

Finkelkraut, A. (1999a): *L'ingratitude. Conversation sur notre temps. Avec A. Robitaille.* Montréal • Finkelkraut, A. (1999b): *Mémoire vive.* Alain Finkelkraut interviewt von Richard Martineau Voir (Montréal), S. 8–9. • Fischer, W. (1998/1989): *Immanuel Kant.* In: Fischer, W./Löwisch, D.-J. (Hrsg.): *Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker.* 2. Auflage. Darmstadt, S. 125–139 • Garnier, P. (2001): *Über die Lauheit. Essay.* München • Kant, I. (1784/1797): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung.* In: Ders.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I.* Werkausgabe Band XI. Frankfurt/Main, S. 53–61 • Kant, I. (1795/2012): *Zum ewigen Frieden.* Stuttgart • Lilla, M. (2018): *Der Glanz der Vergänglichkeit. Über den Geist der Reaktion.* Zürich • Locke, J. (1690/2007): *Gedanken über Erziehung.* Stuttgart • Locke, J. (1690/2008): *Essay über den menschlichen Verstand.* Berlin • Michéa, J.-C. (2014): *Das Reich des kleineren Übels. Über die liberale Gesellschaft.* Berlin • Pestalozzi, J. H. (1922/1797): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.* Nürnberg • Reckwitz, A. (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung.* Frankfurt/Main • Reichenbach, R. (2015): „Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n'y est plus“. Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, H. 6, S. 823–836 • Rousseau, J.-J. (1762/2003): *Emile oder Über die Erziehung.* Paderborn • Rousseau, J.-J. (1762/1986): *Vom Gesellschaftsvertrag.* Stuttgart • Touraine, A. (1997): *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Paris

G

Gender

Geschlecht stellt eine zentrale Dimension von Subjektivität dar; Fragen der Subjektwerdung wiederum gehören zu den zentralen Themen von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Pädagogische Programmatiken positionieren sich sehr unterschiedlich dazu, ob und inwiefern Erziehung und Bildung bestimmte Subjektivitäten entlang kultureller und pädagogischer Normen (zum Beispiel das ‚folgsame‘ oder das ‚selbständige‘ Kind, der ‚richtige‘ Junge oder das ‚richtige Mädchen‘, das ‚nützliche Mitglied der Gesellschaft‘ oder der ‚mündige Bürger‘) erzeugen sollen. An der Frage nach der Formung von Subjekten arbeiten sich nicht nur pädagogische Konzepte ab, die sich zur Erzeugung bestimmter, kulturellen Normen entsprechender Subjektivitäten bekennen. Genauso tun dies Ansätze, die dem, was sie in einem Menschen angelegt sehen, entgegen gesellschaftlicher Normierungen zur Entfaltung verhelfen wollen. In diesen Debatten ist es eine entscheidende Frage, was auf Seiten des Subjekts als Grundlage für Erziehung und Bildung als gegeben angenommen wird. In Bezug auf Geschlecht als zentrale Dimension von Subjektivität interveniert der Gebrauch des englischen Begriffs „Gender“ in diese Debatte.

Hintergrund: Pädagogik und Geschlecht

Pädagogische Theoriebildung ringt seit der Aufklärung mit der Frage, wie sich Erziehung und Bildung zu einem vermeintlich vorgängigen „Wesen“ oder einer „Natur“ des Menschen verhalten. Während Rousseaus (1762) negative Erziehung verhindern soll, dass die Natur des Menschen von gesellschaftlichen Normen überformt wird, macht bei Kant (1803) Erziehung den Menschen erst zum

