



Evelyn Seidl

Das Ringen um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

**Eine diskurs- und
feldtheoretische Studie**



TÜBINGEN
UNIVERSITY
PRESS

**Das Ringen um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher
Vielfalt: Eine diskurs- und feldtheoretische Studie**

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Evelyn Seidl

Tübingen

2024

1. Betreuerin:

Prof. Dr. Karin Amos

2. Betreuerin:

Prof. Dr. Regina Ammicht Quinn

Tag der mündlichen Prüfung:

15.10.2024

Dekanin:

Prof. Dr. Taiga Brahm

1. Gutachterin:

Prof. Dr. Karin Amos

2. Gutachterin:

Prof. Dr. Regina Ammicht Quinn

Das Ringen um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Eveyln Seidl

Das Ringen um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Eine diskurs- und
feldtheoretische Studie

BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.



ORCID Evelyn Seidl: 0009-0007-0910-3005

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repository der Universität Tübingen frei verfügbar (open access):

<https://hdl.handle.net/10900/166100>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1661009>

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-107428>

Tübingen University Press 2025

Universitätsbibliothek Tübingen

Wilhelmstr. 32

72074 Tübingen

tup@ub.uni-tuebingen.de

<https://tuebingen-university-press.de/>

ISBN (Hardcover): 978-3-98945-032-5

ISBN (PDF): 978-3-98945-033-2

Umschlagbild: Evelyn Seidl

Umschlaggestaltung: Susanne Schmid, Universitätsbibliothek Tübingen

Satz und Layout: Susanne Schmid, Universitätsbibliothek Tübingen

Druck und Bindung: Libri Plureos GmbH, Friedensallee 273, 22763 Hamburg

Printed in Germany

INHALT

Einleitung	7
1. Begriffliche Annäherung und Verortung	17
2. Bruchlinien: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – ein moderner Gedanke?	33
3. Spannungsfeld: heteronormativitätskritischer Wandel versus Naturalisierung und Retraditionalisierung	47
3.1. Meilensteine der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt	48
3.2. Entwicklung und (Re-)agieren der »antigenderistischen« Allianz	57
3.3. Debatte um die Leitperspektivenverankerung im Bildungsplan Baden-Württemberg 2013-2016	89
4. Aktueller Forschungsstand zu LGBTIQ* im Jugendalter und im Schulkontext	107
5. Butler meets Lewin: Blick auf das Spannungsfeld zwischen Heteronormativitätskritik und Naturalisierung	127
5.1. Wichtige Theorien und Begriffe der beiden Denker*innen	129
5.2. Neue Perspektiven auf das Spannungsfeld zwischen Heteronormativitätskritik und naturalisierenden Positionen	148
5.3. Neue Perspektiven auf das Erstarken des »Antigenderismus« und auf gelingenden Wandel	159
5.4. Neue Perspektiven im Blick auf Schule und Erziehung	171
6. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Ethikschulbüchern – eine diskurs- und feldtheoretische Analyse	177
6.1. Schulbücher: Rahmenbedingungen und Funktionen	177
6.2. Forschungsstand zur Darstellung und Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schulbüchern	183
6.3. Gegenstand, Methodik und Leitfrage der Untersuchung	185
6.4. Theorien, Konzepte, Begriffe als Basis der Analyse	194
6.5. Darstellung der Verteilungsverhältnisse von Geschlechtern, Partnerschaftsmodellen und Berufstätigkeiten nach Geschlecht – die Ergebnisse	204
6.6. Diskurs- und feldtheoretische Analyse ausgewählter Schulbuchkapitel	214

7. Resümee und Ausblick	257
8. Literaturverzeichnis	281
9. Anhang	327
Berufe nach Geschlecht in den drei Schulbüchern	327

Die allgemeine ungenaue Beobachtung sieht in der Natur überall Gegensätze (wie z. B. »warm und kalt«) wo keine Gegensätze, sondern nur Gradverschiedenheiten sind. Diese schlechte Gewohnheit hat uns verleitet, nun auch noch die innere Natur, die geistig-sittliche Welt, nach solchen Gegensätzen zu verstehen und zerlegen zu wollen. Unsäglich viel Schmerzhaftigkeit, Anmaßung, Härte, Entfremdung, Erkältung ist so in die menschliche Empfindung hineingekommen, dass man Gegensätze an Stelle der Übergänge zu sehen meinte.

(Nietzsche 1967, S. 220, *Aphorismus 67*)

EINLEITUNG

Während auf der einen Seite an vielen europäischen Universitäten zunehmend eine Institutionalisierung und Konsolidierung der Disziplinen *Gender Studies* und *Diversity Studies* feststellbar ist (vgl. Oloff/Rozwandowicz 2015; vgl. Brand/Sabisch 2017; vgl. Jungwirth 2019, S. 14), werden auf der anderen Seite etwa in Ungarn diese Fachabteilungen an Universitäten geschlossen (vgl. Sauer 2019, S. 341). Während LGBTIQ*- und Frauenrechte zum Beispiel durch das veränderte Eheschließungsgesetz 2017 (vgl. BGB 2017) oder das erweiterte Personenstandsgesetz 2018 (vgl. BGB 2018) in Deutschland und vielen anderen demokratischen Staaten gestärkt wurden, werden LGBTIQ*- und Frauenrechte in wieder anderen Ländern zunehmend beschnitten, etwa durch das gesetzlich verankerte Verbot in Ungarn, Minderjährige über Homosexualität zu informieren (vgl. Europäische Kommission 2021) oder durch extrem restriktive Gesetze zu Schwangerschaftsabbrüchen in Polen und Teilen der USA (vgl. Balkin 2023, S. 5; vgl. Cueni 2023; vgl. Hennig 2023, S. 85; vgl. Siwek 2022, S. 24–40). Auch im Schulkontext finden sich viele Beispiele dieser konträren Entwicklungen: Während etwa der Sexualkunde-Unterricht an Polens Schulen keinen wissenschaftlichen Standards entspricht und vor allem Abstinenz lehrt (vgl. Woźniak 2015; vgl. Parker/Wellings/Lazarus 2009, S. 237 f.) oder Floridas Lehrkräfte mit den »Parental Rights in Education«- Gesetzen (House Bill 1557

und 1069)¹ die Themen sexuelle Orientierungen und Genderidentität bis Klasse 9 in keiner Weise mehr aufnehmen dürfen (vgl. National Education Association/Florida Education Association, S. 2), sind auf der anderen Seite Bildungspläne und Schulmaterialien in vielen Ländern und Bundesländern, u. a. in Baden-Württemberg, Berlin und Nordrhein-Westfalen, so überarbeitet worden, dass sie nicht nur das Konzept des *Gender Mainstreamings*, sondern auch Leitprinzipien wie die Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt fachübergreifend festschreiben (vgl. Huch/Lücke 2015, S. 7 f.; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a).

Keine dieser Entwicklungen fand ohne Ringen, ohne Konflikt, ohne politische Debatte und ohne Proteste statt: Sie waren flankiert von wirkmächtigen gesellschaftlichen Bewegungen wie etwa »La Manif pour tous« in Frankreich, der »Demo für alle« in Deutschland, der Kampagne »LGBT-freie Zone« in Polen oder dem »March for Life« in den USA. Auch wenn sich diese Bewegungen aus ganz unterschiedlichen Gruppen zusammensetzen, sind sie doch vereint in ihrer »antigenderistischen«² Position (vgl. Strube et al. 2021a; vgl. Hark/Villa 2015b; vgl. Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b; vgl. Kováts/Póim 2015; vgl. Paternotte/Kuhar 2018; vgl. Sauer 2019). Auch gegenteilige Entwicklungen waren begleitet von Protestbewegungen wie »MeToo«, »All Poland's Women strike«, »Hassfreie-Zone«, »Women's Marches« und »OutInChurch«, die einfordern,

-
- 1 Besser bekannt sind die beiden Gesetze unter den Namen: „Don't Say Gay“ und „Don't Say They“-Gesetze
 - 2 Der Begriff »Antigenderismus« ist ein selbstgewählter Begriff jener, die gegen »Genderismus« sind. Er bezeichnet damit eine Anti-Haltung und Abwehr gegenüber allem, was mit »Gender« zu tun hat (vgl. Strube 2019, S. 26; vgl. Hark/Villa 2015a, S. 7). »Gender« wird dabei als »Containerbegriff« (Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019a, S. 7) für unterschiedliche Themenkomplexe wie Geschlechtergerechtigkeit, sexuelle Orientierung, sexuelle Bildung, Gleichstellungsprogramme, wissenschaftliche Diskurse in den *Gender Studies* etc. genutzt (vgl. Strube 2019, S. 25).
Dem Begriff »Antigenderismus« liegt die Vorannahme zugrunde, dass »Genderismus« als Ideologie die Hegemonie von Gleichstellungspolitik und Genderforschung verkörpere (vgl. Wimbauer/Motakef/Teschlade 2015, S. 42). Unterstellt wird dabei, dass »Genderist*innen« die uneingeschränkte, individuelle Wahl von Geschlecht und sexueller Orientierung erkämpfen würden, dabei jede körperliche Dimension negieren würden und dies auf einerseits realitätsferne, andererseits diktatorische Weise durchsetzen wollten (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018, S. 40 f.). »Genderismus« ist weder Ideologie noch Hegemonie und insofern als Ismus-Begriff unsinnig (vergleiche Fußnote 22). Weil der Begriff »Antigenderismus« darauf rekurriert, ist er sehr unglücklich. Ich nutze ihn dennoch, weil er im Kern beschreibt, wogegen »Antigenderist*innen« sind und sich sein kritischer Gebrauch in der Wissenschaft durchsetzt (vgl. Hark/Villa 2015a, S. 7 f.). Die Anführungszeichen zeigen den schwierigen Charakter dieses Begriffs auf.

Machtstrukturen und Diskriminierungslinien wahrzunehmen und abzubauen. Häufig finden sich auch direkt aufeinander bezogene soziale Bewegungen wie etwa die »Hassfreie-Zone« in Polen, die auf die Kampagne »LGBT-freie-Zone« folgte (vgl. Adamiak 2021, S. 141). (Mehr dazu in Kapitel 3)

Diese Beispiele verdeutlichen ein großes gesellschaftliches und politisches Spannungsfeld entlang der Bruchlinie scheinbar natürlich begründeter Normen und sozialer Praktiken. Da treffen Bestrebungen, Geschlecht, Sexualität und Familie zu ent-naturalisieren und zu ent-essentialisieren auf Bestrebungen, die naturgegebene Ordnung der »heterosexuellen, hierarchisch-sphärengetrennten Kleinfamilie« (Bauer/Ammicht Quinn/Hotz-Davis 2018, S. 7) zu sichern. Diese Spannung kristallisiert sich vielfach in den Fragen, *ob* und *wie* sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert bzw. sichtbar gemacht werden darf oder eben im Unsichtbaren, an »Unorten« (Butler 2017a, S. 177), zu verbleiben hat. Innerhalb dieser Debatte wird dementsprechend auch die Frage nach In- bzw. Exklusion von Vielfalt – und den Folgen dieser Positionierung – verhandelt. Ganz wesentlich wird dies auch in der ethisch-philosophischen Debatte mit dem Namen Judith Butler und deren Fragen nach Sichtbarkeit und Benennbarkeit, beziehungsweise Ausschluss aus dem Diskurs – ja sogar Ausschluss aus dem Menschlichen – verbunden. Mit ihrem dekonstruktivistischen Ansatz verbindet sich dabei nicht nur eine Reflexion über das Konstruiert-Sein von Kategorien, sondern auch eine Kritik an damit verbundenen Macht- und Ohnmachtspositionen und -verhältnissen. Weniger prominent, aber ebenfalls an Mechanismen der In- und Exklusion interessiert, war der Psychologe Kurt Lewin. Sowohl mit seinem wissenschaftskritischen Ansatz, der dichotome und mit Essentialisierungen verbundene Kategorisierungen kritisch reflektiert als auch mit seiner Feldtheorie, welche Positionen, Grenzen, Barrieren und wirkende Kräfte im hologischen Raum sichtbar machen will, bringt er wichtige Theorien, Konzepte, Modelle und Methoden mit, die helfen, das Spannungsfeld theoretisch wie empirisch zu analysieren. Durch Butlers und Lewins Brillen soll deshalb in dieser Arbeit auf das Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischem Wandel und naturalisierenden Kräften geblickt werden, wodurch sich neue Perspektiven ergeben.

Beginnend mit einer begrifflichen Annäherung und Verortung im Forschungsfeld werden in Kapitel 1 zunächst wissenschaftliche Diskurse um zentrale Begriffe wie biologisches, soziales und psychisches Geschlecht, sexuelle Orientierung, Naturalisierung, Heteronormativität und »Antigenderismus« skizziert. Dies bildet die Grundlage, um im 2. Kapitel durch Epochen und kulturelle

Kontexte hindurch – auch abseits westlicher Modelle und Vorstellungen – Diskontinuitäten von sexuellen und geschlechtlichen Normen aufzuzeigen. Dies folgt der Forderung Foucaults und Butlers, Kontingenz und Wandelbarkeit von Normen, sozialen Praktiken und Denkmodellen durch solche »Bruchlinien« aufzuzeigen (vgl. Foucault 1992, S. 21 f.; vgl. auch Butler 2009, S. 10, vgl. 2017a, S. 342). Dort, wo Bruchlinien auftauchen, kommt es nicht selten zu Spannungen. Vormalig als gesetzte Normen oder für sicher erachtete Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind nicht mehr unantastbar und potenzielle Veränderbarkeit wird wahrnehmbar. Diese mögliche Veränderung führt auf der einen Seite zu Sorge, Bedrohung, Unsicherheit und Prekarisierungsängsten (vgl. Wimbauer/Motakef/Teschlade 2015, S. 43; vgl. Villa 2017, S. 99 f., 104 f., 110 f.; vgl. Sauer 2017, S. 7–10; vgl. Kohlrausch 2018) auf der anderen Seite zu Hoffnung auf mehr substanzielle Gleichheit (vgl. Butler 2017a, S. 281).

Wir befinden uns seit einigen Jahrzehnten mitten in diesem umkämpften Spannungsfeld zwischen Renaturalisierung und Retraditionalisierung auf der einen und dem Aufbrechen der Heteronormativität auf der anderen Seite (vgl. Vivar et al. 2016; vgl. Nüthen 2014, S. 141). Dabei zeigt sich auch, dass diese entgegengesetzten Entwicklungen um sexuelle und geschlechtliche Dimensionen intersektional mit anderen Strukturen und Differenzlinien verwoben sind (vgl. Vivar et al. 2016, S. 13–18).

Das skizzierte Spannungsfeld zeigte sich prominent im jahrelangen Ringen während der Entwicklung und Einführung des neuen Bildungsplans in Baden-Württemberg 2013–2016. Bevor aber dieses konkrete Beispiel des Spannungsfeldes ausführlich beleuchtet wird, werde ich auf der Makroebene darlegen und aufzeigen, welche Meilensteine der Thematisierung in der sogenannten westlichen Welt zu finden sind (Kapitel 3.1) und wie im Sinne einer sozialen Gegenbewegung (vgl. Roggeband 2018) Allianzen entstanden, die sich für das Weiterbestehen der »heterosexuelle[n] Matrix« (Butler 1991a, S. 219, 2017a, S. 131), also der Naturalisierung und Normierung von *sex*, *gender* und *desire* (vgl. Butler 1991a, S. 10, vgl. Vorwort 1999) einsetzen. Hier wird insbesondere aufgezeigt werden, welche Akteursgruppen in diesem Spannungsfeld agieren und auf welche Weise sie das tun. Ein wichtiger Punkt wird weiterhin die Analyse der Verwobenheit von Akteur*innen unterschiedlichster Hintergründe von rechtsextrem über rechtspopulistisch bis hin zu christlichen Akteursgruppen sein, die im Kampf gegen den »Genderismus« Allianzen eingehen. Dabei wird dargelegt werden, welche gemeinsamen Grundeinstellungen die Verbündeten aufweisen, welche Ziele sie gemeinsam verfolgen und welche Motive für ihr Agieren zu

finden sind. Außerdem interessiert mich, wie sich das Erstarken der »antigenderistischen« Bewegung erklären lässt. Die Theoretisierung und Analyse dieses Erstarkens steht noch ganz am Anfang (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021, S. 13). Angrenzend an erste Theoretisierungsunternehmungen greife ich auf Erklärungskonzepte der sozialen Bewegung (vgl. Roggeband 2018) und der Rechtspopulismusforschung zurück (vgl. Sauer 2017; vgl. Reinfeldt 2000; vgl. Crouch 2008; vgl. Jörke 2005; vgl. Koppetsch 2018; vgl. Kohlrausch 2018). Exemplarisch werde ich darüber hinaus Handlungs- und Argumentationsstrategien Gabriele Kubys analysieren, die eine zentrale Figur des »antigenderistischen« Akteursgeflechts in Deutschland und international darstellt. Als Grundlage dienen mir ihre Veröffentlichungen, die ich vor dem Hintergrund einer bestehenden Analyse (vgl. Marschütz 2014) sowie verschiedener Theorien untersuche (Kapitel 3.2). Erste Analysen und Erklärungsmodelle dieser Allianzen entstehen zwar in den letzten Jahren, doch insbesondere eine breite systematische Darstellung des Agierens, der Ziele und Motive der unterschiedlichen Player unter Einbeziehung einer ausführlichen exemplarischen Analyse des Vorgehens der zentralen Akteurin existiert bezüglich des neuartigen Phänomens noch nicht (Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 8).

Von der gesellschaftlichen Makroperspektive kommend, analysiere ich anschließend das bereits erwähnte, prominente Beispiel im Spannungsfeld der Debatte um die Einführung des neuen Bildungsplanes in Baden-Württemberg zwischen 2013–2016 (Kapitel 3.3). Bildungspläne sind eines der wichtigsten Instrumente zur staatlichen Steuerung des schulischen Lernprozesses (vgl. Vollstädt et al. 1999, S. 11–18). Schule als Sozialisationsinstanz hat maßgeblich Teil an der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hofmann/Siebertz-Reckzeh 2008). Lerninhalte, die in Bildungsplänen festgelegt sind, umfassen nicht nur inhaltliche Festschreibungen, sondern durch die Leitperspektiven auch anvisierte Werte und Normen, wie die Bildung für nachhaltige Entwicklung oder die Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (vgl. Pant 2016, S. 8). Sie wollen also auf planvolle Weise zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Werten, Normen und sozialen Strukturen einer neuen Generation beitragen (vgl. Hofmann/Siebertz-Reckzeh 2008, S. 15 f.). Ganz wesentlich entluden sich die Spannungen bezüglich des neuen Bildungsplanes in der Frage nach dem *Ob* und *Wie* des Darstellens von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext. Anhand des konkreten Spannungsfeldes belege ich die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Allianzbildung unterschiedlicher Akteursgruppen, deren Strategien und Ziele. Hierbei ist ein Schwerpunkt der

diskurstheoretische Blick auf geframte Begriffe, Engführungen und Implikationen. Darüber hinaus stelle ich Folgen der Proteste dar und in diesem Kontext analysiere ich insbesondere die Veränderung der Arbeitspapiere im Prozess des Entstehens des neuen Bildungsplanes vor dem Hintergrund der parallel stattfindenden Debatte. Damit wird ein weiteres Puzzlestück geliefert, das die diskursive Verschiebung (vgl. Grenz 2021) des Begriffs »Akzeptanz von sexueller Vielfalt« in der Debatte um die Bildungsplanentwicklung sichtbar macht. Das Ergebnis der Entwicklung des neuen Bildungsplanes muss trotz einer gewissen qualitativen und quantitativen Abschwächung, was die Aspekte der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt anbelangt, in Summe durchaus als Turn zu einer diversitätssensiblen Schule verstanden werden, was sich in Grundzügen auch in der Schulbuchanalyse (Kapitel 6) zeigt.

Anschließend wird das Feld aktueller Forschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext der Schule dargestellt (Kapitel 4). Aus der empirischen Forschung ergeben sich deutliche Hinweise, dass Menschen in sexuellen oder geschlechtlichen Minderheitsgruppen immer noch wesentlich mehr Diskriminierung ausgesetzt sind als Menschen aus Mehrheitsgruppen (vgl. Krell/Oldemeier 2018; vgl. Timmermanns 2017). Erklärbar mit dem *Minority Stress Model* (vgl. Meyer 2003a) führt dies zu höherer Vulnerabilität und psychischen wie körperlichen Folgen (vgl. Cramer et al. 2017, S. 1518; vgl. Meyer 2003a; vgl. Plöderl 2016a). Das Modell eröffnet aber auch die Perspektiven auf hilfreiche Ressourcen und erweist sich darüber hinaus als konvergent mit Lewins Feldtheorie.

Nachdem ich implizit und explizit bis zu diesem Teil der Arbeit schon immer wieder auf Butlers und Lewins Arbeiten zurückgegriffen habe, werden deren Theorien in Kapitel 5 dargelegt und miteinander ins Gespräch gebracht: Dabei werde ich zum einen diskutieren, inwiefern ihre Theorien und Begrifflichkeiten helfen, das Spannungsfeld zu beleuchten. Mit Lewins Unterscheidung in »aristotelische« und »galileische« Kategorisierungen³ lassen sich gravierende Unterschiede zwischen »antigenderistischen« und heteronormativitätskritischen Argumentationen analysieren und diskutieren. Wie essentiell heteronormativitätskritischer Wandel für Menschen in Minderheiten ist, belege ich mit Butlers Theorie, die Benennbarkeit als Voraussetzung für die Inklusion in den Bereich

3 Die Begriffe »aristotelisch« und »galileisch« nutzt Lewin, um die Unterschiede in Kategorisierungsprozessen – und noch allgemeiner im Denken – zu markieren. Die Begriffe werden ausführlich in Kapitel 5 eingeführt und reflektiert.

des Menschlichen markiert (vgl. Butler 2017a, S. 10 f., 64 f., 98 f.). So wichtig die Benennung und Sichtbarwerdung allerdings für diese Seite ist, so essentiell ist es für »antigenderistische« Player, diese Thematisierung zu verhindern, denn für sie widerspricht dies ihrer Grundhaltung eines natürlichen Urzustandes, der Normen als nicht kontingent und damit nicht veränderbar festlegt (Kapitel 3). Dies kann die Heftigkeit des Ringens um Thematisierung und Sichtbarmachung erklärbar machen. Anschließend ziehe ich Lewins und Butlers Theorien und Begrifflichkeiten heran, um neue Perspektiven auf das Erstarken »antigenderistischer« Einstellungen und gelingenden diversitätssensiblen Wandel zu entwickeln. Beide brechen mit der Vorstellung eines autonomen Subjekts und doch gehen beide von einer gewissen Handlungsfähigkeit aus. Für Butler knüpft sich diese an die »Subjektivation« (Butler 2017b, S. 8, 33, 35, 81), den Prozess, der die Subjekte sowohl erzeugt als auch unter den Diskurs unterwirft und in endlosen Ketten weitergeführt werden muss (vgl. Butler 2017b, S. 20, 32 f.). In der performativen Reiteration der diskursiven Bedingungen liegt die Möglichkeit für Wandel, da die Wiederholung nie ganz deckungsgleich erfolgt (vgl. Butler 2017c, S. 139, 259, vgl. 2018, S. 249, vgl. 2017b, S. 7–22, 32 f., vgl. a, S. 12, 72). Dies bedeutet aber auch, dass sowohl das Erstarken des »Antigenderismus« als auch heteronormativitätskritischer Wandel nie stattfinden kann, wenn nicht schon ähnliche diskursive Elemente im kollektiven Diskurs verwurzelt sind. Butler und Lewin sind sich einig, dass einem Wandel immer eine Phase der Instabilität vorausgeht, die entweder Normverschiebung ermöglicht oder auf der anderen Seite auch zu Bedrohung führt und damit eine Suche nach dem Verursachenden und einer starken Führung in Gang setzt (vgl. Lewin 1953a, S. 225–227, 235; vgl. Butler 2021). Lewin legt zwei weitere Aspekte für die Frage nach Wandel und Erstarken dazu: Den Blick auf Aufforderungscharaktere, die Auslöser für Änderungen im Kraftfeld sind und den Blick auf Gruppendynamiken. Abschließend diskutiere ich, was die beiden zu Schule, Schulmaterial und Erziehung im Hinblick auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sagen haben (Kapitel 5.4). Auch hier lassen sich neue Elemente für die Reflexion von Kategorisierungspraxen und Marginalisierungspraxen, für die Analyse von konkreten Einzelfällen und für die Zugehörigkeit zu Gruppen ableiten. In Kapitel 5 bringe ich damit erstmals zwei wichtigen Wissenschaftler*innen im Diskurs um In- und Exklusion vor dem Hintergrund der Analyse des Spannungsfeldes und mit Blick auf die Schule zusammen.

Unter anderem beeinflusst von der Diskursanalyse nach Markom/Weinhäupl, v. a. aber auch getragen von Lewins und Butlers Theorien und Termini

führe ich anschließend mittels diskursiver und feldtheoretischer Forschungsmethoden eine vergleichende Schulbuchanalyse durch, die zum Gegenstand hat, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt vor, während und unmittelbar nach der Einführung des neuen Bildungsplanes in Ethikbüchern der Mittelstufe am Gymnasium in Baden-Württemberg dargestellt und thematisiert wurde (Kapitel 6). Die ausgewählten Schulbücher sind in Baden-Württemberg für Gymnasien offiziell begutachtet und zugelassen und haben darüber hinaus unmittelbar vor, während und kurz nach der Entwicklung des umstrittenen Bildungsplanes Buchversionen auf den Markt gebracht, was sie für die Analyse besonders interessant macht. Hier lässt sich auch eine Forschungslücke lokalisieren, denn Ethikschulbücher aus dem deutschsprachigen Raum sind nicht nur generell spärlich untersucht, sondern bezüglich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt noch gar nicht untersucht. Tatsächlich sind mir überhaupt keine Untersuchungen bekannt, die Veränderungen in Schulmaterialien durch den neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg in den Blick nehmen. Diese Lücke erstaunt einerseits angesichts der breit verhandelten Debatte in Gesellschaft und Politik und andererseits überrascht das besonders für den Fachbereich der Ethik, nachdem das Curriculum für Ethik an baden-württembergischen Gymnasien explizit die diskutierten Inhalte von Liebe, Sexualität und Identität vorsieht. Neben der konkreten Forschungslücke im Hinblick auf Ethikschulbücher und Bildungsplanänderungen, ist auch der Ansatz, Butlers und Lewins Konzepte als Lupe für die Analyse zu nutzen ein neuer Ansatz.

Im quantitativen Teil der Analyse lässt sich einerseits über die drei Schulbuch-Versionen hinweg eine größer werdende Sichtbarkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aufzeigen. Sexuelle Vielfalt sowie eine Vielfalt an Familienmodellen werden schon im Schulbuch von 2015 häufiger abgebildet, geschlechtliche Vielfalt dann punktuell im Werk von 2019, das dem neuen Bildungsplan bereits offiziell entspricht. Andererseits wird Geschlecht nahezu durchweg mit stereotypen Codes vereindeutigt und Frauen bleiben in der Sphäre des Berufs und auf Zeichnungen deutlich unterrepräsentiert. Auch der differenzierte diskus- und feldtheoretische Blick auf einzelne Bild-, Text- und Graphik-elemente ausgesuchter Kapitel belegt wesentliche Entwicklungen zwischen den Buchversionen: Die Sichtbarkeit und Benennung von sexueller, ab 2019 auch von geschlechtlicher, Vielfalt nimmt zu. Gleichzeitig lässt sich eine auffällige Explizierunfähigkeit der eingeführten Benennungen aufzeigen. In der Darstellung von Geschlechtlichkeit bildet das dichotome und häufig auch stereotypisierte Geschlechtermodell die Grundlage der Schulbücher von 2014 und 2015 und

über weite Strecken auch die Grundlage des neuesten Werks. Punktuell findet sich aber ab dem Buch 2015 ein Aufbrechen von Geschlechterrollen und darüber hinaus zunehmend der Gebrauch einer binär-geschlechtergerechten und geschlechterneutralen Sprache. Die Praxis des *Othering*, also die Grenzziehung zwischen dem »Normalen« und dem konstitutiven »anderen«, das auf die Position des Differenten in homogenisierter und essentialisierter Weise festgelegt wird (vgl. Varela 2010, S. 256), findet über alle drei Schulbuchversionen hinweg statt. Das gilt auch für Engführungen von Vielfalt und Problembehaftensein. Diese Form der dichotomen und essentialisierenden Kategorienbildung werden mit Lewins »aristotelischem« Denken gut erfasst, um an dieser Stelle eine charakteristische wissenschaftstheoretische Unterscheidung Lewins vorwegzunehmen.

Die Analyse zeigt in Summe, dass sich durchaus gravierende, teils auch graduelle Verschiebungen in Schulmaterialien während und nach Einführung des neuen Bildungsplanes zeigen lassen und doch bestimmte »aristotelische« Diskursmuster durchgängig erhalten bleiben.

Den Abschluss bildet ein Kapitel, das alle diskutierten Inhalte und Erkenntnisse zusammenführt und schließlich in einem Ausblick auf eine diversitätssensiblere Schule mündet.

Nüthen konstatiert: Wandel heteronormativer Geschlechterverhältnisse und Herrschaftsstrukturen und die Verfestigung dieser Strukturen zeigen sich in einer »paradoxe[n] Gleichzeitigkeit« (Nüthen 2014, S. 141). Dieses Spannungsfeld und daraus resultierende Entwicklungen gilt es in dieser Arbeit zunächst auf der Makroebene, dann aber auch in der Zuspitzung auf den Schulkontextes zu beleuchten.

1. BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNG UND VERORTUNG

In diesem Kapitel steht die begriffliche Klärung wichtiger Termini und die Verortung meines Forschungsprojekts im interdisziplinären Feld im Fokus. Meine Arbeit lässt sich nicht klar einem einzelnen Fachbereich zuordnen. Sie vereint Elemente und Wissensstränge aus der (Schul-)Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Theologie in dem Bewusstsein, dass jede Forschung, jedes Wissen, situiert ist (vgl. Haraway 1995, S. 73–97). Menschen und Umgebungen, Forscher*innen und Forschungsgegenstand stehen auf komplexe Weise in Beziehung miteinander. Deshalb nimmt dieser Ansatz ernst, dass es hilfreich ist, Disziplingrenzen nicht als gesetzt anzunehmen, sondern vernetzt zu denken (vgl. Haraway 1995, S. 35, 90 f.).

Mit dem Überschreiten der Disziplingrenze – im Wissen um Partialität – verbindet sich dann auch die Hoffnung auf neue Perspektiven (vgl. Haraway 1995, S. 91).

Um mich der Untersuchung des Ringens um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Spannungsfeld zwischen Heteronormativitätskritik und Naturalisierung im Schulkontext anzunähern, ist es notwendig, Geschlecht auf seinen unterschiedlichen Ebenen ebenso wie sexuelle Orientierung und sexuelle Identität begrifflich zu fassen und dabei Transformationen sowie Entwicklungen im wissenschaftlichen Diskurs in Kürze nachzuzeichnen. Dabei ist der deutsche Begriff »Geschlecht« ein Überbegriff, der nach heutigem Wissenschaftsverständnis mindestens zwei Ebenen umfasst, nämlich das biologische Geschlecht (*sex*) und das soziale Geschlecht (*gender*). Mit Referenz auf ein bio-psycho-soziales Menschenbild, wie es sowohl vom Deutschen Ethikrat in seiner Stellungnahme zu Intersexualität (vgl. Deutscher Ethikrat 2012, S. 27–35) als auch von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in der Debatte um die Personenstandsänderung (Bundesverfassungsgericht 2017, S. 12 Absatz 26) vertreten wird, ergänze ich die dritte Ebene des *psychischen* Geschlechts. So verstehe ich Geschlecht also als ein »mehrdimensionales Konstrukt« (Bundesverfassungsgericht 2017, S. Absatz 49) aus biologischen, sozialen und psychologischen Aspekten. In aller Kürze umrissen bezieht sich biologisches Geschlecht auf die biologischen Merkmale, die eine Person als männlich oder weiblich kategorisieren, wie zum Beispiel Chromosomen, Hormone oder Geschlechtsorgane (vgl. Deutscher Ethikrat 2012, S. 28–33). Soziales Geschlecht bezieht sich dagegen auf die gesellschaftlichen Erwartungen, Normen und Rollen, die an Menschen

aufgrund ihres biologischen Geschlechts gestellt werden. Das soziale Geschlecht wird außerdem als Analysekatgorie in der Wissenschaft verwendet (vgl. Wende 2002; vgl. Heimbach-Steins 2017; vgl. Holland-Cunz 2021; vgl. Hark/Villa 2015c, S. 30). Psychisches Geschlecht schließlich bezieht sich auf die individuelle geschlechtliche Identität einer Person, also auf ihr subjektives Empfinden und Verständnis von sich selbst als männlich, weiblich oder non-binär (vgl. Deutscher Ethikrat 2012, S. 191). Sexuelle Vielfalt schließlich meint Vielfalt in der sexuellen Orientierung, also z. B. Homo-, Bi-, Pan- und Heterosexualität usw. (vgl. Klocke 2016, S. 1).

Das Ein- bzw. Nicht-Einhalten von Normen, die mit der dominierenden heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit einhergehen, führt nicht selten zu In- oder Exklusion, zu Diskriminierung und zu ungleichen Machtverhältnissen. Geschlecht und Sexualität sind dementsprechend wirkmächtige Differenzlinien in Gesellschaft und dem schulischen Kontext. Für die wissenschaftliche Debatte um Differenz ist insbesondere das von Butler entwickelte Konzept der »heterosexuellen Hegemonie« (vgl. Butler 2017c, S. 40) interessant. Sie zeigt nicht nur die Interdependenz der Trias *sex, gender und desire*, sondern auch deren Konstruiertheit durch die produktive Macht des Diskurses auf (vgl. Butler 2017a, S. 12, 72, 87, vgl. c, S. 310). Diesen iterativ reproduzierten Normen und Praktiken hat sich jedes Subjekt im Werden zu unterwerfen. Die Identität ist also immer eine von *sex, desire und gender* geprägte Identität. (Dazu mehr in Kapitel 3.2 und Kapitel 5). Das Konstruiert-Sein von Geschlecht und Sexualität zeigt zweierlei: die Kontingenz dieser Normen (vergleiche Kapitel 2) und die Absage an essentialistische Positionen, die Geschlecht und Sexualität im Rückgriff auf vermeintlich Natürliches begründen. Damit ist das bereits benannte Spannungsfeld, das sich seit einigen Jahrzehnten zwischen Naturalisierung und Ent-Essentialisierung aufspannt, auf theoretischer Ebene angerissen. Nun aber zunächst zu den Grundlagen: Was bedeutet geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und wie entwickelte sich das jeweilige Verständnis im wissenschaftlichen Diskurs?

Biologisches Geschlecht/Sex | Beginnend im 18. Jahrhundert mit einer Hochphase im Nationalsozialismus bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts etablierte sich ein medizinisch-biologisch begründetes dichotomes Geschlechtermodell, das die völlige Unterschiedlichkeit der beiden Geschlechter Mann und Frau betonte (vgl. Laqueur 1986, S. 2–5; vgl. Foucault 1986; vgl. Butler 1991a, S. 22–24, 142–164; Schiebinger 1993a, S. vgl., b, S. vgl.; vgl.

Engel/Schuster 2007, S. 137 f., 141; vgl. Bauer/Ammicht Quinn/Hotz-Davis 2018, S. 9). Gestützt wurde dieses Modell durch immer wichtiger werdende Naturwissenschaften, insbesondere die Medizin, aber etwa auch die Paläoontologie (vgl. Voß 2011, S. 15 f.; vgl. Haidle 2018, S. 17 f.). (Eine vertiefte Analyse der unterschiedlichen dominierenden Geschlechtermodelle findet sich in Kapitel 2) Die Differenz der Geschlechter und vor allem die damit einhergehende Zuweisung von Verhaltensweisen und Sphären wurde dabei ab dem 18. Jahrhundert mithilfe der »modernen« Wissenschaft zunehmend naturalisiert (vgl. Voß 2011, S. 11–16; vgl. Satzinger 2018, S. 52 f.). Jede Abweichung wurde in der Folge interpretiert als eine Störung, die es unsichtbar zu machen galt. Dies hatte bis vor Kurzem chirurgische Eingriffe zur geschlechtlichen Vereindeutigung von inter* Personen zur Folge¹. Diese passier(t)en oft im Kleinkindalter ohne Einwilligung der Person und haben häufig schwerwiegenden Folgen (vgl. Ainsworth 2015, S. 291; vgl. Butler 2017a, S. 105; vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 145–147).

Auch wenn es in Diskussionen um biologische Geschlechter oft den Anschein macht, als wäre schon immer gesetzt gewesen, woran eigentlich die Einteilung in ein männliches und weibliches biologisches Geschlecht festgemacht wird, ist dies nicht der Fall.

Voß arbeitet detailliert heraus, dass es keinesfalls so eindeutig und konsistent war, welche Merkmale historisch betrachtet für entscheidend erachtet wurden, um einem Baby ein biologisches Geschlecht zuzuweisen. Abhängig von verfügbaren Instrumenten und technischem Fortschritt, etwa der Entwicklung des Ultraschallgerätes oder der Entschlüsselung von Genen, änderten sich die für relevant erachteten Merkmale. Aber selbst innerhalb einer bestimmten Epoche war man sich keineswegs einig, wie unterschiedliche körperliche Merkmale zu gewichten seien. (Vgl. Voß 2011, S. 232–234)

1 Im März 2021 wurde ein Gesetzesentwurf zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung vom deutschen Bundestag beschlossen. Es verbietet Operationen an nicht einwilligungsfähigen Kindern nur in der Absicht, das körperliche Erscheinungsbild des Kindes an das des männlichen oder des weiblichen Geschlechts anzugleichen, ohne dass noch ein weiterer Grund hinzutritt (vgl. BGB 2021). Das Gesetz wird einerseits als wichtiger Schritt zu mehr Selbstbestimmung betrachtet und andererseits aus verschiedenen Gründen kritisch betrachtet. Zum einen gibt es mehrere Möglichkeiten, das Gesetz zu umgehen, was Bedenken mitbringt, dass weiterhin medizinisch nicht notwendige Operationen durchgeführt werden könnten. Zum anderen wurde kein Bundeszentralregister der Operationen etabliert, was spätere Nachforschungen der Kinder ermöglichen würde. Auch sind vorgesehenen Verjährungsfristen und Aufbewahrungsfristen für Gerichtsakten hierfür zu kurz. (Vgl. Intergeschlechtliche Menschen e.V. Bundesverband 2021)

Bevor es technische Entwicklungen ermöglichten, richtete sich der Blick auf äußerlich sichtbare Geschlechtsorgane, die zur Kategorisierung dienten. Der Bereich dessen, was sichtbar wurde, erweiterte sich historisch betrachtet *peu à peu*. Noch Anfang des 20. Jahrhunderts galten die außenliegenden Keimdrüsen als geschlechtsbestimmend (vgl. Voß 2011, S. 200 f.), im 20. Jahrhundert dann die Chromosomen (vgl. Voß 2011, S. 210). War die Untersuchung der innenliegenden Keimdrüsen lange Zeit zu gefährlich (vgl. Voß 2011, S. 204), änderte sich auch das im 20. Jahrhundert und führte zu Überraschungen. Menschen, deren zugewiesenes Geschlecht in vorangegangenen Jahrzehnten nie infrage gestellt worden wäre, erfuhren nun durch neue diagnostische Methoden von uneindeutigen biologischen Gegebenheiten und wurden nicht selten operiert, um in ein eindeutiges dichotomes Geschlechtermodell eingenormt zu werden (vgl. Voß 2011, S. 2017).

Ende der 1920er wurde die Gewissheit, dass die Keimdrüsen eindeutig binär seien, durch die Erforschung der Hormone erschüttert. Es zeigte sich, dass alle Menschen Androgene und Östrogene in sich tragen (vgl. Voß 2011, S. 208; vgl. Satzinger 2018, S. 66 f.; vgl. Fausto-Sterling 2000, S. 170–194). Ging man über Jahrzehnte davon aus, dass die Entwicklung zum weiblichen Geschlecht passiv ablaufe und ein männliches Gen den Embryo aktiv verändere, zeigte sich diese These in den 1990ern mit der Entdeckung weiterer beteiligter Gene wie WNT4 und RSPO1 als unhaltbar (vgl. Voß 2011, S. 270–276, 308; vgl. Ainsworth 2015, S. 289). An diesem Beispiel zeigt sich auch, dass Forschung selbst immer wieder durch (stereotype) Vorannahmen beeinflusst wird. Diese Vorannahmen verhindern dann teilweise, dass komplexe biologische Prozesse mit vielen Rekombinationsoptionen, Wechselwirkungen und Veränderungspotential in Theorien und Modellen überhaupt sichtbar werden können (vgl. Voß 2011, S. 237–312). Unser Weltwissen, unsere aktuelle Technik, vorhandene Forschungsergebnisse und Wissensbestände, Normen und Praktiken beeinflussten in der Vergangenheit und prägen auch heute den Blick auf den Forschungsgegenstand – in diesem Fall auf biologisches Geschlecht (vgl. Koreuber 2018, S. 7; vgl. Ah-King 2018, S. 128).

Bis hierhin wurde anhand einiger Beispiele gezeigt, dass für sicher gehaltene Wissensbestände zu biologischem Geschlecht immer wieder revidiert, erweitert oder verworfen werden mussten, wenn neue (technische) Möglichkeiten zu weiteren Erkenntnissen führten.

Heute muss daher angenommen werden, dass biologische Geschlechtsausprägungen nicht nur auf einer Ebene, wie etwa der Ebene der Keimdrüsen,

verortet sind, sondern sich auch biologisch auf vielen Ebenen zeigen (vgl. Degele 2008, S. 62; vgl. Ainsworth 2015). Dadurch ergibt sich eine Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten von biologischen Faktoren, die das biologische Geschlecht beeinflussen. Keinesfalls besteht nämlich in allen Fällen eine Kongruenz auf allen Ebenen, so dass wir Menschen nicht immer eindeutig in die Kategorien männlich oder weiblich einordnen können.

Exemplarisch dafür ist die Androgenresistenz und der XXY- bzw. X-Chromosomensatz zu nennen. Androgenresistente Menschen sehen äußerlich weiblich aus, bekommen aber in der Pubertät keine Menstruation. Innerlich zeigen sich dann Hoden und weder Eierstöcke noch eine Gebärmutter. Äußerlich zeigt sich je nach Ausprägung ein »typisch« weibliches Organ bei vollständiger Androgenresistenz (CAIS) oder eine große Klitoris/kleiner Penis bei einer partiellen Androgenresistenz (PAIS). Durch eine Androgenresistenz reagierten die Zell-Rezeptoren nicht oder weniger auf das ausgeschüttete Testosteron. Der Chromosomensatz erweist sich als männlich. (Vgl. Brinkmann/Schweizer/Richter-Appelt 2007, S. 236 f.) Lange Zeit und oft auch heute noch wird in solchen Fällen die Entfernung der Hoden bzw. die Korrektur des äußeren Geschlechtsorganes empfohlen, um die Virilisierung in der Pubertät zu vermeiden und ein eindeutig weibliches Geschlecht herzustellen (vgl. Kehl 2015; vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 146). Auch auf chromosomaler Ebene zeigen sich Nuancen von biologischem Geschlecht: Nicht alle Menschen kommen nämlich mit einem XX- oder XY-Chromosomensatz auf die Welt, sondern mit anderen Kombinationen, wie z. B. einem XXY-Chromosomensatz (Klinefelter-Syndrom) oder einem X-Chromosomensatz, bei dem der Y-Chromosomensatz in der embryonalen Entwicklung verloren ging (Turner-Syndrom) (vgl. Ainsworth 2015, S. 290).

Es gibt also durchaus auch auf biologischer Ebene eine Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten u. a. der Chromosomen, aber auch im Zusammenkommen von inneren und/oder äußeren Geschlechtsorganen mit den Chromosomen oder Hormonen oder im Vorhandensein »atypischer« Mischungen von Geschlechtsorganen (vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 138 f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Merkmale, die in biologischen Theorien als bestimmend für das biologische Geschlecht betrachtet wurden, sich immer wieder veränderten, neu gewichtet und erweitert wurden. Wir sehen also historisch eine Wandelbarkeit dessen, was als bestimmend für das biologische Geschlecht angesehen wurde (vgl. Voß 2011, S. 234; vgl. Ah-King 2018).

Dies ist unter dem dekonstruktivistischen Blick aufschlussreich. Es ist ein Beispiel für die von Butler und Foucault benannten Bruchlinien vermeintlich sicheren Wissens (vergleiche Kapitel 2).

Heute setzt sich zunehmend die Sicht durch, dass es sich beim biologischen Geschlecht nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Kontinuum oder Spektrum handelt (vgl. Ainsworth 2015, S. 290) und zwar auf verschiedenen biologischen Ebenen: chromosomal, gonodal, genetisch, hormonell, hirnphysiologisch etc. Hier sind dann unterschiedliche Kombinationen möglich, die mit dem dichotomen Modell m/w nicht fassbar sind (vgl. Ainsworth 2015). Nichtsdestotrotz wird kontextabhängig ein binäres Modell Mann-Frau auf biologischer Ebene genutzt, was an vielen Stellen auch eine sinnvolle Vereinfachung darstellt. Wichtig ist, sich dann des Modellcharakters bewusst zu sein, denn ein Modell bildet eben nicht die variantenreiche Wirklichkeit ab und schließt ggf. Menschen aus. Eine weitere Schwierigkeit in der öffentlichen Debatte um Geschlecht besteht darin, dass biologisches Geschlecht häufig nicht klar von sozialem und psychologischem Geschlecht unterschieden wird, womit wir bei *gender* angelangt sind.

