



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen als kritische Praxis?

Eine dekonstruktive Intervention im Jungen*arbeitsdiskurs

Verfasser

Philip Kopal

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Für einen dekonstruktivistischen Einsatz in der Jungen*bildungsarbeit.....	1
1.0 Zentrale Begriffe und Zusammenhänge: Geschlecht, Subjekt und normative Gewalt	8
1.1 Geschlechterforschung und Normativitätskritik.....	9
1.1.1 Soziobiologistische Ansätze der Geschlechterforschung.....	9
1.1.2 Schwach sozialkonstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung.....	11
1.1.3 Stark sozialkonstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung.....	13
1.2 Ein stark sozialkonstruktivistischer Ansatz: Judith Butlers Subjekt- und Geschlechtertheorie	15
1.2.1 Diskurs, Sprache, Performativität und Körper.....	18
1.2.2 Subjekt, Subjektkonstitution und Geschlecht.....	25
1.2.2.1 Foucaults Theorie der Subjektivierung.....	26
1.2.2.2 Butlers subjekttheoretische Anschlüsse an Foucault.....	30
1.2.2.2.1 Individuum und Subjekt.....	31
1.2.2.2.2 Das handlungsfähige Subjekt als Schauplatz der Unterwerfung.....	31
1.2.2.2.3 Prozesse und Mechanismen der Subjektivierung / Subjektkonstitution: Anrufung und Identifizierung.....	33
1.2.2.2.4 Zusammenfassung: Das intelligible Subjekt als Objekt der Unterwerfung.....	35
1.2.3 Normen des Geschlechts und der gewaltförmige Charakter geschlechtlicher Subjektkonstitution	36
1.2.3.1 Die Norm >Geschlecht<.....	36
1.2.3.1.1 Das Verhältnis von Geschlecht und Norm.....	36
1.2.3.1.2 Intelligible Geschlechtsidentitäten: Heteronormative Kohärenz von biologischem Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender) und sexuellem Begehren	38
1.2.3.2 Der gewaltförmige Charakter geschlechtlicher Subjektkonstitution.....	43
2.0 Bildungstheoretische Auseinandersetzungen mit Subjekt, Subjektivität und Kritik: klassische, kritische und poststrukturalistische Perspektiven.....	49
2.1 Bildung als Subjektbildung - pädagogisches Handeln zwischen Herrschaftsstabilisierung und Emanzipation	50
2.1.1 Klassische Bildungstheorie.....	51
2.1.2 Herrschaft und Subjektivierungspraktiken in der frühen Moderne.....	54
2.1.3 Kritische Bildungstheorie.....	55
2.1.4 Poststrukturalistische feministische Bildungstheorie. Oder: Problematisierung der Reproduktion geschlechtsbezogener; normativer Gewalt über Subjektkonstitution in Bildungsprozessen.....	58
2.1.5 Konklusio: Pädagogisches Handeln als veränderndes Handeln und Kritik.....	62

2.2 Bildung als Prozess der kritischen >Entunterwerfung< des Subjekts.....	65
2.2.1 Entunterwerfung und Kritik.....	66
2.2.2 Bildungswissenschaftliche Rezeption eines poststrukturalistischen Verständnisses von Kritik nach Foucault	71
2.2.3 Konklusio: Bildung als kritische Praxis der Entunterwerfung.....	74
3.0 Jungen*bildungsarbeit im Spiegel der normativen Gewalt geschlechtsbezogener Subjektanforderungen.....	77
3.1 Männlichkeit als subjektivierendes Ideal und Norm: Eine theoretische Grundlage für die Problematisierung konstitutiver Zwänge und normativer Gewalt in der Männlichkeitsproduktion für einen dekonstruktiven, bildungstheoretischen Ansatz der Jungen*bildungsarbeit.....	79
3.1.1 Männlichkeit als performativer Akt, Norm und kulturelles Ideal: Die Kohärenz von biologischem Geschlechtskörper (sex), Geschlechtsidentität (gender) und heterosexuellem Begehren.....	81
3.1.2 Männlichkeit als Verhältnisbestimmung und die Verwerfung des Anderen: Ein Ort normativer Gewalt.....	85
3.1.3 Homosozialität und die Einübung von Männlichkeit.....	88
3.2 Konsequenzen für die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen aus den Überlegungen zu Geschlecht, Männlichkeit und Bildung als einer kritischen Praxis der Entunterwerfung	91
3.2.1 Zwischen maskulinistisch-(re-)soveränisierender und antisexistisch-emanzipatorischer Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen.....	93
3.2.2 Poststrukturalistische Kritik an identitätsstärkenden Ansätzen in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen	97
3.2.3 Identitätskritische Ansätze der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen: „Das Ziel ist kein Junge!“	104
3.2.4 Kritik als Praxis der Entunterwerfung als bildungstheoretische Grundlage geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen?.....	110
3.2.5 Skizze eines prozessualen Geschehens: (selbst-)reflexive, widerständige Geschlechterpraxis der Entunterwerfung als Maxime pädagogischen Handelns für die geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit.....	112
4.0 Resümee: Eine kritisch-dekonstruktive Pädagogik der Möglichkeiten.....	117
Literaturverzeichnis	123

Einleitung: Für einen dekonstruktivistischen Einsatz in der Jungen*bildungsarbeit

„Einen normativen Anspruch gibt es hier jedoch durchaus, und er hat mit der Fähigkeit zu tun, leben, atmen und sich bewegen zu können, und würde zweifellos bei dem einzuordnen sein, was man gemeinhin eine Philosophie der Freiheit nennt.“¹

Judith Butler, *Die Macht der Geschlechternormen*

Bei dieser Diplomarbeit handelt es sich um eine theoretische Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogener Pädagogik, deren Fokus auf der Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen liegt.² Den Ausgangspunkt stellt dabei die Frage nach einem Ansatz geschlechtsbezogener Jungen*bildungsarbeit, der normative geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektiert und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen der Subjekte der Bildung nicht bereits von vorne herein ausschließt. Über eine poststrukturalistische, dekonstruktive Auseinandersetzung mit den Themen Geschlecht, Identität, Subjekt und Bildung, werden konstitutive Bedingungen geschlechtsbezogener Pädagogik subjekt- und hegemoniekritisch hinterfragt und für eine Wiederaneignung durch einen identitätskritischen, dekonstruktivistischen Ansatz der Jungen*bildungsarbeit geöffnet, der geschlechtliche Subjektanforderungen und normative

¹ Butler 2009, S.347f

² Die Bezeichnungen des Gegenstandsbereiches variieren in der Theorie. Oft ist von *Jungenarbeit* die Rede (vgl. Bieringer / Forster 2000, Grote / Jantz 2003, Kaltenecker 2000, Lohscheller 2002). Der Term definiert den Gegenstandsbereich dieser Arbeit m.E. jedoch zu ungenau; ebenso wie andere, allgemeiner gehaltene Begriffe wie *geschlechtsbezogene Pädagogik* (vgl. Bentheim 2003) oder *gender Pädagogik* (vgl. Bentheim 2003 und Plößler 2005, S.185ff), die mir für den spezifischen Kontext dieser Arbeit ebenso unzureichend erscheinen. Mit der Bezeichnung *geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen* oder *geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit* versuche ich den von *Jungenarbeit* / geschlechtsbezogener Pädagogik geschaffenen pädagogischen Raum stärker als einen Bildungsraum für Jungen* und männliche* Jugendliche sichtbar zu machen, der eigens für die Auseinandersetzung mit geschlechtlichen Subjektpositionen und damit verbundenen Bildungsprozessen besteht. Der Begriff macht außerdem ein pädagogisches Verhältnis sichtbar, das in dieser Arbeit Beachtung findet. Aus Gründen der Textästhetik verwende ich die Begriffe *geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit* und *geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen* synonym. Dies ist m.E. insofern argumentierbar, als ich weder die Begriffe *Junge* noch *männlicher* Jugendlicher* für klar voneinander abgrenzbar, sondern für fließend oder überhaupt kontingent halte. Des Weiteren stellt es sich für mich in Anbetracht des dekonstruktiven Leitbildes dieser Arbeit als problematisch dar, gegen eine geschlechtliche Kategorisierung von Individuen Stellung zu beziehen und gleichzeitig die Subjekte der Bildungsarbeit als *Jungen* oder als *männlich* zu bezeichnen. Da es angesichts der begrifflicher Einschränkungen an Alternativen mangelt, versuche ich mit der Schreibweise *Junge** und *männlich** die angesprochenen Individuen einerseits in kulturell verständlichen Begriffen benennen zu können und andererseits gleichzeitig die innere Pluralität und Kontingenz geschlechtlicher Positionen zu markieren.

Gewalt in pädagogischen Kontexten (selbst-)kritisch reflektiert, und nach einer alternativen, gewaltvermeidenden pädagogischen Handlungsmöglichkeit sucht.

Der Problembereich, aus dem sich die Fragestellung erschließt stellt sich folgender Maßen dar:

Aus einer poststrukturalistischen Perspektive, konstituieren sich das Individuum entlang mehrerer Achsen gesellschaftlicher Organisation als Subjekt – wie zum Beispiel der binär strukturierten Kategorie Geschlecht.³ Die Intelligibilität und gesellschaftliche Position des Individuums hängt damit zusammen, inwieweit es hegemonialen normativen Subjektanforderungen gerecht wird oder nicht.⁴ Es konstituiert sich im Spannungsfeld individuellen Begehrens, hegemonialer Diskurse und damit verbundenen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Existierens. Der Konstitutionsprozess des Subjekts kann damit als mit normativen Forderungen und Verboten geschlechtlicher Intelligibilität verbunden beschrieben werden, die auch als Formen *normativer Gewalt* Bezeichnung finden.⁵

Bildung, die in der seit der Aufklärung als Subjektbildung verstanden werden kann, stellt normative Subjektanforderungen an Individuen.⁶ Bildung tradiert damit auch Normen des Geschlechts – denn „Bildung ist immer auch Geschlechterbildung.“⁷ Bildungstheoretische Positionen wie (exemplarisch) die der kritischen und der poststrukturalistischen feministischen Bildungstheorie haben den Anspruch, hegemonialen, geschlechtlichen Subjektvorstellungen kritisch zu begegnen, und fragen nach alternativen Subjektivitäten.⁸ Dennoch kann die Frage nach einer begrifflichen Grundlegung einer feministischen Bildungstheorie gestellt werden, die die handlungstheoretischen Möglichkeiten kritischer und poststrukturalistischer Positionen aufgreift und darüber den normativ-gewaltförmigen Implikationen geschlechtlicher Subjektkonstitution widerständig / kritisch begegnet.

Geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist ein pädagogisches Feld, in dem diese Problemfelder zusammenlaufen. Sie versucht, Individuen Entwicklungsimpulse zu geben, um mit den Herausforderungen und Verantwortlichkeiten umzugehen, die mit geschlechtlichen Subjektpositionen einhergehen und sie darin zu unterstützen, geschlechtliche Lebensweisen zu gestalten.⁹ Sie ist damit an der Konstitution geschlechtlicher Lebensweisen

³ Vgl. Hartmann 2001, S.74ff.

⁴ Vgl. Butler 2009, S.9f

⁵ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.168-190

⁶ Vgl. Ortner 2006, S.9. Eine andere bildungstheoretische Strömung, die diesen Anspruch auch formuliert (und auf die hier nicht eingegangen wird) ist zum Beispiel die marxistische Bildungstheorie.

⁷ Heinrichs 2001, S.228

⁸ Ortner 2006, S.17

⁹ Vgl. Lohscheller 2002, S.22-30. Mit dem Begriff *Lebensweise* rekurriere ich auf Jutta Hartmann, die mit diesem Term nach einer theoretischen Möglichkeit sucht, geschlechtlichen und sexuellen Lebensformen ihren selbstverständlichen und feststehenden Charakter zu nehmen (vgl. Hartmann 2002, S.118f und 2004, S.28ff). Mit dem Begriff der *Lebensweise* betont sie gegenüber dem Begriff

beteiligt.¹⁰

Neben der (feministischen) Mädchen*arbeit hält auch die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen immer mehr Einzug in die pädagogische Praxis und die bildungswissenschaftliche Theorie. Mehrheitlich betrachtet sie >Männlichkeit< als das Objekt der Bildung und setzt pädagogisches Handeln in Relation zu einer vorausgesetzten Männlichkeit (bzw. männlichen Geschlechtsidentität) der Bildungssubjekte.¹¹ Dies wirft das Problem der normativen geschlechtlichen Subjektkonstitution in Bildungsprozessen und – damit verbunden – die normative Gewalt geschlechtlicher Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit auf.

M.E. lässt sich die These formulieren, dass die meisten Konzepte / Ansätze der Jungen*bildungsarbeit die normativen Forderungen und Verbote geschlechtlicher Intelligibilität in ihrer Gewaltförmigkeit verkennen, geschlechtliche Subjektanforderungen an Individuen in der Bildungsarbeit unzureichend reflektieren und auch keine pädagogische Handlungsmöglichkeiten konzeptualisieren, die der normativen Gewalt geschlechtlicher Subjektkonstitution widerständig begegnen. Des weiteren mangelt es an theoretischen Begrifflichkeiten, auf deren Grundlage Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können, die normative geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektieren und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen der Subjekte der Bildung nicht bereits von vorne herein ausschließen. Es bedarf eines Ansatzes der Jungen*bildungsarbeit, der das subjekt- und herrschaftskritische Denken kritischer und poststrukturalistischer feministischer Bildungstheorie aufgreift und für die Jungen*bildungsarbeit einen Begriff kritischen Handelns bereitstellt, das den normativ-gewaltförmigen Implikationen geschlechtlicher Subjektkonstitution widerständig begegnen kann.

Auf der Suche nach einem solchen Ansatz und seiner handlungsgrundlegenden Begrifflichkeiten lässt sich für diese Arbeit folgende Forschungsfrage formulieren:

Welcher Ansatz der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen reflektiert geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch und schließt weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen nicht bereits von vorne herein aus? Welcher Kritikbegriff kann als Handlungsgrundlage für einen solchen Ansatz formuliert werden?

der *Lebensform* „den Prozesscharakter sowohl der geschlechtlichen und sexuellen Existenzweisen wie der lebensgeschichtlich und historisch wandelbaren Lebensgestaltungen in und mit unterschiedlichen Lebensformen.“ (Hartmann 2002, S.119)

¹⁰ Vgl. Plößler 2005, S.171-180

¹¹ Vgl. Kaltenecker 2000, S.24

Eine theoretische Bearbeitung dieser Fragestellung bedarf m.E. eines theoretisch fundierten Zuganges zu den Begriffen / Gegenständen Geschlecht, Identität, Subjekt, Bildung, Männlichkeit und Jungen*bildungsarbeit als auch einer dekonstruktiven Lektüre der Begriffe / Gegenstände. Mit Blick auf die Fragestellung erörtere und reflektiere ich poststrukturalistisch, subjekt- und herrschaftskritisch zentrale theoretische Positionen dieser Begriffe / Gegenstände¹² und unterziehe sie einer dekonstruktiven Reflexion¹³. Im Rahmen dieses Vorgehens suche ich nach einem normativen Einsatz kritisch-dekonstruktiven Denkens für die geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen¹⁴

Ich arbeite dabei jeweils mit Primär- und Sekundärliteratur aus den angesprochenen Themengebieten, wobei ich zur Untermauerung einer Aussage jeweils mehrere Referenzquellen heranziehe.¹⁵ Ich expliziere / ergänze / kritisiere die Positionen von Primär- und

¹² Zu >Geschlecht und Subjekt< gehe ich auf soziobiologistische, schwach- und stark sozialkonstruktivistische geschlechtertheoretische Positionen ein. Zu >Subjekt und Bildung< thematisiere ich klassische, kritische und poststrukturalistische bildungstheoretische Positionen. Zum Themenkomplex >Männlichkeit und Jungenarbeit< setze ich mich mit re-souveränisierenden, emanzipatorischen und identitätskritischen Positionen des Jungen*arbeitsdiskurses auseinander.

¹³ Die Perspektiven werden einer normativitäts- und ideologiekritischen Reflexion unterzogen, indem an sie die Frage gestellt wird, wie sie sich legitimieren, welche normativen Subjektanforderungen sie implizieren und wie sie sich allgemein zu diesen positionieren. Zentrale Begriffe wie Geschlecht, Identität, Subjekt und Bildung werden in dieser Bewegung dekonstruiert, wobei, mit Butler gesprochen: „Dekonstruieren (...) nicht verneinen oder abtun [meint], sondern in Frage stellen und – vielleicht ist dies der wichtigste Aspekt – einen Begriff (...) für eine Wieder-Verwendung oder einen Wieder-Einsatz öffnen, die bislang noch nicht autorisiert waren.“ (Vgl. Butler 1993a, S.48 zit.n. Plößer 2005, S.9)

¹⁴ Auch die Kritik an Normativität und die Strategie der Dekonstruktion und Verschiebung „pädagogische[r] Haltungen, Handlungsformen und Ziele“ (Plößer 2005, S.164) erachte ich dabei als eine Form des pädagogischen Einsatzes – vor allem, als ich – mit Plößer gesprochen – „Theorie selbst [als] eine wirkmächtige Praxis“ (Plößer 2005, S.164) verstehe. Darüber hinaus versuche ich, diesen kritisch-dekonstruktiven Zugang über die Erarbeitung einer handlungstheoretischen Grundlage für die geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit normativ fruchtbar zu machen.

¹⁵ Bei der Erörterung soziobiologistischer und schwach sozialkonstruktivistischer geschlechtertheoretischer Positionen rekurriere ich auf Sekundärliteratur (Bilden 2001, Doyé / Heinz / Kuster 2002, Kimmerle 2002, Luhmann 2004, Rüter 2001, u.a.). Da sich stark sozialkonstruktivistische Geschlechtertheorie für die Suche nach einem normativen Einsatz kritisch-dekonstruktiven Denkens für die Jungen*bildungsarbeit für fruchtbar halte und mich deshalb ausführlicher mit ihr auseinandersetze, beziehe ich mich mehrheitlich auf Primärliteratur – im Besonderen die Geschlechter- und Subjekttheorie Butlers (1991, 1993a, 1993b, 1997, 2001, 2007, 2009), und die Subjekt- und Machttheorie Foucaults (1981, 1982a, 1983, 1989a, 1994), aber auch Sekundärliteratur (Koller 2001, Ludwig, G. 2011, Saar 2007, Villa 2003). Klassische und kritische bildungstheoretische Positionen behandle ich in erster Linie mit Bezug auf Sekundärliteratur (Bierbaum 2004, Breinbauer 2000, Fischer / Löwisch 1998, Hartmann 2001, Heinrichs 2001, Koller 2001, Ortner 2006, Schroedter 2007, Sternfeld 2009). Für die Darlegung und Diskussion poststrukturalistischer feministischer bildungstheoretischer Positionen, rekurriere ich auf Primärliteratur (Hartmann 2001 und Heinrichs 2001) und in weiterer Folge – zur Entwicklung eines poststrukturalistischen, normativitätskritischen Bildungsverständnisses – auf Butler (2000), Foucault (1984) und sich auf diese beziehende Sekundärliteratur (Bierbaum 2004, Lüders 2004, Sternfeld 2009, Szemerédy 2001).

Um eine stark sozialkonstruktivistische Perspektive von Männlichkeit zu erarbeiten beziehe ich mich sowohl auf Primär- (Bourdieu 2005, Butler 1991, 1997, Connell 2006, Herrmann 2007, Kaß 2009, Maihofer 2004, Plößer 2005, Pohl 2005, u.a.), als auch auf Sekundärliteratur (Bereswill / Meuser / Scholz 2009, Forster 2004, Kaltenecker 2000, Mühlen-Achs 2000, u.a.).

Für die Thematisierung maskulinistischer, (re-)soveränisierender Zugänge zu Männlichkeit und Jungen*bildungsarbeit ziehe ich mehrheitlich Sekundärliteratur (Baur / Luedtke 2008, Grote / Jantz

Sekundärliteratur wechselseitig in Hinblick auf die Fragestellung und stelle argumentative Zusammenhänge her, die dann der Ausgangspunkt für die weitere Argumentation sind. Im Rahmen dieses Vorgehens wird der Gegenstandsbereich der Fragestellung um dekonstruktive Positionen erweitert.

Methodisch vereint die Arbeit also diskursanalytische, dekonstruktive und hermeneutische Aspekte.

Inhaltlich ist die Arbeit in drei Kapitel unterteilt: In einem ersten Kapitel werden theoretische Grundlagen für eine weitere Bearbeitung der Fragestellung erarbeitet. Zuerst wird ein grundlegender Überblick über die zentralen Ansätze in der Geschlechterforschung gegeben. In Anlehnung an Susanne Luhmann werden dabei soziobiologistische, schwach sozialkonstruktivistische und stark sozialkonstruktivistische Ansätze unterschieden.¹⁶ Im Rahmen einer stark sozialkonstruktivistischen Auseinandersetzung mit >Subjekt< und >Geschlecht< wird daraufhin ein zentraler Problembereich der Fragestellung erschlossen. Für die Arbeit als grundlegend erachtete subjekt- und geschlechtertheoretische Begriffe wie Diskurs, Geschlecht, Subjekt, Subjektivierung, normative Gewalt (u.a.) werden definiert und erörtert. Die weitere Argumentation wird dadurch logisch nachvollziehbar. Rekuriert wird mehrheitlich auf die Arbeiten von Michel Foucault¹⁷ und Judith Butler¹⁸, da ich deren diskursanalytischen Zugang zu gesellschaftlichen Realitäten als fruchtbare Reflexionsgrundlage für die Normativität von Ansätzen geschlechtsbezogener Bildungsarbeit und Wahrheitsansprüchen im Allgemeinen einschätze. Die Arbeit wird damit in den Kontext der erkenntnistheoretischen Reflexionen und der Begrifflichkeiten des Poststrukturalismus gestellt.

Mein Interesse in diesem Kapitel besteht in Anbetracht des komplexen theoretischen Gebietes der Geschlechterforschung darin, poststrukturalistische Positionen als Grundlage für die Arbeit einzugrenzen, da diese für die Beantwortung der Fragestellung m.E. eine theoretische Grundlage bereitstellen können. Deren komplexe theoretische Positionen versuche ich pointiert darzustellen. In Hinblick auf die Fragestellung soll am Ende des Kapitels verständlich sein, was im Kontext dieser Arbeit unter >normativen geschlechtlichen Subjektanforderungen< und der >Gewaltförmigkeit geschlechtlicher Lebensweisen der Subjekte< gemeint ist.

Ausgehend von den Erkenntnissen des ersten Kapitels frage ich in einem zweiten Kapitel nach

2003, Kraß 2009, Connell 2006, Stuve 2001), aber auch Primärliteratur (Böhnisch / Winter 1993, Haindorff 1997) heran.

Für die Aufarbeitung emanzipatorischer und identitätskritischer Ansätze der Jungen*bildungsarbeit recurriere ich mehrheitlich auf Primärliteratur (z.B. auf Busche / Cremers 2009, Forster 2000a, 2000b und 2005, Grote / Jantz 2003, Heiliger 2000, Lohscheller 2002, Stuve 2001 und 2009).

¹⁶ Vgl. Luhmann 2004

¹⁷ Ich recurriere dabei auf Foucaults 1981, 1982a, 1983, 1989a und 1994

¹⁸ Ich beziehe mich auf Butlers 1991, 1993a, 1993b, 1997, 2001, 2007 und 2009

einem bildungstheoretischen Ansatz, der sich den normativen geschlechtlichen Subjektanforderungen und der Gewaltförmigkeit geschlechtlicher Lebensweisen der Subjekte gegenüber (selbst-)kritisch verhält.

Auf der Suche nach einer möglichen Zugangsweise werden zuerst bildungstheoretische Strömungen, die Bildung in Relation zu Subjekt-Sein setzen, mit Blick auf ihre normativen (vergeschlechtlichenden) Implikationen hin diskutiert und untersucht, wie sie sich gegenüber der subjektivierenden Funktion von Bildung äußern. Anhand der gewonnenen Erkenntnis wird anschließend eine mögliche Fruchtbarmachung normativitätskritischer Theorie für die feministische Bildungstheorie ausgearbeitet. Dies beinhaltet die Frage nach einem Kritikbegriff, der einem solchen theoretischen Zugang zu Bildung zu Grunde gelegt werden kann.

Auf Grundlage der Erkenntnisse der ersten beiden Kapitel findet im dritten Kapitel eine Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen statt. Um meine Argumentation zum Thema Jungen*bildungsarbeit verständlich zu machen, wird dabei zunächst die grundlegende Auseinandersetzung mit Geschlecht und Subjekt, die in Kapitel 1 vorgenommen wurde, mit Blick auf Männlichkeit spezifiziert. In Folge werden, in Anschluss an die Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Strömungen in Kapitel 2, maskulinistisch- (re-)souveränisierende, antisexistisch-emanzipatorische und dekonstruktivistisch-identitätskritische Ansätze der Jungen*bildungsarbeit in Hinblick darauf reflektiert, ob / wie sie normativen geschlechtlichen Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit affirmativ oder widerständig begegnen, und damit zusammenhängend, ob / wie sie weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen der Subjekte bereits von vorne herein ausschließen oder nicht.

Abschließend werde ich mit Hilfe der, im zweiten Teil von Kapitel 2 erarbeiteten Möglichkeit der Fruchtbarmachung normativitätskritischer Theorie für die Bildungstheorie Maximen des pädagogischen Handelns für die Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen erarbeiten, die normative geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektiert und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen der Subjekte der Bildung nicht bereits von vorne herein ausschließt.

Ich verorte die Arbeit im Feld der (deutschsprachigen) dekonstruktiven und hegemoniekritischen feministischen Bildungswissenschaft. Ihr bildungswissenschaftlicher Anspruch ist es, einen subjekt- und herrschaftskritischen bildungstheoretischen Beitrag zum Jungen*arbeitsdiskurs zu liefern, der eine normativitätskritische¹⁹ handlungstheoretische Perspektive für die weitere

¹⁹ Eine normativitätskritische Position setze ich dabei nicht gleich mit einer *anti-normativen* Position. Es geht mir nicht um die Verneinung der Notwendigkeit normativer Positionen als Grundlage von Handlungsfähigkeit, sondern es geht mir um eine Befragung normativer Positionen in Hinblick auf ihre

Entwicklung von Konzepten für die Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen erschließt. Ich hoffe damit den Jungen*arbeitsdiskurs in seiner Relevanz für feministische bildungswissenschaftliche Theorie zu erschließen und ihn um einen kritisch-dekonstruktiven, feministischen Beitrag zu ergänzen, sowie damit das theoretische Gegenstandsverständnis der Jungen*bildungsarbeit zu erweitern.

Legitimationsgrundlagen, ihren Herrschaftsanspruch und die ihr impliziten Forderungen und Ausschlüsse.

1.0 Zentrale Begriffe und Zusammenhänge: Geschlecht, Subjekt und normative Gewalt

Im ersten Kapitel werden geschlechtertheoretische Grundlagen und Begrifflichkeiten für ein Verständnis des Problembereiches der Fragestellung erörtert. Dabei soll aus einer poststrukturalistischen Perspektive die Frage nach dem Zusammenspiel und den Effekten von Subjektivität, Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität und Geschlechtsidentität gestellt werden. Mein Erkenntnisinteresse gilt dem Aufzeigen der postmodernen These von der Diskursivität des Subjekts als einem, das über geschlechtliche Einschreibungen heteronormativer Normalisierungsmacht unterworfen ist.

Im Rückgriff auf einen geschlechts- und identitätssensiblen Gewaltbegriff sollen diskursive identitäre Anforderungen und Zwänge gegenüber dem und *im* Individuum als gewaltförmig erarbeitet werden.

Um das weite Feld der Subjekt-, Geschlechter- und Identitätstheorien einzugrenzen, beziehe ich mich weitestgehend auf Judith Butlers Theorie zur diskursiven Formierung des Subjekts als einem geschlechtlichen und die daran gebundene Einschreibung von Normen und Herrschaftsverhältnissen in Subjekt und Körper. Butlers Theorie und die Theorien an sie anschließender AutorInnen erweisen sich als für den weiteren Verlauf der Arbeit hilfreich, da Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren als sozial hervorgebracht, nicht voneinander getrennt denkbar und an zweigeschlechtliche, heterosexuelle Identitätslogik gebunden verstehbar werden.

Mit Butler können sowohl die affektive Bindung der Subjekte an die sie unterwerfenden Machtmechanismen durch Identifizierung beschrieben werden, als auch individuelle Spannungsverhältnisse im Umgang mit der Norm der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität von der lediglich individuellen Ebene abgetrennt und in den Raum des Politischen verschoben werden. Das Bewusstsein, dass sich geschlechtliche und sexuelle Diskurse in die Körper einschreiben, bietet eine Grundlage für die Thematisierung der Gewaltförmigkeit heteronormativer identitärer Anforderungen an Individuen (unter anderen) in pädagogischen Kontexten und die damit einhergehende Unsichtbarmachung und Unterdrückung einer möglichen Pluralität geschlechtlicher, sexueller Identitäten und Lebensweisen. Butlers Theorie eröffnet darüber hinaus die für dekonstruktive bildungswissenschaftliche Theorien ausschlaggebende Möglichkeit anzudenken, dass Identitätsbildung und identifikatorische Bestrebungen als zwangsläufig performative Akte strukturelle Transformationen nach sich ziehen können.

1.1 Geschlechterforschung und Normativitätskritik

Susanne Luhmann (2004) unterscheidet in Anlehnung an Evelyn Blackwood in der neueren Geschlechterforschung im wesentlichen drei verschiedene Ansätze: (Sozio-)biologistische, schwach sozialkonstruktivistische sowie stark sozialkonstruktivistische Ansätze.²⁰ Obwohl es schwierig ist, die zahlreichen und vielfältigen Theoretisierungen von Geschlecht mit ihren ebenso zahlreichen und vielfältigen Überschneidungen in drei Analysekatoren aufzuteilen, erlaubt eine derartige Kategorisierung dennoch einen Überblick über die verschiedenen Strömungen und Theorietraditionen in der Geschlechterforschung und der feministischen Theorie. Daher wird hier auf Luhmanns / Blackwoods überblickshafte Differenzierung zurückgegriffen, um in die Thematik einzuführen.

1.1.1 Soziobiologistische Ansätze der Geschlechterforschung

In Zusammenhang mit Gen- und Hormonforschung beschreiben soziobiologistische Ansätze Geschlecht und geschlechtliches Verhalten als eine biologische und weitgehend unveränderbare Konstante. Verhalten, Fähigkeiten, soziale Rollen und Arbeitsaufgaben werden als auf eine geschlechtliche Natur rückgebunden / rückbeziehbar erforscht. Historische, kulturelle und sprachliche Achsen von Geschlecht, die besonders in der feministischen Theorie Beachtung finden, bleiben weitgehend unbeachtet oder werden nachrangig bewertet.²¹

Christoph Kimmerle (2002), der sich aus der Perspektive kritischer Psychologie mit der Problematik des Umgangs mit dem Geschlechterbegriff in wissenschaftlicher Forschung auseinandersetzt, kommt in Bezug auf soziobiologistische Forschungen zu dem Schluss, dass diese ihre große populärwissenschaftliche Akzeptanz dadurch erlangen, dass sie hegemoniale Geschlechterverhältnisse und die damit verbundenen traditionellen Geschlechterbilder und patriarchalen Strukturen kaum bis gar nicht in Frage stellt.²² Die beständige naturwissenschaftliche Absicherung der These von der >Naturhaftigkeit der Geschlechter< und die eindeutige Differenzierung in zwei sich gegenseitig ausschließende, essenziell gefasste Identitäts- und Körperkategorien stellen für Kimmerle „historisch spezifische Teilelemente der sozialen Differenzierung, Hierarchisierung und Normierung“²³ dar.²⁴

Diese Kritik Kimmerles und ähnliche Kritik(en) an sozio-biologistischer Geschlechterforschung und ihren Ergebnisse kommen aus den Reihen von WissenschaftlerInnen und feministischen AktivistInnen, die den (in den nächsten Unterkapiteln beschriebenen) >schwachen< und

²⁰ Vgl. Luhmann 2004, S.42f. Sie bezieht sich auf den Aufsatz von Evelyn Blackwood (2000) *Culture and Women`s Sexuality*.

²¹ Vgl. Luhmann 2004, S.42f

²² Luhmann bemerkt dazu: „[I]m Ganzen bietet (...) die neuere Soziobiologie uns nichts, was wir nicht schon immer wussten: Mädchen sind brav und fleißig, während Jungen wild und talentiert sind.“ (Luhmann 2004, S.41)

²³ Kimmerle 2002, S.99

²⁴ Vgl. Kimmerle 2002, S. 93-99

>starken< sozialkonstruktivistischen Perspektiven der Geschlechterforschung und der feministischen Theorie zuzurechnen sind, und die – mit wenigen Ausnahmen – selbst keine naturwissenschaftliche Forschung betreiben. In den Natur- und Lebenswissenschaften setzt *Genderkritik* erst zaghaft ein. Obwohl es etwa mit Anne Fausto-Sterling und Heinz-Jürgen Voss auch „Biologie-interne“ Kritik an sozio-biologischer Geschlechterforschung gibt, vollzieht sich die Kritik nach wie vor oft in den Begriffen der Sozial- und Kulturwissenschaften: neben sprachwissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen der Psychoanalyse liefern historische Arbeiten zu Geschlecht und Sexualität wie etwa von Michel Foucault²⁵ (1983), Thomas Laqueur²⁶ (1992) und im deutschen Sprachraum Barbara Duden²⁷ (1991) und Ute Frevert²⁸ (1995) das empirische Datenmaterial, bzw. Referenzquellen. Anhand dieser historischen Forschungen wird sichtbar, dass biologistische Ansätze der Geschlechterforschung und deren Ergebnisse weitgehend auf ein Geschlechterverständnis rekurrieren, welches sich im Kontext der bürgerlich-kapitalistischen Moderne etablierte und dessen zentrales Element die Vorstellung

²⁵ Foucault erforscht beispielsweise in seiner diskurstheoretischen Untersuchung *Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen* die Herstellung des Wissensgegenstandes der >Sexualität< seit dem 19. Jahrhundert und damit verknüpft, wie sich moderne Subjektivität über Sexualität konstituiert. Foucault interessiert, wie Wissens- und Machtstrategien auf den Körper einwirken und das >Subjektsein< durch wissenschaftlich produzierte, systemische Vorstellungen der Sexualität der Frau, des Mannes und des Kindes gesteuert, formiert und dadurch überhaupt erst hervorgebracht werden. Mit Foucault lässt sich nach Christian Rüter (2001), nachvollziehen, dass heutige Verständnisse von Mann, Frau und Sexualität Konstrukte einer >Macht< (im Sinne eines diskursiv koordinierten Beziehungsgeflechtes) sind, die im 17. und 18. Jahrhundert ihren Anfang nahm. (vgl. Foucault 1983, Hartmann 2002, S.24 sowie Rüter 2001, S.76-83)

²⁶ Thomas Laqueur untersucht anhand von >gelehrter Literatur< von z.B. Galen, Hippokrates und Aristoteles die gesellschaftlich-hegemonialen Auffassungen und Wahrnehmungen der körperlich-anatomischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern *>from the Greeks to Freud<* (so der Untertitel der englischen Originalausgabe). Für die feministische Geschlechterforschung ist besonders Laquers These interessant, dass die >Zweigeschlechtlichkeit< eine Erscheinung der Moderne darstellt und sich >Geschlecht<, beeinflusst von politischen Machtinteressen, von einer sozialen zu einer ontologischen Kategorie wandelte. Laqueur recherchiert, wie aus biologisch ähnlichen Körpern die Vorstellung zweier, sich moralisch, psychisch und körperlich völlig entgegengesetzter >Geschlechter< entwickelte. (Vgl. Kimmerle 2002, S.97ff, Laqueur 1992, Rüter 2001, S.93ff sowie Hartmann 2002, S.94-100) Zugegeben ist der Versuch, eine mehr oder weniger einheitliche These über Körper- und Geschlechterwahrnehmung *>from the Greeks to Freud<* aufzustellen ein gewagtes Unternehmen, das nicht ohne Vereinheitlichungen, Vereinfachungen und Reduktionen auskommen kann. Dennoch liefert Laqueur eine wichtige Arbeit zum Verständnis des geschlechtsbezogenen Dichotomisierungsprozesses in der Moderne.

²⁷ Die Körperhistorikerin Barbara Duden erforscht anhand ärztlicher Aufzeichnungen über die Klagen von Frauen über ihre körperlichen Beschwerden „epochenspezifische Körperwahrnehmungen“ (Duden 1991, S.12). Duden betont, dass es sich bei der Selbstwahrnehmung des Leibes der Menschen in verschiedenen Epochen zwar um Konstruktionen handelt, diese aber eine tatsächlich existierende und vorhandene Körperlichkeit hervorbringen. Auch in Dudens Forschung zeigt sich, dass sich erst an der Schnittstelle des 18. Jahrhunderts durch binäre medizinische Kategorisierungen die Vorstellung von Frauen und Männern als fein säuberlich von einander unterschieden und differenziert entwickelt. (Vgl. Duden 1991, sowie Rüter 2001, S.89-93)

²⁸ Ute Frevert arbeitet mit Konversationslexika zwischen 1730 und 1990 und untersucht diese auf die geschichtlichen Bedeutungsveränderungen der Begriffe >Geschlecht<, >Mann<- >männlich< und >Weib / Frau< – >weiblich<. Sie beschreibt, wie sich im Übergang zur Moderne die hegemonialen Bedeutungen der Begriffe weg von sozialen Einteilungen hin zu biologischen Bestimmungen verschieben, die sich mit detailreichen Zuschreibungen von Eigenschaften und Wesenhaftigkeiten aufladen. (Vgl. Frevert 1995, S.13-60 sowie Kimmerle 2002, S.93f)

einer fundamentalen Opposition und Differenz von Frauen und Männern darstellt.²⁹ Anhand dieser >historisierenden< Analysen der wechselseitigen Wirkungsbeziehungen gesellschaftlich-historischer (Macht-)Prozesse, (Macht-)Interessen und der Formierung von Wissen und Wissenschaft lässt sich also die beständige Formierung der wesenhaften, natürlichen Geschlechter über die Produktion von wissenschaftlichen >Wahrheiten< vom Menschen deutlich machen.³⁰ Unter diesem Blickwinkel lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse und Überzeugungen der sozio-biologistischen Geschlechterforschung im Endeffekt der Durchsetzung eines hegemonialen Geschlechtermodells dienen bzw. dienen, welches nur schwer unabhängig von gesellschaftlichen Machtinteressen gedacht werden kann.

Aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive, die historische und kulturelle Einflüsse auf die Bildung von Geschlechterkategorien, Geschlechterstereotypen, Geschlechtsidentität und Geschlechterverhältnissen beachtet, scheint sich also eine voraussetzungs- und normativitätskritische Achtsamkeit gegenüber sozio-biologistischer Geschlechterforschung zu lohnen. Dabei lassen sich die von dieser Forschung verwendeten Begriffe, die möglicherweise bereits in den Fragestellungen angelegten Ergebnisse, die Aussagekraft der Methode für das zu untersuchende Feld sowie die Interpretation der Ergebnisse kritisch befragen.

Aus einer ethischen Perspektive ist es darüber hinaus wichtig, kritisch zu beobachten, wie weit die Ergebnisse sozio-biologistischer Geschlechterforschung politisch zur Legitimierung von Geschlechterungerechtigkeiten und geschlechtsbezogener Gewalt, sowie zur Pathologisierung, Marginalisierung und Unterdrückung von Bevölkerungsgruppen und Einzelindividuen einsatzfähig sind.

1.1.2 Schwach sozialkonstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung

In der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung haben sich in den letzten Jahrzehnten konstruktivistische Vorstellungen durchgesetzt, die geschlechtsspezifisches Verhalten und Geschlechtsidentität als sozial und kulturell hervorgebracht und geformt verstehen. Diese, von Luhmann als >schwach sozialkonstruktivistisch< bezeichneten Ansätze, arbeiten heraus, dass Geschlechterdifferenz, geschlechtsspezifisches Verhalten und Geschlechtsidentität keineswegs universelle, anthropologische Konstanten sind, sondern in sozialen Situationen hergestellt /

²⁹ Damit soll nicht gesagt werden, dass die Vorstellung einer fundamentalen Opposition von Männern und Frauen auf die westliche, bürgerliche Moderne beschränkt ist oder war. Die modernen Wissenschaften und ihre an Monokausalität interessierten, populärwissenschaftlichen Auslegungen, zeigen jedoch ausgiebiges Interesse an der umfassenden Absicherung der Vorstellung einer fundamentalen Binarität der Geschlechter bis in die kleinste Zelle des Körpers. Auf der Grundlage der daraus folgenden, übergesellschaftlich und überhistorisch handhabbaren Gewissheiten über die >Natur des Menschen<, lassen sich, wie Foucault dargestellt hat, soziale Verhältnisse >biologisieren< und damit strukturell noch tiefer verankern.

³⁰ Vgl. Kimmerle 2002, S.99

konstruiert werden.³¹ Gleich wie naturalisierende, bürgerliche Geschlechtertheorien, setzen sie eine Einteilung der Menschen in zwei anatomisch verschiedene Geschlechter voraus, bestreiten aber eine natürliche geschlechtliche >Wesenheit<, die mehr oder weniger mit dem biologischen Körper mitgeliefert wird.³² Luhmann schreibt:

„Ein schwach sozialkonstruktivistischer Ansatz unterscheidet zwischen einem biologischen Geschlecht: Mann / Frau (sex) und einem sozialen Geschlecht (gender) weiblich / männlich. Schwach sozialkonstruktivistische Perspektiven gehen von einer biologischen Zweigeschlechtlichkeit (sex) Frau und Mann (mit einigen Abweichungen) aus, sehen soziales Geschlecht (gender) als erlernt und als das Ergebnis von Sozialisation.“³³

Helga Bilden (2001) sieht in der Erkenntnis der Unterscheidung von >biologischem Geschlecht< sex und >sozialem Geschlecht< gender eine wichtige Etappe feministischer Wissenschaft der letzten Jahrzehnte³⁴, da auf diese Weise Geschlecht / gender als fundamentale Kategorie sozialer Ungleichheit in seiner Konstruiertheit und Veränderlichkeit bestimmbar wird. Das Geschlechterverhältnis wird somit als nicht wesenhaft und natürlich, sondern als in der historischen Dynamik von (patriarchalen) Machtverhältnissen, von Arbeitsteilung und Organisation von Sexualität hergestellt verständlich.³⁵ Insofern stellt sich das, „[w]as als männlich oder weiblich gilt, als historisch kontingent, das heißt durch die Zufälle des Geschichtsverlaufs bestimmt“³⁶ dar.³⁷ Indem feministische und >schwach sozialkonstruktivistische< Geschlechterforschung Geschlecht / gender als gesellschaftlich geformt verstehen, schaffen sie eine theoretische Grundlage, um das Fundament biologistischer Argumente, die auf ein Verständnis von Geschlecht als einer einheitlichen, natürlichen Kategorie sozialer Organisation rekurren, zu kritisieren. Da sie das

³¹ Vgl. Luhmann 2004, S.42

³² Die Unterscheidung von biologischem und sozial konstruiertem Geschlecht wurde 1949 von Simone de Beauvoir in ihrer Abhandlung *Le Deuxième Sexe* eingeführt (vgl. Doyé / Heinz / Kuster 2002, S.8).

³³ Luhmann 2004, S.43. Auch dieser Ansatz hat, nach Luhmann, Eingang in die populärwissenschaftliche Diskussion (etwa die feministische Schulforschung) gefunden (vgl. Luhmann 2004, S.43).

³⁴ Die im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren diskutierte Unterscheidung zwischen sex und gender wurde in den USA in den 1970er Jahren im Kontext der feministischen Bewegung wissenschaftsfähig (Vgl. Stephan 2005, S.58).

³⁵ Wie sich Geschlecht / gender in sozialen Konstruktionsprozessen herstellt, analysieren beispielsweise ethnomethodologische Studien, die die (Re-)Produktion geschlechtlicher Alltagsannahmen über konkrete alltägliche Handlungen (*doing gender*) in ihrer Einbettung in patriarchale Strukturen und Symbolsysteme analysieren. Wenig explizit feministisch positioniert, aber dennoch anschaulich und aufschlussreich bezüglich der Vereinlebung „körperliche[r], intellektuelle[r] und emotionale[r] geschlechtliche[r] Habitusformen“ (Maihofer 2004, S.37), sind z.B. Erving Goffman's Aufsatz *Das Arrangement der Geschlechter* (vgl. Goffman 2004) oder Pierre Bourdieus *Die männliche Herrschaft* (vgl. Bourdieu 2005).

³⁶ Bilden 2001, S.138

³⁷ Vgl. Bilden 2001, S.138

gesellschaftlich bedingte, männliche oder weibliche >soziale Geschlecht< automatisch an einen naturgegebenen, männlichen oder weiblichen anatomischen Geschlechtskörper gebunden sehen, schaffen sie zwar die erkenntnistheoretische Ausgangsbedingung, um Geschlechterverhältnisse und geschlechtsspezifisches Rollenverhalten politisch verhandelbar zu machen und (in erster Linie weibliche) geschlechtsspezifische Erfahrungen als Gegenstand politischer Repräsentation zu etablieren³⁸, bewegen sich jedoch weiterhin im Dunstkreis heteronormativer, binärer Geschlechterzu- und -festschreibungen.

1.1.3 Stark sozialkonstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung

Die neuen sozialen Bewegungen und die verschiedenen Politik- und Reflexionsweisen ab den 1960er Jahren schufen den Resonanzboden für die in den 1980er und 90er Jahren in geschlechtertheoretischen und feministischen Kontexten auftauchenden Begriffe der >Postmoderne<, der >Dekonstruktion< und des >Poststrukturalismus<.³⁹ Dorothea Dornhof (2005) etwa schreibt in einem Einführungstext zur Postmoderne:

„[P]arallel zur postmodernen Dekonstruktion klassischer moderner Oppositionen und Differenzen von Natur und Kultur, Subjekt – Objekt, Rationalität – Irrationalität, Hochkultur – Massenkultur, Mensch – Maschine, Körper – Geist haben sich innerhalb des Feminismus Verschiebungen und kritische Selbstreflexionen ereignet, die grundlegende Kategorien, wie Körper, Identität, Geschlecht sowie rassistische, ethnische und sexuelle Differenz betreffen.“⁴⁰

Im Zuge der Kritik an essentialistischen, stark identitätsbezogenen feministischen Positionen, kommt es also zu einer Radikalisierung und auch Dekonstruktion >schwach sozialkonstruktivistischer< Ansätze in den Geschlechtertheorien durch den poststrukturalistischen / postmodernen Feminismus. Was Luhmann unter >stark sozialkonstruktivistischen< Perspektiven zusammenfasst, sind (in der Regel

³⁸ Die an die Unterscheidung von *sex* und *gender* angelehnte, politische Verhandelbarkeit von Geschlechterverhältnissen, geschlechtsspezifischem (Rollen-)Verhalten und in Ansätzen auch von Geschlechtsidentität, hatte besonders für die sogenannte zweite Welle der Frauenbewegung im 20. Jahrhundert große politische und theoretische Bedeutung (und hat diese im feministischen Diskurs nach wie vor). In Anlehnung an Beauvoirs prominenten Satz „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoire 2000 zit.n. Doyé / Heinz / Kuster 2002, S.422) konnten sich „Frauen gerade in den Beschreibungen ihrer fraglos-selbstverständlichen Alltäglichkeit als Frauen erkennen (...), und d.h. als Opfer männlicher Herrschaft und Komplizen“ (Doyé / Heinz / Kuster 2002, S.422). In diesem Verständnis ließen sich Gegenpositionen zu den naturalisierenden Geschlechtertheorien der Biologie und der Psychologie erarbeiten und Geschlecht als Angelegenheit freier (weiblicher) Subjekte diskursivieren. (vgl. Doyé / Heinz / Kuster 2002, S.8 und S.422) Die politische Verhandelbarkeit von Geschlechtsidentität brachte (und bringt) gleichzeitig auch oppositionelle Strömungen in der Geschlechterpolitik / Geschlechtertheorie hervor, die sich oppositionell zu Feminismus und identitätspolitischen Minderheitenpositionen verhalten und versuchen, traditionelle, anti-feministische Geschlechterverständnisse zu stärken.

³⁹ Vgl. Villa 2007, S.47

⁴⁰ Dornhof 2005, S.266f

poststrukturalistische Erkenntnisse aufgreifende und weiterentwickelnde) theoretische feministische Ansätze, die Kritik an fundamentalen, „unbestreitbaren Wirklichkeit[en]“⁴¹, wie etwa an in sich einheitlichen, festen und kohärenten biologischen Geschlechtskörpern, und daran gebundene >männliche< und >weibliche< Erfahrungen, äußern. Sie sind mit dem Interesse verbunden, nicht (mehr) darauf abzielen, „a priori gesetzte Geschlechterdifferenzen positiv zu wenden (Frauen als das >bessere Geschlecht<) oder sie als mechanische[n] Effekt sozialer Verhältnisse zu sehen (wie etwa in früheren Fassungen von Sozialisationskonzepten).“⁴² Sie rücken die Kritik an Geschlechterkategorien selbst ins Zentrum theoretischer Auseinandersetzungen und thematisieren etwa die vereinheitlichenden, (hetero-)normativen Ein- und Ausschlüsse der Kategorien >Frau< und >Mann<, was auch zum Beispiel mit einer Skepsis an dem starken emanzipatorischen Potential der Identitätskategorie >Frau< einhergeht.⁴³ Des Weiteren kritisieren sie moderne, „>liberal-humanistische Auffassungen< (...), die das Subjekt als >kohärente, authentische Quelle< der Erkenntnis und Wirklichkeit setz[en].“⁴⁴

Diese erkenntnistheoretische Verschiebung des Subjekts bedeutet jedoch auch eine Untergrabung der feministischen Idee eines autonomen weiblichen Subjekts, worüber sich besonders in Folge der Publikationen Judith Butlers, eine Spaltung feministischer Agenden ereignete. Diese ging mit heftigen Auseinandersetzungen einher: zwischen Feministinnen, die, in Tradition der kritischen Theorie, im politischen Kampf um Selbstermächtigung und gesellschaftliche Mitbestimmung auf die repräsentative Funktion des emanzipatorischen Subjekts >Frau< setzten / setzen einerseits und Feministinnen, die, in Anschluss an den

⁴¹ Vgl. Jagose 2001, S.101

⁴² Villa 2007, S.49

⁴³ Kritik an der Normativität der Identitätskategorie >Frau< formierte sich während der zweiten Frauenbewegung erstmals in den Reihen des lesbischen Feminismus (z.B. der *radical lesbians*) und von *women of colour*, die ihre Sichtbarmachung einforderten. Während lesbische Frauen (zum Beispiel) eine Identifikation mit weiblichen, durch eine phalokratische Bedeutungsökonomie bestimmten, heterosexuellen Codes verweigerten oder sich etwa von einem Bezug feministischer Politik auf Mutterschaft abgrenzten, kritisierten *women of colour* die Situation, sich in ihren Interessen und Existenz-Realitäten vom hegemonialen Feminismus weißer Mittelschicht-Frauen nicht repräsentiert zu sehen. (Vgl. Villa 2007, S.55) Eine der ersten Theoretikerinnen, die Frau-Sein und Lesbisch-Sein theoretisch fundiert gegeneinander abgrenzt ist Monique Wittig. Mit ihrer provokanten These, dass Lesben keine Frauen sind (vgl. Butler 1991, S.168), richtet sie ihr Augenmerk auf die konstitutive Macht des heterosexuellen Geschlechterdiskurses, der die Kategorien >Frau< und >Mann< als imaginäre Formation hervorbringt, die „lediglich in einem heterosexuellen Gedanken- und Wirtschaftssystem Bedeutung [hat].“ (Jagose 2001, S.75f) In den Reihen postkolonialer Feministinnen formierten sich Mitte der 1980er Jahre Gegenstimmen zu einer universellen, essentialistischen Konzeption >der Frau< in Form von Kritik am Eurozentrismus des weißen Feminismus. Sie kritisierten, dass die Geschlechtererfahrungen weißer Mittelschicht-Frauen aus den kapitalistischen Metropolen nicht im Sinne einer >global sisterhood< prototypisch für >die Frau< gelten können und weisen auf „ein Nicht-Wahrnehmen von Race-bedingten Unterschieden im sozialen und mentalen Status nicht-weißer Frauen“ (Dietze 2005, S.317) im Feminismus hin. (vgl. Dietze 2005, S.306-317, sowie vgl. Villa 2007, S.55f)

⁴⁴ Weedon 1990, S.19

Poststrukturalismus, ihren Fokus auf die Aufdeckung der Ideologiegebundenheit jedweder Subjektivität richteten / richten und eine dekonstruktive Reflexion geschlechtlicher Kategorien an sich forderten / fordern andererseits.⁴⁵

Eine Einsicht, die feministische Bildungswissenschaft und Bildungspraxis in Reflexion >stark sozialkonstruktivistischer< Ansätze der Geschlechterforschung m.E. gewinnen kann, liegt im Bewusstsein der „Unzulänglichkeiten jeder Form von Identitätspolitik“⁴⁶, konsequenterweise gefolgt von einem selbstreflexiven Überdenken des eigenen Beitrages an der Produktion und Re-Produktion von gewaltförmigen / ausgrenzenden (Geschlechts-)Identitätskategorien und Geschlechterdifferenzen. Eine weitere Konsequenz stellt die Frage nach den pädagogischen Handlungsmöglichkeiten dar, im Rahmen derer dem gewaltförmigen Charakter von Subjektivierungsprozessen kritisch begegnet werden könnte (bzw. auch den pädagogischen Handlungsspielräumen, in denen ein kritischer Umgang möglich sein könnte), ohne die Notwendigkeit von strategischen Essentialismen für das gesellschaftspolitische Ringen um Hegemonie zu Gunsten unterdrückter Positionen zu vergessen. Für eine solche identitätskritische, gewaltsensible, geschlechtsreflektierende Bildungstheorie und Bildungsarbeit, die dennoch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht aus den Augen verliert, können die geschlechts- und subjekttheoretischen Arbeiten der bereits erwähnten US-Amerikanischen Philosophin Judith Butler und deren Rezeption in dekonstruktiven, feministischen Bildungstheorien als hilfreich gesehen werden. Um das hier angestrebte Reflektieren über Perspektiven für eine pädagogische Reflexion der Normativität geschlechtlicher Einschreibungen des Subjekts, sowie die Reflexion der Gewaltförmigkeit von normativen Identitätszwängen aus einer dekonstruktiven Perspektive möglich zu machen, soll im Folgenden Butlers normativitätskritische Auseinandersetzung mit der Konstruktion >des Subjekts< und der >Körper< im >Diskurs<, sowie die Herstellung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren im Rahmen ihres Konzepts der 'heterosexuellen Matrix' vorgestellt werden.

