



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Herausforderungen an das Konzept einer queeren  
Pädagogik.  
Erziehung und Bildung jenseits der Zweigeschlechtlichkeit  
und des dualen Sexualitätskonzepts  
mit besonderer Berücksichtigung der Heteronormativität

Verfasserin

Irena Galic

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Dr. Gabriele Weiß, MA



## **Danksagung**

*Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denen bedanken, die mich bei der Anfertigung meiner Diplomarbeit so kräftig unterstützt haben.*

...

*Ein großes Dankeschön gilt Dr. Gabriele Weiß, die mich bei meiner Diplomarbeit unterstützt, mir mit wertvollen Hinweisen und Tipps zu Seite gestanden und als Betreuerin für meine Arbeit fungiert hat.*

*Mein besonderer und tiefer Dank gilt meinen Eltern, die mir das Studium überhaupt ermöglicht haben und mich nicht nur finanziell, sondern auch moralisch immer unterstützt und mir den Rücken gestärkt haben.*

*Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meinen Arbeitskolleginnen Gertrud Unterasinger und Jennifer Wolf, die sich bereit erklärt haben, meine Diplomarbeit gegenzulesen und sich nicht gescheut haben, Kritik zu üben und Verbesserungsvorschläge vorzubringen.*

*Für ihr großes Verständnis im Zeitraum des Diplomarbeit-Schreibens danke ich meiner Vorgesetzten Ute Arneitz.*

*Nicht zuletzt danke ich meinen Freundinnen Tamara Dobrosavljevic, Marina Katic und Dijana Zdjelar, die immer ein offenes Ohr für meine Anliegen hatten. Ganz gleich wie, ohne Euch hätte ich das niemals geschafft.*



# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>7</b>
1.1 Forschungsfrage .....	10
1.1.2 Aktueller Forschungsstand .....	10
1.2 Ausweisung der Fragestellung .....	13
1.3 Relevanz der Arbeit für die Bildungswissenschaft .....	14
1.4 Methodik .....	15
1.5 Geplante Gliederung der Arbeit .....	16
<b>2 Gesellschaft – Normen – Geschlecht</b> .....	<b>17</b>
2.1 Leitsatz einer Gesellschaft: Norm .....	17
2.2 Was ist Sozialisation? .....	19
2.3 Geschlechtsspezifische Sozialisation .....	21
2.4 Geschlechternormen im Kindesalter .....	23
<b>3 Das vorherrschende Prinzip der gegengeschlechtlichen Lebensweisen ..</b>	<b>27</b>
3.1 Heteronormativität - Begriffsklärung .....	28
3.2 Auswirkungen der Norm in der Praxis .....	31
<b>4 Macht und Sexualität – die Theorien von Michel Foucault</b> .....	<b>35</b>
4.1 Die Machtanalyse Foucaults .....	36
4.2 Die produzierte Sexualität .....	37
<b>5 Die soziale Konstruktion des Geschlechtskörpers</b> .....	<b>41</b>
5.1 Das körperliche Geschlecht – eine kulturelle Erfindung? .....	42
<b>6 Geschlechter im bildungstheoretischen Diskurs</b> .....	<b>48</b>
6.1 Queer – Versuch einer Begriffsbestimmung .....	50
6.2 Queere Bildung .....	52
<b>7 Schlussbemerkungen</b> .....	<b>59</b>
<b>8 Literaturverzeichnis</b> .....	<b>62</b>
<b>9 Anhang</b> .....	<b>69</b>
Abstract	
Lebenslauf	
Eidesstaatliche Erklärung	



# 1 Einleitung

Das Geschlecht liegt im Auge des Betrachters. (Barbara Duden)

Das Geschlecht eines Menschen (sowie seine Sexualität) hat einen wesentlichen Anteil an der Bildung seiner Identität. Der Begriff der Identität lässt sich aus dem lateinischen idem: ‚(ein und) derselbe/dasselbe‘ ableiten. Die Pädagogen Horst Schaub und Karl G. Zenke definieren Identität als „die innere Gewissheit des Subjekts, dass es trotz wechselnder Lebenssituationen und -phasen und immer neuer Orientierungen in der Außenwelt ein und dieselbe Person bleibt“ (Schaub/Zenke 2002, S. 265).

Vor allem die sexuelle Identität verkörpert das eigene Verständnis der Menschen zu seiner Geschlechtlichkeit. Dieser Teil der Identität umfasst das biologische, das soziale und das psychische Geschlecht sowie die sexuelle Orientierung.

Das biologische Geschlecht impliziert, dass man rein physisch dem einen oder dem anderem Geschlecht angehört ist. Die psychische Geschlechtsidentität drückt die Selbsteinschätzung unabhängig vom tatsächlichen physischen Geschlecht aus - Transgender zum Beispiel identifizieren sich nicht nur mit einem der beiden Geschlechter. Aber in unserer Gesellschaft ist die physiologische Zweigeschlechtlichkeit auch sozial verbindlich: Man ist entweder weiblich oder männlich, dazwischen gibt es normalerweise nichts. Es wird angenommen, es sei natürlich bedingt, männlich oder weiblich zu sein, weil man das an biologischen Merkmalen erkennen könne. Diese Denkweise ist in unserer Gesellschaft so verankert, dass sie als Selbstverständlichkeit gilt. Die Basisregeln der Alltagstheorie zur Zweigeschlechtlichkeit sind

die Eindeutigkeit – jeder Mensch ist entweder weiblich oder männlich, und dies ist im Umgang erkennbar; die Naturhaftigkeit – Geschlechtszugehörigkeit muß körperlich oder biologisch begründet sein; und die Unveränderbarkeit – sie ist angeboren und kann nicht gewechselt werden, allenfalls eine Berichtigung eines ursprünglichen Irrtums ist denkbar (Hagemann-White 1984, S. 81).

Diese Kennzeichen erscheinen uns unbezweifelbar; genauso wie die Meinung, dass dies immer schon so gewesen und auch in allen Kulturen genau gleich ist.

In der deutschsprachigen Diskussion weist die Soziologin Carol Hagemann-White bereits 1984 darauf hin, dass weder Geschlecht noch Sexualität eine „Natura Sache“ sei: „Wir können an keine Gesellschaft mit der naiven Annahme herantreten, wir wüßten ja schon, was Frauen und Männer sind und woran man den Unterschied erkennt“ (Hagemann-White 1984, S. 79). Die geltende Zweigeschlechtlichkeit wird innerhalb einer Kultur unbewusst angeeignet:

In der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur wird die Geschlechtszugehörigkeit als *eindeutig*, *naturhaft* und *unveränderbar* [Hervorhebung im Original] verstanden. Ohne jede bewußte Überlegung wird davon ausgegangen, daß jeder Mensch entweder weiblich oder männlich sein müsse, was im Umgang erkennbar zu sein hat (Eindeutigkeit); daß die Geschlechtszugehörigkeit körperlich begründet sein müsse (Naturhaftigkeit; und daß sie angeboren ist und sich nicht ändern könne (Unveränderbarkeit) (Hagemann – White 1988, S. 228).

Hagemann behauptet also, dass im Zuge der Sozialisation bereits im frühen Lebensalter die Aneignung der Theorie der Zweigeschlechtlichkeit stattfindet: Kinder lernen, die Ordnung der Welt zu erkennen und sich deren Regeln folgend zu präsentieren.

Die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit, die in anstrengenden Bemühungen des Erkennens erfaßt und übernommen wird, ist ja eine Ordnung der Begierden und ihrer möglichen Befriedigung. Mit dem Erlernen der Zeichen für Geschlechtsidentität geht ein Prozeß einher, worin die gesellschaftliche Konstruktion des Sexuellen im engeren Sinne reproduziert wird (ebd., S. 235).

Bereits nach der Geburt wird die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter durch den Erhalt eines Namens, die allesamt dem einen oder dem anderen Geschlecht angehören, sozial festgelegt. Dieser Name ist ein wesentliches Kriterium, das hilft, Wechselbeziehungen im System der Zweigeschlechtlichkeit zu verankern. Schon innerhalb der ersten Lebensjahre erlernen Kinder, die mit der Geschlechtszuschreibung verbundenen Rollen zu verinnerlichen. Das beinhaltet, der Kategorie des Geschlechts - die durch die Geburt festgelegt ist - zuzustimmen und diese Zugehörigkeit mit Hilfe bestimmter Symbole und durch die täglichen Handlungen erkennbar zu machen, um so von der Umgebung eindeutig und zweifellos einem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden zu können.

Bis etwa zum sechsten Lebensjahr erfassen die Kinder folgende Geschlechternormen: die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, der *Eindeutigkeit*, der *Unveränderbarkeit*, der *Naturhaftigkeit* und der *Heterosexualität* (vgl. Paseka 2008, S. 17-20).

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die normativen Leitbilder die Entwicklung und auch die Identitätsbildung eines Kindes beeinflussen: Kinder lernen früh zwischen weiblich und männlich zu differenzieren. Insbesondere die Pädagogik muss sich daher ständig vergegenwärtigen, dass Lehr- und Lernprozesse im System der Zweigeschlechtlichkeit und innerhalb der beschriebenen Normen – also im traditionellen System der Geschlechterbilder stattfinden.

Erziehung und Bildung vollzieht sich nicht jenseits geschlechtsspezifischer Zuschreibungen und Selbsttypisierungen. In pädagogischen Kontexten werden, solange nicht eine bewusste Auseinandersetzung mit der Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Wirklichkeit stattfindet, geschlechtsspezifische Muster immer weiter tradiert (Ecarius 2007, S. 243).

In einem ersten Schritt habe ich den Zusammenhang von Gesellschaft und den konstruierenden bzw. reproduzierten Sozialisationsprozessen in Hinblick auf das Geschlechterverhältnis dargestellt. Nun soll der Fokus auf die Fragestellung gelenkt werden. Dazu wird es zunächst notwendig sein, den Forschungsstand zu skizzieren, um daran anknüpfend zur Formulierung der Forschungsfrage zu gelangen. Abschließend werde ich die Relevanz der Arbeit für die Bildungswissenschaft begründen.

## 1.1 Forschungsfrage

### 1.1.2 Aktueller Forschungsstand

„Wir werden nicht als Frauen geboren, wir werden zu Frauen gemacht“, schrieb Simone de Beauvoir im Jahre 1949 (dt. 1992, S. 265). Sie äußert sich hierbei radikal zur Geschlechterfrage und argumentiert, dass Menschen erst durch Erziehung, Normen, Traditionen, Institutionen und Ideologien erst zu Frauen und Männern werden. In der Frauenforschung wird seit Jahrzehnten die Naturalisierung der Kategorie Geschlecht thematisiert.

Zunächst wurde in den 1970er und 1980er Jahren der Frage nachgegangen, ob die in der androzentrischen Denkweise konstatierten Unterschiede zwischen den Geschlechtern überhaupt nachweisbar seien (vgl. dazu Hagemann-White 1984). Das zeigt sich auch bei Hartmann:

Feministische Bewegung und Forschung hat in den 1970er und 1980er Jahren auf die Zuschreibungsverfahren des sozialen Geschlechts (gender) aufmerksam gemacht und mit der sex-gender Unterscheidung das im bürgerlichen Geschlechterdiskurs als mimetisch behauptete Verhältnis zwischen dem sozialen Geschlecht und dem über Anatomie, Morphologie und Physiologie vermittelten biologischen Geschlecht (sex) zurückgewiesen (Hartmann 2004a, S. 257).

In einem weiteren Schritt lag der Forschungsschwerpunkt auf das Zustandekommen von geschlechtsspezifischen Unterschieden. Innerhalb der Geschlechterforschung hat sich die Unterscheidung von *Sex* und *Gender* durchgesetzt. Unter *Sex* ist die diskursiv hervorgebrachte, soziokulturell bestimmbare, in allen gesellschaftlichen Bereichen durchgreifende Symbolisierung des Geschlechts zu verstehen. Unter *Gender* sind die vom Geschlecht abhängigen Selbstbilder, Selbstwerte und anders determinierende Geschlechtsidentitäten aufzufassen, die in Bezug auf Rolle, Funktion, Verhalten usw. sozial kalkulierbar sind (vgl. dazu Knapp/Wetterer 1992).

Die Polemiken waren von Theorien über das soziale Geschlecht geprägt. „Die soziale Ordnung und vor allem: die soziale Ungleichheit der Geschlechter wurde nicht als Folge körperlicher Differenzen gesehen, sondern in den Kontext sozio-kultureller Normierungen gestellt“ (Gildemeister o.J.).

Mittlerweile hat sich in den feministischen Diskussionen verstärkt die Auffassung etabliert, dass das Geschlecht eher als ein gesellschaftlich konstruiertes Merkmal zu sehen ist und weniger als eine natürliche zweiteilige Ordnung. Frühere theoretische Auseinandersetzungen hatten das Augenmerk in erster Linie auf die individuellen Unterschiede zwischen Männern und Frauen, während die jüngere Forschung vor allem das Geschlecht selbst zum Gegenstand hat. Demnach wird das Geschlecht als etwas Hervorgebrachtes beschrieben.

Also wird die Zweigeschlechtlichkeit an sich untersucht – als ein Ergebnis von sozialen Konstruktionen (vgl. Wetterer 2004, S.122).

Seit den 1990er Jahren findet im Gender- und Sexualitätsdiskurs eine verstärkte Auseinandersetzung mit dekonstruktiven Perspektiven statt. Diese zielen auf eine Aufdeckung der Machtverhältnisse ab, in denen Zwänge als konstruiert gedacht werden.

Dekonstruktion zielt auf die gewaltsame Hierarchie von Dualitäten und Gegensätzen. Damit gerät auch die Selbstverständlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit und das mit ihr verbundene System der Hetero- und Homosexualität ins Blickfeld kritischer Betrachtung. [...] Der Begriff der Dekonstruktion markiert nun ein Infragestellen und aufbrechen binär codierter Kategorien und starrer Identitätsvorstellungen, das Irritieren vorherrschender Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten und die Frage nach dem Ausgeschlossenen (Hartmann 2004b, S. 61-62).

Während die sozialkonstruktivistischen Theorien angebliche Unterschiede zwischen den gesellschaftlich determinierten Rollen von Mann und Frau voraussetzten, gehen postfeministische Theorien ein Stück weiter. Sie versuchen, „die als diskursiv verstandene Produktion einer heterosexuellen Geschlechterordnung zu durchbrechen“ (Heinrichs 1999, S. 227). Im Rahmen postfeministischer Theorien wird angenommen, dass die Unterschiedlichkeit der Geschlechter konstruiert ist daher auch nur als konstruiert gedacht werden muss (vgl. ebd.). Hier ist insbesondere Judith Butler zu nennen. Sie ist der Auffassung, dass dem Feminismus bislang die Annahme zugrunde lag, das biologische Geschlecht bestimme das soziale Geschlecht und damit auch das heterosexuelle Begehren. Ihr kommt es darauf an, diese unbewegliche Logik zu durchbrechen. Sie behauptet, dass alles sozial konstruiert sei – sogar das Geschlecht selbst.

Anhand Butlers Theorien über die Zwangsheterosexuelle Ordnung der Geschlechter und ihres Konzepts der Heterosexuellen Matrix werden Geschlecht und Sexualität als regelndes Bezugssystem vor allem innerhalb der *Queer-Theorie* analysiert. Der Begriff *queer* beschreibt seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts zweierlei: erstens eine Kulturtheorie (Queer-Theorie), die sich gegen einzwängende geschlechtliche und sexuelle Identitäten wendet und zweitens eine politische Aktionsform.

Allgemein gesagt, beschreibt queer Ansätze oder Modelle, die Brüche im angeblich stabilen Verhältnis zwischen chromosomalem, gelebtem Geschlecht (*gender*) und sexuellem Begehren hervorheben. Im Kampf gegen diese Vorstellung von Stabilität – die vorgibt, Heterosexualität sei ihre Ursache, während sie tatsächlich ihre Wirkung ist – lenkt queer den Blick dahin, wo biologisches Geschlecht (*sex*), soziales Geschlecht (*gender*) und Begehren nicht zusammen passen (Jagose 2001, S. 15).

Die Queer-Theorie fordert auch die Pädagogik insofern heraus, als dass eine „identitäts- und machtkritische Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Sexualität und Geschlecht“ verlangt wird (Hartmann 2004a, S.255). Jutta Hartmann leistet einen zusätzlichen Forschungsbeitrag mit ihrem Entwurf einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. Ihre pädagogische Haltung ist eine,

die daran orientiert ist, die Dualitäten von Geschlecht und Sexualität zu verflüssigen, Konstruktionsmechanismen selbst zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzungen zu machen sowie optativ eine Vielzahl von Lebensweisen zu entfalten (Hartmann 2000, S. 256).

Da sich die queere Pädagogik einem vergleichsweise jungen Forschungsfeld zuordnen lässt, regt Hartmann an, weitere theoretische Auseinandersetzungen anzustrengen, die „die gesellschaftlichen Normen hinterfragen, alltägliche Selbstverständlichkeiten irritieren und Offenheit für eine Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Selbstverständnisse ermöglichen“ (Hartmann 2004a, S. 267f).

## 1.2 Ausweisung der Fragestellung / leitende Forschungsfrage

In meiner Diplomarbeit werde ich mich mit normativen Geschlechterkategorien beschäftigen. Dabei geht es vor allem um das in der westlichen Gesellschaft vorherrschende duale Sexualitätskonzept und seine identitätslogische Heterosexualität.

Dies fordert die Pädagogik und Erziehungswissenschaft heraus, sich mit normativer und nicht-normativer Geschlechtlichkeit und Sexualität auseinanderzusetzen, den eigenen Blick für deren Konstruktionsprozesse zu sensibilisieren sowie der Frage zu folgen, wie pädagogisches Denken und Handeln Grenzen offen halten und Dynamisches berücksichtigen kann (Hartmann 2004a, S. 267).