Gender | Ursprünglich wurde der Begriff *gender* nur zur Bezeichnung des grammatischen Geschlechts verwendet, heute meint er die sozio-kulturell verankerte Zuschreibung von Geschlechterrollen und -normen (vgl. Wende 2002, S. 141; vgl. Holland-Cunz 2021; vgl. Heimbach-Steins 2017, S. 42 f.). Sozio-kulturelle Dimensionen von Geschlecht sind historisch und zeitgebundene Konstruktionen und damit kontingent und wandelbar. Der Begriff ermöglicht es also, die sozio-kulturelle Prägung von Geschlechterrollen und -erwartungen zu reflektieren. (Vgl. Wende 2002, S. 141; vgl. Heimbach-Steins 2017, S. 42 f.) Geschlechtliche Differenz in diesem Sinne wendet sich gegen die Annahme der Naturgegebenheit von Geschlecht, sondern macht die Konstruiertheit deutlich (vgl. Degele 2008, S. 66–68; vgl. Wende 2002, S. 141). Die Kritik an naturalisierter Geschlechtlichkeit geht auf Simone de Beauvoir zurück und verdichtet sich in dem von ihr verfassten Satz: »Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es« (Beauvoir 1992, S. 334; vgl. auch Kapitel 3.1).

Gender ist in der Wissenschaft heute vor allem auch eine Analysekatgorie, die es ermöglicht, die Gewordenheit von Geschlecht und damit einhergehende Machtverhältnisse, Privilegien und Abhängigkeiten zu untersuchen (vgl. Hark/Villa 2015c, S. 30 f.; vgl. Ammicht Quinn 2017, S. 30, 36 f.).

Im Laufe des Diskurses entstanden unterschiedliche Theorien, wie soziales Geschlecht entsteht. Besonders wirkmächtig waren interaktionistisch-konstruktivistische und diskurstheoretisch-dekonstruktivistische Positionen (vgl. Degele 2008), die nun in aller Kürze dargestellt werden: West/Zimmermann benennen schon mit dem Begriff *Doing Gender*, dass *gender* nicht im Individuum selbst liegt, sondern in der Interaktion zwischen Akteur*innen hergestellt wird, und zwar als eine alltägliche immer fortlaufende Leistung (vgl. West/Zimmerman 1987). Aus Sicht der beiden Forschenden ist Geschlecht dabei in jeder Interaktion relevant² (vgl. ebd., S. 136), weil die vergeschlechtlichte Komponente des Agierens und Handelns immer wahrnehmbar ist. Dabei kann man zwar sowohl dem zugeschriebenen Geschlecht gemäß als auch geschlechtlich nonkonform agieren, aber man kann nicht ungeschlechtlich agieren (vgl. West/Zimmerman 1987, S. 135). Damit ist *Doing Gender* in dieser Theorie ein zirkulärer oder reziproker Prozess zwischen Darstellenden und Beobachtenden hinsichtlich deren performativen Inszenierungspraxen (vgl. Degele 2008, S. 80). Die Stärke der interaktionistischen Theorie ist dabei, dass der Versuch unternommen wird, Prozesse des Herstellens von Geschlecht aufzuzeigen. Die Frage nach dem *Wie* des Herstellens ermöglicht auch vielfältige empirische Zugänge. Gleichzeitig bleiben verschiedene Punkte in dieser Denkrichtung ungeklärt, unter anderem wird nicht angenommen, dass es über die alltägliche Interaktion hinaus – möglicherweise sogar intentionale – Mechanismen der Herstellung von Geschlecht gibt. Die Frage nach dem *Warum* wird darüber hinaus nicht geklärt (vgl. Degele 2008, S. 99–101). Der diskurstheoretische Dekonstruktivismus, wie man ihn bei Butler findet, ermöglicht eine noch grundlegendere – aber weniger empirische – Kategorienkritik, welche die Gewordenheit von Geschlecht auf allen Ebenen aufzeigt. Der Dekonstruktivismus geht dabei davon aus, dass durch Normen und soziale Praktiken geprägte Machtverhältnisse im Diskurs zum Ausdruck kommen. Soziale Ordnungen und Hierarchien werden also nicht wie im interaktionistischen Konstruktivismus auf der Ebene konkreter Interaktionen gesucht, sondern auf der Ebene des Sprachlichen (vgl. Degele 2008, S. 103). Butler hinterfragt in ihrem Ansatz auch den vermeintlichen Dualismus zwischen *sex* und *gender*, Natur und Kultur: Sie plädiert dafür, dass es keine vorgängige Natur geben kann, also auch der Körper – und damit das biologische

2 Mit dem etwas jüngeren Ansatz »*Doing Difference*« modifizieren West/Fenstermaker diese Annahme. Sie gehen mit dieser Weiterentwicklung davon aus, dass auch andere Differenzlinien wie *class* oder *race* in der Interaktion von primärer Bedeutung sein können (vgl. West/Fenstermaker 1995; vgl. Degele 2008, S. 100).

Geschlecht – immer schon überformt vom Diskurs ist (vgl. Butler 2017c, S. 15 f., 22–35, 56). Butler geht darüber hinaus davon aus, dass das (geschlechtliche) Subjekt erst zum (geschlechtlichen) Subjekt wird durch die produktive Macht des Diskurses, der in einer iterativen Wiederholung auf das werdende Subjekt einwirkt (vgl. Butler 2017a, S. 12, 72, 87, vgl. c, S. 310). Wird also etwa immer nur die Option Frau oder Mann benannt, so bleiben inter* Personen im Unsichtbaren. (Vergleiche die wesentlich umfangreichere Darstellung Butlers Theorie in Kapitel 3.1 und Kapitel 5)

Der Begriff »Gender«³ und politische sowie gesellschaftliche Anliegen, die mit ihm verbunden sind, erweise sich als stark umkämpft (vgl. Hark/Villa 2015a; vgl. Vivar et al. 2016). So selbstverständlich wie der instrumentelle Einsatz von *gender* als kritisches Analyseinstrument einerseits mittlerweile in der Wissenschaft verankert ist, so sehr wirkt er teils trotzdem verunsichernd und irritierend. Dies zeigt sich auch an dem mittlerweile international agierenden Akteursnetzwerk, bestehend aus religiösen und politischen Gruppen, das sich selbst als »antigenderistisch«⁴ beschreibt (vgl. Hark/Villa 2015a).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass *gender* in der Wissenschaft nicht nur sozio-kulturelle Dimensionen von Geschlecht meint, sondern vor allem auch als (teils irritierende und verunsichernde) Analysekategorie und -instrument verwendet wird (vgl. Ammicht Quinn 2017, S. 36 f.). Dieses Verständnis wendet sich in jedem Theoriegebäude gegen eine essentialistische Wesensvorstellung von Geschlecht (vgl. Ammicht Quinn 2017, S. 36; vgl. Degele 2008, S. 66–68).

Psychisches Geschlecht | Das Konzept des psychischen Geschlechts beschreibt die Art und Weise, wie eine Person ihr eigenes Geschlecht wahrnimmt und wie sich diese Wahrnehmung zum biologischen Geschlecht verhält (vgl. Groneberg 2014, S. 70; vgl. Richter-Appelt/Schweizer 2013, S. 78). Nicht alle Menschen empfinden das ihnen bei der Geburt zugewiesene Geschlecht als passend (vgl. Günther et al. 2023, S. 23 f.). Es ist sowohl möglich, dass sie aus dem binären Geschlechtermodell herausfallen, sich also als divers oder non-binär bezeichnen,

3 Die Anführungsstriche weisen darauf hin, dass »Gender« in seiner Umkämpftheit nicht mehr das bezeichnet, was in der Wissenschaft unter *gender* verstanden wird, sondern als »Container-Begriff« (Behrens/Heimbach-Steins/Hennig 2019a, S. 7) fungiert, der die unterschiedlichsten Themen und Anliegen zusammenfasst, die naturalisierende, »antigenderistische« Kräfte bekämpfen (vgl. Strube 2019, S. 25). Vergleiche hierfür auch Fußnote 2.

4 Zur Problembehaftheit des Begriffs verweise ich auf Fußnote 1.

als auch, dass sie sich dem »anderen« Geschlecht zuordnen (Vgl. Plöderl 2016b, S. 141). Der Begriff trans* umfasst also eine Vielfalt an Phänomenen und Lebensmöglichkeiten, was durch das sogenannte Gendersternchen angezeigt wird (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 24; vgl. Plöderl 2016b, S. 141). Diese haben gemein, dass sich trans* Personen nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren, ohne dass damit notwendigerweise ein Leidensdruck einhergehen muss (vgl. Pierce/Mazziotta/Möller-Kallista 2022, S. 598). Trans*-Identität gilt weder durch Erziehung noch durch Therapie als lenkbar oder änderbar. Genetische Einflüsse scheinen eine bedeutsame Rolle zu spielen. Trotzdem gibt es noch kein umfassendes Erklärungsmodell. (Vgl. Romer 2020)

Krell/Oldemeier belegen, dass knapp 30 % der trans* Personen »schon immer« wussten, dass das ihnen zugewiesene Geschlecht nicht passt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 12).

Anders als bei anderen Facetten geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sind trans* Personen bei vorhandenem Transitionswunsch in besonderer Weise von medizinischer Versorgung abhängig. Dies geht mit verschiedenen Schwierigkeiten einher. Rechtlich gesehen wird eine 18-monatige Psychotherapie und ein 12-monatiger Alltagstest zur Voraussetzung für operative Behandlungen gemacht bzw. eine 12-monatige Psychotherapie, um eine körpermodifizierende Hormonbehandlung gewährt zu bekommen (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 49). Viele trans* Personen erfahren den Alltagstest als entmündigendes Zwangsoouting, weil sie im gewünschten Geschlecht performen müssen, obwohl das Passing noch nicht stimmt, sie also noch nicht als das Geschlecht gelesen werden können, mit dem sie sich selbst identifizieren. Die Phase ist nicht selten mit Diskriminierung und Übergriffen verbunden (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 50 f.; vgl. Franzen/Sauer 2010, S. 40–42; vgl. Fuchs et al., S. 13). Trans* Personen berichten von der schwierigen Suche nach Informationen und passenden Psychotherapeut*innen sowie von langen Wartezeiten (vgl. Pierce/Mazziotta/Möller-Kallista 2022, S. 605 f., 612). Außerdem berichten viele trans* Personen von unerfahrenem medizinischem Personal, mitunter auch von diskriminierenden Situationen in der medizinischen Versorgung (vgl. Pierce/Mazziotta/Möller-Kallista 2022, S. 611).

Die verpflichtende Psychotherapie ist von dem Druck begleitet, dass der*die Psychotherapeut*in als »Türsteher*in« für gewünschte körpermodifizierende Behandlungen fungiert (vgl. Hamm/Sauer 2014, S. 16; vgl. Franzen/Sauer 2010, S. 49). Das machtvolle Abhängigkeitsverhältnis erschwert den Erfolg einer Therapie, der von Vertrauen zwischen den Parteien abhängt (vgl. Günther/Teren/

Wolf 2019, S. 50; Vgl. Hamm/Sauer 2014, S. 17). Unter anderem Hamm und Sauer plädieren für einen dringenden Perspektivwechsel in der medizinischen Begleitung von trans* Personen (vgl. Hamm/Sauer 2014), die dann sowohl der Selbstbestimmung und Freiwilligkeit als auch der großen Verantwortung in den Themenbereichen Fruchtbarkeit, körperliche Unversehrtheit, persönliche Integrität sowie psychische Gesundheit gerechter wird (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 46). Argumentiert wird darüber hinaus, dass das bisherige Prozedere nicht nur gegen Selbstbestimmungsrechte verstößt, sondern auch nicht evidenzbasiert ist und keinen nachgewiesenen Vorteil für die vulnerable Gruppe bietet (vgl. Hamm/Sauer 2014, S. 17; vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 49). Und tatsächlich zeichnet sich an dieser Stelle schon eine Entwicklung ab: Bis 2011 wurde die operative Angleichung und Zwangssterilisation zur Bedingung für Personenstandsänderung gemacht. Dies gehört nun der Vergangenheit an und wurde klar als menschenrechtswidrig (1 BvR 3295/07 Bundesverfassungsgericht 2011) eingestuft (vgl. Hamm/Sauer 2014, S. 9). Besonders schwierig und auch umstritten ist die Lage bei minderjährigen trans* Personen. Romer beschreibt, wie sich in dieser Situation ein Dilemma für behandelnde Ärzt*innen, Therapeut*innen, Eltern und minderjährige Personen ergibt, weil sowohl das Eingreifen in die biologische angelegte Geschlechtsreife, aber ebenso das Nicht-Eingreifen mit irreversiblen Konsequenzen und möglicherweise damit einhergehendem Leidensdruck verbunden ist. Ein Eingriff etwa durch die Gabe von Hormonen kann die minderjährige Person nicht alleine entscheiden und verantworten, ein Abwarten führt aber zur Vermännlichung oder Verweiblichung des Körpers, wie es nicht gewünscht ist. Zur Frage nach der speziellen Fähigkeit eines konkreten Jugendlichen, die Tragweite einer Entscheidung überblicken zu können, kommt die Frage nach häufig vorkommenden Identitätskrisen in der Identitätsfindungsphase von Jugendlichen. Es muss also sehr klar sein, dass es sich im Falle eines Eingreifens wirklich um eine persistierende Trans*-Identität handelt und Eingriffe nicht später bereut werden. Das heißt konkret, dass jeder Einzelfall gesondert beleuchtet werden muss unter Abwägung aller Vor- und Nachteile eines Eingreifens, bzw. Nicht-Eingreifens. (Vgl. Romer 2020)

In den letzten Jahren lässt sich ein Anstieg der Inanspruchnahme von spezifischen Behandlungen für geschlechtsdysphorische Minderjährige feststellen. Geschlechtsdysphorie bedeutet, dass das zugewiesene Geschlecht nicht mit dem identifizierten Geschlecht übereinstimmt. Die Gründe für den Zuwachs an Behandlungen sind noch unklar (vgl. Kaltiala et al. 2020). Darüber hinaus wurde in den letzten zehn Jahren auch die nationale und internationale Debatte um

die Gesundheitsversorgung von trans* Personen lauter (vgl. Hamm/Sauer 2014, S. 9). Auch Stimmen aus der Psychotherapie mehren sich, die sich für Freiwilligkeit statt Zwang einsetzen (vgl. Nieder/Jordan/Richter-Appelt 2011, S. 220; vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 46–48). Es zeichnet sich insgesamt eine Tendenz zur Entpathologisierung und Liberalisierung ab (vgl. Jacke 2019; vgl. Franzen/Sauer 2010, S. 18 f.). Diese Entwicklung zeigt sich auf internationaler Ebene auch darin, dass das Trans*-Sein 2018 zum ersten Mal im ICD-11⁵, der von der WHO herausgegeben wird, nicht mehr als psychische Störung, sondern als »gender incongruence« (WHO 2018) gelistet wird (vgl. Jacke 2019, S. 60).

Sexuelle Orientierung/Sexuelle Identität | Rein sprachlich betrachtet ist der Terminus der sexuellen Orientierung relativ weit gefasst, wird aber üblicherweise so verstanden, dass es nur um das Geschlecht der begehrten Person oder Personengruppe geht (vgl. Brunner/Schweizer 2016, S. 383). Begrifflich genau genommen macht er aber auch Aussagen über das eigene Geschlecht. Oft wird der Begriff mit den drei Kategorien »homosexuell«, »heterosexuell« und »bisexuell« umrissen und meint dann die »Geschlechtspartnerpräferenz«. Dies greift in mehrerlei Hinsicht zu kurz: Dieser Kategorisierung liegt ein binäres Geschlechtermodell zugrunde (und zwar sowohl die begehrende als auch die begehrte Person betreffend), mit dem sich manche Menschen nicht identifizieren können. Außerdem ist die sexuelle Orientierung von Menschen wesentlich facettenreicher und wandelbarer als die drei Kategorien »homo«, »bi« und »hetero« suggerieren (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 393). Vielfach konnte gezeigt werden, dass die Kategorien, welche die sexuelle Orientierung spezifizieren, nicht als distinkte Kategorien zu verstehen sind, sondern als Stationen auf einem Kontinuum (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 395). Für die Verortung einer Person reicht es nicht aus, nur das aktuelle Verhalten, das von Normen und Idealen geprägt ist, zu betrachten, sondern auch Wünsche und Phantasien gehören zur sexuellen Orientierung einer Person (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 394). Die sexuelle Orientierung kann sich im zeitlichen Verlauf eines Menschenlebens verändern und entwickeln (vgl. Klein/Sepekoff/Wolf 1985), wobei verschiedene Forschende zu dem Schluss kommen, dass Frauen flexibler in ihrer

5 ICD ist die *Internationale Klassifikation der Krankheiten*, die von der Weltgesundheitsorganisation herausgegeben wird. Die aktuell 11. Auflage wurde 2018 veröffentlicht und ist seit 2022 gültig. Gerade im Bereich Geschlechtsidentifikation hat sich eine weitreichende Entpathologisierung vollzogen (vgl. Weltgesundheitsorganisation).

sexuellen Orientierung sind (vgl. Schmidt 2014, S. 150; vgl. Brunner/Schweizer 2016, S. 385). Angesichts des Facettenreichtums und der Prozesshaftigkeit von sexuellen Orientierungen verwundert es nicht, dass noch kein eindeutiges Erklärungsmodell vorliegt, das die Entstehung von sexuellen Orientierungen umfassend zu explizieren vermag. Vielfach wurden soziologische, genetische und epigenetische Entstehungsmodelle diskutiert (vgl. Rauchfleisch 2022, S. 374 f.; vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 398 f.).

Im Alltagsgebrauch werden »sexuelle Identität« und »sexuelle Orientierung« synonym verwendet. Im fachwissenschaftlichen Diskurs herrscht keinesfalls Einigkeit über Definition und Abgrenzung der beiden Begriffe. Zum Teil wird der Terminus »sexuelle Orientierung« als ein Überbegriff verwendet, der neben sexuellem Verhalten, sexueller Anziehung und Phantasien auch die sexuelle Identität umfasst (vgl. Brunner/Schweizer 2016, S. 383). Teilweise wird aber auch konträr dazu der Begriff der sexuellen Identität als Überbegriff verwendet, der die sexuelle Orientierung einschließt (vgl. Göth/Kohn 2014, S. 6; vgl. Watzlawik 2020, S. 24).

Einigkeit besteht darin, dass die sexuelle Identität ein Teil der Identität eines Menschen ist. Sie hängt nicht von einer tatsächlich gelebten sexuellen Beziehung zu einer oder mehreren Personen ab. Verschiedene Aspekte gehören zu dieser sexuellen Identität: Das Bewusstwerden des eigenen Begehrens und die Integration ins Gesamtbild der eigenen Person, die Entwicklung eines Verantwortungsgefühls für die eigenen sexuellen Bedürfnisse und des Gegenübers, die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualmoral und der des Umfeldes (vgl. Watzlawik 2020, S. 24; vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 399). Die sexuelle Identität entwickelt sich ausgehend von der sexuellen Orientierung, wird aber auch intersektional von anderen Aspekten der individuellen Identität und durch kulturelle Gegebenheiten geprägt. Sie entwickelt sich im Austausch mit der Umwelt und ist ein lebenslanger Prozess (vgl. Göth/Kohn 2014, S. 6; vgl. Watzlawik 2020, S. 30–33). Aufgrund des heteronormativen Kontextes müssen nicht-heterosexuelle Menschen mehr »Identitätsarbeit« leisten als heterosexuelle (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 402). Während sich heterosexuelle Menschen selten daran erinnern können, wann sie erkannt haben, heterosexuell zu sein und für sie aufgrund bestehender Normen auch kein Coming-out nötig ist, erleben nicht-heterosexuelle Menschen häufig eine Exploration ihrer Gefühle, ein »Sich-bewusst-Werden« der sexuellen Orientierung (inneres Coming-out) und ein äußeres Coming-out, dem »Sich-anderen-Offenbaren« (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 402 f.; vgl. Watzlawik 2020, S. 30 f.).

Subsumierend lässt sich festhalten, dass der Begriff der sexuellen Orientierung eine »Richtungstendenz« (Brunner/Schweizer 2016, S. 383) meint und dabei sowohl sexuelle Praxis als auch bewusste und unbewusste Fantasien umschließt (vgl. Brunner/Schweizer 2016, S. 383). Uneinigkeit besteht darin, ob er auch die sexuelle Identität umschließt (vgl. Brunner/Schweizer 2016, S. 383) oder eben andersrum, die sexuelle Identität die sexuelle Orientierung miteinschließt (vgl. Göth/Kohn 2014, S. 6; vgl. Watzlawik 2020, S. 24).

Heteronormativitätskritischer Wandel, Naturalisierung und Antigenderismus | Auch wenn der Begriff »Heteronormativität« sprachlich zunächst mal die Normativität von Heterosexualität in den Mittelpunkt rückt (vgl. Woltersdorff 2019, S. 328), wird er in der Regel breiter und intersektional verstanden. Dann beschreibt der Terminus die Norm der Zweigeschlechtlichkeit von Frau und Mann, die in körperlicher, sozialer und psychischer Weise klar voneinander zu unterscheiden sind, und die sexuelle Bezogenheit der beiden Geschlechter aufeinander (vgl. Woltersdorff 2019, S. 324 f.). Diese Norm speist sich aus naturalisierten Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität. Sie ist sowohl in Denk- und Wahrnehmungsstrukturen des Individuums als auch strukturell und institutionell verankert und führt so zu einer strukturellen Privilegierung von Heterosexualität, Cis- und Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Degele 2005, S. 19 f.; vgl. Klenk 2022, S. 12), mit den Worten Butlers zu einer »heterosexuellen Hegemonie« (vgl. Butler 2017c, S. 40).

Den Normen der Trias aus *sex*, *gender* und *desire* – die im Raster der heterosexuellen Matrix naturalisiert werden (vgl. Butler 1991a, S. 219, vgl. 2017a, S. 131) – nicht zu entsprechen, heißt weniger intelligibel zu sein (vgl. Butler 1991a, S. 38) und das führt zu Ausgrenzung, Benachteiligung, Diskriminierung und bis hin zum Ausschluss aus dem »Bereich des Menschlichen« (vgl. Butler 2017a, S. 64, 345).

Naturalisierung von Geschlecht (auf seinen unterschiedlichen Ebenen) und von Heterosexualität heißt beides mit dem »Schein der Natürlichkeit« (Degele 2005, S. 20) zu versehen. Beides muss, da naturgegeben, nicht hinterfragt oder legitimiert werden. Es erscheint als das Selbstverständliche (vgl. Degele 2005, S. 20). Jegliche Abweichung wird zum »Unnatürlichen« und ist damit begründungsbedürftig. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt verstößt in dieser Logik gegen die natürliche Ordnung der Geschlechter mit ihrer natürlicherweise vorgegebenen Sexualität und wird insofern als das »Unnatürliche«, »andere« ab-

gewertet, unsichtbar gemacht und teils auch bekämpft (vgl. Mayer 2021, S. 42; vgl. Navratil 2021, S. 125 f.).

Dabei ist das Verständnis der Natürlichkeit binärer Geschlechter(-rollen) eine Vorstellung, die sich erst nach und nach im 18. und 19. Jahrhundert entwickelte (vgl. Laqueur 1986, S. 2–5; vgl. Foucault 1986; vgl. Butler 1991a, S. 22–24, 142–164; Schiebinger 1993a, S. vgl., b, S. vgl.; vgl. Engel/Schuster 2007, S. 137 f., 141; vgl. Bauer/Ammicht Quinn/Hotz-Davis 2018, S. 9). Mit dem Aufkommen der »modernen« Naturwissenschaften wurden unterschiedliche Wissenschaften herangezogen, um die Naturalisierung von Geschlecht und Sexualität zu stützen. Das ist etwa die Paläoanthropologie, welche die menschliche Urgeschichte erforscht (vgl. Haidle 2018, S. 17). Echte oder eben auch durch Vorannahmen verfälschte Erkenntnisse bezüglich frühmenschlichen Verhaltens galten und gelten teils noch immer als ursprünglich und damit natürlich (vgl. Haidle 2018, S. 18). Unter »naturwissenschaftlicher Etikettierung« (Haidle 2018, S. 17) fungiert hier die menschliche Urgeschichte als Erklärungsansatz für »natürliche« Zweigeschlechtlichkeit und damit einhergehender »natürlicher« Geschlechterrollen. Zum einen war und ist der Blick der Forschenden auf Geschlecht (und Sexualität) geprägt von eigenen Rollenbildern und gesellschaftlichen Vorstellungen, die dann in die Interpretation der Forschungsgegenstände einfließen (vgl. Haidle 2018, S. 25 f.). Zum anderen wird (vermeintlich) Ursprüngliches als das Natürliche interpretiert. Gestützt durch die kulturell breit verankerte Vorstellung des dichotomen Geschlechtermodells und dichotomer Geschlechterrollen verfestigte sich die Vorstellung der »Natürlichkeit« von dichotomer Geschlechtlichkeit (vgl. Haidle 2018, S. 18). Neben dem Blick auf frühmenschliches Leben wird häufig mit der Biologie und Medizin argumentiert, um Geschlecht und Sexualität als radikal different zu erklären und damit zu naturalisieren (vgl. Hark/Villa 2015c, S. 25; vgl. Schiebinger 1993a, vgl. b; vgl. Laqueur 1990). Auch aus religiösen Kreisen wird die »natürliche Differenz« der Geschlechter vertreten, häufig auch im Rückgriff auf biologistische Argumente, aber letztendlich begründet mit der unhintergehbaren göttlichen Schöpfungsordnung (vgl. Thiessen 2015, S. 159; vgl. Paternotte 2015). Die Naturalisierung und Essentialisierung von Geschlecht, Geschlechterverhältnissen und Sexualität ist die zentrale gemeinsame inhaltliche Grundlage der unterschiedlichen antifeministischen bzw. »antigenderistischen« Akteursgruppen (vgl. Palm 2017; vgl. Mayer 2021, S. 41 f.; vgl. Hennig 2018; vgl. Hidalgo 2021, S. 29 f.). (Vergleiche ausführliche Darstellung in Kapitel 3.2) »Antigenderismus« zeichnet sich durch eine Anti-Haltung gegenüber allem aus, was mit »Gender« zu tun hat

(vgl. Strube 2019, S. 26) und tritt darüber hinaus für Re-naturalisierung und damit einhergehender Re-traditionalisierung von Geschlecht, Sexualität und Familie ein.

Heteronormativitätskritik meint vor diesem Hintergrund die kritische Beschreibung und Erforschung der Normalisierung und Naturalisierung von Geschlecht und Sexualität sowie damit einhergehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Woltersdorff 2019, S. 323 f.). Dabei stehen aber nicht – wie fälschlicherweise manchmal behauptet – die heterosexuelle Orientierung oder Cis-Geschlechtlichkeit als solche im Visier der Kritik, sondern die Verschleierung durch Naturalisierung, wie sie oben dargelegt wurde, und die damit einhergehende Festlegung bestimmter Geschlechtervorstellungen und Begehrensweise auf das privilegierte Normale (vgl. Klenk 2022, S. 12; vgl. Woltersdorff 2019, S. 324). Die gleichzeitige Analyse der Verquickung geschlechtlicher und sexueller Dimensionen kann als intersektional beschrieben werden.

Heteronormativitätskritischer Wandel ist gemäß der dargestellten Definition also als das Gegenstück zu naturalisierenden und retraditionalisierenden Tendenzen von Geschlecht und Sexualität zu verstehen. Letztere legt Geschlecht, Sexualität und Familienmodelle mit der Begründung der Natürlichkeit – an der nicht gerüttelt werden soll (oder kann) – auf einen sehr engen Rahmen fest. Der heteronormativitätskritische Wandel will im Aufzeigen von Konstruiertheit und Kontingenz genau jene Normativität und daraus resultierende Mach-/Ohnmacht-Verhältnisse sichtbar machen und verändern.

Zwischen den naturalisierenden, »antigenderistischen« Kräften und heteronormativitätskritischen Kräften entstand in den vergangenen 15 Jahren zunehmend ein gesellschaftliches und politisches Spannungsfeld, was teilweise mit einer großen öffentlichen Präsenz und breiter öffentlicher Debatte einherging. Dieses Spannungsfeld zeigt sich im Ringen um unterschiedliche, aber zusammenhängende Entwicklungen und Entscheidungen wie dem Ringen um Gesetzesänderungen beispielsweise im Hinblick auf Eheschließungsgesetze oder Personenstandsgesetze oder im Ringen um Bildungsplaninhalte, die die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beinhalten. Von der Analyse des Spannungsfeldes auf der Makroebene herkommend (Kapitel 3.1 und 3.2), werde ich das Ringen um den Bildungsplan in Baden-Württemberg als konkreten Fall ins Zentrum stellen (Kapitel 3.3) und anschließend auch mit Butler und Lewin auf dieses Spannungsfeld blicken (Kapitel 5), was schließlich in einer feld- und diskurstheoretischen Schulbuchanalyse von Ethikbüchern mündet (Kapitel 6).

2. BRUCHLINIEN: SEXUELLE UND GESCHLECHTLICHE VIELFALT – EIN MODERNER GEDANKE?

Foucault und ihm folgend auch Judith Butler stellen an kritikübende Menschen die Forderung, dass sie zum einen aufzeigen, wie Wissen und Macht funktioniert, aber auch »die Bruchlinien [des] Auftauchens [eines Systems zu] verfolgen« (Foucault 1992, S. 21 f.; vgl. auch Butler 2009, S. 10, vgl. 2017a, S. 342). So lasse sich aufzeigen, dass Vorstellungen und Normen (oder noch allgemeiner formuliert: unser Wissen) immer wieder einem Änderungsprozess unterliegen (vgl. Foucault 1992, S. 25 f.; vgl. Butler 2009, S. 10). Wenn sich also Brüche und Diskontinuitäten bezüglich Geschlechter- und Sexualnormen zeigen lassen, dann offenbart dies, dass soziale Praktiken und Normen eben nicht schon immer galten – was häufig mit vermeintlicher Natürlichkeit begründet wird – sondern immer schon kontingent waren und damit auch weiterhin wandelbar bleiben. Vermeintliche Gewissheiten können so aufgerüttelt werden. Butler formuliert: Die »Riss[e] im Gewebe« (Butler 2009, S. 3) ermöglichen erst Kritik (vgl. Butler 2009, S. 3).

Nun also Foucault und Butler folgend steht in diesem Kapitel das Aufzeigen einiger »Bruchstellen« (Butler 2009, S. 10) der heteronormativen Matrix im Fokus. Das kann nur fragmentarisch geschehen, da die Fülle an unterschiedlichen Normen – *sex*, *gender* und *desire* betreffend – diachron und synchron durch Gesellschaften und Epochen hindurch vielfältig ist. Wohl aber sollen hier einige besonders interessante »Risse im Gewebe« (Butler 2009, S. 3) sichtbar gemacht werden.

Nachweisbar ist zunächst einmal, dass in vielen Gesellschaften das als normal gilt, was häufig vorkommt (vgl. Müller 2015, S. 113). Dies entspricht dem »aristotelischen« Denken nach Lewin, bei dem Gesetzmäßigkeiten und Bewertungen aus regelmäßigem oder häufigem Auftreten ableitet werden (vgl. Kapitel 5.1). So wurde Heterosexualität – quantitativ in vielen Kulturen die häufigste Form der sexuellen Orientierung – als normal, Homosexualität dagegen lange Zeit als abnormal oder pathologisch verstanden (vgl. Mildner 2015, S. 81–112). Interessant ist aber auch – und dies wäre so ein besonderer »Riss im Gewebe« der Normalitätsvorstellungen –, dass es Gesellschaften gab, in denen gerade die seltenere sexuelle Orientierung bzw. Geschlechtsidentität mit bestimmten Privilegien und Ansehen einherging (vgl. Fiedler/Marneros 2004, S. 18–20; vgl.

Müller 2015, S. 113) so etwa bei den »Two-Spirits«¹ in einigen First-Nation-Bevölkerungsgruppen Amerikas (vgl. Roscoe 1998, S. 3, 11, 14, 26; vgl. Balzer 2007, S. 153; vgl. Roscoe 1988, vgl. 2020, S. S. 335) und in bestimmten Kontexten auch die Homoerotik in der griechischen Antike (vgl. Fiedler/Marneros 2004, S. 18–20; vgl. Müller 2015, S. 113; vgl. Navratil/Remele 2021, S. 26 f.; vgl. Schwikart 2001, S. 40; vgl. Lear 2014, S. 117, 120). Auf beide Beispiele wird im Verlaufe des Kapitels noch näher eingegangen.

Neben diesen Einzelfällen lassen sich viele Kulturen ausmachen, in denen nicht-binäre oder nicht-heterosexuelle Menschen zwar nicht besonders privilegiert waren, aber doch akzeptiert wurden und nicht aus der Norm ihres gesellschaftlichen Kontextes herausfielen.

Gegen die Kontinuität und völlige Dominanz des dichotomen Geschlechtermodells sprechen etwa die eben bereits erwähnten »Two-Spirits« unter den First-Nations Amerikas, aber etwa auch die Hidjras in Indien, die Fa'afafine in Samoa oder die Kathoey in Thailand, die alle das binäre Geschlechtermodell sprengen. Einige der Drei- oder Vier-Geschlechternormen sind in den jeweiligen Kulturen noch heute bekannt und in kulturellen Normen verankert, viele sind aber durch Kolonialisierung, Missionierung und Globalisierung im Unsichtbaren verschwunden, wie im Verlauf dieses Kapitels gezeigt wird. Der Blick in andere Kulturen und Epochen zeigt nicht nur verschiedene Geschlechtermodelle, sondern auch ein vielfältiges Bild an Partnerschaftsmodellen und sexueller Vielfalt beispielsweise in der Akzeptanz von Homoerotik in der Antike, in der Akzeptanz der Zweitehe unter bereits heterosexuell verheirateten Frauen in afrikanischen Bevölkerungsgruppen oder in der Akzeptanz homo- und bisexueller Handlungen unter »Two-Spirits«.

Einige der nun bereits benannten Beispiele werden in chronologischer Reihenfolge näher beleuchtet:

In der römischen Antike waren homosexuelle Handlungen² nicht nur zulässig, sondern in bestimmten Beziehungskonstellationen selbstverständlich (vgl. Behlmer 2000, S. 34). Diese Akzeptanz schwächte sich in der Spätantike zwischen den 2. und 4. Jahrhundert nach Christus immer weiter ab (vgl. Behlmer 2000, S. 35 f.). Das entscheidende Kriterium in der Bewertung von

1 Der Begriff »Two-Spirits« wird im Verlaufe des Kapitels noch ausführlich erklärt.

2 Sinnvollerweise sollte man die Antike im Fokus nicht von Homosexualität als einer sexuellen Orientierung oder sexuelle Identität sprechen. Es geht vermutlich um zeitlich begrenzte sexuelle Handlungen und das Geschlecht des Gegenübers spielt dabei viel weniger eine Rolle als der soziale Status. (Vgl. Laes 2017, S. 53; vgl. Sauerteig 2005, S. 803)

sexuellen Handlungen war nicht, welches Geschlecht das Gegenüber hatte, sondern machte sich an der Linie aktiver/passiver Part fest (vgl. Behlmer 2000, S. 27 f. ,30; vgl. Brooten 1996, S. 1 f.; vgl. Sauerteig 2005, S. 804). Hier hing die Norm einerseits vom Geschlecht, andererseits aber auch vom Status ab: Für einen freien Mann bedeutete dies, dass er in sexuellen Handlungen immer den aktiven Part innehaben sollte. Für den Sklaven dagegen war es seinem Status entsprechend eine Pflicht, den passiven Part einzunehmen. Frauen war nur der passive Part zugedacht. (Vgl. Behlmer 2000, S. 28, 34; vgl. Brooten 1996, S. 2; vgl. Walters 2020, S. 31 f.) Homosexuelle Handlungen unter Frauen und deren Bewertung sind wesentlich weniger erforscht als homosexuelle Handlungen unter Männern (vgl. Behlmer 2000, S. 28). Die Vorstellung sexueller Handlungen zweier Frauen, die ja beide entsprechend dominierender sozialer Normen einen passiven Part zu erfüllen hatten, führte einerseits zu Schwierigkeiten in der Einordnung solcher sexuellen Handlungen überhaupt und andererseits zur Sorge um den Erhalt dieser sozialen Ordnung (vgl. Brooten 1996, S. 359–362). Trotzdem lassen sich zahlreiche Quellen nicht-christlicher und frühchristlicher Autoren aus der Epoche des Römischen Reichs finden, die belegen, dass homosexuelle Handlungen unter Frauen bekannt waren. Da dies aber dem Modell der passiven Frau zuwiderlief, wurde es gesellschaftlich abgelehnt (vgl. Brooten 1996, S. 1–4). Auch diese Tatsache unterstreicht, dass sich die Norm in der Antike (zumindest bis ins 2. Jahrhundert nach Chr.) gar nicht um homo- oder heterosexuelle Handlungen drehte, sondern um das Einhalten der aktiven bzw. passiven Rolle. Solange dies dem Status entsprechend gegeben war, waren homosexuelle Handlungen vor der Spätantike akzeptiert (vgl. Behlmer 2000, S. 34 f.; vgl. Laes 2017, S. 59; vgl. Walters 2020, S. 31). Neben der männlichen Homosexualität war in der griechischen Antike auch die Päderastie in bestimmten Konstellationen akzeptiert (vgl. Laes 2017, S. 53), teilweise sogar als die superiore Form gegenüber der Liebe zu einer Frau verstanden (vgl. Lear 2014, S. 117, 120). Wieder unter der Schablone des aktiven und passiven Parts gedacht, war die Vorstellung jene, dass sich ein freier bürgerlicher Mann (*erastês*) eines Jünglings (*erômenos*) ebenso annahm, um diesen zu einem »vollen« Bürger auszubilden (vgl. Maniu 2023, S. 34 f.; vgl. Navratil/Remele 2021, S. 25). Das Motiv dieser Beziehungen ist also zunächst einmal ein pädagogisches und bildendes (vgl. Laes 2017, S. 53; vgl. Sauerteig 2005, S. 805 f.). Dabei waren initiatorische sexuelle Handlungen durch den aktiven freien Mann am passiven Noch-nicht-Mann akzeptiert (vgl. Maniu 2023, S. 35; vgl. Lear 2014, S. 125).

Trotz der überzeugenden und vielfältigen Hinweise einer zeitweise breiten Akzeptanz von Homoerotik, sollte keinesfalls übersehen werden, dass »die« antike Kultur nicht existierte und die Akzeptanz von Homoerotik und Päderastie regional und zeitlich sehr unterschiedlich ausfiel (vgl. Cohen 2003; vgl. Voß 2011, S. 87; vgl. Laes 2017, S. 53).

Auch bezüglich geschlechtlicher Identität lohnt ein Blick auf die Antike: Die Existenz von Geschlechtern abseits dichotomer Zuordnungen zeigt sich in Begriffen wie *hermaphroditos*, *androgynos* und *kinaidos*, die alle in unterschiedlichen Weisen das Überschreiten von Geschlechtergrenzen benennen. Im Vergleich verschiedener antiker Autoren zeigt sich auch immer wieder ein Bedeutungswandel dieser Begriffe (vgl. Penrose 2022). Die Bewertung des Überschreitens dichotomer Geschlechtergrenzen war innerhalb der Antike ambivalent: Vielfach lässt sich zeigen, dass Männer, die der männlichen Geschlechterrolle nicht entsprachen (*androgynoi* oder *kinaidoi*), geltenden Normen nicht gerecht wurden und deshalb Abwertung erfuhren (vgl. Penrose 2022, S. 33 f., 36, 38, 41). Es finden sich auch Berichte über Tötungen von inter* Kindern (vgl. Penrose 2022, S. 33 f.). Andererseits zeigt sich in der Anbetung und Anrufung der göttlichen Figur des Hermaphroditos eine große Ehrerbietung (vgl. Voß 2011, S. 50 f.) und auch die Abweichung literarischer Figuren von typisch weiblichen Eigenschaften, also etwa das Zeigen von Mut und Intelligenz, wurde teilweise sehr positiv bewertet (vgl. Penrose 2016, S. 24–61). Mehr als zwei Geschlechter waren sowohl auf biologischer als auch auf sozialer Ebene in der Antike offenbar bekannt, vielfach abgewertet, aber keinesfalls durchgehend negativ eingeordnet.

Laqueur kommt in seiner Analyse zu dem Schluss, dass von der Antike bis in die Zeit der Aufklärung ein Ein-Geschlechter-Modell dominierte (vgl. Laqueur 1990), wobei der Mann dabei die vollkommene Version und die Frau die defizitäre Variante darstellte (vgl. insbesondere Laqueur 1990, S. 4, 28 f., 35, 126; vgl. Voß 2011, S. 15 f.). Dies entspricht dann auch der gesellschaftlichen Abwertung eines »weiblichen« Mannes und der Aufwertung einer »männlichen« Frau, wie dies Penrose zeigt (vgl. Penrose 2022, S. 29). Der Ein-Geschlechter-Vorstellung nach unterscheiden sich Menschen also nicht grundsätzlich in ihrem Geschlecht, sondern in der Vollkommenheit der Ausführung. Insbesondere die antike Vorstellung Galens, nach welcher Frauen und Männer die gleichen Organe haben, nur einmal nach innen und einmal außen gekehrt, versteht Laqueur als Beweis des Ein-Geschlechter-Modells (vgl. Laqueur 1986, S. 2 f., vgl. 1990, S. 25–28, 37–39). Laqueur analysiert, dass das Ein-Geschlechter-Modell erst im 18. Jahrhundert vom Zwei-Geschlechter-Modell abgelöst wurde. Ab diesem

Zeitpunkt wurden Frauen und Männer in jeder Hinsicht – körperlich, geistig, in ihrer Moral etc. – als unterschiedlich verstanden (vgl. Laqueur 1990, S. 149, vgl. 1986, S. 2). Die angenommene völlige Differenz zwischen Frau und Mann zeigte sich zum Ende des 18. Jahrhundert auch daran, dass ab diesem Zeitpunkt Reproduktionsorgane von Frauen und Männer unterschiedliche Bezeichnungen erhielten (vgl. Laqueur 1990, S. 161 f.). In diesem Zuge fand darüber hinaus eine völlige Neubewertung des weiblichen Orgasmus statt: Während dieser bis ins 18. Jahrhundert als wichtig für eine erfolgreiche Befruchtung galt, wurde er mit der Vorstellung der lustlosen Frau für unnötig erklärt (vgl. Laqueur 1990, S. 162). Noch heute zeigt sich dies auch in unterschiedlichen Geschlechterrollen im Sexualverhalten und wird etwa kritisch unter dem Stichwort »Orgasm gap« diskutiert (vgl. Döring/Mohseni 2022).

Laqueur vertritt die These, dass der Bruch vom Ein- zum Zwei-Geschlechtermodell nicht wegen der neu aufkommenden Naturwissenschaften passierte, sondern die Naturwissenschaften vielmehr herangezogen wurden, um hierarchische soziale Realitäten zu begründen und festzuschreiben (vgl. Laqueur 1986, S. 5). Neben Laqueur kommt auch Schiebinger zu ähnlichen Resultaten, allerdings ist ihre Hauptforschungsfrage eigentlich eine andere: Sie interessiert sich in ihren Analysen vor allem für Mechanismen des Ausschlusses von Frauen und Nicht-Weißen aus dem Bereich der Wissenschaft ab dem 18. Jahrhundert (vgl. Schiebinger 1993a, vgl. b, vgl. c; vgl. Heitzmann 2013). In der Anfangsphase moderner Wissenschaften, so legt sie dar, waren Frauen aus bestimmten Schichten durchaus in der Sphäre der Wissenschaft zu finden und es war keineswegs entschieden, dass Frauen aus den neu entstandenen wissenschaftlichen Institutionen ausgeschlossen werden würden (vgl. Schiebinger 1993a, S. 27–176). Der beleuchtete Bruch ist in ihrer Analyse die politisch motivierte Festschreibung von Frauen und Nicht-Weißen als vollkommen anders und statusniedriger und damit für die Wissenschaft ungeeignet, was im 18. Jahrhundert zunehmend durch die Wissenschaft selbst – insbesondere durch die Biologie und Medizin – legitimiert wurde und damit als natürlich galt (vgl. Schiebinger 1993a, S. 301–304, 316 f., 326–331). Um das zu zeigen, beleuchtet Schiebinger die Zeit zwischen Renaissance und dem 19. Jahrhundert (vgl. Heitzmann 2013, S. 122). Sie trägt darüber hinaus mit ihrer Analyse des Skelett-Streits dazu bei, den Übergang von nur nuancierter Unterschiedlichkeit – wie sie Galen vertrat – zu radikaler Differenz zwischen den Geschlechtern im 18. Jahrhundert aufzuzeigen (vgl. Schiebinger 1986, vgl. 2003). So verdeutlicht sie etwa anhand der frühmodernen Anatomen Vesalius, Bidloo und Cowpe, wie die Vorstellung

zweier unterschiedlicher Geschlechter sich langsam etablierte. Vesalius etwa ging noch davon aus, dass Frauen und Männer sich nur in den Sexualorganen unterschieden, nicht aber im Skelett. (Vgl. Schiebinger 1986, S. 46–53) Er bricht noch nicht mit der Grundannahme Galens, dass Frauen und Männer nicht völlig verschieden seien. Ab 1730 bis Ende des 18. Jahrhunderts wurde dann aber zunehmend die Unterschiedlichkeit zwischen Frauen und Männern im Skelett – etwa vertreten von William Cheselden, Pierre Tarin und Samuel Thomas von Soemmerring – zum dominanten Wissensbestand (vgl. Schiebinger 1986, S. 42, 54–62). Das Skelett wurde als Basis und Fundament des ganzen Körpers betrachtet, das dann auch andere Bestandteile des Körpers wie Muskeln, Venen und Organe beeinflusst (vgl. Schiebinger 1986, S. 53, vgl. 1993a, S. 270–272). Damit konsolidiert Schiebinger Laqueurs These des sich im 18. Jahrhundert etablierenden Wissens der völligen körperlichen, psychischen und physischen Verschiedenheit zweier Geschlechter, was durch biologische Differenzen begründet wurde (vgl. Voß 2011, S. 15 f.; vgl. Laqueur 1986, S. 2 f., vgl. 1990, S. 149). Beide zeigen auf, dass aus der biologisch begründeten Differenz die Natürlichkeit der Differenz abgeleitet wurde (vgl. Schiebinger 1993a, S. 301–304, 316 f., 326–331; vgl. Laqueur 1990, S. 144–148, 151–154, 175, 196 f.).

