

Carnap, Anna

**Die (Re-)Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-aner kennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer\*innen. Zentrale Vorannahmen und ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendifkussionen**

*Erlangen-Nürnberg 2019, 16 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Carnap, Anna: Die (Re-)Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-aner kennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer\*innen. Zentrale Vorannahmen und ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendifkussionen. Erlangen-Nürnberg 2019, 16 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181324 - DOI: 10.25656/01:18132

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181324>

<https://doi.org/10.25656/01:18132>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Die (Re-) Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent- aner kennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer\*innen – zentrale Vorannahmen und ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendifkussionen

Anna Carnap<sup>1</sup>

Ausgearbeiteter Beitrag zur Ringvorlesung: „Pädagogisches Sehen und Denken“

Institut für Pädagogik (Standort Erlangen), FAU Erlangen-Nürnberg, Sommersemester 2018

## Einleitung

Vorausgesetzt, dass „pädagogisches Tun strukturell an der Produktion von Differenzen beteiligt“ ist und „pädagogisches Handeln als eines im Kern ambivalenten Anerkennungsgeschehens“ gefasst werden kann (Rabenstein & Reh, 2013, S. 240 mit Verweis auf Ricken, 2009), befragt der vorliegende Beitrag den Umgang mit Geschlechtlichkeit im Handlungsfeld Schule. Es wird die These entfaltet, dass ambivalent-aner kennendes, pädagogisches Handeln von subjektivierenden Wahrnehmungshandlungen begleitet wird, die als „Akte des Fingierens“ (Iser, 1993) beschrieben werden können. Mittels der Genderfiktion als AnalyseEinstellung kann die Produktion von Geschlechterdifferenz in Wahrnehmungshandlungen rekonstruiert werden. Ich stelle methodisch-methodologische Vorannahmen sowie Teilergebnisse aus meinem Dissertationsprojekt vor; einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendifkussionen mit Lehrer\*innen.<sup>2</sup>

## Anerkennungsprozesse und Wahrnehmungsweisen

Anerkennungsprozesse zu beforschen bedeutet, das „soziale Werden zu ›Jemandem‹“ zu beforschen (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017, S. 194). Der Studie ging die Beobachtung voraus, dass es nahezu unmöglich ist, *Jemanden* zu sehen, ohne gleichzeitig eine Geschlechterzugehörigkeit festzustellen. Oder *Jemanden* zu beschreiben, ohne Geschlechtlichkeit relevant zu setzen: „Schau mal, die Person dort drüben!“ – „Wen meinst du, die Frau mit dem Hut?“<sup>3</sup> Judith Butler zufolge sind

---

<sup>1</sup> Zitiervorschlag: 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 Online Repisitorium des DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, pedocs, S. 1-16.

<sup>2</sup> Arbeitstitel der Dissertation: Genderfiktionen. Eine rekonstruktive Studie zum konjunktiven Imaginären von Lehrer\*innen und den Funktionsweisen von Geschlechtlichkeit in schulischen Handlungsräumen; zugelassen zur Promotion an der FAU Erlangen-Nürnberg im Fach Pädagogik, Erstgutachter ist Prof. Benjamin Jörissen.

<sup>3</sup> Eine intersektionale Fortführung des Gedankenspiels: „Oder meinst du den Mann? Das Kind?“ Die Unterscheidung Kind/Erwachsen ist der Geschlechterdifferenzmarkierung noch vorgelagert. Ein Kind würde in dem Beispiel eher nicht gemeint sein. Es würde es nicht als Person umschrieben werden (sondern „Sieh mal, das Kind dort“). Daran zeigt sich die Verknüpfung von Subjekt, Status und Geschlecht. Ein Kind befindet sich

Geschlechtlichkeit und Subjektivation existenziell miteinander verknüpft. Wer wir *sind* und wen wir *sehen*, ist abhängig von „kulturellen Artikulationen“ des Menschseins:

„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.“

Judith Butler, 2014 [1993], S. 30 (H.i.O.)

Die kulturellen Artikulationen bezeichnet Butler an anderer Stelle auch als „Präsentationsmodus“ (Butler 2016, S. 55). Anerkennungsprozesse sind von vorhandenen, geschlechterspezifischen Präsentationsmodi abhängig (vgl. ebd.). Um *als menschlich* anerkannt zu werden, ist es notwendig, als Mensch erkannt zu werden. Dafür muss der\*die Sich-Zu-Erkennen-Gebende so zeigen, dass die signifikanten Anderen, sie\*ihn erkennen und als Subjekt anerkennen. Auf diese Weise bestimmen die diskursiv zur Verfügung stehenden, kulturellen Artikulationsmöglichkeiten und Präsentationsmodi das „Feld des Erscheinens“ (ebd.) bzw. den Raum der „Sicht- und Sagbarkeiten“ (vgl. Traue, 2013, S. 4 mit Verweis auf Foucault 1973 und Deleuze 1993; Pongratz, 2014, S. 26). Geschlechtlich differenzierte Sicht- und Sagbarkeiten generieren – in komplexer Wechselseitigkeit – differente Verhaltensweisen bzw. Handlungswissensbestände, wie das Beispiel von Kerstin Rabenstein und Sabine Reh aus der Schule verdeutlicht:

„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.“

Kerstin Rabenstein und Sabine Reh, 2013, S. 245

Sich anforderungsgemäß zu verhalten ist dem Beispiel zufolge ein kultureller und gleichsam subjektstattsichernder Artikulationsmodus für Mädchen in der Schule. Um als Mädchen anerkannt zu werden, gilt es, sich (zum Beispiel) anforderungsgemäß zu verhalten.

Im Gegensatz zu Rabenstein und Reh (2013) sowie Norbert Ricken, Nadine Rose, Nele Kuhlmann und Anne Sophie Otzen (2017) untersuche ich die „Sprachlichkeit der Anerkennung“ (Ricken et al. 2017) nicht ausgehend von Adressierungspraktiken, sondern von Wahrnehmungshandlungen. Die Sprachlichkeit – als grundlegender Modus von Selbst- /Weltverhältnissen (vgl. Koller, 2008) – wird um die Bildhaftigkeit ergänzt (Marotzki & Stoetzer, 2006; Marotzki & Jörissen, 2009). So kann die Beforschung von pädagogischen Anerkennungsprozessen von elaborierten feministischen Blick- und Bildtheorien profitieren (Silvermann, 1996; Schaffer, 2008; McRobbie, 2010; Schade & Wenk, 2011; Prinz, 2014). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass

---

noch im Werden, ist noch kein ›fertiges‹ Subjekt, die Geschlechtlichkeit ist nachrangig. Eine Person ohne eindeutige Staatszugehörigkeit („sans papiers“) hat dagegen (zu mindest im Deutschen) ihren Subjektstatus wieder verloren, was sich u.A. daran zeigt, dass die Bezeichnung „Flüchtling“ geschlechtslos und verkindlichend ist (vgl. Hark & Villa, 2017, S. 21).