Im Sinne einer solchen Pädagogik, die sich gegen einzwängende Identitäten wendet und nach einer Offenlegung der Machtbeziehungen aus denen Normen hervorgehen strebt, ergeben sich folgende (miteinander verbundene) leitende Forschungsfragen:

- Wie lässt sich eine Pädagogik beschreiben, die menschliche Sexualität nicht als eine erreichte oder verfehlte Heterosexualität festlegt?
- Welche Ansätze kann es für eine Pädagogik jenseits des Systems der Zweigeschlechtlichkeit und des dualen Sexualitätskonzepts - und vor allem jenseits der Heteronormativität - geben?

Ich folge der Annahme, dass Bildung einen Ort verkörpert, an welchem Geschlechter produziert und gebildet werden. „Bildungsprozesse sind solche [Prozesse; I.G.], in denen Normen eingesetzt und aufrechterhalten, aber auch transformiert werden“ (Heinrichs 2001, S. 225). In einem solchen Bildungsverständnis soll Raum für Umgestaltungen vorhanden sein, in dem die tradierten Normen verändert werden können. Im Sinne Heinrichs wird Bildung das Potential zugesprochen, die festgesetzten Normen auch zu transformieren. Es scheint ein spannendes Paradoxon zu sein: Um zu transformieren, bedarf es zuvor der „Einführung“ in die Norm. Kann man gleichzeitig die Norm aufrechterhalten und transformieren? Wenn ja, wie?

Wenn, wie von Butler beschrieben, das Geschlecht ständig neu hergestellt werden muss, und eine andauernde Wiederholung einer Norm darstellt (vgl. Butler 1991, S. 205-206), ist es dann nicht denkbar, dass Widerstand gegen diese Norm sie befestigt? Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, werde ich dabei vor allem die innerhalb pädagogischer Kontexte selten reflektierte Norm der Heterosexualität analysieren und an bisherige Forschungsarbeiten in diesem Themenbereich anknüpfen.

### **1.3. Relevanz der Arbeit für die Bildungswissenschaft**

Erziehungs- und Bildungskonzepte sowie die Strukturen des Bildungssystems stehen in einem engen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen. Bildungsvorstellungen sind eine Spiegelung dessen, welches Menschenbild eine Gesellschaft hat und welche Erwartungen daraus gegenüber den Subjekten resultieren. Zu diesen Vorstellungen gehören auch geschlechtliche Normen. Die in der Gesellschaft vorhandene zweigeschlechtliche Kategorisierung ist eine Komponente des Bildungsprozesses. „Poststrukturalistischen Ansätzen entsprechend entfalten Normen ihre Wirkung auf unterschiedlichen Ebenen. Sie sind konstitutiv für soziale Organisationen und Institutionen“ (Hartmann 2000, S. 257 f.). Die Pädagogik ist zentral auf die Hervorbringung von Subjekt und Subjektivität ausgerichtet und an der Weitergabe von sexuellen Normen und Begehrensweisen beteiligt.

Gender, die soziale Kategorie Geschlecht, eröffnet aus der Sicht der Frauen- und Geschlechterforschung eine wesentliche Perspektive auf alle Erziehungs- und Bildungsprozesse und ist für erziehungswissenschaftliche Studien aller Art unverzichtbar. Denn jede neue Generation eignet sich die alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringenden Strukturen der Geschlechtsverhältnisse ihrer historischen Epoche an, tradiert sie und interpretiert sie neu, während jede ältere Generation sie auch durch Erziehung an die Nachwachsenden weitergibt (Glaser/Klika/Prenzel 2004, S. 9).

Die Bedeutung des Themas für die Bildungswissenschaft lässt sich also aus der Tatsache herausbilden, dass die Gesellschaft für die Konstruktion von Normen und Richtlinien innerhalb der Bildungskonzepte verantwortlich ist. Bildung vermittelt Kenntnis und Orientierung in gesamtgesellschaftlichen Strukturen. Gewisse Normen – so auch die Norm der Heterosexualität – werden, wie schon beschrieben, sowohl durch die Sozialisierung als auch im Erziehungs- und Bildungsprozess erlernt und angeeignet.

Im Sinne der Dekonstruktion soll nach einer Pädagogik gestrebt werden die nicht von einem unveränderlichen Begriff der Identität ausgeht und Begriffe wie heterosexuell / homosexuell im „im Wissen von der Wandelbarkeit und Durchlässigkeit gelebter Identitäten verwendet“ (Thiemann / Kugler 2004, S. 160).

#### **1.4 Methodik**

Aus der Sicht der kritischen Pädagogik lässt sich Bildung immer auch als gesellschaftspolitische Wirkkraft begreifen, mit dem Ziel „individuelle wie gesellschaftliche Möglichkeiten der Emanzipation aus ungerechten Verhältnissen zu erweitern“ (Hartmann 2001, S. 65).

Im Mittelpunkt des methodischen Vorgehens innerhalb der kritischen Erziehungswissenschaft steht die Ideologiekritik. Unter Ideologie versteht man ein Weltbild welches von einer Idee geprägt ist. Kritische Erziehungswissenschaftler sehen in der Ideologie ein falsches Bewusstsein, welches von Herrschern gesteuert wird um bestehende Machtverhältnisse zu rechtfertigen (vgl. Klafki 1976, S.50). Ideologiekritik bedeutet dann im Zusammenhang mit diesem Verständnis des Begriffes der Ideologie:

wissenschaftliche Aufdeckung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, Enthüllung der angeführten Begründungen bzw. der falschen Rationalisierungen und der Wirkung jener Deutungen, Normen, Theorien, die eine aufweisbare, von Interessen bestimmte Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation und der in ihr gegebenen Handlungsmöglichkeiten zur Folge haben“ (Klafki 1982, S. 41).

Das zentrale Moment ist „die gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (Bernhard/Rothermel 1997, S. 12).

Auf der Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche analysiere ich die einschlägige Literatur im Hinblick auf die gewählte Fragestellung bzw. auf die zwei leitenden Forschungsfragen. Dabei werde ich auf verschiedene theoretische Ansätze aus den Bereichen Konstruktivismus respektive Dekonstruktivismus zurückgreifen, außerdem Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung mit einbeziehen und somit einen Rahmen skizzieren, in dem Heteronormativität und die Möglichkeiten einer Pädagogik abseits dieser Norm diskutiert werden können.

## **1.5 Geplante Gliederung der Arbeit**

Nachdem in der Einleitung eine Hinführung zum Thema stattgefunden hat wurde der Stand der Forschung rekonstruiert. Dabei wurden die wichtigsten Publikationen, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind, vor- und ein theoretischer Hintergrund dargestellt, auf den ich im Zuge der Arbeit aufbauen werde. Daraufhin wurde das Forschungsvorhaben skizziert und die methodische Vorgehensweise kurz erörtert.

Im Hauptteil der Arbeit soll die Struktur des bearbeitenden Themengebiets und der Fragestellung entsprechend Kapitel dargestellt werden. Das zweite Kapitel wird den Fokus auf die Sozialisation und Normen im Zusammenhang mit Geschlecht und Sexualität legen. Dabei wird es um eine Aufdeckung der Hierarchien sowie die Verdeutlichung normativer Bestimmungen gehen. Nachdem die Kapitel eins und zwei eine gewisse Grundlage gelegt haben, behandeln Kapitel drei, vier und fünf detailliert die Heteronormativität (vor allem im Kontext der Machtverhältnisse).

Der restliche Teil der Diplomarbeit wird sich mit der Heteronormativität im bildungstheoretischen Diskurs befassen. Im Kapitel sechs wird also das Geschlecht im bildungstheoretischen Diskurs behandelt. Daraufhin soll die Queer-Theorie betrachtet werden, um anschließend eine queere Pädagogik zu thematisieren. Hier sollen pädagogische Überlegungen zur Norm der Heterosexualität angestellt werden und Herausforderungen an die Bildung jenseits des Systems Zweigeschlechtlichkeit erörtert werden.

Im letzten Kapitel soll eine Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgen. Die Arbeit wird durch Schlussfolgerungen und eine Zusammenfassung der Ergebnisse abgerundet.

## **2 Gesellschaft – Normen – Geschlecht**

Ziel dieses Kapitels ist es, den Zusammenhang von Gesellschaft und den sie konstruierenden bzw. reproduzierenden Sozialisationsprozessen im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis zu untersuchen. In einem ersten Schritt erläutere ich den Sozialisationsbegriff näher. Darauf aufbauend geht es speziell um die geschlechtsspezifische Sozialisation. Ich möchte aufzeigen, inwiefern Mädchen und Jungen ihr Verhalten an Geschlechterrollen ausrichten. Als Beispiel dafür, welche Rolle Geschlechterbilder spielen, sollen anschließend die theoretischen Überlegungen von Angelika Paseka zu den Geschlechternormen, die Kinder im Alter bis sechs Jahren erfassen und erlernen, vorgestellt werden.

### **2.1 Leitsatz einer Gesellschaft: Norm**

Das soziale Verhalten der Menschen wird durch gesellschaftliche Vorschriften – so genannte soziale Normen geregelt. Sie können als Sollensforderungen betrachtet werden die eine Gesellschaft an das Individuum stellt. Bahrdt definiert Normen folgendermaßen:

Normen sind allgemein geltende und in ihrer Allgemeinheit verständlich mitteilbare Vorschriften für menschliches Handeln, die sich direkt oder indirekt an weitverbreiteten Wertvorstellungen orientieren und diese in die Wirklichkeit umzusetzen beabsichtigen. Normen suchen menschliches Verhalten in Situationen festzulegen, in denen es nicht schon auf andere Weise festgelegt ist. Damit schaffen sie Erwartbarkeiten. Sie werden durch Sanktionen abgesichert (Bahrdt 2003, S. 49).

Normen werden sowohl durch Sozialisierung als auch im Erziehungs- und Bildungsprozess erlernt. Jeweilige gesellschaftliche Normen sind von Kultur zu Kultur verschieden und sie können sich auch im Laufe der Zeit ändern.

Bahrdt beschreibt mehrere Möglichkeiten, Normen weiterzugeben: „Wir werden mit Normen vertraut gemacht durch abstrakte allgemeine Sätze [...], durch systematische Lernprozesse [...], durch Vorbilder, durch Mythen [...], durch Appell an die Einsicht. Nicht nur der Inhalt der Normen ist nach Kultur verschieden, sondern auch die Form, in der sie mitgeteilt werden“ (ebd., S. 55).

Normen können also auf unterschiedliche Weise vermittelt werden. Die Internalisierung von Normen erfolgt einerseits durch Erziehung – ein Kind wird mit gesellschaftlichen Sitten und Werten in der Familie und in der Schule vertraut gemacht. Andererseits erfolgt Sozialisation und die Anpassung an Normen ebenfalls in der Schule, z.B. durch den Austausch mit Gleichaltrigen und bei der Übermittlung von Normen durch Lehrkräfte.

Interessant erscheint mir hier die Frage, wie die Verinnerlichung der Normen bzw. normengeleitetes Handeln des Individuums herbeigeführt werden kann. Normen können durchgesetzt werden, indem Sanktionen angedroht werden. Sanktionen sind Strafen, die auf ein von der Norm abweichendes Verhalten folgen. Sie werden beispielsweise von Machtinstitutionen wie dem Gesetzgeber ausgeübt.

Die Herrschaftsstruktur einer Gesellschaft zeigt sich an ihren normativen Strukturen und der Verteilung der Sanktionsgewalt. Im Allgemeinen sind die ‚herrschenden‘ Normen auch die ‚Normen der Herrschenden‘. Die Herrschenden behalten sich nicht nur vor, Normen zu setzen, andersartigen Normen zu diskriminieren, sondern auch negative Sanktionen festzulegen und zu verhängen und ferner durch Zubilligung von Belohnungen für die Erfüllung ihrer Normen soziale Aufstiege zu regulieren“ (Bahrdt 2003, S. 59).

Im Folgenden gehe ich davon aus, dass ein Mensch eine Norm dann verinnerlicht hat, wenn er sie befolgt, ohne sich möglicher Sanktionen bewusst zu sein. Im Bezug auf die Frage, wie eine Pädagogik abseits des normativen Systems der Zweigeschlechtlichkeit und des dualen Sexualitätskonzepts gedacht werden kann, sei an dieser Stelle festzuhalten, dass die soziale Verbindlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit ebenfalls durch Sanktionen gesichert wird. In manchen Kulturen wird abweichendes sexuelles Verhalten vom Staat bestraft, in der westlichen Kultur wird eine Anpassung an die sexuellen Normen erwünscht bzw. die „Anderen“ sind Diskriminierungen ausgesetzt. Doch wie werden sexuelle Normen und vermeintliche Normalitäten von Menschen geschaffen? Dies geschieht innerhalb der geschlechtsspezifischen Sozialisation. Bevor ich näher auf diese eingehe, wird es zunächst notwendig sein, den Begriff Sozialisation genauer zu beleuchten.

## 2.2 Was ist Sozialisation?

Eingeführt wurde der Begriff durch den französischen Soziologen Émile Durkheim. Er koppelte die Sozialisation an den Begriff der Erziehung. Der Mensch ist seinem Verständnis nach nicht gleich nach der Geburt sozial. Erst durch Erziehung wird er dazu in Lage, sozial zu handeln. „Zu dem eben geborenen egoistischen und asozialen Sein muss sie [die Gesellschaft; Anm. IG] so schnell wie möglich ein anderes Sein hinzufügen, welches fähig ist, ein sittliches und soziales Leben zu führen. Dies ist das Werk der Erziehung“ (Durkheim 1972, S. 31).

Sozialisation kann als eines der grundlegenden Begriffe der Pädagogik angesehen werden und wird von Werner Helsper wie folgt erläutert:

Sozialisation bezeichnet den Gesamtzusammenhang der kognitiven, sprachlichen, emotionalen und motivationalen Entstehung und lebenslangen Veränderung der Person im Rahmen sozialer, interaktiver und gegenständlicher Einflüsse. Sozialisation ist dabei ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung. Die Auseinandersetzungsmöglichkeit der Person mit den äußeren Verhältnissen ist aber selbst ein Ergebnis der Sozialisationsprozesse und kann darin auch beeinträchtigt werden (Helsper 2007, S. 80).

Daraus lässt sich also schließen, dass man nicht sofort nach der Geburt zum Gesellschaftsmitglied wird. Ein soziales Wesen wird man erst im Sozialisationsvorgang. „Sozialisation geschieht in einer aktiven Auseinandersetzung [des Menschen; Anm. IG] mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt“ (Faulstich-Wieland 1999, S. 49). Damit der Mensch zum sozialen Wesen wird, ist es notwendig dass die Gesellschaft bestimmte Sitten, Werte und Normen an das Individuum übermittelt.

Wirklich angeeignet werden Normen freilich oft erst durch Internalisierung. Die Internalisierung lässt den von außen her kommenden und den Widerspruch des Individuums noch nicht ausschließenden Forderungscharakter verschwinden. Zunächst verlagert sich die Forderung in das Innere des Individuums (‘Stimme des Gewissens’), oder der Forderungscharakter verschwindet überhaupt: die Befolgung der Norm wird zur Selbstverständlichkeit bzw. Gewohnheit, oder es entsteht eine ‚Schallmauer‘, die bereits den Gedanken an Übertretung verhindert oder ihn, falls er doch auftaucht, mit Angst- Ekel- und Schamgefühlen besetzt (Bahrtdt 2003, S. 60).

Obwohl Sozialisation und Bildung sich nicht ganz voneinander trennen lassen, gibt es dennoch Unterschiede zwischen diesen beiden Prozessen. Diese beschreibt Koller folgendermaßen:

Entscheidend für den Sozialisationsbegriff [...] ist, dass bei ihm der Schwerpunkt auf der Bedeutung äußerer, *gesellschaftlicher* [Hervorhebung Im Original] Faktoren für individuelle Entwicklungs-, Bildungs- oder Lernprozesse liegt. Anders als im Falle des Bildungsbegriffs wird pädagogisch bedeutsames Geschehen unter sozialisierungstheoretischen Gesichtspunkten nicht vom sich bildenden Individuum her gedacht, sondern aus der Perspektive gesellschaftlicher Verhältnisse, in die Heranwachsende hineingeboren worden sind (Koller 2008, S. 117f).

Koller betont also den gesellschaftlichen Einfluss im Prozess der Sozialisation, während Bildung die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstverwirklichung meint.

Ich halte die Sozialisation insoweit für eine Pädagogik abseits des bipolaren Geschlechterkonzepts für relevant, als die gesellschaftlichen Verhältnisse Normen hervorbringen, die dann auch im Bildungssystem und Bildungskonzepten vermittelt werden. Daher sehe ich die Verknüpfung zwischen Sozialisation und Bildung in diesem Fall so, dass Wertvorstellungen einer Gesellschaft sich auf die Erziehungs- und Bildungskonzepte übertragen und Normen auch auf diese Weise tradiert werden. Auch unter dem Aspekt der Geschlechteranschauung besitzt die Gesellschaft konkrete Normen, die es zu übermitteln gilt. Dies geschieht zunächst durch die geschlechtsspezifische Sozialisation, die ich im folgenden Abschnitt behandeln werde. Die weiteren Ausführungen dieser Arbeit werden dann zeigen, inwieweit diese Normen, die im Rahmen der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Kindern erlernt werden, auch auf die Pädagogik übertragen werden bzw. inwieweit die Pädagogik an der Reproduktion dieser, vermeintlich natürlichen Bestimmungen, beteiligt ist.

## 2.3 Geschlechtsspezifische Sozialisation

Wie bereits festgestellt werden konnte, ist die Sozialisation der Vorgang, bei der der Mensch zum Angehörigen einer Gesellschaft wird und ihre Regelwerke übernimmt. Ein Teil davon ist die geschlechtsspezifische Sozialisation, in der Geschlechternormen weitergegeben werden.