2010 arbeitete Voß heraus, dass allerdings auch Laqueurs Analyse des dominanten Ein-Geschlechter-Modells in der Antike bis in die Aufklärung hinein vereinfacht und unsichtbar macht, dass es nicht über Jahrhunderte hinweg nur ein einziges Geschlechter-Modell gab (vgl. Voß 2011, S. 37–88). Voß plädiert für eine entromantisierten Blick auf die Antike und die volle Erfassung der Komplexität existierender historischer Geschlechtermodelle (vgl. Voß 2011, S. 87). Dahin gehend wären weitere Analysen wünschenswert.

Neben dem Ein- und Zwei-Geschlechtermodells gab es in anderen historischen und kulturellen Kontexten durchaus weitere Modelle, etwa das Drei- oder Vier-Geschlechtermodell, das unter den First-Nation-Bevölkerungsgruppen Amerikas verbreitet war. Umfassende ethnologische Studien wurden in diesem Feld von Roscoe durchgeführt. Viele amerikanische Bevölkerungsgruppen kannten mehr Geschlechter als Mann und Frau³ und eine Varianz an sexuellen Orientierungen und Partnerschaftsformen, ohne diese Vielfalt abzuwerten,

3 Für 155 der rund 400 Bevölkerungsgruppen ist dokumentiert, dass sie ein drittes Geschlecht kannten. In manchen dieser Gruppen gab es biologische Männer in weiblicher Genderrolle, in manchen auch biologische Frauen in männlicher Genderrolle. Jede Gruppe hatte ihre eigenen Bezeichnungen, etwa: *Bote* bei den Crow, *Nádleehi* bei den Navaho, *Winkte* in Lakota. (Vgl. Tribal Index Roscoe 1998, S. 6 f., 223–247; vgl. Tietz 2006, S. 105)

wenngleich sexuelle Beziehungen trotzdem gesellschaftlichen Normen unterlagen (vgl. Tietz 1998, S. 110–112). Aus westlicher Sicht »queere«⁴ Personen waren in den First-Nation-Bevölkerungsgruppen meist vollkommen akzeptiert und häufig sogar besonders privilegiert und geehrt (vgl. Roscoe 1998, S. 3 f., 34–36, 113, vgl. 1988, vgl. 2020, S. 335).

An einzelnen Personen zeigte sich die Bruchlinie der Normen und Kategorisierungsversuchen ganz prominent, so zum Beispiel an We’wha aus dem Volk der Zuni, die sich selbst als »lha` mana« – als zugehörig zu einem dritten Geschlecht – verstand (vgl. Tietz 1998, S. 104; vgl. Roscoe 1998, S. 112). Geboren als biologischer Mann ging sie vorrangig weiblichen Tätigkeiten nach, kleidete sich teilweise mit typischen weiblichen Attributen, war besonders gebildet und wurde als religiöse und medizinische Autorität wahrgenommen (vgl. Roscoe 1998, S. 16, 171, 193, vgl. 1988). Die Geschlechteridentität zeigte sich auch beim Begräbnis: We’wha trug unter der femininen Kleidung eine Hose, wie sie Männer trugen (vgl. Roscoe 1988, S. 129; vgl. Tietz 1998, S. 104). Die Kategorie des dritten Geschlechts in der Zuni-Kultur sprengt nicht nur das dichotome Geschlechtermodell des aufgeklärten Europas und der USA, sondern kann mit keiner westlichen Kategorie ganz treffend beschrieben werden: Weder crossdresser noch trans* schienen die Geschlechtsidentität vollständig zu beschreiben (vgl. Roscoe 1991, S. 25, 125, 212, vgl. 1998, S. 119–123).

Die ansiedelnden Kolonialmächte und Missionare nannten die Menschen, die nicht in ihr binäres Modell passten »Berdachen« (vgl. Tatonetti 2023, S. 92 f.), worunter allerdings Unterschiedliches – sowohl *sex*, *gender* und sexuelle Orientierung betreffend – verstanden wurde. Die Geschlechtermodelle und Vielfalt an sexueller Orientierung war den Kolonialmächten fremd (vgl. Roscoe 1998, S. 119–123). »Berdachen« wurden aus westlicher und vor allem aus christlicher Sicht enggeführt mit Sodomie und damit massiv abgewertet sowie verfolgt (vgl. Balzer 2007, S. 147; vgl. Roscoe 1998, S. 120 f.; vgl. Tietz 1998, S. 113). Der Begriff »Berdache« wird heute aufgrund der problematischen etymologischen Bedeutung⁵, Kolonialgeschichte und Fremdbezeichnung abgelehnt (vgl. Tatonetti 2023, S. 90). Die selbstgewählte Bezeichnung »Two-Spirits« ist ein Überbegriff, der die vielen unterschiedlichen Begriffe der First-Nation-Bevöl-

4 Unsere westlichen Terminologien sind nur begrenzt passend und nutzbar, wenn auf ganz andere kulturelle oder historische Settings geblickt wird. Deshalb werden hier die Anführungszeichen genutzt.

5 Der Begriff stammt etymologisch betrachtet aus dem Persischen und bedeutet so viel wie »männliche Hure« oder »Lustknabe« (Tietz 1998, S. 116).

kerungsgruppen unter sich vereint (vgl. Roscoe 1998, S. 111). Er ist aber vor allem auch als bewusster Bruch mit westlicher Taxonomie und mit westlicher Abwertung zu verstehen und nicht einfach in westliche Begriffe übersetzbar (vgl. Roscoe 1998, S. 111). Dabei bezeichnet der Terminus ein fluides Verständnis von biologischem Geschlecht, sozialen Geschlecht und Sexualität (vgl. Tatonetti 2023, S. 91, 94). Es handelt sich also weniger um den Zustand eines dritten Geschlechts, sondern um einen Prozess des Sich-ständig-Veränderns, wie das Roscoe für das Geschlecht »Nádleehi«⁶ im Volk der Navaho beschreibt (vgl. Roscoe 1998, S. 45; vgl. Balzer 2007, S. 154). Die unter First-Nations häufige Vorstellung von mehr als zwei Geschlechtern und deren hohe Akzeptanz liegt auch in deren religiöser Legitimierung begründet, denn alternative und fluide Genera sind in vielen Mythologien und Kosmologien der First-Nations Amerikas vorfindbar (vgl. Tietz 1998, S. 107 f.).

Wenn wir auf der Weltkarte noch einmal weiter in andere Kulturräume schauen, dann zeigen sich auch auf dem afrikanischen Kontinent vielfältige Geschlechterrollen und Beziehungsmodelle, die etwa gleichgeschlechtliche Beziehungen, aber auch Päderastie, ermöglichten (vgl. Zabus 2013, S. 44; vgl. Carrier/Murray 2021, S. 253 f.). Mehrere Ethnolog*innen und Anthropolog*innen beschrieben ab dem frühen 20. Jahrhundert soziale Praktiken verschiedener Bevölkerungsgruppen, in denen Jungen an ältere Männer verheiratet wurden (vgl. Zabus 2013, S. 35–42). Diese verheirateten Jungen oder jungen Männer wurden in den indigenen Sprachen unterschiedlich bezeichnet. Ins Englische übersetzt werden sie mit dem Terminus »Boy-Wives« (vgl. Zabus 2013, S. 35). Vielfach wurden solche Ehen nur für eine bestimmte Zeit (etwa in Kriegskontexten) geschlossen (vgl. Zabus 2013, S. 37). In manchen Kulturen, etwa bei den Bara in Madagaskar beinhaltete die Geschlechterrolle des »Boy Wives« auch cross-dressing und die Übernahme typischer weiblicher Tätigkeiten (vgl. Zabus 2013, S. 36).

Da weibliche Sexualität weniger sichtbar ist, sollen hier nun verstärkt diesbezügliche normative Diskontinuitäten aufgezeigt werden: Es gibt und gab nämlich eine Vielzahl an Bevölkerungsgruppen in Afrika, in denen die Heirat unter zwei Frauen gut dokumentiert ist (vgl. Zabus 2013, S. 44, 46; vgl. Carrier/Murray 2021, S. 53 f.), etwa bei den Igbo, Kituyu oder Basotho (vgl. Zabus 2013,

6 »Nádleehi« ist der Begriff in der Sprache der Navaho für das dritte prozesshaftige Geschlecht, das heute häufig über unterschiedliche Gruppen hinweg unter dem Terminus »Two-Spirit« zusammengefasst wird (vgl. Balzer 2007, S. 154).

S. 43–52; vgl. Kendall 2021; vgl. Carrier/Murray 2021). Auch diese gleichgeschlechtlichen Partnerschaften sind nicht immer in westliche Termini und Modelle zu übersetzen und reichen schon in vorkoloniale Zeiten zurück (vgl. Zabus 2013, S. 50). Die Heirat unter Frauen bei den nigerianischen Igbo wird im Englischen als »female husbandry« (Zabus 2013, S. 44) bezeichnet. Dabei geht die Heirat für den »weiblichen Ehemann« mit einem Rollenwechsel einher, was auch mehr Autorität bedeutet (vgl. Zabus 2013, S. 48). Der »weibliche Ehemann« übernimmt bei den Igbo Rechte und Pflichten eines männlichen Ehemanns, also etwa das Bezahlen von Brautgeld. Die »weibliche Ehefrau« kann in einer solchen Partnerschaft mit einem externen Mann Kinder zeugen, die aber nicht zum biologischen Erzeuger, sondern zu den beiden Ehefrauen gehören. (Vgl. Rösing 1999, S. 12 f.; vgl. Zabus 2013, S. 45) Manche Rituale deuten darauf hin, dass in der Ehe zwischen Igbo-Frauen durchaus sexuelle Handlungen vorkommen, das ist aber nicht ausreichend erforscht (vgl. Zabus 2013, S. 47 f.). Ganz ähnliche Ehen und Geschlechterrollen finden sich bei einer Vielzahl an Bevölkerungsgruppen, etwa bei den Zulu in Südafrika oder den kenianischen Nandi (vgl. Carrier/Murray 2021, S. 254 f.).

Bei den Igbo können Familien ohne männliche Nachkommen darüber hinaus durch eine rituelle Verwandlung die älteste Tochter zum Sohn machen. Diese Praxis versucht das Aussterben einer Familienlinie zu verhindern. (Vgl. Zabus 2013, S. 45)

Sowohl die Ehe zwischen zwei Frauen als auch die Transition einer Tochter zum Sohn sind also in dieser Kultur etablierte Formen von gender-crossing, aber nicht fassbar mit westlichen Begriffen wie trans* oder inter*, lesbisch oder schwul. Die soziale Praxis der »female husbandry« existiert vereinzelt noch fort, wurde aber mit wachsendem Einfluss der Kirchen und damit einhergehender Missionierung immer seltener (vgl. Zabus 2013, S. 48).

Auch bei den Kikuyu-Frauen in Ostafrika sind Ehen zwischen zwei Frauen bekannt. Diese Heirat ermöglicht es den Frauen, die sich als Co-Ehefrauen bezeichnen, miteinander zu leben und Kinder großzuziehen, aber beispielsweise trotzdem unverbindlichen Sex mit Männern zu haben. Sie beschreiben diese Form der Partnerschaft auch als Weg zu mehr Autonomie als in einer heterosexuellen Ehe. (Vgl. Njambi/O'Brien 2007, S. 115 f.; vgl. Zabus 2013, S. 48 f.) Auch für diese Ehe ist nicht klar, ob die Partnerschaft der Frauen teilweise sexueller Natur ist. Forschende waren allerdings in der Vergangenheit vielfach darauf bedacht, jeden Verdacht lesbischer Sexualität auszusräumen oder von vornherein für unmöglich zu erklären (vgl. Zabus 2013, S. 49 f.; vgl. Carrier/Murray 2021,

S. 259). Nichtsdestotrotz wurden gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen zwischen Frauen für verschiedene Bevölkerungsgruppen Afrikas dokumentiert. Beispielsweise hielt Felix Bryk 1910 die Praxis gegenseitiger Masturbation bei den ostafrikanischen Bagishu-Frauen fest, während deren Männer im Krieg waren (vgl. Zabus 2013, S. 27 f.; vgl. Bryk 1964, S. 226 f., 229). Auch Kendall erforschte »lesbian-like behavior« (Kendall 2021, S. 234) unter Basoto-Frauen aus Lesotho. In dieser Kultur, in der Frauen wesentlich weniger Rechte haben als Männer, ist nahezu jede erwachsene Person in einer heterosexuellen Ehe verheiratet (vgl. Kendall 2021, S. 223, 226). Verheiratete Frauen können aber untereinander zusätzlich, und besiegelt durch eine feierliche Zeremonie, ein eheähnliches Arrangement eingehen. Diese Beziehung wird durchaus auch von den Ehemännern respektiert und nicht als Bedrohung empfunden (vgl. Kendall 2021, S. 231 f.). Es finden aus westlicher Sicht gesprochen sexuelle Handlungen zwischen den Frauen statt, aber sie selbst beschrieben dies nicht als Sex, weil es sich nicht um eine Penetration handelt (vgl. Kendall 2021, S. 227, 230). Die gleichgeschlechtlichen Beziehungen existieren neben heterosexuelle Beziehungen und sind auch deshalb trotz Missionierung und starkem Einfluss christlicher Kirchen vorzufinden, weil sie nicht als sexuell verstanden werden (vgl. Kendall 2021, S. 230).

Entgegen der unterschiedlichen Geschlechterrollen, Geschlechterwechsel, Beziehungsformen und sexuellen Orientierungen, die im vorkolonialen und postkolonialen Afrika dokumentiert sind, entstand im 19. Jahrhundert als dominanter rassistischer Wissensbestand das Bild einer zwar wilden, unkontrollierten, aber doch »natürlicherweise« heterosexuellen Sexualität der Menschen in Afrika (vgl. Epprecht 2008, S. 38 f., vgl. 2009, S. 2 f., vgl. 2013, S. 58 f.; vgl. Stoler 2002, S. 319; vgl. Benkel 2014, S. 14 f.). Sie wurden dabei auf die Position des anderen festgelegt: Verortet im Bereich der Natur und damit auf die »natürliche« Heterosexualität festgelegt und gleichzeitig als unkontrolliert im Gegensatz zum kontrollierten Sexualverhalten *weißer* Menschen imaginiert. (Vgl. Stoler 2002, S. 319–323; vgl. Epprecht 2008, S. 39 f., vgl. 2013, S. 58 f.; vgl. Benkel 2014, S. 10–12) Das Bild des heterosexuellen Afrikas, ist ein Bild, das stark geprägt ist vom christlichen und kolonialen Blick und letztendlich gerade durch Reglementierungen und Sanktionierungen der Kolonialmächte gefestigt wurde (vgl. Kendall 2021, S. 222; vgl. Weber 2021; vgl. Epprecht 2013, S. 59). Das gezeichnete Bild afrikanischer Sexualität sagt daher mehr über das damalige Europa als über das damalige Afrika aus (vgl. Benkel 2014, S. 13). Die belegte Vielschichtigkeit an sozialen Praxen bezüglich *sex*, *gender* und *de-*

sire innerhalb unterschiedlicher afrikanischer Bevölkerungsgruppen zeigt, dass ein binäres und auf Heterosexualität beschränktes Geschlechtermodell keineswegs immer und überall galt, jedoch auch, dass westliche Begrifflichkeiten und Modelle gar nicht adäquat beschreiben können, was in anderen Epochen oder Kulturen gelebt wurde und teils noch heute existiert. Man kann aber festhalten, dass Kolonial- und Missionsmächte die existierende Vielfalt, u. a. durch »Sodomy laws« (vgl. Human rights watch 2013, S. 83–88) zu unterbinden versuchten und – Epprechts These folgend – damit möglicherweise so erfolgreich waren, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Bestandteil afrikanischer Kultur ins Unsichtbare gedrängt oder eliminiert wurde und heute als »unafrikanisch« und westlich verstanden wird (vgl. Epprecht 2013, S. 58 f., 64; vgl. Zabus 2013, S. 1–6, 19; vgl. Weber 2021).

Auch heute zeigen sich Bruchlinien, die die Kontingenz von Normen, sozialen Praktiken und Modellen aufzeigen: Zum einen werden diese präsent in Debatten etwa um die Einführung der Ehe für alle, die Segnung homosexueller Paare, Debatten um das Recht auf Schwangerschaftsabbruch und Verhütung, Frauenquoten oder Bildungsplaninhalte zu Sexualität und Geschlecht (siehe Kapitel 3), zum anderen zeigen sie sich auch in bewussten Versuchen, Normen zu verschieben, wie das etwa im Isländischen Hjalli-Bildungsmodell, das es seit über 30 Jahren gibt (vgl. Karlsdóttir 2017, S. 95). Die Gründerin Olafsdóttir führt mittlerweile 17 Pre- und Primary Schools und ist damit der zahlenmäßig größte Anbieter von Schulen in freier Trägerschaft in Island (vgl. Dýrfjörð/Magnúsdóttir 2016, S. 90). Das Hauptziel dieser Bildungseinrichtungen ist die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Finnbjörnsdóttir 2014, S. 21)⁷. Vor diesem Hintergrund werden Kinder bewusst nicht gemäß essentialisierter Kategorien als homogene Gruppe, sondern als je unterschiedlich und individuell wahrgenommen (vgl. Finnbjörnsdóttir 2014, S. 23). Traditionelle Spielsachen sind nicht vorgesehen mit dem Ziel, Geschlechterstereotype zu durchbrechen (vgl. Finnbjörnsdóttir 2014, S. 24). Des Weiteren werden Jungen und Mädchen⁸

7 Die Darstellung aller Prinzipien und Arbeitsweisen kann u. a. in der Dissertation von Karlsdóttir (2017) nachgelesen werden. Hier werden nur diejenigen Aspekte in Kürze dargestellt, die das Thema sexuelle und geschlechtliche Normen betreffen.

8 Im Hjalli-Modell wird von »Mädchen und Jungen« und vom »anderen Geschlecht« gesprochen, gleichzeitig wird betont, dass jedes Kind individuell ist und nicht durch sein Geschlecht schon in vorbestimmte Sphären usw. gedrängt werden soll. Die Idee ist: Wir wollen ganz pragmatisch etwas an noch mangelhafter Geschlechtergerechtigkeit verändern. Für die Darstellung des Konzepts und den Übertrag auf das hier verhandelte Thema der Bruchlinien, werden die im Modell genutzten Begriffe übernommen, auch wenn dies bedeutet,

phasenweise getrennt unterrichtet, um Geschlechter-ungerechtigkeiten wie die ungleiche Verteilung von Aufmerksamkeit, die im koedukativen Unterricht zu finden sind, zu verhindern und Geschlechterstereotype zu durchbrechen (vgl. Finnbjörnsdóttir 2014, S. 24). Als Gegenpol zu wirkmächtigen Normen außerhalb der Schulen werden dabei gerade die den Geschlechterstereotypen zuwiderlaufende Eigenschaften gestärkt, also etwa Kommunikationsfähigkeit und Hilfsbereitschaft im Unterricht der Jungs und Selbstbewusstsein sowie Wagemut in den Mädchenklassen (vgl. Finnbjörnsdóttir 2014, S. 25 f.; vgl. Karlsdóttir 2017, S. 98–100). Dies passiert dann etwa, indem Mädchen ermutigt werden, von größeren Höhen zu springen oder ihre Ideen offensiver zu vertreten und Jungs etwa ermutigt werden, auf jüngere Kinder achtzugeben (vgl. Karlsdóttir 2017, S. 100 f.). Die Geschlechtertrennung ist also keinesfalls das Ziel des Bildungskonzepts, sondern ein Weg, um Geschlechterstereotypen entgegenzuwirken und mehr substantielle Geschlechtergerechtigkeit zu erwirken. Die Bildungseinrichtungen werden von der University of Iceland mit unterschiedlichen Fragestellungen beforscht und evaluiert. Dabei konnte etwa gezeigt werden, dass Kinder aus Hjalli-Einrichtungen zwar keine besseren Leistungen als Kinder anderer Einrichtungen erbrachten, aber dass sie ein höheres Selbstbewusstsein hatten, sicherer in der Kommunikation mit dem anderen Geschlecht waren und eher Freund*innen des anderen Geschlechts hatten (vgl. Ásmundsdóttir/Guðjónsdóttir 2013, S. 36; vgl. Olafsdóttir 2000, S. 2). Einschränkend muss man sicher festhalten, dass diese Studien mit verschiedenen Schwierigkeiten einhergehen, weil sich eine Kausalität zwischen Pädagogik der Schule und Entwicklung der Kinder schwer zeigen lässt, da diese immer multikausal ist. So bringen Familien, die ihr Kind in Hjalli-Schulen anmelden, vermutlich von vornherein eine hohe Zustimmung zu Gleichberechtigungsbemühungen mit. Hier ist sicherlich mehr Forschung nötig. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist das Interessante allerdings das Existieren von Bruchlinien, welche die Kontingenz und Wandelbarkeit von Normen aufzeigen. Anders als die anderen dargestellten Bruchlinien handelt es sich bei dem Hjalli-Modell nicht um Bruchlinien, die retrospektiv sichtbar gemacht werden, um zu zeigen, dass Normen nicht schon immer gleich waren und also auch nicht mit Natürlichkeit begründbar sind. Vielmehr ist das Hjalli-Konzept ein bewusster Versuch, einen Umbruch von geschlechterbezo-

dass inter* und trans* Kinder nicht explizit benannt werden. In den konkreten Bildungseinrichtungen dürfen non-binäre Kinder sich für die geschlechtergetrennten Phasen des Unterrichts ihre Lerngruppe selbst aussuchen (vgl. <https://www.hjallimodel.com/> aufgerufen am 22.06.2023).

genen Normen zu ermöglichen und damit gleichsam als Prämisse schon die Kontingenz und Gewordenheit von Normen und Rollen voraussetzt.

Zusammenfassend lässt sich resümieren: Der Blick in ältere Epochen, in nicht-westliche Kulturen und auch in konkrete Bildungskonzepte aktueller Zeit zeigen: Es gab und gibt ganz unterschiedliche Vorstellungen von *sex, gender und desire*: Manchmal im Kleinen, manchmal aber auch zeitlich wie räumlich dominierend finden sich eine Vielzahl an Modellen zu Geschlecht, Partnerschaft und Sexualität. Die aufgezeigten Bruchlinien bestätigen einerseits die Gewordenheit und Kontingenz von sexuellen und geschlechtlichen Normen und geben andererseits Aufschluss und Auskunft über die Zeit und Kultur, in der sie dominant waren. Jedes Modell und jede dominante Norm ist damit auch eine Diagnose über die Zeit und/oder Kultur, in der sie vorkommen.

3. SPANNUNGSFELD: HETERONORMATIVITÄTSKRITISCHER WANDEL VERSUS NATURALISIERUNG UND RETRADITIONALISIERUNG

Fokussiert man auf gesellschaftliche Bewegungen und Debatten innerhalb der vergangenen 10-15 Jahre in der sogenannten westlichen Welt, dann kann man ein sehr deutliches Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischen Bemühungen und naturalisierenden sowie retraditionalisierenden Kräften feststellen. Allerdings hat das Spannungsfeld eine deutlich längere Vorgeschichte, die eng mit dem Feminismus und Antifeminismus verbunden ist und sich seit einigen Jahren auf *Gender*-Themen und queere Themen ausgeweitet hat. In den vergangenen Jahrzehnten rief jedes Bemühen um Wandel und mehr substanzielle Gleichberechtigung auch immer Gegenbewegungen hervor, die sich zunächst als antifeministisch und nun zunehmend als »antigenderistisch« beschreiben lassen (vgl. Maihöfer/Schutzbach 2015; vgl. Wolff 2016; vgl. Mayer 2021, S. 35). (Vergleiche hierzu auch Kapitel 3.2)

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst die Genese der Ent-Essentialisierung von Geschlecht und Sexualität anhand bedeutender Meilensteine dargestellt (Kapitel 3.1). Anschließend wird die Entstehung, Entwicklung und insbesondere Gründe für das Erstarken der »antigenderistischen« Gegenbewegung erläutert und systematisiert. Dabei interessiert mich der Schulterschluss zwischen verschiedenen kirchlichen, rechtspopulistischen und extrem rechten Playern, deren (Re-)agieren auf Gleichstellungsbemühungen sowie deren Motive und Ziele. Exemplarisch werden die Handlungs- und Argumentationsstrategien Gabriele Kubys, die ein Bindeglied der unterschiedlichen Akteursgruppen und Frontfrau der »antigenderistischen« Allianz ist, analysiert. Als Grundlage dienen ihre Veröffentlichungen, die ich vor dem Hintergrund einer bestehenden Analyse sowie verschiedener Theorien untersuche (Kapitel 3.2). In Kapitel 3.3 blicke ich auf das konkrete Spannungsfeld des Ringens um die Entwicklung des neuen Bildungsplans 2013-2016 in Baden-Württemberg. Anhand dieses Beispiels werde ich im Konkreten nachzeichnen, wie die protestierende Gegenbewegung agierte und argumentierte, Allianzen einging und welche Effekte dies auf die Entwicklung des Bildungsplanes hatte. Dafür stelle ich zum einen auf Basis der Theorie sozialer Bewegungen dar, wie die Bewegungen und Gegenbewegungen

in einem dynamischen Spannungsfeld stehen, zum anderen analysiere ich die Folgen der Debatte und unter der diskurstheoretischen Brille insbesondere die Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Arbeitspapier des Bildungsausschusses und der endgültigen Fassung des neuen Bildungsplanes 2016. Zuletzt analysiere ich, wie die Lager diese Veränderungen einschätzen.

3.1. MEILENSTEINE DER THEMATISIERUNG VON SEXUELLER UND GESCHLECHTLICHER VIELFALT

In diesem Kapitel könnten natürlich sehr viele Autor*innen vorgestellt werden. Es gibt viele einflussreiche, aber auch unbekanntere Philosoph*innen, Soziolog*innen oder Pädagog*innen, und anderweitige Expert*innen, die sich dem Thema gewidmet haben. Eine der wirkmächtigsten Forscher*innen ist sicherlich Judith Butler, deren Theorie stark von John Austins Performanztheorie, Derridas Kritik an jener und Foucaults Überlegungen zu Macht und Diskurs beeinflusst ist. Auch Simone de Beauvoir ist eine der überaus einflussreichen feministischen Denkerinnen, die Butler wichtige Denkanstöße gab. Auf diese beiden wird das Hauptgewicht im folgenden Kapitel liegen, aber auch aktuelle Akteur*innen wie Laurie Penny und Lann Hornscheidt ergänzen die Darstellung gewichtiger Meilensteine der Thematisierung. Sie alle werden – fokussiert auf die Fragstellung der Arbeit – in den geschichtlichen Kontext der Frauenrechtsbewegungen eingeordnet.

Die erste Frauenrechtsbewegung, die sich zeitlich zwischen der Französischen Revolution und dem 1. Weltkrieg abspielte und von der Mittel- und Oberschicht getragen wurde, kämpfte primär für mehr politischen Einfluss, für das Recht auf freien Zugang zu Erwerbstätigkeit und auf mehr kulturellen Einfluss sowie auf gleiche Bildungschancen (vgl. Karl 2020, S. 29–31; vgl. Biermann 2007, S. 52 f.).

Das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit und die Vorstellung, dass mit dem biologischen Geschlecht verschiedene Eigenschaften einhergehen, wurde in dieser ersten Welle des Feminismus kaum hinterfragt, wohl aber wurde der Bereich dessen, was innerhalb der weiblichen Geschlechterrolle möglich sein konnte, hinterfragt. Man kämpfte für mehr Möglichkeiten, Einfluss und Rechte unter Beibehaltung der Vorstellung, verschieden aber gleichwertig zu sein. Im deutschen Feminismus wurde die Geschlechterdifferenzen und damit einhergehend

der Erhalt unterschiedlicher Bereiche für Frau und Mann besonders betont (vgl. Bock 1999, S. 96 f.; vgl. Karl 2020, S. 12 f., 29). Diese erste Frauenrechtsbewegung führte also noch nicht zu einem Hinterfragen ontologischer Bestimmtheit von Geschlecht oder Sexualität. Für die NS-Zeit und in die Folgejahre gibt es keine Anzeichen einer fortlaufenden Frauenrechtsbewegung in Deutschland. Erst einige Jahre nach dem Ende des zweiten Weltkrieges wurden die Fäden der Frauenrechtsbewegung wieder aufgenommen, und zwar ausgehend von verschiedenen Bewegungen in den USA, u. a. der Studenten-Bewegungen und den Anti-Vietnamkrieg-Bewegungen (vgl. Karl 2020, S. 13). Von der ersten Frauenrechtsbewegung beeinflusst schrieb Simone de Beauvoir 1949 das Werk: *Le Deuxième Sexe* (deutscher Titel: Das andere Geschlecht). Es ist auch als eine Antwort auf das konservative Frauenbild der Restaurationszeit, das sie vehement angreift, zu verstehen. Außerdem ist das Werk beeinflusst von Beauvoirs Amerikareise, auf der sie sich intensiv mit Rassismus auseinandersetzte. (Vgl. Konnertz 2005, S. 30 f.) Sie schrieb »Das andere Geschlecht« in zwei Teilen: Zunächst erschien eine Untersuchung verschiedener Fachrichtungen bezüglich der Darstellung der Frau als das untergeordnete, unwesentliche »Andere« (vgl. Beauvoir 1992, S. 12–14). Im zweiten Buch untersuchte sie »gelebte Erfahrung[en]« (Beauvoir 1992, S. 331) von Frauen in verschiedenen Lebensphasen. Ergebnis ist die Herausstellung der Konstruiertheit des »Frauseins«¹ auf die andere, unterlegene Position, allerdings nicht nur durch repressive Handlungen, sondern durchaus auch durch internalisierte Ansprüche der Frauen selbst (vgl. Beauvoir 1992, S. 9–26, besonders 20 f.).

Obwohl das Werk nach Erscheinen vehement diskutiert sowie massiv kritisiert wurde (vgl. Konnertz 2005, S. 31; vgl. Galster 2015a), entwickelte es sich für den Feminismus erst Jahre später zu einem Meilenstein. Zu Beginn bezeichnete sich Beauvoir selbst noch nicht als Feministin, sondern erst Anfang der Siebziger, als sie sich vom Sozialismus enttäuscht sieht (vgl. Schwarzer 1983a, S. 30). Zu dieser Zeit wird sie Mitwirkende zersplitterter feministischer Gruppen innerhalb der sich neu formierenden zweiten Frauenrechtsbewegung (vgl. Schwarzer/Beauvoir 2008, S. 15). In wechselseitiger Einwirkung aufeinander sind vor allem Denker*innen aus den USA und aus Frankreich einflussgebend für die zweite Frauenrechtsbewegung in den Siebzigern (vgl. Karl 2020, S. 13; vgl. Galster 2015b). Gemeinsames Thema der feministischen Gruppen ist das Abtreibungsverbot und die Selbstbestimmung der Frau (vgl. Karl 2020,

1 Zusammengefasst wird dies in Beauvoirs meistzitiertem Satz »Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es« (Beauvoir 1992, S. 334).

S. 13 f.). Deutsche Feministinnen sind dabei im Laufe der zweiten Welle der Frauenrechtsbewegung zunehmend mit französischen Aktivistinnen vernetzt. So war beispielsweise Alice Schwarzer genau wie Simone de Beauvoir verbunden mit der Frauengruppe MLF (Mouvement de libération des femmes), die beiden wurden Freundinnen und Alice Schwarzer führte mehrfach Interviews mit Beauvoir (vgl. Schwarzer 1983b, S. 7–22).

Beauvoir rückte in ihrem Werk die Verbindung von Geschlecht und Machtverhältnisse in den Blickpunkt oder anders formuliert: Sie fragt danach, wie sich aus einer bestimmten Körperlichkeit Herrschaft ableitet. Sie kritisiert die männliche Definitionsmacht über geschlechtliche Verhaltensweisen und die naturalisierenden Begründungen und Legitimationen für vergeschlechtlichte Verhaltensweisen sowie Herrschaftsverhältnisse (vgl. etwa Schwarzer 1983b, S. 12, 20–23, 25, 90 f., 321, 401–403). Mit ihrer wegweisenden Abhandlung legt sie den Grundstein für die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* (vgl. Jackson/Scott 2001, S. 9). Auch wenn sie diese Begrifflichkeiten noch nicht verwendet, ist die Idee der Konstruiertheit von Geschlechternormen und Geschlechterrollen, die Ann Oakley später im Rückgriff auf Robert Stollers Thesen mit den Begriffen *sex* und *gender* aufgreift (vgl. Oakley 1972), bei Beauvoir großes Thema (vgl. etwa Beauvoir 1992, S. 20–22, 26, 59, 61, 334, 349 f., 369, 403, 880 f.). Beauvoirs erkenntnisreiche Analyse der Frauwerdung und ebenso Mannwerdung als kultureller und sozialer Prozesse eröffnet ein Bewusstsein für Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern, die auf Naturalismen basieren. Auch Parallelen zu anderen Ungleichheitskategorien zieht sie immer wieder. So äußert sich Beauvoir kritisch zu essentialistischen Kategorien der Hautfarbe und Religionszugehörigkeit. Sie schreibt: »Tatsächlich befindet sich jeder konkrete Mensch immer in einer einzigartigen Situation. Die Begriffe vom Ewigweiblichen, von der schwarzen Seele, vom jüdischen Charakter abzulehnen, bedeutet ja nicht zu verneinen, daß es heute Juden, Schwarze, Frauen gibt: diese Verneinung wäre für die Betroffenen keine Befreiung, sondern eine Flucht ins Unauthentische.« (Beauvoir 1992, S. 10, vgl. auch S. 20). Einerseits zeigt sich hier die Absage an den substantiellen Charakter dieser Kategorien (vgl. Beauvoir 1992, S. 20, 896), andererseits wird die Intersektionalität von Ungleichheitskategorien noch nicht zum Thema gemacht.

Wichtig ist – und das ist ein entscheidender Unterschied zu Butler – sie bleibt bei der Vorstellung, dass es einen biologisch begründeten Unterschied zwischen den als binär angenommenen Geschlechtern gibt (vgl. Beauvoir 1992, S. 16, 56–59, 900). Auch wenn sie inter* Personen erwähnt (vgl. Beauvoir

1992, S. 24), werden diese nicht Anlass zur Reflexion der Binarität. Sie sind für Beauvoir ein »Sonderfall« (Beauvoir 1992, S. 24). Der Dualismus in der Geschlechterbiologie gilt Beauvoir als gesetzt (vgl. Beauvoir 1992, S. 12 f., 17). Selbstverwirklichung und Freiheit indes finden für Beauvoir jenseits von Körper und Geschlecht in der Bewegung des Transzendierens statt (vgl. Beauvoir 1992, S. 91), was nur als Subjekt und nicht als das objektifizierte Andere möglich ist (vgl. Beauvoir 1992, S. 25 f.). Der Körper und hier insbesondere der weibliche Körper wird eher als Hindernis für die freiheitliche Selbstverwirklichung verstanden (vgl. Beauvoir 1992, S. 52, 55, 59, 91; vgl. Giuliani 1997, S. 108–111). In Beauvoirs Utopie wird das Geschlecht zur Nebensächlichkeit (vgl. Beauvoir 1992, S. 895 f., 900; vgl. Giuliani 1997, S. 111): »Die Tatsache des Menschseins ist unendlich viel wichtiger als alle Besonderheiten, die Menschenwesen auszeichnen« (Beauvoir 1992, S. 895).

Für die Fragestellung nach Meilensteinen der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bleibt also anzumerken, dass an der vorgängigen Körperlichkeit festgehalten wird und non-binäre Menschen nicht mitgedacht werden, aber eben ein wichtiger Schritt in der Bestimmung des Natur-Kultur-Verhältnisses gemacht wird, indem die »Frauwerdung« und damit die Konstruiertheit von sozialem Geschlecht dargestellt wird. Mit ihren Überlegungen eröffnet sie einen breiteren Bereich des Möglichen für Geschlechterrollen und Verhaltensweisen. Dass das Verhältnis von Natur-Kultur von Beauvoir noch nicht weitergehend hinterfragt wird, kann ihr nicht zum Vorwurf gemacht werden, denn dies wurde erst im Zuge der aufkommenden dekonstruktivistischen Denkweisen möglich. Die zentrale Denkfigur der sozialen Konstruktion von Geschlecht ist der Meilenstein für die weitere feministische Debatte.

In den 90er Jahren entwickelt sich die dritte Frauenrechtsbewegung, die als diffuser bezeichnet werden kann und durch kein gemeinsames Programm verbunden ist (vgl. Karl 2020, S. 13 f.). Gleichzeitig ist die Förderung der Gleichstellung zwischen Mann und Frau durch das *Gender Mainstreaming*-Konzept ab den späten neunziger Jahren institutionalisiert und sollte damit top-down EU-weit umgesetzt. Das Konzept ist ein Versuch, die Gleichstellung in allen Bereichen voranzutreiben, was bisher noch immer nicht erreicht ist (vgl. Karl 2020, S. 228–230). Zunächst bezog sich das Engagement auf die Gleichstellung zwischen Frau und Mann, hat sich aber in den vergangenen Jahren hin zu einer allgemein verstandenen Gleichstellung aller Menschen entwickelt (vgl. Karl 2020, S. 230 f.). Der Blick wird also seit wenigen Jahren auch auf institutioneller Ebene geweitet und macht damit weitere Personengruppen sichtbar, die

Diskriminierung erfahren und noch nicht gleichgestellt sind, wie etwa Homosexuelle, inter* Menschen, trans* Menschen, Menschen mit Behinderung etc. Diese Entwicklung zeigt sich auch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das 2006 in Deutschland erlassen wurde (vgl. Karl 2020, S. 231 f.). Das Konzept der Intersektionalität, das Kimberlé Crenshaw Ende der achtziger Jahre entwarf, findet in diesem neuen Gleichbehandlungsgesetz zumindest in der Erweiterung der beachteten Differenzkategorien seinen Einzug. Crenshaw kritisierte, dass Mehrfachdiskriminierte nicht mitgedacht würden. Menschen würden häufig aber nicht nur einer Differenzkategorie zugeordnet werden oder sich selbst zuordnen, sondern erleben (strukturelle) Diskriminierung auf vielfältige und verschränkte Weise. Diskriminierung, die sich aus der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Kategorien ergibt, darf aber nicht additiv verstanden werden, sondern ist von Verschränkung und Wechselwirkungen geprägt. (Vgl. Crenshaw 1989, S. 139 f.; vgl. Küppers 2014)

Wie erwähnt, stellt sich die dritte Welle der Frauenrechtsbewegung weniger einheitlich dar als die vorangegangenen. Für die vorliegende Arbeit, in der es ja um die Fragestellung der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt geht, ist Judith Butler als sehr einflussreiche Theoretikerin der dritten Welle sicherlich sehr wichtig. Ihre Überlegungen können an dieser Stelle nicht als Ganzes vorgestellt werden. Es wird aber der Versuch unternommen, Grundzüge ihrer Überlegungen darzulegen, und zwar zugespitzt auf die Frage, inwiefern ihre Theorie Meilenstein bei der Thematisierung und Ent-Essentialisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist. (Weitere Aspekte Ihres Konzepts finden sich in Kapitel 5)

Butler ist angetrieben von der Tatsache, dass es Menschen gibt, die noch nicht gesehen werden, die als das »Unmenschliche, das Außermenschliche, das eingeschränkt Menschliche« (Butler 2017a, S. 54) gelten und damit ausgeschlossen werden aus der »Kategorie des Menschlichen« (Butler 2017a, S. 28). Ihnen wird der Bereich dessen, was ein lebenswertes und würdevolles Leben haben kann, verwehrt (vgl. Butler 2017a, S. 20, 54 f., 344 f.)

»Die Kritik an den Geschlechternormen muss im Kontext der Menschenleben situiert werden, [...] und sie muss von der Frage geleitet sein, was die Möglichkeiten, ein lebenswertes Leben zu führen, maximiert und was die Möglichkeiten eines unerträglichen Lebens oder sogar eines sozialen oder buchstäblichen Todes minimiert.« (Butler 2017a, S. 20)

Hier sehen wir deutlich, dass Butlers Programm nicht nur das einer Theoretikerin ist, sondern dass sie politische Forderungen stellt. Dabei versteht sich Butler ausdrücklich nicht als Postfeministin, sondern weitet das Blickfeld, was unter »geschlechtlicher Diskriminierung« verstanden wird und sieht sich damit als Verbündete des Feminismus (vgl. Butler 2017a, S. 20 f.).² Sie rückt die Diskriminierungskategorien *biologisches Geschlecht*, *Geschlechtsidentität* und *Begehren* (*sex*, *gender*, *desire*) in den Fokus und kritisiert die Vorstellung, diese Kategorien als Ursache für ein bestimmtes Verhalten anzusehen. Sie nimmt an, dass sie vielmehr als »Effekt von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen« (Butler 1991a, S. 9) erkannt werden müssen (vgl. Butler 1991a, S. 8 f.). Die scheinbare Natürlichkeit bestimmter Geschlechter, Geschlechterrollen oder Formen von Sexualität wird als Fehlschluss entlarvt, der weitreichende Folgen für Menschen hat, die der Norm nicht entsprechen. Das zeigt Butler an unterschiedlichen Stellen auf, so etwa bei der gängigen Praxis der »Korrektur« von inter* Personen im Namen der Normalisierung (vgl. Butler 2017a, S. 106 f.).

Butler geht deutlich über Beauvoir Position hinaus, die sowohl bei der Binarität von Geschlecht als auch bei der Vorstellung, es gebe eine vorgängige Materialität bleibt. Beides hinterfragt und verwirft Butler (vgl. Butler 2017c, S. 15 f., 22–35, 56). In einer Weiterentwicklung der existenzialistischen Theorie von Beauvoir, denkt Butler *sex*, *gender* und *desire* als diskursiv hervorgebracht (vgl. Lorey 1993, S. 11). Nichtzutreffend indes ist der Vorwurf, sie ginge davon aus, dass Materialität auf Sprache reduzierbar sei³. Wenn *gender* nicht durch die Natur vorgegeben ist und sich prozessartig entwickelt, wenn es also keine Kausalität zwischen *sex* und *gender* gibt, dann gibt es vielfältigere Möglichkeiten ein Geschlecht zu werden, als das binäre Modell dies vorgibt (vgl. Butler 1991a, S. 59–62, vgl. b, S. 64 f.; vgl. Lorey 1993, S. 12). Wir Menschen werden Subjekt unter dem Einfluss bestehender Diskurse und Normen. Das Ich wird also

2 Einige Feminist*innen halten es dagegen für problematisch, Trans-Bewegung und Feminismus als Verbündete anzusehen. Dies ist ausdrücklich nicht Butlers Position (vgl. Butler 2017a, S. 21 f.).

3 Ihre frühen Werke, insbesondere *Gender Trouble*, wurden so rezipiert, dass auch das biologische Geschlecht kulturell konstruiert sei (vgl. Nagel-Docekal 2014, S. 138). Seit Erscheinen des Werkes *Körper von Gewicht* ist jedoch klar, wie Butler sich positioniert: Auch das biologische Geschlecht ist geprägt vom Diskurs und Normen (vgl. Butler 2017c, S. 15f, 22–35, vgl. a, S. 318; vgl. Kilian 2010, S. 98 f.; vgl. Ammicht Quinn 2017), aber es gibt Körper und sie sind nicht auf Sprache reduzierbar (vgl. Butler 2017c, S. 56, vgl. a, S. 318). Materie kann nur eben auch nie außerhalb des Diskurses existieren. Damit negiert Butler eine vorgängige, vordiskursive Materie (vgl. Butler 2017c, S. 16).

performativ vom Diskurs hervorgebracht und ist damit in seiner Entstehung abhängig von bereits bestehenden Normen (vgl. Butler 2017a, S. 12, 72, 87, vgl. c, S. 310). Und trotzdem kann sich das Subjekt kritisch und hinterfragend zu bestehenden Normen verhalten, auch wenn darin eine gewisse Paradoxie besteht, weil das Ich ja erst durch die bestehenden Normen zum Ich wurde und damit in der kritischen Auseinandersetzung Gefahr läuft, sich selbst aufzulösen (vgl. Butler 2017a, S. 12 f.). In diesem Prozess der Destabilisierung liegt die Chance für Veränderung (vgl. Butler 1991a, S. 181 f., vgl. 2017b, S. 20 f.). In der Reinterpretation von bestehenden Normen sind Abweichungen von diesen Normen möglich und so können vielfältigere Geschlechter und ebenso vielfältigeres Begehren entstehen (vgl. Butler 1991a, S. 61 f., vgl. 2017c, S. 15 f., vgl. a, S. 51 f., 85, 346). Dass auch das Modell des binären anatomischen Geschlechts nicht die Wirklichkeit abbildet, zeigt Butler an verschiedenen Stellen ihres Werks, v. a. in ihren Überlegungen zu inter* Personen (vgl. Butler 2017a, S. 105–109, vgl. 1999, S. 31 f., 120, 193). Auch das biologische Geschlecht ist immer schon durch den Diskurs überformt (vgl. Butler 2017c, S. 16, 56), eine vorgängige Materialität unmöglich (vgl. Butler 2017c, S. 16).

Butler macht in ihren Werken etwa am Beispiel von Travestie, trans* oder inter* Personen (vgl. Butler 2017a, S. 13–15, 46 f., 99–109, 346, vgl. 1991a, S. 159–165) darauf aufmerksam, wie vielfältig *sex*, *gender* und *desire* sind. Diese vielfältigeren Lebens- und Geschlechterformen sind aber von Diskriminierungserfahrungen geprägt und es gibt noch immer viele Menschen, die in der aktuellen Diskurssituation noch nicht einmal benannt werden können und dadurch ausgegrenzt werden. Wer nicht intelligibel ist, kann nicht mit Sprache erfasst werden und ist nicht nur aus dem Bewusstsein vieler ausgeschlossen, sondern auch aus dem Bereich dessen, was als menschlich gilt (vgl. Butler 2017a, S. 98 f.). Butler fordert in ihrem Werk »Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen« an die Ränder, die »Grenzen« zu gehen (vgl. Butler 2017a, S. 98 f., 121 f.), zu schauen, wer sich an den Rändern der Gesellschaft befindet, wer aus dem »Seinsfeld« (Butler 2017a, S. 98) herausfällt, sich an einem »Ort des Nicht-Seins« (Butler 2017a, S. 98) befindet, weil er in den Modellen, die dem Diskurs zugrunde liegen, gar nicht vorkommt. Für Butler geht es hier um Gerechtigkeit: Wer wird in das Feld des Menschlichen aufgenommen? Wer bekommt eine Personenstatus (vgl. Butler 2017a, S. 98 f.)? Wer wird denkbar? Wer wird gewusste Realität? (Butler 2017a, S. 54–57) Durch die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt werden Menschen mit Sprache fassbar. Sie werden dadurch nicht nur anderen bewusst, sondern es wird ihnen

erst die Möglichkeit gegeben, Realität zu werden, als menschlich anerkannt zu werden. Diese Möglichkeit ist kein Luxus, sondern Überlebensbedingung. (Vgl. Butler 2017a, S. 53)

Wie wirkmächtig Butlers Werke und Forderungen sind, sieht man auch daran, dass sie auf breiter Front von »antigenderistischen« Kräften kritisiert wird. Hierzu findet sich eine Analyse im folgenden Kapitel 3.3.