1.2 Ein stark sozialkonstruktivistischer Ansatz: Judith Butlers Subjekt- und Geschlechtertheorie

Eine Herausforderung für die soziologische Geschlechterforschung und die feministische Theorie stellten Anfang der 1990er Jahre Judith Butlers provokante Thesen zu Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren, sowie zu Subjektivität und Handlungsfähigkeit dar. Mit *Das Unbehagen der Geschlechter* (orig. *gender trouble*) beginnt Butler aus einer poststrukturalistischen Perspektive „eine kritische Genealogie der Naturalisierung des

⁴⁵ Eine zentrale Publikation in dieser Auseinandersetzung ist der 1993 herausgegebene Streit-Band von Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell und Nancy Fraser *Der Streit um Differenz* (Vgl. Benhabib / Butler / Cornell / Fraser 1993).

⁴⁶ Ludwig, I. 1998, S.144

Geschlechts und der Körper im allgemeinen⁴⁷ zu zeichnen, und versucht damit „eine politische Annäherung von Feminismus, schwulen und lesbischen Perspektiven auf die Geschlechtsidentität und poststrukturalistischer Theorie zu ermöglichen“⁴⁸. Sie kritisiert die sozialen Bewegungen des Feminismus, die Identitätskategorien als grundlegend für feministische Politik mobilisieren, denn sich auf eine kollektive Identität zu berufen, bedeutet für Butler, Möglichkeiten einzuschränken, die der Feminismus eigentlich eröffnen soll.⁴⁹ Durch den Ausschlusscharakter des Prinzips der Identität, bleibt für Butler, der befreiende Charakter verschlossen, den Feminismus haben könnte.⁵⁰ Auf der Suche nach einer feministischen Politik, die „ohne ein in der Kategorie >Frau(en)< bezeichnetes Subjekt auskommen kann“⁵¹, entwickelt sie eine anti-naturalistische Position, die gegen jede Form einer, dem >Diskurs< vorgängig existierenden, Geschlechtsidentität oder einer >natürlichen< Körperlichkeit argumentiert. Mit ihrer diskurstheoretischen Konzeption von Geschlecht (*sex* und *gender*) als kulturell hervorgebrachtem, performativen Akt, wendet Butler sich gegen jede Annahme von einer, der menschlichen Erfahrung vorgängigen biologischen Wirklichkeit, „die aus sich selbst heraus Bedeutungen und Sinn [hat]“.⁵² Butler schreibt dazu:

„Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen? Wenn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt namens >Geschlecht< vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie die Geschlechtsidentität. Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen (...).“⁵³

Butler nimmt damit Beauvoirs Meinung, dass „der Leib eine Situation ist“⁵⁴ radikal ernst und argumentiert über Beauvoir hinaus, dass „es keinen Rückgriff auf den Körper [gäbe], der nicht bereits durch kulturelle Bedeutungen interpretiert ist.“⁵⁵ Mit ihrer fundamentalen Kritik am >natürlichen< Körper als einem positiven Bezugspunkt für feministische Theorie und Politik und einer normativitätskritischen Infragestellung der Möglichkeit des gemeinsamen Agierens als >wir Frauen<, versucht Butler damit die Schwächen und Problematiken der feministischen

⁴⁷ Butler 1991, S.216

⁴⁸ Butler 1991, S.12

⁴⁹ Vgl. Butler 1991, S.215

⁵⁰ Vgl. Butler 1991, S.20-23, S.32-37 sowie S.209 (u.a.)

⁵¹ Butler 1991, S.209

⁵² Rüter 2001, S.28

⁵³ Butler 1991, S.23f

⁵⁴ Butler 1991, S.26

⁵⁵ Butler 1991, S.26. Vgl. auch Butler 1991, S.165ff

Bewegung und Theoriebildung aufzuzeigen.⁵⁶ Mit der auf *Das Unbehagen der Geschlechter* folgenden Welle der Empörung vieler Feministinnen⁵⁷ geht zugleich das euphorische Aufgreifen ihrer Theorie durch identitätskritische, feministische TheoretikerInnen und eine *queere* Bewegung, sowie die starke Rezeption Butlers durch die entstehende *queer theory* einher.⁵⁸ Das von Butler in Opposition zur Vorstellung von Geschlechtsidentität als fest und kohärent, sowie in Opposition zur Vorstellung von der >Naturhaftigkeit< des Körpers angebotene Verständnis von Geschlecht (*sex* und *gender*) als durch beständige, regulierende Wiederholung geschlechtlicher Normen und Anrufungen hergestellter, >performativer Akt<, und den daraus erwachsenden Möglichkeiten von Verschiebung geschlechtlicher Normen und Vervielfältigung der Geschlechter-Konfigurationen und Geschlechtsidentitäten durch Variierung des Wiederholungsprozesses⁵⁹, wird von den einen als unzulänglich, politikunfähig und als Negierung der Realität angeprangert, und von den anderen als befreiende Möglichkeit gesehen, die eigenen geschlechtlichen Inkohärenzen positiv zu wenden, den binären Geschlechterzwängen zu entkommen und Realität in ihrer Pluralität und Vielfalt radikal ernst zu nehmen.⁶⁰

Um mit ihrer normativitätskritischen Geschlechtertheorie arbeiten zu können, ist es nützlich, sich einen Überblick über Butlers grundlegende Annahmen, ihre Themen und Begriffe zu verschaffen. Im wesentlichen können hier, in Anlehnung an diverse Butler-Rezeptionen, >Diskurs<, >Sprache<, >Performativität<, >Körper<, >Subjekt< und >Identität< genannt werden.⁶¹ Diskurs und Sprache nennt Butler als den Ort und das Organisationsprinzip der Konstruktion von Geschlecht, das heißt von tatsächlicher körperlicher Materialität, aber auch von Geschlechtsidentität und von sexuellem Begehren. Performativität beschreibt sie als das Prinzip, bzw. den Modus, das / der zwischen Diskurs, Körper und Subjekt geschaltet ist. Butlers Geschlechtertheorie ist außerdem immer eine Theorie des Subjekts (und umgekehrt), da die Existenz von kulturell lesbaren Subjekten und die Identifikation mit einem eindeutigen

⁵⁶ Vgl. Butler 1991, S.15-62

⁵⁷ Christian Rüter merkt in Anschluss an Barbara Vinken dazu an, dass die Empörung über Butlers Thesen aus „einer Angst des Subjekts [hervorgeht], seine Geschlechtsidentität, die Grundlegend für seinen Status ist, zu verlieren.“ (Rüter 2001, S.88)

⁵⁸ Die *Queer Theory* geht bewegungsgeschichtlich aus der Homophilenbewegung, der Homo-(Befreiungs-)Bewegung und den lesbischen Feminismus der USA hervor, und greift die, in den Bewegungen zunehmenden identitätspolitischen Widersprüche auf. Theoretische Impulse lieferte der Poststrukturalismus und ein wichtiger praktischer Impuls war die rasante Politisierung der Sexualität in der Aids-Krise. (vgl. Jagose 2001, S.8) Zur Relevanz von Butlers Buch für die Queer Theory bemerkt Eve Kosofsky Sedgwick: „Wer an der Konferenz für Lesbische und Schwule Studien 1991 in Rutgers teilgenommen und mitbekommen hat, wie sich ein Vortrag nach dem anderen auf 'Das Unbehagen der Geschlechter' bezog, mußte einfach von der produktiven Wirkung ergriffen sein, die diese dichte und eben auch eindrucksvolle Arbeit auf die neuere Entwicklung der Lesbischen und Schwulen Studien ausübt.“ (Sedgwick 1993 zit.n. Jagose 2001, S.108)

⁵⁹ Vgl. Butler 1991, S.209-218

⁶⁰ Vgl. Jagose 2001, S.107-120

⁶¹ Vgl. Hartmann 2002, Heinrichs 2001, Plößer 2005, Villa 2003 und Villa 2007

Geschlecht / einer Geschlechtsidentität aneinander gebunden sind.

1.2.1 Diskurs, Sprache, Performativität und Körper

Der Diskursbegriff (und die Methode der Diskursanalyse) kommt aus den Sprachwissenschaften und steht in enger Verbindung zu poststrukturalistischer Theorie – insbesondere zu den Arbeiten Michel Foucaults.⁶² Butler, „als Hauptvertreterin, wenn nicht Urheberin, der sogenannten >linguistischen Wende< der feministischen Theorie“⁶³, entwickelt im Rahmen ihrer Geschlechtertheorie in Rückgriff auf Foucault einen Diskursbegriff, der >Diskurs<⁶⁴ als produktiven Ort und Modus der Produktion von gesellschaftlichen Wirklichkeiten definiert.⁶⁵

Im Kern geht es in den, auf Foucaults Diskursbegriff verweisenden, theoretischen Analysen und Überlegungen darum, „wie Aussagen dazu kommen, wahr zu sein“⁶⁶. Der >Diskurs< bezeichnet dabei den Ort, an dem (und durch den) soziale Wirklichkeiten hervorgebracht werden.⁶⁷ Für die Geschlechtertheorie formuliert etwa Paula Irene Villa:

„Diskurs ist (...) in einer poststrukturalistischen Perspektive der soziale Ort und der soziale Modus der (Re-)Produktion des Geschlechts. Allerdings ist Diskurs nicht schlicht >Sprache< oder gar >Text<. (...) Diskurs [ist] eine historisch je spezifische Form der Konstitution von Wissen, zu der immer auch Praxis, bzw. >Materialität< gehört.“⁶⁸

Mit Gesa Heinrichs kann gesagt werden: „(...) Diskurs [ist] Praxis (...)“⁶⁹, was Foucault selbst unterstreicht: „Es gibt keinen Gegensatz zwischen dem, was getan, und dem, was gesagt wird.“⁷⁰

Obwohl Foucault selbst den Diskursbegriff im Laufe seiner Forschung letztlich unbestimmt lässt,

⁶² Vgl. Jäger 2009, S.10 sowie vgl. Weedon 1990, S.138-159

⁶³ Villa 2003, S.19

⁶⁴ Siegfried Jäger unterscheidet >Diskursfragmente<, die Elemente, bzw. Bestandteile von >Diskurssträngen< sind, die sich wiederum auf verschiedenen >Diskursebenen< bewegen und in ihrer Gesamtheit ein großes >diskursives Gewimmel<, bzw. >den Gesamtdiskurs< einer Gesellschaft ausmachen (vgl. Jäger 2009, S.117). Wenn hier von dem >Diskurs< im Singular die Rede ist, meint dies den Gesamtdiskurs von Gesellschaft, der zwar in sich heterogen und von Kämpfen um Hegemonie durchzogen ist, aber dennoch eine bestimmte (z.B. >grammatikalische<, >heteronormative<, >rassistische< usw.) Grundstrukturierung von Gesellschaft bestimmt. Wird von >Diskurs< im Plural, also von >Diskursen< gesprochen, so meint dies die einzelnen Diskursstränge (etwa den >Geschlechterdiskurs< oder den >Sexualitätsdiskurs<). (Vgl. Hartmann 2002, S.180f)

⁶⁵ Vgl. Butler 1993b, S.129

⁶⁶ Villa 2007, S.61

⁶⁷ Vgl. Villa 2007, S.61

⁶⁸ Villa 2007, S.61

⁶⁹ Heinrichs 2001, S.222

⁷⁰ Foucault 1976, S.118 zit.n. Jäger 2009, S.120

entwickelt er dennoch eine Vorstellung von >Diskursen< als „diskontinuierliche Praktiken“⁷¹, die soziale Wirklichkeiten hervorbringen⁷², bzw. von >Diskursen< als einem „Ensemble sprachlicher Aussagen zu einem Themenbereich“⁷³. Sprache wird dabei als „eine gesellschaftlich-historische Größe [verstanden], die die menschlichen Wahrnehmungs- und Innenwelten über Diskurse strukturiert und der eine Regulierungs- und Ordnungsfunktion zukommt.“⁷⁴ Das bedeutet, unter einem >Diskurs< - etwa dem Geschlechterdiskurs oder Sexualitätsdiskurs - kann die Art und Weise verstanden werden, auf die in einer bestimmten Epoche und einer bestimmten sozialen Umgebung das Thema Geschlecht oder / und Sexualität verhandelt wird, ebenso wie die praktischen, leiblichen Wirklichkeiten, die durch dieses Regel- und Wissenssystem hervorgebracht werden. >Diskurse< finden also statt – sie sind ein Zusammenspiel aus Wissen, politischen Interessen, Formen und Möglichkeiten des Sprechens und der damit ständig in Verbindung stehenden Konstituierung von Körpern, individuellen und kollektiven Wirklichkeiten. Villa spricht in Anschluss an Foucault davon, dass es auf Grund der >wirklichkeitserzeugenden Kraft< von >Diskursen< angemessener ist, von >diskursiven Praxen< zu sprechen⁷⁵, wodurch auch die Ereignishaftigkeit von Diskursen betont wird. Entscheidend für Foucaults diskurstheoretische Überlegungen ist im Prinzip immer die Abkehr von einer erkenntnistheoretischen Position, die das Subjekt als eine >begründende Instanz< von Diskursen versteht. Foucault wendet die Idee der Produktionskette Subjekt → Diskurs, Subjekt → Wissen usw., indem er argumentiert, dass nicht das Subjekt Diskurse und Wissen hervorbringt, sondern dass diese erst das Subjekt konstituieren, indem sie die Bedingungen für dessen Existenz definieren und somit den Rahmen, innerhalb dessen sich dieses entwickeln und positionieren kann. Seine diskurstheoretischen Machtanalysen zielen im Grunde darauf ab, diskursive Voraussetzungen und Effekte menschlicher Subjektivität aufzudecken und damit das begründende Vernunftsubjekt selbst als Effekt diskursiver Strukturen zu theoretisieren.⁷⁶ Für Foucault existiert dabei nicht eine von wahren Bedeutungen durchdrungene Welt, die von einem Vernunftsubjekt in ihrer Wahrheit erkannt und benannt werden will, sondern es wuchern und ereignen sich eine Vielzahl von Diskursen in einem beständigen Kampf um Macht, die

⁷¹ Foucault 1991, S.34 zit.n. Hartmann 2002, S.179

⁷² Hartmann 2002, S.179. Hartmann beschreibt an gleicher Stelle Diskurse in Anschluss an Foucault als „in sich heterogene, aus vielschichtigen Zeichenketten bestehende Wissensfelder (...) in denen um Einfluss und Bedeutungsmacht gerungen wird“ (Hartmann 2002, S.179).

⁷³ Hartmann 2002, S.24

⁷⁴ Hartmann 2002, S.24. In poststrukturalistischen Arbeiten (etwa denen Jacques Derridas) wird diesbezüglich oft mit John Langshaw Austins Theorie der Sprechakte gearbeitet. Austin versteht Sprache als ein System, das konventionellen Regeln folgt und gesellschaftliche Bedeutungen generiert. Er prägt den Begriff der >performativen Äußerung<, bzw. den des >performativen Satz<, der sich von >to perform< ableitet und bedeutet, dass bestimmte Äußerungen in ihrem Vollzug soziale Tatsachen hervorbringen. (Vgl. Plößer 2005, S.24ff) In poststrukturalistischer Theorie wird jedoch (in Abgrenzung zum Strukturalismus Austins) Wert darauf gelegt, dass die durch Sprache generierten Bedeutungen sich in einem ständigen Prozess der Veränderung befinden (Vgl. Hartmann 2002, S.24).

⁷⁵ Vgl. Villa 2007, S.61

⁷⁶ Vgl. Butler 1991, S.142-165, Foucault 1974, S.14-15, Foucault 1983, Foucault 1991 (u.a.), Hartmann 2002, S.24f

Wissen hervorbringen, es im Umlauf zu halten versuchen, Vorlage für Realität sind und das Sein strukturieren.⁷⁷ Siegfried Jäger beschreibt Diskurse in Bezug auf Foucault auch „als eine artikulierende Praxis (...), die soziale Wirklichkeiten nicht passiv repräsentiert, sondern diese als Fluß von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert.“⁷⁸ Und zusammenfassend: „Diskurse *repräsentieren* die Wirklichkeit nicht, sie *konstituieren* sie.“⁷⁹

Auch Butler versteht, in Anschluss an Foucault, unter >Diskurs< nicht einfach eine begriffliche Fassung oder Beschreibung bestehender Objekte oder Subjekte, Praktiken und Beziehungen, sondern vertritt die These, dass diese erst durch den >Diskurs< hervorgebracht werden – oder, wie Butler schreibt: „(...) er [der Diskurs – Anm.P.K.] tritt in ihre [die Objekte, Subjekte, Praktiken und Beziehungen – Anm.P.K.] Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv.“⁸⁰ >Diskurse< spiegeln also auch in Butlers theoretischer Fassung keine Tatsachen wieder, sondern bringen die Tatsachen hervor, von denen sie handeln. Im Rahmen ihrer „Genealogie der Geschlechter-Ontologie“⁸¹ bearbeitet sie beispielsweise das Verhältnis von Diskurs und Materie und kommt, zum Beispiel in Anschluss an Monique Wittig, zu dem Schluss, dass es sich auch bei der Kategorie des biologischen Geschlechts, das heißt einem wesentlichen Merkmal des >Körpers<, um eine diskursiv konstituierte Realität handelt.⁸² Ein bedeutendes (und bekanntes) Beispiel ist etwa, wie durch die Beantwortung der Frage „Ist es ein Junge oder ein Mädchen?“⁸³ der Körper in einem performativen Akt als einer von zwei möglichen Geschlechtsidentitäten identifiziert wird, die ihm überhaupt erst die Eigenschaft >menschlicher Körper< verleiht.⁸⁴ Durch Sprache wird der Körper so kulturell und politisch bezeichnet und interpretiert, er erhält eine Bedeutung und wird „ontologisch gleichsam vom Geschlecht erfüllt.“⁸⁵ Butler geht in ihrer These von der diskursiven Produziertheit des Körpers darüber hinaus, dass die Produktivität der Sprache >lediglich< im perzeptionell wahrgenommenen Körper / Geschlecht aufgeht.⁸⁶ Aus ihrer Perspektive ist auch der physische Körper in seiner tatsächlichen, >sexuierten< Materialität das Ergebnis einer umfassenden kulturellen Morphogenese – er entwickelt sich aus den jeweiligen kulturellen Regeln und Überzeugungen heraus.⁸⁷ Hier führt sie (u.a.) als Beispiel an, wie die kategoriale Anrufung als geschlechtlicher Körper nicht nur Attribute unter den Körpern versammelt, sondern wie der erogene Körper durch spezielle Benennung von Geschlechtsteilen auf diese Teile eingeschränkt, als Ganzes

⁷⁷ Vgl. Foucault 1991, S.30-33 sowie Hartmann 2002, S.30

⁷⁸ Jäger 2009, S.23 Hervorhebung im Original

⁷⁹ Jäger 2009, S.23, Fußnote 32 Hervorhebung im Original

⁸⁰ Butler 1993b, S.129

⁸¹ Butler 1991, S.60

⁸² Vgl. Butler 1991, (u.a.) 165-189

⁸³ Butler 1991, S.166

⁸⁴ Vgl. Butler 1991, S.165f

⁸⁵ Butler 1991, S.169

⁸⁶ Vgl. Butler 1991, S.170

⁸⁷ Vgl. Butler 1991, S.170-173 sowie vgl. Butler 1995, S.15ff, S.53-87 sowie S.103-109

fragmentiert und dann entlang den „sexuell differenzierten Normen körperlicher Integrität, die diktieren, was einen Körper als einen sexuell bestimmten >vereinigt< und ihm seine Kohärenz verleiht“⁸⁸, wieder zusammengesetzt wird.⁸⁹ An anderer Stelle schreibt Butler: „Innerhalb bestimmter Intelligibilitätsraster bringt diese Bezeichnungspraxis einen gesellschaftlichen Raum für den Körper und des Körpers hervor“⁹⁰ - das bedeutet, der anatomische Körper muss erst in einem kulturellen begrifflichen Rahmen gefasst werden, der ihn entlang normativer Bestimmungen (oder auch >Zwängen<) definiert, unterteilt, begrenzt, sensibilisiert, abstupft, unsichtbar sein lässt, hervorhebt, die jeweiligen Körperregionen strukturiert und symbolisch auflädt usw., um überhaupt als menschlich anerkannt zu werden.⁹¹ Um eine etwas längere Textstelle zu zitieren, die Butlers These veranschaulicht:

„Es ist von Anfang an klar, daß Materie eine Geschichte hat (sogar mehr als eine) und daß die Geschichte der Materie zum Teil bestimmt ist von der Aushandlung der sexuellen Differenz. Wir können versuchen, zur Materie als etwas dem Diskurs Vorgängigen zurückzukehren, um (...) der sexuellen Differenz eine Grundlage zu geben. Wir könnten dann allerdings entdecken, daß Materie vollständig erfüllt ist mit abgelagerten Diskursen um das biologische Geschlecht und Sexualität, die die Gebrauchsweisen, für die der Begriff verwendbar ist, präfigurieren und beschränken. Darüber hinaus könnten wir auf Materie rekurrieren, um eine Reihe von Verwundungen oder Verletzungen als solche zu begründen oder nachzuweisen, nur um dann feststellen zu müssen, daß *Materie selbst durch eine Reihe von Verletzungen begründet wurde*, die in der heutigen Berufung auf Materie unwissentlich wiederholt werden.“⁹²

Butlers Versuch, die Materialität des Körpers und des Geschlechts innerhalb des Poststrukturalismus zu fassen, verneint also nicht deren Materialität, sondern versucht zu verdeutlichen, dass bereits in den Begriffen eine >Unterdrückungsmacht< spricht.⁹³ Indem Butler den Körper innerhalb eines Macht- und Diskursgeflechtes >hervorgebracht<, als Effekt diskursiver Bezeichnungen, also als konstruiert, versteht, ohne die Körper in ihrer Faktizität in Frage zu stellen, versucht sie epistemologische Gewissheiten zu dekonstruieren, um

⁸⁸ Butler 1991, S.171

⁸⁹ Butler 1991, S.170f

⁹⁰ Butler 1991, S.193

⁹¹ Zu Butlers Verwendung des Begriffes >Intelligibilität< schreibt Gesa Heinrichs: „>Intelligibel< wird von Butler (...) mit >kulturell hegemonial< konnotiert: Intelligibel sei das, was als wahrnehmbar, sagbar gelte, als Standard, als denkbar, als normal. Die >Matrix der Intelligibilität< (Butler 1991, S.121) arbeite entlang bestimmter historisch gewordener Regulierungspraktiken, die immer das Anomale, das Marginale ausschließe.“ (Heinrichs 2001, S.138) Zur Thematik der Intelligibilität des Menschlichen als Produkt der Anerkennung im Bereich sozialer Normen sowie von Intelligibilität als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit (was z.B. auch eine Anerkennung als unterdrückte Minderheit sein kann und die einzelne Person damit zwar sozial diskriminiert, jedoch zumindest eine eingeschränkte, unterdrückte Form von Handlungsfähigkeit ermöglicht) (vgl. Butler 2009, S.9-32 sowie S.215-246).

⁹² Butler 1997, S.55 Hervorhebung im Original

⁹³ Vgl. Butler 1993a, S.51f

Materialität „aus ihrem metaphysischen Gehäuse zu befreien, um ganz unterschiedliche politische Ziele zu besetzen und zu verfolgen.“⁹⁴

Mit der Bedeutung, die Butler dem Diskurs und der Sprache für die Konstitution von Wirklichkeit beimisst, schließt sie an Austins Theorie der Sprechakte und an deren Re-Lektüre durch Derrida an. Das Austin'sche Prinzip der Performativität ist dabei nach Butler dasjenige, das zwischen Diskurs und der Formierung von Körpern und Subjekten geschaltet ist,⁹⁵ also eine „Modalität (...) der Materialisierung“⁹⁶. „Eine performative Handlung ist eine solche, die das, was sie benennt, auch hervorruft oder in Szene setzt und so die konstitutive oder produktive Macht der Rede unterstreicht“⁹⁷, schreibt Butler. Und weiter:

„Wenn Wörter zu Handlungen führen oder selbst eine Art Handlung sind, dann nicht deshalb, weil sie die Absichts- oder Willenskraft eines Individuums widerspiegeln, sondern weil sie sich aus Konventionen herleiten und diese wieder in Szene setzen; Konventionen, die ihre Kraft durch *sedimentierte Wiederholbarkeit* gewonnen haben.“⁹⁸

Entgegen der erkenntnistheoretischen Position, dass es „einen Täter *hinter* der Tat“⁹⁹ - also ein autonom handelndes Subjekt - gibt, bzw. entgegen Theorien des Körpers, die einen >unbeschriebenen / unbezeichneten< Körper voraussetzen, der dann kulturell >beschrieben / bezeichnet< wird, geht Butler also davon aus, dass diese (Subjekte, Körper, usw.) *Effekte* von wiederholbaren, sprachlichen Konventionen sind, die, indem sie immer wieder rezitiert (also wieder aufgerufen / wiederholt / in Szene gesetzt) werden (müssen), eine performative Wirkkraft entfalten.¹⁰⁰ Melanie Plößer schreibt in Bezug auf das oben angeführte Beispiel der Beantwortung der Frage nach dem >Geschlecht< des Kindes in Anlehnung an Butler:

„Das heißt, dass die Aussage >es ist ein Mädchen< (...) deshalb so wirkungsvoll ist, weil mit dieser eine unendliche Kette von Wiederholungen mobilisiert wird, die sich zu einer symbolischen Ordnung verdichtet haben. Umgekehrt besitzt deshalb auch die sprachliche Äußerung >es ist ein Kurzzehiges'< (...) keine Wirkmacht, weil die Kategorie >Kurzzehigkeit<

⁹⁴ Butler 1991, S.52. Dies bringt Butler die bereits erwähnte Kritik feministischer Politik und Theorie ein, die sich auf den weiblichen Körper, weibliche Sexualität bzw. die Kategorie >Frau< als Voraussetzung und / oder positiven Bezugspunkt für Emanzipation von patriarchalen Strukturen und Unterdrückungsverhältnissen bezieht.

⁹⁵ Vgl. Plößer, S.93

⁹⁶ Butler 1997, S.62

⁹⁷ Butler 1993b, S.123f

⁹⁸ Butler 1993b, S.124

⁹⁹ Butler 1993b, S.124 Hervorhebung im Original

¹⁰⁰ Vgl. Butler 1993b, S.124

keine durch Wiederholungen autorisierte Konvention darstellt.“¹⁰¹

Hier wird auch der Mechanismus der Reproduktion sozialer Normen erkennbar: Das Rezitieren der sich auf Konventionen beziehenden Aussagen setzt diese Konventionen immer von Neuem in Kraft. Neben dem Prinzip der Wiederholbarkeit als „Grund für die performative Kraft von Diskursen“¹⁰², baut die performative Bewegung außerdem auf die Konstituierung von Ausschlüssen auf. Indem sie in der gleichen Bewegung, in der sie etwas benennt, etwas anderes nicht benennt, macht sie es unsichtbar, >verwirft< etwas, schafft Positionen der Un-Intelligibilität, also >unbewohnbare<, >nicht-lebbare< Zonen des sozialen Lebens.¹⁰³ Das bedeutet zum Beispiel, dass intelligible Körper unter anderem dadurch entstehen, dass, entlang bestimmter hegemonialer (und damit heterosexueller) Normen, eine bestimmte Geschlechtlichkeit immer wieder rezitiert / sprachlich in Szene gesetzt bzw. stilisiert wird, und dass das, was aus dem normativen Rahmen fällt, sowohl ein >konstitutives Außen< bezeichnet, als auch *bezeichnen muss*.¹⁰⁴ Butler verdeutlicht dies:

„Darüber nachzudenken, wie und zu welchem Zweck Körper konstruiert werden, wird daher genauso wichtig sein, wie darüber nachzudenken, wie und zu welchem Zweck Körper *nicht konstruiert* werden, und darüber hinaus wird es wichtig sein, danach zu fragen, wie Körper, die bei der Materialisierung versagen, das notwendige >Außen<, wenn nicht gar die nötige Unterstützung für die Körper bereitstellen, die sich mit der Materialisierung der Norm als Körper qualifizieren, die ins Gewicht fallen.“¹⁰⁵

Für Butlers Diskursverständnis ist weiters die (u.a.) an Foucault anschließende Überzeugung ausschlaggebend, dass es keine intelligible Meta-Position der Kritik >außerhalb< des >Diskurses< geben kann, von der aus ein Sprechen über den >Diskurs<, oder ein >Sprechen überhaupt< möglich wäre. Sie schreibt dazu:

„Ich würde (...) sagen, dass es unmöglich ist, außerhalb der diskursiven Gepflogenheiten zu stehen, durch die >wir< konstituiert sind; alles, was wir tun können, ist, eben diese Gepflogenheiten, die uns bedingen, durchzuarbeiten.“¹⁰⁶

¹⁰¹ Plößer 2005, S.95

¹⁰² Plößer 2005, S.98

¹⁰³ Vgl. Butler 1993a, S.46f, vgl. Butler 1997, S.23 sowie vgl. Plößer 2005, S.99f

¹⁰⁴ Vgl. Plößer 2005, S.99ff. Butler bezieht sich dabei meist auf lesbische, schwule, intersexuelle und transsexuelle Positionen und Körperlichkeiten (Vgl. Butler 1997, S. 21-24, S.40, u.a.).

¹⁰⁵ Butler 1997, S.40 Hervorhebung im Original

¹⁰⁶ Butler 1993b, S.126

Weiters:

„[D]ie Rechtsstrukturen von Sprache und Politik bilden das zeitgenössische Feld der Macht, das heißt: Es gibt keine Position außerhalb dieses Gebiets, sondern nur die kritische Genealogie seiner Legitimationspraktiken.“¹⁰⁷

Das bedeutet, wenn Diskurse Wirklichkeit – also wie oben angeführt, Subjekte, Objekte, Praktiken und Beziehungen – in gewisser Weise hervorbringen, indem sie die Sprache, die Begriffe und Klassifizierungen kontrollieren, in der über diese Wirklichkeit gesprochen und *gedacht* werden kann, und diese damit aktiv produzieren, kann es zwar keine intelligible Position (z.B. eines außerdiskursiv zu verortendes Vernunftsubjekts) außerhalb des Diskurses geben, von der aus diskursunabhängig gesprochen und gedacht werden kann, oder von der aus Kritik geübt werden kann, es bedeutet jedoch nicht, dass es keine Subjektivität oder Kritik geben kann.¹⁰⁸ Sowohl Butler als auch Foucault positionieren sich gegen Lesarten ihrer Theorien der >Unterwerfung< unter den Diskurs, die diesen Mechanismus als reine Repression oder einen Stillstandsmodus deuten: Diskursive Ordnungen errichten nicht von >Außen< einschränkende Barrieren für unser Denken und unsere Wahrnehmung¹⁰⁹, „sondern sie sind die Bedingungen dafür, dass wir überhaupt Begriffe haben, in denen wir allein und vor allem mit anderen zusammen denken und sprechen können.“¹¹⁰ Butler wehrt sich gegen eine Lesart ihres Diskursbegriffs, die interpretiert, dass die Unmöglichkeit einer vor- oder außerdiskursiven Position des Sprechens oder der Subjektivität sowie der konstitutive Charakter von Diskursen bedeute, dass Diskurse *determinierend* wirken, Kritik unmöglich machen und Wirklichkeiten *festschreiben*,¹¹¹ wie es etwa Seyla Benhabib anklingen lässt.¹¹² Butler legt Wert darauf, dass die Diskurse, die „für die *gelebte* und *aktuelle* Erfahrung eines (...) Subjekts konstitutiv [sind]“¹¹³, immanent mehrdeutig, instabil und inkohärent sind. Darüber hinaus kommt dem Praxischarakter von Diskursen zentrale Bedeutung zu, da er die Wirkungen, die er benennt, nur im beständigen Wiederholen sprachlicher Performanzen hervorbringt, und insofern zum Beispiel die Möglichkeit von widerständigen Bedeutungsverschiebungen durch >Verfehlung< der Wiederholung oder >Umdeutung< besteht – etwa in der kritischen / selbstbewussten Aneignung und positiven Umwendung von sexualitätsbezogenen, *ability*-bezogenen oder rassistischen Beleidigungsvokabeln, wie etwa >schwul<, >Tunte<, >Kampfliebe<, >Schlampe<, >Krüppel<,

¹⁰⁷ Butler 1991, S.20

¹⁰⁸ Vgl. Butler 1993b. Beispielsweise ist das Zitieren des Begriffs >Geschlecht< nicht ohne das Mitzitieren eines ganzen Archivs an Bedeutungen möglich. Von >Außen< über >Geschlecht< zu sprechen ist also schwer möglich, da sich der Begriff nur über diskursivierte Bedeutungen erschließen lässt.

¹⁰⁹ Vgl. Villa 2003, S.24

¹¹⁰ Villa 2003, S.24

¹¹¹ Vgl. Butler 1991, S.209f

¹¹² Vgl. Benhabib 1993, S.109

¹¹³ Butler 1993b, S.132, Anmerkung 2

>Kanake< usw.¹¹⁴

Anschließend an die Erläuterungen zum >Diskurs<, soll im Folgenden näher auf die damit verbundene >Frage nach dem Subjekt< in poststrukturalistischer Theorie eingegangen und Butlers Position dazu vorgestellt werden, da einer Auseinandersetzung mit Geschlecht und Bildung aus einer dekonstruktiven Perspektive eine Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff inhärent ist.

1.2.2 Subjekt, Subjektkonstitution und Geschlecht

Sozialkonstruktivistische Geschlechtertheorien arbeiten oft mit Verständnissen von Subjektivität als einer Form menschlicher Selbstverständigung, die auf subjekttheoretische Ansätze des Poststrukturalismus – darunter wesentlich den machttheoretischen Analysen von Subjektivierungsprozessen Foucaults¹¹⁵ - verweisen.¹¹⁶ Neben den Anschlüssen Butlers an Foucaults subjektbezogene Überlegungen zum >Diskurs<, dass es (wie eben beschrieben) kein diskursvorgängiges, begründendes Vernunftsubjekt gibt, arbeitet sie auch mit der These, dass die sozialen Praktiken der Subjektkonstitution Praktiken der Unterwerfung sind. Damit einhergehend entwickelt Butler ein neues Modell von Handlungs- und Kritikfähigkeit des Subjekts, an dessen normativer Nutzbarmachung zum Beispiel in dekonstruktiven Bildungstheorien gearbeitet wird. Im Folgenden sollen zuerst Foucaults macht- und diskurstheoretische Überlegungen zur Subjektwerdung umrissen werden, um daran anschließend Butlers Positionen besser nachvollziehen zu können.

¹¹⁴ Diese selbstbewusste Aneignung von Beleidigungsvokabeln hängt mit sozialen Bewegungen / Initiativen zusammen (hier z.B. die emanzipatorische Schwulenbewegung, der lesbische Feminismus, die [relativ junge] SlutWalk-Bewegung, die Krüppelbewegung und der Widerstand türkischer MigrantInnen[gruppen] – etwa der Gruppe Kanak Attak - gegen rassistische und rechtsextremistische Ressentiments) und erlangen ihre performative Wirkkraft durch kritische Wiederholung.

¹¹⁵ Foucault erarbeitet eine unter mehreren Varianten poststrukturalistischer Kritiken des Subjekts, auf die sozialkonstruktivistische Geschlechtertheorien rekurrieren. Andere (ebenfalls französische) Theoretiker, die in diesem Kontext stark rezipiert werden, sind z.B. Lacan, Derrida und Lyotard.

¹¹⁶ Eine andere >große< Theorieströmung des 20. Jahrhunderts, deren Thematisierung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses wesentlichen Einfluss auf sozialkonstruktivistische Geschlechtertheorien hat, ist die kritische Theorie der Frankfurter Schule. Insbesondere Theodor W. Adornos Kritische Theorie des Subjekts, die einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Verbindung des Status von Subjekt und Objekt zu ökonomischen Strukturen setzt (vgl. Ortner, S.40-70). Vor dem Hintergrund beider Theorieströmungen (der Kritischen Theorie und des Poststrukturalismus) beschreibt Rosemarie Ortner das Verständnis des (Selbst-)Verhältnisses Individuum - Gesellschaft im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit den ökonomischen und geschlechtlichen Einschreibungen in Individuen über Bildungsprozesse: „Der Subjektbegriff ist ein Weg, Individuen in die gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge zu involvieren.“ (Ortner, S.8) „[D]enn ökonomische Verhältnisse und Geschlechterverhältnisse verdichten sich in Subjektanforderungen an Individuen und werden in Vorstellung vom Menschen als Subjekt implizit oder explizit mit-konzipiert.“ (Ortner, S.8) Obwohl es – wenn es um geschlechtliche Identitätszwänge und deren Gewaltförmigkeit geht – durchaus sinnvoll und fruchtbar ist, mit beiden Theorieströmungen zu arbeiten, beschränkt sich diese Arbeit auf Grund einer notwendigen Feldeingrenzung im Wesentlichen auf Ansätze, die dem Poststrukturalismus zuzurechnen sind.

1.2.2.1 Foucaults Theorie der Subjektivierung

Foucaults begründet seine Kritik an klassischen Subjektvorstellungen vor allem historisch, wobei er den Fokus auf die (Heraus-)Bildung der Subjekte legt – konkret auf die verschiedenen Formen der Subjektwerdung durch die vielfältigen Praktiken der Subjektivierung im europäischen Raum der Antike und der Moderne.¹¹⁷ Subjekte bilden sich bei Foucault „im historisch variablen Wechselverhältnis von Wissen, Macht und Selbstverhältnis“¹¹⁸ heraus, das heißt Foucault systematisiert die Subjektivierungspraktiken, indem er sie um die drei Achsen der Wissens- (1), Macht- (2) und Selbstpraktiken (3) herum anordnet.¹¹⁹

(1) Wissenspraktiken: Im ersten seiner drei Bände *Sexualität und Wahrheit* analysiert Foucault zum Beispiel anhand des Erkenntnisbereichs, „den man mit dem relativ neuen Wort >Sexualität< umschreibt“¹²⁰, die starke Zunahme des wissenschaftlichen Interesses am >Sex< ab dem 18. Jahrhundert. Mit dem neuen, kategorienbildenden Wissen über den >Menschen<, entwickelten sich „an die unterschiedlichen Machtmechanismen und -institutionen gebunden[e]“¹²¹ >Wissenspraktiken<, die sich an der Konstituierung des Subjekts, bzw. an der Konstituierung unterschiedlicher Subjektivitäten beteiligten. Beispielsweise beschreibt er dabei die unterschiedliche Wahrnehmung gleichgeschlechtlicher sexueller Handlungen im gesellschaftlich-historischen Wandel: aus dem >gestrauchelten Sodomiten<, der im alten zivilen oder kanonischen Recht als bloßes Rechtssubjekt wahrgenommen wurde, welches sich verbotene Handlungen zu Schulden kommen hat lassen, wurde im 19. Jahrhundert spezialistisch >der Homosexuelle<: Er war

„zu einer Persönlichkeit geworden, die über eine Vergangenheit und eine Kindheit verfügt, einen Charakter, eine Lebensform, und die schließlich eine Morphologie mit indiskreter Anatomie und möglicherweise rätselhafter Physiologie besitzt.“¹²²

¹¹⁷ Vgl. Koller, S.39 sowie Saar 2007, S.326f

¹¹⁸ Saar 2007, S.327

¹¹⁹ Saar betont, dass dieses Schema in seiner Systematik nicht überbewertet werden darf, dass es jedoch zu einer Heuristik taugt (vgl. Saar 2007, S.327).

¹²⁰ Foucault 1983, S.7

¹²¹ Foucault 1983, S.8

¹²² Foucault 1983, S.47. Generell beschreibt Foucault ab dem 18. Jahrhundert vier große strategische Komplexe der >Sexualität<, um die sich die Wissenschaften scharen und die jeweils unterschiedliche Subjektivitäten hervorbringen: Die >Hysterisierung des weiblichen Körpers< (also die Analysierung des weiblichen Körpers als gänzlich von Sexualität durchdrungen und verantwortlich für eine vermeintlich pathologische Natur der Frau), >die Pädagogisierung des Kindlichen Sexes< (mit Fokus auf Masturbation), die >Sozialisierung des Forpflanzungsverhaltens< (die Weckung der Verantwortung gegenüber einem Gesellschaftskörper durch Praktiken der Geburtenkontrolle) und die >Psychiatisierung der perversen Lust< (des Fetischismus) (vgl. Foucault 1983, S.103f sowie S.147f). Inwiefern der Begriff des >Menschen< überhaupt im Laufe der Geschichte aus den jeweiligen historischen, regionalen Bedingungen erwächst und wie die „diskursive (...) Konstituierung des Menschen als sprechendes, arbeitendes und biologisches Subjekt in den Humanwissenschaften“ (Koller 2001, S.39) vor sich ging, analysiert Foucault umfassender in *Die Ordnung der Dinge*. (Vgl. Foucault 1974, S.413-462)

Indem sexuelle „Verhaltensweisen zu Wissensobjekten“¹²³ wurden, kam es also zu einem ganzen „Raster von Beobachtungen über den Sex“¹²⁴ und zu einer „ausführliche[n] Erörterung und endlose[n] Detailanhäufung“¹²⁵ des Wissens über sexuelle Praktiken, die sowohl eine Individualisierung des Menschen nach sich zogen, als auch eine öffentliche Verwaltung und Steuerung der >Bevölkerung< über eingreifende Maßnahmen und regulierende Kontrollen ermöglichten.¹²⁶

(2) Machtpraktiken: Eine Theorie des Subjekts bedarf Foucault zufolge außerdem einer Erforschung und Sichtbarmachung von >Machtformen<, >Machtbeziehungen< und >Machtpraktiken<, da diese die Objektivierungsformen und damit die Rationalisierung (bzw. die >Rationalitäten<) des Subjekts bestimmen.¹²⁷ Sein Projekt ist es dabei zu erforschen, „über welche Mechanismen wir zu Gefangenen unserer eigenen Geschichte geworden sind.“¹²⁸ Die in einer „Ökonomie der Machtbeziehungen“¹²⁹ wirksamen Mechanismen und Praktiken der Objektivierung untersucht Foucault dabei nicht >global<, sondern „in einzelnen Bereichen (...), die jeweils auf eine Grunderfahrung verweisen: Wahnsinn, Krankheit, Tod, Verbrechen, Sexualität usw.“¹³⁰ In *Überwachen und Strafen* widmet er sich dabei zum Beispiel der Analyse subjektivierender Machtpraktiken (hauptsächlich des 18. Jahrhunderts), die in >Disziplinarinstitutionen< wie Gefängnissen, Schulen, Fabriken und Militär auf die strikte Unterwerfung und maschinelle >Verfertigung der Körper< abzielten.¹³¹ Die unterwerfenden und gleichzeitig >produktiven< Praktiken der >Disziplinarmacht< beschreibt Foucault anhand der >hierarchischen Überwachung<, der >normierenden Sanktion< und der >Prüfung<, der die Sträflinge, SchülerInnen, ArbeiterInnen und Soldaten in ihren Institutionen ausgesetzt waren,

¹²³ Foucault 1983, S.7

¹²⁴ Foucault 1983, S.32

¹²⁵ Foucault 1983, S.24

¹²⁶ Vgl. Foucault 1983, S.131-153. Foucault prägt hierzu den Begriff der >Bio-Politik< bzw. den der >Bio-Macht<, die, grob gesagt, das Subjekt an einer Norm ausrichtet, welche regulierend wirkt und als Gesetz funktioniert (vgl. Foucault 1983, S.131-153).

¹²⁷ Vgl. Foucault 1982a, S.81f. Fasst man den Begriff der >Herrschaft< als einen, der sich nicht bloß über Repression definiert, sondern auch den >generativen<, formenden, hervorbringenden Charakter von Herrschaft miteinbezieht, dann wäre es eventuell möglich, den Begriff der >Macht< auch mit dem Begriff der >Herrschaft< zu erfassen, wie es etwa auch Butler macht, die die beiden Begriffe an dieser Stelle gleichsetzt (vgl. Butler 1991, S.144). Foucault selbst versucht sich in seinen Macht-Studien nicht an einer phänomenologischen Untersuchung des Gegenstandsbereichs >Macht<: er fragt nicht nach der Ursache oder dem Wesen der >Macht<, sondern ihn interessiert vor allem, „wie sie ausgeübt wird, also was da geschieht, wenn jemand, wie man sagt, Macht über andere ausübt.“ (Foucault 1982a, S.81f) Hierbei lässt sich auch die Affinität diskurstheoretischer Positionen zu Foucaults Werken erahnen: Er versteht Macht nicht als ihren Äußerungsweisen vorgängig (im Sinne einer >Metaphysik der Macht<), sondern diese als nur in und durch ihr Wirken existent. „Macht existiert nur als Handlung, auch wenn sie natürlich innerhalb eines weiten Möglichkeitsfeldes liegt, das sich auf dauerhafte Strukturen stützt.“ (Foucault 1982a, S.95)

¹²⁸ Foucault 1982a, S.84

¹²⁹ Foucault 1982a, S.84. In seinem späten Aufsatz *Subjekt und Macht* versucht Foucault >Machtbeziehungen< über die Widerstände zu erschließen, die sich gegen bestimmte Machttechniken und Machtformen richten, welche in gewisser Weise an einer >Subjektivierung< der Individuen (im Sinne einer Unterwerfung unter die Macht) beteiligt sind (vgl. Foucault 1982a, S.81-86).

¹³⁰ Vgl. Foucault 1982a, S.84

¹³¹ Vgl. Foucault 1994

und die über die Einsetzung von Verhaltensnormen sowohl eine Homogenisierung als auch eine Individualisierung bewirkten.¹³² Die Verhaltensnormen setzten die Einzelnen dabei nicht nur in ein objektivierbares Vergleichsverhältnis zueinander, sondern bewirkten auch eine Internalisierung des Machtverhältnisses indem die Individuen „die Zwangsmittel der Macht“¹³³ letztlich gegen sich selber ausspielten und so zu Subjekten (im Sinne des lateinischen *subicere* = unterwerfen)¹³⁴ wurden.¹³⁵ Subjektivität kann in dieser Deutungsform als ein „Prinzip [der] eigenen Unterwerfung“¹³⁶ verstanden werden.

(3) Selbstpraktiken: Die Form von Subjektivierungspraktiken, die mit >Selbstpraktiken<, oder auch >Techniken des Selbst< übersetzt werden kann, meint das Herstellen eines individuellen (moralischen) Selbstverhältnisses, eine interne Subjektivierung, eine aktive Selbststilisierung zum ethischen Subjekt, die einer Selbst-Thematisierungsfähigkeit bedarf.¹³⁷ In den Worten Foucaults bezeichnen Selbsttechniken

„die in allen Kulturen anzutreffenden Verfahren der Beherrschung oder Erkenntnis seiner selbst, mit denen der Einzelne seine Identität festlegen, aufrechterhalten oder im Blick auf bestimmte Ziele verändern kann oder soll“¹³⁸,

oder auch

„das Nachdenken über Lebensweisen, die Wahl einer Lebensform, die Regulierung des eigenen Verhaltens, die Selbstzuweisung von Zielen und Mitteln“¹³⁹.

Der Frage, wie sich ein Mensch durch Formung eines solchen individuellen Selbstverhältnisses in ein Subjekt verwandelt (und ob Möglichkeiten der Transformation des wissenden Subjekts darin enthalten sind, und wenn ja, welche), widmet sich Foucault am Phänomenbereich der Sexualität bzw. der sexuellen Erfahrung.¹⁴⁰ Dabei thematisiert er allerdings nicht mehr wie im ersten Band von *Sexualität und Wahrheit* soziale Praxen der frühen Moderne, sondern widmet sich antiken Diskursen über das sexuelle Verhalten freier, männlicher Bürger als >ethische

¹³² Vgl. Foucault 1994 S.173-292

¹³³ Vgl. Foucault 1994, S.260

¹³⁴ Vgl. Koller 2001, S.40

¹³⁵ Vgl. Foucault 1994 sowie vgl. Foucault 1982a, S.86

¹³⁶ Vgl. Foucault 1994, S.260

¹³⁷ Vgl. Foucault 1981 sowie vgl. Saar 2007, S.325-334

¹³⁸ Foucault 1981, S.74

¹³⁹ Foucault 1981, S.76

¹⁴⁰ Vgl. Koller 2001, S.39 sowie vgl. Saar 2007, S.325-343. Foucault geht der Frage im zweiten und dritten Teil von *Sexualität und Wahrheit*, sowie in kleineren Texten und Interviews nach, wie sie in *Ästhetik der Existenz* zu finden sind (vgl. Foucault 1989a, 1989b und 2007).

Selbstpraktiken¹⁴¹. Diesen historischen Bezug wählt er, weil er in der antiken Kunst der Selbsterschaffung (bzw. einer „gezielt stilisierte[n] Ästhetik der Existenz“¹⁴²) eine historisch spezifische Möglichkeit der Subjektivierung ausgeprägt sieht, die die Stabilität des Selbst nicht in einer festen Identität verortete¹⁴³, sondern in einer dynamischen, prozesshaften Form des Lebens, die auf Handlungen und Übungen angewiesen war und die die Möglichkeit einer Anders-Gestaltung über den Weg eines kritischen Verhältnisses zum eigenen Selbst offen hielt.¹⁴⁴

Die Verhaltensübungen, die sich auf diese Bereiche richteten, waren geprägt von der, in der Antike hoch geschätzten, Lebensregel der >Sorge um sich<, eine Form der Selbstbildung, die sich, etwa über Praktiken der Askese und der Selbstprüfung ständig selbst zum Gegenstand macht.¹⁴⁵ Auch in den Beschreibungen der >Sorge um sich< findet sich also das bei Foucault für die Subjektconstitution wesentliche „Wechselspiel von >Subjektivierung und Objektivierung<“¹⁴⁶. Und obwohl Foucault die Subjektivierungstechniken des dynamischen Selbstbezugs anhand der idealen antiken Lebensform eines beständigen hermeneutischen Selbstbezugs erarbeitet und nicht versucht, diesen hermeneutischen Selbstbezug direkt auf einen modernen Selbstbezug zu übertragen, weist er mit seiner Forschung auf den grundsätzlichen praktischen, prozessualen Charakter von Subjektivität hin.¹⁴⁷

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Foucault untersucht, wie „das Subjekt zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen institutionellen Kontexten als mögliches, wünschenswertes oder sogar unerlässliches Objekt der Erkenntnis etabliert [wurde]“¹⁴⁸, wie „die Selbsterfahrung und das Wissen über sich selbst in den verschiedenen Schemata geordnet“¹⁴⁹, wie „diese Schemata definiert, bewertet, empfohlen und durchgesetzt“¹⁵⁰ wurden, und wie sich Subjekte letztlich durch „die langsame Formierung einer Selbsthermeneutik“¹⁵¹, also durch die verschiedenen Formen (und auch Forderungen) der Selbsterkenntnis¹⁵² >selbst hervorbringen<.

