

Geschlecht und Erfahrung: Zur Reifizierung von Geschlecht in der schulischen Geschlechterforschung

Stephanie Maxim

In der geschlechtsbezogenen Schulforschung wird die Problematik der Reifizierung weitgehend als ein auswegloses Dilemma begriffen: Auf der einen Seite erscheint eine geschlechtsdifferenzierende Perspektive, die die Unterschiede von Jungen und Mädchen in den Blick nimmt, unerlässlich, um den machtvollen Wirkungen des Diskurses der Zweigeschlechtlichkeit nachgehen und Strategien hiergegen entwickeln zu können. Auf der anderen Seite läuft dieser Ansatz aber immer Gefahr, durch die eigene Praxis vereinheitlichende und polarisierende Vorstellungen von Geschlecht zu entwerfen und damit selbst den Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit zu festigen (Breitenbach 2002; Faulstich-Wieland 2004). Auch der inzwischen einflussreiche Ansatz des „doing gender“ schafft hier nur sehr bedingt Abhilfe. Zwar führt diese Konzeption von Geschlecht dazu, dass in empirischen Untersuchungen nicht mehr nach Geschlechtsunterschieden gefragt wird, sondern nach spezifischen Praktiken, mit denen Zweigeschlechtlichkeit in alltäglichen Interaktionen relevant gemacht wird. Letztendlich wird eine geschlechtsbewusste pädagogische Praxis aber auch hier als eine notwendige „Gratwanderung“ zwischen einer „Dramatisierung“ von Geschlecht, die einen geschlechtsdifferenzierenden Blick impliziert, der den anderen typisiert, einengt und damit möglicherweise stereotypen Verhalten überhaupt erst provoziert, und einer „entdramatisierenden“ Betrachtungsweise, die Gefahr läuft unter dem Deckmantel der vermeintlichen Gleichheit die bestehenden Geschlechterverhältnisse fortzuschreiben, begriffen (Faulstich-Wieland 2001; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004).

Dennoch hat die Öffnung des Diskurses der feministischen Schulforschung gegenüber einem konstruktiven Verständnis von Geschlecht, wie es schon sehr früh von Hagemann-White vertreten wurde (Hagemann-White 1984), und dem von West und Zimmermann vertretenen Ansatz des „doing gender“ (West/Zimmerman 1987) erhebliche Verunsicherung und Abwehr hervorgerufen. Neben der Frage, welchen Status man vor dem Hintergrund der Kritik an der Unterscheidung zwischen sex und gender der Kategorie „Ge-

schlecht“ in ihrer Bedeutung für die Organisation von Gesellschaft noch zusprechen kann,¹ löste die Kritik an einem naturalisierenden und dichotomisierenden Denken der Zweigeschlechtlichkeit vor allem Angst um den Verlust des begrifflichen und epistemologischen Rahmens aus, in dem bislang die empirische Erforschung des Schulalltags begriffen wurde.² Dies lässt sich ablesen an den immer wiederkehrenden Plädoyers, sich nicht verunsichern zu lassen von der neuen Grundlagendebatte in den Sozialwissenschaften (Glumpler 1995, S. 137f.) und die empirische Differenz der Geschlechter nicht als einen Artefakt der Frauenforschung zu betrachten (Röhner 1996, S. 109), sondern als eine Wirklichkeit, die es weiterhin zu sehen gilt (Kaiser 2000). Diese Sorge, bestimmte Versionen der Deontologisierung von Geschlecht könnten dazu beitragen, die gelebte Realität der Zweigeschlechtlichkeit zu verleugnen, ist keinesfalls ein Spezifikum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, sondern sie hat die deutschsprachige Grundlagendebatte quer durch die an ihr beteiligten Disziplinen erheblich geprägt und wird auch von AutorInnen geteilt, denen man eine essenzialistische Auffassung von Geschlecht nicht vorwerfen kann. So besteht Andrea Maihofer darauf, dass „Verallgemeinerungen wie *die* Frau bzw. *der* Mann oder die Rekonstruktion *der* hegemonialen ›weiblichen‹ oder ›männlichen‹ Moralauffassungen in westlichen Gesellschaften“ „ihre „›empirische‹ Grundlage“ in der „Praktizierung des Frau- bzw. Mannseins“ hätten und in dem Maße zuträfen, wie solche Diskurse „in der Gesellschaft real verbreitet bzw. im einzelnen Individuum präsent“ seien (Maihofer 1995, S. 107 Hervor. i. Orig.). Hieraus zieht Isabell Lorey den Schluss, dass der hegemoniale Geschlechterdiskurs nur deshalb hegemonial sei, weil er in den Individuen präsent ist, d.h. eine gelebte Präsenz hat (Lorey 1996, S. 151). Und Stefan Hirschauer, der meint, Judith Butler darauf hinweisen zu müssen, dass Geschlechter *sozial-wirklich* existieren (Hirschauer 1995, S. 72), hebt in seinen Arbeiten hervor, dass „Präsenz und Aktualität [...] im Alltagserleben zum Sosein der zwei Geschlechter“ gehörten (Hirschauer 1994, S. 675). Das Beharren auf der Präsenz des Geschlechterdiskurses in den Individuen und der Realität einer geschlechtlichen Existenzweise, wie es von Maihofer und Lorey vertreten wird,