„das Subjekt von den historischen und kulturell kontingenten Bedingungen seines Daseins erst hervorgebracht wird. Daraus folgt, dass nicht für jedes Subjekt alles zu jeder Zeit sicht- und denkbar ist. Was das Subjekt sehen kann und wie es etwas ansieht, hängt davon ab, welches implizite Wahrnehmungswissen es im Laufe seines Lebens ausbildet, welche Sichtweisen von seiner Umgebung ›vorgesehen‹ werden, und welche Praktiken es jeweils ausübt.“

Sophia Prinz, 2014, S. 329

Mein Erkenntnisinteresse richtet sich auf das „implizite Wahrnehmungswissen“ von *Lehrer\*innen* und ihre „Sichtweisen“ auf Geschlechtlichkeit, denn in ihren Sichtweisen – folgt man Sophia Prinz (ebd.) – zeigt sich und gründet gleichsam der Raum der Sicht- und Sagbarkeiten der Schule.

## Schule und Geschlechtlichkeit

Schule ist nicht nur diejenige staatlich beauftragte Institution, die den Übergang vom individuellen Familienmitglied *Kind* zur Staatsbürger\*in mit gleichen Rechten und Pflichten vorantreibt sowie bezeugt (vgl. Rendtorff, 2006, S. 15) und im Rahmen dessen sowohl Wissensbestände als auch gesellschaftliche Ordnungen tradiert (vgl. Fend, 2011, S. 43); die Schule ist zudem ein „originärer Kulturort“ (Liebau & Klepacki, 2015, S. 521). Aus anthropologischer Sicht kommt es in der Schule „als performativer Handlungsraum“ zwischen ritualisierter Ordnung und inszeniertem Ereignis (vgl. Zirfas, 2014, S. 189) zu „öffentlichen Aufführungen von Identität“ (ebd., S. 191). Mit einer diskurstheoretischen Perspektivierung wird zudem deutlich, dass diese Aufführungen in einem Machtraum stattfinden. 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.“

Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich, 2014, S. 64

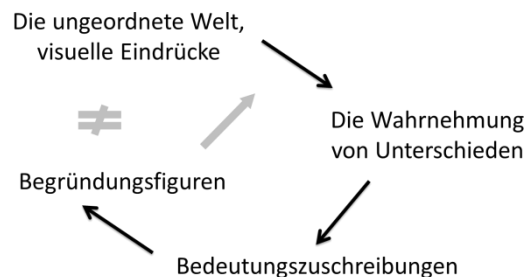
Lehrer\*innen sind für die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags verantwortlich und insofern „innerhalb von Schule die zentralen Akteure“ (Stürmer & Gröschner, 2019, S. 328 mit Verweis auf Baumert & Kunter, 2011). Die Aufgabe der Wissensvermittlung stattet Lehrer\*innen auch deshalb mit diskursiver 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, S. 18), d.h. sie vermitteln, was *wahr* ist. Und zwar umso überzeugender, je mehr sie im Rahmen des Referendariats – ganz praktisch und meistens sehr mühsam – „die eigenen habituellen Eigenheiten mit den Bedingungen des Feldes in Einklang gebracht“ haben (Pille, 2013, S. 246). Laut Thomas Pilles Schulforschung (2008) sind Lehrer\*innen die „Agenten der Schule“ und „wirkenden Kräfte der Organisation“ (ebd., S. 239). Sie haben die Logiken der Schule inkorporiert (vgl. Pille & Alkemeyer, 2008).

In der schulpädagogischen Diskussion steht das Thema Geschlechtlichkeit in dem Bereich der „Herausforderungen“ (vgl. das Inhaltsverzeichnis des „Handbuch Schulpädagogik“, herausgegeben von Harring, Rohlf & Gläser-Zikuda, 2019). Demnach gelingt es nach wie vor nicht, „Bildungsgerechtigkeit“ herzustellen (vgl. Faulstich-Wieland, 2019, S. 561). Obwohl alle Kinder mit

denselben Voraussetzungen eingeschult werden, erbringen Jungen und Mädchen schließlich unterschiedliche Leistungen (vgl. ebd.). Weil mehr Mädchen als Jungen einen Schulabschluss mit Hochschulberechtigung erreichen, kam es unter dem Begriff „Boy's Crisis“ zu der Diskussion, ob Jungen die aktuellen „Verlierer“ des Bildungssystems seien (vgl. Hurrelmann & Schultz, 2012). Marcel Helbig, der mit einer historisch angelegten Meta-Analyse quantitativer Studien der geschlechterspezifischen Leistungsdifferenz in der Schule nachgegangen ist, führt die schlechteren Schulnoten von Jungen auf eine „mangelnde Leistungsbereitschaft“ zurück (Helbig, 2012, S. 292). Als mögliche Ursache ist Helbig zufolge Raewyn Connells Konzept der „patriarchalen Dividende“ und der damit zusammenhängenden „Koalition unter Männern“ am plausibelsten (Connell, 2002, S. 100 z.n. Helbig, 2012, S. 292). Demnach würden Männer und auch Jungen „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 auf gute Noten in der Schule nicht angewiesen. Für diese Deutung spricht der fehlende Zusammenhang zwischen Höhe und Güte der Schulabschlüsse bei Männern und Frauen einerseits und den von männlichen Gesellschaftsmitgliedern erreichten, höheren Gehältern sowie Führungspositionen andererseits (vgl. Faulstich-Wieland, 2019, S. 562 mit Verweis auf OECD 2014). Demnach sind geschlechterspezifische Zuschreibungen (und weniger die vergebenen Leistungsnachweise bzw. Noten) an der schulischen wie gesellschaftlichen Ungleichheitsproduktion zentral beteiligt. Interessant ist, dass Lehrer\*innen „in der expliziten Aussage Geschlecht als schulisch weitgehend unwesentliches Moment“ einschätzen (Rendtorff, 2014, S. 116 mit Verweis auf ProLEG 2012; vgl. auch Kessels & Holders, 2017, S. 471; Budde, 2011, S. 123).

## Wahrnehmungshandlungen als Akte des Fingierens

Ungleichbehandlungen beginnen mit der Wahrnehmung von Differenz und Alterität. Als erster Eindruck gestaltet die Wahrnehmung des Anderen den weiteren Verlauf von Interaktion (vgl. Goffman, 2000 [1959], S. 9f). Erkenntnistheoretisch sind Wahrnehmungsprozesse auf Differenz- und Verhältnisherstellungen angewiesen (dies ist ein Tisch und kein Stuhl; der Tisch ist rot und nicht blau), diese sind aber nicht ursächlich für die Bedeutung, mit der die Differenzwahrnehmung verschränkt wird (vgl. Hall, 2004, S. 118 mit Bezug auf de Saussure o.A. und Derrida 1974). Das heißt: Nicht weil Männer von Frauen visuell unterscheidbar sind, werden Männer und Frauen voneinander unterschieden.