Die dritte Welle der Frauenrechtsbewegung bewirkte auch eine vermehrte Einnahme feministischer Perspektiven an Universitäten und Forschungszentren (vgl. Karl 2020, S. 233), wobei aus der Frauenforschung alsbald *Gender Studies* wurden, weil mit der Infragestellung des binären Geschlechtermodells die Kollektivkategorie »Frau« als vereinfachend erkannte wurde (vgl. Karl 2020, S. 236 f.). *Gender Studies* beschäftigen sich auf interdisziplinäre Weise mit der Entstehung, Bedeutung und Auswirkung von Geschlechterdifferenzen (vgl. Karl 2020, S. 236 f.). Vor allem auch unter dem Einfluss von Butlers Werken entstand daneben die interdisziplinäre Fachrichtung der *Queer Studies*, die auf dekonstruktive Weise versucht, Geschlechterdichotomie und damit verbundene Heterosexualität als Grundlage patriarchaler Machtverhältnisse zu entlarven (vgl. Karl 2020, S. 241 f.).

Aktuell zeichnet sich eine vierte Welle der Frauenrechtsbewegung ab, die mithilfe erweiterter Kommunikationstechnologien neue Möglichkeiten der Vernetzung und Sichtbarkeit nutzt. So werden Blogs, Online-Magazine und Kampagnen in sozialen Netzwerken genutzt, um feministische Themen in die Öffentlichkeit zu bringen. Populäre Frontfrauen dieses Netzfeminismus sind unter anderem Essayistin Laurie Penny, die unter »*PennyRed*« *twittert* und die Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie. (Vgl. Karl 2020, S. 257–261)

Die neuen Feminist*innen nutzen soziale Medien und erreichen damit weltweite Resonanz. Digitale Kampagnen wie #MeToo, #aufschrei, #NotHeidisGirl, #ChildNotBride stoßen auf ein breites gesellschaftliches Echo. Als übergreifende Themen stellen sich standardisierte Schönheitsideale, Sexismus und sexualisierte Gewalt heraus (vgl. Karl 2020, S. 15). All das sind auch wichtige Themen von Laurie Penny. Sie äußert aber auch darüber hinausgehend Kritik am spätkapitalistischen System als Ganzes, welches weibliche Körper – und hier wird explizit intersektional gedacht – kontrolliere, entmache und ausbeute (vgl. Penny 2017, S. 7–13, 77 f., 119). Sie kritisiert die ungleiche Aufteilung der Care-Arbeit und damit einhergehende ungleiche Gehälter und Berufschancen (vgl. Penny 2017, S. 8, S. 91–94), die entmachtende Pornografie und sexualisierte Werbung, die unter anderem zu problematischen Schönheitsidealen und Essstörungen führe

(vgl. Penny 2017, S. S. 31-34, 45-49, 54-57) sowie sexuelle und häuslicher Gewalt gegen weibliche Körper (vgl. Penny 2017, S. 42 f., 119 f.) und die Marginalisierung von trans* Körpern (vgl. Penny 2017, S. 77-89). Penny formuliert auf radikale Weise einen breit verstandenen Feminismus, der für alle unabhängig von deren Geschlechtsidentität, Sexualität, Bildungsgrad etc. Folgen hat, indem er Kapital-, Arbeits- und Unterdrückungsstrukturen weitreichend verändern möchte.

Daneben finden sich Personen, die im akademischen Umfeld im Anschluss an Butlers Theorien zur Macht von Sprache forschen wie etwa Lann Hornscheidt. Hornscheidt analysiert, dass in Sprache strukturelle Gewalt eingeschrieben ist und so durch einen Sprachgebrauch, der Personen exkludiert oder besonders markiert, antisemitische, rassistische oder genderistische⁴ Wirklichkeitsvorstellungen produziert und aufrechterhalten werden (vgl. Hornscheidt 2019). Hornscheidt macht den Vorschlag, zusätzlich zu vergeschlechtlichten Pronomen auch geschlechtsfreie Pronomen und Endungen zu etablieren. Zunächst schlug Hornscheidt die Endung *-x* als genderinkludierende Form vor (also etwa *Profx* Hornscheidt) (vgl. hornscheidt 2012, S. 293-299; vgl. AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin 2015, S. 16, 35) und aktuell im neuen Werk »*Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gendergerecht?*« (2021) die Endung *-ens*, die sich aus dem Mittelteil von *Mensch* ergibt (vgl. Hornscheidt/Sammla 2021). Ziel seien nicht Verbote, sondern die Absicht, Menschen benennen zu können, die bisher aus dem Diskurs ausgeschlossen seien und sich nicht mit der weiblichen oder männlichen Endung identifizierten⁵. Hornscheidt steht von der theoretischen Stoßrichtung ganz in der Tradition Butlers, stellt aber konkrete Überlegungen an, wie wir Sprache diskriminierungskritisch entwickeln könnten, um so den Diskurs und letztlich die Lebensbedingungen von Menschen zu verbessern.

Auch wenn Personen wie Lann Hornscheidt oder Chimamanda Ngozie Adichie im universitären Kontext verankert sind, kann man doch feststellen, dass viele Hauptakteur*innen im Kampf um mehr substantielle Gleichstellung heute nicht in ähnlichem Maße im akademischen Umfeld verortet sind, wie das

4 Lann Hornscheidt versteht Genderismus in Anlehnung an Sexismus als ein analytisches Konzept der Diskriminierung von Menschen in umfassenderer Weise, als es das Konzept des Sexismus tut (vgl. Hornscheidt 2019, S. 144).

5 Lann Hornscheidt ordnet nach heftiger Kritik auf Twitter bezüglich ihres neuen Werkes auf [correctiv.org](https://www.correctiv.org) ihre Ideen bezüglich sprachlicher Markierung als Vorschläge und nicht als Verbote ein.

Beauvoir oder Butler waren. Sie nehmen eher eine Zwischenstellung zwischen Journalistinnen, Bloggerinnen und Intellektuellen ein und erreichen damit vermutlich andere und eventuell auch breitere Zielgruppen. Auffallend ist, dass Akteur*innen der aktuellen Welle sexuelle und geschlechtliche Vielfalt oft explizit mitdenken. An den Universitäten verstehen sich *Gender und Diversity Studies* nach wie vor als Fachrichtungen, die auf interdisziplinäre Weise das Wissen, das an Universitäten gewonnen wird, kritisch hinterfragen und andererseits gehört zumindest der Feld *Gender Studies* mittlerweile selbst zu den etablierten Gebieten der akademischen Landschaft (vgl. Oloff/Rozwandowicz 2015; vgl. Brand/Sabisch 2017; vgl. Jungwirth 2019, S. 14). Trotz der Tatsache, dass sich *Gender Studies* und artverwandte Fachrichtungen seit der politischen Fokussierung auf das Konzept *Gender Mainstreaming* an vielen Universitäten weltweit etablieren konnten, kann auch eine gegenteilige Bewegung beobachtet werden: Vor allem in Osteuropa, aber auch in Russland haben es *Gender Studies* zunehmend schwer, weil sie diskreditiert werden oder wie in Ungarn gänzlich verboten werden (vgl. Sauer 2019, S. 341). Auch in vielen anderen Ländern sehen sich *Gender Studies* massiven Anfeindungen aus Journalismus, religiösen, konservativen, rechtspopulistischen und rechtsextremen Gruppen ausgesetzt. In einigen Fällen kommen Angriffe auch aus der Wissenschaft selbst, dann teilweise mit großer Nähe zu christlich-fundamentalistischen oder rechtspopulistischen Argumentationen (vgl. Näser-Lather 2020, S. 105–149). Es entstand u. a. ausgehend von den aufgezeigten feministischen und heteronormativitätskritischen Meilensteinen und insbesondere mit Entstehung des *Gender Mainstreaming*-Konzepts eine erstarrende und sich vernetzende Gegenbewegung.

3.2. ENTWICKLUNG UND (RE-)AGIEREN DER »ANTIGENDERISTISCHEN« ALLIANZ

Diejenigen, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Verbindung mit bestehenden Ungerechtigkeiten thematisiert haben, riefen und rufen ein breites Echo hervor, und zwar sowohl von Unterstützer*innen als auch von Kritiker*innen. In diesem Kapitel wird nun die Gegenbewegung der essentialistisch argumentierenden Akteur*innen in den Blick genommen. Die Fragen, die beantwortet werden sollen, sind: Wer (re-)agiert, mit wem zusammen und auf welche Weise? Welche Entwicklungen zeichnen sich dabei in den letzten Jahren ab? Ein wichtiger

Punkt wird dabei sein, aufzuzeigen, wie Akteur*innen unterschiedlichster Hintergründe im Kampf gegen den »Genderismus« miteinander verwoben sind und ob diese Allianz tatsächlich als »unerwartet« (Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 7) beurteilt werden kann. Dafür werde ich Grundeinstellungen, Motive des Agierens und Ziele der Akteursgruppen beleuchten und vergleichen.

Darüber hinaus werde ich mit unterschiedlichen Theorien das Erstarken »antigenderistischer« Gruppen und Positionen zu erklären versuchen. Exemplarisch soll anschließend auf die Autorin Gabriele Kuby geblickt werden, die seit vielen Jahren gegen Feminismus und gegen die »Gender-Ideologie«⁶ (vgl. bspw. Kuby 2013, 2006, S. S. 9) kämpft. Sie ist durch ihr ausdauerndes Engagement zu einer beliebten Rednerin, Zeitschriften- und Buchautorin geworden, ihre Werke wurden in viele Sprachen übersetzt und sie steht auch dadurch an exponierter Lage der (Re-)Agierenden, weil sie von den unterschiedlichsten Parteien des Akteursgeflechts gehört und rezipiert wird. Außerdem geht Kuby ganz konkret auf diejenigen ein, die für die Thematisierung von Vielfalt eintreten und so äußert sie sich auch immer wieder zu Judith Butler (vgl. Kuby 2013, S. 77–86, vgl. 2006, S. 55 f.), was für die vorliegende Arbeit spannend ist. Ich werde ihr Vorgehen im Kampf gegen »Gender«⁷ auf Basis der schon bestehenden kurzen Analyse von Marschütz (vgl. Marschütz 2014) und verschiedener Theorien weiter ausbauen.

6 Aus objektiver Sicht kann nicht von einer Ideologie gesprochen werden (vgl. Ammicht Quinn 2017, S. 36), jedoch wird er von den Gegner*innen von *Gender-Equality*-Programmen und Liberalisierungsgegner*innen genutzt. Der Vorwurf der Ideologie wird einerseits mit anvisierter und erwünschter Zügel- und Regellosigkeit, andererseits mit dem vermeintlichen Kampf gegen die »normale« heteronormative Kleinfamilie (und deren Teilmitglieder) begründet (vgl. Choluj 2015, S. 220–222). Dazu kommt der Vorwurf diese Ziele diktatorisch durchzusetzen (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018, S. 40 f.). Es geht dabei um Abgrenzung und Markierung einer Bedrohungslage (vgl. Marschütz 2014, S. 460). Thematisch ruft diese Bewertung ein ganzes Konglomerat an Gleichstellungsunternehmungen, Forschungsunternehmungen und gesellschaftlichen Liberalisierungen in negativer Weise auf (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018, S. 37), ohne zu spezifizieren, was unter »Ideologie« oder unter »Gender« eigentlich verstanden wird (vgl. Marschütz 2014, S. 459 f.). Das alleine macht den Vorwurf problematisch. Daneben ist es unplausibel, von der »Gender Ideologie« zu sprechen, angesichts einer Vielzahl an unterschiedlichen Bemühungen, Gesetzen, Forschungsprojekten, etc. die darunter gefasst werden und weder eine gemeinsame Agenda verfolgen noch klare gemeinsame Zielvorstellung vereinen oder diese diktatorisch umsetzen. Um auf das Problem dieses Begriffs zu reagieren, wird der Terminus in Anführungsstriche gesetzt (vergleiche angrenzende Ausführungen zum Begriff »Genderismus« Fußnote 2). Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff ist Heimbach-Stein 2017, Marschütz 2014 und Mayer et al 2018 zu empfehlen (vgl. Heimbach-Steins 2017; vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018, S. 39–41; vgl. Marschütz 2014).

7 Wenn ich von Kritik an »Gender« oder Kampf gegen »Gender« spreche, dann nutze ich hier die Terminologie der »Antigenderist*innen«, die »Gender« als Sammelbegriff verwenden

Insgesamt zeigt sich, dass das Interesse am Forschungsthema des »Antigenderismus« langsam zunimmt, aber doch noch am Anfang steht, natürlich auch, weil das Aufkommen des »Antigenderismus« selbst ein »junges Phänomen« (Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 8) ist. So stellten Hark und Villa 2015 fest, »eine erste Zusammenstellung sozial- und kulturwissenschaftlicher Analysen des „Anti-Genderismus« (Hark/Villa 2015b, S. 7) zu sein.

3.2.1. VON EINZELNEN AKTEURSGRUPPEN ZUR »ANTIGENDERISTISCHEN« ALLIANZ

Seit circa 15 Jahren lässt sich eine zunehmende Vernetzung zwischen bestimmten christlichen und rechten Gruppen beobachten (vgl. Sauer 2019, S. 341–344; vgl. Mayer 2021, S. 36; vgl. Hennig 2018; vgl. Strube 2019; vgl. Lang/Peters 2018a; vgl. Püttmann 2019). Es handelt sich also um ein relativ neues – zunächst sicher auch unerwartetes – Phänomen (vgl. Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 7 f.). Das Akteursgeflecht setzt sich dabei zusammen aus rechtspopulistischen Kreisen (vgl. Strube 2019, S. 25–51; vgl. Wielowiejski 2018, S. 139–158; vgl. Lang/Peters 2018a, S. 13–36; vgl. Sauer 2019, S. 339–352), die in parlamentarischer Form in Deutschland v.a. durch die AFD vertreten werden (vgl. Sauer 2019, S. 341; vgl. Lang/Peters 2018a, S. 27) und aus extrem rechten Kreisen (vgl. Botsch/Kopke 2018, S. 63–90; vgl. Strube 2019, S. 25–50; vgl. Lang 2015), wobei es fließende Übergänge und personelle Schnittmengen gibt. Eine Subgruppe der Neuen Rechten stellen Männerrechtsbewegungen mit explizit antifeministischem Profil dar (vgl. Strube 2019, S. 26).

Die große andere Gruppierung, die in sich keinesfalls eine monolithische Struktur aufweist, ist die Gruppe der Gläubigen, insbesondere treten hier unterschiedliche christliche Gruppen in Erscheinung. Da ist sicherlich zunächst die katholische Amtskirche als Akteurin auf der Bühne der »Antigenderist*innen« zu nennen (vgl. Sauer 2019, S. 341; vgl. Nagel-Docekal 2014, S. 135; vgl. Paternotte 2015; vgl. Püttmann 2019). Teile der katholischen Kirche warnen schon

(vgl. Strube 2019, S. 25). Ich markiere dies durch Anführungsstriche. Es verbergen sich dahinter verschiedene Kritikpunkte, die hier in diesem Kapitel genauer beleuchtet werden. Zusammenfassend geht es – auf Basis der Annahme es gebe natürliche Geschlechter und Sexualität (vgl. Mayer 2021, S. 40 f.) – um die Kritik an der Dekonstruktion von Geschlecht und damit verbundener Geschlechterrollen, Familienbilder, Geschlechterordnungen, Machtverhältnissen, aber auch um die Dekonstruktion normativer Sexualität.

seit Jahrzehnten global vor der »Gender-Ideologie« (vgl. Sauer 2019, S. 341; vgl. Werner 2020, S. 290 f.; vgl. Paternotte 2015, S. 135–137). Alleine durch die Struktur und Mitgliederzahl hat die katholische Kirche eine große Reichweite, die zur Internationalisierung der Bewegung beiträgt. Außerdem bilden evangelikale Gruppen und auch orthodoxe Kirchen (vgl. Elsner 2018; vgl. Navratil 2021) zwei weitere Akteursgruppe im Geflecht der »Antigenderist*innen« (vgl. Sauer 2019, S. 341). Die Allianz wird begleitet und unterstützt durch eine »antigenderistische« Akteursgruppe, die im Journalismus tätig ist (vgl. Lang/Peters 2018b, S. 19).

Auch wenn an dieser Stelle nicht die Möglichkeit besteht, genauer auf die Kontroversen innerhalb der katholischen und evangelischen Kirche einzugehen, soll doch ausdrücklich betont sein, dass es keinesfalls so ist, dass die katholische Kirche mit all ihren Autoritäten oder gar die Basis geschlossen gegen »Gender« agiert. In den letzten Jahren findet vermehrt eine innertheologische Auseinandersetzung um die Ziele und Forderungen statt, die *Gender Studies* verfolgen. Beispielhaft dafür stehen die beiden Sammelbände »Gender – Nation – Religion« (Behrens et al 2019) und »Gender Studieren« (Eckholt 2017). Die innerkirchliche Auseinandersetzung um die Positionierung zeigt sich auch an kirchlichen Bewegungen wie Maria 2.0. Hier treten (v. a.) Frauen für mehr Gleichberechtigung innerhalb der katholischen Kirche ein und rütteln damit an Grundfesten wie der Ordination ausschließlich für Männer⁸.

Wo es in der katholischen Kirche aber von offizieller Seite massive Kritik an »Gender« gibt, verhält es sich mit der Evangelischen Kirche Deutschland anders. Das liegt auch an der völlig anderen, weit weniger hierarchischen, Grundstruktur. Schon alleine aufgrund des »Priestertums der Gemeinde«, das eine stärkere Einbindung aller Mitglieder der Kirche mit sich bringt, gibt es weniger Hierarchien, mehr Demokratie und damit auch heterogene Positionen mit Blick auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt (vgl. Thiessen 2015, S. 150). Dies ließ sich sehr deutlich beobachten, als die Orientierungshilfe »Zwischen Angewiesenheit und Autonomie. Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken« (Evangelische Kirche in Deutschland 2013) veröffentlicht wurde. Die EKD versteht ihre Orientierungshilfen nicht als Katechismus, sondern als Diskussionsanregung, was mit dieser Orientierungshilfe (EKD; 2013) wahrlich gelungen ist (vgl. Thiessen 2015, S. 152 f.). Dieses Papier, das die Position der Gleichanerkennung viel-

8 <https://www.mariazweipunktnull.de/> aufgerufen am 10.3.2021. Auf dieser Homepage lassen sich Aktionen, Forderungen und (Miss-) Erfolge der Bewegung nachlesen.

fältiger, aber verbindlicher, Lebensmodellen vertritt, evozierte massiven Widerspruch von konservativen, evangelikalen wie katholischen Kreisen (vgl. Thiessen 2015, S. 149, 154), wurde aber ebenso von vielen evangelischen Akteuren, so zum Beispiel einigen Landesbischöfen unterstützt (vgl. Minkus 2013). Auf Widerspruch stieß insbesondere die Forderung nach gleichen Kasualien und Trauagenden für homo- und heterosexueller Paare (vgl. Thiessen 2015, S. 154) sowie fehlende Sexualnormen, was zur Beliebigkeit führen könnte (vgl. Thiessen 2015, S. 155) und fehlende theologische Begründungen für den Perspektivwechsel (vgl. Ochel 2014).

Neben den Landeskirchen gibt es in Deutschland eine Vielzahl evangelikaler Gruppierungen, die häufig im Pietismus und in der Erweckungsbewegung ihre Wurzeln haben (vgl. Urban 2019, S. 151). Sie zeichnen sich oft durch ihre Bibeltreue, ein konservativeres Weltbild (vgl. Thiessen 2015, S. 150) und durch ihre modernitätskritische Haltung aus (vgl. Urban 2019, S. 157). Vor diesem Hintergrund ist deren Kritik an der Orientierungshilfe 2013 im Speziellen und ihr Kampf gegen »Gender« im Allgemeinen nicht verwunderlich (vgl. Thiessen 2015, S. 151, 155 f.). Wobei auch evangelikale Gruppen selbst wieder heterogen sind. Deutschlandweit gesehen stellen Evangelikale mit ihren rund 1,3 Millionen Mitgliedern (vgl. Thiessen 2015, S. 151) nur einen kleinen Teil der Bevölkerung dar, aber weltweit (vor allem in den USA und Lateinamerika) haben sie sehr viele Mitglieder und wachsen kontinuierlich (vgl. Elwert/Radermacher/Schlamelcher 2017, S. 11). Dieses Erstarren evangelikaler Gruppen weltweit erklärt auch deren große Rolle in der internationalen Allianz gegen »Gender«.

Einen Blick auf Positionen an der Basis deutscher Katholik*innen und Protestant*innen ermöglicht eine 2019 durchgeführte repräsentative Umfrage: Sie zeigt, dass es keine breite abwertende Haltung gegenüber gelebter Vielfalt gibt, obwohl eine deutliche Mehrheit von der natürlichen Berufung einer Frau als Geborgenheit schaffender Mutter ausgeht und damit essentialistische Positionen vertritt (vgl. Püttmann 2019, S. 52 f.). In jedem Fall vertreten breite Teile der Katholik*innen und Protestant*innen aber keine homophobe Position. Der »antigenderistisch«-agierende Teil ist vielmehr eine recht kleine, aber motivierte und präzise Gruppe, die für einen »idealisierten Familismus« (Püttmann 2019, S. 53) eintritt (vgl. Püttmann 2019, S. 51–54). Festzustellen ist also auch ein Spannungsgeladener Diskurs um »Gender« innerhalb der großen christlichen Kirchen.

Nun folgt der Blick auf die Genese der Vernetzung der umrissenen »antigenderistischen« Akteursgruppen: Zunächst kann man nachzeichnen, dass

antifeministische und antiliberale Agenden schon lange in den einzelnen umrissenen Akteursgruppen zu finden sind: So rief die Spitze der katholischen Kirche in den 70er Jahren zur Neuevangelisierung auf, um dem immer liberaleren Umgang mit Sexualität und Verhütung beizukommen (vgl. Kemper 2016, S. 87–89; vgl. Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 8). Auch der Begriff »Gender-Ideologie« hat seinen Ursprung in der katholischen Kirche (vgl. Choluj 2015, S. 220 f.). Von Anfang an wurde er genutzt, um auf »potentiell gefährliche Regellosigkeit« (Choluj 2015, S. 221), die mit der »Gender-Ideologie« einhergehe, zu verweisen (vgl. Choluj 2015; vgl. Marschütz 2014). Ein frühes Schlüsselereignis im Ringen um mehr »substanzielle Gleichheit« (Butler 2017a, S. 281; Kuby 2013, S. 100) waren die Kairoer UN-Weltbevölkerungskonferenz 1994 und die UN-Weltfrauenkonferenz 1995 in Beijing. Die Konferenzen gelten in der Wissenschaft als Startpunkt für die Erarbeitung eines globalen Konzepts gegen »Gender« (vgl. Stoeckl 2021, S. 220; vgl. Werner 2020, S. 301; vgl. Paternotte 2015, S. 135). Auf den Konferenzen wurde die Unterscheidung von *sex* und *gender* besprochen, dabei kam es zu öffentlichen Auseinandersetzungen um den Begriff *gender* (vgl. Werner 2021, S. 230). Durch diese beiden Konferenzen gewann dieser Terminus und die Forderungen, die mit ihm einhergehen, an Sichtbarkeit und politischer Bedeutung (vgl. Choluj 2021, S. 147). Es regte sich damals massiver Widerstand durch den Vatikan, der etwa verlangte, den Begriff *gender* durch *sex* zu ersetzen (vgl. Kuby 2013, S. 101; vgl. Butler 2017a, S. 292 f., 297 f.; vgl. Klissenbauer 2021, S. 313; vgl. Stoeckl 2021, S. 220) und sein Veto-Recht als *non-member-state* bei der UN nutzte, um Abschlussdokumente der Kairoer Konferenz zu blockieren (vgl. Werner 2021, S. 230). Diese Position führte wiederum innerhalb der katholischen Kirche zu Kritik. So äußerten sich z. B. Mitglieder des Komitees der Weltfrauenkonferenz kritisch: Dies sei ein »beleidigend[er] und herabsetzend[er] Versuch, die von Frauen erzielten Gewinne umzukehren, uns einzuschüchtern und weiteren Fortschritt zu verhindern« (IPS: Honduras Feminists and Church, Interpress Service, 25.4.1995 zitiert nach Butler 2017a, S. 293). (Vgl. Butler 2017a, S. 293–303)

Antifeministische Haltungen sind auch in rechten Gruppierungen fest verankert, ist »das ›rechte‹ Pochen auf die natürliche Ungleichheit der Menschen« doch als Grundhaltung wesentlicher Teil der Bewegung (Hidalgo 2021, S. 25). Die hierarchische Kategorisierung von Menschen wird mit der vermeintlich naturgegebenen Ordnung begründet und ist damit unabänderlich (vgl. Sauer 2017, S. 12 f.).

Neu ist neben der Internationalisierung (vgl. Paternotte/Kuhar 2018; vgl. Sauer 2019, S. 339) die starke Vernetzung und das gemeinsame Agieren von kirchlichen, religiösen und rechten Gruppen (vgl. Sauer 2019, S. 341 f.; vgl. Mayer 2021, S. 36, 41, 46; vgl. Strube 2019). Der Antigenderdiskurs wirkt dabei gewissermaßen als ein »symbolic glue« (Kováts/Póim 2015) zwischen den unterschiedlichen Gruppen (vgl. Kováts/Póim 2015). Das gemeinsame Feindbild »Gender« kann als »Containerbegriff« (Behrens/Heimbach-Steins/Hennig 2019a, S. 7) verschiedene Anliegen der Gruppen vereinen. Ein gemeinsames Feindbild wirkt darüber hinaus identitätsstärkend und den Zusammenhalt fördernd (vgl. Bizeul 2015, S. 64).

Strube (vgl. Strube 2019) analysiert in Übereinstimmung mit Juliane Lang (vgl. Lang 2015), dass sich die Vernetzung und letztlich der Schulterschluss der religiösen und rechten Gruppen in zwei Wellen darstellt, wobei die zweite Welle aktuell noch anhält. Startpunkt der ersten Vernetzungswelle waren bürgerlich-konservative und christlich-konservative Impulse in Form von Büchern und Zeitungsartikeln, wie etwa das Buch »Das Eva-Prinzip« von Eva Hermann oder »Die Gender Revolution« von Gabriele Kuby, die beide 2006 erschienen. Sie wurden nicht nur von bürgerlichen und christlichen Kreisen gehört, sondern auch durch die Neue Rechte aufgenommen. So avancierten Eva Herman und Gabriele Kuby schnell zu gefragten Expertinnen und Rednerinnen in den unterschiedlichen Gruppierungen. Verstärkt wurde die Vernetzung durch verschiedene antifeministische Artikel, z. B. in der FAZ oder dem Spiegel. (Vgl. Strube 2019, S. 27–29) Dem entsprechend waren in dieser ersten Vernetzungsphase Publikationen und Publizierende Bindeglieder und Ermöglicher*innen einer Allianzbildung.

Die zweite Welle, die nach wie vor andauert, hat ihren Startpunkt in den Zehnerjahren (vgl. Strube 2019, S. 32–36). Sie zeichnet sich durch eine bereits gute Vernetzung der Akteur*innen zwischen rechten und christlichen Kreisen aus (vgl. Paternotte 2015). Neben internationalen Kongressen (vgl. Püttmann 2019, S. 58; vgl. Stoeckl 2021, S. 218) zeichnet sich diese »antigenderistische« Welle besonders durch Demonstrationen aus (vgl. Paternotte 2015, S. 129; vgl. Lang/Peters 2018a, S. 26). Schon 2008/09 kam es in Spanien zu Großdemonstrationen unter dem Motto »Jedes Leben zählt«, die maßgeblich von der katholischen Kirche getragen wurden (vgl. Kemper 2016, S. 87). Auch in Frankreich entwickelte sich eine immer größer werdende Gruppe an Demonstrierenden zwischen 2011 und 2013, die unter dem Motto »La Manif pour tous« stattfanden (Paternotte 2015; Paternotte/Kuhar 2018; vgl. Behrens/Heimbach-Steins/

Hennig 2019a, S. 7). Katholische Intellektuelle schrieben damals in Frankreich gegen die angeblich massive Bedrohung durch *Gender Mainstreaming* an (vgl. Paternotte 2015, S. 129). Es entstand eine große Bewegung, die sich von Frankreich ausgehend durch ganz Europa zog und durchaus auch Einfluss auf die Politik nahm. So wurde beispielsweise die Sexualerziehung in Frankreichs Schulen reduziert (vgl. Paternotte 2015, S. 130) oder der Fachbereich *Gender Studies* an ungarischen Universitäten verboten (vgl. Sauer 2019, S. 341).

In vielen Ländern kam es ab 2013 in den Folgejahren zu Demonstrationen, wie etwa der »Demo für alle« in Deutschland oder der »Marsch für die Familie« in Österreich (Mayer/Ajanovic/Sauer 2018, S. 45). Anders als bei den französischen Demonstrationen, bei denen die katholische Kirche maßgeblicher Initiator war, waren evangelikale Gruppen in Deutschland federführend an der Organisation und Durchführung der Proteste beteiligt (vgl. Schmincke 2015, S. 97 f.; vgl. Thiessen 2015, S. 161). Das Jahr 2013 kann rückblickend als der Beginn der zweiten Welle des »Antigenderismus« in Deutschland beschrieben werden (vgl. Strube 2019, S. 34; vgl. Lang 2015, S. 170).

Wie eng zu diesem Zeitpunkt bereits zusammen agiert wurde, zeigte sich an einer mittlerweile erheblichen »personelle[n] Schnittmenge« (Lang/Peters 2018a, S. 18) zwischen den unterschiedlichen Akteursgruppen, an gemeinsam geteilten Artikeln und Leserkommentaren (vgl. Jentsch 2016, S. 104) und an einer Vielzahl von gemeinsam durchgeführten Projekten und Aktionen wie der über Jahre hinweg stattgefundenen »Demo für alle« anlässlich der geplanten Thematisierung von Vielfalt im Bildungsplan BW (vgl. Billmann 2015, S. 6–19). Behrens et al beschreibt diese Verflechtung als »unerwartete[s] Bündnis« (Behrens/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 7). Auf diese Einschätzung wird zurückzukommen sein.

3.2.2. WIE WIRD (RE-)AGIERT?

Ein wichtiges strategisches Instrument der Vernetzung und Internationalisierung sind internationalen Kongresse, die in immer größerem Umfang stattfinden. Ganz besonders einflussreich ist der World Congress of Families, der seit Mitte der 90er Jahre religiöse und rechte Player zusammenbringt (vgl. Stoeckl 2021, S. 220 f.). Im Jahre 2014 etwa waren »antigenderistische« Vertreter*innen aus mehr als 45 Länder zum WCF nach Moskau angereist (vgl. Püttmann 2019, S. 58). Neben der Vernetzung und der Stärkung einer kollektiven Identität geht

es hier auch um konzeptionelle Arbeit mit dem Ziel der Mobilisierung großer Menschenmengen und politischer Einflussnahme (vgl. Kalm/Meeuwisse 2020; vgl. Stoeckl/Uzlaner 2020; vgl. Stoeckl 2021). Stoeckl beschreibt den WCF deshalb als »ideologischen und logistischen Motor für viele der aktuellen Scharmützel gegen Gender-Rechte durch Rechtspopulisten und christliche Fundamentalisten« (Stoeckl 2021, S. 218).

»Antigenderistische« Player nutzen für den Protest gegen Gleichstellungsbestrebungen häufig Demonstrationen und Petitionen. Beides fand zum Beispiel auch während der Proteste gegen den neuen Bildungsplan in BW 2013-2016 und während der Bildungsplanentwicklungen in der Schweiz statt (vgl. Maihöfer/Schutzbach 2015, S. 204). Der Protest hat dabei neben der offensichtlichen Meinungskundgabe mehrere Funktionen: Demonstrationen haben i. d. R. eine hohe Medienpräsenz zur Folge, so kann Öffentlichkeit für das eigene Anliegen geschaffen werden (vgl. Ullrich 2017, S. 11). Mit Petitionen und Demonstrationen gelingt es außerdem teilweise direkt, in anstehende politische Entscheidungen einzugreifen. Es handelt sich also um Formen der politischen Einflussnahme. Außerdem sind Demonstrationen geeignet, um schnell weitere Personen zu mobilisieren und zu binden. (Vgl. Ullrich 2017, S. 10)

Neben den genannten Formen des Protests spielt das Publizieren von Büchern, Artikeln oder Handreichungen weiterhin eine große Rolle. Autorinnen wie Birgit Kelle, Frauke Petry oder Gabriele Kuby schreiben nicht nur für deutschsprachige Leser*innen, sondern haben durch ihre in viele Sprachen übersetzten Werke eine breite Reichweite. Einige der publizierten Artikel wie »Dann mach doch die Bluse zu!«⁹ von Kelle wurden auch massiv in sozialen Netzwerken verbreitet und kommentiert¹⁰. Autor*innen, wie die genannten, sind sowohl in Talkshows zugegen als auch auf Demonstrationen aktiv¹¹.

Es lässt sich also mit der Theorie der sozialen Bewegung nachzeichnen, dass »Antigenderist*innen« mit vielfältigen Formen des Protests und der Mobilisa-

9 Der Artikel erschien in Verbindung mit der Sexismusdebatte #Aufschrei am 29.1.2012 in The European und wurde später von ihr zu einem Buch ausgebaut.

10 Nach nur 6 Tagen hatte der Artikel alleine auf Facebook 140000 Kommentare gesammelt (vgl. https://www.wuv.de/tech/dann_mach_doch_die_bluse_zu_das_social_media_phanomen_des_jahres aufgerufen am 31.3.2021)

11 Mitschnitte oder Verschriftlichungen von Reden Kubys oder Kelles, die auf Demonstrationen gehalten wurden, lassen sich zu Hauf im Internet abrufen. Etwa hier: <https://www.youtube.com/watch?v=9tDlqLo3eQQ>, aufgerufen am 15.03.2021 oder hier: <https://www.gabriele-kuby.de/post/2015/10/11/rede-von-gabriele-kuby-bei-der-demo-f%C3%BCr-alle>, aufgerufen am 15.03.2021

tion auf feministische und queer Programme in Form einer Gegenbewegung reagieren (vgl. Rawłuszko 2019, S. 2; vgl. Roggeband 2018). Eine soziale Bewegung ist ein Netzwerk aus Akteursgruppen, das sich zumindest bis zu einem gewissen Grad als zusammengehörig empfindet und durch Protest sozialen Wandel erreichen, abwehren oder umkehren will (vgl. Ullrich 2017, S. 9; vgl. Rucht/Neidhardt 2002, S. 9). Eine soziale Gegenbewegung nimmt Bezug auf eine vorangegangene soziale Bewegung. Bedingung für die Entstehung einer Gegenbewegung ist der Erfolg oder die große Sichtbarkeit der anderen, zuvor entstandenen, Bewegung (vgl. Roggeband 2018, S. 22 f.). Auch die empfundene Bedrohung, die von Zielen einer Bewegung ausgeht, spielt eine Rolle bei der Entstehung von Gegenbewegungen (vgl. Roggeband 2018, S. 23). Deshalb entstand und entsteht weiterhin eine Dynamik zwischen Bewegung und Gegenbewegung (vgl. Roggeband 2018, S. 28). So rief die Petition gegen den neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg eine Gegenpetition hervor. Agieren und Reagieren wechseln sich in dieser Dynamik ab.

Ein Hauptmerkmal des »antigenderistischen« Protests ist der raue, bedrohende und oft feindliche Ton. Wissenschaftler*innen, Politiker*innen, Pädagog*innen, die sich mit Geschlechtsidentitäten, Sexualitätsforschung und Gleichstellung befassen, werden massiv angegangen und unter Druck gesetzt und damit ist nicht gemeint, dass andere Wissenschaftler*innen – wie es in der Wissenschaft gewünscht und üblich ist – Arbeiten begutachten, kommentieren, Einwände erheben und in einen Diskurs eintreten. Sie sehen sich vielmehr mit Anfeindungen, Beleidigungen, insgesamt mit unwissenschaftlichen Antworten, z. T. sogar mit Drohungen konfrontiert. (Vgl. Gregor/Schulz/Schwab 2020, S. 89; Vgl. Voß 2018, S. 8 f., Vgl. 2015; Vgl. Herrmann 2015) So bekam die Sexualforscherin Elisabeth Tuidor Morddrohungen, nachdem der Schriftsteller Akif Pirinçci sie in seinem Werk: »Deutschland von Sinnen: Der irre Kult um Frauen, Homosexuelle und Zuwanderer« diffamierte. Heinz-Jürgen Voß, Biologe und Professor für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung, rief daraufhin zur Solidarität auf (vgl. Voß 2014a)¹². Der Wissenschaftler stellt fest, dass »rechtskonservative und rechtsradikale Schreibende jede Hemmung verlieren und in verbal äußert gewaltvoller Art gegen Andersdenkende vorgehen« (Voß 2015, S. 8).

12 Auf seinem Blog ruft Prof. Heinz-Jürgen Voß zu Solidarität mit der Wissenschaftlerin auf und beschreibt den Vorfall genauer. https://dasendedessex.de/gegen-rechten-hass-fuer-eine-engagierte-wissenschaftler_in/ aufgerufen am 20.11.2020

Steffen Herrmann analysiert, dass es den »antigenderistischen« Playern keineswegs um eine von Argumenten geleitete Debatte geht, sondern sie zielen mit ihren feindlichen und harschen Protesten auf ein Mundtot-Machen von *Gender Studies* ab (vgl. Herrmann 2015, S. 90). Herrmann argumentiert, dass dies nicht einfach als Teil einer rauen Debattenkultur zu verstehen ist, sondern dass das Ziel des Stummmachens dem »Antigenderismus« als fundamentalistischer Position inhärent ist, da sie die eigene »kontingente Grundlage verleugnet« (Herrmann 2015, S. 82). Wer Vielfalt und Differenz sowie Veränderbarkeit von Normen an sich für unmöglich hält, der kann auch in keine echte Debatte einsteigen. Das Unvermögen zu debattieren ist damit dem Fundamentalismus inhärent und so kann in dieser Logik nur damit gekontert werden, andere Sichtweisen zum Schweigen zu bringen (vgl. Herrmann 2015).

3.2.3. GRUNDEINSTELLUNG UND ZIELE

Kritik am Feminismus ist wie bereits dargestellt kein neues Phänomen, jede Gruppe für sich weist schon lange ein anti-feministisches Profil auf. Mit dem Zusammenschluss der Akteursgruppen ändert sich zeitgleich das wording, das Feindbild und die Antihaltung betrifft nun verschiedene Anliegen bezüglich Geschlecht und Sexualität. Als problematisch wird nicht mehr so sehr der klassische Feminismus angesehen, sondern alles, was mit »Gender« zu tun hat, insbesondere *Gender Studies* als Forschungsgebiet, was den dekonstruktivistische Blick auf Geschlecht und Sexualität und damit verbundene Macht- und Herrschaftsverhältnisse einfordert. (Vgl. Maihöfer/Schutzbach 2015, S. 201–203) Doch wo liegen die inhaltlichen Erklärungen, also die Motive, für ihren Zusammenschluss und das allgemeine Erstarren der Allianz? Warum wirkt »Gender« als »symbolic glue« (Kováts/Póim 2015)?

Ein Bündnis würde keinen Sinn ergeben, wenn davon kein Nutzen für die Gruppierungen ausginge und keine gemeinsame Basis in Form gemeinsamer Einstellungen und daraus resultierenden ähnlichen Ziele vorzufinden wäre. Dies gilt es für eine umfassende Erklärung näher aufzuschlüsseln:

Gemeinsame Grundhaltung der Verbündeten ist die Annahme eines »Urzustandes« (Herrmann 2015, S. 79), in dem Geschlechterordnung, Sexualität und Geschlechterrollen natürlicherweise festgelegt sind (vgl. Herrmann 2015, S. 79). »Antigenderistische« Positionen, die Normen für von der Natur oder Gott gesetzt halten, ist dann jede Abweichung widernatürlich und abnormal (vgl. Ma-

yer 2021, S. 42). Argumentationen zur Natürlichkeit oder Unveränderbarkeit von Geschlechternormen und Sexualität sind – so sieht das auch Heinz-Jürgen Voß – »der rote Faden« (Voß 2018, S. 14) der Argumentation von »Anti-Genderist*innen«. Ebenso sieht das Jentsch, der herausarbeitet, dass die gemeinsame Grundannahme der »Antigenderist*innen«¹³ ist, dass es eine natürliche Zweigeschlechtlichkeit gebe, aus der sich auch die Heterosexualität ergibt (vgl. Jentsch 2016, S. 102). Die Position der Unveränderbarkeit wird in der Regel von Profiteur*innen der existierenden Gesellschaftsordnung vorgebracht (vgl. Voß 2018, S. 14). Die gemeinsame Vorstellung einer natürlichen und damit hierarchischen Geschlechterordnung sowie einer natürlichen Sexualität (vgl. Herrmann 2015, S. 79), verbunden mit klassischen Familien- und Rollenbildern, ist sicherlich die gemeinsame Wertevorstellung der unterschiedlichen Akteur*innen, die sich im Kampf gegen »Gender« vereinen. Nachdem *Gender Studies* und Gleichstellungsprogramme genau das hinterfragen und verändern, ist es naheliegend, dass »Gender« zum Gegner der eigenen naturalisierten und essentialisierten Welt-sicht wird.

Aus der gemeinsamen Grundeinstellung der Akteur*innen ergeben sich auch weite Überschneidungen in den Zielen der »antigenderistischen« Bewegung: Als vehement vertretenes und sicherlich auch übergeordnetes Ziel gilt der *Schutz der Familie*. Sie ist ein »Sehnsuchtsort« (Mayer 2021, S. 44), der Sicherheit verspricht und so gewissermaßen einen Gegenpol zu »Gender« bildet (vgl. Mayer 2021, S. 43 f.), was durch Dekonstruktion von Normen, Werten und Ordnungen ja Unsicherheit und Instabilität mit sich bringt. Die Idee der schützenswerten Familie resultiert ebenfalls aus der Grundeinstellung, es gebe eine natürliche Geschlechterrolle und -ordnung sowie Sexualität. Daraus ergibt sich im Folgeschluss die Einteilung in natürliche und widernatürliche Familien, wie etwa Regenbogenfamilien. Beim Ziel des Schutzes geht es also nur um den Schutz der heteronormativ-patriarchalischen Familie, die einen Wert an sich darstellt (vgl. Mayer 2021, S. 44). Der Fokus auf der Familie ist ein Bindeglied zwischen den verschiedenen »antigenderistischen« Akteur*innen, von extrem rechts, über rechtspopulistisch bis zu den christlichen und orthodoxen Kirchen (vgl. Mayer 2021, S. 44). Das Konzept des »Familismus« (vgl. Notz 2015) ist als Gegenkonzept zum »Genderismus« zu verstehen.

13 Jentsch verwendet den Begriff »Lebensschützer«. Seine Definition dieser deckt sich mit der meiner Definition von »Antigenderist*innen«.

Voraussetzung für das Ziel, die Familie zu schützen, ist der Schutz der heterosexuellen Ehe. Die Debatte wurde sowohl auf politischer Ebene unter dem Schlagwort »Ehe für alle« als auch auf kirchlicher Ebene (Segnung/Trauung von Nicht-heterosexuellen Paaren) geführt – mit unterschiedlichen Ergebnissen: Während die Ehe für alle staatlich seit 2017 legalisiert wurde (vgl. BGB 2017), ist ein Ehesakrament laut der katholischen Lehrmeinung für Homosexuelle genauso wenig umsetzbar wie eine Trauung für Homosexuelle in der EKD (vgl. Kardinal Ladaria 2021). Eine kirchliche Segnung allerdings ist seit 2023 in beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland möglich (vgl. Erklärung *Fiducia supplicans* 2023).

Doch nicht nur der Schutz der heterosexuellen Ehe ist ein Ziel, es geht damit auch die Eindämmung von mehr Rechten für Nicht-Heterosexuelle einher. Insbesondere dreht sich die Debatte hier um das Adoptionsrecht. Die christlichen wie orthodoxen Akteur*innen stützen sich in dieser Sache auf das Argument, dass Homosexualität Sünde sei (vgl. für die serbisch-orthodoxe Kirche: Navratil 2021; vgl. für die katholische Kirche: Strube 2021, S. 52). Außerdem wird die Ablehnung von Homosexuellenrechte durch rechte Player immer wieder mit der Idee des Schutzes und Wachsens des Volkes begründet (vgl. Strube 2019, S. 31; vgl. Sauer 2017, S. 13). Heterosexualität wird damit zur Voraussetzung des Weiterlebens der Nation erklärt. Dieses Argument findet sich, wie Navratil zeigt, auch in der serbisch-orthodoxen Kirche (vgl. Navratil 2021, S. 128). Ebenso hängt mit der Forderung nach dem besonderen Schutz der Familie auch der Schutz der Mutterrolle zusammen. Gemeint ist die Mutter, die ihre Kinder noch selbst großzieht, ganz in der Mutterrolle aufgeht, ihre berufliche Verwirklichung hintenanstellt (vgl. Mayer 2021, S. 43) und damit ihrer Rolle als Frau erst gerecht wird. Während in rechten Kreisen mit dem Schutz der Mutterrolle der Zweck einhergeht, die Reproduktion eines als »ethnisch homogen imaginierten Volkes« (Mayer 2021, S. 44) zu garantieren, geht es in christlich-konservativen wie in orthodoxen Kreisen um die Mutterschaft als natürliche Daseinsform der Frau, als diejenige, die in mütterlicher Hingabe ihrer eigentlichen Bestimmung gerecht wird (vgl. Werner 2021, S. 234; vgl. Hrotkó 2021, S. 209).

