmäßigkeit“ bestimmen (Bohnsack 2009: 39f). Häufig stehen mehrere Linien zur Auswahl. Auswahlkriterium ist hier, ob die Linie die Interpretation weiterführt, indem sie Homologien zu den anderen Kompositionsdimensionen aufzeigt. Für Imdahl ist die Planimetrie des Bildes „entscheidende Grundlage für das sehende Sehen“ (Bohnsack ebd. mit Verweis auf Imdahl 1979).

Szenische Choreografie: Bei der Beschreibung der szenischen Choreografie ist die „Frage nach der dargestellten Interaktion“ zentral (Schäffer 2009: 216), nach der „sozialen Bezogenheit“ der Bildfiguren zueinander und zum Raum (Bohnsack 2009: 39.) Es können bspw. unterschiedliche Gruppierungen im Bild und Verhältnissetzungen durch Nähe, Distanz, Berührung oder

Blicke ausgemacht werden. Was gehört zusammen? Was ist im Hintergrund und was ist im Vordergrund? Wo ist das choreografische Zentrum des Geschehens bzw. die Aufmerksamkeit der abgebildeten Bildproduzent*innen? Durch den Interaktionsbezug hat die szenischen Choreografie die offensichtlichste Bedeutung für die sozialwissenschaftliche Bildanalyse (vgl. ebd.).

Perspektivische Projektion: Die Rekonstruktion der Perspektivität geht der Frage nach, aus welcher Perspektive das Bild dargestellt bzw. fotografiert wurde (vgl. Schäffer 2009: 216). Dafür wird sich an einem rechteckigen Bildgegenstand orientiert, um den Fluchtpunkt der heute am häufigsten gewählten Zentral- und dazu Frontalperspektive festlegen zu können. Der Fluchtpunkt wird als (Aufmerksamkeits-)Fokus des abbildenden Bildproduzenten gedeutet. Darüber hinaus lässt sich durch die Perspektive eine Aufsicht des Bildbetrachters ermitteln. Die Rekonstruktion der Perspektive ermöglicht also „im wahrsten Sinne des Wortes Einblicke in die Perspektive des abbildenden Bildproduzenten und in seine Weltanschauung“ (Bohnsack 2009: 57, H.i.O.).

Es wird eine relativ neutrale bzw. ungerichtete Beschreibung der Analyseebenen und der Formalkomposition angestrebt, bei der, wie gesagt, das kontext- sowie standortabhängige Vorwissen der Forschenden – so weit wie möglich – „eingeklammert“ werden soll (vgl. Bohnsack 2009: 56f). Begründungen, Absichtsdeutungen und Werturteile gilt es zu vermeiden. Dagegen wird bei der Beschreibung auf Wiederholungen geachtet, die sich (abduktiv) zu einem Sinnmuster verdichten können bzw. sollen, denn diese führen, wie beschrieben, zur dokumentarischen bzw. ikonologisch-ikonischen Sinnenebene des Materials, den (vorläufigen) Ergebnissen des Auswertungsprozesses, die immer wieder prüfend an das Material zurückgebunden werden müssen.

Auch die Darstellung der Ergebnisse erfolgt i.d.R. nah am Material. Auf diese Weise soll verhindert werden, das Relevanzsystem der Beforschten zu verlassen oder, metaphorisch formuliert: *heimlich von dem Raum, in dem man forscht, zu dem Raum hinüber zugehen, in dem man sich selbst befindet* (Formulierung AC, in Anlehnung an Foucault 1974: 37f).

Die Dokumentarische Interpretation von (Foto-)Gruppendiskussionen

Die schon erläuterten Prinzipien der Dokumentarischen Methode – der Wechsel der AnalyseEinstellung, der Fokus auf die impliziten und konjunkti-ven Wissensbestände im Rahmen der Formalstruktur sowie die komparative Vorgehensweise – gelten auch für die Auswertung von (Foto-)Gruppendiskussionen. Mit der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion nahm die Entwicklung der Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack

ihren Anfang; sie ist sozusagen das *Mutterschiff* unter den Erhebungsmethoden.

Die Auswertung wird nicht in drei Schritte gegliedert wie die Bildinterpretation, sondern in zwei: die „formulierende“ und die „reflektierende Interpretation“ (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 292ff).³⁷ Die formulierende Interpretation befasst sich mit der immanenten Sinnenebene, die reflektierende mit der impliziten. In Bohnsacks aktuellen Überarbeitung der Methode führt er als weitere Ausdifferenzierung u.a. die „Unterscheidung von performativer und propositionaler Dimension“ ein (ebd. 2017: 95f).

- Formulierende Interpretation: Immanente bzw. propositionale Sinnenebene
→ „Was wird gesagt?“
- Reflektierende Interpretation: Habituelle bzw. performative Sinnenebene
→ „Wie wird das Gesagte zur Darstellung gebracht?“

Die formulierende Interpretation bildet die Grundlage für den weiteren Interpretationsprozess. Dabei wird das Gesagte paraphrasiert und in Oberthemen und Unterthemen geordnet. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation können implizite „Horizonte“ (Ideale, Vorstellungen und deren negative Gegenhorizonte), „Diskursbewegungen“ (in drei aufeinanderfolgenden Zügen) und/oder die „Diskursorganisation“ analysiert werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 296f). Es wird herausgearbeitet, welche *modi operandi* bzw. welche „Produktionsregel“ das Gespräch und ggf. auch die erzählte Handlung anleiten (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 292ff).

Bei einer Erzählung ergibt sich innerhalb der propositionalen Was-Ebene zusätzlich eine performative Ebene, denn die erzählte Handlung verfügt über eine eigene Performanz. Bohnsack unterscheidet die „proponierte“ (erzählte) von der „performativen“ (aufgeführten) „Performanz“ (vgl. Bohnsack 2017: 93, H.i.O.). Proponierte wie performative Performanzen sind konjunktiv bzw. milieuspezifisch strukturiert (vgl. ebd. 98). Ein Beispiel von Bohnsack dazu ist die Dominanz der Großmutter, die sowohl in der Erzählung einer Gruppendiskussion thematisch wird, bei der es darum geht, dass sie die Hochzeit arrangiert hat (proponierte Performanz), als auch auf der Ebene der Diskursorganisation, die sie dominiert, indem sie bspw. Redebeiträge vergibt (performative Performanz); beide Performanzen validieren sich wechselseitig (vgl. Bohnsack 2017: 95). In der rekonstruierten gruppeninternen Homologie zeigt sich, dass es sich bei der Dominanz der Großmutter um ein handlungsleitendes Muster des konjunktiven Erfahrungswissens der Gruppe handelt.

37 Die Transkription ist m.E. als Übersetzung des empirischen Materials in die Schriftsprache mit dem Arbeitsschritt der Vor-Ikonografie der Bildinterpretation vergleichbar – dann wären es bei der Auswertung von Sprachmaterial auch drei Interpretationsschritte wie bei der Bildinterpretation.

Für die Auswertung wird Anfang, Mittelteil und Ende einer Gesprächspassage in den Blick genommen, denn es wird davon ausgegangen, dass die von der Gruppe selbstgestaltete Organisation des Gesprächs bzw. der Erzählung auf Basis ihres konjunktiven Erfahrungswissens strukturiert ist. Das Analyseinstrument der Diskurs(organisations-)analyse wurde von Bohnsack in Auseinandersetzung mit der soziolinguistischen Theorie von Harvey Sacks (1995 [1964–1972] eingeführt und von Przyborski in Anlehnung an William Labovs Narrationsanalyse (1980) umfangreich ausgearbeitet (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 292ff mit Verweis auf Przyborski 2004 und Bohnsack 1989). Ich erläutere diejenigen (Leit-)Begriffe der Diskursanalyse, die für den Auswertungsprozess der vorliegenden Studie von zentraler Bedeutung sind.

Im Vokabular der dokumentarischen Diskursanalyse wird der Beginn eines Gesprächs und hier „das Aufwerfen“ eines neuen Themas als „Proposition“ bezeichnet. Mit der Proposition wird nicht nur ein Thema, sondern auch ein „Orientierungsgehalt“ aufgeworfen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 299). Es folgt eine „Elaboration“ der Orientierung, bei der die Proposition eine „Aus- und Weiterbearbeitung“ erfährt (ebd.). Es werden z.B. konkrete Beispiele gefunden, (Gegen-)Argumente angeführt, (Anti-)Thesen formuliert oder im Modus einer Differenzierung „die Grenzen der Orientierung, des aufgeworfenen Horizonts markiert“ (ebd.) Die Gruppe entfaltet ihr Relevanzsystem. Am Ende wird in der „Konklusion“ (ebd.) der – für die Gruppe – wichtige Aspekt des diskutierten Themas noch einmal zusammengefasst und damit die Gruppenorientierung in verdichteter Form artikuliert.

Ein antithetischer Diskursmodus ist im Rahmen der Elaboration nicht unbedingt von einem oppositionellen zu unterscheiden und ein paralleler nicht von einem divergenten; erst die Konklusion gibt Aufschluss über den spezifischen Diskursmodus. Oppositionen und Divergenzen sind jeweils Kennzeichen eines nicht-geteilten Orientierungsrahmens der Gruppe. Zur Unterscheidung werden sog. „echte“ Konklusionen von „rituellen“ Konklusionen unterschieden (vgl. ebd. 300). Eine Gruppe, die einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilt, kommt zu einer echten Konklusion. Eine Art Zwang, das Gespräch zu beenden (der Gestaltschließzwang) besteht in jedem Fall. Erst von der Konklusion aus, das heißt, vom Gesprächsende her, lässt sich der Diskursmodus der Elaboration einschätzen und die Frage klären, ob ein gemeinsamer Orientierungsrahmen besteht. Ein antithetisch geführter Diskurs mündet in einer Synthese und somit in einer echten Konklusion; ein oppositionell geführter Diskurs wird dagegen rituell beendet, bspw. mit sog. „Allgemeinplätzen“ wie „jeder hat eine andere Meinung“ oder „gut, dass wir nicht alles wissen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 300). Dasselbe gilt für den divergenten Diskursmodus (hier wird in der Elaboration „aneinander vorbei“ geredet – ebd.: 300). Bei rituellen Konklusionen kann es auch passieren, dass das Gespräch performativ beendet wird (z.B. jemand verlässt den Raum oder

es wird etwas zu Essen angeboten). Echte Konklusionen sind dagegen stark. Das Gesagte stellt einen – für die Gruppe – befriedigenden Abschluss des Themas dar. Auf der Metaebene der Diskursorganisation kommt die Gruppe – sozusagen unausgesprochen – überein, dass das Gesagte so stehen bleiben kann. Konklusionen sind häufig durch kurze Gesprächspausen gekennzeichnet. Anschließend kann ein neues Thema aufgeworfen werden und das (Sprach-)Spiel beginnt von Neuem. Die Identifikation der Konklusion ist also für die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierung sehr aufschlussreich. Sie gibt Auskunft darüber, was die Gruppe wie relevant setzt.

Für die Interpretation von Fotogruppendifkussionen habe ich eine diskursorganisatorische Besonderheit festgestellt, die sich zeigt, wenn eine Gruppe zwei Bilder diskutiert: es kann passieren, dass die Diskussionen jeweils in Bezug auf die Bilder unterschiedliche Diskursmodi aufweisen (wenn bspw. eine Gruppe bei der Rezeption des einen Bildes divergierende Diskurse führt, bei der Rezeption eines anderen Bildes aber nicht). Hier kann die Analyse der Diskursorganisation zu Aussagen führen, ob und wie die Gruppe – mit ihren Erfahrungswissensbeständen – an das Bild, bzw. an die im Bild zur Darstellung gebrachten Erfahrungswissensbestände der Bildproduzent*innen, anschließen kann (vgl. Schäffer 2009: 24). Ein divergierender oder oppositioneller Diskursmodus in einer Fotogruppendifkussion kann also dahingehend gedeutet werden, dass von den Bildbetrachter*innen aus kein gemeinsamer Orientierungsrahmen mit dem Bild hergestellt werden kann bzw. dass kein gemeinsamer Handlungsvollzug möglich ist.

EIN INTERPRATIONSBEISPIEL

Dazu ein Beispiel: Gruppe *Neubau* diskutiert das Bild *Kopierer, Andre J.* In der Gesamtpassage – aus der der nachfolgende Transkriptausschnitt stammt – stellt die Gruppe anfangs fest, dass sie, wenn der Abgebildete in den Unterricht käme, „einfach so gucken“ würden und nicht mit ihm spräche, weil er dafür einfach „zu anders“ ist. Die einzelnen Erzählungen, die sie assoziativ im Anschluss an diese Proposition in einem parallelisierenden Diskursmodus elaborieren, bleiben jeweils offen, lediglich rituelle Konklusionen werden gefunden. Die Gruppe erzählt bspw. wie sie in London schon einmal eine ähnliche Person gesehen haben wie die abgebildete, aber am Ende der Erzählung wird festgestellt, dass das hier, bei diesem Abgebildeten, es doch irgendwie anders ist; oder sie überlegen, wie es wäre, sich mit dem Abgebildeten zu unterhalten, stellen dann aber fest, dass das Gespräch eigentlich keine Unterhaltung wäre, mehr ein Interview. Die Gruppe sucht, so meine Interpretation, nach einem gemeinsamen Handlungsvollzug *mit dem Bild*.

Bei der folgenden Passage handelt es sich um eine weitere Erzählung im Rahmen der Suche nach einem Bildanschluss. Die Lehrer*in Af schlägt vor, dass es „total interessant“ wäre „die drei Bilder“ in den Unterricht „zu packen“, also das Bild *Kopierer, Andre J.*, das sie die ganze Zeit schon bespre-

chen und zusätzlich noch die Bilder *young man*, *Jeddah* und *Dr. Tanja Clees*, die auch vor ihnen auf dem Tisch liegen. Die „Schüler“ sollen dann, so die Gruppe weiter, aus der Perspektive der Abgebildeten „einfach was schreiben über ihr Leben“. Das wäre allerdings „so ein Arbeitsauftrag“, „der einfach nichts großartig bringt“, den sie nur „interesshalber“ durchführen würden. In dem folgenden Transkriptausschnitt formulieren sie den Arbeitsauftrag weiter aus und überlegen, für welche Bilder sich die Schüler*innen entscheiden würden.

Transkriptausschnitt Passage „Voll süß“ aus GD *Neubau*, Bild *Kopierer*, *Andre J*³⁸

Af *└*Ja: so zum Thema: (.) Berufe: Ja?
Cf *└*Aba du müsstes:t ehm: (.) die Schüla-
du müsstest irgendwie sicha stelln dass jeda zu alln was: also das alle vertreten sind.
Af *└*Ja. genau.
Cf *Denn ich glaube sie würdn sonst*
Af *└*Diese Person wahrscheinlich ((Bild Andre J))
Cf *└*@(.)@ @jau@
Af *oder sie würdn; doch manche würdn den nehm* ((Bild Young Man, Jeddah)) *weil sie*
sagn ah dazu fällt mir wenigstens was ein.
Bm (.) Ja.,
Cf *└*Weils am greif- weils greifbar is mit dem Kind noch; paar Mädchen viel leicht
mit=m Kind ((Bild Dr. Tanja Clees)) |
Bm | *└*Joa, ja.;
Af *└*Paar Mädchen mit dem Kind;
Cf *└*@(3)@
Bm *└*Vo:ll: sü:;ß ((verstellte Stimme))(.)

Hier wird der Aufgabenstellung an die Schüler*innen („einfach was schreiben über ihr Leben“) ein thematischer Rahmen gegeben („Thema Berufe“); zudem soll bei Bildauswahl der Schüler*innen sicher gestellt werden, dass jedes Bild „vertreten“ ist. Anschließend stellt sich die Gruppe ihre Schüler*innen bei ihren Bildentscheidungen vor. Spontan nähmen die Schüler*innen – begleitet von einem Ausruf fröhlich-bejahender Tatkraft („@jau@“) – das Bild *Andre J*. Einige würden *Young man*, *Jeddah* wählen, weil ihnen dazu „wenigstens“ etwas einfiele. Die Mädchen würden das Bild *Dr. Tanja Clees* mit dem Baby süß finden. Es wird mit verstellter (Baby-bzw. Mädchen-)Stimme gesprochen. Anschließend wird das Thema gewechselt („Aba die andre Frage is ja, [...]“).

In der Proposition bzw. im ersten Gesprächszug ist der Unterrichtsentwurf interessegeleitet und ergebnisoffen: einfach etwas über das Leben der

Abgebildeten schreiben. Dem wird eine Orientierung an Effizienz („das bringt nicht weiter“), Sinnhaftigkeit („Thema Berufe“) und Kontrolle („es müsste sichergestellt werden...“) gegenübergestellt. Anschließend wird sich der gemeinsamen Vorstellung, welches Bild die Schüler*innen wählen würden, gewidmet. Wiederholt wird zuerst das Interesse genannt (begleitet von einem fröhlich-affektivem „@jau@“) und diesem eine pragmatische Vorgehensweise – die Bewältigung der Aufgabenstellung – gegenübergestellt. Am positiven Gegenhorizont erscheinen die Aspekte Greifbarkeit und Aufgabenbewältigung (sowohl beim Unterrichtsentwurf als auch bei der Vorstellung, wie die Schüler*innen reagieren). Der Greif- und Machbarkeit steht ein affektgeleitetes Interesse gegenüber, also eine Handlungspraxis, die sich daran orientiert, was spontane Begeisterung auslöst („@jau@“) und emotional berührt („voll süß“) bzw. was ein interessanter Arbeitsauftrag sein könnte (einfach mal diese drei Bilder in den Unterricht zu packen). Die gefühlsbetonte Variante wird als weiblich und kindlich gerahmt (die Mädchen nehmen das Bild mit dem Baby, weil sie es "voll süß" finden).

Die offene, interessegeleitete und tendenziell lustvolle Variante wird zwar aufgeworfen, kann aber nicht gehalten bzw. integriert werden. Erst beim Unterrichtsentwurf und dann bei der Vorstellung, welche Bilder die Schüler*innen wählen, wird in Richtung Ordnung und pragmatischer Sinnhaftigkeit, anforderungsgerecht, aufgelöst. In der Konklusion wird performativ thematisiert, dass die Schüler*innen zu *Young man*, *Jeddah* und *Dr. Tanja Clees* „wenigstens“ etwas sagen können, zu *Andre J* aber nicht. In Bezug auf die Proposition der Gesamtpassage fehlen ihnen – den Lehrer*innen – weiterhin die Worte. Die Konklusion bleibt offen und ungreifbar. Es wird weder „abschließend zusammengefasst“ noch „konsuell bewertet“, so wie es bei einer sog. ‚echten‘ Konklusion passiert (vgl. Schäffer 2006: 69). Die Gruppe kommt zu keinem Fazit; was nicht heißt, dass die Konklusion aus empirischer Sicht nicht aufschlussreich wäre. Sie führen – noch einmal verdichtet – ihr Dilemma auf: etwas zu *Andre J* sagen zu wollen bzw. zu müssen (ihre Aufgabenstellung von mir), den Abgebildeten zwar affektiv interessant zu finden, aber sprachlos zu sein.

Durch die vorab durchgeführte Bildinterpretation wird das Dilemma der Gruppe noch nachvollziehbarer, denn das Bild *Kopierer*, *Andre J* ist durch eine Irritation und Auflösung von Ordnungsprinzipien geprägt, was sich bspw. in der collagenbedingten, *kippenden* Perspektive zeigt (siehe Bildinterpretation, Kapitel 6). Es kommt zu einer habituellen Differenz zwischen Bild(produzent*innen) und Gruppe.

Das Beispiel zeigt, wie das Bild bis in die Diskursorganisation hinein das Gespräch mitstrukturiert bzw. wie Bilder als „paradoxe Aktanten“ (Bosch 2014) am Bildgespräch mitwirken (können).

Was sich hier allerdings nicht zeigt, was sich nicht rekonstruktiv im Rahmen einer formulierenden und reflektierenden Interpretation herausarbeiten lässt, ist das Geschlechterwissen der Beforschten. In dem Beispiel deuten sich bereits zwei Spuren an: erstens, die (unerfüllt bleibende) Suche der Gruppe nach einem Anschluss, nach der Herstellung eines „Passungsverhältnisses“ (Geimer 2012: 8) mit einem Bild, das Geschlechtlichkeit auf veruneindeutige Weise thematisiert sowie zweitens, ein Geschlechterwissen der Gruppe im Zusammenhang mit der Aussage, dass ein „paar Mädchen“ das Bild mit dem Baby wählen würden, weil sie es „voll süß“ finden. Aber – so meine Kritik an der Dokumentarischen Methode – ausgehend von der Reflexion auf die Formalkomposition lassen sich diese Spuren nicht methodisch kontrolliert, methodologisch-fundiert weiter verfolgen und rekonstruieren. Hier setzt die Genderfiktion als Analyseeinstellung an.

5.3.2 Die Genderfiktion als Analyseeinstellung

Als Zitat verstanden, sind artikuliert Genderfiktionen einerseits eine vom *Common Sense*, bzw. von bekannten Diskursen abhängige Kategorie: das Zitat *soll* verstanden werden und in diesem Sinne ist es kommunikativ; andererseits sind die Fiktionen eingebunden in einen Handlungsvollzug, d.h. in eine Logik der Praxis, die bestimmt, welche Normen *in dieser Situation* zitiert werden (und welche nicht). Die den Bildbetrachter*innen zur Verfügung stehenden (Gender-)Fiktionen bestimmen darüber, was gesehen wird, denn – mit Iser formuliert – sind Fiktionen „Bedingung von Sinn“, d.h., sie geben „der Realität des Lebens erst ihren Sinn [...], der am Ende die Realität zu dem macht, wofür wir sie letztlich halten“ (Iser 1991: 160). Was wird aus dem nahezu unendlichen Meer der visuell gegebenen Möglichkeiten durch Benennung bzw. durch Wiederholung in der Fiktion relevant gesetzt (Selektion als Akt des Fingierens – vgl. Iser 1991: 24)? Welches Imaginäre, welche Rahmungen, welche Normen werden zitiert, gleichsam angerufen, in Verschränkung mit den visuellen Eindrücken, Sinn zu stiften? Die selektive Wiederholung spezifischer Elemente „lebensweltlicher Realität“ (ebd. 20) erfolgt in spezifischer Kombination (Kombination als Akt des Fingierens – vgl. ebd. 29), d.h. mit einem Wie. Das Wie zeigt sich bei sprachlich artikulierten Genderfiktionen durch die Sequenzialität, in der Priorisierung und Relationierung des Gesagten; es zeigt sich bei ikonisch und/oder performativ artikulierten Genderfiktionen durch die Simultaneität der Darstellung: was wird miteinander wie dargestellt und was nicht (vgl. Bohnsack 2009: 51).

Der dokumentarisch vertraute Fokus der genetischen Analyseeinstellung kann also in der Genderfiktion als Analyseeinstellung erhalten bleiben, allerdings mit zwei Unterschieden zur Dokumentarischen Forschungspraxis:

1. *Die Genderfiktion interessiert sich für das Immanente.* Das wort-wörtlich Gesagte wird ernst genommen und es *darf* ausgiebig diskursiv kontextualisiert werden: Welche, der Forschenden bekannten, (Geschlechter-)Diskurse werden – mit dem, was gesagt wird – aufgerufen, in die situative Gegenwart (Praxis) hinein zitiert und so relevant gesetzt? So ist die Genderfiktion als AnalyseEinstellung abhängig von einer common-sense-mäßigen, d.h. von einer kommunikativ verständlichen Artikulation von Geschlechtlichkeit, um analytisch in Anschlag gebracht werden zu können.

Das Wiedererkennen (im Gegensatz zum formalanalytischem *sehendem Sehen*, s.o.) ist konstitutiv für die Aufführung von Geschlechtlichkeit: „Die Erkennbarkeit des Geschlechts ereignet sich im Modus des Zitierens von sich als erkennbar erweisenden Zeichen (Kleidung, Bewegung, Gestik)“ (Jergus 2013: 201 mit Verweis auf Butler 1991 und 1995). Von den Zeichen wird auf den Körper geschlossen, wobei die Körperlichkeit als Ursprung des Zitats inszeniert wird, d.h. „als Grund sozialer und kultureller Praktiken des Selbst.“ (Ebd.) Z.B. Wenn die Gruppe *Neubau* sagt: „Das ist ne Frau die arbeitet (.) weil der Mann sitzt im Knast.“ (Bild *Dr. Tanja Clees*) wird Geschlechtlichkeit relevant gesetzt und das Gesagte kann mit der Genderfiktion als AnalyseEinstellung gedeutet werden. Hätte die Gruppe gesagt: „Da arbeitet jemand und hat das Kind dabei, vielleicht weil niemand sonst es betreuen kann“, wäre dies nicht der Fall.

2. *Die Genderfiktion zitiert einen ‚Grundsatz‘:* Das Wie der Genderfiktion hebt weniger auf die Formalkomposition ab, nicht auf die Syntax oder die Organisation des Gesagten, vielmehr wird danach gefragt, wie das selektiv Wiederholte (das Was) in einen semantischen Zusammenhang gebracht wird. Darin zeigt sich, welche Logik bzw. welche Grundannahme über Geschlechtlichkeit hinter dem Gesagten steht. Das Wie transzendiert die wortwörtliche Ebene hin zu einer Regel, einem Satz bzw. einer *Wahrheit* zum Thema Geschlechtlichkeit. Mit welcher generalisierten Wahrheit wird das situativ Wahrgenommene sinnstiftend verschränkt (*für-wahr-genommen*)?

In dem genannten Beispiel „Das ist ne Frau die arbeitet (.) weil der Mann sitzt im Knast.“ wird Frau in Abgrenzung zu Mann kombiniert bzw. konstruiert (→ es gibt zwei gegensätzliche Geschlechter) und das Arbeiten der Frau als Re-Aktion auf die Situation des Mannes entworfen (→ beide Geschlechter handeln und sind aufeinander bezogen, wobei der Mann agiert und die Frau re-agierte); das Arbeitengehen wird begründet („weil...“), insofern ist es nicht selbstverständlich, es passiert aus einer Notwendigkeit heraus: weil der Mann nicht arbeiten gehen kann (er „sitzt“ – untätig – im Gefängnis), also muss es die Frau tun (→ Männer gehen normalerweise arbeiten, Frauen nur, wenn es sein muss).

Mit der Fiktion als AnalyseEinstellung wird mit dem Fokus auf die Artikulationsweise also zunächst noch nicht die Einbindung in den Handlungsvollzug rekonstruiert. Hier wird die Artikulation als Zitat vergleichsweise losgelöst aus dem situativen Kontext interpretiert, denn Zitate wirken ja gerade im Verweisen auf andere Kontexte und durch ihr fiktives Funktionieren ebendort (vgl. Jergus 2013: 196 mit Verweis auf Derrida 2001).

Die Fiktionen, die sich in einer empirischen Aussage als *Satzschnipsel* zeigen, benötigen einer Wiederholung, gleichsam einer Verdichtung bzw. Sättigung, um als Analyseergebnis zu überzeugen. Bei der Gruppe *Neubau* kann bspw. zunächst festgestellt nur werden, dass der Zusammenhang von Arbeit, Kindern und Frauen mehrmals *irgendwie auffällig* thematisiert wird. Eine derart forscherrinnen- bzw. standortabhängige Einschätzung bedarf einer komparativen Analyse. Fallintern wiederholt sich eine dem weiblichen Geschlecht zugeordnete Nähe zu Babys in der Passage „diese drei Bilder im Unterricht“ (siehe Beispielauswertung oben), in der sich amüsiert vorgestellt wird, dass die Mädchen das Baby „voll süß“ finden. Die Gruppe kommt zudem sehr ausführlich auf das Thema zu sprechen, ob es stimmt, dass Frauen, die Kinder haben, arbeiten gehen oder lieber zu Hause bleiben wollen (siehe Kapitel 6.1.2). Falleextern wiederholt sich in meinem Sample die Vorstellung (die *Wahrheit*), es gäbe geschlechterspezifisch unterschiedlicher Sphären und Zuständigkeiten (bspw. Computer und Technik als „Welt der Männer“, Vertrautheit mit dem Kind als „weiblich“). In dem gemeinsamen Dritten der Komparation lassen sich die Äußerungen schließlich zu empirisch fundierten Genderfiktionen verdichten (hier: die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume und die der Ungleichheit von Männern und Frauen).

Nachdem die artikulierten Genderfiktionen im Material als solche identifiziert wurden, kann ihre Verankerung in der Handlungspraxis der Beforschten fokussiert werden.

5.3.3 Die Rekonstruktion der Funktionsweise

Iser verlegt in seiner Fiktionstheorie den Aufmerksamkeitsschwerpunkt weg von der Frage, ob Fiktionen wahr oder bloß ausgedacht sind (vgl. Iser 1991: 18), hin zu ihrer Gebrauchsfunktion. Der Gebrauch von Fiktionen bietet ihren Artikulateur*innen Handlungsfähigkeit durch die (erfolgreiche) „Besetzung des Ungewissen“ (ebd. 160). Somit ist die Fiktion „Bedingung von Sinn“ (ebd.). Trägt sie überzeugend und sinnstiftend über die Ungewissheit hinweg, wird ihr zwar anschließend ein Wahrheitsgehalt unterstellt, aber ausschlaggebend – und insofern konstitutiv für die Fiktion – ist ihr Gebrauch bzw. ihr Zweck. „Eine Fiktion erfolgt um ihres Gebrauchs willen, der von ihr zu machen ist, und dieser bestimmt ihre Funktion.“ (Henrich und Iser 2007: 9) Angenommen, Fiktionen werden nicht als Selbstzweck formuliert, sondern

gehen auf „bestimmte Verwendungsnotwendigkeiten“ zurück (ebd. 1991: 165), kommen in der artikulierten Fiktion „Zwecke zum Vorschein“ (vgl. ebd. 20). Den Zwecken widmet sich die letzte Auswertungsphase. Das heißt, die rekonstruierten Fiktionen werden als Teil der Handlungspraxis der Beforschten reflektiert, gleichsam rückgebunden in ihren Verwendungskontext, der als Verwendungsnotwendigkeit gedeutet wird. *Was ist den Beforschten in der Art und Weise, wie sie die Genderfiktionen anwenden, gemeinsam? Was ermöglichen die Fiktionen den Beforschten? Welchen Zweck verfolgen sie?*

Im Rahmen der Maximalkontrastierung zeigte sich, wie die Genderfiktionen an dem Fazit der Gruppen *mitarbeiten*; wie mit den Fiktionen etwas (eine Art Ziel) verfolgt wird, das jeweils als ein gemeinsames – samplebedingt als ein professions-gemeinsames – Anliegen verstanden werden kann.

Ich ziehe den Ausdruck *Anliegen* dem des *Zieles* oder der *Intention* vor, weil *Anliegen* weniger die Rationalität, Punktgenauigkeit und Vorsätzlichkeit betont, stattdessen den Impuls einer Handlung sowie das (graduelle) Anpassen des Vollzugs in eine gewünschte Richtung. Die Bedeutung von *Anliegen* nach Duden (online) als Substantiv: „Angelegenheit, die jemandem am Herzen liegt; Wunsch, Bitte“ und als Verb: „sich der Körperform anpassen; 2. zur Bearbeitung anstehen, zu erledigen; 3. jemanden bewegen, beschäftigen“. Übrigens auch „Seemannsprache: Die See ansteuern = seewärts anliegen“ (vgl. ebd.). Mit dem Anliegen wird also ein Ziel relational zu den Gegebenheiten verfolgt.

Es handelt sich bei der Funktionsweise der Genderfiktion um kein individuelles Anliegen im Sinne einer Intention oder eines Vorsatzes, der von einem Menschen mit Vor- und Nachnamen gefasst wird; es handelt sich um eine machtvolle Verschränkung von kollektiv verhandelten Diskurs und konjunktiv hergestellter Praxis, in dessen Vollzug Individuen verstrickt sind und zu dem sie *ihren Beitrag* leisten (vgl. Liebsch 2006: 68).

Das Ineinandergreifen von Genderfiktion und professionsgebundener Orientierung stellt die Grundlage für die Typenbildung. Da ich die abschließende methodische Vorgehensweise explorativ entlang des empirischen Materials erarbeitet habe (und eine methodologische Fundierung des Konzepts des Anliegens – zwischen Fiktion und Orientierung – noch aussteht), lässt sie sich am besten im Rahmen der Ergebnisdarstellung erläutern. Im letzten Unterkapitel der Darstellung der empirischen Ergebnisse arbeite ich die mit den Genderfiktionen verfolgten, professionsgebundenen Anliegen der Lehrer*innengruppen heraus, woraus sich die Basistypik ergibt, sowie in Abgrenzung zum erfahrungsraumbedingten Maximalkontrast, woraus Schlüsse in Bezug auf die Soziogenese der basistypischen Orientierungen gezogen werden können.

6 Geschlechtlichkeit und Handlungswissen in Fotogruppendiskussionen mit Lehrer*innen und Künstler*innen

In den Fotogruppendiskussionen wurden drei Fotografien aus dem Bildband „FRAUEN die forschen – 25 Porträts von Bettina Flitner“ (2008) und vier aus „Neue Welt. Wolfgang Tillmans“ (2012) gezeigt; syntagmatisch offene, gesprächsanregende Bilder, an die sich – so meine Hoffnung – möglichst unterschiedlich anschließen lässt, aber nicht zu viele Bilder, um im Rahmen der Auswertung eine Vergleichbarkeit gewährleisten zu können (vgl. Kapitel 5.1.2). Diese Bilder stellten den visuellen Impuls für insgesamt neun Gruppendiskussionen, sieben mit Lehrer*innen und zwei Kontrastgruppendiskussionen mit Künstler*innen dar. Die methodische Vorannahme ist, dass die gemeinsame, schulische Handlungspraxis der Gruppen eine Logik der Praxis hervorgebracht hat, die das Erhebungssetting toleriert bzw. sogar dominiert. Nach Abschluss der Erhebungsphase mit den Lehrer*innen habe ich die beiden Bilder, die insgesamt am häufigsten von den Gruppen ausgewählt wurden (*Dr. Tanja Clees* und *Kopierer, Andre J*), interpretiert und anschließend insbesondere diejenigen Gruppendiskussionspassagen, in denen diese Bilder thematisiert wurden, transkribiert und komparativ ausgewertet. Bei der Auswertung folgte ich dem Wechsel der Analyseinstellung vom Was zum Wie der dokumentarischen Methode und erweiterte diese um den Fokus auf die artikulierten Genderfiktionen als Verschränkung von Was- und Wie-Ebene.

6.1 Zwei rekonstruktive Feinanalysen

Die Feinanalyse hat das Ziel, die verschiedenen Bildzugänge der Gruppen, ihre jeweiligen Relevanzsetzungen und Differenzherstellungsprozesse rekonstruktiv nachzuzeichnen und nachzuvollziehen. Das heißt, die Analyse ist auf *das Konjunktive* der Gruppen gerichtet. Dem Erkenntnisinteresse am konjunktiven Geschlechterwissen der Beforschten wird aus dargelegten Gründen in der rekonstruktiven Feinanalyse nur lose, noch nicht methodisch kontrolliert und systematisch, verfolgt.³⁹

39 Beim Geschlechterwissen handelt sich um ein normatives Wissen, das im Imaginären wurzelt und nur bedingt in der Praxis. Das auf die Formalanalyse gerichtete Instrumentarium der dokumentarischen Methode hat keinen methodologisch fundierten Zugang zum Imaginären bzw. Normativen, wohl aber zum *underlying pattern* der Herstellungspraxis (vgl. Bohnsack 2017: 80 mit Verweis auf Garfinkel 1967).

Die Darstellung der Gruppendiskussionsergebnisse erfolgt exemplarisch anhand von zwei Gruppen in Auseinandersetzung zu jeweils denselben zwei Bildern. Die beiden in der Feinanalyse dargestellten Gruppen können – wie sich im Rahmen der Typenbildung zeigen wird – zwei unterschiedlichen Typen zugeordnet werden: Gruppe *Neubau* zum Typ *Orientierung an Ordnung*; Gruppe *Schlangenbad* zum Typ *Orientierung an Kultur und Bildung*. Der dritte Typus des Samples *Orientierung an Beziehung* tritt im Rahmen der Darstellung also erst später auf (ab 6.2).

Die Darstellung der Ergebnisse der Fotogruppendiskussionen beginnt mit den Bildinterpretationen. Dies schließt einerseits an die Auswertungspraxis bei Gruppendiskussionen an, bei denen auch mit der Interpretation der Intervieweröffnungsfrage begonnen wird, und zweitens an die Auswertungspraxis von Bild-Text-Zusammenhängen (etwa Fotoalben oder Werbefotos), bei denen auch mit dem Bild begonnen wird (vgl. Bohnsack 2009: 68).

6.1.1 *Exkurs: Zum Verhältnis von Fotointerpretation und Fotogruppendiskussion*

Da sowohl die diskutierten Fotos als auch die Fotodiskussionen interpretiert werden, liegen schließlich zwei unterschiedlich gelagerte Bildinterpretationen vor: die von mir getätigten einerseits und die der Gruppen andererseits. Sie lassen sich unterscheiden als *methodisch-kontrollierte Bildinterpretation* und *spontane Bildinterpretationen*. Wenngleich bei der Unterscheidung eine Qualitätsdifferenz mitschwingt, die zwar letztlich nicht trägt (vgl. kritisch zu dem Verhältnis von „Bildsinnen“ bei Bildforscher*innen und -rezipient*innen (Laien): Michel und Wittpoth 2013), ist sie wohl auch nicht ganz aufzulösen. Wichtig ist, dass es bei den methodisch-kontrollierten Bildinterpretationen nicht darum geht, den einen, „richtigen, ikonisch-ikonologischen Bildgehalt herauszuarbeiten, sondern vielmehr darum, durch und mit den Bildinterpretationen den zwar polysemen, aber nicht beliebigen Bild-Diskussionsraum zu öffnen. Die Ebene des Bildlichen, die als Impuls in den Gruppendiskussionen wirkt, wird durch die Bildinterpretationen der Forscherin nachvollziehbar eingekreist und versprachlicht mit dem Ziel, die impliziten Logiken der Handlungspraxis der Bildproduzent*innen zu explizieren und sie so einer textförmigen und diskussionsfähigen Reflexion zugänglich zu machen (vgl. Schäffer 2013: 230). Die Bildinterpretationen sollen also nicht Kontrastfolie für die Gruppendiskussionen sein, etwa mit der verdeckten Frage: Wie ‚gut, kommen die rezipierenden Lehrer*innengruppen an die Bild(be)deutung heran (die mit der methodisch-kontrollierte Bildinterpretation herausgearbeitet wurde)? Stattdessen sollen mithilfe der Bildinterpretationen die gruppenspezifischen Bildanschlüsse, ihr Zugang und Umgang mit den verschiedenen Bildgehalten, dem bildlich vermittelten Handlungs-

wissen der Bildproduzent*innen, differenzierter herausgearbeitet werden können, also das gruppenspezifische „metaphorisch-konjunktive Reservoir“ (Schäffer ebd. 240), das die Gruppen im Anschluss an die Bilder zur Artikulation bringen.

6.1.2 Zwei Diskussionen in Anschluss an Dr. Tanja Clees

Bildinterpretation Dr. Tanja Clees⁴⁰

Das Einzelbild wird weitestgehend ohne die Hinzunahme von Kontextwissen interpretiert – d.h., so wie die Gruppendiskussionsteilnehmer*innen das Bild gesehen haben. Wer das Bild fotografiert hat und in welchem Rahmen es veröffentlicht wurde, wie ich auf das Bild gestoßen bin oder warum ich es ausgewählt habe, hat in den Fotogruppens Diskussionen keine Rolle gespielt. Der visuelle Gesprächsimpuls sollte auf das Bild selbst beschränkt bleiben.

Das Bild (siehe Abbildung 3) zeigt eine Person mit einem Baby auf dem Arm, die an einem Regal mit vielen, verkabelten Geräten steht. Das Regal mit den unzählig vielen hellgrauen und schwarzen Kabeln, die in aufgereihten, von der Rückseite sichtbaren Computergehäusen stecken, nehmen die linke Bildseite ein; die abgebildeten Personen (Baby und Erwachsene*r) sind auf der rechten Seite. Die Köpfe der Abgebildeten sind sehr dicht beieinander, Babykopf und Wange der erwachsenen Person berühren sich. Beide haben die Augen geöffnet, die Münder geschlossen, beide schauen ungefähr in die gleiche Richtung, zur Hand der Erwachsenen, die zu den Kabeln hinübergreift oder direkt zu den Kabeln. Beide haben eine hellrosa-weiße Hautfarbe.

Auf der Ebene der Ikonografie kann aufgrund von Nähe und Ähnlichkeit von erwachsener Person und Baby angenommen werden, dass es sich bei den Abgebildeten um ein Elternteil mit seinem*ihrem Kind handelt. Beide wirken sehr vertraut miteinander. Der dargestellte Handlungszusammenhang ist vermutlich eine Person, die ihr Kind mit zur Arbeit gebracht hat. Darüber hinaus bleibt unbestimmt, was der*die Abgebildete – neben der Tatsache, dass er*sie sein*ihr Baby hält – gerade macht. Die Kabel zählen? Dem Baby etwas zeigen? (Ich komme darauf zurück.)

40 Das Bild „Dr. Tanja Clees (S. 35)“ aus „FRAUEN die forschen“ von Bettina Flitner (2008) wird im weiteren Verlauf kurz *Dr. Tanja Clees* genannt.

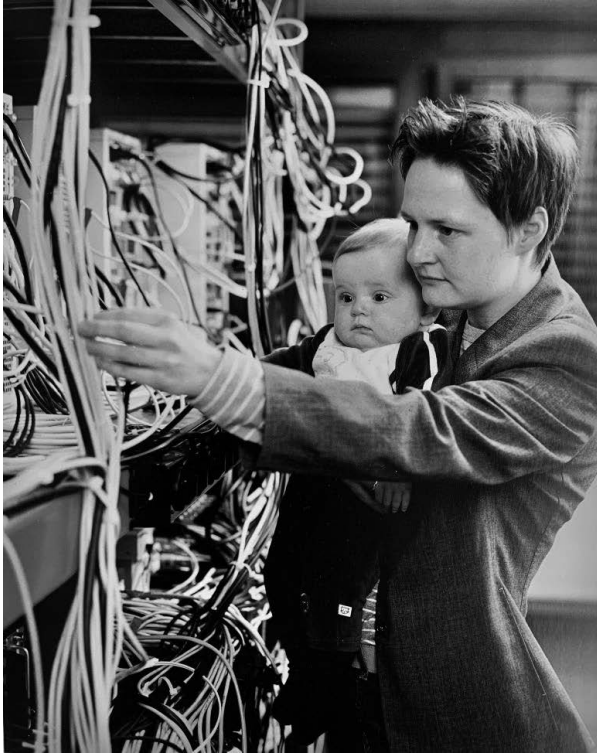


Abbildung 3: Foto Dr. Tanja Clees (S. 35) aus „FRAUEN die forschen“ von Bettina Flitner (2008)

Die abgebildete Person kann – ausgehend von dem fehlenden Bart, den Gesichtszügen und der Figur – als weiblich gelesene Person bezeichnet werden. Sie inszeniert und stylt sich nicht typisch-weiblich, aber auch nicht dezidiert untypisch, eher unauffällig. Sie ist weder geschminkt noch hat sie eine weibliche Frisur, sie trägt – abgesehen von einem (Ehe-)Ring an ihrer rechten Hand – keinen Schmuck, keine figurbetonte oder modisch-eindeutige Kleidung.

Das graue Jackett weist nicht auf die Arbeit einer Technikerin hin. Der Technikraum ist wahrscheinlich nicht ihr üblicher Aufenthaltsort bei der Arbeit, allerdings scheint sie mit der Umgebung vertraut zu sein. Sie schaut konzentriert, aber nicht hochkonzentriert. Die Unklarheit der abgebildeten Handlung, zusammen mit der guten (professionellen) Bildausleuchtung, legen die Vermutung nahe, dass es sich bei dem Foto um eine (nach-)gestellte Szene handelt und somit um ein professionell hergestelltes Portrait.

Ein Foto, das die Abgebildete bei der Arbeit zeigen *soll*.⁴¹ Neben der Arbeit als vielleicht Systemadministratorin oder Informatikerin, jedenfalls in einem (informations-)technischen Bereich, ist die Frau Mutter und hat ein Baby. Das Bild zeigt das Nebeneinander und Miteinander von Mutter-Sein und beruflichem Tätig-Sein.

Aus der kompositorischen Anordnung der abgebildeten Dinge ergibt sich eine Gegensätzlichkeit von Mensch/Mutter-Kind auf der einen Bildseite versus Technik/Maschine/Arbeit/Moderne auf der anderen. Die Abgebildete verbindet beide Bereiche durch das Verortetsein und das Halten des Babys auf der einen Seite und das Hinübergreifen zur anderen Seite, verstärkt noch durch die Aufmerksamkeit für die andere Seite. Die Gegenüberstellung der beiden Bereiche dominiert die Bildaufteilung und geht dem Akt des Verbindens voraus. Das Bild entwickelt eine, für ein Bild *ungewöhnlich eindeutige* Argumentation im Modus von These, Antithese, Synthese: Mütterlichkeit einerseits, Informationstechnologie andererseits und schließlich die Abgebildete, die beide Bereiche verbindet.

Auf der kompositorischen Ebene der Planimetrie ist keine Spannung oder Widersprüchlichkeit auszumachen, vielmehr scheint es sich um ein geordnetes, ruhiges und in diesem Sinne friedliches Nebeneinander und Miteinander zu handeln. Auf der Ebene der szenischen Choreografie stellt sich eine Verbundenheit der abgebildeten Dinge und Menschen her. Der niedrige, graue Raum mit der außerhalb des Bildausschnittes liegenden Bildquelle wirkt wie eine Höhle, in deren Enge die Frau gleichsam Baby und Technik umarmt und zusammenbringt. Sie schenkt beidem ihre freundliche Aufmerksamkeit und Berührung und beide nehmen diese widerstandslos an. Über die Frau sind Baby und Technik verbunden, sie stellt die Nähe her, mit Unterstützung von Raum und Licht. Die szenische Choreografie stellt die Frau als die dominante Akteur*in dar. Der hinübergreifende und insofern auch blickverstellende Arm der Frau schützt Baby und Technik vor unbekanntem Dritten, vor dem (ggf. wertenden) Blick bzw. Zugriff der Fotografin und Bildbetrachter*innen, was die Zusammengehörigkeit der abgebildeten Dinge und Personen noch betont. So entsteht ein Innenraum, gleichsam ein Insiderwissen und wir – die Fotografin und Bildbetrachter*innen – bleiben draußen, können uns kein Urteil bilden.

Die abbildende Bildproduzent*in bzw. Fotografin verstärkt diesen Eindruck über die von ihr gewählte Perspektive bzw. Horizontlinie genau zwischen der Augenhöhe von Mutter und Kind, gleichauf mit den verkabelten Computer-Rückwänden sowie durch die gewählte Bildschärfe, die den Bildmittelgrund in Abgrenzung zum Vorder- und Hintergrund fokussiert.

41 Das passt auch zu dem Titel des Bildbandes, dem das Bild entnommen ist: „FRAUEN die forschen“; das Bild soll eine Forscherin bei der Arbeit zeigen. Weil die Beforschten im Erhebungssetting das Kontextwissen nicht hatten, lasse ich es auch in der Bildinterpretation außen vor.

Auf der Ebene des Handlungswissens der Bildproduzent*innen zeugt der ikonologische Bildsinn also eindeutig – ohne Spannungen oder Ambivalenzen – von der Verbundenheit der abgebildeten Aktanten und Akteur*innen. Die Verbundenheit ist – wieder im Modus von These, Antithese – der diskursiven, sozusagen *im Raum stehenden* Behauptung gegenübergestellt, dass Frau/Mutter/Baby einerseits und Technik/Expertise/Arbeit andererseits, einen Widerspruch darstellen.⁴²

Durch den Eindruck des (Nach-)Gestelltseins zieht m.E. noch eine dritte Bedeutungsdimension ein, die das Bild zwischen Wahrheit und Utopie hin- und herpendeln lässt: Wäre das Bild nicht offensichtlich gestellt, wäre es ein Schnappschuss. Würde es Alltagshandeln dokumentieren, würde es damit kommunizieren: „Seht her, Frauen und Technik, Mütter und Karriere, das ist ganz normal und geht einfach, wunderbar“. Durch das Gestellsein wird kommuniziert, dass dies nur in einer extra für das Foto konstruierten Welt möglich ist.

In dieser utopischen, (vor-)gestellten Welt brauchen Handlungen dann auch keinen Sinn zu haben; hier erklärt sich der Eindruck der Sinnlosigkeit der abgebildeten Handlung (warum greift die Frau zu den Kabeln? was macht sie da?): Da es sich um das Abbild einer künstlich konstruierten Situation handelt, gibt es die abgebildete Situation ‚tatsächlich‘ gar nicht. Den in Szene gesetzten Widerspruch zu dem – ebenfalls in Szene gesetzten – Gegensatz *Mutter versus Technik*, wird durch das Gestellsein der abgebildeten Handlung erneut widersprochen. So wird der Gegensatz als doppelte Negation doch wieder bestätigt bzw. bleibt die Frage offen und mit ihr die Suche nach einer überzeugenden Synthese. Das Bild verharrt im Modus von These und Antithese. Die abgebildete Situation wird zu einer Utopie stilisiert, zu einer Anrufung, etwas, das sein soll, aber nicht ist. Hierin gründet der Botschaftscharakter des Bildes, das Bild *soll etwas zeigen*. Als solches erinnert es an ein Propagandabild, etwa an die real-sozialistische Traktorfahrerin der 1950er Jahre.⁴³

Die fehlende Synthese fordert die Bildbetrachtenden heraus. Warum ist der Anblick einer Frau, die die Gegensätze von Mutter-Sein, beruflichem sowie technischem Interesse ent-spannt (im Sinne von spannungslos) miteinander verbindet, nicht überzeugend?

Mit welchen Relevantsetzungen schließen die beforschten Lehrer*innen in den Gruppendiskussionen an das Bild an?

42 Im Bildmittelgrund, hinter der Verbindung-Herstellenden-Armbewegung zeigt das Bild eben diese vermeintlichen Gegensätze bzw. die Behauptung des Widerspruchs von Mutter einerseits, versus Technik, Expertise, Beruf andererseits.

43 Eine ähnliche, aber etwas aktuellere Bildassoziation hat Gruppe *Neubau*, der zufolge das Bild im Magazin der AOK-Versicherung zu sehen sein könnte.

Gruppe *Schlangenbad* und Bild *Dr. Tanja Clees*

Die Gruppe *Schlangenbad* sind vier weiblich gelesene Kolleg*innen einer Gesamt- bzw. Sekundarschule in einer deutschen Großstadt. Sie sind zwischen 50 und 60 Jahre alt und unterrichten in den Klassenstufen 7 bis 13 unterschiedliche Fächer (Naturwissenschaften, Mathematik, gesellschaftskundliche Fächer, Deutsch und Sport – d.h. alles außer Fremdsprachen und Religion). Wir treffen uns bei einer der Lehrer*innen zu Hause und sitzen an einem großen Küchentisch.

Ich rekonstruiere den Bildrezeptionsprozess der Gruppe *Schlangenbad* anhand der Eingangspassage und der Passage „Der neue Vater“ als fallinternen Vergleich.

DIE EINGANGSPASSAGE

Transkriptausschnitt Eröffnungssequenz Gruppe *Schlangenbad* zu *Dr. Tanja Clees* „ich weiß immer noch nicht was es ist“ (Proposition)

If *Ja und jetzt ähm könnt ihr einfach erzählen, was ihr da seht (.)*

? °mhm° (2)

Af *((räuspern)) Ich fang mal mit dem an, (.) warum hab ich ((räuspern)) gleich n Mann gesehn? weil mich sofort die Kleidung an=n Mann erinnert hat. wenns ne Frau ist, ich weiß immer noch nicht was es ist, dann find ich hat sie sich sehr diesem männlichen Ideal des Managers angepasst, und sie (.) sie gibt sich noch son bisschen mit dem Kind in eine Welt der Männer. für mich sind die Strippen männlich belegt. dann mit diesem Strippen und das sieht so nach Computer aus. assoziiere ich Männerwelt. und sie möcht ihrem Kind sehr früh beibringen dass man doch bitte nicht so festgelegt ist wie die Dame die es gerade sagt.*

Die Interviewerin fordert die Gruppe auf, „jetzt (...) einfach zu erzählen, was ihr da seht“. Die Aufforderung setzt mit einem zeitlichen Strukturmoment ein, im Sinne von *jetzt ist der Zeitpunkt gekommen*, wobei die Interviewerin diejenige ist, die bestimmt, was jetzt zu tun ist. Im nächsten Moment nimmt sie die Bestimmtheit wieder etwas zurück, indem sie mit der Wahl des Modalverbes *Können* der Gruppe die Möglichkeit einräumt, jetzt auch etwas anderes tun zu können, als das, was sie vorschlägt (ihr könnt, müsst aber nicht). Mit dem „ihr“ wird eine Grenze markiert: ihr und nicht ich (die Interviewerin), ihr könnt jetzt „einfach erzählen, was ihr da seht“ (ebd.). Statt zu fragen „Was seht ihr auf dem Bild?“, was eine Aufzählung der abgebildeten Dinge evozieren würde, zielt der Erzähl-Apell auf einen Zusammenhang, eine Geschichte. Diese Einladung, sich Zeit für etwas zu nehmen (ausladend zu erzählen) wird allerdings mit einem „einfach“ eingeleitet. Es soll spontan erzählt werden und nicht zu kompliziert werden (ohne es sich schwer zu machen). Es wiederholt sich ein ‚vor und zurück,; Jetzt (bestimmt) etwas tun

können (unbestimmt); einfach (kurz, unkompliziert) etwas erzählen (sich Zeit nehmen, eine ggf. längere, komplizierte Geschichte entfalten). Die Widersprüchlichkeit lässt sich auch als Vagheit interpretieren, die unterschiedlichste Antwortmöglichkeiten ‚erlaubt‘. Wie reagiert die Gruppe?