Spätestens bei der Geburt wird der Mensch einem der beiden Geschlechter zugeordnet. In der Regel sind diese Zuordnungen unproblematisch und leicht zu treffen. Sie orientieren sich normalerweise an den äußeren Geschlechtsmerkmalen. Im Alltag werden die Babys je nach Geschlecht von ihren Eltern unterschiedlich behandelt. Durch Kleidung, Gestik und Mimik werden die Neugeborenen in zwei Gruppen eingeteilt. Damit beginnt schon der Sozialisationsprozess, in dessen Verlauf das Mädchen bzw. der Junge sich aneignen muss, was diese Zuordnung bedeutet. Sozialisationsprozesse beinhalten auch „die Vermittlung einer adäquaten Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenannahme“ (Degenhard/Trautner 1979, S. 123).

Wie schon erwähnt, erscheint die Geschlechtszugehörigkeit als natürlich und selbstverständlich. Tatsächlich wird aber diese Selbstverständlichkeit durch alltägliche Praktiken hergestellt. Entscheidend ist die eindeutige Zugehörigkeit zu einem von zwei Geschlechtern, da wir nur eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit kennen.

Regine Gildemeister geht von der sozialen Konstruktion von Geschlechtlichkeit aus, wenn sie schreibt:

„Frau“, „Mann“, „weiblich“, „männlich“ werden als Symbole in der sozialen Interaktion erworben und sind darin zugleich Voraussetzung der Teilnahme an Kommunikationen. [...] Personen werden nicht zunächst dem einen oder anderen Geschlecht zugewiesen, sondern ihr Handeln und Verhalten wird eingeschätzt und bewertet auf der Grundlage einer Zuordnung zu einer Geschlechtskategorie, wobei, wie bei anderen Prozessen der Herstellung sozialer Ordnung auch, tagtäglich Ausnahmen, Ungereimtheiten und Brüche bewältigt werden müssen [...] Entgegen den Annahmen der Alltagstheorie wird in der sozialen Praxis der Zuschreibung von Geschlechtlichkeit die Erkundung des Körpers nicht zur Hilfe genommen oder nur selten. Eher gilt das Umgekehrte: Wenn ein Mensch im sozialen Umgang geschlechtlich zugeordnet worden ist, wird das Vorhandensein der dafür erforderlichen Genitalien unterstellt (Gildemeister 1992, S. 230-232f).

Ein Kind erlebt einerseits das, was zu seiner Welt gehört, andererseits werden ihm Dinge gezeigt, beigebracht, erklärt, und es werden Verhaltenserwartungen geäußert. Somit wird eine bestimmte Identität erschaffen. Die sexuelle Identität ist dabei ein wesentlicher Faktor bei der Herausbildung einer Identität. Und in diesem Zusammenhang erscheint die Auffassung Gildemeisters interessant. Denn sie hält es für unmöglich, einer Geschlechtszuschreibung zu entgehen:

In einer Gesellschaft, die auf Polarisierung von Geschlechtsrollen beruht, gib es keine Identität und Individualität *außerhalb* [Hervorhebung im Original] der Geschlechtszugehörigkeit. Wesentliche Elemente unserer Kultur beruhen auf Alltagstheorien und Grundannahmen zur ‚natürlichen Selbstverständlichkeit‘ der Zweigeschlechtlichkeit des Sozialen (Gildemeister 1988, S. 495).

Die große Bedeutung der Zweigeschlechtlichkeit und der eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter führt ebenfalls dazu, dass Genderzugehörigkeit erzwungen wird. Somit müssen sich Menschen selbst handelnd als das richtige Geschlecht zu erkennen geben. Die Irritation, die Menschen auslösen, die nicht klar zuzuordnende Signale senden, oder die Unfähigkeit fast jedes Menschen mit einem Baby zu kommunizieren, dessen Geschlecht man zuvor nicht erfragt hat, zeigt die unterschwellig stets aktuelle Bedeutung geschlechtsspezifischer Zuordnung. Menschen, welche eine sexuelle Identität haben, die außerhalb der bipolaren Zweigeschlechtlichkeit angesiedelt ist und sich somit nicht in gesellschaftliche Sexualnormen einzwängen lässt, haben mit Ausgrenzung zu rechnen. Bisher konnte gezeigt werden, dass die Herausbildung der Geschlechtsidentität sozial bestimmt ist. Wie Geschlechternormen von Kindern erlernt werden, soll nun Gegenstand des nächsten Kapitels sein.

## 2.4 Geschlechternormen im Kindesalter

Jede Gesellschaft besitzt ihre eigenen Werte und normativen Vorstellungen. Da Sozialisation die Anpassung an gesellschaftliche Denkmuster darstellt, geschieht das durch eine Internalisierung von Normen. Ich möchte nun aufzeigen, wie Kinder bereits sehr früh mit dem Konzept der Geschlechtlichkeit in Berührung kommen und wie sie bestimmte Geschlechternormen aufnehmen. Die Auseinandersetzung mit dem angeblich natürlichen Charakter des dualen Sexualitätskonzepts reicht schon einige Zeit zurück. Die Soziologin Carol Hagemann – White machte bereits 1983 darauf aufmerksam, dass weder Geschlecht noch Sexualität eine natürliche Gegebenheit seien: „Wir können an keine Gesellschaft mit der naiven Annahme herantreten, wir wüßten ja schon, was Frauen und Männer sind und woran man den Unterschied erkennt“ (Hagemann-White 1984, S. 79). Sie geht davon aus, dass die vorherrschende Zweigeschlechtlichkeit kulturell bestimmt wird:

In der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur wird die Geschlechtszugehörigkeit als *eindeutig, naturhaft* und *unveränderbar* [Hervorhebung im Original] verstanden. Ohne jede bewußte Überlegung wird davon ausgegangen, daß jeder Mensch entweder weiblich oder männlich sein müsse, was im Umgang erkennbar zu sein hat (Eindeutigkeit); daß die Geschlechtszugehörigkeit körperlich begründet sein müsse (Naturhaftigkeit); und daß sie angeboren ist und sich nicht ändern könne (Unveränderbarkeit) (Hagemann White 1988, S. 228).

Die Autorin geht also davon aus, dass Kinder im Rahmen ihrer Sozialisation das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit bereits sehr früh verinnerlichen: Sie lernen, die Ordnung der Welt zu erkennen und sich dieser gemäß zu präsentieren. Die Autorin spricht von einer symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit,

die in anstrengenden Bemühungen des Erkennens erfaßt und übernommen wird, ist ja eine Ordnung der Begierden und ihrer möglichen Befriedigung. Mit dem Erlernen der Zeichen für Geschlechtsidentität geht ein Prozeß einher, worin die gesellschaftliche Konstruktion des Sexuellen im engeren Sinne reproduziert wird (ebd., S. 235).

Die Geschlechtszugehörigkeit ist bereits durch den Vornamen erkennbar. Dies macht den Namen zu einem wesentlichen Kriterium, das hilft, Interaktionen im System der Zweigeschlechtlichkeit zu verankern. So wird ein zweiteiliges System der Geschlechter schon von klein auf etabliert.

Welche Normen sind dabei schon im Kindesalter vorhanden? Dieser Frage geht Angelika Paseka in ihrem Aufsatz *Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden* nach. Sie analysiert „welche Normen, Deutungsschemata und Ressourcen speziell in Bezug auf ‚Geschlecht‘ in konkreten Interaktionen wirken und damit die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität beeinflussen“ (Paseka 2008, S. 17).

Die Autorin geht davon aus, dass Kinder etwa bis zum sechsten Lebensjahr folgende Normen im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht erlernen: Norm der Zweigeschlechtlichkeit, der Eindeutigkeit, der Unveränderbarkeit, der Naturhaftigkeit und Heterosexualität (ebd., S. 17f) Diese Normen sind von zentraler Bedeutung wenn man sich die Frage stellt wie Kinder mit Geschlechternormen aufwachsen und diese aufnehmen.

Die Norm der Zweigeschlechtlichkeit legt fest, dass in unserer Gesellschaft nur zwei Geschlechter vorhanden sein dürfen. „Die kulturelle Matrix der Zweigeschlechtlichkeit schließt die Existenz anderer Geschlechtsidentitäten aus, nämlich solche, die sich nicht vom anatomischen Geschlecht herleiten lassen (Paseka 2008, S. 18). Mit Norm der Eindeutigkeit ist gemeint, dass Männer und Frauen an eindeutigen Symbolen erkennbar sein sollen (Kleidungen, Frisuren, Bewegungen usw.).

Die Norm der Unveränderbarkeit besagt, dass das Geschlecht nicht verändert werden kann. Unter einer Norm der Naturhaftigkeit ist die irriige Vorstellung gemeint, dass Geschlecht etwas ist, was an den Genitalien des Körpers feststellbar wäre „[...] und dass es von Natur aus zwei und nur zwei Geschlechterkategorien gäbe, die bipolar angeordnet sind (Paseka 2008, S. 18). Gildemeister verweist jedoch darauf, dass diese zwei „natürlichen Geschlechterkategorien“ das Ergebnis einer kulturellen Entwicklung sind. Das Geschlecht ist in dieser Denkweise also eine gesellschaftliche Kategorie. Jedoch wird „bei der Diskussion um Geschlecht oft nicht reflektiert, dass man für Natur hält, was Gesellschaft ist“ (Gildemeister 1988, S. 496).

Die Norm der Heterosexualität beschreibt eine Richtlinie des Begehrens – Frauen sollen Männer begehren und umgekehrt.

Der Begriff der Heteronormativität beschreibt Heterosexualität als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieht. In der gängigen Rezeption referiert der Begriff auf die wechselseitige Verwiesenheit von Geschlecht und Sexualität und hebt die Erkenntnis hervor, dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind: Sie basieren zum einen auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von heterosexuellem Begehren als natürlich und normal (Hartmann/Klese 2007, S. 9).

Alles andere (Homosexualität etwa, und jegliche andere Form sexuellen Begehrens, das dieser Norm widerspricht) wird für weitere Überlegungen dieser Arbeit von besonderem Interesse sein, vor allem wenn es darum geht wie sich die Queer-Theorie hier positioniert - und in Anknüpfung daran die queere Bildung.

Weil es nach Auffassung von Gildemeister „in einer Gesellschaft, die auf der Polarisierung von Geschlechtsrollen beruht, keine Identität und Individualität außerhalb der Geschlechtszugehörigkeit gibt“ (Gildemeister 1988, S. 495) müssen sich die Kinder zunächst die Dimension Geschlecht aneignen.

Das inkludiert, die bei der Geburt bestimmte Geschlechtskategorie („sex“ als körperliches Geschlecht) anzuerkennen und diese Zugehörigkeit sichtbar zu machen („sex category“ als soziale Geschlechtszugehörigkeit), und zwar durch entsprechende Symbole, mit Hilfe des Körpers, und zusätzlich in den täglichen Handlungen ... Geschlecht ist demnach nicht etwas, was wir haben, sondern etwas was wir andauernd in der sozialen Praxis tun und herstellen (Paseka 2008, S. 20).

Demnach stellt sich jeder durch Kleidung, Körpersprache, Verhalten als Frau oder Mann dar, und die Anderen übersetzen die Darstellung in das entsprechende Geschlecht. So wird die soziale Ordnung der Geschlechter interaktiv vollzogen.

Abgesehen von der Dimension ‚Geschlecht‘, die Paseka als eine der Kategorien sieht, die von Kindern gelernt werden, beschreibt sie noch zwei weitere Elemente der Kategorie Geschlecht: Geschlechterdifferenzen und das Geschlechterverhältnis (vgl. Paseka 2008, S. 20). Unter der Geschlechterdifferenz ist „die binäre Klassifikation der Dimension Geschlecht“ (ebd.) zu verstehen.

Die Kategorien männlich und weiblich schließen sich damit gegenseitig aus. Weiblichkeit und Männlichkeit sind „Symbole in einem polar konstruierten sozialen Sinnsystem“ (Bilden 1991, S. 294) und parallel relationale Begriffe, die sich nur aus dem Geschlechterverhältnis heraus bestimmen lassen und nur in diesem gelernt werden können.

Der dritte Aspekt, den sich Kinder in den ersten Lebensjahren aneignen ist das Geschlechterverhältnis. Mit dem Geschlechterverhältnis ist die Interaktion in der zwischen Männern und Frauen in der Gesellschaft gemeint, es geht um die „gesellschaftliche Verteilung der materiellen Ressourcen (vom Einkommen bis hin zu Unterstützungsleistungen für Kinder), in der geschlechtshierarchisch strukturierten und in ungleichen Machtverteilungen“ (Paseka 2008, S. 21).

Die Existenz einer solchen Asymmetrie ist Kindern schon sehr früh bewusst: Sich als Mädchen wie ein Bub zu kleiden, zu benehmen, mit männlich konnotiertem Spielzeug zu spielen oder einen männlichen Beruf anzustreben, wird – zumindest in der Phase der Kindheit – durchaus positiv wahrgenommen, als Bub sich ‚weiblich‘ zu verhalten bedeutet negativ sanktioniert zu werden (ebd.).

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen also nicht von Natur aus, sondern sind das Ergebnis eines langen Prozesses. Der Prozess der Aneignung und die Gestaltung von Geschlechtlichkeit vollzieht sich in allen Dimensionen der Sozialisation: den körperlichen, den emotionalen sowie der Entwicklung von Moral und Wertvorstellungen.

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass Normen ein gesellschaftlich akzeptiertes und angemessenes Verhalten definieren. Die normativen Leitbilder beeinflussen die Entwicklung und die Herausbildung der sexuellen Identität eines Kindes. Kinder lernen früh zwischen weiblich und männlich zu unterscheiden. Von den beschriebenen sexuellen Normen die von Kindern erlebt und erlernt werden und die unsere Gesellschaft durchdringen, werde ich mich im weiteren Verlauf der Diplomarbeit vor allem mit der Problematik der Heteronormativität befassen. Um den Bogen zwischen den sozialen Normen und der queeren Pädagogik zu spannen, wird es zunächst nötig sein, die soziale Norm der Heterosexualität zu untersuchen. Das bildet den Schwerpunkt des nächsten Kapitels.

### **3 Das vorherrschende Prinzip der gegengeschlechtlichen Lebensweisen**

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden konnte, legen soziale Normen fest, was Menschen tun oder nicht tun sollten. Angemessenes Sexualverhalten ist ein Bestandteil dieser vorgegebenen Normen. Eine oft unhinterfragte Kategorie dieser Normalitäten ist die heterosexuelle Norm. Diese prägt das gesellschaftliche System und die Menschen. Auch wenn in den letzten Jahren ein Umbruch stattgefunden hat, und eine Vielfalt der Geschlechtsidentitäten bekannt ist, werden, wie ich aufzeigen werde, Abweichungen der heterosexuellen Norm in einer Gesellschaft nicht zu Gänze aufgenommen und akzeptiert. Gegenstand dieses Kapitels ist somit die Heteronormativität und ein kritischer Blick auf die Konzepte dieser Norm.

„In all ihrer Unterschiedlichkeit bemühen sich Heteronormativitätskonzepte darum, eine Perspektive für eine kritische Untersuchung der Machtverhältnisse, die sich um Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit entfalten, zu eröffnen“ (Klesse 2007, S.35).

Daher ist es zunächst, bevor überlegt werden kann, welche Ansätze es für eine Pädagogik abseits des dualen Sexualitätskonzepts geben kann, notwendig, sich mit der Norm der Heterosexualität auseinanderzusetzen und diese unter unterschiedlichen Blickpunkten zu analysieren.

Zunächst soll es darum gehen, einen Versuch der Definition dieses Begriffes zu wagen. Danach werde ich aufzeigen, wie diese Norm die Lebenswelt durchdringt. Anschließend beschreibe ich, wie scheinbar selbstverständliche Vorstellungen von Heterosexualität in der Erziehung vermittelt und verfestigt werden.

### 3.1 Heteronormativität - Begriffsklärung

Was bedeutet Heteronormativität? Wie wird diese Norm in der wissenschaftlichen Forschung definiert und was sind ihre Auswirkungen auf die Menschen? Hierzu bediene ich mich einer prägnanten Definition von Peter Wagenknecht:

Der Begriff benennt Heterosexualität als Norm der Geschlechterverhältnisse, die Subjektivität, Lebenspraxis, symbolische Ordnung und das Gefüge der gesellschaftlichen Organisation strukturiert. Die Heteronormativität drängt die Menschen in die Form zweier körperlich und sozial klar voneinander unterschiedener Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet ist. Heteronormativität wirkt als apriorische Kategorie des Verstehens und setzt ein Bündel von Verhaltensnormen (Wagenknecht 2007, S. 17).

Die Norm der Heterosexualität ist somit eine Kategorie der sexuellen Ordnung, die meistens nicht hinterfragt und als naturgegeben angenommen wird. Sie durchdringt alle gesellschaftlichen Bereiche und ist sowohl in menschlichen Individuen als auch in deren Lebenswelten und gesellschaftlichen Systemen verwurzelt. Klesse geht davon aus, „dass es sich bei Heteronormativität in erster Linie um ein machtanalytisches Konzept handelt, das in politisierten Bewegungs- und Wissenschaftsdiskursen entstanden ist“ (Klesse 2007, S. 36).

Vor allem innerhalb der Queer-Theorie, welche sich gegen einzwängende geschlechtliche und sexuelle Identitäten richtet und die ich insbesondere in Kapitel 6.1 behandle, hat sich das Konzept der Heteronormativität als Grundbegriff etabliert.

Eine queere Politik basiert auf Bündnissen, die sich an der Opposition zu bestimmten herrschenden Normen orientieren, besonders der Norm der Zweigeschlechtlichkeit, der Heteronormativität, der Monosexualität [...] (Bauer 1999).

Wie im vorherigen Kapitel festgestellt werden konnte, bildet die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit, also die Einteilung in weiblich und männlich (vgl. Hagemann White 1988, S. 228) die Grundlage für Hierarchien und bringt Erwartungen an das Verhalten, sorgt aber auch für Teilnahme und Ausschluss von Individuen.