Ebenfalls mit dem Ziel, Familien zu schützen, geht das Ziel einher, Schwangerschaftsabbrüche zu verbieten (vgl. Stoeckl 2021, S. 219,224; vgl. Brinkschröder 2021, S. 298 f.; vgl. Klissenbauer 2021, S. 314). Dies wird häufig mit dem Lebensanfang und Menschsein ab der Befruchtung begründet. Die Argumentation erfährt aber immer wieder eine Engführung mit dem Zweck, dem de-

mographischen Wandel und sinkenden Geburtenraten entgegenzuwirken (vgl. bspw. Kuby 2006, S. 110–114). Angesichts der wachsenden Bevölkerung in der Welt kann dies nur als nationalistisches Argument entlarvt werden. Es geht nicht darum, insgesamt mehr Kinder zu bekommen und insgesamt Leben zu schützen, sondern darum, bestimmtes Leben zu schützen. Ähnlich argumentiert wird auch bei dem Ziel, Verhütung zu verbieten, was die katholische Amtskirche nach wie vor verfolgt (vgl. Papst Paul IV). Letztendlich geht es bei beiden Zielen darum, die sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung zu verringern und Liberalisierungstendenzen zu verhindern. Damit wiederum eng verbunden ist das Ziel, Sexualkundeunterricht und darüber hinaus jeden Unterricht zu verhindern, der auf Gleichstellung sowie Diversitätssensibilität abzielt. Häufig wird argumentiert, man müsse »unschuldige Kinder« (Laumann/Debus 2018, S. 280) vor (Homo-) Sexualisierung schützen (vgl. Laumann/Debus 2018; vgl. Gegenfurtner/Gebhardt 2018; vgl. Kuby 2013, S. 293–367). Bei Bildungsplaninhalten wird ein Einfallstor der Umerziehung durch den Staat vermutet (vgl. Laumann/Debus 2018, S. 282), was mit allen Mitteln zu verhindern versucht wird. Häufig findet sich hier eine perfide Umkehr der Rollen: Nicht die Diskriminierten werden als solche anerkannt, sondern die diskriminierte Minderheit wird als diskriminierend dargestellt (vgl. Mayer 2021, S. 42).

Bis hierhin wurde gezeigt, dass die unterschiedlichen Verbündeten im Akteursgeflecht die gemeinsame Grundeinstellung teilen, es gebe einen von Gott oder der Natur vorgegebenen Urzustand. Daraus ergibt sich eine große Überschneidung bei gemeinsamen Zielen, allen voran der Schutz der heterosexuellen Kleinfamilien. Darunter kongregieren sich dann wieder verschiedene andere anknüpfende Ziele wie der Schutz der heterosexuellen Ehe, der Mutterrolle und des »unschuldigen« Kindes. Eine etwas andere Schlagrichtung haben die Ziele des Verbotes von Abtreibung und sexueller Selbstbestimmung. Hier unterscheiden sich die Argumentationen zwischen rechten und christlichen Playern deutlich. Den einen geht es um Lebensschutz, den anderen um den Erhalt der Nation. Als Instrument der Weitergabe von Einstellungen und Normen zielen alle Player auf Bildungsplaninhalte, denn Schule wird als Sozialisations- und Erziehungsinstanz wahrgenommen. Dieser Bereich ist besonders umkämpft, wie sich in den letzten Jahren an vielen Demonstrationen und Petitionen ablesen lässt.

3.2.4. ERSTARKENDER »ANTIGENDERISMUS«

Neben dem neuen Phänomen des Zusammenschlusses unterschiedlicher Akteure lässt sich auch generell ein Erstarken der »antigenderistischen« Bewegung feststellen (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021; vgl. Strube et al. 2021b; vgl. Paternotte 2015; vgl. Sauer 2019, vgl. 2017; vgl. Perintfalvi 2021; vgl. Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019a). Das Erstarken des »Antigenderismus« ist in hohem Maße an das Erstarken des Rechtspopulismus gebunden. Die Gruppe der Neuen Rechten agiert wie keine andere Parteiengruppe vergeschlechtlicht (vgl. Sauer 2017, S. 2–4). Tatsächlich ist die Konstruktion binärer, hierarchischer Geschlechtlichkeit mit damit einhergehenden Rollen- und Familienbildern eines ihrer Erfolgsrezepte (vgl. Sauer 2017, S. 3). Rechtspopulistische Einstellungen und Politiken beinhalten seit 10 - 15 Jahren (vgl. Mayer 2021, S. 36) immer auch den Kampf gegen sexuelle Minderheiten, gegen feministische Bewegungen sowie gegen die Wissenschaft der *Gender Studies* (vgl. Strube et al. 2021a, S. 9). Es lohnt sich also, wissenschaftliche Erklärungsstränge des Erstarkens rechtspopulistischer Bewegungen anzuschauen und dabei zu prüfen, inwiefern sie auch taugen, das Erstarken des »Antigenderismus« zu erklären.

Ein erster Erklärungsstrang sieht das Erstarken neurechter Formationen in der Transformation der Parteiensystems ab den sechziger und siebziger Jahren begründet, in denen Protestparteien wie die Grünen, aber auch rechtspopulistische Parteien entstanden. Diese erstarkten seit den 1990 Jahren in Folge post-demokratischer Entwicklungen. (Vgl. Sauer 2017, S. 6) Der Begriff »Post-Democracy« wurde Anfang der Nullerjahre von Crouch (vgl. Crouch 2008) geprägt, der damit aufzeigen will, dass politische Institutionen rein äußerlich durch Wahlen, Wahlkampf, Parteienkonkurrenz etc. zwar intakt sind, aber sich zu »formale[n] Hülle[n]« (Ullrich 2017, S. 15) entwickelt haben. Die politische Legitimation fehle aufgrund der geringeren Teilhabe des Volkes. So würden etwa im Wahlkampf nur einige wenige Themen inszeniert, die durch eine Minderheit vorbestimmt werden und der Großteil der Bürger sei nicht aktiv involviert. (Vgl. Jörke 2005, S. 483) Außerdem würden Entscheidungsorgane ausgehöhlt und Parlamente entmachtet (vgl. Sauer 2017, S. 6). Politische Institutionen entmachteten sich darüber hinaus selbst, durch die Etablierung von Gremien, die zwar legitimiert, aber nicht direkt demokratisch kontrolliert werden, wie etwa der Weltbank oder der Europäische Zentralbank (vgl. Ullrich 2017, S. 16). Die Folgen seien Empörung, sinkende Wahlbeteiligung, geringeres Vertrauen in die Politik und politischen Akteur*innen. Dies nützten rechtspopulistische

Parteien aus, indem sie einen deutlichen Kontrast zwischen dem Volk und den Eliten, bzw. zwischen denen »da oben« kreierte, was zu einer höheren Anzahl an Protestwahlen und damit der Erstarkung der Rechten führte (vgl. Sauer 2017, S. 6 f.). Wenn nun »die Machteliten« (Kuby 2013, S. 419) von oben herab Gleichstellungsprogramme wie *Gender Mainstreaming* oder Bildungspläne ins Leben rufen, dann werden diese radikal abgelehnt, denn postdemokratische Kernmerkmale sind u. a. radikale Ablehnung und minimales Vertrauen in politischen Vertreter*innen und politische Institutionen (vgl. Ullrich 2017, S. 21).

Auch ein weiterer Erklärungsstrang sieht als Ursache des Erstarkens rechts-populistischer und rechter Positionen eine strukturelle Transformation, nämlich der Ökonomisierung von Politik und Gesellschaft. Aufgrund des Abbaus von Sozialleistungen und der Deregulierung von Arbeit kam es immer häufiger zu prekären Arbeitssituationen, steigender Armut und größerer sozialer Ungleichheit im Europa der vergangenen Jahrzehnte. Die Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 verstärkte diese gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Sauer 2017, S. 7).

Infolgedessen entstanden Unsicherheiten und Ängste hinsichtlich der Erwerbsarbeit und des Einkommens, aber auch hinsichtlich der eigenen sozialen Position (vgl. Candeias 2016, S. 19). Die Angst vor sozialem Abstieg erfasst dabei allerdings nicht nur Menschen in prekären Arbeitssituationen, sondern Menschen aus allen Schichten (vgl. Candeias 2020, S. 143f; vgl. Hilmer/Müller-Hilmer/Kohlrausch 2017; vgl. Kohlrausch 2018). Entscheidend sind dabei nicht »reale Entbehungen« (Hilmer/Müller-Hilmer/Kohlrausch 2017, S. 33), sondern Ängste zukünftig nicht ausreichend geschützt zu sein (vgl. Hilmer/Müller-Hilmer/Kohlrausch 2017, S. 33; vgl. Kohlrausch 2018, S. 23).

Die »systematische Aushöhlung des Wohlstandes« (Sauer 2017, S. 8) geschah parallel zur Integration der Frauen in die Erwerbstätigkeit und damit auch mit einer zumindest in Teilen Auflösung des Modells: Alleinverdiener und Familienernährer (vgl. Sauer 2017, S. 8). Dies führte und führt nicht nur zu einer Verunsicherung hinsichtlich neuer Männlichkeitsbilder, sondern auch zu Wut und Empörung einer Gruppe von (primär) Männern, die von Michael Kimmel als »angry white men« bezeichnet wird (Kimmel 2015). Eigene Ohnmachtsgefühle oder Enttäuschungen werden verwandelt in Wut gegen andere (vgl. Sauer 2017, S. 9). In diesem Fall richtet sie sich gegen die vermeintliche Ursache ihrer Verunsicherung und Enttäuschung: Gleichstellungsprogramme und Frauen (vgl. Sauer 2017, S. 9). Dies ist eine Erklärung, warum der Kampf gegen »Gender« und Feminismus und damit verbundenen Forderungen ein relevantes Thema für rechte Parteien darstellt. Ihre Wählerschaft findet hier ein Feindbild und Ursa-

che ihrer Verunsicherung hinsichtlich Männer- und Frauenbilder und natürlich hinsichtlich eines möglichen sozialen Abstiegs oder eines drohenden Wohlstandsverlustes. (Vgl. Sauer 2017, S. 6–9; Vgl. Candeias 2020, S. 143 f.; Vgl. Kohlrausch 2018; Vgl. Hilmer/Müller-Hilmer/Kohlrausch 2017)

Unter Hinzuziehung Karl-Peter Fritzsches Analysen kann dieser Erklärungsstrang noch erweitert werden: Er geht davon aus, dass jede Transformation, also etwa die Integration der Frauen in die Erwerbstätigkeit oder der Verlust der Alleinverdiener-Rolle zu Stress führt. Dieser kann nur abgebaut werden, wenn Akteur*innen über bestimmte Ressourcen wie Bildung, soziales Netz, Selbstwertschätzung etc. verfügen. Ist dies nicht oder zumindest nicht in ausreichendem Maße der Fall, dann sei die Anfälligkeit für Autoritarismus, Gewalt und Rassismus erhöht. Wer andere abwerten kann, wertet sich unter Umständen selbst damit auf. (Vgl. Fritzsche 2001, S. 107–118, vgl. 1997, S. 60–79; vgl. Bizeul 2015, S. 64) Ein gemeinsames Feindbild und Vorurteile fördern außerdem den Zusammenhalt mit der eigenen Peergroup (vgl. Bizeul 2015, S. 64). Hier bildet sich also eine Ressource zum Stressabbau.

Rechtspopulistische Kreise zeichnen sich nicht nur durch »antigenderistische« Einstellungen aus, haben dementsprechend auch nicht nur »Gender«, Feminist*innen und Machteliten zum Feindbild auserkoren. Ein häufiges Feindbild ist auch das des unkultivierten, gewalttätigen, muslimischen Migranten (vgl. Sauer 2017, S. 11). Selbst wenn es so scheint, als hingen diese Feindbilder nicht zusammen, ist das unzutreffend. Speziell der anti-muslimische Rassismus ist extrem vergeschlechtlicht (vgl. Mayer 2021, S. 44). Sauer stellt die These auf, dass »Geschlecht« als »leerer Signifikant« als eine Strategie des *Othering* fungiert. Es wird dabei Politik gemacht mit der Angst vor dem *anderen*, der die Ordnung bedroht. Das *andere* ist variabel besetzbar: der Migrant, der Flüchtling, die Feministin, der Homosexuelle oder die trans* Person (vgl. Sauer 2017, S. 12). Gestützt wird dies auch durch eine Analyse des Politikwissenschaftlers Reinfeldt: Dieser zeigt, dass rechtspopulistische Dynamiken immer vier Pfeiler haben: Ein »Wir« in Form eines oder mehrerer Sprecher*innen /Anführer*innen, eine Adressierten-Gruppe, die sich als »das Volk« bezeichnen (Nicht-Die-Da) und auf der anderen Seite die Eliten (»Die-Da«) mit einer Gruppe der anderen (Nicht-Wir). Während die vier Grundpfeiler immer gleichbleiben und die Eliten in der Vorstellung der Rechtspopulisten immer gegen die Interessen des Volkes arbeiten, sind die Feindbilder je nach Kontext austauschbar. (Vgl. Reinfeldt 2000, S. 132 f.)

Abschließend kann man festhalten, dass rechtspopulistische Parteien, aber letztendlich auch andere fundamentalistische Gruppen wie z. B. einige evange-

likale Gruppierungen, Halt, (Zugehörigkeits-) Ordnungen, klare Normen und einfache Lösungen bieten, die in Folge einer Verunsicherung, Ängsten und erlebter Instabilität durch Transformationsprozesse attraktiv sind (vgl. Schmincke 2015, S. 101, 103, 105).

Entgegnet wird, dass bei Zutreffen dieser Verunsicherungsthese vor allem Globalisierungsverlierer, Menschen mit niedriger Bildung und geringem Einkommen die rechtspopulistischen Forderungen und also auch »antigenderistischen« Forderungen teilen müssten. Dies ist aber nur bedingt richtig. Zwar wählen Männer mit niedrigem Bildungsabschluss oder ohne Erwerbsarbeit häufiger rechtspopulistische Parteien (vgl. Müller 2016, S. 35), jedoch finden sich Unterstützer*innen quer durch alle Gesellschaftsschichten (vgl. Koppetsch 2018, S. 384). Wie Kohlrausch et al. gezeigt haben, sehen wir auch in der Mitte der Gesellschaft Abstiegsängste, selbst dann, wenn gar keine »realen Entbehnungen« (Hilmer/Müller-Hilmer/Kohlrausch 2017, S. 33) messbar sind.

Ein weiterer Erklärungsansatz, der für die Frage nach dem Erstarken »antigenderistischer« Bewegungen besonders ergiebig ist, liefert die Backlash-These. Norris und Inglehart nehmen – anknüpfend an frühere Studien zum Ethnozentrismus (vgl. Lengfeld/Dilger 2018, S. 183) – an, dass die Gründe des Erstarkens rechtspopulistischer Parteien nicht primär an ökonomischen Ungleichheiten oder Angst vor Wohlstandsverlust liegen, sondern vielmehr als eine Reaktion auf einen massiven Wertewandel zu betrachten ist. Seit den siebziger Jahren verschieben sich die Werte in westlichen Gesellschaften hin zu postmaterialistischen Werten, wie Toleranz, Kosmopolitismus und Selbstverwirklichung. Dies hatte und hat noch immer zur Folge, dass Umweltschutz, aber auch Geschlechtergerechtigkeiten und andere Diskriminierungslinien in den Blick gerieten. Dem wurde auch auf politischer Ebene etwa mit Gleichstellungsprogrammen begegnet. In der Folge entwickelte sich aber auch die Gegenströmung des »*cultural Backlash*«, die unterstützt wird von Menschen, die sich durch die Werteverchiebung bedroht sehen. Sie fürchten um ihre Privilegien oder gelten plötzlich als »politisch unkorrekt«. (Vgl. Inglehart/Norris 2016, S. 29–31; Vgl. Lengfeld/Dilger 2018, S. 183 f.) »Antigenderistische« Forderungen erstarken laut diesem Erklärungsstrang also als Antwort auf einen vorangegangenen massiven Wertewandel und damit einhergehender Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsprogrammen wie das *Gender Mainstreaming* oder das Allgemeine Gleichstellungsgesetz. Der Begriff der Retraditionalisierung, also das Bemühen um ein Wiederauflebenlassen von traditionellen dichotomen Geschlechterrollen und traditioneller Familienkonstellationen, was ja erklärtes Ziel »antigenderis-

tischer« Gruppen ist, lässt sich sehr gut mit dem »cultural Backlash« erklären. Dieser Erklärungsstrang lässt sich sehr gut verbinden mit der Theorie der sozialen Bewegung, die erklärt, dass auf ein Erstarken, auf Sichtbarkeit und/oder der Erfolg einer Bewegung, die als bedrohlich empfunden wird, häufig auch eine Gegenbewegung entsteht (vgl. Roggeband 2018, S. 22 f.). Die große Sichtbarkeit und der große Erfolg von genannten postmaterialistischen Werten und damit verbundener neuer Konzepte und Gesetze kann damit als Auslöser für die Entstehung von Gegenbewegungen verstanden werden.

Alle Erklärungen für das Erstarken rechtspopulistischer Strömungen können auch Erklärungen für das Erstarken des »Antigenderismus« liefern, wobei die Backlash-Theorie am besten den Kampf um Werte und Normen beschreibt, der ja zentral für den »Antigenderismus« ist. Im Kern sind die Erklärungsstränge allerdings aus meiner Sicht ohnehin kompatibel, denn sie sind vereint in der von Reinfeldt und Sauer analysierten Struktur des »Wir« gegen die »anderen«, bzw. des Volkes gegen die Eliten. Das ist im Übrigen auch ein dominantes Narrativ bei Gabriele Kuby – wie ich im kommenden Abschnitt analysieren werde. Alle Erklärungen eint, dass eine Transformation auf unterschiedlichen Bereichen (Ökonomie, Parteiensystem, Wertevorstellung, Geschlechterverhältnisse) vorangeht und als Bedrohung oder Enttäuschung erlebt wird (vgl. Sauer 2017, S. 9; vgl. Blum 2019, S. 97). Diese Transformationen führen einerseits zu einer Ablehnung der Eliten (vgl. Mayer 2021, S. 37; vgl. Sauer 2017, S. 7 f.) und allem, was diese umsetzen, also auch Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsprogrammen. Andererseits führen sie auch dazu, dass ein Verlust von Halt und Ordnung erlebt wird und in der Folge neu gesucht werden muss, und zwar in dichotomen, unterkomplexen und immer gültigen Ordnungen (vgl. Villa 2017; vgl. Schmincke 2015, S. 101–105). Gleichzeitig bietet das »antigenderistische Denken« Feindbilder, die eigene Abstiegsängste und Verunsicherungen scheinbar erklären können und die dazu geeignet sind, eigene Ohnmacht in Wut gegen andere umzudeuten (vgl. Sauer 2017, S. 9). Die Erklärungsansätze explizieren nicht nur, warum rechte Kreise in Zeiten von Transformationen Zulauf haben, sondern ebenso, warum evangelikale Gruppierungen Konjunktur haben (Elwert/Radermacher/Schlamelcher 2017, S. 11), denn auch diese bieten Halt und Ordnung in einer verunsichernden oder bedrohlichen Situation. Auch sie sind ein wichtiger Player in der »antigenderistischen« Allianz. Damit sind wir bei der anderen großen Akteursgruppe, den christlichen Playern, angelangt. Welche spezifischen Erklärungen für das Erstarken »antigenderistischer« Positionen gibt es in diesen Gruppen? Die römisch-katholische Amtskirche war, wenn man so will, die erste

Akteurin des »Antigenderismus«. Sie warnt schon seit den 70er Jahren vor der Gefahr durch die »Gender Ideologie« (vgl. Kemper 2016, S. 87–89; vgl. Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 18; vgl. Choluj 2015, S. 220 f.) und ist Schöpferin dieser Bezeichnung (vgl. Choluj 2015, S. 220 f.). Die beiden UN-Konferenzen 1994/1995 wirkten für die katholische Amtskirche wie eine Initialzündung, um sich gegen die Gefahren durch »Gender« einzusetzen und sich zu vernetzen (vgl. Werner 2021, S. 229). Das wird beispielsweise im *Lexikon für die Familie* 2007, veröffentlicht vom päpstlichen Rat, deutlich (vgl. Brinkschröder 2021, S. 298). Viele weitere nationale Bischofskonferenzen traten in der Folgezeit durch Hirtenbriefe an die Gläubigen heran, in denen vor der »Gender Ideologie« gewarnt wurde (vgl. Brinkschröder 2021, S. 298). In der katholischen Kirche kommt stark zum Tragen, dass es hier eine offizielle lehramtliche Position gibt, die von einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit, einer natürlichen Sexualität und einer daraus resultierenden natürlichen Geschlechterordnung ausgeht (vgl. kritisch dazu Marschütz 2021; vgl. Roveredo 2007; vgl. Burggraf 2007, S. 294 f.). Im Wesentlichen hat sich dabei an der Position der »besonderen Würde und Stellung der Frau« seit den siebziger Jahren nichts geändert (vgl. Werner 2021, S. 229 f.). Diese besagt, dass Frauen zwar die gleiche Würde zukommt, sie aber qua ihres Geschlechtes andere Aufgaben und eine andere Rolle als Männer auszufüllen haben (vgl. Klissenbauer 2021, S. 313; vgl. Werner 2021, S. 229 f., vgl. 2020, S. 290–296). Schon auf der Weltfrauenkonferenz 1995 suchten vehement auftretende evangelikale Organisationen den Schulterschluss zum Vatikan, denn sie kritisierten ebenso aggressiv den Begriff »Gender« und die damit einhergehende Dekonstruktion von Geschlecht (vgl. Klissenbauer 2021, S. 313). Sehr offensichtlich widersprechen *Gender Studies*, aber auch *Gender Mainstreaming*-Programme der lehramtlichen Position natürlicher Zweigeschlechtlichkeit. Insofern ist hier das Motiv der Ablehnung auf die Durchsetzung der lehramtlichen Position zurückzuführen, die offensichtlich zunehmend in Bedrängnis geriet. Auf katholischer Seite kommt noch dazu, dass Gleichstellungsthematiken nie losgelöst von »der androzentrisch-hierarchischen Struktur der Kirche« (Strube 2019, S. 15) wahrgenommen und thematisiert werden. Im Hintergrund wirkt immer auch, dass die Weigerung der Ordination von Frauen aufrecht erhalten bleiben muss (vgl. Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 15). Während die katholische Amtskirche im Gegensatz zu einigen feministischen Theolog*innen an katholischen Fakultäten den wissenschaftlichen Diskurs mit *Gender Studies* verweigert (vgl. Marschütz 2021, S. 241) und nicht bereit ist, ihre Machtverhältnisse zu hinterfragen, ist die Evangelische Kirche Deutsch-

land durchaus zu einem Dialog bereit (Marschütz 2021, S. 242) und zeigt sich an manchen Stellen als hinterfragend, wie sich etwa an der Orientierungshilfe Familie 2013 zeigte. Andererseits dominieren auf Leitungsebene der EKD nach wie vor Männer und es wurden mehrfach sehr fragwürdige Referent*innen wie Gabriele Kuby von Teilen der EKD wie der Lebendigen Gemeinde in BW als Rednerin eingeladen (vgl. Thiessen 2015, S. 160 f.). Als wenig hierarchische Kirche finden sich in der evangelischen Kirche heterogene Positionen jeglicher Couleur. In evangelikalen Gruppen dagegen, das wurde bereits ausgeführt, ist man aufgrund eines bestimmten konservativen Bibelverständnisses häufig sehr nahe an der lehramtlichen Position der katholischen Kirche.

Das verbindende Motiv für alle »antigenderistischen« christlichen Akteursgruppen, »Gender« abzulehnen, ist die Überzeugung, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt widerspreche dem Willen Gottes¹⁴. Religiöse »Antigenderist*innen« berufen sich hier auf die Bibel, die so ausgelegt wird, dass sich hieraus »eine unumstößliche Norm der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit« (Perintfalvi/Fischer 2021, S. 257) und der patriarchalisch-hierarchisch gelebten Ehe ergibt (vgl. Perintfalvi/Fischer 2021, S. 257). Thiessen weist in diesem Zusammenhang auf die sehr selektive Bibeltreue der Evangelikalen hin, die an anderer Stelle durchaus bereit sind, nicht alle Verbote und Gebote aus der Bibel wörtlich zu nehmen (vgl. Thiessen 2015, S. 159).

Abschließend lohnt sich der Blick zurück auf die Einschätzung zur »unerwarteten« Allianz aus Christ*innen unterschiedlicher Konfessionen und Neuen Rechten, die sich im Kampf gegen »Gender« verbünden. Wie gezeigt wurde, teilen die unterschiedlichen Akteur*innen ähnliche inhaltliche Ziele wie den Schutz der Familie, Kampf gegen Abtreibung, gegen die Gleichstellung der Homoche, gegen *Gender Mainstreaming*, gegen sexuelle Selbstbestimmung und Thematisierung von Vielfalt im Unterricht. Sie teilen außerdem die essentialistische Grundeinstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit und Sexualität. »Antigenderistische« Gruppen erstarken in den letzten Jahren, internationalisieren sich und vernetzen sich immer mehr. Erklärungen, warum »antigenderistische« Bewegungen erstarken, fallen in hohem Maße mit Erklärungen zum

14 Fischer und Perintfalvi widerlegen die Behauptung minutiös, dass die heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit die einzig gültige Norm in der Bibel ist und zwar unter begründeter Zurückweisung möglicher Entgegnungen (vgl. Perintfalvi/Fischer 2021). Insofern muss hier deutlich festgehalten werden, dass kein Konsens darüber besteht, dass die Bibel tatsächlich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Sünde ausweist. Dies ist mitunter ein Grund, warum keinesfalls alle Katholik*innen und Protestant*innen gegen »Gender« sind.

Erstarken rechtspopulistischer Gruppierungen zusammen: Transformationen, insbesondere veränderte Wertevorstellungen, führen u. U. zu Stress, Unsicherheit oder Bedrohung. Da steht »Gender« als Sinnbild für Wertewandel und wird als Verursacher von veränderten Geschlechterrollen und Familienbilder und für Veränderung von Ordnungen ausgemacht. Dies widerspricht einer essentialistischen Position und wird für alle negativen Entwicklungen in der Gesellschaft verantwortlich gemacht (vgl. Jentsch 2016, S. 102 f.). Bei genauerem Hinsehen stellt man freilich fest, dass die Motive für die Wut auf »Gender« teils durchaus unterschiedlich sind bei den einzelnen Akteursgruppen: So geht es im Rechtspopulismus zumindest auch stark um eine Ablehnung der Eliten und ein daraus resultierendes grundsätzliches Misstrauen gegenüber allem, was »von etablierten Eliten« kommt. Dieses Motiv für die Anti-Haltung sehen wir bei Evangelikalen und der katholischen Amtskirche nicht. Auch auf der Seite der katholischen Kirche finden sich spezifische Motive, die die Anti-Haltung erklären, nämlich den Erhalt der innerkatholischen Struktur der Ordination und benannte lehramtliche Position (vgl. Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 15).

Insofern kann man subsumieren, dass Motive für die erstarkende Anti-Haltung in den unterschiedlichen Akteursgruppen sich teils decken, teils aber durchaus gruppenspezifisch sind, aber die Anti-Haltung an sich nur durch die in allen Gruppen vertretene unverrückbaren ontologische Kategorisierung von Geschlecht und Sexualität ermöglicht wird, woraus sich ganz ähnliche Ziele ergeben. In Summe kann das zielorientierte Bündnis, das auf gemeinsamen Überzeugungen beruht, aus meiner Sicht also nicht als verwunderlich beschrieben werden. (Vgl. auch Hidalgo 2021, S. 29 f.; vgl. Hennig 2018).

3.2.5. ANALYSE DES VORGEHENS VON GABRIELE KUBY IN IHREN SCHRIFTSTELLERISCHEN WERKEN

Paradigmatisch für die Reaktion aus dem rechtskonservativen und christliche-konservativen Milieu steht die Soziologin Gabriele Kuby mit ihren Werken »Die globale sexuelle Revolution« (2012), »Die Gender Revolution« (2006), »Auf dem Weg zum neuen Gender-Menschen« (2007) und zahlreichen weiteren Büchern, Artikeln sowie Vorträgen, in denen sie unter anderem auch auf Judith Butlers Argumente Bezug nimmt (vgl. bspw. Kuby 2013, S. 77–86). Sie ist seit der ersten Welle der Vernetzung »antigenderistischer« Player aktiv. Ihre Thesen und Argumente werden nicht nur von kirchlichen Kreisen rezipiert, sondern

auch in rechten Kreisen gehört und rezipiert. Damit steht sie an einer Mittlerstelle zwischen dem Bündnis aus christlichen Konservativen, christlichen Fundamentalisten und rechten Kreisen, was sich unter anderem mit einer kleinen Analyse der Medien zeigen lässt, in denen sie publiziert: Da wären konservative katholische Medien, wie das *Vatican Magazin* oder *kath.net*, Medien der evangelischen Nachrichtenagentur *IDEA*, die als evangelikales Netzwerk fungiert (vgl. Kemper 2016, S. 84 f.), aber auch Beiträge in der neurechten Zeitschrift *Junge Freiheit* (vgl. Jentsch 2016, S. 104). So erschien in *IDEA* am 02.10.2015 der Artikel: »Der Gender-Ideologie gewaltfrei widerstehen«, der am 5.10.2015 in auf der Homepage *kath.net* geteilt wurde¹⁵. In der *Jungen Freiheit* publizierte Kubys den Artikel: »Genderprogrammierung durch Sexualerziehung« am 14.12.2018. Kurze Zeit später wurde auch dieser Artikel am 19.12.2018 auch auf der Homepage *kath.net* veröffentlicht¹⁶. Kubys Artikel »Corona ruft zur Umkehr auf«, in dem sie ihre Vorstellungen von guter und falscher Sexualität, Familienmodelle, etc. publiziert, erschien im *VATICAN Magazin* (Jahrgang 14, Nr. 4, S. 6.) und auf kurze Zeit später auf *kath.net*¹⁷. Die Plattform *kath.net* ist ein privates österreichisches Onlinemedium, das als »Brückenmedium« (Strube 2013, S. 58) verbindend zwischen den verschiedenen Akteursgruppen agiert.

Diese Medien öffnen außerdem Kommentarspalten für die Leser*innen der jeweiligen Medien und erzielen so größere Auflagen (vgl. Jentsch 2016, S. 104). Es wird also bewusst die Allianz zwischen rechten und gläubigen Kreisen gesucht, um Akteur*innen mit ähnlichen Anliegen zu verknüpfen und die Reichweite zu vergrößern. Einige früheren Mitglieder der CDU, die sich als »Lebensschützer« verstehen, sind in den letzten Jahren zur AFD abgewandert (vgl. Jentsch 2016, S. 106), unter anderem gehören sie der Gruppe »Christen in der AFD« an. So zeichnet sich auch innerhalb der Partei die Verknüpfung von christlichen Akteur*innen mit den Neuen Rechten ab. Besonders in den südöstlichen AFD-Landesverbänden und in der baden-württembergischen AFD sind die »Lebensschutz-Aktivist*innen« präsent (vgl. Jentsch 2016, S. 105). Wie bereits geschrieben, sind Kubys Werke mittlerweile in viele Sprachen übersetzt.¹⁸ Auch das spricht für die gute Vernetzung der Akteur*innen weltweit und für die zu-

15 Artikel aufrufbar unter <https://www.kath.net/print/52294>, aufgerufen am 5.2.2021

16 Artikel aufrufbar unter <https://www.kath.net/news/66284> aufgerufen am 5.2.2021

17 Artikel aufrufbar unter <https://www.kath.net/news/71204> aufgerufen am 5.2.2021

18 So wurde etwa ihr Buch »Die globale sexuelle Revolution« im Deutschen 6-mal aktualisiert aufgelegt und in 14 Sprachen übersetzt. Vgl. <https://www.gabriele-kuby.de/sexuelle-revolution> aufgerufen am 12.2.2021

nehmende Internationalisierung der Verbündeten sowie für ihre herausragende verbindende Stellung unter den Playern.

Im Folgenden möchte ich Kubys Strategien im Kampf gegen »Gender« aufzeigen und analysieren. Dafür erweitere und ergänze ich eine bereits bestehende Analyse des Theologieprofessors Marschütz (vgl. Marschütz 2014). Darüber hinaus bietet auch Forschung zu Verschwörungstheorien, zu Rechtspopulismus und »Antigenderismus« sowie der diskurstheoretische Blick wichtige Analyse-kategorien, um Kubys Schriften zu analysieren.

Das Hauptnarrativ in Kubys Werken ist die düstere Darstellung einer völlig zerfallenden Gesellschaft. Dies zeige sich laut Kuby sowohl im Kleinen – gekennzeichnet durch Familienzusammenbruch, Abwesenheit der Väter, Scheidungen, Geburtenschwund, Verhütung, Abtreibung, außerehelichem Sex, Teenagerschwangerschaften, Kohabitation sowie fehlende Elternautorität (vgl. Kuby 2006, S. 11, 34–37, 118, vgl. 2013, S. 58) als auch im großen gesellschaftlichen Kontext, sichtbar durch Arbeitslosigkeit, extreme Staatsverschuldung, Bildungsverfall, Millionen von süchtigen oder depressiven Menschen, Millionen von Männern, die zu Prostituierten gehen, Millionen verschleppter Frauen, steigender Kriminalität, immer mehr sexuell missbrauchter Kinder, Millionen von Menschen, die sich der Reproduktion verweigern (vgl. Kuby 2006, S. 34 f.). Außerdem zeigt sich der Zerfall an Jugendlichen, die anstatt an Gott zu glauben, nur noch an ihren Spaß und Konsum denken (vgl. Kuby 2006, S. 35), Verwahrlosung der Jugend im Allgemeinen, Aids, an der demographischen Krise (vgl. Kuby 2013, S. 356, vgl. 2006, S. 11), Sexualisierung der Kinder (vgl. Kuby 2006, S. 121, vgl. 2013, S. 293–367) und propagierte Homosexualität durch den Staat (Kuby 2006, S. 38), Leistungs- und Kulturverfall sowie massenhaft psychische Störungen (vgl. Kuby 2013, S. 249).

Diese Bedrohungsszenarien erhalten an einigen Stellen eine andere Blickrichtung, wenn Kuby darlegt, dass gerade die Gegner*innen der »Gender-Ideologie« massiv diskriminiert würden, gemobbt oder strafrechtlich verfolgt würden (vgl. Kuby 2006, S. 9 f.) sowie mundtot gemacht würden (vgl. Kuby 2006, S. 33, 73–75). Da werden offen homophob und frauenfeindlich auftretende Personen wie der Ex-Europa-Abgeordnete Buttiglione zum Märtyrer des Widerstandes gemacht (vgl. Kuby 2006, S. 10). Auf verzerrende Weise schafft sie es, diskriminierte Gruppen wie »Homo, Bi- und Transsexuelle« (Kuby 2006, S. 56) als die Diskriminierenden darzustellen (vgl. Kuby 2006, S. 56), die als »längst nicht mehr diskriminierte Minderheit [...] im Begriff seien, ihre Werte in einem historisch beispiellosen sozialrevolutionären Prozess der Mehrheit aufzuzwingen«

(vgl. Kuby 2006, S. 56). Laut Püttmanns Analyse ist es ein Kerncharakteristikum der »antigenderistischen« Strömung, selbst diffamierend und verleumdend zu agieren und gleichzeitig den »Genderisten« Verleumdung bis hin zu Verfolgung zu unterstellen (vgl. Püttmann 2019, S. 58). Auch mit Blick auf die vorliegenden Texte von Kuby kann dies bestätigt werden, so diffamiert sie etwa Homosexuelle als promiskuitiv (vgl. Kuby 2013, S. 227) und Feministinnen als Kämpferinnen »gegen das Kind, gegen die Frau als Mutter« (Kuby 2013, S. 79), um hier nur zwei Beispiele zu nennen.

Auffallend ist, dass Gabriele Kuby zwar den Anschein von Wissenschaftlichkeit (oder zumindest gut recherchiertem Journalismus) erweckt, u. a. indem sie 400 Fußnoten im Werk »Die globale sexuelle Revolution« setzt, Zitate von Wissenschaftler*innen einfließen lässt und ihr Werk im Einschlag als Opus magnum »inhaltlich, sprachlich, wissenschaftlich!« beschreiben lässt (vgl. Marschütz 2014, S. 459). In Osteuropa mit seiner starken katholischen Kirche ist sie durchaus auch im wissenschaftlichen Diskurs zitierfähig, etwa von den Theologieprofessoren Paweł Borkiewicz und Dariusz Oko (vgl. Adamiak 2021, S. 137). Marschütz kommt allerdings zu dem Schluss, dass »Kubys Ausführungen weder wissenschaftlichen noch journalistischen Standards« (Marschütz 2014, S. 459) gerecht werden. Im Folgenden werde ich sowohl Marschütz' Analysefaden aufnehmen und stützen als auch weitere ergänzende Analysepunkte aus verschiedenen Forschungszweigen einbringen. Marschütz kritisiert folgende Punkte: Begriffe wie »DIE Gender-Ideologie« oder »Gender« würden unpräzise genutzt, letztendlich dienten sie Kuby als Gegenbegriff und Abgrenzungsbegriff zur eigenen »unideologischen« Position. Kuby unterlasse eine argumentative Auseinandersetzung mit Positionen, die sie für falsch hält. Stattdessen picke sie einige Zitate heraus und stelle diese aus dem Zusammenhang herausgerissen dar. (Vgl. Marschütz 2014, S. 459 f.)

Hinzuzufügen ist hier, dass sie dies nicht selten auch tut, indem sie vorgibt, die Zitate »ins Deutsche [zu] übersetz[n]« (vgl. bspw. Kuby 2013, S. 82, vgl. bspw. 2006, S. 55) oder vermeintlich zu komplexe Formulierungen als »Klartext« (Kuby 2013, S. 125, 126, 127, 129) zusammenzufassen. Dabei verdreht, vereinfacht oder verfälscht sie diese aber. Das vermeintliche Übersetzen verbindet sie etwa mit Vorwürfen so z. B. an die Philosophin Butler, »hoch philosophisch« und »schwer verständlich« (Kuby 2013, S. 82) zu schreiben und damit Leser*innen täuschen zu wollen, die bei Verwendung einfacherer Ausdrucksweise alle erkennen würden, dass Butler sich »von der Realität verabschiedet hat« (Kuby 2013, S. 82). An jener Stelle etwa »übersetzt« sie Butlers Passagen so:

Auf Deutsch: Männer und Frauen gibt es gar nicht. Das Geschlecht ist eine Phantasie, etwas, das wir nur deshalb glauben, weil es uns so oft gesagt wird. *Gender* [Hervorhebung GK] ist nicht an das biologische Geschlecht gebunden, dieses spielt überhaupt keine Rolle, es entsteht nur, weil es durch die Sprache erzeugt wird und die Menschen glauben, was sie ständig hören. Identität ist im Blick Judith Butlers freischwebend und flexibel, es gibt kein männliches oder weibliches Wesen, sondern nur eine bestimmte *performance* [Hervorhebung GK], also ein Verhalten, das sich jederzeit ändern kann. (Kuby 2013, S. 82)

Sicher kann man über den diskursiven Poststrukturalismus diskutieren, daran hat Gabriele Kuby aber gar kein Interesse. Ihre vermeintliche Übersetzung wird Judith Butlers Gedanken nicht gerecht. Diese werden auf unzulässige Weise verkürzt und fehlerhaft dargestellt. Weder geht Butler davon aus, dass das biologische Geschlecht – ergo Materialität – »nur durch Sprache entsteht«, sondern vielmehr immer schon geprägt ist durch Sprache, es also keine vorrangige Materialität gibt (vgl. Butler 2017c, S. 33, vgl. a, S. 318; vgl. dazu auch Marschütz 2014, S. 460), noch hält Butler Identität für »freischwebend und flexibel«. Im Gegenteil: Das »Ich« wird gerade durch die Normen geschaffen, es ist abhängig von Normen und kann doch ein »kritisches Verhältnis zu ihnen unterhalten« (Butler 2017a, S. 12). Es ist der regulatorischen Macht von Normen unterworfen und wird erst zum Subjekt durch die produktive Macht bestehender Normen, die ein werdendes Subjekt umgeben (vgl. Butler 2017a, S. 72). (Vergleiche Kapitel 5)

Hier versucht Kuby also unter dem Deckmantel einer vermeintlich besser verständlichen Sprache, Butlers Position verkürzt und fehlerhaft darzustellen und zwar in einer Weise, die Butlers Gedankengänge für diejenigen Leser*innen von Kubys Werken (vgl. bspw. Kuby 2013, S. 49, 81), die Butler nicht im Original gelesen haben, als absurd erscheinen lässt.

Marschütz führt als einen weiteren Punkt aus, dass Kuby bei denjenigen Autor*innen, die sie für »Gender-Ideolog*innen« hält, auffällig häufig erwähne, dass diese homosexuell oder feministisch seien (vgl. bspw. Kuby 2013, S. 49, 81) (vgl. Marschütz 2014, S. 460).

Ergänzend ist hier interessant, dass Kuby andere – in ihren Augen verwerfliche Verhaltensweisen – anführt, wenn die zu diffamierende Person nicht in die Kategorien Feministin oder homosexuell passen. So erwähnt sie etwa, dass Freud

ein Verhältnis mit der Schwester seiner Frau gehabt habe und viel geraucht habe (vgl. Kuby 2013, S. 52), was ganz offensichtlich keine Relevanz für die Darstellung seiner Position hat. Offenbar reichen für Kuby eine nicht-heterosexuelle Orientierung oder anderweitige »verwerfliche« Eigenschaften aus, um die Argumente für falsch zu halten oder gar nicht mehr zu betrachten. Hier unterliegt Kuby dem »genetischen Fehlschluss« (vgl. Marschütz 2014, S. 460). Vom Ursprung eines Argumentes leitet sich für Kuby der Wahrheitsgehalt ab. Auffällig ist darüber hinaus, dies möchte ich zu Marschütz' Punkt ergänzen, dass Kuby auch in die gegenteilige Richtung dem genetischen Fehlschluss unterliegt: dem Autoritätsargument. So werden Argumente von Papst Paul VI unhinterfragt und ungeprüft übernommen. Beispielsweise wird von diesem Papst der Verlust der Ehrfurcht vor der Frau darauf zurückgeführt, dass Frauen verhüten können und so nicht mehr »jeder eheliche Akt[...] auf die Erzeugung menschlichen Lebens hingeordnet bleiben muss« (*Humanae Vitae*. Über die rechte Wiedergabe des menschlichen Lebens. Zitiert nach Kuby 2013, S. 72). Hier wird die Ehrfurcht gegenüber (Ehe-)Frauen daran geknüpft, dass sie auf Verhütung verzichten. Argumente, die von katholischen Autoritätspersonen vorgebracht werden, werden hier unreflektiert und unbegründet für richtig übernommen, einfach, weil sie von einer anerkannten Autoritätsperson vorgebracht werden.

Marschütz nennt weitere methodologische Schwächen in Kubys Werken: So kommen Positionen, die Kubys Position stützen ungleich häufiger zu Wort als konträre Positionen, die eine andere Sicht aufwerfen. Diese werden verkürzt, verzerrt oder gar nicht dargestellt (vgl. Marschütz 2014, S. 460). Sie verwechseln außerdem das Anliegen der *Gender Studies*, Gender-Equality herzustellen mit Gender-Sameness (vgl. Marschütz 2014, S. 461). Auch hier bleibt die Frage offen, ob Gabriele Kuby das Anliegen der *Gender Studies* nicht kennt oder absichtlich einseitig, verzerrt und verstörend darstellt, um die Anliegen von *Gender Studies* möglichst absurd erscheinen zu lassen. Weiterhin führt Marschütz aus, sei der Vorwurf Kubys falsch, dass *Gender Studies* die Naturwissenschaften ignorieren würden, denn keinesfalls zeichnet die Naturwissenschaft ein konstantes, dichotomes und binäres Bild von Frau und Mann (vgl. Marschütz 2014, S. 461). Schon alleine mit der Existenz von inter* Personen ist die scheinbare Binarität aus wissenschaftlicher Sicht eben nicht haltbar.

Als ergänzenden Punkt möchte ich anbringen, dass Kubys Aussagen zu Bedrohungsszenarien, die sie unermüdlich vorträgt, gar nicht belegt werden, teilweise auch gar nicht belegbar sind, weil sie sich als falsch erweisen. Um ein Beispiel zu nennen: Die Kriminalität nimmt nicht zu, sie nimmt sogar in allen

westlichen Ländern in der Summe seit den 1990ern ab (vgl. Tonry 2014, S. 1). Hierin zeigt sich eine große Schwäche der Werke Kubys. Es werden nicht nur Falschbehauptungen aufgestellt, Behauptungen sind auch viel zu undifferenziert: Eigentlich wäre es hilfreich, genau zu schauen: Welche Delikte nehmen ab, welche zu? Wird mehr angezeigt oder weniger? Wie können Abstieg oder Anstieg von kriminellen Vorkommnissen erklärt werden? Ein differenziertes Bild der gesellschaftlichen Entwicklungen taugt aber nicht, um in Alarmismus zu verfallen, denn dann könnte man gar keine pauschale, sich in alle Bereiche der Gesellschaft erstreckende Bedrohungslage zeichnen.

Abgesehen davon, dass einige dieser Bedrohungen faktisch gar nicht stimmen und abgesehen davon, dass manchen dieser »Bedrohungen« für einige Menschen gar keine Bedrohung, sondern vielmehr eine Verbesserung darstellen, wie beispielsweise die Möglichkeit der Verhütung, werden die Ursachen dieser (vermeintlichen) Bedrohungen nur benannt und nicht belegt. Dies ist eine weitere schwerwiegende Schwäche. Für Kuby ist nämlich klar: Schuld sind die »Gender-Ideolog*innen« oder die »Radikalfeministinnen« (Kuby 2013, S. 79) mit ihrem relativistischen »totalitären Ideologien« (Kuby 2006, S. 21). (Vgl. Kuby 2006, S. 13–23) Der Versuch eines Beleges bleibt aus. So bleiben viele Argumente nicht nur undifferenziert, sondern teils auch falsch, etwa dass DIE »Radikalfeministinnen« (Kuby 2013, S. 79) »in Wirklichkeit [...] gegen die Ehe, gegen die Familie, gegen die Frau als Mutter, für die vollständige Deregulierung der Sexualität« seien (Kuby 2013, S. 79). Völlig unerwähnt und unbedacht bleibt, dass es DIE Feministin gar nicht gibt und damit auch kein gemeinsames Programm¹⁹. Ganz sicher wollen aber Feministinnen nicht die Zerstörung von Familie, wohl aber, dass Menschen, die von der Norm in irgendeiner Weise abweichen, Anerkennung finden (vgl. bspw. Butler 2017a, S. 10 f.). Am ehesten kann man sich darauf einigen, dass Feminist*innen mehr substantielle Gleichheit wollen (vgl. Butler 2017a, S. 281).