Af schließt an die Aufforderung der Interviewerin an, indem sie eine Frage stellt und diese gleich selbst beantwortet. Die Frage richtet sich auf die Geschlechtszugehörigkeit des*der Abgebildeten. Die Geschlechtszugehörigkeit wird als etwas gerahmt, das man so und so sehen kann. Warum habe ich gleich einen Mann gesehen? Sie betont *ihre* Wahrnehmung (sie spricht nicht für die Gruppe und an dieser Stelle spricht die Gruppe auch noch nicht miteinander; Af erzählt vor allem der Interviewerin). Af macht auch (wie die Interviewerin) eine zeitliche Setzung: Sie hat gleich einen Mann gesehen. Sie begründet ihre Wahrnehmung, indem sie weitere geschlechtliche Zuordnungen vornimmt. Abgebildete Dinge sind entweder weiblich oder männlich „belegt“, sie sind Repräsentanten binär geschlechtlich differenzierter Welten, die der Sprecherin assoziativ-imaginär zugänglich sind und die sie auf die Abbildung bezieht: Mit Computern assoziiert sie „Männerwelt“. Obwohl sie gleich zu Beginn einen Mann gesehen hat, könnte es auch eine Frau sein. Sie fährt zwar mit der Erläuterung fort, warum sie gleich einen Mann gesehen hat, spricht aber im weiteren Verlauf nur noch in weiblicher Form von der abgebildeten Person: *Sie* hat sich dem Ideal des Managers angepasst, *sie* begibt sich mit dem Kind in eine Welt der Männer, *sie* möchte ihrem Kind sehr früh etwas beibringen. Den von ihr während des Sprechens performativ vollzogenen Wechsel bzgl. der Geschlechterbestimmung der*des Abgebildeten thematisiert sie nicht weiter (am Anfang sagt sie noch: „ich weiß immer noch nicht was es ist“ – sie kommentiert also erst ihre Wahrnehmung als Prozess: Erst hat sie einen Mann gesehen, jetzt weiß sie immer noch nicht, „was es ist“; später sagt sie nichts mehr über ihre Wahrnehmung, sondern artikuliert ihre Wahrnehmung: es handelt sich um eine „sie“).

Die ikonologischen Bildgehalte der einerseits gegensätzlich dargestellten Bereiche, andererseits der Verbindung beider Bereiche durch das Hinübergreifen und Blicken der abgebildeten Frau/Mutter (siehe Bildinterpretation) werden von Af wahrgenommen und performativ-sprachlich gewendet. Zusätzlich thematisiert Af den Botschaft-Charakter des Bildes: Es *soll* dem Kind etwas beigebracht werden, nämlich nicht so festgelegt zu sein „wie die Dame die es gerade sagt“.

Af bezeichnet sich selbst als festgelegte Dame. Damit positioniert sie sich in Distanz zu dem Bild und der Bildbotschaft – als Dame ist sie nicht daran interessiert, geschlechterspezifisch differenzierte Welten zu verbinden bzw. die Sphärentrennung aufzuheben. Die Selbstbezeichnung erfolgt allerdings mit einem ‚Augenzwinkern‘. Sie spricht von sich in dritter Person, somit geht sie nicht nur zum Bild, sondern auch zu sich selbst in Distanz. Die performative und proponierte Performanz widersprechen sich dabei leicht, denn eine

konsequent festgelegte Dame würde sich selbst eher nicht als eine solche bezeichnen, was von einer Portion Selbstironie zeugt. Während also auf einer expliziten Ebene an konservativ-traditionellen, binären Geschlechterordnungen festgehalten wird, zeigt sich auf einer impliziten und performativen Ebene eine Infragestellung derselben.

Diesem Auftakt von Af folgen der Reihe nach Schilderungen zum ersten Bildeindruck von Bf, Cf und Df und ob sie als erstes einen Mann oder eine Frau gesehen haben – ohne dass ich dies so vorgegeben hätte (sie wußten nur, dass ich zum Thema Geschlechtlichkeit forsche). Anschließend – und jetzt wird nicht mehr im Uhrzeigersinn gesprochen, sondern durcheinander – entwickelt sich eine angeregte Diskussion darüber, ob es in Ordnung ist, ein Baby mit in einen Raum mit so vielen Computern zu nehmen oder nicht. In der Diskussion wird die Position vertreten, ein Baby habe in einem Raum mit Strahlung und Elektrosmog „nichts zu suchen“; sie selbst hätten es nie dorthin mitgenommen, denn „richtig arbeiten“ kann „er sie da sowieso nicht“ mit dem Kind auf dem Arm. In der Gegenposition dazu wird das Handeln der Abgebildeten verteidigt: Vielleicht hatte sie keine Möglichkeit das Kind irgendwo anders unterzubringen? Vielleicht hat das Baby gerade geweint und die Frau auf dem Bild tröstet es durch Ablenken („guck mal was hier ist“) oder sie hatte an den Kabeln noch etwas zu richten und nun halt gerade das Kind auf dem Arm.

Nachdem eine Synthese für die gegenteiligen Positionen schon eingeleitet wurde – die Abgebildete steht da wahrscheinlich nur kurzfristig, aber ja, sie selbst (Df) würde ihr Kind „da auch nicht haben wollen“ – wird die Gruppenmeinigkeit vollends wieder hergestellt mit einer Behauptung, die so irrational und gleichsam handlungspraktisch bewährt ist, dass ihr keine der anwesenden Gruppenmitglieder widersprechen kann: Man habe ja immer so dieses Gefühl „in Mamas Arm ist alles gut“, dort sei das Kind geschützt, auch vor Strahlen. Diese Behauptung führt zu allgemeinem, herzhaftem Lachen.

Die Gruppe diskutiert in Anbetracht des Bildes, die Frage, ob es generell in Ordnung ist, ein Baby mit in den Computerraum zuzunehmen? Dabei wird die Frage mitverhandelt, inwiefern es *als Mutter* zu verantworten ist, arbeiten zu gehen und wie sehr beide Sphären, die der Mutter und die des Berufes, vermischt werden dürfen? Wo ist die Grenze der Zumutbarkeit? Mit dieser der normativ und oppositionell geführten Pro & Contra Debatte bearbeitet die Gruppe die bildlich zitierten Gegensätze, die überwunden werden sollen, es aber noch nicht sind. Mit der Aussage (Df), die Abgebildete steht da wahrscheinlich nur kurz, aber trotzdem würde sie das Kind da auch nicht haben wollen, wird der Weg hin zu einem Konsens geebnet. Dabei wird die Abbildung einer arbeitenden Mutter, das Zusammensein von Technik, Baby und Frau als etwas gerahmt, das nicht auf Dauer gestellt ist bzw. sein kann. Es ist in Ordnung, das Kind mit zu den Computern zu nehmen, wenn es nur kurz ist. Sie übersetzen das Bild bzw. Aspekte der Darstellung in ihren Erfah-

rungsraum, stoßen aber an ihre Grenzen („trotzdem würde ich es da auch nicht haben wollen“). Das ständige Miteinander von Frau, Baby und Computer (bzw. Arbeit) ist für sie – auf Basis ihres Erfahrungswissens – nicht nachvollziehbar. Mit der Konklusion „in Mamas Arm ist alles gut“ lösen sie den Widerspruch schließlich mit einer Verschiebung des Themas hin zu einer Idealisierung und Mystifizierung der Mutter: Auf Mutters Arm ist alles gut, hier ist das Kind sogar vor Strahlen geschützt. Hier können sie einerseits anschließen („ist ja auch so“), andererseits lachen sie darüber. Die Widersprüche werden stengelassen („wie auch immer“), wenngleich die Absurdität des Widerspruchs (kurz) deutlich wurde und der Mythos (kurz) dekonstruiert wurde: „Jaja. (.) vor Strahlen. @(1)@“.

Transkriptausschnitt: „also für mich ist es jetzt auch ne Frau“ (Zwischen-/Konklusion)

Cf @(..)@ **Egal. wie auch immer** aber so dieses Gefühl, ne?

Df In Mamas Arm (.) ist alles gut. (.) ist ja auch so.

Bf Und jetzt (wo) ich mir das Bild dichter rangenommen hab, also für mich ist es jetzt auch ne Frau. (.) @(..)@ ((tonlos)) (1)

Nach dem Hineinholen der abgebildeten Szene in den eigenen Erfahrungsraum und „jetzt“, wo Bf sich „das Bild dichter rangenommen“ hat, stellt sie fest: „also für mich ist es jetzt auch ne Frau.“ Hier wird deutlich, dass die Frage nach der geschlechtlichen Zugehörigkeit der Abgebildeten, die anfänglich von Af aufgeworfen wurde, die gesamte Sequenz hindurch mitgeführt wurde und im Anschluss an das erprobte und sozusagen „erfolgreiche“, Nostifizieren beantwortet werden konnte: Ja, es ist eine Frau. Allerdings seitens Bf ohne das ironische Augenzwinkern von Af (siehe oben, Eröffnungssequenz). Bf verhandelt die Frage ganz ernst bzw. konkret.

Im Rahmen der Elaboration der Gruppe, ob die abgebildete Person für sie eine Frau oder für ein Mann darstellt, entfaltet Df das Argument, die Person auf dem Bild würde das Kind auf eine weibliche „Art und Weise“ halten, da käme nämlich eine „Innigkeit rüber, die ist weiblich geprägt“, deswegen und wegen des „Haaransatzes“ sowie dem „weichen Gesicht“ hat Df „sofort ne Frau“ gesehen. Daraufhin fragt Af ihre Kolleg*innen: „können Väter nicht auch sehr inniglich mit ihren Kindern sein?“ Die Frage wird einhellig mit „Ja klar“ beantwortet, Väter können mit ihren Kindern auch sehr inniglich sein. Sie können es, aber die abgebildete Inniglichkeit stellt „trotzdem“ eine „weibliche Position“ dar.

Die Eingangspassage endet schließlich mit einer Feststellung zum fehlenden Bart als letzte Instanz auf der Suche nach Gewissheit bezüglich der Geschlechterzugehörigkeit einer Person.

Transkriptausschnitt „die hat auch einfach keinen Bart“ (Konklusion)

Cf Na die hat auch einfach kein Bart oder so. Sie (ist ganz) (sone) glatte Haut, ne?

Bf $\begin{array}{l} \text{L}^{\circ}\text{Nee}^{\circ} \\ | \\ \text{L}\text{Ganz glatt ne} \end{array}$

D:

Cf ich denke das wäre so für mich diese K dieses Kriterium (.) dass ich denke dass es ne Frau ist. (.) und ö ich denke die Haare, gut, die kann ein Mann genau so haben.

Af, Df $\text{L}^{\circ}\text{Mhm. (4)}$

Af Mhm. ((abschließend)) (4)

Mit dieser Feststellung – an der glatten Haut lässt sich erkennen, dass die abgebildete Person eine Frau ist und zwar in Abgrenzung zu den Haaren (auf dem Kopf), weil „die kann ein Mann genauso haben“ – schließt die Gruppe ihre erste Erzählung in Anschluss an das Bild, d.h., für sie ist vorerst ‚ein Punkt, gefunden, ein stimmiger Abschluss.

Für die Gruppe Schlangenbad scheint es – so die Interpretationsergebnisse der Eingangspassage – wichtig, Gewissheit zu haben, ob sie einen Mann oder eine Frau sehen. Sie reflektieren und begründen ihren Entscheidungsprozess (wegen der Kleidung habe ich einen Mann gesehen, weil sie das Baby auf eine weibliche Art und Weise hält usw.). Die Begründungsfiguren werden hinterfragt (Können Väter nicht auch inniglich sein?). Darin zeigt sich ihre Möglichkeit, zu ihrer Sichtweise in Distanz gehen zu können, ohne dass dabei die heteronormative Logik selbst infrage gestellt wird.

Eine andere Strategie, die sich zeigt, und die gleichsam eine andere Begründungsfigur für die Bestimmung der Geschlechterzugehörigkeit der abgebildeten Person darstellt, ist das Nachempfinden. Sie holen die dargestellte Situation probeweise in ihren Erfahrungsraum, hier: als Mutter, und prüfen sie. Da sich die Kontextualisierung/Nostrifizierung mit ihrem mütterlichen Erfahrungswissen (das Kind hat gerade geweint und die Abgebildete tröstet es, indem sie dem Kind die Kabel zeigt) als *für sie stimmig* und insofern als tragfähig erweist, kann die Abgebildete nur eine Frau sein.

In der Konklusion wird schließlich die Suche nach haltbaren Begründungsfiguren beendet: Körperliche Merkmale – der (fehlende) Bart – bieten die gesuchte letzte Gewissheit, mit wem sie es zu tun haben, mit einem Mann oder mit einer Frau?

Ein fallinterner Vergleich (dieselbe Gruppe, dasselbe Bild, andere Passage) soll die rekonstruierten Ansätze einer gruppenspezifischen Orientierung bestätigen und/oder differenzieren.

FALLINTERNER VERGLEICH: PASSAGE „EIN NEUE VATER“

Im Anschluss an die Eingangspassage stelle ich die quasi-immanente Nachfrage, welcher Unterschied entstünde („würde sich da was ändern“), wenn sie

zu dem Schluss gekommen wären, dass die abgebildete Person „doch ein Mann“ ist (ebd.). Die Frage schließt thematisch an ihre Relevanzsetzung und Reflexion in der Eingangspassage an (ist auf dem Bild ein Mann oder eine Frau zu sehen?), mit der Hoffnung, dass sie die Elaboration Geschlechter-Relevanzsystems weiter fortführen.

Für Cf wäre es „viel selbstverständlicher“, wenn die abgebildete Person ein Mann wäre. Df und Bf widersprechen ihr. Cf begründet ihre Sichtweise mit der Feststellung, dass Männer im Beruf „einfach mehr drin“ sind, deswegen würden sie ihr Kind mit zu Arbeit nehmen. Vor diesem Hintergrund entwirft Af schließlich das Bild des „neuen Vaters“.

Transkriptausschnitt der „neue Vater“ (These und Antithese)

Af Für mich ist das ein neuer Vater. der neue Vater sieht eben nicht so knallig aus; der hat auch weiche Züge und der trägt ein T-Shirt und keine Krawatte und ä (.) er ist eben mit diesem Kind sehr beschäftigt, zeigt ihm dis, der wird es auch nicht den ganzen Tach haben. der hat dis=jetzt=nich=gekrichit um auf dis Kind aufzupassen sondern seine Frau hat ihn besucht. und er ä zeigt dem Kind jetzt (.) ähm, zeigt dem Kind jetzt //@(.)@// was Papi alles schönes macht. aber. ich kann mir vorstellen dass dis auch n Mann ist der eben zwar den in meinen Augen den männlichen Beruf hat (.) aber durchaus schon in seiner Rolle (.) anders (.) rangeht als wir manchmal so den ken. oder ich so denke.

Cf ↳Mhm.
Bf ↳Nee. also der neue Mann de::r bleibt wirklich zu Hause. und kümmert sich zu Hause auch um das Kind. Und () (wie wir das früher)
Df ↳Und hat dann zu Hause ganz viel Computer
Cf ↳@(1)@
Af ↳@ hahahaha (2)@

Hier wird zunächst das Bild eines neuen Vaters entworfen, bei dem der Beruf nicht mehr „an erster Stelle steht“, sondern der sich gerne um sein Kind kümmert (das macht ihn zum neuen Vater); dennoch „nicht den ganzen Tach“, der also neben der Kindererziehung auch weiter arbeiten geht, wenngleich er an das Vater-Sein schon „anders (.) rangeht“. Bf widerspricht: Nein, „der neue Mann“ macht es genauso wie „wir das früher“ und bleibt „wirklich zu Hause“; mit dem Unterschied, so Df, dass er „dann zu Hause ganz viel Computer hat“, woraufhin laut und lange gelacht wird.

Bf hält anschließend weiter dagegen: Nein, Männer sind „konsequent“, deswegen würden die neuen Väter – konsequenter Weise – ganz zu Hause bleiben und nicht noch einmal kurz mit dem Kind in die Firma fahren. Frauen dagegen leiden unter der „Doppelbelastung“ von Familie und Beruf, weil sie „viel wankelmütiger“ sind und versuchen, alles unter einen Hut zu bekommen. Daran sieht man, dass die Person auf dem Bild „wirklich“ eine Frau ist.

Die Un-EinigkeIt der Gruppe in Bezug auf die Frage, ob die Abgebildete ein Mann sein könnte, wird zunächst scherzhaft begegnet mit einer Anmerkung aus ihrer eigenen Erfahrungswelt, die sie erneut zum Lachen bringt: Sie kennen ein „Menge inkonsequenter Männer“, „[e]igentlich“ sogar „die meisten“.

Df schließt die Passage mit dem Fazit, dass die Abgebildete eine Frau ist – was ihr „vom ersten Augenblick“ an „klar“ war –, weil Frauen im Gegensatz zu Männern mit ihrer Aufmerksamkeit mehr bei dem Kind sind als beim Beruf. Wäre auf dem Bild ein Mann dargestellt, wäre das wirklich „ein A-ha-Erlebnis“, also theoretisch nicht ausgeschlossen, praktisch unwahrscheinlich, insgesamt verwunderlich.

Transkriptausschnitt „wäre so A-ha-Erlebnis“ (Konklusion)

Cf °Mhm.° ja und was was würdest du denken wenns jetzt n Mann wäre? (.) also ich find die Frage ja schon ()

Df Ja das ist dis dis bei mir dieses äh hab ich ja eben schon gesagt diese ä dieses für mich ist sie mit der Aufmerksamkeit bei dem Kind, nicht bei den Kabeln. so dieses so dicht wie sies hält und die Art wie sies hält und ä wenn das n Mann wäre dann ä (.) würde ich tatsächlich denken, Mensch da hast=de dich aba ge- getäuscht. also es wär für mich wars vom ersten Augenblick klar. das ist ne Frau.

Cf Mhm ((im Sinne von A-ha)) (1)

Df Und das wär dann würd ich wirklich so denken ochja. also wäre so ein A-ha-Erlebnis für mich.

Cf Mhm. (3)

Df Ja. (4)

ZUSAMMENFASSUNG GRUPPE *SCHLANGENBAD* ZUM BILD *DR. TANJA CLEES*

Die Gruppe *Schlangenbad* gibt sich in Anbetracht von *Dr. Tanja Clees* der imaginären Ausgestaltung der Geschlechterdifferenz hin: der „neue Vater“, der „nicht so knallig aussieht“ oder die „wankelmütige“ Frau, die mit der „Doppelbelastung“ von Beruf und Familie kämpft. Wenngleich die Gruppe ziemlich genaue, normative Vorstellungen hat, wie Männer und Frauen *sind*, kommt es im Gesprächsverlauf zu Dekonstruktionsbewegungen bzgl. ihrer eigenen Argumente, die teilweise zu wohligh-konspirativem Lachen führen. Am Ende dieser ‚Lacher‘ ist die geschlechterspezifische Differenz immer wieder hergestellt. Die Dekonstruktionsanfragen haben insofern eher eine stabilisierende Funktion bei der Hervorbringung der heteronormativen Ordnung, denn die Geschlechterordnung überwindet schließlich alle Ungereimtheiten in der Argumentationskette. Gleichzeitig zeigen sie aber, dass die Aufhebung der geschlechterspezifischen Sphärentrennung für die Gruppe *Schlangenbad* grundsätzlich im Bereich des Möglichen bzw. ihres konjunkti-ven Imaginären ist.

Insgesamt argumentiert die Gruppe *Schlangenbad* im Modus des Nachempfindens und der imaginären Hineinnahme in den eigenen Erfahrungsraum. Das eigene Erfahrungswissen wird vor dem Hintergrund der Geschlechtszugehörigkeit zum Argument bzw. Beweis: Wenn sie sich in die Situation der Abgebildeten hineinversetzen können, dann ist die Abgebildete – wie sie selbst – eine Frau. Das bedeutet implizit, dass sie ihr Erfahrungswissen als ein im Kern weibliches Wissen fassen, das ein Mann nicht haben könnte. Abgesehen von dieser körperlichen Bestimmung gibt es noch eine etwas abstraktere, ebenfalls geschlechtlich kodierte Ebene, die sich in dem „Ideal des Managers“ ausdrückt oder in der Formulierung der „weiblichen Position“. Diese Ebene ist im Sinne eines gendercrossings für beide Geschlechter erreichbar, wenn auch nur als Anpassung, nicht in Gänze („dann find ich hat sie sich sehr diesem männlichen Ideal des Managers angepasst, und sie (.) sie gibt sich noch son bisschen mit dem Kind in eine Welt der Männer“).

Die Gruppe *Schlangenbad* nimmt eine Unbekümmertheit für sich in Anspruch, eine laissez-faire-Haltung, die auch in der Anfangssequenz zum Ausdruck kommt, wenn Af von sich als „festgelegte Dame“ spricht. Die Gruppe ist sich der Normativität ihrer Aussagen bewusst. Sie distanzieren sich ein Stück weit davon, wenn sie ihre eigenen Seh- und Deutungsprozesse reflektieren und infrage stellen und lachen darüber. Wenn es allerdings darum geht, die Erzählung zu einem stimmigen Ende zu führen, restabilisieren sie die in der biologischen Differenz gründene, binäre Geschlechtszugehörigkeit als fester Rahmen bzw. Fundament ihrer Handlungspraxis.

Gruppe *Neubau* und Bild *Dr. Tanja Clees*

Die Gruppe *Neubau* sind drei Kolleg*innen Anfang 30 Jahre alt, die an einem norddeutschen Vorstadtgymnasium (mit teilweise ländlichen Raum als Einzugsgebiet) unterrichten (Englisch, Deutsch, Geschichte und Religion). Die Gruppe besteht aus zwei weiblich (Af, Cf) und einem männlich gelesenen (Bm) Teilnehmenden. Das Gespräch findet in einem ungenutzten Besprechungsraum in der Schule statt, an der sie gemeinsam arbeiten, mit einem großen Tisch in der Mitte, an dem wir sitzen.

Gruppe *Neubau* beginnt das Bildgespräch unmittelbar nach ihrer Entscheidungsfindung, ohne dass ich die Eröffnungsfrage stelle. Ich stelle hier den eher kurzen Auftakt der Eingangspassage vor sowie eine dichte Diskussion am Ende der Eingangspassage zur politisch Korrektheit und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

DIE EINGANGSPASSAGE

Transkriptausschnitt Eingangspassage Gruppe *Neubau* zu Dr. *Tanja Clees*: „der Mann sitzt im Knast“ (Proposition)

Bm *Das ist ne Frau die arbeitet (.) weil der Mann sitzt im Knast.*

Af └Ja

Cf *Und das Kind ist aber ein kleiner Junge deswegen zeigt sie ihm die Kabel.*

Af *Ja. (.) und das Kind sieht auch ganz (.) zufrieden ehrlich gesagt aus. sieht auf jeden Fall sehr interessiert aus*

Bm └Interessiert. (ja wirklich) interessiert

Af └Ja

Cf └Wach. (.) ne? wach und interessiert genau.

Bm *Ja*

Die Gruppe stellt als erstes fest, dass auf dem Bild eine Frau zu sehen ist und zwar eine, die arbeitet. Sie muss arbeiten, und hier benutzt die Gruppe ein überraschend *krasses* Sprachbild als Begründung: „weil der Mann sitzt im Knast“. Die Gruppe imaginiert einen (Ehe-)Mann zum erweiterten Bildkontext, der nicht abgebildet ist. Die abgebildete Tätigkeit des Arbeitens wird als Notwendigkeit gerahmt, als eine Art Opfer, das die Abgebildete zu bringen hat, weil ihr Mann es nicht tun kann (der *eigentliche* Geldverdiener der Familie?); er ist nicht da, sondern im Gefängnis.

Das „Knast“ – Sprachbild unkommentiert lassend, wird sich dem abgebildeten Baby zugewendet. Baby und Zeige-Geste der Mutter werden zunächst geschlechtlich gerahmt: Weil das Baby ein Junge ist, zeigt sie ihm die Kabel. Bei der anschließenden Beschreibung des Jungen wird die Gruppe nun etwas ausführlicher. Mit einer Suchbewegung wendet sie sich dem Befinden des Jungen zu, das insgesamt positiv attribuiert wird: Er sieht interessiert, wach und zufrieden aus.

Die Gruppe reagiert mit ihrem Auftakt unmittelbar auf die bildliche Thematisierung von Geschlechtlichkeit als Gegensatz, der überwunden werden soll. Sie wiederholen Stereotype (weil das Baby ein Junge ist, zeigt sie ihm die Kabel) und stellen geschlechtlich kodierte Zusammenhänge her (die Frau arbeitet, weil der Mann sitzt im Knast), die sie weder erklären, noch dass sie darüber lachen, also ohne Ironie- oder Distanzierungs-Marker zu setzen. Es lässt sich an dieser Stelle noch nicht sagen, wie die Aussagen gemeint sind, provozierend, ironisch und/oder ernst; es wird allerdings im Vergleich mit Gruppe *Schlangenbad* deutlich, dass sie die geschlechterspezifische Themensetzung nicht nutzen, sich zu erklären, laut zu überlegen, sich für die Situation und die Interviewerin zu öffnen; vielmehr entziehen bzw. verschließen sie sich gegenüber der Thematik und einer möglichen Interpretation, sie bauen mit dem Sprachbild eine Art *Wand* auf.

EXKURS ZUM UMGANG MIT IRONIE IM FORSCHUNGSPROZESS

Als empirisches Material sind solche ggf. ironischen, irreführenden Aussagen sehr interessant, wenngleich herausfordernd: Ist es nun überspitzt oder ernst gemeint? Die Gruppe zitiert so oder so – auch wenn es nicht ihre Sichtweisen sind – bestehende Genderfiktionen und die zitierten Fiktionen gehören zu ihrem Vokabular bzw. zu ihrem konjunktiven Imaginären; als zitierte Fiktionen haben sie eine gruppenspezifische Funktion im Rahmen ihrer Logik der Praxis – auch wenn es zunächst möglicherweise nur die ist, ihre eigenen *Wahrheiten* nicht preiszugeben. Das ist für sich genommen schon aussagekräftig, wenngleich zu Beginn Fragen der Deutung offen bleiben müssen. Ich gehe davon aus, dass sich – mit etwas Geduld – in einem selbstläufigen Gespräch die Relevantsetzungen der Gruppe durchsetzen werden (die Gruppe wird noch auf *ihre Themen* kommen) und es wird dann aus rekonstruktiver Perspektive aufschlussreich sein, den (möglicherweise ironischen) Auftakt damit in Verbindung zu bringen.

Zurück zum Auftakt der Eingangspassage: Auf den ggf. provozierenden und vergleichsweise kurzgehaltenen ersten Einstieg in das Bildgespräch (Mann sitzt im Knast, dem Jungen werden die Kabel gezeigt) und den daran anschließenden ausführlichen Überlegungen bzgl. des Befindens des abgebildeten Jungen, folgt eine gleichermaßen ausführliche Spezifizierung des Raumes und der abgebildeten Tätigkeit. Die Gruppe wendet sich interessiert der abgebildeten Handlung zu, die sie in einem beruflichen Kontext verorten. Die Abgebildete hat „mit der Hardware“ zu tun, ist aber nicht kaufmännisch in der „Computerbranche“ tätig oder „softwaremäßig“, sondern steht in einem „Serverraum“ und ist „für die Wartung oder sowas zuständig“. Danach führen sie die Proposition zu einen Abschluss.

Transkriptausschnitt Mütter, die „über Leichen gehen“ (Zwischen-/Konklusion)

Bm Und ähm, (.) das Bild soll zeigen, dass es Mütter gibt die über Leichen gehen und ihre
Cf L^o@(.)@ L@(1)@
Bm Kinder dem Elektrosmog aussetzen.

So abrupt wie die Gruppe zu Anfang von dem Sprachbild des im Knast sitzenden Mannes hin zu vergleichsweise ausführlichen Überlegungen zum Befinden des Jungen gewechselt ist, die dann zu ausführlichen Überlegungen zur beruflichen Tätigkeit der Abgebildeten führen, so abrupt wechselt sie hier wieder zu einem *krassen* Sprachbild: Es gibt Mütter, „die über Leichen gehen“. Das Bild zeigt so eine Mutter. Die Abgebildete geht über Leichen, indem sie ihr Kind mit in den Serverraum nimmt, wo es Elektrosmog ausgesetzt ist, d.h., obwohl bekannt ist, dass Elektrosmog nicht gut für Kinder ist und sie verantwortlich für das Kind ist – macht sie es trotzdem. Sie hat ein

Ziel vor Augen und für dieses Ziel (ihren Beruf? Ihren Erfolg?) ist ihr scheinbar alles egal, dafür geht sie sogar über Leichen.

Beide Sprachbilder thematisieren indirekt arbeitende Mütter. Einmal als Abhängige von einem Mann, der nicht genug (gar nichts) verdient, deswegen *muss* sie arbeiten gehen. Hier ist die Frau Leidtragende, Opfer der Umstände. Im zweiten Sprachbild ist sie Täterin, eine, die eiskalt ihre Ziele verfolgt und dabei das Kind schädigt, was ihr scheinbar egal ist. Beide Male wird eine kriminalisierte Situation entworfen und eine tendenziell gewalttätige Sprache verwendet, die in einem Kontrast zu der differenzierenden Wortwahl und den Überlegungen der Gruppe zum Befinden des Kindes und zu der Tätigkeit der Abgebildeten stehen. In den Sprachbildern dokumentieren sich insofern starke, negative Wertungen, die nicht argumentativ dargelegt oder sonst wie elaboriert werden, sondern implizit bleiben und zugleich überdeutlich sind. Die interessierte und entspannte Rezeption von Baby und Technik bzw. Tätigkeitsbereich der Frau verstärkt den Ausdruck der Ablehnung der Gruppe gegenüber demjenigen Bildsinn, der affirmativ vom Muttersein *und* Arbeitengehen erzählt.

Die Gruppe bezieht zweimal eine deutliche Gegenposition zu dem Foto bzw. zu den normativen Diskursen, die sie in dem Bild vermittelt sehen. Die Analyse der Sprachbilder macht deutlich, zu welchem Aspekt sie in Opposition gehen: nicht zum Baby und nicht zu der Frau, die in einem technischen Bereich arbeitet, sondern zum Aspekt des Arbeitengehens in Verbindung mit Muttersein. Wenn die Gruppe das Arbeitengehen als Zwangshandlung beschreibt (erstes Sprachbild), bezieht sie eine Gegenposition zu dem Common-Sense-Diskurs, der das Arbeitengehen von Müttern als eine selbstermächtigende und freiwillig getroffene Entscheidung rahmt. Wenn die Gruppe das Mitnehmen des Babys an den Arbeitsplatz als Rücksichtslosigkeit seitens der Mutter und schädigend für das Kind beschreibt (zweites Sprachbild), bezieht sie eine Gegenposition zu dem Common-Sense-Diskurs, der die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als allen zu Gute kommend und gut-machbar deklariert. Sie kehren diese Erzählungen in das Gegenteil um: Das Arbeiten der abgebildeten Frau ist Opfer und Zwangshandlung, nicht Emanzipation und Zugewinn und es schadet dem Kind, ist sogar gewaltvoll, keinesfalls gut machbar.

Ähnlich wie die Gruppe *Schlangenband* entwickelt die Gruppe *Neubau* im Rezeptionsgespräch zu *Dr. Tanja Clees* ein Streitgespräch, in dessen Verlauf exklusives Eltern-Erfahrungswissen eine zentrale Rolle spielt. Die in der Eingangspassage bereits metaphorisch zum Ausdruck gebrachte ablehnende Haltung wird in der folgenden Fotogruppendifkussionspassage sowohl elaboriert als auch infrage gestellt.

FALLINTERNER VERGLEICH PASSAGE „NUR POLITISCH KORREKTE DINGE“

Die Passage nimmt ihren Anfang in dem Gedankenexperiment der Gruppe, das Bild *Dr. Tanja Clees* im Unterricht als „stillen Impuls“ zu verwenden. Bm proponiert, dass „die Schüler“ nicht sagen würden, was denken, also nicht „Alta wie sieht=n die aus“, stattdessen sagen sie „ja auch nur politisch korrekte Dinge.“ Damit macht er eine Unterscheidung auf: Das, was politisch korrekt ist und im Unterricht gesagt wird einerseits und das, was gedacht wird andererseits; beides geht auseinander. In der Vorstellung von Bm und Cf denken Schüler*innen zwar, dass die Abgebildete irgendwie ungewöhnlich aussieht (wobei der Ausruf „Alta wie sieht=n die aus“ eher abwertend ist), sie würden aber ihrer Verwunderung und Abneigung keinen spontanen Ausdruck verleihen, weil das nicht „politisch korrekt“ wäre. Findet Bm es nicht gut, wenn nur politisch korrekte Dinge gesagt werden oder findet er nicht gut, was als politisch korrekt gilt?

Transcriptausschnitt in der Schule wird die Vereinbarkeit von Beruf und Familie „gefeiert“ (Elaboration der Proposition)

Bm *die werdn ja alle dahin: erzogn dass die dass alle jetzt- also das würdn jetzt alle jubeln und sagn ((spricht mit gehauchter Stimme weiter)) ja total gut und (.) jetzt*

Cf *└ Ja;*

Bm *könn die Frau auch alle die könnn das alle vereinbarn, ((Ende gehauchte Stimme)) und die könn jetzt solche Berufe machn die eigentlich üb- typisch für Männerdomänn sind, (.) und eh:: guck die kann sogar Kabel zählnd und das: hät man ja früha nie gedacht das Frau das*

Cf *└ @.(.)@ └ Das hinkriegn, die überhaupt zählnd könn*

Bm *└ @.(.)@ Und; (.) und dann noch mit dem Kind auf=m A:rm; also das heißt es ist alles wunderba vereinbar, und die Schüler würden das alle total feiern hier in der Schule*

Cf *Meinste?*

Bm *└ Ja;*

Af *└ Nee (ne)*

Bm *└ Doch. (.)*

Bm führt aus (und führt es auch auf), wie „die Schüler“ auf das Bild *Dr. Tanja Clees* seiner Meinung nach reagieren würden: Sie sagen, dass sie es gut finden, dass „die Frau“ heutzutage Beruf und Familie vereinbaren könnten und ferner „solche Berufe“ ausüben, die typische „Männerdomänen“ sind. Bm versetzt sich in die Schüler*innen hinein und führt ihr Jubeln performativ auf, wobei er wieder auf das Bild Bezug nimmt und gleichzeitig immer absurder und ironischer wird: „guck, die kann sogar Kabel zählen“. Bm fasst zusammen: „das heißt es ist alles wunderbar vereinbar“ und das würden „die Schüler“ enthusiastisch und affirmativ kundtun („total feiern“), aber zu Hause (der Gegenhorizont zur Schule) würden sie eine andere (ihre eigentliche)

Meinung vertreten, die der öffentlichen (Mehrheits-)Meinung nicht entspricht. Af schätzt die Meinung der Schüler*innen anders ein als Bm, sie widerspricht ihm.

Im weiteren Diskursverlauf – eingelagert in die Rahmenproposition zur *Political Correctness* – wird intensiv diskutiert, inwiefern die Vereinbarkeit wirklich gewollt wird (ob von den Schüler*innen und/oder von ihnen selbst, bleibt verdeckt). Ich fasse die Diskussion zusammen: Bm führt zur Validierung seiner These eine konkrete Situation aus seinem Oberstufen-Unterricht an, wo er „mit den Mädchen“ gesprochen hat und da wären „ganz viele dabei“, die würden „total gerne einfach auch zu Hause sein“ und sich um die „Kinder kümmern“, aber: Sie sagen das nicht, „weil das is ja total unmö- dern“, das müsste man „schon bisschen aus den rauskitzeln irgendwie“. Bm hat also aufgedeckt bzw. aus seinen Schülerinnen herausgekitzelt, was sie sonst nur zu Hause sagen: dass sie später nicht arbeiten gehen wollen, wenn sie Kinder haben. Seine Kollegin Af bezieht sich bei der Entfaltung ihres Gegenarguments auch auf eine Erfahrung aus der Schule: Sie hat mit ihrer „zehntn Klasse genau üba dieses Thema gesprochen“, aber da meinten „ganz viele“, dass sie Abitur machen wollten, studieren, arbeiten und „auch Familie“. Af steigert im weiteren Verlauf ihre Gegenposition und sagt, dass sie „noch nie jemanden gehört [hat] ganz ehrlich nicht Björn“ (Name Bm, pseudonymisiert), die nach dem Studium „nichts mehr“ machen wollte. Für Af steht die lange Ausbildung im Vordergrund, die umsonst wäre, wenn man nach der Familiengründung nicht weiter bzw. wieder arbeiten gehen würde. An der Formulierung wird deutlich, dass Af sich nicht vorstellen kann, nicht einer Lohnarbeit nach zu gehen, das wäre für sie wie „nichts mehr“ zu tun. Cf vermittelt zwischen beiden Positionen, vertritt aber schließlich Bms Meinung: Sie stimmt Af zu, sieht aber auch, dass es „auch echt ne große Zahl“ gibt, die „mit- den ganzn Einschränkungen und- und Wenss und Abas, das is ja jedem bewusst [...] grundsätzlich sogn würdn ich würd aber schon gerne: [...] dann einfach nur für die Familie da sein.“

Nun erzählt Bm von seiner Frau, die mit den Kindern zu Hause ist und „sich ja ständig überall entschuldigen muss“. Sie wird oft ungläubig gefragt „du arbeitest nicht?“ Tatsächlich arbeitet sie „den ganzn Tag und die ganze Nacht“ – damit untermauert Bm sein Argument, dass das Nicht-Arbeiten-Gehen angesehen wird als etwas, wofür man sich als Frau „entschuldigen“ müsse, also etwas, womit man sich schuldig macht, das ein Vergehen darstellt, und betont gleichzeitig, dass seine Frau, obwohl sie nicht arbeiten geht, nicht „nichts“ macht (wie Af es formuliert hat), sondern, im Gegenteil, immerzu arbeitet. Cf fügt noch hinzu, dass Bms Frau ja „aus freien Stücken“ zu Hause bleibt, was Bm erst bejaht, dann aber zu einem ironischen Scherz wendet: „Ne das: nein das ist ich hab die gezwungen“.

Die Gruppe kann letztlich ihre widersprüchlichen Meinungen und Erfahrungen nicht zusammenbringen. Es kommt zu einer Diskursverschiebung: Af

vermutet, Bm würde es negativ bewerten, wenn Frauen mit Kindern arbeiten gehen resp. Kinder nicht von der Mutter betreut werden. Sie dagegen findet, „man darf sowohl nicht das eine bewertn, als auch das andere.“ Af bietet also der Gruppe eine Konklusion an, einen Standpunkt, auf den sich alle einigen könnten, aber Bm und Cf lassen das Thema noch nicht los, denn das Bewerten wäre nämlich „genau das Problem“.

Transkriptausschnitt Mütter, die (nicht) bewertet werden (Elaboration der Proposition II)

Cf Ja aba das is glaub ich genau das Problem. (.) dass es ebn getan wird heutzutage; (.) dass ebn das bewertet wird wenn jemand (.) einfach nur: zuhause is;

Af ich erlebe das nich so ehrlich gesagt. ⌊ Das:=e- also

Bm ⌊ Du bist ja auch nicht zuhause.

Cf (.) @(.)@

Af ⌊ Naja aba ich hab ja ganz viele Freunde die Kinda habn;

Im Rahmen der Diskussion um das Bewerten wird das eingangs erwähnte Eltern-Erfahrungswissen von Bm und Cf als Differenzmarkierung noch einmal stark gemacht. Es kommt zu einem gruppenspezifisch kritischen Moment, bei der Af aufgrund ihrer fehlenden Erfahrung als Mutter das Recht, ihre Meinung zu diesem Thema einzubringen, abgesprochen wird.

In dieser Debatte gibt es bisher zwei Propositionen; die primäre, rahmende Proposition von Bm, dass die Schüler nur sagen, was erwünscht ist und nicht, was sie wirklich denken und die darin als Beispiel eingelagerte Proposition, dass viele Frauen anstatt arbeiten zu gehen, was die moderne, erwünschte Lebensweise darstellt, lieber mit den Kindern zu Hause bleiben würden. Zur Validierung seiner These erzählt Bm erst von seinen Schülerinnen, die das genauso gesagt haben und danach von seiner Frau, die nicht arbeiten geht, was ihre Mitmenschen regelmäßig „schockt“. Af, die die Ansicht von Bm nicht teilt, konnte – so wie Bm – auch von einer Situation in der Schule erzählen, bei der die Schüler*innen gesagt haben, sie wollen arbeiten gehen *und* Familie haben; auf eine Erzählung bzw. Erfahrung aus ihrem Familienleben – so wie Bm – kann sie sich allerdings nicht beziehen, worauf Bm sie schließlich explizit hinweist.

Daran anschließend verstrickt die Gruppe sich in eine unübersichtliche Debatte, bei der sie um die (Wieder-)Herstellung ihrer Gemeinschaft bzw. um eine Konklusion ringt. Einerseits ist es „genau das Problem“, dass es bewertet wird, wenn eine Mutter in Abweichung zur Norm „zuhause“ bleibt, was von Af nicht geteilt wird; andererseits ist der Anspruch des Nicht-Bewertens „auch Teil [...] dieser political correctness“, obwohl ja tatsächlich „permanent alles“ bewertet wird. Daneben gibt es laut Bm noch die Ebene der persönlichen „Entscheidungen“, wo er sagt, „das find ich: gut so“ und die

sollen andere „akzeptieren“, sonst ist das „ne schwierige Geschichte“. Er denkt über Frauen, die arbeiten gehen, nicht: „oh die ist blöd oder dergleichen, oder die Kinder die missraten“, stattdessen akzeptiert er ihre Entscheidungen. Dem kann Af zustimmen („Ja total, (.) °ja°“) und sie führt weiter an, sie würde sich der Beurteilung anderer entziehen: „Wieso soll ich mich rechtfertigen?“ Die individualistische Lösung für das Problem des Bewertet-Werdens, auf die sich Af und Cf einigen können, mündet in einer rituell-performativen Konklusion. Bm kommentiert das mühsam erarbeitete Fazit mit einem „Ja; ja; ja; ja, ja ja“, woraufhin er von einer seiner beiden Kolleg*innen leicht auf die Schulter gehauen wird. Cf leitet anschließend zum nächsten Bild über: „Mister pink“ (womit sie sich auf das Bild *young man, Jeddah* bezieht).

Transkriptausschnitt „Ja; ja; ja; ja, ja ja“ (Konklusion)

Cf *Ich mach eh so wie ich will es=is: (.) Is ja auch richtig das man das macht.*
 Af L Mm, L °Mm, °
 Bm *((leicht gepresste/veränderte Stimme)) Ja; ja; ja; ja, ja ja*
 Cf L @.(.)@ (1)
((Geräusch: leises Klatschen))
 Cf *Mister pink.*

ZUSAMMENFASSUNG GRUPPE NEUBAU ZU BILD DR. TANJA CLEES

In der unstrukturierten, teils widersprüchlichen und dichten Diskursorganisation, mit für die Gruppe ungewöhnlich unironischen, persönlichen Sequenzen, dokumentiert sich eine Suchbewegung, die auf die Bearbeitung einer aktuellen Erfahrung zurückzuführen sein könnte. Das Erleben des Nicht-Entsprechens normativer Erwartungen stellt für Bm und Cf, nicht aber für Af, eine neue, irritierende Erfahrung dar, die mit dem Elternsein verknüpft ist. Durch die Tatsache, dass sie Kinder haben, werden Bm und Cf in Abgrenzung zu Af, die keine Kinder hat, zu Expert*innen und Verbündeten, die auf Basis ihres Erfahrungswissens eine Meinung teilen. Evtl. befinden sich Bm und Cf in einer habituellen Transformationsphase, bei der sie alte Orientierungen, die für Af noch stimmen (z.B. „is mir Schnuppe“), als nicht mehr hilfreich bzw. passend empfinden.

Auf der Ebene der propositionalen Logik positioniert sich vor allem Bm (und in seiner Gefolgschaft auch Cf) als diskriminierter, aber überlegener Oppositioneller, der die „political correctness“ als öffentliches Theater entlarvt hat und entlarven kann, wo alle „jubeln“ und es gut finden, wenn „Frauen“ Beruf und Familie „vereinbaren“, wobei die meisten Frauen „das eigentlich“ gar nicht wolle. Bm hat sich (und seine Frau) durch die Entscheidung für ein sphärengetrenntes, traditionelles Familienmodell in eine Opposition zum propagierten Familienmodell gebracht, bei dem beide Elternteile arbeiten gehen. Er (und seine Frau) nehmen sich – ggf. zum ersten Mal in ihrem Le-

ben – als negativ bewertet wahr. Dagegen würde er „Frauen“, die arbeiten gehen, nicht negativ bewerten. Hier wird Bms Ablehnung für das Bild *Dr. Tanja Clees*, das sich in den kriminalisierenden Sprachbildern zeigt, verständlicher. Die Bildproduzentinnen führen s.E. nur politisch korrektes Theater auf, erfassen aber – im Gegensatz zu ihm – nicht das Eigentliche, was die meisten Frauen wirklich wollen bzw. wer die eigentlich Diskriminierten (Kriminalisierten) sind, nämlich die, die das tradierte, sphärengetrennte Lebensmodell bevorzugen.

Es fällt auf, dass im Orientierungsrahmen von Bm die geschlechterspezifische Sphärentrennung mehr ist als eine bloße, persönliche Entscheidung bezüglich eines Familienmodells, denn die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird als exklusives Frauenthema verhandelt. Erst berichtet er davon, mit den „Mädchen aus seinem Kurs“ über das Thema Kinder und Arbeiten gehen gesprochen zu haben. Bei seiner Erzählung von zu Hause bekommt er das Dilemma der entsetzten Reaktionen „von der anderen Warte“ her mit, womit er sich auf das Erleben seiner Frau bezieht, die gefragt wird: „wie und du arbeitest nich?“ Die „Warte“ ist eine aus dem Mittelalter stammende Bezeichnung für einen Beobachtungsposten. Bei der Frage nach der Bewertung/Akzeptanz anderer Lebensweisen, spezifiziert er seine erst neutral formulierte Aussage geschlechtsspezifisch: „ich denk doch jetzt auch nich über jemandn über ne Frau die arbeitn will denk ich doch auch nich oh die is blöd oder irgendwas dergleichen“. Das Thema Familie und Beruf scheint mit ihm – als Mann – nichts zu tun haben, er befindet sich diesbzgl. „auf der anderen Warte“, also auf einem Beobachtungsposten. Teilen seine weiblichen Kolleginnen diese Orientierung?

Af und Cf entwerfen verschiedenen Möglichkeiten, die es für Frauen gibt, „beides“ zu haben, Beruf und Familie:

- Entweder wollen Frauen neben dem Kinder-Haben auch Karriere machen und sich dann „eventuell aufreiben“
- oder sie setzen, auch wenn sie nach der Familiengründung weiterarbeiten, ihren „absoluten Schwerpunkt“ bei der Familie
- oder sie sind „mit den ganzen Einschränkungen und Wenns und Abas [...] Mal (für ein paar Jahre) [...] einfach nur für die Familie da“.

Af betont die lange Ausbildung als Beweggrund, nach der Familiengründung weiterzuarbeiten, wobei es zu beachten gilt, dass die „Kinder auch damit ehrlich gesagt glücklich“ sind. Die Frauen stehen also vor der Frage „wie krieg ich das wirklich ganz ganz ehrlich kombiniert“. Die Möglichkeit, dass die Mutter ihren absoluten Schwerpunkt im Beruf haben könnte, erwähnen sie nicht. Ferner kommen in der gesamten, durchaus vielseitigen und differenzierten Elaboration dieses Themas Väter weder bei Bm noch bei Af und Cf vor. Der neue Vater, wie ihn die Gruppe *Schlangenbad* diskutiert, spielt bei

der Gruppe *Neubau* keine Rolle. Einzig der abwesende Vater, der in seiner Rolle als Familienversorger versagt, weil er „im Knast“ sitzt, wird zu Beginn des Bildgespräches kurz dazu imaginiert.

Auf der Ebene der performativen Logik ist die gruppenspezifische Dominanz von Bm, die als geschlechterspezifische Differenzherstellung bzw. Sphärentrennung gedeutet werden kann, beobachtbar. Während er ironisch-pointiert die Themen und Thesen vorgibt, arbeiten die weiblichen Gruppenmitglieder elaborierend ihre unterschiedlichen Standpunkte heraus. Dabei vertreten sie zwar verschiedene Meinungen und teilweise unterschiedliches Erfahrungswissen (Cf ist eher die Fürsprecherin und Vermittlerin von Bms Thesen, Af eher dagegen, bleibt dabei aber auf Bm bezogen), dennoch sprechen Cf und Af *miteinander*, sie gehen aufeinander ein (teils antithetischer, teils univoker Diskursmodus), wohingegen Bm seine Beiträge als Tatsachenberichte oder feststehende Meinungen einbringt, mit wenig direkten Bezugnahmen auf die Gesprächsbeiträge seiner Kolleginnen. So ergibt sich eine doppelte Gruppenstruktur: Performativ unterscheidet sich Bm von Cf und Af, propositional beziehen Bm und Cf den gleichen Standpunkt im Gegensatz zu Af; d.h., auf der performativen Ebene verläuft die Grenze innerhalb der Gruppe entlang der Geschlechtszugehörigkeit, auf einer propositionalen Ebene entlang der Erfahrung des Elternseins.

Das auf dem Bild *Dr. Tanja Clees* dargestellte harmonische Miteinanders von Frau, Arbeit und Kind sowie das Infragestellen der heteronormativen Geschlechterordnung steht der genderspezifischen Sphärentrennung der Gruppe *Neubau* auf sowohl propositional als auch performativer Ebene gegenüber. Die Gruppe führt eine sehr komplexe Diskussion mit mehreren parallel verlaufenden Gesprächssträngen. Als Bearbeitungsstrategie der Bild-Differenzherstellung wird eine distanzwahrende bzw. distanzherstellende Position der Überlegenheit eingenommen, die sich einerseits in zahlreichen, ironisch-überspitzten, witzigen Sprachbildern ausdrückt, andererseits in der Performanz Bms als derjenige, der die Dinge durchschaut und überblickt (er weiß, was die Schüler „eigentlich“ denken). Die Dramatik und Aktualität der Differenz- bzw. Normherstellung drückt sich sowohl in der Heftigkeit der Sprachbilder aus sowie in der Ausdauer, mit der sie ein „gutes Ende“ des Gespräches verhindern.

6.1.3 Zwei Diskussionen in Anschluss an Kopierer, Andre J

Bildinterpretation *Kopierer, Andre J*⁴⁴



Abbildung 4: Foto „Kopierer, d, 2010; Kopierer, a, 2010; Andre J, 2010“ aus „Neue Welt“ von Wolfgang Tillmans (2012)

44 Das Bild „Kopierer, d, 2010; Kopierer, a, 2010; Andre J, 2010“ von Wolfgang Tillmans (2021) wird im weiteren Verlauf kurz *Kopierer, Andre J* genannt.

Das Bild ist eine Collage mit drei Fotografien. Oben links und oben rechts sind zwei ähnliche Fotos nebeneinander zu sehen, die dasselbe Motiv zeigen: eine Detailaufnahme von einem Kopierer, den aufgeklappten Deckel und die Glas-Auflagefläche. Unten rechts ist ein im Vergleich deutlich größeres und die Kopierer-Bilder zum Teil überlagerndes Portraitfoto angeordnet. Auf der unteren, linken Bildseite der Collage ist – bedingt durch die Anordnung der rechteckigen Fotografien – eine rechteckige weiße Fläche, zwischen den beiden Kopiererbildern oben ebenfalls eine schmale weiße Freifläche. Das Portraitbild zeigt im Bildvordergrund eine Person von Kopf bis zu den Oberschenkeln (in sog. amerikanischer Einstellung) und im Bildhintergrund eine Straßenszene mit Bürgersteig, Bushaltestelle sowie eine weitere Person von hinten, ein blaues Auto, einen Lastwagen, auf der anderen Straßenseite eine Baustelle und Häuser, weißen Himmel. Die Person im Bildvordergrund steht mit den Beinen über Kreuz, in der Hüfte eine leichte Drehung. Sie schaut in die Kamera und hält etwas Kleines (ein Telefon?) ans Ohr.

Die abgebildete Person telefoniert mit einem sehr kleinen Handy und strahlt lächelnd in die Kamera. Sie verfügt über einen vollen Bart an Kinn, Wangen und Schläfen, hat dunkelbraune Haut und noch dunkelbraunere, gelockte, eher lange Haare, die aber so geschnitten und gestylt sind, dass sie nicht über die Ohren reichen. Die Körperhaltung ist feminin (die leichte Drehung, die gekreuzten Beine, wie er sein Handy hält). Einerseits posiert die Person wie ein Laufstegmodell, andererseits steht sie an einer Bushaltestelle, inmitten einer alltäglich wirkenden Straßenszene. Sie trägt ein schwarzes Jackett, darunter ein graues, bedrucktes T-Shirt, eine kurz abgeschnittene, schwarze Jeans. Die Beine sind nicht beharrt. Kleidung, Accessoires und Frisur sind gepflegt und scheinen bewusst, im Sinne von sorgfältig, zusammengestellt. Die elegante, ggf. als affektiert beschreibbare Körperhaltung verweist einerseits auf eine betont weibliche Attitüde, wie sie von Popstars oder auch von Travestie und Transvestie bekannt ist; im Gegensatz dazu ist das Erscheinungsbild eher zurückhaltend, nicht auffällig-farbenfroh oder geschminkt, zudem trägt die Person Bart.

Die planimetrischen Linien, die das Bild, also die gesamte Collage, in seiner Fläche beschreiben, sind nicht eindeutig auszumachen. Es gibt verschiedene Varianten, die unterschiedliche Aspekte hervorheben, aber immer einen Haken, haben (z.B. divergieren die Linien, die das Portraitfoto beschreiben, immer auf die eine oder andere Weise mit den durch die starken Schwarz-Weiß-Kontraste vorgegebenen Linien der Kopiererbilder).

