



Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Ricardo Rathai

Studiengang

Erwachsenenbildung, M.A.

Masterarbeitstitel

**Zur Entwicklung geschlechtergerechter Lernsettings
auf der Basis der Theorien des radikalen
Konstruktivismus:
Erkenntnisse für die institutionalisierte
Erwachsenenbildung Deutschlands**

R
TU
P

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	III
1 Einleitung	1
1.1 Zur aktuellen gesellschaftlichen Situation	1
1.2 Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung	2
1.3 Zielsetzung und Forschungsdesign	3
2 Theoretische Vorbetrachtungen	4
2.1 Radikaler Konstruktivismus	4
2.1.1 Humberto R. Maturana – Über das Erkennen des Erkennens	5
2.1.2 Heinz von Foerster – Erkenntnistheorie ist Kybernetik	13
2.1.3 Ernst von Glasersfeld – Wissen und Bedeutung als geronnene Erfahrung	21
2.2 Interdisziplinäre Intersektionalitäts- und Geschlechtertheorie	25
2.2.1 Intersektionalität	25
2.2.2 Geschlecht und Geschlechtertheorie	28
3 Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus: Folgerungen	39
3.1 Zur Theorie Humberto R. Maturanas	39
3.2 Zur Theorie Heinz von Foersters	43
3.3 Zur Theorie Ernst von Glasersfelds	45
4 Zur Entwicklung geschlechtergerechter Lernsettings	48
4.1 Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik	48
4.1.1 Leitprinzip der Freiheit	50
4.1.2 Leitprinzip der Anerkennung	52
4.1.3 Leitprinzip des selbsteinschließenden Reflexionslernens	54
4.1.4 Leitprinzip der Selbstwirksamkeit	60
4.1.5 Leitprinzip der teilnehmerorientierten Vergrößerung der Welterfahrung	61
4.2 Ausgewählte Möglichkeiten zur methodischen Umsetzung	62
4.2.1 Gemeinsames Forschen in Lerngruppen	63
4.2.2 Dialog	64
5 Diskussion der Ergebnisse	65
5.1 Methodenkritik	65
5.2 Erwachsenenpädagogische Reflexion	66
6 Fazit	69
Literaturverzeichnis	71

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
Art.	Artikel
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BvR	Bundesverfassungsgericht Registerzeichen für Verfahren über Verfassungsbeschwerden
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
IPwskR	Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte
MFFKI	Ministerium für Familie, Frauen, Kultur und Integration des Landes Rheinland- Pfalz
Nds. GVBl	Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt
NEBG	Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz
PStG	Personenstandsgesetz

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schematheorie nach Glasersfeld (1998: 116 ff.), eigene Darstellung

23

1 Einleitung

1.1 Zur aktuellen gesellschaftlichen Situation

Der Kampf der verschiedenen sozialen bzw. politischen Bewegungen um die allgemeine Gleichbehandlung aller Menschen hat formale Erfolge erzielt. Ein Ergebnis dieser Kämpfe sind verschiedene Rechtsnormen und Vorschriften¹ zum Schutz aller Menschen vor Diskriminierung² aufgrund ihrer Einordnung in soziale Kategorien³. Es können verschiedene Kategorien unterschieden werden, in deren Folge Ungleichheiten auftreten. Dazu zählen unter anderem Kategorien wie Rassizität, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion oder Herkunft. Die verschiedenen rechtlichen Normen und Vorschriften nehmen auf die sozialen Kategorien Bezug (vgl. dazu u. a. Art. 3 Abs. 3 GG; § 1 AGG; Art. 2 Abs. 2 IPwskR). Ihr gemeinsames zentrales Ziel ist es, dem einzelnen Individuum die freie und vollumfängliche Entfaltung der eigenen Persönlichkeit zu ermöglichen. Dennoch zeigen empirische Befunde, dass trotz dieser politischen Intervention nach wie vor Menschen von Diskriminierung betroffen sind (Beigang et al. 2017: 94). So kommt eine repräsentative Untersuchung im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu dem Ergebnis, dass sich etwa ein Drittel aller Menschen in Deutschland von Diskriminierung betroffen fühlt (ebd.). Es handelt sich um eine gesamtgesellschaftliche Problemlage, nicht um ein Randphänomen (ebd.). Insbesondere das Geschlecht bildet in vielen Situationen und Lebensbereichen den Ausgangspunkt für Diskriminierung. Es gilt neben der sozialen Klasse sowie der Rassizität als eine zentrale Ungleichheitskategorie (Budde 2013: 29 ff.; Klinger u. Knapp 2007: 19 ff.; Voß 2018: 13 ff.).

Des Weiteren erzeugen die radikale Transformation und Beschleunigung aller Lebensbereiche in der Spätmoderne Unsicherheiten und Ängste (vgl. dazu Beck 1986 S. 25 ff.; Rosa 2020: 176 ff., 218 ff., 284 ff., 482; Rosa 2021: 13 ff.; Tippelt u. Hippel 2018: 5 f.; Sennett 1998: 10). Der technologisch-wissenschaftliche Fortschritt entpuppt sich

¹ Beispiele für derartige Regelungen bilden u. a. der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie das Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, die Charta der Grundrechte der Europäischen Union, das Grundgesetz für die BRD, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz und das Sächsisches Frauenförderungsgesetz.

² Diskriminierung bedeutete ursprünglich unterscheiden, trennen (Reisigl 2017: 82). Seit dem 20. Jahrhundert bezieht sich Diskriminierung auf eine normativ ethische Dimension, die vor dem Hintergrund der Idee der Menschenrechte und verschiedener Gerechtigkeitsprinzipien entsteht (ebd.). Als Diskriminierung gilt u. a. „Unterdrückung, Herabsetzung und Erniedrigung bestimmter Menschengruppen, die Vorenthaltung oder der Entzug politischer Rechte, der soziale Ausschluss und die ungerechtfertigte bzw. illegitime Etablierung und Reproduktion von sozialer, politischer, ökonomischer oder erzieherischer Ungleichheit“ (ebd.).

³ Soziale Kategorien sind Kollektiv- bzw. Großsubjekte, zu denen Menschen auf der Grundlage eines Unterscheidungsmerkmals, z. B. dem Geschlecht, zusammengefasst werden (Kuster 2002: 475). Beispiele für Großsubjekte bilden die Männer, die Frauen, die Transsexuellen etc. Diesen Kollektivsubjekten werden Eigenschaften zugeschrieben, sie werden essentialisiert (ebd.). Diese Eigenschaften werden dann den Menschen, die unter solche Großsubjekte subsummiert werden, ohne Ansehen der Person zugeschrieben (Eberherr 2012: 61 ff.; Laufenberg 2022: 68 ff.). Die einzelnen Individuen werden stereotypisiert (ebd.). Wenn die Zuordnung eines Individuums zu einer sozialen Kategorie mit Diskriminierungsphänomenen verbunden ist, werden soziale Kategorien zu Ungleichheitskategorien (ebd.; Kuster 2002: 475).

zunehmend als Problemlösungs-Problemerzeugungs-Kette (Beck 1986: 295). Gleichzeitig lösen sich tradierte Lebensformen, Biografien und Deutungsmuster auf (ebd.: 121; Beck u. Beck-Gernsheim 2015: 10 ff.; Rosa 2021: 24 ff.; Sennett 1998: 25 ff.). Die Menschen sind immer stärker auf sich selbst verwiesen und müssen ihr Leben selbstverantwortlich führen (Nassehi 2001: 15). Viele Menschen empfinden ihre Lebenswelt zunehmend als ein undurchsichtiges komplexes und unbeherrschbares Geschehen. Die aufwendigen Prozesse demokratischer Willensbildung erscheinen vielen angesichts dieser ambivalenten Dynamiken als ineffizient (vgl. dazu Rosa 2020 S. 391 ff.; Rosa 2021: 65, 78 ff.). Es ist die Rede von einer Krise der Demokratie (Münkler 2022: 24 ff.; Rosa 2021: 65, 78 ff.), vom „Unbehagen der Moderne“ (Tippelt u. Hippel 2018: 6), von einer Zunahme extremer politischer Positionen sowie von Hatespeech, der Verrohung der Gesprächskultur (Hufer 2018: 8 ff.; Mündges u. Weitzel 2022: 3 ff.; Münkler 2022: S. 45 f.). Dieses Klima bildet den Nährboden für einen sich ausbreitenden Populismus und Reduktionismus, eines Denkens in stereotypen Kategorien und Feindbildern (Hufer 2018: 130 ff.; Beck 2015: 466 ff.; Rosa 2021: 80 f.). Feindbilder fungieren laut Beck in der Spätmoderne als „[...] Antibiotika gegen akute Auflösungstendenzen und grassierende Ratlosigkeit [...]“ (2015: 478), als Mittel zur vermeintlichen Zurückgewinnung verlorener Sicherheiten. Eines dieser Feindbilder ist die sogenannte 'Gender-Ideologie', d.h. die Gender-Studies und der Gender-Mainstreaming (Hufer 2018: 36 ff. 41 ff.; Lang 2017: o. S.). In Deutschland und Europa formiert sich ein wachsender Anti-Genderismus, der insbesondere die Gleichstellung der Geschlechter, den Feminismus, die sexuelle Selbstbestimmung sowie die Geschlechterforschung problematisiert und ablehnt (Hark u. Villa 2015: 15 ff.; Hufer 2018: 36 ff., 41 ff.; Klammer u. Menke 2020: o. S.; Lang 2017: o. S.). Derartige Kräfte rekrutieren sich aus einem breiten politischen und gesellschaftlichen Spektrum (vgl. dazu Hark u. Villa 2015: 17).

1.2 Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung

Die Teilnahme an den Angeboten der Erwachsenenbildung ist überwiegend freiwillig (Käppling 2022: 957 ff.). Die Teilnehmer*innen bilden die wichtigste Revenuequelle der Erwachsenenbildung. Ihre Teilnahme ist somit eine zentrale Existenzbedingung für diese Einrichtungen. Die Teilnehmer*innen werden sowohl in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als auch von der erwachsenenbildnerischen Praxis als mündige und selbstbestimmte Individuen betrachtet, die es in ihrem Dasein und Sosein zu bejahen gilt (Müller-Commichau 2020: 19 ff.). Fragen der Geschlechtertheorie sowie zur Geschlechtergerechtigkeit werden innerhalb der Gesellschaft zunehmend kontrovers diskutiert und für politische Zwecke instrumentalisiert. Die Teilnehmenden tragen diese ge-

sellschaftlichen Spannungen in sich und transferieren sie in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung (vgl. dazu Mader 1990: 117; Notz 2001: 92). Zudem werden auch in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung Geschlechterstereotypen reproduziert und verfestigt (Kaschuba 1999: o. S.; 2005: 68; Venth 2006: 187 ff.). Die freie Entfaltung aller Potenziale der Individuen wird dadurch behindert und gleichberechtigte Partizipation in und an den Bildungsangeboten erschwert. Dies widerspricht dem skizzierten Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Dennoch betrachtet sich die Erwachsenenbildung als geschlechterneutrale Disziplin (Schlüter u. Berkels 2012: 432). Im Verhältnis zu anderen Bildungsbereichen greift die Erwachsenenbildung das Thema der geschlechtergerechten Gestaltung von Bildungsangeboten kaum auf (Budde 2008: 43 ff.; Kaschuba 1999: o. S.; 2005: 68).

Die deutschen Institutionen der Erwachsenenbildung müssen Normen und Vorschriften zur Verhütung von Diskriminierung anwenden (Perko u. Czollek 2008: 07–3 ff.; vgl. dazu u. a. § 2 AGG; § 1 Abs. 2 NEBG). Die Forderungen der Normen und Vorschriften korrespondieren mit dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, jeder Person die freie Entfaltung all ihrer Kräfte zur ermöglichen, Räume für sozialen und kulturellen Austausch sowie positive Erfahrungen bereitzustellen (Siebert 2018: 85; Tippelt u. Hippel 2018: 5 f.). Für Erwachsenenbildner*innen ergibt sich ein Spannungsfeld aus dem Selbstanspruch der Erwachsenenbildung, ihrem Bild von mündigen und anzuerkennenden Teilnehmer*innen, den Vorgaben zur Antidiskriminierung und der Abhängigkeit von den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen, in welche die potenziellen Teilnehmenden – die Revenuequelle – eingebunden sind.

1.3 Zielsetzung und Forschungsdesign

Aus dem Umstand, dass auch in Institutionen der Erwachsenenbildung Geschlechterstereotype reproduziert und verfestigt werden, ergibt sich in Verbindung mit der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation ein Forschungsdesiderat. Die vorliegende Arbeit widmet sich daher der Frage:

Wie können in bundesdeutschen Institutionen der Erwachsenenbildung geschlechtergerechte Lernsettings arrangiert werden, die den Erkenntnissen des radikalen Konstruktivismus gerecht werden?

Die Fragestellung geht mit einer problematischen Abgrenzung des Forschungsgegenstands einher. Wie die Intersektionalitätsforschung darlegt, kann dieselbe Person mehreren sozialen Kategorien gleichzeitig zugeordnet werden. Daraus resultieren spezifische Ungleichheitsphänomene. Die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt im Bewusstsein dieser Problematik.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst eine einschlägige Literaturrecherche durchgeführt. In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen zur Beantwortung der Fragestellung dargelegt. Dazu zählen neben der Theorie des radikalen Konstruktivismus ausgewählte Aspekte der Intersektionalitäts- und Geschlechtertheorie. In Kapitel 3 werden die verschiedenen Theorien aufeinander bezogen und Schlussfolgerungen abgeleitet. Auf der Basis dieser Schlussfolgerungen werden in Kapitel 4 fünf Leitprinzipien und zwei ausgewählte Möglichkeiten der methodischen Umsetzung erarbeitet. Es folgt eine kritische Reflexion der Forschungsergebnisse sowie die Bestimmung des weiteren Forschungsbedarfs. Im Fazit werden die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst.

2 Theoretische Vorbetrachtungen

Im Folgenden wird auf zentrale Aspekte des radikalen Konstruktivismus sowie der Intersektionalitäts- und Geschlechtertheorie eingegangen. Das Kapitel legt damit das theoretische Fundament zur Beantwortung der Forschungsfrage.

2.1 Radikaler Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus ist eine pragmatische Wissenstheorie, die sich damit befasst, wie Menschen ein Wissen hervorbringen, das sie zu einem erfolgreichen Operieren in ihrer Lebenswelt befähigt (Glaserfeld 2016a: 161; 2016b: 172 f.). Er basiert auf der Annahme, dass die Individuen ihre Erfahrungswelt durch Kognition aktiv aus den in der Interaktion mit der Umwelt gewonnenen Sinnesdaten des Organismus konstruieren (Foerster 2019a: 25 ff.; Maturana u. Varela 2021: 20 ff.; Glaserfeld 1987a: 111 f.). Damit steht der radikale Konstruktivismus zwischen den extremen Positionen des Realismus und des Solipsismus⁴ (Maturana u. Varela 2021: 146 ff., 259). Des Weiteren wird dem radikalen Konstruktivismus häufig der soziale Konstruktivismus gegenübergestellt (vgl. dazu u. a. Baecher et al. 1992: 116 ff.; Miller 2021: 23 ff.). Diese Unterscheidung basiert auf der Annahme, dass der radikale Konstruktivismus eine subjektorientierte Theorie ist, die vor allem intrapsychische Prozesse in den Blick nimmt, während sozialkonstruktivistische Theorien davon ausgehen, dass interpsychische Prozesse den Ausgangspunkt der Wirklichkeitskonstruktionen der Individuen bilden (ebd.; Kricke u. Reich 2015: 160, 162 ff.; Winter 2010: 126 f.). Von Glaserfeld weist eine derartige Gegenüberstellung zurück (1998: 22, 344). Auch für Maturana ist das Soziale untrennbar mit

⁴ Realist*innen gehen davon aus, dass über die Sinneswahrnehmung die ontologische Realität mehr oder weniger exakt erkannt werden kann (Glaserfeld 1987a: 104 ff.). Deshalb erscheint ihnen die Generierung von Wahrheiten bzw. absolut sicheren Wissens möglich (ebd.). Solipsist*innen gehen hingegen davon aus, dass Lebewesen über keine Verbindung zur Außenwelt verfügen (Glaserfeld 1998: 22; Maturana u. Varela 2021: 146). Alles Seiende existiert nach solipsistischer Auffassung nur im Geist des Individuums (ebd.).

dem Individuellen verbunden (1987b: 287 ff.). Dennoch ist eine derartige Unterscheidung sinnvoll, da in einigen sozial-konstruktivistischen Theorien ein Realismus vertreten wird (vgl. z. B. Searle 2011: 158 ff.).

2.1.1 Humberto R. Maturana – Über das Erkennen des Erkennens

Humberto R. Maturana entwickelte eine naturwissenschaftliche Erkenntnistheorie mit dem Ziel, die Prozesse des Erkennens biologisch zu erklären (Maturana 2021: 7 f.). Dabei wurde er teilweise von Francisco J. Varela unterstützt (vgl. dazu Ludewig u. Maturana 2006: 22 ff., 34, 42, 68; Maturana u. Varela 2021: 9 f.). Der Kern seiner Theorie lautet: Das Erkenntnisvermögen ist durch die biologische Struktur des jeweiligen Organismus festgelegt (Maturana u. Varela 2021: 20, 31). Erkennen ist daher ein hochgradig individuelles Phänomen (ebd.: 20). Erkenntnisse sind stets subjektabhängig (Maturana 2021: 133). Im Folgenden werden zentrale Begrifflichkeiten dieser Erkenntnistheorie erläutert.

2.1.1.1 Die Einheit als Resultat der Beobachtung

Beobachter*innen sind lebende Systeme (Maturana 2021: 98). Die grundlegende Operation beim Beobachten ist das Unterscheiden (ebd.: 133, 158). Im Akt des Unterscheidens bringt das beobachtende System eine Einheit hervor (ebd.: 158). Dabei erzeugt es zudem das Medium, in dem die Einheit existiert (ebd.). Die Existenz von Einheit und Medium sind somit an das Vollziehen einer Unterscheidung gebunden (Ludewig u. Maturana 2006: 8, 15 ff.). Die Eigenschaften von Einheit⁵ und Medium werden durch die sie trennende Differenzierung spezifiziert (Maturana 1987a: 92; 2021: 101). Maturana führt dazu aus: „Alles wird durch die Operation der Unterscheidung spezifiziert. Die Operation der Unterscheidung und die Existenz gehören zusammen“ (Ludewig u. Maturana 2006: 8). Alles Existente ist somit an die Kognition eines beobachtenden Systems gebunden. Alles existiert folglich so, wie es Beobachter*innen im Akt des Erkennens hervorbringen (ebd.: 13 ff.). Die Unterscheidungen können nicht beliebig getroffen werden (ebd.: 15 ff.). Sie müssen den Beobachter*innen ein effektives Handeln gegenüber dem Medium sowie eine Verhaltenskohärenz mit anderen Individuen ermöglichen (ebd.).

2.1.1.2 Medium und Nische

Der Begriff »Medium« bezeichnet die Umgebung der Einheit (Maturana 2021: 26, 169 f.). Es ist nicht Teil der Struktur der Einheit (ebd.: 169 f.). Die Einheit verwirklicht im Medium ihre Existenz (ebd.), das Medium ist ihr Existenzbereich (ebd.). Als Nische bezeichnet Maturana den Teil des Mediums, mit dem die Einheit interagiert (ebd.).

⁵ Es können einfache oder zusammengesetzte Einheiten definiert werden (Maturana 2021: 99). Letztere können als einfache Einheiten aus dem Medium ausgegrenzt und durch weitere Unterscheidungsoperationen in ihre Bestandteile zerlegt werden (ebd.: 99, 158 ff.).

2.1.1.3 Lebende Systeme

Lebende Systeme sind zusammengesetzte Interaktionseinheiten, die stets in einer bestimmten Nische existieren (Maturana 2021: 26; 1987a: 94 ff.). Nach Maturana sind alle lebenden Systeme autopoietische⁶ Systeme (ebd.). Derartige Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Moleküle, aus denen sie bestehen, rekursiv selbst produzieren (Ludewig u. Maturana 2006: 22 f., 38). Durch diesen zirkulären Prozess der Selbstproduktion grenzen sich Lebewesen von ihrer Umwelt ab und erlangen Autonomie (ebd.: 28; Maturana 2021: 107). Sie operieren selbstreferenziell und homöostatisch (Maturana 2021: 27). Zum Erhalt der Autopoiesis bedarf es eines Stoff- und Energietransfers zwischen System und Umwelt (ebd.: 26, 106 f.). Lebende Systeme sind somit operativ geschlossene, aber energieoffene Systeme (Ludewig u. Maturana 2006: 29 f.).

2.1.1.4 Organisation und Struktur

Unter dem Begriff der Organisation werden die Relationen verstanden, die zwischen den Bestandteilen eines Systems vorliegen müssen, damit dieses von einem Beobachter als Mitglied einer bestimmten Klasse erkannt wird (Maturana u. Varela 2021: 54). Eine Auflösung der Organisation führt entweder zur Auflösung der Klassenidentität oder zur Auslöschung des Systems (Maturana 2021: 160 f., 186 ff.). Die Organisation ist somit eine allgemeine und invariante Eigenschaft einer bestimmten Klasse von Lebewesen bzw. einer Abstammungslinie (ebd.; Ludewig u. Maturana 2006: 20 f.). Der Begriff der Struktur bezeichnet hingegen die Relationen und Bestandteile, die ein bestimmtes System konkret konstituieren (Ludewig u. Maturana 2006: 21). Die Struktur bezeichnet somit einen Spezialfall, d. h. die spezifische Struktur und die individuellen Eigenschaften eines Mitglieds einer bestimmten Klasse, während die Organisation die überindividuelle Konstitution der Klassenmitglieder sowie deren Eigenschaften bezeichnet (ebd.; Maturana 1987a: 92). Die Struktur eines Systems verändert sich im Zuge seiner Interaktion mit dem Medium oder anderen Organismen (Maturana 1987a: 93 f.). Sie ist variant, jedoch durch die klassenspezifische Organisation determiniert (ebd.). Organisation, Struktur und Eigenschaften sind Beschreibungen, die das beobachtende System hervorbringt (Ludewig u. Maturana 2006: 20 f.). Sie entspringen nicht der Außenwelt (ebd.).

⁶ Die Autopoiesis ist eine „biochemische Einmalerrfindung“ (Luhmann 2011: 44) unklarer Genese. Ihr erstmaliges Auftreten bildete den Beginn allen Lebens auf der Erde (Maturana u. Varela 2021: 64). Alle Lebewesen, in ihrer aktuellen Verfasstheit, sind stets Produkt ihrer eigenen Geschichte (der Ontogenese) und der Historie ihrer Art (der Phylogenese) bzw. des Lebens im Allgemeinen (vgl. dazu ebd.: 110 ff.).

2.1.1.5 Strukturelle Koppelung, Anpassung und Selektion

Lebewesen und Nische stehen in einer permanenten multidimensionalen Interaktion (Maturana 2021: 26 ff., 109 ff.). Jede Interaktion stört die internen Korrelationen im jeweiligen System (Maturana u. Varela 2021: 163 ff.). Die Verarbeitung einer Störung erfolgt auf der Basis des aktuellen inneren Strukturzustands des verstörten Systems (ebd.: 84, 105 f., 111). Das heißt, dass der gleiche Reiz vom selben System, aufgrund des permanenten Strukturwandels, der Ontogenese⁷, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in verschiedener Weise verarbeitet wird (Maturana 1987a: 95 f.). Aus diesem Grund ist es nicht möglich, lebende Systeme durch eine bestimmte Interaktion gezielt zu instruieren, also eine bestimmte Reaktion durch eine äußere Einwirkung bewusst herbeizuführen (Maturana 2021: 102 f.; Maturana u. Varela 2021: 105 ff.). Im Falle von lebenden Systemen müssen alle Strukturveränderungen mit dem Erhalt der Autopoiesis im Einklang stehen (Maturana 1987a: 93 ff.; Maturana u. Varela 2021: 108 ff.). Einwirkungen, die Veränderungen auslösen, die den Prozess der Autopoiesis unterbrechen, werden als destruktive Interaktionen bezeichnet (ebd.). Sie führen zum Tod (ebd.). Des Weiteren sind nur Veränderungen möglich, die eine strukturelle Verträglichkeit zwischen Lebewesen und Medium ermöglichen (ebd.). Andernfalls verliert das Lebewesen seine Anpassung an das Medium und damit die Fähigkeit, seine Existenz zu realisieren (ebd.). Interaktionen, die zu Strukturveränderungen führen, bezeichnet Maturana als Perturbationen (1987a: 94). Maturana und Varela verwenden den Begriff der Perturbation in Abgrenzung zum Begriff der Instruktion (2021: 27). Sie markieren damit die Unmöglichkeit, permanent driftende strukturdeterminierte Systeme zu instruieren (ebd.; Maturana 1987a: 101 ff.; Maturana et al. 1991: 23). Aus den Interaktionen zwischen Lebewesen und Medium resultieren reziproke Perturbationen, die zu einem gemeinsamen strukturellen Driften, der Ko-Ontogenese bzw. der Ko-Phylogenese, führen (Maturana 1987a: 101 ff.; Maturana 2021: 174 ff.). Lebewesen und Medium selektieren ihre strukturellen Veränderungsmöglichkeiten gegenseitig (Maturana u. Varela 2021: 112). Maturana bezeichnet den Prozess, in dem plastische Strukturveränderungen durch reziproke Perturbationen ausgelöst werden, als strukturelle Koppelung (2021: 105). Es bildet sich ein Bereich der strukturellen Übereinstimmung aus (Maturana u. Varela 2021: 106; Maturana u. Pörksen 2018: 88 ff.). Dieser verbindet die operativ geschlossenen Lebewesen mit ihrer Nische (ebd.). Es kommt zur Anpassung (Maturana 1987a: 102; Maturana et al. 1991: 16 ff.). Auch innerhalb einer zusammengesetzten Einheit tritt strukturelle Koppelung zwischen

⁷ Die Ontogenese bezeichnet einen Prozess, bei dem durch Interaktionen mit der Nische Strukturveränderungen in einem Lebewesen ausgelöst werden (Maturana 1987a: 103 f.). Dieser Prozess ist auf die Lebensspanne des Lebewesens begrenzt (ebd.). Die Phylogenese verweist hingegen auf einen Prozess, bei dem es durch strukturelle Koppelung zu einer reproduktiven Varianz innerhalb einer Abstammungslinie kommt (ebd.).

den Subsystemen auf (Maturana 1987a: 103 f.). Die zusammengesetzte Einheit ist dadurch, neben dem Medium, in dem sie existiert, auch strukturell an die eigenen inneren Zustände gekoppelt⁸ (ebd.).

2.1.1.6 Verhalten

Systeme operieren, um ihre internen Korrelationen konstant zu halten (Maturana u. Varela 2021: 162 ff.). Dieses strukturdeterminierte Operieren ist nicht direkt beobachtbar (ebd. 151, 162 ff.; Maturana 2021: 114 f.). Es zeigt sich dem beobachtenden System lediglich indirekt, in Form des Verhaltens eines Organismus in seinem Existenzbereich (ebd.). Dass ein Lebewesen erkennt, d. h. Wissen über die Umwelt konstruiert, zeigt sich Beobachter*innen anhand eines erfolgreichen Interaktionsverhaltens (Maturana u. Varela 2021: 189 ff.). Was als erfolgreiches Verhalten gilt, ist eine Zuschreibung, die das beobachtende System gemäß seinen Erwartungen vornimmt (ebd.: 151, 189 ff.).

2.1.1.7 Nervensystem

Eine Vielzahl von Lebewesen verfügt über ein Nervensystem. Diese bestehen aus einem Netzwerk verschiedener gekoppelter Neuronen (Maturana 1987a: 97; Maturana u. Varela 2021: 175). Dieses neuronale Netzwerk bildet ein operativ geschlossenes Teilsystem innerhalb des gesamten Organismus⁹ (Maturana u. Varela 2021: 179 f.). Es arbeitet selbstreferenziell (Maturana 2021: 34 ff.). Der Umgang des Nervensystems mit Reizen aus der Umwelt ist abhängig vom aktuellen Strukturzustand des neuronalen Netzwerks (Maturana u. Varela 2021: 184 ff.). Perturbationen führen zu strukturellen Veränderungen im Nervensystem (ebd. 182 ff.). Dieser Prozess wird als Neuroplastizität¹⁰ bezeichnet (vgl. dazu Spitzer 2012: 50). Allerdings weisen die Teilsysteme des neuronalen Netzwerks eine unterschiedliche Plastizität auf (Maturana u. Varela 2021: 182 ff.). Teile, die für die klassenspezifische Organisation des Nervensystems konstitutiv sind, weisen eine hohe Invarianz auf (ebd.). Jedes Nervensystem ist somit ein strukturdeterminiertes System und als solches das Resultat eines onto- und phylogenetischen Driftens (ebd.; Maturana 2021: 38 ff.). Das Vorhandensein eines Nervensystems erweitert das Verhaltensspektrum der Lebewesen beträchtlich (ebd. 32; Maturana u. Varela 2021: 151, 196 ff.). Es ermöglicht aufgrund seiner enormen Vielzahl an möglichen Zuständen

⁸ Ein prägnantes Beispiel bildet das Nervensystem (Maturana 1987a: 104). Dieses operativ geschlossene neuronale Netzwerk ist mit verschiedenen Bereichen des Organismus, z. B. der Muskulatur, gekoppelt (ebd.).

⁹ Es koppelt die verschiedenen Rezeptorflächen des Organismus mit den Effektorflächen innerhalb des Lebewesens (Maturana u. Varela 2021: 165 ff.; Maturana 1987a: 98).

¹⁰ Dabei verändern sich, im Zuge neuronaler Aktivitäten, die synaptischen Verbindungen zwischen den Nervenzellen (Maturana u. Varela 2021: 182 ff.).

sowie durch die hohe neuronale Strukturplastizität eine ausgeprägte Anpassungsfähigkeit (Maturana u. Varela 2021: 186 ff.). Diese Anpassungsfähigkeit erscheint Beobachter*innen in Form von Lernprozessen (ebd.). Lernen ist der sichtbare Ausdruck einer strukturellen Koppelung zwischen System und Umwelt (ebd.). Zudem ermöglicht das Nervensystem die Entstehung sozialer Phänomene und damit die Bildung sozialer Systeme (ebd.: 196 ff.; Maturana 2021: 32 f.).

2.1.1.8 Soziale Systeme

Soziale Systeme sind keine autopoietischen Systeme (Ludewig u. Maturana 2006: 37 f., 42). Nach Maturana entsteht ein soziales System, wenn:

- a. mehrere Lebewesen in Interaktion treten und diese Interaktionen über eine gewisse Zeit einen rekursiven Charakter annehmen (Maturana u. Varela 2021: 196).
- b. der Erhalt des Lebens und das Wohlbefinden der einzelnen Mitglieder eine notwendige Bedingung für das Funktionieren des Systems ist (Maturana 1987b: 293; Maturana u. Pörksen 2018: 217).
- c. die Verbindung der Mitglieder auf Liebe basiert¹¹ (Maturana 1987b: 300).

Sind diese Bedingungen erfüllt, entsteht eine strukturelle Koppelung dritter Ordnung (Maturana u. Varela 2021: 196 ff.). Dabei erzeugen die Mitglieder des sozialen Systems durch ihr Verhalten ein Netzwerk von Interaktionen (Maturana 1987b: 292). Dieses Netzwerk wirkt auf die einzelnen Individuen wie ein Medium zurück (ebd.). Es kommt zur Ko-
Ontogenese (ebd.; Maturana 2021: 121 ff.). Das bedeutet:

1. Es gibt eine Vielzahl sehr unterschiedlicher sozialer Systeme mit jeweils spezifischen Systemeigenschaften (Maturana 1987b: 293 ff.). Jedes Mitglied prägt die Eigenschaften des sozialen Systems (ebd.). In der Folge verändern sich die Eigenschaften eines Systems nur in dem Maße, indem sich seine einzelnen Mitglieder verändern¹² (ebd.: 293 ff., 299 f.). Die Mitglieder des sozialen Systems selektieren

¹¹ Maturana fasst Liebe als biologisches Phänomen auf und definiert sie als die Akzeptanz der Existenz des anderen neben einem selbst (Ludewig u. Maturana 2006: 56 ff.; Maturana u. Pörksen 2018: 211 ff.). Ohne diese Emotion bilden sich keine sozialen Phänomene aus (ebd.; Maturana 1987b: 298 ff.; Maturana u. Varela 2021: 266 ff.). Es gibt viele Gemeinschaften, die sich nicht auf Liebe gründen, z. B. Monarchien, Armeen, kapitalistische Organisationen (Ludewig u. Maturana 2006: 59 f.; Maturana u. Pörksen 2018: 215). Derartige Gemeinschaften sind keine sozialen Systeme im Sinne Maturanas (ebd.). Menschen können gleichzeitig unterschiedlich Beziehungen zu anderen Menschen unterhalten, z. B. eine Arbeits- und eine soziale Beziehung, von denen je nach Kontext eine Beziehungsform dominant ist (Ludewig u. Maturana 2006: 59).

¹² Derartige Veränderungen treten durch den Verlust von Bestandsmitgliedern und die Aufnahme neuer Mitglieder in das soziale System auf (Maturana 1987b: 293 f.). Zudem können die einzelnen Individuen Mitglied in mehreren sozialen Systemen sein, z. B. einer Familie, eines Klassenverbands und eines Vereins (ebd.: 294; Ludewig u. Maturana 2006: 44). Dasselbe Individuum kann also in mehrfacher Weise an andere Individuen bzw. soziale Systeme gekoppelt sein (Maturana 1987b: 294.). Entsprechend komplex ist der ontogenetische Drift des einzelnen Individuums (ebd.). Diese durch multiple strukturelle Koppelungen erworbenen Veränderungen, bringt das Individuum in alle sozialen Systeme, denen es angehört, ein und verändert so deren Eigenschaften (ebd.; Ludewig u. Maturana 2006: 44 f.). Diese Modifikation des sozialen Systems wirkt wiederum auf alle anderen Mitglieder des sozialen Systems zurück (ebd.).

somit die Veränderungsmöglichkeiten des sozialen Systems (ebd.: 293 ff.). Sie wirken als Selektionsinstanz (ebd.).

2. Da soziale Systeme wie ein Medium wirken, selektieren sie im Gegenzug die Eigenschaften und die strukturellen Veränderungsmöglichkeiten ihrer Mitglieder (ebd.).
3. Individuen und soziale Systeme driften gemeinsam in einem zirkulären, von gegenseitiger Rückkoppelung geprägten, Prozess (ebd.: 292 ff.). Die Gestalt eines sozialen Systems ist somit stets das Produkt seiner Entwicklungsgeschichte sowie der Historie seiner Bestandteile (ebd.: 294 f.).
4. Sie ergibt sich aus dem Wechselspiel von Bewahrung und Variation (ebd.).