¹⁴¹ Vgl. Foucault 1989a, S.36-45 sowie vgl. Saar 2007, S.326

¹⁴² Saar 2007, S.342f

¹⁴³ Vgl. Saar 2007, S.343

¹⁴⁴ Vgl. Saar 2007, S.334-343. Bereiche >ethischer Selbstpraktiken< (im Bereich dessen, was man heute unter >Sexualität< fassen würde) waren dabei zum Beispiel der Umgang mit Träumen, die sexuelle Handlungen enthalten (d.h. welche Voraussagekraft ihnen beizumessen ist), die Häufigkeit und den Zeitpunkt sexueller Handlungen (nicht aber etwa ob sie natürlich oder unnatürlich, normal oder anormal sind), die Achtung des Ideals einer dualen Beziehung zwischen Mann und Frau im Rahmen der Ehe, oder auch die Form der Liebe (etwa welche Form der Liebe sich auf Frauen und welche Form der Liebe sich auf Knaben richten durfte) (Vgl. Foucault 1981, S.78f).

¹⁴⁵ Vgl. Foucault 1982b

¹⁴⁶ Saar 2007, S.327

¹⁴⁷ Vgl. Foucault 1982 sowie vgl. Saar 2007, S.336f

¹⁴⁸ Foucault 1981, S.74

¹⁴⁹ Foucault 1981, S.74

¹⁵⁰ Foucault 1981, S.74

¹⁵¹ Foucault 1989a, S.13

¹⁵² Foucault 1981, S.74

Martin Saar fasst zusammen, dass Subjektivität bei Foucault „nichts Anderes ist als der Name für das, was sich als Gegenstand eines spezifischen Ensembles von Wissen, Normen und Selbstpraktiken ergibt.“¹⁵³ Foucaults Differenzierung der Praktiken der Subjektivierung kann insofern als erhellend verstanden werden, als über das Zusammenspiel dieses >Ensembles< deutlicher wird, was mit der Hervorbringung des Subjekts über >diskursive Prozesse< bzw. >im Diskurs< verstanden werden kann, nämlich das Zusammenspiel all dieser Praktiken im Spannungsfeld hegemonialer Macht- und Herrschaftsinteressen.

Entgegen mancher Kritiken sagen Foucaults Arbeiten zur Subjektivierung nicht, dass der Mensch als Subjekt zur Gänze regelgeleitet und dadurch unfähig ist, anderes zu denken als das, was in seiner Subjektivität bereits angelegt ist. Der befreiende Charakter, an den auch Judith Butlers Subjekttheorie anschließt, liegt in der Idee der Auffassung,

„dass die heutigen Macht- und Wissensordnungen und die Philosophie der Subjektivität nicht das letzte Wort über heutige Möglichkeiten des Selbstbezugs sind, sondern dass sich Spielräume denken lassen, sich selbst heute anders zu verstehen und sich selbst zu verhalten.“¹⁵⁴

Im Anschluss sollen nun Butlers Annahmen zum Subjektbegriff umrissen werden – besonders wo diese an Foucault anschließen und dessen Subjekttheorie erweitern.

1.2.2.2 Butlers subjekttheoretische Anschlüsse an Foucault

Butler schließt an Foucaults Grundannahme an, dass das Subjekt (wie bereits angesprochen) durch diskursive Prozesse hervorgebracht wird (bzw. durch diskursive Prozesse funktioniert) und weder eine feste Einheit darstellt, die sich durch innere Kohärenz auszeichnet, noch ein für allemal konstituiert ist.¹⁵⁵ Ihr Erkenntnisinteresse spezifiziert sie dahingehend, dass sie das Subjekt als nur in seiner vergeschlechtlichten Form kulturell intelligibel versteht, weshalb Butlers Subjektbegriff - wie Villa betont - in ihre Geschlechtertheorie eingebettet ist.¹⁵⁶ Gleich wie Foucault, geht es Butler in ihrer Auseinandersetzung mit Subjektivität mehrheitlich darum, *wie*, also durch welche Prozesse und Mechanismen geschlechtliche Subjekte produziert werden bzw. auch, wie sie sich selbst herausbilden, und vor allem (und hier wird der für diese Arbeit als wichtig verstandene, ethische Grundgedanke Butlers deutlich), welche *Gewaltförmigkeit* diesem Prozess innewohnt. Butlers Erkenntnisinteresse ist dabei sowohl philosophisch-theoretisch, als

¹⁵³ Saar 2007, S.329

¹⁵⁴ Saar 2007, S.333

¹⁵⁵ Vgl. (u.a.) Butler 1993b, S.124f

¹⁵⁶ Vgl. Villa 2007, S.65

ihre Kritik am Subjektbegriff auch politisch motiviert ist¹⁵⁷: „Meiner Arbeit geht es in gewisser Weise darum, die Grausamkeiten, durch die Subjekte produziert und differenziert werden, zu entlarven und zu verbessern.“¹⁵⁸

1.2.2.2.1 Individuum und Subjekt

In *Psyche der Macht* widmet sich Butler eingehend dem Subjektbegriff und verweist in einer Begriffsklärung zuerst einmal darauf, dass in ihrem Verständnis das >Subjekt< als kritische Kategorie nicht mit dem >Individuum< oder der >Person< gleichzusetzen ist, sondern dass Individuen den >Ort< des Subjekts besetzen und dabei aber auch gleichzeitig der >Ort< der Entstehung des Subjekts sind.¹⁵⁹ Dieses >Entstehen< begreift Butler dabei als einen *sprachlichen* Prozess bzw. ist das Subjekt „die sprachliche Gelegenheit des Individuums, *Verständlichkeit* zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner *Existenz* und *Handlungsfähigkeit*.“¹⁶⁰ Individuen erlangen ihre kulturelle und soziale *Verständlichkeit* bei Butler also erst durch ihre *Subjektwerdung*.¹⁶¹ Das bedeutet, indem sich das Individuum in die kulturell hervorgebrachten Strukturen der Sprache einordnet (zum Beispiel, indem es ein Geschlechtspronomen als ihm zugehörig erkennt, oder etwa, indem es sich in die grammatikalische Subjekt-Prädikat-Struktur von Sprache einordnet, die Gegenstände nur über Attribute verständlich bzw. bedeutend macht), wird es existenzfähig. Über den Subjekt-Status werden für das Individuum also legitime Beziehungen zu sich und anderen Individuen möglich, ohne die es gar nicht >sein< könnte.

Gemäß dieser Logik lässt sich feststellen, dass Subjekte weder von vornherein *sind*, noch, dass das >Subjekt< eine vor- bzw. überkulturelle Instanz oder Wahrheit darstellen kann.

1.2.2.2.2 Das handlungsfähige Subjekt als Schauplatz der Unterwerfung

Auch die anderen Arbeiten Butlers sind von der Annahme geprägt (bzw. der an diese Annahme anschließenden Argumentation folgt das Ergebnis), dass es, etwas juristisch formuliert, kein „>Subjekt vor dem Gesetz< [gibt, das] eine ontologische Integrität besitzt[t]“¹⁶². Die Annahme eines universalen Subjekts, das >vor< der Macht bzw. >außerhalb< diskursiver Rahmenbedingungen zu situieren wäre, ist nach Butler Ausdruck und Mittel eines

¹⁵⁷ Vgl. Villa 2003, S.38 sowie vgl. Villa 2007, S.65

¹⁵⁸ Butler 1993b, S.131f

¹⁵⁹ Vgl. Butler 2001, S.15, Hervorhebung P.K.

¹⁶⁰ Butler 2001, S.15

¹⁶¹ Vgl. Butler 2001, S.16

¹⁶² Butler 1991, S.18. Auf Grund der zentralen Position, die Butler dem >Gesetz< für die Prozesse der Subjektkonstitution einräumt, kann ihr Machtverständnis als ein juristisches verstanden werden (vgl. Butler 1991, S.16 sowie Heinrichs 2001, S.137). Butler legt jedoch Wert darauf, dass die regulierenden Wirkungen der Gesetzesmacht nicht mit reiner Repression verwechselt werden, sondern betont deren produktive und generative Modi, die das Subjekt innerhalb diskursiver Strukturen durch einen komplexen Prozess der Ausschließung und Differenzierung hervorbringen (vgl. Heinrichs 2001, S.136f).

(androzentrischen) Kulturimperialismus, der danach trachtet, seine Grundlagen im Bereich des Unhinterfragten und Unhinterfragbaren anzusiedeln und damit vor Anfechtung zu schützen.¹⁶³ Aus diesem Grund richtet sich Butlers politische Subjektkritik zum Beispiel auch gegen feministische Positionen, die in der feministischen Aneignung eines starken Subjekts die Voraussetzung für kritische Handlungsfähigkeit sehen.¹⁶⁴ In einer solchen Übernahme seien die Strukturen der (zum Teil auch eigenen) Unterdrückung nicht strukturell veränderbar, sondern würden affirmativ aufgenommen und könnten darüber hinaus gegen neue Gruppen gerichtet werden.¹⁶⁵

Butler betont, dass sie das Subjekt nicht verneint – sie wendet sich nur gegen ein epistemologisch gegebenes, starkes, autonomes Subjekt, das „sich selbst für den einzigen Ursprung seiner Handlung hält“¹⁶⁶, an Stelle seine „vorgegebene[n] oder normativ als Grundlage dienende[n] (*foundationalist*) Prämisse[n]“¹⁶⁷ kritisch in Frage zu stellen.¹⁶⁸ In Bezug auf eine solche Genealogie der Bedingungen des Subjekts verweist Butler auf die Möglichkeiten der Kritik und der Handlungsfähigkeit, die sich für das Subjekt ergeben, wenn es sich selbst (in einem Foucault'-schen Sinne - das heißt auf den oben beschriebenen Achsen) als ein durch Macht und Diskurs konstituiertes anerkennt.¹⁶⁹ Gesteht sich das Subjekt ein, Ort einer Subjektivation¹⁷⁰ zu sein, kann es daraus eine Handlungsfähigkeit ableiten, die nicht entlang einer liberal-humanistischen Tradition von einer jederzeitigen Opposition der Handlungsfähigkeit gegen die Macht ausgeht, noch muss es sich in einer fatalistischen Sichtweise als toter Punkt der Handlungsfähigkeit verstehen.¹⁷¹ Denn indem das Subjekt als Schauplatz der Ambivalenz notwendiger Unterworfenheit durch eine konstitutive Macht (wie etwa einen Diskurs) und gleichzeitig als der Ort der Wiedereinsetzung der Macht durch eine „niemals bloß mechanische(...)“¹⁷² Wiederholung derselben, verständlich wird, gerät die Möglichkeit der

¹⁶³ Vgl. Butler 1993a, S.35-41. Diese Annahme ist maßgeblich für Butlers Arbeiten: Sie richtet sich gegen Positionen, die sich selbst als „jenseits des Machtspiels“ (Butler 1993a, S.36) stilisieren und von dieser vermeintlichen Position aus den Anspruch erheben die „meta-politische Grundlage für eine Verhandlung über die Machtverhältnisse zu formulieren“ (Butler 1993a, S.36) - Butler spricht dabei von einer „tückischen List der Macht“ (Butler 1993a, S.36). Anders ausgedrückt, positioniert sich Butler gegen das Modell, dass hegemoniale Machtstrukturen über den Begriffsapparat, den die Machtstrukturen zur Verfügung stellen und der sie in Wirklichkeit untermauert, veränderbar wären.

¹⁶⁴ Vgl. Butler 1991, S.15-24

¹⁶⁵ Vgl. Butler 1991, S.15-24

¹⁶⁶ Butler 1993a, S.43

¹⁶⁷ Butler 1993a, S.41, Hervorhebung im Original

¹⁶⁸ Vgl. Butler 1993a, S.40ff

¹⁶⁹ Vgl. Butler 1993a, S.40ff

¹⁷⁰ Der Begriff >Subjektivation<, der in den deutschen Übersetzungen Butlers verwendet wird, leitet sich bei Butler vom englischen Neologismus >subjectivation< bzw. vom französischen >assujettissement< ab und bedeutet (in Anlehnung an Foucault) sowohl >Subjektwerdung<, wie auch >Unterwerfung< bzw. „den Prozess des Unterworfen-werdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung“ (Butler 2001, S.8). (Vgl. Butler 2001, S.8 sowie S.187, Endnote 1)

¹⁷¹ Butler 2001, S.20ff

¹⁷² Butler 2001, S.20

Veränderung der Macht durch variierende Übernahmen und Re-Artikulierungen in den Blick.¹⁷³ Begrifflich fasst Butler diese Neuformulierung des kritik- und handlungsfähigen Subjekts im Terminus des >postsouveränen Subjekts<, das die eigene Verstricktheit in den >Diskurs< anerkennt, jedoch die >Freiheitsgrade< subversiv nutzt, die den „komplexen Beziehungen zwischen Diskurs und Subjekt innewohnen“.¹⁷⁴ Einem >Machtregime<¹⁷⁵ oder >Diskurs< unterworfen zu sein, welches / r die Reglementierungen und Normen bereitstellt, entlang derer / dessen sich Individuen verhalten, anerkennbare Identitäten ausbilden und so intelligible Subjektpositionen einnehmen, bedeutet nach Butler also nicht, determiniert und handlungsunfähig zu sein.¹⁷⁶

1.2.2.2.3 Prozesse und Mechanismen der Subjektivierung / Subjektkonstitution: Anrufung und Identifizierung

Für ihre Theorie der Subjektivierung und einer möglicherweise daraus folgenden Handlungsfähigkeit akzeptiert Butler zwar „Foucaults Vorstellung, nach der Macht [den Subjekten] nicht nur äußerlich auferlegt ist, sondern als das regulierende und normative Mittel arbeitet, mit dem Subjekte gebildet werden“¹⁷⁷, bleibt jedoch nicht bei Foucaults Subjektivierungsstudien und den von ihm beschriebenen Praktiken stehen, sondern stellt ihnen Althusserns Theorie der >Anrufung< zur Seite, die ebenfalls versucht, den Prozess des Subjektformierenden Unterworfen-Werdens zu erklären. Althusserns Theorie der Subjektkonstitution geht nach Butler davon aus, dass das Subjekt durch eine soziale Forderung bzw. einen symbolischen Befehl in Form von „eine[m] Ruf, eine[r] Anrede, eine[r] Benennung“¹⁷⁸ sich tatsächlich mit dem identifiziert, als was es angerufen wird.¹⁷⁹ Der Prozess der Identifizierung erfolgt in dem Moment, in dem sich das Individuum durch die Anrufung angesprochen findet, sich nach dem Ruf >umwendet<, und dann (auf die ein oder andere Weise) „die Begriffe akzeptiert, mit denen es angerufen wurde.“¹⁸⁰ Die Umwendung stellt den „Eintritt in die Sprache der Selbstzuschreibung - >Hier bin ich< -“¹⁸¹ und damit „eine Unterwerfung unter das Gesetz durch die Annahme dieser Konformitätsanforderung“¹⁸² dar. Eine derartige Identifizierung mit einer Anrufung kann sich auf Namen, auf Identitätskategorien und damit attributiven

¹⁷³ Butler 2001, S.17-22

¹⁷⁴ Villa 2003, S.56 sowie vgl. Villa 2003, S.55-58

¹⁷⁵ Butler scheint an unterschiedlichen Stellen Begriffen in gewisser Weise synonym zu verwenden. So spricht sie in *Kritik der ethischen Gewalt* in der gleichen Bedeutung von „Wissensregime“ (Butler 2007, S.34). Ein anderes Beispiel wäre die synonyme Verwendung von >Ausschlüsse< und >Verwerfungen< im Rahmen der Subjektivierung (hiervon wird noch die Rede sein), worauf auch Villa verweist (vgl. Villa 2003, S.48).

¹⁷⁶ Vgl. Butler 1991, S.209-218

¹⁷⁷ Butler 1997, S.49

¹⁷⁸ Butler 2001, S.91

¹⁷⁹ Vgl. Butler 2001, S.91

¹⁸⁰ Butler 2001, S.101

¹⁸¹ Butler 2001, S.101

¹⁸² Butler 2001, S.101f

Zuschreibungen beziehen - und sie kann entweder als Beleidigung oder Bekräftigung gehört werden.¹⁸³ Das Subjekt kann jedoch die performative Wirkkraft, die von bestimmten auf die Identität der angerufenen zielenden Benennungen ausgehen, bis zu einem gewissen Grad beeinflussen oder formen, indem es sich unterschiedlich auf die Anrufungen einlässt, oder sie etwa auch nicht anerkennt oder überhört.¹⁸⁴ Auch in dieser Beschreibung findet sich das Moment einer (möglicherweise auch widerständigen) variierenden Wiederholung und damit auch die Möglichkeit einer Einflussnahme auf die diskursive Formierung des gesellschaftlichen Subjekts. Althussers Bemühungen, das gesellschaftliche Subjekt als eines verständlich zu machen, das durch sprachliche Mittel erzeugt wird, lassen sich nach Butler durchaus mit Foucaults These der „>diskursiven Erzeugung des Subjekts<“¹⁸⁵ zusammendenken. Wobei – und daran lässt sich durchaus anschließen – Foucault sich dagegen ausspricht, „daß das Subjekt nicht gleichsam ins Dasein >gesprochen< wird und daß die das Subjekt konstituierenden Matrices von Macht und Diskurs in ihrer Produktionsarbeit weder singulär noch souverän sind.“¹⁸⁶

Ein weiterer Aspekt von Butlers Theorie der Subjektwerdung durch Unterwerfung unter die Macht betrifft den Bereich der psychischen Prozesse der Subjektbildung: denn eine Theorie der Subjektivation müsse nach Butler auch fähig sein zu erklären, wie Macht die Psyche formt.¹⁸⁷ Butler versucht in gewisser Weise, die generativen und repressiven Modi der Foucault'-schen Macht auch auf psychischer Ebene zu theoretisieren und sucht dazu nach einem Modell der Erklärung der affektiven Bindungen des Subjekts an die Strukturen seiner Unterdrückung.¹⁸⁸ Sie verbindet dieses Unterfangen mit der These, dass Subjektivation mit einer Unterwerfung unter die Normen des Geschlechts verbunden ist.¹⁸⁹ Im *Unbehagen der Geschlechter und Körper von Gewicht* vertritt sie in einer kritischen Bezugnahme auf psychoanalytische Theorie¹⁹⁰ die Meinung, dass die geschlechtliche Identifizierung des Subjekts in einem >gesetzlichen Rahmen< der >Macht< stattfindet, den sie als >heterosexuelle Matrix< bzw. >heterosexuelle Hegemonie< bezeichnet.¹⁹¹ Innerhalb dieser Matrix findet, bedingt durch die Verbote und

¹⁸³ Vgl. Butler 2001, S.91f

¹⁸⁴ Vgl. Butler 2001, S.91f

¹⁸⁵ Butler 2001, S.10

¹⁸⁶ Butler 2001, S.10

¹⁸⁷ Vgl. Butler 2001, S.8

¹⁸⁸ Butler betont in diesem Zusammenhang, dass sie keine große Synthese zwischen der Machttheorie Foucaults und Theorien der Psyche herzustellen versucht, jedoch hofft, vorläufige Perspektiven zu erkunden, aus denen die verschiedenen Theorien sich gegenseitig erhellen könnten (vgl. Butler 2001, S.8).

¹⁸⁹ Vgl. Butler 1997, S.37

¹⁹⁰ Vor allem der Schriften Freuds, Irigarays, Lacans, Rivieres und Rubins (vgl. Butler 1991).

¹⁹¹ Vgl. Butler 1991, S.63-122 sowie vgl. Butler 1997. Der Begriff der >heterosexuellen Matrix< kann beschrieben werden als „Matrix der normativen Geschlechter-Beziehungen“ (Butler 1991, S.54). Die normativen Geschlechter-Beziehungen sind durch die Gesetze des politischen Prinzips der >Zwangsheterosexualität< strukturiert, welche festlegen, „was als ein ganzer, vollständiger und anatomisch diskreter Körper zählt.“ (Butler 1991, S.232, Endnote 42) Der Begriff der

Gebote eines Homosexualitätstabus und des Inzesttabus¹⁹², die frühe geschlechtliche Konstituierung des Subjekts über *Identifizierung* mit geschlechtlichen *Normen* statt, die den Schein einer *Kohärenz* von anatomischen Geschlechtsmerkmalen, Geschlechtsidentität und sexuellem Begehren erschafft und dadurch den eigenen Konstruktionscharakter verschleiert.¹⁹³ Über die vielfältigen psychischen Prozesse der Identifizierung wird auf diese Weise und entlang der Normen einer hegemonialen Heterosexualität die kulturelle Konzeption eines einheitlichen geschlechtlichen Subjekts zum natürlichen Faktum stilisiert. Verdeckt bleibt nach Butler dabei, dass es sich um eine beständige Wiederholung von Anrufungen im Rahmen der heterosexuellen Matrix, also um das Zitieren und re-zitieren von sozialen Konventionen und Normen handelt - das heißt, um beständiges performatives Handeln.

1.2.2.2.4 Zusammenfassung: Das intelligible Subjekt als Objekt der Unterwerfung

Zusammenfassend kann bis jetzt festgehalten werden: In Butlers Formulierung ist das Subjekt nicht bloß >Träger des Diskurses<, also keine Instanz, die gesellschaftlichen Machtformationen und Diskursen vorgängig ist. Stattdessen konstituiert sich das Subjekt erst darüber, dass sich das Individuum den gesellschaftlichen Machtformationen und Diskursen >unterwirft<, und das bedeutet, dass es sich (auch ganz körperlich) über vielfältige Praktiken innerhalb der Kriterien formt, die von politischer und sprachlicher >Repräsentation< festgelegt sind.¹⁹⁴ Anders ausgedrückt: Über „das ordnungsgemäße(...) Zitieren der Norm“¹⁹⁵ wird das Individuum als Subjekt >intelligibel<, also im Rahmen der jeweiligen kulturellen Gesetze und den damit verbundenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten als das verständlich, was als >menschlich< gilt. Ein wesentliches Kriterium der Intelligibilität des Subjekts verortet Butler in seinem >Geschlecht<, welches sich im kulturellen Raster der heterosexuellen Matrix und deren normativer Forderungen an das Individuum bildet. Bei dieser, wie bei allen >subjektivierenden< Bewegungen, handelt es sich jedoch nicht um einen einmaligen konstitutiven Akt, sondern es besteht die Notwendigkeit, die zitierten Normen immer wieder performativ aufzurufen, das heißt,

>Zwangsheterosexualität<, den Butler von Adrienne Rich entlehnt, meint auch, anders ausgedrückt, ein „gesellschaftliches Gefüge, das Unterdrückung qua Geschlecht ebenso wie geschlechtliche und sexualisierte Gewalt ermöglicht.“ (Ludwig, G. 2011, S.159)

Zum Begriff der Heterosexuellen Matrix schreibt Butler an anderer Stelle: „Der Begriff *heterosexuelle Matrix* steht (...) für das Raster kultureller Intelligibilität, durch das die Körper, Geschlechtsidentität und Begehren naturalisiert werden. (...) Es geht darum, ein hegemoniales diskursives / epistemisches Modell der Geschlechter-Intelligibilität zu charakterisieren, das folgendes unterstellt: 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.219-220, Endnote 6, Hervorhebung im Original. In *Körper von Gewicht* beginnt Butler in gleicher Bedeutung gelegentlich von >heterosexueller Hegemonie< zu sprechen.

¹⁹² Der Begriff des Inzesttabus beschäftigt seit jeher die an Freud anschließende psychoanalytische Theorie. Den Begriff des Homosexualitätstabus nimmt Butler bei Gayle Rubin auf, die diesen in einer kritischen Freud-Lektüre entwickelt. (Vgl. Butler 1991, S.63-122 und vgl. Butler 1997, S.91-170)

¹⁹³ Vgl. Butler 1991, S.63-122 und vgl. Butler 1997, S.91-170. Hierauf wird in 1.2.3 genauer eingegangen.

¹⁹⁴ Vgl. Butler 1991, S.16

¹⁹⁵ Plößer 2005, S.96

sie in einem sich wiederholenden Prozess immer wieder zu zitieren. In einem kritischen Aufgreifen dieses Prozesses situiert Butler auch die (kritische) Handlungsfähigkeit des Subjekts.

Wenn es sich aber bei diesem Zitieren und Re-Zitieren der Normen des >Geschlechts< um performative Akte handelt, dann folgt daraus, dass auch das Geschlecht (im Sinne einer Kohärenz aus Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren) über das Prinzip des Ausschlusses nicht-autorisierten, nicht repräsentierbarer Positionen des sozialen Lebens gebildet wird. Handelt es sich dann bei der geschlechtlichen Subjektivierung nicht in gewisser Weise um einen gewaltförmigen Prozess, der ein konstitutives Außen benötigt, um hegemoniale Positionen zu sichern?

Nachfolgend soll genauer auf die Normativität von Geschlecht, die geschlechtlichen Einschreibungen des Subjekts und deren Gewaltförmigkeit eingegangen werden.

1.2.3 Normen des Geschlechts und der gewaltförmige Charakter geschlechtlicher Subjektkonstitution

Was allerdings versteht Butler unter der Normativität von Geschlecht? Und zweitens, wie definiert sich das Verhältnis von Subjekt und Geschlecht? Ersteres kann im Grunde so beantwortet werden, dass Geschlecht (im Sinne von biologischem Geschlecht *und* Geschlechtsidentität) nach Butler eine gesellschaftlich-kulturelle Norm *ist*, die sich über performative Praxen materialisiert.¹⁹⁶ Zweites kann verkürzt so zusammengefasst werden, dass Geschlecht das (bzw. *ein*) >Scharnier< zwischen Subjekt und den Machtstrukturen ist, welche das Subjekt bedingen.¹⁹⁷

1.2.3.1 Die Norm >Geschlecht<

Dass Geschlecht von diversen gesellschaftlichen Normen geprägt ist, – etwa von Schönheitsnormen, sexuellen, medizinischen, bevölkerungs- oder wertpolitischen Normen – scheint in sämtlichen alltäglichen Interaktionen zwischen Menschen, in der Werbung, in der Modebranche, in psychologischer und medizinischer Diagnostik, im Diskurs um Reproduktionsmedizin, in sich wandelnden >Gewissheiten< wissenschaftlicher Forschung zur Geschlechterdifferenz (usw.) offensichtlich. Was aber meint Butler damit, dass Geschlecht eine Norm *>ist<*, also dass das Geschlecht nicht eine Substanz darstellt, die im Einfluss unterschiedlicher Normen steht, sondern mit diesen Normen zusammenfällt?

1.2.3.1.1 Das Verhältnis von Geschlecht und Norm

Hier kann wieder auf die bereits weiter oben erwähnte Hervorbringung von der Materialität der

¹⁹⁶ Vgl. Ludwig, G. 2001, S.161-181

¹⁹⁷ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.181

Körper durch den >Diskurs< verwiesen werden, also wie das biologische Geschlecht (*sex*) selbst erst durch seine gesellschaftlich-kulturelle Bezeichnung entsteht und an die Geschlechtsidentität (*gender*) und an das sexuelle Begehren geknüpft zu sein scheint. Damit einhergehend spielt auch das Prinzip der Performativität eine Rolle, das bei Butler den >Modus< des Geschlechts bezeichnet.

Wie bereits in 1.2.1 erwähnt, verortet Butler die Kategorie >biologisches Geschlecht< nicht irgendwo *vor* oder *nach* dem >Diskurs<, sondern betont, dass >biologisches Geschlecht< *von Anfang an* normativ ist, also nicht vom Diskurs und seinen Grenzen getrennt werden kann.¹⁹⁸ „Die Kategorie des *sex* ist von Anfang an normativ; sie ist, was Foucault ein >regulierendes Ideal< genannt hat.“¹⁹⁹ Das heißt, der Mensch kommt nicht mit einem >Geschlecht< auf die Welt, sondern dieses wird als eine >fiktive Einheit< aus „biologische[n] Funktionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüsten in einer künstlichen Einheit zusammen[gefasst]“²⁰⁰ und durch seine >Anrufung< erst gestiftet. In gewissem Sinne wäre es möglich dies so auszudrücken, dass das Geschlecht des Menschen nicht *be*-nannt, sondern *er*-nannt wird, und sich überhaupt erst über die Normen des Geschlechts als Geschlecht bildet. Butler schreibt: „Die Norm verleiht ganz aktiv Realität“²⁰¹ und ist „dem Feld ihrer Anwendung nicht äußerlich (...), sondern [erzeugt sich] bei der Herstellung dieses Feldes (...) selbst.“²⁰² Und weiter: „[T]atsächlich wird die Norm nur kraft ihrer wiederholten Macht, Realität zu verleihen, als eine Norm geschaffen.“²⁰³ >Geschlecht-Sein< würde demnach bedeuten, *durch* und in gewisser Weise *als* die produktiven Normen des Geschlechts erst als >Geschlecht< (anhaltend) existent zu sein. Anders ausgedrückt bedeutet >Geschlecht-Sein<, von den kulturellen Gesetzen und den Termini, die die geschlechtliche Identifizierung strukturieren, als ein >Geschlecht< angerufen, *er*-nannt zu sein – Gesetze und Termini, die sich gleichzeitig mit der Anrufung des Geschlechts fortschreiben und deshalb ein Interesse daran haben, die normativen Strukturen des Geschlechterdiskurses aufrecht zu erhalten. Gemäß dieser Logik wird der performative Charakter der Norm (Geschlecht) erkennbar:

„Die Norm [besteht] nur in dem Ausmaß als Norm fort, in dem sie in der sozialen Praxis durchgespielt und durch die täglichen sozialen Rituale des körperlichen Lebens und in ihnen stets aufs neue idealisiert und eingeführt wird.“²⁰⁴

¹⁹⁸ Vgl. Butler 1997, S.21

¹⁹⁹ Butler 1997, S.21

²⁰⁰ Butler 1991, S.139

²⁰¹ Butler 2009, S.90

²⁰² Butler 2009, S.90

²⁰³ Butler 2009, S.90

²⁰⁴ Butler 2009, S.85

Und weiter an anderer Stelle: „[D]ie Norm [existiert] nur in ihren und durch ihre Handlungen“²⁰⁵.

1.2.3.1.2 Intelligible Geschlechtsidentitäten: Heteronormative Kohärenz von biologischem Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und sexuellem Begehren

In Bezug auf die Frage, wie diese Norm >Geschlecht< eigentlich strukturiert ist, zeigt Butler in *Das Unbehagen der Geschlechter*, *Körper von Gewicht* und *Die Macht der Geschlechternormen* sehr ausführlich, dass die Norm >Geschlecht< eine *heterosexuell* bestimmte ist, deren gewaltförmiger Charakter darin besteht, gemäß den binären Codes der Heterosexualität einen vereinheitlichenden, wechselseitig aufeinander verweisenden Zusammenhang (eine >Kohärenz<) von biologischem Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und sexuellem Begehren zu postulieren - einen Zusammenhang, ohne den die einzelnen Komponenten aus dem Bereich kultureller Verständlichkeit fallen.²⁰⁶ Butler schreibt dazu:

„Intelligible [d.h. heterosexuelle – Anm.P.K.] Geschlechtsidentitäten sind solche, die in bestimmtem Sinne Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht (*sex*), der Geschlechtsidentität (*gender*), der sexuellen Praxis und dem Begehren stiften und aufrechterhalten.“²⁰⁷

Die heterosexuelle Bedeutungsökonomie setzt dabei, in Anbetracht ihrer Definitionsmächtigkeit, Geschlecht (*sex*) Geschlechtsidentität (*gender*) und Begehren in ein Verhältnis, das der Logik konservativer reproduktiver Heterosexualität entspricht; mit der Drohung, Inkohärenz mit gesellschaftlicher Existenzlosigkeit gleichzusetzen. Gleichzeitig kommt es zu einer Naturalisierung dieses Verhältnisses:

„Die Markierung der [heterosexuell und zweigeschlechtlich gedachten – Anm.P.K.] Geschlechtsidentität scheint den Körpern die Eigenschaft >menschlicher Körper< zu verleihen. Ein Kind (...) wird in dem Augenblick zum menschlichen Wesen, wenn die Frage: >Ist es ein Junge oder ein Mädchen?< beantwortet ist. Jene Körperfiguren dagegen, die nicht in eine der Geschlechtsidentitäten passen, fallen aus dem Bereich des Menschlichen heraus, bilden das Gebiet des Entmenschlichten und Verworfenen, gegen das sich das Menschliche selbst konstituiert“²⁰⁸

In Bezug auf diese Naturalisierungsbewegung der Norm Geschlecht schreibt Butler im

²⁰⁵ Butler 2009, S.90

²⁰⁶ Vgl. Butler 1991, 1997 und 2009

²⁰⁷ Butler 1991, S.38

²⁰⁸ Butler 1991, S.165f

Anschluss an Wittig, dass die Norm ihren Konstruktionscharakter darüber zu verschleiern versucht, dass sie ihre Effekte als Ursachen behauptet und sich so ausgesprochen effizient fortschreibt:

„Es gibt keinen Grund, die menschlichen Körper in das männliche und das weibliche Geschlecht aufzuteilen; außer diese Aufteilung paßt zu den ökonomischen Bedürfnissen der Heterosexualität und verleiht der Institution der Heterosexualität einen naturalistischen Glanz.“²⁰⁹

Damit ist die Kategorie >Geschlecht< bei Butler „vollständig politisch besetzt, und obgleich naturalisiert, nicht natürlich (...).“²¹⁰ Indem Butler den biologischen Geschlechtskörper nur über die Bezeichnung der [heterosexuell besetzten] Geschlechtsidentität als einen solchen biologischen Geschlechtskörper verständlich beschreibt, erklärt sie ihn als umfassend den Termini des kulturellen Bedeutungssystems unterworfen. In diesem Sinne zeigt sich die Materialität des Geschlechts weniger als statischer Zustand, denn als ein performativer Prozess der Materialisierung und Naturalisierung sich ständig wiederholender, heterosexueller Normen.²¹¹

Mit dem Konzept der Performativität möchte sie verständlich machen, dass selbst so etwas Materielles wie ein biologisches Geschlecht erst dann als >Geschlecht< real wird, wenn es als ein solches wahrgenommen und gelebt wird – ein Wahrnehmen und Leben, das erst über kulturelle Bezeichnungen möglich ist, welche immer in irgendeiner Weise auch eine kulturelle Phantasie sind.²¹² Wenn es sich aber bei dem, was im hegemonialen Diskurs der normativen Heterosexualität als materieller Ausgangspunkt für vermeintlich natürliche Eigenschaften und Lüste gehandelt wird, nicht um eine essentielle Substanz des Geschlechts, sondern mehr um die Materialisierung kultureller Bedeutungen über Normen handelt, so darf trotzdem „Performativität nicht als ein vereinzelter oder absichtsvoller >Akt< verstanden werden, sondern als eine ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt.“²¹³ Performanz bezeichnet bei Butler daher explizit keine Freiwilligkeit oder autonome Entscheidungsfähigkeit über das Performativum, sondern eher einen Zwang; wobei die Individuen dabei nicht zur Performanz einer bestimmten Norm gezwungen sind,

²⁰⁹ Butler 1991, S.167ff. Butler schließt hier an Monique Wittigs etwa zeitgleich mit Foucault aufgestellte These an, dass Weiblichkeit und Männlichkeit Resultat heterosexueller Machtformationen und konstitutiv für Subjektivität sind (vgl. Butler 1991, S.38-59 sowie S.142-189).

²¹⁰ Butler 1991, S.168

²¹¹ Vgl. Butler 1997, S.21

²¹² Vgl. Ludwig, G. 2011, S. 165. Butler spricht in diesem Zusammenhang auch von „kulturell generierten Geschlechter-Annahmen“ (Butler 1991, S.162).

²¹³ Butler 1997, S.22

sondern zur Performativität selbst, als dem Wiederholen und damit der Realisierung von Normen.²¹⁴

Über das Prinzip der Performativität wirken die Normen des Geschlechts also auf und in einem Körper; einem Körper, der durch die kulturell bedingte Situierung in einem normativen heterosexuellen Diskurs „bereits als für die jeweilige Geschlechtsidentität spezifischer (*gender specific*) instituiert oder naturalisiert ist.“²¹⁵ In dieser ständigen performativen Bewegung entsteht die „Differenzierung der Körperlüste und Körperteile auf der Grundlage der kulturell erzeugten Bedeutungen der Geschlechtsidentität (*gendered meanings*)“²¹⁶, die den Schein eines natürlichen biologischen Geschlechts, eines daran gebundenen heterosexuellen Begehren und einer wesenhaften Geschlechtsidentität erschafft.²¹⁷

Obwohl es sich also im Sinne Butlers bei dem Gesamtkonstrukt >Geschlecht< um eine Konstruktion innerhalb der diskursiven Bedingungen eines heterosexuellen Bedeutungssystems handelt, die über die Materialisierung sozialer / kultureller Normen über vielfältige performative Praxen funktioniert, entsteht über die wechselseitigen Verweise der einzelnen Komponenten (biologisches Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren) aufeinander der Eindruck des >natürlichen< Charakters von Geschlecht.

1.2.3.1.3 Der Modus der Identifizierung: Die Verwerfung des Anderen. Oder: >Ich bin das, was ich nicht bin.<

Da der momentane hegemoniale Geschlechterdiskurs zwei mögliche Geschlechter (an-)erkennt, bedeutet das, dass das Individuum von Geburt an in ein binär-begriffliches Geschlechter-Regime eingebunden ist, das über die Herstellung und Regulierung einer kulturell phantasierten Kohärenz von biologischem Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren, gemäß der jeweiligen anatomischen Voraussetzung, Identifizierungen entweder als Mann (mit spezifisch >männlichen< Attributen und einem spezifisch >männlichen< Begehren) oder als Frau (mit spezifisch >weiblichen< Attributen und einem spezifisch >weiblichen< Begehren) anbietet: „Die Instituierung einer naturalisierten Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term von weiblichen *unterscheidet*“²¹⁸, was dazu führt, „daß sich jeder der Terme festigt bzw. jeweils eine innere Kohärenz von anatomischem Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und Begehren gewinnt.“²¹⁹

²¹⁴ Vgl. Butler 1997, S.139

²¹⁵ Butler 1991, S.111, Hervorhebung im Original

²¹⁶ Butler 1991, S.111, Hervorhebung im Original

²¹⁷ Vgl. Butler 1991, S.111 sowie Butler 1997, S.21

²¹⁸ Butler 1991, S.46 Hervorhebung P.K.

²¹⁹ Butler 1991, S.46 Hervorhebung im Original

Identifizierung versteht Butler als „die Annahme eines Platzes“²²⁰ in einem symbolischen Bereich (im Fall >Geschlecht< im symbolischen Bereich der heterosexuellen Matrix), genauer gesagt als einen Prozess, der ein Begehren vorübergehend >verwirft<, um einen Platz einnehmen zu können.²²¹ In Referenz auf Freuds und Rubins Überlegungen zur Geschlechtsidentität definiert Butler den Modus solcher >Verwerfungen< dergestalt, dass die Identifizierungen und das Begehren, die durch das Inzesttabu und das Homosexualitätstabu >verboten< sind, im Prozess der Annahme der >erlaubten< bzw. geforderten Identifizierungen und Begehren nicht einfach >verschwinden<, sondern als unbetrauerbare Objekte und Modi einverleibt (also „am Leben erh[alten]“²²²) werden, und als >Phantasma< >melancholisch< in der Psyche erhalten bleiben. Auf Grund eines solchen >melancholischen Charakters< von Geschlechtsidentität kann das Subjekt sich niemals völlig seiner selbst sicher oder kongruent sein: Indem die Verwerfungen unbetrauerbar sind, können sie auch nicht aufgearbeitet werden und das Subjekt kann seine eigenen diskursiven Bedingungen letztlich nie ganz erfassen oder verstehen.²²³ Über diesen psychischen Prozess der melancholischen Aufbewahrung dessen, was unartikuliert bleibt, findet, nach Butler, die Annahme der Geschlechtsidentität statt.²²⁴

Wenn der Vorgang der Annahme des Geschlechts also bedeutet, „sich mit einer im symbolischen Bereich vorgesehenen Position zu identifizieren,“²²⁵ die mit einem heterosexuellen Imperativ verknüpft ist, der „bestimmte sexuierte Identifizierungen ermöglicht und andere Identifizierungen verwirft und / oder leugnet“²²⁶, bedeutet das, dass sich >Frauen< und >Männer<, im Sinne der normativ-heterosexuellen Logik, in einem gegensätzlichen Verhältnis wechselseitig und in Abgrenzung voneinander konstituieren.²²⁷ Denjenigen Individuen, die gemäß ihrer anatomischen Geschlechtsmerkmalen zum Beispiel als >männlich< bestimmt werden, wird die Identifizierung mit alledem, was entlang kultureller Vorstellungen normativ als >weiblich< gilt, auf unterschiedliche Weisen >verboten<, als er auf Grund seiner Anatomie in der Logik hegemonialer, normativer Heterosexualität gar nicht Frau sein *kann* (und umgekehrt). Butler schreibt dazu:

„[E]in Mann oder eine Frau [ist] die eigene Geschlechtsidentität genau in dem Maße, wie er /

²²⁰ Butler 1997, S.145

²²¹ Vgl. Butler 1997, S.144f

²²² Butler 1991, S.94

²²³ Obwohl eine tiefergehende Beschäftigung mit dem melancholischen Charakter der Geschlechtsidentität, den Modi und Zwängen der Identifizierung, sowie der Frage nach der Autonomie des Subjekts hier aufschlussreich und spannend wären, kann der Begriff der >Melancholie< hier nicht ausführlicher beschrieben, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

²²⁴ Vgl. Butler 1991, S.105-113, vgl. Butler 1997, S.140-159 sowie vgl. Ludwig, G. 2011, S.163f.

²²⁵ Butler 1997, S.141

²²⁶ Butler 1997, S.23

²²⁷ Vgl. Butler 1991, S.38-46

sie nicht die andere ist, wobei diese Formel die Beschränkung der Geschlechtsidentität auf dieses binäre Paar voraussetzt und zur Geltung bringt.“²²⁸

Als das Prinzip des gegenseitigen Ausschlusses als konstitutiv für Binaritäten gesehen werden kann, beinhaltet das Modell >Mann / männlich<, >Frau / weiblich< gemäß den ökonomischen Bedürfnisse und der symbolischen Macht der Heterosexualität die Verwerfung von Homosexualität, bzw. die Verwerfung „nicht-heteronormativer Begehrensmodi (...), und diese Verwerfung wird auch in den performativen Praxen zitiert.“²²⁹ Obwohl Butler mehrheitlich von der Verwerfung homosexueller Positionen bei der Herstellung kohärenter Heterosexualität schreibt, merkt sie sehr wohl an, dass auch kohärente schwule oder lesbische Identitäten nach demselben Prinzip der Verwerfung von Positionen funktionieren.²³⁰ Dies ist schon aus dem Grund naheliegend, da Homosexualität nur über den binären Gegensatz der Heterosexualität zu verstehen ist, und wenn Heterosexualität, wie Butler schreibt „normative Positionen an[bietet], die man an sich unmöglich verkörpern kann“²³¹, lässt sich daraus folgern, dass auch die Homosexualität Positionen anbietet, die ein beständiges Verfehlen der Identifikation mit ihren normativen Positionen beinhaltet. Gundula Ludwigs Butler-Rezeption kann in diesem Zusammenhang möglicherweise eine hilfreiche Ergänzung bieten, da Ludwig Butlers >Anderes< des heterosexuellen Begehrens nicht als das homosexuelle Begehren fasst, sondern dieses Andere durch den Begriff der >nicht-heteronormativen Begehrensformen< zu fassen versucht.²³²

„Damit können als Verworfenes nicht nur das homosexuelle Begehren, sondern alle nicht-heteronormativen Formen des Begehrens formal gefasst werden, die – gerade als Effekt der heterosexuellen Matrix – gar nicht sprech-, vorstell- oder lebbar sind.“²³³

Daraus lässt sich für diese Arbeit auf jeden Fall die Erkenntnis ziehen, dass die normativen

²²⁸ Butler 1991, S.45

²²⁹ Ludwig, G. 2011, S.177 sowie vgl. Butler 1997, S.140-170. Die Bezeichnungen >schwuler Mann< und >lesbische Frau< sind, gemäß dieser Logik, in sich widersprüchlich. Dieser Widerspruch wurde in der emanzipatorischen Lesben und Schwulenbewegung seit den 1970er Jahren als Ort der Kritik an heteronormativen Geschlechterbildern und, damit verbunden, heteronormativer Gewalt und struktureller Geschlechterungerechtigkeit genutzt. Mit fortschreitender gesetzlicher Gleichberechtigung und gesellschaftlicher Akzeptanz ist beobachtbar, dass die Versuche seitens liberaler Schwulenpolitik zunehmen, zu betonen, dass Schwule >ganz normale Männer< seien. In Aids-Hilfen und Männerberatungsstellen setzt sich zudem auch der Terminus >Männer die Sex mit Männern haben< gegenüber dem Term >Schwuler< durch. In einer solchen >Normalisierung< liegt nicht nur die Gefahr des Schwundes des kritischen Potentials homosexueller Lebensweisen, es stellt sich auch die Frage, inwieweit sich Homophobie dadurch nur verlagert und verschleiert wird.

²³⁰ Vgl. Butler 1997, S.165

²³¹ Butler 1991, S.181

²³² Vgl. Ludwig, G. 2011, S.164

²³³ Ludwig, G. 2011, S.164

Terme >Mann / männlich< und >Frau / weiblich< feste, endgültige, kohärente Geschlechtsidentitäten, Körper und sexuelle Begehren setzen, die sich über Ausschlüsse dessen konstituieren, was sie, gemäß dem „Ideal einer kohärenten Heterosexualität“²³⁴, nicht sein dürfen.

1.2.3.2 Der gewaltförmige Charakter geschlechtlicher Subjektconstitution

Wie definiert sich das Verhältnis von Subjekt und Geschlecht? Dies kann verkürzt so zusammengefasst werden, dass Geschlecht das (bzw. *ein*) >Scharnier< zwischen Subjekt und den Machtstrukturen ist, welche das Subjekt bedingen.²³⁵ Dieses Verhältnis kann als ein von normativer Gewalt geprägtes beschrieben werden.

1.2.3.2.1 Das Verhältnis von Geschlecht und Subjekt

Für die Frage nach dem Verhältnis von Subjekt und Geschlecht ist es hilfreich, noch einmal auf Foucault Argumentation zu verweisen (was auch Butler tut), dass Subjektformierung die „Inkorporation von Normen“²³⁶ bedeutet, also einen Einverleibungsprozess dessen darstellt, was als sozial intelligibel gilt. In seinen Studien zur Subjektivierung versucht Foucault zum Beispiel zu erklären, wie das moderne Subjekt seine >eigene<, >authentische< Individualität über sexuelle Praktiken erlangt, die zu konstitutiven Merkmalen des gesamten Subjekts werden.²³⁷ Das heißt, Foucault beschreibt, „auf welche Weise [also über welches vielfältige Zusammenspiel aus Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken – Anm.P.K.] der Mensch gelernt hat, sich als Subjekt seiner >Sexualität< zu begreifen.“²³⁸ Dabei stellt er im Großen und Ganzen fest, dass heterosexuelle, auf Reproduktion gerichtete sexuelle Praktiken und Betätigungen als das Normale gelten und andere als die unnatürliche Abweichung.²³⁹ Bei Foucault findet sich also bereits die These, die in der Geschlechter- und Subjekttheorie Butlers expliziter aufgegriffen wird, nämlich, dass Geschlecht, erstens, ein wesentliches Merkmal von Subjektivität ist und zweitens, dass es ein Merkmal ist, das über vielfältige Praktiken entlang der Normen reproduktiver Heterosexualität hergestellt wird.