Die Analyse der szenischen Choreografie ergibt, dass der Abgebildete nicht mit seiner Umgebung verbunden ist, sie scheint austauschbar wie ein Bühnenbild, er berührt sie nicht. So entsteht ein exklusives Verhältnis von Fotograf*in/Bildbetrachter*in und Abgebildetem. Die Kopierer sind gleichzeitig unbeteiligte, rätselhafte Materie wie auch *action*: potentiell auf- und

zuklappend, sie leuchten und blinken und gehen so eine entfernte Verbindung mit den teilweise ebenfalls beweglichen Aspekten der Straßenszenerie ein.

Die Perspektive ist durch die Collage zweigeteilt. Bei den Kopiererbildern ist eine leichte Draufsicht (Vogelperspektive) auszumachen, bei dem Portrait dagegen eine leichte Untersicht (Froschperspektive). Das hat zur Folge, dass entweder auch die Kopiererbilder von unten angeschaut werden – dann werden sie nahezu unkenntlich, das Dargestellte könnte auch alles andere sein; oder man schaut das Portrait auch von Oben an (aus der Perspektive, aus der die Kopierer Sinn ergeben), dann schwebt man als Betrachter*in über der Szene und verliert quasi den Boden unter den Füßen. Es kommt zu einer perspektivisch evozierten Kippbewegung, die es erschwert, sich zum Gesamt zu verorten.

Insgesamt ist das Bild durch die Unterschiedlichkeit und Rätselhaftigkeit der in der Collage zusammengeführten Bilder geprägt, durch hell und dunkel, durch viele graue Zwischentöne und einige leuchtende Farbflecken, durch Leerstellen und Überlappungen. Die statischen Kopiererbilder oben bilden einen Kontrast zu der lebendigen Straßenszenerie des Portraits. Aber der Kontrast ist nicht eindeutig. Zum einen sind auch die Kopierer nicht nur statisch; Lichtreflexion, Leuchten und Klappen sprechen dagegen. Zum anderen ist die abgebildete Person nicht nur beweglich, das Bild zeigt bspw. auch einen direkten (nicht flüchtigen) Blickkontakt, der die Unruhe ringsumher in den Hintergrund treten lässt. Der Kontrast von statisch und beweglich verlagert sich zu dem zwischen Materie und Sozialität, wobei auch die Sozialität eine Konsistenz bekommt (bspw. durch die Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen Materialsorten: Glas und Plastik bei den Kopierern, weicher Schal, grober Jeansstoff, harter Asphalt usw.) und die Materie eine Dynamik (die fahrenden Autos, der sich bewegende Leuchtstreifen des Fotokopierers). Durch die sich verlagernden Kontraste werden Sinnzusammenhänge, Gegensätze und Ordnungsprinzipien beweglich.

Der Vergleich von *Dr. Tanja Clees* und „Kopierer d, Kopierer a, Andre J“ zeigt sich, dass das Bild von Tillmans das Thema Geschlechtlichkeit weniger narrativ verhandelt, das Bild hat in diesem Sinne keine Botschaft. Bei Flitners *Dr. Tanja Clees* kommt eine politische, meinungsbildende, Pro- und Kontra-Dimension zum Tragen, während *Kopierer, Andre J* wie aus einer anderen Zeitrechnung wirkt, in der sich bekannte Polaritäten und Koordinaten bereits aufgehoben haben. Hier ist Geschlechtlichkeit in die Gesamtkomposition eingewoben: ein Rätsel um die spielerische Polarisierung der Gegensätze und deren Auflösung: Ein gleichzeitig glamouröses wie alltägliches, ein wildes wie wohl komponiertes, aufeinander abgestimmtes *anything goes*; dargestellt sowie aufgeführt, sowohl von *Andre J* als auch – wie die Collagezusammenstellung zeigt – von Tillmans. Männliches und Weibliches sind als Stilmomente noch zu erkennen, werden spielerisch kombiniert, rücken aber als strukturgebendes Ordnungsmoment zusammen mit den kippenden

bzw. sich auflösenden ästhetischen Ordnungsprinzipien in den Hintergrund. Ggf. kommt ein Aspekt der Instabilität und evtl. der Bedrohlichkeit dazu: *Andre J* steht nicht stabil, ist nicht mit seiner Umgebung verbunden, ganz auf die Betrachter*in ausgerichtet. Die Kopierer könnten zuklappen. Was ist, wenn die Welt keine Notiz mehr von ihm nimmt, wenn keiner schaut?

Gruppe *Schlangenbad* und *Kopierer, Andre J*

Gruppe *Schlangenbad* hat zuvor das Bild *Dr. Tanja Clees* von Bettina Flitner diskutiert und in diesem Zusammenhang die Fragen, woran man erkennt, dass auf dem Bild eine Frau zu sehen ist und ob es in Ordnung ist, ein Baby mit in einen Computerraum zu nehmen. Dabei zeigte sich eine stabile heteronormative Grundlegung ihrer Wahrnehmungsprozesse, die von der Gruppe reflektiert und auch dekonstruiert wurde. Wie schließt die Gruppe nun an das Bild „Kopierer d, Kopierer a, Andre J“ von Wolfgang Tillmans an?

Die Gruppe steigt in das Bildgespräch mit einer relativ ausführlichen Überlegung zu den Kopiererbildern ein, die sie nicht verstehen: „Was soll das denn hier (jetzt) darstellen?“ Sie schlagen verschiedene Möglichkeiten vor: ein Basketballkorb, eine Klimaanlage, eine Deckenkonstruktion? Aber es macht alles keinen Sinn und der Zusammenhang zwischen den Bildern ist ihnen auch nicht klar. In diesem Wahrnehmungsmodus – was können sie erkennen? – wenden sie sich dem Portrait zu. Sie sehen eine Bushaltestelle, einen Fahrplan, eine Straßenszene und schließlich, dass der*die Abgebildete einen „Schal und einen Bart“ hat.

Transkriptausschnitt Eingangspassage Gruppe *Schlangenbad*, Bild „Kopierer d, Kopierer a, Andre J“ von Wolfgang Tillmans: Schal und Bart (Teil der Proposition)

- Af Ich dachte die hat einen Schal um ((prustet))
 Bf ↳Ja und ich hatte auch erst als das Bild weiter
weg war diesen Bart überhaupt noch nicht erkannt.
 Af ↳@(das find ich lustig)@
 Bf ↳Bis jetzt find ich
 Df ↳(Der) hat doch einen
Schal um würde ich sagen ne?
 Cf Ja beides
 Af ↳@Einen Schal und einen Bart@ @(.)@
 Bf ↳Und jetzt finde ich das Bild auch sehr
interessant (1) also (.) willst du wieder anfangen?

Als die Gruppe herausfindet, dass die abgebildete Person nicht nur einen Schal, sondern auch einen Bart hat, sind sie begeistert, gleichsam gelöst. Die Unsicherheit, das Nicht-Wissen, was sie sehen (und mit wem sie es zu tun

haben), ist überwunden. Jetzt kann das richtige Bildgespräch beginnen (siehe Bf: „willst du wieder anfangen?“). Daraufhin berichten sie wieder der Reihe nach von ihren ersten Bildeindrücken in Bezug auf die dargestellte Geschlechtlichkeit.

Bf meint zuerst, „er sie“ erinnert an Travestie bzw. an einen Transvestit, der „hier in der Öffentlichkeit der zu seiner Bisexualität steht“, kein Mann, der „heimlich als Frau sich gibt“, der auch eine „schöne Figur“ hat und „sehr außergewöhnlich wirkt“. Af hat eine Frau gesehen und war von ihr begeistert: „die lacht so toll“. Sie dachte, „schon Frau aber jetzt auch nicht so hm jetzt müssen wir mal auf hm Emanzipation machen sondern aus aus sich heraus ist die so, fröhlich. (.) emanzipiert. (.) und **mit Bart ist noch toller** (.)“. Den Bart versteht die Gruppe hier als eindeutiges *Indiz*, dass die abgebildete Person ein Mann ist. Im folgenden Transkriptausschnitt setzt Af an zu begründen, warum ein Mann, der aussieht wie eine fröhliche emanzipierte Frau noch toller ist. Cf gefällt an dem Bild, dass es so „lebensbejahend“ ist. Sie dachte zwar auch, wie Af, auf den ersten Blick, dass die Abgebildete eine Frau sei, mit toller Figur; fand es aber wohl auch gerade deswegen „anziehend“, weil auch das Männliche „so durchkommt“. Df schließt die Reflexionsrunde zu den ersten Bildeindrücken ab.

Transkriptausschnitt „dis macht Freude“ (Transposition)

Df Ähm für mich war es sofort ein Mann. (.) vom Gesicht her war das ein Mann, und ich habe auch den Bart gesehen hier diesen Ansatz ((zeigt aufs Bild)) und hm für mich hat das auch was ganz Fröhliches und Lebensbejahendes und lebens- ja Lebensfröhliches einfach ja dis macht Freude. tolle Figur. knack Arsch (.) ja ist für mich auf jeden fall was Androgynes. eben so wie da. ich würde auch denken homosexuell also

Af LMmh ((zustimmend))

Df *entweder trans oder irgendwas ja aber in diese Richtung.*

Af LMmh ((zustimmend))

Df *Und dann diese Fröhlichkeit dabei also (dis=so) in die Kamera zu gucken das fand ich (.) hat mich angesprochen. (.)*

Df, der schon bei dem Bild *Dr. Tanja Clees* „auf den ersten Augenblick klar“ war, dass die Abgebildete eine Frau ist, sieht auch hier „sofort einen Mann“. In Übereinstimmung mit ihren Kolleginnen, wird zwar die geschlechtliche Bestimmung der abgebildeten Person als erste Bezugnahme auf das Bild relevant gesetzt, aber die Begeisterung für sowohl das „Lebensfröhliche“, als auch für die „tolle Figur“ steht im Vordergrund. Df spricht sogar von einem „knack Arsch“.

Alle vier Lehrer*innen nehmen geschlechtliche sowie das Begehren betreffende Zuschreibungen vor. Die Bezeichnungen weichen dabei etwas voneinander ab: von „Travestie“ und „Bisexualität“, die nicht im Verborgenen stattfindet (Bf) über „wahrscheinlich homo“ (hinter ‚vorgehaltener Hand,

gesprochen) und „queer“ (Af) hin zu „eine Frau“, die sie (Cf) „anziehend“ fand, weil „dieses Männliche“ auch „so durchkommt“. Df konkludiert: „ich würde auch denken homosexuell also entweder trans oder irgendwas ja aber in diese Richtung.“

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gruppe Schlangenbad das Fröhliche und Öffentliche an der Art, wie *Andre J* sich darstellt bzw. dargestellt wird, positiv bewertet, das Lachen und In-die-Kamera-Schauen als (angenehm) ansprechend, das Androgyne als anziehend, schließlich bewundert sie den Abgebildeten für seine schöne Figur. Die Gruppe lässt sich von dem körperlich-kommunikativen Aufgedrehtsein von *Andre J* bzw. von dem Bildes (vgl. Bildinterpretation) anstecken, sie sind mutiger und extrovertierter als bei der Diskussion von *Dr. Tanja Clees*. Sie stellen wiederholt fest, dass er „total sexy“ ist und pfeifen bei der Vorstellung, dass er wahrscheinlich „Highheels“ an hat. Sie stellen allerdings auch fest, dass in dem Stadtteil, in dem sie wohnen, „so eine schillernde Figur“ an der Bushaltestelle nicht denkbar wäre, aber woanders in derselben Stadt (in der sie wohnen) schon. Ihre Bewunderung und Begeisterung kippt in eine Publikumperspektive („dis macht Freude“) und, bei den Bezugnahmen auf den abgebildeten Körper, in einen objektivierenden Modus des Verfügens („knack Arsch“), worin sich eine gewisse Distanzhaltung dokumentiert. Sie denken an jemand Berühmtes und an New York. Sie nehmen das Bild bzw. Aspekte davon nicht in ihren eigenen Erfahrungsraum wie bei *Dr. Tanja Clees*. Es gibt keine direkten Anschlüsse und wenn, werden sie negiert (bei uns an der Bushaltestelle könnte er nicht stehen). Das *anything goes* des Bildes (siehe Bildinterpretation) ist ihnen in der dargestellten Weise eher fremd und fern (sie vermuten, dass das Bild in New York gemacht wurde), aber es ist vorstellbar und begehrenswert.

Nachdem die wahrgenommene Abweichung von der heteronormativen Geschlechterordnung als solche erkannt und bezeichnet wurde, nachdem also die Verwirrung darüber, *was überhaupt zu sehen ist*, überwunden war, genießen sie, an die lustigen und lust-machenden Bildgehalte anzuschließen, wenngleich ihr eigener Erfahrungsraum dabei kaum tangiert wird.

Gruppe *Neubau* und *Kopierer*, *Andre J*

Die Gruppe *Neubau* reagiert im Bildgespräch von *Dr. Tanja Clees* zunächst mit abwertenden und ironischen Sprachbildern. Anschließend bearbeitet sie im Zusammenhang mit dem Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie eine aktuelle und für sie kritische Geschlechternorm-Erfahrung. Dabei bemängeln sie die allgemeine *Political Correctness* sowie eine verdeckt bleibende Praxis des Bewertens und Bewertet-Werdens. Wie reagieren sie nun auf ein Bild, das mit der Verschiebung und Auflösung von gegensätzlichen Geschlechterpolaritäten spielt?

Die Gruppe *Neubau* steigt mit ein paar Assoziationen zum Bild in das Gespräch ein: Der Abgebildete „Möchte auffallen um jeden Preis“, ist „sone Künstlertype“, vielleicht Modelscout oder Catwalktrainer? Der Kopierer, den sie sofort als solches erkennen, ist ihnen rätselhaft. Sie scherzen, dass der Fotograf beim Laminieren aus Versehen mehrere Bilder zusammengeklebt hat. Sie schließen ihre erste Stegreiferzählung in Anschluss an das Bild mit dem Fazit: Der Abgebildete „steht da so“ und hat einen „Frauenblazer“ an. Sie stellen sie fest, dass es zu dem Bild nicht mehr zu sagen gibt.

Ich versuche das Gespräch mit der Frage anzuregen, was passieren würde, wenn der Abgebildete *Andre J* in den Unterricht käme. Die Gruppe imitiert daraufhin ihre Schüler: Es gäbe ein „großes Hallo“, ein „ganz großes Hall-öööhh::“, die Schüler würden „irgendwie so ausflippen“ und laut sein. Andere würden allerdings – und dazu zählen sie auch sich selbst – „einfach so guckn; wieso?“.

Transkriptausschnitt Eingangspassage Gruppe Neubau zu Kopierer, Andre J: „zu anders“ (Proposition)

- Cf* Ich glaub- manche würdn=*nur auch einfach so guckn; wieso?*
Af Ja; (.) weil sie fändns total abgefahrn aba ich glaube: so ähnlich wie=s uns wahr scheinlich auch gehn würde,
Cf ↳Ja.
Af ↳mir wahrscheinlich,
Cf ↳Ja.
Af ↳eh würdn nicht direkt auf
den zugehn glaub ich;
Cf ↳m-mh.((verneinend))
Af Weils dazu: zu anders:
Cf ↳Ja.
Af ↳weil er dazu einfach zu anders aussieht.
Cf ↳Ja.

Über die Vorstellung, wie ihre Schüler*innen reagieren würden, kommen sie dazu, ihre eigene Reaktion zu reflektieren. Die Gruppe würde – wie ihre Schüler*innen, die „einfach so gucken; wieso?“ – sich nicht trauen mit dem Abgebildeten zu sprechen, weil er dafür „einfach zu anders aussieht“. Sie wiederholen hier (und im Verlauf des Gesprächs noch öfter), dass der Abgebildete „anders“ aussieht, „zu anders“, um sich eine gemeinsame Interaktion vorzustellen zu können.

Sie überlegen anschließend, was er im Unterricht wollen könnte, das heißt, ob ihnen eine Rahmung einfällt, die sein Erscheinen in der Schule plausibilisieren könnte.

Transkriptausschnitt „Wir haben jetzt Geometrie“ (Elaboration)

Bm Ist=ja auch die Frage was er im Unterricht will
Af Is=stimmt @ja@
Cf @Einfach guckn@
Bm ↳So Hallo.
Cf ↳Wir ham jetzt Geometrie
Af @(.)@
Bm ↳@(.)@ @Hallo@ (.)ja das=is ja wirklich

Die Vorstellung, *Andre J* käme in den Unterricht um Geometrie zu unterrichten, amüsiert die Gruppe. Die Vorstellung, er würde so tun, als wäre sein Erscheinen nicht ungewöhnlich, ist für die Gruppe sehr lustig.

Sie verlagern sie ihre Überlegung auf die Abgebildeten der anderen Portraitfotos: Hier haben sie gleich Ideen, was die in der Schule machen würden: *young man, Jeddah* wäre Religionslehrer und *Dr. Tanja Clees* würde auf der Berufsmesse von ihrem Beruf erzählen, den „man auch als Frau machen kann“, wo aber keiner hingehet, weil es total langweilig wäre. Auch bei *young man, Jeddah* würden die Schüler, wie bei *Andre J*, mit Befremden reagieren, aber hier wüssten die Schüler: „das gehört irgendwie in diese Kultur“. Im Unterschied zu *young man, Jeddah*, der mit seiner auffälligen Kleidung „seine Kultur“ ausdrücken möchte oder sie trägt, weil es für ihn normal ist („der trägt das so“), möchte *Andre J* einfach „nur auffallen“. Das heißt, er möchte unnormale sein. Es ist in den Augen der Gruppe ein Unterschied, ob jemand unintendiert, sozusagen unfreiwillig auffällt, weil er „seine Kultur“ lebt – das ist nachvollziehbar – oder ob jemand auffällt, weil er auffallen möchte, sozusagen grundlos – das ist für die Gruppe nicht nachvollziehbar. Sie entwerfen die Schule als einen Ort, wo man nicht grundlos bzw. freiwillig auffällt und nicht auffallen möchte. Für jemanden, der „nur auffallen“ möchte, fallen ihnen keine passenden Situationen ein; nur solche, die nicht passen. Die absurdeste aller vorstellbaren Situationen wäre es, wenn er Geometrielehrer wäre.

Ihr schulisches Erfahrungswissen hält also keine Möglichkeit des Erscheinens für *Andre J* bereit. Schließlich fällt Af eine Situation mit einer gewollt-auffälligen Person ein, die sie schon erlebt hat und zwar in London. Eine Situation aus ihrem Leben also, wenn auch eine außerschulische und nicht alltägliche Situation. Af hat im Urlaub mit ihrer Mutter in London „eine ganz ganz skurrile Frau“ gesehen, der sie beide zehn Minuten unauffällig gefolgt sind. Af hat zu ihrer Mutter gesagt: „wir müsst jetzt hinter dieser Frau her“, um sie beobachten zu können, weil „sie echt interessant“ war. Sie war ein „Kunstwerk“ und „so wollte sie auch wirken“, sie hat alles „uminterpretiert“ wie die britische Punk-Designerin Vivienne Westwood. Die maximale Interaktion, die ihnen mit jemandem einfällt, der nur auffallen möchte und „alles uminterpretiert“, ist hinterhergehen und heimlich beobachten. Es

dokumentiert sich einerseits ein Interesse und andererseits eine Handlungs- bzw. Interaktionsbarriere, sie schauen nur, sind fasziniert, aber auch verständnislos, mit einem sog. *Fragezeichen-Blick* („einfach so gucken; wieso?“). Es werden hier die Grenzen des konjunktiven Vorstellungsraumes der Gruppe *Neubau* ausgelotet und sichtbar. Im Gegensatz zu *Andre J* können sie zwar an *Dr. Tanja Clees* und *young man, Jeddah* erlebnismäßig anschließen, grenzen sich aber gleichzeitig deutlich von ihnen ab (*Dr. Tanja Clees*, Vortrag ist langweilig, *young man* drückt *seine* Kultur aus). Sogar ein erlebnisbasierter Anschluss über die Abgrenzung scheint bei *Andre J* nicht möglich.

Dass *Andre J* von der heteronormativen Geschlechternorm der Eindeutigen Zuordnung abweicht (dass er alles „uminterpretiert“ wie die „ganz ganz skurrile Frau“ in London), wird nicht explizit gemacht, aber die Gruppe hat diesen Aspekt registriert, wie sich in Feststellung Bms dokumentiert: „Also ich würde jetzt nich mit Frauenblazer und ner Hotpants rumlaufn wolln so“. Cf erwidert daraufhin: „Das würdn wir vielleicht aber gern mal sehen“. In dem interaktionslosen, aber lustvollen Schauen, das sich hier wiederholt, dokumentiert sich – wie zum Teil auch bei Gruppe *Schlangenbad* – das Einnehmen einer Publikumperspektive.

6.1.4 Komparative Zusammenfassung der Feinanalysen

Die beiden vorgestellten Gruppen schließen sehr unterschiedlich an dieselben Bilder an: Während die Gruppe *Schlangenbad* – nachdem sie klären konnte, dass es sich bei der abgebildeten Person auf dem Foto *Kopierer, Andre J* um einen Mann mit Bart (und Schal) handelt – sich fast überschlägt an Freude über diesen Mann mit seiner tollen Figur, fällt der Gruppe *Neubau* wenig ein, was man überhaupt dazu sagen könnte. Bei dem Foto *Dr. Tanja Clees* erläutert Gruppe *Schlangenbad* ihre jeweils ersten Bildeindrücke in Bezug auf die Geschlechterzugehörigkeit der Abgebildeten und widmet sich im Verlauf des Gesprächs dem Ausschmücken der Geschlechterdifferenz auf Basis ihres Erfahrungswissens. Gruppe *Neubau* begegnet der auf dem Bild dargestellten Sphärenverschränkung mit Ironie; später kommt es zu einer argumentativ teilweise hitzig geführten Debatte, wobei das Thema der Geschlechterdifferenz- und Normerfahrung zwar im Zentrum steht, aber weiterhin weitestgehend implizit bleibt.

Es dokumentiert sich bei beiden Gruppen eine heteronormative Grundlegung ihrer Wahrnehmungs- und Fiktionalisierungsprozesse, die von der Gruppe *Neubau* – im Kontrast zu Gruppe *Schlangenbad* – weder reflektiert noch ansatzweise dekonstruiert wird: Gruppe *Schlangenbad* fragt: „Warum habe ich gleich einen Mann gesehen?“; Gruppe *Neubau* stellt fest: „Das ist eine Frau, die arbeitet, weil ihr Mann sitzt im Knast“. Sie diskutiert die dar-

gestellte Infragestellung der geschlechterspezifischen Sphärentrennung in Männer- und Frauenwelten (Bild *Dr. Tanja Clees*) nicht mit einem Augenzwinkern, wie es Gruppe *Schlangenbad* teilweise macht. Sie beschreiben und erleben stattdessen die Härte, Widersprüchlichkeit und Unausweichlichkeit von Geschlechternormen. Gehen Mütter nicht arbeiten, wird vermutet, dass sie von ihrem Mann „gezwungen“ werden, zu Hause zu bleiben; wer sich dagegen wie die abgebildete *Dr. Tanja Clees* gleichermaßen hingebungsvoll um Kind und Arbeit kümmert, scheint nicht davor zurück zurschrecken, „über Leichen“ zu gehen.

Wenngleich die Gruppe *Neubau* mit der Unausweichlichkeit von Geschlechternormen und der Erfahrung ringt, ihnen nicht zu entsprechen, stellen sie die heteronormative Ordnung zu keinem Zeitpunkt der Diskussion infrage oder machen sie zum Gegenstand ihrer Überlegungen. Gruppe *Schlangenbad* reflektiert ihre Heteronormativität dagegen tendenziell selbstkritisch als ‚Festgelegtsein‘, insgesamt scheinen sie sich mit der Ordnung arrangiert zu haben, sie haben persönlich kein Problem mit ihr (siehe ihre *laissez-faire*-Haltung). Nur, wenn die Ordnung der Gruppe nicht sinnstiftend zu Seite steht, wie zu Beginn der Rezeption von *Kopierer, Andre J*, kann es etwas heikel werden. Die Gruppe kann überhaupt erst in das Bildgespräch einsteigen, *nachdem* sichergestellt werden konnte, dass der Abgebildete einen Schal und einen Bart trägt und insofern *eindeutig* als Mann zu identifizieren ist.

Gruppe *Neubau* hält sich bei *Kopierer, Andre J* mit der Thematisierung von Geschlechtlichkeit zurück, anders bei Flitners *Dr. Tanja Clees*, wo sie – wenn auch ironisch – über eine Möglichkeit der Versprachlichung verfügen. In den von ihnen entworfenen Gegenhorizonten und vorgenommenen Analogien wird jedoch deutlich, dass sie das wahrgenommene Anders-Sein vor allem als Auffallen-Wollen rahmen und dieses gleichsam abwerten als irgendwie unbegründet und nicht nachvollziehbar. *Andre J* will einfach nur auffallen. Wenn er wollte, könnte er auch normal sein. Es schwingt in der Rahmung der Gruppe *Neubau* ein Moment der Infantilisierung mit. Er will – wie ein Kind – einfach nur Aufmerksamkeit. Die Schule ist für so ein Verhalten nicht der richtige Ort. Dazu passend ist die absurdeste Möglichkeit für *Andre Js* Erscheinen in der Schule die Vorstellung, er würde Geometrie zu unterrichten; also ein streng logisches, rationales und eher langweiliges Fach.

In den Augen der Gruppe *Neubau* wird die Geschlechterperformance von *Andre J*, das auffällige, spielerische Überschreiten der heteronormativen Geschlechterordnung, zu einem Nur-Auffallen-Wollen, wohingegen die Genderperformance von Flitners *Dr. Tanja Clees*, das unauffällige, eher ruhige Überschreiten der heteronormativen Geschlechterordnung zu einem langweiligen und politisch korrekten Theater wird. Während bei *Andre J* die Schüler*innen eine große Feier machen würden, würde sich keiner *Dr. Tanja Clees'* Vortrag anhören wollen, weil er zu langweilig wäre. Beiden wird im

Raum des Sag- und Sichtbaren der Gruppe *Neubau* eine Außenseiter*innenposition zugeordnet, von beiden wird sich abgegrenzt.

Beim Vergleich der beiden Bezugnahmen auf Tillmans *Kopierer*, *Andre J* wird deutlich, dass die Gruppe *Schlangenbad* deutlich eloquenter an das Bild anschließen kann als die Gruppe *Neubau*. Gruppe *Schlangenbad* verwendet Worte wie „trans“, „queer“ und „homosexuell“ und sie stellen fest, dass diese Kategorien bei dem Bild nicht zutreffend sind, aber „so in die Richtung“. Sie betonen die Lebensfröhlichkeit des Bildes, die sich auf die Atmosphäre der Gruppendiskussion überträgt. Gruppe *Schlangenbad* entspricht dem schwärmerischen Publikum, das sich von der Attraktivität und Fröhlichkeit *Andre Js* gerne eine Scheibe abschneiden würde und Gruppe *Neubau* das gehemmte (schockierte oder entsetzte) Publikum, das nur „so gucken“ kann. Ihnen scheinen passende die Worte bzw. Fiktionen zu fehlen. In beiden Umgangsweisen zeigt sich aber die Distanz des Publikums. Sie bleiben beide in einer Beobachter*innenposition und schließen nicht mit eigenen Erfahrungen aus ihrem Leben an, wie sie es bei Flitners *Dr. Tanja Clees* tun.

Vergleicht man den Einsatz ihres Geschlechterwissens, wird deutlich, wie beide Gruppen die ihnen zur Verfügung stehenden Genderfiktionen nutzen, um sich und andere zu positionieren. Sie stellen durch die Artikulation der Fiktionen, zu den Abgebildeten sowie zueinander, je *bestimmte* Verhältnisse her (mehr dazu siehe 6.3).

6.2 Fallübergreifende Darstellung angewandter Genderfiktionen

Genderfiktionen verstehe ich, wie dargelegt, als in das Handlungs- und Wahrnehmungswissen eingelassene Zitationen der symbolischen Geschlechterordnung. Es folgt nun eine thematisch zusammengefasste Darstellung derjenigen Genderfiktionen, mit denen die beforschten Lehrer*innen operiert haben. Sie sind das Ergebnis einer narrativen Verdichtung und abduktiven Abstraktion dessen, was in den Fotogruppendiskussionen in Bezug auf Geschlechtlichkeit fragmenthaft zur Sprache kommt. Während sich die Logik der Praxis implizit in dem *underlying pattern* zeigt (vgl. Bohnsack 2017: 80 mit Verweis auf Garfinkel 1967), zeigt sich die symbolische Ordnung in den Fiktionalisierungen, d.h. in dem, was *für-wahr* genommen wird (vgl. Kapitel 5.3.2). Die Zusammenschau gibt einen Einblick in den Raum des Sag- und Sichtbaren der Schule, wie er sich in den Wahrnehmungs- und Sprechweisen der Lehrer*innen dokumentiert.

Die einzelnen Genderfiktionen werden einerseits so vorgestellt, wie sie im Material erscheinen und anschließend interpretiert sowie diskursiv eingebunden anhand theoretischer, öffentlicher und/oder empirischer Anschlüsse.

Jede Fiktion für sich genommen ließe noch differenziertere diskursive Einbindungen zu. Mir geht es hier um den methodisch wichtigen Arbeitsschritt, die im Rahmen einer Beobachtung der Praxis rekonstruierten Genderfiktionen an bestehende Diskurse zu koppeln; eine methodische Feinjustierung dieses Arbeitsschrittes steht noch aus.

Es wird deutlich werden, dass die Lehrer*innen Fiktionen anwenden, die nicht nur – wie zu sehen ist – in dem Erfahrungsraum Schule bekannt sind. Die Fiktionen basieren nicht auf einer grenzmarkierenden Insider- bzw. Geheimsprache, sie sind auch nicht ‚neu, oder unbekannt, sondern Teil eines bestehenden, gesellschaftlichen, kulturellen und diskursiven Wissens. Wenngleich es also allgemein bekannte Fiktionen sind, sind es *diese* (und keine anderen), die den beforschten Lehrer*innen ‚in den Sinn kommen‘, wenn sie die Fotos diskutieren und deren Anwendung ihnen – ihrer professionsgebundenen Logik der Praxis folgend – am naheliegendsten und sinnvollsten erscheint. Als solche deuten die Fiktionen auf ein konjunktives Imaginäres der Lehrer*innen und auf diejenigen Normen, die die Lehrer*innen zitieren, anhand derer sie Geschlechtlichkeit (re-)produzieren. In einem nachfolgenden Schritt (Unterkapitel 6.3) wende ich mich dem *typisch Pädagogischen* der Fiktionen zu bzw. ihrer ‚Gebrauchsfunktion‘ (Iser 1991: 260).

6.2.1 Die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit

Die Fiktion: Vieldeutige Körper- und Modezeichen verweisen auf ein eindeutig bestimmbares, körperliches Geschlecht, das verborgen hinter Performance und Kleidungsschichten liegt.⁴⁵ Das körperliche Geschlecht selbst wird nicht gezeigt bzw. explizit gemacht, ist aber fundamental entscheidend für die Aufführung der eindeutigen Zugehörigkeit. Die körperliche Geschlechterzugehörigkeit bildet den Begründungszusammenhang für die binär kodierte, männliche *oder* weibliche Identität einer Person. Gleichzeitig verweisen die Körper- und Modezeichen bzw. gerade ihre Kombination auf ein sexuelles Begehren, das normalerweise ein heterosexuelles, gegengeschlechtlich ausgerichtetes Begehren ist und deswegen indirekt mit der Geschlechterzugehörigkeit zusammenhängt. Wichtig ist, die Zeichen ‚richtig‘ zu entziffern.

Gender ist im Rahmen dieser Zitation ein Kodierungs- und Dekodierungsvermögen, gleichsam eine (Lese-)Kompetenz. Die Fiktion ist, dass die kulturelle Aufführung von Geschlechtlichkeit abhängig ist von der körperlichen Geschlechtszugehörigkeit, die mit der Aufführung gleichzeitig verdeckt und kommuniziert wird.

45 Die Beschreibung erfolgt im Modus der (fiktiven) Wahrheit, d.h., die Fiktion wird im Indikativ *als Wahrheit* beschrieben und nicht im Konjunktiv *als ob*.

Beispielzitationen der Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit:

- „Die hat auch einfach keinen Bart. (...) ich denke das wäre so für mich dieses Kriterium (.) dass ich denke dass es ne Frau ist. (.) und ö ich denke die Haare, gut, die kann ein Mann genauso haben.“ (Gruppe *Schlangenbad* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Vielleicht ist es auch eine Frau? die äh//Sich einen Bart wachsen lässt? (...) mit Hormonen?/(...) Ja. aber es geht schon mit Hormonen wenn sie umgekehrt sein möchte“ (Gruppe *Schlangenbad* zu *Kopierer, Andre J*)
- „Es gibt natürlich auch schlanke Transsexuelle aber ä mit langen Beinen und so, aber (...) mit ihrem ganzen Lächeln ist das für mich ne Frau (...) Keine Haare an den Beinen//Ja, die können sie wegrasieren. Das ist kein Zeichen unbedingt//Wenn du dir n Schwulen anguckst, der hat hier auch keine Haare auf der Brust. Alles hochglanz (...) Auch bei den Heteros inzwischen. Ich kenn des von meinen Schülern. Haare sind nicht gut, sind out.“ (Gruppe *Jägerstuhl* zu *Kopierer, Andre J*)
- „Er hat doch n Bart ne?//Ja//also isser eindeutig n Mann. () tritt aber sehr (.) weiblich auf hier ne? Ja, des is ja vielleicht auch mehr ne Frau mit nem Bart;“ (Gruppe *Pferdestall* zu *Kopierer, Andre J*)

Zentral vertreten ist die Fiktionalisierung bestimmter Körper- und Modemerkmale als weibliche oder männliche Merkmale, die auf eine weibliche oder männliche Geschlechterzugehörigkeit verweisen. Die Zugehörigkeit wird eindeutig durch das entweder weibliche oder männliche primäre Geschlechtsorgan bestimmt. Dieses *wahre* und eindeutige Geschlecht wird keinesfalls gezeigt, sondern verborgen und versteckt; auch nicht explizit gemacht, sondern indirekt kommuniziert. Obwohl „Er hat einen Bart, er ist ein Mann“ bedeutet „Er hat einen Penis“, wird das von niemandem gesagt. Das wäre eindeutig eine Grenzüberschreitung! Außerdem ist Mannsein – im Rahmen dieser Fiktion – mehr als Penishaben: eine Identität und Zugehörigkeit, die zwar an das Geschlechtsteil gebunden ist, aber darüber hinausweist. Dieser Bedeutungsüberschuss der Geschlechtlichkeit ist Teil der Aufführung, bleibt aber auch – wie das Geschlechtsteil selbst – verdeckt bzw. implizit und ungreifbar.

Explizit gemacht wird dagegen – im Rahmen dieser Fiktion – das Referenzsystem, die mannigfaltigen *Zeichen*, die gedeutet und diskutiert werden. Es besteht nämlich die Möglichkeit, die Zeichen falsch zu deuten. Es gibt ein vielschichtiges, teilweise widersprüchliches Geschlechter-Zeichen-Bedeutungssystem, das wechselnden Moden und kulturellen Codes unterliegt. Manche Gruppen konkurrieren um die *eine* richtige Lesart (bspw. Gruppe *Jägerstuhl*, s.o.), andere betonen, dass es sich bei dieser Deutung bloß um ihren persönlichen, subjektiven Eindruck handelt (bspw. Gruppe *Schlangenbad*). Dennoch gibt es für alle Gruppen des Samples, die diese Fiktion zitieren, hinter den Mode- und Körpermerkmalen nur eine (wahre) Geschlechtszugehörigkeit, die sie ermitteln wollen und können.

Hinzu kommt, dass dieselben Zeichen – richtig gelesen – auch das sexuelle Begehren als gleich- oder gegengeschlechtlich ausgerichtet mitkommunizieren. Gegengeschlechtliches Begehren ist der Normal-Zustand und wird als solches nur selten zur Sprache gebracht; wenn, dann wird das ‚Nicht-Normale, herausgestellt. Die Gruppen markieren das Jenseits der Eindeutigkeit und Heteronormativität, weniger Relevanz hat für sie, die genau richtige Bezeichnung zu kennen. *Der Abgebildete ist homosexuell, trans oder irgendwas* ist bspw. möglich zu sagen; *die Abgebildete ist eine Frau oder so* würde – dieser *Wahrheit* entsprechend – keinen Sinn machen.

Diskussion der Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit

Indem die Gruppen die Zeichen der Geschlechterzugehörigkeit und Begehrensweisen diskutieren und infrage stellen, führen sie eine Art Genderkompetenz auf. Einerseits *in puncto* Zeichen-lesen-Können – und sie *können* auf ein erstaunliches Zeichen-Repertoire zurückgreifen, das sie scheinbar gerne (mit einer gewissen Hingabe) anwenden und diskutieren –, andererseits *in puncto* Reflexions- und Distanzierungsfähigkeit, denn als diskutierbare Zeichen zeugen sie von der Beweglichkeit des Genderreferenzsystems im konjunktiven Imaginären der Beforschten. Wahrnehmung von Geschlechtlichkeit, Geschlechtsmerkmale und Geschlechtlichkeit fallen bei den Beforschten nicht zusammen, sondern können hinterfragt werden. Mit dieser Genderfiktion kann über die Grenzen der heteronormativen Ordnung hinaus wahrgenommen und das Wahrgenommene (ansatzweise) versprachlicht werden, wengleich die heteronormative Ordnung als Basis bzw. Standort, von dem aus gesehen und gesprochen wird, nicht infrage gestellt wird.

Die Kompetenz, die sich im Bemühen dokumentiert, *die* richtige Bezeichnung zu finden, hat das Potential, in eine (wünschenswerte) *Genderliteracy* überführt zu werden, denn Geschlechterzugehörigkeit und Begehren werden bereits als Interpretationsanlässe und Möglichkeitsräume verstanden und nicht als bloß gegebene Tatsachen.

Developing gender literacy is about the process of learning to identify and name oppressive practices within society as they take shape within the lives of transgender and gender diverse people. Gender literacy is also about understanding what the different aspect of one's sexual identity are and how they uniquely come together in each person. In developing this, people begin to understand that their body parts do not have to define their gender identity and/or gender expression. [National Center for Gender Spectrum Health der University of Minesota: 2018 (Webseite)]

Genderliteracy und die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit zusammengedacht bedeutet, die Mode- und Körperzeichen als Teil einer individuellen (hier: „einzigartigen“) Identitätsfindung und -inszenierung zu achten, ohne die aufführende Person auf eine permanente und eindeutige sowie binär kodierte Geschlechtszugehörigkeit festzuschreiben. Ziel wäre, die Auffüh-

nung von Geschlechtlichkeit und das Identitätsempfinden von der körperlichen, binär kodierten (entweder-oder) Geschlechtlichkeit und Begehrensweise zu entkoppeln und stattdessen von einem Spektrum auszugehen (vgl. ebd.).

Die Teilnehmer*innen der Gruppen, die die Fiktion der eindeutigen Zugehörigkeit schwerpunktmäßig zitieren, sind zum Zeitpunkt der Erhebung über 40 Jahre alt, z.T. schon pensioniert. Die jüngeren Gruppen aus dem Sample (Gruppen *Wolkenturm* und *Silberlaube*) verwenden die Fiktion anders (siehe unten) oder gar nicht (Gruppe *Neubau*).⁴⁶ Die andere Verwendung ist gekennzeichnet durch einen Fokus auf das Beziehungspotential bzw. auf die Kontaktmöglichkeiten: Hier interessiert am Referenzsystem der Genderperformance einer Person der ihr inhärente Verweis auf sein* ihr Beziehungspotential. Gender ist im Rahmen dieser Fiktion ebenfalls ein Kodierungs- und Dekodierungssystem, das eine Lesekompetenz erfordert, die Fiktion verliert aber an identitärer Bezeichnungskraft. Im Zentrum steht stattdessen die Frage nach den Möglichkeiten, in Kontakt zu gehen bzw. zu kommen.

Beispielzitationen der alternativen Variante der Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit mit Fokus auf das Beziehungspotential:

- „Weil dis so männlich (.) rüberkommt//Ja. (1) Total. Und dis Hemd, was drunter getragen wird, glaub ich (.) dis gestreifte Hemd, und definitiv die Frisur; und dis komplett Ungeschminkte, (1) (...) aber ich würd schon sagen (.) dass es äh (3) ne Frau is. Ich könnte noch weiter spinnen, dass sie halt irgendwie mit ner Frau zusammen is und (.) ähm möglicherweise die andere Frau das Kind bekommen hat @(1)@“ (Gruppe *Wolkenturm* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Is ne freshe Frisur (10) Auf jedn Fall sich äh sehr körperbewusst sich in Szene stelln; (...) Ist eh würdest du des, würdest du denken, dass der transsexuell is? (.) sagt man das? (...)//Schon (.) also ein (.) aba ich weiß jetzt grade nich ob transsexuell so das richtige @Wort@ ist; (...)//Also man könnt schon denkn, ich (mein) dass er Jungs mag @3@ Um es jetzt mal so aufn Tisch zu bringn @(2)@//Ja (.) eh ja; (.)//Aba er hier würde definitiv nicht auf ihn stehn. @(2)@“ (Gruppe *Wolkenturm* zu *Kopierer, Andre J* und *young man, Jeddah*)
- „Der hat einfach nur so absolut Fraunklamottn an ne? (...) das ist ja kein richtiges (.) Jacket oder Sakko oder so das is ja wirklich n Blazer (.) oder?//Transsexuell ist der dann; oder? also irgndwie sieht der soo//Und dann die kurz Shorts//Nicht Männlein nicht Weiblein. [...] Aber das is bestimmt jemand mit dem man gut ne Tasse Kaffee trinken kann oder so//Ich glaub der is anstrengnd oder ((gehaucht gesprochen))“ (Gruppe *Silberlaube* zu *Kopierer, Andre J*)

46 *Silberlaube* sind Referendar*innen zwischen 25 und 30 Jahren alt, *Wolkenturm* sind Grundschullehrerinnen Anfang und Mitte 30, beide Gruppen leben und arbeiten in der Großstadt; Gruppe *Neubau* ist im selben Alter wie *Wolkenturm*, sie leben und arbeiten in der Kleinstadt bzw. im ländlichen Raum; sie artikulieren die Fiktionsvariante mit dem Schwerpunkt auf dem Beziehungspotential (siehe unten) nicht.

Diese beiden jüngeren Gruppen meines Samples (mit Großstadterfahrung) zitieren auch die Fiktion der eindeutigen Zugehörigkeit: Mode- und Körperzeichen verweisen auf eine binär kodierte Geschlechtszugehörigkeit und kommunizieren gleichsam das gegen-/gleichgeschlechtlich ausgerichtete sexuelle Begehren mit. Das Referenzsystem kann richtig oder falsch gedeutet werden und es gibt richtige und falsche Bezeichnungen, die die beiden Gruppen – meist in einem suchenden Modus – zur Sprache bringen (zum Vergleich: Gruppe *Neubau* tut dies nicht). Im Gegensatz zu den älteren Gruppen stellen die genannten jüngeren nicht das Erkennen der *eigentlichen* Geschlechterzugehörigkeit in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses. Das Gespräch läuft nicht auf die Feststellung *Das ist eine Frau* hinaus.

Gruppe *Silberlaube* bemerkt anfänglich nur „Nicht Männlein nicht Weiblein“ und belässt es dabei. Später überlegen sie, wie es wäre, mit dem Abgebildeten einen Kaffee trinken zu gehen. Ausgehend von dieser Frage schauen sie sich noch die weiteren Bilder an (mit wem würden sie am liebsten Kaffee trinken gehen?). Gruppe *Wolkenturm* stellt heraus, dass „Er hier“ – gemeint ist *Andre J* – „nicht auf ihn stehen“ würde, wobei sie auf das Bild, das den *young man, Jeddah* zeigt, tippen. Beide Gruppen zitieren die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit mit einem Fokus auf die Begegnung, auf das Soziale bzw. die Interaktion; bei Gruppe *Wolkenturm* steht eine unverbindliche, erotische Anziehung im Vordergrund (wer „steht auf“ wen), bei Gruppe *Silberlaube* die Sympathie bzw. der Unterhaltungsfaktor (mit wem lässt sich gut Kaffee trinken). Die potentielle Beziehungsdimension der Abgebildeten ist den Gruppen wichtig, und diese ist mit dem Genderreferenzsystem verwoben. Die Kenntnis und Anwendung der Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit begleitet sowohl ihre Wahrnehmungshandlung als auch ihre Einschätzung, aber mit dem Fokus auf das Zwischenmenschliche. Die Gruppen interessiert die Frage, ob und wie mit dem*der Abgebildeten – als Gegenüber, als potentielle Freund*in oder Liebhaber*in – in Kontakt gegangen werden könnte und wie der*die Abgebildete Kontakte pflegt.

Offen bleibt, woher die Differenz der Relevantanzsetzung bei den Gruppen ‚rührt‘. Möglich wäre etwa, sie auf eine Lebensphasenspezifika zurückzuführen (vor der Familiengründung) oder – auch beides wäre möglich – auf den Erfahrungsraum Großstadt.

6.2.2 Die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume

Die Fiktion: Geschlechtlichkeit bestimmt nicht nur den Körper, sondern auch konkrete Orte und imaginäre Welten. Es gibt Männerwelten und Frauenwelten sowie eine schillernde, fremde Welt außerhalb der heteronormativen Ordnung, z.B. die Popszene. Es gibt nahe und ferne sowie tolerante und into-

lerante Orte, die jeweils über geschlechtlich bedingte Möglichkeiten des Erscheinens entscheiden.

Beispielzitationen der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume:

- „Sie begibt sich (...) mit dem Kind in eine Welt der Männer.“ (Gruppe *Schlangenbad* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Also man könnt schon (...) denken auf jeden Fall dass sie lesbisch ist (...) Was auch häufigerweise einfach mit Männern eigentlich in Verbindung gebracht wird; (...) Technik (1)//Ja (1) gehn ja auch mehr Männer in technische Berufe; (...)//und ich kenns jetzt irgendwie von meinem (.) Vater, da siehts jetzt auch immer nur nach Kabelbergen aus, und ich finds irgendwie grauenvoll, (...) für mich wär das halt so der Horroralltraum in so nem Beruf arbeiten zu müssen;“ (Gruppe *Wolkenturm* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Aber auch niemals in X-Bundesland [könnte *Andre J* Lehrer sein]//@(.)@//@ (A-haha)@ auweia//°Ne°//Selbst in Y-Stadt wäre schwierig ne?//Ja. (...)//Also (.) außerhalb. des normalen Schulsystems als Lehrer irgendwo. das schon. aber in einem normalen Schulsystem gar nicht ne? (...)//Wir hatten einmal einen Geschminkten in der Grundschule der hat es auch nicht so lange ausgehalten“ (Gruppe *Schlangenbad* zu *Kopierer, Andre J*)
- „Ist ja auch die Frage was er im Unterricht will (...)//So Hallo.//Wir ham jetzt Geometrie.//@(.)@“ (Gruppe *Neubau* zu *Kopierer, Andre J*)
- „Und das Bild find ich jetzt deswegen so heiß, weil ich zu etwas ähnlichem nen Beitrag gesehen hab// (...)//Auf jeden Fall hat mich das an diesen Beitrag erinnert; da gings um New York// (...)//und diese Geschlechterverwischung sieht man ja auch in der Popzene im Moment ziemlich häufig;“ (Gruppe *Pferdestall* zu *Kopierer, Andre J*)

Geschlechtlichkeit wird von den untersuchten Gruppen oft mit einem Raumbezug thematisiert. Neben geschlechtlich kodierten Körper- und Modezeichen (siehe Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit) gibt es geschlechtlich kodierte Welten, Sphären, Szenen, aber auch ganz konkrete Orte, die in den Fotogruppendifkussionen diskutiert werden. Die Frau mit dem Baby auf dem Arm im Serverraum begibt sich bspw. in eine „Welt der Männer“. Der abgebildete Ort wird als ein männlicher Raum fikionalisiert. Als „Welt“ wird der wahrgenommene Ort zu einer Art Lebensraum: Wie der Regenwald für den Tiger, ist der Technikraum der Arbeitsplatz und die Lebenswelt von Männern.

Es wird einerseits deutlich, wie umfassend, über die Körperlichkeit hinausgehend, Geschlechtlichkeit gedacht wird, andererseits kann die Abgebildete *Dr. Tanja Clees* (in den Augen der Beforschten) ‚ihre‘ Lebenswelt verlassen und die der Männer betreten. Das heißt, die Grenzen geschlechtlich kodierter Räume sind prinzipiell durchlässig. Raum, Zugehörigkeit und Handlungswissen sind miteinander verschränkt und heteronormativ ge-

schlechtlich kodiert (wenngleich, wie gesagt, die markierten Grenzen teilweise offen für Überschreitungen sind).

Mit der Anwendung der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume wird nicht nur die Umgebung (eines Körpers) als eher passend oder fremd vergeschlechtlicht gefasst; zusätzlich ermöglicht sie eine räumliche Positionierung der Anwender*in (Sprecher*in, Betrachter*in). So kann etwa Nähe und Distanz, Wohlgefallen oder Abneigung sowie indirekt die eigene Zugehörigkeit (Begehrensweise) mitverhandelt werden, wie etwa bei Gruppe *Wolkenturm* (s. Beispielszitationen). Sie stellen erst fest, dass allgemein „mehr Männer“ als Frauen in technische Berufe gehen (geschlechtlich kodierter Raumbezug: technische Berufe). Die Verbindung von Technik und Männern wird durch ihre persönliche Erfahrung bestätigt: Der Vater hat auch ganz viel Technik und „Kabelberge“ bei sich zu Hause, und dann die eigene Positionierung der Sprecher*in: sie lehnt die Kabelberge als „grauenvoll“ ab. Folgerichtig wäre ein technischer Beruf für sie ein „Horroralltraum“. Ihre persönliche Erfahrung und ihre Ablehnung werden mit der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume gerahmt und in einen Zusammenhang gebracht. Räume (Berufswelt, beim Vater zu Hause) und Dinge (Technik, Computer) sowie die dargestellte (homosexuelle) und eigene (vermutlich heterosexuelle) Geschlechteridentitätszuschreibung werden zu einer Argumentation verbunden und gleichsam zueinander angeordnet. Gruppe *Wolkenturm* bearbeitet und markiert in der genannten Sequenz implizit ihr Differenzverhältnis zur Abgebildeten.

Die beforschten Lehrer*innengruppen sind sich einig, dass die Schule kein Ort für die uneindeutige Aufführung von Geschlechtlichkeit ist, also kein Ort für Männer wie *Andre J.* Auf dem Land (X-Bundesland) ginge es „niemals“, aber selbst in der Großstadt (Y-Stadt) ist es „schwierig“ (siehe oben, Beispielszitation Gruppe *Schlangenbad*). Die Gruppe *Schlangenbad* kann dieser Behauptung ein konkretes Ereignis bzw. ein Erfahrungswissen hinzufügen („Wir hatten mal einen Geschminkten in der Grundschule“), das Gruppe *Neubau* (ohne es zu beabsichtigen) validiert. Denn die Gruppe *Neubau* schöpft ihr schulisches Erfahrungswissen aus einer Schule im eher ländlichen Raum und sie rahmt *Andre Js* Erscheinung in der Schule als völlig absurd: Was will er dort, etwa Geometrie unterrichten?!

Stattdessen imaginieren alle Gruppen für *Andre J* Orte in räumlicher und erfahrungsweltlicher nahezu größtmöglicher Distanz zur Schule bzw. zu ihnen selbst: in New York, im Fernsehen oder in der Popszene könnte *Andre J* erscheinen. Dort gibt es die „Geschlechterverwischung“, d.h. implizit: bei uns nicht. Die Schule ist im Rahmen dieser Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume ein Ort starker Normierung und Homogenisierung, vergleichbar mit „dem Dorf“. Am Gegenhorizont zur Schule erscheint New York, wo man machen kann, was man will. Entsprechend die Konklusion der

Gruppe *Pferdestall* zum Bild *Kopierer, Andre J.*: „also des wirkt (1) großstädtisch global irgendwie ähm (3) You can make everything if you want to. (7)“

Die Distanz, die sich in der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume dokumentiert, wiederholt sich auf performativer Ebene in der Selbstpositionierung der Gruppen als *Publikum*. Wenn die Gruppen ihre Begeisterung und Bewunderung für *Andre Js* schöne Figur und seine Fröhlichkeit artikulieren, tun sie dies teilweise aus der Perspektive eines (entfesselten) Publikums: Sie jubeln ihm zu, verwenden eine derbe Sprache oder pfeifen. Wenn die Gruppen ihn aus der Perspektive des Publikums betrachten und kommentieren, ziehen sie eine Trennlinie und bleiben – als Publikum – anonym. Der Voyeurismus wird legitim, sogar gewollt (laut Gruppe *Neubau* will *Andre J* „nur auffallen“).