Grafik (AC): Begründungsfiguren beeinflussen die Wahrnehmung von Unterschieden (begründen sie aber nicht)

Im Rahmen von Wahrnehmungshandlungen werden bestimmte Aspekte des visuell Gegebenen selektiv hervorgehoben und vor einem bestimmten Sinnhorizont sowie aus einer bestimmten Perspektive zu einem *stimmigen* (Wahrnehmungs-) Bild, während andere Aspekte negiert bzw.

unsichtbar gemacht werden (vgl. Schürmann, 2008, S. 24f). Insofern werden beim Wahrnehmen Sichtbares und Unsichtbares in ein Verhältnis gesetzt und aus der Verhältnissetzung geht *etwas* hervor, das Wahrgenommene.

„Das Entscheidende an diesen Bildungen spielt sich performativ in den Zwischenräumen von Selbst und Anderen, von Sehendem und Sichtbaren ab. Der unabschließbare Prozess immer neuer, durch wechselseitige Brechungen und Spiegelungen veranlasster Bild-ungen [sic] prägt die Zwischenräume der performativen Praxis, in denen interaktiv ausgehandelt wird, was wir für Wirklichkeit halten und was nicht.“

Eva Schürmann, 2008, S. 169

Der darstellungstheoretische Gestaltaspekt bzw. die „Performativität der Praxis“ des Sehens (ebd., S. 102) ermöglicht es, Wahrnehmungshandlungen – in Anschluss an die Fiktionstheorie Wolfgang Iser (1993) – als „Akte des Fingierens“ zu fassen (ebd., S. 24). Die Fiktion wiederholt eine für ihre „Zwecke“ sinnvolle Auswahl „außertextueller Welt“ bzw. „lebensweltlicher Realität“ (ebd., S. 20ff) und setzt diese in ein spezifisches Verhältnis. Die Auswahl beschreibt Iser (ebd.) als fingierenden Akt der Selektion; die Verhältnissetzung als fingierenden Akt der Kombination. Das Reale wird jeweils überschritten und in der Überschreitung wird „das Imaginäre in eine Gestalt“ gezogen (ebd.). Durch „die ihm gegebene Form“ erhält das Imaginäre, das Iser als „diffus, formlos, unfixiert und ohne Objektreferenz“ beschreibt, „den Anschein des Realen“ (ebd.). Die Fiktion ist weder das Gegenteil von Wirklichkeit, noch fallen Fiktion und Imaginäres zusammen, sie enthält anteilig Reales und Imaginäres. Beide Bereiche sind in der Fiktion konstitutiv miteinander verschränkt. Akte des Fingierens sind Akte des Überschreitens (vgl. ebd., S. 48).

Bei der Wahrnehmung von Geschlechtlichkeit wird der visuell wahrgenommene Körper überschritten indem bestimmte Merkmale als bedeutsam herausgestellt werden. Das Imaginäre wird im Prozess der Körper-Wahrnehmung *als geschlechtlichkodierter Körper* überschritten, indem eine imaginäre Geschlechternorm bzw. -vorstellung auf den wahrgenommenen Körper bezogen und damit konkretisiert wird. Das heißt, der Wahrnehmung „ich sehe eine Frau“ ist ein imaginäres Bild vorgängig, eine diffus bleibende Vorstellung von Geschlechtlichkeit, Weiblichkeit und Frausein, die auf *diesen* wahrgenommenen Körper irgendwie zutrifft und gleichsam bezogen wird; ohne dass sich das imaginäre Bild jemals vollständig materialisieren bzw. visualisieren könnte; es bleibt ein „Phantasma“ (Butler, 2014, S. 27).

## Einen Körper als *Jemanden* sehen

*Jemanden* wahrzunehmen bedeutet zunächst, einen Körper zu sehen. Es wird ein Körper gesehen und Bezug genommen auf die Person, die als Körper erscheint und als und mit ihrem\*seinen Körper gegenwärtig ist. Dabei ist der Körper nicht bloße Trägermasse von Seele, Geist, Persönlichkeit oder Identität. Benjamin Jörissen (2008) reflektiert Vorstellungen vom Körper in Auseinandersetzung mit digitalen (Computerspiel-) Avataren<sup>4</sup> und überlegt, ob

---

<sup>4</sup> Das Wort „Avatar“ kommt aus dem Sanskrit und bedeutet „verschiedene Formen der Herabkunft eines Gottes in menschliche oder tierische Körper“ (Jörissen, 2008, S. 277).

„das Abendland – verstanden als diejenige historische Kultur des Denkens, die darauf basierte, Seele von Körper, [...] Wirkliches von Simulakren usw. zu trennen – den Menschen immer schon als eine Art Avatar verstanden [hat] [...] Jedenfalls erscheint der *Mensch* im Rahmen dieses Denkens als ein temporäres *Hybrid* verschiedener Substanzen, die eine ganz Form, die andere Materie und Erscheinung.“

Benjamin Jörissen, 2008, S. 277f, H.i.O.

Der Körper ist zugleich zentraler und virtueller Bezugspunkt des Menschseins. Mit Rekurs auf McLuhans paradoxes Theorem *the medium is the message* formuliert Benjamin Jörissen: „The body is the message“ (Jörissen, 2008, S. 277f). Drei Elemente bzw. „Substanzen“ bestimmen den *bedeutungsvollen* Körper (vgl. ebd.): die „Form“, die auch als (symbolische) Struktur verstanden werden kann, die noch unbezeichnete bzw. strukturlose „Materie“ und die „Erscheinung“, die scheinbar beides miteinander vereint. Die Erscheinung, verweist auf das Bildhafte des In-Erscheinung-Tretens und Sichtbar-Werdens.

Wenn der\*die Andere der Betrachter\*in als Körper gegenübertritt, ist der Körper gleichsam Medium *für etwas* und *etwas*. In seiner Medialität verfügt der Körper über eine *twofoldness* wie das Bild, das auch etwas zeigt und sich selbst (vgl. Schürmann, 2008, S. 119 mit Verweis auf Wollheim, 1982). Hans Belting formuliert in bildwissenschaftlicher Absicht die These, dass „die Sichtbarkeit, welche Körper besitzen, auf die Sichtbarkeit, die Bilder durch ihr Medium erwerben“, übertragen worden wäre (vgl. Belting, 2006, S. 29). Heike Kanter (2016) arbeitet in Auseinandersetzung mit Beltings Körper-Bild-Theorem heraus, dass „das Bild von einem Menschen immer ein *Körperbild*“ ist (ebd., S. 15, H.i.O.). In seiner Perspektivierung bleibe „aber unterbelichtet [...], dass dieses Körperbild als gestaltetes Produkt Resultat spezifischer sozialer Praktiken“ ist (ebd.). Die soziale Dimension des Körperbildes ergibt sich Kanter zufolge einerseits aus abgebildeten „Körperhaltungen“, die den „›bildhafte[n]‹ Anteil des Habitus“ darstellen (ebd.), andererseits aus konkreten Bild(herstellungs-)praktiken. Diese arbeitet Kanter am Beispiel von Pressefotografien, die Politiker\*innen auf spezifische Weise in derselben Situation zeigen, heraus und beschreibt sie als verdeckt bleibende „ikonische Macht“ eines „ästhetischen Agierens“ (vgl. ebd., S. 229f). Lässt sich nun die ikonische Macht der sozialen Gestaltung von Körperbildern auf Wahrnehmungshandlungen von Körpern übertragen? Kann nicht nur die Sichtbarkeit des Körpers auf die des Bildes übertragen werden, sondern *vice versa* auch die Bildhaftigkeit des Körpers auf seine Sichtbarkeit? In diesem Fall erscheint der Körper bildhaft und seine Sichtbarwerdung würde entsprechend der Bildwerdung als eine ästhetisch-soziale sowie machtvolle Relationierung gefasst werden können (vgl. Kanter ebd., S. iii).