Diese binäre Teilung durchzieht die Gesellschaft und das Leben der Individuen und bildet die Grundlage der heterosexuellen Norm. Diese geht von der Annahme aus, dass es von Natur aus nur zwei Geschlechter gibt (und geben kann). In diesem System wird etwas anderes nicht zugelassen. Heterosexualität ist innerhalb dieser Norm das Richtmaß des sexuellen Begehrens – man soll das andere Geschlecht begehren. Diese Norm ist die Ideologie, die Heterosexualität als eine gesellschaftliche Norm voraussetzt. Die angeblich natürliche Direktive von zweigeschlechtlicher Sexualität findet ihre zentrale Ausdrucksform in der heterosexuellen Beziehung, welche wiederum durch die Ehe institutionalisiert wird.

Die Naturalisierung von Heterosexualität zeigt sich bspw. in der Selbstverständlichkeit, mit der heterosexuelle Paarbildung als Ursprung und Grundlage aller sozialen Beziehungen angesehen und in Diskurse über Körper, Familie, Reife, Gesundheit, Generativität, Erziehung und Nation eingeschrieben ist (Hartmann/Klesse 2007, S. 9).

Wie kommt es dazu, dass Heteronormativität so unhinterfragt hingenommen wird? Einen guten Ansatz zur Erklärung bietet der Sozialanthropologe Dieter Haller.

Sie [Heteronormativität; Anm. I.G.] lässt sich vielleicht am ehesten mit der implicit whiteness vergleichen, der Tatsache, dass weiße Hautfarbe eine Selbstverständlichkeit sei, deren tatsächliche Verfasstheit zumeist nicht in wissenschaftlichen Analysen eingeht, sofern sie sich nicht explizit mit den ‚ausgemachten‘ Problemen ‚farbiger‘ Bevölkerungen beschäftigt. Wie Weißheit die selbstverständliche Matrix bildet, die sich selbst nicht benennt, sich jedoch intensiv zelebriert; genauso bildet Heterosexualität die unhinterfragte Matrix, die zwar jeden Lebensbereich – von der Wirtschaftsstruktur über die Politik bis hin zur Raumorientierung – durchtränkt, für die jedoch eine eigene Bezeichnung nur selten in Anspruch genommen wird (Haller 2002, S.1).

Ich gehe davon aus, dass das heterosexuelle Paar - die Sexualität zwischen Mann und Frau - deswegen als richtig und vor allem als natürlich angesehen, weil die menschliche Fortpflanzung der weiblichen Eizelle und der männlichen Samenzelle bedarf. Reproduktion ist also ohne sexuelle Aktivitäten nicht möglich. Diese biologischen Tatsachen sind der Ursprung für die heterosexuelle Norm, da etwas, was quasi von der Natur „vorgegeben“ wird, analog einem Naturgesetz unabhängig von gesellschaftlichen Wünschen nicht hinterfragt werden kann.

Fortpflanzung ohne Verschmelzung von männlichen und weiblichen Zellen ist zwar tatsächlich nicht möglich, aber im Gegensatz dazu Geschlechtsverkehr ohne Fortpflanzung sehr wohl. Dennoch haben die biologischen Prämissen der Zeugung eines Menschen dazu geführt, dass Heterosexualität als die einzig natürliche Betrachtungsweise der menschlichen Sexualität gesehen wird.

„Heterosexualität“, so schreibt der Historiker Johnatan Ned KATZ (1990: 7) „ist so alt wie die Fortpflanzung, so alt wie das Begehren von Adam und Eva. Wir nehmen an, dass diese erste Lady und dieser erste Gentleman, sich selbst genauso wahrnahmen, sich verhielten und fühlten wie Heterosexuelle heutzutage. Wir nehmen an, dass Heterosexualität unwandelbar, universell, essentiell, kurz: ahistorisch ist“ (Katz 1990, S.7, zit. nach Haller 2002, S. 5).

Die religiöse Moral, das Recht und auch die Medizin haben lange Zeit zur Aufrechterhaltung der heterosexuellen Denkweise beigetragen, indem sie sexuelle Handlungen auf die Reproduktion reduzierten. Im Laufe der Geschichte wurden alle anderen sexuellen Ausdrucksformen außer der Heterosexualität von verschiedenen Institutionen abgelehnt und diskriminiert. Kirchliche Dogmen stigmatisierten sie als sündhaft, im Rechtssystem galten diese als strafbar und in der Medizin wurden sie als etwas Krankhaftes bezeichnet.

Bisher konnte festgestellt werden dass die heterosexuelle Norm nicht hinterfragt wurde und als ein gesellschaftliches Ordnungssystem – durch gesellschaftliche Institutionen etabliert und wiederum gesellschaftliche Institutionen durchdringend – bezeichnet werden kann.

Eine weitere Besonderheit der heteronormativen Denkweise ist die Annahme, dass sich jeder Mensch heterosexuell entwickelt. Damit Subjekte eine „normale“ Identität haben können, wird vorausgesetzt dass sie heterosexuell sind. Diese Konstruktion kann wie folgt zusammengefasst werden:

Ein Mensch ist entweder Frau oder Mann. Frau oder Mann zu sein, ist eine Frage der sexuellen Identität und die sexuelle Identität ist eine Frage der Sexualität [...]. Eine Frau ist eine Person, die als Frau begehrt, ein Mann einer, der als Mann begehrt. In einem heterosexuellen Schema begehren Frauen Männer und Männer Frauen. Das Begehren nach dem anderen Geschlecht ist damit eine konstitutive Norm der Geschlechtsidentität (Villa 2006, S. 165).

Somit strukturiert diese binäre Denkweise die Gesellschaft und teilt Menschen in zwei Kategorien auf: Mann und Frau. Andere Geschlechts- und Sexualitätsformen existieren zwar (Homosexualität, Transsexualität, Transvestitismus, Intersexualität etc.) werden aber nur benötigt, damit sich die Heterosexualität als Norm festigen kann. Menschen, die sich anderen Sexualitätsformen zugehörig fühlen, werden nicht als normal angesehen. Eine Norm braucht immer das Nicht-Normale, um ihre Existenz zu rechtfertigen. Daraus ist klar ersichtlich, dass die Heteronormativität sogenannten sexuellen Minderheiten benötigt, um als anzustrebende Norm zu gelten. In Abgrenzung zu denen, die sich der heterosexuellen Norm nicht zugehörig fühlen, kann sie sich somit etablieren und als herrschendes Konzept vorhanden sein.

### **3.2 Auswirkungen der Norm in der Praxis und der Einfluss der Erziehung auf die Herausbildung der Norm**

Wenn sich zwei Menschen auf der Straße treffen und unterhalten, gehen beide Personen im Normalfall bewusst oder unbewusst davon aus, dass der Gesprächspartner heterosexuell ist. Gleichzeitig kann der eine den anderen auch einem Geschlecht zuordnen. Dass man diese Annahmen treffen kann und trifft ist ein Ergebnis der Heteronormativität. In dem Augenblick aber, wo einer der beiden Annahmen widerlegt werden, entsteht ein Moment der Unsicherheit. Das Wertesystem gerät ins Wanken.

Nicht nur in der alltäglichen Interaktion zwischen Menschen ist die Heteronormativität vorhanden. Sie durchzieht alle Teile der Gesellschaft: die Familie, die Erziehung, sogar die Wissenschaft (man könnte behaupten, dass jede Forschung, die nicht alle Geschlechtsidentitäten berücksichtigt, heteronormativ ist). Heterosexualität umschreibt, wie schon festgehalten wurde, somit sowohl eine sexuelle Identität / Orientierung als auch ein Reglement, das durch gesellschaftliche Kräfte institutionalisiert wird. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch sein Handeln danach ausrichten soll.

Was ihr nicht entspricht, wird diskriminiert, verfolgt oder ausgelöscht (so in der medizinischen Vernichtung der Intersexualität) – oder den Verhältnissen in ästhetisch – symbolischer Verschiebung dienstbar gemacht. [...] Zugleich reguliert Heteronormativität die Wissensproduktion, strukturiert Diskurse, leitet politisches Handeln, bestimmt über die Verteilung von Ressourcen und fungiert als Zuweisungsmodell in der Arbeitsteilung (Wagenknecht 2007, S.17).

Auch innerhalb von Erziehungsprozessen finden solche Zuschreibungen und Aneignungen statt. Es werden bestimmte Erwartungen an junge Menschen gestellt. Jungs sollen sich männlich kleiden, und nicht mit „Mädchenspielzeug“ (Puppen) spielen. Abweichendes Verhalten wird nicht akzeptiert und mit Sanktionierung zu bekämpfen versucht.

Ein Grund dafür, dass die meisten Menschen heterosexuell sind [...] liegt darin, dass ihre religiösen und sozialen Traditionen direkt das Leben in der [heterosexuellen] Familie begünstigen, wie auch die Partnerschaften die auf diesen basieren [...] Die meisten Menschen begreifen ihre heterosexuelle Prägung als angeboren, sie sehen sie als automatisch an. Ausgebildete Beobachter verstehen jedoch, dass Menschen deshalb heterosexuell sind, weil sie so erzogen worden sind und weil man ihnen beigebracht hat, so sein zu wollen (Tripp 1975, S. 36, zit. nach Haller 2002, S. 5).

Erinnert man sich an die geschlechtsspezifische Sozialisation, welche „die Vermittlung einer adäquaten Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenannahme“ (Degenhard/Trautner 1979, S. 123) beinhaltet, erkennt man wie innerhalb der Erziehung die Werte der sexuellen Identität vermittelt, anerzogen und gelernt werden.

Ich gehe also diesen Gedanken folgend davon aus, dass die meisten Menschen heteronormativ erzogen werden – sie werden so erzogen, dass von vornherein angenommen wird der Heranwachsende ist heterosexuell (eine mögliche andere Orientierung wird ausgeschlossen). Schon im Kleinkindalter werden geschlechtsspezifische Verhaltensweisen sowohl verlangt als auch gefördert. Beispielsweise glauben Eltern dass die Vorliebe für Spielzeugautos bei ihrem Sohn angeboren sind, während sie der Tochter solche Spielzeuge eher ausreden werden bzw. es als „unnatürlich“ empfinden wenn die Tochter mit Autos spielt oder umgekehrt der Sohn mit Puppen. Im Wertesystem der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität gibt es somit klare Verhaltensregeln und Normen wie sich ein Junge und ein Mädchen benehmen sollen.

Weiterhin lässt sich die Macht der heterosexuellen Norm auch in der Pubertät erkennen. In dieser Zeit kommt es zur Auseinandersetzung des Individuums mit der eigenen Sexualität. Normative Leitbilder und die Annahme Heterosexualität sei etwas Naturgegebenes führen dazu, dass Heranwachsende spezifische Verhaltensweisen entwickeln. Bei der Wahl des Freundeskreises in der Adoleszenz distanzieren sich vermehrt von Mädchen, um kein Misstrauen zu erwecken und nicht als verweicht oder homosexuell zu gelten. Durch Mutproben mit Gleichaltrigen soll die eigene Männlichkeit gefestigt werden. „Sie [die Jungen; Anm. IG] werden also [...] mit dem Homosexuellen-Tabu besetzt, das jede körperliche und emotionale Nähe ausschließt“ (Brück/Kahlert u.a. 1997, S. 91).

Daran lässt sich gut erkennen, wie Geschlechternormen von Jugendlichen aufgenommen und in ihr Tun festgeschrieben werden. Meines Erachtens ist dadurch sichtbar, dass Jungen ihre Geschlechtsidentität in Abgrenzung zum „typischen“ weiblichen Verhalten befestigen möchten. Mädchen werden in einem bipolaren Geschlechtersystem als emotional angesehen und Jungs müssen, um ihrer männlichen Rolle gerecht zu werden, ein anderes Verhalten an den Tag legen. Das Männlichkeitsverständnis wird also hier durch Abkehr von Weiblichkeit herausgebildet.

Mit welchen Unsicherheiten homosexuelle Jugendliche zu kämpfen haben, zeigt sich in der folgenden Analyse des Handelns lesbischer Mädchen:

Als weitere Möglichkeit verändern viele lesbische Mädchen ihr Verhalten, d.h. sie versuchen dem Bild des heterosexuellen Mädchens zu entsprechen. Sie versuchen, sich in ihrem Verhalten den heterosexuellen Mädchen anzupassen, also so zu scheinen, wie die anderen sind und wie es eigentlich auch von ihnen erwartet wird. Eine andere Form der Kompensation ist für das Mädchen die Identifikation mit Jungen, mit der nicht selten das Kopieren von ‚typisch jungenhaften Verhaltensweisen‘ einhergeht. Als Junge könnte ein Mädchen ein anderes Mädchen ohne Sanktionen lieben (Alltag 1996, S. 27).

Daraus ist ersichtlich, wie sehr eine Einteilung in männliche oder weibliche Verhaltensweisen angestrebt wird. Lesbische Mädchen möchten sich entsprechend der heterosexuellen Norm verhalten – auch wenn sie homosexuell sind – bemühen sie sich, im Sinne von einen der beiden Rollen zu handeln: wie heterosexuelle Mädchen oder „typische“ Jungs.

Auch in der Erziehungswissenschaft hinterlässt die Heteronormativität ihre Spuren. In ihrer Dissertation *Neo – Essentialismus. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung* geht Barbara Schütze davon aus, dass die heteronormative Ordnung auch in der Pädagogik verwurzelt ist. (vgl. Schütze 2010, S. 49). Dem stimme ich zu, weil heterosexuelle Normen auch im Bildungsprozess übertragen werden, und möchte ich mich in weiterer Folge meiner Arbeit mit einem relativ neuem Konzept in der Erziehungswissenschaft befassen – der sogenannten queeren Pädagogik – welche aufzuzeigen versucht, wie innerhalb der Bildungskonzepte aus der heteronormativen Ordnung ausgebrochen werden kann.

Bisherige Darstellungen dieser Arbeit haben gezeigt, dass Menschen davon ausgehen Heterosexualität sei normal, davon abweichendes Verhalten nicht normal, sondern anders. An dieser Stelle will ich mich von vermeintlichen Normalitätsvorstellungen lösen. Denn, wie in diesem Kapitel beschrieben, wird etwas als Normalität aufgefasst, was eigentlich ein soziales Konstrukt ist. Da die Heteronormativität eine Norm der Strukturen ist und somit in Institutionen wie Schule oder Familie vorhanden ist scheint es eigentlich nicht möglich zu sein, aus dem heteronormativen Ordnungssystem zu entkommen.

Obwohl gesellschaftliche Normen überliefert werden und die Erziehung die Tradierung bestimmter Normen an die folgende Generation als Aufgabe beinhaltet, sind soziale Normen aber auch wandelbar. In diesem Sinne möchte ich jetzt näher auf die Theorien Michel Foucaults (hier vor allem seine *Geschichte der Sexualität*) und Judith Butlers eingehen um einen Rahmen zu skizzieren, innerhalb dessen das Konzept einer queeren Pädagogik diskutiert werden kann.

## 4 Macht und Sexualität nach Foucault

Dem Phänomen der Heteronormativität auf der Spur sollen nun Momente herausgearbeitet werden, die mit der natürlichen Selbstverständlichkeit dieser Norm abrechen. In diesem Teil der Arbeit soll es darum gehen, Kritik am Konzept der Heteronormativität zu formulieren. Mit Hilfe zweier Theorien möchte ich einen Überblick darüber geben, wie sexuelle Normen gesellschaftlich begründet und konstruiert sind.

Die Schriften des Historikers und Philosophen Michel Foucault stellen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Queer-Theorie dar. Insbesondere geht es mir um eine Darstellung seiner Theorien rund um Sexualität, Wissen und Macht. Hierbei beschäftige ich mich mit *Der Wille zum Wissen*, dem ersten der drei Bände, aus denen das Werk *Sexualität und Wahrheit* besteht.

Michel Foucaults philosophisches Denken war von der Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse bestimmt. Vor allem ging es ihm um die Entstehung des Wissens im Kontext der Macht, denn er ging davon aus, dass Wissen durch Macht produziert wird.

Man muß wohl einer Denktradition entsagen, die von der Vorstellung geleitet ist, daß es Wissen nur dort geben kann, wo Machtverhältnisse suspendiert sind, daß das Wissen sich nur außerhalb der Befehle, Anforderungen, Interessen der Macht entfalten kann. [...] Eher ist wohl anzunehmen, dass die Macht Wissen hervorbringt [...]; dass Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; dass es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert. Diese Macht/Wissen-Beziehungen sind darum nicht von einem Erkenntnissubjekt aus zu analysieren, das gegenüber dem Machtsystem frei und unfrei ist. Vielmehr ist in Betracht zu ziehen, dass das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen jeweils Effekte jener fundamentalen Macht/Wissen-Komplexe und ihrer historischen Transformationen bilden (Foucault 1977, S. 39f).

Im ersten Schritt werde ich das komplexe Machtverständnis von Foucault näher betrachten. Anschließend soll es darum gehen, die Sexualität als Resultat diskursiver Praktiken zu erkennen. Ziel dieses Kapitels ist es das Denken eines Philosophen vorzustellen, dessen Ausführungen zu Macht und Sexualität innerhalb der Queer-Theorie oft rezipiert wurden.

## 4.1 Die Machtanalyse Foucaults

Sein Verständnis von Macht unterscheidet sich grundlegend von der allgemeinen, in der Gesellschaft vorhandenen Denkweise über Macht. Das Charakteristikum der Macht liegt in Foucaults Theorie in ihrer Produktivität. Er sieht ein Zusammenspiel von Kräften, die quer durch die ganze Gesellschaft wirken. Sie ist demnach nicht etwas was von oben kommt und sich an Subjekten vollzieht oder vollgezogen wird. Foucault äußert sich eindeutig zu seiner Vorstellung von Macht wenn er schreibt:

Es stimmt nicht, dass es in einer Gesellschaft Leute gibt, die die Macht haben, und unterhalb davon Leute, die überhaupt keine Macht haben. Die Macht ist in der Form von komplexen und beweglichen strategischen Relationen zu analysieren, in denen niemand dieselbe Position einnimmt und nicht immer dieselbe erhält (Foucault 2005 IV, S. 805f).