Hier lässt sich kritisch einwenden, dass das Medium der Fotografie (jemanden portraituren, zeigen) und die zum Zweck der empirischen Beobachtung herbeigeführte Situation des gemeinsamen Fotos-Anschauens ein solches Anstarren bzw. *Othering* fördern. Die Publikumspositionierung wird durch das Setting und gewählte Medium – ein Stück weit – bereits hervorgehoben, so dass sie als Forschungsergebnis nur bedingt belastbar ist. Durch die komparative Analyse kann allerdings gezeigt werden, dass im Anschluss an das Bild von *Kopierer, Andre J* auch andere Positionierungen möglich sind und eingenommen wurden. Gruppe *Wolkenurm* und *Silberlaube* brechen bspw. mit der Publikumspositionierung, indem sie eine Interaktion imaginieren (s.o.) und die Künstler*innen der Maximalkontrastierung – wie noch gezeigt wird (6.3) – betrachten das Bild vornehmlich als ästhetische Artikulation. Es sind also andere Bildanschlüsse möglich, es können andere Positionen eingenommen werden und andere Genderfiktionen zitiert werden; im Handlungswissen der hier vorgestellten Lehrer*innen - Gruppen ist dagegen die Publikumspositionierung diejenige, die vielen „am sinnvollsten, erscheint.“

Diskussion der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume

Hier zeigt sich empirisch, was Butler (2016) in ihrer performativen Theorie der Versammlung ausführt: „Geschlechternormen haben entscheidend damit zu tun, wie und in welcher Weise wir im öffentlichen Raum erscheinen können“ (2016: 48f). Sie fügt der Feststellung die Frage zu: „Doch was ist, wenn das stark regulierte Feld des Erscheinens nicht jede/n zulässt, sondern Zonen verlangt, in denen von vielen erwartet wird, dass sie nicht erscheinen oder ihnen dies sogar gesetzlich verboten wird?“ (Ebd. 50.)

Die gesetzliche Schulpflicht verlangt einerseits, dass jedes Kind in der Schule erscheint, gleichsam sind die möglichen Erscheinungsformen hochgradig reguliert: Die Performanz einer uneindeutigen Geschlechtlichkeit ist nicht oder kaum möglich, wengleich die Forderung nach heteronormativer

Eindeutigkeit unausgesprochen bleibt. Auf diese Weise erstärkt sich ihre Wirkmacht noch, wie Kleiners (2015) Forschungsergebnisse zeigen. Ist die eindeutige Geschlechterzugehörigkeit und/oder das gegengeschlechtlich ausgerichtete Begehren aus Sicht der Akteur*innen der Schule *irgendwie fragwürdig* und wird die Wahrnehmung *nicht* auf der Vorderbühne – etwa im Unterricht – bearbeitet, so fördert dies die ungeschützte Verhandlung auf der Hinterbühne – etwa in der Sport-Umkleidekabine, auf dem Schulklo oder Pausenhof – und zwar potentiell im Modus kindlicher bzw. jugendlicher Direktheit und Grausamkeit. Ein von Kleiner interviewter Jugendlicher wurde von seinen Mitschülern gewaltsam im Duschaum eingesperrt mit den Worten „Wir wollen nicht, dass du dich hier umziehst.“ (ebd.: 193) Nach seinem Outing als schwuler Mann habe die Klasse dann gemerkt – so der Interviewte – dass er „auch nur ein Mensch“ ist (ebd. 198), das heißt, das ihm bis dahin das *Menschsein* verwehrt wurde. Dazu passend rätselt die Gruppe *Schlangenbad* solange an der Collage *Kopierer, Andre J* herum („Was soll das hier jetzt sein?“) bis sie endlich (erleichtert) feststellen kann, dass der Abgebildete einen Schal und einen Bart hat, also eindeutig ein Mann ist. Daraufhin kann erst das eigentliche Bildgespräch beginnen („Möchtest du wieder anfangen?“). Mit Butlers Worten: „Die obligatorische Forderung, auf eine ganz bestimmte und keine andere Weise zu erscheinen, fungiert hier als Voraussetzung dafür, überhaupt zu erscheinen.“ (2016: 50)

6.2.3 Die Genderfiktion der Un-/Gleichheit

Die Fiktion: Männer und Frauen können prinzipiell dieselben Tätigkeiten verrichten (Arbeiten gehen, Geld verdienen, Kinder erziehen), führen sie aber je nach Geschlechterzugehörigkeit unterschiedlich aus. Männer und Frauen sind gleich und/oder verschieden. Die (Un-)Gleichheit wird situativ hergestellt und verhandelt. Es ist kompliziert. Einer „politisch korrekten“ Gleichheit steht die „eigentliche“ Ungleichheit der Geschlechter gegenüber.

Beispielzitationen der Genderfiktion der (Un-)Gleichheit von Männern und Frauen:

- „Also ich hätt jetzt nie irgendwie gesagt die hat ja kei Brust. Also das würd ich nie sagen, ne, also das kann ich denken ne? (...) und dann dacht ich, auch wenn das jetzt überhaupt völlig politisch unkorrekt ist, dacht ich, aber naja, so hübsch is se net.“ (Gruppe *Pferdestall zu Kopierer, Andre J*)
- „So politisch unkorrekt ist des jetzt auch nit (...) wenn du (jemanden als nit hübsch) bezeichnest; oder? (Ist doch dei Wahrnehmung; na so pf)//Naja; find ich schon.“ (Gruppe *Pferdestall zu Kopierer, Andre J*)

- „Ich weiß es nicht ihr (lieben) Mütter? können Väter nicht auch sehr innerlich mit ihren Kindern sein?//Ja klar.//Auf jeden Fall//Trotzdem ist es für mich (.) ne weibliche Position die dargestellt ist. also. na klar können das Männer auch. aber//Mhm.“ (Gruppe *Schlangenbad* zu Dr. Tanja Clees)
- „Nee. also der neue Mann der bleibt wirklich zu Hause. und kümmert sich zu Hause auch um das Kind. Und () (wie wir das früher)/Und hat dann zu Hause ganz viel Computer//@(1)@//@hahaha(2)@“ (Gruppe *Schlangenbad* zu Dr. Tanja Clees)

Im Rahmen dieser Genderfiktion werden unterschiedliche Ebenen und Reichweiten einer binär kodierten und heteronormativen Geschlechterdifferenz gegeneinander gehalten. Einer „politisch korrekten“, prinzipiellen bzw. moralischen Gleichheit von Männern und Frauen steht das Authentische bzw. „Eigentliche“ gegenüber, die Geschlechterdifferenz. Als das Eigentliche ist die Differenz auf das Innere eines Menschen bezogen: Identität als Identisch-Sein mit dem eigenen, geschlechtlich geprägten Wesenskern. Auf dieser Ebene wird auch über die Attraktivität des Gegenübers entschieden, wobei entweder die Verstärkung der Geschlechterzugehörigkeit attraktiv ist, etwa als Frau *weiblich* zu sein, oder aber es wird die Gleichzeitigkeit geschlechter-spezifischer Gegensätze als „anziehend“ beschrieben (siehe bspw. 6.1.2 Gruppe *Schlangenbad*).

Die Gleichheit der Geschlechter wird teilweise als politische Korrektheit gerahmt. Als solche ist sie gesellschaftlich konstruiert, verhandelbar, eher oberflächliches Phänomen, ein Konsens oder eine Zielvorgabe. Sie wird ggf. nur öffentlich deklariert, während zu Hause die ‚eigentliche Meinung, geäußert werden kann.

Die Betonung der Geschlechterdifferenz im Sinne einer konjunktiven Abgrenzung zum anderen Geschlecht kann gruppendynamisch stabilisierend wirken, kann aber auch von anderen Differenzlinien und Vergemeinschaftungen überlagert werden. Bei Gruppe *Neubau* überlagert die Abgrenzung von der Beruf-und-Familie-Vereinbarkeitsnorm und das gemeinsame Eltern-Erfahrungswissen um diese Norm die gruppeninterne Geschlechterdifferenz; d.h. die Eltern Bm und Af verstehen sich (im Mannheimschen Sinne) ‚besser, als die beiden weiblich gelesenen Personen Af und Cf.

Beide Perspektivierungen – die Gleichheit und die Ungleichheit – ergeben ein kompliziertes, teils undurchsichtiges Netz an Forderungen und Geboten: Einerseits ist es wichtig, nichts politisch (un-)korrektes zu sagen, andererseits nicht langweilig oder unattraktiv zu sein, unweiblich oder unmännlich. Wann gilt es, die Norm der Gleichheit zu zitieren und wann die Differenz zu betonen? Das Material macht deutlich, dass diese Fragen situationssensibel und gruppen- sowie erfahrungsraumspezifisch unterschiedlich verhandelt werden.

Beide Ausformulierungen der Fiktion – die der Gleichheit und die der Differenz – zitieren die heteronormative Ordnung als den Rahmen, innerhalb dessen Bedeutungen generiert und Subjektpositionen verhandelt werden können, denn es gibt im Rahmen dieser Fiktion nur Männer und Frauen (die

entweder gleich oder verschieden sind). Die Sprecher*innenpositionen der beforschten Lehrer*innengruppen befinden sich jeweils *innerhalb* der Grenzen der heteronormativen Ordnung (vgl. auch Publikumperspektivierung); Homosexualität, Transgender und Uneindeutigkeit stellen *das Andere* dar.

Ein Beispiel zu der komplexen Verwobenheit der (Un-)Gleichheitsfiktion: In dem Zitat der Gruppe Pferdestall (s.o.) erzählt ein männlich gelesenes Gruppendiskussionsmitglied, dass er niemals sagen würde, dass er wahrgenommen hat, dass die als weiblich wahrgenommene Abgebildete keine Brust hat und dass er das nicht hübsch findet, weil das politisch nicht korrekt sei (er sagt es im Rahmen der Gruppendiskussion aber doch). Seine Kollegin beruhigt ihn: Es ist ok, das so zu sehen und zu sagen. Das heißt: Männer sollen Frauen nicht als Sexualobjekte betrachten (politisch korrekte Ebene; Gleichheitsfiktion) – tun es aber doch (Differenz-Ebene, Ungleichheitsfiktion); Frauen können als die unkorrekterweise Diskriminierten (politisch korrekte Ebene; Gleichheitsfiktion) qua ihrer Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht beurteilen, ob etwas wirklich diskriminierend ist oder nicht (Differenz-Ebene, Ungleichheitsfiktion). Moralischen Ansprüche (was darf gesagt werden?), Subjektpositionen (was darf von wem gesagt werden?) und Handlungsoptionen (wer kann wie reagieren?) sind hier für Frauen und Männer nicht dieselben und insofern ungleich. Wenn die weibliche Kollegin ihrem männlichen Kollegen erlaubt, die Attraktivität einer Frau zu beurteilen, kann sie die Gleichheit der Geschlechter ein Stück weit wieder herstellen, weil dann Frauen und Männer gleichermaßen urteilen dürfen über die Attraktivitätsbekundungen anderer Personen; gleichzeitig bestätigt sie die Ungleichheit, weil sie als befugte RichterIn bzw. DiskurswächterIn nicht gleich ist und – zusätzlich – einen tendenziell diskriminierenden (Schönheits-)Diskurs legitimiert. Schließlich widerspricht er ihr: „Naja, find ich schon.“ Er lässt sich also nicht von seiner Kollegin von seinen moralischen Ansprüchen freisprechen – was die Komplexität der zur Aufführung gebrachten, vergeschlechtlichten (Un-)Gleichheit noch weiter treibt.

Diskussion der Genderfiktion der (Un-)Gleichheit von Männern und Frauen

Es wird deutlich, wie die Beforschten damit ringen, sich in dem komplexen, tendenziell undurchsichtigen Netz geschlechtlicher (Un-)Gleichheit zu artikulieren und zu positionieren. Die Lehrer*innen scheinen dazu keine (ihnen) klare, sagbare Meinung zu haben sowie keine Reflexionsroutine. Die Komplexität steht thematisch und diskursiv im Vordergrund. Hark und Villa (2017) sprechen von der „Undurchschaubarkeit“, die – mit Rekurs auf Waldenfels’ „Ordnung im Zwielicht“ (1987) – durch den Verlust einer allumfassenden Ordnung als „wesentliches Charakteristikum der Moderne“ beschrieben werden kann (Hark und Villa 2017: 18). Das Kontingenzprinzip macht auch vor „Normalisierungen und Subjektformierungen“ nicht halt

(Hark 2013: 219). Die Gruppen begegnen der Komplexität mit der Hervorhebung ihrer je *individuellen* Sichtweisen. Jede*r hat seine*ihre ganz eigene Sicht auf die Dinge und seine*ihre ganz eigenen Möglichkeiten, das Wahrgenommene für sich zu beurteilen (bspw. jemanden als nicht hübsch zu beurteilen), alles ist in Ordnung – nur, wenn jemand die ganz persönliche Meinung bzw. Entscheidung von jemand anderen nicht akzeptiert, wird es „schwierig“ (siehe Gruppe *Neubau*, Kapitel 6.1.2).

Es zeigt sich eine Orientierung an Individualität. Die Wirkmacht struktureller bzw. gesellschaftlicher Normgefüge wird auf diese Weise unsichtbar und dadurch verstärkt. Wetterer (2003) definiert die Individualisierung als Problem für den Feminismus und die Frauenbewegung. Mit der Individualisierung und (Neo-)Liberalisierung kam es zu einer „rhetorischen Modernisierung“ mit dem Effekt, dass die Gleichstellung von Mann und Frau auf der Ebene des Sagbaren vollzogen wurde, diese aber – wie eine rhetorische Frage keine Frage ist – nicht greife. Die rhetorische Modernisierung verunmöglicht es, Ungleichheitserfahrungen zu erkennen und zu benennen. Einerseits, weil keine etablierten Sprechweisen (bzw. Fiktionen) zur Verfügung stehen, andererseits, weil alle Entscheidungen ja selbst getroffen werden und so im Verantwortungsbereich der einzelnen Akteur*in liegen. Wenn in Vater-Mutter-Kind-Familien bspw. die weiblich gelesene Person öfter die Wäsche wäscht und länger Elternzeit nimmt als ihr männlich gelesener Partner, hat *sie* sich dafür entschieden, es zwingt sie schließlich keiner, oder?

Die repräsentative Brigitte Studie von 2017 bestätigt, dass die geschlechterspezifische Ungleichheit im Bereich familialer Zuständigkeiten noch immer (auch 40 Jahre nach der 2. Frauenbewegung) signifikant zu Ungunsten für die Frauen ausfällt. „Selbst jede zweite Mutter, die Vollzeit arbeitet, gibt an, mehr als zwei Drittel der Hausarbeit zu stemmen.“ (Pelikan: 2017) Trotz dieser Ungleichheit geben 61% der befragten Frauen an, dass sich Beruf und Familie gleich gut oder besser vereinen lasse als noch vor zehn Jahren und nur 28% wünschen sich mehr Unterstützung von ihrem Partner (vgl. Brigitte Studie/Ipsos 2017), was die These bestätigt, dass die Ungerechtigkeit nicht/nur schwer als solche zu benennen ist.

Die Annahme der Freiwilligkeit und einer darauf aufbauenden Gerechtigkeitskonstruktion zeigt sich auch im Bereich sexualisierter Gewalt (i.d.R. gegen Frauen). 27% der Deutschen schließen zum Beispiel eine Mittäterschaft (also Mit-Schuld) an Sexualdelikten nicht aus, etwa wenn das Vergewaltigungsoffer dem Täter *freiwillig* in dessen Wohnung gefolgt ist (vgl. Spezial Euro Barometer 2016: 34). Dazu resümiert Glammeier (2012) am Ende ihrer rekonstruktiven Studie mit gewaltbetroffenen Frauen:

Einer der Dreh- und Angelpunkte für eine feministische Pädagogik und Politik besteht darin, die Konstruktion von weiblicher Verletzungs Offenheit und männlicher Verletzungsmächtigkeit zu unterlaufen und Frauen die Position eines (potenziellen) Subjekts der Gewalt und des Widerstands zu ermöglichen. (Glammeier 2012: 114f)

Glammeier zufolge ist eine „symbolische Revolution notwendig“, die „Frauen neue Subjektpositionen ermöglicht“ (ebd.). Denn, wie die Studie gezeigt hat, den wiederholt von Gewalt betroffenen Frauen stehe kein Handlungswissen und, damit verknüpft, keine Subjektposition zur Verfügung, die es ihnen ermöglicht, die Gewalterfahrung als Unrecht ernst zu nehmen, auszusprechen und die Situation zu ändern. Das favorisierte Selbstbild der Frauen, eine selbstbestimmte und eigenverantwortlich handelnde („moderne,“) sowie vor allem auch begehrende und begehrenswerte Frau zu sein, stehen der Unrechts-Artikulation entgegen (vgl. ebd.).

Als ein Beispiel für eine symbolische Revolution mit nicht nur symbolischen Konsequenzen kann die #MeToo-Bewegung diskutiert werden (vgl. Wunsch 2018; Lenz 2018). Im Oktober 2017 wurde auf der Onlineplattform Twitter von Alyssa Milano dazu aufgefordert, sexualisierte Gewalterfahrungen öffentlich zu benennen. Der Aufforderung kamen weltweit zehntausende Frauen nach, was eine weit über Twitter hinausgehende Debatte ausgelöst hat sowie Konsequenzen auf personeller und institutioneller Ebene (vgl. ebd.).

Diejenigen, die Milanos Aufforderung „If you you’ve been sexually harassed or assaulted write ‚me too‘, as a reply to this tweet.“ (Alyssa Milano @Alyssa_Milano auf Twitter, 15.10.2017) nachkamen, fanden darin eine Möglichkeit, ihre Erfahrung öffentlich und gemeinsam als Unrecht zu artikulieren. In den vielen Kommentaren und Antworten zeigt sich die (Un-)Gleichheitsfiktion der Geschlechter ‚Hand in Hand‘ mit der Individualisierung. Sie führen das Geschehene auf ihr individuelles Fehlverhalten zurück, z.B. „I thought it was my fault for sending the wrong signals...“ (Jackie @samandea, 21.10.2017) oder „Later my mom and aunt said, I deserved it.“ (Miss Morgue @realmissmorgue, 26.10.2017) Die Unrecht- bzw. Gewalterfahrung wurde nicht (an-)erkannt, nicht gehört, war unaussprechbar (vgl. Spivak 1988 zit.n. Castro Varela und Dhawan 2015: 198). Dazu passt, dass die Initiatorin des Tweets mit einem Foto (das nur Text zeigt) auf einen anonymen Freund verweist, der ihr zu dem Aufruf geraten hat. Der Referenz-Text lautet: *Me too. Suggested by a friend: “If all the women, who have been sexually harassed or assaulted, wrote ‚Me too.‘ as a status, we might give people a sense of the magnitude of the problem.”* Hätte Milanos Aufruf Gehör gefunden, hätte sie sich selbst an den Anfang gesetzt?

Sich selbst innerhalb dominanter Rahmenbedingungen der Intelligibilität als Autorin der eigenen Repräsentation zu beteiligen, ist im Inneren dieser spezifischen multiplen Herrschaftsverhältnisse zum Scheitern verurteilt. (Castro Varela und Dhawan 2015: 198 mit Bezug auf Gayatri Chakravorty Spivak 1988)

Im Rahmen der Ungleichheitsfiktion sind Männer und Frauen *natürlich* unterschiedlich (etwa körperlich, biologisch, hormonell bedingt). Frauen werden deswegen eher zu Opfern von Gewalt und Männer eher zu Tätern (etwa hormonell- oder evolutionsgeschichtlichbedingt), eben weil Männer und Frauen unterschiedlich sind. Dem zu widersprechen, bedeutet, die Gleichheit

der Geschlechter zu fordern. Im Rahmen der Gleichheitsfiktion können Frauen dann allerdings keine Rechte für sich *als Frau* beanspruchen und sie können kein *als Frau* erfahrenes Unrecht geltend machen. Ein Dilemma, mit dem sich geschlechtertheoretisch ausführlich befasst wurde (Maihofer 1995, Baer 2001, Purth du Berger 2017), das aber im Common Sense für Verwirrung sorgt und damit die Herrschaftsverhältnisse erfolgreich verschleiert.

Dieser notwendig unvollständig bleibende Streifzug durch aktuelle, geschlechterspezifische Un-/Gleichheitsdiskurse – von der Care-Arbeit zur sexualisierten Gewalt und der Unmöglichkeit bzw. Möglichkeit, Unrecht als solches wahrzunehmen und anzusprechen – macht deutlich, dass mit dem Zitieren der Un-/Gleichheitsfiktion in Situationen des alltäglichen Miteinanders (diffuse) Ohn-/Machtsverhältnisse angesprochen und verhandelt werden.

6.2.4 Die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Bewertung

Die Fiktion: Mit der Zugehörigkeit zu dem weiblichen oder männlichem Geschlecht sind spezifische Erwartungen verbunden, bestimmte Zuständigkeiten und Erscheinungsformen auf je bestimmte Weise zu erfüllen. Die (un-)erfüllten Erwartungen bieten Gelegenheit, die betreffenden Akteur*innen vor dem Hintergrund einer tendenziell implizit bleibenden, vergeschlechtlichten Erwartungshaltung zu bewerten.

Mit dem Akt des geschlechterspezifischen Bewertens vollzieht sich eine Rahmung des Wahrgenommenen als (un-)genügend, was als Akt des Fingierens beschrieben werden kann. Die Fiktion der geschlechtlich kodierten Bewertung zitiert die symbolische Geschlechterordnung – die selbst ein Wertesystem darstellt – also doppelt: als Fiktion und im Rahmen der Fiktion. Denn *jede* Anrufung der Ordnung ist wertend. Es werden nur bestimmte Aspekte wahrgenommen, bestätigt und anerkannt und insofern mit Wert beliehen. Subjektivation ist der Prozess der Hervorhebung bestimmter Aspekte als relevant und der Abwertung anderer Aspekte als irrelevant (vgl. Butler 1995: 30). Das heißt, auch die bisher diskutierten Genderfiktionen sind wertend, wobei die Normativität häufig implizit bleibt und auch ungewollt ist (z.B. die Ab-/Wertung in der Aussage „das ist eine Frau“, Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit). Mit der Artikulation der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Bewertung ist die Norm expliziter Teil der implizit sowieso schon wertenden Fiktion, d.h., die Normativität von Geschlechtlichkeit wird etwas expliziter und intentionaler als sonst. Allerdings – wie die Transkriptauschnitte zeigen – meistens dennoch irgendwie indirekt formuliert, mit anderen Aspekten verwoben.

Beispielzitationen der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Bewertung:

- „Und ähm, (.) das Bild soll zeigen, dass es Mütter gibt die über Leichen gehen und ihre Kinder dem Elektrosmog aussetzen.“ (Gruppe *Neubau* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Ich denk doch jetzt auch nicht über jemanden über ne Frau die arbeiten will denk ich doch auch nicht oh die ist blöd oder irgendwas dergleichen, oder die Kinder die missraten, oder irgendwas dergleichen“ (Gruppe *Neubau* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Ich würd nicht durchdrehn, ich finds einfach total langweilig; ich finde auch übrigens dass sie langweilig aussieht.//Ja; find ich auch. (...) Ne aba sie is auch nicht irgendwie abstoßend oder hässlich oder so, sie ist einfach nich so weiblich.“ (Gruppe *Neubau* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Mein erster Gedanke wäre ja (.) cool also hab ich ja überhaupt kein keine Bewertung, aber ich würd schon sagen (.) dass es äh (3) ne Frau is. (...) dass sie halt irgendwie mit ner Frau zusammen is und (.) ähm möglicherweise die andere Frau das Kind bekommen hat @(1)@“ (Gruppe *Wolkenurm* zu *Dr. Tanja Clees*)
- „Die freut sich, die ist zufrieden, die ist weltbewegt (...) das fand ich so tolle ja so (.) jaa, schon Frau aber jetzt auch nicht so hm jetzt müssen wir mal auf hm Emanzipation machen sondern aus aus sich heraus ist die so, fröhlich. (.) emanzipiert. (.) und mit Bart ist noch toller (.)“ (Gruppe *Schlangenbad* zu „Kopierer d, Kopierer a, Andre J“/ Wolfgang Tillmans Z. 85-93)
- „(...) die halt viel freier sind und sich da Gedanken über ihr Outfit und ihre äußere Erscheinung machen; also dass sie zumindest;/(Also sie sollt sich mal Gedanken machen über)/Ich wollt gerade sagen @oder sie sollte@ @(.)@/ja ne?“ (Gruppe *Pferdestall Alex*, *Bourne Estate* und *woman carrying firewood*)

Die Gruppen artikulieren vielfältige Erwartungen in Bezug auf Geschlechtlichkeit. Sowohl die Erwartungen als auch der Geschlechterbezug fließen meist nebenbei in die Aussage und den Gesamtkontext ein. Die Geschlechterzugehörigkeit ist mit normativen Anrufungen verbunden, wobei insbesondere deren Nicht-Erfüllung auffällt. Die Gruppe *Pferdestall* bemerkt bspw. über die abgebildete, schwangere *Alex*, *Bourne Estate*, dass sie sich mehr um ihr Erscheinungsbild kümmern sollte. Die Abgebildete (*Alex*) erfüllt nicht die geschlechterspezifischen Erwartungen, die die Gruppe an eine schwangere Frau hat. Der konjunktiv-geteilten, imaginären Geschlechterordnung der Gruppe *Pferdestall* zufolge sollten sich Frauen (schon ein bisschen) hübsch machen.

Die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Bewertung lässt empirisch zwei Erkenntnisebenen zu: Was wird von den Gruppen bzw. von anderen bewertet, d.h., was steht zur Disposition? (1) Und wie positionieren sie sich selbst dazu? (2) Der männlich gelesene Lehrer der Gruppe *Neubau* sieht sich bspw. aufgefordert zu betonen, dass er *nicht* Frauen bewertet, die arbeiten gehen, obwohl sie Kinder haben. Gruppe *Wolkenurm* stellt heraus, dass sie es „cool“ finden und keinesfalls negativ bewerten, wenn eine Frau lesbisch ist und mit einer anderen Frau Kinder bekommt. Damit stellen die Sprecher-

*innen heraus, dass die Bewertung, von der sie sich distanzieren, prinzipiell möglich wäre. Es gibt andere, die das bewerten, zu denen sie gehören könnten, sie tun es aber nicht. Explizit: Man gehört nicht zu diesen Leuten, die bewerten. Implizit: Wenn die Bewertung einem prinzipiell möglich wäre, gehört man auch nicht zu den Leuten, die bewertet werden, sonst könnte man nicht in der Position sein, sie zu bewerten. Die Frauen, deren Kinder nicht missraten, weil sie arbeiten gehen und die Frauen, die Frauen lieben und eine Familie gründen, werden diskursiv markiert als potentiell bewertbare Personen, gleichsam treten die Sprecher*innen von dieser Möglichkeit zurück. Sie nutzen ihre privilegierte Stellung, als jemand, die*der andere bewerten *kann*, nicht aus. Die Bemerkung, etwas oder jemanden nicht zu bewerten, beinhaltet also trotzdem einen Moment der Distanznahme, die Spur der Distanznahme bleibt zurück. In Bezug auf die Positionierungspraxis wurde ein *feiner Unterschied* (Bourdieu 1987) markiert.

6.2.5 *Zwischenreflexion*

Die rekonstruierten Fiktionen sind als diejenigen Fiktionen zu verstehen, die in dem Erfahrungsraum *Schule* strukturell etabliert sind und routiniert angewendet werden. Sie sind Instrumente einer Handlungspraxis und können als normativer Anteil des Erfahrungswissen reflektiert werden. Sie bieten sich zur Zitation an, gleichsam eines Vokabular- oder Gestenrepertoires. Nachdem die sich gruppenübergreifend wiederholenden Fiktionen nebeneinander gestellt und abstrahiert wurden, können die mit den Fiktionen *zitierten Normen* in den Blick genommen werden, das heißt der „aufgespannte Rahmen“ (Ricken 2012: 345) für die gruppen- und feldspezifischen Subjektpositionierungen wird erst in einer zweiten Reflexion auf das Material sichtbar.

In einer normenbezogenen Zusammenschau der Gruppendiskussionen zeigt sich die Schule sehr deutlich als ein heteronormativ geprägter Raum des Sag- und Sichbaren. Es gibt entweder kein Artikulationsvokabular, keine zur Verfügung stehenden Genderfiktionen für eine Interaktion jenseits der heteronormativen Ordnung (Gruppe *Neubau*), oder die Tendenz zur verdeckten Veränderung durch das Einnehmen einer (lustvollen oder/und leistungsorientierten) Publikumperspektive (Gruppe *Jägerstuhl*, *Schlangenbad*, *Pferdestall*). Mit den Genderfiktionen geschlechtlich kodierter Räume sowie geschlechtlich kodierter Bewertungen wird sich indirekt positioniert, es wird Nähe und – mehr noch – Distanz hergestellt. Die Un-/Gleichheitsnorm der Geschlechter zeigt sich als komplexes, ungreifbar bleibendes und spannungsvolles Machtgefüge, insbesondere in den geschlechterheterogenen Gruppen *Neubau*, *Pferdestall*.

Mit einem einseitigen Fokus auf die zitierten Normen droht allerdings das praxeologische Potential der Analyse aus dem Blick zu geraten. Erst im

(Handlungs-)Vollzug mit der jeweiligen „lebensweltlichen Realität“ (Iser 1991: 22) scheinen diejenigen imaginär bleibenden Normen auf, die mit der Fiktionen realisiert werden und die gleichsam die Realität irrealisieren (ebd.); der Clou liegt gerade in der Verschränkung von Norm und Praxis. Welchen „sozialen Sinn“ (Bourdieu 1987) haben die Fiktionen bzw. die Normen also in der Praxis? Wie tragen sie zum „reibungslosen Funktionieren“ im Feld der Schule (ebd.: 123) bei? Diesen Fragen ist die Komparative Analyse und das abschließende Unterkapitel (6.3) gewidmet.

6.3 Zur Funktionsweise der Genderfiktionen (Typologie)

Nachdem die Genderfiktionen und zitierten Normen der beforschten Lehrer*innen herausgearbeitet waren, stellte sich die Frage, inwiefern die Ergebnisse auf den Erfahrungsraum *Schule* verweisen und welche Aussagen sie über pädagogisches Handlungs- und Geschlechterwissen ermöglichen. Was ist an den Genderfiktionen und Umgangsweisen – sozusagen – *typisch lehrer*innenhaft*? Möglicherweise zeigt sich das Typische bzw. Konjunktive gerade nicht in den artikulierten Fiktionen und zitierten Normen – weil diese Teil eines erfahrungsraumübergreifenden Geschlechterdiskurses sind? Um das, was in Bezug auf die rekonstruierten Genderfiktionen für den Erfahrungsraum *Schule* typisch ist, in den Blick zu bekommen, habe ich zwei Kontrastgruppendifkussionen mit Künstler*innen erhoben.

Für Künstler*innen als Maximalkontrast sprach primär, dass sie *keine Lehrer*innen* sind (mehr dazu in Kapitel 5.2.1), das heißt, es ging vornehmlich darum, dieselben Bilder von einer *anderen Berufsgruppe* diskutieren zu lassen. Beide Kontrastgruppen sind – wie die Lehrer*innen – Realgruppen, also Kolleg*innen, die eine professionsgebundene, routinierte Praxis teilen. Die Gruppe *Atelier* sind Foto-graf*innen und die Gruppe *Vereinszimmer* Tänzer*innen (zeitgenössischer Tanz). Ich gehe davon aus, dass die unterschiedlichen Erfahrungsräume Kunst und Schule jeweils unterschiedliche Logiken der Praxis hervorbringen und insofern auch unterschiedliche Sichtweisen und Wahrnehmungshandlungen, die sich in der Rekonstruktion der Fotogruppendifkussionen zeigen. Die soziogenetisch angelegte Maximalkontrastierung basiert also nur auf diesen *einen* differenzen Erfahrungshintergrund und ist explorativ angelegt mit der Frage, was durch diesen Kontrast sichtbar wird. Welche Merkmale des Schulischen zeigen sich durch den Vergleich?

Ich stelle die Kontrastgruppendifkussionen zunächst ähnlich wie die Lehrer*innendifkussionen anhand einer rekonstruktive Feinanalysen der Eingangspassage (Gruppe *Atelier*) bzw. anhand einer Fokussierungsmetapher im Rahmen der Eingangspasse (Gruppe *Vereinszimmer*) zu demselben Foto

„Kopierer d, Kopierer a, Andre J“ von Wolfgang Tillmans dar (6.3.1). Anschließend wende ich mich wieder den Lehrer*innenfotogruppendifkussionen zu und diskutiere sie vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Maximalkontrastierung. So können drei Typen schulischer Lehrer*innen-Orientierungen rekonstruiert werden sowie ein pädagogisches Anliegen, das die Beforschten mit der Anwendung der Genderfiktion verfolgen. (6.3.2) Ich beschreibe die mit dem Anliegen einhergehenden Funktionsweisen der Genderfiktionen *im* pädagogischen Handlungswissen entlang der drei rekonstruierten Typen (6.3.3).

6.3.1 Kontrastgruppendifkussionen

Diskussionsbeschreibung Gruppe *Atelier*

Es diskutieren drei Fotograf*innen, Anfang 30 Jahre alt aus einer deutschen Großstadt. Die Erhebung findet an der Kunst-Hochschule statt, an der sie sich im Rahmen ihres Fotografiestudiums kennengelernt haben, in einem leeren Atelier, zu dem einer der Diskussionsteilnehmer*innen einen Schlüssel hat. Alle drei haben das Studium schon seit einiger Zeit abgeschlossen und arbeiten selbstständig als Fotograf*innen und freischaffende Künstler*innen. Am Tag der Erhebung finden an der Uni die sog. „Meisterprüfungen“ statt, die sich die Diskussionsteilnehmer*innen gemeinsam anschauen. Ich bin mit den beiden männlichen Teilnehmern (Am und Cm) verabredet, eine Freundin (Bf, anonymisierter Name: Bine) kommt spontan dazu.

DIE EINGANGSPASSAGE

Transkriptausschnitt Eingangspassage Gruppe *Atelier*, Bild „Kopierer d, Kopierer a, Andre J“ von Wolfgang Tillmans: Auftakt (Proposition)

Am Naja=gut, dann sollen wir erstmal zu dem anderen?

Bf └Mhmh, dann können wir ja immern

och vergleichen so

Am Also (.) da können wir erstmal (1) wahrscheinlich New York ne,

Cm └Also (.) Bine hat erstmal gedacht das wäre ne

Frau @(.)@

Bf Und ich finde der Bart ist doch son bisschen orthodox oder? Nee=ja.:

Cm └kann auch ange-

klebt sein

Bf └kann auch angeklebt sein. (1)

Der Transkriptausschnitt setzt unmittelbar nach der Bildauswahlphase an, ohne dass ich eine Frage stelle. Zu Beginn besprechen sie ihre Vorgehens-

weise, die einen Bildvergleich in Aussicht stellt. Dann sagt jede*r einen Satz zu dem Foto: Am steigt mit einer räumlichen Zuordnung ein: Man sieht erstmal New York ; Cm mit einer fast gleichzeitig artikulierten Feststellung, die sich auf eine Einschätzung Bine in der Bildauswahlphase bezieht: „Also (.) Bine hat erstmal gedacht das wäre ne Frau @(.).@“, woraufhin Bf sagt: „Und ich finde der Bart ist doch son bisschen orthodox oder? Nee=ja:“. Zunächst ist zwischen den Aussagen kein Zusammenhang zu erkennen: Das ist wahrscheinlich New York, Bine denkt, die abgebildete Person ist eine Frau und der Bart ist orthodox. Bf geht auf Cms Hinweis, sie hätte (fälschlich) angenommen, der Abgebildete sei eine Frau, nicht direkt ein. Sie ordnet fragend die Art und Weise des abgebildeten Barts als „orthodox“ ein. Das heißt, sie nimmt eine Stilbestimmung vor und gleichzeitig zeigt der Bart, dass der Abgebildete wahrscheinlich keine Frau ist.

Die spontane räumliche und geschlechtsspezifische Thematisierung des Wahrgenommenen – wahrscheinlich New York und Bine dachte, das wäre eine Frau – stehen am Anfang nebeneinander. Beides folgt auf Ams „Also da können wir erstmal“. Ort und Geschlecht können erstmal festgehalten werden, bieten den ersten Bildzugang, gewissermaßen den Ausgangspunkt für den weiteren Rezeptionsprozess. Wobei die abgebildete Geschlechtlichkeit von Cm als Deutung angesprochen wird (Bine hat gedacht...), nicht als seine eigene, sondern als Bfs. Der erste Bildeindruck von Cm und Am ist der, dass es bei dem Bild um New York geht und dass die abgebildete Person (von anderen) als Frau wahrgenommen werden kann, obwohl sie keine ist, was Cm – im Gegensatz zu Bf – bereits gesehen hat. Bf nimmt diesen von Cm initiierten, leicht scherzenden Gesprächsmodus nicht auf, sondern konzentriert sich – mit der Zuordnung eines Stilelements (der Bart ist orthodox) – auf die Bilddeutung und damit auf ihr gemeinsames, professionsgebundenes Wissen. Bf fordert mit dem Fragewort „oder?“ und dem laut denkendem „Nee=ja:“ ihre Kollegen zu einer gemeinsamen Überlegung auf. An dieser Stelle kommt es dann zu einer ersten expliziten Bezugnahme aufeinander. Cm relativiert die Feststellung von Bf, indem er auf die Möglichkeit der Künstlichkeit des Barts hinweist: Der „kann auch angeklebt sein“, was Bf wiederholt und so ratifiziert. Mit dem Hinweis auf die potentielle Künstlichkeit des Bartes benennt Cm einerseits eine weitere Eigenschaft des Bartes und geht damit auf Bfs vorgeschlagenen *modus operandi* der gemeinsamen Bildbesprechung ein, darüber hinaus nimmt er mit dem Hinweis auch das von ihm vorgeschlagene Thema der abgebildeten Geschlechtszugehörigkeit wieder auf. Es wiederholt sich die Bezugnahme auf Geschlechtlichkeit zusammen mit den (noch vagen) Kategorien wahr/echt versus künstlich/getäuscht („Bine hat gedacht, das wäre eine Frau“ und „Der Bart kann auch angeklebt sein“).

Transkriptausschnitt Eingangspassage Gruppe *Atelier* und Bild *Kopierer*,
Andre J: „geht ihr da mit“ (Anschlussproposition und Elaboration)

- Bf* also es ist auf jeden Fall ein Tranvest- Transvestit oder? also (.) so zieht sich doch kein Mann an oder? mit son=em taillierten Mante::l ä oder mit so ei ä (also) sie will will schon gerne ne Frau sein ne? (.) Geht ihr da mit ihr beiden. Homosexuellen?
- Am* └Nö::
- Cm* └Nö:: mhm ((verneinend))
- Bf* Nee?
- Am* Mhm ((verneinend))
- Cm* Spielt mit weiblichen Attributen (in seiner)
- Bf* └Ja gut
- Am* └Wie heißt (nochmal die)
- Cm* └Selbstdarstellung
- Bf* └Aber ist auf jeden Fall irgendwie (.) vielleicht dann schwul. sagen wir mal so.
- Cm* Ja ok. (davon würd ich) @das würde ich jetzt auch tippen@ @(.).@

Während also in der ersten Sequenz verhandelt wurde, worüber wie gesprochen wird, beginnt hier die Elaboration der Geschlechterinszenierung des Abgebildeten. Die gruppeninterne Divergenz, die sich in der ersten Sequenz schon andeutet, bleibt weiterhin bestehen. *Bf* sucht nach einer passenden Bezeichnung, einem kurzen Wort, das das bestimmt, was man „auf jeden Fall“ sieht, was „erstmal“ festgehalten werden kann: „ein Transvestit oder?“ und später „vielleicht dann schwul. sagen wir mal so“. *Am* und *Cm* dagegen kreisen im weiteren Verlauf die Eigensinnigkeit bzw. das Spezifische der Inszenierung gemeinsam immer weiter ein bis sie schließlich zu einem (für sie) stimmigen Fazit kommen: „Es ist ein Mann der [...] mit diesem Gegensatz zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit kokettiert“.

Am und *Cm* lassen sich auf die Expertenrunde ein, die *Bf* am Anfang des Transkriptausschnittes, nach ihren Überlegungen zur Bezeichnung des Abgebildeten („sie will will schon gerne ne Frau sein ne?“), eröffnet mit den Worten: „Geht ihr da mit ihr beiden. Homosexuellen?“ Beide antworten auf *Bf*s Frage zunächst nur mit „Nö“. Im zweifachen „Nö“ steckt zum einen die Demonstration von Gemeinsamkeit und Übereinstimmung, ferner eine gemeinsame Zurückweisung von *Bf*s Frage (Nein, das sehen wir nicht so wie du), ggf. reagieren sie auch indirekt auf die Addressierung als „Homosexuelle“. Obwohl *Bf* *Am* und *Cm* als Experten mit Insiderwissen anruft und sie um ihre Einschätzung bittet, unterbricht sie deren Antwort-Prozess wiederholt mit komplexitätsreduzierenden und tendenziell gesprächsbeendenden (ungeuldigen) Kommentaren: „Ja gut“, „Aber ist auf jeden Fall irgendwie“, „Ja dis is ja jetzt. ich hab mich falsch ausgedrückt“ – was den Eindruck erweckt, dass sie es *so genau* nun auch nicht wissen wollte. Ihr nicht abgeschlossener

Redebeitrag: „Ja, gut das ist ja jetzt“ könnte zu Ende geführt werden mit: „nicht so wichtig“. Die Unterscheidung, als Mann eine Frau sein zu wollen, schwul zu sein, mit weiblichen Attributen zu spielen oder weder Frau noch Mann zu sein und auch nicht sein zu wollen – alles Überlegungen, die Am und Cm abwägen – ist bei Bf alles dasselbe: nämlich kein ‚echter, bzw. kein heterosexueller Mann zu sein (Bf: „so zieht sich doch kein Mann an“).

Als Gegenentwurf zu Bfs Proposition, der Abgebildete wäre kein Mann, sondern möchte eine Frau sein, heben Cm und Am den spielerischen Charakter der Genderperformance des Abgebildeten hervor, sowie die Gleichzeitigkeit von Männlichkeit und Weiblichkeit. Cm betont, dass der Abgebildete – unabhängig von seiner Inszenierung – ein Mann ist: „Es ist ein Mann der mit Weiblichkeit kokettiert“. Hier kommt einerseits die binäre Ordnung Mann oder Frau zum Tragen, ferner gibt es eine davon tendenziell unabhängige Darstellungsebene, die zwar auch binär kodiert ist, aber es gibt ein Spektrum zwischen beiden Polen: Auf der Darstellungsebene ist es möglich, mit Männlichkeit und Weiblichkeit zu spielen.

Am führt den Gesprächsmodus von Am und Cm, der an der Vielschichtigkeit der Genderperformance interessiert ist, weiter, indem er fragt, ob das Spiel mit dem Gegensatz von Männlichkeit und Weiblichkeit eine aktuelle Modeerscheinung darstellt („irgendwie gerade so (.) in“ ist). Er nennt als Beispiel „Conchita Wurst“, die Sieger*in vom Eurovision Song Contest 2014, und fragt, ob „diese Kombination“ von Bart tragen und sich gleichzeitig feminin geben, ein neues (Mode-)Phänomen darstellt oder ob es „dis (...) schon immer“ gab, z.B. auf dem „Christopher Street Day“. Als eine Erweiterung der bisherigen Rahmung, die ganz auf die individuelle Selbstdarstellung des Abgebildeten zielte, wird nun die Selbstdarstellung sozial-kulturell kontextuiert.

Cm weiß, dass früher (auf dem Christopher Street Day) die „Männer die Bart getragen haben [...] Männer Männer“ waren und „heutzutage“ gibt es „welche, die irgendwie [...] super männlich überkommen und dann auf Highheels aber rumlaufen“. Diese Bartträger stellen eine Neuerung gegenüber den üblichen Bartträgern dar. Er rahmt seine Einschätzung mit: „ich sag jetzt auch ma aus dem Schwulenkontext“. Hier erfolgt eine Metakommunikation: Cm rahmt seine Sprecherposition und macht damit seine Aussage für andere verständlich. Auf diese Weise positioniert er sich auf kommunikativ-kompetente Weise zwischen den Welten. Cm könnte auch aus dem heterosexuellem Kontext heraus sprechen, aber hier spricht er aus dem Schwulenkontext. Insofern kann er über seine Sprecherposition verfügen und er kann sie selbstreflexiv benennen. Die Differenzmarkierung, aus dem Schwulenkontext heraus zu sprechen, verweist auf eine Selbstzuschreibung als Insider bzw. Wissender (d.h., wir sind immer noch in der Expertenrunde) und auf eine Fremdzuschreibung der anderen Gesprächsteilnehmer*innen als Nicht-Wissende und Nicht-Schwule.

Anschließend nimmt Bf einen Themenwechsel vor, indem sie Ams anfängliches „wahrscheinlich New York“ wieder aufgreift. Das Bild ist „nicht in Deutschland fotografiert“ Das heißt, aus der Perspektive der Fotografin kommt sie auf den abgebildeten Ort zu sprechen. Mit dem Themenwechsel führt sie das Gespräch wieder in einen Bereich, zu dem auch sie etwas sagen kann und mit dem Zusatz „erkennt man an den Bürgersteigen“ markiert sie sich als kompetente Gesprächsteilnehmerin. Die Gruppe diskutiert gemeinsam das abgebildete Land und den Ort (Amerika? London?). Da das Bild wahrscheinlich London zeigt, „deswegen denk ich mal die sind sowieso immer noch mal (.) n bisschen weiter vielleicht da vom Stil. und so.“ Damit führt Bf das in der vorangegangenen Sequenz aufgeworfene Thema der Schwulenszene als Trendsetterin und die Ort-Diskussion zusammen. Cm relativiert Bfs These: In London sind sie zwar „weiter“ als in der Großstadt, in der sie sich gerade aufhalten, aber das gilt nicht unbedingt für Berlin. „Weiter“-Sein impliziert einen Fortschrittsgedanken. Der Stil entwickelt sich weiter, in manchen Gegenden schneller als in anderen und deswegen sind *in puncto* Stilentwicklung manche Städte anderen Städten voraus. Indem sie den Fortschritt als langsam bzw. schon weiter entwickelt beurteilen können, konstruieren sie sich als außerhalb des Diskurses stehende Beobachter*innen mit Beurteilungskompetenz. Das vorliegende Bild wird in Bezug auf den Stil als bereits weiterentwickelt eingestuft, als es die meisten Menschen in der Gegend sind, in der sie sich gerade aufhalten. Damit wird das Bild als eine Art Zukunftsort entworfen, auf den sie sich hin entwickeln, der ihnen schon bekannt ist, was auf eine Selbstverortung in der Nähe zum Bild weist und eine Distanzierung zum eigenen Lebensraum.

Anschließend beginnen sie mit einer Bilddiskussion, innerhalb derer Bf, Cm und Am jeweils unterschiedliche Bild-Lesarten erläutern. Abschließend bewerten sie das Bild auf Basis ihrer Argumente jeweils unterschiedlich. Ich stelle die Positionen nacheinander dar (im Gespräch werden die Positionen im divergenten bzw. antithetischen Diskursmodus elaboriert).

Abschließende Bildbewertungen Gruppe Atelier zu Bild Kopierer, Andre J:

- Cm erläutert, warum das vorliegende Bild eins ist, das „man sofort mag“: aufgrund des freudig-überraschten und authentischen Gesichtsausdrucks. Dieser Gesichtsausdruck ist, so Cm, „mit das Bestimmende“ und steht ferner in einem Gegensatz zu der „total gestellten Pose“ sowie zu seiner Erfahrung als Fotograf, dass Menschen, die man „spontan“ auf der Straße fotografiert, darauf i.d.R. eher „anti“ bzw. abweisend reagieren.
- Bf vergleicht das vorliegende Foto mit einem Foto von Jeff Walls, d.h. mit einem anderen – ebenso wie Wolfgang Tillmans – berühmten, künstlerischen Fotografen (aber aus den 1980er Jahren), auf dem drei Personen zu sehen sind. Der Schwarze auf dem vorliegendem Bild ist im Gegensatz zu dem Schwarzen auf dem Foto von Jeff Wall allerdings „total zeitgenössisch“, „emanzipiert“ und „auch noch Mann (...) und Frau an sich“.

- Am stellt schließlich fest: „Mir ist dis fast zu catchy irgendwie“ und „ich find daher gar nicht mal so spannend“. Ams Fazit stellt sowohl zu Bf – die das Bild spannend findet – eine Antithese dar, als auch zu Cm, der meinte, das Bild gefällt sofort. Damit leitet Am die Konklusion ein, die bei der Gruppe Atelier eine finale Bildbewertung ist. Gemäß des sowohl divergenten (Bf versus Am und Cm) als auch antithetischen (Am und Cm) Diskursverlaufs kommt es zu zwei Abschlüssen der Diskussion.

Transkriptausschnitt Eingangspassage Gruppe Atelier, Bild Kopierer, Andre J“ Konklusion Am & Cm

Cm Aber es ist eigentlich auch (.) es isses eigentlich (.) wenn es jetzt wirklich ne Frau wäre und die würde so gucken dann wärs eigentlich ein ganz (.) normales Lifest-son Lifestylebild, ne? also eigentlich ist es wirklich das dass es ein Mann ist, das ist die einzige Irritation so. (1) und dann kann man auch sa gen ok, das ist n bisschen

Bf ⌊Ja.

Cm n einfacher Trick.

Am Mhm. ((zustimmend)) (.)

Abgesehen davon, dass die abgebildete Person „ein Mann ist“ und keine Frau, ist das Bild „ein ganz normales Lifestylebild“. Der Geschlechtertausch wäre „die einzige Irritation“ und das ist seiner Meinung nach ein (zu) „einfacher Trick“. Am sagt implizit, dass gute Bilder (keine Lifestylebilder) mehr irritieren. Irritationen basieren auf fotografischen „Tricks“, aber nicht auf so „einfachen“ wie es die Nichterfüllung der geschlechterspezifischen Sehgewohnheiten darstellt. Es erfolgt eine Abgrenzung gegenüber „normalen“ Magazin- oder Werbefotos. Der Lifestylefotografie wird eine „spannende“ Fotokunst gegenübergestellt, die sie höher bewerten. Das ihnen vorliegende Foto gehört nicht in diese Kategorie, aber es punktet durch Gefälligkeit und Zeitgeist („ein zeitgemäßes Bild“ das „man sofort mag“).

Bf wiederholt am Ende der Passage noch einmal ihre These, dass das Bild eine „zeitgemäße Antwort auf Jeff Wall“ sei. Cm findet den Vergleich nicht überzeugend, denn bei dem ihnen vorliegenden Bild ginge es weniger um „(Hautfarbe)“ als um „Männlichkeit Weiblichkeit“. Darauf Bf: Die „Ungleichheit“ ist das verbindende Moment. Das Foto von Jeff Wall thematisiert das „Ungleichgewicht zwischen Weißen und Schwarzen“ und auf dem vorliegenden Bild geht es um das Geschlechterverhältnis, also auch um ein Verhältnis, das durch Ungleichheit geprägt ist und das wäre hier „ins Perfekte zusammengeführt so (.) happy, smiling, I love New York, up to date und sowas alles“. Schließlich relativiert Bf ihre Aussage als eine von mehreren, möglichen Lesarten: „aber es muss ja nicht sein. es war jetzt nur noch so (.) weil wir ja interviewt werden.“ Das ist einerseits eine rituelle Konklusion (sie verweist auf die ihnen gemeinsame Interviewsituation, denn thematisch kann nicht gemeinsam abgeschlossen werden), andererseits distanziert sie sich von ihrer Aussage, sie hat sie (nur) für das Interview angebracht: Weil sie inter-

viewt werden, hat sie eine besonders streitbare und/oder vorbildliche Bilddiskussion geführt.

ZUSAMMENFASSUNG

Gruppe *Atelier* positioniert sich im Rahmen der Fotogruppendifkussion als (Foto-)Expert*innen. Die Gruppe diskutiert das Bild und die dargestellte Geschlechtlichkeit durchgehend aus dieser Perspektive. Zuerst die Inszenierung des Abgebildeten auf Basis von Ams und Cms Expertenwissen aus der Schwulenszene, dann den abgebildeten Ort auf Basis ihrer Großstadtextpertise (mit der Frage, welche Stadt genderstyle-mäßig schon weiter entwickelt ist) und schließlich auf Basis ihrer Fotografiekenntnisse: wie es ist, jemanden auf der Straße anzusprechen, der Bildvergleich mit einem Foto von Jeff Wall, die Kategorisierung des Fotos als Lifestylebild im Gegensatz zu guter Portraitfotografie (Kunst). Am Ende steht die fachgerechte Beurteilung des Fotos. Dabei nehmen sie eine Position auf Augenhöhe mit den Bildproduzent*innen ein, sie zeigen, dass sie das Foto beurteilen können. Die Themen, die sie an das Bild herantragen bzw. mit denen sie das Bild wahrnehmen, schöpfen sie aus ihrem professionellen Erfahrungswissen. Sie wahren die ganze Zeit eine professionelle Distanz (es kommen keine privaten Themen vor sowie kaum persönliche Ansprachen oder Lachen).⁴⁷ Sie urteilen kritisch, aber fundiert und reflektiert. Die abgebildete Geschlechtlichkeit ist ein modisches Stilmoment und später ein fotografisches Mittel, womit sich das Bild von ganz normaler Lifestylefotografie unterscheidet, wenngleich nicht überzeugend, d.h., es genügt nicht ihren professionell-anspruchsvollen Qualitätsmaßstäben.