Lebewesen sind nach Maturana historische Wesen und deshalb konservativ, da ihr Verhalten stets durch ihre Interaktionsgeschichte determiniert ist (Maturana 2021: 51). Auch soziale Systeme verhalten sich in der Folge konservativ in Bezug auf die charakteristischen Merkmale und die Organisation ihrer Komponenten (Maturana 1987b: 294). Maturana führt dazu aus: „Aufgrund des konservativen Charakters sozialer Systeme wird jeder sozialen Innovation – zumindest am Anfang und manchmal in extremer Form – Widerstand geleistet“ (Maturana 1987b: 299). Um ein Bestandteil eines sozialen Systems zu sein, muss das betreffende Individuum durch sein Tun eine Passung zu den Eigenschaften des sozialen Systems entwickeln (ebd.: 293 f.; Maturana u. Varela 2021: 210). Beobachter*innen erscheint dieses Phänomen als angepasstes Verhalten (Maturana 1987b: 293 f.). Individuen, denen es nicht gelingt, sich an die Eigenschaften des sozialen Systems anzupassen, werden ausgeschlossen (ebd.: 295).

2.1.1.9 Soziale Phänomene

Nach Maturana und Varela treten soziale Phänomene immer dann auf, wenn Lebewesen soziale Systeme bilden (2021: 197 ff.). In sozialen Systemen findet ein koordiniertes Verhalten zwischen den Individuen statt (ebd.). Maturana und Varela bezeichnen das soziale Verhalten der Lebewesen als kommunikatives Verhalten (ebd.: 210 ff.). Sie unterscheiden zwischen angeborenem und erlerntem kommunikativem Verhalten (ebd.: 223 ff.). Ersteres ist ein Resultat der Phylogenese, also genetisch verfasst (ebd.: 225). Dagegen ist das erlernte kommunikative Verhalten kulturell stabilisiert (ebd.: 223). Maturana und Varela bezeichnen das erlernte kommunikative Verhalten auch als einen sprachlichen Bereich (ebd.). Dieser bildet die Grundlage der Sprache, ist aber nicht mit dieser identisch (ebd.). Kommunikation ist nach Maturana und Varela „das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen unter den Mitgliedern einer sozialen Einheit“ (ebd.: 210). Die im Zuge der kommunikativen Dynamik innerhalb eines sozialen Systems ontogenetisch erworbenen Verhaltensmuster können unter Umständen über

mehrere Generationen stabil bleiben (ebd.: 211 ff.). Diesen Sonderfall kommunikativen Verhaltens bezeichnen Maturana und Varela als kulturelles Verhalten (ebd.: 218).

I Sprache

Nach Maturana ist Sprache die „Koordination von Verhaltenskoordination“ (Maturana u. Pörksen 2018: 94). Es handelt sich um einen Phänomenbereich, der der ko-ontogenetischen Koordination von Handlungen entspringt (Maturana u. Varela 2021: 226). Da der Mensch in Sprache existiert, wirkt die Sprache als Medium, in dem er seine Identität und Anpassung erhalten muss (ebd.: 253). Die Sprache ist somit auch ein Bereich reziproker konsensueller Störeinwirkungen und hat einen Einfluss auf den ontogenetischen Drift der Menschen (ebd.; Maturana 2021: 201 f.). Maturana führt dazu aus:

„Wenn sich der Körper verändert, ändert sich das Handeln in Sprache, und wenn sich das Handeln in Sprache verändert, verändert sich der Körper. Hier liegen die Macht und die Gewalt der Worte“ (Maturana 2021: 204).

Erst in der Sprache entstehen Objekte „als sprachliche Unterscheidungen sprachlicher Unterscheidungen, die die Handlungen verschleiern, die sie koordinieren“¹³ (Maturana u. Varela 2021: 227).

II Bewusstsein

Ein Bewusstsein kann entstehen, wenn ein Organismus, mit einem operativ geschlossenen Nervensystem, rekursiv mit seinen eigenen Zuständen interagiert (Maturana 1985: 154 ff.). Erfahrungen werden vom Nervensystem geregelt (Maturana u. Varela 2021: 250). Dieser Prozess kann nicht selbst beobachtet werden, da lebende Systeme aufgrund ihrer operationalen Geschlossenheit nur mit eigenen Zuständen operieren können und daher über keine Möglichkeit verfügen, zwischen Innen und Außen – „zwischen Perzeption und Illusion“ (Ludewig u. Maturana 2006: 17) – zu unterscheiden (ebd.: 17, 49). Die Sprache ermöglicht es dem Menschen, eine derartige Unterscheidung subjektiv vorzunehmen (ebd.). Menschen reflektieren in Sprache, was sie tun und sind (Maturana 2021: 200, 205). Erst dadurch entsteht ein Erleben, in dem die Dinge als von den Beobachter*innen unabhängig erfahren werden (Ludewig u. Maturana 2006: 17). Dennoch offenbart Sprache die tatsächliche Gestalt der Außenwelt nicht (Maturana u. Varela 2021: 153 f.). Maturana und Varela führen dazu aus:

„Es ist vielmehr so, daß der Akt des Erkennens in der Koordination des Verhaltens, welche die Sprache konstituiert, eine Welt durch das In-der-Sprache-Sein *hervorbringt*. Wir geben unserem Leben in der gegenseitigen sprachlichen Koppelung Gestalt – nicht, weil die Sprache uns erlaubt, uns selbst zu offenbaren, sondern weil wir in der Sprache bestehen, und zwar als dauerndes Werden, das wir zusammen mit anderen hervorbringen“ (Maturana u. Varela 2021: 253 f.).

¹³ Das Wort Stuhl koordiniert und verschleiern menschliche Handlungen, die vollzogen werden, wenn ein Mensch mit einem Stuhl umgeht (vgl. dazu Maturana u. Pörksen 2018: 94 ff.; Maturana u. Varela 2021: 227).

2.1.1.10 Macht

Nach Maturana ist Macht etwas, das eine Person einer anderen bzw. einer Gruppe zubilligt, indem sie gehorcht (Ludewig u. Maturana 2006: 63 ff.; Maturana u. Pörksen 2018, 182 ff.). Sie kann folglich nicht besessen werden (ebd.). Es kann verschiedene Gründe für den Gehorsam einer Person geben, z. B. der Erhalt von Leben und Gesundheit oder Gratifikationen (ebd.). Maturana führt dazu aus:

„Macht ist eine Form von interpersoneller Beziehung, in der einer das, was der andere verlangt, für ihn tut. Auf diese Weise verleiht der Gehorchende dem anderen Macht. Wenn ich mich weigere und nicht tue, was der andere verlangt und dabei sogar das Leben verliere, habe ich zwar das Leben verloren, dem anderen aber keine Macht verliehen“ (Ludewig u. Maturana 2006: 64).

Es ist nach Maturana unmöglich, einem System den eigenen Willen aufzuzwingen, es zu instruieren (ebd.). Auch der Einsatz von Gewalt- oder Gratifikationsmitteln ändert nichts an dem Umstand, dass Macht stets das Resultat der Entscheidung eines Individuums für oder gegen den Gehorsam ist (Ludewig u. Maturana 2006: 64; Maturana u. Pörksen 2018: 183). Zu entscheiden heißt aktiv zu handeln. Der Verweis auf äußere Zwänge dient nach Maturana lediglich als „Ausrede“ (Maturana u. Pörksen 2018: 183), um die Verantwortung für die eigene Handlung zu überdecken (ebd.).

2.1.1.11 Liebe – Ethik – Demokratie

Unter Emotionen versteht Maturana Dispositionen für oder gegen bestimmte Denk- und Handlungsweisen (Maturana u. Pörksen 2018: 218). Sie bilden das Fundament jeglicher Diskussionen sowie aller rationalen Systeme und entscheiden über das Annehmen oder Ablehnen von Argumenten (ebd.). Maturana führt dazu aus: „Menschen sind emotionale Tiere, die ihren Verstand und ihre Vernunft einsetzen, um Emotionen zu leugnen oder auch um sie zu rechtfertigen“ (ebd.).

Liebe ist diejenige Emotion, die das soziale Leben konstituiert (ebd.: 214 f.). Sie ermöglicht es einem Menschen, andere Menschen als legitime andere zu akzeptieren und ihnen einen Existenzraum neben dem eigenen zu eröffnen, um in Koexistenz zu leben (Ludewig u. Maturana 2006: 56 ff.). Die Liebe konstituiert empathische Verbindungen zwischen den Menschen (ebd.). Sie führt dazu, dass Menschen vom Sein und Werden eines anderen Menschen emotional berührt werden (ebd.; Maturana u. Pörksen 2018: 219 ff.). Damit bildet die Liebe den Ursprung allen ethischen Verhaltens (ebd.). Bei diesem Verhalten leiten die Erwartungen über das Befinden des anderen das eigene Tun, d. h., die Folgen des eigenen Verhaltens für andere Personen werden reflektiert (ebd.). Ethik ereignet sich somit in der Sprache (ebd.). Das emotionale Band zwischen den Menschen wird zerstört, indem einer Person das Menschsein abgesprochen wird (Maturana u. Pörksen 2018: 213; Ludewig u. Maturana 2006: 60 f.). Die Menschen werden

zu Faschist*innen, Kommunist*innen, Untermenschen etc. und über diese Bezeichnungen eindeutig markiert sowie mittels moralischer Normen und der Eigenschaftszuschreibung diskreditiert (ebd.). Ethische Regungen werden dadurch unterdrückt (ebd.).

Nach Maturana ist jede gelingende Konfliktlösung emotionaler Natur (Maturana u. Pörksen 2018: 219). Um einen Konflikt zu lösen, muss zunächst der gegenseitige Respekt und eine Atomsphäre des Vertrauens (wieder-)hergestellt werden (ebd.). Nur Menschen, die sich gewürdigt und respektiert fühlen, können sich selbst und andere respektieren (ebd.: 189). Zudem verweisen Maturana und Varela darauf, dass die Wissensbestände eines jeden Menschen legitim und gültig sind, da sie das Produkt der strukturellen Koppelung des Individuums in seinem Existenzbereich darstellen (2021: 264). Eine Negation des Wissens einer Person gleicht der Negation dieser Person (ebd.). Ein Konflikt lässt sich deshalb nicht lösen, solange die Streitenden an ihren Gewissheiten unabdingbar festhalten (ebd.: 264 ff.). Eine Koexistenz ist nur möglich, indem die Streitenden eine gemeinsame umfassende Perspektive auf den Streitgegenstand einnehmen und neues Wissen bzw. eine gemeinsame Welt hervorbringen (ebd.). Die Liebe bildet den Ausgangspunkt für einen Dialog, das gemeinsame Nachdenken und Kooperieren (Maturana u. Pörksen 2018: 213). Sie konstituiert die Demokratie, denn diese basiert auf Menschen, die sich selbst und andere achten und gemeinsam an einer Koexistenz arbeiten (ebd.). Um die Demokratie am Leben zu halten, bedarf es nach Maturana permanenten Engagements (ebd.: 181; Ludewig u. Maturana 2006: 63). Maturana führt dazu aus:

„Man muss sich mit dem weit verbreiteten und tief in unserer Kultur verankerten Ideal der Perfektion auseinander setzen [sic!] und dem Versuch, scheinbar perfekte und als demokratisch geltende Formen des Zusammenlebens auch mit den Mitteln der Unterdrückung zu erzeugen“ (Maturana u. Pörksen 2018: 181 f.). „Demokratie muss [...] täglich neu als ein Raum des Zusammenlebens geschaffen werden, in dem Partizipation und Kooperation auf der Basis von Selbstachtung und Achtung vor dem anderen möglich sind“ (ebd.: 188).

Nach Maturana hat jeder Mensch an der Erzeugung der Welt, in der die Menschheit lebt, einen unausweichlichen Anteil (ebd.: 188 f.; Maturana 1987b: 301 f.). Jede Person kann die Welt nur ändern, wenn sie anders lebt (Maturana u. Varela 2021: 264). Maturana führt dazu aus: „Wir bringen die Welt hervor, die wir leben“ (Maturana u. Pörksen 2018: 222).

2.1.2 Heinz von Foerster – Erkenntnistheorie ist Kybernetik

Der Physiker Heinz von Foerster gilt als Mitbegründer der Kybernetik zweiter Ordnung (Ameln 2004: 85). Nachfolgend werden relevante Anschauungen von Foersterns dargestellt.

2.1.2.1 Prinzip der undifferenzierten Kodierung

Von Foerster geht davon aus, dass die Menschen die Umwelt, die sie wahrnehmen, selbsttätig konstruieren (Foerster u. Pörksen 2022: 15 ff.). Dieser Konstruktionsprozess ist ein aktives Tun (ebd.). Er stützt dieses Postulat auf verschiedene Forschungsergebnisse zur menschlichen Wahrnehmung und Erfahrung, aus denen er das Prinzip der undifferenzierten Kodierung ableitet (Foerster 2019a: 25 ff.). Dieses Prinzip besagt, dass die Sinnesrezeptoren lediglich die Stärke eines physikalischen Reizes aus der Umwelt aufnehmen (ebd.: 31). Der Reiz wird also unabhängig¹⁴ – undifferenziert – von seiner Qualität, d. h. der physikalischen Natur der Erregungsursache, in Zustände neuronaler Aktivität kodiert (ebd.). Die neuronalen Signale werden dann entsprechend ihrer Stärke und dem Ort ihrer Entstehung, z. B. dem Auge, vom Nervensystem miteinander korreliert und die wahrgenommene Wirklichkeit errechnet¹⁵ (ebd.: 31; Foerster 2019b: 56 f.). Die Qualität des Wahrgenommenen entsteht somit unabhängig von der Qualität des physikalischen Raums, in dem das Lebewesen operiert (Foerster u. Pörksen 2022: 15 ff.). Wenn mehrere Beobachter*innen von ähnlicher Konstitution ähnliche Erfahrungen an einem Ort oder in einer Gesellschaft machen und gemeinsam darüber sprechen, dann entsteht zwischen diesen Menschen eine Realitätsvorstellung (ebd.: 18, 26).

2.1.2.2 Order from noise

Nach von Foerster kann Kognition als permanenter rekursiver Prozess des Errechnens einer Realität¹⁶ aufgefasst werden (Foerster 2019a: 32 ff.; 2019b: 51 ff.). Das Nervensystem ist so organisiert, dass „[...] es eine stabile Realität errechnet“ (Foerster 2019a: 47). Von Foerster bezeichnet dieses Postulat als kognitive bzw. epistemische Homöostase und begründet es mathematisch mit der Eigenwerttheorie (ebd.; Foerster 2019b: 70; Foerster u. Pörksen 2022: 19 ff., 60 ff.). Demnach entsteht kognitive Kontinuität dadurch, dass die Ausgangsbedingungen einer Errechnung als Anfangsbedingungen rekursiv in die nächste Errechnung von Wirklichkeit eingehen (Foerster 2019c: 104 ff.). Die abhängige Variable ist in der Folge stets von sich selbst abhängig (ebd.). Die lineare Kausalität zwischen unabhängiger und abhängiger Variable geht verloren (ebd.). Die Funktion konvergiert dadurch mit einem stabilen Wert, dem Eigenwert der Funktion (vgl. zur mathematischen Herleitung ebd.). Die Eigenwertbildung ermöglicht es dem

¹⁴ „Die Erregungszustände einer Nervenzelle kodieren *nicht* die Natur der Erregungsursache. (Kodiert wird nur: ›so und so viel an dieser Stelle meines Körpers‹, aber nicht ›was‹.)“ (Foerster 2019b: 56).

¹⁵ Von Foerster versteht unter dem Begriff des Errechnens „[...] einen Mechanismus oder „Algorithmus“ des *Ordners* bzw. der Erzeugung von „*Ordnung*“ [...]“ (1993b: 166).

¹⁶ „Einer Realität impliziert, dass es auch andere Realitäten geben kann (Foerster 2019a: 32 ff.; 2019b: 53 ff.). Die Realität ist abhängig von der jeweiligen Kognition des beobachtenden Systems (ebd.). Der Organismus errechnet mithilfe der Kognition aus der Quantität der selbsterzeugten neuronalen Signale eine Ordnung (ebd.). Diese Ordnung entspricht dann der wahrgenommenen Wirklichkeit (ebd.).“

Menschen, trotz der Ambivalenz seiner Umwelt, eine stabile Erfahrungswelt aufzubauen, indem sie Störungen oder Abweichungen tilgt (Ameln 2004: 87; Foerster 2019c: 107 ff.; 2019d: 362). Von Foerster führt dazu aus:

„Ontologisch gesehen können »Eigenwerte« und »Objekte« nicht unterschieden werden; und so ist es auch unmöglich, vom ontogenetischen Standpunkt zwischen stabilem Verhalten eines Subjekts und der Manifestation des »Begreifens« eines Objekts durch dieses Subjekt zu unterscheiden. In beiden Fällen sind »Objekte« ausschließlich in die Erfahrung der eigenen sensomotorischen Koordination eines Subjektes eingeschlossen, d. h. »Objekte« sind durchweg subjektiv!“ (2019c: 109 f.).

Reize aus der Umwelt, z. B. das Handeln eines Mitmenschen, können die zyklischen Rechenprozesse irritieren und eine Veränderung der Eigenwerte auslösen (Foerster u. Pörksen 2022: 61 f., 79 f.). Das bedeutet, trotz der operativen Geschlossenheit des Errechnens sind Veränderungen möglich (ebd.).

Die gesamte soziale Struktur eines Kulturkreises einschließlich der Sitten, Werte und Gebräuche können als Eigenwerte interpretiert werden (ebd.: 61 f.). Gleiches gilt für die Sprachen (ebd.). Eigenwerte ermöglichen es den Individuen einer Gemeinschaft, sich gegenseitig zu verstehen (ebd.).

2.1.2.3 Kybernetik der Kybernetik

Was unter Kybernetik zu verstehen ist, wird unterschiedlich definiert (vgl. dazu Foerster 1993a: 61 ff.). Kybernetik ist im Allgemeinen die Wissenschaft von der Regelung (Foerster 1993b: 164). Zentral für diese Disziplin ist der Verweis auf die Zirkularität diverser Prozesse (Foerster 1993a: 63). Von Foerster macht darauf aufmerksam, dass auch Gesellschaften, Kulturen, Familien oder das Erkennen von zirkulären Prozessen geprägt sind (ebd.). Er wendet die Ideen der Kybernetik auf die Erkenntnistheorie und auf die Kybernetik selbst an (Foerster 1993a: 65; Foerster 1993c: 84 ff.; 1993d: 93 ff.; 2019b: 50 ff.). Dieses Vorgehen führt zur Unterscheidung zwischen der Kybernetik erster und zweiter Ordnung (ebd.). Als Kybernetik erster Ordnung bezeichnet von Foerster die Kybernetik von beobachteten Systemen (1993c: 89). Die Beobachter*innen sind aus dieser Perspektive von den Objekten in der Welt getrennt (Foerster 1993a.: 63 ff.; Foerster u. Pörksen 2022: 114). Weil die Beobachter*innen nicht Teil der Beobachtung sind, erscheint ihnen die Welt als objektiv erkennbar (ebd.). Demnach sind Erkenntnisse über die Realität durch ein fortwährendes zirkuläres Entdecken oder Betrachten der Welt möglich¹⁷ (Foerster 1993a: 74 ff.; 1993e: 154 f.). Die Kybernetik zweiter Ordnung bezieht

¹⁷ Von Foerster bezeichnet Begriffe, deren Inhalt sich aus einer vermeintlichen objektiven Realität speist, als Begriffe erster Ordnung (Foerster u. Pörksen 2022: 118). Zu ihnen zählt unter anderem der Wahrheitsbegriff (ebd.: 29 ff., 118). Diese Begriffe sind epistemologisch unreflektiert und lediglich für die Anwendung im Denkmodus einer Kybernetik erster Ordnung tauglich (ebd.: 118). Begriffe zweiter Ordnung sind erkenntnistheoretisch reflektiert, d. h., sie sind an verantwortliche Beobachter*innen gekoppelt (ebd.).

sich auf die Position, dass ohne Beobachter*innen keine Beobachtungen möglich sind (Foerster 1993a: 63 f.). Zudem vollzieht sich das Erkennen im erkennenden System. Daraus folgt, dass die Beobachter*innen stets Teil der Beobachtung sind (Foerster 1993a: 64 f., 74 ff.). Das Beobachten ist ein Tun, das auf die Umwelt einwirkt und sie verändert (ebd.: 64 f.). Das erkennende Subjekt und das erkannte Objekt existieren nicht getrennt oder unabhängig voneinander (Foerster u. Pörksen 2022: 114 ff.). Eine adäquate Erkenntnistheorie muss gewissermaßen eine Beobachtungsperspektive höherer Ordnung einnehmen, d. h., sich der Beobachtung der Beobachtung in einem zirkulären Reflexionsprozess widmen (ebd.). Die Kybernetik zweiter Ordnung verweist auf die Notwendigkeit einer (Selbst-)Reflexion bzw. einer Selbstbeobachtung im Erkenntnisprozess (ebd.). Erst dadurch werden blinde Flecken in der eigenen Wahrnehmung erkennbar (ebd.). Von Foerster unterscheidet blinde Flecken erster und zweiter Ordnung (1993c: 86 ff.). Blinde Flecken erster Ordnung umfassen alle Prozesse und Vorgänge, die ein beobachtendes System nicht wahrnimmt (ebd.). Blinde Flecken zweiter Ordnung bezeichnen hingegen Umstände, unter denen es den Beobachter*innen nicht möglich ist, wahrzunehmen, was sie nicht wahrnehmen (ebd.).

Ob sich ein Mensch als Teil einer Welt und somit als Konstrukteur*in oder als Entdecker*in einer unabhängigen Welt begreift, ist nach von Foerster eine persönliche, selbst zu verantwortende Entscheidung (Foerster 1993a: 75 ff.). Die Anerkennung der Kybernetik zweiter Ordnung hat weitreichende Konsequenzen für den möglichen Sprachgebrauch und die Logik (ebd.; Foerster u. Pörksen 2022: 115 ff.). Alle Aussagen werden zu Aussagen, die durch Beobachter*innen geprägt werden (ebd.). Sie sind folglich durch das eigene Ich determiniert und deshalb stets subjektiv (ebd.). Das erkennende Subjekt ist demnach für sein Tun bzw. Denken verantwortlich (ebd.). Dadurch geht die Außenwelt als gemeinsamer feststehender Bezugspunkt verloren, denn es ist nicht mehr möglich, sich auf ein objektives Äußeres zu beziehen (ebd.). Diese Selbstbezüglichkeit erzeugt Paradoxien, die es nach von Foerster aufgrund der Abhängigkeit jeder Beobachtung vom beobachtenden Subjekt zu akzeptieren gilt (Foerster 1993a: 63 f.; Foerster u. Pörksen 2022: 119f.). Für die Logik bedeutet das, dass der aristotelischen Forderung, wonach Sätze entweder wahr oder falsch sind, nicht entsprochen werden kann (Foerster u. Pörksen 2022: 29 ff., 48 ff., 118 f.).

2.1.2.4 Lethologie – das Kalkül der Unwissbarkeit

Als Lethologie bezeichnet von Foerster die Lehre von der Unwissbarkeit (1993e: 134). Unwissbarkeit resultiert aus der Unbestimmbarkeit und Unentscheidbarkeit (ebd.).

I Unbestimmbarkeit

Das Denken in den westlichen Kulturen ist durch den Glauben an eine lineare Kausalität geprägt (ebd.). Kausale Erklärungen weisen eine triadische Struktur auf (Foerster u. Pörksen 2022: 47). Diese besteht aus der Kette: Ursache → Transformationsregel → Wirkung (ebd.). Ein Beispiel für Transformationsregeln sind Naturgesetze (ebd.). Es handelt sich um Regeln, die den beobachtbaren Veränderungen scheinbar zugrunde liegen (ebd.). Eine Erklärung ist nach von Foerster das Ergebnis der semantischen Verknüpfung von zwei Beobachtungen, des Ausgangs- und Endzustandes (ebd.: 50). Schlussfolgerungen basieren somit auf der Anrufung einer Regel (ebd.: 51 f.). Diese Regeln werden von den Beobachter*innen hervorgebracht (ebd.: 47). Sie entspringen keiner Realität. Um die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung erklären zu können, muss die Transformationsregel bekannt sein (ebd.: 54).

Foerster unterscheidet triviale und nicht-triviale Maschinen¹⁸ (1993e: 134 ff.; Foerster u. Pörksen 2022: 54 ff.). Triviale Maschinen zeichnen sich dadurch aus, dass ihre inneren Zustände stets konstant bleiben (ebd.). Sie erzeugen deshalb bei gleichem Input stets den gleichen Output (ebd.). Sie operieren unabhängig von ihrer Interaktionsgeschichte stets in gleicher Art und Weise, d. h., ihre Transformationsregel ist invariant (ebd.). Triviale Maschinen sind deshalb analysier- und berechenbar (ebd.). Nicht-triviale Maschinen sind hingegen historische Maschinen (ebd.). Sie ändern ihre innere Struktur mit jedem Rechengang. Ihre Transformationsregel ist daher variabel (ebd.). Ein Input kann je nach innerem Zustand der Maschine unterschiedlichste Outputs hervorbringen (ebd.). Nicht-triviale Maschinen sind deshalb unberechenbar, ihr Verhalten ist nicht voraussagbar (ebd.). Eine kausale Verbindung zwischen Ursache und Wirkung kann nicht hergestellt werden (ebd.). Nach von Foerster kann ein System aus mehreren nicht-trivialen Maschinen als eine zusammengesetzte nicht-triviale Maschine behandelt werden (Foerster 1993e: 149 f.). Die Prozesse in nicht-trivialen Maschinen konvergieren mit einem bestimmten Eigenverhalten (ebd.). Laut von Foerster funktionieren Menschen wie eine nicht-triviale Maschine und damit auch die von ihnen gebildeten Gesellschaften (ebd.). Die Dynamiken innerhalb einer Gesellschaft konvergieren zu Eigenwerten (ebd.). Diese erscheinen beispielsweise in Form von einheitlichen Bezeichnungen, Bräuchen und Ritualen (ebd.).

II Unentscheidbarkeit

Von Foerster unterscheidet entscheidbare und prinzipiell unentscheidbare Fragen (ebd.: 153 f.). Entscheidbare Fragen können eindeutig beantwortet werden. Die Antworten auf

¹⁸ „Eine "Maschine" ist in diesem Zusammenhang eine Anordnung von Regeln und Gesetzen, durch die gewisse Tatbestände in andere transformiert werden“ (Foerster 1993e:135).

derartige Fragen sind „[...] durch die Wahl des Rahmens, in dem sie gestellt werden, entschieden [...]“¹⁹ (ebd.). Die Antworten „sind von Notwendigkeiten diktiert“ (ebd.). Das Verfahren, mit dem Lösungen für entscheidbare Fragen gefunden werden, kann fehlerbehaftet sein (ebd.). Es ist einer Kontrolle zugänglich. Deshalb tauchen in diesem Zusammenhang Wahrheitsvorstellungen auf (ebd.). Prinzipiell unentscheidbare Fragen zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass es eine Vielzahl prinzipiell möglicher Antworten gibt (ebd.; Foerster 2019d: 351 ff.). Die Antwort muss von der antwortenden Person aus einem Spektrum an möglichen Lösungen ausgewählt werden (ebd.). Es besteht einerseits ein Zwang zur Entscheidung, andererseits die Wahlfreiheit (ebd.). Diese Wahlfreiheit²⁰ führt dazu, dass die Antwortenden für ihre Auswahlentscheidung verantwortlich sind (ebd.). Der verantwortungsvolle Umgang mit Freiheit ist Gegenstand der Ethik (ebd.).

2.1.2.5 Ethik

Die ethischen Überlegungen von Foersters zielen auf die Entwicklung einer Ethik ab, die ohne Wahrheiten²¹ und darauf basierenden Moralpredigten auskommt (Foerster 1993a: 65 ff.). Eine solche Ethik bleibt stets in den Handlungen verborgen, über die sie implizit zur Wirkung kommt (ebd.). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, greift von Foerster auf die Metaphysik und die Dialogik zurück (ebd.).

I Metaphysik

Was Metaphysik ist, wird kontrovers diskutiert (Foerster 2019d: 350). Nach von Foerster befassen sich Metaphysiker*innen mit der Lösung von prinzipiell unentscheidbaren Fragen (ebd.). Für die Ethik ist es von besonderer Bedeutung, ob eine Person sich als Entdecker*in oder Erfinder*in der Welt begreift (Foerster 1993a: 75 ff.). Entdecker*innen beziehen einen realistischen Standpunkt (ebd.). Ihr Denken verbleibt auf der Ebene der Kybernetik erster Ordnung. Sie gehen davon aus, dass die Welt als etwas von ihnen Unabhängiges vorliegt (ebd.: 63 ff.; Foerster 1993e: 154 f.). Die eigenen Erfahrungen gelten ihnen als objektives Abbild der Welt bzw. der Realität (Foerster 2019d: 353). Nach

¹⁹ Die Wahl des Rahmens, in dem entscheidbare Fragen gestellt werden, ist in der Regel eine Antwort auf eine prinzipiell unentscheidbare Frage (Foerster 1993e: 153).

²⁰ Von Foerster führt dazu aus: „Nur *die* Fragen, die im Prinzip unentscheidbar sind, können *wir* entscheiden“ (Foerster 1993a: 73). Er bezeichnet diesen Satz als „metaphysisches Postulat“ (ebd.).

²¹ Nach von Foerster besitzt der Begriff bzw. die Vorstellung von Wahrheit ein enorm destruktives Potenzial (Foerster u. Pörksen 2022: 29 ff.). Die Wahrheit bringt neben den Wissenden auch die vermeintlich Unwissenden bzw. Lügner*innen hervor (ebd.). Sie produziert einen Dualismus zwischen richtig und falsch, wahr und unwahr. Die Wahrheit entzweit die Menschen, sie stört deren Einheit (ebd.). Sie ist zudem stets ein Politikum, ein Mittel zur Beherrschung anderer (ebd.). Abweichler*innen sollen überredet oder bekehrt werden (ebd.). Die Wahrheit produziert außerdem eine Norm, der das Subjekt unterworfen wird (ebd.). Sie produziert einen heimlichen Anpassungsdruck und legitimiert Feindschaft, Exklusion und Stigmatisierung, z. B. in Form von Pathologisierung (ebd.: 76 f.).

von Foerster bildet diese Form der Weltanschauung den „Ursprung moralischer Prinzipien“ (1993a: 66), dem „Du sollst ...“ (ebd.), „Du sollst nicht ...“ (ebd.). Nach dieser Anschauung ist es möglich, Wahrheiten, d. h. objektive Wissensbestände, in der Welt zu entdecken (ebd.: 75; Foerster 1993e: 154 f.; 2019d: 353). Prinzipiell unentscheidbare Fragen lassen sich mithilfe dieses orthodoxen Wissens eindeutig beantworten, d. h. in entscheidbare Fragen transformieren, die im Rückgriff auf das Wesen der Natur bzw. eine göttliche Ordnung eindeutig beantwortet werden können (Foerster 1993d: 98; 1993e 154 f.; 2019d: 353). Die Wahrheiten werden zur Grundlage des eigenen Handelns. Sie entfalten Autorität (Foerster 2019d: 353). Diese Weltanschauung verlagert nach von Foerster die persönliche Verantwortung für das eigene Denken und Handeln auf die entdeckten objektiven Umstände, die dem eigenen Denken und Handeln zugrunde gelegt werden (ebd.; Foerster 1993d: 98; Foerster u. Pörksen 2022: 34).

„Erfinder“ nehmen eine konstruktivistische Position ein. Sie begreifen sich als Teil einer Welt, die sie aktiv konstruieren und durch ihr Tun verändern (Foerster 1993a: 75 f.). Diese Selbstbezüglichkeit bildet den „Ursprung der Ethik“ (ebd.: 66), dem „Ich soll ...“ (ebd.) bzw. „Ich soll nicht ...“ (ebd.). Da es aus konstruktivistischer Perspektive keinen objektiven Zugang zur Realität gibt, gibt es nach von Foerster keine universellen objektiven Wahrheiten (Foerster u. Pörksen 2022: 29 ff.). In der Folge ist es nicht möglich, prinzipiell unentscheidbare Fragen im Rekurs auf absolutes Wissen in entscheidbare Fragen zu transformieren (Foerster 1993: 154 f.). Jeder Mensch ist daher für seine Antworten auf prinzipiell unentscheidbare Fragen und die daraus resultierenden Handlungen selbst verantwortlich (Foerster 1993a: 65, 73 ff.; 2019a: 47). Der Verlust der Wahrheit als gemeinsamer Fixpunkt führt zu Unsicherheiten (Foerster u. Pörksen 2022: 31, 34, 38 ff.). Um dennoch mit dem resultierenden Zwang zur Entscheidung prinzipiell unentscheidbarer Fragen verantwortungsvoll umzugehen, schlägt von Foerster folgenden ethischen Imperativ vor: *„Handle stets so, daß die Anzahl der Möglichkeiten wächst“* (ebd.: 36). Nach von Foerster geht es dabei nicht um die Anzahl der Möglichkeiten des Einzelnen (ebd.: 38). Das Ziel ist es, die Anzahl der Wahlmöglichkeiten aller Menschen zu vergrößern, um ein eigenverantwortliches Handeln zu ermöglichen, da Verbote bzw. die Einschränkung von Entscheidungsmöglichkeiten nach von Foerster den Einzelnen aus der ethischen Verantwortung für sein Tun entlässt (ebd.: 36 ff.). Des Weiteren plädiert von Foerster dafür, auf das Konzept der Wahrheit zu verzichten und es durch das Kriterium des Funktionierens eines Tuns zu ersetzen (ebd.: 31 ff.).

II Dialogik

Die Sprache stellt ein Medium bereit, durch das sich die „Ethik offenbaren kann, ohne explizit zu werden“ (Foerster 1993a: 78). Die Sprache verbindet die Menschen (ebd.;

Foerster 2019e: 271). Erst durch sie bringen die Menschen eine gemeinsame Gesellschaft hervor (Foerster 2019a: 49; 2019e: 271). Die einzelnen Laute einer Sprache stellen Signale dar, aus den die Hörer*innen auf der Basis ihrer bisherigen Lebenserfahrungen eine Information konstruieren, die eine unmittelbare Wirkung auf das hörende Subjekt hat (Foerster 2019e: 269 ff.; Foerster u. Pörksen 2022: 97 ff.). Die Klangbilder können pertubieren, d. h., ein neues Eigenverhalten auslösen (Foerster u. Pörksen 2022: 79 f.).