Macht ist in allen gesellschaftlichen Verhältnissen immer präsent. Sie wird überall produziert. „Nicht weil sie alles umfaßt, sondern weil sie von überall kommt, ist die Macht überall.“ (Foucault 1983, S.94). Foucault versteht Macht nicht als einen unbeweglichen Begriff, welcher personalisierbar ist. Es gibt somit in seiner Denkweise nicht einerseits diejenigen, die Macht ausüben und andererseits solche, die keine Macht besitzen. „Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert“ (ebd.).

Für Foucault besteht ein klarer Unterschied zwischen Macht und Herrschaft. Innerhalb von Zuständen der Herrschaft „sind die Machtbeziehungen derart festgeworden, daß sie dauernd unsymmetrisch sind und der Freiheitsspielraum äußerst beschränkt ist.“ (Foucault 1985, S.20). Auch spricht er nicht von einer Staatsmacht oder einem Regelsystem und sieht die Macht nicht als ein hierarchisches System. Macht durchdringt diese Regelwerke und Systeme und wird über Kraftverhältnisse dieser hergestellt.

Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verkettten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern (Foucault 1983, S. 93).

Er erkennt in der Macht eine Strategie, welche die ganze Gesellschaft durchzieht. Im Gegensatz zu anderen Machttheorien, betrachtet Foucault außerdem Macht nicht primär als Ursache von Unterdrückung sondern als etwas Produktives. Foucault behauptet zwar nicht dass es keine repressiven Machtverhältnisse gibt, aber er verweist darauf, dass die Machtbeziehungen erst das hervorbringen, was dann unterdrückt wird. Auflehnung gegen die Macht führt zur Herstellung der Macht gerade durch den Widerstand. „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht“ (Foucault 1983, S. 96). Der Widerstand hat somit eine doppelte Funktion: einerseits funktioniert durch ihn die Macht, andererseits wird durch den Widerstand Macht ausgeübt. Am Beispiel der Sexualität untersucht Foucault die Effekte der Machtstrukturen.

#### **4.2 Die produzierte Sexualität**

In seinem dreibändigen Werk *Sexualität und Wahrheit* untersucht Foucault wie die Gesellschaft und ihre Institutionen die Sexualität als Machtobjekt etabliert haben. Im Vordergrund seiner Untersuchung im ersten Band – *Der Wille zum Wissen* – ist dabei nicht die historische Betrachtung sexueller Verhaltensweisen. Ihm geht es vor allem um die Beantwortung folgender Fragen: „Wie sind diese Verhaltensweisen zu Wissensobjekten geworden? Auf welchen Wegen und aus welchen Gründen hat sich der Erkenntnisbereich organisiert, den man mit dem relativ neuen Wort »Sexualität« umschreibt“ (Foucault 1983, S. 7). Im Fokus seiner Analysen steht also die Frage wie das Wissen über Sex entstanden ist und wie die Herstellung von Diskursen an Machtapparate gebunden ist.

Zunächst markiert Foucault das 17. Jahrhundert als das Zeitalter in welchem die angebliche Unterdrückung der Sexualität ihren Beginn hat (ebd., S. 23). Unter dieser sogenannten Repressionshypothese ist die Überzeugung zu verstehen, dass die Sexualität in den letzten Jahrhunderten in Europa verstärkt unterdrückt und tabuisiert wurde (vgl. ebd., S. 12-13).

Wenn man also von Repression spricht, meint dies die angebliche Unterdrückung der Sexualität. Die Repressionshypothese geht davon aus „daß wir uns im Verlauf der europäischen Geschichte von einer Periode relativer Offenheit hinsichtlich unserer Körper und unseres Sprechens auf zunehmende Repression und Heuchelei hin bewegen“ (Dreyfuß/Robinow 1994, S.157). Davon wendet sich Foucault in Folge seiner Ausführungen ab – er bricht mit der Vorstellung einer Geschichte der sexuellen Repression.

Wichtig erscheint es mir an dieser Stelle festzuhalten, dass Foucault nicht behauptet, dass es keine Zensur oder Verbote vom Sex gegeben habe. Doch betont er „daß es eine Täuschung ist, wenn man es zu dem grundlegenden und konstitutiven Element macht, von dem ausgehend sich die Geschichte dessen schreiben läßt, was seit Beginn der Moderne über den Sex gesagt worden ist“ (Foucault 1983, S. 19). Um behaupten zu können, dass Sex einer Repression unterliegt reichen diese „negativen Elemente“ nach Foucault nicht aus. So muss man sich, wenn man seiner Machtanalyse folgen will, von der Repressionshypothese befreien. Denn innerhalb dieser sei die Macht nur als Beschränkung vorhanden, die Gesetze, Verbote, Unterdrückung und Unterwerfung produziert. Diese Art von Macht nennt Foucault „juridisch-diskursive“ (Foucault 1983, S. 84). Sie ist durch und durch negativ konnotiert. Einige Merkmale der juridisch – diskursiven Macht sind demnach:

Zwischen Macht und Sex gibt es stets nur ein negatives Verhältnis.[...] Die Macht vermag über den Sex und die Lüste nichts – außer nein zu ihnen zu sagen. [...] Die Macht ist wesentlich das, was dem Sex sein Gesetz diktiert. Das heißt, daß der Sex unter einem binären Regime steht: ziemlich/unziemlich, erlaubt/verboten. [...] Zum Sex verhält sich die Macht nur, indem sie ein Sperrgesetz über ihn verhängt (ebd., S. 84f).

Foucault dagegen erkennt sogar eine Vervielfältigung des Sprechens über Sex und weniger eine Unterdrückung: „Die modernen Gesellschaften zeichnen sich nicht dadurch aus, daß sie den Sex ins Dunkel verbannen, sondern daß sie unablässig von ihm sprechen und ihn als das Geheimnis geltend machen“ (Foucault 1983, S.40).

In verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen (der Medizin, Psychiatrie, Sexualwissenschaften) und Institutionen (Kirche, Staat) wurde Sexualität öffentlich zum Thema gemacht. Foucault offenbart einen „institutionellen Anreiz, über den Sex zu sprechen“ (ebd., S. 24). Er vertritt die Position, dass seit dem 18. Jahrhundert eine Zunahme des Diskurses vom Sex in allen gesellschaftlichen Bereichen der Medizin, dem Recht, der Religion und auch in der Pädagogik stattgefunden hat.

In der christlichen Moralvorstellung des Mittelalters wurde sexuelles Begehren als Sünde aufgefasst. Im Rahmen der Beichte mussten die Menschen ihr sexuelles Begehren vor einer Autorität offenlegen und somit wurde sexuelles Begehren zu einem Thema (vgl. Foucault 1983, S. 24f). „Das Geständnis war und ist bis heute die allgemeine Matrix, die die Produktion des wahren Diskurses über den Sex beherrscht“ (ebd., S. 66). Auch innerhalb der Bildungsanstalten stellt er keinesfalls ein Tabu des Sprechens über Sex fest sondern beschreibt die pädagogischen Institutionen als Orte, an denen mithilfe der Autoritäten ein Bekenntnis zum Sex abgelegt wurde.

Der Klassenraum, die Form der Tische, die Gewährung von Ruhepausen, die Unterteilung der Schlafsäle [...], die für die Überwachung des Zubettgehens und des Schlafens vorgesehenen Regeln, all das verweist in der beredtesten Weise auf die Sexualität der Kinder. [...] Die Pädagogen entwickeln Pläne, die sie den Autoritäten unterbreiten; die Erzieher wenden sich ihren Schülern zu, geben ihnen Empfehlungen oder verfassen Schriften mit Ratschlägen, moralischen oder medizinischen Beispielen für sie. Um den Zögling und seinen Sex herum schießt eine ganze Literatur von Vorschriften, Ratschlägen, Beobachtungen, medizinischen Anweisungen, klinischen Fällen, Reformvorhaben und Plänen für ideale Anstalten aus dem Boden (ebd. S. 33f).

Die Emanzipation von der Repression ist eine Annahme des Diskurses über Sex. An dieser Stelle führt Foucault nun den Begriff des Sexualitätsdispositivs ein. Was ist darunter zu verstehen? Den Begriff des Dispositivs definiert er als eine „heterogene Gesamtheit aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz, Gesagtes wie ebenso Ungesagtes“ (Foucault 2003, S. 392f) die geschichtlich zusammengefügt wurden und den Anschein haben etwas Natürliches zu sein.

Mit Hilfe des Sexualitätsdispositivs würden Subjekte durch Sexualität bestimmt. Sexualität ist demnach eine Wirkung von Diskurs, Wissen und Macht. Foucault löst sich von natürlichen Vorstellungen über Sexualität und benennt Sexualität als ein Ergebnis von Diskursen.

Tatsächlich handelt es sich eher um die Produktion der Sexualität. Diese ist nämlich nicht als eine Naturgegebenheit zu begreifen, welche niederzuzwingen die Macht sich bemüht, und auch nicht als ein Schattenreich, den das Wissen allmählich zu entschleiern sucht. 'Sexualität' ist der Name, den man einem geschichtlichen Dispositiv geben kann. Die Sexualität ist keine zugrundeliegende Realität, die nur schwer zu erfassen ist, sondern ein großes Oberflächennetz, auf dem sich die Stimulierung der Körper, die Intensivierung der Lüste, die Anreizung zum Diskurs, die Formierung der Erkenntnisse, die Verstärkung der Kontrollen und der Widerstände in einigen großen Wissens- und Machtstrategien miteinander verbinden (Foucault 1983, 105).

Durch das Sprechen über Sex – den Diskurs also – und mit Hilfe der gesellschaftlichen Institutionen – bildet sich ein Netzwerk welches das Subjekt mit normativen Verhaltensweisen rund um den Sex durchdringt. So wird Macht ausgeübt. „Glauben wir nicht, daß man zur Macht nein sagt, indem man zum Sex ja sagt; man folgt damit vielmehr dem Lauf des allgemeinen Sexualitätsdispositivs“ (ebd., S. 187).

Foucaults Analysen der Verknüpfungen von Sexualität, diskursiven Praktiken und Macht von Foucault waren von außerordentlicher Bedeutung für die Etablierung der Queer-Theorie, auf die eine Pädagogik abseits von normativen Vorstellungen der Sexualität aufgebaut werden kann. Die Bedeutung Foucaults Theorien für die Queer-Theorie erkenne ich insbesondere in seiner Schlussfolgerung, dass Sexualität nicht tabuisiert sondern sehr wohl thematisiert wurde. Denn durch dieses Sprechen über Sex konnten Normen und diejenigen, die von der Norm abweichen, hervorgebracht und definiert werden.

Zweigeschlechtlichkeit kann, so wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, als ein kulturelles System angesehen werden. In einem nächsten Schritt möchte ich mich nun einer anderen Theoretikerin zuwenden, die u. A. anknüpfend an Foucault einen revolutionären Beitrag zur feministischen Theorie geleistet hat. Die Rede dabei ist von Judith Butler und ihrer Vorstellung einer heterosexuellen Matrix.

## 5 Die soziale Konstruktion des Geschlechtskörpers

Im vorangegangenen Kapitel habe ich versucht darzustellen, wie nach Foucault Macht, Wissen und Sexualität zusammenhängen. Nun widme ich mich der Kritik an traditionellen Geschlechtskonzepten um aufzeigen zu können, dass Heteronormativität eine kulturelle Setzung darstellt und keine natürliche Kategorie ist. Dabei folge ich theoretischen Arbeiten von Judith Butler, die als eine der wichtigsten Vordenkerinnen innerhalb der Queer-Theorie gilt.

Postfeministische Theorien gehen davon aus, dass die Differenz zwischen den Geschlechtern konstruiert ist und daher auch nur als konstruiert gedacht werden kann (vgl. Heinrichs 1999, S. 227). Butler bewegt sich im Feld der feministischen Forschung in den theoretischen Perspektiven „die darum bemüht waren, den Sinn der Biologie als Schicksal, Biologie als Zwang zu überwinden“ (Butler 1995, S.10).

Butlers Arbeiten kreisen um die Fragen nach dem Gefüge von Macht, Sexualität und Identität. Ihre Schwerpunkte sind im Bereich der Konstruktion des Geschlechts zu finden. Der gemeinsame Ansatz von Foucault und Butler besteht darin, dass beide davon ausgehen, dass die Wirklichkeit, so wie wir sie kennen, innerhalb der Macht durch Diskurse konstruiert wird. Butler ist also im Bereich der Diskurstheorie zu verorten, denn die Diskursanalyse stellt ein Mittel dar, Machtzusammenhänge kritisch zu rekonstruieren.

Der Diskurs wird konstituiert durch die Differenz zwischen dem, was man korrekt in einer Epoche sagen könnte (nach den Regeln der Grammatik und denen der Logik) und dem, was tatsächlich gesagt wird. Das diskursive Feld ist, zu einem bestimmten Zeitpunkt, das Gesetz dieser Differenz. Es definiert so eine gewisse Zahl von Operationen, die nicht der Ordnung der linguistischen Konstruktion oder der formalen Logik angehören (Foucault 1978, S. 316).

Hierbei liegt die Betonung auf der Produktivität des Diskurses. „Diskurs‘ ist nicht bloß gesprochene Wörter, sondern ein Begriff der Bedeutung [...] Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv“ (Butler 1993, S. 129).

## 5.1 Das körperliche Geschlecht als eine kulturelle Erfindung

Butlers 1991 erschienenes Buch *Das Unbehagen der Geschlechter* (Originaltitel: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*) war keineswegs unumstritten. In diesem Werk kritisiert sie unter anderem die bisherige feministische Forschung insofern, als dass sie behauptet dass gerade das Festhalten an den Unterschieden zwischen Männern und Frauen die binäre Denkweise über zwei Geschlechter bestätige. Was sie dem Feminismus letztendlich vorwirft ist eine Stärkung der binären Normen.

Von einigen Feministinnen wurde Butler im Gegenzug heftig kritisiert. Barbara Duden wirft ihr eine Entkörperung der Subjektivität (vgl. Duden 1993, S. 26) vor.

[...] so lasse ich mir von keinem Dekonstruktivisten meine Leibhaftigkeit ausreden. Es ist an der Zeit, daß wir die Möglichkeiten anerkennen, daß es heute auch im sogenannten wissenschaftlichen Gespräch über Frauen in der Geschichte heterogene Positionen gibt, deren Vertreterinnen miteinander nicht mehr sprechen können (Duden 1993, S. 28f).

Doch es gab auch positive Reaktionen auf Butlers Buch. Beispielsweise schreibt Erika Haas im Band *Verwirrung der Geschlechter. Dekonstruktion und Feminismus*: „In jedem Fall ist es seit Judith Butler wieder interessant geworden, sich mit feministischer Theorie zu befassen“ (Haas 1995, S.10).

Letztendlich hat sich der Wirbel um Gender Trouble inzwischen etwas gelegt. Butler selbst hat sich im Nachhinein auch diesbezüglich noch einmal zu Wort gemeldet, ihr Denken etwas genauer präzisiert und sich selbst teilweise kritisch reflektiert (vgl. dazu Butler 2009).

Der Feminismus ging vor Foucault und Butler davon aus, dass das Geschlecht als Kategorie immer schon da gewesen ist und biologisch begründet ist. Die Annahme, dass Geschlecht sozial bestimmt wird, aber körperlich schon von Natur aus vorhanden sei, wird von Butler in Frage gestellt. Das Geschlecht und sex als differenzierbar gedacht würden, werde genau damit die Zweigeschlechtlichkeit gefestigt. Die Geschlechtsbezeichnung „Mann“ und „Frau“ sind für Butler „ontologisch gefestigte Phantasmen“ (Butler 1996, S. 27).

Butler beschäftigt sich zwar, ebenso wie andere feministische Theoretikerinnen, mit dem Unterschied von sozialem und biologischem Geschlecht. Doch Butler geht einen Schritt weiter – und das ist meines Erachtens einer der Gründe für die hitzige Diskussion über ihre Arbeit. Sie sieht in der Dichotomie eine ausgeklügelte Taktik zur Sicherung des zweigeschlechtlichen Systems in welchem Mann und Frau als scheinbar natürliche Kategorien vertreten sind. Dabei ist die Hauptfrage ihrer Überlegungen: „Wie müssen wir dann Geschlechtsidentität reformulieren, damit sie auch jene Machtverhältnisse umfaßt, die den Effekt eines vordiskursiven Geschlechts (Sex) hervorbringen und dabei diesen Vorgang der diskursiven Produktion selbst verschleiern?“ (Butler 1991, S. 24).

Dass Butler das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit einer scharfen Kritik aussetzt, betrachte ich im Bezug auf eine Pädagogik abseits dieses dualen Systems, als grundlegend. Denn wenn Butler das biologische Geschlecht betrachtet, erkennt sie keine Natürlichkeit, sondern eine Unterwerfung unter spezifische Normen und eine regelnde Praxis.

Die Kategorie des ‚sex‘ ist von Anfang an normativ; sie ist, was Foucault ein ‚regulierendes Ideal‘ genannt hat. In diesem Sinne fungiert das ‚biologische Geschlecht‘ demnach nicht nur als Norm, sondern ist Teil einer regulierenden Praxis, die die Körper herstellt, die sie beherrscht, das heißt, deren regulierende Kraft sich als eine produktive Macht erweist, als Macht, die von ihr kontrollierten Körper zu produzieren – sie abzugrenzen, zirkulieren zu lassen und zu differenzieren. Das ‚biologische Geschlecht‘ ist demnach also ein regulierendes Ideal, dessen Materialisierung erzwungen ist, und zu dieser Materialisierung kommt es (oder kommt es nicht) infolge bestimmter, höchst regulierender Praktiken“ (Butler 1995, S. 21).