Darüber hinaus fällt auf, dass unterschiedliche Themen so miteinander in Verbindung gebracht werden, dass sie Ängste schüren. So wird vermehrt auf die Risiken von Homosexualität hingewiesen, so als sei Homosexualität ein krankhaftes oder schädliches Verhalten wie das Rauchen (vgl. Kuby 2013, S. 223–235,

19 Interessant sind hier die Ausführungen Butlers zum Dissens innerhalb feministischer Theorien und feministischer Praxis. So kann es aufgrund der »unaufhebbaren Komplexität« (Butler 2017a, S. 284) kein gemeinsames Programm der Feminist*innen geben, sondern nur die Überlegung, wie man am produktivsten mit dieser Komplexität und Kontroversen umgehen kann (vgl. Butler 2017a, S. 281–324).

355, vgl. ebenfalls 2006, S. 78–81). Homosexualität wird darüber hinaus in Verbindung mit Pädophilie gebracht (vgl. bspw. Kuby 2006, S. 88). Immer wieder schürt Kuby Ängste, indem die neue »totalitäre Ideologie der Genderist*innen« mit diktatorischen Regimen der Vergangenheit in Verbindung bringt, ohne aber je konkrete Parallelen oder Belege für dies angebliche Nähe zu zeigen (vgl. bspw. Kuby 2006, S. 89 f., 21 f.). Kuby bietet den Leser*innen einfache, undifferenzierte und nicht belegte Erklärung zu den Ursachen des (vermeintlichen) völligen Zerfalls.

Dafür – und das ist ein weiterer supplementärer Punkt auf der Liste der Analyse Kubys Vorgehens – bedient sie sich kontinuierlich des Mittels des manipulativen Framings. Framing bedeutet einen Bezugsrahmen – einen *frame* – zu schaffen, der eine bestimmte Problemdefinition, eine Kausalinterpretation und eine moralische Bewertung eines Gegenstandes fördert (vgl. Entman 1993, S. 52). So spricht sie von der »Gender-Revolution« (bspw. Kuby 2006, S. 63), von einer »globalen sexuellen Kulturrevolution« (Kuby 2013, S. 418), die der neue »Totalitarismus« (Kuby 2013, S. 409) sei und zu einer »neuen Weltordnung« (Kuby 2013, S. 419) führe. Die »Gender Revolution« als »Totalangriff« (Kuby 2006, S. 90) einer kleinen Minderheit, der »Machtelite« (bspw. Kuby 2013, S. 419) auf die nichtwissende Mehrheit, die von den Machenschaften im Hintergrund nicht viel mitbekomme (vgl. Kuby 2006, S. 9, 56, vgl. 2013, S. 406–420). Diese Zerstörung jeglicher Ordnung sei ein »Gender Imperialismus« (Kuby 2006, S. 63) oder ein »imperialistischer Siegeszug« (Kuby 2006, S. 69 f.). Es ließen sich viele weitere solcher Framings aufzählen. Durch die Wortwahl wird zum einen für die Leserschaft die Massivität und Dringlichkeit des Problems geframt, zum anderen eine sehr deutlich negative moralische Bewertung evoziert und drittens geht damit sicherlich auch ein Appell des Auflehns und Handelns gegen den »Totalangriff« einher (vgl. Kuby 2006, S. 127–132).

Der problematischste Punkt in der Analyse Kubys Vorgehens hat sich im soeben vorangegangenen Abschnitt schon angedeutet: die Nähe zum Verschwörungdenken.

Dafür lohnt ein u. a. ein Blick zu Michael Butter, der sich seit Jahren auf wissenschaftlicher Basis mit Verschwörungdenken auseinandersetzt und hierzu 2020 gemeinsam mit Peter Knight ein Handbuch (Butter/Knight 2020) herausgegeben hat. Was sind die Charakteristika von Verschwörungsdanken?

Verschwörungstheorie kann man aus sozialpsychologischer Sicht als Glaube daran verstehen, dass sich eine Gruppe von Menschen zusammengeschlossen hat, die im Geheimen agiert und dabei ungesetzliche, bösertige (oder in Kubys

Fall: unsittliche) Ziele verfolgt (vgl. Zonis/Joseph 1994, S. 448). Dabei fungieren Verschwörungstheorien als Erklärungsmodelle, die Deutung ermöglichen, indem sie die Komplexität der Dinge reduzieren und so Mittel zur Kontingenzbewältigung darstellen (vgl. Butter et al. 2020, S. 11).

Wie oben gezeigt, ist das genau Kubys Vorgehen: Sie vereinfacht, verkürzt, verdreht und »übersetzt« schwierige Thesen, etwa von Judith Butler (vgl. Kuby 2013, S. 82), und verzichtet an entscheidenden Stellen auf Belege, denn die würden ein deutlich differenzierteres und damit auch komplexeres Darstellen nötig machen. Ich habe das am Beispiel der scheinbar steigenden Kriminalität gezeigt. Sie setzt sich nicht ernsthaft mit anderen Positionen auseinander, gesteht noch nicht einmal ein, dass es mehrere andere Positionen gibt, sondern pauschalisiert und emotionalisiert, wenn sie etwa von dem »Radikalfeminismus« (Kuby 2013, S. 79) spricht.

Sie spricht immer wieder davon, dass eine kleine Minderheit – die »Machteliten« (Kuby 2006, S. 56, 2013, S. 87, 419) – »hinter dem Rücken« (Kuby 2006, S. 9, 2013, S. 419) der unwissenden Mehrheit global operiert (vgl. Kuby 2013, S. 87), um ihre Ziele »top down« (Kuby 2013, S. 419) durchzusetzen. Diese seien die »Reduzierung der Weltbevölkerung« (Kuby 2013, S. 87) und die »Veränderung der Weltordnung« (Kuby 2013, S. 87 f.). An anderen Stellen wird sie konkreter, was das Ziel der neuen Weltordnung betrifft: Der Kampf »gegen die Ehe, gegen die Familie, gegen das Kind, gegen die Frau als Mutter und für die vollständige Deregulierung der Sexualität. Sie kämpfen für alles, was Lesben versagt war. Sie kämpfen für eine Gesellschaftsumwandlung[...]« (Kuby 2013, S. 79).

Hierin zeigt sich auch direkt ein weiteres Merkmal von Verschwörungsdanken: Das Misstrauen gegenüber Eliten und Autoritäten. Das ist im Übrigen auch ein verbindendes Element zum Populismus (vgl. Butter et al. 2020, S. 20; vgl. Sauer 2017, S. 2). Insofern ist die Reichweite Kubys auch in rechtspopulistischen Kreisen erwartbar.

Auf Kubys Thesen und Vorgehen passen also alle Teile der oben genannten Definition von Verschwörungstheorien: Eine Gruppe von Menschen – die Machteliten – vereinen sich im Geheimen und verfolgen ein bösartiges oder unmoralisches Ziel. Diese Thesen werden mit komplexitätsreduzierenden Szenarien untermauert.

Um eine Verschwörungstheorie erfolgreich zu machen, erweist sich die Emotion Angst als höchst effektiv (vgl. Leone/Madisson/Ventsel 2020, S. 45). Gemessen am Einsatz von Bedrohungsszenarien, die Angst vor dem kompletten

Verfall der Gesellschaft schüren, müssen die von Kuby vertretenen Thesen sehr erfolgreich sein, denn sie wird in ihren Werken nicht müde, die Klaviatur der Angst zu bedienen (vgl. bspw. Kuby 2006, S. 11, 34–37, 118, vgl. bspw. 2013, S. 58, 249, 293–327).

Des Weiteren haben Verschwörungstheorien die Tendenz, Sachverhalte drastisch darzustellen (vgl. Butter et al. 2020, S. 18). Auch dies ist ein Merkmal, das sich wie ein roter Faden durch Kubys Werke zieht, man denke nur an Begriffe wie »Totalangriff« (Kuby 2006, S. 90), »Familienzusammenbruch« (Kuby 2006, S. 11), »Einsturz des christlich-abendländischen Fundaments« (Kuby 2013, S. 79), »explosionsartigem Ausbreiten von Geschlechtskrankheiten«, »emotional traumatisierte Jugendliche« (Kuby 2013, S. 58), um noch einmal einige Schlagwörter der Bedrohungslage wiederzugeben.

Ein weiteres Charakteristikum von Verschwörungsdenken ist eine dichotome Weltansicht: »Wir gegen die anderen« oder »unsere« Kultur gegen die der »anderen«. So entsteht ein Feindbild. (Vgl. Leone/Madisson/Ventsel 2020, S. 50) Auch dieses Element findet sich Kubys Thesen: Wir, die Mehrheit (mit christlichem Background), werden von der (Un-)Kultur der Machteliten und Radikalfeministinnen, die mehrheitlich homosexuell sind, bedroht (vgl. Kuby 2013, S. 79–89).

Ebenso spielt das Narrativ des Entlarvens und Aufklärens eine Rolle in Verschwörungstheorien (vgl. Butter et al. 2020, S. 16). Der Entlarvende sieht sich als »einsamer Mahner« (Butter et al. 2020, S. 22), der die Machenschaften durchschaut, die die Mehrheit der Menschen nicht erkennt (vgl. Butter et al. 2020, S. 20). Auch dies ist ein Punkt, der von Kuby immer wieder betont wird: Die Mehrheit wisse gar nicht, was die Machteliten im Geheimen für Ziele verfolgten (vgl. Kuby 2006, S. 9 f., 104, vgl. 2013, S. 87 f., 419 f.), denn diese täuschten so lange vor, »gute Ziele zu verfolgen, [...] bis irreversible Veränderungen geschaffen sind [...]« (Kuby 2013, S. 410). Dabei steht für die Verschwörungstheoretiker*innen »immer die Zukunft der ganzen Welt auf dem Spiel« (Butter et al. 2020, S. 21 f.). Auch diese Angst findet sich überdeutlich bei Kuby, die von einer »neuen Weltordnung« (Kuby 2013, S. 419) spricht.

Auch ein weiteres, weniger häufig thematisiertes, Charakteristikum von Verschwörungstheorien findet sich – wie bereits gezeigt – bei Kuby: Sie geben sich akademisch und wissenschaftlich, nutzen also beispielsweise Zitate und Quellenverweise (vgl. Butter et al. 2020, S. 10).

Um es noch einmal zusammenzufassen, so wurde gezeigt, dass Kubys Werke und ihr Denken eine große Nähe zu Verschwörungstheorien aufweist, besonders,

was die Punkte des verdeckten Agierens einer kleinen Minderheit anbelangt, die heimlich Ziele verfolgt, um so für globale Veränderungen zu sorgen. Auch was den Einsatz von Angstevokationen, die scheinbare Wissenschaftlichkeit und das Narrativ des Entlarvens eines verdeckten Operierens angeht, erfüllt Kubys Denken die Charakteristika von Verschwörungstheorien. Allerdings muss betont werden, dass *Gender Mainstreaming* als *Gender Equality-Strategie* und die Gleichstellung von Nicht-Heterosexuellen ja tatsächlich politisch umgesetzt wird und dies tatsächlich auch zu globalen Veränderungen führt. Der große Unterschied liegt einerseits in der Bewertung dieser Voränderungen, die von weiten Teilen der Gesellschaft den Menschenrechten entsprechend als ethisch erstrebenswert angesehen werden und zum anderen in der Tatsache begründet, dass diese Strategien mitnichten im Geheimen und nur von einer kleinen Minderheit unter Vorspiegelung falscher Ziele umgesetzt werden.

3.2.6. ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNG ZU BEGRIFFLICHKEITEN

Heinz-Jürgen Voß schlägt vor, den Begriff »Gender-Ideologie« genauer in den Blick zu nehmen, denn dabei ist festzustellen, dass er »für Attack[en] gar nicht tauglich« ist. Stattdessen könnte eine Strategie im Umgang mit solchen Angriffen auf *Gender Studies* sein, den Begriff beim Wort zu nehmen (vgl. Voß 2018, S. 8 f.). Dann bezeichnet »Gender-Ideologie« eine »dominante stereotyp-zweigeschlechtliche Ordnung« (Voß 2018, S. 9), die dazu führt, dass Geschlechterstereotypen und damit verbundene Heterosexualität immer neu gefestigt wird. Heinz-Jürgen Voß schlägt also eine Rückaneignung eines Begriffes vor, so wie das schon mehrfach in angrenzenden Diskursen geschah, etwa bei der Bezeichnung *queer*, was ursprünglich eine abschätzige Bezeichnung war, im laufenden Diskurs rückangeeignet wurde (vgl. Ammicht Quinn 2017, S. 33; vgl. auch Herrmann 2015, S. 89) und heute eine Selbstbezeichnung von Menschen ist, die sich nicht in bestehende Normativitätsvorstellungen eingliedern wollen.

Auch der Voßsche Vorschlag entreißt den Kritiker*innen den Begriff und sortiert ihn im stattfindenden Diskurs mit neuer Bedeutung wieder ein. Vermutlich würde dieser Vorschlag von Butler Zustimmung erfahren, die – Paul Gilroy folgend – argumentiert, dass im Kampf gegen Ausschlüsse »sehr oft eine Wiederaneignung« (Butler 2017a, S. 289) der Begriffe hilft, also eine Umwidmung von Begriffen die Möglichkeit einer überraschenden Progression beinhaltet (vgl. Butler 2017a, S. 288 f.). Ebenso verhielte es sich dann mit den Begriffen »Gen-

derismus« und »Genderist*innen«, die von Gegner*innen der Gleichstellungsprogramme genutzt werden, um eine Ideologie zu unterstellen. In Analogie zur Voßschen Argumentation müssten damit dann diejenigen bezeichnet werden, die eine hierarchische, essentialistische Geschlechterordnung und -bilder vertreten.

3.3. DEBATTE UM DIE LEITPERSPEKTIVENVERANKERUNG IM BILDUNGSPLAN BADEN-WÜRTTEMBERG 2013-2016

An wenigen Beispielen lässt sich das Ringen um die Thematisierung bzw. De-thematisierung und das Ringen um Essentialisierung vs. Ent-essentialisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt prominenter zeigen als bei der Entwicklung des neuen Bildungsplanes in Baden-Württemberg zwischen 2013 und 2016. Bildungspläne stellen sich in den letzten Jahren zunehmend als umkämpftes Gebiet heraus, doch die Proteste während der Entwicklung des baden-württembergischen Bildungsplans waren besonders langanhaltend. An ihnen lässt sich der Zusammenschluss unterschiedlicher Player ebenso wie die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Methoden, Strategien, Motive und Ziele der »antigenderistischen Allianz« belegen. Insbesondere lässt sich die diskursive Verschiebung zeigen, die sich durch Framing, Umdeutung und das Skizzieren einer massiven Bedrohungslage ergibt. Darüber hinaus analysiere ich die Veränderungen zwischen den unterschiedlichen Fassungen der Arbeitspapiere des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Endfassung des Bildungsplans 2016 im Hinblick auf die Verankerung von Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Abschließend blicke ich in einer diskurstheoretisch getragenen kurzen Analyse auf die Einschätzungen der Überarbeitungen durch die Befürworter*innen und Gegner*innen der Verankerung von Thematisierung und Akzeptanzbemühungen.

Lehrpläne gelten als eines der wichtigsten Instrumente zur staatlichen Steuerung des schulischen Lernprozesses (vgl. Vollstädt et al. 1999, S. 11–18). Aus dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag leitet sich die Verpflichtung des Staates ab, Bildungs- und Erziehungsziele festzulegen. Bildungspläne bieten einen verpflichtenden Bezugsrahmen (vgl. Pant 2016, S. 15) mit individuellen Ausgestaltungsmöglichkeiten, der zu einer gewissen Vergleichbarkeit der Lehr- und Lernprozesse führt. In unserem föderalen System übernehmen die Kultusministerien die Aufgabe, Bildungspläne zu entwickeln, die im Einklang mit den

jeweiligen Landesverfassungen und Landesgesetzen stehen und zur Konkretisierung der Bildungs- und Erziehungsziele tauglich sind (vgl. Pant 2016, S. 7). Diese Bildungs- und Erziehungsziele finden sich im Bildungsplan 2016 vor allem in den übergeordneten Leitperspektiven, zu der auch jene der »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)« gehört (vgl. Pant 2016, S. 8). Mit der Etablierung von Lehrplänen ist das Ziel verbunden, die Qualität des Schulsystems zu regeln und sicherzustellen (vgl. Pant 2016, S. 4). Eine der wichtigsten und umfassendsten Neuerungen im Bildungsplan 2016 ist die Kompetenzorientierung. Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht mehr alleine auf die inhaltlichen Ziele, sondern darauf, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen Schüler*innen an einem bestimmten Bildungsabschnitt erworben haben sollen (vgl. Pant 2016, S. 4). Der Punkt, der aber zu großen Debatten führte, war ein anderer und zwar die Festschreibung, Akzeptanz und Toleranz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu fördern.

Seit ca. 15 Jahren kann man beobachten, dass viele Bundesländer die Bildung zur Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in ihre Lehrpläne implementieren oder zumindest durch Projekte fördern, was mit Sicherheit auch mit dem Erlass des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) 2006 und damit einhergehender Bewusstseinschaffung hinsichtlich bestehender Diskriminierungen zusammenhängt. Da gibt es einige Bundesländer wie NRW oder Berlin, die schon viele Jahre Initiativen zur Förderung der Akzeptanz von Vielfalt unterstützen, zum Beispiel das Projekt »Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt« aus NRW, das seit 2008 Schulen unterstützt und auszeichnet, die Vielfalt thematisieren und sich gegen Tabuisierung und Diskriminierung stellen (vgl. Huch/Lücke 2015, S. 7 f.). Das Projekt wurde 2012 offizieller Kooperationspartner des Schulministeriums in NRW und damit massiv finanziell unterstützt²⁰ (vgl. Pohl).

Berlin hat schon seit rund 20 Jahren die Bildung zur Akzeptanz von sexueller Vielfalt und die Reflexion von Geschlechterrollen in seinen Rahmenplänen verankert (vgl. AV 27 2001 Sammlung Luchterhand Schulrecht Berlin 2001, S. 2, 5–7; vgl. Huch/Lücke 2015, S. 8), stärkten diese Aspekte aber noch einmal deutlich im Rahmenplan 1-10, der seit 2017 unterrichtswirksam ist (vgl. Rahmenlehrplan 1-10 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissen-

20 Auf der Homepage findet sich weitere Informationen zur Entwicklung und Durchführung des Projekts unter <https://schule-der-vielfalt.de/das-projekt/geschichte/> (aufgerufen am 29.12.21)

schaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2017, S. 25). Interessant ist, dass dies – anders als in Baden-Württemberg – ohne große Spannungen ablief. Offenbar ist in einigen Teilen Deutschlands keine nennenswerte Gegenbewegung entstanden, in anderen aber schon. Das könnte damit zusammenhängen, dass Berlin eben bereits seit mehreren Jahren heteronormativitätskritische Inhalte im Lehrplan verankert hatte und diese Bildungsziele in den letzten Jahren nur weiter ausgebaut hat. Nach dem Argument der schiefen Ebene ist etwas, das bereits begonnen wurde, viel leichter zu verstärken, als die ersten Schritte anzuberaumen. Ein anderer Grund könnte sein, dass im Westen und Süden Deutschlands die christlichen Kirchen noch deutlich präsenter sind und wesentlich mehr Menschen einer Konfession angehören als im Osten Deutschlands (vgl. Pollack 2014, S. 19). In Berlin waren schon 2016 69 % der Bevölkerung konfessionslos²¹. Nun ist es sicherlich nicht so, dass alle Konfessionellen gegen eine Implementierung der Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wären und doch sind konservative Christ*innen ein wichtiger Teil des Akteursgeflechts der »antigenderistischen« Allianz, wie im letzten Kapitel gezeigt wurde.

3.3.1. WER HANDELT, WIE UND MIT WELCHEM ZIEL IN DEN PROTESTEN UM DIE ENTWICKLUNG DES NEUEN BILDUNGSPLANES IN BW?

In Baden-Württemberg jedenfalls kam es seit 2013 zu großen Protesten gegen die geplanten Neuerungen im Bildungsplan unter der grün-roten Landesregierung. Auslöser war die Veröffentlichung eines Arbeitspapiers (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013) zum damals in der Entstehung begriffenen Bildungsplan 2015, in welchem die Akzeptanz sexueller Vielfalt als Querschnittsthema durch alle Unterrichtsfächer hindurch (vgl. Grenz 2020, vgl. 2021, S. 190; vgl. Schmincke 2015, S. 95 f.) einen prominenten Platz einnahm.

Das Arbeitspapier 2013 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport war lediglich als Handreichung für die Bildungsplankommission als Grundlage für eine vertiefende Diskussion veröffentlicht worden (vgl. Arbeitspapier Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013) und war dement-

21 <https://fowid.de/meldung/dreiviertel-aller-berliner-haben-saekulare-lebensauffassung-aufgerufen> am 30.12.21

sprechend noch unreif und fragmentarisch, z. B. fehlte eine bildungstheoretische Einbettung. Die Bildungsplankommission umfasste damals 227 Lehrer*innen, die in verschiedenen Fachkommissionen ihre Arbeit seit 2012 aufgenommen hatten. Zur Kommission gehörten Lehrkräfte aus allen allgemeinbildenden Schularten, aus dem beruflichen Schulbereich, aus Gemeinschaftsschulen und aus den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung. Beratende Funktion hatten Vertreter*innen des Landesschulbeirat, des Landeselternbeirat und des Landeschülerbeirats, genauso wie Vertreter*innen der Lehrerverbände, Regierungsfraktionen, Wissenschaft, Wirtschaft und Vertreter*innen aus Kirchen und Religionsgruppen. An der Spitze steuerte eine Lenkungsgruppe unter der Leitung von Ministerialdirektorin Dr. Margret Ruep den Prozess. (Vgl. Pressemitteilung zur Auftaktveranstaltung der Bildungsplanreform Land Baden-Württemberg 2012)²²

Die im Arbeitspapier 2013 geäußerte Absicht der Implementierung des Themenfeldes »Akzeptanz sexueller Vielfalt« im neuen Bildungsplan (vgl. Arbeitspapier Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013) zog jahrelange Auseinandersetzungen v.a. in Form von Petitionen und Demonstrationen nach sich. Wie im vorangegangenen Kapitel geschildert, entstand der Widerstand gegen die Neuerungen des Bildungsplanes in BW nicht im luftleeren Raum. Vielmehr ist er schon Teil der zweiten Welle der »antigenderistischen« Bewegung und gliedert sich damit in eine Reihe von Aktionen der bereits gut vernetzten Akteursgruppen aus rechtspopulistischen, extrem rechten und christlichen Gruppen ein. Bereits wenige Jahre zuvor wurde in Frankreich wegen ähnlicher Anliegen im großen Stile demonstriert (vgl. Behrens/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 7; vgl. Paternotte 2015; vgl. Paternotte/Kuhar 2018). Die Bewegung in Deutschland konnte also auf Erfahrungen und Vernetzungen anderer europäischer Länder zurückgreifen. (Vergleiche Kapitel 3.2).

Wichtige Gruppen, die sich im Zusammenhang mit den Demonstrationen in BW bildeten, waren die *Demo für alle* nach französischem Vorbild (vgl.

22 Genauere Informationen zur Zusammensetzung der Fachkommission und deren Weg in jene Gremien sind öffentlich nicht zu finden. In einer Anfrage an den damaligen Leiter des Referats am Kultusministerium, der die operative Umsetzung und Gesamtsteuerung der Bildungsplanreform 2016 verantwortete, erfuhr ich, dass die Findung der Mitglieder direkt vom damaligen Institut für Schulentwicklung gesteuert wurde und zwar in der Form, dass die vier Regierungspräsidien darum gebeten wurden, fachlich hervorragende Kolleg*innen zur Mitwirkung in den Bildungsplankommission zu benennen. Die Liste der genannten Personen wurde anschließend von den Schulreferaten des Kultusministeriums gesichtet, u. U. kam es noch zu kleinen Veränderungen. Ein Bewerbungsverfahren wurden aus rein zeitlich-organisatorischen Gründen und der Vielzahl an Mitwirkenden nicht durchgeführt.

Laumann/Debus 2018, S. 276), die Gruppe der *Besorgten Eltern* (vgl. Schmincke 2015, S. 94) und die Gruppe *Initiative Familienschutz* (vgl. Schmincke 2015, S. 96). Organisiert und getragen wurden die Demos in Baden-Württemberg maßgeblich von evangelikalen Gruppen (vgl. Thiessen 2015, S. 161; vgl. Schmincke 2015, S. 97 f.), aber auch von katholischen, rechtspopulistischen und rechtsextremen Unterstützer*innen (vgl. Schmincke 2015, S. 96 f.; vgl. Strube 2015, S. 18 f.). Das Netzwerk *Demo für alle* lehnte sich nicht nur beim Namen, sondern auch bei den Strategien und mit ähnlichem Symbol an die »große Schwester« *La Manif pour tous* aus Frankreich an (vgl. Schmincke 2015, S. 98 f.). Dies erhöhte natürlich den Wiedererkennungswert.

Ausgehend von Baden-Württemberg entwickelten sich auch in anderen Bundesländern (u. a. Sachsen, Bayern, NRW) im Frühjahr 2014 große Demonstrationenbewegungen, um gegen »Genderideologie und die Sexualisierung unserer Kinder per Bildungsplan« (Demo für alle 2014) vorzugehen (vgl. Grenz 2020, S. 1, vgl. 2021, S. 190; vgl. Schmincke 2015, S. 96). Trotzdem konnte die Bewegung nie auch nur annähernd so viele Demonstrant*innen mobilisieren, wie das in Frankreich der Fall war. Anders als in Deutschland riefen dort auch viele Oppositionelle zur Demonstration auf (vgl. Schmincke 2015, S. 96).

Neben den bereits bestens vernetzten Akteursgruppen der zweiten »anti-genderistischen« Welle, wurden einzelne Personen aktiv: So entwarf der baden-württembergische Lehrer Gabriel Stängle sehr zügig nach der Veröffentlichung des Arbeitspapiers 2013 die Petition: »Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens«, die zunächst von »openpetition« als diskriminierend zurückgewiesen wurde (vgl. Strube 2015, S. 17). In der überarbeiteten Fassung erschien sie dann aber doch (vgl. Strube 2015, S. 18). Wurde die Petition zu Anfang medial noch wenig beachtet, änderte sich dies nach kurzer Zeit. Sowohl die *Deutsche Evangelische Allianz*, die als pietistisch und evangelikal beschrieben werden kann (vgl. Bauer 2017, S. 233; vgl. Guske 2014, S. 59–73), als auch die AFD riefen zur Unterstützung der Petition auf (vgl. Hoffmann 2015, S. 12). Für besonders große Unterstützung sorgte aber der rechtspopulistische Weblog »Politically Incorrect«, der auch die meisten Unterzeichner*innen mobilisierte (vgl. Strube 2015, S. 17). Es unterschrieben schließlich fast 192.000 Bürger*innen (80000 davon aus Baden-Württemberg) (vgl. Schmincke 2015, S. 96). Insgesamt war die Gegenbewegung medial sehr präsent (vgl. Rohde-Abuba/Vennmann/Zimenkova 2019, S. 719) etwa in Form von Blogs, in sozialen Medien, in Online-Magazinen, in der Veröffentlichung von Videomitschnitten etc. Der Weblog »Politically Incorrect« z.B. bewarb nicht

nur die Petition Stängles massiv, sondern berichtete auch vorab in großem Ausmaß über bevorstehende Demos und veröffentlichte anschließend Videos und Fotostrecken dieser Proteste (vgl. Strube 2015, S. 18).²³

Ein weiterer Bestandteil des Protestes gegen die geplanten Neuerungen im Bildungsplan waren neben Demonstrationen und Petitionen auch die Entwicklung dezidierter didaktischer Gegenentwürfe zur »Sexualpädagogik der Vielfalt«²⁴, wie etwa die Publikation »Powergirls & Starke Kerle – 9 Unterrichtseinheiten für einen ganzheitlichen und entwicklungssensiblen Sexualkundeunterricht« von Regula Lehmann, Jakob Pastötter und Philip Pöschl (2018) oder das Buch »Fit for love« (2015) von Tabea Freitag. Sie ist Mitglied des wertkonservativen und mittlerweile dem Rechtspopulismus verbundenen *Forum Deutscher Katholiken* (vgl. Meinhardt 2017; vgl. Backöfer 2020, S. 313). Auch hier zeigen sich die Allianzen zwischen christlich-konservativen Personengruppen und rechtspopulistischen Kreisen, die im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden. Backöfer analysiert, dass sich die Autorin mit ihrem Buch explizit in den antifeministischen Diskurs um die Implementierung einer Sexualpädagogik der Vielfalt einordnet und diesem Vorhaben ein dezidiertes Gegenmodell entgegensetzt (vgl. Backöfer 2020, S. 316). Wie Backöfer aufzeigt, tut sie dies mit ganz ähnlichen Strategien wie Gabriele Kuby. (Für eine genaue Analyse deren Vorgehen siehe Kapitel 3.2). So stellt sie etwa Studien verzerrt, verkürzt oder sehr selektiv dar oder verwechselt Korrelation und Kausalität (vgl. Backöfer 2020, S. 314–316). Damit weist ihr Werk »wissenschaftliche Mängel« (Backöfer 2020, S. 319) auf und beinhaltet im Praxisteil »didaktisch fragwürdig[e]« (Backöfer 2020, S. 319) und auf Verängstigung und Beschämung abzielende Methoden (vgl. Backöfer 2020, S. 318; vgl. Freitag 2015, S. 128, 140). Auffällig ist, dass »antigenderistische« Bewegungen die Implementierung der »Bildung zur Akzeptanz sexueller

23 Über die Verknüpfung rechtspopulistischer Medien und christlicher Akteur*innen im Zusammenhang der Proteste um den neuen Bildungsplan in BW schreibt Strube in ihren Ausführungen zur Broschüre: »Gender-Ideologie'. Ein Leitfadene« (vgl. Strube 2015).

24 »Sexualpädagogik der Vielfalt«, das von Elisabeth Tuidler/Mario Müller et al herausgegeben wird, wurde 2008 veröffentlicht und erfuhr zunächst wenig Gegenwind. Ab der Neuauflage 2012 wurde das Werk scharf von »antigenderistischen« Bewegungen angegriffen (vgl. Oldemeier et al. 2020, S. 233 f.). In der Debatte um die Bildung zur Akzeptanz sexueller Vielfalt wird häufig auf dieses Buch zurückgegriffen, um die Gefahr der Sexualisierung durch den Staat zu veranschaulichen (vgl. Oldemeier et al. 2020, S. 238 f.), wobei Bildungsplanänderungen sich in keiner Weise auf dieses Buch beziehen. Durchaus sind einige Kritikpunkte an dem Werk in meinen Augen plausibel und sollten zur kritischen Reflexion genutzt werden, so wird zu wenig reflektiert, ob Begriffe sexualisierte Gewalt implizieren (vgl. Laumann/Debus 2018, S. 294).

Vielfalt« immer wieder mit dem Verweis ablehnen, Sexualaufklärung sei alleinige Aufgabe der Eltern und staatliche Einmischung sei hier nicht zu dulden (vgl. Oldemeier et al. 2020, S. 237 f., 245, 251; vgl. Laumann/Debus 2018; vgl. Grenz 2021, S. 195). Dieser Forderung widersprechend produzieren prominente »antigenderistische« Vertreter*innen selbst sexualpädagogische Unterrichtsmaterialien und Konzepte wie etwa im Werk »Fit for love«. Diese wurden auf Tagungen wie »Wertevoll Aufklären«²⁵, die sich explizit an Lehrkräfte richtet, (vgl. Backöfer 2020, S. 311) vorgestellt.

Verbindendes Element der unterschiedlichen Akteur*innen war (und ist) das gemeinsame Ziel des *Schutzes der Familien und Kinder* (vgl. Mayer 2021, S. 44; vgl. Scheele 2016, S. 6; vgl. Schmincke 2015, S. 98), wie ich das auch im Kapitel 3.2 analysiert habe. An dieses Ziel schlossen sich in der Debatte um den Bildungsplan weitere Ziele an und zwar die Verhinderung von Liberalisierungstendenzen, Verhinderung der Einmischung und Umerziehung durch den Staat beim Thema Sexualkunde und der Schutz »unschuldige[r] Kinder« (Laumann/Debus 2018, S. 280) vor Sexualisierung/Frühsexualisierung (vgl. Laumann/Debus 2018; vgl. Gegenfurtner/Gebhardt 2018; vgl. Kuby 2013, S. 293–367). Die Ziele decken sich mit den im vorangegangenen Kapitel aufgeschlüsselten Zielen der »antigenderistischen« Allianz.

Wir konnten in den Jahren 2013–2016 also Widerstand gegen die geplanten Neuerungen des Bildungsplanes in verschiedenen Feldern beobachten: Auf der Straße in Form von Demonstrationen, im Internet in sozialen Medien, auf Videoplattformen, Online-Magazinen etc. und in Form von Petitionen sowie durch Entwicklung und Verbreitung von dezidierten pädagogisch-didaktischen Gegenentwürfen für pädagogisches Personal. Vor allem die Demonstrationen und Petitionen haben eine große mediale Reichweite generiert. Dies lag daran, dass die Protestbewegung zum einen bereits erfahrene und bekannte Vertreter*innen der »antigenderistischen« Bewegung wie Gabriele Kuby, Brigit Kelle oder Hedwig von Beverfoerde als Frontfrauen dabei hatte und dadurch ein großes mediales Interesse bestand, aber es war offenbar auch Teil der Strategie der Protestbewegung, sich selbst medial stark zu inszenieren (vgl. Rohde-Abuba/Vennmann/Zimenkova 2019, S. 719), u. a. durch Videomitschnitte von Reden und Demonstrationen auf Youtube oder durch Präsenz in sozialen Medien, in denen etwa die Petitionen beworben wurden. Nachdem sich das Feindbild und das angenommene Bedrohungsszenario in den letzten Jahren dahingegen geän-

25 Siehe <https://wertevollaufklaeren.com/> aufgerufen am 30.12.21

dert hatte, dass nun die Familie und das Kind als bedroht erschien, war es nur folgerichtig, dass sich »antigenderistische« Vertreter*innen auf die Neuerungen im Bildungsplan und insgesamt auf die Pädagogik konzentrierten, wurde doch gerade hier die staatlich gelenkte Umerziehung der Kinder verortet.

3.3.2. FOLGEN DER PROTESTE

Entwicklungen, die sich nach bzw. im Verlaufe der Debatten und Proteste ergaben, kann man zusammenfassen in ein Entstehen und Agieren von Bewegung und Gegenbewegung sowie einer Gegen-Gegenbewegung, des Weiteren in eine Überregionalisierung der Debatte und damit verbunden ähnliche Debatten in anderen Bundesländern und in die Entstehung einer Neufassung des Arbeitspapiers. In dieser Neufassung zeigt sich ganz besonders auch die diskursive Verschiebung in Bezug auf den Terminus »sexuelle Vielfalt«.

Zunächst einmal entstand also ein dynamisches Spannungsfeld, denn es entwickelte sich nicht nur eine Protestbewegung, sondern auch eine Gegenbewegung zu dieser Protestbewegung. Die Entstehung von Bewegungen setzt nach der Theorie der sozialen Bewegung die Sichtbarkeit und den Erfolg einer gegenläufigen, bereits bestehenden Bewegung voraus (vgl. Roggeband 2018, S. 22 f.). Die staatlich veranlasste Implementierung der »Akzeptanz sexueller Vielfalt« in Bildungsplänen kann sicherlich als weithin sichtbare Umsetzung des *Gender Mainstreaming*-Programms begriffen werden. Und so verwundert es nicht, dass gerade die Veröffentlichung des Arbeitspapiers 2013 wie ein großer Schub für Entstehung und Erweiterung der Gegenbewegung gewirkt hat.

Andererseits formierte sich allerdings auch ein Widerstand gegen den Widerstand, also eine Gegenbewegung zur Gegenbewegung. Dies lässt sich z. B. an der Gegenpetition zur Petition »Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens« nachvollziehen. Auch diese wurde von deutlich über 90 000 Personen unterschrieben (vgl. Burger 2014). Interessant ist an dieser Stelle, dass die Gegenpetition wirklich auch ein Widerstand gegen den Widerstand ist. Sie widerspricht den Argumenten der ursprünglichen Petition. Darüber hinaus setzt sie sich aber auch für die Inhalte des ersten Arbeitspapiers ein. Sie ist also insofern eine reagierende und agierend-unterstützende Bewegung.

Ein weiteres Beispiel für das Ringen mit der Gegenbewegung ist die von der GEW unterstützte Campact-Kampagne »Vielfalt gewinnt«, welche mit einer

Emnid-Umfrage zeigen konnte, dass 60 % der Baden-Württemberger*innen die im Arbeitspapier von 2013 formulierten Inhalte unterstützten. Die Kampagne wurde bis zum 28.1.2014 von 135.249 Unterstützer*innen unterzeichnet. Als die Marke von 100 000 Unterstützer*innen überschritten war, veröffentlichte die GEW eine große Anzeige mitsamt der Emnid-Umfrage in der Stuttgarter Zeitung (vgl. Frerk 2014). Die GEW befürwortete die Implementierung der »Akzeptanz von sexueller Vielfalt« ebenso wie der Landeseltern- und Landeschülerbeirat, welche dies in öffentlichen Stellungnahmen kundtaten (vgl. Soldt 2014a; vgl. Allgöwer 2014; vgl. Landeselternbeirat 2014). Im Laufe der Debatte zeigte sich die GEW aber dann doch überzeugt, dass die »Akzeptanz sexueller Vielfalt« im Arbeitspapier überbetont sei und besser ein Aspekt unter mehreren anderen Aspekten sein sollte (vgl. Allgöwer 2014).

Wenn wir diese dynamischen Entwicklungen mit der Theorie Roggebands beleuchten, dann zeigt sich, dass offenbar auch die Gegenbewegung so sichtbar und erfolgreich wurde, dass sich eine Gegenbewegung zur Gegenbewegung entwickelte. Beide konkurrierenden Bewegungen generierten große mediale Aufmerksamkeit weit über die Grenzen des Bundeslandes hinaus, was sich auch daran zeigte, dass große überregionale Medien regelmäßig von der Debatte berichteten (vgl. Stoltenhoff 2021), aber auch daran, dass die Mehrheit der Unterzeichnenden der Petition gar nicht aus BW stammte (vgl. Schmincke 2015, S. 96).

Eine weitere Folge der Proteste war, dass auch überregionale Medien wie die FAZ über die Proteste berichteten und dabei auf geframte Termini der Gegner*innen zurückgriffen (vgl. Schmoll 2014; vgl. Voigt 2014; vgl. Schmelcher 2014). In der Folge fanden diese Begriffe auch Einzug in kontroverse politische Debatten im niedersächsischen Landtag (vgl. Schmincke 2015, S. 96; vgl. Voß 2014b). Obwohl die negativ konnotierten Termini nicht den Ideen des Arbeitspapiers entsprachen, fanden sie immer breitere Verwendung auch außerhalb der Gruppe der Gegner*innen des neuen Bildungsplanes (vergleiche nächsten Abschnitt).

Darüber hinaus ist sicherlich eine Folge der Proteste die Erarbeitung eines verändertes Arbeitspapiers im Frühjahr 2014. Vor Veröffentlichung der zweiten Fassung führte der grüne Ministerpräsident Kretschmann im März 2014 sowohl mit pietistischen und evangelikalen Gruppen Gespräche (vgl. Evangelischer Pressedienst Zentralredaktion 2014) als auch mit LGBTIQ*-Vertreter*innen (vgl. Soldt 2014b). Das Zeichen war klar: Eine »Politik des Gehört-werdens« sollte gezeigt werden und auch die Bereitschaft zur Überarbeitung

des Arbeitspapiers unter Beibehaltung des Kernanliegens wurde betont (vgl. Pressemitteilung Land Baden-Württemberg 2014; vgl. Soldt 2014b; vgl. SIR/dpa 2014). Kurze Zeit später wurde der Bildungsplan dann recht plötzlich in einer Kabinettsitzung der Regierung verhandelt, der anvisierte Termin des Erlasses um ein Jahr verschoben und das neue Arbeitspapier (2014) vorgelegt (vgl. Soldt 2014b).

Es lohnt sich ein genauer Blick auf das Dokument: Hier heißt die veränderte Leitperspektive nun:

BILDUNG FÜR TOLERANZ UND AKZEPTANZ VON VIELFALT (T) im Sinne der Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 2)

Sehr auffällig ist, dass hier der umstrittene Begriff »Akzeptanz sexueller Vielfalt« auf der Einführungsseite (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 2) gänzlich getilgt wurde und nun durch die Leitperspektive »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt« ersetzt wurde. In dieser ersten Konkretisierung, die wie ein Teaser funktioniert, taucht der Begriff »sexuell« tatsächlich gar nicht auf. Dieses Nichtauftauchen ist geradezu eine augenscheinliche Leerstelle, denn es werden einige andere Beispiele für die »Befähigung zur Toleranz und Akzeptanz« aufgeführt (siehe Zitat). Dass gerade die *sexuelle* Vielfalt nicht benannt wird, ist Beispiel für die diskursive Entwicklungen in der Protestphase und unterstützt Frauke Grenz' These der Un-sagbarkeit dieses Terminus (vgl. Grenz 2021, S. 193). Im sich anschließenden Überblickskapitel des Arbeitspapiers taucht dann die »sexuelle Orientierung« und die »geschlechtlichen Identität« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 3) neben vielen anderen Kategorien der Vielfalt auf. Insgesamt aber fallen Begriffe, die den Wortstamm »sexuell« enthalten, im neuen Arbeitspapier nur noch 8-mal, während der Wortstamm in der alten Fassung noch 20-mal auftauchte.

Auch die Struktur der Leitperspektiven, die in der Vorgängervariante noch Leitprinzipien hießen, wurde überarbeitet: Gab es in der ersten Fassung nur fünf Leitprinzipien (Berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung,

Medienbildung, Prävention und Gesundheitsförderung, Verbraucherbildung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013, S. 1)), waren es in der zweiten Fassung sechs, aufgeteilt in »allgemeine Leitperspektiven« und »themenspezifische Leitperspektiven«. Die neu dazugekommene Leitperspektive war eben jene umstrittene »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt« unter der Rubrik »allgemeine Leitperspektiven«. Im ersten Arbeitspapier war die »Akzeptanz sexueller Vielfalt« in jede einzelne der fünf Leitprinzipien eingearbeitet. Sie war gewissermaßen der rote Faden aller Leitprinzipien.

Eine Präzisierung, die durchaus ebenso als qualitative Abschwächung verstanden werden kann, erhält die »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt« auch durch die Erläuterungen der Leitperspektive. Hier wird präzisiert, dass das Kernanliegen die Förderung gegenseitiger Achtung, Wertschätzung und Respekt auf Grundlage der »Menschenwürde, [des] christlichen Menschenbild[es] sowie [der] staatlichen Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 3) sei. Der besondere Schutz von »Ehe und Familie« war das Hauptanliegen der Protestbewegung, welche Familien und Kinder eben durch die »Akzeptanz sexueller Vielfalt« bedroht sah. Nun kann die beigefügt Erklärung einerseits als Beschwichtigung oder sogar als Kapitulation vor der »antigenderistischen« Bewegung verstanden werden oder aber als Zeichen, dass die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt kein Widerspruch darstellt zum Schutz der Familie und Ehe. Beide Lesarten sind möglich.

Die Neufassung trägt der Kritik Rechnung, dass die *sexuelle* Vielfalt überbetont oder besonders hervorgehoben war. Andere Personengruppen, die aufgrund bestehender Normen Diskriminierung erleiden, werden in der neuen Fassung gleichwertig, bzw. durch die Auslassung der *sexuellen* Vielfalt auf der Einführungsseite, vielleicht sogar stärker in den Fokus gerückt. Auch wenn die Position und damit Gewichtung der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im neuen Arbeitspapier sicherlich eine geringere ist, taucht sie nach wie vor in den Leitperspektiven auf, die ja übergreifend und damit den einzelnen Fächern übergeordnet sind.

Im Vergleich mit der Endfassung im Bildungsplan 2016 fallen dann nur kleine weitere Änderungen auf: Die Einteilung zwischen »allgemeinen« und »themenspezifischen« Leitperspektiven wird aufgegeben, man bleibt aber bei der Formulierung »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt«. Anders als im zweiten Arbeitspapier von 2014 gibt es keinen teaserartige Frontseite mehr, in dem das Wort »sexuell« ausgespart werden könnte. Der erläuternde Text zur

Leitperspektive ist deckungsgleich mit den Erläuterungen aus dem Arbeitspapier 2014. »Sexuelle Orientierung« und »geschlechtliche Identität« werden also neben anderen Kategorien der Vielfalt benannt. Anders als im Arbeitspapier tauchen an dieser Stelle im Bildungsplan 2016 keine Vorgaben mehr zu »Kompetenzen und Inhalten« der Leitperspektiven auf, wohl aber folgende Reihe von Begriffen, die der Konkretisierung dienen:

- Personale und gesellschaftliche Vielfalt
- Wertorientiertes Handeln
- Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung
- Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen
- Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees
- Konfliktbewältigung und Interessenausgleich
- Minderheitenschutz
- Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs
(Bildungsplan BW 2016)

Die Konkretisierungen fordern sehr deutlich eine Thematisierung von Vielfalt und Diskriminierung ein und geben so einen Rahmen vor, der sicherlich in der konkreten Ausgestaltung von Unterricht sehr unterschiedlich gefüllt werden kann. In den einzelnen Fächern des Bildungsplanes finden sich dann an passenden Stellen Verknüpfungen zu den oben genannten Konkretisierungen der Leitperspektiven.