Menschen, indem sie das kultiviert, was ihn ausmacht – die Vernunft. Auch für Humboldt (1792, S. 22) verlangen die Kräfte des Menschen nach der „höchsten und proportionirlichsten Bildung [...] zu einem Ganzen“, um Humanität zu entfalten und zu vervollkommen. Die damit verbundenen Kontroversen wurden allerdings ausschließlich im Hinblick auf die Erziehung und Bildung männlicher Subjekte geführt. Weibliche Subjekte gelten darin als qua Geschlecht an ein vorgängiges Wesen gebunden, das im „Geschlechtscharakter“ (Hausen 1976) seinen Ausdruck findet. Das Argument einer natürlichen Bestimmung der Frau als „beglückende Gattin, bildende Mutter und weise Vorsteherin des inneren Hauswesens“ (Campe 1789, S. 16 f.) korrespondiert zu Beginn des bürgerlichen Zeitalters mit der Durchsetzung veränderter ökonomischer Ordnungen: Mit der Etablierung arbeitsteiliger und marktvermittelter Produktionsweisen werden Produktion und Reproduktion getrennt und letztere wird in die Privatsphäre der entstehenden bürgerlichen Kleinfamilie verlagert. Als „natürlich“ konzipierte weibliche Eigenschaften und Neigungen gelten als hinreichende Voraussetzung für ein Leben als Hausfrau und Mutter, das umgekehrt für Frauen auch die Erfüllung bedeuten sollte. Damit wurde der weitgehende Ausschluss von Frauen aus Bildung legitimiert, die für Männer zur Entfaltung von Subjektivität als nötig erachtet wurde (vgl. Meyer 2006, 134 f.). Gleichzeitig zeigen umfangreiche Programmatiken bürgerlicher Frauen- und Mädchenbildung (vgl. Kleinau/Opitz 1996), welcher Aufwand notwendig war, um entsprechende Dispositionen weiblicher Subjekte zu erzeugen. Das vermeintlich natürlich „Wesen“ der Frau wurde also schon damals zur nachträglichen Rechtfertigung für pädagogisch erzeugte Subjektivitäten herangezogen.

Hier setzte bereits die Kritik zeitgenössischer Autor*innen, vor allem aber die Kritik der ersten und zweiten Frauenbewegung an. Sie alle verweisen in unterschiedlicher Form auf die gesellschaftliche Bedingtheit entsprechender Weiblichkeiten und ihre pädagogische Erzeugung. Für die zweite Frauenbewegung, deren Theoriebildung für die gegenwärtigen Auseinandersetzungen maßgeblich ist, bildet Simone de Beauvoirs Einspruch gegen essenzialistische Geschlechterkonzepte einen wichtigen Ausgangspunkt. Die Erkenntnis „Man kommt nicht als Frau zu Welt, man wird es“ (de Beauvoir 1951, S. 265) nimmt einen Gedanken vorweg, der in Konzepten von Geschlecht als ein Ergebnis von Sozialisationsprozessen ausbuchstabiert wurde (vgl. Bilden 1985; Hagemann-White 1984). Auch im Kontext von Sozialisation bleiben ökonomische Produktionsverhältnisse, gesellschaftliche Arbeitsteilung und entsprechende Geschlechterordnungen ein wichtiger Referenzrahmen. So beschreibt Becker-Schmidt (2004) im Ansatz der „doppelte[n] Vergesellschaftung von Frauen“, wie in der Entsprechung zwischen innerer und äußerer Vergesellschaftung („Modellierung innerer Antriebe und Positionierung im sozialen Umfeld“ durch Integration in Erwerbs- und Sorgearbeit (Becker-Schmidt 2004, S. 65)) ‚weibliche‘ Subjektivität als Effekt von Geschlechterverhältnissen analysierbar ist.

Um zu markieren, dass die Realität von Geschlechterdifferenzen, die diesen Verhältnissen weitgehend entsprechen und aus ihnen resultieren, unabhängig von einer vorgängigen Essenz oder einer biologischen Bestimmung existiert, wurde der englische Begriff ‚Gender‘ eingeführt. In der deutschsprachigen Diskussion bezeichnet er die Position, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse und entsprechende Praktiken diejenigen Differenzen und Ungleichheiten erklären, die sonst als Resultate eines „Wesens“ oder einer „Natur“ von Mann und Frau gelten. Die Erzeugung von Männlichkeit und Weiblichkeit und damit verbundene Hierarchisierungen sind dabei mit anderen sozialen Zugehörigkeits- und Differenzordnungen verschränkt, wie insbesondere in der Kritik an einem weißen, bürgerlichen Feminismus betont wurde. Die ↑Intersektionalität (Crenshaw 1989) von Dimensionen sozialer Differenz und Ungleichheit verlangt nach einer Analyse im Blick auf mindestens die Kategorien Race, Class und Gender.