Mit der Analyseinstellung der Genderfiktion wird ersichtlich, dass Am und Cm die Darstellungsweise des Abgebildeten als geschlechtlich fiktionalisieren, vor allem auf der Ebene des Stils und der Inszenierung. Als Stil ist Geschlechtlichkeit weiterhin binär kodiert, aber jede*r kann sich stylen, wie er*sie will. Geschlechtlichkeit ist in diesem Sinne frei verfügbar, sie unterliegt zwar (sich wandelnden) Modeerscheinungen, ist aber nicht an eine biologisch-definierte Geschlechtszugehörigkeit gebunden, was als *Genderfiktion des geschlechtlich kodierten Stils* beschrieben werden kann. Unabhängig von der Genderfiktion des geschlechtlich kodierten Stils wird betont: Er ist ein Mann (der mit Weiblichkeit kokettiert). Das heißt, einerseits wird die binär kodierte, biologisch definierte Geschlechterzugehörigkeit der Wahrnehmung zugrunde gelegt (siehe Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit) und andererseits ist der damit verbundene Status (hier: das Mann-Sein) von seiner Darstellungsweise unbeeinträchtigt. Auch wenn er mit Weiblichkeit kokettiert, ist er (trotzdem) weiterhin eindeutig ein Mann (und nicht *unbestimmt*

47 Das Christopher-Day-Erfahrungswissen wird nicht personalisiert, bspw. mit: „letztes Jahr (als ich dort war)“ o.ä.; auch ihre Großstadtkennntnis wird nicht mit einer Alltags- oder Urlaubserzählung gerahmt (wie bspw. bei Gruppe *Neubau*) – es bleibt unpersönlich, was ein Merkmal von Professionalität ist (vgl. Stichweh 1996: 53).

wie in Bfs Kommentar: „so zieht sich doch kein Mann an“). Die Geschlechterzugehörigkeit wird von Cm und Am der Gruppe Atelier als Subjektstatus bestätigt, gleichsam zugesichert, über die davon tendenziell unabhängigen und vielfältigen Möglichkeiten der geschlechtlich kodierten Inszenierungsform sowie des sexuellen Begehrens (auf das sie nur sehr kurz eingehen) lässt sich ggf. kenntnisreich spekulieren und diskutieren.

Bf überlegt am Anfang der Eingangspassage, ob der Abgebildete Transvestit ist oder schwul oder intersexuell? Sie sucht – im Gegensatz zu ihren Kollegen – nach einem passenden Wort, nach der richtigen Bezeichnung. Sie möchte die Geschlechtsidentität ihm Rahmen dessen, was man „erstmal“ sieht, festhalten, aber ausführlich über Gendermoden in der Schwulenszene und Popkultur reden, möchte sie im Gegensatz zu ihren Kollegen nicht. Die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit wird von ihr artikuliert und zwar ohne, dass sie sich diesbezüglich um eine kenntnisreiche oder sensible Performanz bemüht.

Das nächste Mal wird Geschlechtlichkeit von Bf beim Bildvergleich (Wall – Tillmans) erwähnt. Die Auflösung der Gegensätze, die sie wahrnimmt und für die sie anfangs die richtige Bezeichnung sucht, stellt sie hier als etwas Zeitgemäßes und Anzustrebendes dar. Sie nimmt auf die abgebildete Geschlechtlichkeit nur im Rahmen ihrer Bild-Aussage Bezug. Ihr Blick ist professionell-ästhetisch fokussiert. Ihre ‚direkte Art,‘ mit der sie einerseits ihre Kollegen auffordert („Geht ihr da mit ihr beiden Homosexuellen?“) und mit der sie andererseits während des Gesprächs immer wieder Bezeichnungsvorschläge einbringt, macht deutlich, dass Queerness für Bf weder ein Tabu darstellt noch einen Bereich, in dem sie sich besonders gut auskennt. Ihre Unkenntnis scheint ihr nicht unangenehm oder peinlich zu sein. Es ist nicht ersichtlich, dass sie um eine Form von *political correctness* bemüht wäre. Insgesamt scheint sie das Thema nicht besonders zu interessieren.

Im Vergleich mit den von den Lehrer*innen artikulierten Genderfiktionen lässt sich feststellen, dass die Gruppe Atelier auch die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume thematisiert – allerdings ohne Distanzkonstruktion und Publikumspositionierung.⁴⁸ Die Genderfiktion der (Un-)Gleichheit von Männern und Frauen wird evtl. auf performativer Ebene relevant – auf propositionaler Ebene wird sie einmal artikuliert, als Bf das abwertende Verhältnis von Weißen und Schwarzen mit dem von Frauen und Männern vergleicht, wobei heutzutage alles „mehr vereint ist“.

48 Argumente für die Interpretation, dass Gruppe *Atelier* keine Publikumperspektive einnimmt: Sie stellen sich den Abgebildeten im Rahmen ihrer beruflichen Praxis vor (z.B. „wenn man Leute spontan irgendwie auf der Straße fotografiert...“); sie haben keinen Beitrag über ‚so jemanden‘ im Fernsehen gesehen, sondern erzählen von männlichen Männern auf Highheels, sie verwenden keine verwenden keine objektivierende Sprache.

Deutlich wird insgesamt die funktionelle Einbindung der von ihnen artikulierten Genderfiktionen in ihr professionelles Handlungswissen. Geschlechtlichkeit ist Teil ihrer Foto-Expertise und als solche relevant. Sie nutzen die ihnen verfügbaren Genderfiktionen im Rahmen der Fotogruppen-diskussion, um das Bild professionell (und sich selbst als professionell) zu beschreiben und schließlich zu bewerten.

Diskussionsbeschreibung Gruppe *Vereinszimmer* zu *Kopierer, Andre J*

Die Gruppe *Vereinszimmer* sind zwei weiblich gelesene Kolleginnen, die eine Ausbildung in modernen Tanz haben und hauptberuflich als Tänzerinnen tätig sind sowie teilweise (projektabhängig) zusammenarbeiten. Sie leben in einer deutschen Großstadt und sind ca. 40 Jahre alt. Das Gespräch findet in einem Café statt. Aw kommt aus Argentinien, sie hat einen spanischen Akzent.

DIE EINGANGSPASSAGE

Sie sprechen zuerst über *Kopierer, Andre J*. Nachdem sie anfänglich beide das Bild in die Hände nehmen, um daraufhin festzustellen, dass die Collage „so gewollt“ ist, sprechen sie in dieser Reihenfolge über folgende Themen: Die Bilder oben sind „Kopierermaschinen“; Af hat den Bart erst später gesehen und deswegen – wie sie selbstreflexiv bemerkt – anfänglich gedacht, die abgebildete Person sei eine Frau; Bf hat zuerst die Haare gesehen, die wie bei ihrer Tochter sind und dann den Bart; das Bild weckt bei ihr eine „copy-paste-Assoziation“. Sie sprechen anschließend etwas ausführlicher über New York, wo sie beide gewesen sind, über das Straßenbild dort (z.B. die Straßenmarkierungen, die Baustellen, die angehängten Lampen). Dann kommen sie auf den Portraitierten zurück (und hier setzt der wiedergegebene Transkriptausschnitt an).

Transkriptausschnitt Gruppe *Vereinszimmer*, Bild *Kopierer, Andre J*: „hat er da was?“ (Elaboration)

- Af *ich denke dieses, diese Person ist. was es ist. aber wenn ich versuche zu herauszufinden, ob es ein Mann oder eine Frau ist. ähm, dann denk ich so (.) ((Beginn leichter Singsang)) hier:::r ist er für mich ein Mann, die Augen sind wenn ich das so seh sieht es mehr aus wie eine Frau in die Augen, ((Ende Singsang)) dann hab ich natürlich hier geguckt (.)((legt ihren Finger auf die kurze Hose)) hat er da was, hat er nicht,*
- Bf *ste ((Schmalzgeräusch)) jaa (echt)*
- Af *wie sehen diese Shorts aus, kommt dis raus, ja nein. weiß ich nicht eigentlich. und die Bei:::ne, hab ich auch versucht rauszufinden ob die weibliche Beine sind oder nicht (.)*

Af reflektiert ihren Rezeptionsprozess bzgl. der Bestimmung der Geschlechtszugehörigkeit des Abgebildeten. Eigentlich ist es egal, ob er ein

Mann oder eine Frau ist, das ändert nichts („die Person ist was sie ist“), aber wenn sie dieser Frage nachgeht, dann schaut sie sich den Körper genau an. Af führt auf, wie sie schaut und was sie denkt (markiert durch die melodische Sprechweise). Ihr Blick geht vom Gesicht den Körper abwärts und sie teilt die einzelnen Körperpartien binär-geschlechtlich zu, teils sieht der Abgebildete wie eine Frau, teils wie ein Mann aus (Bf und Af wiederholen diesen Vorgang der Einteilung einzelner Körperpartien von oben nach unten in der darauf folgenden Sequenz noch einmal gemeinsam und etwas differenzierter). Der leichte Singsang endet – im Rahmen ihrer Performance kündigt sich ein szenischer Höhepunkt an – und sie teilt mit: „dann hab ich natürlich hier geguckt“. Während sie das sagt, legt sie ihren Finger auf die Hose des Abgebildeten, auf die Stelle, wo sich – unter der Hose – sein Geschlechtsteil befindet und fragt: „Hat er da was? (...) Kommt dis raus“. Ihre Kollegin Bf quittiert Afs sprachliche Mitteilung, die Vorgehensweise und/oder die Ausführung ihrer Vorgehensweise mit einem Ausruf der Überraschung („jaa (echt)“). Aber auch das Schauen nach den Anzeichen eines Penis unter der Hose hat nicht die erwünschte Eindeutigkeit ergeben („ja. nein. weiß ich nicht eigentlich.“) und sie setzt ihren Blick in bereits eingeschlagener Blickrichtung fort. Als nächstes hat sie die Beine angeschaut und überlegt, ob das weibliche Beine sind.

Die Erzählung sowie der Versuch, die Geschlechtszugehörigkeit herauszufinden, enden quasi ergebnislos. Af hat ihre Vorgehensweise, ihre Blickrichtung, ihre Gedanken mitgeteilt, wie sie vorgeht, wenn sie herausfinden möchte, ob jemand ein Mann oder eine Frau ist. Sie bezieht das primäre Geschlechtsmerkmal in ihren Blick und ihre Überlegung mit ein. Sie teilt diese Vorgehensweise mit, wobei Blick und Geste sehr konkret sind.

Es zeigt sich, dass das bezeichnende Sprechen für die Gruppe nur ein – tendenziell untergeordneter – Artikulations-, Zugangs- bzw. Mitteilungsmodus ist, z.B. wenn sie das Bild-in-die-Hand-nehmen zu Beginn, den-Finger-auf-die-Hose-legen und auf-den-Tisch-hauen im Rahmen der Konklusion (s.u.). Die Gruppe scheint mit dem Körper über das Bild in Kontakt zu gehen. Dabei ist der Kontakt – wie das Medium Körper – eher direkt und konkret. Wenn er ein Mann ist, müsste er einen Penis haben. Und zwar an dieser Stelle. Sieht man da einen Penis? Eigentlich nicht. Und wie sehen die Beine aus? Neben der körperlich-direkten Zugangsweise zeigt sich ein analogisches Vorgehen. Blicken und Denken werden vorgemacht (gezeigt). In der Eingangssequenz werden v.a. Assoziationen (Analogien) zu dem Bild benannt (die Haare erinnern sie an die ihrer Tochter, sie hat eine „copy-paste-Assoziation“, das sieht aus wie New York).

Nachdem die Gruppe den Körper in maskuline und feminine Teile aufgeteilt hat, überlegt sie, ob der Körper evtl. mit dem Bildbearbeitungsprogramm *Photoshop* bearbeitet wurde. Das würde bedeuten, der abgebildete Körper bestünde aus mehreren Teilen verschiedener Personen bzw. dass „der Kopf

auf den Körper“ gesetzt wurde. Das wäre „krass“. Sie verwerfen diese Idee. Dafür sieht er zu echt aus. Schließlich – in der Konklusion – stellen sie fest, dass New York – wie das Bild – „auch so total copy paste mäßig“ sei, alles wäre „nur so Flickwerk“, da wird „so hier da nochmal ein Loch zugeflickt oder irgendwie noch was rangebunden oder gehämmert“. Bf verdeutlicht ihre NY-Assoziation gestisch, dynamisch und akustisch, indem sie mehrmals mit der flachen Hand laut auf den Tisch haut.

ZUSAMMENFASSUNG

Gruppe *Vereinszimmer* kommt auf die Geschlechterzugehörigkeit des Abgebildeten im Rahmen der Beschreibung des Körpers zu sprechen und differenzieren entlang der binären Differenzkategorien maskulin und feminin: das Gesicht ist „eher maskulin“, die Figur dagegen „extrem feminin“. Schließlich werden Körper, Raum und Bildkomposition zusammengeführt und fiktionalisiert zu einem technisch-medialisierten Flickwerk im urbanen Raum. Die geschlechterspezifischen Differenzierungen sind Teil der Gesamtästhetik. Sie artikulieren die *Genderfiktion der (bloßen) Ästhetik*. Der Eindruck des Femininen wird mit „so kurvig“ erklärt, das maskuline Gesicht wird nicht weiter erläutert. Die Steigerung „extrem“ (extrem feminin) und die Relativierung „eher“ (eher maskulin) impliziert die Annahme, dass der geschlechtliche Ausdruck mehr oder weniger ausgeprägt sein kann, wobei „extrem“ die äußerste Form der Ausprägung darstellt, eine Übersteigerung des Üblichen. Extreme loten Grenzen aus, wie z.B. beim Extremsport die Grenzen des Sports oder wenn jemand alltagssprachlich extrem durstig ist, dann hat er den üblichen Zustand des Durstig-Seins überschritten. Das Wort „feminin“ stellt eine ästhetisierte Bezugnahme auf die Kategorie *Frau* dar. Es ist ein Unterschied, etwas als *feminin*, *weiblich* oder *fraulich* zu beschreiben. In dem Wort feminin schwingt etwas Feinsinniges mit, in der Wortwahl, im Klang als auch semantisch. Die Verbindung von „extrem“ und „feminin“, der Körper wäre extrem feminin, im Zusammenhang mit der Gegenüberstellung zum „eher maskulinen Gesicht“ erzeugt gewissermaßen eine „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (Bohnsack 2009: 36): Die Gegensätzlichkeit des Männlichen und Weiblichen wird noch gesteigert und gleichsam zurückgenommen. Mit dem übergegensätzlichen „extrem feminin – eher maskulin“ entwickelt die Gruppe *Vereinszimmer* die Genderfiktion zu einer postmodernen Körperfiktion weiter: der Körper als copy-paste-Flickwerk im urbanen Raum. Von der Geschlechterdifferenz bleibt nur noch das ästhetische Moment. Die Fiktion betont das fragmentarische, handwerklich-tätige und expressive; der Körper wird zerteilt und wieder zusammengesetzt, evtl. auch notdürftig, er wird zur Baustelle funktionalisiert und entmystifiziert. Körper und Identität sind nichts auf Dauer gestelltes und passen sich ihrer Umgebung an.

6.3.2 Komparative Analyse und Typenbildung

Beide Gruppen der Maximalkontrastierung verbindet eine Fokussierung auf die Bildästhetik, die sie entweder zur Aufführung bringen (die Tänzerinnen) oder deren künstlerische Qualität sie bewerten (die Fotograf*innen). Die beforschten Künstler*innen binden die von ihnen artikulierten Genderfiktio-nen durchgehend in ihre Performanz als professionelle Fotograf*innen bzw. Tänzer*innen ein. Sie nutzen die Fiktionen für ihr professionsgebundenes Anliegen: Die Genderfiktion der Tänzer*innen ist in die Artikulation einer fragmentierten Körperfiktion eingelagert, die sie in Auseinandersetzung mit dem Bild aufführen bzw. performativ umsetzen. Die Genderfiktio-nen der Fotograf*innen werden im Rahmen ihrer kritischen und fachgerechten Bild-bewertung geäußert. Bf aus der Gruppe *Atelier* (die Fotograf*innen) plant eine komparative Bildinterpretation („dann können wir ja immernoch ver-gleichen so“) und möchte dafür festhalten, was „erstmal“ zu sehen ist. Sie sucht mit der *Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit* nach der ‚richti-gen, Bezeichnung. Ihr Anliegen ist die professionelle Bildinterpretation und dafür nutzt sie die Genderfiktion. Ihre Kollegen Am und Cm verweilen län-ger bei der Beschreibung der spezifischen Genderperformance des Abgebil-deten. Sie artikulieren die *Genderfiktion des geschlechtlich kodierten Stils*. Ihr Anliegen ist es, eine differenzierte Stilbestimmung vorzunehmen, die sie in eine Stilbestimmung und Bewertung des (gesamten) Fotos überführen – damit beenden sie das Gespräch. In den Konklusionen zeigt sich jeweils das ‚Ziel., auf das das Gespräch hinausläuft und die angewendeten Genderfiktio-nen arbeiten quasi an der Erreichung des Zieles mit.

Die Einbindung der Fiktionen in ein Anliegen bzw. in einen Handlungs-vollzug, korrespondiert mit Iser's Fiktionstheorie. Ausgehend von den con-cord-fictions (bspw. der Apokalypse), die den ungewissen Anfang und das ungewisse Ende der Menschheit sowie des einzelnen menschlichen Lebens narrativ einbinden und so mit einem fiktiven Sinn ausstatten, resümiert Iser, dass

sich Fiktionen durch ihre Zwecke [bestimmen], die [...] in sich noch nicht zureichend bestimmt sind, [sie prägen] diesen allererst eine Bestimmtheit auf, deren Gestalt wiederum von situationspragmatischen Notwendigkeiten modelliert wird. (Iser 1991: 164f)

Die Künstler*innen aus dem Sample *gebrauchen* die Fiktionen (vgl. Henrich und Iser 2007: 9), wenn sie ihr konjunktiv imaginäres, professionsgebunde-nes Anliegen mit dem Bild als reales Bezugsfeld verschränken, zum Zwecke eben ihres Anliegens. Dabei handelt es sich dabei um ein Akt des Fingierens: Das Bild wird in den eigenen, imaginären Wahrnehmungshorizont geholt – wobei fingierend bestimmte Aspekte selektiv wiederholt werden (und andere verschwiegen). Im Vollzug artikuliert sich ihr Anliegen – die Fokussierung der Ästhetik –, aber in situationspragmatisch modellierter Gestalt.

Zur Verdeutlichung noch einmal zwei Beispiele aus dem Material:

- Die Fotograf*innen: „Ja klar, aber (.) es geht da ja auch um ein Ungleichgewicht zwischen Weißen und Schwarzen ne? und hier ist es auch (.) Mann und Frau.//In dem Bild von Jeff Wall?//Mhm ((zustimmend)) von Jeff Wall. und hier ist es halt Mann und Frau ins Perfekte zusammengeführt so.“ (aus der Konklusion/Bf). Die Artikulation der *Genderfiktion der Un/Gleichheit von Männern und Frauen* ist eingebettet in ihr Anliegen, mittels eines Bildvergleichs zu beschreiben, worum es ihres Erachtens auf dem Bild „geht“: um die Darstellung eines Ungleichgewichtes und die Überwindung der Gegensätze.
- Die Tänzer*innen: „das Gesicht [ist] auch für mich eher maskulin so vom (.) ich finde die den Körper extrem feminin so. weil er halt so kurvig ist“ Die Tänzer*innen beschreiben das Bild als Flickwerk, wie New York ein Flickwerk ist und auch der abgebildete Körper, was sich u.a. daran zeigt, dass der Körper „kurvig“ bzw. weiblich ist und das Gesicht im Gegensatz zum Körper „maskulin“. Sie nutzen die *Genderfiktion der (bloßen) Ästhetik* für ihr professionsgebundenes Anliegen, den Eigensinn des Bildes zu erfassen und – in der Konklusion ihres Gesprächs – auf den Punkt zu bringen und gleichsam aufzuführen.

Das Ergebnis der Maximalkontrastierung – die Künstler*innen nutzen die Genderfiktionen für ihr professionsgebundenes Anliegen – legt es nahe zu fragen: Inwiefern *nutzen* die beforschten Lehrer*innen die von ihnen angewendeten Genderfiktionen entsprechend ihrer Profession bzw. *für* ihre professionellen Zwecke? Welches professionsgebundene Anliegen verfolgen die Lehrer*innen mit den Genderfiktionen?

Exkurs zur methodischen Vorgehensweise

Handlungsleitendes Orientierungswissen dokumentiert sich gemäß der Dokumentarischen Methode auf der Ebene der Diskursorganisation in der Proposition – hier wird das Wissen zu Beginn des Gespräches „aufgeworfen“ – sowie in der Konklusion – hier stellt es sich abschließend verdichtet dar (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 299f; siehe auch Kapitel 5). Mit der Konklusion findet die Gruppe zu einem für sie zufriedenstellenden Gesprächsabschluss im Sinne von: *so kann das Diskutierte stehen bleiben* oder *jetzt ist (dazu) alles gesagt*. Die Auswertung der Fotogruppendifkussionen mit den Künstler*innen zeigt, wie sich ihr professionsgebundenes Anliegen – ebenso wie das implizite Orientierungswissen – im Rahmen der Propositionen noch etwas unbestimmt aufgeworfen wird, anschließend diskutiert und mit den Konklusionen als ‚erfüllt, abgeschlossen‘ wird. Wenngleich durch die Zweckbestimmung eine zentrale Gemeinsamkeit zum Um-Zu-Motiv gegeben ist (es wird ein Ziel verfolgt), das der dokumentarischen Theorie nach reflexiv zugänglichen und gleichsam dem reflexiv unzugänglichen Orientierungswissen entgegenstellt ist (vgl. Bohnsack 2017: 84ff), ist *das Anliegen*, das die Beforschten verfolgen und wofür sie die Genderfiktionen einsetzen,

nicht damit gleichzusetzen. Es ist – im Gegensatz zu Um-Zu-Motiven und wie das Orientierungswissen – in die Handlungs- bzw. Wahrnehmungspraxis der Akteur*innen eingelagert. Ähnlich wie Nohl eine „intentionale[] Struktur des Erziehens“ (2018, Hervorhebung AC) beschreibt, könnte es sich bei dem professionsgebundenem Anliegen um ein professionslogisches, das heißt, um ein strukturell inkorporiertes, habituiertes Um-Zu-Motiv handeln.

Ich werde entsprechend der um die Fiktion erweiterten AnalyseEinstellung, d.h. entsprechend der Verschränkung von intentionaler Was- und habituellem Wie-Ebene, im Folgenden die dokumentarische Interpretation der Diskursorganisation um die Interpretation professionsgebundener Anliegen erweitern (da die Beforschten eine Profession als konjunktiven Erfahrungsraum teilen, werte ich die rekonstruierten Anliegen als professionsgebundene Anliegen) – allerdings unter Vorbehalt. Eine methodologisch-methodische Bestimmung dieser Vorgehensweise steht noch aus. Sie basiert zunächst auf der empirischen Beobachtung, die gleichsam zu der Erweiterung der AnalyseEinstellung um eine normative Dimension zu passen scheint. Das heißt, ich folge im Rahmen der Typenbildung der von Iser vorgeschlagenen pragmatischen Spur mit der Fokussierung auf die Frage: Wofür setzen die Beforschten die Fiktionen ein? und verbinde diese Frage mit meinem professionstheoretischen-pädagogischen Erkenntnisinteresse: Wofür setzen die Lehrer*innen die Genderfiktionen – im Vergleich zu den Künstler*innen – ein?

Wie bei der Interpretation von impliziten Orientierungen interpretiere ich für die Rekonstruktion der professionsgebundenen Anliegen – für die die Gruppen die Genderfiktionen gebrauchen – Propositionen und Konklusionen und vergleiche sie hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. So können drei handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert werden (sinngenetische Typenbildung). Eine alle drei Lehrer*innen – Orientierungen übergreifende Gemeinsamkeit, die sich bei den Künstler*innen nicht zeigt, das gemeinsame Dritte der Lehrer*innen-Orientierungen, verweist auf den gemeinsamen (strukturidentischen) Erfahrungsraum der Lehrer*innen, den der Schule (Soziogenese). In der Schule *macht es Sinn* die Genderfiktionen *auf eben diese Weise* (die es noch herauszuarbeiten gilt) einzusetzen. Die Lehrer*innen sind Expert*innen für das Spiel, das in der ‚Schule, gespielt wird, so die praxeologische Vorannahme, und entwickeln entsprechend der hier geltenden Spielregeln ihre gemeinsame Handlungspraxis (und zwar auch in der Gruppendiskussion).

Welches professionsgebundene Anliegen verfolgen die Lehrer*innen?

Der Vergleich zu den Künstler*innengruppen zeigt zunächst, dass die Lehrer*innen an der ästhetischen Aussage des Bildes nicht oder nur untergeordnet interessiert sind. Da, der Empirie folgend, angenommen werden kann, dass die professionsgebundenen Anliegen sich gerade in den Propositionen

und Konklusionen zeigen, stelle ich diese noch einmal überblicksartig von allen Gruppen anhand der Bildgespräche zum Bild *Kopierer, Andre J* vor:

*Tabelle 1: Die Diskursorganisation der Lehrer*innengruppendiskussionen zum Bild *Kopierer, Andre J* auf einen Blick [Quelle: AC]*

Gruppe	(1) Proposition; (2) Verlauf; (3) Konklusion
Neubau	(1) „Möchte auffallen um jeden Preis“; er ist „sone Künstlertype“; (2) sucht nach Beschreibungsmöglichkeiten für den Abgebildeten, findet keine; (3) Unverständnis und „Angst“ gegenüber Gendermoden und Künstlern in Großstädten. ⁴⁹
Pferdestall	(1) TV-Beitrag zu New York und der „Geschlechterverwischung“ bei Models (2) was wurde gesehen und gedacht und was darf davon gesagt werden? (3) schließt (auf Englisch), dass man in New York machen kann, was man will.
Silberlaube	(1) beschreibt das Aussehen des Abgebildeten, er passt nach New York; (3) endet mit der Überlegung, ob mit ihm gut ein Kaffee trinken zu gehen wäre.
Wolkenturm	(1) „very elegant“, „sexy“, „knappes Höschen“; (3) überlegt, auf was für „Jungs er steht“ (nicht auf <i>Young man, Jeddah</i>).
Schlangenbad	(1) „Was soll das hier jetzt darstellen?“ (auf die Kopierer-Bilder bezogen). Begeisterung als sie entdecken, dass der Abgebildete ein Mann ist. (2) Begeisterung und Elaboration der Gender-, Mode- und Körperperformance; (3) kommt auf den Kopierer zurück (den sie nicht als solchen erkennen). Etwas ist zusammengesraubt. Ist die Abgebildete auch zusammengesraubt? Ja, die Beine an die Hüfte. „Mhm. ist witzig.“
Jägerstuhl	(1) reflektiert ihre Bildauswahl: Gut, sie haben einen Mann und eine Frau ausgewählt (<i>Kopierer, Andre J</i> und <i>young man, Jeddah</i>). Sind das wirklich Mann und Frau? (2) diskutiert die unterschiedlichen Geschlechterperformances zusammen mit Bildästhetik (das eine Bild ist statischer, das andere freundlicher) und ihren umfassenden Reisekenntnissen und Erfahrungen; (3) zurück zur Bildauswahl: „Also eigentlich passen die sehr gut als Kontrast zusammen“ – auch wenn es nicht Mann und Frau sind, wie eingangs angenommen wurde – „Ja, ja. Haben wir gut gewählt“.

49 „Mein Bruder hat immer Angst vor solchen Leuten [Künstlern, Hipstern bzw. Bart- und Jutebeutelträgern]; //Ernsthaft? //@(.@ //Ja der wohnt ja in X [Großstadt].“ (Gruppe *Neubau* in der Konklusion, Bildgespräch *Kopierer, Andre J*)

Welches professionsgebundene Anliegen dokumentiert sich in den Propositionen und Konklusionen der Lehrer*innen? Wenngleich sich gruppenspezifische Unterschiede zeigen (auf die noch eingegangen wird, siehe unten), wird von allen Gruppen in der ersten Bewegung auf das Bild der Abgebildete geschlechtlich und/oder räumlich verortet. Im weiteren Verlauf prüfen sie ihren ersten Eindruck, differenzieren und begründen ihn *und stellen dabei ein bestimmtes Verhältnis zwischen ihnen und dem Abgebildeten her*. Der zentraler Gehalt des im Gesprächsverlauf entwickelten Verhältnisses wird am Ende, in der Konklusion, noch einmal wiederholt.

Table 2: Verdichtung der Konklusionen auf einen Blick [Quelle: AC]

Gruppe	Konklusionsverdichtung
Neubau	Unverständnis und Angst gegenüber (Gender-) „Moden“, Künstlern, Großstadt.
Pferdestall	In New York kann man machen, was man will.
Silberlaube	Wie ist es mit <i>Andre J</i> einen Kaffee trinken?
Wolkenturm	Wer steht auf wen?
Schlangenbad	Das „Zusammengeschraubte“ ist witzig.
Jägerstuhl	Auch wenn es kein heteronormativ geordneter Kontrast ist, haben wir einen guten Kontrast gewählt.

Eine Gemeinsamkeit der Lehrer*innenkonklusionen ist, dass sie ihr (Selbst-) Verständnis in Abhängigkeit zu dem Abgebildeten entwerfen – wie stehen sie zu der abgebildeten Person – und nicht in Abhängigkeit zu dem ästhetischen Bildgehalt (wie die Künstler*innen). Das gemeinsame Anliegen, das sich meiner Interpretation zufolge in den Gruppendiskussionen dokumentiert, ist, dass die Lehrer*innen den*die Abgebildete jeweils – auf bestimmte Art und Weise – als Gegenüber zu entwerfen. Sie stellen ein Verhältnis zu ihm*ihr her, indem sie sich selbst und ihn*sie auf spezifische Weise zueinander positionieren. Insofern ist die Verhältnisherstellung gleichsam eine Selbstverhältnisherstellung. Sie beschreiben den*die Portraitierte*n mithilfe von Genderfiktionen und in der Beschreibung entsteht *ein Jemand* sowie ein spezifisches Verhältnis zwischen ihnen und dem*der Abgebildeten.

Tabelle 3: Tertium Komparationis *Wer ist Andre J?* [Quelle: AC]

Gruppe	Konklusion	<i>Andre J</i> als Gegenüber...
Neubau	Unverständnis und Angst gegenüber Gender, Künstlern, Großstadt.	ist uns fremd.
Pferdestall	In New York kann man machen, was man will.	kann machen, was er will (wir können das nicht).
Silberlaube	Wie ist es mit <i>Andre J</i> einen Kaffee trinken?	ist ein möglicher Kaffee-Kompagnon (Mit wem gehe ich gerne Kaffee trinken?)
Wolkenturm	Wer steht auf wen?	steht nicht auf <i>young man, Jeddah</i> . (Auf wen stehe ich?)
Schlangenbad	Das „Zusammengeschraubte“ ist witzig.	ist witzig (und wir sind es auch).
Jägerstuhl	Wir haben einen guten Kontrast gewählt.	ist originell (und wir sind es auch).

Erst die Maximalkontrastierung hat (mir) gezeigt, dass die Verhältnis- und Gegenüberherstellung der Pädagog*innen nicht selbstverständlich ist. Sie scheint ein Spezifikum der Gruppen zu sein, die die Schule als konjunktiven professionellen Erfahrungsraum teilen. Die Künstler*innen positionieren sich auch im Rahmen des Bildgesprächs, auch in Abhängigkeit zu dem Bild, aber: zu der künstlerischen Aussage des Bildes, die sie in dem Bild sehen, beurteilen können und zum Ausdruck bringen, sie fokussieren abschließend nicht den Abgebildeten *als Gegenüber* und ihr Verhältnis zum ihm.

Welche unterschiedlichen *modi operandi* leiten die Verhältnisherstellung an?

Das Anliegen der Verhältnis- und Gegenüberherstellung ist den Lehrer*innen gemeinsam; sie erfolgt aber auf unterschiedliche Weise. Bei zwei Gruppen ist jeweils ein gemeinsames Drittes auszumachen, das die Bildgespräche und Gegenüberstellungen anleitet.

So gehen aus der komparativen Analyse meinen Interpretationen zufolge drei gruppenübergreifende Orientierungen hervor:

- Orientierung an Ordnung: Gruppe *Neubau* und *Pferdestall* loten in ihren Bildgesprächen die Grenze des Mach-, Sicht- und Sagbaren aus. Die Gruppen beschäftigt die Frage: Was darf man sagen und was nicht? Gruppe *Pferdestall*: Ist es in Ordnung zu sagen „Die hat keine Brust. Hübsch ist sie nicht“? Gruppe *Neubau*: Darf man (in der Schule) „nur auffallen“ wollen? Darf man als Mutter zu Hause bleiben? Darf man das bewerten? Auch in der Auseinandersetzung mit der sog. *Political Correctness* zeigt sich eine Orientierung an Ordnung. Bei der Gruppe *Pferdestall* setzt sich diese gegen eine Orientierung an Kultur und Bildung durch, wie schließlich auch die Konklusion des Bildgesprächs bestätigt: „des [Bild] wirkt (1) großstädtisch global irgendwie ähm (3) You can make everything if you want to. (7)“ Dort (in der Großstadt) kannst du machen, was du willst – aber wir können das nicht.
- Orientierung an Beziehung: Gruppe *Silberlaube* und *Wolkenurm* bestimmen das Kontakt- bzw. Beziehungspotential der Abgebildeten. Gruppe *Wolkenurm* überlegt, ob die *Dr. Tanja Clees* auf dem Bild das Kind bekommen hat oder ihre Freundin? *Andre J* „steht auf Jungs“, aber nicht auf solche wie der junge Mann im lila Kaftan (*young Man, Jeddah*). Eine Orientierung an Kultur und Bildung (im Sinne von: sie kennen sich aus) schwingt auch mit, zentraler sind aber Begehrensstrukturen. Gruppe *Silberlaube* geht in der Konklusion imaginativ mit den Abgebildeten in Kontakt bzw. einen Kaffee trinken und vergleicht, mit wem der Portraitierten das „unterhaltsam“ wäre oder „anstrengend“, d.h., sie schätzen jeweils die Beziehungsqualität ein.
- Orientierung an Kultur und Bildung⁵⁰: Gruppe *Schlangenbad* und *Jägerstuhl* entfalten im Rahmen der Herstellung eines Gegenübers ihr umfangreiches kulturelles Wissen. Aspekte der Geschlechterdarstellung sowie der abgebildeten Umgebung werden in einem großen und beweglichen Wissensgefüge diskutiert und verortet. Zusammenhänge werden hergestellt, dekonstruiert und wieder bestätigt. Gruppe *Schlangenbad*: Auf dem Bild *Dr. Tanja Clees* ist eine Frau zu sehen, weil sie ihr Kind so inniglich hält. Aber können Väter nicht auch inniglich mit ihren Kindern sein? Ja, dennoch ist es weibliche Position. Gruppe *Jägerstuhl*: Auf dem Bild *Kopierer, Andre J* ist eine Frau zu sehen, weil sie keine Haare an den Beinen hat. Das heißt aber nichts. Bei Schwulen sind Haare out. Bei heterosexuellen Männern mittlerweile auch. Und wusstest ihr, dass Tina Turner eine Perücke trägt? Wenngleich das kulturelle Wissensgefüge ein eher inklusives ist, ist es ein Gefüge, über das sie bestimmen. Es wird ihm* ihr ein Platz in dem Gefüge zugewiesen und zwar seitens der Lehrer*innen. Der*die Andere erscheint ihnen durch dieses Gefüge. Und schließlich (in der Konklusion) ergibt alles einen Sinn, in dem sie sich selbst spiegeln können. Sie beenden das Bildgespräch mit der Feststellung, dass sie die Bilder – als Kontrast betrachtet – gut ausgewählt haben (Gruppe *Jägerstuhl*) bzw. dass das Gemeinsame der Collage „das Zusammengeschraubte“ ist, das sie „witzig“ finden (Gruppe *Schlangenbad*).

50 Der Kulturbegriff ist hier einem Common-Sense-Verständnis folgend auf Künste und Lebensweisen bezogen (vgl. Fuchs 2013/2012); ebenso der Bildungsbegriff im Sinne von kenntnisreich und niveauvoll (vgl. Jörissen 2014: 82).

Tabelle 4: Überblick sinngenetische Typenbildung [Quelle: AC]

Gruppe	Andre J als Gegenüber...	Gemeinsame Orientierung an...
Neubau	ist uns fremd.	Ordnung: Wer darf wo (und wie) erscheinen? Wer gehört zu uns?
Pferdestall	kann machen, was er will (wir können das nicht).	
Silberlaube	ist ein möglicher Kaffee-Kompagnon (Mit wem gehe ich gerne Kaffee trinken?)	Beziehung: Welches Beziehungspotential hat der*die Andere?
Wolkenturm	steht nicht auf <i>young man</i> , <i>Jeddah</i> . (Auf wen stehe ich?)	
Schlangenbad	ist witzig (und wir sind es auch).	Kultur & Wissen: Was verstehen und kennen wir?
Jägerstuhl	ist originell (und wir sind es auch).	

6.3.3 Die Konstruktion eines Gegenübers als pädagogisches Handlungswissen

Die beforchten Lehrer*innen unterscheiden sich von den beforchten Künstler*innen dahingehend, dass sie die Genderfiktionen für die Herstellung eines (bestimmten) Gegenübers anwenden und auf diese Weise sowohl sich als auch ihr Gegenüber in und mit den Fiktionen zueinander positionieren bzw. in ein Verhältnis setzen. Die Anwendung der Genderfiktionen kann mit Wimmers Bestimmung pädagogischer Professionalität (1996) als pädagogisches Handlungswissen gedeutet werden, insofern der „Kern“ eines solchen „in der Face-to-face-Interaktion liegt“ (Wimmer 1996: 425). Dabei erfordern es „die Gestalten des Anderen“ (ebd. 430) und „die Beziehung zur Singularität und radikalen Andersheit des Anderen [...] dem Anderen [zu] antworten [...], ohne vorher wissen zu können“ (ebd. 441f). Die „Bedeutungshorizonte“, in die jedes Handeln eingelassen ist, der „Prozeß der Beschriftung der Welt“, „das Netz von imaginären Vorstellungen und Illusionen [...], die als Stütze des täglichen Lebens dienen“ (ebd. 443), kommen im Rahmen der pädagogisch professionellen Interaktionsgestaltung als „vermeintliches Wissen“ zum tragen; dieses gilt es aber, so Wimmer weiter, als „Nicht-Wissen“ zu dekonstruieren (vgl. ebd.). Die vorliegende Analyse ist – vor der angestrebten De-

konstruktion (sozusagen auf dem Weg dorthin) – der Rekonstruktion des Wissens gewidmet und nun, nach der komparativen Analyse, kann die Forschungsfrage spezifiziert werden: Wie genau tragen die von den Beforschten zitierten Genderfiktionen zur pädagogischen Konstruktion eines Gegenübers bei?

Ich gehe im Folgenden der Funktionsweise der Genderfiktionen bei der Verhältnisherstellung nach, indem ich ihre subjekt konfigurierende Funktion im Rahmen der rekonstruierten Wahrnehmungshandlungen und entlang der herausgearbeiteten Orientierungen beschreibe.

Exkurs: Die Wahrnehmung eines Körpers *als Jemand* und die Genderfiktion

Zugunsten einer analytischen Bestimmung der Genderfiktionen im Rahmen von Wahrnehmungshandlungen wende ich Mannheims wissenssoziologische, dreifache Sinndifferenzierung (1964) medientheoretisch auf das Körper-Bild an. Diese Heuristik folgt der Annahme, dass das „Personensehen“ (Schürmann 2008: 120) im wesentlichen ein Körpersehen ist und Körper wie Bilder, also *bildhaft* wahrgenommen werden (vgl. Belting 2006: 29).

Der Körper selbst wird als Bild aufgeführt. Durch seine Sichtbarkeit hat er medialen Charakter [...]. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist der Körper durch seine Sichtbarkeit anwesend, und übernimmt die Rolle der Darstellung eines Menschen. (Kanter 2016a: 15 mit Bezug auf Belting 2006)

Der Körper ist zugleich zentraler als auch virtueller Bezugspunkt des Menschseins, in Jörissens Worten (2008) mit Rekurs auf McLuhans paradoxes Theorem *the medium is the message* formuliert: „the body is the message“ (ebd. 277f).

Bei dem sinnherstellenden Blicken bzw. Rezipieren (vgl. Schäffer 2009) auf einen Körper, verstanden als Medium bzw. bildhaftes „Kulturgebilde“ (vgl. Mannheim 1964: 104), können drei Sinnes-Ebenen voneinander unterschieden werden: der objektiv-neutrale Sinn einerseits und der subjektiv-ausdrucksmäßige andererseits und beides von dem dokumentarischen Sinn (vgl. Carnap 2019: 6). Wahrnehmungshandlungen und die darin eingelagerten Anwendungen der Genderfiktionen beschreibe ich entsprechend Mannheims Sinndifferenzierung in drei aufeinanderfolgenden Phasen. Die Unterscheidung ist eine analytische, *in actu* erfolgt die Wahrnehmung (eher) simultan, wenngleich sich Sichtweisen auch entwickeln oder ändern können, bspw. kann etwas bzw. jemand erst so und dann so gesehen werden (ausführlich zur Verknüpfung von Mannheims Sinndifferenzierung und subjektivierenden Wahrnehmungshandlungen von Körpern als Personen vgl. Carnap 2019).

Phasen der subjektkonfigurierenden Wahrnehmungshandlung:

1. Objektive Sinnebene: Als erstes wird (überhaupt) Jemand gesehen.
2. Subjektiv-ausdrucksmäßige Sinnebene: Als nächstes wird ein Gegenüber mit Eigenschaften wahrgenommen.
3. Dokumentsinnebene: Abschließend erfolgt eine Selbst-/Welt-Verhältnisherstellung.

Im Folgenden werden die drei Phasen und pro Phase die drei genannten Lehrer*innen-Typen beschrieben. Das heißt, es wird beschrieben, wie die jeweilige Wahrnehmungsphasen entlang der rekonstruierten Orientierung gestaltet werden, welche Genderfiktionen zur Anwendung kommen und welche Relevanzen gesetzt werden.

1. Phase der Wahrnehmungshandlung: es wird (überhaupt) Jemand gesehen.

Mit dem ersten selektiven Akt wird der*die Wahrgenommene vom Hintergrund bzw. von egalitärer Materie unterschieden und *als Mensch* erkannt und dabei schon geschlechtlich spezifiziert. Geschlechterzugehörigkeit ist (mit) das erste, was von den Gruppen an einer Person wahrgenommen wird. Wie theoretisch bereits ausgeführt (siehe Kapitel 3), ist ohne eindeutig zu bestimmende Geschlechtszugehörigkeit der Subjektstatus gefährdet (vgl. Butler 1995: 30). Die Fotogruppendifkussionen bestätigen diese Annahme einer existenziellen Verschränkung von Subjekt- und Geschlechterwahrnehmung. Keine der beforschten Gruppen hat einen geschlechtsneutralen Bildeinstieg gewählt bzw. eine Beschreibung der*des Portraitierten vorgenommen, ohne die Geschlechterzugehörigkeit – quasi im selben Atemzug – relevant zu setzen.

*In der ersten Phase von Wahrnehmungshandlungen werden diese Genderfiktionen von den Lehrer*innen angewendet* (in eckigen Klammern sind diejenigen Genderfiktionen genannt, die die Künstler*innen im Rahmen des ersten Schritts zusätzlich artikuliert haben):

- Die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit
- Die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume
- [Die Genderfiktion der geschlechtlich kodierten Stilbestimmung]
- [Die Genderfiktion der (bloßen) Ästhetik]

1. Phase Typ Ordnung: Ist die Wahrnehmungshandlung an der Herstellung von Ordnung orientiert, also an der Herstellung eindeutiger, geordneter Verhältnisse, und ist – aus Sicht der Gruppen – eine geschlechtliche Zugehörigkeit eindeutig festzustellen, wird die heteronormative Ordnung mit der Genderfiktion eindeutiger Zugehörigkeit selbstverständlich (unbegründet) in die Aussage eingewoben und zitiert („Das ist eine Frau die arbeitet“). Die sym-

bolische Ordnung bleibt dabei unsichtbar. Ist es dagegen nicht möglich, eine eindeutige, geschlechtliche Zugehörigkeit festzustellen, kann mithilfe der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume eine exkludierende Grenze markiert werden und so – (wenigstens) innerhalb der Grenze – Ordnung (wieder) hergestellt werden: In New York oder Berlin, im Fernsehen, in der Pop-, Model- oder Kunstszene gibt es so etwas (aber bei uns nicht).

1. Phase Typ Beziehung: Ist die Wahrnehmungshandlung an der Herstellung von Beziehungen orientiert, ist die erste Kontaktaufnahme durch eine detaillierte Beschreibung bzw. Wahrnehmung des Anderen geprägt: Die einzelnen Kleidungsstücke werden beschrieben, die Haltung, was er*sie macht, wie er*sie schaut usw. Dabei wird die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit angewendet und die symbolische Ordnung zitiert, aber (etwas) weniger essentiell ausgerichtet als etwas Äußerliches. Es ist im Rahmen dieser Orientierung hilfreich, entlang eines geschlechtlich kodierten (Körper- und Modezeichen-)Referenzsystems das sexuelle Begehren deuten und bezeichnen zu können, d.h. über entsprechendes Wissen und Vokabular zu verfügen, um das Beziehungspotential der*des Abgebildeten ausloten zu können. Ist *keine* eindeutige Zugehörigkeit – aus Sicht der Gruppen – festzustellen, zeigen sich die Gruppen aus meinem Sample, die diesem Typus zugeordnet werden können, interessiert, aber etwas unsicher. Gemäß ihrer Orientierung an Beziehung klären sie die Frage gemeinsam: „würdest du denken, dass der transsexuell ist?“ (Gruppe *Wolkenturm*).

1. Phase Typ Kultur und Bildung: Hier ist die primäre Wahrnehmungshandlung geprägt von der Darstellung des (eigenen) Wissens und der Deutungskompetenz in Bezug auf kulturelle, geschlechtlich kodierte Körper- und Modezeichen: Die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit wird mit Betonung auf das Referenzsystem und der Literacy artikuliert. Es wird begründet, warum die Person als Mann oder Frau gesehen wird, z.B. weil sie einen Bart hat; dieser könnte aber bspw. auch angeklebt sein, d.h. die Gruppen diesen Typus elaborieren ihre Expertise (sie kennen sich aus). Die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume wird im Rahmen dieser Orientierung auch angewendet und artikuliert. Die heteronormative Ordnung wird der Wahrnehmung von Personen und Räumen eindeutig zugrunde gelegt („Wenn es eine Frau ist, begibt sie sich mit dem Kind in eine Welt der Männer“). Ist die Grundlegung nicht auf den ersten Blick möglich, wird sie (zielstrebig) verfolgt (gemäß ihrer Orientierung an Kultur und Wissen tendenziell im Modus des Besserwissens: Wer hat zuerst gesehen, dass der Abgebildete einen Bart und einen Schal hat bzw. ein Mann ist?); gleichzeitig zeigt sich dieser Typus bereit, die heteronormative Ordnung infrage zu stellen und sich von einer evtl. einhergehenden Originalität oder Unkonventionalität der Ge-

schlechterinszenierung – gemäß ihrer Orientierung an Kultur (auch als Unterhaltung verstanden) – inspirieren zu lassen.

2. Phase der Wahrnehmungshandlung: Es wird ein Gegenüber mit Eigenschaften wahrgenommen.

Nachdem die Lehrer*innen jemanden gesehen haben, wird dieser Jemand – in einem nächsten Schritt – zu jemand Bestimmten. Während sich die Künstler*innen (spätestens jetzt) der ästhetischen Aussage des Bildes zuwenden, schauen sich die Lehrer*innen den*die Abgebildete genauer an. Sie prüfen und differenzieren ihren ersten Eindruck und entfalten ihr Relevanzsystem im Rahmen der Frage: *Was ist das für jemand?* Für die Beantwortung ist die geschlechtliche Zugehörigkeit des Gegenübers relevant: Sie eröffnet und beschränkt die jeweiligen Deutungsmöglichkeiten.

*Folgende Genderfiktionen werden für die Herstellung eines bestimmten Gegenübers angewendet (dieser Schritt erfolgt bei den beforschten Künstler*innen nicht):*

- Die Genderfiktion der (Un-)Gleichheit von Männern und Frauen
- Die Genderfiktion der geschlechtlich kodierten Bewertung

2. Phase Typ Ordnung: Dieser Typus widmet sich der Herstellung von Ordnung bei der Wahrnehmung eines Gegenübers durch die Sicherung von Wahrheiten und Orientierungspunkten für eine daran anschließende Wertung. Die Gruppen gehen z.B. der Frage nach, welchen Beruf der*die Abgebildete hat. Arbeitet sie in der Computerbranche oder als E-Technikerin? Die Genderfiktion der (Un-)Gleichheit von Männern und Frauen wirkt hier als Strukturkategorie bei der deutenden Herstellung von Zusammenhängen: „das Kind ist aber ein kleiner Junge deswegen zeigt sie ihm die Kabel“. Die Nichteinhaltung von normativen Ordnungsprinzipien wird negativ bewertet (Genderfiktion geschlechtlich kodierter Bewertung), z.B. wenn festgestellt wird, dass sich die Abgebildete mal um ihr Aussehen kümmern sollte. Geschlechtlichkeit als Strukturkategorie zeigt sich auch in differenzmarkierenden Performanz der Gruppe, z.B. wenn männliche Gruppenmitglieder berichten, die Attraktivität der Abgebildeten bewertet zu haben („hübsch ist sie net“) und weibliche Gruppenmitglieder das als *in Ordnung* legitimieren. Beide Gruppen aus meinem Sample, die diesem Typ zugeordnet werden können, setzen sich mit Politischer Korrektheit auseinander und bewerten entweder ihre wertende Wahrnehmungspraxis und/oder die von anderen vor diesem Horizont.

2. *Phase Typ Beziehung*: Gruppen, für die die Auslotung von Beziehungspotentialen handlungsleitend ist, nutzen die Genderfiktionen der (Un-)Gleichheit von Männern und Frauen und der geschlechtlich kodierten Bewertung um sich abzugrenzen bzw. in Verbindung zu gehen. Abgegrenzt wird sich von Männern bzw. Frauen, die für eine Beziehung oder Kontaktaufnahme nicht infrage kommen. Wenn z.B. die „Kabelberge“, denen sich die – in den Augen der Betrachterin – lesbische Abgebildete zuwendet, als „Horroralltraum“ beschrieben werden, zeigt sich die Sprecherin an einer Kontaktaufnahme mit der Abgebildeten nicht interessiert und markiert sich implizit als nicht-lesbisch. Unter anderen Umständen (ohne Kabelberge oder mit einer anderen Frisur) würde sie die Abgebildete vielleicht doch als interessant bewerten – das ist nicht ausgeschlossen. Im Vergleich zu den anderen Typen kommen die Fiktionen hier weniger festschreibend zum Einsatz.

2. *Phase Typ Kultur und Bildung*: Gruppen, die an Kultur und Bildung orientiert sind, kennen sich bezüglich der (Un-)Gleichheit von Männern und Frauen gut aus. Das ist für sie ein interessantes Thema. Was für eine Mutter, Frau, Vater oder Frauenrechtlerin sehen wir auf dem Bild und woran lässt sich das festmachen? Im Rahmen der Herstellung eines Gegenübers wenden sie auch die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Bewertung an. Allerdings ist ihr Fokus nicht auf die Einhaltung der heteronormativen Ordnung bzw. einer Politischen Korrektheit wie beim Typ Ordnung gerichtet, vielmehr bewerten sie, ob die (Gender-)Performance originell, fröhlich oder gut aussehend ist. Sie wenden die Fiktion zusammen mit einer (kulturellen) Leistungsorientierung an: „mit Bart ist noch toller.“; „die ist mir zu brav“; „das ist interessant, der hat sein Auto auf seinen Kaftan abgestimmt.“

3. Phase der Wahrnehmungshandlung: Die Selbst-/Welt-Verhältnisbestimmung

Indem der*die Abgebildete – mittels der Genderfiktionen – zu einem bestimmten Gegenüber wird bzw. indem er*sie eine je spezifische Identität zugesprochen bekommt, wird schließlich eine Verhältnissetzung vorgenommen. In der Weise, wie das Gegenüber gesehen wird, dokumentiert sich ein-Verhältnis zwischen Abgebildeten und Betrachtenden. Die Betrachtenden positionieren den*die Andere und gleichzeitig sich selbst zueinander.

3. *Phase Typ Ordnung*: Im Rahmen dieser Orientierung werden mit einer gewissen Härte bzw. Absolutheit Zugehörigkeiten und Normvorstellungen verhandelt. Das ist in Ordnung (zu sagen, zu denken, zu tun) und das nicht. Hier gilt ein *entweder oder* und kein *vielleicht jetzt gerade zumindest*. Dieser Typus positioniert sich als Jemand, der*die Bescheid weiß, die Ordnung

kennt und – wenn nötig – (wieder) herstellen kann sowie Grenzen ziehen. Die Genderfiktionen werden eingesetzt, um das Gegenüber – nach Möglichkeit – innerhalb der Ordnung zu platzieren oder aber – wie gesagt, wenn es ihres Erachtens nötig ist – zu exkludieren (z.B. wenn jemand „nur auffallen möchte“). Interessant ist, dass in meinem Sample beide Gruppen, die die Ordnung und deren Grenzen relevant setzen, auch Grenzerfahrungen beschreiben und wie sie mit diesen ringen. Sie beschreiben Situationen, in denen sie der unausweichlichen Härte des *Nicht-In-Ordnung-Seins* ausgeliefert sind. Das heißt, sie kennen die bedrohlich-exkludierende Dimension von Normen. Umso wichtiger scheint es ihnen, Sicherheit herstellen zu können und sich innerhalb der Ordnung zu positionieren. Dieser Typ ist im Gegensatz zum Kultur-und-Wissens-Typ weniger bereit, die Grenzen der Ordnung zu überwinden und im Gegensatz zum Beziehungstyp weniger bereit, sich auf das Gegenüber einzulassen; dafür bietet er die (ihrer Erfahrung nach notwendige) Sicherheit, richtig und falsch sowie ein Wir und die Anderen voneinander unterscheiden zu können.

3. *Phase Typ Beziehung*: Dieser Typ positioniert das Gegenüber und sich in einem *Beziehungskarussell*: Wer steigt ein, wer fährt mit, wer mag mich, wen mag ich? Diese Positionierung ist distinktiv, wenn es darum geht, wer interessant gefunden wird und wer nicht bzw. wer langweilig aussieht. Allerdings betrifft das ebenso sie selbst wie ihr Gegenüber und insofern ist die Positionierung relativ ebenbürtig. Im Gegensatz zu den anderen beiden Typen des Samples ist hier das Potential eines ‚echten, Kontakts gegeben. Während der Ordnungs-Typ das Gegenüber in einem statischen Gefüge verortet und der Kultur-und-Wissens-Typ in einem zwar etwas dynamischeren, aber dennoch auf Distanz bleibenden, bewertenden System, können sich hier, im Rahmen dieser Orientierung, zwei Menschen ‚auf Augenhöhe, begegnen. Die Interaktionsgestaltung – und hier insbesondere die Nähe- und Distanzregulierung – erfolgt nicht einseitig bzw. wird nicht vorgegeben. Die artikulierten Genderfiktionen und zitierten Normen bieten Anhaltspunkte zur Beurteilung der Kontaktmöglichkeiten.