Von Foerster unterscheidet zwei Stränge der Sprache, die Erscheinung und die Funktion (1993a: 80 ff.). In ihrer Erscheinung ist die Sprache, die eine bestimmte Person spricht, die eigene Sprache der Person (ebd.: 82). Durch sie wird sich die Person ihrer selbst bewusst, „[...] dies ist die Wurzel des Bewußtseins“ (ebd.). Zur Funktion der Sprache führt von Foerster aus: „In ihrer Funktion greift die Sprache nach dem anderen: dies ist die Wurzel des Gewissens“ (ebd.). Die Ethik manifestiert sich nach von Foerster „auf unsichtbare Weise durch den Dialog“ (ebd.). Im Dialog geht es darum, auf eine Referenz nach außen, auf einen Gott oder die Natur, zu verzichten (Foerster u. Pörksen 2022: 39 f.). Um dieses Ziel zu erreichen, sollten selbstreferenzielle Operatoren, z. B. „ich finde“, statt existentieller Operatoren wie „es ist“ eingesetzt werden (ebd.). Dadurch entsteht ein reflexives Bewusstsein für die Subjektivität von Erkenntnis und Wissen (ebd.: 115). Da die Ethik aufgrund der fehlenden Wahrheitsansprüche implizit bleiben muss, kann es im Dialog nicht darum gehen, über Meinungen zu richten oder andere Gesprächsteilnehmer*innen zu überzeugen (ebd.: 34 f., 40). Ein solches Vorgehen erzeugt eine Atmosphäre der Diskreditierung (ebd.: 40). Von Foerster beschreibt den Dialog mit der Metapher des Tanzes, in dem gemeinsam unterschiedlichste Sichtweisen möglichst ohne den Rückgriff auf Etiketten sowie große Begriffe²² ausgetauscht und weiterentwickelt werden (ebd.: 41, 44). Die Anerkennung des Relativitätsprinzips²³ ermöglicht es, gemeinsam produktiv über die Welt nachzudenken und zu sprechen (ebd.: 28; Foerster 2019a: 47 ff.). Im Dialog geht es somit darum, mithilfe der anderen die eigene Position zu reflektieren, die eigene Beobachtungsfähigkeit zu verbessern sowie eigene Gedanken und Ausdrucksformen zu entwickeln (Foerster u. Pörksen 2022: 35, 45).

²² Diese stören nach von Foerster das Zuhören und verschleiern vieles von dem, was eigentlich ausgedrückt werden soll (Foerster u. Pörksen 2022: 44 f.). Zudem provozieren sie Streit um Begriffsinhalte (ebd.).

²³ Dieses Prinzip besagt, dass Hypothesen nur dann akzeptabel sind, wenn sie von allen Beobachter*innen für richtig gehalten werden (Foerster 2019a: 47 ff.; Foerster u. Pörksen 2022: 28). Ist dies nicht der Fall, kann die Hypothese konsensual modifiziert werden. Den zentralen Bezugspunkt bildet demnach die Akzeptabilität, nicht die Wahrheit (ebd.).

2.1.3 Ernst von Glasersfeld – Wissen und Bedeutung als geronnene Erfahrung

Ernst von Glasersfeld gilt als Mitbegründer des radikalen Konstruktivismus (Ameln 2004: 93). Sein Denken ist stark von den biologischen Überlegungen Jean Piagets und seinen eigenen polyglotten Lebenserfahrungen geprägt (vgl. dazu Glasersfeld 1998: 22 ff., 98 ff.). Nachfolgend werden zentrale Aspekte seiner Theorie dargestellt.

2.1.3.1 Über die Entstehung der Erfahrungswelt

Von Glasersfeld geht in Anlehnung an Piaget davon aus, dass die Erfahrungswelt eines Individuums im Zuge der Individualentwicklung über die gesamte Lebensspanne aufgebaut und kontinuierlich modifiziert wird (1987a: 100; 1987b: 124 f.). Sie entsteht, wenn Elemente aus dem formlosen Strom des Erlebens ausgegrenzt werden (Glasersfeld 1987b: 125; 1987c: 121.). Das Ausgrenzen erfolgt durch Unterscheiden, d. h. durch die Konzentration der Aufmerksamkeit auf bestimmte Teile des Wahrnehmungsfeldes (ebd.). Das Lenken der Aufmerksamkeit ermöglicht das Isolieren eines Teilbereichs aus dem Erfahrungsstrom (ebd.: 125 ff.). Durch die Isolation von Teilbereichen entstehen die Objekte und der Hintergrund, aus dem die Objekte ausgegrenzt werden (ebd.). Auf neuronaler Ebene manifestieren sich Unterscheidungen als „Bündel sensorischer Signale“ (Glasersfeld 1987d: 69), die koordiniert und als Muster wiedererkennbar gespeichert werden (ebd.: 68). Der Organismus operiert so, dass die wahrgenommenen Objekte aus der Perspektive des wahrnehmenden Subjekts in einer sinnvollen Relation stehen und kausal erklärbar erscheinen (Glasersfeld 1987b: 125 ff.; 1987e: 207 ff.). Damit dies gelingt, müssen Interaktionserfahrungen mit der Umwelt gesammelt und als neuronale Muster erinnerbar in einem Gedächtnis gespeichert werden, um sie im Verlauf rekursiv mit der jeweils aktuellen Wahrnehmung vergleichen zu können (Glasersfeld 1987a: 108 ff.; 1987d: 68 ff.; 1987e: 207 ff.; 1987f: 134 ff.). Erst dadurch wird es möglich, in dem Strom von Erfahrungen Wiederholungen und Regelmäßigkeiten auszumachen, aus denen das wahrnehmende Individuum eine „relative Permanenz gewisser Strukturen“ (Glasersfeld 1987a: 112) konstruieren kann (ebd.: 108 ff.; Glasersfeld 1987e: 207 ff.; 1987f: 134 ff.). Diese Strukturen bestehen aus den permanenten Objekten und den relationalen Beziehungen zwischen diesen Objekten (ebd.). Einige dieser Strukturen weisen eine enorme Persistenz auf²⁴, andere sind eher variant (Glasersfeld 1987f: 135 f.). Diese Konstruktionen bezeichnet von Glasersfeld als „Re-Präsentationen“²⁵ (1998: 108). Diese

²⁴ Die in den ersten Lebensjahren gebildeten Strukturen bzw. Begriffe weisen eine besonders hohe Persistenz auf (Glasersfeld 1987f: 135). Sie bilden das Fundament, auf dem die später gebildeten Strukturen aufbauen (ebd.). Dieses strukturelle Fundament ist deshalb relativ invariant, weil bei einer Veränderung alle auf diesem Fundament ruhenden Strukturen mitverändert werden müssten (ebd.).

²⁵ Bei der Erzeugung der Re-Präsentationen handelt es sich entgegen realistischer Anschauungen nicht um eine Duplizierung der Realität, sondern um eine aktive schöpferische Tätigkeit des erkennenden Subjekts (Glasersfeld 1987b: 128; 1987f: 134).

werden externalisiert, das heißt als real wahrgenommen (Glaserfeld 1987a: 105, 108 f.). Das bedeutet: Jeder Mensch konstruiert im Verlauf seines Lebens selbsttätig die Wirklichkeit, in der er lebt (Glaserfeld 1987b: 129). Diese Wirklichkeit weist im besten Fall eine sehr hohe Passung zur objektiven Realität auf (Glaserfeld 1987d: 88; 1987f: 136). Die objektive Realität bleibt dem Menschen verborgen²⁶ (Glaserfeld 1987a: 109; 1987e: 211). Menschen interpretieren die Außenwelt immer auf der Basis ihrer persönlichen Erfahrungen (Glaserfeld 1987d: 86, 94; 2016c: 194 f.).

2.1.3.2 Erlerntes Wissen als geronnene Erfahrung

Aus seinen Interaktionserfahrungen²⁷ konstruiert der Mensch aktiv ein individuelles Netz an Wissensbeständen (Glaserfeld 1987e: 212; 2016b: 187; 2016c: 195). Es handelt sich um ein Repertoire an begrifflichen Strukturen und Handlungen, die sich in der Verfolgung eines Ziels als passend bzw. brauchbar erwiesen haben (Glaserfeld 2016b: 174; 2016c: 195). Wissen kann somit nicht beliebig von Individuen konstruiert werden. Die Umwelt und die Kognition des Individuums stellen einschränkende Bedingungen bereit, die den „Prüfstein“ (Glaserfeld 1987e: 201) bilden, an dem sich die Konstruktionen bewähren müssen (Glaserfeld 1987e: 200 ff.; 1987h: 139 ff.; 1987i: 80 ff.). Etwas wird erst zum Wissen, wenn es sich im Rahmen der Interaktion mit der Erfahrungswelt bewährt und bleibt es nur, wenn es sich immer wieder als viabel²⁸ erweist (ebd.; Glaserfeld 2016a: 162; 2016c: 195). Ein Wissensbestand ist somit stets etwas Vorläufiges.

Zur Erklärung des Aufbaus und der Evolution des Wissens führt von Glaserfeld, in Anlehnung an Piaget, seine Schematheorie ein (1998: 115 ff.). Abb. 1 veranschaulicht die Funktion der Theorie. Ein Subjekt muss in einem formlosen Strom von Erfahrungen zunächst bekannte Strukturen wiedererkennen (ebd.: 113 ff.). Von Glaserfeld bezeichnet diesen Vorgang, wie Piaget, als Assimilation (ebd.). Dabei wird die aktuelle Erfahrungssituation auf vergangene Erfahrungen reduziert und in die vorhandenen sensomotorischen oder begrifflichen Strukturen eingepasst (ebd.). Von Glaserfeld führt dazu aus:

„Die Assimilation hat einen verallgemeinernden Effekt und ermöglicht dem Akteur, eine zielgerichtete Handlung auszuführen, auch wenn die Auslösersituation aus der Sicht des Beobachters nicht genau der entspricht, die früher in Kraft war“ (ebd.: 118).

²⁶ Zwischen subjektiver Wirklichkeit und Realität besteht eine unüberbrückbare Differenz, da die Außenwelt nur über den Prozess der Wahrnehmung erfahren werden kann (Glaserfeld 1987a: 102 ff.; 1987h: 139, 1987e: 204).

²⁷ Die Sinne und das Reflexionsvermögen sind die Quelle des Wissens (Glaserfeld 2016a: 164).

²⁸ Da aus radikal-konstruktivistischer Perspektive die Realität nicht objektiv erkannt werden kann, ist es nicht möglich, eindeutige Antworten bzw. absolute Wahrheiten zu ermitteln (Glaserfeld 1987a: 112). Das Konzept der Viabilität trägt diesem Umstand Rechnung, indem es ausdrücklich alle Antworten zulässt, die sich bei der Erreichung eines antizipierten Ziels bewähren, d. h., sich in einem funktionellen Sinne als brauchbar, passend bzw. zweckdienlich erweisen (Glaserfeld 1987d: 88; 1987h: 140 ff.). Nach von Glaserfeld übernimmt die Viabilität im radikalen Konstruktivismus die Funktion des Wahrheitsbegriffs (Pörksen 2019: 52).

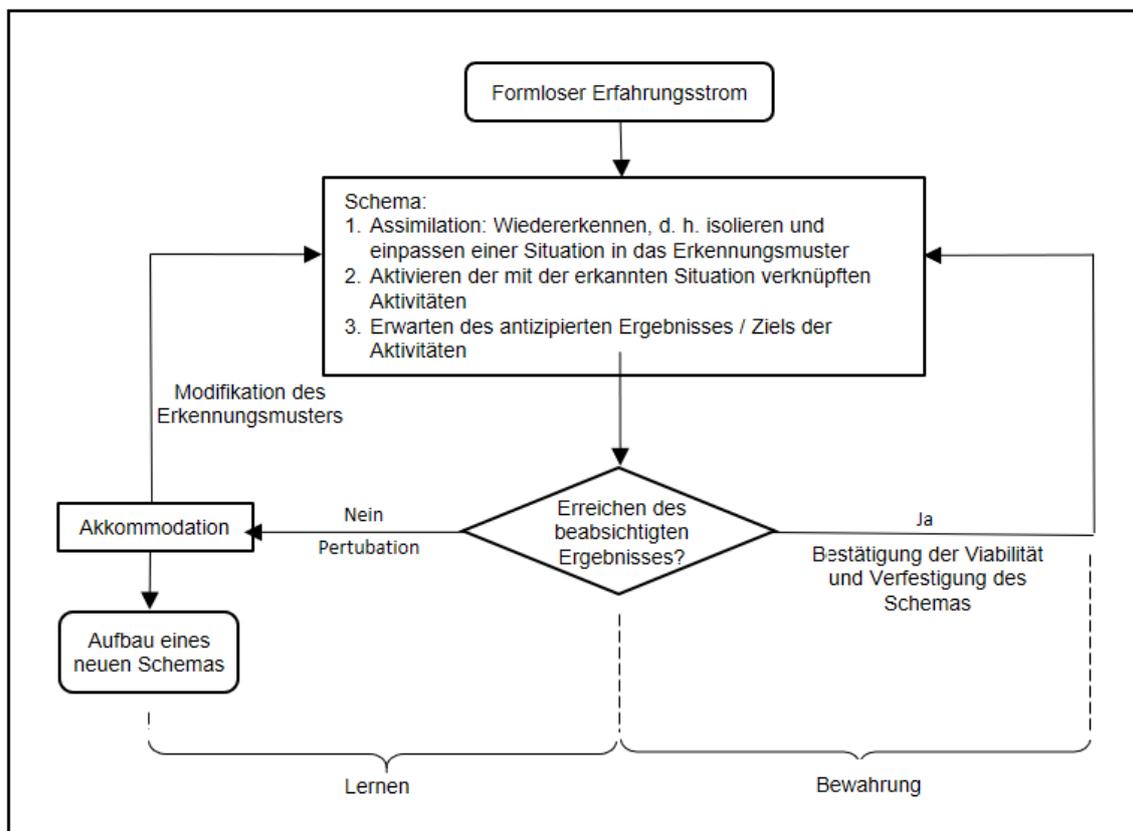


Abb. 1: Schematheorie nach Glaserfeld (1998: 116 ff.), eigene Darstellung

Es wird nur wahrgenommen, was in die vorhandenen Strukturen des Individuums eingepasst werden kann (ebd.). Was nicht in die Strukturen passt, wird vernachlässigt oder nicht bemerkt (ebd.). Wenn die Erfahrungssituationen assimiliert wurden, werden die mit der Erfahrung verknüpften Aktivitäten ausgelöst (ebd.). Diese sollen ein bestimmtes antizipiertes Ergebnis herbeiführen²⁹ (ebd.). Erzeugen die Aktivitäten das gewünschte Ergebnis, dann ist das eigene Erfahrungswissen brauchbar bzw. funktional (Glaserfeld 1987h: 142). Mit der wiederholten Bestätigung verfestigen sich die eigenen Anschauungen über die Welt (ebd.). Wird das beabsichtigte Resultat nicht erreicht oder übertroffen, tritt eine Perturbation auf (Glaserfeld 1998: 117 ff.). In diesem Fall werden die Erkennungsmuster durch neue einschränkende Bedingungen modifiziert oder neue Erkennungsmuster aufgebaut (ebd.). Von Glaserfeld bezeichnet diesen Prozess wie Piaget als Akkommodation (ebd.).

Durch den steten Strom an Erfahrungen und die damit verbundene Iteration von Assimilation und Akkommodation passt das erkennende Subjekt seine Erfahrungswelt an seine individuellen Interaktionserfahrungen an (Glaserfeld 1987a: 110 f.; 1987h: 139 ff.; 1987i: 80 ff.; 2016a: 164 f.; 2016b: 173, 177 f.). Diese Anpassungsleistung, die Äquilibration als Prozess der Elimination von Perturbationen, kann nach von Glaserfeld als

²⁹ Die Schemata sind stets ziel- bzw. zweckorientiert (Glaserfeld 1987e: 208; 1998: 129).

zirkulärer induktiver Lernprozess aufgefasst werden (1987a: 110 f.; 1987h: 139 ff.; 1987i: 80 ff.; 1998: 119 f.). Lernen basiert auf einer rein negativen Rückkoppelung, da Wissen, aufgrund der Unzugänglichkeit der objektiven Realität, nie als positiv, d. h., als richtig oder wahr aufgefasst werden kann (Glaserfeld 1987e: 203; 1987f: 136; 1987h: 139 ff.; 1987i: 80 ff.; 1998: 119 ff.). Es kann lediglich durch seine Dysfunktionalität bei der Erreichung eines Ziels falsifiziert, also negiert, und anschließend aus dem Wissensbestand eliminiert werden (ebd.). Die iterative Falsifikation von Wissen führt somit zum selektiven Aufbau brauchbarer Konstruktionen (ebd.).

Die beschriebenen Prozesse können am Beispiel des Spracherwerbs eines Kindes beobachtet werden (vgl. dazu Glaserfeld 1987j: 16 ff.; 1998: 225 ff.; 2016b: 182 ff.).

2.1.3.3 Sprache

Jeder Mensch lebt, denkt und kommuniziert in den begrifflichen Strukturen seiner privaten, selbsttätig hervorgebrachten Sprache (Glaserfeld 1998: 24 f., 343 ff., 353; 2016b: 181 ff.; 2016d: 12 ff.). Besonders deutlich zeigt sich diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit bei dem Vergleich der subjektiv konstruierten Bedeutungen von Begriffen wie Liebe, Freundschaft und Gerechtigkeit. Die Sprache stellt innerhalb eines Kommunikationssystems lediglich einen Code aus Signalen dar (Glaserfeld 2016b: 182). Dieser Code wird von den Sender- und Empfänger*innen jeweils auf der Basis ihres Erfahrungswissens interpretiert (Glaserfeld 1987d: 86 ff.; 1987f: 131 ff.; 2016b: 181 ff.). Die Interpretation der Sprache fällt unterschiedlich aus (Glaserfeld 1987d: 86 ff.). Wissen bzw. Bedeutungen können daher nicht kommunikativ übertragen werden³⁰, sondern müssen in einem aktiven Lernprozess selbsttätig aufgebaut werden (Glaserfeld 1987f: 131 ff.; 2016b: 184 ff.). Durch wechselseitige Anpassungsprozesse entsteht zwischen den verschiedenen individuellen Konstruktionen eine Kompatibilität, die eine zielorientierte Kooperation ermöglicht (Glaserfeld 1987d: 70 ff.; 2016b: 184 ff.).

2.1.3.4 Ethik

Nach von Glaserfeld gibt es keinen objektiven Zugang zu den Dingen und Verhältnissen an sich und damit keine absoluten Wahrheiten (Glaserfeld 2016e: 58 ff.). Daraus folgt, dass es auch in Fragen der Ethik aus epistemologischer Perspektive keinen Wahrheitsanspruch geben kann (ebd.; Glaserfeld 1998: 335 ff.). Unterschiedliche Auffassungen sind die Folge. Über die Theorie des radikalen Konstruktivismus kann keine Ethik produziert werden, die moralische Werturteile festschreibt (ebd.).

³⁰ Lehren, im Sinne einer Wissensvermittlung, ist deshalb nicht möglich (Glaserfeld 1987f: 131 ff.). Lehrende können nur ein Umfeld schaffen, in dem Wissen aktiv aufgebaut werden kann (ebd.).

Nach von Glasersfeld konstruiert jeder Mensch mithilfe seiner Wahrnehmung die eigene Erfahrungswelt und handelt entsprechend (ebd.: 22 f.). Daraus folgt eine radikale Eigenverantwortung: Jeder Mensch ist für seine Deutungsmuster und das eigene Tun, insbesondere gegenüber anderen Menschen³¹, selbst verantwortlich (ebd.: 336 f.; 2016e: 59 f.). Je höher die Viabilität der eigenen Wissensbestände ist, desto zweckdienlichere Entscheidungen sind möglich. Wenn es einem Menschen gelingt, andere als gleichwertige und gleichberechtigte Konstrukteur*innen von Erfahrungswelten anzuerkennen, kann durch die Interaktion mit diesen Partner*innen die Viabilität der eigenen Wissenskonstruktion geprüft und ggf. modifiziert werden³² (Glasersfeld 1998: 336 ff.; 2016e: 59). Dadurch wird es möglich, eine höhere Stufe der Viabilität zu erreichen (Glasersfeld 1998: 335 f.; 2016b: 180 f.; 2016e: 59 f.). Die Wahrscheinlichkeit adäquater Entscheidungen steigt potenziell an. Zudem entwickeln sich in der Interaktion mit anderen Personen die Vorstellungen über andere Menschen und das eigene Ich (Glasersfeld 1987b: 129; 2016b: 180). Selbst- und Fremdbilder werden vom Subjekt auf der Basis von Erfahrungen konstruiert (ebd.). Das bedeutet, dass Menschen sich selbst und anderen Eigenschaften auf der Basis ihrer eigenen Deutungsmuster, also ohne die Kenntnis der realen Persönlichkeit, zuschreiben (ebd.). Die Grundlage von Diskriminierungen bilden Ungleichheitsannahmen, die meist realistisch, z. B. mit der Natur der Dinge, begründet werden (Glasersfeld 1998: 339). Auch derartige Annahmen sind keine Wahrheiten, sondern subjektive Konstruktionen (ebd.). Diskriminierungsprozesse nehmen folglich in der subjektiven Erfahrungswelt der Diskriminierenden ihren Anfang.

2.2 Interdisziplinäre Intersektionalitäts- und Geschlechtertheorie

Im Folgenden wird in ausgewählte Konzepte der Intersektionalitäts- und Geschlechtertheorie eingeführt.

2.2.1 Intersektionalität

Der Intersektionalitätsansatz entstand aus verschiedenen sozialen Bewegungen und wissenschaftlichen Diskursen, die sich mit den Mehrfachzugehörigkeiten eines Individuums zu verschiedenen sozialen Kategorien (z. B. Geschlecht, soziale Klasse etc.) sowie den daraus resultierenden Ungleichheitsverhältnissen auseinandersetzen (vgl. dazu Bronner u. Paulus 2021: 65 ff.; Walgenbach 2012: 25 ff.). Stellvertretend seien hier die Women-of-Color-Bewegung, die Critical Race Theory oder die Geschlechterforschung genannt (Walgenbach 2021: 50). Der Begriff »Intersektionalität« wurde von Kimberlé

³¹ Von Glasersfeld spricht in diesem Zusammenhang von einer sozialen Verantwortung (Glasersfeld 2016e: 59).

³² Andere Personen stellen eine besonders ergiebige Perturbationsquelle dar (Glasersfeld 2016b: 187 f.).

Crenshaw (1989) geprägt.³³ Intersektionalität ist kein eindeutig definierter Begriff (Budde 2013: 27 f.). Ebenso wenig handelt es sich um ein klar umrissenes Wissenschaftsparadigma (Budde et al. 2020: 32; Degele 2019: 342). Im Allgemeinen bezeichnet Intersektionalität eine Analyseperspektive, die darauf abzielt, die Interdependenzen bzw. Überschneidungen zwischen verschiedenen sozialen Kategorien zu bestimmen und deren Auswirkungen auf Ungleichheit generierende Strukturen und Prozesse zu untersuchen (Eberherr 2012: 62; Walgenbach 2021: 50).

2.2.1.1 Zur Spezifik der Intersektionalitätsforschung

Es handelt sich um einen machtkritischen Ansatz, der ausschließlich auf die Analyse von Ungleichheiten bzw. Diskriminierung abzielt (Budde 2013: 29 ff.; Demmer 2018: 52 f.; Klein 2019: 1060; Walgenbach 2021: 51). Die Analyse und Beschreibung der Vorteile von Verschiedenheit ist nicht Gegenstand der Intersektionalitätsforschung (Walgenbach 2021: 52). Walgenbach formuliert mit Verweis auf Leiprecht und Lutz (2005), dass „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten produzieren bzw. reproduzieren“ (2021: 51), den Gegenstand der Intersektionalitätsforschung bilden. Anders als in der Diversitätsforschung werden lediglich soziale Kategorien³⁴ berücksichtigt (ebd.: 51 f.). Dimensionen wie Kenntnisse, Fähigkeiten oder Kompetenzen werden nicht unmittelbar betrachtet (ebd.: 52). Die Ungleichheitskategorien werden als relationale Konstrukte aufgefasst, das heißt, es wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Kategorien abhängig voneinander erzeugt werden und anschließend eine spezifische Wirkung entfalten (Budde et al. 2020: 29; Demmer 2018: 53; Walgenbach 2012: 45 ff.; 2021: 50 f.; 2022: 167 ff.). Zudem wird die Vorstellung negiert, dass sich die Folgen der gleichzeitigen Zugehörigkeit eines jeden Menschen zu mehreren sozialen Kategorien lediglich als Summe oder Produkte spezifischer Einzelwirkungen manifestieren (Walgenbach 2012: 45 ff.; 2021: 50 f.; 2022: 167 ff.). Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen sozialen Kategorien nicht kontinuierlich und stets in gleicher Weise wirken, sondern in unterschiedlichen Kontexten und Situationen verschiedene Ungleichheitsphänomene hervorrufen (Eberherr 2012: 62). Daher befasst sich die Intersektionalitätsforschung auch mit der Frage, wann und in welcher Form eine bestimmte Kategorie in den Vordergrund tritt und wirksam wird (ebd.:

³³ Bei der kritischen Analyse der Antidiskriminierungsgesetze der USA stellte sie fest, dass die Rechtsnormen zugunsten schwarzer Männer oder gemäß den Interessen weißer Frauen ausgefertigt wurden, wodurch am Schnittpunkt der Kategorien Geschlecht und Rassizität eine Gesetzeslücke entstand (Walgenbach 2012: 48 f.). In der Folge zeigte sie anhand der Erfahrungen schwarzer Frauen, dass es bei der Überschneidung verschiedener sozialer Kategorien zu spezifischen Formen von Diskriminierung kommt (vgl. dazu Crenshaw 1989: 143 ff.).

³⁴ Die sozialen Kategorien werden auch als Ungleichheits- oder Differenzkategorien bezeichnet (Budde et al. 2020: 29; Eberherr 2012: 70).

65). Zudem werden keine eindimensionalen Täter-Opfer-Beziehungen hergestellt (Krüger-Potratz 2016: 193). Vielmehr gelten alle Gesellschaftsmitglieder als beteiligte Akteure (ebd.). Eine weitere Besonderheit von intersektionalen Forschungsansätzen ist das Bemühen, verschiedene soziale Ebenen gleichzeitig in eine Untersuchung einzubeziehen³⁵ (Walgenbach 2021: 52). Dadurch können Wechselwirkungen zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene³⁶ erkannt werden (ebd.).

2.2.1.2 Theorien und Methoden

Die Intersektionalitätsforschung ist interdisziplinär ausgerichtet (Eberherr 2012: 63). Sie hat keine eigene Intersektionalitätstheorie hervorgebracht (Walgenbach 2021: 52). Vielmehr greift sie auf verschiedenste Theorieansätze, z. B. der Ethnomethodologie, des Marxismus oder Dekonstruktivismus, zurück und macht diese für die eigene Forschung produktiv (ebd.). Auch ein eigenständiges Ensemble an Methoden existiert nicht (ebd.). Als interdisziplinärer Zweig der Wissenschaft greift die Intersektionalitätsforschung auf verschiedenste Methoden der Sozialforschung zurück (ebd.).

Die zentrale Herausforderung bei der Erforschung von Intersektionalität ergibt sich aus der hohen Komplexität und Kontextabhängigkeit des Forschungsgegenstands (Eberherr 2012: 70; McCall 2005: 1771 ff.). Um diese Komplexität in der Forschungspraxis zu handhaben, wurden verschiedene Zugangsweisen entwickelt. Dazu zählen die inter-, anti- und intrakategorialen Zugänge von McCall (2005: 1771 ff.), die Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2009: 25 ff.), der Doing Difference Ansatz (Fenstermaker u. West 1995: 8 ff.) oder Walgenbachs Ansatz der Interdependenten Kategorie (Walgenbach 2012: 23 ff.). Trotz der verschiedenen Zugangsweisen bestehen mehrere methodische Probleme fort (vgl. dazu Degele 2019: 345 ff.). So steigt die Komplexität der Analyse mit jeder berücksichtigten Kategorie unweigerlich an (Budde et al. 2020: 30). In der Folge können in jeder Studie nur ausgewählte Kategorien berücksichtigt werden. Die Auswahl und Gewichtung der Kategorien sind im Allgemeinen nicht abschließend begründbar (Budde 2013: 32 ff.; Degele 2019: 345). Die Entscheidungen für oder gegen eine Kategorie sind vom Forschungsinteresse, den gewählten Referenztheorien sowie von zeitweilig dominierenden sozialen, kulturellen und politischen Gegebenheiten beeinflusst (vgl. dazu ausführlich Walgenbach 2012: 41 ff.; Degele 2019: 345 ff.). Das

³⁵ Ein Beispiel für eine derartige Vorgehensweise ist die Mehrebenenanalyse von Winker und Degele (2009).

³⁶ Auf der Makroebene werden gesellschaftliche Strukturen und das damit einhergehende Handeln in den Blick genommen (Eberherr 2012: 65 f.). Die Mesoebene untersucht soziale Strukturen und resultierende Handlungen in Organisationen (ebd.). Auf der Mikroebene werden Interaktionen zwischen einzelnen Individuen analysiert (ebd.). Der Fokus liegt dabei auf alltäglichen Praktiken und Prozessen, in denen die sozialen Kategorien hergestellt werden (ebd.).

Problem an dieser Form der Komplexitätsreduktion ist nicht nur der Verlust an Erkenntnispotenzial, sondern auch die mit der Auswahlentscheidung verbundene Dethematisierung bzw. Abwertung oder Relativierung der nichtberücksichtigten Kategorien (ebd.). Analoge Komplexitätsprobleme treten auf, wenn die Wechselwirkungen zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene in eine Analyse einbezogen werden sollen (Degele 2019: 345 ff.; Walgenbach 2021: 52).

2.2.1.3 Intersektionalität und Erwachsenenbildung

Anders als beim Diversitätskonzept ist mit dem Intersektionalitätskonzept selten eine grundständige pädagogische Programmatik verbunden (Emmerich u. Hormel 2013: 237; Walgenbach 2021: 53). Häufig wird der Intersektionalitätsansatz unter das Diversitätskonzept subsummiert (vgl. dazu kritisch Walgenbach 2018: 34 ff.). Die Rezeption und Anwendung des Ansatzes in den Erziehungswissenschaften sind laut Budde et al. (2020: 30) eher gering. Als Gründe führen Budde et al. die methodischen und forschungspraktischen Schwierigkeiten des Ansatzes sowie die fehlende Bezugnahme der Intersektionalitätsforschung auf erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte an (ebd.: 30, 37). Konsens besteht in der Pädagogik darüber, dass der Ansatz die Perspektive auf Vielfalt und Differenz sinnvoll erweitert, da er den Fokus auf die Konstitution und Spezifik von Ungleichheitsregimen lenkt (Emmerich u. Hormel 2013: 242). Das Konzept schützt im Bildungssektor tätige Personen „[...] vor beliebigen Vereinnahmungen, Umdeutungen und Simplifizierungen [...]“ (Walgenbach 2016: 220). Der Ansatz stellt zudem ein selbstbezügliches Reflexionswissen bereit, mit dem strukturelle Benachteiligungen und Privilegierungen innerhalb einer Organisations- und Lernkultur erkannt und bearbeitet werden können (Emmerich u. Hormel 2013: 238).

2.2.2 Geschlecht und Geschlechtertheorie

Unter dem Begriff »Geschlecht« wird gemeinhin die Gesamtheit aller Merkmale verstanden, mit deren Hilfe eine Person als männlich, weiblich oder divers charakterisiert werden kann (vgl. dazu Bereswill u. Ehlert 2022: 214 ff.). Die Kategorie »Geschlecht« ist durch den Primat der Fortpflanzung auf das Engste mit der sexuellen Orientierung verbunden (vgl. dazu Bereswill u. Ehlert 2017: 500 ff.; Laufenberg 2022: 28 ff., 133ff.). Zur Zuordnung des Geschlechts werden primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale bzw. tradierte kulturelle Codes verwendet (vgl. dazu u. a. Gildemeister u. Wetterer 1995: 201 ff.; Voß 2018: 15 ff.). Oft wird zwischen dem biologischen Geschlecht »Sex« und dem sozialen Geschlecht »Gender« unterschieden (Aulenbach et al. 2010: 61). Der Begriff »Gender« verweist darauf, dass die verschiedenen Geschlechter über Handlungen, Diskurse, Rol-

lenbilder o. ä. innerhalb einer bestimmten Gesellschaft in spezifischer Weise hervorgebracht werden (ebd.). Das Geschlecht tritt hier als variable und veränderbare Kategorie in Erscheinung (ebd.). »Sex« bezeichnet hingegen das körperliche Geschlecht, dass nach Morphologie, Physiologie, Anatomie, Hormonen und Chromosomen ausdifferenziert werden kann (ebd.). Die körperlichen Geschlechtsmerkmale bilden sich während eines komplexen Entwicklungsprozesses aus (vgl. dazu Kötter 2019: 111 f.; Voß 2018: 138 ff.). Dieser ist durch eine Vielzahl verschiedener und miteinander wechselwirkender Faktoren bestimmt (ebd.). In der Folge entstehen, je nach genetischer Disposition und den jeweils vorherrschenden Umwelteinflüssen, Individuen, die differierende Geschlechtsmerkmale aufweisen (ebd.; Beyer 2019a: 123). Eine Mehrheit der Menschen kann trotz dieser natürlichen Variationsbreite dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugewiesen werden (Kötter 2019: 111). Dieses Zwei-Geschlechtermodell prägt bis heute das Alltagsbewusstsein der meisten Menschen und ist u. a. auch in der androzentrischen Sprache der Gegenwart sowie in den Rechtsnormen omnipräsent (Dutta u. Fornasier 2020: 21 ff.; Günthner 2019: 571 ff.; Hirschauer 2015: 9, 21 ff.). Dennoch ist es ebenso natürlich, dass aus dem Akt der sexuellen Reproduktion Menschen hervorgehen, die keinem dieser beiden Geschlechter zugeordnet werden können (Beyer 2019a: 123; Kötter 2019: 114). Dieses Phänomen wird als Intersexualität³⁷ bezeichnet (ebd.). Für die Bestimmung bzw. Zuweisung des Geschlechts ist zudem die sexuelle Selbstwahrnehmung von Bedeutung (Kötter 2019: 115). Nicht immer fallen das zugewiesene körperliche Geschlecht und die sexuelle Selbstwahrnehmung zusammen (ebd.; Beyer 2019b: 127 ff.). In diesem Fall wird vom Phänomen der Transsexualität, der Transidentität, oder von Geschlechtsinkongruenz gesprochen (ebd.). Zur Bezeichnung der verschiedenen Ausprägungen von Geschlechtlichkeit hat sich ein breites begriffliches Instrumentarium entwickelt (vgl. dazu u. a. Franzen u. Sauer 2010: 7 ff.).

Die Ausbildung von Geschlechtsmerkmalen und -identitäten jenseits der Dichotomie Mann/Frau wird bis in die Gegenwart häufig durch Pathologisierung stigmatisiert und führt zur Diskriminierung (ebd.: 24 ff.; Beyer 2019a: 124 ff.; 2019b: 128 ff.). Dennoch ist eine Auflösung dieser hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit erkennbar (Dutta und Fornasier 2020: 9 ff.). Beispielsweise wurde mit der Änderung des deutschen Personenstandsgesetzes im Jahr 2019 die Möglichkeit geschaffen, ein Geschlecht jenseits der

³⁷ Es handelt sich nicht um ein einheitliches Phänomen (Beyer 2019a: 124, 127). Im Allgemeinen wird von Intersexualität gesprochen, wenn die Geschlechtsmerkmale eines Menschen nicht der medizinischen Norm entsprechen oder sowohl männliche als auch weibliche Geschlechtsorgane ausgebildet sind (ebd.: 123).

Unterscheidung Mann/Frau anzunehmen (ebd.: 13 ff.). Die Pathologisierung und Stigmatisierung bestimmter Geschlechtsvariationen und -identitäten wird zunehmend aufgebrochen (ebd.; Beyer 2019a: 127; 2019b: 128 ff.; Sonnenmoser 2008: 174 ff.).

Die Geschlechterforschung ist interdisziplinär ausgerichtet und befasst sich mit der Analyse von Geschlechterverhältnissen, insbesondere mit den gesellschaftlichen Bedingungen und Mechanismen, die diese Verhältnisse strukturieren (Aulenbacher et al. 2010: 16; Frey Steffen 2017: 13). Untersucht werden zum Beispiel Fragestellungen zur Geschlechtergerechtigkeit und -differenz, zu geschlechtlichen Identitäten und Stereotypen sowie zu deren kultureller und historischer Bedingtheit (Frey Steffen 2017: 13). Die Disziplin entwickelte sich aus der Frauenforschung (Aulenbacher et al. 2010: 16). Wie bereits die Frauenforschung sind auch die Genderstudies über ein utopisches Element eng mit verschiedenen sozialen Bewegungen verzahnt (Beaufaÿs 2019: 349). Theorie und Praxis verbindet, dass die bestehenden Geschlechterverhältnisse als Herrschaftsverhältnisse erkannt, analysiert und überwunden werden sollen, um freie und gleiche Lebensbedingungen für alle Menschen herzustellen (ebd.; vgl. dazu Frey Steffen: 2017: 49 ff.).

Im Folgenden werden die theoretischen Grundpositionen innerhalb der Geschlechterforschung dargestellt. Anschließend wird darauf eingegangen, wie die Geschlechter gesellschaftlich konstituiert werden.

2.2.2.1 Entwicklung theoretischer Grundpositionen

Nach Squires (2000) können die feministischen bzw. geschlechtertheoretischen Theorien in näherungsweise drei Grundpositionen unterschieden werden (Pimminger 2019: 47). Zu unterscheiden sind demnach Gleichheits- und Differenzansätze sowie Ansätze zur Aufhebung der Geschlechterbinarität (ebd.). Nach Pimminger ermöglichen die verschiedenen Positionen, das hochkomplexe Phänomen der Geschlechtlichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen (2019: 52). Die Positionen entstanden zu unterschiedlichen Zeiten und entfalteten folglich in unterschiedlichen Zeiträumen eine dominante Rolle in öffentlichen Diskursen (vgl. dazu ebd.: 47). Dennoch kann nicht davon gesprochen werden, dass die verschiedenen Positionen sich gegenseitig ablösten (ebd.). Vielmehr bestehen die verschiedenen Positionen, mit ihren theoretischen oder praktischen Vorzügen und Schwächen, in Koexistenz fort und werden für gesellschaftlich und wissenschaftliche Zwecke produktiv gemacht (ebd.: 47 f.).

I. Gleichheitstheoretische Positionen

Gleichheitstheoretische Ansätze rekurrieren auf der Idee des universellen Menschseins und dem damit verbundenen Prinzip der allgemeinen Gleichheit aller Menschen

(ebd.: 48). Vertreter*innen dieser halten den Ausschluss von Frauen aus öffentlichen Gesellschaftssphären wie Kultur, Politik und Wirtschaft für die zentrale Ursache der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern (ebd.: 48, 52). Der Ausschluss von Frauen und Männern aus bestimmten Lebensbereichen führt demnach zu einer geschlechterspezifischen Sozialisation und Lebensrealität (ebd.: 48). Er bewirkt zudem eine materielle Ungleichheit zwischen den Geschlechtern (ebd.). Es resultieren geschlechterstereotype Denk-, Emotions- und Handlungsmuster, die wiederum zur Essentialisierung der männlichen und weiblichen Natur benutzt werden (ebd.). In der androzentrischen Wissensproduktion über das »natürliche Wesen« der Geschlechter schlagen sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nieder (ebd.; vgl. zum Verhältnis Macht/Wissen Foucault 2020a: 39 f.). Diese Form der Wissensproduktion dient als zentrales Mittel zur Unterdrückung, indem sie den Ausschluss von Frauen aus verschiedenen Lebensbereichen legitimiert und ontologisch begründet (Pimminger 2019: 48). Durch die Exklusion von Frauen aus Politik, Wirtschaft und Kultur sowie die androzentrische Produktion von Wissen entsteht eine Form männlicher Herrschaft, die sich in einem rekursiven Prozess reproduziert (vgl. dazu Bourdieu 2021: 19 ff.; Hannover und Wolter 2019: 203 ff.). Der Fokus gleichheitstheoretischer Positionen liegt deshalb auf der Schaffung einer geschlechterneutralen Gesellschaftsordnung, in der die soziale Positionierung einer Person unabhängig von ihrem jeweiligen Geschlecht erfolgen kann (Pimminger 2019: 47 f.). Als zentrales Mittel zur Realisierung dieses Anspruchs gilt die rigide Integration von Frauen in alle männlich dominierten Gesellschaftsbereiche, insbesondere durch Förderungs- und Gleichstellungsmaßnahmen (ebd.; vgl. dazu Cordes 2010: 924 ff.; Stiegler 2010: 934 f.). Über die gleichmäßige qualitative und quantitative Aufteilung aller gesellschaftlichen Positionen zwischen den Geschlechtern kann, so die zentrale These, die männliche Dominanz gebrochen werden (Pimminger 2019: 48). Eine gleichheitstheoretische Position nehmen vor allem liberale und marxistische Feminist*innen ein (ebd.: 47). Die Position war von der ersten Frauenbewegung bis in die 1970er-Jahre besonders bedeutsam (ebd.: 48). Als Vertreter*innen dieser Positionen können u. a. August Bebel oder Simone de Beauvoir gelten (vgl. dazu Pimminger 2019: 48; Voß 2018: 19 ff., 123 f.). An der gleichheitstheoretischen Position wird kritisiert, dass sie die binäre Unterscheidung zwischen Mann und Frau als vorsozial, d. h. als natürlich, übernimmt, ohne deren gesellschaftliche Gewordenheit zu reflektieren (Gildemeister und Wetterer 1995: 201 ff.). Zudem bleibt der Mann der Maßstab für die Bestimmung des Menschseins (Kuster 2019: 8; Pimminger 2019: 48 f.). Damit verbunden ist eine Abwertung der Lebenssphären und Tätigkeiten, die traditionell mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert werden (Pimminger 2019: 48 f.). Eine kritische Reflexion androzentristischer Wertmaßstäbe und damit verbundener

Folgen für die Gesellschaft findet auf der Basis gleichheitstheoretischer Positionen somit nicht statt (Young 1989: 43).

II. Differenztheoretische Positionen

Der Fokus der differenztheoretischen Positionen liegt auf der Kritik der androzentrischen Deutungsmuster und Wertungen (Pimminger 2019: 47, 49). Vertreter*innen dieses Ansatzes lehnen eine Überbetonung der Bedeutsamkeit öffentlicher, typischerweise männlich geprägter, Lebensbereiche ab (ebd.). Gleiches gilt für die überwiegend positive Konnotation als typisch männlich geltender Eigenschaften wie Tapferkeit und Stärke (ebd.). Damit verbunden ist eine radikale Gesellschaftskritik (ebd.). Die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse werden als das Produkt männlicher Herrschaft aufgefasst (ebd.). In diesen Verhältnissen vergegenständlichen sich, so die These, typisch männliche Eigenschaften wie der bloße Gebrauch instrumenteller Vernunft, gepaart mit Technikgläubigkeit sowie einem Hang zu Naturbeherrschung, Militarismus und Ökonomismus (ebd.). Das destruktive Potenzial der Menschheit wie Umweltzerstörung oder Kriege werden als Produkte einer toxischen Männlichkeit dekonstruiert (ebd.; vgl. dazu u. a. Heesen 2022: 18 ff.). Vertreter*innen einer differenztheoretischen Position plädieren deshalb für die Aufwertung und Anerkennung der als typisch weiblich geltenden Eigenschaften wie Fürsorglichkeit, Friedfertigkeit oder Naturverbundenheit (Pimminger 2019: 49). Zudem wird für die Aufwertung und Anerkennung von als weiblich geltenden Tätigkeitsfeldern wie etwa der Sorgearbeit argumentiert (Pimminger 2019: 47, 49). Gerade wegen der postulierten Differenz zwischen Männern und Frauen sowie den damit verbundenen Folgen für die gesellschaftliche Entwicklung ist ein Gleichgewicht zwischen den Geschlechtern herzustellen (ebd.: 49). Die differenztheoretische Position zielt somit auf eine gleichmäßige bzw. gerechte Aufteilung der symbolischen Gewalt zwischen den Geschlechtern ab, da dieses implizite Gewaltmittel (vgl. dazu Bourdieu 2021: 7 ff.) die hierarchische Geschlechterordnung ermöglicht und zu bewahren hilft (Pimminger 2019: 47, 49). Des Weiteren sollen Freiräume für die freie Entfaltung der Weiblichkeit ohne die Einwirkung von patriarchalen Strukturen geschaffen werden (ebd.: 49). Differenztheoretische Positionen werden vor allem vom radikalen und kulturellen Feminismus vertreten und waren insbesondere in den 1980er- sowie zu Beginn der 1990er-Jahre prägend (Pimminger 2019: 47). Kritiker differenztheoretischer Positionen verweisen auf die Gefahr einer erneuten Essentialisierung der Geschlechter auf der Basis der althergebrachten binären Geschlechterordnung (ebd.: 49; Kuster 2019: 8). Des Weiteren wird kritisiert, dass die Geschlechter innerhalb differenztheoretischer Betrachtungen als vorsoziale ho-

mogene Kollektivsubjekte aufgefasst und dargestellt werden (Pimminger 2019: 49; Gil-demeister und Wetterer 1995: 201 ff.). Dadurch geraten die Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Geschlechtergruppe aus dem Blick (ebd.).

III. Theorien der Aufhebung

Die Ansätze der Aufhebung entspringen dem konstruktivistischen Theoriefeld (Pimminger 2019: 50). Sie stellen das Verhältnis von Natur und Kultur ins Zentrum der Betrachtungen (Kuster 2019: 9). Der Fokus liegt auf dem sozialen Prozess der binären Geschlechterproduktion Mann/Frau, den geschlechterbezogenen Zuschreibungsprozessen sowie auf der Analyse der resultierenden Auswirkungen auf die einzelnen Individuen (Pimminger 2019: 50). Die Trennung zwischen dem biologisch determinierten Geschlecht (Sex) und dem sozial hergestellten Geschlecht (Gender) wird aufgehoben, da Wissen und somit biologische Erkenntnisse über die Geschlechtlichkeit der Menschen als soziale und machtdeterminierte Konstruktionen begriffen werden (ebd.; Kuster 2019: 9; vgl. dazu u. a. Foucault 2020a: 39 f.).

Vertreter*innen des Ansatzes kritisieren, dass Menschen, die sich nicht einem der binären Geschlechter zugehörig fühlen oder sich nicht den geschlechterbezogenen Normen bzw. Erwartungen unterwerfen, weniger ernst genommen, in ihren Verwirklichungschancen beschnitten sowie von sozialer Exklusion bedroht werden (Pimminger 2019: 50 f.). Die Intension des Ansatzes ist deshalb die Auflösung der oppositionellen Zweigeschlechtlichkeit (ebd.: 47, 50). An die Stelle des binären Geschlechtermodells tritt ein Kontinuitätsmodell, in dem das weibliche und männliche Geschlecht gewissermaßen äußere Pole bilden (Lorber u. Farrell 1991: 7; Pimminger 2019: 47). Eine derartige Vorgehensweise ermöglicht es, Geschlechtlichkeit als pluralistische fluide Identitätskategorie zu konzeptualisieren³⁸ (Pimminger 2019: 50). Die bipolare, scheinbar natürliche Geschlechterdifferenz wird als sozial produziert und gesellschaftlich überformt dekonstruiert (ebd.; Kuster 2019: 9 f.). Die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern wird delegitimiert (Pimminger 2019: 50 f.). Gleiches gilt für die aus den Geschlechternormen entstehenden Zwänge, Vereinseitigungen und Ausschlussmechanismen (ebd.). Der Ansatz ermöglicht die gleichberechtigte Integration aller Geschlechter jenseits der Dichotomie Mann/Frau (Kuster 2019: 9). Damit korrespondiert die Position mit biologischen Erkenntnissen (vgl. dazu Voß 2018: 7, 128 ff.). Diese zeigen, dass die binäre Geschlechterkonstruktion die beobachtbare Komplexität von Geschlechtlichkeit nicht hinreichend abbildet (ebd.: 139 ff.). Des Weiteren ermöglicht der Ansatz eine Kritik der Heteronormativität (vgl. dazu Kuster 2019: 9).

³⁸ Das ist bedeutsam, da Forschung zu Transgender zeigt, dass es keinen naturwüchsigen Zusammenhang zwischen der geschlechtlichen Identität und dem konkreten Körper einer Person gibt (Kuster 2019: 9).

Die theoretische Position der Auflösung wird vor allem von poststrukturalistischen Feminist*innen vertreten (Pimminger 2019: 47). Auch marxistisch geprägte Theorieentwicklungen liegen vor (vgl. dazu beispielsweise Voß 2018: 7 ff.). Die Position hat seit den frühen 1990er-Jahren enorm an Bedeutung gewonnen (Pimminger 2019: 47). Wichtige Vertreter*innen dieser Position sind unter anderem Judith Butler, Judith Lorber oder Angelika Wetterer (ebd.: 50). Kritiker*innen verweisen auf einen hohen Abstraktionsgrad des Ansatzes sowie auf inhärente voluntaristische Missverständnisse (ebd.). Zudem wird den Vertreter*innen des Ansatzes ein defizitärer Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse unterstellt³⁹ (ebd.). Dadurch ist das gesellschaftskritische Potenzial des Ansatzes gefährdet (ebd.: 51).

2.2.2.2 Zur sozialen Herstellung von Geschlecht und Stereotypisierung

Im Folgenden werden drei ausgewählte Theorien dargelegt, die erklären, wie Geschlechter gesellschaftlich produziert werden.

I. Geschlechterstereotypen

Bei Stereotypen handelt es sich um Beschreibungen, die über die spezifischen Eigenschaften einer sozialen Kategorie angefertigt werden (Hannover und Wolter 2019: 202). Diese Beschreibungen werden auf die Mitglieder der jeweiligen sozialen Kategorie übertragen (ebd.). Es findet also eine Zuweisung von Attributionen wie Kompetenz, Einstellungen oder Verhaltensweisen statt (ebd.). Es werden sowohl positive als auch negative Eigenschaften attribuiert (Eberherr 2012: 69). Im Rahmen diese Typisierung werden die individuellen Eigenschaften und Unterschiede zwischen den Individuen einer Gruppe vernachlässigt (Hannover und Wolter 2019: 202). Stereotype fungieren als kognitive Schemata, die automatisch aktiviert und angewendet werden (ebd.: 206). Das Schema beeinflusst die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Individuums und somit sein Verhalten (ebd.). Informationen, die nicht in das angelegte Schema passen, werden ignoriert, mit Schemawissen ergänzt oder umgedeutet (ebd.). Daher stabilisieren sich Stereotypen tendenziell selbst (Eberherr 2012: 69; Hannover und Wolter 2019: 206). Sie besitzen deshalb eine hohe Veränderungsresistenz (ebd.). Stereotype reduzieren Komplexität und leisten so einen wichtigen Beitrag zur Orientierung der Menschen in ihrem Alltag (Eberherr 2012: 69).

Geschlechterstereotypen⁴⁰ ergeben sich analog aus der Zuordnung von bestimmten Attributionen zur jeweiligen Geschlechtergruppe (ebd.; Hannover und Wolter 2019: 202

³⁹ Laut Fraser läuft die Position der Aufhebung beispielsweise Gefahr, anschlussfähig an die Individualisierungs- und Flexibilisierungsimperative der modernen kapitalistischen Produktionsweise zu sein und damit instrumentalisiert zu werden (vgl. dazu u. a. Fraser 2016: 251 ff.; 2009: o. S.).

⁴⁰ Die Stereotypenforschung unterscheidet deskriptive und präskriptive Stereotypen (Eberherr 2012: 68). Erstere umfassen traditionelle Annahmen darüber, welche Eigenschaften ein Geschlecht hat und wie es

f.). Sie produzieren Erwartungen (Hannover und Wolter 2019: 206 ff.). Die geschlechter-spezifischen Selbstattributionen wirken nicht selten als selbsterfüllende Prophezeiungen⁴¹ (ebd.). Die Identifikation mit einem bestimmten Geschlecht führt dazu, dass Menschen sich selbst und anderen Personen geschlechterstereotypische Eigenschaften zuschreiben (ebd.). Diese Selbstzuschreibungen führen wiederum zu geschlechterstereotypen Verhaltensweisen und damit zur Reproduktion und Verfestigung der Geschlechterstereotype (ebd.).

Es existieren verschiedene Theorien darüber, wie Geschlechterstereotypen entstehen bzw. angeeignet werden. Das Postulat der sozialen Rollentheorie besagt, dass die Geschlechterstereotypen das Produkt der Erfahrungen mit den Geschlechtergruppen sind (ebd.: 203 f.). Diese Erfahrungen sind durch die gesellschaftstypische Verteilung sozialer Rollen geprägt. Die Menschen zeigen charakteristische Verhaltensweisen, wenn sie eine bestimmte soziale Rolle wahrnehmen (ebd.). Wenn eine Geschlechtergruppe in bestimmten sozialen Rollen überrepräsentiert ist, dann werden bestimmte Verhaltensweisen primär von dieser Geschlechtergruppe gezeigt (ebd.). Es entsteht ein vermeintliches Muster, das dann undifferenziert auf alle Mitglieder einer Geschlechtergruppe übertragen wird (ebd.). Mit dieser Generalisierung entstehen die verschiedenen kulturspezifischen Geschlechterstereotypen (ebd.). Die Theorie des ontogenetischen Erwerbs von Stereotypen besagt, dass Kinder sehr früh die Erfahrung machen, dass das Geschlecht eine sozial bedeutsame Kategorie ist (ebd.: 204 f.). Sie lernen aktiv die verschiedenen geschlechtsbezogenen Stereotypen (ebd.). Bereits im Alter von zweieinhalb Jahren bilden Kleinkinder eine erste mentale Identifikation mit einer Geschlechtergruppe aus (ebd.). Bis zum Eintritt in die Primarstufe eignen sich die Heranwachsenden einen Großteil des gesamten geschlechterbezogenen Stereotypen-Wissens an und setzen es rigide in ihrer Lebenspraxis ein (ebd.: 205). Dadurch vergewissern sie sich immer wieder ihrer eigenen Geschlechterzugehörigkeit (ebd.). Erst im Verlauf der Grundschulzeit entwickeln die Kinder ein Verständnis von der Stabilität ihres Geschlechts und setzen ihr erworbenes Geschlechterstereotypen-Wissen daraufhin flexibler ein (ebd.).

II. Doing Gender

Das Theorem »Doing Gender« stammt von West und Zimmerman (1987: 131 ff.). Das

sich verhält (ebd.). Präskriptive Stereotypen geben Aufschluss darüber, wie Frauen, Männer oder andere Geschlechter sein und sich verhalten sollen (ebd.). Mit welchen Eigenschaften und sonstigen Zuschreibungen die verschiedenen Geschlechter stereotypisiert werden, ist von Kultur zu Kultur verschieden (ebd.). In jedem Fall führt die Verletzung präskriptiver Anschauungen zu negativen Sanktionen (ebd.; Voß 2018: 16). Besonders ausgeprägt sind derartige Sanktionierungen dann, wenn Verletzungen in gesellschaftlich stark geschlechterspezifisch segregierten Tätigkeits- bzw. Lebensbereichen auftreten (Eberherr 2012: 69).

⁴¹ Verschiedene empirische Befunde zeigen u. a., dass die Aktivierung von Geschlechterstereotypen einen Einschluss auf die jeweiligen Leistungen der Geschlechter in den verschiedenen geschlechtertypisierten Lebenssphären haben kann (vgl. dazu Hannover u. Wolter 2019: 208).

Theorem besagt, „[...] dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird und in den unterschiedliche institutionelle Ressourcen eingehen“ (Gildemeister 2010: 137). Nach dem Doing-Gender-Theorem wird das biologische Geschlecht nicht als natürliche Eigenschaft betrachtet, sondern als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse aufgefasst, in deren Folge körperliche Unterscheidungsmerkmale mit Bedeutung aufgeladen werden (ebd.). Das heißt, soziale Prozesse bringen soziale Unterscheidungen hervor, deren Resultate in Form biologischen Wissens auf die Natur der Dinge rückbezogen werden (ebd.). Im Zuge dieser Naturalisierung wird die Sozialität der Distinktion verschleiert (Douglas 1991: 84). Die sozial-konstruktivistische Genese der Geschlechter gerät aus dem Blick. In der Folge treten die Geschlechter dem Menschen als natürliche Erscheinungen gegenüber (Gildemeister 2010: 137). Doing Gender verkehrt das Sex-Gender-Modell⁴² ins Gegenteil und bildet somit einen Gegenpol zur biologischen Erklärung der bestehenden Geschlechterdifferenz (Gildemeister 2019: 410). Des Weiteren grenzen West und Zimmerman Doing Gender ausdrücklich von einer geschlechterspezifischen Rollentheorie ab (1987: 127 ff.) Zudem gehen sie von der Geschlechterdichotomie Mann/Frau aus (vgl. dazu ebd.: 125 ff.).

Um den impliziten Biologismus der Sex-Gender-Unterscheidung auszuschalten, unterscheiden West und Zimmerman die drei analytisch unabhängig Kategorien Sex⁴³, Sex-Category⁴⁴ und Gender⁴⁵ (vgl. dazu ebd.: 127 ff.). Die Bildung dieser Unterscheidungskategorien ermöglicht es West und Zimmerman, die Geschlechter ohne einen Rückgriff auf natürliche Biologismen zu erfassen (Gildemeister 2010: 138). Sie macht zudem deutlich, dass ein Mensch ein Geschlecht nicht einfach besitzt, sondern in der Gestalt der Kategorie »sex« von anderen Personen zugeschrieben bekommt (ebd.:

⁴² An der Sex-Gender-Unterscheidung wird kritisiert, dass dieser ein naiver biologischer Determinismus zugrunde liegt (West u. Zimmerman 1987: 127 f.; vgl. dazu Gildemeister u. Wetterer 1995: 205 ff.). Die kritische Intension der Sex-Gender Unterscheidung ist es, zu zeigen, dass die Geschlechterunterschiede im Wesentlichen sozial-kulturellen Ursprungs sind (Gildemeister u. Wetterer 1995: 205 ff.). Allerdings bleibt der Ausgangspunkt dieser Unterscheidung natürlich bzw. biologisch begründet (ebd.). Dadurch unterminiert die Sex-Gender-Unterscheidung ihre eigene kritische Absicht (ebd.). Das biologische Moment bleibt auch im Sex-Gender-Modell dominant, da das soziale Geschlecht im Modell das Resultat der biologischen Unterscheidung bleibt: Menschen mit weiblichen Geschlechtsmerkmalen werden demnach zu Frauen, Menschen mit männlichen Geschlechtsmerkmalen werden zu Männern (ebd.:206 f.; Butler 2021: 22 ff.).

⁴³ Sex bezeichnet das Geschlecht eines Kindes, dass nach der Geburt anhand der äußeren Geschlechtsmerkmale festgestellt wird bzw. durch ein chromosomales Verfahren vor der Geburt (West u. Zimmerman 1987: 127). Die Kriterien, nach denen die Einteilung in das Geburtsgeschlecht vorgenommen wird, sind das Produkt eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses (ebd.).

⁴⁴ Sex-category bezieht sich auf die alltägliche soziale Zuordnung einer Person zu den Geschlechtern Mann/Frau durch andere Gesellschaftsmitglieder (Gildemeister 2019: 413). Die Zuordnung erfolgt auf der Basis von der „sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit“ (ebd.) zu den Geschlechtern und muss nicht der Geburtsklassifikation entsprechen (ebd.).

⁴⁵ Gender bezeichnet „die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie angemessen sind“ (Gildemeister 2019: 413).

138). Die Dimension »Sex-Category« verweist darauf, dass ein Mensch die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht darstellen muss, um von anderen Personen, in einem Akt der Unterscheidung, einer Geschlechtergruppe zugeordnet werden zu können (West u. Zimmerman 1987: 132 ff.). Die Zuordnung erfolgt auf der Basis routinierter Wahrnehmungsmuster, d. h. gemäß stereotyper Vorstellungen über Männer und Frauen (ebd.). Wenn die dargebotene Geschlechterdarstellung nicht den routinierten Wahrnehmungsmustern entspricht, kommt es zu Irritationen (vgl. dazu Hirschauer 2015: 53 ff.). Damit die Zuordnung zu einer Geschlechtergruppe gelingt, nutzen Menschen kulturelle Mittel, um ihr Geschlecht eindeutig zu markieren, z. B. durch das Tragen bestimmter Frisuren, Bekleidung, Make-up oder durch die gezielte Modellierung ihrer Figur (Gildemeister u. Wetterer 1995: 232). Ein Mensch kann, unabhängig von der Kategorie »sex« die Zuordnung zu einer Geschlechtergruppe erreichen, wenn es ihm gelingt, die routinierten Wahrnehmungsmuster nicht zu verstören (ebd.: 231 f.). Dennoch finden die Prozesse, die Geschlecht als sozial relevante Unterscheidung produzieren, mit dem Erreichen einer einmaligen Zuordnung keinen Abschluss (ebd.: 232 f.; vgl. dazu West u. Zimmerman 1987: 134 ff.). Vielmehr ist eine permanente Selbstpräsentationsarbeit zu verrichten, die im normativen Sinne ein kohärentes Bild eines Mannes oder einer Frau erzeugen muss (Wetterer u. Gildemeister 1995: 232 f.). Diese dauerhafte Anstrengung fassten West und Zimmerman unter der Kategorie »gender« zusammen (West u. Zimmerman 1987: 134 ff.).

III. Der geschlechtliche Habitus

Das hierarchisch-komplementäre Geschlechterverhältnis⁴⁶ basiert nach Bourdieu auf einem über viele Generationen entstandenen und sich reproduzierenden Tausch-Mechanismus⁴⁷, der vom Mann bestimmt wird (Pasero 2016: 191). Dieses Verhältnis wird nach der Geburt über die Einteilung der Neugeborenen in die Geschlechtergruppen errichtet und durch die Verrichtung sozialer Arbeit⁴⁸ bewahrt und verfestigt (ebd.: 196 f.). Die bestehenden Machtverhältnisse, die diese Unterscheidung hervorbringen, bleiben

⁴⁶ Bourdieu geht in seinen Arbeiten von einer sozialen Struktur der Zweigeschlechtlichkeit aus. Eine Berücksichtigung anderer Geschlechter findet nicht statt.

⁴⁷ Wenn Männer und Frauen arbeitsteilig kooperieren, dann bringen Frauen und Männer jeweils eigene Arbeitsprodukte (Güter und Dienstleistung) hervor, die im Vollzug des Lebens ausgetauscht werden müssen.

⁴⁸ Wahrnehmbar wird diese Form der Arbeitsverrichtung am Doing Gender, z. B. an der Vergebe geschlechterspezifischer Namen, dem Tragen bestimmter Kleidungen oder Frisuren sowie an geschlechterspezifischen Gesten und Haltungen (Pasero 2016: 195 f.). Pasero führt dazu im Rückgriff auf Bourdieu aus: „Die soziale Arbeit reifiziert somit immer wieder zwei unterschiedliche ›Naturen‹, deren Verschiedenartigkeit selbstverständlich geworden ist (ebd.: 196). Es kommt zur Institutionalisierung von „zwei Systemen naturalisierter sozialer Unterschiede“ (Bourdieu 1997: 162). Das Besondere an der Geschlechterdifferenz ist die Selbstverständlichkeit, mit der diese Unterscheidung vorgenommen und anerkannt wird (Pasero 2016: 196). Diese Qualität der Selbstverständlichkeit führt dazu, dass die Unterscheidung in der Regel vorreflexiv und damit unhinterfragt bleibt (ebd.).

dadurch im Wesentlichen unreflektiert und werden deshalb von den Benachteiligten unkritisch, als Fakt, zur Kenntnis genommen (ebd.: 196). Die ununterbrochene soziale Arbeit an der Differenz vergegenständlicht sich in den gesellschaftlichen Akteuren (ebd.: 196 f.). Der geschlechterspezifische Habitus ist das Produkt dieser Prozesse (ebd.).

Der Begriff des Habitus bezeichnet „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu u. Wacquant 2022: 154). Dieses Set an Dispositionen ist folglich das Resultat früherer Erfahrungen, d. h. der Sozialisation in einer gegebenen Gesellschaft (Bourdieu 2020a: 101 ff.). Es bildet „[...] als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen [...]“ (ebd.: 98) die Grundlage für die Wahrnehmung und Bewertung aller Folgeerfahrungen (ebd.: 100 ff.). Diese wirken wiederum auf den Habitus zurück (ebd.). Durch diese Zirkularität kann sich der Habitus iterativ fortentwickeln⁴⁹ (ebd.). Die Struktur der Lebensverhältnisse, wie etwa die geschlechterspezifische Arbeitsteilung, determiniert folglich die Strukturbildung des Habitus (ebd.: 101). Der Habitus wirkt permanent, spontan und unbewusst (ebd.: 102 f., 105). Er organisiert als Erzeugungsschema das Tun einer Person systematisch (ebd.: 102 f.). Das heißt, mit dem Habitus können nur „[...] Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen [...] frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen“ (ebd.: 102). Mit anderen Worten: „Der Habitus ist ein System von Grenzen“ (Bourdieu 2015: 33). Die Grenzen legen fest, was einer Person als möglich oder unmöglich, denkbar oder undenkbar, verstörend oder normal erscheint (ebd.). Innerhalb dieser Grenzen kann eine Person souveränes Subjekt sein (ebd.). In der Folge werden die im Alltagsleben auftretenden Regelmäßigkeiten als natürlich bzw. notwendig betrachtet, da ihnen die Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata zugrunde liegen, mit denen sie erkannt werden (Bourdieu 2020a: 100). Der Habitus als Verkörperung des Sozialen erzeugt scheinbar vernünftige Verhaltensweisen, die dem Alltagsverstand bzw. praktischen Sinn und dem Gratifikationssystem eines sozialen Feldes entsprechen (ebd.: 104 ff.). Ähnliche Lebensbedingungen führen zur Herausbildung ähnlicher Habitusformen (Pasero 2016: 193). Bourdieu führt dazu aus:

„Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmungen und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen“

⁴⁹ In welchem Maße eine Habitustransformation möglich ist, wird in den Erziehungswissenschaften kontrovers diskutiert (vgl. dazu Thon 2017: 134 ff.).

(2020a: 101). „Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierung“ (ebd.: 103).

Nach Bourdieu ermöglicht der geschlechterspezifische Habitus es einer Person, sich als Frau oder Mann wahrzunehmen, von anderen Personen dementsprechend wahrgenommen zu werden und die soziale Arbeit zum Erhalt der Geschlechterdifferenz selbsttätig fortzusetzen (Pasero 2016: 196; vgl. dazu Bourdieu 2021: 112 ff.). Auch der geschlechterspezifische Habitus stellt spezifische Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata bereit (Bourdieu 2021: 19 f.). Er bildet ebenfalls ein System inkorporierter Grenzen⁵⁰ und schreibt sich sichtbar in den Körper der Gesellschaftsmitglieder ein (ebd.; Pasero 2016: 192 f., 196 f.). Zudem produziert er Exklusionsmechanismen und Selbstbeschreibungen, aber auch eine Mechanik des bewussten oder unbewussten Selbstausschlusses (Pasero 2016: 197). Bourdieu kommt zu dem Schluss, dass die tradierten Geschlechterverhältnisse trotz des sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandels eine hohe Persistenz aufweisen (Bourdieu 1997: 207; 2021: 142 ff., 157 ff.).

3 Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus: Folgerungen

Aus der Verbindung der Theorie des radikalen Konstruktivismus und der Intersektionalitäts- und Geschlechtertheorie können verschiedene Schlussfolgerungen abgeleitet werden. Diese bilden einen Ausgangspunkt für die Entwicklung geschlechtergerechter Lernsettings. Das nachfolgende Kapitel dient der Darstellung dieser Schlussfolgerungen.

3.1 Zur Theorie Humberto R. Maturanas

Schluss M1: Die Geschlechter und deren jeweiliger Existenzbereich sind das Resultat von sinngeliteten subjektiven Unterscheidungen, die von einem beobachtenden System getroffen werden.

Wie in Kapitel 2.1.1.1 dargestellt, ist das Unterscheiden nach Maturana die Grundoperation des Erkennens. Die verschiedenen Geschlechter entstehen folglich im Akt der Unterscheidung. Durch das Reflektieren in Sprache werden sie als von den Beobachter*innen unabhängig erfahren (s. Kap. 2.1.1.9). Mit der Unterscheidung wird zugleich ein Bereich an Kohärenzen hervorgebracht, in dem die getroffene Unterscheidung Sinn macht (Ludewig u. Maturana 2006: 16). Das bedeutet, dass mit den unterschiedenen

⁵⁰ Die soziale Arbeit an der Differenz erzeugt als Naturalisierungsarbeit einen scheinbar natürlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern, zwei Naturen (Pasero 2016: 197). Die Natur bildet als unabänderliche Instanz eine anerkannte Grenze, die im Denken nicht überschritten werden kann (Pasero 2016: 197). Die feministische Erkenntnistheorie hat die Auswirkungen derartiger Schemata auf die Wissensproduktion herausgearbeitet (Villa 2009: 113; Beaufäys 2019: 356).

geschlechtlichen Entitäten verschiedene Existenzbereiche hervorgebracht werden, in denen einer bestimmten Entität eine, aus der Sicht des Subjekts, sinnvolle Position zugewiesen wird.⁵¹ Die Geschlechter und deren Existenzbereiche entspringen keiner wie auch immer gearteten Realität. Sie und die damit verbundenen Phänomene sind Konstruktionen eines beobachtenden Systems. Ob eine Unterscheidung Sinn macht, hängt davon ab, ob die Unterscheidung eine Verhaltenskohärenz mit anderen Menschen ermöglicht (Ludewig u. Maturana 2006: 16 f.). Inwiefern eine Unterscheidung sinnvoll ist, ist somit von der Nische abhängig, in der das unterscheidende Individuum lebt. Gleiches gilt analog für die Konstruktion von Gerechtigkeitsvorstellungen.

Schluss M2: In unterschiedlichen Nischen können unterschiedliche Geschlechter und Formen der Gerechtigkeit sinnvoll unterschieden werden.

Jeder Mensch lebt zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort und mit einer bestimmten Population von Mitmenschen zusammen. Dazu zählen u. a. Familienmitglieder, Freunde oder Kolleg*innen. Maturana betrachtet soziale Systeme als eine Art Medium, in dem strukturelle Koppelung auftritt (Maturana 1987b: 292 ff.). Die Nische, in der ein Mensch existiert, ist durch den Bewegungsradius des Individuums in seiner Umwelt und durch den Umfang an sozialen Kontakten festgelegt. Kein Mensch kann mit der gesamten Welt interagieren. Die Interaktions- und Erfahrungsmöglichkeiten sind folglich durch die Nische begrenzt.⁵² Deshalb ist es keinem Menschen möglich, ein allumfassendes Wissen über die Welt aufzubauen. Das Wissen einer Person kann die Grenzen seiner Lebenswelt nicht überschreiten. Das gilt auch in Bezug auf Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen. Um die Bedeutung dieses Umstandes zu fassen, ist zu berücksichtigen, dass jedes Subjekt primär Teil eines bestimmten Kulturkreises und Milieus ist. Jedes Individuum wird mit seiner Anfangsstruktur in diese Nische hineingeboren (Maturana u. Varela 2021: 77, 105). Um eine strukturelle Koppelung mit den Menschen innerhalb der eigenen Nische aufzubauen und zu erhalten, müssen die Mitglieder des Systems untereinander konsensuelle Bereiche ausbilden (Maturana 2021: 121 f.). Die Mitglieder einer Nischengemeinschaft werden in der Folge zu Trägern gemeinsamer struktureller Muster, die es den Mitgliedern einer Gemeinschaft ermöglichen, trotz ihrer

⁵¹ Derartige kognitive Operationen können nicht direkt beobachtet werden, schreiben sich aber gewissermaßen in die Handlungen der Menschen ein und werden so indirekt beobachtbar (Maturana 2021: 114 f.; Maturana u. Varela: 151, 162 ff.; 189 ff.). Zudem fertigen die Menschen als beobachtende Systeme Beschreibungen ihrer empfundenen Wirklichkeit an (ebd.). Dieses Tun kann beobachtet werden (ebd.). Die Theorie über Geschlechterrollen und -stereotypen oder über den geschlechterspezifischen Habitus können als Resultate derartiger Beobachtungen verstanden werden.

⁵² Nische und Individuum sind durch strukturelle Koppelung verbunden (Maturana 2021: 169 f.). Nische und Individuum fungieren als wechselseitige Perturbationsquellen und Auswähler möglicher Strukturveränderungen (ebd.; Maturana u. Varela 2021: 112 f.). Die Struktur determiniert die Erkenntnismöglichkeiten (Maturana u. Varela 2021: 31). Mit Maturana kann dazu ausgeführt werden: Ein Mensch unterscheidet, was er unterscheidet, weil er so geworden ist, wie er ist (vgl. dazu Ludewig u. Maturana 2006: 15 f.).

operativen Geschlossenheit eine korrespondierende Wirklichkeit aufzubauen⁵³ und in Verhaltenskohärenz zu leben (ebd.; Maturana u. Varela 2021: 106). Diese Anpassungsprozesse hinterlassen Spuren im Körper und damit auch im Geist des Individuums⁵⁴ (Maturana 1987a: 103 ff.; 2021: 204). Welche Geschlechterunterscheidung von einem Individuum als sinnvoll erachtet wird oder was diesem als gerecht oder ungerecht gilt, ist somit abhängig vom ko-ontogenetischen Drift zwischen Nische und Individuum. Empirische Forschungsergebnisse belegen diesen Zusammenhang zwischen dem Milieu, aus dem eine Person stammt, und der Weltsicht sowie dem Lebensstil dieser Person (vgl. dazu u. a. Bourdieu 2020b: 17 ff.; 2021: 17 ff.). Das gilt auch in Bezug auf Vorstellungen über die Gleichstellung der Geschlechter und das gesellschaftliche Arrangieren geschlechtergerechter Lebensverhältnisse (vgl. dazu Wippermann u. Wippermann 2008: 12 ff.). Durch kulturelles Verhalten können diese Vorstellungen sowie die resultierenden Praktiken von den Individuen einer Generation auf die Mitglieder einer anderen Generation übertragen werden (Maturana u. Varela 2021: 211 ff.).

Schluss M3: Nur das einzelne Individuum hat die Möglichkeit, die gesellschaftliche Wirklichkeit bezogen auf Fragen der Geschlechter und Geschlechtergerechtigkeit durch sein eigenes Tun zu verändern.

In Kapitel 2.1.1.8 wurde dargestellt, dass soziale Systeme stets das Produkt ihrer historischen Entwicklungsgeschichte sind (vgl. dazu Maturana 2021: 205 f.). Daraus folgt, dass auch Geschlechterrollen, -normen und -stereotypen sowie der geschlechtliche Habitus ein Resultat dieser Geschichte sind, da sie von den Individuen des sozialen Systems gemeinsam hervorgebracht werden. Da soziale Systeme aus strukturell gekoppelten Individuen bestehen, die ihrerseits durch eine operative Schließung und damit durch eine fehlende Instruierbarkeit gekennzeichnet sind, macht Maturanas Theorie sehr deutlich, dass allein das einzelne Individuum Treiber gesellschaftlicher Veränderungen sein kann. Seine operative Schließung verleiht ihm Autonomie und damit eine Widerständigkeit gegenüber den Reizen aus seiner sozialen Umwelt (vgl. dazu Ludewig und Maturana 2006: 28, 63 f.). Nur das Individuum besitzt die Fähigkeit zu erkennen und mithilfe der Sprache zu denken (Maturana u. Varela 2021: 31 ff., 257 ff.). Allein das Individuum kann über sein eigenes Tun verfügen (Ludewig u. Maturana 2006: 63 ff.; Maturana

⁵³ Belege für diese Annahme liefern nach Auffassung des Autors sowohl Pierre Bourdieu als auch Michel Foucault. In seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ zeigt Bourdieu, welche Auswirkungen die Sozialisation in verschiedenen sozialen Milieus auf Geschmack, Lebensstile und Vorstellungen über die Welt der Menschen hat (2020b). In Werken wie „Überwachen und Strafen“ oder „Wahnsinn und Gesellschaft“ legt Foucault dar, dass in unterschiedlichen Epochen verschiedene Anschauungen vorherrschten und das Handeln der Menschen beeinflussten. Zudem kann anhand dieser Werke nachvollzogen werden, wie Vorstellungen sich verändern, d. h. driften (vgl. dazu Foucault 2020a; Foucault 2020b).

⁵⁴ Die Theorie Maturanas zur Ko-Ontogenese der Individuen in einem sozialen System und das Habitus-Konzept Bourdieus korrespondieren diesbezüglich (vgl. dazu Bourdieu 2020a: 97 ff.; 2015: 32 f.).

u. Pörksen 2018: 182 ff.). Es ist folglich für sein gesamtes Tun verantwortlich (ebd.). Kapitel 2.2.2.2 macht deutlich, dass sich jeder Mensch in irgendeiner Form zu Fragen der Geschlechter bzw. der Geschlechtergerechtigkeit verhalten muss, da er im Vollzug seines Lebens mit geschlechterspezifischen Vorstellungen und Erwartungen konfrontiert wird. Aus der Verbindung dieser Erkenntnis mit der Theorie Maturanas folgt:

1. Zwar bilden sich innerhalb einer Gesellschaft bestimmte kulturelle Verhaltensweisen und Anschauungen heraus, die dem einzelnen Subjekt in Interaktionen als Macht⁵⁵ in Form von geschlechterspezifischen Normen, Sitten, Rollenbildern oder anderen Forderungen und Erwartungen gegenüberreten, aber nur das einzelne Individuum entscheidet, ob es sich diesen Forderungen unterwirft.
2. Jede Person, die mit anderen Menschen interagiert, kann durch sein Operieren andere Individuen in seiner Nische pertubieren, also beeinflussen. Jeder Mensch, der Interaktionen mit anderen Menschen eingeht, kann somit Transformationsprozesse in einer Nische auslösen, die sich über eine Kaskade weiterer Beeinflussungen prinzipiell auf eine ganze Gesellschaft oder die Welt auswirken können. Damit setzt jede gesellschaftliche Veränderung eine Verhaltensänderung mindestens eines einzelnen Individuums voraus und damit eine Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Tun. Jede gesellschaftliche Veränderung ist damit an eine Selbstveränderung geknüpft.⁵⁶ Damit die Wahrscheinlichkeit, gesellschaftliche Veränderungsprozesse auszulösen, steigt, muss das Subjekt, das sein Verhalten gemäß seiner gewonnenen Erkenntnisse verändert, versuchen, mit möglichst vielen Menschen über eine längere Zeit zu interagieren. Erst dadurch wird es möglich, einen konsensuellen Bereich mit anderen Individuen aufzubauen und deren Deutungsmuster zu pertubieren (vgl. dazu Maturana 2021: 201 f.; Maturana u. Varela 2021: 253 f.).

Schluss M4: Die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit verweist auf einen Konflikt, der im Wesentlichen von Emotionen getragen ist und nur im Bereich der Ethik gelöst werden kann.

Nach Maturana sind soziale Probleme „[...] stets kulturelle Probleme, weil sie mit der Welt zu tun haben, die wir im Zusammenleben mit anderen aufbauen“ (Maturana 1987b: 301). Er geht davon aus, dass es sich bei einem Konflikt um eine „gegenseitige Negation“ (Maturana u. Varela 2021: 264) und damit um einen ethischen Fehler handelt, „[...] der korrigiert werden kann, wenn man ihn nur korrigieren will“ (Maturana 1987b: 302). Deshalb fällt die Lösung sozialer Probleme in den Aufgabenbereich der Ethik (ebd.: 301).

⁵⁵ Macht ist laut Maturana eine Form der interpersonellen Beziehung (s. Kap. 2.1.1.10).

⁵⁶ Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch der Systemtheoretiker Helmut Willke und führt aus: „Wenn du veränderst, verändert sich nichts. Denn jede Veränderung muss Selbstveränderung sein.“ (1987: 350).

Die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit bzw. nach geschlechtergerechten Lernsettings verweist auf einen Konflikt zwischen Menschen, die sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, welche Geschlechter existieren und in welchem Verhältnis diese Geschlechter zueinander stehen sollen. Konflikte verweisen immer auf Emotionen (Maturana u. Pörksen 2018: 219). Maturana geht deshalb davon aus, dass jede Konfliktlösung auf der Ebene der Emotionen ansetzen muss (ebd.). Das bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit den Emotionen der Menschen in Bezug auf Geschlechterfragen den Ausgangspunkt für die Herstellung geschlechtergerechter Verhältnisse bildet. Das wird besonders deutlich, wenn berücksichtigt wird, dass die Emotionen das Denken der Menschen stark beeinflussen und jede Interaktion zwischen den Menschen entscheidend prägen (Maturana u. Pörksen 2018: 218; vgl. dazu Arnold 2019: 7 ff.)

3.2 Zur Theorie Heinz von Foersters

Schluss F1: Gerechtigkeitsvorstellungen und Anschauungen über die Geschlechter sind das Ergebnis von Eigenwertbildungen.

Nach von Foerster ist der Mensch operativ von der Außenwelt getrennt (s. Kap. 2.1.2.1). Alles Wahrgenommene ist demnach eine Konstruktion des wahrnehmenden Subjekts (s. ebd.). Auch Geschlechter und Gerechtigkeitsvorstellungen sind demnach notwendig subjektive Konstruktionen. Wie in Kapitel 2.1.2.2 dargestellt, geht von Foerster davon aus, dass das Nervensystem versucht, stets eine stabile⁵⁷ Wirklichkeit aus den eigenen neuronalen Signalen durch die Bildung von Eigenwerten zu errechnen. Wenn alle Objekte, Werte, Sitten und Normen, einschließlich der Sprache, als Eigenwerte interpretiert werden können (s. Kap. 2.1.2.2), wird deutlich, dass die Geschlechter und Gerechtigkeitsvorstellungen sowie alle damit verbundenen Konventionen als Eigenwerte aufgefasst werden können.⁵⁸ Laut von Foerster verändern sich Eigenwerte durch Perturbationen (Foerster u. Pörksen 2022: 60 ff., 79 f.). Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen sind demnach veränderbare Kategorien. Nach von Foerster ermöglichen Eigenwerte, dass die Mitglieder eines sozialen Systems bzw. einer Gesellschaft einander verstehen (ebd.: 60 ff.). Die hervorgebrachten geschlechterspezifischen Eigenwerte besitzen somit eine enorme Relevanz für das Zustandekommen erfolgreicher sozialer Interaktionen. Um ein gemeinsames Verstehen zu gewährleisten, müssen die subjektiv errechneten Eigenwerte der Individuen miteinander korrespondieren.⁵⁹ Erst ähnli-

⁵⁷ Der Begriff der Stabilität verweist in diesem Zusammenhang nicht auf etwas Statisches, sondern auf etwas, das sich in seiner Gesamtheit nur langsam verändert, also eine gewisse Kontinuität stiftet.

⁵⁸ Die durch Beobachtung ermittelten Geschlechterrollen, Stereotypen oder der geschlechtliche Habitus erscheinen in diesem Kontext als greifbare Folgen der Eigenwertbildung. Dennoch stellen diese Beschreibungen der Wirklichkeit keine Abbildungen der Realität dar, sondern sind selbst Konstruktionen der Individuen.

⁵⁹ Besonders deutlich wird dies, wenn die Sprache als Ergebnis von Eigenwertbildung betrachtet wird.

che Eigenwerte ermöglichen es, trotz einer stets subjektiven Konstruktion der Wirklichkeit, innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft ein ähnliches Verständnis der Welt zu entwickeln (vgl. dazu ebd.). Es muss folglich durch wechselseitige Perturbationen zu einer Anpassung der Eigenwerte kommen. Dies geschieht durch die Kommunikation der Individuen (vgl. dazu ebd.: 79 f.). Die Kommunikation ist somit das Mittel, mit dem Veränderungen an geschlechterspezifischen Eigenwerten ausgelöst werden können.

Schluss F2: Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen sind menschliche Erfindungen.

Nach von Foerster verfügt der Mensch aufgrund des Prinzips der undifferenzierten Codierung über keinen objektiven Zugang zur Außenwelt (s. Kap. 2.1.2.1). Die verschiedenen Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen können folglich nicht als objektive Realitäten aus der Außenwelt extrahiert werden. Es handelt sich um Konstruktionen des erkennenden Subjekts, nicht um objektive Wahrheiten. Da das erkannte Objekt, hier ein bestimmtes Geschlecht oder eine Gerechtigkeitsvorstellung, somit nicht unabhängig vom erkennenden Subjekt existiert, wird aus konstruktivistischer Perspektive klar, dass die Subjekte die Objekte, d. h. die Geschlechter oder Gerechtigkeitsvorstellungen, hervorbringen. Von Foerster spricht in diesem Zusammenhang von „erfinden“ (Foerster u. Pörksen 2022: 26.). Welche Formen von Geschlechtlichkeit anerkannt werden, in welchem Verhältnis diese Geschlechter zueinander stehen bzw. wie diese miteinander leben sollten, ist eine prinzipiell unentscheidbare Frage. Ein Blick in die Geschichte der Menschheit lässt den Schluss zu, dass die Frage der Geschlechter und der Geschlechtergerechtigkeit in unterschiedlichen Epochen und in verschiedenen geografischen Räumen bisher sehr unterschiedlich beantwortet worden ist (vgl. dazu u. a. Dux 2019: 71 ff.; LaGata u. Balzer 2018: o. S.; Lenz 2010: 32 ff.).

Schluss F3: Die geschlechtertheoretische Position der Auflösung erhöht die Anzahl der Möglichkeiten aller Menschen und korrespondiert daher mit dem ethischen Imperativ: „Handle stets so, daß die Anzahl der Möglichkeiten wächst“ (Foerster u. Pörksen 2022: 36).

Wenn die Frage der Geschlechter bzw. der Geschlechtergerechtigkeit eine prinzipiell unentscheidbare Frage ist, so kann der zitierte ethische Imperativ nach von Foerster als Entscheidungshilfe dienen (vgl. dazu Foerster 1993a: 77 f.). Von Foerster geht davon aus, dass die Erhöhung der Wahlmöglichkeiten zu einem eigenverantwortlichen Handeln zwingt, während Verbote und Einschränkungen den einzelnen Menschen aus seiner Verantwortung entlassen (Foerster u. Pörksen 2022: 36 ff.). Die Dichotomie der Geschlechter Mann/Frau, die sowohl der differenztheoretischen Position als auch der gleichheitstheoretischen Position zugrunde liegt, wirkt auf eine Vielzahl von Menschen

hegemonial (vgl. dazu u. a. Butler 2021: 15 ff.). Sie schränkt Wahlmöglichkeiten ein und produziert Verbote, z. B. in Form sanktionsbewehrter Rollenanforderungen (vgl. dazu ebd.; Voß 2018: 171 f.). Die Binärität der Geschlechter schränkt somit die Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Individuums und der Allgemeinheit ein. Sie entlässt das einzelne Individuum aus einem eigenverantwortlichen Umgang mit der Komplexität, die aus dem multifaktoriell bestimmten Entstehungsprozess der Geschlechtsmerkmale bzw. der geschlechtlichen Identität erwächst. Wenn einige Personen das binäre Geschlechtermodell für unterkomplex und beschränkend halten, dann ist gemäß dem Relativitätsprinzip von Foersterns eine Modifikation dieses Modells durch ein kollektives Nachdenken und Beratschlagen notwendig. Auch die Veränderung des deutschen Personenstandsgesetzes macht ein derartiges Nachdenken formal notwendig.⁶⁰

3.3 Zur Theorie Ernst von Glasersfelds

Schluss G1: Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen sind neuronale Muster.

Etwas zu erkennen bedeutet, einen bestimmten Teilbereich aus dem formlosen Erfahrungsstrom auszugrenzen (Glasersfeld 1987b: 125; 1987c: 121). Die isolierten Teilbereiche werden in Form koordinierter neuronaler Signale wiedererkennbar gespeichert (Glasersfeld 1987d: 68 f.). Durch das mehrfache Wiedererkennen einer Struktur im Erfahrungsstrom entsteht eine relative Permanenz dieser Struktur (ebd.: 68ff.; Glasersfeld 1987a: 108 ff.; 1987e: 207 ff.; 1987f: 134 ff.). Wird dieser Auffassung von Glasersfelds entsprochen, so handelt es sich bei den Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen um neuronale Muster, die im Gehirn eines Individuums entstehen und wiedererkennbar gespeichert werden.⁶¹ Die relative Permanenz bestimmter Geschlechtertypen oder Gerechtigkeitsvorstellungen entsteht aus den wahrgenommenen Regelmäßigkeiten in den Alltagserfahrungen eines Individuums. Werden in einer bestimmten Gesellschaft regelmäßig Frauen und Männer erkannt, während andere Geschlechter unsichtbar bleiben, so bilden sich lediglich neuronale Muster für Männer und Frauen aus. In Gesellschaften, in denen regelmäßig andere Geschlechter erfahrbar sind, können sich weitere Muster entwickeln. Abweichungen von diesen Mustern führen zu einer Perturbation der subjektiven Erfahrungswelt (vgl. dazu Hirschauer 2015: 53 ff.). Gleiches gilt analog auch für Vorstellungen über Gerechtigkeit. So geraten Gerechtigkeitsvorstellungen aus dem Blick, die in postmodernen Gesellschaften nicht mehr handlungsleitend sind. Ein Beispiel

⁶⁰ Auf der Grundlage des Urteils des Bundesverfassungsgerichts vom 10. Oktober 2017 (1 BvR 2019/16) wurde das deutsche Personenstandsgesetz verändert. Seit 2019 ist neben den Geschlechtseinträgen männlich und weiblich gemäß § 22 Abs. 3 PStG auch die Angabe divers möglich. Zudem kann nach § 22 Abs. 3 PStG auf die Eintragung eines Geschlechts verzichtet werden.

⁶¹ Diese Vorstellung korrespondiert mit den Annahmen von Foersterns zur undifferenzierten Codierung von Umweltreizen (s. Kap. 2.1.2.1).

ist das Prinzip der Bedarfsteilung der Jäger-und-Sammler*innen-Gesellschaften, das die gerechte Verteilung von Gütern ohne die Institution des Privateigentums sicherstellte (vgl. dazu Suzman 2022: 144 ff.).

Schluss G2: Geschlechter(-wissen) und Gerechtigkeitsvorstellungen sind das Produkt eines erfahrungsabhängigen zielgerichteten individuellen Lernprozesses und damit stets subjektiv.

Im Zuge der Individualentwicklung bauen Menschen gemäß der von Glaserfeld'schen Schematheorie ein subjektives Wissen über die Welt auf (Glaserfeld 1998: 115 ff.; 2016b: 187; 2016c: 195). Dabei werden die Menschen insbesondere durch andere Menschen, z. B. in Form von Kommentaren, Gratifikationen oder Sanktionen, perturbiert (Glaserfeld 2016b: 187 f.). Wird die Schematheorie von Glaserfelds auf die Frage der Geschlechter angewendet, so wird deutlich, dass ein viables Wissen über das eigene Geschlecht sowie über die jeweils anderen Geschlechter und geschlechtergerechte Lebensverhältnisse im Rahmen von Interaktionen mit der Umwelt selbstständig durch iterative Äquilibration aufgebaut und angepasst werden muss. Es kann folglich nur ein Wissen über diejenigen Geschlechter aufgebaut werden, mit denen eine Person direkt oder indirekt⁶² Erfahrungen sammelt. Nach der Schematheorie sind Geschlechterkonstruktionen das Resultat eines erfahrungsabhängigen und damit individuellen Lernprozesses. Die Interaktionserfahrungen determinieren das Geschlechterwissen und damit die Erfahrungswelt der Individuen. Je höher die Quantität, Intensität und Pluralität der Erfahrungen mit Geschlechtern unterschiedlicher Art sind, umso umfangreicher und differenzierter ist das Wissen, das ein erfahrenes Subjekt über die Geschlechtlichkeit von Lebewesen entwickeln kann.

Schluss G3: Ein differenziertes Geschlechter- und Gerechtigkeitswissen hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Geschlechtlichkeit und Gerechtigkeit.

Der Prozess der Assimilation beruht auf einem verallgemeinernden Effekt (Glaserfeld 1998: 118). Die Beobachter*innen einer Situation nehmen nur wahr, was in die aus vergangenen Erfahrungen konstruierten Wissensstrukturen eingepasst werden kann (ebd.: 113 ff.). Daraus folgt, dass jede Situation nur selektiv wahrgenommen wird (ebd.). Aus der Glaserfeld'schen Schematheorie kann somit geschlussfolgert werden, dass:

1. jede Assimilation einer Situation mit der Entstehung blinder Flecken einhergeht.

⁶² Direkt meint hier das unmittelbare Zusammentreffen von mindestens zwei Personen. Ein Beispiel für diese Form des Erfahrungsaufbaus ist ein Dialog mit einer intersexuellen Person. Indirekt meint eine räumlich und zeitlich entkoppelte Form der Begegnung mit mindestens einer anderen Person, z. B. den Autor*innen eines Buchs. Beiden Formen ist gemein, dass die Erfahrungen im Medium der Sprache gemacht werden.

2. die Anzahl und Größe der entstehenden blinden Flecken durch den Aufbau vielfältiger Erfahrungen reduziert werden können, da eine Situation durch das differenzierte Vorwissen nuancierter wahrgenommen werden kann.⁶³

Angewendet auf die Frage der Geschlechter bedeutet dieser Schluss, dass erst umfangreiche und vielfältige Erfahrungen bzw. Wissensbestände in Fragen der Geschlechtlichkeit bzw. zur Geschlechtergerechtigkeit ein differenziertes Wahrnehmen und Denken über diese Phänomene des Lebens zulassen.

Schluss G4: Geschlechter sind primäre Konstruktionen und weisen folglich eine hohe Persistenz auf.

Die in den ersten Lebensjahren gesammelten Erfahrungen bilden das Fundament der individuellen Erfahrungswelt (s. Kap. 2.1.3.1). Da die nachfolgenden Konstruktionen auf diesem Fundament ruhen⁶⁴, sind Veränderungen an diesen früh erworbenen Erfahrungs- bzw. Wissensbeständen nur durch Perturbationen und mit einem hohen persönlichen Einsatz des Subjekts möglich (vgl. dazu bezogen auf Emotionen Arnold 2019: 11 ff.). Nach den Auffassungen des Autors sprechen die Erkenntnisse über den frühen Aufbau von geschlechterstereotypem Wissen dafür, dass Konstruktionen über die Geschlechter in sehr frühen Stadien der Individualentwicklung entstehen (s. Kap. 2.2.2.2). Wenn ein bedeutender Teil des Geschlechterwissens bereits in der frühen Kindheit konstruiert wird, so liefern die obigen Ausführungen eine Erklärung dafür, warum die tradierten Geschlechterverhältnisse und -stereotypen ein so hohes Beharrungsmoment aufweisen. Hinzu kommt, dass die in einer bestimmten Gesellschaftsformation erworbenen Geschlechterkonstruktionen im Vollzug des Lebens in dieser Gesellschaft häufig bestätigt und somit verfestigt werden. Es handelt sich um einen zirkulären gesellschaftlichen Prozess, der seine eigene Zentrierung nur verändern kann, wenn Individuen abweichende Erfahrungen machen bzw. produzieren.

Schluss G5: Es kann aus epistemologischen Gründen keine geschlechtergerechte Ethik entwickelt werden, die moralische Werturteile festschreibt.

Nach von Glasersfeld hat der Mensch keinen objektiven Zugang zu den Dingen und Verhältnissen an sich (s. Kap. 2.1.3). Folglich kann es keine absoluten Wahrheiten geben, die aus der Realität objektiv abgeleitet werden können (s. ebd.). Es ist deshalb unmöglich, eine Ethik der Geschlechtergerechtigkeit aus objektiv begründbaren Werturteilen zu entwickeln (s. Kap. 2.1.3.4). Wie ein gerechtes Verhältnis zwischen den Ge-

⁶³ So werden Kunstexpert*innen ein Kunstwerk anders beschreiben, bewerten, einordnen und mit anderen Empfindungen verknüpfen, als es Lai*innen in der Regel tun werden (vgl. dazu Bourdieu 2020b: 18 ff.). Bourdieu spricht von inkorporierter Bildung und Kultur, die „Distinktionsgewinne abwirft“ (ebd.: 20).

⁶⁴ Arnold bezeichnet derartige Konstruktionen als Primärkonstruktionen (Arnold 2019: 18 ff.).

schlechtern zu arrangieren ist, können nur die beteiligten Subjekte für sich selbst beantworten. Kein Subjekt kann für seine Antworten einen Wahrheitsstatus beanspruchen. Den Antworten kann lediglich ein unterschiedliches Viabilitätsniveau zuerkannt werden. Wird den Auffassungen von Glasersfelds entsprochen, dann kann das Viabilitätsniveau der Geschlechtergerechtigkeitsvorstellungen insbesondere durch den Austausch mit anderen Menschen erhöht werden⁶⁵ (s. Kap. 2.1.3.4).

4 Zur Entwicklung geschlechtergerechter Lernsettings

Aufgrund der Angebotsvielfalt im Bereich der Erwachsenenbildung ist es weder möglich noch sinnvoll, eine fein ausdifferenzierte Antwort auf die Forschungsfrage vorzulegen (vgl. dazu Berzbach 2005: 32). Es macht für die konkrete Konzeption einer Lehrveranstaltung beispielsweise einen Unterschied, ob das Thema der Geschlechtergerechtigkeit grundständig oder lediglich beiläufig bearbeitet werden kann. Zudem machen die Ausführungen in Kapitel 2.1.2.4 deutlich, dass es sich bei den Teilnehmer*innen bzw. den Lerngruppen um nicht-triviale Maschinen handelt. Sie sind folglich unberechenbar (vgl. ebd.). Um an die aktuellen inneren Zustände und die verschiedenen Vorerfahrungen der Teilnehmer*innen anzuschließen, bedarf es nach Arnold⁶⁶ einer situativen Unterrichtsplanung (Arnold 2015: 113 ff.; 2018: 152 f.). Nur diese Form der Planung ermöglicht durch ihre Flexibilität eine umfassende Teilnehmer*innenorientierung sowie das Herstellen von lebensweltlichen Bezügen (Arnold 2015: 113 ff.). Die Orientierung an den Interessen und Motiven der Lernenden trägt zur Förderung der Lernmotivation bei und schafft damit die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen (Glasersfeld 2016c: 201 f.; Maturana u. Pörksen 2018: 136 f.). Die nachfolgenden Ausführungen zur Entwicklung geschlechtergerechter Lernsettings bleiben deshalb bewusst abstrakt, um eine flexible Anwendung der entwickelten Leitprinzipien und Methoden auf eine Vielzahl von Veranstaltungstypen zu ermöglichen.

4.1 Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik

Nach den Auffassungen des Autors muss die Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik das Ziel haben, bei den Teilnehmer*innen ein geschlechtergerechtes Verhalten auszulösen. Es geht darum, einen Transformationsprozess anzustoßen, der über die Lehrveranstaltung hinausreicht, d. h., im Alltag der Menschen Veränderungen hervorruft. In Kapitel 3 wurde herausgearbeitet, dass es sich bei Fragen der Geschlechtergerechtigkeit um ethische Fragestellungen handelt. Derartige Fragen sind vom radikal-

⁶⁵ Die Voraussetzung dafür ist, dass die Interaktionspartner*innen sich wechselseitig als gleichberechtigte und gleichwertige Konstrukteur*innen von Erfahrungswelten anerkennen (Glasersfeld 1998: 336 ff.).

⁶⁶ Die pädagogischen Ansätze von Rolf Arnold sind neben systemtheoretischen Überlegungen sehr stark vom radikalen Konstruktivismus beeinflusst (Kricke u. Reich 2015: 163; vgl. dazu Arnold 2018: 54 ff.).

konstruktivistischen Standpunkt nicht explizit zu beantworten. Es handelt sich um prinzipiell unentscheidbare Fragen, auf die eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Antworten gegeben werden können. Folglich ist auch die Frage, was eine geschlechtergerechte Didaktik ist und wie diese zu gestalten sei, eine prinzipiell unentscheidbare Frage. Auch hier kann es keine Wahrheiten geben. Es entsteht eine Paradoxie, da zwar ein Ziel vorgegeben wird, der Inhalt des Ziels sich aber einer objektiven Bestimmbarkeit entzieht. Die Erwachsenenbildner*innen stehen somit vor der Herausforderung, eine Entscheidung über ihren eigenen ethischen Standpunkt zu treffen und diesen fortwährend zu reflektieren, d. h., ihn auf seine Viabilität hin zu prüfen. Dazu bedarf es der Reflexion eigener Erfahrungen und Haltungen sowie der Beschäftigung mit verschiedenen Wissenschaftstheorien, die Geschlechter- und Gerechtigkeitsfragen zum Gegenstand haben.⁶⁷ Des Weiteren ist davon auszugehen, dass auch die Teilnehmer*innen im Laufe ihres Lebens eigene Vorstellungen darüber entwickelt haben, was Geschlechtergerechtigkeit für sie bedeutet. Alle in den Lernsettings involvierten Personen werden daher einen eigenen ethischen Standpunkt vertreten. Wenn es keine Wahrheiten geben kann, können die Lehrenden keine Deutungshoheit für ihre eigene Weltsicht beanspruchen. Dem ist bei der Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik Rechnung zu tragen.

Es kann in den Angeboten der Erwachsenenbildung schon aus epistemologischen Gründen nicht darum gehen, den Teilnehmer*innen eine bestimmte Perspektive auf die Frage der Geschlechtergerechtigkeit vorzuschreiben.⁶⁸ Dies würde zudem dem Bild vom mündigen und selbstbestimmten Erwachsenen widersprechen, das für die deutsche Erwachsenenbildung konstitutiv ist. Eine geschlechtergerechte Didaktik kann im Sinne des radikalen Konstruktivismus nur auf dem Boden von Freiheit gedeihen. Zudem stellt die Negation der Auffassung eines anderen Menschen immer eine Nichtanerkennung der gesamten Person dar (s. Kap. 2.1.1.11). Wenn die wechselseitige Anerkennung die Basis ethischen Verhaltens ist, dann ist eine geschlechtergerechte Didaktik, die sich als Reaktion auf eine ethische Fragestellung betrachtet, auf einen Primat der Anerkennung des jeweils anderen angewiesen. Die Frage, was Geschlechtergerechtigkeit in einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung praktisch bedeutet, kann nur von den Beteiligten gemeinsam beantwortet werden. Des Weiteren verweist Kapitel 3.1 darauf, dass die Er-

⁶⁷ Nur durch den Aufbau eines differenzierten pluralen Wissens können die eigenen blinden Flecken reduziert werden. Auch Arnold verweist auf eine derartige Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen (vgl. dazu Arnold 2018: 148).

⁶⁸ Maturana verweist darauf, dass die Berufung auf die gute Absicht, den Willen zur Herstellung besserer und gerechterer Verhältnisse, selbst das Moment der Autorität, der Unterdrückung und Unfreiheit in sich trägt (Maturana u. Pörksen 2018: 181 f.). Ein derartiger Versuch der Trivialisierung der Teilnehmer*innen erscheint aus dieser Perspektive wenig erfolgversprechend. Gleichzeitig verunmöglicht die operative Geschlossenheit lebender Systeme derartige Instruktionsversuche.

fahrungswelt eines Menschen durch seine Nische begrenzt ist. Da die in der Nische entwickelten Vorstellungen über die Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern begrenzt sind, muss eine geschlechtergerechte Didaktik das Ziel verfolgen, den Erfahrungshorizont der Teilnehmer*innen zu erweitern bzw. zu diversifizieren. Überdies verweist die Theorie des radikalen Konstruktivismus immer wieder auf die operationale Geschlossenheit und damit auf die Nichtinstruierbarkeit von Lebewesen. Dieser Umstand sollte nicht als ein negatives Phänomen aufgefasst werden, das es aus erwachsenenpädagogischer Perspektive auszuhalten gilt. Die operative Geschlossenheit verleiht den Individuen Autonomie und damit die Fähigkeit zum Widerstand. Sie ermöglicht es jedem Menschen, gesellschaftliche Veränderungsprozesse aus eigener Überzeugung und trotz etwaiger Repressionen durch die Veränderung des eigenen Verhaltens auszulösen. Werden die Geschlechterverhältnisse als ein Gewalt- bzw. Herrschaftsverhältnis verstanden (vgl. dazu Bargetz et al. 2017: 11 ff.; Bourdieu 2021: 8, 63 ff.; Laufenberg 2022: 196 f.), so verweist der radikale Konstruktivismus den Menschen darauf, dass es keine äußere Macht gibt, die ihn führt oder zu einem bestimmten Tun zwingen kann. Eine geschlechtergerechte Didaktik muss dieses emanzipatorische Potenzial der operativen Geschlossenheit und damit die Verantwortung jedes einzelnen Menschen für die bestehenden Verhältnisse zum Gegenstand des Lernens machen. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, bedarf es der Fähigkeit zur Reflexion, denn der Umstand, dass die Realität und damit Wahrheiten nicht erkannt werden können, macht es erforderlich, die eigene Erfahrungswelt immer wieder auf ihre Viabilität hin zu befragen.

Im Folgenden werden fünf Leitprinzipien für die didaktische Konzeption geschlechtergerechter Lernsettings vorgestellt, die auf den Einsichten des radikalen Konstruktivismus beruhen. Die verschiedenen Leitprinzipien überschneiden sich an verschiedenen Punkten. Dieser Umstand ist der Künstlichkeit der Systematisierung geschuldet. Praktisch hängen die Leitprinzipien zusammen und bilden ein interdependentes Ganzes.

4.1.1 Leitprinzip der Freiheit

In den Veranstaltungen muss eine umfassende Meinungsfreiheit herrschen. Alle Gewissheiten der Teilnehmenden sind als gleich legitim und gültig anzuerkennen (vgl. dazu Maturana u. Varela 2021: 264). Das gilt auch für Meinungen, die in der Einleitung verkürzt als „populistisch“ bezeichnet wurden.⁶⁹ Gleiches gilt für das Desinteresse an Fra-

⁶⁹ Auch diese Auffassungen haben eine Funktion. Sie dienen dem Individuum zur Bewahrung der strukturellen Koppelung an seine Nische (vgl. dazu Maturana u. Varela 2021: 264). Mithilfe dieser Ansichten gelingt es den Menschen zudem, stabile Muster aus dem formlosen Erfahrungsstrom zu extrahieren (vgl. dazu Maturana u. Pörksen 2018: 143; Glaserfeld 2016b: 187 ff.). Auch das Desinteresse am Thema Geschlechtergerechtigkeit impliziert eine Meinung zur Thematik und ist als solche ernst zu nehmen. Möglicherweise

gen der Geschlechtergerechtigkeit. Eine Attribuierung von Meinungen oder Verhaltensweisen als gut oder schlecht schafft eine Atmosphäre der Diskreditierung und ist deshalb von allen Beteiligten zu unterlassen (vgl. dazu Foerster u. Pörksen 2022: 40 f.; Glasersfeld 2016c: 200 f.). Dennoch ist jede Meinung auf ihre Viabilität hin zu prüfen. Das Denken in Wahrheitskategorien sowie das darauf basierende Handeln sind mithilfe der Theorie des radikalen Konstruktivismus epistemologisch zu reflektieren. Divergente Auffassungen sollten von den Lehrenden zur Generierung legitimer Fragen⁷⁰ genutzt werden. Durch das Anwenden verschiedener Unterrichtsmethoden, wie dem gemeinsamen Forschen, wird es den Lernenden ermöglicht, selbstständig Antworten auf diese Fragen zu entwickeln.

In jedem Fall sind die unterschiedlichen Auffassungen ernst zu nehmen. Dazu gehört auch der Versuch, die Genese dieser Meinungen nachzuvollziehen. Es geht darum nachzufragen, d. h. aktiv zuzuhören (vgl. dazu Glasersfeld 2016b: 187 ff.; 2016c: 197; Maturana u. Pörksen 2018: 139). Überzeugungsversuche sind hingegen zu unterlassen. Differenzen müssen genutzt werden, um eine gemeinsame umfassende Perspektive auf die Frage der geschlechtergerechten Gestaltung von Lernsettings und Lebensverhältnissen einzunehmen. Das Relativitätsprinzip kann in diesem Zusammenhang das Fundament des didaktischen Handelns bilden. Es geht darum, in verschiedenen Arbeits- und Deliberationsprozessen einstimmige Entscheidungen darüber zu ermöglichen, wie die Akteure innerhalb der Veranstaltung geschlechtergerecht interagieren können. Da alle Teilnehmer*innen eine gemeinsame Vorstellung auf der Basis eines Konsenses entwickeln, gewährleistet das Relativitätsprinzip die Anschlussfähigkeit der gemeinsamen Lösung an die Deutungsmuster der Teilnehmenden. Gleichzeitig schützt das dem Relativitätsprinzip zugrunde liegende Einstimmigkeitsprinzip vor einer Tyrannei der Mehrheit. Damit korrespondiert es mit den Grundprinzipien demokratischer Rechtsstaaten.⁷¹ Des Weiteren verlangt das Relativitätsprinzip aufgrund des Einstimmigkeitsprinzips jedem Beteiligten eine Entscheidung ab. Es schafft damit eine radikale Eigenverantwortlichkeit für die Hervorbringung geschlechtergerechter Lebensverhältnisse. Durch das Prinzip der Einstimmigkeit kann eine Nische hervorgebracht werden, in der alle Geschlechter eine gleichberechtigte Koexistenz führen können. Der ethische Imperativ von Foersters kann

verweist das Desinteresse auch auf eine unpassende pädagogische Praxis (Maturana u. Pörksen 2018: 135). Es ist somit in doppelter Weise durch die Lehrenden zu reflektieren.

⁷⁰ Von Foerster unterscheidet legitime von illegitimen Fragen (Foerster u. Pörksen 2022: 73). Während letztere nach einer bereits bekannten Antwort fragen, beziehen sich legitime Fragen auf einen Sachverhalt, zu dem noch keine vorgefertigten Antworten existieren (ebd.).

⁷¹ In diesen Staaten können Individual- und Minderheitenrechte nicht durch Mehrheitsentscheidungen außer Kraft gesetzt werden (Münkler 2022: 51).

als Entscheidungshilfe bei der gemeinsamen Hervorbringung einer geschlechtergerechten Lebenswelt dienen. Die Verwirklichung des Relativitätsprinzips setzt einen intensiven Dialog über Erfahrungen, Argumente und Emotionen voraus. Diese Form der Kommunikation ist eine Perturbationsquelle und folglich dazu geeignet, Lernprozesse anzustoßen.

Dozierende haben gemäß dem Leitprinzip die Aufgabe, möglichst viele unterschiedliche Perspektiven auf das Problem der Geschlechtergerechtigkeit erfahrbar zu machen. Das gilt auch für Perspektiven, die nicht ihrem Weltbild entsprechen. Eine weitere Aufgabe ist das Arrangieren vielfältiger Erfahrungsmöglichkeiten. Erst durch diese Pluralität wird es den Teilnehmer*innen möglich, ein vielschichtiges Differenzierungswissen aufzubauen. Die blinden Flecken der Beteiligten in Fragen der Geschlechtergerechtigkeit werden reduziert. Es ist entscheidend, den Teilnehmer*innen kein orthodoxes Wissen in Form bestimmter Geschlechtergerechtigkeitsvorstellungen aufzuzwingen oder derartiges Wissen zur Begründung des eigenen pädagogischen Handelns zu nutzen. Jede Form des Dogmatismus ist zu vermeiden. Da auch die Lehrenden keine Wahrheiten für ihre Auffassungen beanspruchen können, stehen ihre Auffassungen gleichberechtigt neben denen der Lernenden. Lehrende sollten sich deshalb stets auch als Lernende begreifen (vgl. dazu Foerster 1993e: 146; Foerster u. Pörksen 2022: 71 f.).

Durch das Leitprinzip der Freiheit kann dem Vorwurf einer Ideologisierung der Geschlechterfrage entgegengewirkt werden, da keine Auffassung marginalisiert wird. Gleichzeitig führt dieses Leitprinzip zu einer hohen Teilnehmer*innenorientierung, weil es die Auffassungen der Lernenden zum Gegenstand der Veranstaltungen macht. Zudem ermöglichen die auftretenden Meinungsverschiedenheiten es den Teilnehmer*innen, ihr Gespür für die Ambivalenz menschlicher Erfahrungen und die Komplexität postmoderner Gesellschaften weiterzuentwickeln.

4.1.2 Leitprinzip der Anerkennung

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, verweist die Frage der Geschlechtergerechtigkeit auf einen Konflikt. Zudem wurde dargelegt, dass die Lösung dieses Konflikts vor allem auf emotionaler Ebene erfolgen muss. Des Weiteren wurde in Kapitel 1.1 darauf hingewiesen, dass dieser Konflikt zunehmend für politische Zwecke instrumentalisiert und dadurch intensiviert wird. Um den Konflikt pädagogisch zu bearbeiten, muss innerhalb der Veranstaltung zunächst eine Atmosphäre des gegenseitigen Respekts und des Vertrauens hergestellt werden (vgl. dazu Maturana u. Pörksen 2018: 219). Nur Menschen, die sich gewürdigt und respektiert fühlen, können sich selbst und andere respektieren (vgl. dazu ebd.: 189). Warum dieses Empfinden von essenzieller Bedeutung für die Herstellung geschlechtergerechter Lern- und Lebensverhältnisse ist, kann mithilfe der The-

orie Maturanas expliziert werden. Er geht davon aus, dass die Akzeptanz und Anerkennung der anderen Menschen als legitime und gleichwertige Individuen den Ursprung allen ethischen Verhaltens bildet (s. Kap. 2.1.1.11). Da es sich bei Fragen der Geschlechtergerechtigkeit um ethische Fragen handelt, wird deutlich, warum die radikale Anerkennung der anderen Personen unverzichtbar für die Herstellung gerechter Lern- und Lebensverhältnisse ist. Nur aus der gegenseitigen Anerkennung kann ein empathisches Verhalten entstehen, bei dem die Erwartungen über die Bedürfnisse und Empfindungen der anderen das eigene Handeln leiten. Alle an den Lernsettings beteiligten Personen müssen sich deshalb als autonome Individuen anerkennen.⁷² Des Weiteren bedarf es eines aufrichtigen Interesses an der subjektiven Realität jeder am Lernsetting beteiligten Person. Eine Negation der Weltsicht einer anderen Person entspricht vom radikal-konstruktivistischen Standpunkt aus der Negation der gesamten Person (Maturana u. Varela 2021: 264). Ein solches Verhalten steht dem Leitprinzip der Anerkennung diametral entgegen. Damit verbietet sich in den Lernsettings die Anwendung des moralischen Prinzips, einem Gestus des „Du sollst ...“. Dieser impliziert in seinem Kern die Negation des jeweils anderen, weil er zur Übernahme der eigenen Anschauungen drängt. Stattdessen sollten die Lehrenden die Teilnehmer*innen dazu ermutigen, einen selbstbezüglichen Kommunikationsstil zu wählen. Das Sprechen in einem derartigen Modus ermöglicht es den Beteiligten, ihre eigenen Anschauungen und Empfindungen ohne die Negation anderer Personen offenzulegen sowie im Rahmen einer selbsteinschließenden Reflexion ethische Prinzipien im Sinne eines „Ich soll ...“ zu entwickeln.

Ferner verweist die Theorie des radikalen Konstruktivismus darauf, dass die Konstruktion einer viablen Welt nicht in einem Konkurrenzverhältnis gelingen kann, sondern nur durch die Kooperation der Individuen möglich wird (vgl. dazu Maturana 1987b: 299 ff.; Maturana u. Pörksen 2018: 142). Der Mensch benötigt andere Menschen, um sich selbst zu erkennen und sein Tun mithilfe der Sprache zu reflektieren (s. Kap. 2.1.1.9). Erst der Prozess der Kooperation ermöglicht es, gemeinsam ein höheres Niveau an Viabilität zu erreichen (vgl. dazu Glaserfeld 1998: 336). Das Phänomen der Konkurrenz und die Negation des anderen führen somit zur Beschränkung der eigenen Erfahrungswelt. Die Lernsettings müssen deshalb methodisch so ausgerichtet werden, dass die Teilnehmer*innen ihre vorhandenen Kooperations- und Dialogfähigkeiten weiterentwickeln können.

⁷² Die allseitige Anwendung des Leitprinzips der Anerkennung stellt sicher, dass Normen und Vorschriften zur Verhütung von Diskriminierung in den Lernsettings eingehalten werden.

4.1.3 Leitprinzip des selbsteinschließenden Reflexionslernens

Die Fähigkeit zur individuellen Selbstaufklärung und zur kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse gilt spätestens seit der Renaissance als ein Meta-Ziel der Bildung und damit des pädagogischen Handelns (Rendtorff 2019: 855; Schlüter 2019: 674). In Kapitel 3.1 wurde dargestellt, dass die Nische, in der eine Person aufwächst und lebt, die Wahrnehmung der Geschlechter sowie von Gerechtigkeit determiniert. Wird dem obigen Bildungsideal entsprochen, so stehen die am Lernsetting beteiligten Personen vor einem Paradoxon. Sie müssen sich kritisch auf etwas beziehen, an das sie selbst ontogenetisch gekoppelt sind, auf etwas, das ihre Struktur, ihre Erfahrungswelt und damit ihre Art und Weise zu erkennen, entscheidend beeinflusst hat (vgl. dazu Maturana 1987b: 287 ff.). Um sich kritisch auf die Gesellschaft zu beziehen, ist es deshalb notwendig, eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung einzunehmen. Das bedeutet vor allem, sich kritisch auf sich selbst zu beziehen, denn es ist stets ein beobachtendes System, das die Gesellschaft mit ihren Eigenschaften aktiv hervorbringt (s. Kap. 2.1; Pörksen 2019: 14 f.). Hervorbringen bedeutet hier zweierlei: Zum einen, dass die Individuen die gesellschaftlichen Verhältnisse aktiv auf der Basis physikalischer Reize konstruieren (s. Kap. 2.1.2.1); zum anderen, dass die Individuen durch ihr Tun die gesellschaftlichen Verhältnisse konstituieren und verändern, die dann auf sie zurückwirken (s. Kap. 2.1.1.8). Gerade weil Individuum und Gesellschaft in einem zirkulären Verhältnis zueinander stehen, muss jede ernsthafte Gesellschaftskritik das eigene Tun zum zentralen Gegenstand machen. Ferner ist eine Transformation der Gesellschaft nur auf dem Weg der Selbstveränderung möglich, da die operative Geschlossenheit der Mitmenschen ein instruierendes Vorgehen ausschließt (s. Kap. 3.1).

Das Ziel des Leitprinzips ist es deshalb, die Lernenden dabei zu unterstützen, eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung einzunehmen und eine Sensibilität für die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung zu entwickeln. Es geht darum, einen Raum bereitzustellen, in dem es den Lernenden möglich wird, ihr „eigenes Erkennen zu erkennen“ (Maturana u. Varela 2021: 268) und so ihre „Beobachtungsgabe zu schärfen“ (Forster u. Pörksen 2022: 35). Erst dadurch wird es möglich, neue Handlungsoptionen zu erschließen und das eigene Maß an Welterfahrung zu vergrößern. Zudem ist die Entwicklung einer kritischen Distanz zur eigenen Wahrnehmung eine essenzielle Voraussetzung für das Überwinden von Konflikten. Solange die Konfliktpartner an ihren eigenen Gewissheiten festhalten, sind die Konflikte nicht aufzulösen (Maturana u. Varela 2021: 265).

Des Weiteren ist die Lösung eines Konflikts laut Maturana nur durch ethisches Handeln möglich (Maturana 1987b: 301). Ethisch zu handeln bedeutet nach Maturana, die

eigenen Vorstellungen über das Befinden anderer Personen zum Leitmotiv des eigenen Tuns werden zu lassen (ebd.; Ludewig u. Maturana 2006: 56 ff.; Maturana u. Pörksen 2018: 219 ff.). Das heißt, dass ethisches Handeln erst auf der Basis einer möglichst viablen Hypothese⁷³ über das Denken, Fühlen und Wollen der Mitmenschen möglich wird. Um eine möglichst viable Hypothese aufzustellen, bedarf es zunächst einer Beobachtung erster Ordnung, d. h. einer Beobachtung der Mitmenschen⁷⁴. Erst auf der Basis einer solchen Beobachtung kann eine Hypothese über das Befinden der anderen entwickelt und in der Interaktion mit den beobachteten Personen überprüft werden. Die aus der Beobachtung erster Ordnung gewonnenen Eindrücke bilden den Ausgangspunkt für die Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. dazu Foerster 1993a: 63 f.). Dabei wird das Beobachten des eigenen Beobachtens zum Gegenstand der Reflexion (ebd.; Foerster 1993c: 89). Es handelt sich so gesehen um eine selbsteinschließende Reflexion, die auch als Reflexion zweiter Ordnung bezeichnet werden kann (vgl. dazu Foerster u. Pörksen 2022: 117 f.). Die Lernsettings müssen folglich so gestaltet werden, dass Reflexionsprozesse erster und zweiter Ordnung angeregt und vollzogen werden können, denn Reflexionsprozesse sind Lernprozesse.⁷⁵

4.1.3.1 Zur Reflexion erster Ordnung

Um ein viables Modell über das Denken, Fühlen und Handeln eines anderen Menschen zu entwickeln, ist es notwendig, diesen Mitmenschen genau zu beobachten. Für alle am Lernsetting beteiligten Akteure bedeutet das, eine Hypothese darüber aufzustellen, was die verschiedenen Personen unter einem bestimmten Geschlecht sowie unter Geschlechtergerechtigkeit verstehen. Des Weiteren gilt es zu rekonstruieren, warum die jeweilige Person diese und keine anderen Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen aufgebaut hat. Es ist zu ergründen, welche biografischen Erfahrungen zu den Ansichten eines Mitmenschen geführt haben und welche Argumente, Theorien und Modelle zur Begründung der Geschlechter- und Gerechtigkeitsvorstellungen eingesetzt werden. Zudem gilt es Hypothesen darüber zu entwickeln, auf welchen Emotionen die Wertvorstellungen der Kommunizierenden beruhen. Nach Müller-Commichau enthalten die Versprachlichungen der Mitmenschen Hinweise auf Emotionen und Gedanken (2005: 56 ff.). Deshalb plädiert er dafür, darauf zu achten, welche Formulierungen wie Metaphern, Analogien und Common-Sense-Versprachlichungen eine Person wiederholt gebraucht

⁷³ Nach von Glasersfeld konstruiert ein Mensch seine Mitmenschen wie auch die übrige Welt auf der Basis seiner inneren Muster bzw. vorangegangenen Erfahrungen (Glasersfeld 1987b: 129).

⁷⁴ Es handelt sich um eine Reflexion, die als Reflexion erster Ordnung bezeichnet werden kann, da sie der Reflexion der Eigenschaften des beobachteten Gegenstands bzw. der beobachteten Person gilt.

⁷⁵ Das Erkennen von Fehlern ist nur retrospektiv möglich (vgl. dazu Maturana u. Pörksen 2018: 143).

und wann Gesprächspartner*innen beginnen zu monologisieren und dadurch einen Dialog abbrechen bzw. verunmöglichen (ebd.: 61 ff.; vgl. dazu differenzierend Foerster 1993a: 80 ff.). Zudem spricht sich Müller-Commichau dafür aus, die Botschaften der anderen auf ihren Sach-, Beziehung-, Appell- und Selbstoffenbarungsaspekt (vgl. dazu Schulz von Thun 2021: 14 ff.) hin zu befragen (Müller-Commichau 2005: 62). Des Weiteren verweist er auf die „Leibgebundenheit emotionaler Kommunikationsprozesse“ (ebd.: 68) und damit auf die Notwendigkeit, auch die Körpersprache der Interaktionspartner*innen zu interpretieren (ebd.: 67 f.). Nach Roth ist der Vergleich der verbalen Verlautbarungen einer Person mit deren non- und para-verbalen Äußerungen das „beste Verfahren“, um „Mutmaßungen“ über das Wesen einer Person anzustellen (vgl. dazu Roth 2019a 334 f.). Im Anschluss an von Foerster ist zudem darauf zu achten, wo die Beteiligten eine Außenreferenz wie den Verweis auf einen Gott, die Natur oder bestimmte Personen suchen (vgl. dazu Foerster 1993e: 154; Foerster u. Pörksen 2022: 39). Es geht darum, die Kommunikation der anderen Personen sorgfältig zu analysieren und zu bewerten. Diese Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Beobachtung kann auch als kritisches Denken bezeichnet werden (vgl. dazu Pfister 2020: 7 ff.). Das Aufstellen der eigenen Hypothese setzt die Versprachlichung der eigenen Wahrnehmung voraus. Die Versprachlichung ermöglicht es, das Erlebte ins Bewusstsein zu heben, zu strukturieren und dadurch verstehbar zu machen (Bieri 2013: 19 f., 21, 62 ff.). Erst die Versprachlichung erlaubt die Entäußerung der gewonnenen Hypothese über das Befinden einer anderen Person und damit deren Test in einem empathisch tastenden Dialog, in dem die Passung zwischen der eigenen Wahrnehmung und dem Befinden des jeweiligen Mitmenschen eruiert werden kann.

4.1.3.2 Reflexion zweiter Ordnung

Die Eigenschaften der Beobachter*innen fließen in die Beobachtung ein (s. Kap. 2.1). Um aus dem Wahrgenommenen ein viables Modell über das Erleben eines anderen Menschen zu konstruieren, ist es folglich notwendig, die eigenen Eigenschaften zu ergründen und ihren Einfluss auf die eigene Beobachtung zu reflektieren. Durch das Einüben von Reflexionsprozessen zweiter Ordnung soll es den Lernenden ermöglicht werden, ein brauchbares Modell ihrer eigenen Denk- und Emotionsmuster zu entwickeln sowie deren Auswirkungen auf das alltägliche Tun zu erfassen. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es nach Arnold zunächst einer Selbstarchäologie (Arnold 2019: 8 ff.; 2022: 63 ff.). Dabei handelt es sich um einen Prozess, in dessen Rahmen die Teilnehmer*innen ihren biografischen Prägungen und Ich-Thematiken nachspüren (vgl. dazu ebd.). Es geht darum, ein historisches Bewusstsein für die Genese der eigenen Denk-, Fühl- und Handlungsweisen zu entwickeln. Bevorzugte Konstruktionsmechaniken des Sich-in-die-

Welt-Fühlens-und-Denkens sollen erkannt und verstanden werden.⁷⁶ Damit das Erkennen und Verstehen der eigenen Muster gelingt, bedarf es einer fragenden⁷⁷ Beobachtung der eigenen Denk-, Fühl- und Handlungsweisen (vgl. dazu Arnold 2019: 95 ff.). Sowohl Arnold als auch Bieri werfen Fragen zur Selbstbeobachtung auf (vgl. dazu Arnold 2011: 123 ff.; 2019: 37 ff., 97ff.; Bieri 2013: 39; 43; 2017: 28). Diese selbsteinschließenden Fragen können nach Auffassung des Autors auf Geschlechter- und Gerechtigkeitsfragen bezogen werden.⁷⁸ In der Konsequenz ergeben sich Fragen wie:

Was denke und fühle ich bei der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Theorie zur Geschlechtergerechtigkeit oder in einem Gespräch mit anderen Teilnehmer*innen? Warum berührt⁷⁹ mich diese Theorie oder Aussage? Welche Lebensereignisse sind dafür verantwortlich? Wann und warum habe ich das erste Mal so gedacht bzw. empfunden? Welche verdeckten Motive liegen meinem Tun zugrunde? Täusche ich mich selbst? Was von dem, das ich in Bezug auf die anderen Geschlechter oder zum Verhältnis der Geschlechter denke, haben mir andere Personen aus meiner Nische vorgesagt? Welche fremden Zuschreibungen prägen mein geschlechterbezogenes Denken und Fühlen? Welche Probleme im Umgang mit den anderen Geschlechtern treten immer wieder auf? Woher kommt das? Wann beginne ich zu moralisieren? Woher kommt mein Bedürfnis zu moralisieren?

Der Prozess der Selbsterkenntnis ist kein einfaches Unterfangen. Die Fragen wirken möglicherweise verstörend auf das eigene Selbstkonzept sowie auf die eigenen Gewissheiten, die wiederum auf der Basis der eigenen, vielfach unbewussten Emotionen⁸⁰ entstehen (vgl. dazu Arnold 2019: 29 ff.; 2022: 13 ff.; Bieri 2013: 14; Roth 2019a: 343 ff.). Roth hält die Selbsterkenntnisfähigkeit des Menschen für sehr beschränkt (2019a: 337 ff.).

⁷⁶ Bieri bezeichnet ein derartiges Unternehmen als den Versuch der Selbsterkenntnis (vgl. dazu Bieri 2013: 11 ff., 54; 2017: 27 ff.), als das Bemühen, das eigene „Denken, Fühlen und Wollen zu verstehen“ (Bieri 2017: 29). Als Kritiker des Realismus verweist auch Bieri auf die Notwendigkeit eines historischen Bewusstseins, insbesondere in Bezug auf die eigenen kulturellen Prägungen (vgl. dazu Bieri 2013: 54, 61 ff.; 2017: 15 ff.).

⁷⁷ Fragen lenken die Aufmerksamkeit (Arnold 2019: 96).

⁷⁸ Um den Bezug zur Thematik herzustellen, ist eine Konkretisierung der Fragestellungen notwendig.

⁷⁹ Gefühle verweisen stets auf ein Involviert-Sein, dem es nachzuspüren gilt (Müller-Commichau 2005: 94).

⁸⁰ „Emotionen sind alt“ (Arnold 2019: 67). Die Bildung der Emotionsmuster beginnt bereits im Mutterleib (Müller-Commichau 2005: 96). Die pränatale Phase und die ersten Lebensjahre haben einen entscheidenden Einfluss auf die Gestalt des Gefühlkörpers (vgl. dazu Roth 2019b: 47 ff.). Emotionen gelten als sehr stabile, kaum veränderbare Bestandteile der Persönlichkeit erwachsener Menschen (Arnold 2019: 96 ff.). Sie fungieren als WahrnehmungsfILTER, d. h., sie wirken als Selektionsinstanz und determinieren die Situationsdeutungen (Arnold 2019: 39, 64, 72 ff., 81 ff.; Roth 2019a: 343 ff.). Emotionen beleuchten und verdunkeln gewissermaßen bestimmte Aspekte komplexer Situationen (Arnold 2019: 72ff.). Das Wahrgenommene wird in das Selbstkonzept der Beobachter*innen eingepasst (Müller-Commichau 2005: 90). Laut Arnold sehen Individuen die Welt nur so, wie sie diese aushalten können (Arnold 2019: 52). Emotionen stiften somit ein Plausibilitätserleben bzw. Gewissheiten (Arnold 2019: 33 ff., 47, 65; Müller-Commichau 2005: 51). Sie ermöglichen das Erleben von Kontinuitäten innerhalb des formlosen Stroms von Erfahrungen (Arnold 2019: 73, 85 ff.; Müller-Commichau 2005: 51). Emotionen ermöglichen oder verhindern in der Folge bestimmte Handlungen (Arnold 2019: 53, 65 ff.; Müller-Commichau 2005: 89 ff.). Sie haben folglich einen entscheidenden Einfluss auf das lebenslange Lernen, denn auch das Lernen ist aktives Handeln. Emotionen orientieren die Lernbewegungen eines Menschen und entscheiden darüber, was einem Menschen als plausibel und anschlussfähig erscheint (Müller-Commichau 2005: 49). In der Konsequenz haben die Emotionen einen entscheidenden Einfluss auf den Aufbau der Wissensbestände, über die ein Individuum verfügt und die es in der Reflexion lebensweltlicher Erfahrungen einsetzen kann.

Um sich den eigenen geschlechterspezifischen Fühl-, Denk- und Handlungsmustern bewusst zu werden, bedarf es wiederum der Versprachlichung⁸¹ (vgl. dazu Bieri 2013: 16 ff., 42 f., 63). Die Versprachlichung muss sensibel erfolgen, denn sie orientiert und verfestigt das eigene Denken und Fühlen, wirkt also zirkulär auf die eigene Kognition zurück (Arnold 2019: 65; Bieri 2013: 18 f.). Zudem ist eine Reflexion über die verwendete Sprache notwendig, denn Sprache ist stets tradiert und Traditionen beleuchten und verdunkeln Sachverhalte⁸² (Arnold 2019: 111 ff.; Bieri 2013: 16 ff., 62 ff.; 2017: 15 ff.).

Für das Erkennen der eigenen Muster ist die Interaktion mit anderen Personen von großer Bedeutung, denn erst in diesen Interaktionen entsteht eine Vorstellung von der eigenen Identität (Bieri 2013: 31; Maturana u. Varela 2021: 253 f.). Zudem können die Interaktionspartner*innen den eigenen Blick auf unbewusste Persönlichkeitsmerkmale und Selbsttäuschungen lenken⁸³ (Bieri 2013: 31, 41, 60; Müller-Commichau 2005: 93; Roth 2019a: 349 ff.). Allerdings handelt es sich bei den Entgegnungen der Mitmenschen um subjektive Beschreibungen (Maturana u. Varela 2021: 189 ff.; Roth 2019a: 349 ff.). Die Fremdwahrnehmungen sind folglich sorgsam zu reflektieren (Roth 2019a: 349 ff.).

4.1.3.3 Verantwortungsbewusste Selbstbestimmung

Das Unternehmen der Selbstarchäologie endet mit einer Bewertung der aus der Reflexion zweiter Ordnung gewonnenen Ergebnisse (Bieri 2017: 30 ff.). Auch dabei sind Fragen erkenntnisleitend. Mögliche Fragestellungen lauten:

Bin ich zufrieden mit dem, was ich bezogen auf die anderen Geschlechter denke und fühle? Sind meine Deutungen funktional bzw. passend? Inwiefern ermöglichen oder verunmöglichen mir meine inneren Muster, die Mitmenschen anderen Geschlechts als gleichberechtigte Menschen anzuerkennen und ihnen einen Raum neben mir einzuräumen, in dem sie sich frei entfalten können? Bin ich fair? Schließe ich das Befinden der anderen in mein tägliches Tun mit ein? Wer bzw. wie möchte ich sein? Woran muss ich arbeiten?

Die Ergebnisse der Bewertung bilden den Ausgangspunkt für ein transformatives Lernen, das heißt:

⁸¹ Die Alltagssprache ermöglicht laut Müller-Commichau oft keine adäquate Versprachlichung der eigenen Gefühle, da es ihr an dem dafür notwendigen Nuancenreichtum fehlt (2005: 56 ff.). Er verweist, wie auch Bieri, auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit literarischen Texten für die Entwicklung einer sprachlichen Kompetenz, die die adäquate Beschreibung der eigenen Wahrnehmung ermöglicht (ebd.: 56 ff., 98f.; Bieri 2013: 24 ff.; 2017: 24 ff.). Bieri macht zudem deutlich, dass mit der Erweiterung der Sprache auch die Erweiterung des Denk- bzw. Erlebbaren einhergeht (vgl. dazu Bieri 2013: 24 ff.; 2017: 26 f.).

⁸² Die Sprache determiniert das Denken (Arnold 2019: 111; Glasersfeld 1998: 25). In jede Sprache sind die spezifischen Traditionen des jeweiligen Sprachraums wie Weltbilder, Werte, Normen und andere Vorstellungen eingeschrieben (Arnold 2019: 111 ff.; Bieri 2013: 65). Für Maturana und Varela sind Traditionen „nicht nur eine Weise zu sehen und zu handeln, sondern auch eine Weise zu verbergen“ (2021: 261). Eine Dekonstruktion von Begriffen bzw. eine Begriffsklärung ist daher notwendig (vgl. dazu Arnold 2019: 111 f.). Laut Bieri bedarf es eines historischen Bewusstseins über die Gewordenheit der benutzten Sprache (2013: 65).

⁸³ Müller-Commichau verweist in diesem Kontext auf das platonische Mäeutik-Konzept, mit dessen Hilfe durch sokratische Fragetechniken neue Einsichten zur Welt gebracht werden können, ohne die Auffassungen der anderen Personen zu negieren oder diese in ihren Selbstdeutungen zu manipulieren (2020: 57 ff.).

1. der Herausbildung einer hohen Achtsamkeit gegenüber den eigenen Einspurungen,
2. der bewussten Arbeit an den Denk-, Emotions- und Handlungsmustern und
3. der Entwicklung von Strategien zum Umgang mit den eigenen Affekten⁸⁴ (Arnold 2019: 157 f.; Bieri 2013: 20).

Entscheidend ist im Kontext dieser Bemühungen die radikal-konstruktivistische Einsicht, dass es das Individuum ist, das seine Erfahrungswelt auf der Basis seiner Interaktionserfahrungen konstruiert. Durch gezielte Gedanken- und Gefühlsarbeit können die eigenen Denk-, Fühl- und Handlungsmuster verändert werden (Arnold 2019: 32 ff.). Das bedeutet vor allem, sich gegenüber den eigenen gewissheitsstiftenden sozial-kulturellen Prägungen⁸⁵ zu emanzipieren und eine eigene kulturelle Identität herauszubilden (Arnold 2019: 11 ff.; Bieri 2013: 61 ff.; 2017: 15 ff., 34). Die Überwindung gewissheitsstiftender Muster führt zur Entstehung von Unsicherheiten (Arnold 2019: 158; Bieri 2017: 33). Umfassende Selbstveränderungsprozesse können dazu führen, dass ein Individuum seine strukturelle Koppelung zu Teilen seiner eigenen Nische verliert (vgl. dazu Sigl 2018: 301 ff.). Folglich müssen neue soziale Beziehungen aufgebaut werden (ebd.). Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Teilnehmer*innen beim Umgang mit den entstehenden Unsicherheiten und in ihren persönlichen Reifungs- und Emanzipationsprozessen zu unterstützen.

Der Erfolg des Leitprinzips ist an verschiedene Voraussetzungen gebunden. Es bedarf einer Atmosphäre der Freiheit, der wechselseitigen Anerkennung sowie einer symmetrischen Kommunikation zwischen den Beteiligten (vgl. dazu Müller-Commichau 2005: 99, 118). Es muss ein Lernsetting arrangiert werden, in dem es möglich wird, ohne Scham über Gefühle und die eigenen biografischen Erfahrungen zu sprechen (vgl. dazu ebd.: 66, 109, 118). Einzelne Gefühle dürfen nicht sanktioniert oder tabuisiert werden (vgl. dazu ebd.: 95, 97). Auf der Seite der Lernenden bedarf es der Bereitschaft, eine kritische Distanz zur eigenen Wahrnehmung einzunehmen, des Mutes, die eigenen Gewissheiten kritisch zu hinterfragen sowie des Willens zur Selbstveränderung (Arnold

⁸⁴ Diese sind das Resultat des ko-ontogenetischen Drifts innerhalb der eigenen Nische. Insbesondere die früh gebildeten Denk- und Emotionsmuster weisen eine enorme Stabilität auf (s. Kap. 2.1.3.1). Sie sind in der Folge kaum veränderbar (ebd.). Aus diesem Grund ist es notwendig, mit diesen inneren Einspurungen adäquat umgehen zu lernen (Arnold 2019: 96 ff., 116 ff.). Eine Möglichkeit dazu ist die vorbereitende Beobachtung (Arnold 2019: 101 ff.). Mit diesem Verfahren kann das eigene Denken, Fühlen und Handeln in der Vorbereitung auf eine konkrete Situation antizipiert werden (ebd.). Dadurch ist es möglich, eine präventive Achtsamkeit gegenüber eigenen situationsbezogenen Mustern auszubilden (ebd.). Eine weitere Möglichkeit ist das Einüben einer Stop-and-Think-Schleife, eines verzögernden, reflektierenden Moments vor der Ausführung einer emotional induzierten Handlung (vgl. dazu Arnold 2019: 32; 85).

⁸⁵ Gemeint ist der geschlechterspezifische Habitus, Vorstellungen über Geschlechterrollen und -stereotypen sowie andere geschlechterbezogene Wissensbestände, die für das Doing Gender innerhalb einer gegebenen Gesellschaft von Bedeutung sind.

2019: 42; Bieri 2013: 12, 33, 83; 2017: 35; Roth 2019a: 357 ff.). Das gilt auch für die Lehrenden, denn auch sie sollten sich stets als Lernende begreifen (vgl. dazu Foerster 1993e: 146).

4.1.4 Leitprinzip der Selbstwirksamkeit

Die Theorie des radikalen Konstruktivismus macht deutlich, dass Wissen nicht übermittelt werden kann (vgl. dazu u. a. Foerster u. Pörksen 2022: 70; Glasersfeld 2016b: 187). Es muss von den Individuen in einem aktiven Prozess selbsttätig aufgebaut werden (ebd.). Zudem verweist Maturana darauf, dass alle gesunden Menschen lernen können und „[...] in gleicher Weise intelligent sind“ (Maturana u. Pörksen 2018: 143). Alle Menschen verfügen somit unabhängig von ihrem Geschlecht über ähnliche Potenziale. Die Mitglieder der verschiedenen Geschlechtergruppen verfügen somit grundsätzlich über die Fähigkeit, alles zu lernen, was ihnen für ihre eigene Emanzipation notwendig erscheint. Es ist ihnen möglich, eine eigene elaborierte Vorstellung von einer geschlechtergerechten Gesellschaft zu entwickeln und gemäß ihren erworbenen Einsichten zu handeln. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Teilnehmer*innen beim Erkennen und Nutzen ihrer emanzipatorischen Potenziale zu unterstützen. Die Bereitschaft zur Anstrengung ist entscheidend für den Lernerfolg. Sie entspringt den eigenen Interessen. Es ist deshalb entscheidend, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihren Interessen und Neigungen zu folgen. Entsprechende Partizipationsmöglichkeiten sind zu schaffen. Es gilt, einen Raum zu schaffen, in dem die Lernenden die Erfahrung machen können, dass sie es sind, die die Träger- und Gestalter*innen ihres Lern- und Entwicklungsprozesses sind. Des Weiteren ist es von entscheidender Bedeutung, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen (Glasersfeld 2016b: 189). Durch diese Vorgehensweise kann die notwendige Lernbereitschaft ausgelöst und ein Selbstwirksamkeitserleben ermöglicht werden.

Die theoretischen Überlegungen Maturanas zur Macht zeigen, dass der Mensch den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht ausgeliefert ist (vgl. dazu Ludewig u. Maturana 2006: 63 ff.; Maturana u. Pörksen 2018: 182 ff.). Jeder Mensch kann Widerstand leisten (vgl. dazu ebd.). Das bedeutet auch, dass es keine Gewaltmittel gibt, die einen Menschen dazu zwingen können, als unfair oder paternalistisch empfundene Geschlechternormen und -verhältnisse sowie die damit oft verbundenen Vorstellungen über die menschliche Sexualität widerstandslos zu akzeptieren. Maturana und Varela verweisen darauf, dass jede Person die Welt, die sie gemeinsam mit anderen hervorbringt, verändern kann, indem sie anders lebt (2021: 264). Der Mensch verfügt durch das Medium der Sprache über die Fähigkeit zur selbsteinschließenden Reflexion (ebd.: 249 ff.). Jede Person kann sich selbst verändern und in der Konsequenz eine andere Erfahrungswelt

hervorbringen (s. Kap. 4.1.3). Sie kann anschlussfähig mit anderen Menschen kommunizieren und Perturbationen auslösen (s. Kap. 3.1). Das bedeutet ferner, dass die Menschen der Komplexität der Postmoderne nicht passiv oder hilflos gegenüberstehen. Jeder Mensch nimmt Einfluss auf das Weltgeschehen und ist damit für den gegenwärtigen Zustand der Welt mitverantwortlich. Deshalb geht es beim Arrangieren geschlechtergerechter Lernsettings darum, den Fokus der Teilnehmenden auf die Veränderungspotenziale und die Verantwortung jedes einzelnen Individuums für die Herstellung geschlechtergerechter Lern- und Lebensverhältnisse zu lenken. Es gilt einen Raum zu schaffen, in dem ein Verhalten jenseits tradierter Rollenvorstellungen und stereotyper Normen und damit ein Probehandeln möglich wird.⁸⁶ Dadurch kann es gelingen, den Teilnehmer*innen neue Erfahrungen zu ermöglichen und gegebenenfalls die Viabilität tradierter Deutungsmuster zu erschüttern. Gleichzeitig ist es essenziell, in den Lernsettings vielfältige Kommunikationsprozesse zu ermöglichen. Erst über die Möglichkeit zur Interaktion können wechselseitige Veränderungsprozesse durch Perturbationen ausgelöst werden.

4.1.5 Leitprinzip der teilnehmerorientierten Vergrößerung der Welterfahrung

In Kapitel 3 wurde deutlich, dass die Nische den Erfahrungshorizont und damit den Bereich des Denk- und Fühlbaren begrenzt. Folglich sind auch die ethischen Anschauungen durch die Interaktionserfahrungen in der Nische determiniert. Wenn Fragen der Geschlechtergerechtigkeit auf einen sozialen Konflikt verweisen und zugleich jeder soziale Konflikt nur im Bereich der Ethik gelöst werden kann, dann wird deutlich, dass das Arrangieren geschlechtergerechter Lernsettings die Vergrößerung der Welterfahrung der Teilnehmer*innen zum Ziel haben muss. Erst dadurch wird es möglich, sich der Frage der Geschlechtergerechtigkeit undogmatisch aus verschiedenen Perspektiven anzunähern. Laut Maturana und Varela ist die Ausweitung des eigenen kognitiven Bereichs durch das Erleben neuer Erfahrungen möglich (2021: 265). Mit dem Leitprinzip der teilnehmerorientierten Vergrößerung der Welterfahrung wird daher eine Aufweitung der Nische sowie eine Diversifizierung der Interaktionserfahrungen angestrebt. Erst durch das Arrangieren neuer Erfahrungsmöglichkeiten können Selbstveränderungsprozesse ausgelöst werden, die mit der Transformation der ethischen Wertesysteme der Beteiligten einhergehen.⁸⁷

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, den Lernenden das Erwerben neuer Erfahrungen zu ermöglichen und Veränderungsprozesse anzustoßen. Eine Möglichkeit ist das

⁸⁶ Dazu bedarf es einer Atmosphäre des gegenseitigen Respekts und der Anerkennung (s. Kap. 4.1.2).

⁸⁷ In diesem Zusammenhang kann je nach Bezugstheorie von der Herausbildung neuer Strukturen, Eigenwerte oder neuronaler Muster gesprochen werden (s. Kap.3).

Lesen von Texten⁸⁸ (vgl. dazu u.a. Bieri 2013: 24 ff.; Foucault 1996: 23 ff.). Das Lesen ist eine Form der Interaktion. Die geschriebene Sprache wirkt auf das lesende Individuum ein. Sie fungiert als Medium und kann Strukturänderungen auslösen, also pertubieren (vgl. dazu Maturana 2021: 201 f., 204; Maturana u. Varela 2021: 253). Die Autor*innen werden zum Bestandteil der Nische des lesenden Subjekts. Die gemeinsame oder selbstständige Lektüre von verschiedenen Texten, die Geschlechtergerechtigkeitsthematiken behandeln, kann folglich einen wichtigen Beitrag zum Arrangieren geschlechtergerechter Lernsettings leisten. Gleiches gilt analog für die Auseinandersetzung mit Filmmaterial, Theaterstücken, Hörbüchern, Podcasts und anderen Darbietungsformen (vgl. dazu Bieri 2013: 76). Zudem ermöglicht auch das Schreiben von Texten die Aufweitung des Erfahrungshorizonts (vgl. dazu ebd.: 25 ff.; Arendt und Gaus 2013: 48; Foucault 1996: 24 ff.). Des Weiteren tragen Dialoge mit möglichst vielen unterschiedlichen Menschen zur Entstehung vielfältiger neuer Erfahrungen bzw. Denk-, Fühl- und Handlungsmuster bei. Folglich ist beim Arrangieren geschlechtergerechter Lernsettings eine möglichst hohe Diversität innerhalb des Teilnehmer*innenkreises vorteilhaft. Gleiches gilt für die Auswahl der Dozent*innen oder von Gästen. Damit die Lernsettings ein Ort der Begegnung werden können, bedarf es einer bestimmten Interaktionsdauer und einer gewissen Gesprächsintensität. Andernfalls ist die Ausbildung eines konsensuellen Bereichs zwischen den beteiligten Personen gefährdet (vgl. dazu Maturana et al. 1991: 21 ff.). Daher ist für die Interaktion zwischen den Beteiligten ein hinreichendes Zeitkontingent einzuplanen.

Weil Individuen die Welt durch ihr Tun hervorbringen, kann eine Transformation der Geschlechterverhältnisse nur durch eine Veränderung des eigenen Tuns erfolgen (vgl. dazu Maturana u. Pörksen 2018: 135, 222; Maturana u. Varela 2021: 264). Geschlechtergerechte Lernsettings sind deshalb nicht nur als Stätten der Begegnung zu konzipieren, sondern müssen zudem das Erproben anderer Verhaltensweisen ermöglichen. Die aus diesem Probehandeln resultierenden Erfahrungen können einen anderen Umgang mit dem eigenen Geschlecht und gegenüber den anderen Geschlechtern ermöglichen und so zur Hervorbringung fairerer Gesellschaftsverhältnisse beitragen.

4.2 Ausgewählte Möglichkeiten zur methodischen Umsetzung

Nachfolgend werden exemplarisch zwei Vorgehensweisen dargestellt, mit denen die Leitprinzipien methodisch implementiert werden können. Das Ziel der Methoden besteht darin, die Kooperations-, (Selbst-)Reflexions- und Kommunikationskompetenz der Teil-

⁸⁸ Laut Bieri kann das Lesen den „Radius der Phantasie“ (2013: 24) vergrößern. Dadurch wächst die Anzahl der Vorstellungen darüber, wie das menschliche Leben gestaltet werden kann (ebd.).

nehmenden zu stärken, ihre Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zu erhöhen sowie ihren Lerninteressen Rechnung zu tragen. Diese Komponenten bilden aus radikal-konstruktivistischer Perspektive zentrale Elemente des Lernens und Zusammenlebens (vgl. dazu Foerster u. Pörksen 2022: 35, 71 ff., 114 ff.; Glasersfeld 2016c: 201 f.; Maturana 1987b: 295 ff.; Maturana u. Varela 2021: 258 ff.). Sie sind deshalb zu fördern.

4.2.1 Gemeinsames Forschen in Lerngruppen

Pörksen verweist in Anlehnung an Neil Postman darauf, dass es möglich ist, sich jedem Thema aus einer historischen Perspektive zu nähern (Foerster u. Pörksen 2022: 67). Das gilt auch für Fragestellungen der sogenannten hard sciences wie der Biologie. Wenn die hard sciences und ihre Ergebnisse als geschichtliche Disziplinen behandelt werden, wird sichtbar, dass Fragen zu unterschiedlichen Zeiten und/oder an verschiedenen Orten der Erde sehr unterschiedlich beantwortet wurden (ebd.). Die historische Erforschung eines Themas ermöglicht daher Kontingenzerfahrungen (ebd.). Diese Erfahrungen erlauben es den Lernenden, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass dieselben Fragen in der Vergangenheit sehr unterschiedlich beantwortet und dennoch absolut anerkannt waren (ebd.). Die Methode fördert die Entwicklung eines historischen Bewusstseins, das insbesondere für das selbsteinschließende Reflexionslernen von großer Bedeutung ist (s. Kap.4.1.3).

Des Weiteren können divergente Auffassungen der Beteiligten – z. B. darüber, was Geschlechtergerechtigkeit auf der Ebene der Lehrveranstaltung oder im gesamtgesellschaftlichen Maßstab ausmacht – zur gemeinsamen Generierung von legitimen Forschungsfragen genutzt werden. Die gemeinsame Bearbeitung der Fragestellungen führt dazu, dass sich die Teilnehmer*innen und Lehrenden in einem aktiven Prozess kritisch-reflektierend und selbstverantwortlich auf verschiedenste Weise mit der Geschlechterthematik auseinandersetzen müssen. Dieses kooperative Arbeiten ermöglicht den Aufbau neuer Erfahrungen und Wissensbestände. Es verändert damit die Grundlage, auf deren Basis die involvierten Individuen künftig Geschlechterthematiken wahrnehmen. Etwaige blinde Flecken werden durch den Wissensaufbau reduziert. Die angestoßenen Forschungsarbeiten ermöglichen so einen selbstgesteuerten Lernprozess. Die Lehrer*innen haben die Aufgabe, diesen Prozess beratend zu begleiten. Gleichzeitig ermöglicht das forschende Lernen eine hohe Teilnehmer*innenorientierung, da es die Lernenden sind, die gemeinsam durch das Formulieren der Forschungsfragen das eigene Lernen thematisch zentrieren. Ferner werden beiläufig verschiedene Kompetenzen trainiert, zum Beispiel die Recherche und Bewertung von Informationen, die Organisation des Arbeitsprozesses sowie die adäquate Versprachlichung eigener Gedanken.

Die Umsetzung der Methode erfordert den freien Zugang der Teilnehmer*innen zu Informationsquellen wie dem Internet oder entsprechender Literatur.

4.2.2 Dialog

Bei dieser Vorgehensweise handelt es sich um eine Form der Deliberation. Der Dialog kann sowohl als Erarbeitungsmethode in Form eines freien Unterrichtsgesprächs als auch zur Diskussion von unterschiedlichen Positionen und Ergebnissen genutzt werden. Im Dialog geht es nicht darum, die anderen beteiligten Personen rhetorisch zu überbieten, sondern um die Initiierung einer gemeinsamen Suchbewegung, die ergründet, was Geschlechtergerechtigkeit aus der Perspektive der Beteiligten bedeutet. Dabei ist nicht nur ein Bezug zur Gesellschaft, sondern auch zur Geschlechtergerechtigkeit im Lernsetting herzustellen. Es gilt spezifische Probleme, die aus der Zuordnung einer Person zu einem bestimmten Geschlecht erwachsen, gemeinsam zu erschließen und subjektbezogene Handlungsalternativen zur Erosion dieser Ungerechtigkeiten zu entwickeln.

Ein Dialog, der dem Leitprinzip der Anerkennung folgt, verbindet die Teilnehmenden. Er führt zum Auftreten struktureller Koppelung. Es entsteht ein Raum der Begegnung und des Erfahrungsaustausches zwischen den Geschlechtern. Differenzerfahrungen werden möglich, da unterschiedliche Vorstellungen über das Arrangieren geschlechtergerechter Lern- und Lebensverhältnisse im Diskurs offen zutage treten. Die resultierenden Perturbationen stoßen Lernprozesse an. Dysfunktionale Strukturen, Eigenwerte bzw. neuronale Muster werden selektiert und entsprechende Verhaltensänderungen ausgelöst.⁸⁹ Das bedeutet, in den Dialogen erhalten die Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit, ihre Sicht auf die hiesigen Geschlechterverhältnisse zu reflektieren und ihre Beobachtungsfähigkeiten zu verbessern. Das Beobachten der im Gespräch auftretenden eigenen Gefühle und Gedanken kann wertvolle Impulse für das selbsteinschließende Reflexionslernen liefern. Zudem ermöglicht der Dialog die praktische Erprobung neuer Handlungsstile. Dazu zählt das Praktizieren einer anerkennenden Gesprächskultur, in der die Ethik implizit bleibt. Konkret bedeutet das:

- die Vermeidung einer autoritären, d. h. moralisierenden Sprache, die sich auf vermeintlich ontologische Wahrheiten⁹⁰ beruft (Foerster u. Pörksen 2022: 25 ff., 39f.). Stattdessen ist die Verwendung einer selbstreferenziellen Sprache⁹¹ zu erproben (ebd.: 40, 115; Foerster 1993a: 82).

⁸⁹ Beispielsweise kann die Begegnung mit inter- und transsexuellen Personen die Viabilität der binären Geschlechtervorstellungen der Teilnehmer*innen verstören und andere nicht instruierbare Perspektiven auf die menschliche Geschlechtlichkeit ermöglichen. Der Erfahrungshorizont der Teilnehmenden weitet sich.

⁹⁰ Von Foerster kommt zu dem Schluss, dass „[...] die Rede von der Wahrheit katastrophale Folgen hat und die Einheit der Menschen zerstört“ (Foerster u. Pörksen 2022: 30).

⁹¹ Dadurch wird eine andere Beziehungsgestaltung möglich (Foerster u. Pörksen 2022: 40).

- den Verzicht auf Überzeugungsversuche sowie auf die Diskreditierung fremder Anschauungen (Foerster u. Pörksen 2022: 34 f., 37, 40 f.; Maturana u. Pörksen 2018: 187).
- die aufrichtige Hinwendung zu den anderen Personen, verknüpft mit dem aufrichtigen Verstehen-Wollen der fremden Auffassungen (Glaserfeld 2016b: 189; Maturana u. Pörksen 2018: 136 ff.).
- eine Beobachtungsperspektive höherer Ordnung einzunehmen, um sich und andere sensibel wahrzunehmen (Foerster u. Pörksen 2022: 70).

5 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden das methodische Vorgehen und die gewonnenen Forschungsergebnisse reflektiert. Zudem wird der weitere Forschungsbedarf dargestellt.

5.1 Methodenkritik

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit war es nicht möglich, die theoretischen Konzeptionen aller Vertreter*innen des radikalen Konstruktivismus zu berücksichtigen. Damit ist der Blick auf den radikalen Konstruktivismus notwendig verengt. Zur Ausschärfung der Forschungsergebnisse sind weitere Analysen erforderlich. Das gilt insbesondere für die Frage, in welchem Maße der Mensch zur Selbsterkenntnis sowie zur Selbstveränderung fähig ist und damit tatsächlich in der Lage ist, eigenverantwortlich zu handeln.

Des Weiteren handelt es sich bei vielen der verwendeten Literaturquellen um Übersetzungen. Von Glaserfeld geht davon aus, dass die verschiedenen Sprachen das Denken in unterschiedlicher Weise strukturieren und es deshalb unmöglich ist, eine Sprache kongruent in eine andere Sprache zu übersetzen (1998: 25, 33; 2016d: 13 f.). Werden diese sprachphilosophischen Überlegungen ernst genommen, so folgt daraus, dass es zu einer Verzerrung der Theorien gekommen sein könnte. Hinzu kommt, dass die Interpretation der gesamten Literatur aus radikal-konstruktivistischer Perspektive eine rein subjektive Angelegenheit ist. Es besteht kein Autoritätsanspruch in der Textauslegung (vgl. dazu Glaserfeld 1987g: 96). In der Folge ergibt sich die Gefahr einer interpretativen Fehlerfortpflanzung, da die Übersetzer*innen aufgrund der Unübersetzbarkeit editorische Entscheidungen treffen mussten, die wiederum Auswirkungen auf die ohnehin subjektive Interpretation der Übersetzung haben. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, wurde auf eine Vielzahl von Texten zurückgegriffen, die von unterschiedlichen Personen übersetzt wurden.

Auch wissenschaftliche Erkenntnisse werden von einem beobachtenden System aktiv konstruiert. Sie sind folglich stets subjektiv (vgl. dazu Maturana 2021: 320 ff.). Die

aktuellen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben zwingen jedoch zur Verwendung einer objektivistischen Ausdrucksweise. In der Folge ist die Arbeit von einem rhetorischen Selbstwiderspruch durchzogen (vgl. dazu Pörksen 2019: 15 f.).

Zudem ist die von Heinz von Foerster übernommene Unterscheidung zwischen Ethik und Moral nicht hinreichend präzise. Im heutigen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff »Ethik« die Wissenschaft von der Moral, während beide Begriffe nach dem traditionellen Begriffsverständnis eine identische Bedeutung haben (vgl. dazu Hübner 2021: 11 ff.). Die Entwicklung einer anderen Bezeichnungsweise ist deshalb angezeigt.

5.2 Erwachsenenpädagogische Reflexion

Es ist festzustellen, dass die Theorie des radikalen Konstruktivismus einen hohen Erklärungswert für die Entstehung und den intergenerationalen Transfer geschlechterspezifischer Phänomene besitzt. Gleiches gilt auch in Bezug auf die Herausbildung von bestimmten Gerechtigkeitsvorstellungen. Zudem verweist die Theorie darauf, dass gesellschaftliche Verhältnisse und damit auch die hiesigen Geschlechterverhältnisse nur verändert werden können, wenn die einzelnen Individuen sich dafür entscheiden, anders zu leben. Das bedeutet, dass die Individuen die Bereitschaft entwickeln müssen, tradierten Vorstellungen und damit ihrer eigenen kulturellen Prägung nicht länger blind zu folgen, sondern diese kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls trotz etwaiger Repressionen anders zu handeln. Damit verweist der radikale Konstruktivismus auf den Begriff der Mündigkeit. Mündigkeit bezeichnet nach Kant das Vermögen „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1999 [1784]: 20). Der Begriff der Mündigkeit ist untrennbar mit der Epoche der Aufklärung verbunden. Die Ideen der Aufklärung und des radikalen Konstruktivismus korrelieren in der Aufforderung des Menschen zum selbstständigen Denken sowie im Verweis auf die eigene Verantwortung für die gesellschaftlichen Verhältnisse.

Die deutsche Erwachsenenbildung steht ihrem Selbstverständnis nach in der Tradition der Aufklärung (vgl. dazu Berzbach 2005: 31 ff.). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Erwachsenenbildung keine Institution sein sollte, in der bestimmte orthodoxe Geschlechter- und Geschlechtergerechtigkeitsvorstellungen zur dogmatischen Gestaltung von Lernsettings benutzt werden. Eine paternalistische Indoktrinierung der Teilnehmer*innen verbietet sich aus dieser Perspektive ebenfalls. Laut Adorno führen autoritäre Unterrichtsstile zur Unmündigkeit (Adorno u. Becker 1971: 138). Er geht davon aus, dass Mündigkeit nur dann entsteht, wenn die Lernenden ihr eigenes Denken ohne Kontrollmechanismen entwickeln können (Adorno u. Becker 1971: 134 f.). Zu diesem Schluss kommt auch Hannah Arendt. Nach Arendt gewöhnt das autoritäre Vorgeben von Regeln und Normen die Bürger*innen daran, nicht selbst zu denken bzw. zu urteilen

(2013a: 145; 2020: 45 ff.). Diese Praxis bereitet den Weg für die Abschaffung eines demokratischen Gemeinwesens⁹², das heißt der politischen Freiheit (Arendt 2013a: 145). Die entwickelten Leitprinzipien ermöglichen es den Lernenden, über den Einsatz verschiedener Methoden eigene Vorstellungen über Geschlechter und Geschlechtergerechtigkeit zu entwickeln, sich also ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Die vorgelegte Konzeption schließt damit an die traditionellen Emanzipationsbestrebungen der Erwachsenenbildung an.

Es ist nicht möglich, mithilfe der Theorie des radikalen Konstruktivismus eine konkrete Theorie der Geschlechtergerechtigkeit zu entwickeln. Folglich kann auch keine konkrete Beschreibung darüber vorgelegt werden, wie genau geschlechtergerechte Lernsettings zu arrangieren sind. Dazu bedarf es eines objektiven Zugangs zur Realität. Dieser bleibt allen Menschen gemäß der radikal-konstruktivistischen Theorie verwehrt. Kritiker*innen bemängeln, dass die radikal-konstruktivistischen Aussagen zur Ethik „floskelhaft, zu allgemein oder philosophisch unhaltbar sind und oft aus naturalistischen Fehlschlüssen resultieren“ (Schmidt 1995: 7; vgl. dazu Berzbach 2005: 134 ff.). Folgt man diesen Auffassungen, so ist auch der hier vorgelegten Konzeption ein normatives Defizit inhärent. Aber die Ethik des radikalen Konstruktivismus und damit auch die vorliegende Konzeption basiert im Kern gerade auf dem Fehlen von moralischen Sätzen. Weiterführende Recherchen verweisen darauf, dass die radikal-konstruktivistische Ethik mit ihrer Kritik an der Verabsolutierung moralischer Normen durchaus anschlussfähig ist. Ein Beispiel dafür bilden die Überlegungen von Ernst von Tugendhat zur Letztbegründbarkeit moralischer Prinzipien (1984: 3 ff.; 2019: 9). Auch von Tugendhat kommt zu dem Schluss, dass moralische Werturteile nicht objektiv begründet werden können⁹³ (1984: 47 ff.). Des Weiteren geht er wie die Vertreter*innen des radikalen Konstruktivismus davon aus, dass die ethische Begründung bestimmter Umgangsformen nur in einem Kommunikationsprozess zwischen den Beteiligten erfolgen kann (ebd.: 108 ff.). Dabei geht es von Tugendhat nicht um die Begründung eines Wahrheitsanspruchs, sondern um die Begrün-

⁹² Arendt führt dazu aus: „Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden und daran hindern, politisch zu handeln. Da man Erwachsene nicht erziehen kann, hat das Wort Erziehung einen üblen Klang in der Politik, man gibt vor zu erziehen, wo man zwingen will und sich scheut, Gewalt zu gebrauchen“ (Arendt 2013b: 258).

⁹³ Von Tugendhat verweist insbesondere auf die Schwächen kritischer Sozialtheorien, die auf einem bestimmten Menschenbild und entsprechenden Moralvorstellungen rekurrieren (2019:16 ff.). So rekurriert die ethische Frage nach Gerechtigkeit auf die Frage danach, wann es den verschiedenen Subjekten wohlergeht (Tugendhat 1984: 47 ff.). Diese Frage kann aber ausschließlich von den einzelnen Subjekten selbst beantwortet werden (ebd.). Das gilt nach Auffassung des Autors auch in Bezug auf Fragen der Geschlechtergerechtigkeit. Die Beantwortung ethischer Fragestellungen verlagert sich in der Folge von der soziologischen oder sozialphilosophischen auf die psychologische Ebene, d. h. auf die Ebene des Individuums (ebd.: 50). Tugendhat kommt zu dem Schluss: Wo man an objektiv begründbare Prinzipien der Lebensgestaltung glaubt, „ist der Schritt zu einer Sittendiktatur doch sehr naheliegend“ (1984: 47).

derung einer gemeinsamen Praxis, die von allen Individuen aus eigener Überzeugung gewollt wird⁹⁴ (ebd.: 128 ff.). Er verweist damit auf die Notwendigkeit der Deliberation sowie einer gemeinsamen Willensbildung, also auf jene Prozesse, die für ein funktionierendes demokratisches Gemeinwesen konstitutiv sind. Die in Kapitel 4 entwickelten Vorstellungen zum geschlechtergerechten Arrangieren von Lernsettings korrespondieren mit diesen Vorstellungen von Tugendhats. In den Lernsettings entwickelt sich Geschlechtergerechtigkeit aus dem (selbst-)kritischen Denken der Individuen, dem Streben nach Viabilität sowie dem gemeinsamen Beratschlagen, Entschließen und Handeln.

Nach Münkler benötigen Demokratien viel stärker als andere Staatsformen kompetente Bürger*innen⁹⁵ (2022: 32). Zudem macht er deutlich, dass Demokratien, zur Sicherstellung ihres Funktionierens, Räume der Distanz und des Nachdenkens benötigen (ebd.: 46). Lernsettings, die nach den beschriebenen fünf Leitprinzipien arrangiert werden, stellen einen derartigen Raum bereit. Sie ermöglichen ein kritisches Nachdenken, Deliberationen, Kooperationen sowie die Entwicklung eigener Vorstellungen und Ausdrucksformen. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung jener Kompetenzen⁹⁶, die für das Gelingen und die Bewahrung eines demokratischen Gemeinwesens konstitutiv sind.

Die angestellten Überlegungen beziehen sich lediglich auf die Ebene der Mikrodidaktik. Offen bleibt, welche Voraussetzungen auf meso- bzw. makrodidaktischer Ebene für die erfolgreiche Umsetzung der Leitprinzipien zu schaffen sind. Ein weiteres Forschungsdesiderat besteht in der Frage, inwiefern die gewonnenen Einsichten auf die immer wichtiger werdenden Beratungssettings bezogen werden können (vgl. zum Bedeutungszuwachs Käßlinger u. Maier-Gutheil 2015: 164 f.). Zudem zeichnen sich die entwickelten Leitprinzipien und Methoden durch ihren universellen Charakter aus. Sie können aufgrund ihrer Subjektorientierung auf andere bzw. verschränkte soziale Kategorien angewendet werden. Gleichzeitig ist es im Rahmen der vorläufigen Planung notwendig, die Leitprinzipien an die konkreten Erfordernisse der Lerneinheit anzupassen.

⁹⁴ Auch Tugendhat löst sich damit vom Konzept der Wahrheit. An die Stelle der Wahrheit tritt das, was von allen gewollt ist bzw. als passende Praxis empfunden wird, etwas, das mit von Glaserfeld als viabel bezeichnet werden kann.

⁹⁵ Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Adorno (vgl. dazu Adorno und Becker 1971: 133). Festzuhalten ist, dass in einer Demokratie alle Staatsgewalt vom Volk ausgeht (vgl. dazu z. B. Art 20 Abs. 2 GG).

⁹⁶ Zum Schutz der Demokratie benötigen die Bürger*in laut Münkler:

1. Medien- und Kommunikationskompetenz, da der Staat aufgrund der Informations- und Meinungsfreiheit grundsätzlich nicht in die Kommunikation der Bürger*innen und Medien eingreift (2022: 144 f.). Es obliegt damit den Bürger*innen innerhalb der gesellschaftlichen Kommunikation Falschinformationen, Verschwörungstheorien, Dramatisierungen und Gefahren zu erkennen (ebd.:143 ff.).
2. Evaluationskompetenz, weil in einer komplexen Welt die Erkenntnisse und Ratschläge unterschiedlicher Expert*innen beurteilt werden müssen (ebd.: 167 ff.). Dem Umgang mit unterschiedlichen Positionen und Wissensbeständen kommt somit eine besondere Rolle zu (vgl. dazu ebd.).
3. politische Handlungskompetenz, d. h. die Fähigkeit zur Argumentation, Deliberation sowie zur Aushandlung von Entscheidungen, gepaart mit der Bereitschaft, sich politisch engagieren zu wollen (ebd.:169 ff.).

Von Glasersfeld verweist zudem darauf, dass die Lernenden möglicherweise widerständig auf die Theorie des radikalen Konstruktivismus reagieren, weil diese eine Art und Weise des Denkens erfordert, die mit den alltäglichen, vom Realismus durchzogenen Denkweisen nicht korrespondiert (1987e: 198). Des Weiteren führt die Anwendung der Theorie zur Gestaltung von Lernarrangements, die sich von althergebrachten dozent*innenzentrierten Unterrichtsformen unterscheiden⁹⁷ (vgl. dazu Arnold 2018: 64 ff.). Laut Arnold streben Erwachsene danach, so zu lernen, wie sie es gewohnt sind (2019: 144 f.). Auch aus dieser Perspektive ist mit Widerständen seitens der Teilnehmer*innen zu rechnen (ebd.). Diese Anmerkungen verweisen auf Herausforderungen, die beim Arrangieren der Lernsettings zu bewältigen sind. Ferner setzen die vorgelegten Leitprinzipien voraus, dass die Teilnehmenden dazu bereit sind, sich aktiv mit Fragen der Geschlechtergerechtigkeit auseinanderzusetzen. Unklar bleibt, in welchem Umfang diese Bereitschaft bei den Adressat*innen der Erwachsenenbildung vorliegt. Daran schließt sich die Frage an, wie eine derartige Bereitschaft gegebenenfalls ausgelöst werden kann.

6 Fazit

Zu Beginn der Forschungsarbeit wurde aufgezeigt, dass in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung die bestehenden Geschlechterverhältnisse reproduziert werden. Es wurde dargestellt, dass diese Beschneidung der Entfaltungsmöglichkeiten dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung widerspricht. Gleichzeitig wurde dargelegt, dass die Thematisierung von Geschlechterfragen zu einem gesellschaftspolitischen Reizthema geworden ist, das zudem für politische Zwecke instrumentalisiert wird. Die resultierenden Spannungen verlagern sich auch in die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Das Ziel der Arbeit bestand darin, auf der Grundlage der Theorie des radikalen Konstruktivismus Ansätze zu entwickeln, die es unter den gegebenen gesellschaftspolitischen Umständen ermöglichen, geschlechtergerechte Lernsettings in der deutschen institutionalisierten Erwachsenenbildung zu arrangieren.

Um geschlechtergerechte Lernsettings arrangieren zu können, muss zunächst die ethische Frage beantwortet werden, was Geschlechtergerechtigkeit bedeutet. Auf der Grundlage der Theorie des radikalen Konstruktivismus kann diese Fragestellung aus epistemologischen Gründen nicht explizit beantwortet werden. Für das Arrangieren ge-

⁹⁷ Die Lernenden sind es in der Regel gewohnt, dass die Lehrenden einen zuvor definierten Lernstoff im Unterricht darbieten (Berzbach 2005: 42). In Lernsettings, die nach den entwickelten Leitprinzipien arrangiert sind, wird kein zuvor festgelegter Lernstoff vermittelt. Die Lerner*innen werden zum Träger ihres Lernprozesses. Die Lehrer*innen begleiten und beraten die Lernenden in ihrem Lernprozess (vgl. dazu Arnold 2018: 64 ff.).

schlechtergerechter Lernsettings bedeutet das, dass keine vorgefertigten absoluten Moralprinzipien als Vorlage oder Referenzpunkte für die Herstellung geschlechtergerechter Lernsettings dienen können. Die Lehrenden stehen gewissermaßen vor dem Schleier des Nichtwissenskönnens. Der Verzicht auf die Festschreibung moralischer Prinzipien hinterlässt kein Vakuum hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung geschlechtergerechter Lernsettings. Erst dieser Verzicht ermöglicht es, Lernverhältnisse zu arrangieren, die sich an den geschlechterspezifischen Bedürfnissen der verschiedenen Teilnehmer*innen orientieren. Zudem entsteht ein Rahmen, in dem ein gemeinsamer Austausch sowie eine dialogische Suchbewegung darüber möglich wird, was Geschlechtergerechtigkeit für die Anwesenden bedeutet. Ein derartiges Arrangement stellt Freiräume für ein eigenständiges Nachdenken bereit. Es ermöglicht die eigene Urteilsbildung. Durch dieses Vorgehen fördern derartige Lernsettings die Entwicklung mündiger Staatsbürger*innen. Sie leisten damit einen Beitrag zum Funktionieren des demokratischen Gemeinwesens. Gleichzeitig sichert das Leitprinzip der Anerkennung die Einhaltung der Rechtsnormen zum Schutz vor Diskriminierung ab. Des Weiteren entzieht die fehlende Setzung moralischer Normen dem Vorwurf der Ideologisierung von Geschlechterfragen den Boden. Die entwickelten Leitprinzipien können auf andere Intersektionalitätskategorien angewendet werden, da sie nicht auf die Festlegung bestimmter Regeln und Normen ausgelegt sind, sondern den Prozess der Aushandlung dieser Normen ins Zentrum der erwachsenenpädagogischen Arbeit stellen. Die Umsetzung der Leitprinzipien erfordert in jedem Fall die konkrete Anpassung an die Erfordernisse der geplanten Lerneinheit. Dabei ist der Thematisierung und Bearbeitung der Emotionen der Teilnehmer*innen ein besonderes Gewicht beizumessen.

Wie alle theoretischen Konzeptionen müssen die vorgelegten Ansätze zur Gestaltung geschlechtergerechter Lernsettings ihre Brauchbarkeit in der Praxis unter Beweis stellen. Die wissenschaftlich begleitete Umsetzung der Leitprinzipien sowie eine entsprechende Evaluation ihrer Wirksamkeit kann den Schwerpunkt künftiger Forschungsarbeiten bilden.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. und Hellmut Becker (1971). Erziehung zur Mündigkeit. In: Gerd Kadelbach (Hrsg.). Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (Suhrkamp Taschenbuch, Bd. 11), S. 133–147. ISBN 3-518-36511-8
- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 4 des Gesetzes vom 19. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2510) geändert worden ist.
- Ameln, Falko von (2004). Konstruktivismus: Die Grundlagen systematischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit. Tübingen: A. Franke Verlag. (Uni-Taschenbücher, Bd. 2585). ISBN 3-8252-2585-2
- Arendt, Hannah (2013a). Über den Zusammenhang von Denken und Moral. In: Ursula Ludz (Hrsg.). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. 2. Auflage. München u. a.: Piper Verlag. (Übungen im politischen Denken, Bd. 1), S. 128–155. ISBN 978-3-492-30174-9
- Arendt, Hannah (2013b). Die Krise der Erziehung. In: Ursula Ludz (Hrsg.). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. 2. Auflage. München u. a.: Piper Verlag. (Übungen im politischen Denken, Bd. 1), S. 255-276. ISBN 978-3-492-30174-9
- Arendt, Hannah (2020). Was heißt persönliche Verantwortung in einer Diktatur?. 5. Auflage. München: Piper Verlag. ISBN 978-3-492-23828-1
- Arendt, Hannah und Günter Gaus (2013). Fernsehgespräch mit Günter Gaus. In: Ursula Ludz. Ich will verstehen: Selbstauskünfte zu Leben und Werk. 6. Auflage. München: Piper Verlag, S. 46-72. ISBN: 978-3-492-24591-3
- Arnold, Rolf (2011). Führen mit Gefühl: Eine Anleitung zum Selbstcoaching mit einem Methoden-ABC. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag. ISBN 978-3-8349-2926-6
- Arnold, Rolf (2015): Porträts und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung. Studienbrief EB 0110 – Erwachsenenbildung. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. unveröffentlichtes Manuskript der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern.
- Arnold, Rolf (2018). Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. ISBN 978-3-8497-0254-0
- Arnold, Rolf (2019). Seit wann haben Sie das?: Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag. ISBN 978-3-89670-711-6
- Arnold, Rolf (2022). Emotional kompetent agieren: Das eigene Denken, Fühlen und Handeln bewusst verstehen und verändern. Wiesbaden: Springer Verlag. ISBN 978-3-658-37647-5
- Aulenbacher et al. (2010). Soziologische Geschlechterforschung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-15584-5
- Baecher, Jochen et al. (1992). Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). Kognition und Gesellschaft: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 950), S. 116–145. ISBN 3-518-28550-5
- Bargetz, Brigitte et al. (2017): Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. 26 (1), S. 11–24. ISSN: 1433-6359

- Beaufaÿs, Sandra (2019). Habitus: Verkörperung des Sozialen – Verkörperung von Geschlecht. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 349–358. ISBN 978-3-658-12496-0
- Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (edition suhrkamp, Bd.1365). ISBN978-3-518-11365-3
- Beck, Ulrich (2015). Neonationalismus oder das Europa der Individuen. In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.). Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (edition suhrkamp, Bd. 1816), S. 466–482. ISBN 978-3-518-11816-0
- Beck, Ulrich und Elisabeth Beck-Gernsheim (2015). Individualisierung in modernen Gesellschaften: Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.). Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (edition suhrkamp, Bd. 1816), S. 10–42. ISBN 978-3-518-11816-0
- Beigang, Steffen et al. (2017). Diskriminierungserfahrungen in Deutschland: Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). Baden-Baden: Nomos. ISBN 978-3-8487-4675-0
- Bereswill, Mechthild und Gudrun Ehlert (2017). Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hrsg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 499–509. ISBN 978-3-658-10975-2
- Bereswill, Mechthild und Gudrun Ehlert (2022). Geschlecht. In: Gudrun Ehlert, Heide Funk und Gerd Stecklina (Hrsg.) Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 214–218 ISBN 978-3-7799-6503-9
- Berzbach, Frank (2005). Die Ethikfalle: Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus [Dissertation]. Goethe-Universität Frankfurt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. ISBN 3-7639-1905-8
- Beyer, Sophia (2019a). Intersexualität. In: Markus Tiedemann und Bettina Bussmann (Hrsg.). Genderfragen und philosophische Bildung: Geschichte – Theorie – Praxis. Berlin: J. B. Metzler, S. 123–127. ISBN 978-3-476-04928-5
- Beyer, Sophia (2019b). Transsexualität. In: Markus Tiedemann und Bettina Bussmann (Hrsg.). Genderfragen und philosophische Bildung: Geschichte – Theorie – Praxis. Berlin: J. B. Metzler, S. 127–132. ISBN 978-3-476-04928-5
- Bieri, Peter (2013). Wie wollen wir leben? München: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-423-34801-0
- Bieri, Peter (2017). Wie wäre es, gebildet zu sein?. München u. a.: Verlag Komplet-Media. ISBN 978-3-8312-0462-5
- Bourdieu, Pierre (1997). Die männliche Herrschaft. In: Irene Dölling und Beate Kraus (Hrsg.). Ein alltägliches Spiel: Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. (Edition Suhrkamp, Bd. 1732), S. 153–217. ISBN 3-518-11732-7
- Bourdieu, Pierre (2015). Die feinen Unterschiede. In: Margareta Steinrücke (Hrsg.). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Durchgesehene Neuauflage der Erstauflage 1992. Hamburg: VSA Verlag. (Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 1), S. 31–48. ISBN 978-3-89965-687-9

- Bourdieu, Pierre (2020a). Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1066). ISBN 978-3-518-28666-1
- Bourdieu, Pierre (2020b). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 27. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 658). ISBN 978-3-518-28258-8
- Bourdieu, Pierre (2021). Die männliche Herrschaft. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 2031). ISBN 978-3-518-29631-8
- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant (2022). Reflexive Anthropologie. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1793). ISBN 978-3-518-29393-5
- Bronner, Kerstin und Stefan Paulus (2021). Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. 2., durchgesehene Auflage. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. (Uni-Taschenbücher, Bd. 4873). ISBN 978-3-8385-4873-9
- Budde, Jürgen (2008). Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung [online]. 4. S. 43–45 [Zugriff am: 07.06.23]. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42008/budde08_01.pdf
- Budde, Jürgen (2013). Das Kategorienproblem: Intersektionalität und Heterogenität? In: Elke Kleinau und Barbara Rendtorff (Hrsg.). Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3), S. 27–46. ISBN 978-3-8474-0331-9
- Budde, Jürgen et al. (2020). Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft [online]. 12 (3), S. 27–41. [Zugriff am: 22.01.2023]. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>
- Bundverfassungsgericht, Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017 – 1 BvR 2019/16 -, Rn. 1-69.
- Butler, Judith (2021). Das Unbehagen der Geschlechter. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (edition Suhrkamp, Bd. 1722). ISBN 978-518-11722-4
- Cordes, Mechthild (2010). Gleichstellungspolitiken: Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 924–932. ISBN 978-3-531-92041-2
- Crenshaw, Kimberlé (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 [online]. (1), S. 139–167. [Zugriff am: 12.04.2023]. Verfügbar unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Degele, Nina (2019). Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 341–348. ISBN 978-3-658-12496-0
- Demmer, Christine (2018). Überlegungen zum Verhältnis von Biografieforschung und Intersektionalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Heike Dierckx, Dominik

- Wagner und Silke Jakob (Hrsg.) Intersektionalität und Biografie Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 45–64. ISBN 978-3-8474-0951-9
- Douglas, Mary (1991). *Wie Institutionen denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. ISBN 978-3-518-58087-5
- Dutta, Anatol und Matteo Fornasier (2020). *Jenseits von männlich und weiblich – Menschen mit Varianten der Geschlechtsentwicklung im Arbeitsrecht und öffentlichen Dienstrecht des Bundes* [online]: Studie im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). [Zugriff am: 07.09.2023]. ISBN 978 3 8387 6733 5. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/Shared-Docs/downloads/DE/publikationen/Rechtsgutachten/jenseits_von_maennlich_und_weiblich.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Dux, Günter (2019). *Die Spur der Macht im Verhältnis der Geschlechter: Über den Ursprung der Ungleichheit zwischen Frau und Mann*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. (Gesammelte Schriften, Bd. 10). ISBN 978-3-658-17441-5
- Eberherr, Helga (2012). *Intersektionalität und Stereotypisierung: Grundlegende Theorien und Konzepte in der Organisationsforschung*. In: Regine Bendl, Edeltraud Hanappi-Egger und Roswitha Hofmann (Hrsg.). *Diversität und Diversitätsmanagement*. Wien: facultas Verlag (Uni-Taschenbücher, Bd. 3519), S. 61–78. ISBN 978-3-8252-3519-2
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel (2013). *Heterogenität Diversity Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-17159-3
- Foerster, Heinz von (1993a). *Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung*. In: Peter Weibel (Hrsg.). *Kybernetik*. Berlin: Merve Verlag. (Internationaler Merve-Diskurs: Perspektiven der Technokultur, Bd. 180), S. 60–83. ISBN 3-88396-111-6
- Foerster, Heinz von (1993b). *Kompetenz und Verantwortung*. In: Peter Weibel (Hrsg.). *Kybernetik*. Berlin: Merve Verlag. (Internationaler Merve-Diskurs: Perspektiven der Technokultur, Bd. 180), S. 161–173. ISBN 3-88396-111-6
- Foerster, Heinz von (1993c). *Kybernetik der Kybernetik*. In: Peter Weibel (Hrsg.). *Kybernetik*. Berlin: Merve Verlag. (Internationaler Merve-Diskurs: Perspektiven der Technokultur, Bd. 180), S. 84–91. ISBN 3-88396-111-6
- Foerster, Heinz von (1993d). *Epistemologie und Kybernetik*. In: Peter Weibel (Hrsg.). *Kybernetik*. Berlin: Merve Verlag. (Internationaler Merve-Diskurs: Perspektiven der Technokultur, Bd. 180), S. 92–108. ISBN 3-88396-111-6
- Foerster, Heinz von (1993e). *Lethologie*. In: Peter Weibel (Hrsg.). *Kybernetik*. Berlin: Merve Verlag. (Internationaler Merve-Diskurs: Perspektiven der Technokultur, Bd. 180), S. 126–160. ISBN 3-88396-111-6
- Foerster, Heinz von (2019a). *Über das Konstruieren von Wirklichkeit*. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). *Wissen und Gewissen*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 876), S. 25–49. ISBN 978-3-518-28476-6
- Foerster, Heinz von (2019b). *Kybernetik einer Erkenntnistheorie*. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). *Wissen und Gewissen*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 876), S. 50–71. ISBN 978-3-518-28476-6
- Foerster, Heinz von (2019c). *Gegenstände: greifbare Symbole für (Eigen-)Verhalten*. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). *Wissen und Gewissen*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 876), S. 103–115. ISBN 978-3-518-28476-6

- Foerster, Heinz von (2019d). Mit den Augen des anderen. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). Wissen und Gewissen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 876), S. 350–363. ISBN 978-3-518-28476-6
- Foerster, Heinz von (2019e). Epistemologie der Kommunikation. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). Wissen und Gewissen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 876), S. 269–281. ISBN 978-3-518-28476-6
- Foerster, Heinz von und Bernhard Pörksen (2022). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker. 13. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. ISBN 978-3-89670-646-1
- Foucault, Michel (1996). Der Mensch ist ein Erfahrungstier: Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlage. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1274). ISBN 3-518-28874-1
- Foucault, Michel (2020a). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch, Bd. 2271). ISBN 978-3-518-38771-9
- Foucault, Michel (2020b). Wahnsinn und Gesellschaft. 24. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch, Bd. 39). ISBN 978-3-518-27639-6
- Franzen, Jannik und Arn Sauer (2010). Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben [online]. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). [Zugriff am 07.09.2023]. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/Shared-Docs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_benachteiligung_von_trans_personen.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Fraser, Nancy (2009). Feminismus, Kapitalismus und die List der Geschichte. In: Blätter für deutsche und internationale Politik [online]. 54 (8), o. S. [Zugriff am: 21.06.2023]. ISSN 0006-4416. Verfügbar unter: <https://www.blaetter.de/ausgabe/2009/august/feminismus-kapitalismus-und-die-list-der-geschichte>
- Fraser, Nancy (2016). Die halbierte Gerechtigkeit: Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (edition suhrkamp, Bd. 1743). ISBN 978-3-518-11743-9
- Frey Steffen, Therese (2017). Gender. 2., durchgesehene und ergänzte Ausgabe. Ditzingen: Reclam Verlag. (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 19445). ISBN 978-3-15-019445-4
- Gildemeister, Regine (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–145. ISBN 978-3-531-92041-2
- Gildemeister, Regine (2019). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 409–417. ISBN 978-3-658-12496-0
- Gildemeister, Regine und Angelika Wetterer (1995). Wie Geschlechter gemacht werden: Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hrsg.). Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. 2. Auflage. Freiburg in Breisgau: Kore Verlag. (Forum Frauenforschung, Bd. 6), S. 201–254. ISBN 3-926023-82-1
- Glaserfeld, Ernst von (1987a). Piaget und die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklich-

- keit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S.99–112 ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987b). Bemerkungen zur epistemologischen Revolution. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 122–130. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987c). Die Konstrukte der Identität, oder: die Kunst, Unterschiede zu übergehen. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 122–130. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987d). Sprache als zweckorientiertes Verhalten: zur Entwicklungsgeschichte. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 63–79. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987e). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 198–212. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987f). Wissen in der Sicht des radikalen Konstruktivismus. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 131–136. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987g). Über den Begriff der Interpretation. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 86–96. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987h). Die Begriffe der Anpassung und Viabilität in einer radikal konstruktivistischen Erkenntnistheorie. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 137–143. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987i). Anpassung und Überlebensfähigkeit. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 80–85. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1987j). Lesen, Verstehen und begriffliche Situationen. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 24), S. 16–23. ISBN 3-528-08598-3
- Glaserfeld, Ernst von (1998). Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd.1326). ISBN 3-518-2826-8
- Glaserfeld, Ernst von (2016a). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Hans R. Fischer (Hrsg.). Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 160-166 ISBN 978-3-8497-0161-1

- Glaserfeld, Ernst von (2016b). Kognition, Konstruktion des Wissens und Unterricht. In: Hans R. Fischer (Hrsg.). Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 167–190 ISBN 978-3-8497-0161-1
- Glaserfeld, Ernst von (2016c). Lehren und Lernen aus der Sicht eines Konstruktivisten. In: Hans R. Fischer (Hrsg.). Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 191–190-203 ISBN 978-3-8497-0161-1
- Glaserfeld, Ernst von (2016d). Warum ich mich als Kybernetiker betrachte. In: Hans R. Fischer (Hrsg.). Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 11–19. ISBN 978-3-8497-0161-1
- Glaserfeld, Ernst von (2016e). Fiktion und Realität aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus. In: Hans R. Fischer (Hrsg.). Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 45–59 ISBN 978-3-8497-0161-1
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 82) vom 19. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2478).
- Günthner, Susanne (2019). Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung: Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild? In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 571–579. ISBN 978-3-658-12496-0
- Hannover, Bettina und Ilka Wolter (2019). Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–210. ISBN 978-3-658-12496-0
- Hark, Sabine und Paula-Irene Villa (2015). »Eine Frage an und für unsere Zeit« Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Sabine Hark und Paula-Irene Villa (Hrsg.). Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15–40. ISBN 978-3-8376-3144-9
- Heesen, Boris von (2022). Was Männer kosten: Der hohe Preis des Patriarchats. München: Heyne Verlag. ISBN 978-3-453-60624-1
- Hirschauer, Stefan (2015). Die soziale Konstruktion der Transsexualität: Über die Medizin und den Geschlechtswechsel. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1045). ISBN 978-3-518-28645-6
- Hübner, Dietmar (2021). Einführung in die philosophische Ethik. 3., erneut durchgesehene und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. (Uni-Taschenbücher, Bd. 4121). ISBN 978-3-8385-5661-1
- Hufer, Klaus-Peter (2018). Neue Rechte, altes Denken: Ideologie, Kernbegriffe und Vor-denker. Weinheim u. a. Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-3681-7
- Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt) vom 16.12.1966. Resolution 2200A (XXI) der VN-Generalversammlung. In Kraft getreten am 03.01.1976.
- Kant, Immanuel (1999) [1784]. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Horst D. Brandt (Hrsg.). Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner Verlag. (Philosophische Bibliothek, Bd. 512), S. 20–28. ISBN 978-3-7873-1357-0

- Käppling, Bernd (2022). Teilnehmende und Teilnahme in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Heinz Reinders et al. (Hrsg.). Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 957–978. ISBN 978-3-658-27277-7
- Käpplinger, Bernd und Cornelia Maier-Gutheil (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung [online]. 38 (2), S. 163–181 [Zugriff am: 05.01.2024]. ISSN 2364-0022. Verfügbar unter: DOI 10.1007/s40955-015-0034-9
- Kaschuba, Gerrit (1999). Der neue Blick: Zur Gender-Perspektive in Forschung und Praxis der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung [online]. 6 (3), o. S. ISSN 0945-3164 [Zugriff am: 08.12.2022]. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/399/gender.htm>
- Kaschuba, Gerrit (2005) Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik: Begründungen und Konsequenzen. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 28 (1), S. 67–74. ISBN 3-7639-1908-2
- Klammer, Ute und Katrin Menke (2020). Gender-Datenreport. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 03.04.2020 [Zugriff am: 09.06.2023]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/geschlechterdemokratie-342/307426/gender-datenreport/>
- Klein, Ute (2019). Diversity Studies und Diversitystrategien: Plädoyer für eine Theoretisierung der Praxis und für eine Konzeptualisierung der Theorie. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1053–1062. ISBN 978-3-658-12496-0
- Klinger, Cornelia und Gudrun-Axeli Knapp (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/Ethnizität. In: Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp und Birgit Sauer (Hrsg.). Achsen der Ungleichheit Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main u.a.: Campus Verlag. (Politik der Geschlechterverhältnisse, Bd. 36), S. 19–41. ISBN 978-3-593-38476-4
- Kötter, Mario (2019). Biologische Grundlagen. In: Markus Tiedemann und Bettina Bussmann (Hrsg.). Genderfragen und philosophische Bildung: Geschichte – Theorie – Praxis. Berlin: J. B. Metzler, S. 105–122. ISBN 978-3-476-04928-5
- Kricke, Meike und Kersten Reich (2015). Konstruktivistische Ansätze. In: Norman Braun und Nicole J. Saam (Hrsg.). Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–179. ISBN 978-3-658-01164-2
- Krüger-Potratz, Marianne (2016). Intersektionalität. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.). Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 183–200. ISBN: 978-3-98649-142-0
- Kuster, Friederike (2002). Kontroverse Heterosexualität. In: Sabine Doyé, Marion Heinz und Friederike Kuster (Hrsg.). Philosophische Geschlechtertheorie. Ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam Verlag, S. 448–496. ISBN 978-3-15-018190-4
- Kuster, Friederike (2019). Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–12. ISBN 978-3-658-12496-0
- LaGata, Carla und Carsten Balzer (2018). Kulturelle Alternativen zur Zweigeschlechterordnung – Vielfalt statt Universalismus [online]. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- 08.08.2018 [Zugriff am: 08.06.2023]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245271/kulturelle-alternativen-zur-zweigeschlechterordnung-vielfalt-statt-universalismus/>
- Lang, Juliane (2017). "Gender" und "Genderwahn" – neue Feindbilder der extremen Rechten [online]. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.20.11.2017 [Zugriff am: 08.06.2023]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/259953/gender-und-genderwahn-neue-feindbilder-der-extremen-rechten/>
- Laufenberg, Mike (2022). Queen Theorie zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag. ISBN 978-3-96060-329-0
- Lenz, Ilse (2010). Geschlechtssymmetrische Gesellschaften: Wo weder Frauen noch Männer herrschen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 30–36. ISBN 978-3-531-92041-2
- Lorber, Judith und Susan A. Farrell (1991). The social construction of gender. Newbury Park: Sage. ISBN 978-0-80-393956-1
- Ludewig, Kurt und Humberto R. Maturana (2006). Gespräche mit Humberto Maturana [online]: Fragen zur Biologie, Psychotherapie und den "Baum der Erkenntnis" oder: Die Fragen, die ich ihm immer stellen wollte. [Zugriff am: 12.04.2023]. Verfügbar unter: <https://www.systemagazin.de/bibliothek/texte/ludewig-maturana.pdf>
- Luhmann, Niklas (2011). Einführung in die Systemtheorie. 6. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. ISBN 978-3-89670-839-7
- Mader, Wilhelm (1990). Interessen, Wissenschaft, Ethik in der Erwachsenenbildung: Perspektiven zukünftiger Arbeit. In: Günther Holzapfel (Hrsg.): Ethik und Erwachsenenbildung. Bremen: Universität Bremen, S. 114–143. ISBN 978-3-88722-218-5
- Maturana, Humberto R. (1985). Die Organisation des Lebendigen: eine Theorie der lebendigen Organisation. In: Siegfried J. Schmidt und Peter Finke (Hrsg.). Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2., durchgesehene Auflage. Braunschweig u. a.: Vieweg Verlag. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Bd. 19), S. 138–156. ISBN 3-528-18465-5
- Maturana, Humberto R. (1987a). Kognition. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 636), S. 89–118. ISBN 978-3-518-28236-6
- Maturana, Humberto R. (1987b). Biologie der Sozialität. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 636), S. 287–302. ISBN 978-3-518-28236-6
- Maturana, Humberto R. (2021). Biologie der Realität. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd.1502). ISBN 978-3-518-29102-3
- Maturana et al. (1991). Gespräch mit Humberto R. Maturana. In: Volker Riegas und Christian Vetter (Hrsg.). Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 850), S. 11–90. ISBN 3-518-28450-9
- Maturana, Humberto R. und Bernhard Pörksen (2018). Vom Sein zum Tun: Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. 4. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. ISBN 978-3-8497-0249-6

- Maturana, Humberto R. und Francisco J. Varela (2021). Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 9. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer Taschenbuch. ISBN 978-3-596-17855-1
- McCall, Leslie (2005). The Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society. 30 (3), S. 1771–1800. ISSN 0097-9740
- Miller, Tilly (2021). Konstruktivismus und Systemtheorie. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. (Soziale Arbeit und ihre erkenntnistheoretischen Zugänge, Bd. 7). ISBN 978-3-7799-5226-8
- Müller-Commichau, Wolfgang (2005). Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. ISBN 3-7867-2554-3
- Müller-Commichau, Wolfgang (2020). Anerkennung in der Pädagogik: Ein Lehrstück. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-1337-8
- Mündges, Stephan und Gerrit Weitzel (2022). Wo sich der Hass Bahn bricht und wie wir damit umgehen können. Eine Einführung. In: Gerrit Weitzel und Stephan Mündges (Hrsg.). Hate Speech: Definitionen, Ausprägungen, Lösungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–18. ISBN 978-3-658-35657-6
- Münkler, Herfried (2022). Die Zukunft der Demokratie. Wien: Brandstätter Verlag. ISBN 978-3-7106-0651-9
- Nassehi, Armin (2001). Beratung, Orientierung, Bestätigung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie. In: Heiner Barz und Susanne May (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 12–20. ISBN 3-7639-1817-5
- Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz vom 17. Dezember 1999 (Nds. GVBl. S. 430), letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. November 2004 (Nds. GVBl. S. 508).
- Notz, Klaus-Josef (2001). Sinnsuche – Führung oder Verführung?. In: Heiner Barz und Susanne May (Hrsg.). Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?: Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 92–99. ISBN 3-7639-1817-5
- Pasero, Ursula (2016). Frauen und Männer im Fadenkreuz Habitus und funktionaler Differenzierung. In: Armin Nassehi und Gerd Nollmann (Hrsg.). Bourdieu und Luhmann: Ein Theorienvergleich. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1696), S. 191–207. ISBN 978-3-518-29296-9
- Perko, Gudrun und Leah C. Czollek (2008). Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: Magazin erwachsenenbildung.at [online]. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. (3), S. 07/1–07/25. [Zugriff am: 13.01.2023]. ISSN 1993-6818. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>
- Personenstandsgesetz vom 19. Februar 2007 (BGBl. I S. 122), das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juli 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 190) geändert worden ist.
- Pfister, Jonas (2020). Kritisches Denken. Ditzingen: Reclam Verlag. (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 14033). ISBN 978-3-15-014033-8
- Pimminger, Irene (2019). Gleichheit – Differenz: die Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch: Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–54. ISBN 978-3-658-12496-0
- Pörksen, Bernhard (2019). Die Gewissheit der Ungewissheit: Gespräche zum Konstruktivismus. Mit Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Humberto R. Maturana, Gerhard

- Roth, Siegfried J. Schmidt, Helm Stierlin, Francisco J. Varela und Paul Watzlawick. 4. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. ISBN 978-3-8497-0285-4
- Reisigl, Martin (2017). Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hrsg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–100. ISBN 978-3-658-10975-2
- Rendtorff, Barbara (2019). Bildung: Geschlechterbildung und ihre Begrenztheit. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 855-863. ISBN 978-3-658-12496-0
- Rosa, Hartmut (2020). Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1760). ISBN 978-3-518-29360-7
- Rosa, Hartmut (2021). Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 8. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. ISBN 978-3-518-58596-2
- Roth, Gerhard (2019a). Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. 14., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlage. ISBN 978-3-608-96456-1
- Roth, Gerhard (2019b). Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-98055-4
- Schlüter, Anne (2019). Erziehungswissenschaft: Geschlecht als Kategorie für pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 673–681. ISBN 978-3-658-12496-0
- Schlüter, Anne und Babette Berkels (2012). Erwachsenenbildung, Gender und Didaktik. In: Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke (Hrsg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 429–442. ISBN 978-3-531-18984
- Schmidt, Siegfried J. (1995). Vorwort. In: Gebhard Rusch und Siegfried J. Schmidt (Hrsg.). Konstruktivismus und Ethik: DELFIN 1995. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1217), S. 7–19. ISBN 978-3-518-28817-7
- Schulz von Thun, Fiedemann (2021). Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 58. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (Miteinander reden, Bd. 1). ISBN 978-3-499-17489-6
- Searle, John R. (2011). Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit: Zur Ontologie sozialer Tatsachen. Berlin: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 2005). ISBN 978-3-518-29605-9
- Sennett, Richard (1998). Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. 4. Auflage. Berlin: Berlin Verlag. ISBN 3-8270-0031-9
- Siebert, Horst (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–88. ISBN 978-3-531-19979-5
- Sigl, Johanna (2018). Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer: Eine biografieanalytische und geschlechterreflektierende Untersuchung [Dissertation]. Georg-August-Universität Göttingen. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-21546-0

- Sonnenmoser, Marion (2008). Transsexualität/Transidentität: Was ist weiblich, was männlich?. In: Deutsches Ärzteblatt [online]. (4), S. 174–176. [Zugriff am 07.09.2023]. ISSN 0012-1207. Verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=59749>
- Spitzer, Manfred (2012). Medizin für die Bildung: Ein Weg aus der Krise. Nachdruck 2012. Berlin u. a.: Springer Spektrum. ISBN 978-3-8274-2678-9
- Stiegler, Barbara (2010). Gender Mainstreaming: Fortschritt oder Rückschritt in der Geschlechterpolitik?. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 933–938. ISBN 978-3-531-92041-2
- Suzman, James (2022). Sie nannten es Arbeit. Eine andere Geschichte der Menschheit. München: Verlag C. H. Beck. ISBN 978-3-406-79303-5
- Thon, Christine (2017). Geschlecht – Habitus – Transformation: Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung d'après und after Bourdieu. In: Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (Hrsg.). Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–146. ISBN 978-3-531-17205-7
- Tippelt, Rudolf und Aiga von Hippel (2018). Vorwort und Einleitung zur 6. überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. In: Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16. ISBN 978-3-531-19979-5
- Tugendhat, Ernst von (1984). Problem der Ethik. Stuttgart: Reclam Verlag. (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 8250). ISBN: 3-15-008250-1
- Tugendhat, Ernst von (2019). Vorlesungen über Ethik. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1100). ISBN 978-3-518-28700-2
- Venth, Angela (2006). Gender-Porträt Erwachsenenbildung: Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich [Dissertation]. Universität Dortmund. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. ISBN 3-7639-1934-1
- Villa, Paula-Iren (2009). Feministische- und Geschlechtertheorien. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hrsg.). Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–132. ISBN 978-3-531-15231-8
- Voß, Heinz-Jürgen (2018). Geschlecht: Wider die Natürlichkeit. 4., durchgesehene und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schmetterling Verlag. ISBN 3-89657-695-X
- Walgenbach, Katharina (2012). Gender als interdependente Kategorie. In: Katharina Walgenbach et al. (Hrsg.). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2. durchgelesene Auflage. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 23–64. ISBN 978-3-86649-496-1
- Walgenbach, Katharina (2016). Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete [online]. 85 (3), 211–224. [Zugriff am: 21.08.23]. ISSN: 0017-9655. Verfügbar unter: DOI: <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2016.art25d>
- Walgenbach, Katharina (2018). Intersektionalität und Diversity – zwei kompatible Paradigmen?. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung- und management, 3 (1), S. 34–48. ISSN 2367-3060
- Walgenbach, Katharina (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Rep-

- pin und Corinne Butschi (Hrsg.). Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit: Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–59. ISBN 978-3-7815-5895-3
- Walgenbach, Katharina (2022). Gender als interdependente Kategorie. In: Astrid Biele Mefebue, Andrea D. Bührmann und Sabine Grenz (Hrsg.). Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–176. ISBN 978-3-658-26292-1
- West, Candace und Don H. Zimmerman (1987). Doing gender [online]. In: Gender & Society. 1 (2), S. 125–151. [Zugriff am: 22.01.2023]. ISSN 08912432. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/189945>
- West, Candace und Sarah Fenstermaker (1995). Doing difference [online]. In: Gender & Society. 9 (1), S. 8–37. [Zugriff am: 22.01.2023]. ISSN 08912432. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/189596>
- Willke, Helmut (1987). Strategien der Intervention in autonome Systeme. In: Dirk Baecker et al. (Hrsg.). Theorie als Passion: Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 333–361. ISBN 3-518-57863-4
- Winker, Gabriele und Nina Degele (2009). Intersektionalität Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-1149-6
- Winter, Rainer (2010). Sozialer Konstruktivismus. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–135. ISBN 978-3-531-16726-8
- Wippermann, Carsten und Katja Wippermann (2008). Wege zur Gleichstellung heute und morgen: Sozialwissenschaftliche Untersuchung vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus 2007 [online]. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). [Zugriff am: 17.10.2023]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/95502/14f04c61bc4f6f73311ae207a96bf94d/wege-zur-gleichstellung-heute-und-morgen-sinus-studie-data.pdf>
- Young, Iris M. (1989). Humanismus, Gynozentrismus und feministische Politik. In: Elisabeth List und Herlinde Studer (Hrsg.). Denkverhältnisse Feminismus und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (edition suhrkamp, Bd. 407), S. 37–65. ISBN 978-3-518-11407-0

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ort, Datum:

Machern, 18.01.2024

Unterschrift:

Ricardo Rathai