Bei Butler ist die normative Setzung der Geschlechtsidentität abgesehen von der Unterscheidung zwischen zwei Geschlechtern auch mit der Sexualität, konkreter mit dem heterosexuellen Begehren verknüpft. Das Geschlecht betrachtet Butler als eine kulturelle Erfindung die durch Performativität – eine immerwährende Wiederholung – geschaffen wird. Geschlecht ist

die wiederholte Stilisierung des Körpers, ein Ensemble von Akten, die innerhalb eines äußerst rigiden regulierenden Rahmens wiederholt werden, dann mit der Zeit erstarren und so den Schein der Substanz bzw. eines natürlichen Schicksals des Seienden hervorbringen (Butler 1991, S. 60).

Die regulierende Praxis der Heterosexualität wird dabei zur Grundlage die die Stabilität der Kategorien Mann und Frau als konträr garantieren soll.

Der Begriff heterosexuelle Matrix steht [...] für das Raster der kulturellen Intelligibilität, durch das die Körper, Geschlechtsidentitäten und Begehren naturalisiert werden. [...] Damit die Körper eine Einheit bilden und sinnvoll sind, muß es ein festes Geschlecht geben, das durch eine feste Geschlechtsidentität zum Ausdruck gebracht wird, die durch die zwanghafte Praxis der Heterosexualität gegensätzlich und hierarchisch definiert ist (Butler 1991, S.21, Fußnote 6).

Also zeichnet sich jene Matrix nach Butler dadurch aus, dass *sex*, *gender* und *desire* normativ eingerichtet werden. Das heißt: Begehren richtet sich als solches stets auf das jeweils andere Geschlecht. Es soll also heterosexuell sein, denn nur dieses gilt als natürlich und akzeptiert. Nach Butler spielen die sexuelle Praxis und das Begehren in unserer Gesellschaft im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht eine große Rolle. Positiv angesehen ist in unserer Gesellschaft eine „intelligible Geschlechtsidentität“ (Butler 1991, S. 39). Das bedeutet, dass eine Verknüpfung und ein Zusammenhang zwischen dem anatomischen Geschlecht, der sozialen Herstellungspraxis und dem sexuellen Begehren hergestellt wird. Diejenigen Geschlechtsidentitäten, die diese Norm der kulturellen Intelligibilität nicht erfüllen, werden als „Entwicklungsstörungen oder logische Unmöglichkeiten“ (Butler 1991, S. 39) angesehen.

Butlers Kritik richtet sich gegen eine eindeutige Verknüpfung von Geschlecht als Körper (*sex*) und Geschlecht als Geschlechtsidentität (*gender*). Beides gehört nach Butler nicht unbedingt zusammen. Dies zeige sich besonders in der Travestie. Dort nehme der Körper eine andere Geschlechtsidentität an.

Wenn die Travestie ein einheitliches Bild der ‚Frau‘ erzeugt (wie ihr die Kritik entgegengehalten hat), offenbart sie mindestens ebenso umgekehrt die Unterschiedenheit dieser Aspekte der geschlechtlich bestimmten Erfahrung (*gendered experience*), die durch die regulierende Fiktion der heterosexuellen Kohärenz fälschlich als eine natürliche Einheit hingestellt wird. *Indem die Travestie die Geschlechtsidentität imitiert, offenbart sie implizit die Imitationsstruktur der Geschlechtsidentität als solcher – wie auch ihre Kontingenz.* Tatsächlich besteht ein Teil des Vergnügens, das Schwindel-Gefühl der Performanz, darin, daß man entgegen den kulturellen Konfigurationen ursächlicher Einheiten, die regelmäßig als natürliche und notwendige Faktoren vorausgesetzt werden, die grundlegende Kontingenz in der Beziehung zwischen biologischem Geschlecht (*sex*) und Geschlechtsidentität (*gender*) anerkennt (Butler 1991, S. 202, Hervorhebungen im Original).

Bei dieser Parodie handelt es sich nicht um eine distanzierte Imitation des Originals sondern „vielmehr geht es gerade um die Parodie des Begriffs des Originals als solches“ (ebd., S.203). Damit wird, so Butler, diesem Original die angebliche Natürlichkeit genommen.

Die Geschlechtsidentitäten können weder wahr noch falsch, weder wirklich noch scheinbar, weder ursprünglich noch abgeleitet sein. Als glaubwürdige Träger solcher Attribute können sie jedoch gründlich und radikal unglaubwürdig gemacht werden (Butler 1991, S.208).

In der Travestie wird die bipolare Geschlechterteilung übertrieben dargestellt. Daraus lese ich, dass Geschlechterrollen auch hier festgeschrieben werden (ein Drag King wird sehr männlich dargestellt, eine Drag Queen sehr feminin), aber, und das erscheint mir hier besonders wichtig und ich pflichte darin Butler bei, diese Geschlechtsidentitäten können unglaubwürdig gemacht werden, wenn sie innerhalb der Travestie überspitzt dargestellt und parodiert werden – dadurch wird sichtbar, dass Geschlechter konstruiert sind.

Das Geschlecht betrachtet Butler zwar als performativ, versteht es aber nicht als etwas was beliebig ausgesucht werden kann. Am Beispiel der Travestie will sie lediglich aufzeigen, dass Geschlechtergrenzen durchbrochen werden können. In einem Ihrer späteren Werke, *Die Macht der Geschlechternormen* (Originaltitel: *Undoing Gender*), aus dem Jahre 2004, bezieht sie sich noch einmal auf ihr Konzept der Parodie und geht auf Kritik an ihrem Ansatz ein. In ihrer Studienzeit verbrachte Butler Abende in Schwulen und Drag-Bars. In diesem Zusammenhang schreibt sie:

Ich erlebte in dem Augenblick auch eine bestimmte implizite Theoretisierung von Gender: Es dämmerte mir rasch, das einige dieser sogenannten Männer Weiblichkeit viel besser darstellen konnten, als ich es jemals konnte, jemals wollte oder jemals können würde. Und so war ich mit dem konfrontiert, was sich nur als Übertragbarkeit des Attributs bezeichnen lässt. Weiblichkeit, die ich ohnehin nie als zu mir gehörig verstanden hätte, gehörte eindeutig woanders hin, und ich war froh darüber, ihr Zuschauer sein zu dürfen, war immer viel glücklicher gewesen, ihr Zuschauer zu sein, als ich je deren Verkörperung war oder sein würde. (Was nebenbei bemerkt, nicht bedeutet, dass ich deshalb körperlos bin [...]) (Butler 2009, S.338f).

Während die im zweiten Kapitel beschriebenen Normen den Anschein erwecken, Geschlecht sei etwas Eindeutiges und Unveränderliches, schlägt Butler vor die geschlechtliche Identität als etwas Veränderbares zu sehen. Sie will die vermeintliche Stabilität des anatomischen und des sozialen Geschlechts entnaturalisieren. Das besondere an Butler ist also dass sie sex als Körpergeschlecht ebenfalls denaturalisiert, und als konstruiert betrachtet.

Schlussendlich fordert sie eine andere Sichtweise denkbar zu machen, in der Geschlechter grenzüberschreitend gedacht werden können:

Die Gender, an die ich denke, existieren bereits seit geraumer Zeit, sie wurden aber nicht in die Begriffe aufgenommen, welche die Realität beherrschen. Es geht darum, im Recht, in der Psychiatrie, in der Sozialwissenschaft und der Literaturtheorie ein neues legitimierendes Lexikon für die Genderkomplexität zu entwickeln, die wir immer schon gelebt haben. Weil die Normen, welche die Realität regieren, diesen Genderformen nicht zugestanden haben, real zu sein, werden wir sie notgedrungen als neu bezeichnen. Ich hoffe allerdings, wir werden wissend lachend, sobald wird das tun (Butler 2009, S. 347).

Bevor ich mich der Herausforderung einer Queer-Theorie und queeren Pädagogik stelle, und mich der Frage widme, welche Ziele eine queere Bildung haben könnte, möchte ich Folgendes festhalten: Die Geschlechtszuordnung wird innerhalb des Systems der Zweigeschlechtlichkeit mittels Strukturen – zum Beispiel bei einer Hochzeit wenn der Standesbeamte „zu Mann und Frau“ erklärt oder durch die Geschlechtsfeststellung durch den Arzt bei der Geburt – vollzogen. Diese Strukturen werden, so betont Butler, im performativen Akt der Rede immer wieder aufs Neue wiederholt und konstruiert (vgl. Butler 1993b, S. 123f). Also, wenn bei der Geburt die Krankenschwester sagt „Es ist ein Mädchen“, ist dies eine performative Handlung mit welcher sowohl die Zuweisung zu einem der beiden Geschlechter stattfindet als auch die Geschlechtszugehörigkeit konstruiert wird.

Schlussendlich stellt die Teilung und Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter eine Norm dar, die als ein anzustrebendes Ideal angesehen werden kann. In einem solchen normativen System möchte jeder Mann und jede Frau dem „wahren“ Geschlecht angehören um dem Regelwerk zu entsprechen und nicht mit Sanktionen rechnen zu müssen. Und wie bereits festgestellt werden konnte, werden Normen und insbesondere die Norm der Heterosexualität innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Institutionen festgeschrieben und weitergegeben – so auch innerhalb von Erziehung und Bildung.

Wie lassen sich also Butlers Theorien über Geschlechternormen auf die Bildung und Erziehung übertragen? Gesa Heinrichs und Katharina Pewny führen aus, worin der Zusammenhang zwischen Bildungsprozessen und performativen Akten besteht:

In Bildungsprozessen werden die Normen, die das Sprechen beherrschen, im Körper eingerichtet. Wenn eine zentrale Frage von Bildungstheorie die nach der Konstitution des Subjekts und damit der Selbstbestimmung ist, so gilt es, diese (Selbstbestimmung) immer auch als ein Problem der Geschlechtsbestimmung zu verstehen. [...] Queere Bildung operiert in Anschluss an Butlers Schriften mit dem Begriff des performativen, da performative Prozesse Subjekte hervorbringen. (Heinrichs/Pewny 2008, S. 230).

Wenn das Geschlecht, wie bereits bei Butler festgestellt, ständig hergestellt werden muss und eine permanente Wiederholung einer Norm ist und somit konstruiert wird, kann man also davon ausgehen, dass Normen sowohl in der pädagogischen Theorie als auch Praxis eingeschrieben werden. Somit lässt sich behaupten, dass die Erziehung und Bildung als gesellschaftliche Handlungsfelder ebenfalls ihren Anteil an der Erzeugung und Weitergabe von Normen haben. Daher möchte ich im nächsten Kapitel der Frage nachgehen wie eine Pädagogik im Sinne der Dekonstruktion beschrieben werden kann, welche Potentiale so eine Erziehung und Bildung mit sich bringen und welche Ansätze es für eine Pädagogik geben kann, die nicht an Sexualitätsnormen festhält.

## 6 Geschlechter im bildungstheoretischen Diskurs

Dieses Kapitel setzt sich nun mit der zweigeschlechtlichen Ordnung und Heteronormativität innerhalb der Pädagogik auseinander, denn:

Die bundesdeutsche Pädagogik ist weitestgehend heteronormativ. Sie ist es auch dort, wo sie es nicht will. Pädagogische Gender – Diskurse reproduzieren die heteronormative Ordnung, indem sie die im gender-Konzept angelegte Kritik nicht in ihren praktischen Konsequenzen für die Lebensbedingungen aller in dieser Ordnung lebenden Subjekte entfaltet (Schütze 2010, S. 49).

Ziel dieses Kapitels ist es, Wege aufzuzeigen, wie im Rahmen der Erziehung und Bildung die vorherrschende sexuelle Denkweise in Frage gestellt werden kann. Normen sind wandelbar und somit sind auch pädagogische Konzepte veränderbar. Ich versuche jetzt der Frage nachzugehen wie die Norm der Heterosexualität sich innerhalb der queeren Pädagogik verflüssigen lässt.

Das Menschenbild einer Gesellschaft wird auf die Pädagogik und Bildungskonzepte übertragen. Somit gehe ich davon aus, dass Erziehung und Bildung immer eine Interpretation dessen sind, was gesellschaftlich an Verhaltensnormen vorgegeben wird. Zu diesen Vorstellungen gehören auch die Geschlechterordnung und Auffassungen über eine natürliche binäre geschlechtliche Ordnung. Daraus schließe ich, wie schon erwähnt, dass die zweigeschlechtliche Sortierung, die in unserer Gesellschaft stattfindet, auch ein Teil des Bildungsprozesses ist. Ausgehend von diesen Überlegungen soll also nun das System der Zweigeschlechtlichkeit und die Heteronormativität im Bildungskontext betrachtet werden. Vorher möchte ich noch eins festhalten: Im Postfeminismus – und somit auch in einer Pädagogik, die sich außerhalb der dualen Geschlechterordnung bewegt - geht es nicht um Geschlechtslosigkeit, sondern um den Versuch, Geschlecht weiterhin, jedoch außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit zu denken.

Hat Bildung ein Geschlecht? Diese Frage, der Anne Schlüter in ihrem Aufsatz nachgeht, soll mir als ein Einstieg in meine Überlegungen zu Erziehung und Bildung jenseits der zweigeschlechtlichen Ordnung dienen.

Wenn man die Verknüpfung zwischen Geschlecht, Differenz und Bildung erforschen möchte, erfordert das, sich bewusst zu machen, dass die Frage, ob die Bildung ein Geschlecht hat nicht eindeutig und einfach beantwortet werden kann. Das liegt daran, dass diese Frage unter verschiedenen Gesichtspunkten und aus unterschiedlichen Perspektiven angegangen werden sollte. Schon der Begriff Bildung hat eine komplexe Bedeutung. Er kann auf verschiedene Art und Weise definiert werden (und wird auch unterschiedlich in der Literatur ausgelegt).

Der Begriff grenzt sich deutlich ab gegenüber Lernen, Qualifikation, Kompetenz, Sozialisation, Wissen oder Biografie. Gleichwohl sind auch diese Begriffe notwendig, um Bedingungen und Verhältnisse für Bildungsprozesse zu veranschaulichen. Bildung ist auf Aneignung von Wissen durch Lernen angewiesen. [...] Während Qualifikation aufgrund beruflicher Anforderungen ausgebildet wird, lässt sich Sozialisation in Abhängigkeit von Ethnie, sozialer Herkunftskultur sowie beispielsweise den Interaktionsstrukturen innerhalb von Institutionen begreifen. [...] Manche Wissenschaftler würden den Begriff Bildung gerne durch ‚Lernfähigkeit‘ ersetzen, denn der Bildungsbegriff, eine deutsche Besonderheit, lässt sich kaum in andere Sprachen übersetzen. In seiner emphatischen Ausprägung meint er Persönlichkeitsbildung nach dem humanistischen Ideal, die in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt erworben wird (Schlüter 2004, S. 577).

Schlüter spricht diesbezüglich etwas Wichtiges an: „Wenn Bildung als sozialwissenschaftlicher Grundbegriff in der Erziehungswissenschaft eingesetzt wird, lässt sich mit ihm danach fragen, inwieweit Bildung (z.B. als soziales Kapital) sozialen Anschluss, soziale Ausgrenzung oder gesellschaftliche Integration ermöglicht“ (ebd.)

Die Perspektive, die ich einnehmen möchte, ist eine, die das Potential zugeschrieben wird, die Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit zu verändern. Im Mittelpunkt meines Interesses steht somit die queere Pädagogik. Im Rahmen dieser wird der Frage nachgegangen, wie eine Pädagogik außerhalb heteronormativer Strukturen aussehen könnte und welche Ansätze es für die Bildung geben kann, sexuelle Normen zu durchbrechen und zu verwischen.

## 6.1 Queer – Versuch einer Begriffsbestimmung

Ich spreche bewusst von „Versuch“, denn der Begriff queer unterliegt einem fortlaufenden Wandel. Dass es keine klar umrissene Definition von queer gibt, ist so gewollt; genau diese Möglichkeit, die Bedeutung des Begriffs permanent zu verschieben stellt sein besonderes Merkmal da. Ein Einzwängen in bestimmte Definitionen ist im Sinne der Queer-Theorie sogar unerwünscht. Ich versuche hier also, einen Begriff zu definieren, der sich gegen eindeutige Bestimmungen sträubt.

Das englische Wort queer lässt sich mit ‚seltsam‘, ‚sonderbar‘, ‚eigenartig‘ oder ‚verdächtig‘ übersetzen. In der Umgangssprache wurde es lange Zeit als Schimpfwort gegenüber Homosexuellen und anderen Menschen, die heteronormative Regelungen nicht befolgen, gebraucht. Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts fand eine Neubewertung des Begriffes statt, so dass der Begriff von homosexuellen Menschen inzwischen als Eigenbezeichnung verwendet wird. Queer wurde somit positiv besetzt und wird als Überbegriff für alle Menschen verstanden, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen und sich in keine der binären Geschlechterkategorie einordnen lassen – Schwule, Lesben, Transgender, Asexuelle u.v.m.

Allgemein gesagt, beschreibt queer Ansätze oder Modelle, die Brüche im angeblich stabilen Verhältnis zwischen chromosomalem, gelebtem Geschlecht (gender) und sexuellem Begehren hervorheben. Im Kampf gegen diese Vorstellung von Stabilität – die vorgibt, Heterosexualität sei ihre Ursache, während sie tatsächlich ihre Wirkung ist – lenkt queer den Blick dahin, wo biologisches Geschlecht (sex), soziales Geschlecht (gender) und Begehren nicht zusammen passen (Jagose 2001, S.15).

Aus diesem Ansatz heraus wurde eine Theorie entwickelt, welche sich Queer-Theorie nennt.