Der Begriff Gender markiert, dass Erziehung, Bildung und Sozialisation als Erzeugung von Subjektivitäten kein „natürliches Wesen“ von Mädchen und Jungen zum Vorschein bringen. Vielmehr verlängern und verfestigen oder kritisieren und verschieben Erziehung, Bildung und Sozialisation Differenzordnungen und Machtverhältnisse, in denen Geschlecht mit anderen Kategorien verwoben ist.

Wissenschaftliche Gebrauchsweisen des Begriffs Gender

In der Geschlechterforschung wurde – entsprechend der im Englischen möglichen Differenzierung – „gender“ zunächst als Bezeichnung für ein soziales Geschlecht im Unterschied zu „sex“ als biologischem Geschlecht gebraucht. Damit wurde insbesondere einer Auffassung von Biologie als Schicksal eine Absage erteilt. In der Verwendung dieser Begriffe wird jedoch weiterhin eine biologische Basis und ein damit korrespondierendes soziales Geschlecht angenommen. Dass das Biologische somit als einer kulturellen Verfasstheit vorausliegend gedacht wird, provozierte Kritik. So stellte Hagemann-White (1988, S. 228) fest, dass in vielen Fällen mit der Unterscheidung von „sex“ und „gender“ lediglich die herrschende „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ reproduziert werde, die Geschlecht im Rahmen eines binären Systems als „eindeutig, naturhaft und unveränderbar“ versteht. Für die Geschlechterforschung bedeutete dies einen Perspektivwechsel hin zu der Frage, „wie Geschlechter gemacht werden“ (Gildemeister/Wetterer 1992), der auch von der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung mit Nachdruck vollzogen wurde. Dabei werden im Wesentlichen zwei wissenschaftliche Gebrauchsweisen des Begriffs Gender zugrunde gelegt, die sich in ihrem erkenntnistheoretischen und sozialwissenschaftlichen Zugang unterscheiden, nämlich ein konstruktivistisches und ein dekonstruktivistisches Verständnis von Gender.

Konstruktivistisches Verständnis von Gender

Ein konstruktivistischer Zugang zu Gender begreift Geschlecht als einen Teil sozialer Wirklichkeit, die insgesamt als Konstruktion aufgefasst wird. Wenn etwa der symbolische Interaktionismus davon ausgeht, „dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutung handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (Blumer 1973, S. 81) und dass diese Bedeutungszuschreibungen auf sozialen Konventionen sowie Aushandlungsprozessen beruhen, dann betrifft das auch Geschlecht. Einem körperlichen Merkmal etwa oder einer Tätigkeit wird eine bestimmte Bedeutung innerhalb des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit zugewiesen, die den Umgang damit bestimmt und das Merkmal oder die Tätigkeit ver-geschlechtlicht. Da dies maßgeblich in der sozialen Interaktion vollzogen wird, kann Geschlecht verstanden werden als etwas, das Personen tun und nicht als etwas, das sie sind oder haben. West und Zimmerman (1987) bezeichnen dies als „Doing gender“. Im Zuge dessen werden Differenzen in Praktiken des Unterschiede-Machens hervorgebracht. Dies lässt sich insbesondere in ethnographischen Studien empirisch rekonstruieren. Gender als soziale Konstruktion wird jedoch nicht nur in der direkten Interaktion auf der Ebene der Alltagszeit hervorgebracht, sondern auch über die Lebenszeit hinweg als biografische Konstruktion (Dausien 1996).

Dekonstruktivistisches Verständnis von Gender

Wichtige Grundlagen eines dekonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht sind die geschlechtertheoretischen Arbeiten Judith Butlers. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie wir zu (ver)geschlechtlich(ten) Subjekten werden. Um diese Frage zu beantworten, verbindet Butler sprachwissenschaftliche mit machttheoretischen und psychoanalytischen Ansätzen.

Si_er¹ geht davon aus, dass Subjekte im Rahmen dessen entstehen, was si_er die ‚heterosexuelle Matrix‘ nennt. Diese Matrix beschreibt die normative Geschlechterordnung, in der eine ‚Passung‘ von vermeintlich biologischem Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender) und Begehren (desire) angenommen wird. Diese Konstruktion einer zweigeschlechtlichen und heterosexuellen Norm basiert konstitutiv auf dem Ausschluss von Intergeschlechtlichkeit, Transgeschlechtlichkeit und nicht-binären Geschlechteridentitäten, Homo- und Bisexualität sowie anderen Formen nicht-heterosexuellen Begehrens (vgl. Butler 2016 [1991], S. 37 ff.; Butler 2017 [1995], S. 30 ff.).