Butler schließt an Foucault mit der These an, dass „ein Subjekt durch die Unterwerfung unter die Normen des Geschlechts entsteht, eine Unterwerfung, die eine Annahme der Normen des

²³⁴ Ludwig, G. 2011, S.180

²³⁵ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.181

²³⁶ Butler 2001, S.23

²³⁷ Vgl. Foucault 1983 sowie vgl. Ludwig, G. 2011, S.152f

²³⁸ Foucault 1982a, S.81. Vgl. hierzu auch das oben genannten Beispiel der >Erschaffung< des >Homosexuellen<. Ein weiteres Beispiel wäre auch, wie das Bürgertum ab der Mitte des 18. Jahrhunderts damit beschäftigt war, „sich eine bestimmte Sexualität zu geben und sich von da aus einen spezifischen Körper, einen 'Klassenkörper' mit einer eigenen Gesundheit, einer Hygiene, einer Nachkommenschaft, einer Rasse zu erschaffen: Selbstsexualisierung seines Körpers, Inkarnation des Sexes in seinen eigenen Körper, Endogamie zwischen dem Sex und dem Körper.“ (Foucault 1983, S.122)

²³⁹ Vgl. Butler 1991, S.143, vgl. Foucault 1983 sowie vgl. Ludwig, G. 2011, S.153

biologischen Geschlechts erfordert.“²⁴⁰ Diese >Annahme< geschieht, wie oben beschrieben, über ein gesellschaftlich erzwungenes >Zitieren< der genannten Normen, das Butler mit einer >Identifizierung mit< den Normen des Geschlechts (*sex*) in einen sehr engen Zusammenhang bringt.²⁴¹ Subjekt->Sein< bedeutet also nach Butler über performative Praktiken *eine ganz spezifische Form*, >Subjekt< zu >sein<: Über die Materialisierung der Norm in Form eines *weiblichen* oder *männlichen* Körpers wird eine Beziehung zwischen dem Körper und der Selbst- und Fremdwahrnehmung des Subjekts im Rahmen einer heterosexuellen Matrix / Hegemonie möglich.²⁴² Das heißt, das Subjekt wird innerhalb einer heteronormativen Machtformation erst als >Frau< oder >Mann< intelligibel und somit fähig zur Teilhabe an Hegemonie.²⁴³

1.2.3.2.2 Verwerfungen und die Leidenschaftliche Verhaftung an den Strukturen der Unterwerfung

Wenn Individuen ein >Begehren< nach sozialer Intelligibilität haben, eine solche aber nicht von Subjekt->Sein< zu trennen ist, und Subjekt->Sein< wiederum nicht von der Unterwerfung unter die Normen des Geschlechts getrennt werden kann, dann erschließt sich daraus, dass das Individuum als Subjekt ein >Begehren< nach der Unterwerfung unter die Norm Geschlecht hat, da ihm diese Existenz verleiht.²⁴⁴ Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ein affektiv verankertes Interesse des Subjekts bestehen muss, der heteronormativen Macht und also den kulturell imaginierten Normen des Geschlechts unterworfen, das heißt mit ihnen in gewisser Weise >ident< zu sein. Butler formuliert dies so, dass das Subjekt den diskursiven Bedingungen, denen es sich unterwerfen muss, um intelligibel zu sein, über die Identifizierung mit den Normen geradezu >leidenschaftlich< verhaftet ist, da „kein Subjekt ohne leidenschaftliche Verhaftung an jene entsteht, von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist (auch wenn diese Leidenschaft im psychoanalytischen Sinn eine negative ist).“²⁴⁵ Allgemeiner schreibt Butler dazu:

„Verstehen wir (...) Macht auch als das, was Subjekte allererst *bildet* oder *formt*, was dem Subjekt erst seine schiere Daseinsbedingung und die Richtung seines Begehrens gibt, dann ist Macht nicht einfach etwas, gegen das wir uns wehren, sondern zugleich im strengen Sinne das, wovon unsere Existenz abhängt und das wir in uns selbst hegen und pflegen.“²⁴⁶

²⁴⁰ Butler 1997, S.37. Butler weist darauf hin, dass Geschlecht natürlich nicht die einzige Konstante der Subjektconstitution ist. Ähnlich verhält es sich zum Beispiel mit rassisierenden Anrufungen. (Vgl. Butler 1991, S.18, vgl. Butler 1997, S.43 sowie vgl. Ludwig, G. 2011, S.169, Fußnote 90)

²⁴¹ Vgl. Butler 1997, S.37

²⁴² Vgl. Ludwig, G. 2011, S.169ff

²⁴³ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.169ff

²⁴⁴ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.171f

²⁴⁵ Butler 2001, S.12, S.11-15 sowie Ludwig, G. 2011, S.171

²⁴⁶ Butler 2001, S.7f Hervorhebung im Original

Da das Subjekt in seiner Existenz davon abhängig zu sein scheint, ein Geschlecht zu >sein<, das heißt über performative Prozesse die Norm Geschlecht zu autorisieren und sich gemäß den Ver- und Geboten der heterosexuellen Matrix als Frau / weiblich oder Mann / männlich zu identifizieren, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass es seine Geschlechtsidentität auch selbst-stilisiert oder eben, wie Butler schreibt >hegt und pflegt< - selbst wenn diese Unterwerfung von ambivalenten Affekten durchzogen ist. In Anschluss an Hegels Herr-Knecht-Dialektik verdeutlicht Butler, dass sich das Subjekt *selbst* erst durch Normen als Subjekt anerkennt (also selbst-verknechtet) und daher auf deren Wiederholung angewiesen ist.²⁴⁷ Es kommt zu einer fundamentalen Bindung zwischen Macht und Subjekt.²⁴⁸ In Anbetracht der Frage, welche Struktur diese Bewegung hat, rekurriert sie daraufhin auf Nietzsches These, dass das Subjekt sich durch die Konstitution eines reflexiven Selbstverhältnisses >erkennen< kann, eines Verhältnisses, „das nur unter Zuhilfenahme von innerhalb von Machtformationen hervorgebrachten Normen aufgebaut werden [kann].“²⁴⁹ Das Subjekt wendet die Norm also (beständig) >auf sich selbst zurück< und kann sich darüber reflektieren und konstituieren.²⁵⁰ In dieser identitätsbildenden Bewegung entwickelt sich, nach Butler, auf der einen Seite die Psyche als eine *reflexive Instanz*, durch die sich das Subjekt (im Rahmen der Norm) selbst erkennen kann; ebenso, wie auf der anderen Seite die melancholische Aufbewahrung der >Verwerfungen< in der Psyche für die „Unmöglichkeit eines transparenten Selbstverhältnisses des Subjekts“²⁵¹ verantwortlich ist.²⁵² Der Zirkel der bisherigen Erläuterungen schließt sich damit, dass Butler die Meinung vertritt, dass das Subjekt diese Bindung zwischen ihm und der Macht nicht artikulieren kann, da es die vermeintliche, eigene *Autonomie* als vordiskursiv begreift und nicht als Resultat von Machtformationen, weshalb diese konstitutive Abhängigkeit dem Subjekt unsichtbar bleibt.²⁵³

Wenn Geschlecht als Norm als „ein Scharnier in der Figur der Wendung der Macht auf sich selbst aufgefasst werden“²⁵⁴ kann, dann vollzieht sich über diese Bewegung auch die Unterwerfung des Individuums unter heteronormative Machtformationen, die im Subjekt selbst dennoch die Vorstellung einer >eigenen<, >authentischen< Geschlechtsidentität bzw. allgemein einer natürlichen, kohärenten Geschlechtlichkeit erzeugen.²⁵⁵ Durch die Verwerfung nicht-heteronormativer Begehrensformen ist die Reflexivität, die Butler über Nietzsche einführt, jedoch begrenzt: „Das Subjekt entsteht über die Verwerfung des Anderen, das aus dem

²⁴⁷ Vgl. Butler 2001, S.35f sowie vgl. Ludwig, G. 2011, S.174

²⁴⁸ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.175

²⁴⁹ Ludwig, G. 2011, S.174. Vgl. Ludwig, G. 2011, S.174

²⁵⁰ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.175

²⁵¹ Ludwig, G. 2011, S.177

²⁵² Vgl. Ludwig, G. 2011, S.175ff

²⁵³ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.175

²⁵⁴ Ludwig, G. 2011, S.176

²⁵⁵ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.176

Symbolischen ausgeschlossen wird.“²⁵⁶

1.2.3.2.3 Geschlechtliche Subjektkonstitution und normative Gewalt

Aus diesen Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass Subjektkonstitution über die Norm Geschlecht auf >normativer Gewalt< basiert; und zwar, da das intelligible Subjekt als geschlechtliches Subjekt immer *etwas nicht sein kann / darf* und dieses >Verworfenen< gleichzeitig mit dem >ich bin< (männlich / weiblich, usw.) mit-zitiert wird.²⁵⁷ Gundula Ludwig schreibt: „Diese Einschränkungen beschreibt Butler als normative Gewalt“²⁵⁸; eine Gewalt, die in wiederkehrenden, performativen Praxen wiederholt wird und sich darüber verschleiert, dass sie das Geschlecht und das vergeschlechtlichte Subjekt als „naturegegeben, eindeutig und unveränderbar [imaginiert].“²⁵⁹ Die normative Gewalt ist dabei nichts, das nur von außen auf das Subjekt einwirkt. Das Selbstverhältnis des Subjekts ist dagegen über reflexive Wendungen der Macht auf sich selbst bereits von normativer Gewalt durchdrungen.²⁶⁰

Obwohl *Ausschlüsse* des Subjekts und geschlechtsbezogene *Anforderungen* des Subjekts gewissermaßen in eins fallen, so soll hier trotzdem betont werden, dass der Begriff der normativen Gewalt auf den Leistungsdruck hin betrachtet werden muss, der von ihm ausgeht. Denn mit den Verboten und den damit einhergehenden Verwerfungen, die die normative Heterosexualität den Individuen abverlangt, um ein intelligibles Subjekt zu werden, geht die Anforderung an Subjekte einher, Ideale von Weiblichkeit und Männlichkeit zu verkörpern.²⁶¹ Ideale, die (als solche) kulturelle Fantasien sind und dementsprechend ein beständiges Verfehlen der Identifikation mit diesen normativen Positionen beinhalten.²⁶² „[U]m sich als ein lebensfähiges Subjekt zu qualifizieren und ein solches zu bleiben“²⁶³, sind die Individuen gezwungen, die Norm beständig zu zitieren, im selben Moment das >Andere< des Subjekts zu verwerfen und dennoch das Ideal auf Grund seiner Unerreichbarkeit ständig zu verfehlen.²⁶⁴ In diesem Sinne kann Subjektkonstitution durch geschlechtliche Identifizierung und die Herstellung und Regulierung einer heteronormativen Kohärenz von biologischem Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren, immer auch als das Herstellen eines Verhältnisses zu sich selbst gesehen werden. Ein (Selbst-)Verhältnis, das als ein gewaltvolles betrachtet werden kann, wenn Individuen auf Grund ihrer Körperlichkeit oder ihres Begehrens in einen Konflikt mit den Anforderungen der Norm Geschlecht, und damit in ein soziales Anerkennungsdilemma

²⁵⁶ Ludwig, G. 2011, S.177

²⁵⁷ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.177

²⁵⁸ Ludwig, G. 2011, S.177f

²⁵⁹ Ludwig, G. 2011, S.179. Vgl. Ludwig, G. 2011, S.177-181

²⁶⁰ Vgl. Ludwig, G. 2011, S.179

²⁶¹ Vgl. Butler 1997, S.318

²⁶² Vgl. Butler 1991, S.181

²⁶³ Butler 1997, S.318

²⁶⁴ Vgl. Butler 1997, S.318

geraten, das durchdrungen ist von „stillschweigende[n] Grausamkeiten, die Grausamkeiten gegen sich selbst ebenfalls einschließen“.²⁶⁵ An diesem Punkt geraten die Foucault'schen Praktiken (bzw. Dimensionen) der Subjektivierung in Erinnerung, und zwar insbesondere seine These von der Notwendigkeit, sich in einem „Feld von Zwängen“²⁶⁶ selbst erschaffen zu müssen: und dies, um auf Butlers Foucault-Rezeption zurückzugreifen, über das verständlich-machen seiner selbst in Begriffen, die „soziale Normen zu einem Raum der Unfreiheit und Substituierbarkeit [verfestigen], in dem wir unsere >einzigartigen< Geschichten erzählen“²⁶⁷. Über die damit einhergehende Drohung, den Subjektstatus zu verlieren, wird die normative Gewalt sichtbar, die das Individuum über Subjektanforderungen an sich selbst heranträgt.²⁶⁸

Eine Strategie der normativen Gewalt zu begegnen, besteht nach Butler darin, die Kategorie >Geschlecht< an sich anzufechten. Dies sei möglich, indem versucht werde,

„die Überschneidungen vielfältiger Diskurse am Schauplatz der >Identität< [zu] artikulier[en], um diese Kategorie, gleichgültig in welcher Form sie auftreten mag, dauerhaft problematisch zu machen.“²⁶⁹

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass Identität >problematisch machen< nicht bedeutet, Identität zu verwerfen, oder als >nicht-existent< zu erklären. >Problematisch machen< bedeutet >angreifbar machen<, bedeutet, Identität von ihren Naturalisierungen zu befreien und sie im Bewusstsein, dass es sich um politische Kategorien handelt, aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive auch politisch und ethisch verhandelbar zu machen - ohne dabei auf metaphysische Ordnungen oder Substanzen verweisen zu können. Denn aus dem Wissen heraus, dass Subjektivität gewaltförmig / normativ strukturiert ist, kann sich möglicherweise eine kritische Praxis innerhalb des normativen Feldes herausbilden, die fähig ist, Verschiebungen von Diskursgrenzen (Butler spricht hier in Anlehnung an Foucault von >Entunterwerfung<)²⁷⁰ und eine kritische Subjektivität zu bewirken. Eine solch kritische Subjektivität könnte ihre Handlungsfähigkeit darin verorten, die Regeln, die das Subjekt selbst verkörpern, als einen regulierten Wiederholungsprozess zu erkennen und die Wiederholungen subversiv zu variieren.²⁷¹

²⁶⁵ Butler 1997, S.165

²⁶⁶ Butler 2007, S.29

²⁶⁷ Butler 2007, S.32. Vgl. Butler 2007, S.32

²⁶⁸ Vgl. Butler 2007, S.29-32

²⁶⁹ Butler 1991, S.189

²⁷⁰ Vgl. Butler 2000

²⁷¹ Vgl. Butler 1991, S.213

1.2.3.2.4 Resümee: Geschlecht und Subjekt – eine konstitutives Verhältnis mit gewaltförmigen Charakters geschlechtlicher Subjektkonstitution

Im vorangegangenen Kapitel wurde argumentiert, dass kohärente, männliche und weibliche Geschlechtsidentitäten der Ausdruck normativer Heterosexualität sind und kulturell intelligible Körper und Lüste bezeichnen. Des Weiteren wurde gezeigt, dass diese kohärenten, heterosexuellen Geschlechtsidentitäten und die Bildung des Subjekts in einem konstitutiven Verhältnis zueinander stehen. Dabei handelt es sich um ein von heteronormativer Macht instituiertes konstitutives Zwangsverhältnis der Norm >Geschlecht< und dem Subjekt. Dieses darf nicht bloß als eines gesehen werden, das repressiv auf eine bereits bestehende >Substanz< (mit unklarem Ursprung) einwirkt, sondern als eines, welches das Subjekt überhaupt erst >produziert<; welches es also ermächtigt zu >sein< und mit Handlungsmacht ausstattet. Das gegenseitig konstitutive Verhältnis von Subjekt und Geschlecht verlangt jedoch den Ausschluss aller unklaren, unartikulierbaren, diffusen Lüste, Begehren, Identifizierungen und Körperfiguren, die per Definitionem nicht der (vermeintliche) >Ausdruck< normativer Heterosexualität sein können. Diese >verworfenen< Körper, Lüste und Begehren bergen die Gefahr des Subjekts, aus dem Bereich kultureller Intelligibilität herauszufallen, da das >Andere< der Norm keinen Namen hat und somit keinen repräsentativen Platz in der Sprache und den kulturellen Gesetzen belegt. Die Drohung, den intelligiblen Status des Subjekts zu verlieren, stellte sich als so groß heraus, dass dieses Zwangsverhältnis nicht nur hingenommen, sondern von den Individuen auch aktiv angestrebt wird, wodurch sich - in Kombination mit den hegemonialen Interessen konservativer, normativer Heterosexualität - auch die breite Akzeptanz dieses Modells herleiten lässt. In gewisser Weise scheint es sich um ein >notwendiges<, gewaltförmiges Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zu handeln, welches das Subjekt erst als ein handlungsfähiges konstituiert und gleichzeitig gegen sich selbst ausspielt.

Die Kämpfe um Sichtbarkeit und um Repräsentation in der Sprache und der >Norm< durch Individuen, die aus dem Bereich der kulturellen Intelligibilität herausfallen, lassen aber erkennen, dass die Lüste, Begehren und Körper, die es im Auge des >kulturellen Gesetzes< gar nicht >gibt<, dennoch in Bereichen menschlichen Lebens vorkommen und von einem Begehren nach kultureller Teilhabe begleitet sind. Die Fragen, die sich im Anschluss an diese Ausführungen stellen sind: Welche Rolle spielt die Pädagogik in diesen Mechanismen der Produktion und Reproduktion geschlechtlicher Subjekte? Wenn es sich bei diesen Prozessen um notwendig gewaltförmige handelt, die jedoch konstitutiv für die Existenz von Subjekten sind, kann eine Pädagogik möglicherweise eine Form von Subjekt->Sein< stiften, die diesem gewaltförmigen Zirkel entkommt? Gibt es alternative Bildungskonzepte, die versuchen, einer Pluralität und (möglichen) Inkohärenz des Geschlechts gerecht zu werden? Diese Fragen sollen

der Anstoß für die nächsten Kapitel sein.

2.0 Bildungstheoretische Auseinandersetzungen mit Subjekt, Subjektivität und Kritik: klassische, kritische und poststrukturalistische Perspektiven

In der abendländischen Tradition nimmt die Diskussion um das Subjekt (in) der Bildungstheorie seit der Aufklärung zunehmende Raum ein. Nachdem in den Ausführungen zum Verhältnis von Geschlecht und Subjekt der Aspekt normativer Gewalt von geschlechtlichen Subjektivierungsprozessen herausgearbeitet wurde, und sich auch die Verwobenheit ihrer Herstellung mit der Reproduktion hegemonialer, gesellschaftlicher Strukturen gezeigt hat, lässt sich die, für die Beantwortung der Fragestellung wichtige Frage nach einer Möglichkeit einer kritischen Bildung formulieren, die versucht, der normativen Gewalt von Subjektivität (und damit der Fortschreibung von hegemonialer Macht) widerständig zu begegnen.

Auf der Suche nach einer solchen kritischen Bildung sollen als erstes verschiedenen Zugänge zum Subjekt und Subjektivierung in / durch Bildung gezeichnet werden, um die damit verbundenen, unterschiedlichen Bildungsbegriffe auf ihre Tauglichkeit für einen Widerstand gegen normative Subjektanforderungen untersuchen zu können. Die Bildungsbegriffe subjektbezogener bildungstheoretischer Strömungen sollen dabei in Hinblick auf die normativen Subjektanforderungen befragt werden, die in sie selbst eingelagert sind. Dies kann nicht erschöpfend geschehen, sondern muss selektiv und im Rahmen eines (zwangsläufig generalisierenden) Überblicks gehalten werden. Mit klassischer Bildungstheorie, kritischer Bildungstheorie und poststrukturalistischer Bildungstheorie werden bildungstheoretische Strömungen angesprochen, deren Bildungsbegriffe in Relation zu einer – jeweils unterschiedlich definierten – Form von Subjekt-Sein, und damit verbundener Handlungsfähigkeit steht. Die Auseinandersetzung läuft entlang der Frage, ob Bildungstheorie, die ihre Bildungsbegriffe in Relation zu einem *starken, autonomen Subjekt* stellt – wie klassische und kritische Modelle – eventuell gegen ihren Willen normative Gewalt impliziert und damit gesellschaftliche Herrschaft reproduziert. Anschließend wird es darum gehen, ob Bildungstheorie, die ihren Bildungsbegriff *nicht* in Relation zu einem starken, autonomen Subjekt definiert, eine gewaltvermeidende, herrschaftskritische Position entwickeln kann, aus der sich auch eine – für pädagogisches Handeln als notwendig erachtete – Normativität ableiten lässt. Dies soll – auf Grund des speziellen Fokus dieser Arbeit auf *geschlechtsbezogene* normative Gewalt – anhand poststrukturalistischer feministischer Bildungstheorie diskutiert werden.

In einem zweiten Schritt soll nach einer möglichen normativen Fruchtbarmachung poststrukturalistischer Subjektkritik für die Bildungstheorie gesucht werden. Ein Kritikbegriff nach Foucault (und dessen Rezeption bei Butler) wird als theoretische Grundlage für eine ethische pädagogische Haltung vorgeschlagen, aus der sich eine normativitätskritische Handlungsfähigkeit erschließen lässt. Es wird ein Bildungsbegriff definiert, der der konstitutiven >Unterwerfung< des Individuums unter die subjektivierenden Zwänge und Normen des

>Diskurses< eine Praxis der >Entunterwerfung< entgegenstellt. Das Subjekt wird dabei als eines definiert, welches Butler als ein >postsouveränes< bezeichnen würde: Ein Subjekt, das seine Handlungsfähigkeit nicht aus einer vermeintlichen Souveränität erlangt, sondern das, aus einem Bewusstsein der eigenen konstitutiven Unterworfenheit, nach Möglichkeiten des Widerstands sucht, ohne einen Ort jenseits von Macht und Herrschaft zu imaginieren.

2.1 Bildung als Subjektbildung - pädagogisches Handeln zwischen Herrschaftsstabilisierung und Emanzipation

Die Geschichte der Pädagogik ist seit der Aufklärung geprägt von der >großen Erzählung< der Emanzipation der Menschheit, die eng mit dem Begriff des sich bildenden Vernunftsubjekts verbunden ist - allen voran die klassischen Bildungstheorien der Moderne.²⁷² Die Bildung des vernünftigen, autonomen Subjekts wird dabei als Ergebnis von Erziehungsprozessen verstanden.²⁷³ Erziehung, die an der Herstellung des Subjekts beteiligt ist und zu dessen Autonomie und Unabhängigkeit führen / beitragen soll, ist aber immer auch ein Mechanismus der Normierung und der Unterwerfung der Menschen unter bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen.²⁷⁴

Eine theoretische Strömung, die klassische Bildungstheorien in Hinblick auf deren Normativität und hegemoniesichernde Funktion kritisiert, ist etwa die Kritische Pädagogik, die allerdings ebenso, wenn auch kritisch reformuliert, eine selbstbestimmte Subjektivität als normatives Ziel von Bildung setzt.²⁷⁵ Insofern sich vor dem Hintergrund der bisherigen Betrachtung von Subjektivität behaupten lässt, dass Subjekt->Sein< mit bestimmten, zum Beispiel geschlechtlichen und sexuellen normativen Anforderungen und Verboten verbunden ist, lässt sich im Rahmen bildungstheoretischer Reflexionen, die die poststrukturalistische Subjektkritik aufnehmen, die These formulieren, dass Bildungstheorie und Bildungspraxis – selbst wenn das zu Grunde liegende Bildungsverständnis unter dem Vorsatz der Befreiung von

²⁷² Vgl. Koller 2001, S.35ff und S.41. Der Begriff der *großen Erzählungen* wird von Jean-Francois Lyotard geprägt. Eine *große Erzählung* – wie die der Emanzipationserzählung – dient in der Moderne zur Rechtfertigung des Wissens, das von den Wissenschaften im Namen der Verwirklichung der Ziele des Subjekts errungen wurde. (vgl. Lyotard 1986, S.96ff und vgl. Koller 2001, S.41)

Der Begriff >Emanzipation< selbst verweist auf das lateinische >emancipare<, was die Entlassung von SklavInnen und erwachsenen Haussöhnen aus dem Eigentum in die Eigenständigkeit bedeutete. Bis zur Aufklärung blieb es bei der Bedeutung des >Entlassen-werdens<, also bei einer, von oben verordneten Befreiung. Seit dem 18. Jahrhundert impliziert der Emanzipationsbegriff eine Eigenaktivität des Subjekts und bezeichnet eine politische und gesellschaftliche Selbstbefreiung. (Vgl. Sternfeld 2009, S.50)

²⁷³ Rousseau und in Anschluss besonders Kant machten den Vernunftgedanken als Ziel von Erziehung stark (vgl. Schroedter 2007, S.84). Im Neuhumanismus stand die Erziehung zum autonomen, unabhängigen Subjekt im Sinne einer >Menschenbildung< im Zentrum der Bildungstheorie (vgl. Schroedter 2007, S. 92-95).

²⁷⁴ Vgl. Bierbaum 2004, S.190-193

²⁷⁵ Vgl. Ortner 2006, S.17. Eine weitere Theorieströmung, die die hegemoniale Funktion von Erziehung und Unterricht ausgiebig thematisiert, ist zum Beispiel die marxistische Bildungstheorie, auf die hier jedoch nicht eingegangen wird.

gesellschaftlichen Zwängen steht - diese Anforderungen und Verbote über grundlegende Subjektvorstellungen (und ganz konkret über Subjektivierungspraktiken) an Individuen herantragen und insofern an deren Unterwerfung unter Macht und Herrschaftsstrukturen beteiligt sind. Dies soll im Folgenden betrachtet werden.

2.1.1 Klassische Bildungstheorie

Unter dem Sammelbegriff >Klassische Bildungstheorie< werden hier theoretische Überlegungen zu Erziehung und Bildung gefasst, die in Anschluss an die Gedanken der Aufklärung das pädagogische Denken der Moderne prägen. Als wichtige Autoren können zum Beispiel Johann Amons Comenius (1592-1670)²⁷⁶, Jean Jacques Rousseau (1712-1778)²⁷⁷, Immanuel Kant (1724-1804)²⁷⁸, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)²⁷⁹, Johann Friedrich Herbart (1776-1841)²⁸⁰, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834)²⁸¹ und Wilhelm von Humboldt (1767-1835)²⁸² genannt werden. Die Werke dieser Autoren treffen sich mit der Moderne an dem zentralen Punkt der Subjektorientierung²⁸³:

²⁷⁶ Comenius leitete einen paradigmatischen Wandel zur neuzeitlichen Pädagogik ein, in dessen Folge sich die Pädagogik der Bildung des Subjekts im Sinne einer Autonomie-Werdung verpflichtete (vgl. Breinbauer 2000, S.52). Johannes Schurr bezeichnet Comenius als „den Klassiker, ja den Begründer, der neuzeitlichen Pädagogik“ (Breinbauer 2000, S.47).

²⁷⁷ Rousseau geht es in seiner Bildungstheorie im Wesentlichen darum, dass über Erziehung „der wahren Bestimmung des Menschen zum Durchbruch“ (Breinbauer 2000, S.68) verholfen werden kann. Dies beschreibt er in seinem Erziehungsroman *Emile* als Aufgabe der Pädagogik, die auch als eine „totale pädagogische Durchgestaltung der Welt und seiner Erfahrungen“ (Breinbauer 2000, S.68) gelesen werden kann. (Vgl. auch Rousseau 1971)

²⁷⁸ Kant versteht Erziehung als grundlegende Notwendigkeit des Menschseins. Der Zweck der Erziehung sieht Kant in der proportionierlichen „Entwicklung menschlicher Anlagen“ (Breinbauer 2000, S.77), um zu Vervollkommnung und Mündigkeit des Menschen (als vernünftiges Subjekt) zu gelangen. (Vgl. Breinbauer 2000, S.74-80)

²⁷⁹ Pestalozzi geht in Anschluss an Rousseau von einer ursprünglichen Natur des Menschen aus, die zu einer „vollen menschlichen Entfaltung“ (Ballauff 1998, S.157) geführt werden kann. Sie muss aber auch >überschritten< werden (zum Beispiel in der Sittlichkeit), um sie vor „ihrer eigenen Verderbnis zu schützen“ (Ballauff 1998, S.157). Der vollen menschlichen Entfaltung sieht Pestalozzi soziale Grenzen gesetzt, weshalb er die Notwendigkeit der Erziehung auch sozialpolitisch, in Fürsprache für die Armenziehung, begründet. (Vgl. Ballauff, S.154-168)

²⁸⁰ Herbart begründet pädagogisches Handeln darüber, dass er Erziehung als konstitutives Merkmal für die Menschenwerdung (als einem autonomen Individuum) versteht (Vgl. Breinbauer 2000, S.100 und S.102). Er entwirft „pädagogische Praxis als Experiment zur Vervollkommnung der Menschheit“ (Breinbauer 2000, S.100). Die Grenzen der Erziehung sieht er in den jeweiligen >Anlagen<, die „das Kind bei seinem Eintritt ins Leben aus der Hand der Natur“ (Breinbauer 2000, S.88) empfängt.

²⁸¹ Für Schleiermacher ist „[d]er Mensch ist ein (Vernunft- Anm.P.K.)Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfang des Lebens bis zum Punkt seiner Vollendung in sich selbst trägt“ (Schleiermacher 1959, S.39 zit.n. Breinbauer 2000, S.105). Die Entwicklung wird durch die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere „mitbestimmt und modifiziert“ (ebd.).

²⁸² Humboldt säkularisiert den kirchlich-mystischen Begriff der >Bildung< als einer Annäherung an das Bild Gottes (vgl. Schroedter 2007, S.21) und greift ihn pädagogisch als eine „Ausbildung der menschlichen Kräfte“ (Fischer 1998, S.198) bzw. eines „ursprünglich moralische[n] Charakter[s]“ (Fischer 1998, S.199) auf. Bildung hat – nach Humboldt – „ihren Ursprung allein in dem Inneren der Seele und kann durch äußere Veranstaltungen nur veranlaßt, nie hervorgebracht werden.“ (Leitzmann 1903, S.156 zit.n. Fischer 1998)

²⁸³ Vgl. Ortner 2006, S.9

„Bildungstheorien in moderner Tradition beschäftigen sich demnach mit einem wie auch immer gearteten Prozess der Werdens, der Herstellung oder der Veränderung des Subjekts und den daraus resultierenden Phänomenen. Subjekt ist eine zentrale Kategorie von Bildungstheorie, wenn sie auch unterschiedlich konkretisiert wird.“²⁸⁴

Der zentrale Gedanke *klassischer Bildungstheorien* der Moderne wird von Hans Christoph Koller (2001) in einer Bezugnahme auf Wolfgang Klafki als einer formuliert, der die Vorstellung eines souveränen und sich selbst-bestimmenden Subjekts als Instanz und als Ziel der Bildung setzt.²⁸⁵ Das heißt, eine bereits im Individuum angelegte Subjektivität müsse im Zuge eines Bildungsprozesses hervorgebracht werden. Bildung soll dabei zu einer vernünftigen Selbstbestimmung befähigen, „die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt“²⁸⁶. Zentrales Bildungsziel stellt dabei eine (in gewisser Weise bereits vorausgesetzte) Selbstbestimmungsfähigkeit des Subjekts gegenüber Herrschaftsansprüchen und Einwirkungen von Außen dar, das heißt der Prozess der Autonomie->Werdung< steht im Mittelpunkt des Interesses. Darüber hinaus wird von einer inneren Vielfalt an „(zum Beispiel moralische[n], kognitive[n] und ästhetische[n]) Anlagen oder Vermögen“²⁸⁷ des Menschen ausgegangen, deren Zusammenhalt es über die >Bildung< des Subjekts herzustellen gilt. Auch hier besteht der Gedanke eines Ziels von Bildung, dessen Ursprünglichkeit im Subjekt bereits vorausgesetzt wird. Das heißt, das vernünftige, autonome, in sich einheitliche Subjekt wird als eine bestimmte, metaphysische Substanz angenommen, für deren Hervorbringung, Ordnung, Kultivierung und Nutzbarmachung es jedoch der Bildung bedarf.²⁸⁸

Gesa Heinrichs (2001) stellt Jürgen Oelkers paraphrasierend fest, dass Bildung in diesem klassischen Verständnis als ein traditioneller Vorgang zu bezeichnen sei, der sich >in< oder >an< Menschen vollzieht, der den Menschen dabei als Objekt von Bildung voraussetzt, um ihn durch Bildung zu einer mündigen Person, zum Subjekt, werden zu lassen.²⁸⁹ In Anschluss an Oelkers betont Heinrichs kritisch, dass der selbstermächtigenden / -befreienden Dimension des Bildungsverständnisses der Moderne dadurch auch eine bevormundende Dimension anhaftet:

„Im Zuge dieser Überlegung wurde die eingreifende, formierende und disziplinierende Machtausübung des Erziehers durch die Annahme gerechtfertigt, das Objekt der Erziehung

²⁸⁴ Ortner 2006, S.9f

²⁸⁵ Klafki arbeitet dabei gemeinsame Grundzüge klassischer Bildungskonzeptionen heraus, die zwischen 1770 und 1830 entstanden (z.B. denen Kants, Herders, Humboldts, Goethes und Hegels) (vgl. Koller 2001, S.36).

²⁸⁶ Klafki 1994, S.19 zit.n. Koller 2001, S.36

²⁸⁷ Vgl. Koller 2001, S.37. Humboldt spricht hierbei etwa von zu entfaltenden menschlichen >Kräften< und Herbart von einer Entfaltung der >Vielseitigkeit des Interesses< (vgl. Koller 2001, S.37).

²⁸⁸ Vgl. Koller 2001, S.35ff

²⁸⁹ Vgl. Heinrichs 2001, S.215

habe die inhärente Bestimmung, autonomes Subjekt zu werden, könne diese Autonomie aber nur mit Hilfe des Erziehers erlangen.“²⁹⁰

Wie von Sternfeld (2009) dargestellt, wird hier ein autoritäres pädagogisches Verhältnis sichtbar, das die Lehrenden als starke, wissende Subjekte den unwissenden Lernenden gegenüberstellt und das eine Form des Lernens in Gang setzt, bei der „nicht nur Wissen, sondern immer auch Gehorsam gelernt wird“²⁹¹, wie auch etwa bereits der Pädagoge Rancière Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts auf der Suche nach einer unpolitischen Pädagogik der Gleichheit formuliert.²⁹² Das bedeutet, in der „Etablierung und Betonung von Wissensdifferenz [liegt] eine wesentliche Herrschaftstechnik pädagogischer Methoden“²⁹³, wo diese doch eigentlich die Bildung des sich-emanzipierenden Subjekts anstreben. Bildungstheorie und -praxis stehen demnach immer in einem Verhältnis der *Hervorbringung* oder *Formung* des *Menschen* als Subjekt über Erziehung und Unterricht, und haben damit nicht nur eine >Emanzipationsgeschichte<, sondern auch eine >Normierungsgeschichte<, wie Sternfeld thematisiert.²⁹⁴ Sie schreibt in diesem Zusammenhang: „[D]ie Geschichte der Pädagogik als Befreiungstechnologie [ist] grundlegend und seit ihren Anfängen mit ihrer Herrschafts- bzw. Regierungsgeschichte verstrickt und verknüpft“²⁹⁵. Denn beim Anschein der Emanzipation durch Bildung wird sehr leicht Herrschaft reproduziert; zum Beispiel über die Reproduktion herrschender Subjektvorstellungen in Erziehungsprozessen.²⁹⁶

Das Bildungsziel der >Hervorbringung< von Souveränität und Selbstbestimmungsfähigkeit des

²⁹⁰ Heinrichs 2001, S.215

²⁹¹ Sternfeld 2009, S. 28f

²⁹² Vgl. Sternfeld 2009, S.28ff

²⁹³ Sternfeld 2009, S.40

²⁹⁴ Vgl. Sternfeld 2009

²⁹⁵ Sternfeld 2009, S.9. Sternfelds Buch *Das pädagogische Unverhältnis. Lernen und Lehren bei Rancière, Gramsci und Foucault* geht von einem wechselseitigen Verhältnis von Pädagogik, Politik und Philosophie aus. In Anbetracht dieser Wechselbeziehung fragt Sternfeld nach einer politischen Pädagogik, die die kritischen Potentiale poststrukturalistischer Perspektiven, Gouvernementalitätsstudien, neomarxistischer Ansätze und Hegemonietheorien aufgreifen kann (vgl. Sternfeld 2009, S.7-10).

²⁹⁶ Vgl. Sternfeld 2009, S.9. >Erziehung< und >Bildung< können definitiv als zwei für die Pädagogik tragende Begriffe verstanden werden, deren definitorische Abgrenzung und Verhältnisbestimmung notwendig ist. Eine kritische Bestimmung nimmt etwa Heydorn vor: demnach kann unter >Erziehung< die Vorbereitung der Individuen auf >Gegebenes< verstanden werden (vgl. Bierbaum 2004, S.192), konkret, „indem sie dem Subjekt Fertigkeiten und Erkenntnisse vermittelt, die es benötigt, um aktiv an der Reproduktion des Gegebenen mitzuwirken.“ (Bierbaum 2004, S.192) In einer ähnlichen Weise bezeichnet Thomas Schroedter (2007) Erziehung in Anlehnung an Herskovits Begriff der >Enkulturation< als eine >Enkulturationshilfe<, im Sinne einer „bewusst geplanten Einweisung in eine Kultur“ (Schroedter 2007, S.18). Heydorn fährt so fort, dass diese >reproduzierende< Einführung in die Gesellschaft, die notwendigen Bedingungen dafür liefert, im Anschluss an Bildungsideale „namens und kraft der Vernunft Unabhängigkeit aller vom Willen anderer zu gewinnen“ (Bierbaum 2004, S.190). Bierbaum fasst zusammen: „Erziehung liefert also (...) die notwendigen Bedingungen dafür, was schließlich unter Bildung verstanden wird.“ (Bierbaum 2004, S.191)

Subjekts, das in klassischen Bildungstheorien formuliert wird, setzt also bereits Normen der Subjektivität, die in (mehr oder weniger) autoritären pädagogischen Verhältnissen an die Individuen als >Objekte< der Bildung herangetragen werden.

Dass diese Subjektivitätsnormen nicht unabhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu denken sind und inwiefern über die Organisation von Erziehungsprozessen Individuen zu Subjekten >verfertigt< werden (können), soll in einem knappen Exkurs am Beispiel der Subjektivierungspraktiken in der Frühen Moderne geschildert werden; einer Zeit, die auch die Subjektzentrierung in der Bildungstheorie hervorgebracht hat.

2.1.2 Herrschaft und Subjektivierungspraktiken in der frühen Moderne

Als ein Beispiel für die Koppelung von Subjektivitätsbildern und der >Herstellung< von Subjekten an Macht und Herrschaftsinteressen, kann auf Foucaults *Überwachen und Strafen* verwiesen werden, in dem er sich mit der Subjektkonstitution des Menschen im ausgehenden 17. und im 18. Jahrhundert, also der Zeit der Aufklärung, unter anderen durch pädagogische Praktiken auseinandersetzt. Die Erzählungen des Fortschritts und der Freiheit fielen in dieser Periode mit einem neuen, individualisierenden Menschenbild und neuen Techniken der Subjektivierung zusammen. In diesen parallelen Entwicklungen wird ein geradezu widersprüchliches Zusammenspiel von Emanzipationsgeschichte, Normierungsgeschichte und Subjektbildung, beispielhaft für diese Zeit, sichtbar.²⁹⁷

Der von Foucault untersuchte Zeitraum ist von einem subjektgläubigen Emanzipationsgedanken in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (etwa in den Wissenschaften, dem Strafrecht, der Pädagogik und allgemein in gesellschaftspolitischen Bestrebungen) geprägt, der die Befreiung des Menschen aus den Strukturen seiner Unterdrückung anstrebt. Dieser war aber ebenso von den Machtinteressen durchdrungen, die mit der Warenproduktion des Industrialisierungszeitalters einhergingen und unter deren Einfluss „die Bildung des Subjekts (...) direkt in den Dienst des gesellschaftlichen Fortschritts gestellt“²⁹⁸ wurde²⁹⁹ - ein Fortschritt, „welcher in der neu entstehenden ökonomischen Ordnung gesehen wurde.“³⁰⁰ Das spezifische Subjekt, das in dieser Zeit Objekt und Ziel pädagogischer Bemühungen war, stellt sich in Foucaults Darstellung als eines dar, das als *Individuum* vom feudalen Unfreiheits-Verhältnis und der souveränen Macht des absolutistischen Regimes befreit war.³⁰¹ Das Individuum schien nach Foucault jedoch wenig autonom und frei, sondern Objekt einer homogenisierenden Normalisierungsmacht zu sein, die den Machtinteressen der Zeit

²⁹⁷ Vgl. Foucault 1994 sowie Sternfeld 2009, S.85-119. Siehe dazu auch Kapitel 1.2.2.1.2

²⁹⁸ Ortner 2006, S.16.

²⁹⁹ Vgl. Meyer-Drawe 2004, S.308f sowie vgl. Ortner 2006, S.16f

³⁰⁰ Ortner 2006, S.16

³⁰¹ Vgl. Foucault 1994 sowie vgl. Sternfeld 2009, S.87-94

nützlich sein sollte³⁰²: „Die >Aufklärung<, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden,“³⁰³ schreibt Foucault. Er beschreibt eine >Hervorbringung< des individuellen Subjekts (über Erziehungspraktiken), das einer politisch-technischen >Zurichtung< des Menschen als Subjekt des gesellschaftlichen Fortschritts gleicht: Über disziplinierende Maßnahmen im pädagogischen Raum wurde der Mensch zu einem, der gefügig, nützlich und effizient in seinen Tätigkeiten und Funktionen war.³⁰⁴

Was sich beispielhaft anhand Foucaults Darstellungen der Herstellung von Subjekten über subjektivierende Prozeduren zeigt, ist, dass Subjekt->sein< in einem modernen Verständnis mit Individualisierungsprozessen verbunden ist, die Bewußtseinsformen schaffen: „Der oder die einzelne wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen“³⁰⁵, wie Ulrich Beck von Heinrich zitiert wird.³⁰⁶ Das heißt, selbst wenn pädagogische Bemühungen den kantianischen Anspruch verfolgen, den Menschen durch Erziehung und Bildung des Subjekts dazu zu befähigen, sich aus seiner Unmündigkeit zu befreien und sich zu emanzipieren, so werden über Erziehungs- und Bildungsprozesse immer auch soziale Normen an den Menschen herangetragen bzw. wird dieser erst als Individuum und Subjekt entlang des zugrundeliegenden Subjektverständnisses konstituiert. Bewusstseinsformen, die im Rahmen von Bildungsprozessen geschaffen werden, erscheinen also weniger metaphysisch-substanziell oder unpolitisch, sondern konstitutiv abhängig von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen.³⁰⁷

2.1.3 Kritische Bildungstheorie

Ausgehend von den Subjektvorstellungen der Klassischen Bildungstheorie formulierte die Kritische Bildungstheorie in den 1970er und 1980er Jahren eine Kritik moderner, bürgerlicher Bildung und deren herrschaftsstabilisierender Funktion. Im Zuge der Kritik an disziplinierenden Erziehungspraktiken und den normierenden Implikationen klassischer Subjektbildung entwickelte sie eine abweisende Haltung gegenüber einem Bildungsverständnis, welches das Subjekt (so lautet die Kritik) „zu seiner Zurichtung“³⁰⁸ wendet.³⁰⁹ Peter Euler zufolge verhält sich

³⁰² Vgl. Foucault 1994 sowie vgl. Sternfeld 2009, S.87-94

³⁰³ Foucault 1994, S.285

³⁰⁴ Vgl. Foucault 1994 sowie vgl. Sternfeld 2009, S.87-94

³⁰⁵ Beck 1986, S.209 zit.n. Heinrichs 2001, S.26

³⁰⁶ Vgl. Heinrichs 2001, S.26

³⁰⁷ Die Gefahr von Leerstellen in der Reflexion der immanenten >Politizität< von Bildung und Pädagogik und einer unreflektierten Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen besteht besonders bei der Behauptung von allgemeiner Bildung als einer >zweckfreien< Bildung oder der Annahme, es könne eine >unpolitische< Pädagogik geben (vgl. dazu z.B. auch Bünger 2007). Sternfeld kritisiert in diesem Zusammenhang zum Beispiel Humboldts Abkehr von gesellschaftlichen Verhältnissen, wodurch Bildung auch ihren Bezug zu der Ungleichheit der Verhältnisse verliert und damit Gefahr läuft, ihre kritische Kraft einzubüßen (vgl. Sternfeld 2009, S.48).

³⁰⁸ Ortner 2006, S.16

³⁰⁹ Vgl. Ortner 2006, S.17ff

kritische Bildungstheorie im Zuge ihrer Analyse der „widersprüchliche[n] Konstitution des bürgerlichen Subjekts“³¹⁰ dabei „vorwiegend subjektkritisch, weniger (...) subjektstabilisierend“³¹¹.

Kritische Bildungstheorie geht von einem gesellschaftlichen Zwangscharakter von moderner Bildung im Dienste der Konstitution eines bürgerlichen Subjekts aus und verhält sich in diesem Zusammenhang skeptisch gegenüber der Hoffnung, ein „autonomes Subjekt, das in einer substantialisch gedachten Vernunft gründe“³¹² über Bildung herstellen zu können.³¹³ Die klassischen Befreiungserzählungen werden demnach als in sich widersprüchlich diskutiert, da die Möglichkeit der Bildung eines autonomen Subjekts durch die Unterwerfung unter herrschende Diskurse und über disziplinierende Erziehungspraktiken erreicht werden sollte und Bildung damit selbst im Dienste hegemonialer gesellschaftlicher Verhältnisse stehe.

Bierbaum (2004) schreibt in Bezug auf Heydorn und Koneffke, dass kritische Bildungstheorie die Dialektik von Bildung und Herrschaft und somit auch die Macht- und Unterwerfungsaspekte von Bildungsinstitutionen, in denen vermeintlich >autonome< Subjekte hergestellt werden sollen, erkenne.³¹⁴ Sie nimmt aber auch die Emanzipationserzählung der Subjektivität klassischer Bildungstheorie re-interpretierend auf und versteht das Subjekt als die Voraussetzung für Kritik an gesellschaftlichen Bedingungen und für die Befreiung aus Herrschaftsverhältnissen - weshalb Subjektivität das Ziel von Bildung darstelle.³¹⁵ Heydorn zufolge hat Bildung eine Doppelfunktion, die er darin erkennt, dass auf der einen Seite „[d]ie Gesellschaft [ver]sucht[,] den Menschen für bestimmte, klar definierte Zwecke zu begaben, die sich aus ihrem Interesse, einer gegebenen Machtlage, dem Entwicklungsstand ihrer Produktivkräfte ergeben“³¹⁶ um dadurch „fremde Zwecke effektiver auszuführen“³¹⁷. Diese Unterwerfung des Menschen stellt auf der anderen Seite die Grundlage dafür dar, dass er auch beginnen kann, „selbst gesetzte Zwecke zu realisieren“³¹⁸, da Bildung auch schöpferischen Charakter besitze.³¹⁹ Die Freiheit des Subjekts „gewinnt sich inmitten der Determination, somit auch inmitten der Institutionen, die die Bildung durchlaufen muß, um sie hinter sich zu lassen“³²⁰.

Des dialektischen Verhältnisses von Bildung und Herrschaft bewusst, versucht kritische

³¹⁰ Euler 1995, S.206 zit.n. Ortner 2006, S.19

³¹¹ Ortner 2006, S.18f

³¹² Euler 1995, S.205f zit.n. Ortner 2006, S.19

³¹³ Vgl. Ortner 2006, S.19

³¹⁴ Vgl. Bierbaum 2004, S.196

³¹⁵ Vgl. Ortner 2006, S.17

³¹⁶ Heydorn 1970, S.11f zit.n. Bierbaum 2004, S.187

³¹⁷ Bierbaum 2004, S.188

³¹⁸ Bierbaum 2004, S.188

³¹⁹ Vgl. Bierbaum 2004, S.189

³²⁰ Heydorn 1970, S.32 zit.n. Bierbaum 2004, S.189

Bildungstheorie also den Hierarchien, Zwängen und ideologischen Elementen gegenüber aufmerksam zu sein, die in das pädagogische Verhältnis eingelagert sind, und gleichzeitig das vernünftige Subjekt als ein Handlungstragendes für Emanzipation beizubehalten. Mit Heydorn kann dies wie folgt zusammengefasst werden: „Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument der Stabilisierung ist.“³²¹

Heinrichs führt aus, dass in der kritischen Bildungstheorie für ein dialogisches Erziehungsmodell plädiert wird, in dem „entwicklungsangemessene, sinnvolle Erweiterungen des Horizonts (im Sinne des sprachlichen, moralischen und kognitiven Vermögens) für das Kind möglich sind“³²² und „[d]urch die permanente kritische Überprüfung des eigenen Tuns (...) sich (...) nicht nur das Kind, sondern auch der Erziehende selbst [verändert].“³²³ Über dieses / In diesem Modell lässt sich der Versuch erkennen, dem mit Reproduktion von Macht und Herrschaft verbundenen, paternalistischen pädagogischen Verhältnis klassischer Bildungsansätze kritisch zu begegnen, ohne auf die >Befähigung< eines Subjekts zu Selbstbestimmung und Autonomie durch Bildung zu verzichten.

Kritische Bildungstheorie erkennt demnach das Subjekt als Reproduktionseinheit des Sozialen, glaubt aber an die Möglichkeit einer alternativen – weil kritischen – Subjektivität, die sich von diesen Zwängen emanzipieren und >zu sich selbst< kommen kann. Die Autonomiewerdung des kohärenten Subjekts als selbst-bewusste, souveräne Instanz mit einer stabilen Ich-Identität (in Opposition zu Herrschaftsverhältnissen) bleibt das normative Ziel von Bildung.³²⁴

M.E. unterschätzt eine solche theoretische Position tendenziell die normative Macht, die einer solchen Konzeptionalisierung des Subjekts innewohnt.³²⁵ Denn die Figur der Befreiung von gesellschaftlicher Herrschaft durch Selbstbestimmung verspricht immer noch eine Position außerhalb gesellschaftlicher Herrschaft, die durch Bildung erreicht werden könnte. Hier kündigt sich eine Differenz kritischer Bildungstheorie und poststrukturalistischer Ansätze in der Bildungstheorie an, da der Poststrukturalismus, wie in Abschnitt 1.2.1 beschrieben, die Möglichkeit der Existenz >außerdiskursiver<, autonomer Positionen verneint. In Anschluss an Butler und Foucault etwa, die den Begriff der Unterwerfung des Subjekts auf den Begriff der Subjektivation (und damit auf die konstitutiven normativen Einschlüsse der Subjektbildung) erweitern, ist es möglich – wie etwa Bierbaum betont – eine erweiterte Reflexion der Unterwerfungsmechanismen der pädagogischen Praxis zur bildungstheoretischen Diskussion

³²¹ Heydorn 1973, S.178 zit.n. Bierbaum 2004, S.195

³²² Heinrichs 2001, S.216

³²³ Heinrichs 2001, S.216

³²⁴ Vgl. Heinrichs 2001, S.216f

³²⁵ Vgl. dazu auch Bierbaum 2004, Hartmann 2002, 2004, S.30f, 1998, S.36f, Heinrichs 2001, S.218, Lüders 2004, Ortner, S.103f

beisteuern.³²⁶ Denn „von Bildung zu sprechen, kann nur die „Bildung des Subjekts“³²⁷ meinen, das durch Diskurs entsteht – dabei allerdings nicht >zu sich selbst< kommen kann“³²⁸.

Eine solche, poststrukturalistisch inspirierte Kritik soll im Folgenden speziell in ihrer feministischen Ausprägung und in ihrer Bezugnahme auf kritische Ansätze feministischer Bildungstheorie umrissen werden, da diese das Augenmerk darauf legt, dass Bildung, die handlungsfähige Subjekte erzeugt, immer auch an der Reproduktion von intelligiblen Geschlechtsidentitäten beteiligt und mit geschlechtsbezogener normativer Gewalt verbunden ist. Damit kommen – in Hinblick auf die Fragestellung – normative geschlechtliche Subjektanforderungen von Bildung in den Blick, was in Hinblick auf die weiterführenden **Argumentation** zu normativen geschlechtlichen Subjektanforderungen in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen m. E. als grundlegend erachtet werden kann.

2.1.4 Poststrukturalistische feministische Bildungstheorie. Oder: Problematisierung der Reproduktion geschlechtsbezogener; normativer Gewalt über Subjektkonstitution in Bildungsprozessen

Poststrukturalistische feministische Bildungstheorie schließt an die gesellschaftskritische bzw. herrschaftskritische Haltung der kritischen feministischen Pädagogik an, welche betont, dass die Subjektbildung klassischer pädagogischer Ansätze die gesellschaftliche Situation affirmiert und dabei auch Geschlechterverhältnisse weiterschreibt.³²⁹

Sie fokussiert dabei jedoch weniger als die kritischen Ansätze die konkreten Geschlechterverhältnisse selbst, noch versucht sie sich in einer, von einem Emanzipationsvorhaben geleiteten „Hervorbringung von Gegendiskursen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten (...) [zu] deren Abbau“³³⁰, sondern lenkt das Augenmerk auf die normativen, hegemoniale Geschlechter- und Sexualitätsdiskurse weiterschreibenden geschlechtlichen Einschlüsse bei der Herstellung und / oder Postulierung von Subjektivitäten in der Bildung. Denn deren „Emanzipationsvorhaben [sind] mit substanziellen, vorsozialen Identitätsvorstellungen“³³¹ verknüpft und tragen damit den „vorherrschenden Zwang zur Vereindeutigung weiter“³³². Hier nach Alternativen zu suchen, kann als ein Hauptanliegen poststrukturalistischer Ansätze festgestellt werden.³³³

³²⁶ Vgl. Bierbaum 2004, S.196

³²⁷ Volkers 2008, S.14 zit.n. Sternfeld 2009, S.96

³²⁸ Sternfeld 2009, S.96

³²⁹ Vgl. Hartmann 2001, S.65

³³⁰ Hartmann 2001, S.72

³³¹ Hartmann 2001, S.71

³³² Hartmann 2001, S.72

³³³ Vgl. Hartmann 2001, S.71f

Kritische feministische Bildungstheorie versucht im Zuge einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse und geleitet vom Gedanken der Emanzipation, durch Bildung „Sensibilisierungsprozesse gegenüber verfestigten Machtunterschieden zwischen den Geschlechtern [Frauen und Männern – Anmerkung P.K.] zu initiieren und einen Beitrag zum Abbau der Geschlechterhierarchie zu leisten.“³³⁴ Sie verfolgt dabei in der Regel die Intention, dass das traditionelle Geschlechterverhältnis *anders* als bisher zu gestalten sei – Annedore Pregel argumentiert dabei zum Beispiel von einer *Demokratisierung* des Geschlechterverhältnisses als Ziel von feministischer Bildung.³³⁵ Untersuchungen kritischer *feministischer* Bildungstheorie richten sich, wie Heinrichs ausführt, auf die historische Aufarbeitung der Position / Rolle von Frauen / Mädchen in klassischen Bildungstheorien, die empirische Erforschung von Bildungsmöglichkeiten bzw. -beteiligungen von Jungen und Mädchen in institutionellen Erziehungskontexten oder die strukturtheoretische Untersuchung von Geschlecht und seinen Wirkungsweisen im Erziehungsprozess.³³⁶ Ein wichtiger Anschlusspunkt poststrukturalistischer feministischer Bildungstheorie an kritische Ansätze ist das Hinterfragen der Vorstellung einer >Geschlechtsneutralität< von Bildung, da eine solche die geschlechtshierarchischen Verhältnisse affirmiert.³³⁷ Sie wendet sich dabei im Rahmen einer Androzentrismus- und Heteronormativitätskritik gegen die Möglichkeit einer Geschlechtsneutralität von Bildung, weil sie das Subjekt per Definitionem als ein geschlechtliches denkt und Bildung als maßgeblichen Ort des Prozesses der Produktion von Subjekten versteht.³³⁸ Normative Gewalt geschlechtlicher Subjektconstitution findet sich also auch in Bildung wieder. Denn das Subjekt konstituiert sich, wie in Anlehnung an Foucault und Butler bis jetzt deutlich wurde, in einer grundlegenden Abhängigkeit von Diskursen wie etwa dem Geschlechter- und Sexualitätsdiskurs, die (zum Beispiel heteronormative) Verbote und Anforderungen an das Subjekt herantragen und damit erst die Handlungsfähigkeit des Subjekts ermöglichen. Ebenso wurde bis jetzt deutlich, dass Bildung in der Moderne immer eine bestimmte Konzeption von Subjektivität enthält.