3. *Phase Typ Kultur und Bildung*: Dieser Typ entwirft das Gegenüber so, dass ihnen die Position als Wissende und kulturell Gebildete zukommt. Sie kennen sich aus und verstehen die Welt. In dieser Welt hat jede*r Platz, wenn auch evtl. den Platz der (interessanten) Exot*in. Gegenüber dem abgebildeten *Andre J* bzw. seiner uneindeutigen Genderperformance wird eine Publikumsposition eingenommen. Aus der sicheren Distanz des Publikums bewundern und bejubeln sie ihn für seine Fröhlichkeit und langen Beine. Durch ihren Erfahrungsreichtum und ihre Weltoffenheit ist es ihnen möglich, über ihren heteronormativ kodierten Tellerrand hinaus zu schauen. Sie tun das gerne – solange der Anblick unterhaltsam und ästhetisch ansprechend ist. Gegenüber

Dr. Tanja Clees bzw. ihrer Art der uneindeutigen Genderperformance nehmen sie keine Publikumperspektive ein, sondern lassen sich mit ihrem Erfahrungswissen (als arbeitende Mütter) sowie mit ihrer Meinung (ist ein Baby im Computerraum zu verantworten?) auf die Abgebildete ein. Als Wissende und kulturell Gebildete *können* sie sich darauf einlassen. Die Genderfiktionen sind Teil ihres kulturellen Wissens, mit denen sie das Gegenüber in *ihrem* Wissensgefüge verorten. Sie sind zwar bereit, etwas Neues dazu zu lernen und bspw. die Grenzen der heteronormativen Ordnung zu erweitern, aber es bleibt ihnen – im Rahmen dieser Orientierung – die existenzielle und insofern bedrohliche, unüberwindbare Dimension von Geschlechtlichkeit fremd (die der Ordnungs-Typ versteht) und ferner sie lassen sich nicht auf eine ebenbürtige, wechselseitige Interaktion ein wie der Beziehungs-Typ.

7 Das Geschlechter-/Handlungswissen der Beforschten in der Diskussion

Das pädagogische Anliegen, ein Gegenüber mit bewertbaren Eigenschaften zu konstruieren und dabei eine Welt-/Selbstverhältnissetzung vorzunehmen, ist je nach Orientierung der Lehrer*innen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen belegt (siehe Kapitel 6.3). Es konnte die Funktionsweise von Geschlechtlichkeit im Handlungswissen von Lehrer*innen (ein Stück weit) verstanden und explizit gemacht werden. Die Identifikation und Verdichtung derjenigen Genderfiktionen, mit denen die Lehrer*innen operieren und mit denen sie das intelligible, schulische Feld des Erscheinens diskursiv-performativ aufspannen, hat einen empirisch fundierten Einblick in die kulturellen Geschlechterwissensbestände der Beforschten gewährt (siehe Kapitel 6.2). In dem vorliegenden Kapitel wird die Ebene der systematischen Darstellung der Forschungsergebnisse verlassen zugunsten einer vertiefenden und kritischen Diskussion von zwei ausgewählten Aspekten: die heteronormative Bezeichnungspraxis inklusive der ihr inhärenten Distanzherstellung sowie die implizite Affirmation des Patriarchats im Rahmen der Diskussion zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Damit wird der schulische Raum der Sag- und Sichtbarkeiten in Bezug auf Geschlechtlichkeit, wie er sich in dem empirischen Material zeigt, sozusagen selbst betreten (ich wechsel von dem befremdeten Blick der Beschreibung und Interpretation zu einem informierten, gleichsam betroffenen Blick).

7.1 Heteronormative Akte oder ob „transsexuell das richtige Wort ist“

7.1.1 *Bezeichnungspraxis und hegemoniale (Un-)Sichtbarkeit*

In Wahrnehmungshandlungen wird sinnlich-bildlich Wahrgenommenes mit sprachlich Bezeichnetem verschränkt. Erst in dieser Verschränkung kann etwas-als-etwas gesehen werden (Schürmann 2008: 101). Werden diskursiv gegebene Bedeutungen und bildlich vermittelte Realität verschränkt, ist dies eine visuell-sprachliche „Bezeichnungspraxis“ (Schaffer 2008: 91 mit Verweis auf Wenk 2005).

Die Erhebungsmethode der Fotogruppendifkussion folgt dieser Verschränkung von Bild und Sprache bzw. dem Wahrgenommenen und (dazu passenden) Begriffen. Die forschungsleitende Frage, Was (in den Augen der Betrachter*innen) zu sehen ist, ist von „Ambivalenzen der Sichtbarkeit“

(Schaffer 2008) geprägt, denn Hegemonie wird ästhetisch hergestellt als „ein Durchsetzen spezifischer Formen der Repräsentation und damit der Wirklichkeits- und Gesellschaftsproduktion“, weswegen jede (identitäre) „Bedeutungsproduktion“ auf eben diese „spezifischen Formen“ angewiesen ist, „um überhaupt als existent zu gelten, wahrnehmbar und sichtbar zu sein.“ (Schaffer 2008: 91) Was und wer sichtbar wird bzw. welchen Begriff die Diskussionssteilnehmer*innen für das Sichtbare anwenden, ist Folge hegemonialer Bedeutungsproduktionen, an denen die Beforschten im Moment der Versprachlichung des Sichtbaren – zu dem sie von mir aufgefordert wurden – beteiligt sind. Die Sichtbarkeit bzw. Sichtbarmachung marginalisierter Subjektpositionen ist, wie Schaffer (2008) anhand von Plakatkampagnen gegen Diskriminierung herausgearbeitet hat, davon geprägt, *Andere* darzustellen. Um als Marginalisierte sichtbar zu werden, gilt es, visuell als *Marginalisierte* zu überzeugen, das heißt, die Positionen einzunehmen und die Merkmale anzunehmen und aufzuführen, von denen eine Emanzipation angestrebt wird. Es müssen also gerade diejenigen Signifizierungspraktiken wiederholt werden, die marginalisieren bzw. diskriminieren. Insofern kann Unsichtbarkeit (auch) ein Privileg darstellen (vgl. ebd.).

Übertragen auf Wahrnehmungsprozesse und sprachliche Bezeichnungspraxen ist einerseits nur das zu sehen, was eine Bedeutung bzw. Bezeichnung hat, andererseits wird gerade das Unerwartete, die Differenz zum Erwarteten bzw. zum Hegemonialen, markiert. Die Aussage „Der Elefant ist rosa“ ist nur vor dem gemeinsam geteilten und von der Sprecher*in vorausgesetzten Hintergrundwissen interessant (bzw. überhaupt erst möglich), dass Elefanten in der Regel nicht rosa sind. Wüsste die Sprecherin allerdings nicht, dass das Tier, das sie sieht, ein „Elefant“ ist, würde es das Sprechen über das Wahrgenommene verunmöglichen. Es würde nicht nur das Sprechen, sondern auch die Wahrnehmung des Elefanten verändern (vgl. Schürmann 2008).

7.1.2 Kritik der Bezeichnungspraxis

Viele der Fotogruppendifkussionsteilnehmer*innen suchen nach Worten, um den abgebildeten *Andre J* zu beschreiben und sie benennen ihre begriffliche Unsicherheit. So etwa Gruppe *Wolkenturm*:

„würdest du denken, dass der transsexuell is? (.) sagt man das? (...)//Schon (.) also ein (.) aba ich weiß jetzt grade nich ob transsexuell so das richtige @Wort@ ist; (...)//Also man könnt schon denken, ich (mein) dass er Jungs mag @3@ Um es jetzt mal so aufn Tisch zu bringen @(2)@“ (Transkriptausschnitt Gruppe *Wolkenturm* zu Bild *Kopierer, Andre J*)

Der Großteil der teilnehmenden Gruppen beschäftigt sich mit der Suche nach *der* richtigen Bezeichnung. Sie gehen davon aus, dass es eine richtige Bezeichnung gibt, die sie (er-)kennen können. Das, was sie zu bezeichnen suchen, betrifft in der Regel die sexuelle Orientierung bzw. die Begehrens-

richtung des Abgebildeten. Diese wird, z.B. als Frage gerahmt (s.o.), in einen Möglichkeitsraum gestellt und diskutiert, weil sie nicht eindeutig und nicht heterosexuell ist. Eindeutige Geschlechterzugehörigkeit und Heterosexualität hängen in der Wahrnehmung eng zusammen. Wer nicht heterosexuell ist, ist nicht eindeutig, ist fragwürdig. Bei der Suche nach der richtigen Bezeichnung ist die eindeutige Heterosexualität der implizite Gegenhorizont, die implizite (Sch-)Erwartung, das *Normale*, von dem der*die Wahrgenommene irgendwie abweicht. Welche Bezeichnung dann *die richtige* ist, dazu werden Vermutungen aufgestellt.

Auf der Ebene der geschlechtlichen Bezeichnungspraxis ließe sich also eine Art Genderkompetenz bestimmen, im Sinne einer Genderliteracy. Als Grundlage für die Bestimmung ist folgende, schon erwähnte Definition hilfreich, insbesondere weil sie die Prozesshaftigkeit betont:

Developing gender literacy is about the process of learning to identify and name oppressive practices within society as they take shape within the lives of transgender and gender diverse people. Gender literacy is also about understanding what the different aspects of one's sexual identity are and how they uniquely come together in each person. In developing this, people begin to understand that their body parts do not have to define their gender identity and/or gender expression. [National Center for Gender Spectrum Health, University of Minnesota, USA (2018)]

Wenngleich Bezeichnungen aus genannten Gründen ambivalent sind, kann den Gruppen aus meinem Sample, die wie Gruppe *Wolkenturm* nach einer Bezeichnung suchen, zugutegehalten werden, dass sie einen passenden Begriff finden wollen und bereits welche zur Diskussion stellen (können). Dies wird v.a. im Kontrast deutlich: Gruppe *Neubau* sucht bspw. nicht nach einem solchen Begriff. Sie beschreiben den Abgebildeten als „zu anders“ um ihn ansprechen zu können (sie würden „nur so gucken“, wenn sie ihm in der Schule begegneten). *Andre J* ist in ihren Augen jemand, der „nur auffallen“ will. Sie gehen der Frage nach, was er überhaupt in der Schule wollen könnte. Es wird deutlich, dass – dem konjunktiven Imaginären der Gruppe zufolge – *Andre J* keinen Platz in der Schule einnehmen könnte. Es ist ihnen nicht möglich, sich einen potentiell möglichen, sinnvollen Kontext der Begegnung vorzustellen. Hier fällt das Jenseits einer heteronormativ geordneten Welt mit Sprachlosigkeit und Handlungsunfähigkeit zusammen. Hier zeigt sich, wie die Suche nach einer Bezeichnung einen ersten Schritt aus der Sprachlosigkeit darstellen kann und als Beginn einer (wertschätzenden) Anerkennung gewertet werden kann. Mit einem passenden Begriff wird das Bezeichnete (auch) „mit Wert belehnt“ (vgl. Schaffer 2008: 123), das Bezeichnete bekommt einen Platz in der symbolischen Ordnung bestätigt.

In der beobachteten Suchbewegung (exemplarisch Gruppe *Wolkenturm*, s.o.) könnte sich ein Wissen um die Ambivalenz des Bezeichnens dokumentieren, wenn die Bezeichnungspraxis offen gehalten wird für das, was nicht bezeichnet werden kann. In diesem Sinne wäre das (unbeantwortet bleibende)

Suchen sogar eine repräsentationskritische „Gegenstrategie“, weil es die unschließbare Kluft zwischen Symbolischem und Realem explizit macht (vgl. Hall 2004: 165).

Es zeigt sich in der Begriffssuche der Lehrer*innen aber auch (schlicht) eine Wissenslücke. Viele Gruppen aus meinem Sample unterscheiden nicht oder nur vage zwischen körperlich bedingter Geschlechterzugehörigkeit, Subjektstatus und geschlechtlicher Identität sowie sexueller Orientierung. Unterschiedliche Geschlechter- und Begehrensidentitäten sowie -zugehörigkeiten stehen in der Wahrnehmung der Beforschten unübersichtlich nebeneinander. Es gibt viele Begriffe, die Unterschiedliches benennen, das wissen und sagen sie, aber welcher der zutreffende ist, ist ihnen (größtenteils) unklar. Das mag vielen Menschen so gehen, ist aber für Lehrer*innen m.E. weniger akzeptabel. Schule muss – schon wegen der allgemeinen Schulpflicht – ein Ort für alle Kinder sein. Wenn die Schule gesellschaftlich relevantes Wissen vermitteln soll, schließt dies ein Basiswissen an möglichen Begehrensweisen und Geschlechteridentitäten ein, inklusive ihrer Bezeichnungen (und inklusive eines Wissens um die Ambivalenz der Bezeichnungen, aber dazu später mehr). Vor dem Hintergrund der gesetzlichen Einführung eines „dritten Geschlechts“ zum 01.01.2019 gilt dies umso mehr. Ein gesicherter Subjektstatus bzw. „das simple Recht auf eine affirmative Existenz“ (Schaffer 2008: 124) muss unabhängig von Begehrensweisen und Geschlechterzugehörigkeit anerkannt werden und (auch sprachlich) erkennbar sein. Unwissenheit bzgl. der Definitionsebenen unterschiedlicher Bezeichnungen trägt (wenngleich unbeabsichtigt) zu einer Prekarisierung bzw. Infragestellung des Subjektstatus bei.

Befürchtungen, dass eine sexualpädagogische Aufklärung, die Homo- und Bisexualität gleichwertig zur gegengeschlechtlich ausgerichteten Sexualität thematisiert sowie Trans*Sein als Möglichkeit der Geschlechteridentität, den Beginn der Aufnahme sexueller Aktivität beschleunigt, konnten in einer repräsentativen Studie widerlegt werden (Gegenfurtner und Gebhardt 2018: 379); stattdessen beugt Wissen und Aufklärung Homo- und Trans*phobie vor (ebd.). Kleiner beschreibt in ihrer Studie zu Schulerfahrungen von LGBTQI*-Jugendlichen (2015), wie das thematische Ausweichen von Lehrer*innen dazu führt, dass die Auseinandersetzung mit Homosexualität und Trans*Geschlechtlichkeit in den ungeschützten Raum der „schulischen Hinterbühne“ verlagert wird (vgl. ebd. 323 mit Verweis auf Zinnecker 2001). Die Lehrer*innengruppen meines Samples, die zu den Typen Beziehung und Kultur & Wissen zugerechnet werden können, sprechen im Rahmen der Gruppendiskussion relativ unbefangen, also nicht ausweichend über Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit; keine der Gruppen spricht gezielt abwertend. Das unbefangene Sprechen wird von den Lehrer*innen allerdings oft als solches markiert, z.B. in der Frage an mich: „wir dürfen ja frei, ne?“ (Gruppe *Wolkenturm*). Dass sie im Unterricht genauso „frei“ sprechen, ist

unwahrscheinlich. Auf dieser reflexiven und expliziten Ebene sind die Ergebnisse der Gruppendiskussionsauswertung also nicht unmittelbar auf den Handlungsraum Schule übertragbar. Als übertragbar kann jedoch die Feststellung gewertet werden, dass das den Lehrer*innen routiniert zur Verfügung stehende Vokabular und die damit verbundene Differenzierungsfähigkeit in Bezug auf körperliche, geschlechtliche und sexuelle Repräsentations- und Identitätsverhältnisse, die sich in den Gruppendiskussionen zeigt, eher gering ist. Besonders kritisch ist die damit verbundene Infragestellung des Subjektstatus. Hier müsste eine Aus- und Fortbildung zur Genderliteracy ansetzen, mit dem gesamtgesellschaftlichen Ziel, „ein erweiterungsfähiges und mitfühlendes Vokabular der Anerkennung“ (Butler 1995: 10) zu entwickeln und voranzutreiben.

7.1.3 Distanzherstellung im Sprachbild

Durch die Ikonizität der in der Gruppendiskussion entwickelten Sprachbilder dokumentiert sich eine metaphorisch-räumliche Verhältnissetzung zwischen Abgebildeten und Gruppe. Auffällig ist, dass die räumlichen Verhältnissetzungen der Gruppen – die ich mit der Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume herausgearbeitet habe – den abgebildeten *Andre J* stets in maximal möglicher Distanz zu sich selbst verorten.⁵¹

Beispiele für metaphorisch räumliche Distanznahmen:

- Gruppe *Pferdestall* fällt zu *Andre J* ein, dass sie einen TV-Beitrag zu New York gesehen haben und dort über die „Geschlechterverwischung“ bei Models. Die Geschlechterverwischung sieht man auch in der „Popszene“ viel. Nach einer längeren Diskussion zu ihren (aus ihrer Sicht) teilweise absurden und grenzwertigen Assoziationen zu *Andre J* sowie zu *Alex, Bourne Estate* schließen sie das Bildgespräch mit der Feststellung ab, dass ihnen *Andre J* „großstädtisch global“ erscheine „und ähm (.) You can make everything if you want to.“ Sie erwähnen die Orte: im Fernsehen, in New York, in der Model- und Popszene sowie abschließend die globale Großstadt. Dort könne „man machen, was man will“.

51 Das Bild *Kopierer, Andre J* bietet eine räumliche Bezugnahme an, da die abgebildete Umgebung keine deutsche ist und auf dem T-Shirt „I love NY“ steht. Die raumbezogenen Sprachbilder der Gruppen entwickeln sich oft in Anschluss an die Überlegung, wo das Bild aufgenommen sein könnte. Für die Validierung der Deutung, dass die Gender-Raumfiktionen der Lehrer*innen einen exkludierenden Effekt haben, ist die Maximalkontrastierung hilfreich. Sie zeigt, wie im Gegensatz zu den Lehrer*innen beide Künstler*innengruppen – trotz der Feststellung, dass das Bild wahrscheinlich in New York aufgenommen ist – das abgebildete Setting in einen eigenen, gleichsam interaktiven Erfahrungsraum hineinnehmen.

- Gruppe *Schlangenbad* positioniert *Andre J* auch außerhalb ihrer eigenen Wohngegend (bei ihnen in der Gegend könne „so eine schillernde Figur“ nicht „an der Bushaltestelle“ stehen; in einer anderen Gegend derselben Stadt allerdings schon); charakteristischer ist allerdings ihre *fanmäßige* Begeisterung. Erst haben sie ihn als Frau gesehen und da bereits an jemand Berühmtes gedacht. Dann ist ihnen aufgefallen, dass der Abgebildete ein Mann ist und nun finden sie: „mit Bart ist noch toller.“ Jetzt kippt die Begeisterung in eine entfesselte Publikumperspektive, sie pfeifen sie bei der Vorstellung, dass er nicht nur Hotpants, sondern auch Highheels trägt, sie stellen wiederholt fest, dass er „sehr sexy“ ist und verwenden eine Sprache der Verfügung (z.B. *Andre J* hätte einen „knack Arsch“).

Während also Gruppe *Neubau* als das sprachlose Publikum gefasst werden kann (das „nur so gucken“ würde, s.o.) und Gruppe *Pferdestall* als das anonyme Publikum (vor dem Fernseher; beide Typ Ordnung), ist Gruppe *Schlangenbad* das begeisterte, schwärmerische Publikum (wie auch Gruppe *Jägerstuhl*, beide Typ Kultur & Wissen). Mit der Publikumspositionierung bringen sie sich jeweils in ein spezifisches Verhältnis zum Abgebildeten. *Andre J* ist der Besondere, der sich darstellt und auffallen will; sie sind diejenigen, die – aus der Distanz des Publikums – zuschauen und sich ihrer Vorstellung zufolge *nicht* darstellen, sie sind einfach so, wie sie sind, die ‚Normalen,‘. Homolog zu der ungeübten Bezeichnungspraxis bekommt *Andre J* in den raumbezogenen Genderfiktionen der Lehrer*innen einen Platz am Rande ihrer Lebenswelt zugewiesen und keinen im Zentrum ihrer Gewissheiten. Er ist dort, wo ihre Aufmerksamkeit medial vermittelt gerade noch oder zufällig hinreicht (durch das Schauen eines TV-Beitrages) oder auf der Bühne, was auch eine Ausnahmesituation darstellt; er ist nicht Teil ihres Alltages. Und entsprechend kommt es in den Sprachbildern zu keinem gemeinsamen Handlungsvollzug (Ausnahme: Gruppe *Silberlaube*).

7.2 Patriarchale Akte oder „Mütter, die über Leichen gehen“

Der metaphorisch dichte Bildzugang, den Gruppe *Neubau* zu *Dr. Tanja Clees* wählt, und der im Rahmen der Feinanalyse bereits ausführlich interpretiert wurde, erfährt nachfolgend eine patriarchatskritische Diskussion. Bei dieser Sprachbild-Diskussion steht nicht mehr – wie bei der heteronormativen Bezeichnungspraxis und der Publikumspositionierung – die Geste der Unbetroffenheit im Vordergrund, die für den Außenbereich der heteronormativen Ordnung reserviert zu sein scheint (im Sinne von: *Das hat mit uns nichts zu tun*), vielmehr geht es um eine patriarchale Geste, von der die Gruppendiskussion meiner Analyse zufolge geprägt ist, die aber nur schwierig bzw. mühsam als solches sichtbar gemacht werden kann. Ich versuche erst am

Material und dann in einer theoretisch Reflexion der Kritik sowie der Mühsamkeit auf die Spur zu kommen.

7.2.1 Das Sprachbild als Gegenbild

Der nachfolgende Transkriptausschnitt stellt den Einstieg der Gruppe *Neubau* in das Bildgespräch zu *Dr. Tanja Clees* von Bettina Flitner dar (es ist das erste, was sie nach einem schweigenden Moment des gemeinsamen Schauens sagen).

„Das ist ne Frau, die arbeitet (.) weil der Mann sitzt im Knast.//Ja.//Und das Baby ist aber ein kleiner Junge, deswegen zeigt sie ihm die Kabel. [...]//Und ähm (.) das Bild soll zeigen, dass es Mütter gibt, die über Leichen gehen und ihre Kinder dem Elektrosmog aussetzen.“ (Transkriptausschnitt Gruppe *Neubau* zu Bild *Dr. Tanja Clees*)

In der Fiktionalisierung der Gruppe wird das Handeln der abgebildeten Frau als eine Re-Aktion auf die Situation des Mannes beschrieben, der nicht arbeiten geht; die von *ihm* geschaffene Tatsache wird zum Ausgangspunkt für *ihr* Handeln. Auch in der nachfolgenden Relevantanzetzung der Gruppe ist *ihre* Handlung eine geschlechtlich strukturierte Re-Aktion: Sie reagiert auf die Technikaffinität des „kleinen Jungen“. Das die Sequenz abschließende Sprachbild der Mutter, die über Leichen geht, rekuriert auf ein Sinnbild für die skrupellose Verfolgung der eigenen Ziele (vgl. Online-Duden Stichwort Redensart „über Leiche gehen“). Die abgebildete Mutter schreckt nicht davor zurück, zur Erreichung ihrer persönlichen Ziele, die Gesundheit ihres Kindes zu riskieren, was die Gruppe kritisiert, allerdings ohne es direkt zu sagen. Die Ausführlichkeit und Differenziertheit, mit dem sie sich dem Befinden des Babys und der Berufsbezeichnung zuwendet, stellt einen Kontrast zu den knappen und unkommentiert bleibenden, *krassen* Sprachbildern dar – der Mann im Knast und Mütter, die über Leichen gehen – und unterstreicht so deren Heftigkeit. Zu Beginn der Sequenz ist die arbeitende Frau noch Opfer ihrer Verhältnisse, am Ende ist sie (sinnbildlich gesprochen) selbst Täterin, die ihr Kind vernachlässigt. In beiden Fällen (als Opfer und als Täterin) ist sie nicht zu Hause, wo sie aus Sicht der Gruppe „eigentlich“ lieber wäre – wie sich im weiteren Gesprächsverlauf herausstellt.

Die Gruppe operiert in den Sprachbildern mit folgenden Genderfiktionen:

- Die Genderfiktion der Ungleichheit von Männern und Frauen: Männer arbeiten, außer sie werden gesetzlich bzw. machtvoll daran gehindert vs. Frauen arbeiten, wenn es sein muss; Männer schaffen Situationen vs. Frauen re-agieren.
- Die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume: Der Arbeitsplatz (Raumbezug) wird als Notlösung für Frauen entworfen (eigentlich ein männlich kodierter Raum); die Welt der Technik wird im Zusammenhang mit dem männlichen Geschlecht des Kindes thematisiert und dessen Gesundheit in den Verantwortungsbereich der Mutter gestellt.

- Die Genderfiktion geschlechtlich kodierter Bewertung: mit den Sprachbildern formuliert die Gruppe auf unterschiedlichen Ebenen Kritik (s.u.), die sie jeweils in einen ver-geschlechtlichten Zusammenhang stellt.

Durch die ironische Überspitzung der Sprachbilder, die nicht (etwa lachend) aufgelöst wird, bleibt die formulierte Kritik der Gruppe ungreifbar. Es lässt sich zunächst nicht eindeutig rekonstruieren: Sind die Sprachbilder kritisch gegenüber der Weise, wie die Thematisierung von Geschlechtlichkeit auf dem Bild erfolgt und/oder kritisch gegenüber arbeitenden Müttern? Ist es eine anti-feministische Kritik?

Die Verknüpfung mit der Bildinterpretation zeigt, wie die von der Gruppe entworfenen Sprachbilder diskursive Gegenbilder zu unterschiedlichen Aspekten des Bildes darstellen: Der unfreiwillig-untätige und kriminelle Mann „im Knast“ ist ein Gegenbild zu der vergleichsweise braven und gerne arbeitenden Frau auf dem Bild sowie insgesamt zu der friedlich-einvernehmlichen (Höhlen-)Stimmung des Bildes.⁵² Das Rahmung des Zeigeverhaltens der Abgebildeten als geschlechtlich bedingt (weil das Baby ein Junge ist...), ist ein Gegenbild zu der dargestellten Überwindung von Geschlechterdifferenzen. Die über Leichen gehende Mutter ist ein Gegenbild zu dem Diskurs, der berufstätige Frauen als selbstbestimmte, emanzipierte Subjekte entwirft (vgl. McRobbies „Top Girls“ ebd. 2010). In den Augen von zwei Gruppendiskussionsteilnehmer*innen ist das (alles) „politisch korrektes“ Theater und von diesem Theater sind sie persönlich betroffen, wie der weitere Gesprächsverlauf zeigt. Es kommt zu einer unüberwindbaren Kontroversen in der Gruppe (vgl. 6.1.2).

Die männlich gelesene Person der Gruppe erzählt, dass man es schon „ein bisschen aus ihnen rauskitzeln“ müsste, aber dann würden die jungen Frauen in seinem Kurs zugeben, dass sie später „total gerne einfach auch zu Hause“ bleiben und sich um die „Kinder kümmern“ würden. Eine der anderen beiden Gruppendiskussionsteilnehmerinnen widerspricht ihm (die dritte Lehrerin der Gruppe teilt seinen Standpunkt, vermittelt aber auch zwischen ihren beiden Kolleg*innen) und es kommt zu einer längeren Debatte. Aus Sicht der Vertreterin der Gegenposition stünden Frauen vor der Frage, „wie krieg ich das wirklich ganz ganz ehrlich kombiniert“ und zwar so, dass die „Kinder auch damit ehrlich gesagt glücklich“ sind, sie kenne aber keine Frau, die erst studiert und dann – wenn sie Kinder hat – sagt, jetzt „mache ich nichts mehr.“ Auch sie erzählt von einem Gespräch mit ihren Schülerinnen, ansonsten von Frauen, die sie kennt.

Im konjunktiven Imaginären der Gruppe ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie scheinbar ausschließlich ein Frauenthema. Väter kommen in der gesamten – ausführlichen – Diskussion nicht vor. Außer einmal indirekt, da berichtet der Diskutant, wie er die Situation „von der anderen Warte“ her

52 Mutter-Sein und beruflich eingespanntes Expert*innentum ist dem Bild nach gleichzeitig möglich, beides verfolgt die Abgebildete mit zärtlicher Hingabe.

erlebt. Die „Warte“ ist eine aus dem Mittelalter stammende Bezeichnung für einen Beobachtungsposten. Seine Frau geht nicht arbeiten. Dafür muss sie sich „ständig überall entschuldigen“. Ironisch-scherzhaft wird erzählt, seine Frau sei nicht „aus freien Stücken“ zu Hause, sondern er hätte sie dazu gezwungen. Die Sprecherin mit der Gegenposition äußert die Vermutung, ihr Kollege würde es tatsächlich negativ bewerten, wenn Mütter arbeiten gingen. Nein, er denke nicht „über ne Frau die arbeiten will [...] oh die is blöd oder [...] die Kinder die missraten“, er könne das stattdessen akzeptieren. Er spricht im Verlauf der Diskussion seiner Kollegin mit der Gegenposition ab, zu dem Thema eine fundierte Meinung vertreten zu können, denn sie habe keine Kinder.

Die Rekonstruktion der Diskursorganisation vor dem Hintergrund der Geschlechterzugehörigkeiten der Gruppenteilnehmer*innen zeigt, dass sich die Relevanzsetzung der Geschlechterdifferenz auf der inhaltlichen Gesprächsebene auf der performativen Ebene der Gesprächsführung wiederholt. Es wiederholt sich das Muster, dass *er* (provokante) Thesen aufwirft, die dann von seinen weiblich gelesenen Kolleginnen ausdiskutiert werden. Die Frauen der Gruppe sprechen miteinander und erarbeiten gemeinsamen einen Gesprächsabschluss bzw. eine Synthese. Er kommentiert ihr Gespräch (von seiner Position auf „der anderen Warte“) oder nutzt die Synthesen für eine neue (Gegen-)Position – falls er nicht entscheidet, dass genug zu einem Thema gesprochen wurde, wie etwa in der Konklusion zu *Dr. Tanja Clees*. Hier sprechen die beiden Gesprächsteilnehmerinnen über den komplexen, unauf löslich widersprüchlichen und ambivalenten Umgang mit Fremderwartungen; sie kommen zu einem Fazit: Die Bewertung der imaginären Anderen tangiert sie, „selbst wenn“ sie es nicht möchten und dennoch ist die Einstellung „ist mir Schnuppe“ richtig. Der männliche Gesprächsteilnehmer stellt mit einem sehr oft wiederholtem und mit verstellter Stimme gesprochenen „Ja;“ ihre Überlegung ins Lächerliche. Er demaskiert bzw. fremd-rahmt ihren Gesprächsabschluss als irrelevantes Gerede. So positioniert er seine Kolleginnen als nicht ernst zu nehmende Gesprächspartnerinnen, ähnlich diskursunwürdig wie schon die Schüler*innen, die nur sagen, was politisch korrekt ist, und wie schon seine Kollegin, die keine Elternerfahrung hat. Er nimmt die übergeordnete Position desjenigen ein, der die Diskurswürdigkeit von anderen bewerten kann. Dafür verfügt er über die notwendige Expertise und Draufsicht (von seiner Warte aus), während Schülerinnen und Kolleginnen in Folge der vorgenommenen Positionierung näher zueinander rücken. Die Trennlinie wird von Lehrer*innen versus Schüler*innen hin zu männlichen Lehrer versus weiblichen Lehrer*innen und Schüler*innen verschoben, d.h. von einer pädagogisch-professionell sowie durch das Lebensalter bestimmten Differenz hin zu einer geschlechterspezifischen.⁵³ Der „Rekursivitätsspielraum“ – die

53 Hier zeigt sich eindrücklich (empirisch) der prekäre Status von weiblichen Lehrkräften wie ihn u.a. Rendtorff (2006) und Hänsel (1996) beschreiben (siehe auch Kapitel 7.2).

potentiellen Möglichkeiten des Gestaltens und Einflussnehmens auf den Verlauf der Handlung bzw. des Gesprächs – wird auf diese Weise nahezu negiert (vgl. Ricken, Rose, Kuhlmann und Otzen 2017: 217f); es findet eine degradierende und exkludierende Verhältnissetzung statt. Die Abwertung bleibt allerdings latent. Die Stimmung bzw. Gruppendynamik ist neckend, freundlich. Auf sein „Ja; ja; ja; ja, ja ja“ wird gelacht, es wird ihm im Spaß auf die Schulter gehauen und sich dann, mit den Worten „Mister pink“, dem nächsten Bild zugewandt.

ZWISCHENREFLEXION

Durch die genderfiktional-erweiterte Rekonstruktion können die praxeologisch und diskursiv zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden, mit denen das Thema *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* für die Gruppe bearbeitbar ist. Die Gruppe markiert durch die hohe interaktive und metaphorische Diskussionsdichte das Thema als relevant, es kann meines Erachtens darüberhinaus als eine Art *gesellschaftliche Fokussierungsmetapher* gewertet werden, denn an dieser ‚Entscheidung‘ – wie teilen sich Eltern Lohn- und Care-Arbeit auf? – wird die gesellschaftliche Ungleichheit der Geschlechter nicht nur sichtbar, sondern auch tradiert und (finanziell) konkretisiert.

Es geht um eine für die Betroffenen biografisch folgenreiche Entscheidung, die gleichsam – wie so oft und hier besonders – *eine* individuelle sowie *keine* individuelle Entscheidung ist. Der „Väterreport“ (BMFSFJ 2018) stellt fest, dass die meisten (heterosexuellen) Paare sich im Rahmen der Familiengründung immer noch dahingehend entscheiden, dass die weiblich gelesene Person den Großteil der Kinderbetreuung und der Hausarbeit übernimmt, *obwohl* sie dies so weder planen noch sich explizit wünschen (vgl. ebd. 32; mehr dazu, siehe unten). Das patriarchale System scheint sich also gegen den Willen der Akteur*innen durchzusetzen.

Das Thema erfordert es, kulturtheoretische und kapitalismuskritische Argumentationen aufeinander zu beziehen. Soiland (2011) kritisiert das Auseinanderdriften eben dieser im sowohl feministischen und wie gesellschaftlichen Diskurs. Der Cultural Turn in den Frauen- und Geschlechterstudien und der damit einhergehende Fokus auf „den Zwang zur Zweigeschlechtlichkeit“ und dessen Destabilisierung hätte, so Soiland, dem Neoliberalismus (wenngleich ungewollt) in die Hände gespielt (vgl. ebd. 19f). Soiland plädiert dafür,

auf das alte Desiderat zurück[zu]kommen, die Ideologie und die Produktionsverhältnisse, eben das Ökonomische, zusammenzudenken, das heißt, nie aus den Augen zu verlieren, dass das, was wir als kulturelle Phänomene thematisieren wollen, immer auch verankert ist in der kapitalistischen Produktion. (Soiland 2011: 19)

Bevor ich mit der postfeministischen Maskerade und der Kritik an hegemonialer Männlichkeit das empirisch aufgeworfene Thema der Vereinbarkeit

theoretisch weiterverfolge, soll *die patriarchale Affirmation*, wie sie sich meinen Interpretationsergebnissen zufolge im Material zeitigt, noch etwas genauer betrachtet und diskutiert werden.

7.2.2 Die ‚Entscheidung‘ für ein Familienmodell

Die Genderfiktion der Un-/Gleichheit von Männern und Frauen, die von dem Bild *Dr. Tanja Clees* ästhetisch bearbeitet und artikuliert wird und die den Ausgangspunkt für die (Gegen-)Sprachbilder der Gruppe *Neubau* darstellt, betont die Gleichwertigkeit der Geschlechter. Teil der Gleichwertigkeit ist die These, dass Geschlechterdifferenzen gesellschaftlich konstruiert sind, also nicht ‚wirklich, begründet und deswegen geschlechtlich bedingte Ungleichbehandlungen unrecht sind (vgl. Soiland 2011: 17). Die Gleichwertigkeit ist ein feministischer Grundsatz. Die sogenannte „erste Welle“ der Frauenbewegung hat ausgehend von dieser erfolgreich das Frauenwahlrecht eingefordert (1919), die „zweite Welle“ u.a. das Recht, ohne Erlaubnis des Ehemannes arbeiten gehen können (1977), um finanziell unabhängig zu sein (vgl. Dehnavi 2016: Abs. 2-4).

Eine feministisch motivierte Auslegung der Gleichheitsfiktion ist, Mütter, die nicht arbeiten gehen, als freiwillig unemanzipiert anzusehen. Aus dieser Perspektive gesehen, nehmen Frauen ihr Recht auf Gleichheit, die Möglichkeit zur finanziellen Unabhängigkeit sowie der Öffentlichkeitsteilhabe, den die Teilhabe am Arbeitsmarkt bietet und den, wie gesagt, die Frauenbewegung erkämpft hat, nicht wahr. Von dieser Auslegung der Gleichheitsfiktion ist Gruppe *Neubau* und hier insbesondere der männliche Gruppenteilnehmer betroffen, denn seine Frau geht nicht arbeiten. Es wird ihm ein patriarchales Weltbild bzw. Verhalten unterstellt (was u.a. in dem Scherz zum Ausdruck kommt, dass er seine Frau „zwingt“, zu Hause zu bleiben), obwohl die Entscheidung, dass er arbeiten geht und sie sich um die Kinder kümmert, wie er betont, eine bloß persönliche Entscheidung ist: „wir müsst doch [...] einfach (.) Entscheidungen treffen, wo du sagst das find ich gut so“. Die Entscheidung hat nichts mit der Geschlechterfrage zu tun bzw. mit geschlechtlich bedingter Ungleichheit. Und: Es ist ungerecht, dass diese persönliche Entscheidung allgemein nicht akzeptiert werde.

Die Erfahrung, Vorurteilen und Unterstellungen ausgesetzt zu sein, mit denen er sich nicht identifiziert sowie die Erfahrung, mit der mehrheitlich vertretenen Meinung nicht übereinzustimmen, d.h. auch: der Mehrheit nicht (mehr) anzugehören und von dieser abgewertet bzw. minorisiert zu werden (bzw. es so wahrzunehmen), wiegt für ihn schwer. Eine Gegenstrategie ist es, diese Meinung als nur „politisch korrekte“ und nicht als die „eigentliche“ Meinung darzustellen. Eine weitere Gegenstrategie ist es, die Erfahrung der Abwertung (die Qualität der Erfahrung) in der Heftigkeit und Brutalität der

Gegenbilder zu artikulieren. So gesehen, nimmt er sich selbst als kriminalisiert wahr, als patriarchaler Verbrecher. Als Reaktion kriminalisiert er die affirmative Abbildung einer arbeitenden Mutter als eine, die über Leichen geht. Er sieht sich von der Gleichheitsfiktion angegriffen und geht zum Gegenangriff über. Sein Angriff bleibt allerdings im abgesicherten Modus der quasi-ironischen Sprachbilder und doppelten Distanzierungen (die wie doppelte Verneinungen das Gegenteil bewirken).

Mit der rekonstruierten Homologie zwischen konjunktiven Imaginären – hier: die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als Frauenproblem – und performativer Diskursorganisation – hier, dass sie in geschlechterspezifisch getrennten und hierarchisierten Sphären diskutieren – lässt sich zeigen, dass die geschlechterdifferenzierte Sphärentrennung eine gemeinsame Orientierung für das Handeln der Gruppe darstellt. Dabei erweist sich die männliche Sprecherposition als die diskursmächtigere. Er gibt die Themen vor, er hat einen exklusiven Zugang zur Wahrheit (er weiß, wie es „eigentlich“ ist) und kommentiert *von oben* ihre Überlegungen.⁵⁴ Insofern kann die geschlechterspezifische Sphärentrennung als hierarchisiert und habitualisiert bestimmt werden; sie leitet die Praxis der Beforschten an. Die Entscheidung, dass seine Frau keiner Lohnarbeit nachgeht, scheint insofern nicht bloß *eine* (im Sinne von irgendeine) persönliche Entscheidung, sondern vielmehr symptomatisch für ein sphärentrennendes und hierarchisiertes Weltbild zu sein. Die Entscheidung, (eine Zeit lang) hauptsächlich Kinder zu betreuen und zu pflegen und nicht arbeiten zu gehen, ist für sich genommen nicht patriarchal; ist die zu Hause bleibende Frau in eine strukturell zu ihren Ungunsten ausfallende, machtvolle Ordnung verstrickt, ist sie das schon. Frauen sind im Rahmen dieser Orientierung nicht gleichwertig anerkannte Subjekte; mit anderen Worten: nicht handelnde „Subjekt[e] in der Sprache“ sondern „Frau als Zeichen“ (McRobbie 2010: 103 mit Verweis auf Butler 1991⁵⁵).

Unklar bleibt, ob die patriarchale Orientierung bei Gruppe *Neubau* intentional verdeckt wird und in anderen Kontexten (bspw. ohne anwesende Interviewerin) offener artikuliert wird oder ob sie von den Akteur*innen selbst gar nicht *gewusst*, sondern als eine „selbstverständliche Tradition reproduziert“ wird (Cyba 2010: 20). Insbesondere das proponierte Gespräch, bei dem der Lehrer der Gruppe *Neubau* aus Oberstufenkurs-Schülerinnen „herauskitzelt“, dass sie „eigentlich“ lieber nicht arbeiten gehen wollen, wenn sie mal Kinder haben, verdeutlicht die meinungsbildende und ggf. biografisch mit-

54 Die Eigentlichkeit hängt als Argumentationsfigur eng mit der Political Correctness zusammen. Die Annahme einer Political Correctness erzeugt erst die Ebene der Eigentlichkeit, um dann auf dieser eine alternative Wahrheit aufzubauen (vgl. Wierlemann 2002).

55 Diese m.E. sehr anschlussfähige Formulierung aus Butlers „Gendertrouble“ (1991), auf die sich McRobbie hier bezieht, gibt es meiner Recherche nach in der deutschen Übersetzung nicht.

entscheidende Dimension von konjunktiv imaginären Geschlechterwissensbeständen von Lehrer*innen.

Repräsentative Umfragen bestätigen, dass die Genderfiktion der Gleichheit der Geschlechter im öffentlichen Meinungsbild dominant vertreten ist (wie auch Gruppe *Neubau* berichtet); die Lebenssituation ist allerdings eine andere: Von den 38% der Väter, die überhaupt in Elternzeit gehen, tun dies über die Hälfte nur zwei Monate lang (vgl. BMFSFJ 2018: 16-18). Der „Väterreport“ der Bundesregierung kann empirisch darlegen, dass Väter, die Elternzeit genommen haben, auch langfristig mehr Kinderbetreuungs- und Hausarbeit übernehmen (ebd. 26). Die Entscheidung, wer von beiden Eltern teilen beim ersten Kind jeweils wie lange zu Hause bleibt, fällt demnach oft mit der grundsätzlichen Entscheidung zusammen, wie sich das Paar berufliche und familiäre Aufgaben teilt und auch zukünftig teilen wird (vgl. auch Behnke und Meuser 2013: 80f). Die Entscheidung wird in der Regel als eine „rationale, ökonomische“ Entscheidung gerahmt und getroffen (BMFSFJ 2018: 33) oder als eine „individuelle“ – dezidiert *nicht* als eine strukturelle oder geschlechterspezifische (vgl. Behnke und Meuser 2013: ebd.; auch Wetterer 2003: 300).⁵⁶ Ein langfristig „partnerschaftliches Modell“, bei dem sich beide Eltern gleichermaßen Familien- und Berufszeiten aufteilen, verwirklichen aktuell nur 14% der Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren (BMFSFJ 2018: 6). Obwohl die Paare vor der Familiengründung nach diesem Modell leben und davon ausgehen, es auch weiterhin – abgesehen von einer kurzen Unterbrechung – zu tun (ebd. 38).

Foltys (2014), die junge Familien vor und nach der Geburt empirisch-rekonstruktiv begleitet hat, spricht diesbezüglich von „Wunschbild-Praxis-Differenzen“, die sich „insgesamt im Forschungssample als fallübergreifend relevant“ gezeigt haben (ebd. 239). Foltys arbeitet heraus, wie die Geburt des ersten Kindes von einem „Bruch mit Selbstverständlichkeiten“ geprägt ist (ebd.), der gerade bei Frauen in bildungsnahen Milieus die Orientierung an „Selbstbestimmung und Kontrolle“ infrage stellt (ebd. 240). Bei Frauen in bildungsferneren Milieus komme der „Tradierungsschub“ zwar ohne dass vorher eine „sphärenübergreifende Aufgabenteilung“ explizit angestrebt wurde, dennoch zeige sich auch hier nach der Geburt des ersten Kindes eine „Unzufriedenheit mit der Situation“ (ebd. 241).

Das Einverdienermodell – das Leitbild der bürgerlichen Kleinfamilie – wird in der BRD (erst) in der Nachkriegszeit im Zuge verbesserter Einkom-

56 Viele Familien haben aus finanziellen Gründen keine Wahl, die Entscheidung anders als ökonomisch-pragmatisch zu fällen (wenn bspw. ohne den vollen Lohn des Vaters die Miete nicht gezahlt werden kann). Mein Punkt ist hier, dass einerseits noch mehr Familien als die, die finanziell bedingt keine Wahl haben, sich für das Familienmodell mit dem männlichen Hauptverdiener entscheiden und dass andererseits – ob mit oder ohne Wahl – die strukturelle Ungleichheit im Entscheidungsprozess diskursiv nicht mitgeführt wird. Die Ausgangssituation wird nicht als Ungleichheit wahrgenommen und das eigene Handeln nicht als Antwort bzw. Reaktion auf diese reflektiert.

mensverhältnisse und mit politischer Unterstützung zum „Normalfall“ (vgl. Foltys 2014: 28f mit Verweis auf Peuckert 2008); in der DDR wurde es weder politisch angestrebt noch war es jemals üblich (erst nach dessen Zusammenbruch, meist notgedrungen – vgl. Ebert und Fuchs 2012: 575). Aktuell leben in Deutschland nur noch ein Viertel der Familien mit Kindern unter 18 Jahren nach diesem Modell – also entsprechend der Wahrnehmung von Gruppe *Neubau* eine Minderheit. Ebenfalls entsprechend der Gruppenwahrnehmung arbeiten in den meisten Familien die Frauen nach dem ersten Lebensjahr ihrer Kinder wieder, in der Regel in Teilzeit (vgl. BMFSFJ 2018: 33). Unabhängig davon, wieviel Wochenstunden Frauen arbeiten, erledigen die meisten Frauen den Großteil der täglich anfallenden Familien- und Hausarbeit (vgl. ebd. 34). In Bezug auf das Arbeitspensum ist das gegenwärtig übliche Vollzeit-plus-Teilzeit-Modell also noch ungerechter als das Einverdienermodell. Entsprechend wünschen sich über 80% von Frauen mit Kindern mehr Entlastung im Alltag (vgl. Brigitte Studie/Ipsos 2017). Sie adressieren als mögliche Entlastungsquellen aber nicht ihre Lebenspartner*innen, sondern den Staat sowie die Veränderung von Arbeitszeitstrukturen: Ganz oben auf der Liste notwendiger Verbesserungen stehen „eine bessere finanzielle Unterstützung für Familien, flexiblere Arbeitszeiten und mehr gute Betreuungsmöglichkeiten für Kinder“ (vgl. ebd.).

7.2.3 Die postfeministische Maskerade

Diese aktuellen, repräsentativen und rekonstruktiven Beschreibungen der familialen (heterosexuellen) Lebenssituationen in Deutschland entsprechen McRobbies (2010) Ergebnisse einer populärkulturellen Analyse vornehmlich britischer Medien aus den 2000er Jahren, denen zufolge die „Luminositäten im Umfeld der berufstätigen Frau“ Frauen ermuntern, „heldinnenhaft [...] ‚alles zu schaffen,‘“ (ebd. 116ff). Diese begehrenswerten, „privilegierten Subjekte ökonomischer Leistungsfähigkeit“ (ebd. 120) bekommen alles *unter einen Hut*: Beruf, Kinder, Haushalt, Körperpflege. Sie könnten als Wonderwoman oder als Supermom beschrieben werden, allerdings bedarf es der Luminosität der berufstätigen Frau zufolge keine Superkräfte, um alles zu schaffen, sondern lediglich Disziplin und Organisationstalent (vgl. ebd. 117f).⁵⁷

57 Den Beispielfilmtitel, den McRobbie dazu anführt: „Working Mum (I don’t know how she does it)“ (Pearson 2003 zit.n. McRobbie 2010: 118). Ein aktuellerer, deutscher Reportage-Titel, der dieselbe Luminosität erzeugt, klingt bspw. so: „Managerin und Mutter. Disziplin ist ein Muss. Studieren, arbeiten, Kinder versorgen – alles auf einmal? Mit guter Organisation kann es funktionieren. Drei junge Frauen erzählen ihre persönliche Geschichte.“ Von Christiane Bertelsmann, erschienen in der „Süddeutschen Zeitung“ am 13.09.2017 in der Rubrik „Karriere“.

Der ‚Trick‘ der postfeministischen Maskerade ist, öffentlichkeitswirksam Teilhabe-Zugeständnisse für eine elitäre Gruppe zu machen und diese implizit an vornehmlich zwei Bedingungen zu knüpfen: erstens, an den „Verzicht auf eine Kritik am Patriarchat“ (ebd. 91) und zweitens, an das vorbehaltlose Eintauchen in die Sphäre des Konsums (vgl. ebd. 95). Der Verzicht auf den Feminismus und das Eintauchen in die Konsumkultur werden mit beruflichem Erfolg und Sichtbarkeit belohnt. Es ist weiterhin die Illusion der kapitalistischen Leistungsgesellschaft, die greift: Wer sich wirklich anstrengt, kann es schaffen; erweitert um: Wer nach diesen Regeln mitspielt, kann es schaffen. Schaut her: Sogar Frauen, Schwule und Ausländer*innen können bei Einhaltung der genannten Bedingungen gleichberechtigte Teilhabe, Wohlstand, Gesundheit und Glück erreichen – so das Versprechen.

Die luminöse berufstätige Frau und Mutter geht arbeiten, ohne den Ehemann daran zu hindern, „seine Karriere weiterhin zu verfolgen“, ohne dass sie „sich beschwert“ oder „von ihm verlangt [...], weniger zu arbeiten, um sich gleichberechtigt im Haushalt beteiligen zu können“ (ebd. 118f). Dafür inszeniert sich der Staat bzw. die Regierung „als Helferin der berufstätigen Mutter“ und „gewissermaßen als Feministin“. Die Regierung wirbt für dieses Lebensmodell, bietet „Tipps und Ratschläge“ für eine „Work-Life-Balance“ sowie „Teilzeitstellen und Rentenregelungen“ sowie die Möglichkeit, Care-Aufgaben gegen Bezahlung an Institutionen und/oder steuerlich vergünstigt an noch Geringerverdienendere, meist auch Frauen, auszulagern (vgl. ebd. 120). Popkulturell medial aufbereitet stehen für diesen „weiblichen Aktivitätsmodus“ der Mutter die „glamouröse berufstätige Mutter“, die „sexy Mutter“ sowie die „urbane Überfliegerin, die gleichzeitig Mutter ist“ als diskursive Sichtbarkeiten bereit (ebd.). Denn die Abkehr von dem klassischen Familienmodell erfüllt zentrale (neoliberale) Funktionen: als billige Arbeitskräfte erhöhen Frauen den Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt und verringern gleichsam sozialstaatliche Kosten (indem sie bspw. ihre eigene Altersarmut mindern), sie produzieren einen auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Markt (Mode und Beauty, aber bspw. auch Coffee-to-go und Lebensmittel-Fertigprodukte) und – ganz wichtig – ihre wertgeschätzte Anwesenheit in der öffentlichen Sphäre kann als „Beweis ihrer neuen und unabhängigen Geschlechtsidentität“ gelten, der einen widerständigen, revolutionären Feminismus offensichtlich nicht mehr länger notwendig macht (vgl. ebd. 120).

McRobbies Analyse bestätigt die Wahrnehmung der Gruppe *Neubau* insofern, dass die glücklich arbeiten gehende Mutter Teil eines politisch gewollten Spektakels ist. Gleichzeitig wird deutlich, wie Gruppe *Neubau* diesem Spektakel gerade in der Ausklammerung der strukturellen Ungleichheit von Frauen und Männern folgt. Die Kritik an der postfeministischen *Supermom* führt, wie bei Gruppe *Neubau* zu sehen, zu einer (neo-)konservativen Restabilisierung der heteronormativen Matrix – inklusive einer tendenziell verherr-

lichenden Anrufung der häuslichen Mutter als Leistungsträgerin: „unabhängig davon dass sie natürlich arbeitet; //@Ja (.)@ //weil sie dann den ganzen Tag arbeitet //@richtich:@ //und die ganze Nacht“ (Gruppe *Neubau*). Die Abwehr, die sich in den kriminalisierenden Gegenbildern artikuliert, gilt also weniger dem neoliberalen Leistungsmoment (demzufolge nur Teilnehmerinnen am Arbeitsmarkt glückliche und vollwertige Subjekte sein können), sondern vielmehr der ehemals feministischen, jetzt neoliberal angeeigneten (ent-eigneten) Gleichheitsfiktion. Diese wird von der Gruppe als Feindbild identifiziert. Als Mutter arbeiten zu gehen bedeutet in den Augen der Gruppe *Neubau*, sich nicht (gut) um die Kinder zu kümmern. Die Abgebildete kommt in dem diffus ironisch gerahmten Sprach-Gegenbild der Gruppe ihren weiblichen Zuständigkeiten nicht nach, denn sie wertet das Arbeitengehen in der Prioritätenliste höher als die Gesundheit ihres Kindes. Sie begehrt die Teilhabe an der Öffentlichkeit, hält sich aber auch nicht an die postfeministische Maskerade der Weiblichkeit: Sie gibt sich nicht betont weiblich oder unsicher, sie spielt nicht mit Unterwürfigkeit, was sie in den Augen der Gruppe entwertet („ich finde auch übrigens dass sie langweilig aussieht“). Das heißt in Bezug auf die Frage, ob die artikuliert Kritik der Gruppe an dem Bild frauenfeindlich ist: Sie ist es in dem Maße, wie die Gruppe der Abgebildeten einen Platz als gleichwertig-handlungsfähiges Subjekt innerhalb der von ihnen angestrebten Ordnung verwehrt, eben weil sie eine Frau ist.