1 Judith Butler identifiziert sich als nicht-binär und verwendet im Englischen das Pronomen ‚they‘. In Ermangelung einer deutschen Entsprechung wird hier mit dem sogenannten Gender_Gap gearbeitet und das Pronomen ‚si_er‘ verwendet.

Die heterosexuelle Matrix stellt eine diskursive Geschlechterordnung dar, in der Subjekte entstehen. Auch Erziehungswissenschaft und Pädagogik sind hierbei als Teile eines derartig (geschlechter)normierenden Diskurses zu verstehen. Normen versteht Butler im Anschluss an Michel Foucault als eine Form der ↑Macht und Subjekte als Effekt von Machtbeziehungen. Der Prozess der ↑Subjektivierung ist Butler zufolge ambivalent, denn Subjekte entstehen in der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung (unter die gegebenen Machtstrukturen) und (freier) Handlungsfähigkeit und sind immer vergeschlechtlicht.

Diese (ver)geschlechtlich(t)en Subjekte werden Butler zufolge performativ hervorgebracht. Performativität beschreibt Butler als eine „ständig wiederholende und zitierende Praxis“ (Butler 2017 [1995], S. 22). Auch Erziehungswissenschaft und Pädagogik sind maßgeblich an dieser wiederholenden Praxis beteiligt und tragen zur Re_Produktion einer heteronormativen Geschlechterordnung bei. In Bildungskontexten werden demnach vergeschlechtlichte Subjekte performativ hervorgebracht. Anders als im Doing Gender-Konzept beschränkt sich eine Analyse derartiger Subjektivationsprozesse nicht auf die Rekonstruktion vergeschlechtlichtender Interaktionen. Vielmehr werden hier aus einer dekonstruktivistischen Perspektive die Brüche, Widersprüche und Ambivalenzen von vergeschlechtlichten Subjektpositionen im Rahmen diskursiver Ordnungen herausgearbeitet.

Butler zufolge vollzieht sich die performative Herstellung von Subjektpositionen in einer iterativen Machtstruktur. Zwar stellt der Ausruf „Es ist ein Mädchen“ bei (oder noch vor) der Geburt eines Kindes eine performative Anrufung dar. Zum weiblichen Subjekt wird es aber erst durch die Wiederholung von vergeschlechtlichten Anrufungen gemacht. Diese Wiederholungen sind nie vollständig gleich, denn auch wenn die exakt identische Aussage getroffen wird, ist der Kontext immer ein anderer. Die Notwendigkeit der Wiederholung birgt somit die Möglichkeit zum Widerstand. Butler zufolge „eröffnet sich [...] in jeder Wiederholung die Möglichkeit der Veränderung bzw. einer – und sei es nur minimalen – Verschiebung“ (Kleiner/Koller 2013, S. 19). Während Erziehungswissenschaft und Pädagogik also einerseits an der Re_Produktion von vergeschlechtlichten Machtverhältnissen und Subjektpositionen beteiligt sind, können sie gleichzeitig auch einen Ort der Neuverhandlung und Verschiebung von Geschlechter- und Sexualitätsnormen darstellen (vgl. Hartmann 2012).

Verschiedene Gebrauchsweisen in pädagogischen und politischen Debatten

Der Begriff „Gender“ wird in verschiedenen Kontexten verwendet, zu denen neben politischen auch pädagogische und erziehungswissenschaftliche Debatten gehören. In diesen Kontexten kommt ein gendertheoretisches Verständnis

von Geschlecht auf unterschiedliche Weise zum Tragen, was hier an aktuell prominenten Beispielen kurz erläutert wird.