In ihrer philosophischen Abhandlung über das Sehen als performative Praxis geht Eva Schürmann (2008) auf die Bildhaftigkeit von Wahrnehmungshandlungen ausführlich ein (ebd., S. 112). Im Sehen gewinnt das Gesehene – im Auge der Betrachtenden – an Form und indem es an Form gewinnt, wird das Gesehene erst das, was es ist. Die Formgewinnung ereignet sich „paradoxiertweise responsiv *und* spontan, fiktiv *und* perzeptiv zugleich“ (ebd., S. 167), d.h. in Abhängigkeit zu dem, was zu sehen ist, als auch in Abhängigkeit zu dem, was zu sehen erwartet wird bzw. was die Betrachtende gewohnt ist, zu sehen usw. „Der bildhafte Charakter von Wahrnehmungen ist bedingt durch diese Horizontfaktoren.“ (ebd., S. 59). Die fiktiv-perzeptive Praxis des Sehens versteht Schürmann nicht fingierend i.S.v. verfälschend, sondern gerade als sinnstiftend. „Offenbar folgt das Bildermachen aus dem Sehen wie das Erzählen aus dem Handeln.“ (ebd., S. 169). Die analogische Vollzugsweise des Sehens verfügt über ein semantisches *Was* und modales *Wie* (vgl. ebd., S. 111ff und S. 124): das *Was*

sieht *etwas*, das *Wie* sieht etwas auf eine bestimmte Weise *als etwas*. Etwas-als-etwas zu sehen bedeutet, dass die Weise, wie etwas gesehen wird, (mit-) entscheidet, als was etwas gesehen wird; im Ergebnis ist beides miteinander verschränkt.<sup>5</sup>

Wenn die „Als-Struktur“ des Blickes auf einen Körper trifft, wird nicht nur ein Körper *als Jemand* wahrgenommen, sondern der\*die Angesehene verfügt – wie ein Bild bzw. Medium – zudem über eine eigene „Als-Struktur“ (ebd., S. 120). Die „eigene *Bildhaftigkeit*“ (ebd., S. 111, H.i.O.) der Wahrnehmung trifft auf die Bildhaftigkeit des Körpers, so dass „etwas-als-etwas-in-etwas-anderem“ wahrgenommen werden muss so dass schließlich „[u]nter den Bedingungen der endlichen Bildfläche [...] ein unendlicher Bildraum ansichtig“ wird (ebd., S. 120). Daraus folgert Schürmann, dass sich das „Bildersehen“ wie das „Personensehen [...] gewissermaßen aufs Fabulieren einlassen“ muss (ebd.) An dieser Stelle kommen die subjektkonfigurierenden (Gender-) Fiktionen ins Spiel und hier gründet gleichsam ihr Unterschied zu (semiotischen) Sinn-/ Differenzkonstruktionen, denn es gilt, im Wahrnehmen eines Körpers als Person nicht nur etwas-als-etwas zu sehen, sondern eine doppelte Ungewissheit zu überbrücken. Dies gelingt, wenn „eine unentwegte Beziehung zur Imagination unterhalten“ wird (ebd., S. 120). Mit anderen Worten, ist das Personensehen – wie das Bildersehen – noch einmal mehr auf das Imaginäre angewiesen als das Etwas-Sehen. Sich einem dargestellten, unendlichen Bildraum zu widmen und dabei die Wahrnehmung der Medialität des Bildträgers zu vernachlässigen bzw. negieren, ist ein aktiv imaginativ-illusionärer Vorgang. Sich einer Person und ihren potentiell unendlichen Seinsweisen zu widmen und dabei die Wahrnehmung des Körpers als Körper zu vernachlässigen, ist ein vergleichbar imaginativer bzw. fingierender Akt. Es sind Akte des Fingierens notwendig, um – ausgehend vom Körper – *Jemanden* bzw. ein Individuum wahrzunehmen.

Geschlechtlichkeit ist Teil des Personensehens und wahrnehmungstheoretisch vielleicht als eine Art Scharnier zu verstehen: Geschlechtlichkeit hält den wahrgenommenen Körper und die imaginierte Person zusammen. Mithilfe von Genderfiktionen wird der Körper zu einer Person, zu Frau oder Mann. Wird eine Frau oder ein Mann gesehen statt bloß ein Körper mit Geschlechtsteil bzw. statt einer geschlechtlich kodierten Selbstdarstellung, die, wie erläutert, eine eigene Als-Struktur aufweist (von dieser wahrnehmend auf das Geschlecht geschlossen wird), wird die Geschlechtlichkeit des Körpers, die aus psychoanalytischer Perspektive bedrohlich und beunruhigend ist, gleichsam verdeckt wie wachgehalten, denn „alles Bezugnehmen“ läuft schließlich darauf hinaus, „den Referenten phantasmatisch zu produzieren (und zu verfehlen).“ (Butler, 2014, S. 285 mit Verweis auf Žižeks Lacan-Rezeption, 1989). Der wahrgenommene Körper wird zum geschlechtlich markierten Subjekt und somit handlungsfähig; zu einem Menschen, mit dem in ein Verhältnis getreten werden kann. Auf Basis einer „fiktiven Homogenität“ von Körper und Identität wird „tatsächlich [...]

<sup>5</sup> Anhand von Vexierbildern (dem „Hase-Enten-Kopf“ oder der „alte Hexe/junge Frau“) wird das Ineinandergreifen von visuellen Eindrücken und imaginär Hinzugefügten sowie von Was- und Wie-Ebene anschaulich. Ob die Linien (der visuelle Eindruck, der für sich genommen nicht *mehr* als diese Linie ist) *als Hase* oder *als Ente* gesehen werden, entscheidet sich im Sehen. Dazu Schürmann mit Verweis auf Wittgenstein: Die Entscheidung für Hase oder Ente ist „halb Seherlebnis, halb Denken“ (Wittgenstein, 1982, S. 314 z.n. Schürmann, 2008, S. 128), aber „keine Frage einer nachträglichen Urteilsfindung, sondern mit dem visuellen Erfassen ist sogleich der Eindruck dieser oder jener Figur gegeben.“ (Schürmann, 2008, S. 130). Thomas Kuhn beschreibt seine Theorie des Paradigmenwechsel nach einer wissenschaftlichen Revolution u.a. an dem Hase-Enten-Beispiel: „Was vor der Revolution Enten in der Welt der Wissenschaft waren, sind Hasen danach.“ (Kuhn, 1973, S. 111 z.n. Schürmann, 2008, S. 132).