Die abgebildete *Dr. Tanja Clees* bekommt im konjunktiven Imaginären der Lehrer*innen nicht – wie *Andre J* – einen Platz *außerhalb* oder am Rande der Ordnung bzw. ihrer Lebenswelt, sondern: Sie bekommt *keinen gleichwertigen Platz innerhalb* der Ordnung.⁵⁸

7.2.4 *Widerstände auf dem Weg in die gemeinsame Sphäre*

Soiland hat in der schon erwähnten Kritik am Cultural Turn herausgearbeitet, dass es zu einer „Verschiebung von Androzentrismuskritik zu[r] Identitätskritik“ kam, „in deren Folge nun beide Geschlechter als gleichermaßen konstruiert erachtet werden.“ (Soiland 2011: 24) In der Weise, wie identitätskritisch Subjektivierung gedacht werde, würde theoretisch und kritisch nicht greifbar werden, dass in der (spät-)kapitalistischen Gesellschaft Frauen in „eine Art ‚inkludiertem Außerhalb,‘ subjektiviert werden würden ‚zu den [...] grundsätzlich männlich konnotierten gesellschaftlichen Austauschsystemen“ (ebd.). Durch den Fokus auf die kulturelle Ausgestaltung und Performativität von Identität wäre der Eindruck entstanden, dass eine veränderte Aufführungspraxis bzw. die Pluralisierung von Geschlechtlichkeit die Ungleichheit der Geschlechter unterlaufen könne (vgl. ebd. 25ff).

58 In meinem Sample betrifft das insbesondere Gruppe *Neubau*, aber auch – in milderer Form – Gruppe *Schlangenbad, Jägerstuhl* und *Wolkenturm*.

[Es] bahnt sich eine Art Verhaltenstherapie der Geschlechter an: Das Problem wird in verkehrten Rollenerwartungen, Werthaltungen, ja gar Körperhaltungen vermutet, denen mit Aufklärung und Trainings zu begegnen ist. [...] [Frauen] sind beständig dazu aufgerufen, anhand ihrer Identität etwas auszuhandeln, das eigentlich nicht in ihre Identität, sondern zur Bearbeitung zurück in die Gesellschaft gehört. (Soiland 2011: 27)

Wird symbolische Ordnung performativ (re-)produziert, (re-)produziert dann eine andere Performanz auch eine andere symbolische Ordnung? Ist es möglich, auf der Ebene der kulturellen Performanz resignifizierende Verschiebungen und Gegenstrategien zu provozieren oder ist dies ein individualistisches Phantasma?

Dazu schlage ich vor, die Luminositäten und Genderfiktionen als operative Medien zu identifizieren, mit dem ein Thema, bspw. das der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, sag- und sichtbar sowie – erfahrungsraumspezifisch verschränkt – handhabbar und verhandelbar wird. Durch eine solche Analyseinstellung kann das Thema von den anhaftenden Geschlechterfiktionen entkoppelt werden. Sie bietet einen diskursiv-dekonstruktiven Entkopplungs- bzw. Distanzierungsmoment an, denn es wird ein „Riss“ zwischen dem Unversöhnlichem (vgl. Iser 1991: 498 mit Bezug auf Adorno 1970) analytisch evoziert, der Reflexionsspielräume eröffnet. Durch die Hinzuziehung der ökonomischen und biografischen Dimension wird allerdings erst deutlich, dass die Fiktionen und Luminositäten nicht identitätspolitischer, kultureller Selbstzweck sind, sondern konkrete, gesellschaftliche (finanzielle und biografische) Ungleichheiten erzeugen.

Soiland insistiert, dass auch die Dekonstruktion von Identitätspolitik weiterhin Identitätspolitik bliebe (vgl. ebd. 27). Gleichzeitig wäre das Versprechen des *gender*-Konzeptes, Normen, Differenz und Ungleichheit in einer großen, bunten bzw. kulturell-gleichgestellten Vielfalt aufzulösen, neoliberal umgedeutet, bzw. enteignet worden. Der Spätkapitalismus profitiert von der positiv aufgewerteten Differenz: von der Selbst-Verwirklichung zur Selbstdarstellung hin zu mehr ‚Individualität, durch Konsum, durch bspw. nachhaltiges, stilvolles Genießen. Der Genuss – im Imperativ: Genieße! oder auch: Konsumiere! – wäre als neue Subjektivierungsformel an die Stelle des normierenden (freudschen) Über-Ichs getreten (Soiland 2011: 29 mit Verweis auf Lacan 1986). In diesem Punkt sind sich McRobbie und Soiland einig: sie plädieren beide dafür, die „Verbindung von Kapitalismuskritik und sexueller Politik, die zu Beginn der Zweiten Frauenbewegung die Thematisierung von Sexualität immer mitleitete“ (Soiland 2011: 30) wieder aufzunehmen.

In der neoliberalen, pluralisierten Gesellschaft bietet das konservative Patriarchat nicht nur ein geordnetes Gesellschaftsbild mit der niedrigheligen Möglichkeit, sich selbst darin an privilegierter Stelle zu verorten, es bietet auch die Möglichkeit, dem Neoliberalismus wie der Pluralisierung – in der Weltsicht bzw. Wahrnehmung der Gruppe *Neubau* fällt beides zusam-

menfallen – etwas entgegen zu setzen.^{59, 60} Charim (2018) arbeitet heraus, wie die „Abwehr der Pluralisierung“ niemals über eine „Zukunftsvision“ erfolgt, sondern „immer rückwärtsgewandt“ (ebd. 91). Die Rückwendung bedient Charim zufolge eine Sehnsucht nach der „vollen Identität“, die es „früher, in der „homogenen Gesellschaft“, zu Zeiten des westdeutschen Wirtschaftswunders etwa, noch gab – wenn auch nur als Fiktion (ebd. 24). In der pluralisierten Gesellschaft funktioniert nichtmal mehr die Fiktion bzw. die „verbindliche Erzählung“ (ebd. 26). Die Rückbesinnungen, die sich u.a. in Trachtenmode und Heimatrockmusik (ebd. 92f), aber auch religiösen Fundamentalismus und hier insbesondere dem Phänomen des Konvertierens zeigen (ebd. 100), deutet sie als Antworten auf die „Leerstelle“ des Subjekts (ebd. 47), die als „Erfahrung, dass die eigene Identität nicht selbstverständlich ist“ (ebd. 81) in der Mehrheitsgesellschaft angekommen ist. Und so ist eine typische „Minderheitenerfahrung“, nämlich über keine selbstverständliche Zugehörigkeit zu verfügen und bei der Privilegienverteilung *außen vor* zu bleiben, „zur grundlegenden gesellschaftlichen Erfahrung geworden“ (ebd. 48). Die Diskussion der Gruppe *Neubau* lässt sich als eine Bearbeitung dieser – für sie neuen und aktuellen – Minderheitenerfahrung verstehen. Der männliche Lehrer erfährt das Bewertetwerden und nicht (mehr) selbstverständliche Normalsein; er reagiert mit der Abwertung der abgebildeten, selbstverständlich-zufrieden, Arbeiten gehenden Mutter, die von der Gleichheit der Geschlechter und den pluralisierten Verhältnissen profitiert, verschränkt mit der neoliberalen Luminosität der berufstätigen Mutter. Die Affirmation des Patriarchats kann als eine abwehrende Antwort auf die neoliberale Pluralisierung und Rückwärtsgegnung verstanden werden.

Mit der Frage, was eine kritische Männlichkeitsforschung leisten muss, um nicht patriarchale Strukturen zu restabilisieren, hat sich Forster (2005) befasst. Ihn interessiert, wieso von Männern artikulierte, männlichkeitskritische „Positionen aus der Sicht feministischer Haltungen suspekt“ bleiben (ebd. 46) und zwar trotz allgemeiner Überwindung eines essentialistischen Denkens. Er widmet sich dem Verhältnis von forschendem Blick und Feld zu (vgl. ebd. 46 mit Verweis auf Haraway 1995) und versteht Männlichkeit als Gabe, die einen ideologischen Überschuss erzeugt (vgl. ebd. 52f mit Verweis auf Althusser 1977). Die „notwendig ideologische“ Schließung und „fiktive Fixierung von Bedeutung“ erzeugen eine „Dominanz des Männlichen“ (ebd. 63 mit Verweis auf Laclau 1997) sowie eine „Weiblichkeit als relationale

59 Die privilegierte Verortung ist zwar nur für heterosexuelle, ‚gesunde‘, weiße und beruflich abgesicherte Männer niedrigschwellig, aber *als Versprechen* gilt es für alle (siehe Postfeminismus).

60 Siehe dazu die Diskussion der Gruppe um die Künstlertypen und „Hipster“ in der Großstadt, die merkwürdigen Moden folgen wie einen Bart und einen Jutebeutel zu tragen; die Abwendung von dem, was als modern gilt, wiederholt sich in der Abwendung von dem, was als politisch korrekt gilt (als Mutter arbeiten zu gehen), beides wird mit derselben Geste als neumodischer bzw. politisch korrekter Quatsch abgetan.

Kategorie“ (ebd. 53). Männlichkeit ist das bezeichnende, „strukturierende Prinzip“ im „Zentrum“ (ebd.), weswegen sich Patriarchatskritik auch als Hegemoniekritik verstehen lässt (ebd. 61f mit Verweis auf Hall 2000).⁶¹

Hegemonie setzt die Logik des leeren Signifikanten voraus. Männlichkeit tendiert zur Hegemonie genau dann, wenn sie nicht nur männliche Identität fixiert, sondern überhaupt Identität; wenn sie also auch Weiblichkeit und andere Männlichkeiten fixiert; wenn sie schließlich das Geschlechterverhältnis regelt; wenn sie, kurz gesagt, den Diskurs der Geschlechter fixiert und wenn sie darüber hinaus, jenseits des Geschlechterdiskurses, Normalität regelt. (Forster 2005: 64)

Daraus folgt, dass hegemoniale Männlichkeit gleichsam unsichtbar wie „beweglich“, also anpassungsfähig ist. Hegemoniale Männlichkeit ist das bezeichnende, fixierende Prinzip; sie organisiert die Signifikantenketten und bestätigt ihre Bedeutung als wahr. Das Ans-Licht-Zerren patriarchaler Strukturen muss sich eben dieser bezeichnenden, wahrheitsstiftenden Mechanismen bedienen, um sie dann zu kritisieren (vgl. ebd. 67). Erfolgt die Kritik von einer männlich markierten, also privilegierten Sprecherposition (wobei das Gegenteil dieser privilegierten Position „gerade nicht“ eine besonders „politisch korrekte Position des Sprechens“ ist – ebd. 47), kann es zu der „fatalen Koinzidenz“ kommen, dass „eben jenes männliche, wissende Subjekt, das [...] auf der Objektseite kritisiert“ wird, sich gleichsam „intronisiert“ (ebd.).

Forster macht Vorschläge, wie eine männliche „Resouveränisierung“ im Rahmen männlichkeitskritischer Theoriebildung und Praxis verhindert werden kann (ebd. 68). Für Männer gilt es, „Verantwortung zu übernehmen für eine demokratische Geschlechterpolitik“ sowie „offene Räume zu schaffen, die dazu animieren, in Verhandlungen zu treten“ (ebd. mit Verweis auf Haraways Konzept der „partial connections“ von 1990) und „sich nicht auf vorgegebene, hegemoniale Zugehörigkeiten zu verlassen“, sondern stattdessen, sich auf „einen aktiven Prozess des (Er-)Findens“ einzulassen (ebd. mit Verweis auf Probyns „queer belongings“ von 1995). Ungeachtet der Abwanderung der Macht in die selbstorgetragenden Aufmerksamkeitsräume (vgl. McRobbie 2010; Soiland 2011) und der „Prekarisierung der Zeichen“ (Charim 2018: 97), ist das männlichkeitskritische Ansinnen, anteilig – nicht dominierend – und machtsensibel – statt bloß auf sprachlich-expliciter Ebene *politisch korrekt* – einen *gemeinsamen* Handlungsraum zu gestalten und sich dabei auf einen Prozess des (Er-)Findens einzulassen, hochgradig fruchtbar für die vorliegende Diskussion der empirischen Ergebnisse.⁶²

61 Demnach verweisen die Signifikanten „weiblich“ und „männlich“ nicht aufeinander, sondern das „Männliche“ *bestimmt* Bedeutung und das „Weibliche“ verhält sich *dazu*.

62 Die Anschlussfähigkeit unterstreicht meines Erachtens den Befund, dass die symbolische Ordnung (und damit einhergehend die Idealvorstellung des starken Subjekts) sich nicht auf-

In der Diskussion der Patriarchatsaffirmation in der Passage zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie der Gruppe *Neubau* in Anschluss an das Bild *Dr. Tanja Clees* konnte sowohl die diffus kommunizierte Kritik der Gruppe als auch die kritikwürdigen Aspekte der Kritik herausgearbeitet werden. Der Gruppe fehlt, mit Forster formuliert, ein machtsensibel-gemeinsam gestalteter (Sprach-)Raum und das Anliegen bzw. der Impuls, einen solchen im Gespräch herzustellen. Es fehlt die Verantwortungsübernahme auf Seiten des männlichen Sprechers. Die Privilegierung seiner Sprecherposition bleibt uneingeholt. Er übt Kritik an Politischer Korrektheit, was eine Absage an die meinungsbildende Öffentlichkeit darstellt bei gleichzeitiger Einführung der Eigentlichkeit als legitimen Referenzgrund, zu dem er (wieder) einen privilegierten Zugang hat (denn er *kann* auf den Grund der Wahrheit, auf das Eigentliche schauen). Die auf unterschiedlichen Ebenen relevant gesetzte Sphärentrennung müsste – im Sinne einer patriarchatskritischen Genderliteracy – in eine gemeinsame Sphäre bzw. einen gemeinsamen Handlungsraum überführt werden. Die Genderfiktion als AnalyseEinstellung macht deutlich, dass im schulischen Raum der Sag- und Sichtbarkeit, wie er sich in dem Geschlechterwissen der Gruppe zeigt, die notwendigen, diskursiven Fiktionen für eine solche *gemeinsame Sphäre* (noch) nicht zur Verfügung stehen, sondern erst noch erfunden bzw. gefunden werden müssten.

löst, auch nicht in der pluralisierten Gesellschaft; hier passt die divergent-dialektische Denkfigur der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Bloch 1963).

8 Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen – ein professionstheoretisches Fazit zum schulischen Raum des Sag- und Sichtbaren

8.1 Zusammenfassung

Die Schule ist ein machtvoll strukturierter Raum bestimmter Sag- und Sichtbarkeiten und gleichsam ein routinierter Handlungs- und Erfahrungsraum. Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung standen Sicht- und Sprechweisen von Lehrer*innen in Bezug auf Geschlechtlichkeit und, in Wechselseitigkeit dazu, ihre handlungspraktische Funktion: Wozu *gebrauchen* Lehrer*innen Geschlechtlichkeit? Welche Aspekte setzen sie relevant und was erreichen sie damit? Es wurde davon ausgegangen, dass Lehrer*innen mit diskursiver Macht ausgestattet sind und sich in ihren Sicht- und Sprechweisen der Raum des Sicht- und Sagbaren der Schule dokumentiert. Dieser regelt, wer intelligibel bzw. anerkennungswürdig ist und ermöglicht und verunmöglicht so bestimmte, vergeschlechtlichte Subjektpositionen und Interaktionen.

Während das Subjektivierungspotential von sprachlichen und situativ-performativen, rituellen Anrufungspraktiken im Kontext Schule bereits vielgestaltig beforscht wurde (vgl. Wulf et al. 2004; Tervooren 2006; Fritzsche 2011; Reh und Ricken 2012; Kleiner 2016; Ricken et al. 2017; Schelle et al. 2018), lag der Fokus der vorliegenden Arbeit auf dem Subjektivierungspotential von Wahrnehmungshandlungen. Beim (Wieder-) Erkennen von etwas als etwas bzw. als jemandem werden generalisierende, wahrheitsstiftende Diskurse aufgerufen, bestätigt und performativ wirkmächtig. Wahrnehmungshandlungen stellen erfahrungsraumspezifische Praxen dar, die einer routinieren, für die Akteur*innen sinnhaften Logik folgen. Mit dem Fokus auf Wahrnehmungshandlungen geht die Arbeit methodisch-methodologisch neue Wege, denn es werden, entgegen der üblichen Forschungspraxis, Diskurse *und* Praxen rekonstruktiv beforscht (Arbeiten, die hierzu ebenfalls Vorschläge machen: vgl. Geimer und Armling 2016; Geimer 2017; Geipel 2019, Engel und Karpowitz 2021). Es wurde die These entfaltet, dass das Sehen von etwas-als-etwas nicht ohne das jeweils andere – Diskurs bzw. Praxis – erfolgt. Wenn ein wahrgenommener Körper in den Augen der Betrachter*in zu einem Jemand wird, sind diskursiv-performative wie erfahrungsraumspezifische Wissensbestände aktiv beteiligt. Wie können die diskursiven Bezüge im empirischen Material rekonstruiert werden? Wie können sie in ihrem Verhältnis zur Logik der Praxis reflektiert werden?

Für die Beantwortung dieser Fragen wurde die anthropologische Fiktionstheorie nach Iser (1991) herangezogen und, zusammen mit Butlers performativer Geschlechtertheorie (1991, 1995, 2016) und Schürmanns „Praxis des Sehens“ (2008) argumentiert, dass das vergeschlechtlichte Subjekt in performativen Wahrnehmungshandlungen (re-)produziert wird. Wahrnehmend und sprechend werden diskursiv zur Verfügung stehende Fiktionen zitiert, die Teil eines erfahrungsraumsspezifischen, also *konjunktiven Imaginären* sind und die situativ zur Anwendung gebracht werden. Die zitierten Fiktionen eröffnen den methodischen Zugang zum *konjunktiven Imaginären*.

Handlungspraxis und Genderfiktionen-Gebrauch wurden in Fotogruppen-diskussion (vgl. Michel 2006; Schäffer 2009; Degele, Kesselhut, Schneickert 2009) mit Lehrer*innen erhoben und anschließend dokumentarisch sowie mithilfe der Genderfiktion als Analyseeinstellung rekonstruiert. Letztere wurde erst theoretisch hergeleitet, dann methodologisch mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2007 [2001]; Loos, Nohl, Pryzborski, Schäffer; Bohnsack 2017) verknüpft und schließlich methodisch erprobt. Sie setzt an der genetischen Analyse-einstellung der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) an und entwickelt diese dahingehend weiter, dass im Auswertungsprozess nicht nur das implizite, sondern auch das diskursive Wissen der Beforschten rekonstruiert werden kann.

Neben der Begriffsentwicklung der Genderfiktion war die vorliegende Arbeit der schulischen Praxis gewidmet. Nach einer theoretischen sowie empirischen Perspektivierung des Forschungsfeldes Schule im Kontext von Geschlechtlichkeit, stellten sechs Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen, die an staatlichen Schulen unterrichten sowie zwei Gruppendiskussionen mit Künstler*innen, die im Sample als Maximalkontrastierung fungieren, das ‚Herzstück‘ der Auseinandersetzung dar. Die Gruppendiskussionen wurden mit einem visuellen Gesprächsreiz eröffnet, einem Set aus sieben künstlerischen Portraitfotografien von Wolfgang Tillmans (2012) und Bettina Flitner (2008).

Es wurden drei gruppenübergreifende Orientierungen herausgearbeitet, in die die zitierten Genderfiktionen jeweils eingebettet eine *Funktion* erfüllen. Diese zeigte sich erst im Rahmen der Maximalkontrastierung: interessanter Weise wendeten die Fotograf*innen und Tänzer*innen dieselben Fiktionen an wie die Lehrer*innen, sie kamen mit der Anwendung aber zu einem anderen Ergebnis. Ihre Bildgespräche endeten nicht mit der Feststellung, *wen* sie auf den Bildern sehen (und wer sie im Verhältnis dazu selber sind), sondern mit einer Beurteilung der ästhetischen Leistung der Bildproduzent*innen (so die Fotograf*innen) bzw. mit einer sprachlich-performativen Artikulation der künstlerischen Bild-Aussage (so die Tänzer*innen). Geschlechtlichkeit wird von beiden Künstler*innengruppen *als Teil* der ästhetischen Darstellung relevant gesetzt. Ihr Blick ist insofern professionsgebun-

den habitualisiert als dass sie – entsprechend ihrer beruflichen Praxis – das Bild als Produkt einer künstlerischen Praxis perspektivieren, beurteilen, auf-führen. Die beforschten Lehrer*innen fokussieren und perspektivieren dage-gen nicht das Bild *als Bild* sondern die abgebildete Person *als Gegenüber*. Die Genderfiktionen dienen sowohl den Lehrer*innen als auch den Künst-ler*innen ihr jeweiliges, professionsgebundenes Anliegen umzusetzen. Bei dem Anliegen handelt es sich nicht um ein vorher gesetztes Ziel, das sie er-reichen wollen; vielmehr scheint der Gesprächsverlauf ‚einfach‘ diesen Weg zu nehmen, d.h. er folgt der Logik ihrer je erfahrungsraumspezifischen Pra-xis.

Iser betont, dass „sich Fiktionen durch ihre Zwecke [bestimmen], die [...] in sich noch nicht zureichend bestimmt sind“ (ebd. 1991: 164). Hier zeigt sich ihre „pragmatische Natur“ (ebd. 160). So haben Fiktionen etwa die Funktion, über Ungewissheiten hinweg zu geleiten und – trotz Ungewissheit – so Handlungsfähigkeit zu gewährleisten (vgl. ebd.: 159f). Für die pädago-gische Praxis bedeutet das nicht nur, dass Geschlechtlichkeit überhaupt rele-vant gesetzt wird (entgegen der Selbsteinschätzung der meisten Lehrer*innen – vgl. Rendtorff 2014: 116 mit Verweis auf die repräsentative ProLEG-Studie von 2012), sondern auch, dass dies im Rahmen eines *pädagogischen* Anliegens erfolgt, nämlich, *für* die Konstruktion einer potentiellen Interakti-onspartner*in.

Die Lehrer*innen des Samples verfolgen ihre pädagogischen Anliegen zwar alle mithilfe von Genderfiktionen, aber auf jeweils unterschiedliche Weise. Es konnten drei gruppen- und situationsübergreifende Orientierungen herausgearbeitet werden: eine Orientierung an der Herstellung von Ordnung (Typ 1), an Beziehung (Typ 2) oder an Kultur und Bildung (Typ 3).⁶³ Ausge-hend von Mannheims Sinnebenen-Unterscheidung im Kontext seiner „Welt-anschauungsinterpretation“ (1964) wurde eine Heuristik erstellt, die den *in actu* simultan erfolgenden Einsatz der Genderfiktionen bzw. die subjektivie-renden Wahrnehmungshandlung prozessural auffächert. Demnach wird als erstes durch die *Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit* und die *der geschlechtlich kodierten Räume* (überhaupt) ‚Jemand‘ gesehen (bei Mann-heim der sogenannte *objektive Sinn*). Jemand wird bereits als entweder männ-lich oder weiblich wahrgenommen und relational dazu räumlich verortet. Als nächstes wird – in Abhängigkeit zu der bereits erfolgten Geschlechterbe-stimmung – ein Gegenüber mit spezifischen Eigenschaften differenziert (*der subjektiv-ausdrucksmäßige Sinn*). Dafür kamen die *Genderfiktion der (Un-) Gleichheit von Männern und Frauen* sowie die *der geschlechtlich kodierten Bewertung* zum Einsatz. Schließlich dokumentieren sich in den Genderfikti-

63 *Kultur und Bildung* werden hier einem Common-Sense-Verständnis gemäß verstanden als Künste und Lebensweisen bzw. Wissen, Kenntnisse oder allgemein, das „Niveau“ betref-fend (für die verschiedenen Kulturverständnisse vgl. Fuchs 2013/2012 und für die verschie-denen Bildungsverständnisse vgl. Jörissen 2014: 82).

onen machtvoll strukturierte Welt-/Selbstverhältnisse (*der Dokumentsinn*). Die Betrachtenden positionieren den*die Abgebildete und gleichzeitig sich selbst im Raum bzw. im symbolisch aufgeladenen Ordnungssystem zueinander, entlang der genannten Orientierungen. Typ *Ordnung* positioniert sich als jemand, die*der die Grenzen des Sag-, Mach- und Denkbaren aufzeigen und bewachen kann; gleichzeitig scheint dieser Typ auch (im Gegensatz zu den beiden anderen Typen) um die existenzielle, bedrohliche Dimension des Nicht-Dazugehörens zu wissen. Typ *Beziehung* positioniert sich und andere relativ gleichwertig in einer Art Beziehungskarussell rund um die Fragen, wer begehrt wen und mit wem ist der Kontakt aufregend, angenehm oder anstrengend? Typ *Kultur und Bildung* positioniert sich als kulturell interessierte, offene Weltbürger*innen, die zwar gerne über ihren heteronormativ geprägten Tellerrand hinausblicken, dennoch erfolgt die Verortung des Gegenübers in *ihrem* gefestigtem Wissensgefüge und nach *ihren* leistungs- und kulturorientierten Maßstäben (siehe Kapitel 6).

Am Gegenhorizont des pädagogischen Handlungswissens der imaginär-verschränkten Herstellung eines Gegenübers mithilfe von Genderfiktionen erscheint das Unsagbare und Unsichtbare. Da ist das heteronormative *Außen* zu nennen: Die Schule ist meinen Empirie zufolge ein dominant heteronormativ geprägter Ort; das „Vokabular der Anerkennung“ (Butler 1995: 10) sexueller Begehrens- und Lebensweisen jenseits der heterosexuellen Matrix fehlt entweder vollständig oder ist von Distanznahmen geprägt, im besten Fall suchend. Gleichzeitig greifen patriarchale und neoliberale, also frauenabwertende und leistungsorientierte Wertmaßstäbe. Zum Beispiel wird die abgebildete *Dr. Tanja Clees*, die die postfeministische Maskerade der Weiblichkeit (vgl. McRobbie 2010) eher *nicht* aufführt, von den meisten Gruppen als „langweilig“ oder „zu brav“ beschrieben, ihre Tätigkeit als „Horrorall- trauma“ diffamiert und ihr Handeln als unverantwortlich gerahmt.⁶⁴ Die Maßstäbe wiederholen sich auf der performativen Ebene der Diskursorganisation, etwa bei der Verteilung von Redebeiträgen (siehe Kapitel 7.2).

8.2 Pädagogisches Anliegen versus pädagogische Professionalität?

Wenn die Genderfiktionen den Lehrer*innen dazu dienen, ein Gegenüber wahrzunehmen und ein Verhältnis zu gestalten, wird deutlich, dass in päd-

64 Dem neoliberalen Geschlechtervertrag und der postfeministischen Maskerade zufolge sind Sichtbarkeit und Erfolg für Frauen an Bedingungen geknüpft. Sie müssen sich z.B. betont weiblich oder/und unsicher geben, konsum- und leistungsorientiert sein, auf jeden Fall dem Feminismus – als *zum Glück nicht mehr notwendig* – abschwören (siehe Kapitel 7.2.3).

gogischen Kontexten auf Fiktionen nicht ersatzlos verzichtet werden kann. Wie aber kann auf professionell angemessene Weise ein Gegenüber in ihrer* seiner Unterschiedlichkeit und Körperlichkeit wahrgenommen und anerkannt werden kann, ohne exkludierende und hierarchisierende Fiktionalisierungen vorzunehmen, also die Differenzkategorie Geschlechtlichkeit als bedeutsam zu markieren?

8.2.1 *Nicht-Wissen, Tentativität und Reflexivität*

Bei der Wahrnehmung des Gegenübers verweist Wimmer (2014) auf Levinas' radikale Andersheit des Anderen (1983) und zwar „auch hinsichtlich seines Verhältnisses zu seinen Merkmalen“ (ebd. 231). Eine Aussage über jemanden ist immer gebunden an die Sprecher*in, die die Aussage tätigt. Aber:

Vergleichen lässt sich immer nur etwas in einer Welt mit etwas in einer anderen Welt, nicht aber Welt mit Welt, also auch nicht eigene mit fremder Welt. Die eigene Welt ist wie die Muttersprache dadurch bevorzugt, daß jede Variation und jeder Vergleich verschiedener Varianten sie voraussetzt.“ (Waldenfels 1997: 113f zit.n. Wimmer 2014: 232)

Das Eigene, das Bekannte wird immer bevorzugt bleiben, gleichsam unerkannt; das Nicht-Eigene tritt im Vergleich zum Eigenen hervor und bleibt als solches fremd. „Diese Andersheit ist nicht integrierbar in ein harmonisches Ganzes, sondern bleibt fremd, unvergleichlich und ohne Maß.“ (Wimmer 2014: 232) Wimmer fordert, sich dem Phantasma der Neutralität im pädagogischen Blicken und dem der Machbarkeit im pädagogischen Handeln zu entledigen und stattdessen die unüberbrückbare Differenz zum Anderen anzuerkennen und somit eine Haltung einzunehmen, die „der Verantwortung nicht ausweicht.“ (Ebd. 233)

Wie lässt sich das konkretisieren? Wimmer wendet sich den „Heterogenitätsmerkmalen“ zu (ebd. 234), den „geschlechtlichen, ethischen oder sprachlichen Differenzen“ (ebd. 233) und setzt sie in ein Verhältnis zum Anderen. „Geschlechtsmerkmale“ würden „nicht von sich aus eine Identität“ erzeugen. „Sie erscheinen zwar jedem als aufdringlich bedeutsam, geben ihre Bedeutung aber nicht Preis“ (Wimmer 2014: 234 mit Rekurs auf Visker 1998). Die Merkmale schreiben sich „in den Subjektkörper“ ein (ebd. 233), das dezentrierte Subjekt ist strukturell (und imaginär) an sie gebunden, sie bleiben ihrer Eigentümer*in aber verstellt, äußerlich. Die Merkmale sind „bedeutsam“, es gibt die Person „nicht ohne diese Merkmale“, gleichzeitig kann man „den Anderen nicht auf sie reduzieren, indem man ihn damit identifiziert.“ (Ebd. 234) Für ein professionell-pädagogisches Handeln gilt es, dem*der Anderen, einschließlich seiner*ihrer radikalen Andersheit gerecht werden *zu wollen* und zwar auf Basis seiner*ihrer wahrnehmbaren Merkmale und gleichzeitig *zu wissen*, dass dies nicht möglich ist. Es bliebe nichts anderes

übrig, als in dem Wissen, dass man nichts weiß, zu antworten, zu handeln und sich verantwortlich den Reaktionen zu stellen, d.h. sich auf den Prozess einzulassen.

Auf den Anspruch des unbestimmbaren, unzugänglichen, unendlich Anderen zu antworten, heißt nämlich genau das: angesichts der Untentscheidbarkeit und des Nicht-Wissens, was man antworten soll, eine Entscheidung zu treffen. (Wimmer 2014: 236)

Wimmer kommt zu dem Schluss, dass sich das Handeln im Rahmen des Nichtwissens „wohl kaum professionalisieren“ lässt, es „stellt eher die Grenze von dem dar, was unter pädagogischer Professionalität verstanden wird, und beschränkt ihre Möglichkeiten von Anfang an.“ (Ebd.)

Diese paradoxe Figur ist insofern anschlussfähig an den hier entwickelten Fiktionsbegriff, da – auch in dem Wissen, dass jede Bezugnahme auf die soziale Wirklichkeit, selektiv und kombinierend ist, also fingierend – Fiktionalisierungen weiterhin notwendig bleiben. Aus professionstheoretischer Perspektive erscheint es mit dem Ansatz des *Antwortens, ohne zu wissen* (s.o.) sinnvoll und notwendig, doch noch auf den von Iser formulierten, dritten Akt des Fingierens zu rekurrieren (auf den Akt, den ich bisher außer Acht gelassen habe): den Akt der Selbstanzeige (Iser 1991: 35). Mit diesem Akt entblößt die Fiktion ihren fiktiven Charakter durch das Überschreiten des Bezeichneten hin zu einer *figurierenden Sprache*, die der Vorstellbarkeit dient.

Das aber heißt, die Sprache selbst depotenziert sich zu einem Analogon, das nur noch die Bedingung möglicher Vorstellbarkeit enthält und gleichzeitig signalisiert, mit dem, was es nun vorzustellen gilt, nicht identisch zu sein. (Iser 1991: 34)

Eine figurierende, analogische Sprache, die sich in den Dienst der Vorstellbarkeit stellt, kann als eine Sprache verstanden werden, die ihre Bezeichnungskraft „depotenziert“ (ebd.), und zwar, so mein Vorschlag, indem sie ihre Abhängigkeit markiert. Da ist die Abhängigkeit der Sprache zu den bildhaften und bedeutungstiftenden Vorstellungsbildern zu nennen (vgl. Mietzner 2014; Mersch 2014, 2018) und andererseits die Abhängigkeit im Sinne einer Anschlussfähigkeit zu den Vorstellungshandlungen seitens Sprecher*innen und Zuhörer*innen. Eine figurierende Sprache zielt also statt auf ein objektives, identitäres Bezeichnungsmoment, auf ein kommunikatives Verständigungsmoment, das in einer gemeinsamen *Illusio* mündet (vgl. Bourdieu 1987) bzw. in geteilten Vorstellungsbildern, in der sich Sprecher*in und Zuhörer*in fiktiv *treffen* und an der beide beteiligt sind (oder sich verweigern können). Wenn die patriarchal organisierte, symbolische Ordnung auf dem Herrensignifikanten aufbaut, der privilegiert und signifiziert (vgl. Butler 1995: 95) und die Hegemonie des Männlichen auf die strukturgebende Funktion der Sprache angewiesen ist (vgl. Forster 2005: 64), birgt die *nicht-wissende* Subjekt- bzw. Genderfiktion (in Anlehnung an Wimmer 1996), die

ihre Fiktionalität entblößt und so ihre Bezeichnungskraft depotenziert, ein hegemonie-kritisches Potential.

Die Unsicherheit, die der Verzicht auf die bedeutungsfixierende Bezeichnungskraft mit sich führt und die Realisierung eines ethischen Nicht-Wissen-Könnens, also die Unsicherheit, mit wem man es zu tun hat und worauf die Interaktion hinauslaufen wird, wurde professionstheoretisch als „Technologiedefizit“ (Luhmann und Schorr 1979) diskutiert. Wimmer (1996) schießt an das Technologiedefizit mit der Notwendigkeit von Fiktionen für pädagogisches Handeln an: Pädagogisches Handeln beruht im „Kern in der Face-to-face-Interaktion“ (ebd. 425), es verfolgt „eine Intention“ (etwa: Bildung, Demokratiefähigkeit, sozialverträgliches Verhalten usw.), die „durch Erziehung“, also durch ein Einwirken auf den Anderen, erreicht werden soll, aber nur „vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann“ (ebd. 425f). Das Technologiedefizit impliziere, so Wimmer weiter, eine zu bearbeitende Differenz zwischen pädagogischer Akteur*in und Zögling, zwischen Intention und Wirklichkeit bzw. Wirksamkeit (ebd. 427). Wichtig sei es deshalb anzuerkennen, dass einerseits die Differenz konstitutiv für pädagogisches Handeln ist und hier gleichsam die Gefahr besteht, entweder ins Gewalttame, Manipulative oder aber ins Beliebig zu driften. Manipulativ wird professionell-pädagogisches Handeln, wenn zum Zweck der angestrebten Ziele die*der Andere instrumentalisiert wird; etwa wenn versucht wird, das Gegenüber oder die Schulklasse „in den Griff, [zu] bekommen“ (ebd. 442). Beliebig wird professionell-pädagogisches Handeln, wenn das pädagogische Handlungsfeld anderen Disziplinen oder Laien („Praktikern“) überlassen wird (vgl. ebd. 406ff). Die Anerkennung der unabdingbaren Offenheit, die das Technologiedefizit mit sich bringt, bedeutet, eine „angemessene Diskursart [zu] finden, die gegen das Unbestimmbare, Paradoxe, Unentscheidbare nicht identifizierend verfährt und die Differenz nicht schließt.“ (Ebd. 437) Hier bringt Wimmer nun „Handlungsfiktionen“ ins Spiel, die „notwendig“ sind, „um unter Komplexitäts-, Kontingenz- und Zeitdruckbedingungen handlungsfähig zu sein und bleiben zu können“, die aber „gewaltförmig“ werden, wenn die tätigen Pädagog*innen „ihre eigenen Interpretationsleistungen“ *für wahr* nehmen und „glauben, unvermittelt mit den Dingen als solche konfrontiert zu sein“ (ebd. 439). Fiktionen können eine sinnstiftende, kontextualisierende Klammer für die Tätigkeit der Pädagog*in bilden, sie „besitzen diese Gültigkeit, insofern die tatsächlichen Handlungen und Interaktionen erst durch den Bezug auf sie strukturiert werden.“ (Ebd.) Daraus folgt, dass das Agieren mit (Hilfe von) Fiktionen bereits zum professionellen Handlungsinventar von Pädagog*innen gehört: eine intentionale, aber offen bleibende Handlungsabfolge als *Unterrichten* oder *Erziehen* zu beschreiben, ist ein bereits vertrautes bzw. geläufiges Geschehen. Hier ließe sich in analoger Weise mit dem Genderfiktionsbegriff anschließen. Jemanden als geschlechtlich kodiertes Subjekt wahrzunehmen, *als Mädchen* oder *als Schülerin*, um

Handlungsfähigkeit herzustellen, aber dabei gleichzeitig das Nicht-Wissen wach zu halten, indem die Geschlechterzuordnung ‚bloß, eine Fiktion darstellt, ist etwas anderes als zu wissen, dass das Gegenüber ein Mädchen *ist*. Es wird nun, nach dem Akt der Selbstanzeige, die Notwendigkeit der Fiktion in Bezug auf das konkrete Handlungsgeschehen hinterfragbar und reflektierbar. Braucht es diese Fiktion in diesem Zusammenhang und wenn ja, wozu genau?

Wenn auch das Antwortgeschehen in der Situation selbst ggf. nicht professionalisierbar ist (wie Wimmer herausstellt, s.o.), so kann doch – als eine pädagogische Professionalisierungsstrategie – geübt werden, das Technologiedefizit bzw. das Nicht-Wissen ‚wach, zu halten. Das bedeutet, eine Haltung der Tentativität einzunehmen, also „eine Haltung der vorausschauenden Kontingenzerwartung“ (Marotzki und Jörissen 2010: 23). Marotzki und Jörissen (2010) haben sich mit der Tentativität auf die Orientierungsfähigkeit in einer komplexer werdenden Gesellschaft bezogen (vgl. ebd. 22), die für die performative Wahrnehmung eines Gegenübers fruchtbar gemacht werden kann: „Bildungsprozesse im Sinn der strukturalen Bildungstheorie zielen darauf ab, mit Unbekanntem – und möglicherweise unbekannt Bleibendem – umgehen zu lernen“ (ebd. 23). Begünstigt wird die tentative Haltung durch eine erhöhte Reflexionsfähigkeit. Diese führt dazu, die Unsicherheit (ein Stück weit) wieder einzuholen. Reflexionsfähigkeit kann – als ein pädagogisch professionelles Grundlagenwissen – eingeübt werden.

Zur Einübung in die Reflexionsfähigkeit bietet Marotzki und Jörissen (ebd.) zufolge gerade die kulturelle Medienbildung Gelegenheit, wenn sie als reflexiver „Such- und Erprobungsprozess“ biografisch rückgebunden wird (vgl. ebd. 27 mit Verweis auf Diltheys Begriff der „Lebenserfahrung“ 1904) – allerdings „nicht als Festlegung einer personalen ‚Ästhetik, oder eines ‚Stils, (lifestyle), sondern als ästhetische Bestimmung als Arbeit an den Ordnungen und Formen, innerhalb derer wir angerufen sind, uns zu entwerfen und zu verorten.“ (Jörissen 2016: 55) Im Rahmen eines solchen Prozesses könnte – in Bezug auf das vorliegende Anliegen – der Fokus auf die (eigenen) Fiktionalisierungstätigkeiten gelegt werden. Die Auseinandersetzung mit Medien bietet zudem das Potential, das fiktionale (Anwendungs-)Repertoire zu erweitern. Wenn bspw. der Lehrer der Gruppe *Neubau* im Rahmen der Fotogruppendifkussion mit dem Portrait von *Andre J* überlegt, dass er selbst kein Interesse daran hat, in Hotpants zur Schule zu gehen (und seine Kollegin antwortet, dass sie das aber gerne mal sehen würde), eröffnet sich der Gruppe durch Auseinandersetzung mit dem Foto ein Reflexions- und Möglichkeitsraum. Sie werden sich ihrer eigenen Geschlechteraufführung (idealerweise *als* Aufführung und weniger als Ausdruck ihrer Identität) gewahr und beginnen ggf., sie zu hinterfragen – ein Prozess, der im Sinne einer Genderliteracy (National Center for Gender Spectrum Health der University of Minnesota: 2018) als wünschenswert gewertet werden kann.

Die Einübung in Tentativität und Reflexivität in Bezug auf das Aushalten von Unsicherheit erweist sich auch in einem weiteren Aspekt als hilfreich, der sich in der Materialauswertung als relevant erwiesen hat und eher die *affektive* Dimension pädagogischen Handelns betrifft: Die Regulierung von Nähe und Distanz.

8.2.2 Die Regulierung von Nähe und Distanz

Die Anwendung von Genderfiktionen erfolgt in den Lehrer*innen-gruppendiskussionen nicht nur, um (überhaupt) *Jemanden* zu sehen, sondern auch, um in ein Verhältnis zu treten und dieses zu gestalten. Aus professionstheoretischer Sicht gehört die Regulierung von Nähe- und Distanzverhältnissen zu den „Antinomien des Lehrerhandelns“ (Helsper 1996: 530). Lehrer*innen-Handeln ist geprägt durch „Affektivität und affektive Neutralität“, denn einerseits ist die „wichtigste Tugend des Lehrers [...], dass er Kinder mag“ (ebd. mit Bezug auf Wagensein 1976), andererseits wird eine „gerechte Gleichbehandlung“ erwartet, mit der der „institutionelle Mythos“ der „Chancengleichheit“ aufrechterhalten wird (ebd. 531 mit Verweis auf Gruschka 1994). Helsper ging Mitte der 1990er Jahre davon aus, dass die Relevanz der Nähe-Distanz-Antinomie im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungsdynamiken noch zunehmen wird (vgl. ebd. 539). Aufgrund von steigendem Leistungsdruck und Arbeitspensum ergeben sich Inkonsistenzen emotionaler Nähe in der Familie; auch die Entgrenzung der Privatsphäre bzw. deren (gefühlter) Wegfall würde sich auf die genannte Antinomie verstärkend auswirken (vgl. ebd.). Diesen Effekt beschreibt auch Rendtorff (2006) aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive: Durch die „Erosion der Geschlechterordnung“ (ebd. 18) bzw. dadurch, dass beide Elternteile arbeiten gehen, steige die Anforderung an pädagogische Institutionen, ehemals familiäre Aufgaben zu übernehmen. Hier nennt Rendtorff insbesondere die Berücksichtigung individueller Eigenheiten und die Bereitstellung von Nähe- bzw. Geborgenheitserfahrungen (vgl. ebd. 20).

Hier gründet Oevermann (1996) zufolge die „Professionalisierungsbedürftigkeit“ pädagogischer Berufe (ebd. 98). Als „Grundmuster“ sozialer Praxis beschreibt er den Begrüßungsmoment. Mit der Begrüßung wird ein Möglichkeitsraum für letztlich zwei Reaktionen eröffnet: Es kann sich in „eine verbindliche gemeinsame Praxisform begeben“ oder es kann diese zurückgewiesen werden. Soziales Miteinander ist „eine potentiell immer krisenhafte Entscheidungssituation“, bei der eine „richtig/falsch – Kalkulation wegen der Offenheit“ nicht möglich ist (ebd. 76ff). Die pädagogische Herausforderung bestehe folglich in der „Bewältigung von Ungewissheit“ (Dörr und Müller 2006: 8 mit Verweis auf Oevermann 1996).

Wenn Lehrer*innen in den Fotogruppendifkussionen die Genderfktionen für die „Bewältigung von Ungewissheit“ (ebd.) einsetzen um so ein bestimmtes Verhältnis zu den Abgebildeten herstellen, erfolgt gleichsam eine Anrufung an (Geschlechter-)Normen, die Lehrer*innen die Möglichkeit bietet, die affektive Dimension der Interaktion entlang der Geschlechterdifferenz zu strukturieren, gleichsam abzuwehren (siehe die Einnahme einer distanzierten Publikumsposition gegenüber *Andre J* oder ihre Assoziation „Horroralbumtraum (...) Kabelberge“ zu einem technischen Beruf, den „ja auch mehr Männer“ ausüben).

Werden Nähe- und Distanzverhältnisse mittels Genderfktionen organisiert, treten die pädagogische Akteur*innen – wenngleich nicht intendiert – in das geschlechtlich kodierte und insofern machtvoll strukturierte „Feld des Erscheinens“ (Butler 2016: 55), von dem sie selbst „betroffen“ sind (Wimmer 2014: 229), ein, das heißt, sie bringen ihre eigene Geschlechtlichkeit mit auf das Tableau. Die Regulierung von Nähe und Distanz ist allerdings selbst mit geschlechtlich-differenzierten Erwartungen aufgeladen, woraus sich gerade für weiblich gelesene Lehrkräfte eine professionstheoretisch prekäre Lage ergibt (vgl. Rendtorff 2006a).

Die Schule, die den Übergang vom individuell gefassten Familienmitglied zur Staatsangehörige*n mit gleichen Rechten und Pflichten gestaltet (vgl. Rendtorff 2006a: 15), hat den Widerspruch zu lösen, gleichermaßen die staatliche bzw. öffentliche Logik der „Erzeugung von Gleichheit [...] und Gleichbehandlung“ als auch die familiale Logik, mit der „die Individualität des einzelnen Kindes“ geachtet und gefördert wird, „in sich auf[z]unehmen und als typisches Element ihrer Institutionenförmigkeit [zu] bewältigen“ (ebd.: 22 mit Verweis auf Liebau 1999). In der „modernen, Gesellschaft – also dem bürgerlichen Familienbild des 19. Jahrhunderts folgend – gehört die familiale Logik, im Rahmen derer die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Familienmitglieder Beachtung finden, der weiblich-mütterlichen Sphäre an und die öffentliche (triebsublimierte, sowie vernünftige, rationale) Logik, bei der die individuellen Bedürfnisse zugunsten gleicher Rechte und Pflichten zurücktreten, der männlichen Sphäre (vgl. ebd.: 18 mit Verweis auf Freud 1930; siehe auch Einleitung). Während solche Berufe, die „dem Allgemeinwohl“ verpflichtet sind (ebd.: 21) lange Zeit Männern vorbehalten waren; sind Frauen (in der Vorstellung bzw. der genannten Logik folgend) „der Inbegriff des Gegenstücks zum Professionellen, die geborenen Laien“ (ebd.: 22). Die Bewältigung des für die Schule konstitutiven Spannungsverhältnisses zwischen Fürsorgeaufgaben und (gleichmachenden, leistungsorientierten) Bildungsaufgaben ist, so Rendtorff, „noch nicht wirklich gelungen“ (ebd. 2006: 22), denn das Problem würde entweder *in die Personen hinein* verlagert werden, etwa wenn die „Qualität des ‚guten Lehrers,“ mit Persönlichkeitsmerkmalen statt Professionsmerkmalen beschrieben wird (wie Empathie, Interesse an Kindern, Durchsetzungsfähigkeit), oder *mit dem Geschlechterverhältnis*

selbst beantwortet werden. Wenn Frauen für die beziehungsintensiveren jüngeren Klassen zuständig sind und Männer für die älteren Klassen, bei denen die Spezialisierungsnotwendigkeit des zu vermittelnden Wissens steigt und gleichzeitig die Notwendigkeit der persönlichen Ansprache sinkt (vgl. ebd. 21), wiederholt sich die geschlechterspezifische Sphärentrennung und Aufgabenzuteilung.⁶⁵

Demnach gelten also implizit immernoch die – explizit als überholt eingeschätzen – geschlechterdifferenzierten Zuschreibungen, die sowohl auf der Ebene der Positionierungspraktiken als auch bei der Verteilung von Zuständigkeiten wirken.⁶⁶ Die Fotogruppendifkussionsergebnisse, insbesondere in Anschluss an das Bild *Dr. Tanja Clees* (siehe Kapitel 6.1.2), unterstreichen die Notwendigkeit weiterer Klärung und neuer Bewältigungsstrategien.

8.3 Die bereits revolutionierte Praxis vorwegnehmen

In Relation zum konjunktiv-imaginärem Raum des Sag- und Sichtbaren der Schule einerseits sowie dem Vorfindlichen bzw. Körperlichen andererseits, werden in den Lehrer*innengruppendiskussionen also bestimmte Subjektpositionen und Verhältnissetzungen ermöglicht und verunmöglicht. Indem Genderfiktionen Teil von gesellschaftlichen Diskursen sind, zeigt sich das spezifische Abhängigkeitsverhältnis von pädagogischem Handeln, Schule und Gesellschaft. Lehrer*innen nutzen die ihnen zur Verfügung stehenden Fiktionen für ihr professionell-pädagogisches Handeln und diese Fiktionen haben Einfluss auf die Qualität ihrer Arbeit; sie sind Teil der Gelingensbedingungen. Keine *passenden* Fiktionen zur Verfügung zu haben, schränkt den Handlungsspielraum sowie die Bildungs- und Anerkennungsprozesse der involvierten Akteur*innen entschieden ein – unabhängig davon, ob eine Orientierung an Ordnung, Beziehung oder Kultur und Bildung besteht.

Die Auswertung des Materials zeigt, dass die Beforschten in Bezug auf Geschlechtlichkeit nicht über professionseigene Genderfiktionen verfügen, keine (Insider-)Sprache bzw. kein eigenes Bezeichnungssystem verwenden, sondern auf die im Common Sense bekannten Fiktionen angewiesen sind. Das ist professionslogisch nachvollziehbar, denn die wechselseitigste Anschlussfähigkeit, die der Common Sense verspricht, ist für pädagogische Prozesse zentral. Es ist wichtig, für die Klientel ‚verständlich, zu sein (vgl. Koller 2008: 87; Ehrenspeck und Rustemeyer 1996; Wimmer 1996, 2014) –

65 In der Grundschule sind 89% der Lehrkräfte weiblich, am Gymnasium nur 60% (vgl. Statistisches Bundesamt 2018: 44).

66 Fürsorge, individuelle Bedürfnisse, Care-Aufgaben gelten als typisch weibliche Kompetenzen und die Fähigkeit zur Distanzierung und Objektivität als typisch männliches Können (vgl. Althans 2014: 636; Budde und Blasse 2016, Waldmann und Aktaş 2020).

anders als bspw. in der Psychologie, Medizin oder Rechtswissenschaft. Diese Professionen haben für ihre generalisierten Subjektfigurationen eine eigene Sprache entwickelt, die Lyotard (1989) als „unterschiedliche Sprachspiele [...] wissenschaftlichen Wissens“ beschreibt (ebd. zit.n. Koller 2008: 89). Gleichzeitig ist die Anbindung an den Common Sense professionslogisch hinderlich, weil die über den Common Sense verfügbaren Genderfiktionen die Arbeit der Pädagog*innen behindern. Mit Blick auf das empirische Material – und mit Bezug auf die konkreten Beispiele der Beforschten – fehlen bspw. solche Fiktionen, die es *Andre J* ermöglichen, in der Schule zu erscheinen und in Interaktion zu treten (als Schüler*in, aber gerade auch als Lehrer*in) und solche, die es *Dr. Tanja Clees* ermöglichen, dass sich alle ihren Vortrag auf der Berufsmesse, wie Beruf und Familie vereinbar sind, anhören wollen (insbesondere auch Jungen und männliche Lehrer). Es fehlen also Fiktionen, die den Lehrer*innen ermöglichen, Ordnung herzustellen sowie Kultur und Bildung zu vermitteln, also den jeweils erfahrungsraum-spezifischen Logiken der Praxis zu folgen, und gleichzeitig ihre professionell-pädagogische, affirmativ-anerkennde und erzieherische Verantwortung wahrzunehmen.

Die Entwicklung neuer, passender und zeitgemäßer Fiktionen kann also nicht Aufgabe der Lehrer*innen bzw. der Pädagogik sein, wenn die in pädagogischen Kontexten verwendeten Fiktionen auch kulturelles Allgemeingut darstellen sollen. Geschlechtlichkeit von der Vorderbühne pädagogischen Handelns zu verbannen (was kritisch als „Genderblindheit“ bezeichnet wird – vgl. Budde 2001: 123), stellt für die notwendige Pluralisierung des Fiktionsvokabulars keine Lösung dar. So werden Anerkennungsprozesse versagt – „das simple Recht auf eine affirmative Existenz“ (Schaffer 2008: 124) – und, damit verknüpft, die (gerade für Kinder und Jugendliche) wichtigen Aushandlungsprozesse, wer gehört dazu?, auf die ungeschützte Hinterbühne verlegt (vgl. Kleiner 2015: 323 mit Verweis auf Zinnecker 2001). Zusätzlich verschwindet durch die „Verwerfungsgeste“ die Möglichkeit der (kritischen) Bezugnahme, die gleichsam ein Reflexions- und „Distanzierungspotential“ in Bezug auf Subjektkonfigurationen darstellt (Jörissen 2017: 200; 2018: 54). Denn die Entwicklung neuer Fiktionen kann ein Ergebnis von Bildungsprozessen sein. Koller (2008) benennt mit Verweis auf Lyotards Konzeption radikaler Differenz die Entwicklung „neuer Sätze“ als *die* Aufgabe pädagogischen Handelns (ebd. 91 mit Verweis auf Lyotard 1989).⁶⁷

⁶⁷ Sätze sind bei Lyotard die „kleinste Einheit des Diskurses“ (Koller 2008: 91 mit Verweis auf Lyotard 1989).