1. Gender Mainstreaming. Gender Mainstreaming ist eine geschlechterpolitische Strategie, die auf die Vierte Weltfrauenkonferenz der UN (1995) zurückgeht und auf dem Wege internationaler Politik (UN, EU) und nationaler Gesetzgebung Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen der Politik und der öffentlichen Verwaltung und somit auch in Bildungsinstitutionen verankern soll (vgl. Crcic 2017). Die Strategie umfasst die Evaluation von Prozessen und die Überprüfung von Entscheidungen auf die Frage hin, welche möglicherweise unterschiedlichen Folgen sie für die Geschlechter haben, und soll darauf hinwirken, Ungleichheiten abzubauen. Die Verwendung des Begriffs Gender markiert hier, dass nicht von einer wesensmäßigen Differenz von Frauen und Männern ausgegangen wird, die sich ‚natürlicherweise‘ in einer Ungleichheit von Lebensverhältnissen manifestiert, sondern dass die bestehenden Ungleichheiten Resultate vergeschlechtlichter sozialer Ordnungen sind, die Männern und Frauen unterschiedliche Teilhabechancen eröffnen. Darin schreiben Programmatiken des Gender Mainstreaming häufig das von den Gender Studies kritisierte binäre Geschlechtersystem fort, das nur Männer und Frauen berücksichtigt und auch von einer eindeutigen und überdauernden Identifizierbarkeit von Menschen als Männer und Frauen ausgeht.

2. Bildungskrise der Jungen. Im Zuge internationaler Schulleistungsvergleiche wurde in Deutschland die Diagnose einer Bildungskrise formuliert (vgl. Fegter 2012), die von der Beobachtung ausgeht, dass Jungen insbesondere geringere Lesekompetenzen aufweisen und seltener das Abitur erreichen als Mädchen. An der neuen Aufmerksamkeit für Geschlechterungleichheiten in der Schule irritiert jedoch, neben der binären Optik, dass die schlechteren Ergebnisse von Mädchen im mathematischen und technischen Bereich keineswegs zur Ausruftung einer Bildungskrise geführt haben und dass in den Diagnosen Wettbewerbsmetaphern dominieren („Gewinnerinnen“ und „Verlierer“, „abgehängt“, „überholt“), die nahelegen, dass Erfolge von Mädchen nur auf Kosten von Jungen möglich seien. Gründe für schlechtere Leistungen von Jungen werden, obwohl sich empirisch kein Zusammenhang nachweisen lässt (vgl. Helbig 2010), häufig in der sogenannten Feminisierung von Schule gesucht. Daraus wird als Mittel gegen eine Bildungsbenachteiligung von Jungen ein Bedarf an männlichem Personal in Kindertagesstätten und Schulen abgeleitet. Eine Gewinnung männlicher Fachkräfte, die Männer qua Geschlecht als die geeigneteren Pädagogen für Jungen adressiert, fällt hinter den Diskussionsstand einer gendertheoretisch informierten erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zurück.

3. Dritte Option. Von großer Bedeutung für ein Verständnis von Geschlecht als Gender, jenseits von Binarität und Eindeutigkeit, sind derzeit juristische Debatten wie die über die sogenannte dritte Option. Das Bundesverfassungsgericht beurteilte 2017 die Regelung des Personenstandsgesetzes, einen Geschlechtseintrag als „männlich“ oder „weiblich“ vorzunehmen oder im Falle einer Uneindeutigkeit ganz darauf zu verzichten, als Verstoß gegen auf das Grundgesetz, namentlich die Würde des Menschen, das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und das Verbot einer Benachteiligung wegen des Geschlechts. Der Gesetzgeber wurde verpflichtet, für „Personen, deren Geschlechtsentwicklung gegenüber einer weiblichen oder männlichen Geschlechtsentwicklung Varianten aufweist“ (Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 10.10.2017), die Möglichkeit eines positiven Eintrags zu schaffen. Daraufhin wurde im Personenstandsgesetz die Angabe „divers“ als sogenannte dritte Option eingeführt. Dies hat weitreichende Folgen für die Sichtbarkeit von Menschen, die sich nicht im Rahmen des binären Systems geschlechtlich identifizieren, nicht nur in der öffentlichen Verwaltung, sondern vor allem auch in pädagogischen Institutionen. Diese Entwicklung kann zu einer breiteren Thematisierung von und Sensibilisierung für geschlechtliche Vielfalt führen (Hechler 2016). Zugleich besteht die Gefahr einer biologistischen Re-Essentialisierung von Geschlecht, wenn die Anerkennung als „divers“ von einer medizinischen Diagnose einer körperlichen „Intersexualität“ abhängig gemacht wird.