Im Dokumentenvergleich kann man sagen, dass die großen Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Arbeitspapier liegen, nicht erst in der Endfassung des Bildungsplans. Bei den Änderungen von erster zu zweiter Fassung des Arbeitspapiers ist feststellbar, dass die Verankerung der »Akzeptanz von sexueller Vielfalt« sowohl eine quantitative als auch qualitative Abschwächung erfährt. Sie ist nun »nur« noch ein Punkt unter verschiedenen anderen Kategorien der Vielfalt, die Teil einer Leitperspektive sind. Sexuelle (und geschlechtliche) Vielfalt wird nicht länger als alles durchdringendes Ziel, wohl aber als fachübergreifend positioniert. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist nun – unter intersektionaler Perspektive äußerst angemessen – in eine Vielzahl an Facetten von Diversität eingebettet. Insofern muss die Endfassung des Bildungsplanes trotz einer gewissen qualitativen und quantitativen Abschwächung sexueller Vielfalt in Summe als Turn zu einer diversitätssensiblen Schule verstanden werden. Der Bildungsplan erkennt an, dass Gesellschaft in

vielerlei Hinsicht vielfältig ist und dies auch in der Schule der Fall ist und dort auf wertschätzende Art zu thematisieren ist. Aus den Konkretisierungen der Leitperspektive geht deutlich hervor, dass es sich bei der festgeschriebenen Diversitätssensibilität nicht nur um Wahrnehmung von Vielfalt handelt, sondern dass diese Setzung auch mit der Forderung einhergeht, Ungleichheitsstrukturen zu identifizieren und sich um Abbau von Benachteiligung, Vorurteilen und Stereotypisierung zu bemühen.

3.3.3. DISKURSIVE VERSCHIEBUNG WÄHREND DER DEBATTE

Auffällig in der Debatte und in den Protesten ist der bereits angerissene intensive Gebrauch von hochgradig negativ konnotierten Begriffen wie »Frühsexualisierung« (19.02.2014 Initiative »Familien Schutz« 2014) oder »Zwangssexualisierung« (02.03.2014 Initiative »Schützt unsere Kinder« 2014) durch die Gegnerschaft des neuen Bildungsplanes (vgl. Grenz 2021, S. 192 f.). Weitere geframte Begriffe, die in Protesten und Debatten häufig zu finden sind, sind die »Sexualpädagogik« (vgl. Oldemeier et al. 2020, S. 235) oder in noch verschärfter Variante die »Sex-Erziehung« (Kuby 2013, S. 293).

Die Termini suggerieren, dass die Neuerungen auf eine Sexualisierung von Kindern und Jugendlichen durch den neuen Bildungsplan abzielten, es also vor allem um Thematisierung von Sexualpraktiken und die Einflussnahme (oder gar Indoktrination) der Kinder und deren Sexualentwicklung ginge (vgl. Grenz 2021, S. 190–192). Diese Lesart geben die Arbeitspapiere aber nicht her. Weder in der neuen Leitperspektive aus dem Bildungsplan 2016 noch bei den Vorüberlegungen in den Arbeitspapieren geht es primär um Sexualpädagogik, sondern vor allem um eine diskriminierungssensible und geschlechterreflektierende Pädagogik. Eine Ungleichgewichtung zwischen sexueller Vielfalt und anderen Diversitätskategorien kann man dem ersten Arbeitspapier allerdings durchaus bescheinigen. Hier wurde Vielfalt noch nicht in seiner Komplexität und Intersektionalität berücksichtigt.

Die geframten Begriffe werden genutzt, um Bildungsplanvorhaben umzu-
deuten und als gefährlich zu markieren (vgl. Laumann/Debus 2018, S. 277). Sie sind eine Strategie des Heraufbeschwörens einer Bedrohungslage, in dessen Mittelpunkt der Topos des »unschuldigen [aber bedrohten] Kindes« (Laumann/Debus 2018, S. 280), gerückt wird, das es zu schützen gilt (vgl. Laumann/Debus 2018, S. 277–280). Kinder werden, ganz wie das Foucault beschrieben hat,

als »vorsexuelle Wesen« (Foucault 2014, S. 104) begriffen. Nicht nur – so die Argumentationslinie – würden diese mit Inhalten konfrontiert, die noch nicht geeignet seien für diese Entwicklungsstufe, sondern gleichzeitig sei das Kindeswohl gefährdet durch die per se bedrohlichen Inhalte. Hierfür wird das Thematisieren von Vielfalt als Übergriff markiert (vgl. Schmincke 2015, S. 99 f.; vgl. Oldemeier et al. 2020, S. 238), auf Gesundheitsgefahren von gelebter sexueller oder geschlechtlicher Vielfalt verwiesen (vgl. Punkt 1 und 3 Stängle 2013) und sexuelle Vielfalt wird enggeführt mit Pädophilie (vgl. Grenz 2021, S. 192 f.).

Auch Rohde-Abuba, Vennmann und Zimenkova analysieren 2019 Argumentationen der Gegner*innen des neuen Bildungsplanes und kamen zu ähnlichen Ergebnissen: Sie zeigen, dass das Hauptargument der Gegner*innen die Gefährdung des »naiven Kindes« ist, dessen natürlicher Entwicklungsprozess durch die Thematisierung von Sexualität gestört und beeinflusst werden könnte. Das Argument funktioniert ebenso für die Vorstellung der Entwicklung der Genderidentität: Auch hier wurde befürchtet, dass es eine natürliche Genderidentität gäbe, deren Entwicklung gestört werden könnte durch die Thematisierung von nicht-binären, nicht-heteronormativen Genderidentitäten. Dieses Hauptargument der Kindesgefährdung gipfelte in einem Verschwörungsnarrativ einer staatlichen Agenda, die zum Ziel habe, Familien zu zerstören. (Vgl. Rohde-Abuba/Vennmann/Zimenkova 2019, S. 726–728)

Ergänzen lässt sich eine weitere Engführung, nämlich die zwischen »Akzeptanz von sexueller Vielfalt« und dem Verlust der demokratischen Ordnung durch lobbyistische Machenschaften. Hier ist die Argumentationslinie, dass es sich bei den Neuerungen im Bildungsplan um eine Bevormundung handle, die »von oben« herab (13.01.2014 Evangelischer Lehrer- und Erziehergemeinschaft 2014) durchgesetzt würde, und zwar initiiert durch Lobbyverbände (vgl. Scheele 2016, S. 5 f.; vgl. Schmincke 2015; vgl. Lang/Peters 2018a). Dieses Argument findet sich auch ausdrücklich in der Petition. Hier heißt es: »In der vorliegenden Fassung der Leitprinzipien wird der Bildungsplan zum Aktionsfeld von LSBTTIQ-Vertretern.« (Stängle 2013, Begründung 6)

In der Folge der dargestellten strategischen Engführungen mit der Thematisierung von Sexualpraktiken, Kindeswohlgefährdung, Pädophilie, Gesundheitsgefahr und drohendem Verlust der demokratischen Ordnung wurde der Terminus »Akzeptanz von sexueller Vielfalt« quasi unsagbar oder zumindest erklärungsbedürftig (vgl. Grenz 2021, S. 193). Wie ich gezeigt habe, lässt sich das auch in der Veränderung vom ersten hin zum zweiten Arbeitspapier zeigen, in dem der Terminus *sexuelle* Vielfalt auf der Einführungsseite verschwindet.

All diese Argumentationen, die zu einer Verschiebung dessen führten, was unter »Akzeptanz sexueller Vielfalt« verstanden wurde (und wird) und welche Assoziationen durch diesen Begriff hervorgerufen werden, sehen wir bei Gabriele Kuby als einer der Frontfrauen der ersten und zweiten Welle des »Antigenderismus« auch schon Jahre vor der Debatte um den Bildungsplan, wie ich mit der Analyse ihrer Argumente und Strategien im vorangegangenen Kapitel gezeigt habe.

»Antigenderistischen« Akteur*innen gelang es in den vergangenen Jahren mit dieser Strategie schon mehrfach, Bildungsvorhaben oder -materialien zu verhindern (vgl. Philipps et al. 2016, S. 76). Beispielsweise wurde die Aufklärungsbroschüre »Körper, Liebe, Doktorspiele« der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gestoppt, nachdem Kuby 2007 über diese in der *Jungen Freiheit* auf tendenziösen und diffamierenden von »Zwangssexualisierung« (vgl. Kuby 2007) schrieb (vgl. Philipps et al. 2016, S. 76). Man kann durchaus sagen, dass die Akteur*innen in der Debatte um den Bildungsplan mit ihren Argumenten bereits auf ausgereifte Strategien samt geframter Begriffe aus der ersten und laufenden zweiten Welle der Allianzwerdung zurückgreifen konnten. Insbesondere das Narrativ einer Bedrohungslage wurde durch absichtsvolles Missverstehen und wirkmächtige Engführen mit Gefahren als Strategie zur Verhinderung des neuen Bildungsplanes genutzt. Das Operieren mit Angst durch das Schildern einer Bedrohungslage kann ebenso wie das Narrativ des verschleierte Agierens einer Elite als verschwörungstheoretische und rechtspopulistische Strategie bezeichnet werden (vgl. Butter et al. 2020, S. 20; vgl. Sauer 2017, S. 2, 6; vgl. Leone/Madisson/Ventsel 2020, S. 45). Es gelang der »antigenderistischen« Bewegung damit in der Vergangenheit immer wieder, Massen zu mobilisieren und Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen. Im Falle der Bildungsplanentwicklung in den Jahren 2013-2016 in BW kann diese Einflussnahme und Mobilisierung großer Massen zwar auch festgestellt werden, andererseits wurde das umkämpfte Bildungsziel der »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)« (vgl. Pant 2016, S. 8) letztendlich doch im Bildungsplan verankert.

3.3.4. BEWERTUNG DER NEUERUNGEN IN DER ENTWICKLUNG DES BILDUNGSPLANES 2016

Interessant wäre nun der Blick auf die Bewertungen der beiden Lager bezüglich der Veränderungen zwischen den Fassungen. Werden sie als Kompromiss ver-

standen? Empfindet sich ein Lager als Gewinner oder Verlierer? Leider ist hier keine umfassende Diskursanalyse zu dieser Fragestellung möglich. Im kleinen Rahmen aber ermöglicht der Blick in die Leitmedien der beiden Lager, wie es etwa *kath.net* und *queer.de* sind, und auf die Pressemitteilungen großer Verbände (etwa der GEW) sowie Kommentare der Frontleute (z. B. Gabriele Kelle und Hedwig von Beverfoerde) aber doch ein relativ deutliches Bild:

In den Videomitschnitten der Rednerin Birgit Kelle und des Redners Eckhard Kuhla auf der ersten *Demo für alle* nach der Veröffentlichung des zweiten Arbeitspapiers 2014 und der Verschiebung des Terminplanes, wurde vor allem die Terminverschiebung als großer Erfolg gefeiert. Die Neuerungen in der zweiten Version des Arbeitspapiers wurden indes gar nicht erwähnt. (Vgl. Kuhla, Eckhard 2014; Vgl. Kelle, Birgit 2014)

Auch im Interview mit Hedwig von Beverfoerde, der Gründerin der *Initiative Familienschutz*, wurde die Verschiebung der Fertigstellung des neuen Bildungsplanes als Reaktion der Regierung auf die Proteste gedeutet. Die Regierung sei dadurch »ins Schleudern geraten« (*kath.net* 2014). Die Änderungen im Arbeitspapier wurden jedoch mitnichten als Erfolg gedeutet. Die Streichung des Begriffs »Akzeptanz sexueller Vielfalt« wurde vielmehr als Manöver verstanden, das die Massen »einlullen« und beruhigen soll. Nachdem die Landesregierung in den Augen der Organisatorin der Demos ihr Ziel nicht verändert hat, wurde folgerichtig weiter zu Protesten aufgerufen (vgl. *kath.net* 2014). Tatsächlich äußert sich die Regierung auch genauso. Kretschmann betont, »im Kern bleibe es beim Vorhaben, aber man habe »Missverständnisse« aus der Welt schaffen wollen« (Soldt 2014b).

Wie sieht es auf der Seite der Befürworter*innen des neuen Bildungsplanes aus? Wie bewerten sie die Änderungen der zweiten Arbeitsfassung und die Terminverschiebung?

Die Lehrgewerkschaft GEW, die – wie bereits geschrieben – die Kampagne »Vielfalt gewinnt« unterstützte und sich damit als Befürworterin der Neuerungen zeigte, brachte am 27.2.2014, also noch vor Veröffentlichung des zweiten Arbeitspapiers, eine Stellungnahme heraus, in der sie für »eine überzeugendere Systematisierung und Formatierung« (GEW 2014, S. 3) eintrat. Die GEW schlug vor, eine neue Leitperspektive zu entwickeln, in welche die »Akzeptanz sexueller Vielfalt« unterordnend eingegliedert werden solle. Als Bezeichnung für die neue Leitperspektive wurde »Anerkennung gesellschaftlicher und kultureller Diversität« (GEW 2014, S. 2) vorgeschlagen. Auch für eine Entzerrung des Terminplans wurde in dieser Stellungnahme plädiert. Blickt man auf das zweite

Arbeitspapier und die Endfassung des Bildungsplanes, so ist überdeutlich, dass sich die GEW sicherlich sehr zufrieden sein konnte, da genau das passiert ist, was sie in ihrer Stellungnahme gefordert hatte.

Das Netzwerk *LSBTTIQ Baden-Württemberg*, das als Dachverband über 70 Organisationen vertritt und mit Kretschmann im Vorfeld der Veröffentlichung Gespräche führte (vgl. Soldt 2014b), zeigte sich erfreut über die zweite Fassung des Arbeitspapiers. In einer Pressemitteilung schreibt das Netzwerk: Wir »be-grüß[en] ausdrücklich die Verankerung einer 6. Leitperspektive im neuen Bildungsplan [...]. Damit kommen wir unserem Ziel näher, dass lesbische, schwule, bisexuelle, transsexuelle, transgender, intersexuelle und queere Jugendliche angstfrei an Schule teilhaben können.« (Netzwerk LSBTTIQ 2014). Offenbar wird auch die zweite Variante des Arbeitspapiers als Erfolg gewertet und die Beteuerung der Regierung, vom Kernanliegen nicht abzurücken auch in der veränderten Version anerkannt.

Queer.de, ein Online-Magazin und Leitmedium der LGBTTIQ-Community (vgl. Mediadaten queer.de 2020), das zu den starken Befürworter*innen der Bildungsplan-Neuerungen gehörte, schätzt die Endfassung des Bildungsplanes dann zumindest doch etwas negativer ein: Auch wenn das Kernanliegen (die Förderung von gegenseitigem Respekt, Achtung und Wertschätzung) sowie die Konkretisierungen im neuen Bildungsplan als positiv bewertet werden, wird andererseits konstatiert: »Dennoch bleibt der jetzt vorgestellte Entwurf auch hinter den Erwartungen zurück« (Blech 2015), denn erst ab Klasse 7 erfahren Kinder, dass es geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gebe. Außerdem wird auch der Verweis auf das »christliche Weltbild« als Grundlage der Leitperspektive kritisiert. (Vgl. Blech 2015)

Was im weiteren Verlauf der Proteste in jedem Fall als große Ungerechtigkeit auf Seiten der Bildungsplangegner*innen empfunden wurde, war die Ablehnung der Petition »Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens« durch den Petitionsausschuss der Landesregierung im Oktober 2014. Hier hatten sich die Gegner*innen des neuen Bildungsplanes deutliche Konsequenzen für die Arbeit am Bildungsplan versprochen. (Vgl. Pressemitteilung Petitionsinitiative Zukunft-Verantwortung-Lernen 2014a, vgl. Pressemitteilung b)

Die Ablehnung der Petition vom Petitionsausschuss fiel in die Phase nach der Veröffentlichung des zweiten Arbeitspapiers. Stängle, der Initiator der Petition gegen den neuen Bildungsplan, rief wenig überraschend weiterhin zu Aufklärung und zu Demonstrationen auf, wie etwa die *Junge Freiheit* berichtet (vgl.

von Gersdorff 2014). Noch bis in das Frühjahr 2016 wurde demonstriert und zwar sowohl von Bildungsplangeegner*innen als auch von Bildungsplanbefürworter*innen (vgl. Bury 2016).

Es finden sich also durch die Analyse der Äußerungen prominenter Frontpersonen, Besprechungen in den jeweiligen Leitmedien und in Stellungnahmen auf Verbandsebene deutliche Hinweise, dass die Gegner*innen des Bildungsplanes zwar die Verzögerung der Entwicklung des Bildungsplanes als Erfolg sehen, aber mit den inhaltlichen Neuerungen nicht zufrieden waren. Die Befürworter*innen der neuen Leitperspektiven dagegen waren mit dem Resultat relativ zufrieden, was abermals den grundsätzlichen Turn zu einer diversitätssensiblen Schule belegt.

4. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND ZU LGBTIQ* IM JUGENDALTER UND IM SCHULKONTEXT

Das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist insgesamt eines, bei dem es noch vergleichsweise wenig Forschung gibt und speziell im Kontext Schule sieht die Datenlage noch schlechter aus. In der Jugendforschung wird noch immer häufig die Cis-Heterosexualität und ein binäres Geschlechtermodell als Norm gesetzt (vgl. Timmermanns 2017, S. 131, 140; vgl. Krell/Oldemeier 2018, S. 25 f.). Insofern können die in diesem Kapitel zusammengetragenen Ergebnisse erste Erkenntnisse zusammenfassen und Richtungen weisen, aber es gibt eben nur wenig repräsentative Forschung (vgl. Timmermanns 2017, S. 140). Ich ziehe primär Forschung zum deutschsprachigen Raum heran, weil Schule und gesellschaftliche Strukturen anderer Länder nur bedingt auf die Situation an deutschen Schulen übertragbar sind. Einige wichtige europaweite und internationale Studien werden aber ergänzend dargestellt. Gerade weil die Forschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext so lückenhaft ist, werde ich auch angrenzende Forschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Jugend- und frühen Erwachsenenalter mit in den Blick nehmen. Schaut man sich die unterschiedlichen Bereiche von LGBTIQ* an, so stellt man fest, dass es auch hier nochmal eine große Diskrepanz der Erkenntnislücken gibt. Während lgb¹ Menschen zumindest in einigen Studien in den Fokus rücken, sind inter* und trans* Menschen vielfach unsichtbar in der Forschung (vgl. Klocke 2016, S. 2). Hier spiegelt das Forschungsinteresse auch eine gesellschaftliche Unsichtbarkeit und Unwissenheit wider. Die vorhandenen Studien konzentrieren sich in der quantitativen Forschung oft darauf, herauszufinden, wie viele Jugendliche nicht-heterosexuelle Orientierungen aufweisen (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2006)², wann sich Menschen durchschnittlich outen

1 Kleinschreibung in adjektivischer Verwendung. Es gibt nur wenige Studien, die geschlechtliche Minoritäten mit im Blick haben. Wenn ich also im Folgenden etwa lgb Personen/Jugendliche etc. schreibe, dann kennzeichnet dies, dass in dieser Studie »nur« jene Gruppe im Fokus stand und trans* bzw. inter*Personen nicht berücksichtigt wurden.

2 Studien zur Häufigkeit nicht-heterosexueller Orientierung haben verschieden Schwierigkeiten (z. B. Soziale Erwünschtheit, Art der Kategorisierung etc.) und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. In den Wiederholungsstudien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung wurde beispielsweise nach »engen körperlichem Kontakt« mit dem gleichen Geschlecht gefragt, was weder die Möglichkeit einräumt, sich nicht binär zu verorten, noch

(inneres und äußeres Outing) und wie oft sie Diskriminierungserfahrungen machen (vgl. Krell/Oldemeier 2018; vgl. Timmermanns 2017, S. 131 f.). Plöderl im Team mit unterschiedlichen Forscher*innen konzentriert sich in seiner Forschung auch auf die Häufigkeit von psychischen Erkrankungen und Suizidgedanken, -versuchen sowie vollendeten Suiziden unter lgbtiq* Menschen (vgl. Plöderl/Tremblay 2015; vgl. auch Marshal et al. 2011). In Form qualitativer Suizidforschung untersuchen Kirchner und Plöderl das Thema Suizidprävention (vgl. Kirchner et al. 2020, vgl. 2021). In der qualitativen Forschung steht insgesamt oft der Umgang auf die Reaktionen des Umfeldes auf das Outing im Mittelpunkt (vgl. z. B. Krell/Oldemeier 2018). Große repräsentative Studien der Europäischen Grundrechteagentur lassen auch Vergleiche zu Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen zwischen einzelnen Ländern zu (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2014a, vgl. 2020).

Spezifisch zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext Schule sind im deutschsprachigen Raum besonders die Forschungen von Ulrich Klocke, Timmermanns und Plöderls sowie auf konzeptionell-didaktische Ebene von Bettina Kleiner hervorzuheben. Zu Schulmaterialien forscht Melanie Bittner. (Vgl. Klocke 2012, vgl. 2014, vgl. 2016; vgl. Klocke/Salden/Watzlawik 2020; vgl. Klocke 2020; vgl. Timmermanns 2017; vgl. Plöderl 2016a; vgl. Timmermanns/Thomas 2020; vgl. Kirchner et al. 2020; vgl. Kleiner 2015; vgl. Kleiner/Rose 2014; vgl. Bittner 2011, Vgl. 2015).

Gerade die Phase der Adoleszenz ist wichtig für die Selbsterprobung und Identitätsfindung im Allgemeinen sowie die geschlechtliche Identitätsfindung und die Frage nach der sexuellen Orientierung im Speziellen (vgl. Kleiner 2020, S. 41). Der Phase der Adoleszenz, die als Bedingung der Möglichkeit der Individuierung verstanden werden kann, ist inhärent, dass sie ein Spannungsfeld zwischen Entwicklung/Neuerung und Reproduktion von Machtverhältnissen enthält (vgl. King 2013, S. 115). Die Zeit ist geprägt von einerseits Ablösung und Abgrenzung sowie andererseits einer Abhängigkeit vom Elternhaus, Peers, Schule und dort bestehenden Normen und Praktiken. Einen großen Teil ihrer Zeit verbringen die Jugendlichen in der Schule. Themen und offene Fragen, die für Jugendliche besonders relevant sind, werden also in besonderem Maße dort verhandelt und erlebt. Zu einem großen Zeitumfang kommt die Tatsache der

das Gleiche ist wie eine homosexuelle Orientierung, zumal nicht alle Jugendliche (egal welcher Orientierung) schon »engen körperlichen Kontakt« hatten (vgl. Timmermanns 2017, S. 132).

allgemeinen Schulpflicht in Deutschland hinzu: Im Vergleich zu anderen Institutionen, Organisationen, Vereinen und Orten können sich die Jugendlichen der Schule nicht entziehen. Dies beinhaltet einerseits die Gefahr, dass sich Jugendliche schwierigen Situationen wie etwaiger Diskriminierung kaum durch Vermeidung schützen können, aber es beinhaltet eben auch die Chance, einen unterstützenden Ort zu schaffen, an dem Menschen sich wohlfühlen und gute Bedingungen zur Identitätsentwicklung vorfinden sowie einen Ort zu schaffen, an dem Vorurteile und diskriminierende Strukturen abgebaut werden können. (vgl. Klocke 2020, S. 358; vgl. Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 138) Vor dem Hintergrund des neuen Bildungsplans in Baden-Württemberg sind hierzu alle pädagogischen Fachkräfte in BW explizit angehalten.

Klima für lgbtiq* Menschen in der Schule | Auch wenn alle Jugendlichen in der Schulzeit durch einen großen Teil der Adoleszenz gehen, handelt es sich bei Jugendlichen logischerweise nicht um eine homogene Gruppe, sondern um einzelne Individuen, die sehr unterschiedliche Hintergründe, Ethnizitäten, Ressourcen usw. mitbringen. Aufgrund wirkmächtiger Normalitätsvorstellungen sind diejenigen, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen vulnerabler als diejenigen, die gängigen heteronormativen Leitbildern entsprechen (vgl. Hark, Sabine 2002, S. 56 f.).

Die Fragen sind zunächst: Wie ist das Klima heute an deutschen Schulen für Jugendliche, die gängigen Normativitätsvorstellungen zu Geschlecht und Sexualität nicht entsprechen? Sind Sie besonders verletzlich? Sind sie Verletzungen, Diskriminierung, Ausgrenzung oder Gewalt ausgesetzt? Eine Studie der Europäischen Grundrechteagentur mit über 93000 Europäer*innen (davon über 20000 aus Deutschland) ermittelt, dass unter den lgbt* Europäer*innen etwa die Hälfte »häufig« negative Verhaltensweisen oder Bemerkungen durch Mitschüler*innen in der Schule ertragen musste, weitere 19 % erging es sogar »ständig« so (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2014a, S. 19).

Zwei Drittel (67 %) aller Befragten gaben an, ihre sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität im Laufe der ihrer Schulzeit »häufig« oder »ständig« verheimlicht oder verschwiegen zu haben (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2014a, S. 21). Das Verschweigen oder Verstecken eines Teils der Identität ist ein Mittel, sich möglicher Diskriminierung und Ausgrenzung zu entziehen. Ergänzend lohnt noch der Blick in eine neuere Untersuchung aus dem Jahr 2020 der europäischen Grundrechteagentur, die die Schulzeit der

lgbtiq* Personen nur am Rande in den Blick nimmt, aber nach Diskriminierungserfahrung in »other areas of life« (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2020, S. 32) wie Schule, Universität, Gesundheitsversorgung usw. fragt. Eine Stärke der Studie liegt darin, dass die Situation der inter* und trans* Personen gesondert in den Blick genommen wird. Auch für den Schulkontext lassen sich einige Daten aus der Studie herauslesen: Nach Diskriminierung in »other areas of Life« befragt, berichteten unter allen lgbtiq* Teilnehmer*innen 53 % der Minderjährigen von Diskriminierung im vergangenen Jahr und 41 % der über 18-Jährigen (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2020, S. 33). Unter den lgb Personen gaben etwa ein Drittel an, im letzten Jahr Diskriminierung erlebt zu haben (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2020, S. 34).

Schaut man sich die Antwortend der inter* Personen und trans* Personen an, so finden sich deutlich höhere Anteile an diskriminierten Personen: 59 % der inter* Menschen und 55 % trans* Personen berichten von Diskriminierung im letzten Jahr. Unter den minderjährigen Befragten sind noch höhere Werte zu finden: Hier berichten 69 % der trans* Jugendlichen und 62 % der inter* Jugendlichen von Diskriminierung. (Vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2020, S. 33) Blickt man auf die konkreten Settings, in denen die lbtqi* Teilnehmer*innen Diskriminierung erfuhren, so berichtet jede*r Fünfte von Diskriminierung in der Schule (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2020, S. 33). Hier liegen keine differenzierten Daten bezüglich der Werten von lgb Jugendlichen und inter* bzw. trans* Jugendlichen vor. Es ist aber davon auszugehen, dass auch im Feld der Schule Inter* /Trans* mehr Diskriminierung erleben.

Darüber hinaus gibt es in der Gruppe der Jugendlichen große Unterschiede je nach Land: In Griechenland, Bulgarien und Kroatien erleben mehr als zwei Drittel der befragten Jugendlichen Diskriminierung, während in Finnland und Schweden weniger als ein Drittel davon berichtet (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2020, S. 31–33).

Auch Krell bestätigt aus dem deutschen Raum mit Ihrer Befragung von lgb Jugendlichen, dass diese häufig Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Orientierung erleben. 90 % gaben an, mindestens einmal diskriminiert worden zu sein, 60 % sogar mehrfach (vgl. Krell 2013, S. 37). Am häufigsten wurde Diskriminierung durch »gesellschaftliche Benachteiligung«, gefolgt von »verbalen Übergriffen« genannt (vgl. Krell 2013, S. 38).

Aufschlussreich sind Ulrich Klockes Studien zum Klima an deutschen Schulen bezüglich des Themas sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: 2012 führte er mittels einer Zufallsstichprobe Befragungen unter ca. 780 Schüler*innen unterschiedlicher Schularten, unter 27 Klassenlehrkräften, 12 Schulleitungen und 14 Elternvertreter*innen aus Berlin durch. Zusätzlich wurden mit 13 Lehrkräften und 7 Schulleitungen qualitative Interviews geführt (vgl. Klocke 2012, S. 86).

Die Ergebnisse sind besorgniserregend, denn homophobes Verhalten ist laut dieser Studie in Schulen weit verbreitet: So berichteten fast zwei Drittel aller Sechstklässler*innen und mehr als die Hälfte der Neunt- und Zehntklässler*innen, dass ihre Mitschüler*innen »schwul« oder »Schwuchtel« im vergangenen Jahr als Schimpfwort nutzten. Auch »Lesbe« wird als Schimpfwort genutzt, allerdings deutlich seltener. Jungen nutzen dabei alle genannten Worte häufiger zu beleidigenden Zwecken als Mädchen. Oft werden homophobe Beleidigungen verharmlost oder gar nicht als solche erkannt. (Vgl. Klocke 2014, S. 3) Zudem machten sich etwa die Hälfte der Schüler*innen über nicht-geschlechterkonformes Verhalten lustig, z. B. wenn sich Jungen, »wie ein Mädchen verhalten« (vgl. Klocke 2012, S. 87).

Betrachtet man die Einstellungen der Jugendlichen, so fällt eine Diskrepanz zwischen der Befürwortung gleicher Rechte für Lesben und Schwule einerseits (86 % der Sechstklässler*innen und 78 % der Neunt-/Zehntklässler*innen), aber der Sorge vor Kontakt mit Homosexuellen andererseits auf. So wäre es 59 % der Sechstklässler*innen unangenehm, in einer Gruppe von lesbischen Mädchen zu sein und fast zwei Drittel wäre es unangenehm, in einer Gruppe von schwulen Jungen zu sein. Diese Sorge sinkt mit wachsendem Alter der Schüler*innen etwas. (Vgl. Klocke 2012, S. 87)

30 % derjenigen, die sich (auch) zu gleichgeschlechtlichen Menschen hingezogen fühlen, berichten, dass in ihrer Anwesenheit im vergangenen Jahr negativ über lgbtiq* Personen gesprochen wurde. Aufgrund der Häufigkeit der Verwendung von »Schwuchtel« bzw. »schwul« als Schimpfwort hätte man hier mit noch höheren Zahlen rechnen können. Offenbar wird diese Begrifflichkeit aber nicht durchgängig als homophobe Beleidigung verstanden. (Vgl. Klocke 2012, S. 87)

Krell/Oldemeier stellten den lgbt* Jugendlichen in ihrer großen Studie mit ca. 5000 Befragten auch die Frage, ob ihre Lehrer*innen gezeigt hätten, dass sie Beleidigungen wie »Schwuchtel« etc. nicht dulden würden. Ca. 42 % erlebten hier nie eine klare Absage an solche Beleidigungen, weitere 35 % nur manchmal. Ein ähnlich problematisches Bild ergibt sich bei den Antworten auf die Frage, ob ihre Lehrer*innen gezeigt hätten, dass sie es nicht dulden, wenn

Mitschüler*innen geärgert werden, weil sie für lgbt* gehalten werden. Etwa die Hälfte verneint dies und weitere 35 % hat eine klare Haltung nur manchmal erlebt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 21). Knapp die Hälfte der Lehrkräfte haben aus Sicht der Befragten manchmal oder häufig gelacht, als »Witze über LSBT* gemacht wurden« (Krell/Oldemeier 2018, S. 111) und ca. ein Drittel hat sich über nicht-genderkonformes Verhalten lustig gemacht (vgl. Krell/Oldemeier 2018, S. 111). Die Befragung ergab weiterhin, dass 44 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schule Diskriminierung aufgrund der sexuellen oder geschlechtlichen Identität erlebt haben. Unter der Gruppe der 14-17-Jährigen war die erlebte Diskriminierung sogar noch höher. Hier gaben etwa 55 % an, Beschimpfungen oder Beleidigungen im Schulkontext erlebt zu haben (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 22).

Lgbtiq* Personen sind insgesamt deutlich häufiger von (schulischem) Bullying betroffen als cis-heterosexuelle Mitschüler*innen. Anlass ist häufig gender-nonkonformes Verhalten (vgl. Plöderl 2016a, S. 7). Eine große US-amerikanische repräsentative Studie kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass 43,1 % der männlichen und 29,5 % der weiblichen homosexuellen Jugendlichen in der Schule unter Bullying leiden, während unter 20 % der heterosexuellen Jugendlichen von Bullying berichtet werden (vgl. Olsen et al. 2014, S. 435). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen weitere Studien (vgl. Plöderl 2016a, S. 10). Gefragt nach dem »schwierigste[n] Problem in Deinem Leben«, berichteten lgbt* Jugendliche in einer repräsentativen amerikanischen Umfrage am häufigsten von fehlender familiärer Akzeptanz (25 %), von Bullying in der Schule (21 %) und von Angst vor einem Coming-out (21 %). Cis-heterosexuelle Jugendliche dagegen benannten folgende Probleme am häufigsten: Sorgen um schulischen Erfolg (25 %), Sorge um das Studium bzw. die Karriere (14 %) und finanzieller Druck verbunden mit Job/Karriere (11 %). (Vgl. Human Rights Campaign 2012, S. 7) Homophobes Bullying weist einen deutlich stärkeren Zusammenhang als andere Formen von Bullying mit suizidalen Gedanken auf (vgl. Patrick et al. 2013). Homophobes Bullying findet also zum einen vergleichsweise häufig statt und macht zum anderen besonders oft krank (vgl. Plöderl 2016a, S. 10). Ob die Ergebnisse der amerikanischen Studien ohne Weiteres auf Jugendliche in Deutschland übertragbar sind, ist nicht klar.

Die erlebte Diskriminierung und Ausgrenzung oder die Sorge davor führt neben dem Verstecken der Identität auch dazu, dass diese Jugendlichen teilweise nicht mehr bzw. weniger in die Schule gehen, um sich zu schützen (vgl. Franzen/Sauer 2010, S. 54 f.; vgl. Jacke 2019, S. 74; vgl. Timmermanns 2017, S. 137).

Speziell für Deutschland gibt es keine Forschungsergebnisse, wie oft Diskriminierung bezüglich einer lgbtiq* Identität zu Schulabsentismus führt. Eine europäische Umfrage der Sheffield Hallam Universität kommt zu dem Ergebnis, dass 37 % der lgbtiq* Befragten, aufgrund der genannten Diskriminierung teilweise nicht den Unterricht besuchten und etwa die Hälfte sich zeitweise im Unterricht enthielt (vgl. Formbly 2013, S. 6).

In Klockes Befragung der Schulleitungen, ob sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Thema im Unterricht sei, bejahten dies nur 58 %. Angesichts der Tatsache, dass im Berliner Bildungsplan schon ab der Grundschulzeit eine Thematisierung gefordert wird, erstaunt dieser relativ niedrige Wert. (Vgl. Klocke 2012, S. 88) Andererseits muss man hier schon kritisch anmerken, dass die Schulleitung sicher nicht von jeder Lehrkraft weiß, was diese im Unterricht thematisiert. Aus Schüler*innensicht haben zwar etwa drei Viertel der Lehrkräfte im vergangenen Jahr erwähnt, dass »lsbtiq* nichts Schlimmes« (Klocke 2012, S. 88) sei, jedoch nur etwa ein Viertel hat sexuelle oder geschlechtliche Vielfalt selbstverständlich mit zum Thema gemacht, wie das etwa bei Einheiten zu Liebe/Beziehung/Familie der Fall sein könnte (vgl. Klocke 2012, S. 88).

Krell/Oldemeier bestätigen mit ihren qualitativen Forschung Klockes Ergebnisse: Wenn LGBTIQ* zum Thema in der Schule wird, dann mehrheitlich in Biologie und zwar oft beim Thema HIV-Prävention (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 21). Positive Rollenmodelle und Identifikationsmöglichkeiten fehlen so meist. Insgesamt werde das Thema oft umgangen (vgl. Krell/Oldemeier 2018, S. 111–113). Die Befragten wünschen sich eine höhere Sichtbarkeit, eine »unaufgeregt fächerübergreifende Beleuchtung« (Krell/Oldemeier 2018, S. 113) und nicht-heteronormative Rollenmodelle. (Vgl. Krell/Oldemeier 2018, S. 111–113) Eine repräsentative Umfrage von Küpper et al bestätigt die weit verbreitete Unsichtbarkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext: Etwa zwei Drittel der befragten jungen Erwachsenen (16-30 Jahre) berichteten, niemals in ihrer Schulzeit mit Unterrichtsbeispielen oder Schulmaterialien gelernt zu haben, in denen auch lgb Personen zu sehen waren. Nur 2 % erlebten eine häufige Sichtbarmachung von lgb Personen. Ein Viertel hatte Lehrkräfte, die niemals deutlich gemacht haben, dass sie Schimpfwörter wie »Schwuchtel« oder »Tunte« nicht in Ordnung fänden. Nur 41 % hätten regelmäßig interveniert, wenn es zu homophoben Beleidigungen kam. Drei Viertel der jungen Erwachsenen berichteten, dass es in ihrer gesamten Schulzeit keine einzige Lehrkraft gab, die offen zu ihrer lgb-Orientierung stand und die Hälfte wusste das auch von keiner*m Mitschüler*in zu berichten. (Vgl. Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 145)

Möglicherweise sind die Ergebnisse heutiger Schüler*innen ganz anders, denn die Verankerung im Bildungsplan besteht ja in vielen Bundesländern erst seit ein paar Jahren. Im Zuge der Entwicklung neuer Bildungspläne, die explizit eine Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und damit einhergehender Förderung von Akzeptanz einfordern (Kapitel 3.3), wurden mehrfach Umfragen in der Bevölkerung unternommen, etwa von der Change Centre Foundation. Darin sprachen sich im Jahre 2015 71 % der Befragten dafür aus, »dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht mehr über unterschiedliche Lebensformen wie Homosexualität lernen sollten« (Change Centre Foundation 2015, S. 4). Jedoch gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während die Zustimmung zu mehr Thematisierung unterschiedlicher Lebensformen in Bremen und Berlin am höchsten ist, ist sie in Sachsen und Thüringen am niedrigsten (vgl. Change Centre Foundation 2015; vgl. Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 139). Diese Umfragen sprechen insgesamt für ein hohe Zustimmung zur Sichtbarmachung von Vielfalt, allerdings wurde nicht nach den normativen Zielen wie der »Förderung der Akzeptanz« gefragt. Diese Lücke füllt Küpper et al mit ihren Studien. Sie erhebt zum einen, wie viel Prozent der Öffentlichkeit von den Protesten um den Bildungsplan in Baden-Württemberg mitbekommen haben (lediglich 20 %) und ob dem Ziel der Förderung der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zugestimmt wird, was mit 90 % sogar noch deutlich stärker bejaht wird als in älteren Studien. 85 % wünschen sich, dass Lehrkräfte intervenieren, wenn Begriffe wie »Schwuchtel« in der Schule fallen. 75 % finden, dass Schulmaterialien lgb Personen sichtbar machen sollten, beim Thema »Liebe und Partnerschaft« wollen auf der anderen Seite 27 % ausschließlich heterosexuelle Paare in Schulmaterialien wissen. (Vgl. Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 142 f.)

Zur spezifischen Situation von trans* Personen und inter* Personen in der Gesellschaft und Schule lässt sich festhalten, dass diese in besonders hohem Maße Diskriminierungserfahrungen machen. Sie sind von unterschiedlichen Formen von Gewalt und Diskriminierung betroffen, die von direkter Gewalt, wie Beschimpfung, Beleidigung, Zwangsoouting oder körperlichen/sexuellen Angriffen bis hin zu »Mikroaggression« (Günther/Teren/Wolf 2019, S. 71) – wie dem Anstarren oder der Nichtbenennung ihrer Existenz – reichen (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 68–76). Das ist kein Phänomen, welches speziell im Schulkontext auftritt, aber eben auch dort. So erinnern sich 69 % der trans* Jugendlichen, dass in der Schule eine eher negative Atmosphäre bezüglich lgbt* herrschte (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2014b, S. 39). 38 % der trans*

Jugendlichen erfahren ständig oder oft negative Kommentare oder Verhalten, weil sie trans* waren (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2014b, S. 41). Etwa 90 % der trans* Jugendlichen getrauten sich selten oder nie, offen zu sein bezüglich ihrer Trans*-Identität (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2014b, S. 37).

Mitbedacht werden muss auch für die Phase der Adoleszenz und damit den Schulkontext, dass trans* und inter* Personen oft in besonderer Weise auf eine Gesundheitsversorgung angewiesen sind. Anders als andere marginalisierte Gruppen werden oder wurden an inter* Personen häufig Operationen vorgenommen, um sie ins binäre Geschlechtermodell einzupassen. Dies geschieht oft unter weitreichender Tabuisierung (vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 137). Trans* Personen sind bei gewünschter Transition von einer spezifischen medizinischen Behandlung abhängig. Der Weg zur Transition ist aktuell einerseits von obligatorischen Psychotherapien begleitet, andererseits wird ein 12-monatiger Alltags-test des Lebens mit dem gewünschten Geschlecht zur Voraussetzung für Hormontherapien und operative Behandlungen³ gemacht (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 49). Das Zusammenspiel zwischen Medizin und trans* Personen ist häufig ein zwiespältiges: Es changiert zwischen gewünschter Unterstützung und aufgezwungener Maßnahme und Pathologisierung (vgl. Hamm/Sauer 2014, S. 4).

44,7 % der trans* Personen in Deutschland berichten von Diskriminierungen in der Gesundheitsversorgung (vgl. LesMigraS 2012, S. 98). Viele trans* Personen erlebten vor ihrem Outing häufig Druck, sich dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entsprechend zu verhalten und erleben dann durch den Zwang des 12-monatigen Alltagstests erneut Druck und Zwang, sich nun dem gewünschten Geschlecht gemäß zu verhalten. Dies geschieht in einer Situation, in der das Passing noch nicht gegeben ist, die trans*Personen also von anderen noch nicht gelesen werden können (vgl. Fuchs et al., S. 13). Viele erleben dies als Zwangsouting und damit als entmündigend. Sie werden genötigt, eine bestimmte Rolle zu performen; sie müssen von anderen auferlegten Geschlechterstereotypen entsprechen (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 50 f.). Fällt diese Phase des erzwungenen Erprobens ohne Passing in die Phase der Schulzeit ist auf Ausgrenzung, Gewalt und Diskriminierung zu achten, die dann häufig erlebt

3 Laut Medizinischem Spitzenverband des Bundes der Krankenkassen (MDS) sind 18 Monate Psychotherapie und 12 Monate Alltagstest Voraussetzung für operative Behandlungen, 12 Monate Psychotherapie ist Voraussetzung für eine körpermodifizierende Hormonbehandlung (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 49)

wird (vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 51; vgl. LesMigraS 2012; vgl. Franzen/Sauer 2010, S. 40–42; vgl. Fuchs et al., S. 55 f.).

Zur Situation von trans* Kindern und Jugendlichen gibt es noch nicht viel Forschung, aber aus der internationalen Forschung zeigt sich, dass zwei Drittel der trans* Minderjährigen wegen ihrer Geschlechtsidentität verbale Gewalt durch die Herkunftsfamilie oder Freund*innen erfahren, 20-30 % berichten von körperlicher Gewalt. Je weniger genderkonform sich die Jugendlichen verhalten, desto häufiger berichten sie von körperlicher oder verbaler Gewalt (vgl. Grossman/D'augelli/Frank 2011, S. 103). 29 % der trans* Jugendlichen machen Diskriminierungserfahrungen in der Schule. Auch im Berufsleben berichten 27 % von Diskriminierung auf der Arbeitsstelle und 37 % bei der Bewerbung um einen Job (vgl. Europäische Union Agentur für Grundrechte 2014b, S. 21). Eine repräsentative europäische Studie zeigt, dass 79 % der Befragten transphobe Übergriffe (verbal, physisch oder sexualisiert) erlebt haben (vgl. Turner/Whittle 2009).

Zusammenfassend sprechen die Forschungsergebnisse einerseits für eine relativ große Unsichtbarkeit des Themas sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext und zwar sowohl auf der Ebene persönlicher Vorbilder als auch als Thema im Unterricht und in Schulmaterialien. Dies trifft auf inter* und trans* Personen in besonderer Weise zu. Diese Diskrepanz zeigt sich auch in lückenhafter Forschung im Schulkontext. Die Unsichtbarkeit im Schulkontext ist verbunden mit einem diskriminierenden und abwertenden Klima, was manchmal gar nicht als problematisch erkannt wird. Sowohl Igb Jugendliche als auch inter* und trans* Jugendliche erleben in der Schule und Gesellschaft häufiger Diskriminierung und Ausgrenzung als cis-heterosexuelle Schüler*innen. Festzuhalten bleibt, dass sowohl die Gruppe der Minderjährigen als auch die Gruppe der trans*/inter* Personen – und hier wiederum besonders die Jugendlichen – besonders häufig von Diskriminierung berichten. Auf der anderen Seite spricht sich die große Mehrheit der deutschen Bevölkerung für eine stärkere Thematisierung von Vielfalt verbunden mit der Förderung von Akzeptanz aus und sieht Lehrkräfte in der Pflicht, bei vermeintlich nicht abwertenden Begriffen wie »Schwuchtel«, »Homo« etc. einzuschreiten. Dies wird mit dem neuen Bildungsplan BW zur Pflicht.

Coming-out Verläufe im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter | In der Studie, die von Krell/Oldemeier 2015 unter Schirmherrschaft des Deut-

schen Jugendinstitut in München (DJI) durchgeführt wurde, befassen sich die beiden Forscherinnen mit Coming-out-Verläufen und sich anschließenden Erfahrungen von lgbt* Jugendlichen in Deutschland mit ihrem Umfeld (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 10). Sie bezieht sich nicht ausschließlich auf den Kontext Schule, die befragte Gruppe der 14-27-Jährigen geht aber logischerweise zum Teil noch auf Schulen oder ging vor kurzer Zeit dorthin. Das innere und äußere Coming-out lief für die große Mehrheit der Befragten im Schulalter ab (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 15 f.).