-
- 1 Diese zentrale Frage der sozialwissenschaftlichen Grundlagendebatte um die Kategorie Geschlecht schwingt in dem Diskurs der schulischen Geschlechterforschung in der Diskussion um die Problematik der Reifizierung zwar immer mit, wird aber, was die Diskussion erheblich erschwert, kaum explizit verhandelt.
 - 2 Auch wenn die eigenen empirischen Forschungsaktivitäten in der neuen Koedukationsdebatte bis Anfang der 1990er Jahre noch spärlich gewesen sein mögen (Breitenbach 1994), so wurde der Empirie doch von Anfang an in der Diskussion um den „heimlichen Lehrplan“ eine prädestinierte Rolle zugewiesen, die sie bis heute nicht verloren hat.

wird in der pädagogischen Geschlechterforschung immer häufiger aufgegriffen und als eine Sichtweise begrüßt, die es ermöglicht, Geschlecht gleichzeitig als gesellschaftlich produziert und als eine real existierende Seinsweise zu begreifen (z.B. Hartmann 2000, S. 256, Kaiser 2000, S. 218). In diesem Zusammenhang wird oftmals darauf hingewiesen, dass Geschlecht nicht nur ein „Effekt“, sondern eine „gelebte Realität“ (Lorey zit.n. Kaiser 2000, S. 218) sei oder nicht nur „gedeutet“, sondern „auch erfahren und erlebt“ werde (Hartmann 2000, S. 264). Damit wird nahe gelegt, eine dekonstruktive oder allein an Foucault anschließende Sicht reduziere die Praktiken der Zweigeschlechtlichkeit auf einen sprachlichen oder diskursiven Effekt und weigere sich, die Existenz der Zweigeschlechtlichkeit als eine körperliche und psychische Wirklichkeit anzuerkennen, die in den Erfahrungen und Erlebnissen der Individuen verankert sei. Mit diesem Hinweis, der vor allem an die Schriften von Michel Foucault und Judith Butler adressiert ist, wird verkannt, dass es in diesen niemals darum ging, die Zweigeschlechtlichkeit als eine gelebte Praxis zu bestreiten, sondern darum, dass sie sich sehr stark einem Denken gegenüber öffnen, in dem die Deutung nicht der Erfahrung entgegengesetzt wird.

Insbesondere in der schulischen Geschlechterforschung scheint jedoch das Insistieren auf die „Präsenz und Aktualität“ der Diskurse der Zweigeschlechtlichkeit „im Alltagserleben“ oftmals mit einem theoretischen Verständnis von Realität und Konstruktion zusammenzuhängen, das darum fürchtet, die „Realität“ als festen Bezugspunkt der empirischen Forschung zu verlieren, und die unter dem Begriff der Konstruktion eine Art von Interpretation zu verstehen scheint, die in der Sozialforschung zwar (leider) unvermeidlich sei, die dem Beobachteten aber Eigenschaften hinzufügt, die der Imagination des Beobachters entstammen und nicht real sind (vgl. z.B. Kaiser 2000). In dieser Vorstellung von Realität wird versucht, das Reale als eine vollkommen gegenwärtige Struktur vor den Verwirrungen der Interpretation zu retten, um einen objektiven, mit sich selbst identischen Bezugspunkt aufrechtzuerhalten, an dem man zumindest theoretisch, wenn auch praktisch unerreichtbar, den Wahrheitswert von Aussagen über reale Verhältnisse messen kann.³

Ich möchte im folgenden zu skizzieren versuchen, warum ich denke, dass es in der Geschlechterforschung wichtig ist, die Diskurse und Praktiken der

3 Eine solche Sichtweise verfehlt sicherlich das theoretische Selbstverständnis eines empirischen Konstruktivismus, der sich ausdrücklich zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch auf Objektivität und dem Fiktionalitätsprinzip der Kognitionstheorie verortet (Knorr-Cetina 1989).