4. Antigenderismus. Der Begriff Antigenderismus bezieht sich auf bestimmte (neo)rechte Diskurse, in denen die unterschiedlichen Themen der Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik (inklusive Gender Mainstreaming) undifferenziert als „Genderismus“ bezeichnet werden, den es zu bekämpfen gelte. In antigenderistischen und antifeministischen Bewegungen wird insbesondere die Figur des vermeintlich asexuellen und auf eine klare zweigeschlechtliche Ordnung und Identifizierung angewiesenen Kindes genutzt, das vor einer angeblichen ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘ geschützt werden müsse. So wird eine heteronormative Ordnung verfestigt und eine Re_Etablierung der heterosexuellen, weißen, deutschen Kleinfamilie gefordert. Hierin eingelassen sind also in der Regel auch nationalistische und rassistische Vorstellungen. Zieldiskussionen antigenderistischer Angriffe sind vor allem geschlechterreflektierte und antidiskriminierende Bildungsarbeit und Sexualpädagogik, wobei diese unterschiedlichen pädagogischen Felder nicht differenziert, sondern insgesamt unter ‚Sexualpädagogik‘ subsummiert werden. Während zu antigenderistischen und antifeministischen Bewegungen viel geforscht wird (vgl. Hark/Villa 2015; Lang/Peters 2018; Henninger/Birsl 2020), stellt eine dezidiert erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Vereinnahmung pädagogischer Themen von rechts nach wie vor ein Desiderat dar.

Die Beispiele zeigen, dass eine analytische Verwendung eines konstruktivistisch oder dekonstruktivistisch verstandenen Gender-Begriffs ein kritisches Korrektiv in aktuellen erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen, bildungspolitischen und geschlechterpolitischen Debatten darstellt: Sie rufen in Erinnerung, dass in Kontexten von Bildung und Erziehung Subjektivierungsprozesse stattfinden, in denen Geschlecht in der Verschränkung mit anderen sozialen Differenzkategorien produziert wird und produktiv ist. Unter dem Aspekt dieser Verschränkung und mit dem Abschied von einem binarisierenden Verständnis von Geschlecht, auch unter queertheoretischer Perspektive [↑Queer*], bieten sich insbesondere Anschlüsse zur Thematisierung von Diversität in pädagogischen Kontexten.

Christine Thon und Frauke Grenz

Bonusmaterial

An.schläge. Das feministische Magazin. Wien. <https://anschlaege.at> (Abfrage: 21.11.2021) • Gender Mediathek. <https://gender-mediathek.de/> (Abfrage: 21.11.2021) • Sciamma, C. (2011): *Tomboy* [Film]. Frankreich: Canal+ • Sookee (Queerfeministischer Rap) • Straczynski, J./ Wachowski, L./Wachowski, L. (2015): *Sense8* [Serie]. Vereinigte Staaten: Georgeville Productions/Studio JMS

Literatur

Beauvoir, S. de (1951): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg • Becker-Schmidt, R. (2004): *Doppelte Vergesellschaftung von Frauen. Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben*. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden, S. 62–71 • Bilden, H. (1985): *Sozialisation und Geschlecht. Ansätze einer theoretischen Klärung*. In: Valtin, R./Warm, U. (Hrsg.): *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule*. Frankfurt/Main, S. 13–41 • Blumer, H. (1973): *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Hamburg, S. 80–101 • Butler, J. (1991/2016): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main • Butler, J. (1995/2017): *Körper von Gewicht*. Frankfurt/Main • Butler, J. (2001/2017): *Psyche der Macht*. Frankfurt/Main • Campe, J. H. (1789/1988), *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron*. Paderborn • Crcic, J. (2017): *Gender Mainstreaming im Politikfeld Bildung. Eine vergleichende Analyse der Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg*. Opladen • Crenshaw, K. (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *The University of Chicago Legal Forum* 1, S. 139–167 • Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen • Fegter, S. (2012): *Die Krise der Jungen in Erziehung und Bildung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden • Gildemeister, R./Angelika, W. (1992): *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung*. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg/i.Br, S. 201–254 • Hagemann-White, C. (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen • Hagemann-White, C. (1988): *Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren...* In: Hagemann-White, C./Rerrich, M. S. (Hrsg.): *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion*. Bielefeld, S. 224–235 • Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.) (2015): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld • Hartmann, J. (2012): *Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 149–178 • Hausen, K.