Wenn Butlers These ernst genommen wird, dass ein intelligibles Subjekt zu sein bedeutet, ein geschlechtlich bestimmtes mit einer dementsprechenden Identität zu sein (und zwar nach den Mustern der Geschlechterintelligibilität)³³⁹, dann bedeutet das für Bildung, dass ein solches Subjekt mitsamt der Zwänge und Anforderungen, von denen es konstituiert wird, in Bildungskontexten hergestellt wird. Heinrichs formuliert dies so:

³³⁴ Hartmann 2001, S.65

³³⁵ Vgl. Heinrichs 2001, S.207f

³³⁶ Vgl. Heinrichs 2001, S.199ff

³³⁷ Vgl. Hartmann 2001, S.65 und vgl. Heinrichs 2001, S.199-203

³³⁸ Vgl. Heinrichs 2001, S.236 und vgl. Ortner 2006, S.20

³³⁹ Vgl. Butler 1991, S.37

„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 immer auch Geschlechterbildung.“³⁴⁰

In poststrukturalistischer feministischer Bildungstheorie wird das Bildungsgeschehen also mit Blick auf die zu Grunde liegenden Diskurse analysiert und „die generelle Problematik von Ausschlüssen in allen (auch demokratischen) Diskursen“³⁴¹ in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Das heißt, die Reflexion der normativen geschlechtsbezogenen Ausschlüsse und Anforderungen, die mit Subjektivität und Bildung einhergehen, stellt ein zentrales Anliegen dar. Vor dem Hintergrund eines antinaturalistischen Paradigmas und der Kritik an binären Geschlechtermodellen wird eine Kritik an der Beschränkung des Fokus kritischer feministischer Bildungstheorie auf ein männlich-weibliches Geschlechterverhältnis formuliert, da darin eine Tradierung der Geschlechterdichotomie Mann-Frau / Junge-Mädchen gesehen wird, welche es aufzubrechen gelte.³⁴²

Der (bzw. ein wesentlicher) Unterschied der poststrukturalistischen zu kritischen Ansätzen kann den bisherigen Ausführungen zu Folge etwa so dargestellt werden, dass poststrukturalistische Ansätze eine dekonstruktive Reflexion der grundlegenden Begriffe des Geschlechterverhältnisses anstreben und dieses darüber angreifbar machen wollen, während kritische Ansätze im Rahmen der grundlegenden Begriffe Geschlechterdifferenzen herausarbeiten und das Geschlechterverhältnis vor dem Hintergrund eines Gleichheitsgrundsatzes neu bestimmen wollen. Inhaltlich kann demnach auch eine Parallele zu den Gemeinsamkeiten und Differenzen >schwacher< und >starker< sozialkonstruktivistischer Perspektiven auf Geschlecht festgestellt werden, wie sich etwa in den unterschiedlichen politischen Forderungen und Zielen von Bildung(sarbeit) erkennen lässt: während kritische feministische Reflexionen die klassische männliche Subjektposition angreifen und vor einem Emanzipationsgedanken die weibliche Subjektwerdung stark machen, so kritisieren poststrukturalistische Reflexionen die Stärkung weiblicher Subjektpositionen als strukturaffirmative, anstatt strukturtransformative Maßnahmen gegen Geschlechterungerechtigkeit und normative Gewalt.³⁴³ Sie selbst plädieren für eine

³⁴⁰ Heinrichs 2001, S.228

³⁴¹ Heinrichs 2001, S.207

³⁴² Vgl. Heinrichs 2001, S.207f

³⁴³ Vgl. Kapitel 1.1. Zur Unterscheidung und Diskussion >affirmativer< und >transformativer< Maßnahmen gegen Ungerechtigkeit und den übergeordneten Konflikt zwischen theoretischen

Dekonstruktion des binären Rahmens, der den Geschlechterverhältnissen als strukturierendes Prinzip dient / zugrunde liegt. Konkret bedeutet dies eine Wendung weg von identitätslogischen, kohärenten, männlichen und weiblichen Subjektpositionen als Grundlage und Ziel von Bildung(sarbeit). Praxiskonzepte in diese Richtung können jedoch als >dünn gesät< beschrieben werden.

Poststrukturalistische feministische bildungstheoretische (ebenso wie bildungspraktische) Ansätze sind jedoch in Hinblick auf ihren Kritikbegriff zu analysieren, das heißt, inwieweit sie tatsächlich zu einer transformatorischen Kritik fähig sind oder ob sie über eine betont >ungerichtete< Kritik, die ihren Ausgang offen hält, selbst strukturaffirmativ sind. Heide von Felden (2003) paraphrasiert in diesem Zusammenhang etwa Gudrun-Axeli Knapp, die die Befürchtung äußert, „dass >Vielheitsfähigkeit< ebenso Respekt vor Differenz wie auch Anpassung an beliebige Kontexte beinhalten könne.“³⁴⁴ Axeli-Knapp äußert sich dabei skeptisch gegenüber

„einer postmodernen kulturellen Strömung, die Differenz >an sich< feiert und sich letztlich indifferent verhält. Solche Postmoderne spielt das Spiel des Neoliberalismus, der euphemistisch von >Pluralismus<, >Individualität< und >Differenz< spricht, wo Ungleichheit, Gewalt, und Unterdrückung entproblematisiert und entnannt werden sollen.“³⁴⁵

Die produktiven Seiten postmoderner Theorie liegen ihr zufolge weitestgehend im Bereich der subjektkritischen Reflexion von Denkformen.³⁴⁶ Ortner artikuliert ihre Kritik an einer >postmodernen< Bildungstheorie ebenfalls in Bezug auf das Problem der Gefahr der Ideologieunkritischen Affirmation ökonomischer Subjektanforderungen durch einen solchen, eher schwachen Kritikbegriff, der flexibilisierenden gesellschaftlichen Tendenzen möglicher Weise in die Hände spielt, an Stelle ihnen einen starken Kritikbegriff entgegen zu stellen.³⁴⁷

Wenn davon ausgegangen wird, dass Bildung ein normgebender Faktor ist und Bildungsideen sich auf die gesellschaftliche Realität auswirken,³⁴⁸ bedeutet das für eine poststrukturalistische feministische Reflexion nicht auf normative Handlungskonzepte verzichten zu können, will sie nicht >bloßes< Reflexionswerkzeug bleiben, sondern auch Veränderungen bewirken.

Positionen in Anschluss an die kritische Theorie und jenen in Anschluss an den Poststrukturalismus vgl. auch Fraser 2001, S.46-66.

³⁴⁴ Felden 2003, S.112

³⁴⁵ Knapp 1998, S.67 zit.n. Felden 2003, S.114

³⁴⁶ Vgl. Felden 2003, S.113

³⁴⁷ Vgl. Ortner 2006, S.112-118.

³⁴⁸ Vgl. Felden 2003, S.123

2.1.5 Konklusio: Pädagogisches Handeln als veränderndes Handeln und Kritik

Die bisherigen Ausführungen eröffnen einen Widerstreit, der sich weder beilegen lässt, noch m.E. beigelegt werden sollte, soll dies nicht auf Kosten der für den wissenschaftlichen Diskurs fruchtbaren (und in Bezug auf die gegenseitige Einschränkung von Deutungshoheiten sogar notwendigen) gegenseitigen skeptischen Reflexion geschehen.

Es kann festgehalten werden, dass Bildung seit der Aufklärung Bildung von Subjekten meint. Einerseits soll Bildung das Individuum als Subjekt dabei zu emanzipatorischem, selbstbestimmten Handeln, das sich kritisch auf Herrschaft bezieht, ermächtigen. Andererseits scheint Bildung über die Reproduktion von Subjektivitätsvorstellungen selbst nicht herrschaftsfrei zu sein. Es lässt sich also feststellen, dass der Bildungsbegriff „[v]on Humboldt bis Foucault“³⁴⁹ in einem Spannungsverhältnis zwischen Befreiungs- und Herrschaftstechniken lokalisiert / analysiert werden kann und bildungstheoretisch dabei sowohl emanzipatorisch angeeignet, als auch genealogisch kritisiert werden kann.³⁵⁰

Während die klassische Bildungstheorie Pädagogik und die durch sie vermittelte Bildung als notwendiges Mittel der (Selbst-)Befreiung der Menschen aus Unmündigkeit und Abhängigkeit von Herrschaft versteht, betont die kritische Bildungstheorie wiederum den radikalen Gesellschaftsbezug und die Herrschaftsgebundenheit von Pädagogik und Bildung. Mit dem Ziel der „Hervorbringung von Gegendiskursen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten“³⁵¹, setzt letztere auf eine kritische Reformulierung des klassischen Bildungssubjekts, also auf ein starkes, handlungsmächtiges Subjekt, das über die Herstellung einer stabilen Ich-Identität gesellschaftlich-sozialen Ungleichheiten souverän entgetreten kann.

Inwiefern nicht auch eine solch kritische Emanzipationserzählung des Subjekts, die auf die Bildung einer stabilen Ich-Identität setzt, an der Reproduktion von Herrschaft beteiligt ist, kann aus der Perspektive einer an strukturellen Herrschaftsanalysen interessierten, poststrukturalistisch orientierten Bildungstheorie gefragt werden. Eine solche fokussiert besonders die Produktion und Reproduktion von Herrschaft über normierende Subjektivität und sensibilisiert für die Zwänge und die Gewalt, die dem Prozess der Subjektivierung inhärent sind. Gemäß poststrukturalistischer Subjekttheorie werden über die Performanzen kohärenter, stabiler Ich-Identitäten Verwerfungen provoziert, die der Stabilisierung und Reproduktion von Herrschaft dienen. >Emanzipation<, die von einem starken, souveränen, gebildeten Subjekt mit einer stabilen Ich-Identität ausgeht, kann aus einer solchen Perspektive nicht die Art von Befreiung von Herrschaft erreichen, wie sie eigentlich das Ziel kritischer Bemühungen ist, da sie

³⁴⁹ Lüders 2004, S.149, Endnote 225

³⁵⁰ Vgl. Lüders 2004, S.149, Endnote 225

³⁵¹ Hartmann 2001, S.72

sich weiter im strukturellen Rahmen der Herrschaft bewegt. Insofern kann eine poststrukturalistische Kritik am Subjektbegriff als ein Mittel zur Reflexion (auch) kritischer bildungstheoretischer Positionen gesehen werden, um sensibler mit der Affirmation von Herrschaftsstrukturen, ihren Zwängen und Inhalten umzugehen.

Aus einer kritischen Perspektive kann poststrukturalistischer Kritik wiederum vor allem eine Ineffizienz oder gar Ratlosigkeit attestiert werden, wenn es um den Entwurf von widerständigen Strategien gegen gesellschaftlich-soziale Ungleichheiten geht, wie sie etwa im Blick auf die Geschlechterverhältnisse zu erkennen sind. M.E. tut die poststrukturalistische Theoriebildung gut daran, diese Kritik aufzugreifen und verstärkt nach einer Möglichkeit der normativen Umsetzbarkeit anti-normativer Theorie zu suchen, sowie gleichzeitig ihre Postulate der Offenheit und der Unbestimmtheit sehr präzise gegen eine neoliberale Nutzbarmachung und Flexibilisierung des Menschen abzugrenzen. Eine Abgrenzung in diese Richtung erscheint manchmal weniger offensichtlich, als eine Abgrenzung von starken, ideologiekritischen, emanzipatorischen Positionen. Gerade weil der Poststrukturalismus „einen nützlichen und produktiven Rahmen für das Verständnis der Machtmechanismen in unserer Gesellschaft und für mögliche Veränderungen darstellen“³⁵² kann, erscheint es mir in Anbetracht seiner wachsenden Popularität notwendig, in der Bildungstheorie verstärkt nach Möglichkeiten strategischer und praktischer Bestimmbarkeit seines Potentials (der radikalen Normativitätskritik) für die Pädagogik zu suchen.

Dennoch wäre es auf der einen Seite wohl eine Verkennung der kritischen Theorie und an sie anschließende Ansätze in der Pädagogik, sie in ein norm-unkritisches Eck zu stellen.³⁵³

Auf der anderen Seite wäre es ebenso ein „angestrengte[s] Vorbeilesen“³⁵⁴ an poststrukturalistischer Theorie, sie als bloß anti-normativ und unpolitisch darzustellen, da diese über die Methodik der kritischen Reflexion von subjektivierenden Machtstrukturen und in ihrem Interesse an der Aufdeckung von Mechanismen herrschender Diskurse, der Delegitimierung

³⁵² Weedon 1990, S.22

³⁵³ Adorno liefert beispielsweise mit seiner Problematisierung des identifizierenden Denkens als eine gewaltvolle Beziehung zwischen Subjekt und Objekt einen wichtigen, herrschaftskritischen Beitrag zur Debatte um normative, identitätslogische Anforderungen an das Subjekt, und zwar mit einer ganz klaren Verortung des Geschehens in gesellschaftlichen Strukturen, die es zu überwinden gelte (vgl. Ortner 2006, S.40-70). Der Gedanke der identitätslogischen Anforderungen an das Subjekt, deren Ideal jedoch nie erreicht werden kann und die das Individuum im Rahmen dieses Identitätsbildungsdilemmas in einen durchaus von Angst getriebenen Zustand zu bringen vermag, ist ein eindeutig normativitätskritischer Ansatz, der später, in Bezug auf Geschlechtsidentität, zum Beispiel auch bei Butler zu finden ist (vgl. Hartmann 2001, S.76). Butler thematisiert diesen Mechanismus jedoch weniger als Effekt der ökonomischen gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern der heteronormativen Strukturierung von Gesellschaft.

³⁵⁴ Butler 1993b, S.122. Butler bezieht sich mit diesem Ausdruck auf die, an ihre Texte gerichtete Vorwürfe, gegen jede normative Grundlegung des Handelns zu argumentieren und Butler selbst „als Karikatur des >Postmodernen< und des >Antinormativen< hinzustellen“ (Butler 1993b, S.122).

diskursiver Wahrheiten und an der Sichtbarmachung damit einhergehender Ausschlüsse durchaus ein politisches Ziel verfolgt, wenn dieses auch nicht von Anfang an feststeht bzw. als immer wieder neu zu hinterfragendes Ergebnis auftaucht. Die genannten theoretischen Strömungen sind in einigen Bereichen sicher nicht klar gegeneinander abgrenzbar, ebenso wie die Tradition der klassischen Philosophie der Aufklärung allein über ihre Subjektzentrierung in beiden theoretischen Strömungen ausgemacht werden kann. Dennoch haben sowohl kritische als auch poststrukturalistische Theorie Schwachstellen und Stärken, die durchaus auch für die jeweils andere als Ergänzung oder zumindest als Reflexionsmoment dienlich sein können.

Für eine feministische Bildungswissenschaft und Pädagogik sollten m.E. die kritischen Elemente beider bildungstheoretischen Strömungen als wichtig erachtet werden. So bedarf es, wie auch Hartmann betont, Entscheidungen, die im Dienst politischer Veränderungen stehen und über unterschiedliche ethische Standpunkte versuchen, Wahrheiten zu legitimieren oder zu delegitimieren.³⁵⁵ Wenn es um die >Überwindung< oder kritische Veränderung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen „entlang gesellschaftlicher Stratifikationslinien von Geschlecht, Sexualität und Lebensform [geht]“³⁵⁶, darf es feministischer Bildungswissenschaft und Pädagogik jedoch nicht nur um eine bloße Umschichtung der bestehenden Verhältnisse gehen, will sie nicht das Risiko eingehen, die Strukturen der Verhältnisse zu affirmieren. Mit Hartmann kann dies so ausgedrückt werden: „[E]in Engagement für die Veränderung sozialer, politischer und ökonomischer Verhältnisse [kann] nicht ausreichend sein“³⁵⁷.

Ins Blickfeld kritischer Auseinandersetzungen müssen auch die Diskurse gelangen, die den Verhältnissen zu Grunde liegen – im Fall einer geschlechterreflektierenden, feministischen Pädagogik besonders die Geschlechter- und Sexualitätsdiskurse – und die aus einer poststrukturalistischen Perspektive besonders aufmerksam analysiert werden. Ein poststrukturalistischer Bildungsbegriff teilt mit einem kritischen, emanzipatorischen Bildungsbegriff dabei durchaus die Motivation der Veränderung der bestehenden Verhältnisse; Verhältnisse, die als von normativer Gewalt durchdrungen verstanden werden und das Individuum in einen Zirkel aus dem Bedürfnis nach Anerkennung als Subjekt und Scheitern an den Subjektanforderungen verstricken.³⁵⁸

In einem solchen, poststrukturalistischen Verständnis wird das Individuum bzw. Subjektivität als entscheidender Ansatzpunkt von Macht und Herrschaft verstanden³⁵⁹, wodurch pädagogisches

³⁵⁵ Wobei die zu >legitimierende< Wahrheit m.E. auch in der Überzeugung verortet werden kann, dass es keine >Wahrheit< gibt, die unabhängig von gesellschaftlich-historischen Bedingungen gilt.

³⁵⁶ Hartmann 2001, S.73

³⁵⁷ Hartmann 2001, S.73

³⁵⁸ Vgl. Hartmann 2001, S.73

³⁵⁹ Vgl. Hartmann 2001, S.73

Handeln als veränderndes Handeln denkbar und die Möglichkeit des Widerstands auf der Mikroebene verortet wird, und zugleich nach den Bedingungen der Möglichkeit von Handlungsfähigkeit gefragt werden kann. Das Subjekt wird zum „Schauplatz von machtvollen Umdeutungen“³⁶⁰ und erhält seine Handlungsfähigkeit über Kritik an seinen Bedingungen. Poststrukturalistischer feministischer Bildungstheorie muss sich jedoch die Frage stellen, wie / ob sich aus ihrem Reflexionspotential normative Handlungskonzepte ziehen lassen.

Es kann gefragt werden – wenn auch ohne eine große Synthese anzustreben – ob sich (normativ starke) kritische Herangehensweisen mit poststrukturalistischen Reflexionen möglicherweise in einigen Fragen gegenseitig ergänzen könnten; oder, konkreter mit Bezug auf poststrukturalistische Ansätze, ob sich ein, mit poststrukturalistischer feministischer bildungstheoretischer Reflexion vereinbarer Begriff der *Kritik* finden lässt, der sowohl in Bezug auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse normativ fruchtbar und gleichzeitig normkritisch in Bezug auf geschlechtsbezogene Subjektanforderungen sein kann. Einem solchen Kritikbegriff wird im Folgenden nachgegangen.

2.2 Bildung als Prozess der kritischen >Entunterwerfung< des Subjekts

Wenn poststrukturalistischer Kritik und damit auch den diskurstheoretischen Machtanalysen Foucaults und Butlers wegen ihrer Absage an klare normative Ausrichtungen von Kritik und Widerstand eine normative Unterbestimmtheit vorgeworfen wird, dann ist aus diesem Standpunkt zweierlei herauszulesen: Einerseits wird der Dekonstruktion von >Wahrheit< und >Wirklichkeit< ein geringer produktiver Gehalt beigemessen, andererseits wird auf die Gefahr des Verlustes eines kritischen politischen Potentials zu Gunsten einer politischen Beliebigkeit hingewiesen.³⁶¹ Darüber hinaus scheint aber erwähnenswert, dass die dekonstruktiven Diskurs- und Machtanalysen Foucaults und Butlers als Theorien des Individuums als zentraler Ort der Machtausübung zum Beispiel von gesellschaftskritischen und emanzipatorischen sozialen Bewegungen aufgegriffen wurden / werden, die daraus politische Ziele und eine Handlungsfähigkeit abgeleitet haben (bzw. ableiten), um gegen hegemoniale Machtstrukturen anzukämpfen.

Susanne Szemerédy (2001) schreibt beispielsweise, dass das Werk und die Person Foucaults eine „enorme Anziehungskraft (...) auf diskriminierte gesellschaftliche Gruppen“³⁶² ausgeübt hat und „in vielen Fällen als Bezugspunkt für bestimmte Formen des politischen und persönlichen Widerstands dient.“³⁶³ Poststrukturalistische Arbeiten scheinen durch ihren Beitrag dazu,

³⁶⁰ Vgl. Hartmann 2001, S.74

³⁶¹ Vgl. Szemerédy 2001, S.256f. Szemerédy bezieht sich in ihren Aussagen auf Foucault, ihre folgenden Aussagen können jedoch auch für Butler geltend verstanden werden.

³⁶² Szemerédy 2001, S.257

³⁶³ Szemerédy 2001, S.257. Für Butler vergleiche hierzu Punkt 1.2

„festgefahrene Denkmuster aufzuweichen und nicht praktische Handlungsanweisungen zu geben“³⁶⁴, also dennoch eine Handlungsfähigkeit zu implizieren, die nicht sozialunkritisch ist. Es hat sich also bereits ganz real gezeigt, dass poststrukturalistische Theorie und Kritik über das Thematisieren der Herstellungsmechanismen von Macht und Herrschaftsstrukturen durchaus Potential zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse haben, und zwar im Sinne einer Verunsicherung der Selbstverständlichkeit des >Normalen<. Diese Verunsicherung übt offenbar eine Anziehungskraft auf manche Individuen, die von dieser Normalität ausgeschlossen zu sein scheinen und nach einem Platz in der Sprache (also nach Repräsentation) verlangen, aus.

Insofern besteht also durchaus die Möglichkeit, eine poststrukturalistische, dekonstruktive Kritik in Anschluss an Butler und Foucault auch für eine bildungswissenschaftliche Theorie und Bildungspraxis methodisch aufzugreifen und normativ fruchtbar zu machen: eine Theorie und Praxis, die politisch nicht bloß beliebig ist, sondern deren inhaltliche Positionen sich thematisch aus den zu analysierenden Diskurssträngen ergeben und deren Politizität in einer widerständigen Entscheidung gegen die Unterwerfung durch Macht- und Herrschaftsmechanismen liegt.

In diesem Zusammenhang soll im Folgenden als erstes in Anschluss an Foucault und Butler ein Begriff der Kritik vorgestellt werden, der ausgehend von dem Bewusstsein der notwendigen Unterworfenheit des Subjekts unter Diskurse m.E. den Zugang zu einer Bewegung der >Entunterwerfung< eröffnen könnte. Im Anschluss soll dann skizziert werden, wie ein derartiger poststrukturalistisch inspirierter Kritikbegriff eventuell bildungswissenschaftlich aufgreifbar wäre.

2.2.1 Entunterwerfung und Kritik

Für einen möglichen handlungstheoretischen Einsatzpunkt poststrukturalistischer Theorie kann eventuell auf Foucaults Konzeptionalisierung widerständigen Handelns und Kritik zurückgegriffen werden, wie er sie in *Was ist Aufklärung* beschreibt oder wie sie Judith Butler in *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend* rezipiert.³⁶⁵ Butler (2000) schlägt in ihrem Essay vor, Foucaults Theorie des Subjekts als eine Theorie des Widerstands zu verstehen, die auch normativ aufgegriffen werden kann.³⁶⁶

Der Widerstand fällt bei Foucault mit einem Bedürfnis / Begehren des Subjekts zusammen, „nicht *derartig* (...) regiert“³⁶⁷ zu werden, bedeutet also den Widerstand der Subjekte gegen die Bedingungen, denen es konstitutiv unterworfen ist, und er fragt dabei nach einer möglichen

³⁶⁴ Szemerédy 2001, S.259

³⁶⁵ Vgl. Butler 2000 und Foucault 1984

³⁶⁶ Vgl. Butler 2000

³⁶⁷ Foucault 1982c, S.11 f. zit. n. Butler 2000, o.S., Hervorhebung im Original. Lüders zitiert Foucaults >Formel< der Kritik nach einer späteren Ausgabe von *Was ist Kritik?* „als die Kunst nicht *dermaßen* regiert zu werden“ (Foucault 1992, S.12 zit.n. Lüders 2004, S.59).

Bewegung und Politik der >Entunterwerfung< (*desubjugation*). Der Widerstand scheint sich also in abendländisch-philosophischer Tradition in einem Streben nach >Freiheit< zu begründen, auch wenn die Konzeptualisierung einer >Entunterwerfung< auf das Problem der Freiheit bei gleichzeitiger, notwendiger Abhängigkeit von den Bedingungen, die die Grenzen des Möglichen festlegen (das heißt, die die Freiheit beschränken), zu reagieren versucht. Dementsprechend stellt sich für die Entunterwerfung des Subjekts das bereits immer wieder angesprochene Problem, beim Widerstand gegen die Bedingungen seiner Unterwerfung nicht auf einen starken Emanzipationsbegriff zurückgreifen zu können, der für eine >Befreiung< im Sinne einer Autonomiewerdung des Subjekts steht.³⁶⁸

Foucault versucht in seinen späten Arbeiten „das Subjekt als widerständige Instanz zu entwerfen, die sich kritisch auf den Prozess der Subjektivierung zurückwenden kann.“³⁶⁹ Dabei richtet Foucault sein Augenmerk auf die >gegenläufigen Momenten<, die die Diskurse durchziehen,³⁷⁰ und die aufzugreifen und strategisch einzusetzen auch von Butler vorgeschlagen wird, wenn sie etwa darauf hinweist, Inkohärenzen sichtbar zu machen, um die Ausschlussmechanismen der Subjektivierung aufzudecken (was also eine Möglichkeit / ein Element der Entunterwerfung bezeichnen könnte). Die gegenläufigen Momente sind dieser Logik zu Folge automatisch in jedes Machtverhältnis eingelassen: „[S]obald es ein Machtverhältnis gibt, gibt es eine Widerstandsmöglichkeit.“³⁷¹ Es lässt sich also feststellen, dass, wie Bierbaum schreibt, „Widerstand nicht das ganz andere von Macht [ist]“³⁷², weshalb die widerständige Handlungsfähigkeit des Subjekts den diskursiven Rahmen eben nicht verlässt, sondern eine Position der Kritik immer innerhalb der Machtbeziehungen zu verorten ist.³⁷³ Der Widerstand findet seine Bedingungen in gewisser Weise also in der Unterwerfung des Subjekts selbst, die sich als ein komplexer Zusammenhang aus Zwängen der Wiederholung, widerständigen Tendenzen, Willen zur Reproduktion und subversiven Tendenzen, geglückten und missglückten Wiederholungen, verstehen lässt.

Wie aber lässt sich eine Strategie widerständigen Handelns beschreiben, in der die Unmöglichkeit, eine Position jenseits des Regiert-Werdens einzunehmen, anerkannt wird? Butler argumentiert hierzu:

„Ein Subjekt entsteht in Beziehung auf eine etablierte Ordnung der Wahrheit, aber es kann auch einen bestimmten Blickwinkel auf diese etablierte Ordnung einnehmen, um rückwirkend

³⁶⁸ Vgl. Butler 2000, o.S.

³⁶⁹ Bierbaum 2004, S.182

³⁷⁰ Vgl. Bierbaum 2004, S.182

³⁷¹ Foucault 1978, S.196 zit.n. Sternfeld 2009, S.98

³⁷² Bierbaum 2004, S.194

³⁷³ Vgl. Bierbaum 2004, S.182

seinen eigenen ontologischen Grund zu suspendieren.“³⁷⁴

Wenn die Unterwerfung des Subjekts für dessen Bildung konstitutiv ist, jedoch auch eine mögliche Position und ein *modus operandi* des Widerstands oder des Ungehorsams gegen ein solches Regiert-werden formuliert werden soll, so besteht laut Butler ein Aspekt der Möglichkeit des Widerstands darin, innerhalb der konstitutiven Diskurse die Strukturen der eigenen Unterwerfung aufzuarbeiten bzw. sich an die >Grenzen des Diskurses<, also die Grenzen des Intelligiblen, anzunähern. Darüber kann eine ablehnende Haltung gegenüber der >Auferlegung der Macht< eingenommen und diese entkräftet werden.³⁷⁵ Foucault (1984) spricht in *Was ist Aufklärung?* davon, die >Ontologie unserer Selbst< in einer >historisch-kritischen Untersuchung< zu analysieren, und entlang der Achsen des Wissens, der Macht und der Ethik zu systematisieren³⁷⁶:

„Wie sind wir als Subjekte unseres Wissens konstituiert worden; wie sind wir als Subjekte konstituiert worden, die Machtbeziehungen ausüben und erleiden; wie sind wir als moralische Subjekte unserer Handlungen konstituiert worden.“³⁷⁷

Foucault paraphrasierend führt Butler aus, dass ein solches Annähern an die Grenzen der eigenen Bedingungen sowohl methodisch, theoretisch als auch praktisch der *Kritik* in Form der *Frage* (und nicht in Form der bereits vorliegenden *Antwort*) nach der Herausbildung des Selbst bedarf. Eine solche Kritik bezeichnet eine Bewegung, „in der wir die Frage nach den Grenzen unserer sichersten Denkweisen stellen“³⁷⁸ und diese in Bezug auf ihre Gewordenheit analysieren und reflektieren.³⁷⁹ Ohne bereits eine Antwort vorauszusetzen, eröffnet laut Foucault die Frage: „Welcher Anteil an dem als universal, notwendig und obligatorisch Gegebenen ist singulär, kontingent und willkürlichen Zwängen geschuldet?“³⁸⁰, die Möglichkeit, eine >Grenzhaltung<, bzw. eine kritische Grundhaltung einzunehmen, indem die Frage nach den Regeln und Gesetzen gestellt wird, die die Wirklichkeit strukturieren und hervorbringen.³⁸¹ Nach Butler findet sich diese Frage in Fragen wieder wie:

„Wer gilt als Person? Was gilt als kohärente Geschlechterzugehörigkeit? Wer ist als Bürger[In]

³⁷⁴ Butler 2000, o.S.

³⁷⁵ Vgl. Butler 2000, o.S.

³⁷⁶ Vgl. Foucault 1984, S.188f

³⁷⁷ Foucault 1984, S.189.

³⁷⁸ Butler 2000, o.S.

³⁷⁹ Vgl. Butler 2000, o.S.

³⁸⁰ Foucault 1984, S.185

³⁸¹ Vgl. Foucault 1984, S.185-190

qualifiziert? Wessen Welt ist als reale legitimiert?“³⁸²

Oder subjektiv:

„Wer kann ich in einer Welt werden, in der die Bedeutungen und Grenzen des Subjektseins für mich schon festgelegt sind? Welche Normen schränken mich ein, wenn ich zu fragen beginne, wer ich werden kann? Und was passiert, wenn ich etwas zu werden beginne für das es im vorgegebenen System der Wahrheit keinen Platz gibt?“³⁸³

Es geht also weder um den Versuch einer transzendentalen Kritik und den Versuch, eine Metaphysik möglich zu machen³⁸⁴, noch darum, ein >wahres, legitimes Sein<, das von Macht und Herrschaft in die Position eines >illegitimen Sein< gedrängt wurde, aus einer autonomen Position heraus gegen Macht und Herrschaft zu verteidigen, und das wiederum hieße einem Wahrheitsentwurf mit einem anderen Wahrheitsentwurf zu begegnen.³⁸⁵ Foucaults poststrukturalistisch inspirierte Umdeutung des Kritikbegriffs kann dennoch als produktiv erachtet werden, wenn es darum gehen soll, die Politizität und normative Fruchtbarkeit der *Kritik* nicht aufzugeben, aber dennoch den ideologischen Fallen des Kritikbegriffs zu entkommen. Kritik bedeutet hier *Kritik an diskursiven Bedingungen* mit dem Ziel diese zu *verschieben*. Denn eine Veränderung der Bedingungen kann als undienlich für den Erhalt und die Reproduktion von Herrschaftsstrukturen und Macht gesehen werden.

In *Was ist Aufklärung* beschreibt Foucault diese Neudefinition von Kritik als ein philosophisches *ethos einer Grenzhaltung*:

„Die Kritik ist gerade die Analyse der Grenzen und die Reflexion über sie. (...) [D]ie kritische Frage [lautet] (...): Welcher Anteil an dem als universal, notwendig und obligatorisch Gegebenen ist singulär, kontingent und willkürlichen Zwängen geschuldet? Es geht alles in allem darum, die in der Form notwendiger Begrenzung ausgeübte Kritik in eine praktische Kritik in Form möglicher Überschreitung umzuwandeln.“³⁸⁶

Im Sinne einer normativen Fruchtbarmachung könnte es nach Butler darum gehen, eine widerständige Strategie im Sinne einer fragenden, *kritischen Haltung* zu finden, die die

³⁸² Butler 2000, o.S.

³⁸³ Butler 2000, o.S.

³⁸⁴ Vgl. Foucault 1984, S.186

³⁸⁵ Vgl. Lüders 2004, S.58

³⁸⁶ Foucault 1984, S.185

Möglichkeit birgt, die >Herrschaft der Wahrheit< produktiv zu unterlaufen.³⁸⁷ Der Terminus der Produktivität kann hier als darauf verweisend verstanden werden, dass eine solch *dekonstruktive* „Politik der Entunterwerfung [*desubjugation*]“³⁸⁸ also durchaus von *konstruktiven* Aspekten begleitet ist.

Für eine derartige kritische Haltung schlägt Butler im Anschluss an Foucault den Begriff >Kritik als Praxis< (entgegen einer Kritik nicht als >Urteil<) vor, mit dem eine Praxis der Selbst-Transformation bezeichnet werden könnte. Einer solchen wohnt möglicherweise das Potential inne, „nicht *derartig*, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert“³⁸⁹ zu werden. >Kritik als Praxis< bezeichnet eine >Praxis der Freiheit< und beinhaltet die Möglichkeit, Existenzweisen zu wagen, die *nicht völlig* von Herrschaft gestützt werden, sondern die eine Erweiterung und Reformulierung vorhandener Regeln und Vorschriften bedeuten.³⁹⁰

Es lässt sich demnach die These formulieren, dass eine solche Definition von >Kritik als Praxis< dem Problem der ideologischen Einschlüsse einer urteilenden Kritik eventuell beikommen könnte, indem sie Kritik als „ein Mittel für eine Zukunft oder eine Wahrheit [entwirft], die sie nicht wissen noch sein will, sie überblickt ein Gebiet, das sie nicht überwachen will und nicht reglementieren kann“³⁹¹ Sternfeld beschreibt einen solchen Kritikentwurf, wie ihn Foucault und Butler vorlegen, auch als eine „reflektierte Unfügsamkeit“³⁹², die – so könnte angeschlossen werden – nicht an den Glauben an eine starke, kohärente oder wahre (Subjekt-)Position gebunden ist, sondern die deren Verbindung mit Macht und Herrschaft sichtbar werden lässt. Eine kritische, fragende Haltung gegenüber den Möglichkeits- und Legitimationsbedingungen von Wissen(schaft), Wirklichkeit und Wahrheit, könnte demnach das Potential beinhalten, an den Grenzen von Evidenzen zu kratzen, die „Zerbrechlichkeit und Transformationsfähigkeit der Episteme der Macht“³⁹³ sichtbar werden zu lassen, und damit Momente für eine Entunterwerfung des Subjekts zu schaffen.³⁹⁴

Wenn angenommen werden kann, dass ein solches Verständnis von Kritik als eine *kritische Haltung* oder als *Praxis* tatsächlich eine Bewegung der Entunterwerfung erfassbar macht, lässt sich Foucaults praktisch-philosophischer Kritikbegriff im Sinne einer *Kritik als Praxis der Entunterwerfung* dann auch für eine bildungswissenschaftliche Perspektive fruchtbar machen,

³⁸⁷ Vgl. Butler 2000, o.S.

³⁸⁸ Butler 2000, o.S., Hervorhebung im Original

³⁸⁹ Foucault 1982c, S.11f zit.n. Butler 2000, o.S., Hervorhebung im Original

³⁹⁰ Vgl. Butler 2000, o.S.

³⁹¹ Butler 2000, o.S.

³⁹² Sternfeld 2009, S.129

³⁹³ Butler 2000, o.S.

³⁹⁴ Vgl. Butler 2000, o.S.

die Pädagogik vor einem poststrukturalistischen Hintergrund als verändernde Praxis entwirft?

2.2.2 Bildungswissenschaftliche Rezeption eines poststrukturalistischen Verständnisses von Kritik nach Foucault

Kritik als Praxis der Entunterwerfung für Bildungswissenschaft und Pädagogik fruchtbar zu machen, bedeutet eine doppelte Konsequenz aus dem Kritikbegriff zu ziehen. Erstens kann aus einer kritischen, fragenden Bewegung eventuell eine normative Fruchtbarmachung dekonstruktiver Theorie für die Pädagogik hergeleitet werden. Dies könnte in Form einer methodisch aufgreifbaren, auf Subjektebene zu verortenden, ereignishaften Selbst-Praxis an den Grenzen der Intelligibilität des Subjekts möglich sein, die einer „Totalisierung des Subjekts“³⁹⁵ entgegen wirken und dem Individuum „neue Formen der Subjektivität zugänglich“³⁹⁶ machen könnte, ohne dabei in ein unpolitisches *anything goes* abzudriften. Auf Subjektebene könnte >Kritik als Praxis< also eine pädagogisch vermittelbare, normkritische und selbstreflexive Haltung darstellen, die sich experimentellen Lebensweisen gegenüber offen zeigt, welche sich widerständig zu hegemonialen Subjektdefinitionen und den damit verbundenen Forderungen und Verboten verhalten. Zweitens könnte eine ungerichtete, fragende Kritik einen legitimationsprüfenden, selbstreflexiven Beitrag für die bildungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis selbst leisten.

Auf Subjektebene kann eine Fruchtbarmachung der Arbeiten Foucaults für die Pädagogik so beschrieben werden wie es etwa Achim Volkers (2008) ausdrückt: „Bildung bedeutet für Foucault, dass sich das Subjekt von seiner bestehenden Sicht der Dinge und seinem bestehenden Verhältnis zu sich selbst losreißen kann.“³⁹⁷ Mit Jenny Lüders (2004) kann dieses Losreißen in der Weise verstanden werden, dass das Individuum sich im Bildungsgeschehen über eine >ungerichtete< Kritik, wie sie Foucault postuliert, an das eigene >Archiv< konstitutiver Regeln annähern kann³⁹⁸ -, einhergehend mit dem Experiment, über eine Arbeit an den eigenen >Grenzen< „etwas *anders* [zu] denken“³⁹⁹.⁴⁰⁰ Bierbaum sieht Foucaults (und Butlers) Beitrag zu einer kritischen Bildungswissenschaft in der Erkenntnis, dass das Subjekt, das „prinzipiell seine Unterwerfung selbst mitgestalten muss“⁴⁰¹, auch zu einer reflektierten Eigenleistung fähig ist, die als eine widerständige und verändernde (bzw. eine >subversive<) Haltung des Subjekts verstanden werden kann, und das über „ein historisches Durcharbeiten der [eigenen] Konstitutionsbedingungen“⁴⁰², „die Richtung der Normativität der

³⁹⁵ Butler 2000, o.S.

³⁹⁶ Weedon 1990, S.20

³⁹⁷ Volkers 2004, S.104 zit.n. Sternfeld 2009, S.149, Endnote 227

³⁹⁸ Lüders schreibt vom >Archiv< dabei als „die Gesamtheit von Regeln, die eine momentane Diskursive Praxis regulieren.“ (Lüders 2004, S.60)

³⁹⁹ Lüders 2004, S.58.; Hervorhebung im Original.

⁴⁰⁰ Vgl. Lüders 2004, S. 58-67

⁴⁰¹ Bierbaum 2004, S.195

⁴⁰² Bierbaum 2004, S.195

Subjektivationsnorm während der Wiederholung änder[n]“⁴⁰³ kann.⁴⁰⁴ Kritisches Bildungsgeschehen meint in diesem Verständnis, mit Foucault selbst gesprochen, „sich seine eigene Geschichte zu machen“.⁴⁰⁵

Sternfeld, die sich vehement gegen eine Möglichkeit unpolitischer Pädagogik ausspricht und auch Foucaults Beitrag zur Pädagogik nicht unabhängig von einer gewissen Entscheidung gegen die bestehenden Unterdrückungsverhältnisse versteht, nimmt ebenfalls Bezug auf Foucaults >Kritik< als einer widerständigen Praxis der Selbst-Formierung, die eine Selbst-*Transformierung* bedeute und als ein Beitrag zu einer emanzipatorischen „Pädagogik als verändernde (und nicht als stabilisierende) Praxis“⁴⁰⁶ gesehen werden könne.⁴⁰⁷ Sie hebt dabei Foucaults Ausführungen zu den >Selbstpraktiken< des Subjekts im Sinne der >Sorge um sich< als Ansatzpunkt für ein Bildungsverständnis hervor.⁴⁰⁸ In Anschluss an Volkers schreibt sie:

„An der Stelle, wo das Selbst sich selbst verändern kann, wird Foucault für eine Rezeption in der neueren Bildungswissenschaft interessant – ist doch Selbstveränderung das, womit es Bildungsprozesse gemeinhin zu tun haben.“⁴⁰⁹

>Kritik als Praxis< kann nach Sternfeld demnach als wichtig für die Selbstbildung des Subjekts in pädagogischen Kontexten gesehen werden; ebenso sollte Pädagogik in einem selbstreflexiven Prozess nicht auf das Mittel der >Kritik< verzichten, um die pädagogischen Positionen und Verhältnisse einer kritischen Prüfung zu unterziehen.⁴¹⁰

Entscheidende Aspekte der Bildung scheinen demnach in der Ent-illusionierung der naturalisierten Illusionen der Intelligibilität verortbar zu sein, in den Konsequenzen, die sich für das Selbstverständnis und die Identität des Individuums daraus ergeben und in den daraus folgenden Handlungen gegenüber anderen und sich selbst. Indem über den Weg einer kritischen Analyse diskursiver Strukturen die Verstricktheit der eigenen Person (und der anderer Personen) in Macht und Herrschaft erkennbar wird, lässt sich m.E. ein selbstreflexiver Prozess in Bezug auf das Verhältnis des eigenen Selbst zu den konventionalen Gesetzen der Intelligibilität anstoßen, der Auswirkungen auf die Handlungen des Subjekts und dessen Selbstentwurf nach sich ziehen kann.

Ein Bildungsprozess beinhaltet dabei die Erkenntnis von der „Gewordenheit vorfindbarer

⁴⁰³ Bierbaum 2004, S.195

⁴⁰⁴ Vgl. Bierbaum 2004, S.195

⁴⁰⁵ Foucault 1992, S.26 zit.n. Lüders 2004, S.58

⁴⁰⁶ Sternfeld 2009, S.101

⁴⁰⁷ Vgl. Sternfeld 2009, S.97-119

⁴⁰⁸ Vgl. Sternfeld 2009, S.97-104

⁴⁰⁹ Sternfeld 2009, S.103

⁴¹⁰ Vgl. Sternfeld 2009, S.97-119

Positivitäten“⁴¹¹, die in „ihrer Diskontinuität, Kontingenz und Gewaltsamkeit erfass[bar]“⁴¹² werden, sowie die Erkenntnis, dass sich das Subjekt nicht völlig frei von deren Einflüssen gestalten oder autonom handeln kann. Für das Individuum wird die Abhängigkeit von Strukturen sichtbar, ebenso, wie sich aber auch deren Veränderbarkeit über destabilisierende Handlungen des Subjekts abzeichnet. Mit den dekonstruktiven Theorien Butlers und Foucaults und an diese anknüpfende Bildungstheorie wird es möglich, von der Annahme auszugehen, dass das Bewusstsein von der eigenen Unterwerfung (auf Grund eines Freiheitswillens des Individuums), das Bedürfnis mit sich bringt, die gewonnene Erkenntnis über die eigene Konstituiertheit und Abhängigkeit von Diskursen *gegen* die Bedingungen zu wenden. Aus der Aufarbeitung der „Konstitutionsbedingungen des Objektfeldes“⁴¹³ und der dadurch sichtbar werdenden „Kontingenz und (...) Transformationsfähigkeit“⁴¹⁴ desselben vermag eine widerständige Haltung zu folgen, die über (in der Theorie und Praxis allerdings sehr unbestimmte) subversive Wiederholung von Normen experimentelle Versuche nach sich zieht, die sichtbar werdende Transformationsfähigkeit und Kontingenz zu nutzen, um gegen die den konstitutiven Prozessen zu Grunde liegenden Herrschaftsstrukturen aufzubegehren.⁴¹⁵ Hier lässt sich demnach auch die politische Positionierung ausmachen, die in dem prinzipiellen Unwillen gesehen werden kann, die Grenzen der Intelligibilität ob ihrer Einschränkungen und Ausgrenzungen zu akzeptieren und sich darüber – und hier wird es nun vage und normativ unterbestimmt – im Sinne einer ethischen Haltung der Kritik (einer >Kritik als Praxis der Entunterwerfung<) experimentell an den Grenzen der Intelligibilität zu bewegen.

In dem skizzierten Verständnis von Bildung können aus dem Bewusstsein der Verstricktheit in Macht also eventuell neue Handlungsfähigkeiten erwachsen, der Herrschaft auf struktureller Ebene widerständig zu begegnen und diese nicht über das Anerkennen von - zum Beispiel - naturalisierter Kategorien (wie etwa der Kategorien Geschlecht oder Sexualität) zu affirmieren.

Auf Subjektebene bezeichnet Bildung demnach einen Prozess der kritischen Selbstbildung als einer selbstreflexiven, praktischen Haltung der Kritik. Über ein genealogisches Fragen nach den konstitutiven Bedingungen des Selbst erschließt sich eine widerständige Handlungsfähigkeit gegenüber subjektivierenden Strukturen und das Subjekt wird zu einer reflektierten Selbsttransformation ermächtigt. Ein kritischer Selbstbildungsprozess markiert so die Bewegung der >Entunterwerfung<.

Für die Bildungswissenschaft beinhaltet ein Foucault'-scher Kritikbegriff die bereits mit Sternfeld

⁴¹¹ Lüders 2004, S.58

⁴¹² Lüders 2004, S.58

⁴¹³ Butler 2000, o.S.

⁴¹⁴ Butler 2000, o.S.

⁴¹⁵ Über die Kontextbezogenheit poststrukturalistischer Kritik, wie etwa über eine Kritik des Geschlechterdiskurses, erhalten diese Versuche dann eine klarere Positionierung.

angesprochene Konsequenz, dass in pädagogischen Verhältnissen nicht nur Individuen zu einem kritischen Selbstverhältnis angeregt werden sollen, sondern dass auch pädagogische Positionen und Verhältnisse einer beständigen kritischen Prüfung zu unterziehen sind. In ähnlicher Weise wie Irit Rogoff (2006), die von einer >doppelten Besetzung< von Kritik schreibt, betont Lüders, dass Bildung vor dem Hintergrund eines solchen Kritikverständnisses die Kritik *an etwas* umfasst⁴¹⁶ und gleichzeitig auch Kritik *an den eigenen Geltungsansprüchen* bedeutet⁴¹⁷:

„[D]er Ort, von dem aus kritisiert wird, gerät selbst in die Kritik – Bildung wird sich selbst verdächtig. Die Konsequenz ist ein Bildungsbegriff, der in doppelter Hinsicht kritisch ist: selbstkritisch und sozialkritisch.“⁴¹⁸

Für Bildungswissenschaft und Bildungspraxis bedeutet das: Bei einer gleichzeitigen Sichtbarmachung und kritischen Befragung der Voraussetzungen bildungstheoretischer Positionen und bildungspraktischer Bemühungen (mit dem das Eingeständnis einer unmöglichen Zweckfreiheit und reinen Allgemeinheit einhergeht), soll auf das Postulat der Notwendigkeit autonomer Subjektpositionen als Ziel von Bildung verzichtet (und auf diese Weise die Affirmation von Herrschaft so gut als möglich zu vermeiden versucht) werden. Eine kritische Grundhaltung in pädagogischen Situationen soll über eine notwendige Kontextbezogenheit dennoch die Möglichkeit bergen, gesellschaftliche Verhältnisse zu problematisieren (indem deren Bedingungen zu analysieren sind) und gleichzeitig die Ziele der Bildung offen zu halten. Dies soll schließlich einen Raum der Veränderung und Entunterwerfung für Individuen ermöglichen.

2.2.3 Konklusio: Bildung als kritische Praxis der Entunterwerfung

Poststrukturalistischen Reflexionen kann das Potential attestiert werden, neue Perspektiven und Wahlmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die auch die Chance für eine politische Veränderung eröffnen, wie Weedon Anfang der 1990er Jahre schreibt.⁴¹⁹

Ausgehend von Butler und Foucault wurde argumentiert, dass die Politizität poststrukturalistischer Reflexionen aus einer fundamentalen Kritik an den Strukturen und

⁴¹⁶ Lüders bezieht sich hier auf den gesellschaftlichen Ökonomisierungszwang. Mit Butler lässt sich eher ein Fokus auf die heteronormative Strukturierung von Gesellschaft legen.

⁴¹⁷ Vgl. Lüders 2004, S.53. Irit Rogoff schreibt in Bezug auf eine >doppelt besetzte< Kritik, die sie >Kritikalität< nennt: „Insofern leben wir eine Dualität aus, die gleichzeitig sowohl einen analytischen Modus erfordert und eine Nachfrage nach der Produktion neuer Subjektivitäten, die anerkennen, dass wir das sind, was Hannah Arendt fellow sufferers nannte, jene, die gemeinsam unter denselben Bedingungen leiden, die sie kritisch untersuchen.“ (Rogoff 2006, o.S. zit.n. Sternfeld 2009, S.101)

⁴¹⁸ Lüders 2004, S.53

⁴¹⁹ Vgl. Weedon 1990, S.20 und S.23

Mechanismen der Unterwerfung des Subjekts durch Macht und Herrschaft folgt, die eine widerständige Entscheidung gegen die Unterwerfung durch Macht- und Herrschaftsmechanismen mit sich bringt. Inhaltlich richten sich die politischen Forderungen, die aus poststrukturalistischer Kritik erwachsen, je nach den analysierten Diskurssträngen gegen subjektivierende Zwänge (z.B. normative Identitätszwänge) und damit verbundener Gewalt, die mit der Unterwerfung der Individuen unter die Diskurse einhergehen.

Mit Foucault und Butler wird eine kritische Bewegung der >Entunterwerfung< des Subjekts angestrebt, der der Gedanke der Möglichkeit von Veränderung und widerständiger Handlungsfähigkeit des Subjekts zu Grunde liegt, bei einem gleichzeitigen Bewusstsein über die Unmöglichkeit, die eigenen diskursiven Bedingungen einfach zu überschreiten und eine Position jenseits des Regiert-Werdens einzunehmen. Das >notwendig< unterworfenen Subjekt wird also nicht als eines gezeichnet, das dem Paternalismus der Strukturen und Mächte, die die Bedingung seiner Existenz definieren, ausgeliefert ist. Anders als die Positionen der Kritischen Theorie, vertritt poststrukturalistische Kritik nicht die Meinung, dass Kritik notwendigerweise eine Position außerhalb der Regierungsentfaltung anstreben sollte, da dies gar nicht möglich sei. Sie sucht jedoch nach einer Möglichkeit, Zwangsmechanismen, denen das Subjekt ausgesetzt ist und die dieses gewaltsam beschränken, über eine kritische Annäherung an die diskursiven Grenzen widerständig zu verschieben und zu destabilisieren, und so dem Subjekt eine Perspektive zu ermöglichen, eben >nicht derartig / dermaßen regiert zu werden<.⁴²⁰

Butler unterbreitet im Anschluss an Foucaults >ethos< in diesem Zusammenhang den Vorschlag einer >kritischen Haltung< des Subjekts, einer >Kritik als Praxis<, im Rahmen derer die unterwerfenden Normen der Macht auf ihre Macht hin befragt werden könnten, worüber eventuell ein Raum neuer Subjektivitäten geöffnet werden könne, der dem Subjekt entlang der Frage „was kann ich angesichts der gegenwärtigen Ordnung des Seins sein?“⁴²¹, die Möglichkeit biete, sich den subjektivierenden Zwängen zu entziehen und sich selbst zu formen und zu verändern.⁴²² Butlers an Foucault anschließende These, dass >Kritik als Praxis< dem Individuum eine >Praxis der Freiheit< eröffnet, die die Möglichkeit birgt, Existenzweisen zu wagen, die *nicht völlig* von Herrschaft gestützt werden, sondern eine Erweiterung und Reformulierung vorhandener Regeln und Vorschriften bedeuten⁴²³, findet sich ähnlich auch in bildungswissenschaftlichen Rezeptionen Foucaults, wie etwa denen von Bierbaum, Lüders und Sternfeld. Die Frage nach den eigenen Konstitutionsbedingungen und die an diese Frage anschließende >Arbeit an den Grenzen der Intelligibilität< (mit Butler könnte auch von der *widerständigen / subversiven Wiederholung* von subjektkonstitutiven Normen gesprochen

⁴²⁰ Vgl. Butler 2000, o.S.