Sowohl Michel Foucault als auch Judith Butler legten im poststrukturalistischen Zusammenhang den Grundstein für die Entwicklung von Queer - Theorie. Foucault analysierte, wie in Kapitel vier ausführlich beschrieben, die vermeintlich naturalisierte sexuelle Identität, und konnte feststellen, dass Sexualität durch Macht erst hergestellt wird.

Weil Foucault der Macht produktive Kraft zuschreibt und Geschlechtsidentitäten abseits der Norm nicht als etwas Unterdrücktes, sondern Produziertes betrachtet, liegt darin sein großer Beitrag für die Queer-Theorie.

Ich nehme an, man wird bereit sein zu sagen, daß der Diskurs über den Sex seit mittlerweile drei Jahrhunderten eher vermehrt als verknapppt worden ist und daß er trotz einiger Verbote, die er mit sich gebracht hat, in fundamentaler Weise die Verdichtung und Einpflanzung einer ganzen sexuellen Disparität geleistet hat (Foucault 1983, S.69).

Ganz im Sinne von Butler, die das performative Herstellen von Geschlechtsidentität kritisiert, wird in queeren Theorien davon ausgegangen, dass Geschlecht und Begehren getrennt voneinander kategorisiert werden sollen und Sexualität für die Bildung des Subjekts maßgeblich verantwortlich ist. Das Ziel ist es, die feststehenden Geschlechternormen zu dekonstruieren. Daher ist queer auch eine Bezeichnung für die politische Bewegung.

Eine queere Politik basiert auf Bündnissen, die sich an der Opposition zu bestimmten herrschenden Normen orientieren, besonders der Norm der Zweigeschlechtlichkeit, der Heteronormativität, der Monosexualität [...], dem Gebot der Monogamie, der heterosexuellen Kernfamilie und anderen Normen des vergeschlechtlichen Zusammenlebens und sexueller Praktiken [...] (Bauer 1999, o.S.).

Queer ist als Kontrast zur Norm der Zweigeschlechtlichkeit zu verstehen, da es sich gegen eindeutige Identitäten des Geschlechts wehrt und mehr als nur zwei Geschlechter zulässt. Schlussendlich kann somit behauptet werden, dass queer gegen einzwängende und eindeutige Identität ist, sich gegen Kategorisierungen und Fremdzuschreibungen richtet und für die Möglichkeit der Selbstbestimmung und Selbstdefinition aller Subjekte eintritt (vgl. Bauer 1999, o.S.).

## 6.2 Queere Bildung

Geschlechternormen werden immer wieder reproduziert und aufgenommen. „Mit Aussagen wie ‚Du siehst ja aus wie ein Mädchen!‘ machen sich Kinder gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen zu eigen und verweisen sich selbst in normative Geschlechtergrenzen“ (Hartmann 2004c, S. 20).

Ich möchte nun eine Pädagogik vorstellen, die das Subjekt in seiner Vielfalt in den Vordergrund stellt. Diese Pädagogik richtet das Augenmerk im Sinne einer kritischen Pädagogik auf gesellschaftliche Prozesse, sie diskutiert die binäre Ordnung des Geschlechts, die normative Konstruktion der Geschlechter und öffnet den Rahmen für die Veränderung normativer Setzungen.

Jeder Bildungskonzeption liegen ein Menschenbild und Annahmen, was das Zusammenleben der Menschen, modern gesprochen, was Gesellschaft sei, zugrunde. In Bildungstheorien werden Deskriptionen zugleich mit normativen Aussagen verbunden, mit anderen Worten, verbinden sich Zustandsbeschreibungen mit handlungspraktischen Zielsetzungen (Heinrichs 2001, S. 216).

In dieser Aussage spiegelt sich wieder, wie wichtig die Kategorie Geschlecht für die Bildung ist – die Gesellschaft ist für die Konstruktion von Bildungskonzepten und Richtlinien verantwortlich und gibt ihre Normen und Vorstellungen an die pädagogischen Institutionen weiter. Heinrichs definiert Bildung als eine

diskursive Praxis, die eine unaufhörlich sich wandelnde Herstellung des Subjekts bewirkt. Gebildet sein heißt, eine Bedeutung zu haben, heißt einen Platz in einem Sprachspiel zu haben, heißt Identität im In-Differenz-Werden zu erlangen, zu verwerfen und neu zu bilden. Der Platz des Subjekts wird durch Bildung permanent wiederhergestellt und verändert sich dabei unausweichlich (Heinrichs 2001, S. 219).

An einer anderen Stelle heißt es:

Die Bildung des Subjekts ist, so konnte mit Butler gezeigt werden, immer Bildung zu einem Subjekt, welches eine eindeutige Geschlechtsidentität auszubilden hat, die wiederum im Zusammenhang mit Anatomie und Begehren gestellt wird. [...] Bildung als diskursiven Begriff aufzufassen, heißt die performative Dimension der signifikatorischen Praxis in den Blick nehmen zu können. [...] Der Diskurs [...] ist der Ort, an dem Subjekte gesetzt werden und sich setzen, aufgehoben werden und sich aufheben, um sich neu zu positionieren (ebd., S. 222).

Im zweiten Kapitel habe ich analysiert, wie im Prozess der primären Sozialisation Normen weitergegeben und festgemacht werden. Ich pflichte Heinrichs bei wenn sie davon ausgeht dass diese Normen auch im Prozess der Bildung aufrechterhalten werden, da meines Erachtens Pädagogen ein bestimmtes, normatives Weltbild vermitteln – und weil, wie bereits gesagt, die Pädagogik an sich heteronormativ ist.

„Bildungsprozesse sind solche, in denen Normen eingesetzt und aufrechterhalten, aber auch transformiert werden“ (ebd. S. 225). Während die Sozialisationstheorie von unveränderter Weitergabe der Normen ausgeht, wird also der Bildung die Kraft zugesprochen, Normen zu verändern. Die folgende Feststellung Heinrichs fasst die Rolle der Bildung für die Geschlechterbildung in sich zusammen:

Die Bildung des Subjekts vollzieht sich als Praxis des Diskurses, der zugleich Ort der Geschlechterbestimmung ist. Die Produktion der Subjekte unterliegt einer heterosexuellen Matrix, die den Diskurs (der Bildung) durchzieht. Bildung ist ein historischer Ort, der diese Matrix aufrechterhält, ein Ort, der die Dichotomie von männlichen und weiblichen Menschen als Voraussetzung setzt und versteht und als scheinbar natürliche stützt und erhält. Bildung ist ein prozessuales Geschehen, in dem Begehren gelernt und in Zuordnung zur Anatomie verstanden wird. Bildung ist auch Geschlechterbildung“ (Heinrichs 2001, S. 228).

In unserer Gesellschaft gibt es, wie bereits ausgeführt, die Norm der Heterosexualität, welche auch Paseka als eine der Normen beschrieben hat, die schon im Kindesalter gelernt werden. Diese heterosexuelle Matrix nach Butler, ist, so stellt Heinrichs fest, im Bildungsprozess verankert. In diesem werden Normen und ein bestimmtes Begehren weitergelernt. Nur ein bestimmtes, nämlich heterosexuelles Begehren wird anerkannt. Daher ist die Bildung als ein etwas zu sehen, was die Bildung der Geschlechter vorantreibt.

Im Verlauf der Bildung werden bestimmte Geschlechternormen beibehalten. Ein bestimmtes, ‚richtiges‘ Begehren soll (im Sinne der heterosexuellen Matrix und somit der Norm der Heterosexualität) gelernt werden.

Offensichtlich anderes Begehren als das zum anderen Geschlecht wird je nach Lebensanschauung (aber auch im Lehrplan, sei es für den Sexualunterricht, aber auch in Fächern wie Geschichte oder Deutsch) abgewertet oder toleriert oder gepriesen: Letzteres eher selten (Heinrichs/Pewny 2008, S. 229).

So wie im Kindesalter bestimmte Geschlechternormen im Prozess der Interaktion von Kindern erlernt werden, so entstehen auch weiterhin Geschlechter immer wieder aufs Neue und werden Normen des Geschlechts bewahrt und verfestigt. Bildung ist als ein Ort zu verstehen, in welchem Geschlechter produziert und gebildet werden.

In der Bildung soll es aber auch Freiraum für Umgestaltungen geben, in dem die tradierten Normen verändert werden können. Queeren Gedanken folgend, wird der Bildung das Potential zugesprochen, die festgesetzten Normen auch zu transformieren. Im Sinne von queer und in Bezug auf die eigene, von der Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität, ergeben sich somit zentrale Ziele einer queeren Bildung (vgl. Heinrichs/Pewny 2008, S. 231f):

- Irreführung im Bildungsprozess

Queere Bildung könnte [...] nicht mehr fragen: ‚Wie erziehe ich mein Kind richtig‘ sondern ‚Wie erziehe ich mein Kind falsch‘: Wie mache ich aus meinem sensiblen Jungen ein knallhartes Mädchen? Wie schaffe ich es, dass mein Kind sich zutraut, mehr als eine Geschlechtsidentität zu haben [...] (ebd., S. 231).

- Dekonstruktion von eindeutigen Geschlechtsidentitäten
- Veränderung der Zweiteilung von Geschlechtlichkeit

„Queere Bildung zielt als theoretischer Entwurf auf die Auflösung rigider Normen von Zweigeschlechtlichkeit in, mit und durch Bildung“ (ebd., S. 228).

Die queere Bildung soll eine Bildung sein, die den Normalisierungszwang erkennt und zu hintergehen versucht.

Sie setzt erstens auf die Begleitung und Anerkennung des Subjekts, d.h. auf ein ‚Wahrnehmen ohne jegliche Schablonen‘, sodass dem Zwang nach Vereindeutigung und der Forderung eine zusammenhängende Biographie zu gestalten, zugunsten der Anerkennung vielfältiger Differenzen und Grenzüberschreitungen entkommen werden kann. Zweitens setzt sie auf ein situationsspezifisches Agieren, d.h.: Rassismus, Sexismus und Homophobie, stigmatisierendes und normierendes Verhalten werden als kritische Diskussionsanregung genommen. Drittens macht eine solche Pädagogik themenzentrierte Angebote, die sich nicht an einem vermeintlichen Geschlecht oder Begehren orientieren (Tuider 2004, S. 188f).

Kritik der Zweigeschlechtlichkeit ist als eines der Hauptanliegen einer postfeministischen Bildungstheorie – bzw. queerer Bildung – anzusehen. Sowohl die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, als auch die Norm der Eindeutigkeit und die Norm der Heterosexualität sollen in einer queeren Bildung aufgebrochen werden.

Ich denke dabei zum Beispiel an eine positive Vermittlung verschiedener sexueller Identitäten. In einer solchen Pädagogik soll Raum zur kritischen Auseinandersetzung mit sozialen Normen – die im Sinne von Foucault und Butler – nur scheinbar naturgegeben sind - vorhanden sein. Außerdem soll die sexuelle Identität ganz im Sinne von Queer-Theorie als wandelbar betrachtet werden. Wenn man sexuelle Orientierungen thematisiert, dann soll in einer queeren Pädagogik, beispielsweise Homosexualität nicht als etwas Abgegrenztes, Anderes behandelt werden. Hierbei bietet vor allem Jutta Hartmann ein meines Erachtens gut strukturiertes Konzept unter der Bezeichnung „vielfältige Lebensweisen“.

Anknüpfend an Judith Butlers Konzept der Performativität soll mit dem Begriff *vielfältige Lebensweisen* ein Verständnis von Subjektivität in die Auseinandersetzung um die Pluralisierung von Lebensformen Eingang finden, das zum einen dessen konstitutive Verstrickung mit hegemonialen Normen betont und zum anderen die Möglichkeit der Verschiebung und Neubedeutung geschlechtlicher und sexueller Subjektpositionen aufzeigt. [...] Über eine Kritik an bestehenden Hierarchisierungen und verkrusteten Machtstrukturen zwischen verschiedenen Existenz- und Lebensweisen hinaus wendet sich eine am Begriff vielfältige Lebensweisen orientierte Pädagogik damit auch den diese Strukturen tragenden Differenzen – Mann-Frau, homo-heterosexuell – zu. [...] Eine entlang dieses Begriffes orientierte pädagogische Auseinandersetzung mit *vielfältigen Lebensweisen* möchte Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen Angebote zu Fragen des eigenen Selbstverständnisses machen“ (Hartmann 2004b, S. 65-66, Hervorhebungen im Original).

Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen folgt diesen Prinzipien (vgl. Hartmann 2004c, S. 68-73):

- Eine pädagogische Haltung entwickeln: „Sie findet ihren Ausdruck im pädagogischen Alltag z.B. darin, dass eine Bandbreite an Lebensweisen den selbstverständlichen Horizont des eigenen Handelns bildet, Pädagoginnen verschiedene Lebensweisen an unterschiedlichsten Stellen erwähnen und situativ Gesprächsanlässe aufgreifen“
- Gesellschaftliche Normen und Normalitäten hinterfragen: es gilt „marginalisierte Gruppen zu benennen, ins Gespräch zu bringen und zugleich auch normative Zwänge, sozio-kulturelle Selbstverständlichkeiten und unreflektierte Alltagsannahmen, wie Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität und Kleinfamilie kritisch zu diskutieren“
- Vielfalt von der Vielfalt aus denken: hierbei soll die Vielfalt an sich „als Ausgangspunkt“ genommen werden. „Eine Bewegung weg vom Normalen und Allgemeinen hin zum Vielfältigen und Besonderen bringt das Besondere, Einmalige zur Geltung“.
- Selbstverständlichkeiten irritieren: Hierbei handelt es sich um die „Irritation vorherrschender Gewissheiten“. Dabei schlägt Hartmann vor, eine Umkehrung der herrschenden Normen vorzunehmen. Als Beispiel hierfür dient ein fiktiver Artikel über einen Politiker, der wegen seines heterosexuellen Outings diskriminiert wird. „Über die Umkehrung der gesellschaftlichen Normalitätsdefinition irritiert der Text nicht nur bestehende Sehgewohnheiten, vielmehr führt er in eine Diskussion über die Konstruktion von sozialen Kategorien und von Begriffen wie natürlich/unnatürlich, normal/randständig [...]“

- Bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst machen und an deren Abbau arbeiten: Gesellschaftliche Verhältnisse sollen analysiert und Machtstrukturen aufgedeckt werden.  
„Es kann herausgearbeitet werden, dass trotz einer Pluralisierung der Lebensformen nicht von einer freien Wahl gesprochen werden kann und Machtunterschiede zwischen den Lebensformen bestehen“.
- Identitätszwänge hinterfragen: Biografien von Menschen, die im Laufe ihres Lebens nicht eine stabile sexuelle Orientierung gelebt haben, wären gut geeignet, um „Identität und Subjektivität als in sich widersprüchlich, instabil und brüchig zu erkennen“.
- Für Differenzen in der Geschlechter – und Sexualitätsdifferenz ebenso wie für das Verschwimmen der vorherrschenden Geschlechter- und Sexualitätsgrenzen sensibilisieren
- Alltägliche Konstruktionsweisen von Geschlecht und Sexualität zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung machen: das bedeutet, den Blick dafür zu schärfen, wie Geschlechter im Alltag konstruiert werden, und an welchen Merkmalen Menschen einen Mann als Mann zuordnen, oder eine Frau als Frau. „Im Gespräch [mit Jugendlichen; Anm. IG] kann herausgearbeitet werden, entlang welcher Zeichen die Geschlechtszuordnung und die alltägliche Konstruktion von Geschlecht erfolgen“.

Die queere Pädagogik und das Konzept der vielfältigen Lebensweisen sehe ich als zwei grundlegende Beiträge zu einer Erziehung und Bildung abseits des dualen Sexualitätskonzepts an. Das Ziel einer solchen Pädagogik ist, die Normen in Bezug auf die binäre Kategorie des Geschlechts zu dekonstruieren. Wie mit Butler und Foucault gezeigt werden konnte, handelt es sich bei Sexualität und ihren Identitätszuschreibungen nur vermeintlich um natürliche Setzungen. „Da Geschlecht und Sexualität keine natürlichen, sondern diskursiv und politisch hergestellte Kategorien sind, sind sie auch nur kontextgebunden zu verstehen“ (Bauer 1999, o.S.).

Es ist eine spannende Herausforderung die sich durch die Queer - Theorie für die Pädagogik ergibt. Die Theorie richtet ihr Augenmerk auf Identitätskonstruktionen und fordert eine Fülle an Identitäten, die nicht starr sondern veränderbar und wandelbar sein sollen.

Heteronormativität wird in einer queeren Pädagogik als eine normative Setzung sichtbar gemacht, die angebliche Natürlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit wird aufgebrochen.

In einer solchen Pädagogik soll Raum für alle Individuen, die nicht in binäre Geschlechternormen passen, vorhanden sein. Die Möglichkeit zur Herausbildung verschiedener und brüchiger Identitätsformen ist ein Ziel der queeren Pädagogik.

Queere Bildung dekonstruiert demnach Identitätskonzepte, die die kritische Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum ab den 1960er Jahren privilegierte: Verstand kritische Bildungstheorie die Hinführung zu einer Identität als Kernelement der erzieherischen Prozesses und eine »Ich-Identität« als Ausdruck gelungenen Lebens, so kritisiert queere Bildung fixe Identitäten als gesellschaftliche Regulative und lehnt daher auch Normierungen lesbischen/schwulen Lebens ab (Heinrichs/Pewny 2008, S.231-232).

Eine Pädagogik im Sinne von queer soll sich von starren Identitätskonzepten verabschieden und eine Fülle an verschiedenen Identitäten übermitteln. Ziele einer solchen Bildungsarbeit sind meines Erachtens das Bekanntmachen und Fördern verschiedener sexuellen Identitäten und ein Zugeständnis der Vielfalt abseits normativer Vorstellungen. Solchen Prinzipien folgend soll eine Akzeptanz unterschiedlichster sexuellen Lebensweisen befürwortet werden. Abgesehen davon ist es notwendig, eine Auseinandersetzung mit heteronormativen Konzepten, Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Vorgaben, die sich an der Zweigeschlechtlichkeit orientieren, anzustreben und den kritischen Blick für gesellschaftliche Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität zu schärfen.