Zweigeschlechtlichkeit und die mit ihnen verbundenen Erfahrungen als Prozesse zu begreifen, welche nicht vollkommen in Strukturen des Seins/der Präsenz aufgehen, diese also übersteigen und deshalb weder angemessen innerhalb einer Entgegensetzung von Realität und Fiktion noch in einer Entgegensetzung von Präsenz und Nicht-Präsenz thematisiert werden können. Zu glauben, man könne den machtvollen Wirkungen der Diskurse der Zweigeschlechtlichkeit nur nachgehen und etwas entgegensetzen, wenn man die Erfahrungen und Erlebnisse, die mit ihnen verbunden sind, in einem Modus der „Präsenz“ denkt und damit an ein Konzept der Existenz bindet, in dem das Sein als eine einfache Anwesenheit gedacht wird, ist insbesondere für einen handlungsorientierten Diskurs wie dem der schulischen Geschlechterforschung problematisch.⁴

Der Begriff der Erfahrung spielt sowohl in den Entwürfen einer geschlechtssensibilisierenden LehrerInnenausbildung und -fortbildung (Kraul/Horstkemper 1999) als auch in den Konzepten einer geschlechtsbewussten Pädagogik (vgl. stellvertretend: Kaiser und MitarbeiterInnen 2003) eine zentrale Rolle, ohne dass ihm auf der theoretischen Ebene besondere Beachtung geschenkt wird. Nun erscheint es insbesondere in der Pädagogik auf den ersten Blick selbstverständlich, dass man an den Erfahrungen und den Wissensbeständen derjenigen anknüpfen muss, an die man sich richtet. In der geschlechtsbewussten Pädagogik und insbesondere in denjenigen pädagogischen Unternehmen, die sich der Aufgabe verschrieben haben, das Erfahrungsspektrum von Mädchen und Jungen zu erweitern und ihnen, wie etwa in der schulischen Mädchen- und Jungenarbeit, einen Raum zu eröffnen, in dem sie sich selbst und die Bedeutung ihrer Geschlechtszugehörigkeit für ihr Selbst erkunden können, geht mit diesem Vorsatz jedoch die Idee einher, „selbst erlebte Erfahrungen“ bildeten einen kognitiv weniger anspruchsvollen, dafür aber „direkten“, unmittelbaren Zugang zu dem System der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. z.B.: Kaiser und MitarbeiterInnen 2003, S. 127). Statt durch „Frontalunterricht oder Hirnarbeiten“, heißt es beispielsweise im niedersächsischen Schulversuch hierzu, müssten „alternative Handlungsmöglichkeiten [...] durch Rollenspiele, durch direkte, selbst erlebte Erfahrungen in Körper- und Wahrnehmungsspielen vermittelt werden“ (Krabel zit.n. ebd., S. 127). Hinter diesem theoretischen Vorurteil, es könne eine „direkte Erfah-

4 Dieser Fragestellung gehe ich vertieft in meiner Dissertation nach, die sich im Anschluss an Judith Butlers Auslegung von Freud und Lacan sowie Derridas Lektüre von Husserl damit beschäftigt, in welcher Weise die Konzeption von Geschlecht als eine einfache Anwesenheit den hierarchisierenden Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit unterstützt und wie die geschlechtsbezogene Schulforschung in ein solches Denkschema eingebunden bleibt.

rung“ von etwas geben, – das meiner Ansicht nach über dieses spezifische Beispiel hinaus einen wesentlichen Kern des Beharrens auf dem lebendigen Erleben des Geschlechteralltags ausmacht –, also eine Erfahrung, und ich zitiere hier lediglich den Duden, „die ohne Umweg oder Verzögerung ohne dass etwas anderes dazwischen liegt oder unternommen wird“ erlebt wird, verbirgt sich das Ideal einer Erfahrung, die, weil sie an nichts anderes gebunden ist und keinen Umweg und keine Verzögerung durchläuft, dem Subjekt ungeteilt und unmittelbar präsent ist. In diesem Modell von Erfahrung wird aber gerade die notwendige Ambivalenz und Unabgeschlossenheit unterdrückt, ohne die nicht nur das Selbstverständnis, ein Mann oder eine Frau zu sein, nicht denkbar wäre, sondern die auch wesentlich diejenigen Erfahrungen strukturieren, von denen im Rahmen solcher pädagogischer Unternehmen angenommen wird, sie würden das Alltagserleben von Mädchen und Jungen prägen. Streng genommen und gezwungenermaßen stark schematisch kann man auch sagen, dass, wenn es tatsächlich so etwas gäbe, wie eine Erfahrung, die dem Individuum unmittelbar präsent ist, die keinen Umweg und keine Verzögerung durchläuft, sie in jedem Fall keine Erfahrung sexueller Differenz ist, weil diese sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie sich auf das andere Geschlecht bezieht. Hierin liegt die Stärke des feministischen Diskurses über die Psychoanalyse, der gleichzeitig mit und teilweise gegen Freud aufgezeigt hat, wie die Figur des sich selbst gegenwärtigen autonomen männlichen Subjekts notwendigerweise eingeschrieben ist in die Figur eines weiblichen Anderen, welches dieses Selbstverständnis wesentlich bewohnt und damit in seiner Reinheit stört.⁵ Wenn wir davon ausgehen, dass es eine Erfahrung der sexuellen Differenz überhaupt nur insoweit gibt, wie sie bereits auf das andere Geschlecht bezogen ist, und dieser Bezug wesentlich ist für eine solche Erfahrung, d.h. also nicht ausgelöscht oder vollkommen assimiliert werden kann, ist es aus meiner Sicht zwingend erforderlich, sich an

5 In dieser stark schematisierenden Skizze kann ich nur darauf verweisen, wie wichtig in diesem Zusammenhang Autorinnen wie Luce Irigaray oder Judith Butler sind, die mit sehr unterschiedlichen Schlussfolgerungen darauf aufmerksam gemacht haben, dass sich innerhalb dieser Erzählung die Figur der kastrierten Frau nicht vollkommen einer Ökonomie des Gleichen, in der das Andere letztendlich doch auf das Selbe zurückgeführt wird, unterordnen lässt und notwendigerweise auf etwas verweist, das über den binären Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit hinausschießt und sich in ihm nicht präsentieren lässt (Irigaray 1980; Butler 1995). Die strittige Frage, die auch in der pädagogischen Geschlechterforschung virulent ist (Rendtdorff 1998) und sicherlich dringend diskutiert werden müsste, ist dann die, inwiefern man dieses der Ökonomie des Gleichen irreduzible Außen, das sogar die (Un-)möglichkeitsbedingung des Diskurses des binären Paares darstellt, erneut zu okkupieren und zu beherrschen versucht, wenn man es zur Begründung der Notwendigkeit einer geschlechtlichen Organisation der Gesellschaft heranzieht.

dieser Stelle einer dekonstruktiven Auslegung von Freud und Lacan anzuschließen, die darauf verweist, dass dieser Umweg einem Aufschub gleichkommen muss, der nicht in einem präsenten Erleben münden kann (Derrida 1987, Butler 1995). Das Beharren auf dem „aktuellen Erleben“ der Geschlechterdiskurse im Alltag, das selbst noch die Konzeption des „doing gender“ und ihre empirische Erforschung auf der Grundlage der Ethnomethodologie wesentlich bestimmt (Hirschauer 1994, Kelle 2000), verstellt den Blick auf die differenzielle und temporale Struktur dieses notwendigen Umwegs, der eine nicht auszulöschende Verzögerung und Unentscheidbarkeit in unser vermeintliches Wissen darüber einführt, was ein Mann oder eine Frau ist oder was Mann- oder Frau-Sein in dieser Gesellschaft bedeutet. Dementsprechend tendiert das pädagogische Unternehmen, die sozialen Kompetenzen von Jungen und Mädchen zu erweitern, sehr stark zu der Vorstellung, es bezöge sich auf Erfahrungen von „Distanz“ oder „Nähe“, „Kooperation“ oder „Konkurrenz“, „Integration“ oder „Dominanz“, die sich im Augenblick des Erlebens *dem Individuum ungeteilt präsentieren* und auf die man dementsprechend „gezielt“ einwirken kann. Die Vorstellung, die pädagogischen Projekte zur Erweiterung des Erfahrungsspektrums von Mädchen und Jungen griffen lediglich „empirisch-reale Probleme der Geschlechtersozialisation im Sinne von realen Bedingungen“ auf und entwickelten „aus dieser Ausgangslage heraus Ansatzpunkte zur Überwindung von Stereotypen“ (Kaiser und MitarbeiterInnen, S. 28), verkennt, dass die empirische Forschung nicht das sichere Fundament bieten kann, auf das eine solche Pädagogik sich zu stellen wünscht. Und dies nicht nur deshalb, weil wir uns auf die Wirklichkeit immer nur in einer Interpretation beziehen können und die empirischen Forschung damit von Anfang an eine performative Dimension impliziert, sondern weil dasjenige, worauf wir uns beziehen, nicht die Struktur einer vollkommen gegenwärtigen, mit sich selbst identischen Einheit besitzt.

In dem Versuch, einen wesentlichen Unterschied zwischen der Struktur einer „gelebten Erfahrung“ und der Struktur einer „Interpretation“ zu begründen, wie es der Hinweis darauf impliziert, dass Geschlecht nicht nur „gedeutet“, sondern „auch erfahren und erlebt“ werde (Hartmann 2000, S. 264), übergeht man die grundlegende Spaltung der Erfahrung, wie man sie in den Texten von Freud und Lacan sowie von Derrida und Butler verfolgen kann. Bei aller Unterschiedlichkeit, die die Konzeption dieser Spaltung bei diesen aufweist, verweisen diese Arbeiten in unterschiedlichen Zusammenhängen gemeinsam auf die Ursprünglichkeit einer Bewegung des Differenzierens bzw. des Wiederholens in der Konstitution jeglicher psychischen Erfahrung. Dieses Denken der psychischen Erfahrung als einer „Niederschrift“

oder „Spur“ macht deutlich, dass die Erfahrung nicht von einem einfachen Anfang, einer ursprünglichen Subjektivität bzw. einem ursprünglichen Bewusstsein aus gedacht werden kann, indem es auf ihren notwendigen Bezug zum Anderen und zu einem anderen Mal hinweist. Aus dieser Sicht ist die Bedeutung, die eine Erfahrung für das Subjekt annehmen kann, *von Anfang an* mit dem Effekt des „Aufschubs“ und der „Nachträglichkeit“ verbunden, weswegen sie für das Subjekt nicht nur keine volle Bedeutung erlangen kann, sondern sie auch niemals besessen hat. Aus diesem Grund lässt sich die Struktur der Erfahrung aber auch nicht vollkommen einer Ordnung des Wissens und dem Telos der Erkenntnis unterordnen. Wenn man dieser Frage, inwiefern sich die Diskurse und Praktiken der Zweigeschlechtlichkeit und das, was man vielleicht auch versucht sein könnte, eine sexuelle Erfahrung zu nennen, einer Ordnung des Wissens, der Logik der Identität und dem Ideal der Präsenz entzieht, nicht systematisch nachgeht, wird man der Frage, worin ihre Stabilität besteht, nicht nahe kommen können. Gerade, weil es in der schulischen Geschlechterforschung als selbstverständlich gilt, dass sowohl die Fort- und Ausbildung von LehrerInnen als auch eine geschlechtsbewusste Pädagogik „erfahrungs- und handlungsorientiert“ auszurichten sei, ist es wichtig, dass sie sich solchen theoretischen Fragestellungen gegenüber öffnet. In der neuen Koedukationsdebatte ist die Frage nach der Diskriminierung von Mädchen in der Schule schon sehr früh und weitgehend unhinterfragt angebunden worden an einer Erziehungsprogrammatik, die in einer sehr direkten und frontalen Weise darauf abhebt, Einfluss zu nehmen auf die Interessen- und Persönlichkeitsstrukturen der Schülerinnen (und in jüngerer Zeit auch auf die der Schüler). Hierbei besteht zwar ein weitreichender Konsens darüber, nicht die alten Leitbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit durch neue ersetzen zu wollen und stattdessen SchülerInnen zu helfen, sich in ihren Interessen und ihrer Persönlichkeit möglichst frei von einschränkenden geschlechtsstereotypen Vorstellungen zu entwickeln. Entgegen der einhelligen Ablehnung einer „defizitorientierten“ Pädagogik sind die meisten der bislang entwickelten Maßnahmen aber von dem Gedanken der „Förderung“ bestimmt und sollen Mädchen und Jungen dahingehend unterstützen, vermeintliche Mängel einer geschlechtstereotypisierenden Sozialisation auszugleichen. So liegen bisher u.a. die Schwerpunkte einer „geschlechtsbewussten“ Pädagogik in der Schule darauf, das Interesse von Mädchen in dem naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Fächerspektrum zu verstärken und sie ganz allgemein in ihrem Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen zu fördern. Jungen hingegen werden vor allem im Bereich des Sozialverhaltens als lernbedürftig betrachtet. Bleibt die Diskussion um solche Maßnahmen

unkritisch eingebunden in einem Denken der Präsenz, das der theoretischen Illusion einer ungeteilten unmittelbaren Erlebnisschicht unterliegt, ist dies nicht nur problematisch, weil in einer solchen vermeintlich lebensnahen Orientierung verkannt wird, wie abstrakt beispielsweise der Anspruch ist, das „Erlebnis- und Verhaltensrepertoire“ von Kindern gezielt zu erweitern, „durch Rollenspiele, durch direkte, selbst erlebte Erfahrungen in Körper- und Wahrnehmungsspielen“, sondern auch weil sie Gefahr läuft, den anderen in seiner Andersheit zu übergehen. Hierin tritt die ethische Dimension zu Tage, die der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Problematik der Reifizierung von Geschlecht inhärent ist. Gerade, weil der Diskurs der feministischen Schulkritik – zumindest im weitesten Sinn – von dem Anspruch ausgegangen ist und ausgehen muss, dem anderen in seiner Besonderheit gerecht zu werden, reicht es nicht aus in der Forschung und in der Pädagogik dessen „Unbestimmbarkeit“ zu proklamieren. Vielmehr fordert dieser Anspruch die pädagogische Geschlechterforschung dazu heraus, damit anzufangen ihre Wissensbestände in ein Denken einzubinden, das dasjenige berücksichtigt, das sich der binären Entgegensetzung des Geschlechts nicht fügt und es nicht erneut unterdrückt, indem der notwendige Bezug zum Anderen/zum anderen Mal in der Identifizierung gezeugnet und als das Selbe ausgegeben wird.

Literatur

- Amman, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Hirschauer, Stefan/Amman, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt am Main
- Breitenbach, Eva (1994): Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung, in: Die Deutsche Schule, Weinheim, Heft 2, S. 179-191
- Breitenbach, Eva (2002): Geschlecht im schulischen Kontext. Theoretische und Empirische Fragen an die Koedukationsdebatte, in: Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse/Liebsch, Katharina et al. (Hg.): Geschlechterforschung als Kritik, Bielefeld, S. 149- 163
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main
- dies. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin
- dies. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main
- Derrida, Jacques (1987): Die Postkarte von Sokrates bis an Freud und jenseits, Berlin
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt – Der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit

- wirkt noch immer, in: Hoeltje, Bettina/Jansen-Schulz, Bettina/Liebsch, Katharina (Hg.): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung, Hamburg
- Dies. (2004): Schule und Geschlecht, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, S. 647- 669
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim
- Glumpler, Edith (1995): Feministische Schulforschung, in: Rolff, Hans-Günter (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung, Weinheim
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich, Opladen
- Hartmann, Jutta (2000): Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen – Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen
- Hirschauer, Stefan (1994): Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg. 1994, Heft 4 S. 668-692
- Ders. (1995): Dekonstruktion und Rekonstruktion: Plädoyer für die Erforschung des Bekannten, in: Pasero, Ursula/Braun, Friederike: Konstruktion von Geschlecht, Pfaffenweiler, S.67-88
- Irigaray, Luce (1980): Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts, Frankfurt am Main
- Kaiser, Astrid (2000): Schulversuche in der Grundschule zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen
- Kaiser, Astrid und MitarbeiterInnen (2003): Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsberichte aus der Praxis, Opladen
- Kelle, Helga: Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? Methodologische Reflexion eines ethnographischen Forschungsprozesses, in: Dausien, Bettina et al. (Hg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Gesellschaft, Opladen
- Dies. (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen, in: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Jahrgang 40, 1989, Heft 1/2, S. 86-96
- Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur, Mainz

- Lorey, Isabell (1996): Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler, Tübingen
- Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise, Frankfurt am Main
- Rendtdorff, Barbara (1998): Geschlecht und *différance* – Die Sexuierung des Wissens. Eine Einführung, Königstein/Taunus
- Röhner, Charlotte (1996): Mädchen und Jungen im offenen Unterricht – Fallstudien zur sozialen Konstruktion der Geschlechter, in: Hempel, Marlies (Hg.): Grundschulreform und Koedukation, Weinheim
- West, Candace/Zimmerman, Don. H. (1987): Doing Gender, in: Gender & Society, Vol I, No.2, June 1987, S.125-151