⁴²¹ Butler 2000, o.S., vgl. Butler 2000, o.S.

⁴²² Vgl. Butler 2000, o.S.

⁴²³ Vgl. Butler 2000, o.S.

werden) bezeichnet hier den *Bildungsprozess als eine widerständige Praxis der Selbst(trans)formierung*. Für die Bildungswissenschaft und Bildungspraxis könnte eine Foucault'sche Kritik m.E. ein Instrument bieten, die eigene Funktion und Funktionalität für / in den / dem reproduktiven Apparat kritisch aufzuarbeiten, indem nach den eigenen Legitimationsbedingungen und Geltungsansprüchen gefragt wird und die subjektbildenden / -konstituierenden Funktionen pädagogischer Verhältnisse mit Blick auf ihre gesellschaftliche Funktion der Reproduktion von Macht und Herrschaft betrachtet werden.

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass über eine kritisch-dekonstruktive Grundhaltung die Möglichkeit geschaffen wird, die Funktion von Pädagogik und Bildung als institutionalisierte Instanzen der gesellschaftlichen Reproduktion stärker für das Eröffnen eines Raumes des kritischen Fragens zu nutzen und darüber ihre positive Funktionalität für eine hegemoniale Machtreproduktion zu unterwandern.

Wenn Kritik in dem gezeichneten Verständnis ein Moment der reflektierenden Selbstveränderung und die Möglichkeit der Bildung eines Selbstverhältnisses birgt, das sich zu Ungunsten der Reproduktion hegemonialer Subjektvorstellungen auswirkt, so könnte sie auch für feministische Bildungstheorie insofern nützlich sein, als sich über sie Räume für das Denken und Erfahren bis dahin >nicht-lesbarer< geschlechtlicher und sexueller Positionen eröffnen ließen. Über >Kritik als Praxis< lässt sich demnach also eventuell eine konstruktive Perspektive für einen dekonstruktiven Prozess erschließen, in dem neue Lebensweisen möglich werden.

Hier soll nun die Frage bearbeitet werden, welche normativen geschlechtlichen Zwänge in der geschlechtsbezogenen Jungen*bildungsarbeit an Jungen* und männliche* Jugendliche herangetragen werden. Mit Rückgriff auf den dargestellten Foucault'-schen Kritikbegriff als *Maxime pädagogischen Handelns*, wird ein Ansatz geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen hergeleitet, der normative geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektiert und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen nicht bereits von vorne herein ausschließt.

3.0 Jungen*bildungsarbeit im Spiegel der normativen Gewalt geschlechtsbezogener Subjektanforderungen

Kinder und Jugendliche sind gefordert, „einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln und zu gestalten.“⁴²⁴ Einen Lebensentwurf zu gestalten beinhaltet – vor dem Hintergrund der oben angestellten geschlechter- und subjekttheoretischen Überlegungen – das Ausloten der eigenen Position im Rahmen der Geschlechterintelligibilität. Das Ausloten der eigenen geschlechtlichen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten kann dabei als eine Frage der Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft verstanden werden. Diese Verhältnisbestimmung ist geprägt von institutionellen Vorschreibungen und intersubjektiven Erfahrungen, aus denen sich dem Individuum die Bedeutungen der geschlechtlichen Subjektposition erschließen. Im Kontext eines historisch gewordenen, gesellschaftlich-kulturellen Wahrheitskodex, der die „Freiheitsgrade“⁴²⁵ von Subjektivität maßregelt, zeigen sich jedoch „Kinder und Jugendliche oftmals aufgeschlossener gegenüber uneindeutigen Identitäten, als gemeinhin angenommen.“⁴²⁶

Bildungskontexte können – wie ebenso gerade dargestellt – ein Erfahrungs- und Entwicklungsraum sein, in dem geschlechtliche Subjektivierungszwänge an die Individuen herangetragen werden. Sie können auch ein Raum sein, in dem geschlechtliche Subjektivierungszwänge kritisch reflektiert werden und die Möglichkeit des Entwickelns von Gegendiskursen eröffnet wird. Die *geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen* kann damit als relevant für eine bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung bestimmt werden.

Geschlechtsbezogene Bildungsarbeit widmet sich den (unterschiedlichen) geschlechtlichen Lebensentwürfen der Kinder und Jugendlichen und versucht sie dabei zu unterstützen, mit den neuen Herausforderungen und Verantwortlichkeiten umzugehen. Wie die Herausforderungen und Verantwortlichkeiten, mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, darin definiert werden, worin die genannte Unterstützung bestehen und auf welchem Weg Kinder und Jugendliche diese erfahren sollen (und daraus folgend, auf welchem Weg die Bildungsarbeit ihre Handlungen legitimiert), variiert jedoch bei den unterschiedlichen Konzeptionalisierungen geschlechtsbezogener Bildungsarbeit.

Ausgehend von der Fragestellung dieser Arbeit und vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zu Geschlecht und Bildung sind die >Objekte< der folgenden Überlegungen erstens die normativen Zwänge und Verbote der Norm >Männlichkeit< und zweitens die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen und ihr

⁴²⁴ Hartmann 2002, S.12

⁴²⁵ Hartmann 2002, S.173

⁴²⁶ Hartmann 2002, S.173

divergierender Zu- und Umgang mit Männlichkeit.

Das Erkenntnisinteresse dieses Kapitels besteht erstens darin auszuarbeiten, wie sich >Männlichkeit< vor dem theoretischen Hintergrund Butlers stark sozialkonstruktivistischer Subjekt- und Geschlechtertheorie darstellt. Zweitens wird vor dem Hintergrund der erfolgten Männlichkeitskritik herauszuarbeiten versucht, welche Ansätze geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen⁴²⁷ welche normativen Männlichkeitsanforderungen an die Partizipierenden richten, und drittens, ob ein Foucault'-scher Kritikbegriff als Handlungsgrundlage für einen Ansatz geschlechtsbezogener Jungen*bildungsarbeit konzipiert werden kann.

Die Argumentation teilt sich in zwei Unterkapitel:

In einem erstens Schritt wird der Versuch unternommen, Männlichkeit und die Mechanismen der Konstitution des intelligiblen >männlichen< Subjekts im Kontext der bisherigen diskurstheoretischen Diskussion von >Geschlecht< und >Subjekt< nach Butler darzustellen.

Ein solcher Blickwinkel geht mit dem Standpunkt der kritischen Männlichkeitsforschung überein, dass „Männlichkeit (...) kein kohärenter Gegenstand [ist], an dem man eine generalisierende Wissenschaft entwickeln könnte“⁴²⁸. Männlichkeit wird als ein „Aspekt einer umfassenderen Struktur“⁴²⁹ verstanden – als eine „>Spielart des Geschlechts<“, die über ihre diskursive Einbettung in die heteronormativen und patriarchalen Strukturen von Gesellschaft erschlossen werden kann. Mit Butler wird der Fokus auf die normativen Zwänge männlicher Subjektconstitution gerichtet, was für eine Beantwortung der Fragestellung als produktiv gelten kann.

Eine solche Aufarbeitung des Männlichkeitsbegriffs bietet eine geschlechtertheoretische Grundlage, um eventuelle normative Gewalt und geschlechtliche Subjektanforderungen zu erkennen, die in unterschiedlichen Ansätzen geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen konzeptuell angelegt sind. Auch eröffnet sie Perspektiven möglichen Widerstands.

Im Anschluss daran wird in einem zweiten Schritt geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen als ein Raum thematisiert, der normative Gewalt

⁴²⁷ Wie bereits ähnlich in Fußnote 1 angemerkt, markiere ich die Begriffe Junge* oder männlich* mit einem Stern, um das „Spiel der Bedeutungen“ (Plößler 2005, S.34) geschlechtlicher Bezeichnungen (im Sinne einer Derrida'-schen *différance*) zu markieren (vgl. Plößler 2005, S.34-44). Soll jedoch das normative, biologistische Ideal des Junge-Seins oder männlich / Mann-Seins bezeichnet werden, wäre der Stern eine Fehlbezeichnung und fällt weg.

⁴²⁸ Connell 2006, S.87

⁴²⁹ Connell 2006, S.87

reproduziert, aber auch kritisch in Frage stellen kann.

Maskulinistisch-(re-)souveränisierende, antisexistisch-emanzipatorische und dekonstruktivistisch-identitätskritische Jungen*bildungsarbeit wird dabei mit Blick auf die Männlichkeitsanforderungen hin analysiert, die durch eine Förderung männliche konnotierter Praxen und durch die Verkörperung kohärenter männlicher Subjektpositionen als Ziel von Bildung an die Individuen herangetragen werden.

Abschließend wird der Versuch unternommen, den in Kapitel 2 entwickelten Bildungsbegriff als einer *kritischen Praxis der Entunterwerfung* des Subjekts als Grundlage für eine identitätskritische geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen aufzugreifen, und Maximen eines, für normative Gewalt sensiblen, herrschaftskritischen, entunterwerfenden Bildungsprozess für die identitäts-kritische Jungen*bildungsarbeit zu formulieren.

Ziel dieses Kapitels ist es, einen identitätskritischen Beitrag zur Männlichkeitsthematik aus bildungswissenschaftlicher Sicht zu liefern, der auf die gewaltförmigen Implikationen heteronormativer Identitätsanforderungen in der Jungen*bildungsarbeit aufmerksam macht und auf die pädagogische Möglichkeit hinweist, durch Hinterfragen der Bedingungen und Mechanismen identitätsbezogener Realität(en), Lücken für innere Pluralität zu öffnen.

3.1 Männlichkeit als subjektivierendes Ideal und Norm: Eine theoretische Grundlage für die Problematisierung konstitutiver Zwänge und normativer Gewalt in der Männlichkeitsproduktion für einen dekonstruktiven, bildungstheoretischen Ansatz der Jungen*bildungsarbeit

Gemäß den verschiedenen Ansätzen in der Geschlechterforschung kann Männlichkeit sehr unterschiedlich verhandelt werden: von Geschlecht biologisierenden, meist populär(wissenschaftlich)en Verhandlungen von Männlichkeit oder Verhandlungen von Männlichkeit im „religiösen Diskurs der Schöpfungsordnung“⁴³⁰, über Männlichkeit essentialisierende, mythopoetisch-männerbewegte und meist anti-feministische Ansätze „à la Robert Bly“⁴³¹'s *Eisenhans*⁴³², bis stark sozialkonstruktivistische Verhandlungen von Männlichkeit, wie etwa denen Raewyn Connell's und daran anschließende, dekonstruktivistische Männlichkeitsdiskursivierungen.

Biologistische und essentialistische Modelle kommen meist aus den Bereichen der Biologie, der Soziobiologie, der Neurobiologie und der Genetik⁴³³ und versuchen, Männlichkeit in ihrem

⁴³⁰ Kraß 2009, S.148

⁴³¹ Forster 2005, S.48

⁴³² Vgl. Bly 1991

⁴³³ Vgl. Baur / Luedtke 2008, S.9

Ursprung zu bestimmen, sie zu messen oder körperbezogene Korrelationen herzustellen. Zu finden sind immer wieder Verweise auf (vermeintliche, weil nicht nachweisbare) urzeitliche Instinkte oder soziale Organisationsformen, auf Fingerlängen, auf pränatale Entwicklungseinflüsse und ähnliches.⁴³⁴ Geteilt wird hier die Kritik von Andreas Kraß (2008), die den Versuchen, Männlichkeit, Weiblichkeit und ihre gegenseitige sexuelle Bezogenheit aufeinander „im wissenschaftlichen Diskurs der Naturgesetzlichkeit oder im religiösen Diskurs der Schöpfungsordnung“⁴³⁵ zu verorten, eine Geschichtslosigkeit attestiert. Geschlecht und Begehren werden zu unveränderlichen Tatsachen erklärt und die historischen Veränderungen der Geschlechterbilder und der >Sexualität< werden nicht beachtet.⁴³⁶ Denn „[w]enn die Dinge keine Geschichte haben, dann sind sie so, wie sie sind (weil Gott sie so geschaffen hat, weil die Natur sie so geordnet hat)“⁴³⁷.

Im Unterschied zu diesen Männlichkeitstheorien, die versuchen der *einen*, ursprünglichen Männlichkeit auf den Grund zu gehen und damit in der Regel an der Bestätigung traditioneller Geschlechterbilder und patriarchaler Geschlechterverhältnisse arbeiten, versuchen sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Forschungen, Männlichkeit historisch und kulturell zu kontextualisieren. Sie kommen zu der Erkenntnis, dass es die *eine* Männlichkeit nicht gibt, sondern dass in Verbindung mit unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen unterschiedliche Männlichkeitsentwürfe existieren, die verschiedene, durchaus wandelbare Männlichkeiten hervorbringen, die sich im Verhältnis zueinander und im Verhältnis zur Weiblichkeit konstituieren.⁴³⁸

Diese Männlichkeiten, die „so wenig friedlich nebeneinander [koexistieren] wie sie das mit den unterschiedlichen Weiblichkeiten tun“⁴³⁹, sollen hier nicht im Rahmen einer ausführlichen Gegenstandsbestimmung analysiert, abgebildet oder in ihren komplexen Relationen zueinander betrachtet werden. Auch soll hier nicht versucht werden die Geschlechterverhältnisse bzw. die Geschlechterökonomie, in denen Männlichkeiten eingebettet sind und zu denen sie beitragen, zu analysieren.

Das Erkenntnisinteresse besteht vielmehr darin, anschließend an die Butler'-schen Ausführungen zu Geschlecht, die Konstruiertheit der Norm >Männlichkeit< hervorzuheben, dabei die performativen Praktiken zu betonen, „die männliche Identitäten zugleich

⁴³⁴ Vgl. z.B. <http://www.pm-magazin.de/was-ihre-finger-alles-verraten>

⁴³⁵ Kraß 2008, S.146

⁴³⁶ Vgl. Kraß 2008, S.147f

⁴³⁷ Kraß 2008, S.149

⁴³⁸ Referenzstudien vieler kritischen Arbeiten zu Männlichkeit sind zum Beispiel Pierre Bourdieus *Die Männliche Herrschaft* (2005), Raewyn (vormals Robert W.) Connell's *Der gemachte Mann* (2006) und Erving Goffman's *Das Arrangement der Geschlechter* (2004).

⁴³⁹ Kaltenecker 2000, S.24

(re-)produzieren und repräsentieren“⁴⁴⁰ und das Augenmerk auf die produktive, normative Gewalt zu lenken, die den Prozess der Konstitution von Männlichkeit durchzieht. Als ein konstitutives (wenn auch sicher nicht als absolut verhandelbares) Prinzip der performativen Herstellung von Männlichkeit im Rahmen der heteronormativ strukturierten Gesellschaft wird dabei die Abgrenzung gegen das >Andere< vom >Männlichen<, also gegen das 'Weibliche' und in diesem Zusammenhang das >Schwule< beschrieben, in der sich diese normative Gewalt besonders eklatant abzeichnet.

Anschließend soll auf die Produktion des >männlichen< Körpers in homosozialen Kontexten eingegangen werden. Homosoziale Räume, wie sie auch die Arbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen schafft, werden dabei als wichtige Kontexte für die männliche Sozialisation beschrieben; als Orte, die gute Bedingungen für das >Einüben< von Geschlechternormen bereitstellen und insofern für eine Problematisierung von geschlechtsbezogener Bildungsarbeit nicht unthematziert bleiben können.

3.1.1 Männlichkeit als performativer Akt, Norm und kulturelles Ideal: Die Kohärenz von biologischem Geschlechtskörper (sex), Geschlechtsidentität (gender) und heterosexuellem Begehren

In Anbetracht der in Kapitel 1.2 vorgestellten, stark sozialkonstruktivistischen Argumentationen Judith Butler's zum Thema Geschlecht, kann Männlichkeit nicht als biologisch begründetes Faktum oder als essentialistisch verankerter >Persönlichkeitskern< verstanden werden. *Männlichkeit* bezeichnet aus einer semiotischen Perspektive eher eine über *performative Praktiken hergestellte geschlechtliche Kategorie*. Forster (2005) definiert Männlichkeit vor einem solchen theoretischen Hintergrund wie folgt:

„Männlichkeit definiert sich durch alltägliche Praktiken, deren Bedeutungen durch diskursive Rahmendbedingungen hergestellt und verändert werden und sich in institutionellen Materialisierungen niederschlagen.“⁴⁴¹

Als eine solche Konstruktion ist „Männlichkeit (...) keine in die Wiege gelegte Substanz, sondern (...) muss permanent dargestellt und als solche erkannt werden.“⁴⁴² Als eine „Dimension der Kategorie Geschlecht“⁴⁴³ konstituiert sich Männlichkeit bzw. >Mann-Sein< damit über die Mechanismen der Anrufung und Wiederholung gesellschaftlich-kultureller Männlichkeitsideale im Rahmen konventionaler Geschlechtergrenzen als eine >Norm<.

⁴⁴⁰ Forster 2004, S.158

⁴⁴¹ Forster 2005, S.62

⁴⁴² Kaltenecker, S.25

⁴⁴³ Bereswill / Meuser / Scholz 2009, S.8

In der Wiederholung muss das angerufene Ideal der geschlechtlichen Kategorie (bzw. die >Norm<) jedoch immer verfehlt und wieder aufs neue zitiert werden. Melanie Plößler (2005) schreibt dazu:

„So folgt auch die Identifizierung als Frau oder Mann keinem Original, sondern einer endlosen Reihe phantasmatischer Frauen-, bzw. Männerkopien. Und genau deshalb kann auch die Identifizierung als Frau oder als Mann nie vollständig gelingen. Das heißt, während das Subjekt sich durch Rezitation der Subjektpositionen auf der einen Seite als Subjekt konstituiert, wird eine vollständige Identifizierung angesichts des imaginären Status` dieser Positionen auf der anderen Seite verfehlt. Ein Umstand, der neue Wiederholungen und Rezitationen zeitigt.“⁴⁴⁴

Neben einem Struktur- und Organisationsprinzip von Gesellschaft, stellt Männlichkeit damit ein subjektivierendes Prinzip für eine Gruppe von Individuen dar, die sich in Anbetracht ihrer anatomisch-männlichen, körperlichen Voraussetzungen innerhalb der diskursiven Grenzen kultureller Geschlechter-Intelligibilität über die vielfältigen Prozesse der Identifizierung als >männliche< Subjekte stilisieren. Das zwangsweise Verfehlen der Norm bedeutet jedoch auch eine beständig schwelende Bedrohung für die eigene Subjektivität, die Kämpfe mit sich und anderen um soziale Anerkennung als >Mann / männlich< hervorbringt – Kämpfe, die die Norm bestätigen, verteidigen und von neuem als Ideal zitieren. Georg Tillner und Siegfried Kaltenecker paraphrasierend schreibt Forster (2005) hierzu, dass „die repräsentative Kategorie Männlichkeit (...) eine bindende (hegemoniale) Kraft für Männer entfaltet, die dem niemals erreichbaren Ideal von Männlichkeit nacheifern.“⁴⁴⁵

Der strukturierende Rahmen, innerhalb dessen sich die Norm Männlichkeit konstituiert, ist der der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität – oder auch, in der Konzeptualisierung Butler's, der der heterosexuellen Matrix.⁴⁴⁶ Die Intelligibilität männlicher Subjektpositionen im Rahmen der >heterosexuellen Matrix< zu situieren, bedeutet in Referenz auf Butler (1991), >Männlichkeit< bzw. >Mann-Sein< über eine Kohärenz des anatomisch als >männlich< erkennbaren (Geschlechts)Körpers und der Identifizierung mit dem, was gesellschaftlich-kulturell als >männlich< gilt und dem damit einhergehenden sexuellen Begehren, das sich auf den binären Gegensatz des >Männlichen< – also auf das >Weibliche< – richtet, herzustellen. Eine intelligible männliche Subjektposition einzunehmen bedeutet, als biologischer Mann von anderen als Mann angerufen zu werden, sich als Mann zu identifizieren, sich männlich zu

⁴⁴⁴ Plößler 2005, S.97

⁴⁴⁵ Forster 2005, S.49

⁴⁴⁶ Vgl. Abschnitt 1.2.3.1.2

fühlen, die Erwartungen männlicher Rollenbilder zu erfüllen.⁴⁴⁷

Die physikalischen Tatsachen, die über die Worte >Es ist ein Junge< in einer ersten Anrufung eine Bedeutung erhalten, werden dabei als Ursachen für männliche Geschlechtsidentität und sexuelles Begehren eingesetzt, die „nur die unerbittlichen Effekte dieses physikalischen Sachverhalts widerspiegeln.“⁴⁴⁸ Über den Rückgriff auf diese empirischen Tatsachen können Zwänge von Geschlechtsidentität und sexuellen Begehren legitimiert werden.⁴⁴⁹ Butler begründet diese legitimatorische Wechselbeziehung psychoanalytisch:

„Für den melancholischen heterosexuellen Mann gilt: Er hat niemals einen anderen Mann geliebt, denn er *ist* ein Mann, und er kann stets auf die empirischen Tatsachen zurückgreifen, die dies belegen.“⁴⁵⁰

Mit der Verinnerlichung des Inzest- und des Homosexualitätstabus beginnt die Identifizierung als Mann, die männliche Körperlichkeiten als „Effekte aufgegebenener und verleugneter Liebe“⁴⁵¹ produziert, die wiederum der Legitimation männlicher Geschlechtsidentität und heterosexuellem Begehren dienen.

Die Norm >Männlichkeit< oder >Mann-Sein< definiert sich demnach über eine Kohärenz von Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und heterosexuellem Begehren, und stellt sich (eingebettet in eine patriarchale Gesellschaftsstruktur, in einen patriarchalen Repräsentationsrahmen) über sich wiederholendes Anrufen dieser (imaginären) Kohärenz in performativen Praxen her.

Obwohl es sich bei geschlechtlichen Normen um kulturelle Fiktionen handelt, die in alltäglichen Praxen hervorgebracht werden, so fungiert Männlichkeit als Norm dennoch nicht als eine bloße Täuschung.⁴⁵² Denn indem sich Individuen der Norm in einer alltäglichen Praxis unterwerfen, indem sie in geschlechtliche Identifizierungsprozesse eingebunden sind und sich die Norm einverleiben, entstehen Realitäten – materielle Körperrealitäten bzw. „tief im Fleisch empfundene(...) Geschlechtsidentität“⁴⁵³. Andrea Maihofer (2004) spricht hier von der „Materialität des Imaginären des Geschlechts“⁴⁵⁴ und entwickelt den Begriff >Geschlecht als

⁴⁴⁷ Vgl. Butler 1991, S.37-49, u.a.

⁴⁴⁸ Butler 1991, S.112. Vgl. Butler 1991, S.111ff und Abschnitt 1.2.3.1.2

⁴⁴⁹ Vgl. Butler 1991, S.113

⁴⁵⁰ Butler 1991, S.113 Hervorhebung im Original. In Bezug auf den ausschließenden, >melancholischen Charakter< der normativ-heterosexuellen Logik vgl. Punkt 1.2.3.1.3

⁴⁵¹ Luhmann 2004, S.51

⁴⁵² Vgl. Abschnitt 1.2.3.1

⁴⁵³ Rüter 2001, S.104

⁴⁵⁴ Maihofer 2004, S.34

hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise<. Dieser bezeichnet, dass „solange das System der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit die hegemoniale Form des Existierens ist“⁴⁵⁵, weder die Existenz von Frauen und Männern geleugnet werden kann, ebenso wenig wie geleugnet werden kann, dass diese in diskursgeregeltten Vergeschlechtlichungsprozessen in ihre Existenz befördert werden.⁴⁵⁶ Die Norm Männlichkeit und das empirische >Mann-Sein< kann also nicht voneinander getrennt werden.⁴⁵⁷

Als eine Variante geschlechtlicher Identifizierung fungiert Männlichkeit als >Norm<' damit als das, was Foucault ein „*regulierendes Ideal*“⁴⁵⁸ nennt: ein Idealbild, das die diskursiven Grenzen dieser Dimension von Geschlecht abbildet und damit überwacht, und das bestimmte – nämlich männliche – Subjekte als eine Wirkung / einen Effekt gesellschaftlicher Konventionen und Strukturen in einem Verhältnis zu sich selbst und zu anderen hervorbringt.

Die Identifizierung mit einer intelligiblen, männlichen Subjektposition stellt damit (gemäß den, in Kapitel 1.2 entwickelten Termini) die Unterwerfung des (biologisch männlichen) Individuums unter die strukturierenden Regeln des Geschlechterdiskurses dar. Wie mit Bezug auf Butlers Theorie der >Subjektivierung< oder >Subjektivierung< gezeigt wurde, ist >Unterwerfung< dabei allerdings nicht als ein (bloß) repressiver Zwang zu verstehen, sondern ist auf das Einverständnis der involvierten Individuen angewiesen, die an ihrer Unterwerfung unter die hegemonialen Strukturen und Normen aktiv beteiligt sind: Denn Unterwerfung bedeutet Sichtbarkeit im Bereich des Menschlichen, bedeutet die Anerkennung als Subjekt.⁴⁵⁹

In Bezug auf Männlichkeit ist >Intelligibilität< außerdem mit patriarchaler Macht verbunden. Das Streben nach einer Einheit aus männlicher Identität, einem männlichen Körper und einem männlichen Begehren ist mit dem Wunsch nach Teilhabe an patriarchaler Macht verbunden.

⁴⁵⁵ Maihofer 2004, S.38

⁴⁵⁶ Maihofer 2004, S.37-40

⁴⁵⁷ Eine weitere Arbeit dazu, wie Geschlecht als materialisierte / sich materialisierende Norm innerhalb des diskursiven, strukturierenden Rahmens der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität entsteht legt zum Beispiel Steffen Kitty Herrmann (2007) vor. Herrmann veranschaulicht, wie im Rahmen einer normativen, zweigeschlechtlichen Logik über unterschiedliche vergeschlechtlichende Körperpraktiken >männliche< und >weibliche< Geschlechtsleiber geschaffen werden. Sie / er analysiert dabei *physiotechnische Praktiken*, die „die Umgestaltung von körperlicher Materialität entlang von festgelegten Geschlechterrollen“ (Herrmann 2007, S.21) in den Mittelpunkt stellen, *territorialisierende Praktiken*, die auf die Oberfläche der Körper zielen (zum Beispiel unterschiedliche Looks), *fragmentierende Praktiken*, die entlang von Geschlechternormen bestimmten Körperteilen unterschiedliche Präsenz verleihen und sie auf unterschiedliche Weise betonen, *transgressive Praktiken*, die die geschlechterspezifischen Raumnahmen des Körpers bezeichnen und *soziale Praktiken*, die den Körper in gesellschaftliche Rollen einspannen und in ihm dadurch unterschiedliche körperliche Fertigkeiten hervorbringen. Diese Körperpraktiken schreiben sich – nach Herrmann – wiederum in unterschiedliche Dimensionen des Leibes ein (die sie / er auch ausführt) und erschaffen so die >Natur< des Körpers als einem normativ erfassbaren weiblichen und einem normativ erfassbaren männlichen Körper. (Vgl. Herrmann 2007, S.21-29)

⁴⁵⁸ Butler 1997, S.21

⁴⁵⁹ Vgl. Butler 1997, S.49, Butler 2001, S.8-62 und S.81-123, Butler 2007, S. 33-39, sowie vgl. Kapitel 1.2

Unter dieser Perspektive kann die Norm Männlichkeit als ein strukturierendes Machtprinzip von Gesellschaft sichtbar gemacht werden, das gesellschaftliche Verhältnisse und Individuen durchdringt und organisiert – zueinander und in sich selbst. Betroffen sind davon alle Individuen, die sich unabhängig davon, ob sie marginalisiert oder autorisiert, herrschend oder unterdrückt sind, in einer heteronormativen, patriarchalen Gesellschaft zurechtfinden und positionieren müssen.

3.1.2 Männlichkeit als Verhältnisbestimmung und die Verwerfung des Anderen: Ein Ort normativer Gewalt

Da die Kategorie Geschlecht durch einen heteronormativen hegemonialen Diskurs binär strukturiert und reguliert wird, liegt der inneren Kohärenz männlicher und weiblicher (und damit intelligibler) Subjektpositionen die Vorstellung einer eindeutigen Differenz von Frauen und Männern zu Grunde. Weiblichkeit bezeichnet dabei das jeweils >Anderer< von Männlichkeit und umgekehrt, und beide sind über ein sexuelles Begehren miteinander verbunden, dass das jeweils 'Anderer' begehrt. Dabei stehen die beiden geschlechtlichen Kategorien allerdings in einer komplexen Beziehung zueinander, da sie sich jeweils in Abgrenzung von den Attributen der anderen Kategorie konstituieren und insofern aufeinander (also auf die Einhaltung der Regeln der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität) angewiesen sind.⁴⁶⁰

Olav Stuve (2001) schreibt hierzu in spezifischem Bezug auf Männlichkeit:

„Gerade in der Relationalität der Geschlechter liegt der Grund für eine klare Abgrenzung des Männlichen vom Anderen schlechthin, also dem Weiblichen. Die damit verbundenen Ausgrenzungen und Verwerfungen von Eigenschaftsmustern haben zum einen den Charakter, sich konkret gegen Frauen zu richten. Zum anderen sind die [sic] aber auch an Männer als Forderung gerichtet, bestimmte Eigenschaften nicht haben zu dürfen. Die Definition des Männlichen ist eine Verengung durch Ausschluss und Verwerfung; beides sind konstituierende Momente des Männlichen“⁴⁶¹

Die Abgrenzung vom Weiblichen als konstitutives Element von Männlichkeit kann auf die Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit als zwei strukturierende Pole einer patriarchalen, heteronormativ strukturierten Gesellschaft zurückgeführt werden. Die >Annahme< oder >Einverleibung< von Männlichkeit ist an eine Verhältnisbestimmung der Geschlechter und damit an Prozesse der Identifizierung mit normativen Bildern von Mann-Sein gebunden, „bei denen zwei Geschlechter und ein Begehren als quasi-natürliche Realitäten verinnerlicht“⁴⁶², und über

⁴⁶⁰ Vgl. Butler 1991, S.46ff sowie vgl. Abschnitt 1.2.3.1.3

⁴⁶¹ Stuve 2001, S.283f

⁴⁶² Kaltenecker 2000, S.25

„kontinuierliche Interaktionsarbeit (...) permanent dargestellt und als solche erkannt werden.“⁴⁶³ Innerhalb des patriarchalen Rahmens von Gesellschaft bedeutet eine solche Verhältnisbestimmung eine „Polarisierung und Hierarchisierung der Geschlechter“⁴⁶⁴, bei der Männlichkeit und Weiblichkeit mit unterschiedlichen Zeichen und Begriffen belegt und zum Ausdruck gebracht werden⁴⁶⁵, „und zwar so, dass Männlichkeit höherwertig erscheint.“⁴⁶⁶ Das jeweils andere Geschlecht bzw. die Zeichen des anderen Geschlechts werden durch ein Tabu >gesperrt<, was bei Männlichkeit zusätzlich einen höheren sozialen Status markiert.⁴⁶⁷ Brüche des Tabus der Weiblichkeit können dadurch nicht nur mit einer Verunsicherung in der eigenen männlichen Geschlechtsidentität einhergehen, sondern auch mit sozialer Abwertung, was auch zu sich-abgrenzenden, bestrafenden und / oder sich für den Verrat der Männlichkeit rächenden Reaktionen anderer Männer führen kann.⁴⁶⁸

Wenn sich Männlichkeit – als eine imaginäre, heteronormative Vorstellung⁴⁶⁹ – über ihr >Anderes<, ihr >Außen< definiert, geht dies nicht nur mit der Abgrenzung vom >Weiblichen<, sondern auch mit der Abgrenzung vom >Schwulen<, das „unbewusst mit weiblich konnotierter Schwäche und Unmännlichkeit assoziiert“⁴⁷⁰ einher.⁴⁷¹ Hier wird einmal mehr die Kontextualisierung von Männlichkeit im Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität deutlich; ein Diskurs, der keine andere Möglichkeit des Existierens außerhalb der von ihm definierten Beziehungen und Verweiszusammenhänge denkbar erscheinen lässt. Wenn es nur zwei Geschlechter und ein Begehren gibt, dann müssen auch die Formationen des Geschlechts und des Begehrens, die dieses Gesetz brechen, innerhalb der Grenzen und Termini des Diskurses formuliert werden.

Andreas Krass (2009) beschreibt dies mit Roland Barthes' Konzept der Assimilation als einem Aspekt der Identifizierung: Eine hegemoniale Macht (Barthes' Aufmerksamkeit widmet sich dem Kleinbürgertum), die sich selbst als Absolutes setzt, versucht durch Assimilation,

⁴⁶³ Kaltenecker 2000, S.25

⁴⁶⁴ Mühlen Achs 2000, S.79

⁴⁶⁵ Vgl. Forster 2000b und Mühlen Achs 2000, S.78

⁴⁶⁶ Mühlen Achs 2000, S.78

⁴⁶⁷ Vgl. Mühlen Achs 2000, S.78ff

⁴⁶⁸ Vgl. Busche / Cremers 2009, S.24 und vgl. Pohl 2005. Das bedeutet nicht, dass nonkonformes Geschlechterrollenverhalten von Frauen mit dementsprechendem sozialen Aufstieg verbunden sein muss, sondern dass Tabubrüche ebenso auf den Druck der sozialen Umwelt, Drohungen und Gewalt stoßen können.

⁴⁶⁹ Cornelius Castoriadis weist übrigens darauf hin, dass Gesellschaften durch „imaginäre Vorstellungen eingesetzt [werden]“ (Kraß 2009, S.147), was die konstitutive Notwendigkeit der Norm Männlichkeit für eine patriarchale Gesellschaftsorganisation und deren aggressive Verteidigung durch konservative Kräfte erklärt.

⁴⁷⁰ Pohl 2005, S.257

⁴⁷¹ Vgl. Connell 2006, Forster 2000a, Forster 2000b, Kraß 2009, Pohl 2005, Schreckeis 2000, Stuve 2001 und Stuve 2009. Insofern wird m.E. auch klar, warum „[d]ie deutlichste politische Opposition von [biologischen – Anm. P.K.] Männern gegen die bestehende Geschlechterordnung (...) aus den Reihen der Schwulenbewegung [kam].“ (Connell 2006, S.238, Hervorhebung P.K.)

„den Anderen sich selbst ähnlich zu machen, d.h. ihn an jene Klischees zu assimilieren, die man von sich selbst entworfen hat. So werden Lesben und Schwule oftmals nach dem Modell der Inversion als männliche Seele im weiblichen Körper bzw. als weibliche Seele im männlichen Körper imaginiert“⁴⁷².

Das Begehren nach Männern kann in der heterosexuell organisierten Zweigeschlechtlichkeit nur von Frauen ausgehen, was bedeutet, dass Männer, die Männer begehren, eigentlich Frauen sein müssen oder zumindest keine männliche Subjektposition einnehmen können und das Andere der Männlichkeit markieren (und umgekehrt). Der Ausschluss des >Schwulen< aus dem >Männlichen< resultiert damit aus dem „Verr[at] an der heterosexuellen Norm“⁴⁷³, in deren Logik es mit dem >Weiblichen< zusammenfällt.

Angst vor dem >Schwulen< wird so wiederum zu einer Angst vor dem >Weiblichen<, vor dem 'Anderen' des Männlichen im / am eigenen Körper, das in patriarchalischen Gesellschaftsordnungen mit sozialer Abwertung, Verlust von Privilegien und Ächtung einhergeht. Die Gefahr für das >Männliche<, die von >Schwulen< ausgeht und diese zum >Anderen< des Männlichen macht, besteht dabei „in der offensichtlich panischen Angst vor einem Verlust der männlichen Subjektposition durch die (symbolische) Degradierung zur Frau.“

⁴⁷⁴ Homophobie als eine Form von Weiblichkeitsabwehr kann demnach als wesentlicher konstitutiver Moment der Norm 'Männlichkeit' gesehen werden, als „ein performativer Akt, der kulturell eingeübt und durch diskursive Wiederholungen aufrechterhalten wird.“⁴⁷⁵ Die sich ständig abgrenzenden Performanzen heterosexueller Männlichkeit >vertuschen< dabei das, was nicht sein darf.⁴⁷⁶

Mit Butler und Gundula Ludwig wurde oben argumentiert, dass es sich bei geschlechtlicher Subjektivierung über die Dynamik des Ausschlusses nicht-hegemonialer und nicht-repräsentierbarer (un-intelligibler) geschlechtlicher Positionen des sozialen Lebens um Akte und Prozesse normativer Gewalt handelt.⁴⁷⁷ Unter der Drohung des Verlustes der sozialen Intelligibilität wendet das Individuum die Normen des Geschlechts (also hier die der Norm Männlichkeit) auf sich selbst zurück und erzwingt – so kann mit Susanne Luhmann (2004) ergänzt werden – die Bildung von >Normalidentitäten< über die „Aufgabe von [z.B.] Wünschen, Begehren und Bindungen, die sozial tabuisiert sind.“⁴⁷⁸ Den Zwängen seiner eigenen

⁴⁷² Kraß 2009, S.148

⁴⁷³ Pohl 2005, S.256

⁴⁷⁴ Pohl 2005, S.258

⁴⁷⁵ Kraß 2009, S.143. Vgl. Kraß 2009, S.143-150

⁴⁷⁶ Vgl. Hartmann 2001, S.77

⁴⁷⁷ Vgl. Abschnitt 1.2.3.2

⁴⁷⁸ Luhmann 2004, S.50 und vgl. Abschnitt 1.2.3.2

Unterwerfung >leidenschaftlich verhaftet< zu sein⁴⁷⁹ und sich beständig selbst den Regeln der heterosexuellen Matrix / Hegemonie zu unterwerfen, um Subjekt zu sein, bedeutet in Bezug auf eine kohärente Männlichkeit, beständig und leidenschaftlich das Nicht-weibliche und Nicht-schwule zu verkörpern, verbunden mit der Angst vor „Wünschen, Begehren und Bindungen“⁴⁸⁰, also von >Anteilen im Selbst<, die tatsächlich dem >Weiblichen< oder >Schwulen< zuzurechnen sind und die demnach bekämpft werden müssen.

Ergänzt muss m.E. werden, dass Individuen als Teil der Macht und von Herrschaftsverhältnissen dazu tendieren, die normative geschlechtliche Gewalt der Norm Männlichkeit nicht nur an sich selbst heranzutragen, sondern auch als Forderung an andere Individuen innerhalb der (vermeintlich) geschlechtshomogenen Gruppe der Jungen bzw. Männer zu richten. Denn eine Verletzung der Norm Männlichkeit macht auf deren gar nicht so universellen Charakter und die Brüchigkeit von Männlichkeit aufmerksam, und damit verbunden auf mögliche Spuren Nicht-männlicher Anteile im eigenen Körper: „Spuren gleichgeschlechtlichen Begehrens in anderen werden als Gefährdung der eigenen Geschlechterkohärenz erlebt.“⁴⁸¹ Bestärkt wird diese These durch die empirische Tatsache, dass Homophobie und Weiblichkeitsabwehr besonders in homosozialen Räumen, in denen Männlichkeit 'eingeübt' und angeeignet wird, präsent und >leidenschaftlich< (im obigen Sinne) ausgelebte Phänomene sind.⁴⁸²

3.1.3 Homosozialität und die Einübung von Männlichkeit

Wie Forschungen zu Männlichkeit gezeigt haben (und wie auch mit Butler argumentiert werden kann), vollzieht sich die Aneignung der Norm Männlichkeit besonders über Arbeit am Körper – im Sinne einer >Stilisierung< des männlichen Körpers – in Auseinandersetzung und in Beziehung mit anderen Männern.⁴⁸³ Pierre Bourdieu (1997, 2005) spricht von einer „Somatisierung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse“⁴⁸⁴ im Sinne einer >Inkorporation< des sozialen Gesetzes. Diese vollzieht sich „nur in Verbindung mit dem den Männern vorbehaltenen Raum, in dem sich, *unter Männern*, die ernstesten Spiele des Wettbewerbs abspielen“⁴⁸⁵. In homosozialen Räumen bzw. Kontexten oder in als homosozial charakterisierbaren sozialen Feldern, konkurrieren Männer um- und üben die kulturelle Phantasie der Männlichkeit, und sind bei Versagen von sozialer Abwertung „durch symbolische

⁴⁷⁹ Vgl. Butler 2001 S.11-15 sowie vgl. Ludwig, G. 2011, S.171

⁴⁸⁰ Luhmann 2004, S.50

⁴⁸¹ Luhmann 2004, S.53

⁴⁸² Vgl. Pohl 2005, vgl. Tervooren 2009

⁴⁸³ Vgl. Bourdieu 2005, vgl. Meuser 2005

⁴⁸⁴ Bourdieu 2005, S.45

⁴⁸⁵ Bourdieu 1997, S.203 Hervorhebung im Original zit.n. Bereswill / Meuser / Scholz (2009), S.11

Verweiblichung⁴⁸⁶ bedroht.⁴⁸⁷ Obwohl die Herstellung von Männerkörpern im Sinne der Performanz kein abschließbarer Prozess ist, so sind im besonderen Jungen und Jugendliche in der vergleichsweise unsicheren Situation, sich unter den unterschiedlichen Männlichkeitsanforderungen und Männlichkeitsbildern erst zurechtfinden und >ihre< individuelle Männlichkeit erst aushandeln zu müssen.⁴⁸⁸

Michael Meuser (2005) nennt als einen wichtigen homosozialen Kontext für die Männlichkeitsentwicklung im Jugendalter die *peer group*, in der in kompetitiven Praktiken kollektiv Männlichkeitsvorstellungen erprobt und die Verbote und Forderungen der kulturellen Norm eingeübt, also körperlich gelernt werden.⁴⁸⁹ In diesen Kontexten kommt den Ko-Akteuren eine wesentliche Funktion zu, also sowohl den Mithandelnden als auch den Zuschauern, die im Rahmen der hegemonialen Strukturen untereinander wechselseitig aushandeln und bestätigen, „was zum Inventar einer >normalen< Männlichkeit gehört.“⁴⁹⁰ In den kompetitiven Praktiken geht es darum, die „Leistungen und Fähigkeiten (...) [der anderen] im Wettbewerb zu überbieten“⁴⁹¹ und Anerkennung durch die anderen Männer zu erfahren. Die homosozialen Männergemeinschaften bieten damit einen Raum habitueller Sicherheit, der „keinen Zweifel lässt hinsichtlich der angemessenen Performanz einer anerkannten Männlichkeit.“⁴⁹²

Mart Busche und Michael Cremers (2009) betonen mehr den Druck, der in *peer groups* „innerhalb der >Genusgruppe Jungen<“⁴⁹³ herrscht und zu homogenisierenden Ausschlüssen führt. Busche und Cremers argumentieren, dass Jungen und männliche Jugendliche sich in dieser Konstellation der Homosozialität in als hegemonial-männlich anerkannten Attributen wie „Heterosexualität, Härte, Macht, Autorität, Konkurrenzorientierung, Unabhängigkeit, Sportlichkeit, psychische und körperliche Stärke“⁴⁹⁴ üben, und Verstöße gegen

⁴⁸⁶ Bereswill / Meuser / Scholz (2009), S.12

⁴⁸⁷ Vgl. Bereswill / Meuser / Scholz (2009), S.12. >Versagen< ist hier nicht als >Verlieren< gegen andere Männer der homosozialen Gruppe oder ein bloßes >Unterliegen< zu verstehen, sondern eher als ein Verstoßen gegen die Norm Männlichkeit. Um ein plakatives Beispiel eines männlichen Wettbewerbs zu nennen: Symbolischen Kapital gewinnt der aus einer Prügelei, der sich mutig und tapfer im Kampf hält, selbst wenn er im Endeffekt unterliegt. In seiner Männlichkeit versagt derjenige, der vor dem Kampf davonläuft, kratzt, beißt, aus Angst und Verzweiflung zu weinen beginnt und sich damit Handlungspraktiken bedient, die kulturell als dem Weiblichen zugehörend gelten, selbst wenn er dann gewinnt.

⁴⁸⁸ Baur / Luedtke 2008, S.11

⁴⁸⁹ Meuser bezieht sich auf Praktiken des männlichen Risikohandelns, bei denen der eigene Körper als >Spieleinsatz< in den Wettbewerb um die Männlichkeit eingebracht und gesundheitlich riskiert wird (vgl. Meuser 2005, S.313). Die Bedeutung der *peer group* für die Herstellung von Männlichkeit bzw. Mann-Sein wird in Arbeiten zu Männlichkeit oftmals betont (vgl. dazu z.B. auch Rohrmann 2011, S.120f und Senger-Lindemann 2000, S.224f).

⁴⁹⁰ Meuser 2005, S.314

⁴⁹¹ Meuser 2005, S.316

⁴⁹² Meuser 2005, S.316. Vgl. Meuser 2005, S.313-319

⁴⁹³ Busche / Cremers 2009, S.23

⁴⁹⁴ Busche / Cremers 2009, S.23f

Männlichkeitsnormen mit „Irritation, Verachtung, Ausgrenzung bis hin zu Gewalt bestraft“⁴⁹⁵ werden. Innerhalb der *peer group* entwickeln Jungen und männliche Jugendliche ihr soziales Verhalten als Männer und ihren männlichen Habitus im „enge[n] Zusammenhang zwischen Homophobie, Männlichkeitsdruck und Weiblichkeitsabwehr“⁴⁹⁶.

Homosoziale Männerräume und -gemeinschaften sind demnach in ihrer Geschlossenheit gegenüber dem >Anderen< des Männlichen Räume der Herstellung männlicher Geschlechtsidentität. Sie sind Räume, in denen sich die Unterwerfung unter die strukturierenden Normen des Geschlechts über die Produktion materieller Körperrealität abspielt. Sie bieten in einem exklusiven Rahmen die Möglichkeit und die Notwendigkeit, das Andere aus dem eigenen Körper zu >vertreiben< oder durch entsprechend kultur-, alters- oder klassenspezifisch anerkannte Geschlechterperformanzen zu ersetzen. In derselben Bewegung wird Dominanzverhalten gegenüber dem gelernt, was nicht der jeweiligen Form idealer Männlichkeit entspricht. Die (durchaus auch gewaltbereite) Dominanz der jeweiligen >wahren<, >authentischen< Männlichkeit erscheint dabei als sowohl über Individuen berechtigt, die marginalisierte (oder auch marginalisiertere) geschlechtliche Positionen bezeichnen, als auch über das >Andere< im eigenen Selbst, das eine Grenzziehung zum konstitutiven Außen der jeweils anerkannten Männlichkeit verunsichert oder gar verunmöglicht.

Wenn mit Bourdieu davon ausgegangen werden kann, dass sich Männlichkeit und der hierfür wesentliche „vergeschlechtlichte und vergeschlechtlichende Habitus“⁴⁹⁷ in homosozialen Männer-räumen bildet und eingeübt wird, so ist Jungenarbeit, die mit homosozialen Settings arbeitet, mit dem Risiko verbunden, sogar mit einem emanzipatorischen Vorhaben einen Raum der Affirmation hegemonialer Männlichkeitsvorstellungen und Geschlechterbildern zu schaffen.

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive, die eine Sensibilisierung pädagogischer Bemühungen und der Subjekte der Bildung für die normative Gewalt anstrebt, die in (vergeschlechtlichenden) Subjektivierungsprozessen an die Individuen herangetragen wird, stehen Konzepte der Bildungsarbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen vor der Herausforderung, wie mit der Entwicklung männlicher Geschlechtsidentität in den von Jungenarbeit geschaffenen, homosozialen Räumen, umzugehen ist.

Im Folgenden wird die Frage gestellt, ob Jungenbildungsarbeit, deren Bildungsbegriff eine Förderung männlicher Geschlechtsidentität und starker Subjektpositionen vorsieht, normativer geschlechtsbezogener Gewalt begegnen kann, oder ob es dafür eines anderen Zuganges zu Bildung bedarf. Wenn ja, stellt sich die weitere Frage, wie sich ein solcher darstellt / darstellen

⁴⁹⁵ Busche / Cremers 2009, S.24

⁴⁹⁶ Busche / Cremers 2009, S.24

⁴⁹⁷ Bereswill / Meuser / Scholz, S.11

könnte.

3.2 Konsequenzen für die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen aus den Überlegungen zu Geschlecht, Männlichkeit und Bildung als einer kritischen Praxis der Entunterwerfung

Geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen entwickelte sich als eine Reaktion (in befürwortenden / kooperierenden oder opponierenden Entwürfen) auf die feministische Mädchenarbeit. Sie etablierte sich dabei in erster Linie in der außerschulischen Bildungsarbeit⁴⁹⁸, wurde / wird aber auch in einzelnen Schulprojekten innerschulisch konzeptuell umgesetzt.⁴⁹⁹ Das inhaltliche >Objekt< der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen ist „das Mann-Sein nämlich, *los hombres unidos*, die männliche Sozialisation, *male gender*, kurz: >die Männlichkeit<.“⁵⁰⁰ Ihre Zielgruppe definiert geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit (in der Regel) anhand der biologisch-körperlichen Geschlechterzugehörigkeit zur Gruppe der Jungen (auch wenn es die ein oder andere Ausnahme geben mag). Durch die enge Konnektbildung zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Bildung legitimiert sich geschlechtsbezogene Jungenbildungsarbeit damit in gewisser Weise selbst: Jungenarbeit richtet sich an Jungen*, weil sie Männlichkeit thematisiert und Männlichkeit wird thematisiert, weil sie sich an Jungen* richtet. Auf die ein oder andere Weise wird also mit / an einer (postulierten!) männlichen Geschlechtsidentität der Individuen gearbeitet, die – im Frieden mit dem heteronormativen Diskurs – mehrheitlich aus dem biologisch-männlichen Geschlecht der Bildungssubjekte abgeleitet wird. Ein Zusammenhang, der in Texten zu Jungenbildungsarbeit nicht besonders häufig hinterfragt wird.⁵⁰¹ Die normative Handlungsfähigkeit steht in der Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen also meistens in direkter Relation zu (ideologisch unterschiedlich positionierter) männlicher Identität.⁵⁰²

Vor den bisherigen sozialkonstruktivistischen Überlegungen zu Geschlecht und Männlichkeit bringt dies einige Probleme und Gefahren mit sich: Zum Beispiel ließe sich in Aufnahme der Überlegungen Butler's bemerken, dass das Ansetzen an einer vorausgesetzten Männlichkeit der Protagonisten* der Bildungsarbeit eine ausschließende Norm männlicher Solidarität produziert, die eine Reihe möglicher Erfahrungen und individueller Realitäten unsichtbar und undenkbar macht.⁵⁰³ Spielt geschlechtsbezogene Bildungsarbeit also eigentlich der Produktion und Reproduktion geschlechtlicher Subjekte in die Hände und verhält sich unkritisch zu der, in

⁴⁹⁸ Vgl. Pech 2009, S.5

⁴⁹⁹ Vgl. Bieringer / Buchacher / Forster 2000

⁵⁰⁰ Kaltenecker 2000, S.24 Hervorhebungen im Original

⁵⁰¹ Ausnahmen sind etwa Arbeiten von Busche / Cremers (2009), Forster (2000a, 2000b, 2000c), Kaltenecker (2000) und Stuve (2001, 2009, 2010)

⁵⁰² Vgl. Forster 2000, S.76

⁵⁰³ Vgl. Butler 1991, S.36

Geschlechtsidentitätsbildungs- und also Subjektivierungsprozessen eingelassene normative Gewalt? Diese Frage wird nur von einigen wenigen, identitätskritischen Positionen im Jungen*bildungsdiskurs gestellt.

Über die Fragen, was unter geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen zu verstehen ist, wie sie zu gestalten ist und was ihre Ziele sind, herrscht demnach keine Einigkeit, sondern den unterschiedlichen Konzepten liegen widerstreitende Vorstellungen von Geschlecht, Männlichkeit, Bildung und bildungspolitischen Zielen zu Grunde. Überblickshaft können Jungenarbeitskonzepte in jene unterschieden werden, die die Stärkung unterschiedlicher Formen männlicher Identität und männlicher Subjektpositionen ins Zentrum ihres Bildungsinteresses stellen, und solche, die sich einem solchen Vorgehen gegenüber kritisch verhalten und eher eine Dekonstruktion von Identität und Geschlecht anstreben.

Um den Jungen*bildungsarbeitsbegriff differenzierter betrachten zu können und nicht zuletzt, um einen Entwurf von Jungen*bildungsarbeit zeichnen zu können, der der Beantwortung der Fragestellung dient, werden im Folgenden drei unterschiedliche Strömungen der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen überblickshaft dargestellt und diskutiert. Die bisherigen Überlegungen zu Subjektanforderungen, Geschlechter- / Männlichkeitsnormen und Bildung laufen darin zusammen.

Es werden Strömungen dargestellt, deren Bildungsbegriff eine enge Verbindung zwischen Handlungsfähigkeit und der Förderung einer stabilen männlichen Geschlechtsidentität aufweist. In Abgrenzung der unterschiedlichen politischen Agenden voneinander, werden hier resouveränisierende und kritisch-emanzipatorischen Ansätze unterschieden.

Anschließend wird aus einer poststrukturalistisch-feministischen Perspektive eine subjekttheoretische Kritik an identitätsstärkenden Ansätzen formuliert und nach theoretischen Versuchen geschlechtsbezogener Jungen*bildungsarbeit gesucht, die ihren Begriff der Handlungsfähigkeit nicht in Relation zu einer stabilen Identität setzen.

Abschließend wird nach einer bildungsbegrifflichen Grundlegung für eine geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen gefragt, die den Subjekten der Bildung einen Möglichkeitsraum eröffnet, sich Männlichkeitsanforderungen zu entziehen, statt sich ihnen zu unterwerfen – und zwar ohne damit eine Abwertung durch sich selbst und gegenseitig in Gang zu setzen. Ein poststrukturalistischer Kritik- und Bildungsbegriff, wie er oben mit Foucault und Butler beschrieben wurde, könnte sich – so die momentane These – als nützlich erweisen, der normativen Gewalt geschlechtlicher Subjektconstitution widerständig zu

begegnen und Gegenstrategien zu erarbeiten.

3.2.1 Zwischen maskulinistisch-(re-)soveränisierender und antisexistisch-emanzipatorischer Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen

Identitätsstärkende Ansätze in der Jungen*bildungsarbeit sind keinesfalls einheitlich, sondern umspannen ein Feld zwischen maskulinistischen, (re-)soveränisierenden und antisexistischen, emanzipatorischen Zugängen. Entlang dieser beiden Begriffe lassen sich die zwei großen Strömungen des Jungen*bildungsarbeitsdiskurses unterscheiden, die in ihrem Geschlechterbegriff und in Bezug auf die jeweiligen geschlechterpolitischen Agenden auf den ersten Blick nicht viel gemeinsam haben. Maskulinistische, (re-)soveränisierende Ansätze der Jungenarbeit begründen ihren Zugang zum Junge-Sein essentialistisch und betonen „das Wesen von geschlechtsbezogenem Sein.“⁵⁰⁴ Antisexistische, emanzipatorische Ansätze greifen ein schwach-sozialkonstruktivistisches Geschlechterverständnis auf. Sie schließen zwar von einem biologisch männlichen Körper auf eine männliche Geschlechtsidentität, diese stellt sich allerdings weniger determiniert (im Sinne eines >Jungen / Männer sind nun mal so<) da. Männliche Identität weist Spielräume auf, die ein antisexistisches, antipatriarchales, individuelles Mann-Sein erlauben.⁵⁰⁵

Der normative Anspruch maskulinistischer, (re-)soveränisierender Ansätze der Jungenarbeit, ist die Aneignung bzw. *Wiederaneignung* souveräner männlicher Subjektpositionen: Männer, die sich ihrer Männlichkeit bewusst sind und sie (gegebenenfalls) zu ihrem Vorteil einsetzen. Sie bauen mehrheitlich auf biologisch oder / und essentialistisch fundierten Männlichkeitsdefinitionen auf und ihre Konzepte richten sich auf die Förderung einer souveränen männlichen Geschlechtsidentität. Sie rücken den „leidenden Jungen“⁵⁰⁶ ins Blickfeld der Bildungsarbeit und versuchen, „die vielzitierte Krise der Männlichkeit zu überwinden und Jungen ein neues Selbstverständnis beizubringen“⁵⁰⁷. Gefördert werden >männliche< Kompetenzen, die auf eine geschlechtliche >Natur< rückgebunden werden: technische Kompetenzen, räumliches Vorstellungsvermögen, Durchsetzungsfähigkeit, physische Stärke usw.⁵⁰⁸

Zum Teil können diese Ansätze als eine widerständige Reaktion auf feministische

⁵⁰⁴ Grote / Jantz 2003, S.17

⁵⁰⁵ Beispielhaft kann hier der antisexistische Ansatz der HVHS >Alte Molkerei Frille< genannt werden, der stellvertretend für emanzipatorische Ansätze in der Jungenbildungsarbeit genannt werden kann, da er wichtiger Bezugspunkt vieler bildungstheoretischer Arbeiten zum Thema ist (vgl. Busche / Cremers 2009, Grote / Jantz 2003, Stuve 2001).

⁵⁰⁶ Stuve 2001, S.282

⁵⁰⁷ Vgl. Bieringer / Buchacher / Forster 2000, S.9, vgl. Bieringer / Forster 2000, S.16, vgl. Lohscheller 2002, S.7f und vgl. Stuve 2001, S.282

⁵⁰⁸ Ein anschauliches Beispiel ist m.E. hierfür, der Artikel von Götz Haindorff *Auf der Suche nach dem Feuervogel* (vgl. Haindorff 1997).

Mädchenarbeit gelesen werden, die auf die Emanzipation von traditionellen Frauenbildern, die Entprivilegierung männlicher Subjektpositionen und die Durchsetzung weiblicher Subjektpositionen zielt. In diesen Fällen geht es um die Wiederaneignung von an die Frauenemanzipation verlorene Subjektpositionen.⁵⁰⁹

In (re-)souveränisierender geschlechtsbezogener Arbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen finden sich jedoch auch liberalere Ansätze, die sich weniger aggressiv von der Frauenemanzipation abgrenzen und nach nach dem Motto >Jungs / Männer sind halt so< agieren. Hier finden sich nicht bloß traditionelle Männlichkeitsbilder wieder, sondern auch Versuche, eine Männlichkeit zu etablieren, die sich traditionell >weibliche< Domänen, wie die der Emotionalität, auf ganz speziell *männliche* Weise aneignet. Reinhard Winter (1997) etwa liefert einen Beitrag zur Jungenarbeit, die auf der *Männlichen Sozialisationstheorie* aufbaut, die Winter einige Jahre davor mit Lothar Böhnisch (1993) entwickelte. Die Autoren halten dabei in fundamentaler Weise an der Differenz der Geschlechter fest und beschreiben unterschiedliche weibliche und männliche Aneignungsformen und Zugänge zu (zum Beispiel) Emotionen.⁵¹⁰ Der von Jungenarbeit geschaffene homosoziale Raum dient bei Winter der Bestärkung *männlichen* Ausdrucks, also zum Beispiel *männlicher* Trauer, *männlichem* Weinen und *männlichem* Weichsein.⁵¹¹

Der liberale souveräne Mann stellt sich gemäß einer (re-)souveränisierenden Richtung der Jungenarbeit als einer dar, der auch weinen kann, auch >weich-sein< kann, auch trauern kann, so lange es seine Männlichkeit nicht in Frage stellt – und das tut es so lange nicht, wie Weinen, Trauern und >Weich-sein< auch etwas speziell männliches sein kann, also so lange damit eine männliche Subjektposition im Rahmen der Geschlechter-Intelligibilität markierbar ist.⁵¹²

Andererseits existieren kritisch-emanzipatorische Ansätze der geschlechtsbezogenen Jungen*bildungsarbeit, deren Bildungsverständnis die Förderung und Hervorbringung einer autonomen, emanzipiert-antisexistischen männlichen Subjektposition als Ziel von Bildung und Grundlage des Handelns beinhaltet. Sie greifen die *sex-gender* Differenzierung schwach

⁵⁰⁹ Vgl. Bieringer / Buchacher / Forster 2000a, S.9f und vgl. Forster 2005, S.48

⁵¹⁰ Vgl. Böhnisch / Winter 1993 und vgl. Stuve 282-283

⁵¹¹ Vgl. Stuve 2001, S.283 und vgl. Winter 1997, S.153

⁵¹² Ein plakatives Beispiel >neuer Männlichkeit<, an dem die Aneignung des Nicht-Männlichen durch Männer stattfand, ist etwa das Männlichkeitsmodell des >metrosexuellen< Mannes, das das Zupfen der Augenbrauen, >tuntige< Bewegungen oder das Tragen rosa Kleidung männlichkeitsfähig machte. Sebastian Scheele argumentiert in Bezug auf das Konzept der >Metrosexualität< in die Richtung, dass Metrosexualität eine neue, rebellierende Form kohärenter Männlichkeit bezeichnet. Sie definiert sich darüber, >Mann genug< zu sein, um sich auch weibliche und schwule Codes gefahrlos aneignen zu können, ohne die eigene Männlichkeit in Gefahr zu bringen. In ihren alltäglichen geschlechtlichen Performanzen zeigen >metrosexuelle< Männer dabei teilweise eine besonders aggressive Betonung der >Selbstverständlichkeit<, bei allem schwulen Auftreten auf keinen Fall schwul zu sein. (Vgl. Scheele 2007)

sozialkonstruktivistischer Geschlechtertheorie, Patriarchatskritik und kritische Forschungen zu Männlichkeit wie von Bourdieu und Connell auf und positionieren sich solidarisch zu feministischen Anliegen. Dabei stellen sie eine individualistische, >neue< Männlichkeit ins Zentrum der Bildungsbemühungen, die sich von frauen- und schwulenfeindlichen Positionen abgrenzt. Jungen* und männlichen* Jugendliche sollen bei der Ausprägung einer kohärenten, aber antisexistischen, antirassistischen, nicht-homophoben (usw.) männlichen Geschlechtsidentität unterstützt werden. Mit Anita Heiliger kann das Ziel einer solchen, antisexistischen Jungenarbeit in einer „Entpatriarchalisierung von Männlichkeit“⁵¹³ und der „Entwicklung einer nicht patriarchale[n] männliche[n] Identität“⁵¹⁴ gesehen werden. Für Frank Lohscheller ist „Jungenarbeit (...) emanzipatorisch, reflexiv und parteilich“⁵¹⁵ und Prävention „gegen Gewalt, Sexismus und Rassismus.“⁵¹⁶ Er sieht in geschlechtsbezogener Bildungsarbeit einen „Weg zur Anerkennung der unterschiedlichen Entwicklungen und dadurch bedingten Lebenswelten von Jungen und Mädchen.“⁵¹⁷ Dabei soll Jungen die Möglichkeit gegeben werden,

„das zu werden was sie wollen und nicht das zu werden, was von ihnen erwartet wird. Jungen werden dabei in ihrer Individualität wahrgenommen und als entwicklungsfähige Persönlichkeiten wertgeschätzt.“⁵¹⁸

Es wird deutlich, dass hier in einer Verbindung von gesellschaftstheoretischen geschlechterpolitischen Zielen mit individualpsychologischen Fördergedanken der emanzipierte, *pro-feministische* Mann am Ende des Bildungsprozesses gesehen wird.

Die von emanzipatorischer Jungenarbeit bereit gestellten >Jungenräume< dienen dazu, die unterschiedlichen >Jungenwelten< kennen zu lernen, zu „erkunden, wie der einzelne Junge sein werdendes Mann-Sein ausfüllt“⁵¹⁹, Ideologien von Männlichkeit zu entdecken, „gar seine eigene Inszenierung von Männlichkeit als Segment einer bestimmten Ideologie wieder[zü]entdecken“⁵²⁰, eine „Distanz zum eigenen männlichen Habitus ein[zü]nehmen“⁵²¹ und Männerbilder zu vervielfältigen.⁵²² Emanzipatorische Ansätze wie der der *HVHS* >Alte Molkerei Frille< legen dabei besonderen Wert auf die Ermöglichung und Sichtbarmachung von individuellen, vielfältigen Lebensgestaltungsmöglichkeiten als Junge / männlicher Jugendlicher /

⁵¹³ Heiliger 2000, S. 32

⁵¹⁴ Heiliger 2000, S.35

⁵¹⁵ Lohscheller 2002, S.22

⁵¹⁶ Lohscheller 2002, S.22

⁵¹⁷ Lohscheller 2002, S.22

⁵¹⁸ Lohscheller 2002, S.22

⁵¹⁹ Grote / Jantz 2003, S.23

⁵²⁰ Grote / Jantz 2003, S.24

⁵²¹ Grote / Jantz 2003, S.24

⁵²² Vgl. Grote / Jantz 2003, S.23f

Mann. So zitieren Christoph Grote und Olaf Jantz (2003) die resümierende Bemerkung eines Teilnehmers einer Jungenarbeitsgruppe des Bildungsprojekts der *HVHS* und sehen darin ein Beispiel für gelungene Jungenbildungsarbeit:

„Ich weiß zwar nicht genau, wann ich es gebrauchen kann, aber ich weiß, was wir hier als Jungen besprechen und erleben, wird mir irgendwann hilfreich sein.“ Er hat seinen eigenen lebensweltbezogenen Horizont erweitert und neue Erfahrungen als (werdender) Mann zugelassen, er hat die Vielfalt für sich angenommen.“⁵²³

Ohne sie gleichsetzen zu wollen, lässt sich feststellen, dass beide Strömungen auf die Entwicklung und Förderung einer – wenn auch geschlechterpolitisch unterschiedlich positionierten – Geschlechtsidentität als normative Handlungsgrundlage setzen. Der von Jungenarbeit geschaffene homosoziale Raum dient der Erprobung und Einübung von Männlichkeiten, d.h. dem richtungsweisenden >Hervorbringen< und Festigen einer stabilen männlichen Geschlechtsidentität, die qua der biologischen Männlichkeit im Individuum angelegt ist. Ob diese Männlichkeit nun in der Wiederaneignung von, an die Frauenemanzipation verlorene Subjektpositionen besteht oder in der Stärkung alternativer Männlichkeitsmodelle, die den emanzipierten Mann am Ende des Bildungsprozesses sehen, hängt dabei von den unterschiedlichen politischen Positionierungen der Bildungsprojekte ab. Die Förderung autonomer, männlicher Subjektpositionen stellt jedoch in beiden Fällen das normative Ziel des Bildungsprozesses dar.

Antisexistisch-emanzipatorische Ansätzen der Jungen*bildungsarbeit soll nicht das Potential abgesprochen werden, auch widerständige Haltungen gegenüber geschlechtlichen Subjektanforderungen anregen zu können. Ihre Kritik an patriarchalen Geschlechterverhältnissen, Sexismus und homophober Gewalt ist sicher wichtig und für die Bildungsarbeit normativ gehaltvoll. Dennoch – so die These – weist der ihr zu Grunde liegende Bildungsbegriff und ihre Maxime des pädagogischen Handelns unzureichend Reflexions- und Widerstandsmöglichkeiten gegenüber der normativen Gewalt geschlechtlicher Subjektanforderungen auf. Ja, antisexistisch-emanzipatorische Jungen*bildungsarbeit tendiert konzeptionell dazu, solche auch an Individuen heranzutragen.

Im Folgenden soll aus einer poststrukturalistisch-feministischen Perspektive das Paradigma der Identitätsstärkung bei Jungen* und männlichen* Jugendlichen in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit diskutiert werden, um darüber zu einem dekonstruktiven Zugang für die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen zu gelangen.

⁵²³ Grote / Jantz 2003, S.27

3.2.2 Poststrukturalistische Kritik an identitätsstärkenden Ansätzen in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen

Wie oben argumentiert, versuchen poststrukturalistische feministische Reflexionen des Bildungsgeschehens für die Affirmation von Macht- und Herrschaftsstrukturen in Bildungsprozessen zu sensibilisieren. Die Reproduktion von Herrschaft über Normen und damit verbundene Gewalt sind Zentrum der theoretischen Reflexion. Bildungsprozesse, die Handlungsfähigkeit in Relation zu stabilen Ich-Identitäten und autonomen Subjektpositionen setzen, wirken aus ihrer Perspektive vereinheitlichend und verhalten sich unkritisch zu subjektivierenden Zwängen.⁵²⁴

Eine solche Kritik lässt sich an identitätsstärkenden geschlechtsbezogenen Bildungskonzepten für Jungen* und männliche* Jugendliche im Wesentlichen in Bezug darauf formulieren, dass das Festhalten an den kausalen Zusammenhängen Junge = männlich und Mädchen = weiblich den Konstruktionscharakter von Geschlecht verschleiert und für die *einen* Individuen jeweils die geschlechtlichen Bezeichnungen ausschließt, welche die jeweils *anderen* Individuen bezeichnet. Den Männlichkeitsanforderungen liegen im Vergleich der unterschiedlichen Modelle dabei zwar divergierende normative Ideale männlicher Subjektpositionen zu Grunde, beide stützen jedoch die Grenzen der Geschlechterintelligibilität, wenn sie an den naturalisierten binären Strukturvorgaben des Geschlechterdiskurses festhalten. Aus einer Position poststrukturalistischer Kritik verhalten sich damit nicht nur Konzepte maskulinistisch-(re-)soveränisierender Jungenbildungsarbeit unkritisch zu normativer Gewalt, sondern auch Konzepte antisexistisch-emanzipatorischer Jungenbildungsarbeit. Denn auch letztere, die für Geschlechterdemokratie und Antisexismus eintreten, begegnen der Verwerfungsproblematik männlicher Identität und damit der generellen Problematik normativer Subjektanforderungen nicht.

Olav Stuve⁵²⁵ (2001) bemerkt hier zu antisexistisch-emanzipatorischen Jungenbildungsarbeitsmodellen, die für Geschlechterdemokratie und Antisexismus eintreten:

⁵²⁴ Vgl. Abschnitt 2.1.4

⁵²⁵ Es existieren nicht viele bildungstheoretische Texte zu identitätskritischer Jungenarbeit, die geschlechts-dekonstruktive Perspektiven aufgreifen. Ich beziehe mich mehrheitlich auf den Text *Queer Theory und Jungenarbeit* (2001) und *Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention gegen rechtsextremistische Einstellungen und Handlungsmuster* (2010) von Olav Stuve, da Stuve seinen dekonstruktiven Zugang explizit ausweist. Stuve ist außerdem wissenschaftlicher Mitarbeiter des *Dissens.e.V.*, den ich als einen der wenigen Vereine erachte, der identitätskritische, gewaltsensible Jungenarbeit betreibt. Des weiteren beziehe ich mich auf kurze Beiträge Edgar Forsters und den Artikel *Nichtsdestotrotz – Jungenarbeit in der Schule* von Siegfried Kaltenecker, die beide im Sammelband *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit* (Bieringer / Buchacher / Forster 2000) veröffentlicht sind und die ebenfalls poststrukturalistische feministische Identitätskritik in ihren bildungswissenschaftlichen Texten zu Jungenbildungsarbeit aufnehmen.

„Jungenarbeit (...) steh[t] (...) sich letztlich selbst im Wege, indem sie mit dem Bild des neuen Jungeseins / Mannseins dazu tendier[t], wieder zu vereindeutigen und zu vereinheitlichen, was sie zuvor dezentriert und diversiviert ha[t]. (...) [E]s [kann] nicht ihre Aufgabe sein, immer wieder von neuem an einer eindeutigen Unterscheidungslinie zwischen dem >Männlichen< und dem >Weiblichen< beteiligt zu sein.“⁵²⁶

Mit Stuve lässt sich damit kritisieren, dass geschlechtsbezogene Bildungsarbeit, die eine biologische Geschlechtsbestimmung des Junge-Seins als Differenz-Kriterium für die Bildungsarbeit annimmt, die binäre Geschlechterordnung affirmiert, und die strukturelle Gewalt der Norm Geschlecht nicht erkennt. Sie setzt eine geschlechtliche Homogenität der Gruppe voraus, die an einem >gemeinsamen Nenner< Geschlechtsidentität Junge / Mann festgemacht wird. Damit verfehlt sie die Möglichkeit, den Individuen eine Entdeckung vielfältiger Lebensweisen (zum Beispiel experimentell) zugänglich zu machen. In manchen Fällen verbietet sie es ihnen vermutlich geradezu. Auch Bildungsarbeit, die bestehende Männlichkeiten an sich irritiert, hält auf diese Weise an den Begriffen der Macht fest, an Stelle nach Möglichkeiten des Widerstands zu fragen. Sie affirmiert damit (möglicherweise entgegen ihrer Intentionen) den strukturellen Rahmen, den Butler als die heterosexuelle Matrix bezeichnet.

Christoph Grote und Olaf Jantz (2003) beziehen aus einer Position antisexistisch-emanzipatorischer Jungenarbeit Stellung zu einer solchen Kritik:

„Ist es wirklich so, dass wir, wie es etwa Olaf Stuve (2001) behauptet, zu einer >Essentialisierung< von Männlichkeit beitragen, also der >schlichten Existenz< von geschlechtstypischen Zuschreibungen an Jungen und Männer ein Wesen begeben? Gibt es zwischen maskulinisierten Strömungen der Jungenarbeit und einer antisexistischen Jungenarbeit, wie wir sie vertreten, nur graduelle Unterschiede bezüglich der Konstruktionskraft von ideologischer Jungenhaftigkeit und Möglichkeit? Vielleicht! Aber wir stellen (...) eine Perspektive zur Diskussion, die (wie wir meinen) geeignet ist (...) Männlichkeiten jedweder politischer Couleur zu entmachten.“⁵²⁷

In ihren folgenden Auseinandersetzungen versuchen Jantz und Grote darzulegen, dass in der Jungenarbeit an der Lebensrealität der Jungen anzusetzen sei und „mit den vorhandenen geschlechtstypischen Realitäten umzugehen [ist], die sicherlich kulturgeschichtlich konstruiert sind.“⁵²⁸ In der >Enttarnung< dieser Männlichkeit als ideologisches Konstrukt und der

⁵²⁶ Stuve 2001, S.285

⁵²⁷ Grote / Jantz 2003, S.15

⁵²⁸ Grote / Jantz 2003, S.20

Aufdeckung der „Ambivalenzen dieses Spannungsfelds“⁵²⁹, sowie in der Sichtbarmachung einer Vielfalt männlicher Lebensentwürfe sehen sie die Möglichkeit einer >Entmachtung< der Männlichkeit.⁵³⁰

Obwohl Grote und Jantz schreiben, dass sie die Problematik, auf die Stuve aufmerksam macht, durchaus als eine solche erkennen, und gerade mit dem Blick auf die Ambivalenzen und die kulturgeschichtliche Konstruiertheit eines Phänomens durchaus eine wirkungsvolle dekonstruktive Methode vorschlagen, so reizen sie diese (zumindest in ihrer theoretischen Arbeit) dennoch nicht konsequent aus, sondern verstricken sich m.E. in Widersprüchlichkeiten. Indem sie nicht davon abrücken, die Lebensrealität der Jungen* als Lebensrealität von eben *Jungen* zu verstehen, bieten sie diesen lediglich die Möglichkeit, sich im Spielraum des Jungen-Möglichen in ihrer >Vielfalt< zu entdecken. Aus einer, an Butler orientierten Perspektive erscheint dies nicht als Ermöglichung von Vielfalt, sondern vielmehr als normierende Einschränkung von Vielfalt: denn wenn „man (...) den Körpern keine Existenz zusprechen [kann], die der Markierung ihres Geschlechts vorher[geht]“⁵³¹, ist es paradox, ein Individuum als >Junge< / männlich anzurufen und damit >sein< Geschlecht zu markieren, und gleichzeitig die Förderung eines vielfältigen Entwicklungsspielraums im Mann-Sein zu postulieren, wenn die Kategorie sich strukturell über Einschränkungen begründet. Eine tatsächliche Vielfalt kann auch mit Hartmann nicht nur auf das Denken der Vielfalt in der Einschränkung begrenzt werden.⁵³² Bei dem Denken der Vielfalt innerhalb einer von zwei Gruppen ist das jedoch der Fall.

Es soll damit nicht behauptet werden, dass das Aufzeigen von Widersprüchlichkeiten und Pluralitäten innerhalb einer Gruppe als sinnlos und unfruchtbar zu erachten ist – dennoch erscheint es einseitiger als notwendig. Obwohl ein sensibler Umgang mit dem Verstoß gegen Geschlechtergrenzen auf Grund der gesellschaftlichen sakrilegischen Ahndung durchaus angebracht ist, so ist es m.E. nicht notwendig, bereits von Beginn an mit Einschränkungen in das Spiel der Geschlechter einzusteigen und Vielfalt damit von Beginn an zu übersehen. Wie bereits einleitend erwähnt, zeigen sich „Kinder und Jugendliche oftmals aufgeschlossener gegenüber uneindeutigen Identitäten, als gemeinhin angenommen“⁵³³ – ob ein Spiel gewagt wird oder nicht sollte aus einer gewaltsensiblen Perspektive den Individuen überlassen werden, auch wenn das den Mut der PädagogInnen erfordert, sich auf das >Ungewisse< einzulassen, das eventuell auch die eigene Subjektposition in Frage stellen könnte. Aus einer vermeintlichen Schutzhaltung heraus bereits einschränkend an die Jungen* und Jugendlichen heranzutreten wirft die Frage auf, ob die Jungen* und Jugendlichen nicht in ihren Erfahrungen beschnitten

⁵²⁹ Grote / Jantz 2003, S.25

⁵³⁰ Vgl. Grote / Jantz 2003, S.16-28

⁵³¹ Butler 1991, S.26

⁵³² Vgl. Hartmann 2002, S. 169-175

⁵³³ Hartmann 2002, S.173

werden, den Grenzen des Horizonts der Zweigeschlechtlichkeit widerständig zu begegnen.

Des weiteren irritiert das von Grote und Jantz postulierte Ziel, >Männlichkeit jedweder politischen Couleur zu entmachten<. Es irritiert insofern, als unklar ist, wie Männlichkeit als ein >ideologisches Konstrukt<, wie Grote und Jantz es selbst bezeichnen, von seiner Ideologie befreit werden soll, ohne zu verschwinden.

Auch mit Melanie Plößer's (2005) dekonstruktiver bildungstheoretischer Arbeit lässt sich eine für geschlechtsbezogene normative Gewalt sensible, bildungstheoretische Kritik an identitätsstärkenden Modellen der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen formulieren. Obwohl Plößer ihre Überlegungen in Bezug auf Mädchen*arbeit formuliert, können sie m.E. durchaus auch als für die Jungen*bildungsarbeit geltend aufgegriffen werden. Mit ihrer Argumentation lässt sich insofern Stellung zur Problematik normativer Subjektanforderungen in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit beziehen, als eine *Jungenbildungsarbeit* eine Lebensrealität der Individuen als *Jungen* voraussetzt und damit männlichkeitskonstituierende Anforderungen und Verbote des Junge-Seins an die Individuen heranträgt und die performative Kraft der Anrufung als *Junge* oder *männlich* unterschätzt.⁵³⁴

Plößer argumentiert, dass bereits „die Begriffe >Mädchenarbeit< und >Jungenarbeit< die Vorstellung einer immer schon vorhandenen vorsozialen Verschiedenheit der Geschlechter“⁵³⁵ implizieren. Über diesen Weg begründen PädagogInnen ihr eigenes Handeln als Mädchen- oder JungenarbeiterIn.⁵³⁶ Der Annahme, Mädchenarbeit erfordere eine grundsätzliche Parteilichkeit mit den Mädchen gehe die essentialistische *Deutung* voran, die Objekte der Parteinahme in der Mädchenarbeit *seien* Mädchen:

„So wird vorgegeben, dass die Partei der Mädchen und Frauen eine vorgängige Einheit und damit gerade keine notwendig wieder zu hinterfragende und zu öffnende Deutung ist. Zugleich wird vernachlässigt, dass die Deutung >Mädchen< keine von Normen und Konventionen unabhängige Deutung darstellt.“⁵³⁷

Damit legt Plößer einen Fokus auf die Problematik normativer Gewalt, die geschlossenen

⁵³⁴ Dass ihre allgemeinen Überlegungen zu einer geschlechtergerechten Bildungsarbeit dabei durchaus auch ein nützliches Reflexionstool für die Bildungsarbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen bieten, erwähnt Plößer nur in Nebenbemerkungen (vgl. Plößer 2005, (z.B.) S.171 und S.185f).

⁵³⁵ Plößer 2005, S.185

⁵³⁶ Vgl. Plößer 2005, S.185ff

⁵³⁷ Plößer 2005, S.172

Begriffen inhärent ist. Der Partei der Mädchen* wird dabei von Seiten der Pädagoginnen eine imaginierte Einheit zugeteilt, die eine Anerkennung der Geschlechtsidentität der einzelnen Individuen nur innerhalb der Kategorie >Frau / Mädchen< zulässt. Somit werden in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit über die Parteinahme mit den Mädchen*, gemäß den „vorgängigen Normen, die die Anerkennbarkeit regeln“⁵³⁸ in performativen Akten >Mädchen< hervorgebracht. Unter der „Vorgabe eines natürlichen Grundes, nämlich dem einer vorgängigen Einheit der Frauen und Mädchen (...) drohen (...) auch die mit der Deutung notwendig einhergehenden Ausschlüsse und Normen ausgeblendet zu werden.“⁵³⁹ Eine Mädchen*arbeit mit dem ethischen Anspruch, die „Andersheit der Anderen“⁵⁴⁰ *anzuerkennen*, reflektiert – Plößer zufolge – die ihr selbst vorgängigen Normen und sucht nach Lösungen, diese den Individuen nicht von vorne herein als Legitimation für die eigene pädagogische Arbeit >überzustülpen<.⁵⁴¹

Auch vor dem Hintergrund Plößer's Argumentation wird erkennbar, dass selbst Jungen*arbeitskonzepte, die sich dem Konzept der >Männlichkeit< kritisch-emanzipatorisch nähern und sich auf die Förderung (zum Beispiel *pro*-feministischer oder individualistischer) *männlicher* Identität konzentrieren, der Abgrenzungs- und Verwerfungsproblematik der Norm Geschlecht nicht oder nur unzureichend begegnen, da sie Geschlechternormen innerhalb der diskursiven Begrenzungen der Zweigeschlechtlichkeit an die Individuen herantragen.⁵⁴² Die „Möglichkeiten von Grenzüberschreitungen, Zwischenräumen, Übergängen und Bewegungen zwischen normativ festgelegten Positionen“⁵⁴³, die dem Subjekt über Erfahrungen und Aktivitäten in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit zugänglich gemacht werden könnten, und die „unvorhergesehene Bedeutungen“⁵⁴⁴ provozieren könnten, werden dadurch reduziert.

Es kann der Schluss gezogen werden, dass auch eine antisexistisch-emanzipatorische Jungenbildungsarbeit, die sich darum bemüht, eine gewaltfreie / -sensible *männliche* Geschlechtsidentität zu fördern, den normativen Subjektanforderungen der Geschlechterintelligibilität damit nicht strukturtransformierend Ebene begegnet. Denn ihr

⁵³⁸ Plößer 2005, S.174

⁵³⁹ Plößer 2005, S.177f

⁵⁴⁰ Plößer 2005, S.178

⁵⁴¹ Vgl. Plößer 2005, S. 176-180. Plößer reformuliert das Parteilichkeitspostulat in der Mädchenarbeit – in Rekurs auf Diane Elam und Jacques Derrida – als eine >grundlose< Parteilichkeit. Verantwortungsvolles Handeln bezieht sich in der >grundlosen< Parteilichkeit nicht mehr auf einen *Grund*, wie etwa eine einheitliche Identität der Subjekte und deren gesellschaftliche Situation. Plößer betont die Vorzüge einer grundlos-solidarischen Haltung, die die „uneinholbare Andersheit“ (Plößer 2005, S.184) der Anderen anerkennt. An dieser anerkennenden Haltung macht sie die ethische Verantwortlichkeit pädagogischen Handelns fest. (Vgl. Plößer 2005, S.180-184)

⁵⁴² Überspitzt könnte bemerkt werden, dass die Jungen darin Unterstützung erfahren sollen, sich innerhalb der ihnen zugeschobenen kategorialen Einschränkung individuell zu entfalten, so lange sie dies so tun, wie sie es innerhalb der Strukturen, die diese Kategorie hervorgebracht haben, gar nicht tun können, ohne aus der Kategorie herauszufallen.

⁵⁴³ Hartmann 2002, S.171

⁵⁴⁴ Butler 1993, S.50

Bildungsbegriff setzt die Handlungsfähigkeit in Relation zu männlicher Geschlechtsidentität und bleibt damit innerhalb eines binären Rahmens des Geschlechterdiskurses verankert, der die Beziehung zwischen den Geschlechtern und die Binnenstruktur von Männlichkeit organisiert.

Mehr noch, beteiligt sich identitäts-stärkende geschlechtsbezogene Bildungsarbeit über eine Affirmation der binären Kategorisierung geschlechtlicher Existenzweisen an der performativen Herstellung der Jungen* als *Jungen*. Sie reproduziert Bedeutungen des Mann-Seins und die Vorstellung der Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit einer kohärenten, männlichen Geschlechtsidentität – auch wenn diese in ihrer *pro*-feministischen Ausprägung um einige emanzipatorische Module erweitert wurde. Junge zu sein bedeutet jedoch weiterhin nicht *kein-Junge* zu sein. Eher bedeutet es, >neue< Maßstäben des Junge-Seins zu setzen, denen sich Individuen mit einer als männlich klassifizierten Anatomie als wieder männliche Subjekte unterwerfen. Graduell besteht dabei sicherlich ein Unterschied zu >alten< Maßstäben des Mann-Seins, die normative Struktur von Männlichkeit wird (aus einer poststrukturalistischen Perspektive) allerdings nicht oder nur unzureichend angegriffen.

Auch in emanzipatorischer „Jungenbildungsarbeit liegen die Gefahren insbesondere in der Konstruktion von Schwulen und Mädchen / Frauen als >die Anderen<“⁵⁴⁵, auch wenn dies den jeweiligen Werten der (z.B. anti-homophoben) Bildungsarbeit widerspricht. Denn Verbot und Tabuisierung von (z.B.) Homophobie führt m.E. dazu, dass diese subtilere Formen annimmt. Antidiskriminatorische Arbeit zu Homophobie und Weiblichkeitsabwehr steht damit vor der Herausforderung, den Schleier der Liberalität oder >pro-< Haltungen zu lüften, um jene Phänomene als zu-einem-selbst-gehörig bearbeitbar zu machen, die in direkt aggressiven Abwehrhaltungen viel schneller ansprechbar sind.⁵⁴⁶ Die Wahrscheinlichkeit, dass eine

⁵⁴⁵ Busche / Cremers 2009, S.23

⁵⁴⁶ Damit soll nicht gesagt werden, dass die aggressive Äußerung von Homosexuellen- und Frauenfeindlichkeit befürwortet werden soll. Jedoch erschwert es die Arbeit mit diesen Phänomenen, wenn diese abgekoppelt von der eigenen Person thematisiert werden, weil sie mit >einem selbst< ja dann doch nichts zu tun haben (dürfen), da man selbst im Endeffekt *ja dann doch* (heterosexueller) Junge / Mann *ist*.

Im Kontext meiner Erfahrungen in der anti-homophoben Bildungsarbeit mit hunderten Jugendlichen über die letzten Jahre zeigte sich, dass es selbst in betont >aufgeschlossenen< Gruppen in den seltensten Fällen von Teilnehmern ausgelassen wird, die eigene geschlechtliche Position als heterosexuell zu markieren, wenn positive oder aufgeschlossene Äußerungen gegenüber irgendetwas >Schwulem< getätigt werden – sei es über Bemerkungen wie „Also ich bin ja nicht schwul“, beiläufigen Bemerkungen über >die Freundin<, über (vermeintlich) besonderes Wissen darüber, „was Frauen wollen und was nicht“ oder anderen, mehr oder weniger geschickt in die Argumentation eingewobenen Abgrenzungen von dem *tatsächlich* >Schwulen< oder (Ver-)Weiblichen(den).

Im Gegensatz dazu herrscht in schwulen subkulturellen Zusammenhängen gelegentlich ein parodistischer Umgang mit der eigenen (Subjekt?-)Position als Nicht-Mann, durch die eigen- und gegenseitige Bezeichnung als >Schwester< oder die Anwendung weiblicher Personalpronomina auf sich selbst und andere. Ich behaupte, dass es sich hierbei um einen lustvollen Umgang mit der eigenen Un-bezeichnenbarkeit in den Begriffen der heteronormativen Bedeutungsökonomie handelt. Erfahrungsgemäß stößt ein solches (wie ich meine >subversives<) Verhalten bei Feministen auf Befremdung und Sprachlosigkeit.

Internalisierung von Homophobie und Weiblichkeitsabwehr weiterhin ein integraler Bestandteil des geschlechtlichen Selbst-Verständnisses von Jungen und männlichen Jugendlichen bleibt, ist so lange gegeben, wie ihnen durch die Anrufung als (nicht-sexistische, nicht-homophobe) Jungen dennoch *nicht-Jungen*-Positionen verschlossen bleiben. Diese Überlegungen müssen m.E. auch in die Diskussion um die Forderung nach >neuen< männlichen Vorbildern in der Jungenbildungsarbeit einfließen.⁵⁴⁷

Das Subjekt in emanzipatorischen Jungenbildungskonzepten stellt sich zwar den Inkohärenzen männlicher Subjektpositionen, allerdings – und hier ist ein Unterschied zu einem (möglichen) poststrukturalistischen Ansatz in der Jungenarbeit festzumachen – versucht es nicht, die eigenen Inkohärenzen und Widersprüchlichkeiten anzuerkennen und als Widerstandsort zu nutzen. Vielmehr versucht es sich in der Herstellung einer weniger frauen- und schwulenfeindlichen männlichen Subjektposition. Damit schenkt es der Problematik der konstitutiven Abhängigkeit kohärenter, widerspruchsfreier identitärer Positionen von einem >Außen< – einem >Anderen< des >Eigenen< – wenig Beachtung. Graduell mag sich das konstitutive Außen einer antisexistischen, emanzipierten Männlichkeit von dem konstitutiven Außen maskulinistischer Subjektpositionen unterscheiden, indem für das Selbstverständnis des männlichen Subjekts die Betonung entscheidend bleibt, ein *männliches* zu *sein* und damit eine intelligible Position in der Matrix der Zweigeschlechtlichkeit zu markieren. Die Brüche und Widersprüche des Subjekts werden verschleiert und der Abgrenzungs- und Verwerfungsproblematik ist nichts entgegengestellt. Pluralität und Vielfalt bleiben im Bereich des >Anderen<.

Der geschlechtshomogene Rahmen der Jungenarbeit (und er wird weiterhin als geschlechts*homogen* verstanden) bietet auch in antisexistisch-emanzipatorischen Konzepten der Bildungsarbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen einen Raum für die Einübung männlicher Performanzen anstatt die Norm Männlichkeit tatsächlich in Frage zu stellen. Sie bietet m.E. noch am ehesten einen Rahmen, um marginalisierte und / oder widerständige Positionen wie zum Beispiel >ich bin *kein deutscher Mann*< oder >ich bin *kein sexistischer Mann*< Raum und Bestärkung zu geben. >Ich bin kein-Junge / Mann< fordert das Konzept *Jungenarbeit* aber auf struktureller Ebene heraus, und weist sie darauf hin, dass sie keinen gewaltvermeidenden Raum zur Verfügung stellt, sondern erneut eine kollektive Identität >wir Jungen / Männer< voraussetzt und einfordert.

⁵⁴⁷ Die überwiegende Mehrheit der Literatur zu Jungenarbeit spricht sich für mehr >positive< männliche Vorbilder in der Bildungsarbeit mit Jungen und Männern aus, um den Jungen und Jugendlichen positive Identifikationsfiguren zu liefern, die „sich nicht mehr mit hegemonialen Männlichkeitsbildern identifizieren, sondern partnerschaftlichen Modellen gerecht werden“ (Forster 2000a, S.76). Ausnahmen zu dieser Position sind selbst in identitätskritischen Beiträgen rar. Ausnahmen bilden der Artikel von Erich Lehner (2000) *Brauchen Jungen Vorbilder?* sowie Bieringer / Forster 2000, Stuve 2009 und 2010.

Abschließend kann also festgehalten werden, dass antisexistisch-emanzipatorische Jungenbildungskonzepte, selbst wenn sie einen kritischen Zugang zu den Geschlechterverhältnissen beanspruchen, Gefahr laufen, die normativen Forderungen und Verbote geschlechtlicher Intelligibilität in ihrer Gewaltförmigkeit zu verkennen, geschlechtliche Subjektanforderungen an Individuen in der Bildungsarbeit unzureichend reflektieren, und auch keine pädagogische Handlungsfähigkeit konzeptualisieren, die der normativen Gewalt geschlechtlicher Subjektconstitution widerständig begegnet. Vielmehr beteiligen sie sich an der Entwicklung und der Fortschreibung bestehender geschlechtstypischer Eigenschaften, Verhaltensweisen und Tätigkeiten. Auch ein kritischer Bildungsbegriff, der Handlungsfähigkeit in Relation zu einer emanzipierten männlichen Geschlechtsidentität entwickelt, trägt über die Anrufung als >Junge< bzw. als >männlich< normative Geschlechterzwänge und -anforderungen an die Individuen heran. Letztlich wird wiederum eine kohärente, in der Zweigeschlechtlichkeit verortete Geschlechterposition gefördert (und gefordert), die Jungen im Verhältnis zum >Anderen< produziert. Vielfältige geschlechtliche Handlungs- und Entwicklungsoptionen werden verschlossen, wenn Jungen* Jungen bleiben (müssen) und damit häufig behauptete, charakteristisch männliche Verhaltensweisen, Eigenschaften, >Stärken< und >Schwächen< einüben, anstelle sie zu dekonstruieren. Identitätslogisch strukturierte Jungenbildungsarbeit droht damit das Dilemma, das fortzuschreiben, was sie kritisiert.

Aus der bisherigen Argumentation lässt sich die Konsequenz ziehen, dass eine geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen einen nicht-identitären Weg finden muss, will sie geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektieren und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen nicht bereits von vorne herein ausschließen.

3.2.3 Identitätskritische Ansätze der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen: „Das Ziel ist kein Junge!“⁵⁴⁸

Weder das „Graben nach den Tiefen der Männlichkeit“⁵⁴⁹ noch der >neue< Mann kann demnach Aufgabe und Ziel von geschlechtsbezogener Jungen*bildungsarbeit sein, wenn diese normative geschlechtliche Subjektanforderungen (selbst-)kritisch reflektieren und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen der Subjekte der Bildung nicht bereits von vorne herein ausschließen soll. Vielmehr bedarf es identitätskritischer Perspektiven für die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit, die stark sozialkonstruktivistische Überlegungen zu Geschlecht in ihren theoretischen Entwürfen konzeptionell berücksichtigen.

Identitätskritische, dekonstruktivistische Überlegungen zu Geschlecht sind in theoretischen Entwürfen der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen*

⁵⁴⁸ Stuve 2001, S.282

⁵⁴⁹ Forster 2000c, S.212

Jugendlichen eher unterrepräsentiert. Dies mag daran liegen, dass in der Jungenbildungsarbeit feministische Theorie und die Erkenntnisse des dekonstruktivistischen Feminismus im Verhältnis zu Mädchenarbeit wenig Resonanz erfahren – vermutlich, da sie sich (p.D.) weniger explizit mit der Situation von Männern befassen als mit der Situation von Frauen. Rekuriert wird dagegen auf Forschungen zu Männlichkeit, die sich in (gewisser oder expliziter) Distanz zu den feministischen Theorien und Debatten entwickeln, in denen poststrukturalistische Erkenntnisse und dekonstruktivistisches Denken diskutiert werden. Anstatt die umfassenden Erkenntnisse feministischer Forschung aufzugreifen und daraus Konsequenzen für die Erforschung von Männlichkeit zu ziehen, konzentriert sich die Männer- / Männlichkeitsforschung oft auf die (z.B.) Erforschung der Binnenrelationen der Kategorie Mann, aber nicht auf Forschungsgegenstände wie Heteronormativität, Patriarchat oder Androzentrismus.

Autoren, die dekonstruktivistisches, identitätskritisches Denken in ihre Arbeit zu geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen einfließen lassen, sind z.B. Mart Busche und Michael Cremers (2009). Die Autoren liefern einen wichtigen Beitrag für das Themenfeld, indem sie auf die Komplexität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Sichtweise von Identität hinweisen. Sie fordern, die unterschiedlichen Biographien der Jungen* stärker zu berücksichtigen und die Verbindung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und den subjektiven Lebenslagen zu thematisieren. In diesem Zusammenhang betonen sie auch, dass der Lebensrealität der Individuen eher gerecht würde, wenn auf Annahmen über das >Junge-Sein< qua des biologisch-männlichen Geschlechts in der Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen konzeptionell verzichtet würde.⁵⁵⁰ Stattdessen soll

„mit Blick auf die historischen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse das Gewordensein bestimmter Kategorien und die damit verbundenen Ausschlüsse, Entindividualisierungsmechanismen oder Homogenisierungstendenzen aufgezeigt werden. (...) Wir möchten das Denken von Jungen_ als offener und vielschichtiger Kategorie, die sich letztlich ihrer einengenden Kategorisierung in der Praxis auch widersetzt und sich nicht fassen lässt, üben und etablieren.“⁵⁵¹

Darüber, wie eine solche, intersektionale Jungen*arbeit methodisch umsetzbar wäre, geben sie keinen Ausblick. Jungen*arbeit entspricht den Autoren zufolge auch eher einer >Haltung< als einer >Methode<.

⁵⁵⁰ Busche / Cremers 2009

⁵⁵¹ Busche / Cremers 2009, S.25f

„die strukturelle und individuelle Ungleichheiten im Blick hat und zugleich versucht einen kritischen Blick auf potentielle >neue Exklusionen< zu werfen, um diese immer wieder aufs Neue zu dekonstruieren.“⁵⁵²

Olav Stuve (2001) macht auch methodische Vorschläge für eine >Praxis nicht-identitärer Jungen*arbeit<, in der nicht „mit dem Ziel des >anderen Jungen< gearbeitet wird“⁵⁵³ sondern die „Selbstkonstruktionen, Ausschließungen und Differenzierungen sowie deren Brüche und Dualitäten“⁵⁵⁴ thematisiert werden.

„Als solche ist eine nicht-identitäre Jungenarbeit zunächst dadurch gekennzeichnet, dass sie sich weigert, Wahrnehmungen und Erfahrungen anhand der Differenzierung von männlichen und weiblichen Körpern zu organisieren. (...) Solange es die Forderung gibt, dass Jungen Männer werden sollen, werden sie sich von Frauen abgrenzen. Um diese Abgrenzung zu schaffen, müssen männliche von weiblichen Körpern und deren Eigenschaftsmuster unterschieden werden. Diese Forderung wird in einer nicht-identitären Jungenarbeit aufgegeben.“⁵⁵⁵

Über die Betonung des Körpers als einem, der in performativen Akten >gemacht< wird, schlägt Stuve daher Arbeitsmethoden mit – eben – dem Körper vor, mithilfe derer in spielerischer Form Erfahrungen gemacht werden sollen, die nicht den >üblichen< Erfahrungen in homosozialen Kontexten entsprechen. Darüber, dass zum Beispiel über die Methode der *Körperreise*⁵⁵⁶ die soziale Erfahrung gemacht wird, dass Jungen* sich gemeinsam mit anderen Jungen* auch entspannen und angstfrei versuchen können, ihrem Körper bewusst Aufmerksamkeit zu schenken, wird es möglich, „Anspannungs- und Stressgefühl im Alltag einer Jungengruppe als konstituierendes Element ihrer Geschlechtsgruppe erlebbar zu machen“⁵⁵⁷. Die Instrumentalisierung des Jungen- / Männerkörpers als einem, der zu funktionieren hat, kann darüber thematisiert werden, der >Sprache< des Körpers bewusste Aufmerksamkeit zu schenken. So können Widersprüche zwischen dem erfahren werden, was der Körper sein kann

⁵⁵² Busche / Cremers 2009, S.23

⁵⁵³ Stuve 2001, S.288

⁵⁵⁴ Stuve 2001, S.288

⁵⁵⁵ Stuve 2001, S.289f

⁵⁵⁶ Die *Körperreise* ist eine Methode, bei der es darum geht, im >homosozialen< Jungen*raum den Wettbewerb der Jungen* untereinander auszusetzen und gemeinsam das Erlebnis zu machen, in Anwesenheit der anderen den eigenen Körper auf einfühlsame Weise wahrzunehmen bzw. wahrnehmen zu dürfen (ausführlicher zur *Körperreise* vgl. Stuve 2001, 290f). „Jungen machen während der Körperreise neue Erfahrungen: Sie können sich entspannen! Sie haben es miteinander schön! Sie machen die Erfahrung >keins in die Eier gehauen< zu bekommen. Sie brauchen keine Angst vor ihrem Nachbarn zu haben, der nur auf eine Schwachstelle wartet, um sie auszunutzen. Die Jungen sind von der Erfahrung einer Körperreise häufig begeistert.“ (Stuve 2001, S.291)

⁵⁵⁷ Stuve 2001, S.291. Stuves Augenmerk gilt hier wohl dem Erlebbar-Machen der Konstituiertheit des geschlechtlichen Körpers und nicht dem Erlebbar-Machen des Anspannungs- und Stressgefühls.

und dem, was er sein soll, und „prozessuale(...) Identitäten“⁵⁵⁸ entwickelt werden.⁵⁵⁹

Stuves Vorschlag der Arbeit mit dem Körper, kann als einer gelesen werden, der den Individuen niedrigschwellige Erfahrungen ermöglichen soll. An die gemachten Erfahrungen eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Körper ~ Geschlecht ~ Sexualität ~ Identität ~ Geschlechterverhältnisse anzuschließen, sollte jedoch m.E. nicht außen vor gelassen werden.

Allgemein zieht Stuve für die Jungen*arbeit vor dem Hintergrund der Erkenntnisse des dekonstruktivistischen Feminismus an anderer Stelle die Konsequenz: „Sie sollte Jungen und männlichen Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich den Männlichkeitsanforderungen zu entziehen“, und stellt als weitere Konsequenz dem *Doing masculinity* – also Männlichkeit zu üben – die Möglichkeit des *undoing masculinity* im Rahmen von geschlechtsbezogener Jungen*bildungsarbeit entgegen.⁵⁶⁰ Er betont allerdings, dass dabei „([g]ewalttätige[n]) Abwertungen jeglicher Art (...) konsequent entgegen zu treten [ist].“⁵⁶¹

Auch Edgar Forster plädiert für einen identitäts-kritischen Zugang zu Jungen*bildungsarbeit, der die Konstruiertheit und den performativen Charakter des binären Geschlechtermodells aufzeigt, Pluralität ernst nimmt und gleichzeitig die eigene geschlechtliche Positionierung vor dem Hintergrund patriarchaler Gesellschaftsstrukturen reflektiert:

„Jungenarbeit heißt nicht Identitätsbildung, sondern Durchkreuzung bereits fixierter Identitäten. (...) Alltägliches, „Normales“ und Selbstverständliches wird plötzlich auffällig und erklärungsbedürftig. Es könnte auch anders sein. Grenzen verschieben sich. Was mit ehemals vielleicht noch als typisch weiblich oder männlich vorkam, ist jetzt vielleicht nur eine Spielart des Geschlechts. Kann ich diesen anderen Blick einüben?“⁵⁶²

„Dabei ist zu berücksichtigen, dass Identitätsverhandlungen in patriarchalen Ordnungen – hinter dem Rücken von Männern und Frauen – funktionieren. Jungenarbeit hat deshalb die Aufgabe, die Logik dieser Ordnungen sichtbar zu machen.“⁵⁶³

Mit einem solchen Zugang zu geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen trägt Forster der Forderung poststrukturalistischer Bildungstheorie

⁵⁵⁸ Hartmann 1998, zit. n. Stuve 2001, S.292

⁵⁵⁹ Vgl. Stuve 2001, S.290ff

⁵⁶⁰ Vgl. Stuve 2009, o.S.