## 7 Schlussbemerkungen

In dieser Diplomarbeit bin ich der Frage nachgegangen, wie eine Pädagogik außerhalb des Systems der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität funktionieren könnte. Dabei habe ich den Versuch unternommen, einen theoretischen Rahmen zu schaffen, in welchem eine Pädagogik abseits der dualen Sexualitätsnormen diskutiert werden kann.

Zunächst habe ich einen allgemeinen Überblick über die grundlegenden Begriffe Norm und Sozialisation zu geben um im darauffolgendem Kapitel *Geschlechternormen im Kindesalter* zu beschreiben, wie die Entwicklung der Identität als Mädchen bzw. Junge und die Aneignung der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit samt der damit verbundenen Normen stattfindet. In einem weiteren Schritt habe ich das System der Heteronormativität an sich behandelt, und habe auch Effekte dieser sexuellen Norm in der Praxis und in Erziehungsprozessen aufgezeigt.

Anschließend galt mein Interesse den Theorien rund um die Konstruktion von Normen mit und innerhalb von Macht. Dabei konnte, Foucault folgend, deutlich gemacht werden, wie das Wissen über Sexualität durch produktive Macht erschaffen wird. Mit Butlers Hilfe gelang es mir, aufzuzeigen wie die Heterosexualität als herrschende Praxis die binäre Zweiteilung in „Mann“ und „Frau“ reguliert und Normen hervorbringt, die nur den Anschein haben naturgegeben zu sein. Um es mit Butlers Worten zu sagen: „Diese Normen, nach denen ich mich anerkennbar zu machen suche, sind nicht wirklich meine. Sie kommen nicht mit mir in die Welt“ (Butler 2003, S 48).

Geschlechternormen, so konnte im Rahmen dieser Arbeit festgestellt werden, werden sozial konstruiert. Butler und Foucaults Gedanken folgend, wurde festgehalten dass das Geschlecht als ein Produkt von Machtverhältnissen in einer Gesellschaft betrachtet werden kann.

Nachdem dieser theoretische Grundstein gelegt wurde, richtete sich mein Fokus auf die Möglichkeit durch und mit Bildung die sexuelle Direktive sichtbar zu machen und zu durchbrechen. Zunächst möchte ich festhalten, dass sich eine solche Pädagogik an alle, die am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligt sind, wenden soll: sowohl an Jugendliche und Kinder, als auch Eltern und Pädagogen.

Für eine Pädagogik, in die vielfältige Geschlechtsidentitäten aufgenommen werden und innerhalb derer die Verwischung der Grenzen zwischen den Geschlechtern vorangetrieben wird, ergeben sich meines Erachtens mehrere Ziele und Möglichkeiten.

Zunächst wäre erstrebenswert, Heranwachsenden die Palette von verschiedenen sexuellen Lebensweisen aufzuzeigen. Hierbei sollen lesbische, schwule, bisexuelle, transgender und alle anderen Identitäten einbezogen werden, die von der Norm der Heterosexualität abweichen und in der Gesellschaft diskriminiert werden. Somit sollte es im Erziehungs- und Sozialisationsprozess darum gehen, die Bereitschaft zur Anerkennung verschiedener sexueller Identitäten zu stärken. Das würde auch bedeuten, eine Erziehung zu fördern, die sich nicht an einem zweiteiligen geschlechtlichen System orientiert, ein „Geschlechtsuntypisches“ Verhalten sollte nicht mit Sanktionen bedroht sein. Beispielsweise sollten Mädchen mit Autos spielen dürfen. Ein solches Handeln würde in einer queeren Pädagogik nicht negativ besetzt werden, sondern geschlechtsspezifische Verhaltensweisen von Kindern abbauen und zu einer Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten beitragen.

Außerdem sollte in der Pädagogik immer ein kritischer Blick auf das Zusammenspiel von Macht und heteronormativem Wertesystem gerichtet werden. Die strenge Einteilung in zwei Geschlechter wäre in Frage zu stellen. Auch Männlichkeitsbilder könnten einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Aus der queeren Perspektive sollten solche Identitäten sichtbar gemacht werden, die sich gegen die heterosexuelle Norm auflehnen: Drag Kings, Transsexuelle, Schwule usw. Menschen, die Normen nicht entsprechen werden somit sichtbar gemacht und wertgeschätzt. Gerade die Differenz der sexuellen Identitäten ist zu thematisieren und anzuerkennen.

Die wesentliche Herausforderung, die sich einer queeren Pädagogik stellt erkenne ich aber darin, die eigene (pädagogische) Beteiligung an der Herstellung von Zweigeschlechtlichkeit zu reflektieren, uns Pädagogen die eigene Rolle in der Reproduktion der Geschlechtsideale vor Augen zu führen und danach zu streben, uns selbst von starren und überlieferten hegemonialen Bildern der Sexualität zu befreien.

## 8 Literaturverzeichnis

**ALLTAG**, Jule (Hrsg.) (1996): „...eigentlich hab' ich es schon immer gewußt...“. Lesbisch-feministische Arbeit mit Mädchen und jungen Lesben. – Hamburg: Verlag Frühlingserwachen.

**BAHRDT**, Hans Paul (<sup>9</sup>2003): Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. – München: Verlag C.H. Beck.

**BAUER**, Brigit (1999): Was heißt hier Queer? Mehr als ein Modewort für schwul und lesbisch. Online im Internet: URL: <http://www.anarchismus.at/txt5/queer2.htm> [Letzter Zugriff: 13.01.2012]

**BERNHARD**, Armin / **ROTHERMEL** Lutz (Hrsg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. – Beltz: Deutscher Studien Verlag.

**BILDEN**, Helga (<sup>4</sup>1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus / Dieter, Ulrich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim/Basel: Beltz. S. 279-301.

**BRÜCK**, Brigitte / **KAHLERT**, Heike u.a. (Hrsg.) (<sup>2</sup>1997) Feministische Soziologie. Eine Einführung. – Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

**BUTLER**, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. – Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**BUTLER**, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, S. / Butler J. / Cornell D. / Fraser N. (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. – Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch, S. 122-132.

**BUTLER**, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. – Berlin: Berlin Verlag.

**BUTLER**, Judith (1996): Imitation und Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Grenzen lesbischer Identität. Aufsätze. – Berlin: Querverlag, S. 15-37.

**BUTLER**, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. – Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**BUTLER**, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

**DE BEAUVOIR**, Simone (1992): Das andere Geschlecht. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

**DEGENHARDT**, Anette / **TRAUTNER**, Hans Martin (Hrsg.) (1979): Geschlechtstypisches Verhalten. Mann und Frau in psychologischer Sicht. – München: Beck Verlag.

**DREYFUS**, Hubert / **RABINOW**, Paul: (<sup>2</sup>1992): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**DUDEN**, Barbara (1987): Geschichte unter der Haut. Ein Eisenacher Arzt und seine Patientinnen um 1730. – Stuttgart: Klett-Cotta.

**DUDEN**, Barbara (1993): Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument. In: Feministische Studien: Kritik der Kategorie »Geschlecht«, 11Jg., Nr.2. S 24-33.

**DURKHEIM**, Émile (1972): Erziehung und Soziologie. – Düsseldorf: Schwann. (französisches Original 1907).

**ECARIUS**, Jutta (<sup>8</sup>2007): Geschlechterverhältnisse. In: Krüger, Heinz-Hermann. / Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. – Opladen: Verlag Barbara Budrich S. 243-253.

**FAULSTICH-WIELAND**, Hannelore (1999): Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. – In: Horst Scarbath u.a. (Hrsg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. – Opladen: Leske+Budrich, S. 47-62.

**FOUCAULT**, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**FOUCAULT**, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. – Berlin: Merve.

**FOUCAULT**, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1 – Frankfurt am Main: Suhrkamp. (französisches Original 1976).

**FOUCAULT**; Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge. Ein Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Michel Foucault: Freiheit und Selbstsorge. Interview und Vorlesung. Hrsg. Von Helmut Becker. – Frankfurt/Main: Materialis, S. 7 – 28.

**FOUCAULT**, Michel (2003): Dits et Ecrits. Schriften. Band III, 1976 - 1979. – Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**FOUCAULT**, Michel (2005): Dits et Ecrits. Schriften. Band IV, 1980 - 1988. – Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**GILDEMEISTER**, Regine (1988): Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des ‚weiblichen Sozialcharakters‘. In: Soziale Welt 39/1988, S.486-503.

**GILDEMEISTER**, Regine (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hrsg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. – Frankfurt/Main; New York: Campus, S. 220-239.

**GILDEMEISTER**, Regine: Soziale Konstruktion von Geschlecht. Online im WWW unter URL: <http://www2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de/upload/files/CMSEditor/Soziale%20Konstruktion%20von%20Geschlecht.pdf> [Letzter Zugriff: 15.03.2012].

**GLASER**, Edith / **KLIKA**, Dorle / **PRENGEL**, Annedore (2005) (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**HAAS**, Erika (Hrsg. ) (1995): Verwirrung der Geschlechter. Dekonstruktion und Feminismus. München / Wien: Profil Verlag.

**HAGEMANN - WHITE**, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? – Opladen: Leske+Budrich.

**HAGEMANN - WHITE**, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: dies. / Rerrich, M.S. (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. – Bielefeld: AJZ-Verlag, S. 224-235.

**HALLER**, Dieter (2002) : Die Entdeckung des Selbstverständlichen: Heteronormativität im Blick. – In: kea, Band 14, S. 1-28.

**HARTMANN**, Jutta (2000): Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen - Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik. In: Lemmermöhle D. /Fischer, D. / Klika, D. / Schlüter, A. (Hrsg.): Lesearten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Genderforschung. – Opladen: Leske+Budrich, S. 256-267.

**HARTMANN**, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritsche, B. / Hartmann, J. / Schmidt, A. / Tervooren A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. – Opladen: Leske + Budrich, S. 65-84.

**HARTMANN**, Jutta (2004a): Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory. In: Glaser, E. / Klika, D. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 255-271.

**HARTMANN**, Jutta (2004b): Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform: dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Tiemmermanns, S. / Tuiders, E. / Sielert, U. (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. – Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 59-77.

**HARTMANN**, Jutta (2004c): Grenzverwischungen im Gender-, Sexualitäts- und generationendiskurs – eine Einführung. In: (dies): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. – Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag. S. 9-16.

**HARTMANN**, Jutta / **KLESE**, Christian u.a. (Hrsg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**HEINRICHS**, Gesa (1999): Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung. In: Lehm B. / Heinrichs G. / Tiedemann H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. – Opladen: Leske+Budrich, S. 219-237.

**HEINRICHS**, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine postfeministische Einführung. – Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

**HEINRICHS**, Gesa / **PEWNY**, Katharina (<sup>2</sup>2008): Queere Bildung. In: Agnieszka Dzierzbicka / Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. – Wien: Löcker, S. 228-235.

**HELSPER**, Werner (<sup>8</sup>2007): Sozialisation. In: Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 79-90.

**JAGOSE**, Annamarie (2001): Queer – Theory. Eine Einführung. – Berlin: Querverlag.

**KLAFKI**, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

**KLAFKI**, Wolfgang (1982): Thesen und Argumentationssätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: König, E. / Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. – Paderborn/München: Schöningh, S. 15-52.

**KLESSE**, Christian (2007): Heteronormativität und qualitative Forschung. Methodische Überlegungen. In: HARTMANN, Jutta / KLESSE, Christian u.A. (Hrsg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.35-51.

**KNAPP** Gudrun-Axeli / **WETTERER** Angelika (Hrsg.) (1992): Traditionen, Brüche. Entwicklungen feministischer Theorien. – Freiburg: Kore Verlag.

**KOLLER**, Hans-Christoph (<sup>3</sup>2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. – Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**PASEKA**, Angelika (2008): Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Buchmayr M. (Hrsg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. – Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 15-31.

**SCHAUB**, Horst / **ZENKE**, Karl G. (<sup>5</sup>2002): Wörterbuch Pädagogik. – München: dtv.

**SCHLÜTER**, Anne (2004): Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht? In: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. – Wiesbaden: VS Verlag, S. 577-581.

**SCHÜTZE**, Barbara (2010): Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung. – Bielefeld: transcript Verlag.

**THIEMANN, Anne / KUGLER, Thomas.** (2004): Vielfalt bereichert. Diversity in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Hartmann, J. (Hrsg): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. – Innsbruck: Studia-Univ.-Verlag, S 153-166.

**TINKHAUSER, Petra** (2009): Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten. Magisterarbeit Universität Wien.

**TUIDER, Elisabeth** (2004): Identitätskonstruktionen durchkreuzen. *Queer – Hybridität – Differenz* in der Sexualpädagogik. In: Hartmann, Jutta (Hrsg): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. – Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag. S. 180-192.

**VILLA, Paula – Irene** (<sup>3</sup>2006): *Sexy Bodies*. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**WAGENKNECHT, Peter** (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: HARTMANN, Jutta / KLESSE, Christian u.A. (Hrsg.) (2007): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**WETTERER, Angelika** (2004): Konstruktionen und Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker R. / Kortendiek B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 122-131.

## **9 Anhang**

- **Abstract**
- **Lebenslauf**
- **Eidesstaatliche Erklärung**



## **Abstract**

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit normativen Geschlechterkategorien innerhalb der Pädagogik auseinander. Dabei richte ich meinen Blick vor allem das auf in der westlichen Gesellschaft vorherrschende duale Sexualitätskonzept und seine identitätslogische Heterosexualität.

Im Sinne einer queeren Pädagogik, die sich gegen einzwängende Identitäten richtet und nach einer Offenlegung der Machtbeziehungen aus denen Normen hervorgehen strebt, wird in dieser Arbeit untersucht, wie sich so eine Pädagogik beschreiben lässt, die keine Heteronormativität impliziert und welche Ansätze es für eine Pädagogik geben kann, die sich außerhalb des Systems der Zweigeschlechtlichkeit und der binären Geschlechter bewegt. Dabei greife ich auf verschiedene theoretische Ansätze aus den Bereichen Konstruktivismus respektive Dekonstruktivismus zurück. In der Arbeit beziehe ich außerdem Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung mit ein und skizziere damit einen Rahmen in dem Heteronormativität und die Möglichkeiten einer Pädagogik abseits dieser Norm diskutiert werden können.



# Lebenslauf

## Persönliche Daten:

**Name:** Irena Galić  
**Adresse:** Dieselgasse 1/1/17, 1100 Wien  
**Geboren am:** 21. Juli 1982, Sarajevo (Bosnien u Herzegowina)  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich  
**Telefon:** 06504863832  
**E-Mail:** irena\_galic@hotmail.com

## Ausbildung:

Seit 2003 **Universität Wien**  
Studienrichtung: Bildungswissenschaft  
Schwerpunkte: Theoretische Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik

2001 – 2003 **Wirtschaftsuniversität Wien**  
Studienrichtung: Betriebswirtschaftslehre (3 Semester lang)

1994 – 2001 **Realgymnasium auf der Schmelz 4, 1150 Wien**  
AHS - Reifeprüfung

1992 – 1994 **4. und 5. Klasse Grundschule "O.Š. Malešnica"**  
(Zagreb, Kroatien)

1989 – 1992 **1. – 3. Klasse Grundschule "O.Š. Veselin Masleša"**  
(Sarajevo, Bosnien und Herzegowina)

## Berufserfahrung:

06.2011 bis heute **ÖSB Consulting GmbH**  
**Case Managerin**  
Langfristige Beratung, Begleitung und Heranführung jugendlicher Mindestsicherungsbezieher an den Arbeitsmarkt

10.2010 – 06.2011 **Grundschule "O.Š. Voltino"**  
**Gymnasium "Klasična gimnazija", Zagreb**  
**Sprachassistentin**  
Konversation, Vermittlung von österreichbezogenen Inhalten im Rahmen des Deutschunterrichts

10.2008 – 06.2010 **Interface – Verein für integrationsrelevante Bildungsprojekte, Wien**  
**Lernhilfe** (Volksschule)  
Orientierungshilfe bei Hausaufgaben, Vermittlung von Lernstrategien und Basiskompetenzen, Erweiterung und Festigung der Sprachkompetenz der Kinder durch die Verwendung von Deutsch als Unterrichts- und Verständigungssprache



## **Begleitende Elternbildung**

Bildungsveranstaltungen die den Eltern ergänzend zur Lernhilfe ihrer Kinder in der Muttersprache angeboten werden

### **Elternbildungsveranstaltungen Fit für die Schule**

Informationen rund um den Schulanfang, vorbereitende Übungen zum Schulfähigkeitstest, Fragen zum Schulalltag

07.2008 – 08.2008

**Österreichischer Integrationsfonds, Wien**

07.2007 – 08.2007

**Pädagogische Sommerlernbetreuung mit Flüchtlingskindern**

Planung und Gestaltung von Unterrichtseinheiten, Nachhilfe und Förderunterricht in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch

08.2004 – 10.2006

**TeleLÜ Marketing, Wien**

**Callcenteragent im Outboundbereich**

Terminvereinbarungen, Neukundengewinnung, Kundenbetreuung

## **Weiterbildung / Praktika:**

05.2009

**Interface – Verein für integrationsrelevante Bildungsprojekte, Wien**

**Weiterbildungsseminare** - Einführung in die Elternarbeit, Unterstützung der Kinder beim Lernen, Umgang mit Medien, Fernsehen und Alternativen

10.2008 – 03.2009

**Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaft Universität Wien**

**Praktikum als Bibliotheksberaterin**

01.2003 – 02.2003

**Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder Kienmayergasse 41, 1140 Wien**

**Praktikantin** in einer vierten Klasse – Unterstützung der Lehrkraft



## Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung andere als die angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Wien, am 28.03.2012

Unterschrift: