

Dispositivanalyse als Zugang der Subjektivierungsforschung

Eva Reuter

Abstract Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist in Deutschland Bestandteil schulischer Sexualerziehung. Studien zeigen, dass die Umsetzung jedoch mit großen Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden ist. Offen ist auch die Frage, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse – auch mit Blick auf Subjektivierungsweisen – dabei (re-)produziert werden. Der Beitrag stellt die Methodologie und das methodische Vorgehen eines noch laufenden Forschungsprojekts vor, mit dem sich dieser Fragestellung angenommen und in Form einer Dispositivanalyse untersucht wird. Im Fokus stehen die methodologischen Grundannahmen und das empirische Vorgehen.

1. Einleitung

Das vorliegende Handbuch vereint nicht nur unterschiedliche theoretische Zugänge zur Subjektivierungsforschung, sondern zeugt auch vom Bemühen, methodologische Ansätze aufzunehmen. Es wurde nach Beiträgen mit Werkstattcharakter gesucht, die in aktuellen Forschungsprojekten Subjektivierungsforschung auf empirische Weise erproben. Diese Textsorte verstehe ich einerseits als Rekonstruktion eines methodischen Vorgehens und andererseits als Reflexionsraum für die Herausforderungen und Besonderheiten des gewählten Forschungsansatzes. Auch der vorliegende Text ist so ein Bericht. Auf der Grundlage eines laufenden Forschungsprojekts zur schulischen Sexualerziehung wird im Folgenden das Vorgehen einer Dispositivanalyse erläutert. Im Fokus stehen dabei die Diskussion der Methodologie und die empirische Umsetzung.

Um den Werkstattbericht zu kontextualisieren, werden zunächst das zugrunde liegende Forschungsprojekt und der Untersuchungsgegenstand (2) umrissen. Davon ausgehend erfolgt eine theoretische Diskussion zur Dispositivanalyse (3). Anschließend (4) wird das praktisch-methodische Vorgehen exemplarisch vorgestellt. Wichtig anzumerken ist hier, dass das Projekt noch nicht abgeschlossen ist. Die Datenauswertung lässt sich somit als *work in progress* verstehen. In einem Fazit und Ausblick (5) werden schließlich noch offene Fragen aufgegriffen.

2. Schulische Sexualerziehung als diskursives Feld

Das Forschungsprojekt trägt den Titel »divers:ed: geschlechtlich-sexuelle Diversität im Schulalltag. Eine dispositivanalytische Untersuchung schulischer Geschlechterbildung«¹ und untersucht die alltägliche Performativität von Sexualerziehung in der Schule sowie ihr Verhältnis zu bildungspolitischen Dokumenten und gesellschaftlichen Diskursen. Sexuelle Bildung schließt aufgrund ihrer Bezüge zu Vorstellungen von Familie, Beziehungen, Liebe und Sexualität, Körper und Geschlecht(sidentität) wie auch zur Bedeutung von Reproduktion immer eine Bezugnahme auf Werte und Normen ein. Diese sind umstritten und deshalb stellen auch Inhalte und Bedeutung sexueller Bildung an Schulen kontroverse und bisweilen politisch umstrittene Themen dar. Schule ist dabei ein Ort der Wissensvermittlung sowie jugendlicher Lebenswelten. Geschlecht und Sexualität werden dort als Unterrichtsthemen und als Gegenstand informeller und formaler Interaktionen relevant. Dabei fußen die Inhalte auf europäischen und bundesdeutschen Dokumenten u.a. den »Standards für Sexuaufklärung in Europa« von der WHO (vgl. WHO/BZgA 2011) und den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer. Die in der Bundesrepublik Deutschland zuletzt eingeführten rechtlichen Veränderungen nehmen ebenfalls Einfluss auf die Inhalte Sexueller Bildung. Gleichzeitig versuchen (rechts-)konservative Kräfte Liberalisierungen einzuschränken und prägen und besetzen Begriffe wie »Frühsexualisierung« und »Umerziehung« (vgl. Baader 2020). Mit den damit verbundenen Skandalisierungen werden Ängste geschürt, die um die Chiffre des »unschuldigen Kindes« und um die Dominanz der heterosexuellen Kleinfamilie kreisen (vgl. Schmincke 2015). In Lehrplänen und bildungspolitischen Dokumenten finden sich inzwischen selbstverständliche Thematisierungsweisen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, verbunden mit dem Auftrag, Schüler*innen ein offenes und wertschätzendes Verständnis darüber zu vermitteln (vgl. z.B. WHO Europa/BZgA 2011; KMK 2016). Untersuchungen zeigen jedoch, dass Lehrkräfte oftmals eher zögerlich über Lebenswelten, Körper, Identitäten und Begehren sprechen, die nicht in Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit aufgehen (vgl. Kleiner 2015; Klenk 2023; Siemoneit 2021). Diese spannungsreiche Lage wird im Forschungsprojekt in den Blick genommen. Im Projekt gehen wir in Anlehnung an die Arbeiten von Judith Butler und Michel Foucault davon aus, dass Geschlecht und Sexualität in ein Dispositiv eingelassen sind, das Sprech- und Handlungs- sowie Subjektivierungsweisen ermöglicht und begrenzt. Unter dem Begriff des Dispositivs verstehen wir eine Art Infrastruktur der Diskursproduktion, ein Zusammenspiel koordinierter Machtbeziehungen. Durch das Dispositiv werden Diskurse (re-)produziert und gleichzeitig wirkt der Diskurs durch sie in die Welt bzw. in die Gesellschaft. Dieses Perspektive wird in Kapitel 3 genauer erläutert. Dieses Dispositiv durchzieht auch die schulische Sexualerziehung. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

1 Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Dr. Eva Reuter, Laufzeit: Februar 2023 bis Februar 2026. Das Projekt ist eine Fortführung des Projekts »Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit!? Geschlechterbildung an hessischen Schulen mit Courage« (Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Clara Kretschmar, Laufzeit April 2020 bis Mai 2022). Es wird von der DFG gefördert und ist an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedelt.

begreifen wir in diesem Kontext als darin eingelagertes, diskursives Phänomen (vgl. Fegter 2012), auf das wir einen besonderen Fokus legen.

Die Anwendung einer Dispositivanalyse ermöglicht es uns, die vielschichtigen Macht-, Wissens- und Diskursstrukturen zu untersuchen, die die Praxis der Sexualerziehung prägen. Sexualerziehung ist ein Bereich, in dem gesellschaftliche Normen, Werte und politische Steuerungsmechanismen in besonderem Maße aufeinandertreffen. Schule lässt sich damit als Ort eines spezifischen Macht-Wissen-Gefüges begreifen (vgl. Jäckle 2009), in dem Lehrer*innen und Schüler*innen in und durch diskursive und nicht-diskursive Praxen als geschlechtliche und sexuelle Subjekte adressiert und in spezifischer Weise geformt werden.

Ziel des Projekts ist es, Aussagen darüber treffen zu können, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – als Teil des Sexualitätsdispositivs – in der Schule verhandelt wird. Um dieses Erkenntnisinteresse bearbeiten zu können, wurden im Rahmen einer ethnographischen Fallstudie an einer Gesamtschule in zwei Forschungsphasen² Interviews mit Lehrer*innen und Schulleitung geführt, Unterrichtseinheiten beobachtet und relevante Dokumente des Feldes analysiert.

3. Theorie und Methodik(en) der Dispositivanalyse

Im vorliegenden Kapitel geht es darum, die Dispositivanalyse als Methodik vorzustellen. Dazu werden erst theoretische Grundannahmen erläutert, um dann einen kurzen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten dieser Methodik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu geben.

3.1 Theoretische Grundannahmen

Um das Vorgehen und die Ergebnisse einordnen zu können, wird zuerst der Begriff des Dispositivs und die Dispositivanalyse erklärt. Michel Foucault verwendet den Begriff, um komplexe Formationen von Elementen zu beschreiben, die miteinander verbunden sind und dazu dienen, spezifische Machtverhältnisse zu etablieren, zu organisieren und zu erhalten. Das Dispositivkonzept baut demnach auf der Vermittlung zwischen Sagbarem und Gesagtem, Machbarem und Gemachtem auf. Foucault beschreibt ein Dispositiv als ein »heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze [...] umfasst« (Foucault 1978: 119). Ein Dispositiv besteht aus einer Vielzahl von Elementen. Diese Elemente können materieller, institutioneller, sprachlicher oder konzeptueller Natur sein: Diskurse, Institutionen, Normen, Praktiken, Technologien und Subjekte. Dis-

2 In einer ersten Forschungsphase wurden im Rahmen des HMWK-Projekts »Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit«, geleitet von Prof. Dr. Bettina Kleiner und unter Mitarbeit von Clara Kretschmar, erstmals Daten an der Schule erhoben. Das Folgeprojekt, aus dem vorliegend erste Ergebnisse vorgestellt werden, stellt die zweite Forschungsphase dar und setzt Datenerhebung und Analyse fort.

positive zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch eine Kopplung nicht-diskursiver und diskursiver Elemente zu einem Machtbündel werden, das in der Lage ist, innerhalb eines bestimmten Feldes Subjektivitäten zu bestimmen (vgl. Schneider/Hirsland 2005: 261). Eine zentrale Rolle spielen hierbei Praktiken, wobei je nach theoretischer Ausrichtung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken unterschieden wird.

Diskursive Praktiken sind definiert als die Verhandlung von Wissen und Wahrheit in sprachlicher und schriftlicher Form. Es interessieren weniger die Inhalte als vielmehr die Formationsregeln für die Produktion von Aussagen, denn sie stellen die Gegenstände erst her, über die sie sprechen. Dabei sind sie »sowohl als generierende Momente der Wissenskonstitution als auch als Momente generierten Wissens« (Bührmann 2012: 155) zu verstehen. Praktiken lassen sich als Handlungen und Routinen begreifen, die sprachliche und nicht-sprachliche Dimensionen beinhalten (Wrana/Langer 2007: 8). Sie sind in soziale Interaktionen verwoben, bei denen Beziehungen zwischen Akteur*innen, Subjekten und Objekten hergestellt werden (vgl. ebd.: 9, 13, 16). Dabei geht es nicht nur um Texte oder Äußerungen, sondern um ein Netz von Bedeutungen, das durch wiederholte Äußerungsakte geschaffen und stabilisiert wird (vgl. ebd.: 10–11, 16). Diskursive Praktiken stellen somit die gesellschaftliche Praxis dar, durch die Wirklichkeit konstruiert wird.

Als nicht-diskursive Praktiken sind »jene Äußerungen, Artikulationen bzw. Praktiken [zu verstehen], die noch keinem Diskurs zugehörig sind oder nicht mehr diskursiv vermittelt werden« (Bührmann/Schneider 2012: 47). Dabei handelt es sich um alltägliche Praktiken, die den Diskurs zwar nicht direkt verändern, dafür diskursiv geprägt sind (vgl. Ballaschk 2015: 19) und eine Eigenlogik und Eigenwirksamkeit entfalten können.

Wrana und Langer (2007) verstehen darunter Praktiken, die nicht direkt mit der sprachlichen oder diskursiven Ebene verbunden sind. Nicht-diskursive Praktiken können körperliche Handlungen, materielle Tätigkeiten oder soziale Rituale umfassen, die unabhängig vom sprachlichen Diskurs ablaufen. Allerdings betonen die Autor*innen, dass es eine enge Verbindung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken gibt, da Letztere häufig von Diskursen beeinflusst oder legitimiert werden (vgl. ebd.: 7–8, 27).

Antje Langer (2008) argumentiert, dass diskursive und nicht-diskursive Praktiken oft miteinander verwoben sind, da auch scheinbar nicht-diskursive Praktiken in bestimmten diskursiven Kontexten Bedeutung erlangen können. Sie verweist auf das Problem der strikten Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken (vgl. ebd.: 65).

Die Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ist somit vor allem eine analytische, die keine »prinzipielle Entkopplung oder gar Unabhängigkeit [...] behauptet«, sondern das Bestimmungsverhältnis der Praktiken in den Blick zu nehmen erlaubt (Bührmann/Schneider 2012: 51). Dieser Argumentation folgend, nehmen wir im Projekt keine Unterscheidung vor, da auch wir eine eindeutige Trennung analytisch für nicht sinnvoll halten. Praktiken der schulischen Sexualerziehung sind für uns stets auf unterschiedliche Weise mit Diskursiven verknüpft.

Das Dispositiv hat eine direkte Wirkung auf das Subjekt, denn es bietet wissenschaftstheoretisch den Möglichkeitshorizont, sich entlang von Identitätskonzepten als Subjekt zu entwerfen. Schneider und Hirsland fassen es so zusammen: »Den Individuen wird

durch das Dispositiv ein Wissen möglich, das sie dazu bringen kann, sich auf ›nützliche‹ Weise (entsprechend der ›gesellschaftlichen Situation‹, sowie sie diese ›für wahr-nehmen‹ und ›erfahren‹) zu sich selbst und zur Welt zu verhalten.« (Schneider/Hirsland 2005: 261) Das Dispositiv strukturiert nicht nur, wie Wissen produziert und verbreitet wird, sondern auch, wie Subjekte sich selbst und andere verstehen. Subjekte ›wissen‹, was sie sind oder sein sollen, durch die Kategorien und Normen, die das Dispositiv bereitstellt. Es formt die Art und Weise, wie Subjekte sich selbst und die Welt wahrnehmen und in ihr handeln können (vgl. Bührmann/Schneider 2012: 124–125). Subjekte entstehen durch die Praktiken und Diskurse, die das Dispositiv organisiert. So wird das Subjekt nicht als vorgegeben oder unabhängig gedacht, sondern als etwas, das durch Macht und Wissen hervorgebracht wird (vgl. Bührmann/Schneider 2013: 43). Subjekte werden durch die Machtstrukturen des Dispositivs geformt, aber sie unterwerfen sich diesen Strukturen nicht nur passiv. Sie nehmen diese auch an und gestalten sich aktiv selbst – allerdings immer innerhalb der Grenzen, die das Dispositiv setzt. Subjekte können dabei die Mechanismen des Dispositivs erkennen und Strategien entwickeln, um sich ihnen zu entziehen oder sie zu transformieren. Dieser Widerstand ist jedoch stets innerhalb des Dispositivs verortet. Subjektivierungsprozesse sind somit ein zentraler Gegenstand von Dispositivanalysen.

Das Dispositiv ist wie eine Verflechtung zwischen den diskursiven Elementen. Diskursive Elemente stellen all das dar, was zu einer bestimmten Zeit in einer Gesellschaft als denk- und sagbar gilt, mit den sozialen Praktiken und Gegenständen, die für eben diese Praktiken von Bedeutung sind.

Dispositivanalysen beziehen sich im Verhältnis zu Diskursanalysen nicht nur auf die Analyse von Aussagen, sondern auch auf soziale Praktiken, Objekte und Akteur*innen (vgl. Bührmann/Schneider 2012). Dispositivanalysen stellen Analysen von Machtbeziehungen und Machtpraktiken dar. Es geht jedoch über eine Analyse der Macht-Wissen-Programmatik hinaus und bezieht das Subjekt und seine spezifischen Konstitutionsbedingungen mit ein. Praktiken spielen hierbei eine besondere Rolle, da sie Individuen als Subjekte erst hervorbringen und ihr Handeln, Denken und Erleben beeinflussen. Bührmann und Schneider konstatieren zum Mehrwert einer Dispositivanalyse:

»Das Dispositivkonzept öffnet nicht-diskursives ›Praxis-Wissen‹ [...] sowie Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen dieser Wissensformen und damit einhergehende Prozesse der Subjektivation/Subjektivierung als zwar zusammenhängende, aber eigenständige und – sinnige Analysegegenstände einer relationalen Macht-Analyse.« (Ebd.: 68)

Das Ziel einer Dispositivanalyse besteht folglich darin, den komplexen Zusammenhang zwischen Macht-, Wissens- und Diskursformationen zu untersuchen und dabei deutlich zu machen, dass Subjektivität durch machtvoll Praktiken hervorgebracht wird. In der Analyse sollen diese Mechanismen der Subjektivierung und die Herstellung von Normen sichtbar gemacht werden. Das schließt die Frage ein, ob und wie genau sich dispositive Formierungen bzw. Formationen auf Individuen und ihre Selbstverhältnisse auswirken. Ausgehend von Butler ist dieser Prozess als iterativer Prozess zu verstehen, der im Rahmen von Ermöglichungen und Unterwerfungen zu denken ist (vgl. Butler 2001). Subjek-

tivationen sind damit nicht einfach nur gegeben oder gemacht. Sie sind eingebettet in Machtstrukturen, die eine Adressierung als Subjekt erst wirksam machen, was durchaus mit Ambivalenzen verbunden ist (vgl. ebd.: 24).

Eine methodische Anleitung für eine Dispositivanalyse existiert nicht, allenfalls Vorschläge (vgl. Bührmann/Schneider 2012, 2010). Die methodische und empirische Umsetzung kann sich je nach Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand unterscheiden.

3.2 Dispositivanalyse als Methodik in der Erziehungswissenschaft

In der Erziehungswissenschaft werden Dispositivanalysen vor allem genutzt, um komplexe Machtverhältnisse, Diskurse und Praktiken zu untersuchen, die pädagogische Prozesse und Institutionen und darin eingelagerte Subjektivierungsweisen strukturieren. Der folgende Überblick zeigt auf, wie vielfältig Dispositivanalysen in der Erziehungswissenschaft Einsatz finden.

Andreas Fejes und Katherine Nicoll wenden einen dispositivanalytischen Blick auf das Feld des lebenslangen Lernens und untersuchen, wie innerhalb dessen das Subjekt als stets lernendes, sich weiterbildendes Subjekt konstruiert wird, dass sich den neoliberalen Anforderungen des Arbeitsmarktes anpassen soll (vgl. Fejes/Nicoll 2008). Daran anschlussfähig ist die Dispositivanalyse von Désirée Bender und Sandra Eck, die studentische Subjektivierungsweisen im Zuge des Bologna-Prozesses untersuchen (vgl. Bender/Eck 2014) und dabei feststellen, dass sich studentische Subjekte verstärkt über Leistung und zeitliche Effizienz entwerfen.

Inwieweit pädagogische Institutionen von gesellschaftlichen Diskursen beeinflusst sind, zeigt auch die ethnographisch orientierte Dispositivanalyse von Miriam Anne Geoffroy (2019), in der diese das Dispositiv der ›gesprengten Institution‹ analysiert. Sie zeigt auf, dass die neoliberalen und politischen Transformationen der 1990er Jahre einen starken Einfluss auf pädagogische Einrichtungen haben, da neue Finanzierungsstrukturen, Sicherheitsdiskurse und die Forderungen flexibler Arbeitszeiten die pädagogische Arbeit maßgeblich verändert haben.

Inklusion als Gegenstand einer Dispositivanalyse findet sich u.a. in den Arbeiten von Vera Moser, die die Ambivalenzen inklusiver Bildung aus der Perspektive von Macht und Normierung analysiert und die Subjektivierungsweisen von Schüler*innen herausarbeitet (vgl. Moser/Garz 2022; Moser/Egger 2017). Auch Tobias Peter und Anne Waldschmidt nehmen den Begriff der Inklusion zum Gegenstand einer Dispositivanalyse (vgl. Peter/Waldschmidt 2017).

Subjektivierungsprozesse im Kontext von Bildungspolitik untersucht u.a. Sabine Reh (vgl. Reh/Ricken 2018; Reh 2018). Leitende Fragestellung dabei ist, wie Bildungspolitiken- und praktiken Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern als Subjekte hervorbringen. Migrationsbezogene Dispositive sind Gegenstand der Arbeiten von Paul Mecheril, wo die Analyse der Subjektivierung von Migrant*innen im Bildungssystem durch rassifizierende Diskurse im Fokus steht (vgl. Mecheril 2023). Die Dissertation von Ellen Kollender lässt sich hier thematisch ebenfalls einordnen (vgl. Kollender 2020). Kollender liefert eine aufschlussreiche Analyse darüber, wie Eltern, Lehrer*innen und Schule in Rassismus und Neoliberalismus eingebunden sind, und zeigt dabei auf, wie spezifische

Diskurse, Handeln und Wissen sich zu einer Macht-Wissens-Formation verdichten, indem Othering-Prozesse Rassismus (re-)produzieren (vgl. ebd.: 303ff.) Ebenso aufschlussreich sind Untersuchungen zum Geschlechterdispositiv, wie sie u.a. bei Andrea Dorothea Bührmann (vgl. Bührmann 2019) zu finden sind.

Jürgen Budde und Nora Weuster analysieren das Dispositiv der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Kontexten (vgl. Budde/Weuster 2018) und zeigen auf, wie unscharf konturiert aber gleichzeitig gesellschaftlich aufgeladen das Feld ist, während das Dispositiv unterschiedliche Teilbereiche der Erziehungswissenschaft durchzieht.

Ansätze dispositivanalytischer Perspektiven lassen sich auch in Arbeiten finden, die sich dezidiert auf die Analyse von Subjektivierungsweisen fokussieren, wie die Untersuchung von Susanne Fegter zur ›Krise der Jungen‹ (vgl. Fegter 2012) oder die Arbeit von Sarah Eckardt, wo das Subjekt der gebärenden Mutter zentraler Untersuchungsgegenstand ist (vgl. Eckardt 2020)

Dieser kurze Überblick zeigt, wie unterschiedlich die Felder und Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Dispositivanalysen ausfallen. Gleichwohl eint sie der Anspruch, eine kritische Analyse von Macht- und Wissensverhältnissen vorzunehmen, die soziale Wirklichkeit und Subjekte konstruieren und konstituieren. Dabei mischen sich häufig diskursanalytischen Methoden mit praxeologischen Ansätzen und Ansätze aus der Materialitätsforschung

4. Werkstattbericht: Vorgehen einer Dispositivanalyse

Im Verlauf des oben vorgestellten Projekts haben wir ein Vorgehen aufbauend auf vorliegenden theoretischen und empirischen Arbeiten entwickelt und verschiedene Strategien der Datenerhebung, des Samplings sowie der Auswertung der Daten angewendet. Dadurch entstehen möglicherweise Unschärfen und besondere Herausforderungen. Gleichzeitig eröffnet ein solches Vorgehen die Möglichkeit, die Methodik sehr fein an das Erkenntnisinteresse und das Feld anzupassen. Die folgenden Ausführungen sind daher weniger als methodische Anleitung zu verstehen, sondern vor allem als Werkstattbericht. Da es sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Dezember 2024) um ein noch laufendes Projekt handelt, sind mögliche Änderungen der methodischen Durchführung nicht auszuschließen.

4.1 Datenerhebung

Um aufzuspüren, welches Wissen zu Sexualität und Geschlecht in der Schule zirkuliert und als wahres Wissen verhandelt wird, ist es nötig, das Feld intensiv kennenzulernen. Im Rahmen des Vorprojekts wurde der Kontakt zu einer Gesamtschule in einer westdeutschen Großstadt hergestellt, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für sich als wichtige und fächerübergreifende Aufgabe versteht. Aufgrund der zeitlichen und personellen Ressourcen lag die Konzentration im Vorprojekt sowie im laufenden Projekt auf einer Schule, auch wenn dadurch keine quantitativen Aussagen über das Dispositiv getroffen werden können. Viel mehr verstehen wir das intensive Beforschen einer Schule als qualitative Analyse einer Mesoebene, von der ausgehend Thesen auf der Makroebene formu-

liert werden können (die ebenfalls als Ausgangspunkt weiterer Forschung dienen können).

Um das Feld Schule dispositivanalytisch erfassen zu können, haben wir uns für unterschiedliche Erhebungsmethoden entschieden. Sowohl im Vorprojekt als auch im laufenden Projekt erfolgte der Einstieg über teilnehmende Beobachtungen von Unterrichtseinheiten. Über die Schulleitung wurde der Kontakt zu Lehrer*innen hergestellt, sodass wir im (Fach-)Unterricht ebenso wie in thematisch fokussierten Projekttagen und Workshops mit externen Pädagog*innen ethnographische Daten erheben konnten. Der Unterricht an dieser Schule gestaltet sich größtenteils jahrgangsübergreifend, sodass wir Einblicke in unterschiedliche Klassenstufen und Altersgruppen erhielten. Eine weitere Besonderheit ist der reformpädagogische Ansatz der Schule, der sich in vielen, an Regelschulen eher unüblichen, Einheiten zeigte, z. B. am sogenannten Morgenkreis. Dieser findet jeden Morgen innerhalb der Klasse statt und bietet einerseits den Schüler*innen die Möglichkeit, über Dinge zu sprechen, die sie beschäftigen, andererseits thematisieren die Lehrer*innen darüber Organisatorisches sowie Vorfälle und Probleme.

Für den Einstieg ins Feld war es hilfreich, dass an der Schule häufig Referendar*innen hospitierten und unterrichteten, sodass die Lehrer*innen und Schüler*innen an die Anwesenheit externer Personen gewöhnt waren. Das zeigte sich auch darin, dass die*der Forscher*in nach einiger Zeit als weitere Lehrperson adressiert und um Hilfe bei Aufgabenstellungen gebeten wurde. Die bei der Beobachtung angefertigten Feldnotizen, die zunächst eher offen angelegt waren, wurden anschließend in Beobachtungsprotokolle und dann in dichte Beschreibungen (vgl. Breidenstein et al. 2013) überführt. Bei den Beobachtungen stellte sich eine zunehmende Fokussierung auf jene Handlungen, Praktiken, Objekte und Aussagen ein, die um Geschlecht und Sexualität kreisten.

Vor und während der ethnographischen Beobachtungen wurde eine Vielzahl an Felddokumenten gesichtet und nach den Kriterien einer Dokumentanalyse analysiert (vgl. Hoffmann 2018). Für das Erkenntnisinteresse sind vor allem solche Dokumente von Belang, die erstens Vorgaben oder Empfehlungen zum Umgang mit Sexualität, Geschlecht und Vielfalt in der Schule formulieren und/oder zweitens konkrete Angaben über Umsetzungen im Schulunterricht und -alltag enthalten. Aufgenommen wurden neben Lehrplänen auch Handreichungen, Empfehlungspapiere, Dokumentationen, Berichte und Gesetze. Die untersuchten Daten lassen sich zwar insgesamt als bildungspolitische Dokumente zusammenfassen, weisen aber in ihrer Funktion und Zielstellung einige Unterschiede auf. Dies wurde bei der Analyse berücksichtigt. Die Auswahl erfolgte nach dem Schneeballprinzip. Dazu kommen das Schulkonzept der untersuchten Schule und fünf Schutzkonzepte vor sexualisierter Gewalt, die stichprobenartig ausgesucht wurden. Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt wurden in den Datenkorpus aufgenommen, da sich im Zuge einer ersten Dokumentsichtung Prävention als großer und als relevant markierter Bestandteil schulischer Sexualerziehung herausstellte. Zudem finden sich in Präventionskonzepten Bezüge zu Geschlecht und Sexualität sowie damit verbundene Subjektivierungen und Normierungen. Noch nicht ausgewertet, aber ebenfalls als Felddokumente eingeordnet wurden gesammeltes Unterrichtsmaterial, Texte und Arbeitshefte von Schüler*innen.

Durch den Feldaufenthalt stellte sich ein Vertrauensverhältnis ein: Lehrer*innen und Schüler*innen begrüßten die*der Forscher*in bei zufälligen Begegnungen auf

dem Flur und in den Teamzimmern der Lehrpersonen, in den Pausen wurde die*der Forscher*in in informelle Gespräche eingebunden. In der letzten Erhebungsphase wurde die*der Forscher*in außerdem zum Sommerfest der Schule eingeladen. Nach einiger Zeit im Feld wurden Lehrkräfte und andere für das Feld relevante Akteur*innen (z.B. die Elternvertretung) für leitfadengestützte Interviews angefragt. Das Ziel dieser Interviews war es, zum einen Haltungen und Perspektiven sowie Wissenshorizonte der Akteur*innen empirisch zu erfassen, und zum anderen durch die Thematisierung erster Beobachtungen sie mit Besonderheiten, Auffälligkeiten und Widersprüche in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu konfrontieren. Durch die Interviews kann eine Rekonstruktion von »[...] subjektiven Motiven, Einstellungen, Verhaltensweisen, Sinnzuschreibungen, Biografien oder bestimmten Handlungspraktiken« (Misoch 2015: 25) und somit subjektiver Sichtweisen und Deutungsmuster geleistet werden. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte aus dem Feld heraus, die betreffenden Lehrkräfte verwiesen gegenseitig aufeinander und/oder wurden von der Schulleitung vorgeschlagen.

Im gesamten Erhebungszeitraum wurden Daten mit einer großen empirischen Varianz erhoben. Der Datenkorpus setzt sich zum aktuellen Zeitpunkt (Dezember 2024) aus folgenden Datensorten- und mengen zusammen:

- Dokument des Feldes (z.B. Lehrpläne, Unterrichtsmaterial) – 27
- Beobachtungsprotokolle – 37
- Interviews (z.B. mit Schulleitung und Lehrkräften) – 18

4.2 Datenaufbereitung

Zur Vorbereitung auf die Analyse werden die Daten je nach Erhebungsmethoden unterschiedlich aufbereitet.

Die Beobachtungsprotokolle und die Feldnotizen werden digitalisiert und dabei mit Fotos vom Whiteboard (sofern genutzt) und ausgeteiltem Unterrichtsmaterial ergänzt. Damit sollen Unterrichtseinheit möglichst nachvollziehbar rekonstruiert werden, auch wenn das Schreiben ethnographischer Beobachtungen bereits eine erste Interpretationsleistung darstellt (vgl. Breidenstein et al. 2013). Sobald alle Daten in dieser Form vorliegen, werden in einem nächsten Schritt Beobachtungsprotokolle für die Feinanalyse ausgewählt. Diese Protokolle werden dann mit Fokus auf die dispositiven Elemente durchgearbeitet (vgl. Kap. 4). Eine besondere Rolle spielen hier Handlungen und Praktiken, Reaktionen und Interaktionen, Geschlechter- und Sexualitätsperformanz und Gesprächssequenzen.

Die Audiospuren der Interviews wurden in das Programm MAXQDA überführt und dort transkribiert. Die Transkripte werden gegenwärtig entlang der Regeln der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) kodiert. Dabei liegt auch hier das Augenmerk auf den vorab bestimmten dispositiven Elementen. Einige Interviews aus dem Vorprojekt liegen bereits kodiert vor, einzelne Sequenzen wurden außerdem bereits analysiert (vgl. Kleiner/Kretzschmar 2024). Von besonderer Bedeutung ist hier, wie über Geschlecht und Sexualität gesprochen und worauf sich Akteur*innen beziehen, ebenso Haltungen, Begründungen und Deutungsmuster (vgl. Schetsche/Schmied-Knittel 2013: 28)

Die bislang gesichteten Dokumente des Feldes wurden zunächst digitalisiert (sofern sie nicht bereits digital vorlagen) und ebenfalls in das Programm MAXQDA überführt. Dort wurden sie entlang der Empfehlungen der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) kodiert. Die Codes wurden anschließend unter einer diskursanalytischen Perspektive thematisch verdichtet.

4.3 Analyseverfahren

Der Auswertungsprozess gestaltete sich in unterschiedlichen Phasen, wobei Zwischenergebnisse und erste Thesen in regelmäßigen Abständen im Projektteam und in Forschungswerkstätten besprochen werden. Da es bei einer Dispositivanalyse darum geht, die einzelnen Elemente zueinander ins Verhältnis zu setzen, werden die unterschiedlichen Datensorten durch die gleichen dispositivanalytischen Fragestellungen gesichtet und in ihrem Zusammenwirken untersucht.

Das bedeutet, dass wir nach einer ersten Phase der Datenaufbereitung und Durchsicht, die Daten übergreifend entlang eines entwickelten Analyseschemas analysieren. Grundlage des Schemas ist zum einen das Konzept der diskursiven Formation nach Foucault (vgl. Foucault 1981) und zum anderen die Idee der Phänomenstruktur aus der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller (vgl. Keller 2005). Das Vorgehen ist an die Analyse des Thematisierungsphänomens (vgl. Fegter 2012) an.

Die erhobenen Daten werden in der derzeit laufenden Analysephase nach folgenden Schemata miteinander in Relation gesetzt:

A Analyse

A.1 Identifikation der Dimensionen der Phänomenstruktur

Kodierung der Texte

- Ausdrucksformen: Wie wird das Problem bzw. der Gegenstand dargestellt? (Beispiel: als Merkmal ›moderner‹ Gesellschaft, als gesetzlicher Auftrag)
- Ursachen: Wer oder was wird als Ursache/Verursacher*in/verantwortlich identifiziert? (Beispiel: Eltern, Schule und Gesellschaft)
- Aufforderung: Welche Handlungsweisen oder Veränderungen werden vorgeschlagen? (Beispiel: Wissensvermittlung, Sprechfähigkeit, mehr ›Akzeptanzförderung‹)

A.2 Bestimmung und Analyse der Subjektpositionen

- Welche Subjektpositionen werden wie dargestellt? (Beispiel: diskriminierte LGBTQ-Schüler*innen, überforderte Lehrer*innen, besorgte Eltern)
- Welche Subjekte werden auf welche Weise und in welchem Kontext angerufen? (Beispiel: Eltern als primäre Erziehungsinstanz, wenn es um die Verantwortlichkeit geht; nicht-queere Schüler*innen, von denen Diskriminierungen ausgehen)
- Mit welchen Subjektpositionen werden sie möglicherweise kontrastiert und/oder gegenübergestellt? (Beispiel: queere Schüler*innen, die auf Akzeptanz angewiesen sind, mit nicht-queere Schüler*innen, die Akzeptanz zeigen sollen)

- Welche Zuschreibungen werden mit den Subjektpositionen verknüpft? (Beispiel: Eltern aus nicht-christlichen »Kulturen«, die Vielfalt ablehnen; alle nicht heteronormativ lebenden Schüler*innen leiden wegen ihres Begehrens und/oder Geschlechts)

Identifikation von Sprecher*innenposition

- Von welcher Position aus wird der Diskurs geführt?
- Welche Diskurspositionen sind sichtbar?
- Welche Haltung zeigt diese Position (z.B. wohlwollend, kritisch)?

A.3 Relationierung der Subjektpositionen

- Wie stehen die Subjekte im Verhältnis zueinander? (Beispiel: besorgte Eltern – Kinder, die durch Sexualerziehung »frühsexualisiert« werden; heterosexuelle Schüler*innen – homosexuelle Schüler*innen)
- Wie stehen die Subjekte im Verhältnis zur Gesellschaft und Institutionen? (Beispiel: Lehrkräfte als zentrale Vermittlungsinstanz in der Schule; queere, in der Gesellschaft diskriminierte Schüler*innen, die in der Schule Verständnis erfahren sollen)
- Welche Beziehungen bestehen zwischen Sprecher*innenpositionen und den Subjektpositionen? (Beispiel: unwissende Schüler*innen, die durch die wissenden Lehrkräfte zu ebenfalls wissenden Subjekten werden sollen, die verantwortungsvoll und »gesund« mit ihrer Sexualität umgehen)

A.4 Objektivationen

- Welche Artefakte tauchen auf und welche Bedeutung wird ihnen beigemessen? (Beispiel: Regenbogensymbol, Flaggen)
- Wo zeigen sich in welcher Form objektivierte Wissensbestände? (Beispiel: Modelle, Abbildungen, Videos)
- Wie werden Objektivationen ins Verhältnis gesetzt zu Subjektivierungsweisen? (Beispiel: Modelle zu Hormonen und die Zuordnung zu sogenannten männlichen und weiblichen Hormonen)

A.5 Praktiken

- Welche Handlungsstrategien werden als relevant benannt? (Beispiel: Vermittlung »faktischen« Wissens, Schaffung von Sichtbarkeiten)
- In welchen strukturellen Kontext wird schulische Sexualerziehung eingelassen? (Beispiel: Unterrichtsfach, Projekt)
- Welche Begründungsmuster lassen sich finden und in welchem Verhältnis stehen sie zu Diskursen über Geschlecht und Sexualität? (Beispiel: schulische Sexualaufklärung wichtig, weil gesellschaftliche Diskriminierung queerer Personen)
- Welche wiederkehrenden Handlungsmuster lassen sich in ausmachen? (Beispiel: Sanktion sozial unerwünschten Verhaltens oder von Äußerungen in der Klasse)

- In welches Verhältnis werden Handlungsstrategien oder -muster mit Subjektivität und Objektivationen gesetzt? (Beispiel: mehr Wissen führt zu aufgeklärten Subjekten, die zu Akzeptanz und Toleranz fähig sind)

B Sprachlich-rhetorische Muster

Analyse sprachlicher und rhetorischer Strategien

- semantische Felder (Beispiel: Diskriminierung, Moderne)
- Metaphern und Analogien (Beispiel: Regenbogenkompetenz)
- Kontext von Begrifflichkeiten

C Interpretationsphase

Rekonstruktion diskursiver Regelmäßigkeit

- Welche Muster bestimmen die Darstellung des Gegenstands?
- Welche diskursiven Verknüpfungen finden statt? (Beispiel: (mehr) Wissensvermittlung = Akzeptanz?)

Analyse der Produktivität des Diskurses

- Welche Wirklichkeit schafft der Diskurs?
- Welche gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnisse werden stabilisiert oder hinterfragt?
- Auf welche Diskursorte wird noch verwiesen und wie stehen diese zueinander? (Beispiel: soziale Medien wie Tiktok)

Mit diesem Analyseschema bemühen wir uns, eine möglichst komplexe und darstellende Beschreibung des dispositiven Feldes der schulischen Sexualerziehung zu leisten, um so Aussagen über Macht- und Herrschaftsverhältnisse treffen zu können. Anzumerken ist allerdings, dass das genaue Vorgehen je nach Materialsorte etwas variiert. Zum aktuellen Zeitpunkt (Dezember 2024) befindet sich das Analyseschema noch in der Erprobungsphase. Möglicherweise ergeben sich im weiteren Verlauf noch Anpassungen, Erweiterungen und/oder Verwerfungen. Es gibt bereits einige, vor allem erziehungswissenschaftliche Studien, in denen versucht wird, ethnographische mit diskurs- und dispositiveanalytischen Perspektiven zu verknüpfen. Neben den bereits erwähnten Arbeit von Antje Langer (2008) sind hier exemplarisch auch u.a. solche von Marion Ott (2011), Kerstin Rabenstein et al. (2013) oder Saskia Terstegen (2023) zu nennen.

4.4 Zwischenergebnisse

Auf Grundlage der bisherigen Analyse lassen sich erste Thesen darüber aufstellen, welche Subjektivierungsweisen sich in schulischer Sexualerziehung ausmachen lassen und welche Subjektpositionen dabei als möglich erscheinen und welche verworfen werden und wie diese zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Analyseergebnisse zeigen vor allem Widersprüchlichkeiten, die mit Vielfalt verbunden sind. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt findet inzwischen zwar regelmäßige

Erwähnung, jedoch werden heteronormative Konzepte von Geschlecht und Sexualität reproduziert, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt einer hierarchisierenden Logik untergeordnet und lediglich nach einem additiven Prinzip aufgeführt. In Präventionskonzepten zu sexualisierter Gewalt zeigt sich zudem, dass die strukturelle Bedeutung von Geschlecht(erordnung), nicht-heteronormativem Begehren, Generation und Institution überwiegend unreflektiert bleibt. Die Existenz sexueller und geschlechtlicher Subjekte abseits heteronormativer Positionen wird dort nicht mitgedacht. Zudem werden Paradoxien der mit Vielfalt verbundenen Fortschrittserzählung deutlich. Der ›Schutz‹ von Homosexualität* und Trans*Geschlechtlichkeit wie auch ›Vielfalt‹ wird hier vor allem in den Dienst genommen, um den vermeintlichen Fortschritt Europas zu betonen. Dabei zeigt sich, dass schulische Sexualerziehung primär ein weißes, bürgerliches und christliches Subjekt adressiert. Es wird deutlich, dass die Vorgaben zur schulischen Sexualerziehung einer Logik von Norm und Abweichung verhaftet bleiben. Zwischen den gesetzlichen Forderungen und Vorgaben der Lehrpläne einerseits und der universitären Lehrer*innenausbildung andererseits existiert zudem eine offensichtliche Diskrepanz, obwohl Lehrkräfte als relevante, wissende Akteur*innen im Feld schulischer Sexualerziehung adressiert werden. Diese zeigt sich darin, dass (angehende) Lehrer*innen eine Professionalisierung in Bezug auf sexuelle Bildung erfahren sollten, sexuelle Bildung im Lehramtsstudium aber eher selten angeboten wird (vgl. Siemoneit 2021; Hoffmann 2016). Lehrkräfte werden folglich auf die Bewältigung der mit der sexuellen Bildung verbundenen Herausforderungen und Widersprüche nicht hinreichend vorbereitet, sind in Unterrichtssituationen häufig auf sich gestellt (vgl. Kleiner/Kretzschmar 2024) und konstruieren ein Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zwar als wichtig aber ebenso als herausfordernd und teilweise problematisch.

Erste Ergebnisse der Dispositivanalyse deuten darauf hin, dass trotz einiger Fortschritte sexuelle und geschlechtliche Vielfalt immer noch als das Besondere im Sexualitätsdispositiv verhandelt wird, und damit verbundene Subjektpositionen zwar als denkbar erscheinen, jedoch als marginalisiert und anders markiert werden. Im weiteren Verlauf der Analyse wird sich zeigen, ob diese Thesen haltbar sind, um abschließend zu diskutieren, wie die einzelnen Dispositiv Elemente im Feld Schule zusammenwirken.

5. Fazit und Ausblick

Vorgestellt wurden methodologische Grundannahmen und das empirische Vorgehen eines laufenden Forschungsprojekts, mit dem sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (als Teil des Sexualitätsdispositivs) dispositivanalytisch untersucht wird. Die hier skizzierte Dispositivanalyse ist zwar noch nicht abgeschlossen, es deuten sich jedoch einige Gemeinsamkeiten an, die sich sowohl im hier vorgestellten Projekt als auch in anderen Dispositivanalysen finden lassen (vgl. z.B. Bachleitner 2021; Eckardt 2020; Jäckle 2009). Das betrifft einerseits den Datenkorpus, der sich meist aus unterschiedlichen Datensorten zusammensetzt, und andererseits die Zielstellung der Untersuchung: Hier steht in fast allen Fällen die Analyse eines Macht-Wissen-Verhältnisses im Fokus, bei dem Subjektivierungsweisen eine besondere Aufmerksamkeit erfahren.

Im vorgestellten Projekt ist bislang die Perspektive der Schüler*innen im Feld noch unterbelichtet, obwohl sie bei der schulischen Sexualerziehung als Subjekte im Fokus stehen. Durch die Beobachtungen konnten zwar wertvolle Daten dazu gewonnen werden, jedoch stehen Schüler*innen im Unterricht unter besonderer Beobachtung, sodass einige ihrer Äußerungen und Handlungen möglicherweise davon beeinflusst waren. Einzel- und Gruppeninterviews mit Schüler*innen würden den Datenkorpus an dieser Stelle sicher sinnvoll erweitern. Eine weitere Leerstelle ist die Frage, inwieweit sich die Ergebnisse gewinnbringend auf eine pädagogische Praxis übertragen lassen. Da mit einer Dispositivanalyse auch immer eine Analyse (und Kritik) gesellschaftlicher Verhältnisse verbunden ist, erscheint es nur logisch, die Forschungsergebnisse für einen Transfer nutzbar zu machen.

Dispositivanalyse bedeutet, sich ein Stück weit in unbekanntes und exploratives Terrain vorzuwagen, in dem Erhebungs- und Analysemethoden nach den eigenen Bedürfnissen angepasst und erprobt werden. Es ist dabei von zentraler Bedeutung, die eigene Forschungsperspektive und den Forschungsstil sowie die damit verbundenen normativen Ansprüche zu reflektieren.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – »Umerziehung«, »Genderideologie« und »Frühsexualisierung« – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): »Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.« Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–154.
- Bachleitner, Reinhard (2021): Die Vernissage: Ritual und Inszenierung. Eine dispositiv-analytische Annäherung. Bielefeld: transcript.
- Ballaschk, Cindy (2015): Wissenssoziologische Diskursanalyse und angrenzende Perspektiven der Diskursforschung. Tagungsbericht. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16, 3, Art. 22, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1503225> [Zugriff 12.02.2024].
- Bender, Désirée/Eck, Sandra (2014): Studentische Subjektivierungsweisen im Machtnetz des Bologna-Prozesses. Eine Dispositivanalyse narrativer Interviews. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript, S. 1160–1187.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK/Lucius.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): Persönlichkeitsbildung – pädagogisches Dispositiv in gesellschaftlichem Kontext. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen. Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule, Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 369–377.

- Bührmann, Andrea Dorothea (2012): Das unternehmerische Selbst. Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 145–164.
- Bührmann, Andrea Dorothea (2019): Dispositivanalyse: Effekte der Konstruktion, De-Konstruktion, Re-Konstruktion von Geschlechterverhältnissen. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 499–508.
- Bührmann, Andrea Dorothea/Schneider, Werner (2010): Die Dispositivanalyse als Forschungsperspektive. Begriffliche-konzeptionelle Überlegungen zur Analyse gouvernementaler Taktiken und Technologien. In: Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 261–288.
- Bührmann, Andrea Dorothea/Schneider, Werner (2012): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Bührmann, Andrea Dorothea/Schneider, Werner (2013): Vom ›discursive turn‹ zum ›dispositive turn‹? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumiega, Lukasz (Hg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–35.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eckardt, Sarah (2020): Die unbekannte Geburt. Subjektivierungsweisen von gebärenden Frauen zwischen individueller Praxis und öffentlichem Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung: Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fejes, Andreas/Nicoll, Katherine (Hg.) (2008): Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject. London/New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Internationaler Merve Diskurs. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geoffroy, Miriam Anne (2019): »Gesprengte Institution« in der Bredouille. Die École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne im Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik, Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen. Eine ethnografisch orientierte Dispositivanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen: Barbara Buderich.
- Hoffmann, Nicole (2018): Dokumentanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenz Erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina/Kretzschmar, Clara (2024): Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 199–212.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- KMK – Hessisches Kultusministerium (2016): Lehrplan Sexualerziehung. Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen, https://www.lsvd.de/media/doc/3972/2016_hessen_lehrplan_sexualerziehung.pdf [Zugriff: 13.02.2025].
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2023): Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe. In: Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–31.
- Mecheril, Paul (2023): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. 2. Aufl. Münster/New York: Waxmann.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: De Gruyter/Oldenbourg.
- Moser, Vera/Egger, Marion (Hg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Moser, Vera/Garz, Jona Tomke (Hg.) (2022): Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Peter, Tobias/Waldschmidt, Anne (2017). Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. In: Sport und Gesellschaft 14, 1, S. 29–52, <https://doi.org/10.1515/sug-2017-0003> [Zugriff: 13.02.2025].
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5, S. 668–690, <https://doi.org/10.25656/01:11987> [Zugriff: 13.02.2025].

- Reh, Sabine (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 1, S. 61–70, <https://doi.org/10.25656/01:21809> [Zugriff: 13.02.2025].
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (2013): Deutungsmuster im Diskurs. Zur Möglichkeit der Integration der Deutungsmusteranalyse in die Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Zeitschrift für Diskursforschung/Journal for Discourse Studies 1, 1, S. 24–45, <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/99315/99315.pdf> [Zugriff: 13.02.2025].
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 93–108.
- Schneider, Werner/Hirsland, Andreas (2005): Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 251–276.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Windheuser, Jeannette (2021): Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette, Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ›cross culture‹. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 244–257.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie-Verlag-Union.
- Terstegen, Saskia (2023): Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools. Wiesbaden: Springer VS.
- WHO – World Health Organization Europe/BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Standards für Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten, <https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexuaufklaerung/> [Zugriff: 13.02.2025].
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): On the Edge of Discourse. Beyond the Differentiation of Discursive and Non-discursive Practices. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 8, 2, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253> [Zugriff: 13.02.2025].