⁵⁶¹ Stuve 2009, o.S.

⁵⁶² Forster 2000a, S.76

⁵⁶³ Forster 200b, S.177

Rechnung, dem Individuum einen normkritischen Zugang zur eigenen Existenz und zur Existenz anderer zu ermöglichen. Wirklichkeiten müssen in Frage gestellt und in Hinblick auf ihre Einbettung in Herrschaftsstrukturen durchleuchtet werden. Forsters Augenmerk liegt darauf, die prozessuale und vielfältige Organisation von Identitäten⁵⁶⁴ sichtbar zu machen und nach pädagogischen Möglichkeiten zu suchen, Pluralität zu erschließen. Ähnlich wie Stuve sieht er dies im Ermöglichen von Erfahrungen, die das Gewohnte überschreiten und in seiner Eindeutigkeit in Frage stellen:

Erfahrung markiert (...) Kontingenz und Überschreitung. Sie ist die Bedingung für Veränderung, die noch nicht vollständig determiniert ist. Das aber bedeutet, dass wir in striktem Sinn genötigt sind, unmögliche Entscheidungen zu treffen.“⁵⁶⁵

Das >Treffen unmöglicher Entscheidungen< bezeichnet hier die notwendige pädagogische Entscheidung für ein nicht vorhersehbares Ergebnis des Erfahrungsprozesses. Das Bildungsangebot in der Jungen*arbeit muss Erfahrungsmöglichkeiten mit offenem Ausgang anbieten, die demnach gegen Regeln und diskursiv vorgegebene Grenzen verstoßen können. Gleichzeitig muss es eine ideologiekritische Wachsamkeit gegenüber der geschlechtlichen Positionierung des Subjekts in gesellschaftlichen Strukturen anregen. So kann identitätskritische Bildungsarbeit die nicht-normierende Funktion einnehmen, einer Pluralität möglicher Erfahrungen gerecht zu werden und auf die Notwendigkeit hinweisen, gegen herrschende Geschlechterungerechtigkeiten politisch Stellung zu beziehen.

Anhand dieser drei Positionen lässt sich identitätskritische geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen grundsätzlich wie folgt beschreiben:

Eine geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen definiert Bildungskontexte als Räume, die (selbst-)reflexiv mit der (Re-)Produktion von Geschlechternormen und gesellschaftlichen Verhältnissen umgehen und zieht daraus Konsequenzen für die Bildungsarbeit. Sie unterschätzt nicht die performative Dimension der Kategorie Geschlecht und betont deren Einbettung in Diskurs und Gesellschaftsverhältnisse. Pädagogische Haltungen und Handlungen werden darauf abgestimmt. Für die pädagogische Arbeit besteht in einem solchen Zugang die Chance, erstens, den binären Rahmen der Kategorie Geschlecht nicht zu affirmieren und zweitens, Geschlecht in seiner Komplexität, Widersprüchlichkeit und Individualität >neu< zu denken.

In diesem Zusammenhang liegt in der Kritik an Männlichkeit das Thema geschlechtsbezogener

⁵⁶⁴ Vgl. Forster 2000a, S.75

⁵⁶⁵ Forster 2005, S.45

Bildungsarbeit: Sowohl die normativen Geschlechteranforderungen an die Individuen, als auch die Lebensrealität der Jungen* und Jugendlichen werden dabei im Kontext der herrschenden Geschlechterverhältnisse reflektiert. Die anvisierte Aufarbeitung der Norm Männlichkeit, verbunden mit dem Anspruch der Neudefinition von Geschlecht, Körper und Identität als „hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise“⁵⁶⁶ in der Bildungsarbeit, kann als ein politischer Anspruch ausgemacht werden. Denn die Kritik an Männlichkeitsnormen dient einerseits der Ermöglichung der Entfaltung der einzelnen Individuen auf personaler Ebene, ist aber auch mit Kritik an patriarchalen, heterosexistischen Gesellschaftsstrukturen verbunden, denen sich das Individuum widersetzen kann. Über die kritische Kontextualisierung der eigenen geschlechtlichen Lebens- und Existenzweise in gesellschaftlichen Verhältnissen und diskursiven Strukturen können auch die Nachteile derselben für männliche Subjektpositionierungen sichtbar werden. Hierin liegt ein mögliches Motivationsmoment, sich in einer widerständigen Haltung Männlichkeitsanforderungen zu widersetzen. Eine >Entglorifizierung< des Mann-Seins als einem >sich-durchsetzen-müssen< (usw.) und die Aushandlung der eigenen geschlechtlichen Position in Differenz zum >Anderen< in ihrem Gewaltcharakter erkennen zu können, erscheint für eine tatsächliche Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse unbedingt notwendig. >Schwul sein dürfen< oder >nicht-männlich sein dürfen< kann mit enormer Entlastung und Befreiung aus konventionalen Zwängen verbunden sein. Nicht-Mann / männlich / Junge zu sein und dennoch nicht >weniger wert< oder gar un-intelligibel zu sein, stellt eine bedeutende Erkenntnis dar, die Druck verringert, Pluralität ermöglicht und männliche Herrschaft untergräbt. Damit verbunden ist die Aufforderung, für eine Ent-Diskriminierung nicht-hegemonialer Geschlechterpositionen einzutreten, da nur über einen solchen Zugang auch >andere< geschlechtliche Positionen erprobt werden können, ohne mit Abwertung verbunden zu sein.

Ein identitätskritischer Ansatz der Jungen*bildungsarbeit, der Identitäts*kritik* dekonstruktiv ausübt, der also eine Befragung von männlicher* Lebensrealität auf ihre naturalisierenden Diskurse hin betreibt und nicht bereits konkrete Vorstellungen der Gegendiskurse hat, die seine Kritik provozieren könnte, ist m.E. der einzige, der konzeptionelle Konsequenzen aus poststrukturalistischer Identitäts- und Subjektkritik zieht.

In den theoretischen Auseinandersetzungen identitätskritischer Jungen*bildungsarbeit bleibt der ihr zu Grunde liegende Kritikbegriff allerdings meist undeutlich bestimmt. Auf der Grundlage eines konkreten Kritikbegriffs ließe sich eine theoretische Auseinandersetzung mit dekonstruktiven Bildungsprozessen in der Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen systematisierter führen. Auch Fragen der Handlungsfähigkeit und Fragen nach

⁵⁶⁶ Maihofer 2004

dem Subjekt der Bildung könnten mit Rekurs auf einen klar definierten Kritikbegriff systematisch(er) erschlossen werden. Für dekonstruktivistische, identitätskritische Jungen*bildungsarbeit brächte das u.a. den Vorteil, dass deren Forderung, dass es in der Bildungsarbeit (Denk-)Räume zu eröffnen gelte, in denen unter einem solidarischen, anerkennenden Zugang das *Andere*, das *nicht-Denkbar*e denk- und lebbar wird, im bildungswissenschaftlichen Diskurs besser zu verteidigen wäre.

Um eine identitätskritische Jungen*bildungsarbeit für eine bildungstheoretische Auseinandersetzung konsequent zu erschließen, bedarf es in Bezug auf ihren Kritikbegriff meiner Ansicht nach also einer klareren Stellungnahme.

Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Gemeinsamkeiten die Maximen identitätskritischer Jungen*bildungsarbeit mit dem in dieser Arbeit entwickelte Kritikbegriff nach Foucault aufweisen, und daraus folgernd, ob sich *Kritik als Praxis* als Handlungsgrundlage für eine identitätskritische Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen formulieren ließe.

3.2.4 Kritik als Praxis der Entunterwerfung als bildungstheoretische Grundlage geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen?

Der Begriff von *Kritik* eines identitätskritischen Ansatzes der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen weisen Gemeinsamkeiten mit dem oben dargestellten Kritikbegriff nach Foucault auf.

Allem Voran steht eine gemeinsame Skepsis gegenüber einem Geschlechter- und Sexualitätsdiskurs, der von Wahrheit und Natürlichkeit des Geschlechts, und daraus abgeleitet auch von einer Wahrheit und Natürlichkeit geschlechtlicher Lebensweisen spricht. Sie teilen die Meinung, dass – um mit Butler zu sprechen – „[d]ie Kategorien mit denen das soziale Leben geregelt ist, (...) ganze Bereiche des Unaussprechlichen hervor[bringen]“.⁵⁶⁷

Der Wille zur Entunterwerfung in der identitätskritischen Jungen*bildungsarbeit findet sich in dem Anliegen, diesen Bereichen des Unaussprechlichen, diesem >Anderen<, dieser >Pluralität< Sichtbarkeit und Sprache zu verschaffen. Sie sollen nicht weiter in den Bereich des Unintelligiblen gedrängt werden. Jungen* und männliche* Jugendliche sollen auch die Möglichkeit bekommen, Erfahrung des Nicht-Männlichen, des Nicht-Jungenhaften machen zu können und zu dürfen.

Um nicht von Neuem männliche Subjektpositionen einzufordern, versuchen identitätskritische Ansätze der Jungen*bildungsarbeit daher, ihre Ergebnisse nicht in geschlossenen Kategorien

⁵⁶⁷ Butler 2000, o.S.

vorzudefinieren – wie z.B. in dem >neuen Mann<. Da kein normatives Ergebnis denkbar ist, das jenseits des diskursiven Rahmens der Intelligibilität liegt (weshalb stellvertretende, unabgeschlossene Begriffe wie etwa das >Andere< oder die >Pluralität< Verwendung finden, um das Nicht-Bezeichenbare zu repräsentieren), versucht Jungen*bildungsarbeit ihre >Ergebnisse< über ein >experimentelles Erfahren< offen zu halten, und diese Ergebnisse auch immer wieder einer neuerlichen Aushandlung auszusetzen. Die Fragen, die den Ergebnissen vorangehen, gestalten sich so, dass die Legitimationsbedingungen von z.B. >Wirklichkeit< und >Wahrheit< ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt werden, und nicht nach einer neueren, besseren >Wahrheit< gefragt wird. Darüber versucht sie die Entwicklung neuer Gegendiskurse und neuer Formen des Widerstandes nicht einzuschränken, sondern zu ermöglichen.

Die Handlungsfähigkeit wird in der Jungen*bildungsarbeit, *nicht* in Relation zu einer identitätslogischen Subjektposition des Junge- oder Männlich-Seins entwickelt, sondern in Relation zu einer widerständigen, politisch-ethischen Haltung gegenüber den diskursiv hergestellten Ungerechtigkeiten, Zwängen und Verboten. Mit Foucault könnte gesagt werden: in Relation zu einer *praktischen Haltung der Kritik* bzw. einer *Kritik als Praxis*. Eine solche wird über die Erfahrung der eigenen Unterworfenheit durch strukturierende Geschlechter- und Sexualitätsdiskurse (und rassistische und ethnozentristische Diskurse usw.) provoziert, indem am eigenen >Leib< die Inkohärenzen erfahrbar gemacht werden. Die ideologischen, gewaltvollen Ein- und Ausschlüsse der Norm Geschlecht und der Norm Männlichkeit werden >am eigenen Körper< thematisiert. Im Raum der geschlechtsbezogenen Jungen*bildungsarbeit kann über eine Sensibilisierung für die Gewalt, der jedes Individuum in vergeschlechtlichenden Subjektivierungsprozessen ausgesetzt ist, eine widerständige Haltung gegenüber den Strukturen der Unterdrückung ausprobiert und / oder eingeübt werden. Darüber können sowohl die Normen als auch der performative Charakter des Subjekt-Seins erschlossen werden. Hier setzen Praktiken des Widerstands an und nützen die Notwendigkeit der Wiederholung der Norm, um diese in widerständigen Wiederholungen zu >verschieben<.

M.E. lässt sich ein Kritikbegriff nach Foucault daher als Handlungsgrundlage für eine *identitätskritische* Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen formulieren.

Auf einer solchen Handlungsgrundlage, würden normativitätskritische, gewaltvermeidende Subjektpositionen und Selbstverhältnisse für die Individuen in (selbst-)transformatorischen Bildungsprozessen erschließbar. Für die identitätskritische Jungen*bildungsarbeit würde pädagogisches Handeln damit als *das pädagogische Bemühen um einen (Selbst-)Bildungsprozess – vor der Maxime einer (selbst-)reflexiven, widerständigen Geschlechterpraxis der Entunterwerfung – bei Jungen* und männlichen* Jugendlichen,*

definierbar.

Jungen*bildungsarbeit würde in Anbetracht einer solchen, dekonstruktiven Handlungsmaxime herausgefordert, nach den Bedingungen (also den legitimatorischen Grundlagen) pädagogischen Handelns zu fragen und damit den Beitrag von Jungen*bildungsarbeit im Prozess der >Geschlechterproduktion< sichtbar, und zum Gegenstand pädagogischer (Selbst-)Reflexion zu machen. Aus einer ethisch-politischen Haltung der Kritik heraus, könnte sich eine Handlungsfähigkeit erschließen, die normativen Subjektanforderungen und geschlechtsbezogener Gewalt in Bildungsprozessen widerständige begegnet. Die Maxime pädagogischen Handelns, einen Bildungsprozess im Sinne einer *(selbst-)reflexiven, widerständige Geschlechterpraxis der Entunterwerfung* anzuregen, würde damit auch eine nützliche Fluchtlinie für die Reflexion und Entwicklung von feministischen bildungstheoretischen Ansätzen in der Jungen*bildungsarbeit darstellen.

Abschließend wird die entwickelte Maxime pädagogischen Handelns in Bezug auf die geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit konkretisiert und damit ein Leitfaden für die Entwicklung konkreter Konzepte und Handlungseinsätze einer *identitätskritischen* Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen skizziert.

3.2.5 Skizze eines prozessualen Geschehens: (selbst-)reflexive, widerständige Geschlechterpraxis der Entunterwerfung als Maxime pädagogischen Handelns für die geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit

Aus den bisherigen Argumentationen zu Geschlecht, Subjekt und Bildung lässt sich der normative Schluss ziehen, dass eine *identitätskritische* Jungen*bildungsarbeit, deren pädagogische Handlungsfähigkeit nicht in Relation zu männlicher Geschlechtsidentität, sondern in Relation zu einer ethisch-politischen Haltung der Kritik steht, auf personaler Ebene (oder: Subjektebene) einen (Bildungs-)Prozess der Selbsttransformation in Richtung einer gewaltreflektierenden / gewaltlose(re)n Subjektposition fördern bzw. anregen könnte. Der Rekurs auf einen poststrukturalistischen Kritikbegriff nach Foucault, bedeutet auch die Erschließung eines Selbstreflexions- und Selbstentwicklungsinstruments für die Jungen*bildungsarbeit, mit dem sie ihre Legitimationsbedingungen auf ihren Herrschaftsaspekt hin befragen kann.

Auf personaler Ebene kann die pädagogische Handlungsmaxime einer ethisch-politischen Haltung der Kritik in der Jungen*bildungsarbeit, folgendermaßen konkretisiert werden:

- Über eine genealogische Analyse der Diskurse, die die Intelligibilität des Subjekts

organisieren, beinhaltet der Bildungsprozess die Erkenntnis von der „Gewordenheit vorfindbarer Positivitäten“⁵⁶⁸. Zum Beispiel kann dies in Form einer historisierenden Betrachtung der Wahrheitsdiskurse rund um die >Phänomene< Geschlecht und Sexualität geschehen. >Wahrheiten< werden dabei in „ihrer Diskontinuität, Kontingenz und Gewaltsamkeit erfasst.“⁵⁶⁹

- In einer selbstreflexiven Bewegung erkennt das Individuum die eigene Existenz als nicht losgelöst von Wahrheitsdiskursen und abhängig von den Gesetzen und Grenzen der Intelligibilität. Es erschließt sich die Perspektive der eigenen >Gewordenheit<. Die Abhängigkeit von den Diskursen, die Subjektivität organisieren, wird in diesem Zusammenhang verständlich: Ohne Diskurs kann ich nicht sein. Ich brauche ihn, um lesbar zu sein und um sprechen zu können.
- Das Individuum erkennt, dass es nicht autonom handeln oder sich denken kann. Diskursbedingte Einschränkungen, Ausschlüsse und Zwänge der Subjektivität werden als Einschränkungen, Ausschlüsse und Zwänge der eigenen Existenz erkennbar. Die Gewalt der Geschlechternormen wird in Bezug auf das eigene Leben reflektiert.
- Über eine (zum Beispiel spielerische) Auseinandersetzung mit Geschlechternormen – etwa über Arbeitsmethoden mit dem Körper – erschließt sich ein Verständnis vom performativen Charakter des Geschlechts. Die Abhängigkeit der Norm von der Wiederholung durch das Individuum kann erfasst werden. Darüber erschließt sich nicht nur die eigene Verstricktheit in die Norm, sondern auch die Möglichkeit des Widerstands gegen die Norm über destabilisierende Handlungen, wie etwa ungehorsame, subversive Wiederholungen. Es wird also erkennbar, dass die eigene Konstituiertheit und Abhängigkeit von Diskursen *gegen* die Bedingungen der Unterdrückung gewendet werden kann.
- Werden Natürlichkeiten und Wahrheiten in Bezug auf das eigene Selbst als gemacht und veränderbar verstanden, so lässt sich aus einem Bedürfnis heraus „nicht dermaßen regiert zu werden“⁵⁷⁰ die kritische Frage stellen: >Was kann ich angesichts meiner Bedingungen sein?< Und: >Was könnte ich sein?<
- Aus der (möglichen) entstehenden Spannung kann sich eine produktive Unzufriedenheit

⁵⁶⁸ Lüders 2004, S.58

⁵⁶⁹ Lüders 2004, S.58

⁵⁷⁰ Foucault 1992, S.12 zit.n.Lüders 2004, S.59

entwickeln, die den Willen zu Widerstand und Veränderung bedingt.

- Der von Jungen*bildungsarbeit geschaffene Raum ermöglicht dann das Experimentieren mit Geschlechternormen und das Austesten der Grenzen des >Möglichen< (im Sinne des Intelligiblen) – immer wieder angetrieben von neuerlichem kritischem Fragen nach den Bedingungen und Möglichkeiten des Seins. Dies kann als eine kritisch-philosophische Praxis verstanden werden: eine Praxis >offener< Selbstentwürfe; ein gesellschaftskritisches, normkritisches Spiel mit den Grenzen des Denk-, Leb- und Anerkennbaren, das diese testet und parodiert. Oder eben: eine (selbst-)reflexive, widerständige Geschlechterpraxis der Entunterwerfung.

Für die kritische Jungen*bildungsarbeit bietet der Rekurs auf einen poststrukturalistischen Kritikbegriff nach Foucault ein Selbstreflexions- und Selbstentwicklungsinstrument. In Anbetracht des oben angeführten Arguments von Jenny Lüders, dass ein Bildungsbegriff, der auf einem Foucault'-schen Kritikbegriff aufbaut „in doppelter Hinsicht kritisch ist“⁵⁷¹, lässt sich die pädagogische Handlungsmaxime einer ethisch-politischen Haltung der Kritik für einen Ansatz identitätskritischer Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen folgendermaßen konkretisieren:

- Identitätskritische Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen ist *selbstkritisch*. Deren Voraussetzungen bzw. die Voraussetzungen der bildungstheoretischen Positionen und bildungspraktischen Bemühungen werden kritisch befragt: Welche diskursiven Wahrheiten gehen ihren Überzeugungen voran? Worüber konstituiert sie ihren Gegenstand? Welches Subjektverständnis beinhalten sie? Was sind die Ein- und Ausschlussmechanismen, die mit ihren politischen Positionen, Zielen und Grundhaltungen einher gehen?
- Identitätskritische Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen ist *sozialkritisch*. Sie positioniert sich gegen die normative Gewalt der Subjektivierung und gegen gesellschaftliche Unterdrückung. Dabei definiert sie ihr normatives Bildungsziel jedoch nur insofern, also dieses in einer herrschaftskritischen Haltung besteht und fordert nicht neuerlich bestimmte Subjektpositionen ein. Auf diese Weise gestaltet sie sich in ihren inhaltlichen Zielen offen, da immer wieder von Neuem kritisch: Erfahrungen (oder eben >Ergebnisse<) sind die Objekte neuerlicher Kritik. Ihr normativer Anspruch liegt in der Vermeidung normativer Gewalt. Damit entscheidet sie sich für die Alternative

⁵⁷¹ Lüders 2004, S.53

zur Alternative; für die „Möglichkeit des Unmöglichen“⁵⁷² - für ein *Werden*, das die Möglichkeiten des *Seins* in Frage stellt und vielleicht auch erweitert.

⁵⁷² Sternfeld 2009, S.129

4.0 Resümee: Eine kritisch-dekonstruktive Pädagogik der Möglichkeiten

Die Frage, die zu Beginn dieser Arbeit gestellt wird, ist, welcher Ansatz der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektiert und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen nicht bereits von vorne herein ausschließt. Damit einher geht die Frage, welcher Kritikbegriff als Handlungsgrundlage für einen solchen Ansatz formuliert werden kann.

Ich habe in dieser Arbeit deutlich gemacht, dass Subjektkonstitution die Unterwerfung des Individuums unter die strukturierenden Regeln und Begrifflichkeiten gesellschaftlich-kultureller Diskurse – für die hier fokussierte Fragestellung den Geschlechter- und Sexualitätsdiskurs – bedeutet.

Die Prozesse der Subjektivierung sind mit der Hervorbringung der Vorstellung kohärenter Geschlechtsidentität gemäß den >Gesetzen< der Heteronormativität verbunden. Damit einher geht die Verwerfung nicht-intelligibler Anteile des Individuums, also der Ausschluss von gesellschaftlich nicht anerkehbaren / repräsentierbaren Formen des Denkens, Handelns und körperlichen >Existierens<. Bestimmte geschlechtliche Lebensweisen erhalten so hegemoniale Macht, das >Andere< wird aus dem Rahmen des Möglichen gedrängt. Geschlechtsbezogene Subjektanforderungen üben damit normativen Druck auf die Individuen aus, der als >normative Gewalt< definiert werden kann. Die normative Gewalt der Geschlechter-Intelligibilität wird von den Individuen als Forderung auch an die eigene Person herangetragen, um nicht aus dem Rahmen der Geschlechter-Intelligibilität herauszufallen.

Ebenso arbeite ich in einer Diskussion der Bildungsbegriffe klassischer, kritischer und poststrukturalistischer bildungstheoretischer Strömungen aus, dass Bildungsbegriffe, die starke, autonome Subjektpositionen als Grundlage von Handlungsfähigkeit (und Ziel von Bildung) definieren, normative geschlechtliche Subjektanforderungen an die Individuen stellen und damit Herrschaft affirmieren. Dabei wird deutlich, dass es aus einer gewaltsensiblen, feministischen Perspektive eines bildungstheoretischen Ansatzes bedarf, der sich (selbst-)kritisch gegenüber normativen Positionen der Pädagogik verhält und der dennoch für die Pädagogik notwendige normative Handlungsmöglichkeiten anbietet.

Daraufhin schlage ich Foucault's poststrukturalistischen Kritikbegriff – der >Kritik als Praxis< bestimmt – als Grundlage für einen solchen bildungstheoretischen Ansatz vor. Die Handlungsfähigkeit, die eine >Kritik als Praxis< impliziert, liegt in einem >ungerichteten< kritischen Fragen nach den Bedingungen der Intelligibilität des Subjekts und steht in Relation zu einer ethisch-politischen >Haltung< der Kritik: Aus einem (Freiheits-)Willen heraus „nicht

derartig/dermaßen regiert zu werden“⁵⁷³ ergibt sich die Frage nach die Mechanismen der Subjektivierung, nach den Grenzen des gesellschaftlich möglichen / denkbaren Seins und nach Möglichkeiten der Überschreitung. Eine solche >Haltung< ist normativitätskritisch und inauguriert experimentelle >Grenzgänge<. Sie markiert eine Lebenspraxis der >Entunterwerfung< und einen (nicht abschließbaren) Bildungsprozess. Bildung kann in diesem Zusammenhang als eine >kritische Praxis der Entunterwerfung< definiert werden.

In einer Verbindung kritischer Forschung zu Männlichkeit und den stark sozialkonstruktivistischen, geschlechtertheoretischen Überlegungen Butlers unterziehe ich in einem dritten / letzten / weiteren Abschnitt >Männlichkeit< als Objekt der Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen einer dekonstruktivistischen Kritik. Vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit Geschlecht, Subjektivierung im ersten Kapitel wird Männlichkeit bzw. Mann-Sein als Performativum, kulturelles Ideal und Norm ausgearbeitet. Besonderes Augenmerk findet dabei der Ausschlusscharakter der >Norm< Männlichkeit und homosozialer Räume, die von mir als maßgeblich für das >Einüben< dieser Norm beschrieben werden. In Hinblick darauf diskutiere und untersuche ich im Anschluss verschiedene Ansätze der Jungen*bildungsarbeit, inwiefern sie normative geschlechtliche Subjektanforderungen an die Jungen* / Jugendlichen in der Bildungsarbeit stellen und reflektieren. Es stellt sich heraus, dass Ansätze, die Handlungsfähigkeit in Relation zu einer (wenn ideologisch auch unterschiedlich gefärbten) männlichen Identität definieren, normativer Gewalt geschlechtsbezogener Subjektanforderungen nicht oder nur unzureichend entgegenreten.

Meine Forschungserkenntnis besteht in der Folge darin, dass ein identitätskritischer Ansatz in der Jungen*bildungsarbeit, dessen kritische Handlungsfähigkeit nicht in Relation zu einer starken Subjektposition, sondern in Relation zu einer ethisch-politischen, praktischen Haltung der Kritik steht, theoretische Perspektiven zu eröffnen vermag, um normativer Gewalt geschlechtsbezogener Subjektanforderungen widerständig zu begegnen. In Bezugnahme auf eine >Kritik als Praxis< habe ich mich darum bemüht, eine Maxime pädagogischen Handelns für einen identitätskritischen Ansatz geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen zu formulieren. Ziel pädagogischen Handelns ist es demnach, den Individuen nicht männliche Identität, sondern eine >kritische Geschlechterpraxis der Entunterwerfung< in einem (Selbst-)Bildungsprozess zugänglich zu machen. Die normativen Einschlüsse der pädagogischen Arbeit werden über das Fragen nach ihren Bedingungen und Legitimationsgrundlagen (selbst-)kritisch reflektiert.

In Anbetracht meines Forschungsergebnisses möchte ich meiner Argumentation abschließend noch einige Bemerkungen hinzufügen und Anreize für eine weitere Entwicklung

⁵⁷³ Butler 2000, o.S.

bildungswissenschaftlicher Forschung zum Thema dieser Arbeit, sowie für die weitere Entwicklung pädagogischer Praxis geschlechtsbezogener Jungen*bildungsarbeit setzen:

Eine solche >kritische Geschlechterpraxis der Entunterwerfung< steht in Relation zum Konzept Freiheit. >Freiheit< ist dabei allerdings lediglich ein Narrativ, das „Wie war ich frei? Wie werde ich frei?“ fragend das Subjekt-Sein eines jeden Selbst erschüttert. Wenn das Subjekt-Werden ein Prozess ist, der notwendig gewaltförmig verläuft, dann wird die Entunterwerfung wahrscheinlich auch nicht ohne Gewalt zu haben sein. Schließlich geht es dabei um eine radikale Erschütterung eines jeden Selbst, bei dem die eigenen Grenzen durchbrochen und die Grenzen anderer gereizt werden, und zwar ohne zu wissen, was dahinter liegt (im Selbst wie im Anderen). Für das Individuum besteht dabei das (ich würde sagen hohe) Risiko, dass das eigene Selbst zum Fremdkörper in einer Gesellschaft wird, an die es durch seine individuellen Lebensäußerungen gebunden ist, ohne sie (die Gesellschaft) durch Subjektivierung mittragen zu wollen. Die Entunterwerfung des Individuums von der Gewalt der Subjektivierung wird zu einer persönlichen Herausforderung, die allerdings vorerst – so die weiterführende These – durch Anerkennung eines jeden Selbst in einem geschützten Raum bewältigt werden kann.

Geschlechtsbezogene Bildungsarbeit, in deren konzeptuellen Rahmen Jungen* und Jugendliche über ein genealogisches Fragen nach den konstitutiven Bedingungen des geschlechtlichen Selbst die eigene Geschlechterpraxis bewusster erleben und auch herrschaftskritisch problematisieren können, könnte einen solchen geschützten Raum bieten. Indem Jungen* und männliche* Jugendliche zum (beispielsweise) spielerischen Umgang mit den Grenzen des kulturell Erlaubten angeregt würden, könnten – fürs erste im geschützten (pädagogischen) Raum - >Grenzgänge< möglich werden, die ansonsten nicht mit bestehenden Männlichkeitsanforderungen vereinbar sind. Eine >kritische Geschlechterpraxis der Entunterwerfung< verhält sich damit auch widerständig gegenüber maskulinisierenden Dynamiken in der Jungen*bildungsarbeit. **Der von Jungen*bildungsarbeit geschaffene Raum würde so nicht der Einübung von Männlichkeit dienen, sondern könnte ein Raum des Ungehorsams gegenüber Geschlechternormen sein.**

Für die kritische Jungen*bildungsarbeit bietet der Rekurs auf einen poststrukturalistischen Kritikbegriff nach Foucault **ein** Selbstreflexions- und Selbstentwicklungsinstrument. Indem geschlechtsbezogene Bildungsarbeit ihren Bildungsbegriff auf der Grundlage einer Kritik als Praxis definiert, ist sie dazu angehalten, eine kritische Beziehung zu den eigenen normativen Positionen und zu dem, von ihr (mit-)getragenen pädagogischen Verhältnis zu gestalten. Ihre Handlungsfähigkeit konstituiert sich in Relation zu einer ethisch-politischen, pädagogischen Haltung der Kritik und nicht in Relation zu einer stark normativen pädagogischen Haltung. Sie übersieht jedoch auch nicht **die Notwendigkeit bestimmter normativer Positionierungen** – in

Anbetracht der gesellschaftlichen Verhältnisse etwa *gegen* (normative, symbolische, strukturelle, physische und psychische) Gewalt, Homophobie, Rassismus, Sexismus und Antisemitismus, oder *für* Anerkennung, Respekt und Vielfalt. Dennoch hält sie sich (im Sinne einer >Kritik als Praxis<) immer dazu an, ihre normativen Positionen nicht als abgeschlossen oder endgültig zu bestimmen, sondern immer durch eine neue, kritisch-dekonstruktive Befragung offen zu halten.

Als Ausblick für eine weiterführende Untersuchung und Perspektive für die Bildungspraxis kann die Vermutung formuliert werden, dass damit auch die Akzeptanz alternativer geschlechtlicher Lebensweisen positiv beeinflusst wird, weshalb ein theoretischer Ansatz *identitätskritischer* Bildungsarbeit zum Beispiel für die antirassistische, antisexistische und antihomophobe Bildungsarbeit mögliche Perspektiven des Handelns und der (Selbst-)reflexion eröffnet. Ein solcher Ansatz verändert jedoch die Schwerpunktsetzung der Bildungsarbeit: Anstelle (etwa) in der *antihomophoben Bildungsarbeit* die Situation von Personen in den Mittelpunkt zu rücken, die nicht-heteronormative Begehrensformen leben (oder versuchen zu leben), und von den Jungen* und Jugendlichen Respekt und Toleranz für diese Lebensweisen einzufordern, wird die eigene Situation ins Zentrum des Interesses gerückt – und zwar ohne davon auszugehen, dass alle in einer einheitlichen Situation sind. Diese mögliche Perspektive aufzugreifen, könnte die Vielzahl an Situationen und Positionen miteinander ins Gespräch bringen und eine kritische Infragestellung der eigenen Position ermöglichen. Dies kann sich m. E. als produktiv für alle Beteiligten erweisen und Diskussionen über Gerechtigkeit ermöglichen, die auch gesellschaftliche Verhältnisse anspricht. Auch einer intersektionalen Perspektive würde man damit gerecht. Wie oben mit Butler zitiert, ginge es einer solchen Bildungsarbeit darum, „die Grausamkeiten, durch die Subjekte produziert und differenziert werden, zu entlarven und zu verbessern.“⁵⁷⁴ Es handelt sich also um eine kritisch-dekonstruktive Pädagogik der Möglichkeiten.

Meine Argumentation möchte ich mit der resümierenden Feststellung beenden, dass sich mit dem Entwurf von >Kritik< als einer >Kritik als Praxis<, für die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen eine kritische Handlungsfähigkeit im Spannungsverhältnis zwischen Normativität und Normativitätskritik erschließt: Es sich um eine dekonstruktive, philosophische Handlungsfähigkeit, aus der heraus Positivitäten wie das Junge-Sein oder Mann-Sein als naturalisierte und essentialisierte Effekte von Diskursen entlarvt werden, und die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des >Seins< gestellt wird. Es handelt sich um eine ethisch-politische Haltung, aus der heraus gewaltförmiger normativer Subjektivierung, Geschlechterungerechtigkeit und Diskriminierung widerständig begegnet wird.

⁵⁷⁴ Butler 1993b, S.131f

Und, beides umfassend, handelt es sich um eine pädagogische Haltung, die versucht, das >Andere< erfahr- und lebbar zu machen und „sich immer wieder neu [zu] verantworten und zu öffnen.“⁵⁷⁵

⁵⁷⁵ Plößer 2005, S.228

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1975): Negative Dialektik. Frankfurt am Main
- Ballauff, Theodor (1998): Johann Heinrich Pestalozzi. In: Fischer, Wolfgang / Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt, S.154-168
- Baur, Nina / Luedtke, Jens (2008): Konstruktionsbereiche von Männlichkeit. Zum Stand der Männerforschung. In: Dies. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland. Opladen / Farmington Hills, S. 7-29
- Beauvoire, Simone de (2000): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Benhabib, Seyla (1993): Subjektivität, Geschichtsschreibung und Politik. Eine Replik. In: Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla / Fraser, Nancy (Hrsg.) (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 105-121
- Bentheim, Alexander (2003): Vorwort: Frille, die Bildungsbaustelle der besonderen Art. In: Grote, Christoph / Jantz, Olaf (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen, S. 7-10
- Bereswill, Mechthild / Meuser, Michael / Scholz, Sylka (2009): Männlichkeit als Gegenstand der Geschlechterforschung. In: Dies. (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster, S. 7-21
- Bierbaum, Harald (2004): Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault / Butler und Heydorn / Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Masschelein, Jan / Nieke, Wolfgang / Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen, S. 180-199
- Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar (Hrsg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen
- Bilden, Helga (2001): Die Grenzen von Geschlecht überschreiten. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen, S. 137-147
- Blackwood, Evelyn (2000): Culture and Women`s Sexuality. Journal of Social Issues 56(2), S. 223-238
- Bly, Robert (1991): Eisenhans. Ein Buch über Männer. München

- Böhnisch, Lothar / Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim / München
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene / Kraus, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, S. 153-217
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main
- Breinbauer, Ines-Maria (³2000): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Wien
- Bürger, Carsten (2007): Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. In: Pongratz, Ludwig / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn / München / Wien / Zürich, S. 159-176
- Busche, Mart / Cremers, Michael (2009): Jungenarbeit und Intersektionalität. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Baltmannsweiler, S. 13-30
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main
- Butler, Judith (1993a): Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«. In: Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla / Fraser, Nancy (Hg., 1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 31-58
- Butler, Judith (1993b): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla / Fraser, Nancy (Hg., 1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt / Main, S. 122-132
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main
- Butler, Judith (2000): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Online im Internet: URL: <http://transform.eipcp.net/transversal/0806/butler/de#redir> (Stand 2010-05-20)
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main

- Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden
- Degele, Nina (2007): Männlichkeit queeren. In: Bauer, Robin / Hoenes, Josch / Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Unbeschreiblich MÄNNLICH. Heteronormativitätskritische Perspektiven. Hamburg, S. 29-42
- Dietze, Gaby (2005): Postcolonial Theory. In: Braun, Christina von / Stephan, Inge (Hrsg.): [Gender@Wissen](#). Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln, 304-324
- Dornhof, Dorothea (2005): Postmoderne. In: Braun, Christina von / Stephan, Inge (Hrsg.): [Gender@Wissen](#). Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln, S. 261-284
- Doyé, Sabine / Heinz, Marion / Kuster, Friederike (Hrsg.) (2002): Philosophische Geschlechtertheorien. Ausgewählte Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart
- Duden, Barbara (1991): Geschichte unter der Haut. Ein Eisenacher Arzt und seine Patientinnen um 1730. Stuttgart
- Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, Peter / Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie: zur Aktualität H.-J. Heydorns. Weinheim
- Fausto-Sterling, Anne (2000): Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality. New York
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie-, und Genderforschung. Opladen, S. 104-124
- Fischer, Wolfgang (1998): Wilhelm von Humboldt. In: Ders. / Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt, S. 185-199
- Forster, Edgar (2000a): Einführung: Wer ich bin? In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Ders. (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 75-76
- Forster, Edgar (2000b): Einführung: Patriarchale Ordnungen. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Ders. (Hrsg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 127-129
- Forster, Edgar (2000c): Der Mythos von männlichen Initiationsriten. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Ders. (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 211-212
- Forster, Edgar (2004): Männlichkeitsrituale als Widerstandsrituale in Erziehung und Bildung. Zur Konstruktion des (kritischen) Subjekts im Männlichkeitsdiskurs. In: Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft, 7.Jahrg., Beiheft 2, S. 156-167

Forster, Edgar (2005): Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik. In: Casale, Rita u.a. (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen / Bloomfield Hills, S. 41-72

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main

Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Berlin

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Berlin

Foucault, Michel (1981): Subjektivität und Wahrheit. In: Ders. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main, S. 74-80

Foucault, Michel (1982a): Subjekt und Macht. In: Ders. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main, S. 81-104

Foucault, Michel (1982b): Die Hermeneutik des Subjekts. In: Ders. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main, S. 123-136

Foucault, Michel (1982c): Was ist Kritik? Berlin

Foucault, Michel (1984): Was ist Aufklärung? In: Ders. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main, S. 171-190

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main

Foucault, Michel (1989a): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt am Main

Foucault, Michel (1989b): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3. Frankfurt am Main

Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin

Fraser, Nancy (2001): Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. Frankfurt am Main, S. 46-66

Frevert, Ute (1995): Geschlecht – männlich / weiblich. Zur Geschichte der Begriffe (1739-1990). In:

Frevert, Ute: 'Mann und Weib, und Weib und Mann' Geschlechter-Differenzen in der Moderne. München, S. 13-60

Goffman, Erving (2004): Das Arrangement der Geschlechter. In: Mogge-Grotjahn, Hildegard: Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau, S. 116-128

Grote, Christoph / Jantz, Olaf (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen

Haindorff, Götz (1997): Auf der Suche nach dem Feuervogel. Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität. In: Möller, Kurt (Hrsg.): Nur Macher und Macho?: geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim / München

Hartmann, Jutta (1998): Die Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und neue Impulse für eine kritische Pädagogik. In: Dies. / Holzkamp Christine / Lähnemann, Lela / Meißner, Klaus / Mücke Detlef (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Bielefeld, S. 29-41

Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritzsche, Bettina / Dies. / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen, S. 65-87

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen

Hartmann, Jutta (2004): Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Die Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und sozialer Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck, S. 17-32

Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein / Taunus

Heinrichs, Gesa / Pewny, Katharina (2006): Queere Bildung. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien

Herrmann, Steffen Kitty (2007): Ein Körper werden. Praktiken des Geschlechts. In: A.G. Gender-KILLER (Hrsg.): Das gute Leben. Linke Perspektiven auf einen besseren Alltag. Münster, S. 13-32

Hetzl, Andreas (2001): Michel Foucault: Überwachen und Strafen (1975) · Der Wille zum Wissen (1976).

- In: Gamm, Gerhard / Hetzel, Andreas / Lilienthal, Markus (Hrsg.): Hauptwerke der Sozialphilosophie. Stuttgart
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: Ders. : Werke, Band 4, S. 165-178
- Jagose, Annamarie (2001): Queer Theory. Eine Einführung. Berlin
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster
- Kaltenecker, Siegfried (2000): Trotzdestonichts – Jungenarbeit in der Schule. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 24-38
- Kimmerle, Christoph (2002): »Geschlecht« als eine zentrale Grundbegrifflichkeit der Psychologie(n). In: Initiative not a lovesong (Hrsg.): Subjekt. Gesellschaft. - Perspektiven kritischer Psychologie. Münster, S. 91-110
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim / Basel
- Knapp, Gudrun-Axeli (1998): Postmoderne Theorie oder Theorie der Postmoderne. Anmerkungen aus feministischer Sicht. In: Dies. (Hrsg.): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt am Main / New York
- Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen, S. 35-48
- Kraß, Andreas (2009): Der heteronormative Mythos. Homosexualität, Homophobie und homosoziales Begehren. In: Bereswill, Mechthild / Meuser, Michael / Scholz, Sylka (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster, S. 136-151
- Künzel, Christine (2005): Gewalt / Macht. In: Braun, Christina von / Stephan, Inge (Hrsg.): [Gender@Wissen](#). Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln, S. 117-138
- Laqueur, Thomas (1992): Making Sex. Body and gender from the Greeks to Freud. Harvard

- Leitzmann, Albert (Hrsg.) (1903): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Band 1. Berlin
- Lohscheller, Frank (2002): Typisch Junge? Kommunikations- und Konflikttraining für Jungen an Schulen. Münster
- Luhmann, Susanne (2004): Subjektivität im Spannungsfeld der Affekte. Geschlecht und Sexualität als psychische Disposition. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck, S. 41-54
- Lüders, Jenny (2004): Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In: Pongratz, Ludwig A. / Wimmer, Michael / Nieke, Wolfgang / Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden, S. 50-69
- Ludwig, Isolde (1998): Jenseits von Traditionalisten und Modernisierern. Klassentheoretische, feministische und pluralistische Bildungskonzepte im Gewerkschaftsdiskurs. Münster
- Ludwig, Gundula (2011): Geschlecht regieren. Zum Verhältnis von Staat, Subjekt und heteronormativer Hegemonie. Frankfurt am Main
- Lyotard, Jean-Francois (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz / Wien
- Maihofer, Andrea (2004): Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck, S. 33-40
- Meuser, Michael (2005): Strukturübungen. Peergroups, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechtshabitus. In: Flaake, Karin / King, Vera (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt / New York, S. 309-323
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Subjektivität – Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen. In: Jaeger, Friedrich / Liebsch, Burkhard: Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 1, Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart / Weimar, S. 304-315
- Mühlen Achs, Gitta (2000): Geschlecht bewusst gemacht. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 77-82
- Oelkers, Jürgen (1985): Die Ästhetisierung des Subjekts als Grundproblem moderner Pädagogik. In: Petersen, Jörg (Hrsg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Kiel, S. 249-287
- Ortner, Rosemarie (2006): Der Homo Oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt und

Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien. Köln

- Parmentier, Michael / Rittelmeyer, Christian (³2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion~Feminismus~Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein / Taunus
- Pohl, Rolf (2005): Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen. In: Flaake, Karin / King, Vera (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt / New York, S. 249-264
- Rogoff, Irit (2006): Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität. In: translate webjournal 8, Online im Internet: URL: <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/de>, Stand: 15.02.2008
- Rohrmann, Tim (2011): Zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für Jungen. In: Forster, Edgar / Rendtorff, Barbara / Mahs, Claudia (Hrsg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart, S. 108-126
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn
- Rüter, Christian (2001): Der konstruierte Leib und die Leibhaftigkeit der Körper. Die Relevanz des Körpers für eine Männer-Erforschung. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Hamburg, S. 76-107
- Saar, Martin (2007): Nachwort. In: Foucault (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main, S. 319-343
- Scheele, Sebastian (2007): «Schwul leben – heterosexuell lieben» In: Bauer, Robin / Hoenes, Josch / Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Unbeschreiblich MÄNNLICH. Heteronormativitätskritische Perspektiven. Hamburg, S. 213-229
- Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn
- Schreckeis, Michael (2000): „Du schwule Sau!“ - Homophobie. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar (Hrsg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 192-197
- Schroedter, Thomas (2007): Antiautoritäre Pädagogik. Zur Geschichte und Wiederaneignung eines

verfemten Begriffes. Stuttgart

Sedgwick, Eve Kosofsky (1993): *Tendencies*. Durham

Senger-Lindemann, Anja (2000): Alkohol-Räusche und die Suche nach dem Mann-Sein. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar (Hrsg.): *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen, S. 220-227

Stephan, Inge (2000): Gender, Geschlecht und Theorie. In: Braun, Christina von / Stephan, Inge (Hrsg.): *Gender Studien. Eine Einführung*. Stuttgart / Weimar / Metzler, S. 58-96

Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Ranière, Gramsci und Foucault*. Wien

Stuve, Olav (2001): „Queer Theory“ und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (2001): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen, S. 281-293

Stuve, Olav (2009): Emanzipatorische Jungenarbeit im Spiegel unterschiedlicher Dominanzverhältnisse. In: GLADT.e.V.: *Dokumentation der Veranstaltung „Homophobie und Antisemitismus in der pädagogischen Arbeit“*. Online im Internet: URL: www.gladt.de/index.php?option=com_content&view=article&id=39:dokumentation-lemanzipatorische-jungenarbeit-im-spiegel-unterschiedlicher-dominanzverhaeltnisser&catid=1:aktuell, Stand: 20.7.2010)

Stuve, Olav (2010): Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention gegen rechtsextremistische Einstellungen und Handlungsmuster. In: Claus, Robert / Lehnert, Ester / Müller, Yves: »Was ein rechter Mann ist...«. Berlin, S. 226-236

Szeremédy, Susanne (2001): Der / die spezifische Intellektuelle Foucaults. Leitfigur für ein neues sozialarbeiterisches Ethos im Geiste der Dekonstruktion. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen, S. 255-268

Tervooren, Anja (2009): Männlichkeit und Sozialisation. Die allmähliche Verfertigung der Körper. In: Bereswill, Mechthild / Meuser, Michael / Scholz, Sylka (Hrsg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*, Münster. S. 84-100

Villa, Paula-Irene (2003): *Judith Butler*. Frankfurt am Main

Villa, Paula-Irene (2007): Postmoderne Geschlechter – Feminismus in der Postmoderne. In: Hieber, Lutz / Dies. (Hrsg): Images von Gewicht. Soziale Bewegungen, Queer Theory und Kunst in den USA. Bielefeld, S. 46-79

Volkers, Achim (2008): Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen. Wiesbaden

Voss, Heinz- Jürgen (2010): Making Sex revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld

Weedon, Chris (1990): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und Poststrukturalistische Theorie. Bern

Winter, Reinhard (1997): Jungenarbeit ist keine Zauberei. In: Möller, Kurt (Hrsg.): Nur Macher und Macho. Weinheim / München, S. 147-164

Abstract

Autor: Philip Kopal

Titel: Geschlechtsbezogene Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen als kritische Praxis? Eine dekonstruktive Intervention im Jungen*arbeitsdiskurs

Poststrukturalistische Subjekt-, Geschlechter- und (feministische) Bildungstheorie stellen über ihre dekonstruktive Kritik an grundlegenden Begriffen und Überzeugungen pädagogischen Denkens eine Herausforderung für geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit dar. Zum Beispiel erweist sich in Anbetracht Judith Butlers sozialkonstruktivistischer Analyse der Mechanismen geschlechtlicher Subjektkonstitution und ihrer Kritik an den Normen des Geschlechts, geschlechtsbezogene Bildungsarbeit, die Bildungsprozesse in Hinblick auf die geschlechtlichen Lebensentwürfe von Jungen* und männlichen* Jugendlichen anregen will, pädagogisches Handeln aber in Relation zu einer vorausgesetzten Männlichkeit (bzw. männlichen Geschlechtsidentität) der Bildungssubjekte setzt, aus einer hegemoniekritischen Perspektive als problematisch. Mit Hilfe poststrukturalistischer Begrifflichkeiten kann die geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit in Hinblick auf ihre Legitimationsbedingungen und etwaige gewaltvolle, normative Implikationen befragt werden: Welche geschlechtlichen Normen tradiert Jungen*bildungsarbeit, wenn sie ausgehend von einem biologisch-männlichen Geschlechtskörper der Individuen auf eine männliche Geschlechtsidentität der Individuen schließt? Reflektiert sie, dass Bildung als Prozess der Subjektkonstitution immer auch heteronormative Geschlechternormen unhinterfragt bei den Individuen einfordert und damit die Grenzen möglicher geschlechtlicher Existenz affirmiert? Handelt sie damit nicht im Interesse hegemonialer Geschlechterstrukturen, an Stelle diese kritisch zu reflektieren und nach pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu suchen, die dem Gewaltcharakter geschlechtlicher Subjektkonstitution widerständig begegnen?

In Anbetracht dieses Problemfeldes besteht mein Erkenntnisinteresse darin, welcher Ansatz geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektiert und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen nicht bereits von vorne herein ausschließt. Damit einher geht die Frage, welcher Kritikbegriff als Handlungsrundlage für einen solchen Ansatz formuliert werden kann.

Mit Blick auf diese Fragestellung setze ich mich poststrukturalistisch, subjekt- und herrschaftskritisch mit den – Jungen*bildungsarbeit grundlegenden / legitimierenden – Begriffen Geschlecht, Identität, Subjekt, Bildung und Männlichkeit auseinander, und unterziehe sie einer dekonstruktiven Reflexion. Im Rahmen dieses Vorgehens öffne ich sie für einen Wiedereinsatz

in der identitätskritischen, geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen, und suche ich nach einer kritisch-dekonstruktiven Handlungsfähigkeit für die geschlechtsbezogene Pädagogik.

Im Rahmen dieses Vorgehens suche ich nach einem normativen Einsatz kritisch-dekonstruktiven Denkens für die geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen.

Meine Forschungserkenntnis besteht darin, dass ein Ansatz geschlechtsbezogener Bildungsarbeit mit Jungen* und männlichen* Jugendlichen, der geschlechtliche Subjektanforderungen in der Bildungsarbeit (selbst-)kritisch reflektiert und weniger gewaltförmige geschlechtliche Lebensweisen nicht bereits von vorne herein ausschließt, als ein *identitätskritischer* definiert und entworfen werden kann – wobei Kritik in einer poststrukturalistischen Definition im Sinne einer Foucault'-schen >Kritik als Praxis< zu verstehen ist. Auf der Grundlage eines solchen Kritikbegriffes werden in der Arbeit Maximen des Handelns für die geschlechtsbezogene Jungen*bildungsarbeit als einer >kritischen Geschlechterpraxis der Entunterwerfung< formuliert.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Philip Kopal

Geburtsdatum/-ort: 18. 09. 1981, Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1988 – 1992 *Evangelische Volksschule am Karlsplatz, 1040 Wien, Karlsplatz 14*
1992 – 2000 *HIB Boerhaavegasse, 1030 Wien, Boerhaavegasse 15 (BG mit 2.*
lebender *Fremdsprache ab der 4. Klasse, bildnerischer Zweig)*

Studium

2002 – 2003 Beginn Diplomstudium Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der
Universität Wien
2003 – 2012 Diplomstudium Bildungswissenschaft an der *Universität Wien*
(Schwerpunkte: Sozialpädagogik und psychoanalytische Pädagogik)
2008 ERASMUS – Auslandsstudienaufenthalt an der *Technischen Universität*
Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften

Berufstätigkeit/Praktikumstätigkeit

2001 – 2002: Zivildienst bei der *Lebenshilfe Wien*
2005 – 2012: Kinderanimation, Kinderbetreuung und Parkbetreuung bei den *Wiener*
Kinderfreunden
2006 – 2007 Wissenschaftliches Praktikum an der *Universität Wien, Institut für*
Bildungswissenschaft, bei Dr. Martina Becker
2008 – 2010 Praktikum in der *Rosa Lila Tipp – Schwulenberatung*
2010 – 2011 Mitarbeit im *Referat für Homo-Bi-Trans*-Gelegenheiten* der *ÖH*
Universität Wien
2010 – 2012 Mitarbeit in der *Türkis Rosa Lila Tipp Trans*SchwulenQueerBeratung*
(Beratungstätigkeit, Bildungsarbeit, Flüchtlingsbetreuung)