Gemeinschaft“ bzw. Zugehörigkeit hergestellt (ebd., S. 293), d.h. eine gemeinsame Ebene des Miteinanders.

## Zur Methodenwahl und Vorgehensweise

Um das implizite wie explizite „Geschlechterwissen“ (vgl. Dölling, 2003; Wetterer, 2008; Moser, 2010) von Lehrer\*innen herauszuarbeiten, das „Amalgam“ aus Codes, Praxen und Kontexten (Villa, 2013, S. 60ff), habe ich das Material mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack, 1991, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007), erweitert um die Genderfiktion als AnalyseEinstellung. Für die Genderfiktion als AnalyseEinstellung ist die Verschränktheit von Imaginärem und Realem bzw. von konjunktivem Handlungswissen sowie normativer Struktur konstitutiv. Erhoben wurde mit der Fotogruppendifkussionsmethode, die eine Sonderform der Gruppendiskussionsmethode darstellt (Bohnsack, 1989; Loos & Schäffer, 2001); das Foto fungiert als visueller Gesprächsreiz (vgl. Michel, 2006, S. 190; Schäffer, 2009; Degele, Kesselhut & Schneickert, 2009). Ich habe künstlerische Portraitfotografien von Bettina Flitner (2008) und Wolfgang Tillmans (2012) verwendet, die auf unterschiedliche Weise Geschlechtlichkeit thematisieren. Mit einem Set aus sieben Bildern habe ich sechs Gruppendiskussionen mit Lehrer\*innen geführt und diese mit zwei Gruppendiskussionen mit Künstler\*innen maximal kontrastiert. In den Lehrer\*innen-Diskussionen ließen sich v.a. vier verschiedene Genderfiktionen herausarbeiten, mittels derer die Beforschten Geschlechtlichkeit wahrnehmen und kontextualisieren. Die Fiktionen selbst stellen ein diskursiv-generalisiertes Wissen dar; erfahrungsraumspezifisch ist die Art und Weise ihres Einsatzes, d.h. in welchen Situationen mit welchen Fiktionen operiert wird und welche Funktion ihnen jeweils zukommt.

## Rekonstruierte Genderfiktionen und ihre Funktionsweisen

Ich stelle im Folgenden diejenigen Genderfiktionen vor, die die beforschten Lehrer\*innen meiner rekonstruierten Analyse zufolge in den Fotogruppendifkussionen artikuliert haben:

1. die Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit
2. die Genderfiktion des geschlechtlich kodierten Raums
3. die Genderfiktion der (Un-) Gleichheit von Männern und Frauen
4. die Genderfiktion der geschlechtlich kodierten Bewertung.

Die Darstellung folgt einer Systematisierung, die in theoretischer Reflexion auf das Material entstanden ist. Mit Karl Mannheims dreifacher Sinnebenen-Unterscheidung (1964 [1921/22]) können die spezifischen Anwendungszusammenhänge der von den Beforschten artikulierten Fiktionen als Wahrnehmungshandlung differenziert beschrieben und geordnet werden. Jede Kulturobjektivierung verfügt Mannheim zufolge über einen dreifachen Sinn: den „objektiven Sinn“, den subjektiven „Ausdrucksinn“ sowie den „Dokumentsinn“ (vgl. Mannheim, 1964, S. 104). Ich nutze diese Unterscheidung nicht methodologisch wie Ralf Bohnsack für die Dokumentarische Methode oder Erwin Panofsky für die ikonologische Bildanalyse (vgl. Bohnsack, 2017, S. 29f sowie Bohnsack 2009, S. 30 mit Verweis auf Panofsky, 1932 und 1975), sondern wahrnehmungstheoretisch, ähnlich wie Burkhard Schäffer für die Rekonstruktion von impliziten Altersbildern (vgl. Schäffer, 2009). Wahrnehmungshandlungen werden hier in ihrer sog. „natürlichen Einstellung“ reflektiert (Michel & Wittpoth, 2013, S. 175). In einer solchen Einstellung ist das Modell selbst von Mannheim entwickelt worden (vgl. ebd.), denn er erläutert die Sinnebenen anhand einer im Alltag beobachteten Handlung:

„Ich gehe mit einem Freunde auf der Straße, ein Bettler steht an der Ecke, er gibt ihm ein Almosen.“ (Mannheim, 1964, S. 105).

Ich stelle in drei Schritten die jeweilige Sinnebenekonzeption gemeinsam mit den jeweiligen empirischen Befunden dar.

### 1. Genderfiktionen der objektiven Sinnebene

Die beobachtete Handlung ist ein „durch optische Sinnesdata vermittelte[s] Geschehen“, das „zum Träger“ für Sinn wird (Mannheim, 1964, S. 106). „Nur in den sozialen Zusammenhang eingestellt, wird aus dem uns gegenüberstehenden Manne ein ›Bettler‹, mein Freund ein ›Hilfeleistender‹ und das Metallstück in seiner Hand ein ›Almosen‹.“ (ebd.) Den objektive Sinn der Handlung beschreibt Mannheim mit dem Schlagwort „›Hilfe‹“ (ebd.). Aus methodologischer Sicht ist die Bezeichnung evtl. etwas irreführend, aber für eine Systematisierung der artikulierten Genderfiktionen sehr passend. Wenn eine Gruppe (im Rahmen der Fotogruppendifkussion) feststellt, auf dem Bild sei eine Frau zu sehen, dann ist dies – aus Sicht der Gruppe – eine *objektive* Aussage. Mit der Genderfiktion als AnalyseEinstellung kann die Forscherin die Aussage als ein Akt des Fingierens fassen, bei dem Imaginäres und Reales dahingehend verschränkt werden, dass der abgebildete Körper *als Frau* wahrgenommen wird. Es wird die *Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit* angewendet.

In den Gruppendiskussionen werden nicht nur Körper, sondern auch Räume und Dinge bzw. Sphären *geschlechtlich* verschränkt. Ein Bild zeigt eine Person mit Kind auf dem Arm vor einem Regal mit Computer-Hardware. Eine Gruppe stellt dazu fest, die abgebildete Frau hätte sich „mit dem Kind in eine Welt der Männer“ begeben. Im Rahmen dieser Vorstellung halten sich geschlechtlich kodierte Körper in geschlechtlich kodierten Räumen auf. Die Bezugnahme auf den Raum findet in derselben objektiven Einstellung statt wie die Bezugnahme „das ist eine Frau“ auf den Körper. Es handelt sich sozusagen eine *einfache Tatsache*. Im Vergleich zur *Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit* wird die *Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume und Dinge* allerdings weniger absolut artikuliert; z.B.: Es „gehn ja auch mehr Männer in technische Berufe; (...) und ich kenns jetzt irgendwie von meinem Vater, da siehts auch immer nur nach Kabelbergen aus.“ Technische Berufe und Kabelberge gehören dieser Gruppe zufolge einer männlich kodierten Sphäre an. Die Kabelberge stellen für die Gruppe, wie sie später feststellen, einen „Horrorabtraum“ dar. Mit dieser Bewertung bzw. Differenzmarkierung wird in die Ausdruckssinnebene gewechselt.

### 2. Genderfiktionen der subjektiven Ausdruckssinnebene

Neben dem objektiven Sinn kann Mannheim zufolge dieselbe Kulturobjektivierung „zugleich zum Träger“ eines subjektiven „Ausdrucksinns“ werden (Mannheim, 1964, S. 107), z.B. wenn der Freund die „Gabe nicht nur realisiert hatte, um zu helfen, sondern um außerdem mir oder dem Bettler sein Mitleid kundzugeben.“ (ebd.) Diese „zweite Sinnschicht“ ist auf das „Subjekt und dessen realen Erlebnisstrom [...] bezogen“ (ebd.). Aus dem spekulativen – weil nicht beobachtbaren – „›Innenweltbezug‹“ heraus erhält eine Handlung „ihren völlig individualisierten Sinn.“ (ebd.) Es geht darum, wie eine Handlung von dem sich „ausdrückende[n] Subjekt“ – hier: dem Freund – „*gemeint*“ ist (ebd., H.i.O.): Wollte er dem Bettler helfen oder seine Barmherzigkeit zur Schau stellen? Mannheim überlegt, ob der Freund „mir oder dem Bettler“ etwas zeigen wollte (ebd.). Die Beobachter\*in und die Beobachteten beziehen sich auf dieser Sinnebene aufeinander; sie treten *in Beziehung*.

Wird bei den Fotogruppendifkussionen im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Geschlechtlichkeit auf das *So-Sein* der\*des Abgebildeten rekurriert und somit ein geschlechtlich verwobener Innenweltbezug hergestellt, sind die Aussagen dieser zweiten Sinnebene zuordenbar. Dies gilt auch, wenn die Geschlechterdarstellung bewertet oder eine geschlechtlich bedingte Nähe bzw. Distanz zum\*zur Abgebildeten markiert wird. Alle Aussagen, die über eine „objektive“ Feststellung hinausgehen und gleichzeitig geschlechtlich konnotiert sind, können hier verortet werden.

### *Ein Beispiel*

In das Bildgespräch zu bereits erwähntem Bild steigt eine Gruppe mit der Aussage ein: „Das ist ne Frau die arbeitet, weil der Mann sitzt im Knast.“ Hier wird „Frau“ in Abgrenzung zu „Mann“ entworfen (*Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit*) und das Arbeitengehen der Frau als Re-Aktion auf die Situation des Mannes konstruiert (jetzt wird in die Ausdruckssinnebene gewechselt); das Arbeitengehen wird zudem begründet („weil...“), insofern es aus Sicht der Gruppe nicht selbstverständlich ist, sondern aus einer Notwendigkeit heraus passiert, und zwar weil der Mann nicht arbeiten gehen kann (er „sitzt“ – untätig – im Gefängnis). Später kommt die Gruppe darauf zu sprechen, dass es ihrer persönlichen Erfahrung nach negativ bewertet wird (es wäre „politisch unkorrekt“), wenn Mütter nicht arbeiten gehen. Das finden sie nicht in Ordnung, weil: „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.“

Hier werden sowohl die *Genderfiktion der Gleichheit von Männern und Frauen* als auch die der *Ungleichheit* artikuliert. Erstere in der Bezugnahme auf die Forderung, dass Frauen – im Zuge ihrer Gleichstellung – auch arbeiten gehen sollen; letztere in der Gegenposition, dass dies nur eine Notlösung darstellt. Im Imaginären der Gruppe folgt die familiäre Aufgabenverteilung der Geschlechterzugehörigkeit der Eltern: Geld-Verdienen machen (vornehmlich) Männer, Kinder-Betreuen machen (vornehmlich) Frauen. In der gesamten, ausführlichen Diskussion der Gruppe zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie kommt die Möglichkeit, dass der Vater sich um die Kinder kümmern könnte, wenn die Mutter arbeiten geht, nicht vor. Frauen stehen aus Sicht dieser Gruppe allein in der Verantwortung und vor der Entscheidung: „wie krieg ich das wirklich ganz ganz ehrlich kombiniert dass meine Kinder auch damit ehrlich gesagt glücklich sind“, während Männer das Geschehen „von der anderen Warte“ her mitbekommen. Es zeigt sich, wie die Genderfiktion der Ungleichheit gleichsam in den Wahrnehmungshorizont dieser Gruppe und ihre Performanz eingelagert ist.

Dennoch betont der Diskussionsteilnehmer, dass er Frauen, die arbeiten gehen, obwohl sie Kinder haben, nicht bewertet. Implizit stellt er damit heraus, dass ihm die Bewertung, von der er sich distanziert, prinzipiell möglich wäre. Frauen, deren Kinder (nicht) missraten, weil sie arbeiten gehen, werden als bewertbar markiert. Da die Tätigkeit des Bewertens einen Moment der Hierarchisierung beinhaltet (wer ist in der Position, wen zu bewerten?), wird mit der expliziten Negation der Bewertung deutlich gemacht, dass er sich nicht *über* die potentiell zu Bewertende stellt, es ihm wohl aber möglich wäre. Er nutzt seine privilegierte Stellung nicht aus. Er bewertet nur jene, die Frauen bewerten, die mit ihren kleinen Kindern zu Hause bleiben (also nicht arbeiten gehen). Die Kritik der Bewertungspraxis beinhaltet also einen Moment der doppelten Hierarchisierung, die allerdings ungreifbar bleibt bzw. unangreifbar gemacht wird.

Neben der *Genderfiktion der (Un-) Gleichheit von Männern und Frauen* wird die *der geschlechtlich kodierten Bewertung* artikuliert, z.B. wenn Kabelberge als „Horrorabtraum“ bezeichnet werden oder lachend festgestellt wird, dass die „versoffen“ ausschauende Schwangere sich mal „Gedanken“ über ihre „äußere Erscheinung“ machen sollte. Eine solche, geschlechtlich-kodierte Bewertung als (un-) genügend oder (un-) sympathisch erfolgt oft *nebenbei*. Diffuse Vorstellungen von Geschlechtlichkeit bilden den normativen Wahrnehmungshorizont. Frauen sollten sich hübsch machen und Schwangere sich glücklich zeigen. Und: Ich bin nicht so eine Frau, die sich für Technik interessiert oder versoffen aussieht. Mithilfe *der Genderfiktion der geschlechtlich kodierten Bewertung* werden Nähe und Distanz reguliert und Zugehörigkeiten sowie Differenzen markiert.

### 3. Die Dokumentsinnebene als figurativer Zusammenhang

Der Dokumentsinn „fordert uns auf“ das „Kunstgebilde zu transzendieren“ (Mannheim, 1964, S. 119). Auch hier sind wir „letzten Endes auf das dahinterstehende Subjekt gerichtet“, also wie beim Ausdruckssinn auf etwas, das in die Beobachtung *hineingelesen* werden muss, „nur in einer grundverschiedenen Weise“ (ebd.). Es geht jetzt „um die Gestalt, um den Charakter, um das substantielle Wesen dieses schöpferischen Subjektes, das im Werke nur in Erscheinung tritt.“ (ebd.) Der Dokumentsinn „strömt [...] in keiner Weise ›gemeint‹ in das Werk ein“, weswegen es „nur vom Rezeptiven aus erfaßbar“ ist (ebd., S. 118f). Das Dokumentarische kann an die „Formung des Darstellungstoffes geknüpft“ sein, auch an die des „Bildinhaltes“, es ist jeweils „das darin liegende Charakteristische“ (ebd., S. 122).

Wenn die Beforschten den\*die Andere wahrnehmend ›objektiv‹ beschreiben und verorten (das ist eine Frau, die sich in die Welt der Männer begeben hat) sowie mit (geschlechts-) spezifischen, ›subjektiven‹ Eigenschaften und Intentionen ausstatten, zu denen sie bewertend Stellung beziehen, setzen sie gleichsam sich und Andere in ein spezifisches Verhältnis. Auf der Dokumentsinnebene werden mittels Genderfiktionen diese Verhältnissetzungen als relationale Subjektpositionierungen beschreibbar. Dafür gilt es, die Konkretisierungen der objektiven und subjektiv-ausdrucksmäßigen Sinnebene der Genderfiktionen zu verlassen; sie gleichsam zu transzendieren.

„Soziale Interaktion lässt sich nicht in ein additives ‚Hin und her‘ zwischen den Beteiligten zerlegen, sondern muss als ein figurativer Zusammenhang begriffen werden, in dem Selbst und Andere bereits ursprünglich miteinander verbunden sind“

Norbert Ricken, 2012, S. 347, H.i.O

*Jemand* entsteht im Dazwischen des Miteinanders. Die Dokumentsinnebene kann als der figurative Zusammenhang begriffen werden, den Ricken hier anspricht bzw. als der aufgespannte Rahmen innerhalb dessen das fiktive ›Du‹ und ›Ich‹ der objektiven und ausdrucksmäßigen Sinnebene miteinander handeln. Wird das Sehen als performative Praxis verstanden, ist der Rahmen nicht vorgegeben, sondern spannt sich in und mit den fiktionalen Artikulationen erst auf. So können auf der Dokumentsinnebene der bereits herausgearbeiteten Genderfiktionen Modi der Subjektivation rekonstruiert werden. Ich habe innerhalb des Lehrer\*innensamples drei Typen rekonstruiert, gleichsam drei Funktionsweisen der Genderfiktionen. Ein Typ stellt mit den Genderfiktionen Ordnung her, ein anderer lotet das Beziehungspotential aus, der dritte Typ ist an Kultur und Wissen orientiert. Ich stelle exemplarisch den *Typ Ordnung* vor, auf die anderen beiden Typen gehe ich kurz vergleichend ein.

Der *Typ Ordnung* verhandelt Zugehörigkeiten und Normvorstellungen; so z.B. in der erwähnten Diskussion um (nicht) arbeitende Mütter. Um von diesem Typ wertschätzend anerkannt zu werden, gilt es v.a. ›in Ordnung‹ zu sein. In dem von ihnen aufgespannten Rahmen, sind sie selbst positioniert als Jemand, der\*die weiß, was in Ordnung ist (und was nicht) und – wenn nötig – Grenzen ziehen kann. Das Gegenüber erscheint ihnen *durch* die Sicherung von Wahrheiten bzw. Informationen. Es wird im Bildgespräch z.B. der Frage nachgegangen, welchen Beruf der\*die Abgebildete hat? Arbeitet sie in der Computerbranche oder als E-Technikerin? Ist diesem Typ eine eindeutige (heteronormative) Geschlechterzuordnung nicht möglich (d.h. die Sicherung von Wahrheiten mangels *passender* Genderfiktionen versperrt), wird mithilfe der *Genderfiktion geschlechtlich kodierter Räume* eine exkludierende Grenze markiert und so – wenigstens innerhalb der Grenze – die Ordnung restabilisiert. In New York oder in Berlin, im Fernsehen, in der Pop- oder Kunstszene mag es „das“ geben, aber in unserem konjunktiven Erfahrungsraum bzw. in der Schule nicht. Die (Re-)Produzierung der Ordnung ist bei diesem Typ der aufgespannte Rahmen der dritten Mannheimschen Sinnenebene, also die Dokumentsinnebene, innerhalb dessen die wahrnehmenden und wahrgenommenen Akteur\*innen in Erscheinung sowie miteinander in ein Verhältnis treten (können). Bei diesem Typ gilt es, sich der Ordnung zu unterwerfen. Sie *macht* die Subjekte und ist der Schlüssel zum subjektivierungsspezifischen, unauflöselichen Werden und Gewordensein.

Analog dazu ist beim *Typ Beziehung* die (potentielle) Beziehungsfähigkeit der Schlüssel zum Feld des Erscheinens. Das Gegenüber erscheint diesem Typ *durch* ein imaginiertes Miteinander und im Rahmen dessen werden die Genderfiktionen relevant: Der Abgebildete „steht auf Jungs. Aber nicht auf ihn hier“ (und dabei zeigt die Sprecherin von einer Portraitfotografie auf eine andere). Sie überlegen, wie es wäre, mit der abgebildeten Person einen Kaffee zu trinken: lustig oder anstrengend? Die beziehungsorientierte Jemand-Konstruktion betrifft gleichermaßen sie selbst – was ein Kennzeichen der Dokumentsinnebene ist. Sie überlegen *gemeinsam*, wer für sie *jeweils* (also in Abgrenzung zu einander) von den Portraitierten ihre Lieblingslehrer\*in wäre. Dem *Typ Wissen und Kultur* erscheint das Gegenüber dagegen durch seine Kontextbezüge, Stilmittel und Kulturtechniken, die sie (die Bildbetrachter\*innen) richtig einzuordnen vermögen, beurteilen und diskutieren. In der Diskussion – z.B. sind Sandalen mit Silberschnalle in der arabischen Welt ein Zeichen für Homosexualität? – treten sie selbst durch ihr Wissen und ihre Kulturkenntnisse in Erscheinung. Geschlechtlichkeit ist hier eine Frage der *gelungenen* (originellen, unterhaltsamen) Selbst-Inszenierung, wobei sie die Position des Publikums einnehmen, das die Qualität der Darbietung beurteilt. Auf der Bühne sind *die Anderen*, die gleichsam bewundert werden (wenn die Inszenierung gelungen ist) und auf Distanz gehalten.

## Schlussbetrachtung

Für die Beforschung subjektivierender Wahrnehmungshandlungen wurde zunächst theoretisch herausgearbeitet, dass das Jemandsehen eine analogisch-performative sowie habitualisierte Praxis ist, die in besonderer Weise auf das Imaginäre angewiesen ist und insofern als fingierend bezeichnet werden kann. Die Genderfiktion als AnalyseEinstellung bietet einen rekonstruktiven Zugang zu vergeschlechtlichten Subjektivierungsprozessen im Rahmen von Wahrnehmungshandlungen. Anhand von Karl Mannheims dreifacher Sinndifferenzierung können die rekonstruierten, im Handlungsvollzug von den Beforschten relevant gesetzten Genderfiktionen reflektiert und systematisiert werden. So konnte empirisch herausgearbeitet werden, wie die beforschten Lehrer\*innen mithilfe von Genderfiktionen, zunächst *Jemanden* sehen (objektive Sinnenebene) und (sodann) ein Gegenüber mit

bestimmten Eigenschaften entwerfen (Ebene des Ausdruckssinns). Hier kommt den Genderfiktionen u.a. die Funktion zu, Nähe und Distanz zu regulieren sowie Zugehörigkeiten und Abgrenzungen herzustellen. Auf der Ebene des Dokumentsinns werden schließlich subjektivierende – also erzeugende wie unterwerfende – Verhältnisbestimmungen sichtbar, die die Sprechenden und Gesehenen gleichermaßen betreffen.

Von diesem empirisch erarbeiteten Standpunkt aus, lässt sich nun hinterfragen, ob die Fiktionen, die den Beforschten zur Verfügung stehen sowie ihre ›pädagogischen‹ Funktionsweisen wie etwa die Regulation von Nähe- und Distanz und das Aushandeln von Zugehörigkeit, disziplinären Ansprüchen genügen? Und: Welche Maßnahmen sind notwendig, um das Fiktionenrepertoire der Lehrer\*innen zu pluralisieren und die Fiktionen gleichsam von einer Instrumentalisierung zu entkoppeln, so dass, in Anschluss an Isabel Charims „pluralisierte Gesellschaft“ (2018), in der Schule Gesellschaftsfähigkeit vermittelt werden kann?

## Literatur

- Alkemeyer, T. & Pille, T. (2008). Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* ZSE, 28. Jg, Heft 2, 137–154.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (1991). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Berlin.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, D. (Hg.) *Genderkompetenz und Schulwelten* (S. 111–127). Wiesbaden: VS.
- Butler, J. (2014). *Körper von Gewicht* (1. Aufl. 1997, engl. Originalausgabe 1993: *Bodies that Matter*), Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Charim, Isolde (2018). *Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Wien: Zsolnay.
- Degele, N.; Kesselhut, K. & Schneickert, C. (2009). Sehen und Sprechen. Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10. Jg., Heft 2/2009, 363–379.
- Dölling, I. (2003) Das Geschlechter-Wissen der Akteur/e/innen. In: Andresen, S.; Dölling, I. & Kimmerle, C. (Hg.): *Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren* (S. 113–165). Opladen: Leske und Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2019). Geschlecht. In: Harring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hg.) *Handbuch Schulpädagogik* (S. 561–572). Münster, New York: Waxmann.
- Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, S.; Plöger, W. & Wittenbruch, W. (Hg.): *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 41–54). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Flitner, B. (2008): *FRAUEN die forschen – 25 Porträts von Bettina Flitner*. Herausgegeben von Jeanne Rubner. Mit einem Vorwort von Dr. Annette Schavan. München: Collection Rolf Heyne.
- Goffman, E. (2000). *Wir alle spielen Theater* (8. Auflage 2000, 1. Auflage 1969, engl. Erstausgabe 1959: *The Presentation of Self in Everyday Life*). Hamburg: Piper Verlag.
- Grabau, C. & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Hagedorn, J. (Hg.) *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 63–79). Wiesbaden: VS.
- Hall, S. (2004). *Ausgewählte Schriften 4. Ideologie, Identität, Repräsentation*. Hamburg: Argument Verlag.
- Harring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). (2019). *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann.
- Helbig, M. (2012). *Sind Mädchen besser?* Frankfurt, New York: Campus.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Iser, W. (1993). *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie* (Erstausgabe 1991). Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Kessels, U. & Holder, K. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: a new look from a shifting standards perspective. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z> [Stand: 04.01.2018].
- Kleiner, B. (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, 12–28.
- Koller, H.-C. (2008). Orientierung an Diversität/Heterogenität. In: Mertens, G.; Frost, U.; Böhm, W. & Ladenthin, V. (Hg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I, Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 87–96). Paderborn: Schöningh.
- Liebau, E. & Klepacki, L. (2015): Was ist und wozu braucht man Theater in der Schule? In: *Pädagogische Rundschau* 5/2015, 521–534.
- Loos, P & Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen; Budrich.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation (Erschienen: 1921-22). In: Ders. (Hg.): *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied.
- Marotzki, W. & Stoetzer, K. (2006). Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, W. & Niesyto, H. (Hg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive* (S. 15–44). Wiesbaden: VS.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2009). *Medienbildung - eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen*. Stuttgart: UTB.
- McRobbie, A. (2010). *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Wiesbaden: VS.

- Michel, B. (2006). *Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden: VS.
- Moser, A. (2010). *Kampfzone Geschlechterwissen. Kritische Analyse populärwissenschaftlicher Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit*. Wiesbaden: VS.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Pongratz, L. A. (2014). Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe – Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen. In: Rihm, T. (Hg.): *Teilhabe an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 23–36). Wiesbaden: VS.
- Prinz, S. (2014). *Die Praxis des Sehens. Über das Zusammenspiel von Körpern, Artefakten und visueller Ordnung*. Bielefeld: transcript.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, F.; Heinrich, M. & Thieme, N. (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'* (S. 239–258). Wiesbaden: VS.
- Rendtorff, B. (2006). Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht - Ein Essay. In: Andresen, S. & Rendtorff, B. (Hg.): *Geschlechertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 15–26). Opladen: Budrich.
- Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, H.-C.; Casale, R. & Ricken, N. (Hg.): *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–130). Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N.; Rose, N.; Otzen, A. S. & Kuhlmann, N. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2017), Heft 2, 193–235.
- Schade, S. & Wenk, S. (2011). *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.
- Schaffer, J. (2008). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript.
- Schäffer, B. (2009). Abbild - Denkbild - Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Ecarus, J. & Schäffer, B. (Hg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 207–232). Opladen: Budrich.
- Schürmann, E. (2008). *Sehen als Praxis*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Silverman, K. (1996): *The Threshold of the Visible World*. New York: Routledge.
- Stürmer, K. & Gröschner, A. (2019). Lehrerinnen und Lehrer. In: Haring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hg.): *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328–340). Münster, New York: Waxmann.
- Tillmans, W. (2012). *Neue Welt. Wolfgang Tillmans. Edited and designed by Wolfgang Tillmans. With an Interview by Beatrix Ruf*. Kunsthalles Zürich. Köln: Taschen Verlag.
- Traue, B. (2013): Visuelle Diskursanalyse. Ein pragmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel. In: *ZfD - Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 1 (2013), 117–136.



Villa, P.-I. (2013): Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen. In: Graf, J.; Ideler, K. & Klinger, S. (Hg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektive* (S. 59–78). Opladen: Budrich.

Wetterer, A. (2008). Geschlechterwissen: Zur Geschichte eines neuen Begriffs. In: Dies. (Hg.): *Geschlechterwissen & soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge* (S. 13–36). Frankfurt/M: Ulrike Helmer Verlag.

Zirfas, J. (2014). Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum. In: Hagedorn, J. (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 189–204). Wiesbaden: VS.