Die innovative (oder im Sinne Lyotards: paralogische) Dimension des Bildungsbegriffs betont daher die Notwendigkeit, über die Anerkennung des Widerstreits hinaus nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was in den jeweils vorherrschenden Diskursarten nicht gesagt werden kann. [...] Die Legitimität pädagogischen Handelns bemisst sich so gesehen daran, was es angesichts radikaler Differenzen zum (Er-)Finden neuer Sätze und Diskursarten beitragen kann. (Koller 2008: 96)

An dieser Perspektive vielversprechend ist m.E. die Möglichkeit, den Standort zu wechseln: Die Pädagog*in muss dieser Konzeption nach weder selbst neue Fiktionen entwickeln, noch in Abhängigkeit zur gesellschaftlichen Entwicklung in einer unbefriedigenden Warteposition verharren. Sie ist nun verantwortlich dafür, den Widerstreit offen zu halten. Es gilt, Bildungsprozesse zu provozieren, die das „(Er-)Finden“ (Koller ebd.) neuer Fiktionen als Ergebnis haben. Wie auch Kleiner (2015) in Anschluss an Kollers Überlegungen ausführt, gilt es, mit der „Anerkennung und Ermöglichung des Widerstreits [...] pädagogisch Voraussetzungen“ zu schaffen, „unter denen sich (neue) geschlechtliche Subjektpositionen und Begehrensformen artikulieren können.“ (Kleiner 2015: 110)

Diesem Plädoyer für den diskursiven Widerstreit fügt die Genderfiktion einen sowohl künstlerisch-ästhetischen als auch aktionistisch-handelnden, also spielerischen Moment hinzu – ohne einer Verharmlosung anheimfallen zu wollen. Im Gegenteil, denn werden Subjektpositionierungen als Ergebnis von Akten des Fingierens reflektiert, kann der identitäre „Schein“ gestört (vgl. Iser 1991: 499 mit Bezug auf Adorno 1970) und so Mut gefasst werden, an neuen Subjektpositionen *zu stricken* und diese gleichsam einzuüben – wie es v. Redecker (2018) in Hinblick auf die Bedingungen „revolutionäre[r] Handlungsfähigkeit“ mit Bezug auf die Jakobinischen Strickerinnen der französischen Revolution betont (ebd. 153):

Die Frauen werden strickend fallende Köpfe zählen können [wenn das Ancien Régime kollabiert], weil sie es bereits tun. Nur weil sie jetzt schon strickend die Muster der anstehenden Revolutionsgerichtsbarkeit vorwegnehmen, wird diese sich jemals artikulieren können. (v. Redecker 2018: 154, eckige Klammer AC vgl. ebd. 153)

Die Relevantsetzung von Geschlechtlichkeit als Akte des Fingierens situativ kritisch zu hinterfragen, kann als solch ein Einüben in eine zukünftige, revolutionierte Praxis bzw. als ein handelndes Vorwegnehmen des Zukünftigen verstanden werden, da mit dem Begriff der Fiktion von einem „Abgelebtsein“ des „beanspruchten Wahrheitsgehalts für unsere Gegenwart“ (Iser 1991: 160) bereits ausgegangen wird, ohne aber die Paradoxie aufzulösen, das heißt, in dem Wissen, dass für gemeinsames Handeln eine gemeinsame *Illusio* (Bourdieu 1987) notwendig ist.

9 Literatur

- Althusser, Louis 1977: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Berlin, VSA.
- Amstutz, Nathalie; Kuoni, Martina (Hrsg.) 1994: Theorie – Geschlecht – Fiktion. Basel, Stroemfeld.
- Andresen, Sünne; Dölling, Irene; Kimmerle, Christoph (Hrsg.) 2003: Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren. Leske und Budrich, Opladen.
- Austin, John L. 1962: How to Do Things with Words (The William James Lectures. 1955). Harvard University Press, Cambridge MA.
- BA – Bundesagentur für Arbeit 2021: Arbeitsmarktberichterstattung. Statistik: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2021, Nürnberg. Online verfügbar: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/StatischerContent/Statistiken/Themen-im-Fokus/Frauen-und-Maenner/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Stand 22.07.2022).
- Baer, Susanne 2001: Universalismus, Menschenrechte und Geschlecht: Von der Forderung nach Frauenrechten zu einer Rekonstruktion des Gleichheitsrechts. *femina politica - Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* (2), S. 143–154.
- Barthes, Roland 1964: Mythen des Alltags. Suhrkamp, Frankfurt/M..
- Barthes, Roland 1983: Elemente der Semiologie. Franz. Original 1964, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Barthes, Roland 1989: Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Belting, Hans 2006: Bild-Anthropologie: Entwürfe für eine Bildwissenschaft. 3. Auflage, Wilhelm Fing, München.
- BKA (Hrsg.) 2017: Partnerschaftsgewalt. Kriminalistische Auswertung – Berichtsjahr 2017. Wiesbaden. Online verfügbar: <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/> (Stand 03.06.2019).
- Bloch, Ernst 1963: Tübinger Einleitung in die Philosophie. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugendliche (Hrsg.) 2016: „Mitten im Leben“ Wünsche und Lebenswirklichkeiten von Frauen zwischen 30 und 50 Jahren. Kurzfassung. Autor: Carsten Wippermann; DELTA-Institut für Sozial- und Ökologieforschung GmbH. Berlin. Online verfügbar: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen> (Stand 03.06.2019).
- BMFSFJ 2018: Väterreport 2018. Autoren: Dr. David Juncke, Jan Braukmann, Andreas Heimer. Prognos AG, Berlin. Online verfügbar: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen> (Stand 03.06.2019).
- Boehm, Gottfried 2008: Die Hintergründe des Zeigens. Deiktische Wurzeln des Bildes. In: ders.: Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. (2. Auflage) University Press, Berlin, S. 19-33.
- Boehm, Gottfried 2014: Bildbeschreibung. Über die Grenzen von Bild und Sprache. In: Müller, Michael R.; Raab, Jürgen; Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Grenzen der Bildinterpretation. Springer VS, Wiesbaden, 15-38.

- Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich Markus (Hrsg.) 2017: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Stuttgart.
- Bohnsack, Ralf 1989: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Budrich, Opladen.
- Bohnsack, Ralf 1991: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Budrich, Opladen.
- Bohnsack, Ralf 2005: Bildinterpretation und Dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. Wilhelm Fing, München, S. 246-262.
- Bohnsack, Ralf 2006: Praxeologische Wissenssoziologie in: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Barbara Budrich Verlag, Opladen und Farmington Hills, S. 137-138.
- Bohnsack, Ralf 2006b: Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Barbara Budrich Verlag, Opladen und Farmington Hills, S. 67-68.
- Bohnsack, Ralf 2009: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen und Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf 2017: Praxeologische Wissenssoziologie. UTB, Berlin.
- Bohnsack, Ralf; Gebhardt, Winfried; Kraul, Margret; Wulf, Christoph 2001: Erziehung und Tradition. Tradierungsprozesse in Familien. Antrag auf ein Forschungsprojekt bei der Deutschen Forschungsgesellschaft. Berlin/Koblenz.
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael 2006: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Barbara Budrich Verlag, Opladen und Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) 2007: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: (ders.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9-27.
- Bosch, Aida 2014: Mimesis und Transformation. Das fotografische Bild als Aktant mit paradoxen Wirkungen. In: Mironov, V.; Wulf, C.: Mimesis und kulturelle Metamorphosen. Paragrana, Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie. Bd. 23/2014/H2, Berlin, S. 153-164.
- Bourdieu, Pierre 1976: Entwurf einer Theorie der Praxis. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre 1982 [1979]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bracker, Jacobus 2016: Einleitung: Homo pictor meets homo narrans. In: Bracker, Jacobus; Doose-Grünefeld, Clara (Hrsg.): VISUELLE NARRATIVE – KULTURELLE IDENTITÄTEN. VISUAL NARRATIVES – CULTURAL IDENTITIES. A Journal for the Study of Past Visual Cultures VISUAL PAST. Vol. 3.1, 2016. S. 1-12, online veröffentlicht: <http://visualpast.de/archive/content.html> (Stand 11.01.19).
- Brisch, Karl Heinz 2011: Bindungsstörungen – Von der Bindungstheorie zur Therapie. 11. Auflage, Stuttgart, Klett-Cotta.

- Bublitz, Hannelore 2001: Wahr-Zeichen des Geschlechts. Das Geschlecht als Ort diskursiver Technologien. In: Lösch, Andreas et al. (Hrsg.): Technologien als Diskurse. Konstruktionen von Wissen, Medien und Körpern. Syndikat Verlag, Heidelberg, S. 166-183.
- Budde, Jürgen 2011: Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, Dorothea (Hrsg.): Genderkompetenz und Schulwelten. VS Verlag, Wiesbaden, S. 111-127.
- Budde, Jürgen 2012: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven (63 Absätze). In: Forum Qualitative Sozialforschung 13, Nr. 2, Artikel 16, Forum: Qualitative Social Research, Vol 13, No 2 – Mai 2012.
- Budde, Jürgen und Blasse, Nina 2016: Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In Budde, Jürgen; Offen, Susanne; Tervooren, Anja (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Barbara Budrich, Opladen, S. 99–118.
- Busson Hurmaci, Adeline 2015: Retour en images sur la vie en RDA. Une étude de cas à partir de photo-interviews biographiques pour une nouvelle approche de la question identitaire. Thèse de doctorat dissertation. Université Maine. Le Mans.
- Butler, Judith 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Butler, Judith 1995: Körper von Gewicht. 8. Auflage 2014, engl.Original 1993, deutsch 1995, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Butler, Judith 1998: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin Verlag, Berlin.
- Butler, Judith 2001: Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Übersetzt von Jürgen Brenner. Online verfügbar: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de/print> (Stand 30.08.2018).
- Butler, Judith 2005: Gewalt, Trauer, Politik. In: Dies.: Gefährdetes Leben. Politische Essays. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 36-68.
- Butler, Judith 2009: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Butler, Judith 2010: Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Campus Verlag, Frankfurt/M., New York.
- Butler, Judith 2012: Gender and Education. In: Ricken, Norbert und Balzer, Nicole 2012: Pädagogische Lektüren – ein Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Judith Butler – Pädagogische Lektüren. VS Verlag, Wiesbaden, S. 15-27.
- Butler, Judith 2016: Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Erstausgabe. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Brigitte Studie/Ipsos 2017: „Mein Leben, mein Job und ich“ durchgeführt von Ipsos Marktforschungsinstitut, Hamburg. <https://www.marktforschung.de/aktuelles/marktforschung/rollenverteilung-frauen-wollen-karriere-maenner-familie/> (Stand 22.12.2018).
- Brock, Bazon 1995: Kulturelle Identität ist Fiktion. Auszug aus einem Interview mit Martina Leeker und Lambert Blum. In: Ballett international – Tanz aktuell. Magazin 8/9 1995, Friedrich Berlin Verlag. In: Der Barbar als Kulturheld. Bazon Brock III: gesammelte Schriften 1991–2002, Ästhetik des Unterlassens, Kritik der Wahrheit – wie man wird, der man nicht ist. Dumont, Köln.
- Carnap, Anna 2019: Die (Re-) Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-aner kennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer*innen – zentrale Vorannahmen und ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendifkussionen. Erstveröffentlichung im Open Access Onli-

- ne Repitorium des DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, pedocs, S. 1-16. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18132/pdf/Carnap_2019_Die_Re_Produktion_vergeschlechtlichter_Subjekte.pdf (Stand 13.12.2019).
- Casale, Rita and Forster, Edgar 2011: Editorial. In: Diesselben (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 7/2011, S. 9-16.
- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita 2015: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Auflage, transcript, Bielefeld.
- Charim, Isolde 2018: Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert. Paul Zsolnay, Wien.
- Connell, Raewyn 2002: Gender. Cambridge, Polity Press; Malden, Blackwell Publishers.
- Cyba, Eva 2010: Patriarchat: Wandel und Aktualität. In: Becker; Kortendiek: Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, S. 17-22.
- Degele, Nina; Kesselhut, Kristina; Schneickert, Christian 2009: Sehen und Sprechen. Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen. In: ZQF 10. Jg., Heft 2/2009, S. 363-379.
- Dehnavi, Morvarid 2016: Frauenbewegungen in Deutschland. In Gender Glossar/Gender Glossary (7 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> (Stand 03.06.2019).
- Deleuze, Gilles 1989 [orig. 1983]: Das Bewegungs-Bild. Kino I. Suhrkamp, Frankfurt 1989.
- Deleuze, Gilles 1986: Foucault. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) 2018: Wer die Armen sind. Der Paritätische Armutsbericht 2018. Autor*innen: Aust, Andreas; Rock, Joachim; Schabram, Greta; Schneider, Ulrich; Stilling, Gwendolyn; Tiefensee, Anita. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.der-paritaetische.de> (Stand 03.06.19).
- Derrida, Jacques 1976: Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaft vom Menschen [kommentiert (D)], in: Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 422-442.
- Derrida, Jacques 1983. Grammatologie. 1. Auflage, Bd. 417, Suhrkamp, Frankfurt/M.d
- Derrida, Jacques 2001: Signatur Ereignis Kontext. In: ders. (2004): Die difference. Ausgewählte Texte hg. v. P. Engelmann, Reclam, Stuttgart, S. 68-110.
- Detering, Heinrich 1994: Das offene Geheimnis. Zur literarischen Produktivität eines Tabus von Winkelmann bis zu Thomas Mann. Wallstein Verlag, Göttingen.
- Diers, Michael 1997: Schlagbilder. Zur politischen Ikonographie der Bundesrepublik Deutschland. Fischer, Frankfurt/M..
- Dölling, Irene 2003: Das Geschlechter-Wissen der Akteur/e/innen. In: Andresen, Stinne; Dölling, Irene; Kimmerle, Christoph (Hrsg.): Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren. Leske und Budrich, Opladen, S. 113-165.
- Dörner, Olaf; Loos, Peter; Schäffer, Burkhard; Wilke, Christoph 2011: Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

- Dörr, Margret; Müller, Burkhard 2006: Einleitung: Nähe und Distanz in Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dieselben (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 7-27.
- Donie, Christian; Foerster, Frank; Obermayr, Marlene; Deckwerth, Anne; Kammermeyer, Gisela; Lense, Gerlinde; Leuchter, Miriam; Wildemann, Anja (Hrsg.) 2019: Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulpädagogik. Springer, Wiesbaden.
- Duden (o.J.): „Anliegen“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/805054/revisions/1734240/view> (Stand 04.02.2019); „Leiche“ URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Leiche> (Stand 30.06.2019); „Legende“ URL: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Le%C2%ADgen%C2%ADde> (Stand 30.06.2019).
- Ebert, Andreas; Fuchs, Tatjana 2012: Haushalt, Familie und soziale Nahbeziehungen. In: Internationales Soziologisches Forschungsinstitut (ISF) für empirische Arbeitsmarktforschung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland – Teilhabe im Umbruch: Zweiter Bericht. Wiesbaden, Springer, S. 565-596.
- Ehrenspeck, Yvonne 2013: Ästhetik und Bildung. In: Gogolin, I., Kuper, H., Krüger, HH., Baumert, J. (Hg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Springer VS, Wiesbaden, S. 77-96.
- Ehrenspeck, Yvonne; Rustemeyer, Dirk 1996: Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 368-390.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike 2013: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden, Springer VS.
- Engel, Juliane; Karpowitz, Lara 2021: Global forms of digitality intersect with local visual cultures – zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. In: Geimer, A., Klinge, D., Rundel, S., & Thomsen, S. (Hrsg.). (2021). Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021 (JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, 4/2021). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 185-210.
- Eurostat 2017: Löhne und Arbeitskosten. Datenauszug vom April 2017. Neueste Daten: Weitere Informationen von Eurostat, Haupttabellen und Datenbank. Aktualisierung des Artikels geplant: September 2019. Online verfügbar: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/> (Stand 03.06.2019).
- Evans, Dylan 2002: Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Verlag Turia und Kant, Wien.
- Faulstich-Wieland, Hannelore 2003: Schule und Geschlecht. In: (Dies.): Einführung in die Genderstudien. Leske und Budrich, Opladen, S. 135-137.
- Faulstich-Wieland, Hannelore 2019: Geschlecht. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Waxmann, Münster, New York, S. 561-572.
- von Felden, Heide 1999: Bildungsvorstellungen aus Männer- und Frauen-Sicht im 18. Jahrhundert. In: Behm, Britta; Heinrichs, Gesa; Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. Leske und Budrich, Opladen, S. 31-46.

- Fend, Helmuth 1981: Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore.
- Fend, Helmuth 2011: Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Studienausgabe. Ferdinand Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 41-54.
- Flasche, Viktoria 2017: Das gläserne Jugendzimmer? Ikonische Selbstentwürfe zwischen digitalen und analogen Räumen. In: I. Herrmann & S. Schinkel: Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. transcript, Bielefeld, S. 269-286.
- Flitner, Bettina 2008: FRAUEN die forschen – 25 Porträts von Bettina Flitner. Herausgegeben von Jeanne Rubner. Mit einem Vorwort von Dr. Annette Schavan. Collection Rolf Heyne, München.
- Fluck, Winfried 1997: Das kulturelle Imaginäre. Suhrkamp, Frankfurt/M..
- Flügel, Alexandra; Seifert, Anja 2018: Zur (De-)Konstruktion von Differenz unter Grundschüler*innen. In: Müller et al. (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Springer, Wiesbaden, S. 107-122.
- Flusser, Vilém 2002: Medienkultur. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Finke, Bastian; Konradi, Moritz 2016: MANEO Report 2015 (vorläufige Endfassung). Online verfügbar unter: www.maneo.de/infopool/dokumentationen.html (Stand 14.06.2016).
- Fischer, Joachim 2000: „Exzentrische Positionalität. Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, 48 (2), S. 265-288.
- Folty, Julia 2014: Geburt und Familie. Zugänge zu impliziten Logiken des Paarlebens. Springer VS Verlag, Wiesbaden.
- Forster, Edgar 2005: Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik. In: Casale, Rita; Rendtorff, Barbara; Andresen, Sabine; Moser, Vera; Prengel, Annedore (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Budrich, Opladen, S. 41-72.
- Foucault, Michel 1973: Archäologie des Wissens. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel 1977a: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Foucault, Michel 1977b: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Suhrkamp, Frankfurt/M. (französisch: Surveiller et punir. La naissance de la prison. Paris 1975).
- Foucault, Michel 1987 [1982]: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Aus dem amerikanischen Englisch von Claus-Dieter Rath und Ulrich Raulff. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 243-261.
- Foucault, Michel 2000: Die Gouvernementalität. In: Lemke, Thomas; Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne: Gouvernementalität der Gegenwart – Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 41-67.
- Foucault, Michel 2001: Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82), Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Frevert, Ute 1995: „Mann und Weib, und Weib und Mann“: Geschlechter-Differenzen in der Moderne. Beck, München.

- Fuchs, Max 2013 / 2012: Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE; Online verfügbar: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel> (Stand 14.12.2019).
- Garfinkel, Harold 1967: What is Ethnomethodology? In: Ders.: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, New Jersey, S. 1-34.
- Gay, Peter 1986: Die Erziehung der Sinne – Sexualität im bürgerlichen Zeitalter. C.H. Beck, München.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph 1998: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek, Rowohlt.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph 2003: Mimetische Weltzugänge. Kohlhammer, Stuttgart.
- Geertz, Clifford 2001: „Schicksalsbedrängnis“. Religion als Erfahrung, Sinn, Identität, Macht. In: Sinn und Form. Jahrgang 53, Nr. 6, 2001, S. 742-760.
- Gegenfurtner, Markus; Gebhardt, Andreas 2018: Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick über empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 2018/03, S. 379-384.
- Geimer, Alexander 2012: Das Verhältnis von Medienaneignung und Medienkompetenz am Beispiel "Film". Eine medien- und kunstpädagogische Reflexion von Praktiken der Rezeption. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation #1, Beltz Juventa, Weinheim, S.4.
- Geimer, Alexander 2013: Sex-Gender-Differenz. In: Gender Glossar / Gender Glossary (3 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> (Stand: 14.12.2019).
- Geimer, Alexander 2017: Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016.
- Geimer, Alexander; Amling, Stefan 2016: Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse FQS 17(3), Art. 18. Online verfügbar: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2630/4038> (Stand 19.07.2018).
- Geipel, Karen 2019: Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung [54 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 20(2), Art. 20. DOI: [dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195](https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195). (peer reviewed)
- Glammeier, Sandra 2012: „Sonst eine ganz toughe Frau“. Erwartete und verhinderte Selbstbestimmung von Frauen – Paradoxien im Kontext von Geschlechterkonstruktionen im Modernisierungsprozess. In: Moser, Vera; Rendtorff, Barbara: Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 8/2012. Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 107-116.
- Goffman, Erving 2000: Wir alle spielen Theater. 8. Auflage, engl. Original 1959: „The Presentation of Self in Everyday Life“, deutsche Erstausgabe 1969. Piper Verlag, Hamburg.
- Goffman, Erving 2015 [1963/1975]: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 25. Auflag, engl. Original 1963, deutsche Erstausgabe 1975, Suhrkamp, Frankfurt/M.

- Goodman, Nelson 1984: Weisen der Welterzeugung. 1. Auflage, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Götz, Irene (Hrsg.) 2019: Kein Ruhestand: Wie Frauen mit Altersarmut umgehen. Antje Kunstmann Verlag, München.
- Grabau, Christian; Rieger-Ladich, Markus 2014: Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, Springer VS, S. 63-79.
- Hagemann, Steffen 2016: Clifford Geertz: The Interpretation of Cultures. Selected Essays, Basic Books Publishers: New York 1973, 470 S. (dt. teilweise als Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Suhrkamp: Frankfurt/M. 1983, 320 S.). In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden, S. 289-292.
- Hall, Stuart 2004: Ausgewählte Schriften 4. Ideologie, Identität, Repräsentation. Engl. Originaltexte publiziert zwischen 1977 und 2000. Argument Verlag, Hamburg.
- Hannover, Bettina 2011: Geschlecht und soziale Ungleichheit. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine Einführung, S. 169-180, Springer VS, Wiesbaden.
- Hänsel, Dagmar 1996: Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs? In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Campus, New York, Frankfurt/M., S. 414-433.
- Haraway, Donna 1976: Crystals, Fabrics, and Fields. Metaphors of Organicism in Twentieth-Century Developmental Biology. Yale University Press, New Haven.
- Haraway, Donna 1989: Primate Visions. Gender, Race and Nature in the World of Modern Science. New York, London: Routledge.
- Haraway, Donna (1990): A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s. In: Nicholson, Linda J.: Feminism/Postmodernism. New York/London.
- Haraway, Donna 1995: Situieretes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/New York.
- Hark, Sabine 2013: Deviante Subjekte. Normalisierung und Subjektformierung. In: Michael Corsten et. al (Hrsg.): Der Mensch – Nach Rücksprache mit der Soziologie. Campus Verlag, Frankfurt/M., S. 219-242.
- Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene 2017: Unterscheiden und Herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. transcript Verlag, Bielefeld.
- Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine 2017: Queering Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. JB Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Jg. 13, Nr. 1 (2017), Budrich, Opladen, S. 15-28.
- Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) 2019: Handbuch Schulpädagogik. Waxmann, Münster, New York.
- Helbig, Marcel 2012: Sind Mädchen besser? Campus Frankfurt/M., New York.

- Helsper, Werner 1996: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 521–569.
- Henrich, Dieter; Iser, Wolfgang 2007 [1983]: Einleitung. In: Henrich, Dieter; Iser, Wolfgang (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven. Poetik und Hermeneutik X. 2. Auflage, Erstausgabe 1983, Fink, Paderborn, S. 9-14.
- Herbrik, Regine 2013: Das Imaginäre in der (Wissens-)Soziologie und seine kommunikative Konstruktion in der empirischen Praxis. In: Rainer Keller et al (Hrsg.): Kommunikativer Konstruktivismus, Wiesbaden, S. 295-315.
- Herbrik, Regine; Kanter, Heike 2016: Nachhaltigkeit – mächtige, normative, soziale Fiktion. In: swissfuture. Magazin für Zukunftsmonitoring, Ausgabe 01/16, S. 12-14 Online verfügbar: https://www.swissfuture.ch/de/wp-content/uploads/sites/2/2017/03/sf_116_klein.pdf (Stand 02.08.17).
- Hobsbawm, Eric 1989: Das imperiale Zeitalter. 1875–1914. Übersetzt von Udo Rennert. Campus, Frankfurt/M.
- Hollstein Oliver; Leonhard, Tobias; Schlickum, Christine 2019: Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Waxmann, Münster, New York, S. 54-63.
- hornscheidt, lann 2012: feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. Brandes & Apsel, Frankfurt/M.
- Horstkemper, Marianne 1987: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Juventa, Weingarten, München.
- Hutflless, Esther 2019: (Hetero-)Normativitäten dekonstruieren – die Psychoanalyse queeren. Vortrag: 6. Februar 2019 im Rahmen der Ringvorlesung „Einblicke in die Psychoanalyse“ zum Thema „Geschlechtliche Diversität in Psychoanalyse und Gesellschaft“, Philipps-Universität Marburg.
- Hurrellmann, Klaus; Schultz, Tanjev (Hrsg.) 2012: Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Imdahl, Max 1996: Giotto. Arenafresken: Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Iser, Wolfgang 1991: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. 1. Auflage 1993, Erstausgabe 1991, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M.
- IZA – Institute of Labor Economics (Hrsg.) 2018: Gay Glass Ceilings: Sexual Orientation and Workplace Authority in the UK. IZA DP No. 11574. Autor*innen: Aksoy, Cevat Giray; Carpenter, Christopher S.; Frank, Jeff; Huffman, Matt L.; Bonn. Online veröffentlicht Mai 2018: www.iza.org (Stand 03.06.2019).
- Jäckle, Monika 2011: Subjektivationsprozesse im Geschlechterregime Schule. Skizze einer (poststrukturalistischen) Dispositivanalyse. In: Jähner, Gabriele: Gender und Schule: Konstruktionsprozesse im schulischen Alltag. Veröffentlicht: Humboldt-Universität zu Berlin, ZtG, 2011 Heft: 37 Band: 22, S. 32-55.
- Jacobi, Juliane 2004: „Geschlecht“. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz, Weinheim und Basel, S. 422-442.

- Jäger, Siegfried; Schobert, Alfred (Hrsg.) 2005: *Mythos Identität. Fiktion mit Folgen*. Unrast, Münster.
- Jergus, Kerstin 2013: *Zitiertes Leben. Zur rhetorischen Inszenierung des Subjekts*. In: Mayer, R. et al (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 195-213.
- Jörissen, Benjamin 2000: *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte*. Logos Verlag, Berlin.
- Jörissen, Benjamin 2007: *Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*. transcript Verlag, Bielefeld.
- Jörissen, Benjamin 2008: *The Body is The Message. Avatare als visuelle Artikulationen, soziale Aktanten und hybride Akteure*. In: Poster, Mark; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Medien – Körper – Imagination*. Paragrana 17 (2008) 1, Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Akademie Verlag, Berlin, S. 277-298.
- Jörissen, Benjamin 2014: *Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts*. HABILITATIONSSCHRIFT. Online verfügbar: <http://joerissen.name/wp-content/uploads/2014/07/Jo%CC%88rissen-Benjamin-2014.-Medialita%CC%88t-und-Subjektivation-Habilitationsschrift.pdf> (Stand 05.01.2019).
- Jörissen, Benjamin 2016: *„Digitale Bildung“ und die Genealogie digitaler Kultur: historiographische Skizzen*. In: Döbeli Honegger, Beat; Moser, Heinz; Niesyto, Horst und Rummeler, Klaus (Hrsg.): *MedienPädagogik Themenheft Nr. 25: Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?* Online veröffentlicht: www.medienpaed.com, S. 1-15.
- Jörissen, Benjamin 2017: *Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur*. In: Taube, Gerd; Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.): *Handbuch „Das starke Subjekt“*, Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Kopaed, München, S. 187-200.
- Jörissen, Benjamin 2018: *Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94, Schöningh, Paderborn, S. 51-70.
- Kanter, Heike 2016a: *Ikonische Macht. Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*. Budrich, Opladen und Toronto.
- Kanter, Heike 2016b: *Ästhetisches Agieren und die Auslegung von Welt – ikonische Macht in der Gestaltung von Pressefotografien*. In: *Österreich Zeitschrift Soziologie* (2016) 41, Wiesbaden, S. 187–211.
- Kamper, Dietmar 1986: *Soziologie der Imagination*. Carl Hanser Verlag, München.
- Kamper, Dietmar 1997: *Körper*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie. Beltz, Weinheim, Basel, S. 407-417.
- Kamper, Dietmar und Wulf, Christoph 1984: *Einleitung*. In: Dies. (Hg.) *Der Andere Körper*. Berlin: Verlag Mensch und Leben 1984.
- Kasten, Anna 2019: *Alleinerziehende Mutterschaft. Eine Technologie heteronormativer Familienordnung in Deutschland und Polen*. transcript Verlag, Bielefeld.
- Kermode, Frank 1967: *The Sense of an Ending. Studies in the Theory of Fiction*. Oxford University Press, New York.
- Kempe-Schälicke, Conny Hendrik 2015: *Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen*. In: Schmidt, Friederike; Schondelmayer, Anne-Christin; Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und ge-*

- schlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. VS Springer, Wiesbaden, S. 241-246.
- Kessels, Ursula; Holder, Katharina 2017: Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: a new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(3), Published online: 3 July 2017, Springer Science+Business Media B.V. Soc, S. 471-490.
- Klapeer, Christine M. 2015: Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In: Schmidt, Friederike et al. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Springer, Wiesbaden, S. 25-44.
- Kleiner, Bettina 2015: subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzierungen lesbischer, schwuler, sexueller und Trans*Jugendlicher. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.
- Kleiner, Bettina 2016: Komplizierte Verhältnisse: Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*-Jugendlichen. In: *GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, Heft 3, 2016, Barbara Budrich, Opladen und Toronto, S. 12-28.
- Kleiner, Bettina und Scheunemann, Kim 2016: Trans*/Trans*Geschlechtlichkeit. In: *Gender Glossar/Gender Glossary* (6 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> (Stand 07.04.19).
- Klocke, Ulrich 2012: Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Online verfügbar: https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke_2012_1 (Stand 03.06.2019).
- Koller, Hans-Christoph 1999: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph 2008: Orientierung an Diversität/Heterogenität. In: Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried; Ladenthin, Volker: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band I, Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schöningh, Paderborn, S. 87-96.
- Koller, Hans-Christoph 2014: Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In: ders.; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 9-18.
- Kramer, Rolf-Torsten; Idel, Till-Sebastian; Schierz, Matthias 2018: Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: *ZISU Jg. 7, 2018*, S. 3–36.
- Krämer, Sybille 2009: Operative Bildlichkeit. Von der Grammatologie zu einer „Diagrammatologie“? Reflexionen über erkennendes Sehen. In: Martina Heßler and Dieter Mersch (Hrsg.): *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft*. transcript, Bielefeld, S. 94-123.
- Krämer, Dennis 2020: Intersexualität im Sport. Mediale und medizinische Körperpolitiken. Bielefeld, transcript.
- Krüger, Dorothea 2011: Genderkompetenz und Schulwelten: Bewegungen, Ungleichheiten, Hemnisse. In: Dies. (Hrsg.): *Genderkompetenz und Schulwelten*. Springer VS, Wiesbaden, S. 9-18.

- Lacan, Jacques 1973: Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse (1953). Schriften 1. 1. Auflage. Walter-Verlag, Olten und Freiburg im Breisgau, S. 71-169.
- Lacan, Jacques 1980: Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Seminar 2 (1954-1955) Olten, Walter.
- Lacan, Jacques 1986: Das Drängen des Buchstabens im Unbewussten oder die Vernunft seit Freud (1957). Schriften 2, Weinheim, Quadriga, S. 15-59.
- Lacan, Jacques 1988: The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis. The Seminar II, 1954–55, trans. Sylvana Tomaselli, notes by John Forrester, New York.
- Lacan, Jacques 1996: Die Ethik der Psychoanalyse. Seminar 7 (1959 – 1960). Übersetzt von Norbert Haas nach dem von Jacques-Alain Miller hergestellten französischen Text. 1. Auflage. Quadriga, Weinheim u.a.
- Lacan, Jacques 1997: Seminar 17, Die Kehrseite der Psychoanalyse (1969-1970). Übersetzt von Gerhard Schmitz, 1. Fassung, Juli 1997, Version Miller. Online verfügbar: <https://www.scribd.com/doc/290452336/Jacques-Lacan-Die-Kehrseite-Der-Psychoanalyse-Seminar-17-1969-1970-Ubersetzt-Von-Gerhard-Schmitz> (Stand 07.03.2017).
- Lacan, Jacques 2008: Der individuelle Mythos des Neurotikers. Vortrag von 1953. Übers. von Hans-Dieter Gondek. Turia + Kant, Wien.
- Laclau, Ernesto 1997: Inklusion, Exklusion und die Logik der Äquivalenz (Über das Funktionieren ideologischer Schließungen). In: Weibel, Peter/Žižek, Slavoj (Hg.): Inklusion : Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration, Wien.
- Lenz, Ilse 2018: Von der Sorgearbeit bis #MeToo. Aktuelle feministische Themen und Debatten in Deutschland. Online publiziert auf Webseite der Bundeszentrale für Politische Bildung, Rubrik Aus Politik und Zeitgeschichte, Jahrgang 2018, Thema: (Anti-)Feminismus. Abrufbar: <http://www.bpb.de/apuz/267940/von-der-sorgearbeit-bis-metoo-aktuelle-feministische-themen-und-debatten-in-deutschland?p=4> (Stand 25.11.2018).
- Leonhard, Tobias; Košinár, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.) 2018: Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Jahrbuch Professionsforschung und Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Liebau, Eckart 2009: Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 111-117.
- Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold 2015: Was ist und wozu braucht man Theater in der Schule? In: Pädagogische Rundschau 5/2015, S. 521-534.
- Loick, Steffen 2013: Donna Haraway. In Gender Glossar/Gender Glossary (5. Ausgabe). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> (Stand 29.08.2018).
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard 2001: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Budrich, Opladen.
- Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Pryzborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard 2013: Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen. Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.
- Luhmann, Niklas 1977: Differentiation of Society. In: Canadian Journal of Sociology. Band 2, Nr. 1, S. 29-53.

- Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard 1979: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 345-365.
- Lyotard, Jean-François 1984: The Postmodern Condition. Minnesota.
- Lyotard, Jean-François 1989: Streifzüge. Gesetz, Form, Ereignis. Passagen Verlag, Wien.
- Maihofer, Andrea 1995: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz (Aktuelle Frauenforschung). Frankfurt am Main: Ulrike Helmer.
- Mannheim, Karl 1964: Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91-154. (Erschienen: 1921-22).
- Mannheim, Karl 1980: Strukturen des Denkens. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin 2009: Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. UTB, Stuttgart.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin 2010: Dimensionen struktureller Medienbildung. In: Herzig B., Meister D.M., Moser H., Niesyto H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 19-39.
- Mattig, Ruprecht 2016: Der Vergleich in der empirischen Sozialforschung. Eine sprachtheoretisch orientierte Kritik der dokumentarischen Methode. In: Ogawa, Akio (Hrsg.): Wie gleich ist, was man vergleicht? Ein interdisziplinäres Symposium zu Humanwissenschaften Ost und West. Stauffenberg, Tübingen, S. 347-357.
- McRobbie, Angela 2010: Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Mead, George Herbert 1968 [1934]: Mind, Self and Society. From a Standpoint of a Social Behaviorist. University of Chicago Press, Chicago and London, deutsche Erstausgabe 1968: Geist, Identität und Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Mecheril, Paul 2004: Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim.
- Mecheril, Paul 2016: Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Handbuch: Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim, S. 8-31.
- Meier, Stefanie; Hüppin, Birgit; Schieferdecker, Ralf 2019: Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte. In: Donie, Christian et al. (Hg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung. Springer VS, Wiesbaden, S. 114-124.
- Mersch, Dieter 2014: Nichtpropositionalität und ästhetisches Denken. In: Dieter Mersch (Hrsg.), Florian Dombos (Hrsg.), Julia Rintz (Hrsg.), Mira Fliescher (Hrsg.): Ästhetisches Denken. Nicht-Propositionalität, Episteme, Kunst. Diaphanes Verlag, Zürich, S. 28-55.
- Meyer, Heinz-Hermann 2014: Schlagbild. In: Lexikon der Filmbegriffe der Uni Kiel. Online verfügbar: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=8520> (Stand 03.09.2018).
- Michel, Burkard 2006: Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Springer VS, Wiesbaden.

- Michel, Burkard; Wittpoth, Jürgen 2013: Habitus und Bildsinn(e). In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Pryzborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard 2013: Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen. Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S.170-186.
- Mietzner, Ulrike 2014: Bild. In: C. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie. Springer VS, Wiesbaden, S. 465-474.
- Miller, Susanne; Holler-Nowitzki, Birgit; Kottmann, Brigitte; Lesemann, Svenja; Letmathe-Henkel, Birte; Meyer, Nikolas; Schroeder, René; Velten, Katrin (Hrsg.) 2018: Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, VS Springer, Wiesbaden.
- Mitchell, W.J.T. 1994: Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. University of Chicago Press, Chicago und London.
- Mollenhauer, Klaus 1983a: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Mollenhauer, Klaus 1983b: Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1983, S. 173-194.
- Moser, Andrea 2010: Kampfzone Geschlechterwissen. Kritische Analyse populärwissenschaftlicher Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- National Center for Gender Spectrum Health 2018: Webseite. Program in Human Sexuality. Department of Family Medicine and Community Health. Medical School of Minnesota University, USA. <https://www.sexualhealth.umn.edu/national-center-gender-spectrum-health> (Stand 10.10.2018).
- Nemitz, Rolf 2013a: Das Begehren ist das Begehren des Anderen. Lacans Aphorismen. Online-Veröffentlichung am 14.02.2013, <http://lacan-entziffern.de/begehren-des-anderen/das-begehren-ist-das-begehren-des-anderen/> (Stand 08.02.2017).
- Nemitz, Rolf 2014a: Lacans Aphorismen „Die Wahrheit hat die Struktur einer Fiktion.“ Online-Veröffentlichung am 15. Januar 2014, <http://lacan-entziffern.de/wahrheit/die/> (Stand 18.01.2017).
- Nemitz, Rolf 2014b: Was ist ein Vater? Der Name des Vaters (der symbolische Vater) – bis 1958. Online-Veröffentlichung am 11. November 2014, <http://lacan-entziffern.de/vater/der-symbolische-vater-der-name-des-vaters/#easy-footnote-bottom-6> (Stand 07.03.2017).
- Nemitz, Rolf 2015: Lacans Begriffe. Herrens signifikant, S1: das Ichideal. Online Veröffentlichung am 14. Mai 2015, <http://lacan-entziffern.de/identifizierung/herrens-signifikant-s1-die-identifizierung-psychoanalyse/#easy-footnote-bottom-8> (Stand 09.02.2017).
- Niggemeier, Stefan 2019: Leitartikel in Leitmedien. Männer erklär'n die Welt. Online Veröffentlichung am 15. MAI 2019 auf <https://uebermedien.de/38009/maenner-erklaern-die-welt/> (Stand 03.06.2019).
- Nohl, Arnd-Michael 2007: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 255-276.

- Nohl, Arnd-Michael 2012: Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Schittenhelm Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 155-182.
- Nohl, Arnd-Michael 2018: Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Erschienen 2018 in Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 01, S. 121-139.
- Odersky, Eva; Speck-Hamdan, Angelika 2019: „Beim Schreiben bleibt er unter seinem Niveau“ – Geschlechtsunterschiede beim Handschreiben. In: Donie Christian et al. (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung, Springer VS, Wiesbaden, S. 402-407.
- Oevermann, 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 70–182.
- Ogden, C.K. 1959: Bentham's Theory of Fiction. (Hrsg.), Paterson, New Jersey, USA.
- Panofsky, Erwin 1987: Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Kämmerling, Ekkehard (Hrsg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. DuMont, Köln, S. 185-206.
- Peez, Georg 2004: Im Foto ist alles gleichzeitig. Sechs Verfahren, wie sich die Simultaneität von Fotografien und die Sequentialität von Schriftsprachlichen Texten in qualitativer Empirie auf einander beziehen lassen. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Heft 9, Visuelle Methoden in der Forschung, S. 1-24.
- Pelikan, Maike 2017: Brigitte-Studie Pressemitteilung Verlag Grunar und Jahr vom 27.09.2017. Online veröffentlicht: <https://www.presseportal.de/pm/6788/3746274> (Stand 25.11.2018).
- Peuckert, Rüdiger 2008: Familienformen im Wandel. Springer VS, Wiesbaden.
- Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike 2005: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Pille, Thomas 2013: Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. transcript, Bielefeld.
- Plessner, Helmuth 1965: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Gesammelte Schriften IV. Walter de Gruyter, Berlin (Ersterscheinung 1928).
- Plessner, Helmuth 1985: Soziale Rolle und menschliche Natur. Gesammelte Schriften X, Hrsg. Günter Dux et al., Frankfurt/M.
- Pongratz, Ludwig A. 2014: Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe – Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen. In: Rihm, Thomas: Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 2. Auflage, Springer VS, Wiesbaden, S. 23-36.
- Prinz, Sophia 2014: Die Praxis des Sehens. Über das Zusammenspiel von Körpern, Artefakten und visueller Ordnung. transcript Verlag, Bielefeld.
- ProLEG 2012: Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule. Dokumentationsschrift. Hg. von Hüpping, Birgit; Büker, Petra; Winheller, Sandra; Müller, Michael & Rendtorff, Barbara: Dokumentation der Studie ProLEG. Kurz-Dokumentation ausge-

- wählter Daten und Ergebnisse. Paderborn: PLAZ-Forum (Lehrerbildung und Schule in der Diskussion). Online verfügbar: <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/grundschulpaedagogik-und-fruehe-bildung/team/personen/21978> (14.07.22)
- Przyborski, Aglaja 2004: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja 2018: Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung. De Gruyter, Berlin und Boston.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika 2014: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Oldenburg Verlag, München.
- Rabenstein, Kerstin; Reh 2013: Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Springer Verlag VS, Wiesbaden, S. 239-258.
- Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Prose, Matthias; Strauß, Svenja (Hrsg.) 2018: Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Redecker, Eva v. 2018: Praxis und Revolution. Eine Sozialtheorie radikalen Wandels. Campus Verlag, Frankfurt/M. und New York.
- Reh, Sabine und Ricken, Norbert 2012: Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid und Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Farmington Hills, Budrich, S. 35-56.
- Reh, Sabine und Rabenstein, Kerstin 2013: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), Ausgabe 3/2013, Beltz, S. 291-307.
- Rendtorff, Barbara 2006a: Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht – Ein Essay. In: Andresen, Sabine; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 2, Opladen, Budrich, S. 15-26.
- Rendtorff, Barbara 2006b: Zur Bedeutung von Geschlecht im Sozialisationsprozess. Reale, imaginäre und symbolisch-politische Dimensionen des Körpers. In: Bilde, Helga; Dausien, Bettina (Hd.): Sozialisation und Geschlecht. Barbara Budrich, Opladen, S. 89-102.
- Rendtorff, Barbara 2011: Bildung der Geschlechter. Kohlhammer, Stuttgart.
- Rendtorff, Barbara 2014a: Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, Hans-Christoph; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 115-130.
- Rendtorff, Barbara 2014b: Jugend, Geschlecht und Schule. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Springer VS, Wiesbaden, S. 283-298.

- Ricken, Norbert 2012: Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole; Judith Butler – Pädagogische Lektüren. VS Verlag, Wiesbaden, S.329-352.
- Ricken, Norbert und Balzer, Nicole 2012: Pädagogische Lektüren – ein Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Judith Butler – Pädagogische Lektüren. VS Verlag, Wiesbaden, S. 9-14.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele; Otzen, Anne Sophie 2017: Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2017), Heft 2, S. 193-235.
- Rose, Nadine 2014: „Alle unterschiedlich!“ Heterogenität als neue Normalität. In: Koller, Hans-Christoph; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 131-148.
- Saussure, Ferdinand 1967: Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin, de Gruyter (Original: 1931).
- Schade, Sigrid; Wenk, Silke 2011: Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. transcript Verlag, Bielefeld.
- Schaffer, Johanna 2008: Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. transcript Verlag, Bielefeld.
- Schäffer, Burkhard 2006: Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael 2006: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Barbara Budrich Verlag, Opladen und Farmington Hills, S. 75-80.
- Schäffer, Burkhard 2007: „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur generationenspezifischen Einbindung in die Welt der medientechnischen Dinge. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 45-67.
- Schäffer, Burkhard 2009: Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Barbara Budrich Verlag, Opladen und Farmington Hills, S. 207-232.
- Schäffer, Burkhard 2013: Die Versprachlichung des Bildes in bildhafter Sprache oder: Ikonizität und Metaphorik – zwei Seiten einer Medaille? In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Pryzborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard 2013: Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto, S. 224-242.
- Schmidt, Frederike 2012: Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schneider, Annette 2010: Die Bedeutung der Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter für die kognitive Entwicklung im frühen Kindesalter. Dissertationsschrift (Inaugraddissertation). Institut für Medizinische Psychologie des Fachbereichs Medizin der Justus-Liebig-Universität Gießen, Tag der Disputation 14.10.2010.
- Schreiber, Maria 2017: Körperbilder als medienbiografische Kristallisationspunkte? Eine rekonstruktive Analyse altersspezifischer Bildpraktiken. In: Hartung-Griemberg, A./Vollbrecht, R./Dallmann, C.: Körpergeschichten. Nomos. Im Erscheinen.

- Schürmann, Eva 2008: *Sehen als Praxis*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Silverman, Kaja 1992: *Male Subjectivity at the Margins*. Routledge, New York.
- Silverman, Kaja 1996: *The Threshold of the Visible World*. Routledge, New York.
- Silverman, Kaja 1997: Dem Blickregime begegnen. In: Krawagna, Christian (Hrsg.): *Privileg Blick*. Verlag ID-Archiv, Berlin, S. 41-64.
- Soiland, Tove 2011: Zum problematischen Cultural Turn in der Geschlechterforschung. In: Casale, Rita; Forster, Edgar (Hrsg.): *Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals*. Verlag Barbara Budrich, Opladen u.a., S. 17-32.
- Spezial Euro Barometer 449 2016: *Geschlechtsspezifische Gewalt*. Zusammenfassung. Umfrage durchgeführt von TNS Opinion & Social im Auftrag der Europäischen Kommission, Generaldirektion Justiz und Verbraucher. Online abrufbar: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2115> (Stand 25.11.2018).
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1988. Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 66–111). Urbana: University of Illinois Press.
- Statistisches Bundesamt 2017: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus*. Fachserie 1, Reihe 3, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2018: *Schulen auf einen Blick*. Online verfügbar: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230 (Stand 30.06.2019).
- Stein, Gertrude 1922: *Geography and Plays*. The Four Seas Company, Boston. Einführung von Sherwood Anderson; *Something Else Press*, New York 1968.
- Stein, Gertrude 1935: *Lectures in America*. Random House, New York; Beacon Press, Boston 1957.
- Stichweh, Rudolf 1996: *Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft*. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) 1996: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 49-69.
- Stross, Annette M. 1991: *Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion*. Reimer, Berlin.
- Stürmer, Kathleen; Gröschner, Alexander 2019: *Lehrerinnen und Lehrer*. In: Haring, Marius; Rohlf, Carsten; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann, Münster, New York, S. 328-340.
- Stützel, Kevin 2019: *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen – Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven auf professionelles Handeln*. Springer VS, Wiesbaden.
- Tenorth, Heinz-Elmar 2000: *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 3. Auflage, Juventa, Weinheim, München.
- Tervooren, Anja 2006: *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnografie der ausgehenden Kindheit*. Juventa, Weinheim und München.
- Tillmans, Wolfgang 2012: *Neue Welt*. Wolfgang Tillmans. Edited and designed by Wolfgang Tillmans. With an Interview by Beatrix Ruf. Kunsthalle Zürich. Taschen Verlag, Köln.

- Traue, Boris 2013: Visuelle Diskursanalyse. Ein pragmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel. In: *ZfD – Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 1 (2013). Beltz, Weinheim, S. 117-136.
- Villa, Paula-Irene 2003: Judith Butler. Campus Verlag, Frankfurt/M./New York.
- Villa, Paula-Irene 2013: Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen. In: Graf, Julia; Ideler, Kristin; Klinger, Sabine (Hrsg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektive*. Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, S. 59-78.
- Vinken, Barbara 2013: „Das Geheimnis der Mode ist ihre List“ – Interview mit Barbara Vinken zu ihrem Buch „Angezogen. Das Geheimnis der Mode“ erschienen 2013 im Klett-Cotta Verlag, Stuttgart. Interview online verfügbar: <https://www.uni-muenchen.de/forschung/news/2013/vinken.html> (Stand 09.05.2019).
- Waldmann, Maximilian und Aktaş, Ulaş 2020: Geschlecht(er) der Sorge. Sorgearbeitsbeziehungen zwischen Flexibilisierung, Prekarisierung, Unsichtbarkeit und männlicher Komplizenschaft. In: Dietrich, Cornelia et al. (Hrsg.): *Anthropologie der Sorge*. Springer, Wiesbaden, S. 55-68.
- Walgenbach, Katharina 2014: Heterogenität. Bedeutungsdimension eines Begriffs. In: Koller, Hans-Christoph; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 19-44.
- Walgenbach, Katharina und Stach, Anna 2015: Einleitung. In: Dieselben (Hrsg.): *Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen*. Tagungsband zur Jahrestagung der DgFE-Kommission der Geschlechter- und Frauenforschung 2013, Budrich, Opladen, S. 7-21.
- Wallon, Henri 1990: *Psychologie et dialectique. La Spirale et le miroir (textes écrits de 1926 à 1961; presented by Émile Jalley and Liliane Maury)*, Messidor, 1990.
- Wetterer, Angelika 2003: Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. in: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*. Westfälisches Dampfboot, Münster, S. 286-319.
- Wetterer, Angelika 2008: Geschlechterwissen: Zur Geschichte eines neuen Begriffs. In: Dies. (Hrsg.): *Geschlechterwissen & soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge*. Ulrike Helmer Verlag, Frankfurt/M., S. 13-36.
- Wiater, Werner 2009: Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schule*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 65-72.
- Wierlemann, Sabine 2002: *Political Correctness in den USA und in Deutschland*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Wimmer, Klaus-Michael 1996: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) 1996: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 404-447.
- Wimmer, Klaus-Michael 2014: Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Koller, Hans-Christoph; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 219-240.

- Wopfner, Gabriele 2012: Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Budrich, Opladen.
- Wirth, Uwe 2012: Zitieren Propfen Exzerpieren. In: Roussel, Martin (Hrsg.): Kreativität des Findens. Figuretionen des Zitats. München, Fink, S. 79-98.
- Wulf, Christoph 2005: Zur Performativität von Bild und Imagination. In: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. Wilhelm Fink, München, S. 35-4.
- Wulf, Christoph 2007: Homo pictor oder die Erzeugung des Menschen durch die Imagination. In: Wulf, Christoph; Poulain, Jacques; Triki, Fathi (Hrsg.): Die Künste im Dialog der Kulturen. Europa und seine muslimischen Nachbarn. Akademie Verlag, Berlin, S. 19-36.
- Wulf, Christoph 2009: Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Anaconda Verlag, Köln.
- Wulf, Christoph 2015: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. transcript, Bielefeld.
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Katrin; Bausch, Constanze; Jörissen, Benjamin; Mattig, Ruprecht; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika; Zirfas, Jörg 2004: Bildung als Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. VS Springer, Wiesbaden.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg 2005: Bild, Wahrnehmung und Phantasie. Performative Zusammenhänge. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. Fink, München, S. 7-32.
- Wünsch, Silke 2018: 100 Tage #MeToo: Ein Hashtag rast um die Welt. Online publiziert auf der Webseite der „Deutschen Welle“: <https://www.dw.com/de/100-tage-metoo-ein-hashtag-rast-um-die-welt/a-42105088> (Stand 25.11.2018).
- Zinnecker, Jürgen 2001: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim.
- Zirfas, Jörg 2014: Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Springer VS, Wiesbaden, S. 189-204.
- Žižek, Slavoj 2013: Lacan. Eine Einführung. 4. Auflage, Fischer Verlag, Frankfurt/M.

10 Transkriptionsrichtlinien

Richtlinien der Transkription (orientiert an Bohnsack et al. 2007: 373)

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecher*innenwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecher*in)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecher*in)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen.
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Maskierung:

Allen Personen einer Gruppendiskussion wird ein Buchstabe zugewiesen. Diesem wird je nach Geschlecht „f“ für feminin oder „m“ für maskulin hinzugefügt. Alle Ortsangaben werden maskiert. Namen, die im Interview genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt.

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 8

Wie wird Geschlechtlichkeit durch Lehrer*innen wahrgenommen, vermittelt und geprägt? Das Buch widmet sich dem Umgang mit Geschlechtlichkeit im Handlungsfeld Schule aus einer machtkritischen Perspektive. Zu diesem Zweck wird das Konzept der Genderfiktion theoretisch entwickelt und anhand von Fotogruppendifkussionen mit Lehrer*innen rekonstruktiv-empirisch erprobt. Am Ende steht das Plädoyer für die Pluralisierung von Genderfiktionen in der Lehrer*innenbildung zur Erweiterung des professionell-pädagogischen Handlungsrepertoires.

Die Autorin:

Anna Carnap, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

ISBN 978-3-8474-2607-3



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Adobe Stock