Methodisch setzten die Forscherinnen zum einen auf eine quantitative Online-Erhebung, an der sich mehr als 5000 nicht-heteronormative Jugendliche zwischen 14-27 Jahren beteiligten und zum anderen auf qualitative Interviews (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 4). Für die Studie schrieben die Forscherinnen 280 Institutionen, LGBTIQ*-Beratungsstellen, Online-Magazine usw. an. Die Hälfte veröffentlichte den Aufruf zur Teilnahme an der Studie. Mit Abstand die größte Gruppe der Teilnehmenden (2779) klassifiziert sich selbst als schwul, gefolgt von 1032 Jugendlichen, die sich als lesbisch bezeichnen. Die kleinsten Teilnehmer*innenzahlen weisen die Gruppen der trans* Mädchen (53), trans* Jungen (166) und gender*diversen Jugendlichen (90) auf. Inter* Jugendliche wurden mit der Studie nicht adressiert. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 10 f.) Die Verteilung zwischen städtisch und ländlich Wohnenden sowie die Altersverteilung war ausgeglichen. Es nahmen allerdings deutlich mehr Jugendliche aus Westdeutschland (81 %) als aus Ostdeutschland teil.

Themen der Online-Erhebung waren: Zeitpunkt und Verlauf des inneren Coming-out, Bedenken vor dem ersten äußeren Coming-out, Zeitpunkt, Gestaltung und Adressat*innen des äußeren Coming-out, unterstützende wie diskriminierende Erfahrungen im Kontext des äußeren Coming-out mit Fokus auf die Kontexte Familie, Freundeskreis sowie Bildungs- und Arbeitsorte. Außerdem wurden Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Freizeit- und Beratungsangeboten für Jugendliche sowie Gründe für deren (Nicht-)Nutzung erfragt.

Die Autorinnen unterscheiden zwischen innerem Coming-out als der persönlichen Auseinandersetzung und Erkenntnis über die eigene sexuelle oder geschlechtliche Orientierung und dem äußeren Coming-out als das Benennen dieser Orientierung nach außen hin (vgl. Timmermanns 2017, S. 134). Das Konzept des inneren und äußeren Coming-out ist nicht unumstritten. Es geht zurück auf phasenhafte Entwicklungsmodelle des Coming-out. Das Bekannteste ist sicherlich von Dannecker/Reiche aus den siebziger Jahren (vgl. Dannecker/Reiche 1974, S. 30–65). U. a. Bettina Kleiner kritisiert, dass einem Phasenmo-

dell die Vorstellung zugrunde liege, es gebe einen klaren Plan der Entwicklung der sexuellen und geschlechtlichen Identität und eine deterministische Zielvorstellung dieser Entwicklung. Außerdem bedenke so ein Modell nicht die Möglichkeit des Scheiterns der Entwicklung einer stabilen Identität (vgl. Kleiner 2020, S. 46).

Auf grundsätzlicher Ebene zeigt die Idee des Coming-out in jedem Fall, dass es die Vorstellung von »normaler« sexueller und geschlechtlicher Identität gibt und einer solchen, die erklärungs- und outing-bedürftig bleibt. Die Praxis zeigt aber eben auch, dass das Outing für viele Menschen ein wichtiger Bewältigungsschritt ist, um für andere (und sich selbst) lesbar zu werden (vgl. Kleiner 2020, S. 46).

In der Studie von Krell/Oldemeier war es keine Voraussetzung, dass auch ein äußeres Coming-out stattgefunden hat und doch war das in 95 % der Fall (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 10).

Die qualitative Untersuchung umfasste 40 Interviews mit Jugendlichen, die sich zumeist über die quantitative Erhebung fanden. Die Forscherinnen interessierten sich für die lgbt* Jugendliche als handelnde Akteur*innen: Mit welchen Strategien gestalten sie ihr inneres und äußeres Coming-out und wie bewältigen sie Probleme und Diskriminierungserfahrungen? Welche Bedingungen begünstigen dabei ein Coming-out, welche erschweren es?

Das Ergebnis der quantitativen Studie deckt sich relativ gut mit anderen Studien (vgl. Timmermanns 2017, S. 135), nämlich dass nicht-heterosexuelle Jugendliche im Alter zwischen 13-16 Jahren ihr inneres Coming-out erleben. Bei trans* und gender*diversen Jugendlichen variiert die Bewusstwerdung vom Alter her breiter, aber die größte Gruppe von 27,9 % gibt an, »schon immer [von ihrer geschlechtlichen Identität] gewusst haben« (Krell/Oldemeier 2015, S. 12).

Ein zentrales Ergebnis ist, dass das innere Coming-out für die Jugendlichen bedeutend und auch belastend war (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 13).

Die Spanne zwischen innerem und äußerem Coming-out umfasst für die meisten Jugendlichen mehrere Jahre und findet bei lgb Jugendlichen im Schnitt mit 16,9 Jahren statt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 15 f.). Bei trans* und gender*diversen Jugendlichen vergeht im Schnitt eine längere Zeit bis zum äußeren Outing, das im durchschnittlich mit 18,3 Jahren stattfindet (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 15 f.).

Die Zeit zwischen innerem und äußerem Coming-out ist für die Jugendlichen geprägt von Befürchtungen um mögliche Diskriminierung und Ablehnung. Zentrale Motive für das äußere Coming-out sind dann, sich nicht mehr verstecken zu wollen und über seine Gefühle ehrlich sprechen zu wollen. Bei den

trans*Jugendlichen kommt der Transitionswunsch hinzu. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 15 f.)

Angesichts der Tatsache, dass sich lgbt* Jugendliche sehr häufig im Schulalter outen und noch deutlich länger von ihrer Orientierung wissen, erstaunen die Ergebnisse von Klocke et al schon, dass nur vier von zehn Lehrkräften mindestens eine*n offen lebende*n lgb Schüler*in kennen und nur 25 % der Lehrkräfte mindestens eine*n trans*Schüler*in. Lediglich 5 % der Lehrenden kennen eine*n offen lebende*n inter*Schüler*in. Noch seltener wissen Lehrpersonen von lgbtiq* Personen aus dem Kollegium. (Vgl. Klocke/Salden/Watzlawik 2020, S. 158)

Gerade wurde schon angerissen, dass die Zeit zwischen innerem und äußerem Outing geprägt ist von Bedenken und Sorgen: Etwa drei Viertel der Jugendlichen befürchtet vor dem äußeren Outing die Ablehnung durch Freund*innen (73,9 %) und fast ebenso viele durch ihre Familie (69,4 %). Darüber hinaus befürchtet zwei Drittel verletzende Bemerkungen oder Blicke (66 %) und deutlich über die Hälfte der Jugendlichen nimmt an, dass ein Coming-out zu Problemen im Bildungs- und Arbeitsbereich führt (61 %). Mehr als ein Drittel der Jugendlichen (37 %) hat Angst vor sexuellen Beleidigungen oder Belästigungen. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 13)

Dass diese Bedenken nicht unbegründet sind, zeigen folgende weitere Ergebnisse: Die Befürchtungen, dass der Freundeskreis mit Ablehnung auf das Outing reagieren konnte, bestätigten sich zwar für die Mehrheit nicht, andererseits erfuhren aber doch 41 % negative Reaktionen im Freundeskreis nach dem Outing. Diese reichten von übertriebener Betonung der geschlechtlichen oder sexuellen Identität, dem Nicht-ernst-genommen-Werden, dem Nicht-mit-bedacht-Werden werden bis hin zu einem Outing gegen den eigenen Willen und weiter bis hin zu Ausgrenzung. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 17) Die Belastung wird im Freundeskreis als geringer beschrieben im Vergleich mit der Belastung durch Reaktionen in Familie und dem Schul-/Arbeitsumfeld. In der Familie gaben 63,5 % der Jugendlichen an, negative Erfahrungen gemacht zu. Immerhin noch 16,6 % berichten sogar von Beschimpfung und Beleidigung durch Familienangehörige. In der Schule erfuhren 44 % Diskriminierung nach ihrem Outing, wie im vorangegangenen Kapitel durch andere Studien mit ähnlichen Ergebnissen bereits dargelegt wurde. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 20)

Die Jugendlichen wurden auch gefragt, was für sie unterstützend und hilfreich war. Für über drei Viertel der Jugendlichen half es, Vertrauenspersonen zu haben, mit denen sie über ihre Gefühle sprechen konnten. Für zwei Drittel

der trans* und inter* Personen und für knapp die Hälfte der lgb Jugendlichen war Kontakt zu Menschen mit einer ähnlichen Orientierung/Identität hilfreich. Ebenfalls hilfreich waren Infomaterialien für 58 % der trans*/inter* Personen und für 36 % der lgb Schüler*innen. Ein Teil erlebte es als positiv, selbst aktiv zu werden z. B. an Projekttagen oder im Internet, um die Sichtbarkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu erhöhen. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 26) Auch Vermeidungsstrategien und das Verstecken eines Teils der Identität wurde offensichtlich über eine gewisse Zeitdauer hinweg als sinnvoll erlebt, um sich vor Diskriminierung und Ausgrenzung zu schützen. Das äußere Coming-out wird von vielen sorgfältig und mit entsprechender Vorbereitung und Informationsbeschaffung vorbereitet. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 26 f.)

Förderlich für die Zeit des inneren- und äußeren Coming-out sind die Kompetenz, sich Informationen zu beschaffen sowie Vertrauenspersonen und positive Rollenmodelle zu finden. Negativ wirken sich fehlendes Wissen und ein vorurteilsbehaftetes Umfeld aus. (Vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 27) Ebenfalls sehr relevant ist die Architektur des persönlichen außerschulischen Umfelds. Gibt es eine unterstützende, wertschätzende familiäre und/oder freundschaftliche Umgebung, so ist das förderlich und damit ein wichtiger Schutzfaktor (vgl. Schweizer et al. 2016; vgl. Hatzenbuehler 2011, S. 896; vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 112).

LGBTIQ und Gesundheit – Studienlage und Erklärung | In den vorherigen Kapiteln wurde die Situation von lgbtiq* Jugendlichen in Schule und Gesellschaft dargelegt: Sie erfahren häufiger Diskriminierung als cis-heterosexuelle Mitschüler*innen, die sich im binären Geschlechtermodell verorten können. Jüngere und die Gruppe der trans* und inter* Personen sind noch häufiger betroffen. Zwischen innerem und äußerem Coming-out vergehen oft Jahre, die geprägt sind von Sorgen um mögliche Diskriminierung (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 13). Ebenfalls bereits dargelegt, sprechen internationale Forschungen dafür, dass diese Situation von Diskriminierung und/oder die befürchtete Diskriminierung u. a. zu Fehlzeiten oder zu Enthaltung im Unterricht führt (vgl. Franzen/Sauer 2010, S. 54 f.; vgl. Jacke 2019, S. 74; vgl. Timmermanns 2017, S. 137). Schulabsentismus bringt möglicherweise verschiedene weitere Probleme mit sich, wie etwa den Anschluss an die Klassengemeinschaft und den Unterrichtsstoff zu verlieren, schlechtere Noten, höhere Abbruchquoten, weniger hohe Schulabschlüsse etc. So berichtet die Hälfte der Befragten in der europa-

weiten Studie der Sheffield Hallam Universität, dass sie sich aufgrund von Diskriminierung bezüglich ihrer sexuellen/geschlechtlichen Identität weniger gut konzentrieren konnten oder weniger motiviert waren. 40 % gehen davon aus, deshalb weniger Kompetenzen erworben zu haben. Ein starkes Drittel berichtet von schlechteren Noten und 13 % wechselte sogar die Schule aufgrund der diskriminierenden Situation. (Vgl. Formby 2013, S. 6)

Neben schulischen Problemen ist Diskriminierung – ob erlebt oder befürchtet – aber vor allem Ursache einer höheren Vulnerabilität von LGBTIQ* (vgl. Timmermanns 2017, S. 136).

Wie eine große Menge an Studien und Metaanalysen zeigt, haben lgb Personen in vielerlei Hinsicht eine höhere Wahrscheinlichkeit, gesundheitliche Probleme aufzuweisen als cis-heterosexuelle Personen. Für trans* und inter* Personen weisen die Studien in eine ähnliche Richtung, sind aber weniger umfangreich vorhanden, bzw. weisen Schwierigkeiten wie fehlende Kontrollgruppen auf. (Vgl. Plöderl 2016b, S. 142 f.) Die deutliche Mehrheit der Studien, auch der neueren, fand unter lgb Personen erhöhte Raten an psychischen Erkrankungen wie Depressionen, Angststörungen, Substanzmissbrauch und Suizidversuchen, immer verglichen mit heterosexuellen Personen (vgl. Plöderl 2016b, S. 142).

Um wie viel dieses Risiko für Suizidgedanken und -versuche im Vergleich zu heterosexuellen Personen erhöht ist, variiert je nach Studie. Es hängt z. B. auch davon ab, wie genau kategorisiert wurde. So macht es beispielsweise einen Unterschied, ob allgemein nach »same-sex sexual behavior« oder nach den Kategorien »gay« and »lesbian« eingeteilt wurde (vgl. Marshal et al. 2011, S. 116). Hatzenbuehler zeigt in seiner großen Oregon-Studie mit mehr als 30000 Schüler*innen, dass lgb Jugendliche fünfmal so häufig Suizidversuche in den vergangenen 12 Monaten hinter sich haben als heterosexuelle Jugendliche (vgl. Hatzenbuehler 2011, S. 896). Marshal kommt in seiner Metaanalyse zu dem Schluss, dass bei lgb Jugendlichen das Risiko für Suizidgedanken 2-fach, für Suizidversuche 3-fach und für medizinisch versorgte Suizidversuche ca. 4-fach erhöht ist (vgl. Marshal et al. 2011; vgl. Plöderl 2016a, S. 8). In einer noch deutlich größeren Metaanalyse von 35 Studien mit über 2,5 Millionen Teilnehmenden im Alter von 12-20 Jahren (davon 113468, die zu einer sexuellen Minderheit gehören) kommen di Giacomo et al zu dem Ergebnis, dass homosexuelle Jugendliche ein 3,71-fach erhöhtes Risiko für Suizidversuche haben, bisexuelle Jugendliche ein 4,87-fach erhöhtes Risiko und trans* Jugendliche sogar ein 5,87-fach erhöhtes Risiko für Suizidversuche haben (vgl. di Giacomo et al. 2018, S. 1145).

Die Forschungsergebnisse bei lgbtiq* Jugendlichen und Erwachsenen aus dem deutschsprachigen Raum decken sich mit jenen aus anderen westlichen Ländern, sind jedoch bisher nicht repräsentativ erhoben (vgl. Plöderl 2016a, S. 9; vgl. Plöderl/Tremblay 2015). Interessant für die pädagogische Praxis ist, dass lgb Jugendliche in einem nicht-unterstützenden sozialen Umfeld im Vergleich zu lgb Jugendlichen mit einem unterstützenden Umfeld ein 20 % höheres Risiko für Suizidversuche aufweisen. Andersrum formuliert, konnte ein Zusammenhang zwischen einem unterstützenden Umfeld und der Reduktion der Wahrscheinlichkeit für Suizidversuchen nachgewiesen werden (vgl. Hatzenbuehler 2011, S. 896). Das eröffnet Lösungsideen für den pädagogischen Bereich, etwa in der Implementierung von Unterstützungs- und Beratungsprogrammen (vergleiche Ausblick in Kapitel 7).

Für trans* Personen ist die Datenlage weniger umfangreich, jedoch finden sich in den deutliche Hinweise auf ein höheres Suizidrisiko (vgl. Plöderl 2016a, S. 8) und erhöhte Raten für psychische Erkrankungen und zwar hauptsächlich für Depressionen und Angststörungen (vgl. Dhejne et al. 2016). Längsschnittstudien zeigen, dass die medizinischen Eingriffe, die zur Transition gehören, einen positiven Effekt auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der trans* Personen haben (vgl. Dhejne et al. 2016, S. 53). Die Studienlage ist noch dünner und basiert meist auf kleinen Stichproben, wenn es um die psychische Gesundheit von inter* Personen geht. Die meisten der Studien finden allerdings auch hier höhere Raten an psychischen Symptomen und Störungen (vgl. Plöderl 2016b, S. 143). Eine explorative deutsche Studie kommt etwa zu dem Ergebnis, dass über 60 % der inter* Personen klinische relevante psychische Symptome zeigten und fast die Hälfte mindestens einmal im Leben Suizidgedanken hatte. Positiv wirkten sich elterliche Unterstützung und enge Freundschaften aus (vgl. Schweizer et al. 2016).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Forschungslage aus verschiedenen Gründen noch nicht zufriedenstellend ist: Es gibt nur wenige populationsbasierte große Studien und diese sind oft nicht auf den spezifischen deutschen Schulkontext zugeschnitten. Darüber hinaus besteht immer die Möglichkeit, dass sich lgbtiq* Personen in solchen Studien nicht outen, die Kategorisierungen nicht vergleichbar sind oder einzelne Aspekte – wie inter* – als Kategorie ausgelassen werden und die Intersektionalität mit anderen Diversitätskategorien selten berücksichtigt wird. So kann es zu Über- oder Unterschätzungen von Prävalenzen kommen. (Vgl. Plöderl 2016b, S. 144)

Trotzdem weisen die vorhandenen Studien beinahe durchgängig in eine ähnliche Richtung und geben so sehr deutliche Hinweise, dass lgbtiq* Personen

verschiedenen Stressfaktoren wie dem *Bullying* ausgesetzt sind und mit einer höheren Wahrscheinlichkeit psychologische Symptome oder psychische Störungen entwickeln.

Diskriminierung führt zu einer höheren Vulnerabilität. Warum das so ist, veranschaulicht das *Minority Stress Model*, das Meyer entwickelt hat (vgl. Meyer 2003a). Das Modell zeigt auf, wie Stigmatisierung, Vorurteile und Diskriminierung zu Stress führen: dem Minderheitenstress. Der erlebte psychosoziale Stress wiederum hat Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden (vgl. Cramer et al. 2017, S. 1518). Die Stärke des Modells ist, dass es zum einen verschiedene Arten von Stress differenziert und zum anderen auch Resilienzfaktoren berücksichtigt. Neben »generellem Stress«, den jede*r phasenweise empfindet (vgl. Meyer 2003a, S. 676), kommen bei Angehörigen sexueller oder geschlechtlicher Minoritäten (und anderer Minoritäten) folgende zwei Stressoren hinzu: »distale und proximale« Stressoren. »Distale« Stressoren sind objektiv, d. h. sie hängen nicht von individueller Wahrnehmung oder individuellen Überzeugungen ab. Diese Stressoren sind also objektive Ereignisse oder Bedingungen, wie etwa das tatsächliche Vorhandensein von Gewalt, Diskriminierung und Ausgrenzung. (Vgl. Meyer 2003a, S. 676) »Distale« Stressoren finden typischerweise in interaktiven Situationen statt (vgl. Frost et al. 2022, S. 2300), aber auch auf struktureller Ebene (vgl. Hatzenbuehler 2017).

Die Manifestation »distaler« Stressoren in subjektive Werturteile, Erwartungen und Überzeugungen nennt Meyer in Rückgriff auf das Stressoren-Modell nach Lazarus und Folkmann dann die »proximalen« Stressoren. Sie entwickeln sich durch die objektiven Gegebenheiten der Umwelt. (Vgl. Meyer 2003a, S. 676; vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 101; vgl. Frost et al. 2022, S. 2300) Auch wenn aktuell keine Diskriminierung stattfindet, beeinflusst die erlebte Stigmatisierung/Diskriminierung die Erwartung, möglicherweise negativ behandelt zu werden (vgl. Frost et al. 2022, S. 2300). Neben der Erwartung von negativer Behandlung, fallen auch der Stress durch Verstecken der eigenen sexuellen/geschlechtlichen Identität sowie eigene bewusste oder unbewusste negative Einstellungen (internalisierte Stigmatisierung/Homophobie) in den Bereich des »proximalen Stresses« (vgl. Meyer 2003a, S. 678). Meyer führt aus, dass oft schon lange vor der Bewusstwerdung der eigenen Orientierung Konfrontation mit Vorurteilen stattfand, die internalisiert verankert sind (vgl. Meyer 1995, S. 40). Langer kritisiert später den Begriff »internalisierte Homophobie« als statische Persönlichkeitsvorstellung und schlägt vor, stattdessen besser den Begriff »internalisierter Heterozentrismus« zu nutzen. Dieser Begriff verweise

auf gesellschaftlich verankerte, aber dynamische, heteronormative Muster, innerhalb derer Abwertung von Menschen befördert werde. (vgl. Langer 2009, S. 226; vgl. Günther/Teren/Wolf 2019, S. 102). Es ist davon auszugehen, dass proximaler Stress die größten Effekte auf die Gesundheit hat (vgl. Cramer et al. 2017, S. 1518).

Ob die Minderheitenstressoren dann aber tatsächlich negative Effekte auf die Gesundheit haben, hängt von den internen und externen Ressourcen und Copingstrategien des Individuums ab. Meyer stellt heraus, dass die Zugehörigkeit zu einer Minderheit nicht nur zu Minderheitenstress führen kann, sondern auch selbst eine wichtige Ressource sein kann, etwa dann, wenn damit eine soziale Unterstützung oder das Gefühl der Verbundenheit zusammenhängt. (Vgl. Meyer 2003a, S. 678 f.) Die dargelegten Stressfaktoren können kumulierend wirken und so zu einer ganzen Reihe von Gesundheitsbedrohungen führen (vgl. Plöderl 2016a, S. 9).

Viele Studien bestätigen einen Zusammenhang zwischen Minderheitensstress und negativen Folgen für das Wohlbefinden, auch für die einzelnen Aspekte des Minderheitenstresses (vgl. Testa et al. 2015, S. 66; vgl. Hatzenbuehler 2009; vgl. z. B. Cramer et al. 2017; vgl. z. B. Ott/Regli/Znoj 2017; vgl. z. B. Testa et al. 2012). Zum Beispiel zeigen diejenigen Personen einer sexuellen Minderheit, die höhere Werte internalisierter Homophobie aufweisen, auch höhere Raten bei Depressionen und Angststörungen (vgl. Igartua/Gill/Montoro 2003). Testa zeigt in einer Studie, dass diejenigen trans*Personen, die körperliche oder sexuelle Übergriffe aufgrund ihres Trans*-Seins erlebt hatten, 4-mal so häufig Suizidversuche hinter sich hatten als diejenigen trans*Personen, die keinem solchen Minderheitenstress ausgesetzt waren (vgl. Testa et al. 2012). Ebenfalls fand Testa erste Hinweise, dass die in Meyers Modell angenommene Schutzwirkung der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgruppe und damit verbundener Unterstützung und Verbundenheit tatsächlich positiv wirkt: Er zeigt nämlich, dass ein Zusammenhang zwischen geringeren Raten an Angststörung und Suizidalität bzw. einen höheren Grad an Wohlbefinden bei denjenigen trans* Personen besteht, die früh in der Identitätsentwicklung auf eine weitere trans* Person getroffen sind (vgl. Testa/Jimenez/Rankin 2014). Frost/Meyer et al können in einer Längsschnittstudie verschiedene Zusammenhänge nachweisen, die das Modell untermauern: So besteht ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit erlebter Viktimisierung/Diskriminierung und einem höheren Level an psychischen Belastungen. Auf der anderen Seite lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Verbundenheit mit der

Community und einem Absenken psychischer Belastungen zeigen. (Vgl. Frost et al. 2022, S. 2306)

Neben Weiterentwicklungen des Modells etwa durch Langer (vgl. Langer 2009) oder Hatzenbuehler (vgl. Hatzenbuehler 2009) gibt es auch grundsätzliche Kritik am Modell: So wird aus sozial-konstruktivistischer Perspektive kritisiert, dass psychologische Belastungen und Erkrankungen der lgbtiq* Personen pathologisiert und zum Risiko des einzelnen Individuums würden. Dies wird der Komplexität der Praktiken und Dynamiken einer heteronormativen Gesellschaft nicht gerecht. Es wird zum einen gefordert, die Pathologie in der Gesellschaft und nicht im Einzelnen zu suchen und zum anderen, in Studien zu untersuchen, warum sich die Mehrheit der queeren Personen trotz der Risikofaktoren eben nicht gesundheitsgefährdend verhält. Es wird gefordert, dass sich der Fokus zum einen weg vom Individuum und zum anderen weg von der Pathologisierung entwickelt (vgl. McDermott/Roen 2016, S. 1–13; vgl. Plöderl 2016b, S. 145)

Die berechtigte Kritik macht das Modell in meinen Augen trotzdem nicht überflüssig, sondern kann unter erweiterter Perspektive hilfreich sein, um Zusammenhänge zwischen Stress und Krankheit aufzuzeigen, verstanden als Motor für Veränderung. Vor allem aber beinhaltet das Modell auch Resilienzfaktoren, also gesundheitsförderliche Modulationen. Gerade der Blick auf das, was gesund erhält und schützt, ist für die pädagogische und medizinische Praxis sehr hilfreich und deckt sich letztendlich mit der sozial-konstruktivistischen Forderung, in Studien zu untersuchen, unter welchen Bedingungen es queeren Personen gelingt, sich nicht gesundheitsschädlich zu verhalten (vgl. McDermott/Roen 2016, S. 9 f.). Zuzustimmen wäre in jedem Fall, dass eine (Re-)pathologisierung zu vermeiden ist und daher sind zwei Aspekte wichtig: Trotz höherer Prävalenzen für psychische Erkrankungen, Substanzmissbrauch und Suizidgedanken und -versuche, sind die meisten lgbtiq* Personen eben nicht psychisch krank oder suizidgefährdet. Zweitens sollte der größere Kontext, in diesem Fall also heteronormative gesellschaftliche Muster in den Blick gelangen, die häufig negative Konsequenzen für Individuen ergeben, die von der Norm abweichen.

Angesichts der sozial-konstruktivistischen Kritik erscheint Langers Argument, besser von »internalisiertem Heterozentrismus« zu sprechen, weil dies die tief verankerten heteronormativen Strukturen in der Gesellschaft aufzeigt, ein überzeugender Anfang bei der Weiterentwicklung des meyerschen *Minority Stress Models* zu sein.

Vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel dargelegten Sachverhalte erscheint die Argumentation in Stängles Petition als Antwort auf die Entwicklung des neuen Bildungsplans in BW als besonders zynisch (vergleiche Kapitel 3.3): Es wird darin vor »den negativen Begleiterscheinungen eines LSBTTIQ-Lebensstils« gewarnt und gefordert, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt deshalb im Unterricht nicht »als neue Normalität« thematisiert werden sollte (vgl. 1. Begründung Stängle 2013). Vor dem Hintergrund der Schäden durch Tabuisierung und vorhandener internalisiertem und allgegenwärtigem Heterozentrismus sowie damit zusammenhängenden zahlreichen negativen Auswirkungen ist diese Argumentation gefährlich, in höchstem Maße pathologisierend und die Zusammenhänge verschleiern.

,

5. BUTLER MEETS LEWIN: BLICK AUF DAS SPANNUNGSFELD ZWISCHEN HETERONORMATIVITÄTSKRITIK UND NATURALISIERUNG

Kurt Lewin hat vor einem knappen Jahrhundert zunächst in Deutschland, später in den USA gelebt und dort als Kinderpsychologe und experimenteller Sozialpsychologe gearbeitet (vgl. Lück 1996, S. 13–19). Lewins Welt war zur Zeit des Nationalsozialismus beeinflusst und durchdrungen von autoritären Machtvorstellungen, von Gehorsam, von Exklusion und menschenverachtendem Handeln (vgl. Lewin 1953a, S. 224, vgl. b, S. 74 f., 85, 88), was ihn in seinem Leben und Schaffen prägte. Es ist verblüffend, dass die Modelle, Ideen, Konstruktionen, aber auch die Begriffe und Methoden, die Lewin entworfen hat, große Parallelen zu Butlers Ideen aufweisen und auch heute hochaktuell sind, um Themen wie In- und Exklusion, Dynamiken und Kategorisierungsprozesse zu analysieren. Hintergrund seiner Feldtheorie ist seine wissenschaftskritische Aufarbeitung von kategorisierenden Denkmustern, die sich ebenso wie seine topologische Feldtheorie als hilfreiches Analyseinstrument für den Blick auf das vorliegende Spannungsfeld erweisen. Kurt Lewins Feldtheorie scheint heute nicht nur interessant, um konkrete pädagogische Situationen oder Biographien zu analysieren, sondern zum Beispiel auch, um Schulmaterialien zu untersuchen; und insgesamt um erziehungswissenschaftliche Diskurse – insbesondere im Hinblick auf zugrundeliegende Kategorisierungspraxen – kritisch zu beleuchten. Dies ist der Grund, ihn als Theoretiker neben Butler für diese Arbeit aufzubereiten und einzubeziehen. Es kann durchaus erstaunen, dass Kurt Lewin bisher wenig im erziehungswissenschaftlichen Diskurs präsent war (vgl. Bogner 2017, S. 333). Wenn man ihn in dieser Disziplin wahrnimmt, dann v. a. bezüglich seiner Führungsstil-Studien (vgl. Lewin 1953c). Durch die Arbeit von Dirk Bogner, der Lewins Feldtheorie mit ihren umfassenden »Methoden, Begriffen, Hilfsmitteln, Konstrukten und Modellen« (Bogner 2017, S. 483) systematisch für die Erziehungswissenschaft zugänglich machte, ist nun die Grundlage da, um Lewins Modelle und Methoden, aber auch seine Analyse von Kategorisierungsmustern in aktuelle Forschung einzubeziehen.

Butler gehört zu den überaus einflussreichen Denker*innen der Gegenwart. Dementsprechend sind ihre Theorien, Modelle und Konzepte zu Geschlecht

und Sexualität, zu Materialität und Diskurs, zu Inklusion und Exklusion und zu Differenzkategorien schon breit in wissenschaftliche Arbeiten eingeflossen, wenn auch sicherlich eher in der Philosophie und in den Gender Studies als im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Überraschend ist, dass sie in der Wortwahl häufig ähnliche Begriffe nutzt und durchaus mit Lewin vergleichbare Konzepte entwickelt hat. Auch biographisch sind Parallelen zu finden: Beide haben einen jüdischen Hintergrund (vgl. Distelhorst 2009, S. 8 f.). Beide erlebten (sicherlich in sehr unterschiedlichem und nicht vergleichbarem Ausmaß) Diskriminierung und Ausgrenzung, was aber subjektiv beide ebenfalls als prägend für ihre wissenschaftliche Arbeit wahrnehmen (vgl. Distelhorst 2009, S. 8 f.; vgl. Lewin 1982a, vgl. 1953d). Lewin erlitt als Jude in der Zeit vor und während des Nationalsozialismus massive Diskriminierung, so wurde ihm etwa die Professur verwehrt. 1933 wanderte er letztendlich in die USA aus und arbeitete dort Zeitlebens weiter an seiner Feldtheorie, an Themen wie Gruppenzugehörigkeit, Minoritätsproblemen, Gruppenatmosphäre, Erklärung von Verhalten und Demokratiebildung. (Vgl. Lück 1996, S. 13–19) Butler erfuhr in den USA der 70er Jahre als Lesbe mit jüdischem Hintergrund Ausgrenzung und Abwertung, sowohl in der jüdischen Gemeinde als auch familiär, was ihren Blick auf Ausschließungen prägt (vgl. Distelhorst 2009, S. 8 f.). Während Butler vor allem Diskriminierung aufgrund von sexueller und geschlechtlicher Identität im Blick hat, ist Lewins Augenmerk vor allem auf jüdische Minderheiten gerichtet.

Für diese Arbeit relevante Teile aus Lewins und Butlers Theorien sollen im kommenden Kapitel 5.1 zunächst dargelegt werden und schließlich eine weitere Perspektive auf das Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischem Wandel und Naturalisierung ermöglichen (siehe Kapitel 5.2). Butler und Lewin liefern nämlich beide interessante Ansätze für die Reflexion von Kategorisierungen und Positionierungen. Im weiteren Verlauf werde ich dann auch mit Lewin und Butler eine Erklärung des Erstarkens »antigenderisitscher« Einstellungen versuchen (siehe Kapitel 5.3), gelingenden Wandel mit beiden beleuchten (siehe Kapitel 5.3) und schlussendlich in die Schule, auf Schulmaterialien und die Erziehung von Minderheiten blicken (siehe Kapitel 5.4). Schließlich entwickle ich unter anderem auf Basis ihrer beider Theorien, Modelle, Konzepte und Begriffe ein Instrumentarium für die sich anschließende diskursive Schulbuchanalyse, die in den Blick nimmt, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Ethikschulbüchern dargestellt und thematisiert wird und ob sich hier Verschiebungen während der Zeit der Debatte um den neuen Bildungsplan/BW zeigen lassen (siehe Kapitel 6).

5.1. WICHTIGE THEORIEN UND BEGRIFFE DER BEIDEN DENKER*INNEN

5.1.1. BUTLERS THEORIE ZU SUBJEKTIVATION UND DER PRODUKTIVEN MACHT DES DISKURSES

Für die vorliegende Arbeit sind Butlers Werke zu Subjekt, dessen Subjektwerdung und Anerkennung, die Werke zu geschlechtlicher und sexueller Identität sowie die Werke mit den Themenschwerpunkten Zugehörigkeit, Diskriminierung und Ex- bzw. Inklusionsmechanismen von besonderer Relevanz.¹ Butlers Theorie ist eine Symbiose und Weiterentwicklung verschiedener Theorien. Sie steht unter anderem in der Tradition der Sprechakttheorie John Austins, deren Weiterentwicklung durch Derrida sowie Althusser's Anrufungs-Konzept und Foucaults Diskurs- und Machtkonzeption. Butler stellt die Fragen: Wie wird man zum Subjekt und wie kann sich das Subjekt im Hinblick auf konstituierende und herrschende Normen verhalten? Was bedeutet es für ein Subjekt, den herrschenden Normen nicht zu entsprechen, gar nicht benennbar, sichtbar und intelligibel zu sein? Aus diesen Fragen heraus kommt Butler immer wieder an den Punkt, zu überlegen, wie Normen verschoben und verändert werden können, damit das Leben für mehr Individuen lebenswert wird.

Durch alle für meine Arbeit relevanten Werke hindurch ziehen sich in unterschiedlichen Akzentuierungen vier zusammenhängende Teilbereiche ihrer Theorie, die nun schon angeklungen sind: die *Subjektwerdung* durch die *produktive Macht des Diskurses*, welcher Subjekte durch *performative Akte* im Sinne der *Reiteration (nach Derrida)* unter bestehenden Normen und Regeln hervorbringt. Besonders im Blick hat Butler dabei die Konstruiertheit von *sex*, *gender* und *desire* als Produkte des herrschenden Diskurses.

Nun noch etwas ausführlicher: Die aufgeworfene Frage nach der Subjektwerdung ist eng verbunden mit der Frage nach Macht in einem foucaultschen Sinne, verstanden als produktive Macht (vgl. Butler 2017b, S. 18 f., 32 f., vgl. a, S. 72). Das Subjekt wird zum Subjekt durch den Diskurs, der es unterwirft und erzeugt (vgl. Butler 2017a, S. 12, 31, 72, vgl. c, S. 310, vgl. 2018, S. 8). Unter Diskurs versteht Butler nicht einfach »gesprochene Wörter, sondern ein Begriff

1 Dies sind insbesondere die Werke »Das Unbehagen der Geschlechter«, »Körper von Gewicht«, »Haß spricht«, »Psyche der Macht« und »Die Macht der Geschlechternormen«. Ihre neuesten Werke zum Themenfeld Krieg werden für den Blick auf das Spannungsfeld zwischen heteronormativen Wandel und Naturalisierung außenvorgelassen.

der Bedeutung, [...]« (Butler 1995, S. 129), also wie der Diskurs bestimmte Objekte oder Subjekte intelligibel macht. Ein Diskurs stellt dabei »nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv.« (Butler 1995, S. 129). Ihr Konzept umfasst also sowohl Sprache als auch Praktiken (vgl. Distelhorst 2009, S. 40), die produktiv in der Hervorbringung des Subjekts hineinwirken. Das Ich kann zwar ein kritisches Verhältnis zu bestehenden Normen unterhalten, aber es läuft dabei Gefahr, sich zu verlieren, weil es seine eigene Auflösung riskiert, wenn es durch den bestehenden Diskurs nicht mehr anerkannt werden kann, weil es nicht mehr als intelligibel erkannt wird (vgl. Butler 2017a, S. 12 f., 87). »Subjektivation« ist also die Subjektwerdung, die aber nur gelingt, weil die Macht des Diskurses das Subjekt unterwirft. Einerseits werden wir also als Subjekte geformt und unterworfen, andererseits sind wir in unserer Existenz abhängig von dieser uns konstituierenden Macht (vgl. Butler 2017b, S. 7 f.). Insofern führt diese Macht zu Unterwerfung und Erzeugung zugleich oder noch präziser: Die Unterwerfung ist Bedingung der Konstitution von Subjekten (vgl. Butler 2017b, S. 8). Die Selbstidentität (Butler 2017b, S. 9) und die Handlungsfähigkeit des Subjekts ergeben sich erst aus der Unterwerfung (vgl. Butler 2017b, S. 8, 15–22). Diese Vorstellung von Subjektwerdung sieht Butler in der Tradition Althusser's »Anrufung« und in der Tradition Foucault's diskursiver Produktivität (vgl. Butler 2017b, S. 8, 10). Das Ich wird konstituiert durch dessen Anrufung, dessen Benennung (vgl. Butler 2017c, S. 310). Foucault's Theorie kann hier als Weiterentwicklung von Althusser's Anrufungs-Konzept verstanden werden. Die mächtige Stimme wird nicht mehr einem zentralisierten Staatsapparat zugeschrieben, sondern dem Diskurs, der als System wirksam ist und über das gesprochene Wort hinausgeht. (Vgl. Butler 2017b, S. 10 f.) Die Anrufung (oder Interpellation) – zum Beispiel als Mädchen – wiederholt sich immer wieder und wirkt damit naturalisierend (vgl. Butler 2017c, S. 29). Die Anrufung zitiert »einschärfend eine Norm« (Butler 2017c, S. 29) und verspricht im Zuge der Unterwerfung unter die Normen Identität (vgl. Butler 2017b, S. 103). Die produktive Macht wirkender Normen und Praktiken führen zur Entstehung des Subjekts und wirkt dann im Handeln des Subjekts fort (vgl. Butler 2017b, S. 16–22., 32 f.). Die Bedingungen der Macht bestehen dabei nur fort, wenn sie wiederholt werden (vgl. Butler 2017b, S. 20) und das Subjekt ist »der Ort dieser Wiederholungen« (Butler 2017b, S. 20). Diese Wiederholungen kann man sich aber nicht als komplett identische Kopien von performativen Handlungen vorstellen (vgl. Butler 2017b, S. 20 f., vgl. c,

S. 32 f.). Diese Theorie geht auf Derridas Überlegungen zu Iterabilität als Re-zitation zurück (vgl. Butler 2017c, S. 337, vgl. auch 2018, S. 230–236). Diese performativen Handlungen sind nicht einzeln zu denken, sondern passieren ritualisiert (vgl. Butler 2017c, S. 32, 36 f., 139) als sich ständig wiederholende Praxis, »durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt« (Butler 2017c, S. 22). Die performativen Akte funktionieren nur, wenn sie eine diskursive Geschichte haben (vgl. Butler 2017c, S. 311 f.). Eine Handlung ist also dann performativ, wenn sie als Zitat erkannt wird, eine frühere Handlung also »echogleich wiedergibt« (Butler 2017c, S. 311). Auf paradoxe Weise führen performative Handlungen so sowohl zur Stabilisierung des Subjekts, weil sie die Entstehungsbedingungen des Subjekts wiederholen als auch potenziell zur Destabilisierung, wenn die Reiterationen eben nicht exakt gleich sind, sondern kleine Abweichungen stattfinden (vgl. Butler 2017b, S. 20f., 32 f., vgl. c, S. 32 f.; vgl. Müller 2009, S. 130 f.).

Solche Abweichungen können etwa entstehen durch subversive Imitation von Geschlechtlichkeit beim *Drag* (vgl. Butler 2017c, S. 316 f., vgl. 1991a, S. 58), wobei Stereotype in der Parodie als Naturalismen entlarvt werden, oder durch Rückaneignung echogleicher Begriffe wie *queer*. Dieser Begriff wurde ehemals abwertend verwendet und nun in der queeren Szene als positive Selbstbezeichnung genutzt (vgl. Butler 2017c, S. 310–316, 319, vgl. 2018, S. 29 f.). Der Begriff wird nun also gegen seine vormalige Zielsetzung »zitiert« (Butler 2018, S. 29). Die normative Kraft der Performativität arbeitet aber nicht nur mit ständigen Wiederholungen, sondern auch mit Exklusion (vgl. Butler 2017c, S. 260). Das Außen, das »Unaussprechliche«, »Nichtmachbare«, das »Nichterzählbare« (Butler 2017c, S. 260), ist konstitutiv für das Innen (vgl. Butler 2017c, S. 16, 67, 283). Wer oder was sich als »Sein« qualifiziert, muss im Inneren liegen, muss benennbar sein (vgl. Müller 2009, S. 124). Hier setzt Butlers politisches Engagement an. Wer nicht sichtbar ist, wer nicht benennbar ist, gehört nicht zum Kreis des Menschlichen und hat nicht die Chance auf ein gutes Leben (vgl. Butler 2017a, S. 11–13, 345, 98 f.). Die Grenzziehung zwischen einem Innen und Außen, zwischen menschlich und außermenschlich, sichert das »Menschliche in seiner vorgeblichen Realität« (Butler 2017a, S. 345). Es gibt Normen, die *gender* performativ herstellen und so bestimmen, was »gelesen« und benannt werden kann. Die Re-zitation können diese Normen sowohl in einer schier endlosen Kette reproduzieren und dabei kaum als Reiteration entzifferbar sein (vgl. Butler 2017c, S. 259), und zwar weil dieses Herstellen von *gender* als scheinbar natürlich erscheint. Die Iteration kann

die Norm aber auch als nicht natürlich entlarven, indem der performative Akt der Wiederholung einer Norm nicht den Erwartungen entspricht (vgl. Butler 2017a, S. 346), wie das etwa beim *Drag* oder bei gender-nonkonformen Verhalten der Fall sein kann.

5.1.2. LEWINS KRITIK AN KATEGORISIERUNGSPRAXEN

Kurt Lewin kommt über die komparative Untersuchung verschiedener Wissenschaften zu dem Ergebnis, dass es »aristotelische« und »galileische« Wissenschaften gebe (vgl. Lewin 1981, S. 233–278), die sich kategorial voneinander unterscheiden. Die »Verschiedenheit« (Lewin 1981, S. 235) beider Denkweisen stellt Lewin in einem Zeitschriftenbeitrag *Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie* gegenüber. Diese Unterscheidung ist für das Verständnis seines ganzen Denkens, all seiner Begriffe und Modelle essentiell (vgl. Bogner 2017, S. 42), muss aber aus heutiger Sicht in Teilen auch kritisch betrachtet werden. Seine Feldtheorie (siehe Kapitel 5.1.3) kann durchaus als Versuch verstanden werden, ein Instrumentarium an Begriffen, Modellen und Konstrukten zu entwickeln, die einer Wissenschaft in die Sphäre des »galileischen« Denkens verhilft.

»Aristotelisch« zu denken, steht für ihn für eine veraltete, »mittelalterliche« (Lewin 1981, S. 235) Denkweise, während die »galileische« Arbeits- und Denkweise ein zu erreichendes Ideal darstellt. So nennt er die »galileischen« Darstellungen z. B. »zivilisiert«² (Lewin 1981, S. 243). Wissenschaften entwickeln sich – nach seiner Beobachtung – in einer Evolution vom »aristotelisch«-zweischnittartige Denken hin zu der »massiv« (Lewin 1981, S. 234) veränderten Denkweise der »galileischen« Wissenschaft. (Vgl. Lewin 1981, S. 233–234)

5.1.3. WAS MACHT DIE »ARISTOTELISCHE« UND »GALILEISCHE« DENKART ODER WISSENSCHAFT AUS?

Vorab subsumiert sind die entscheidenden Merkmale der »aristotelischen« Denkart: normativ-essentialisierende und abstraktive Klassifizierung (vgl. Lewin

2 Am Ende dieses Kapitels findet eine kritische Reflexion dieser dichotomen, durchaus auch wertenden Klassifizierung statt.

1981, S. 235 f.), die Fokussierung auf Häufungen und Regelmäßigkeiten (vgl. Lewin 1981, S. 237) sowie die historisch-geographische Herleitung von Gesetzmäßigkeiten (vgl. Lewin 1981, S. 237–240, 278).

Lewin stellt klar, dass der ausschlaggebende Unterschied nicht ist, dass Begriffsbildung der »aristotelischen« Wissenschaft »anthropomorph und unexakt ist« (Lewin 1981, S. 235), während die der »galileische« Wissenschaft »quantitativ exakt«³ (Lewin 1981, S. 235) ist, wiewohl er diesem Punkt weitestgehend zustimmen würde, allerdings sieht er darin nur die Auswirkung einer »tiefer liegenden sachlichen Verschiedenheit« (Lewin 1981, S. 235).

Er legt dar, dass sich die Wissenschaft der Physik nur langsam vom »Mutterboden der Philosophie« (Lewin 1981, S. 235) löste und in ihrem »aristotelischen« Zeitalter noch in Wertbegriffen (Lewin 1981, S. 235), also normativen Begriffen, dachte. So geht die »aristotelische« Physik etwa davon aus, dass es höher- und minderwertige Bewegungen gebe (vgl. Lewin 1981, S. 235 f.), die Psychologie bewertet Sachverhalte und Verhalten ebenso, z. B. wenn sie von »kindlichen Fehlern« spricht oder von »optischen Täuschungen« (Lewin 1981, S. 244). Aus dieser Annahme ergeben sich dann Gruppierungen von Gegenständen und Sachverhalten, die bewerten – auch abwerten – und viel zu undifferenziert sind (vgl. Bogner 2017, S. 45; vgl. Lewin 1981, S. 236 und 244). Diese »aristotelische« Klassifizierung ist nicht nur dadurch gekennzeichnet, dass Sie die Gegenstände der Klasse wertet, sie tut es auf eine abstraktive Art und Weise: Sie sucht dasjenige Merkmal heraus, das einer Gruppe von Gegenständen *gemeinsam* [Hervorhebung KL] scheint, in der Annahme eines »starrten, absoluten« (Lewin 1981, S. 236) Charakters dieser Merkmale (vgl. Lewin 1981, S. 235 f.). »Aristoteliker*innen«⁴ gehen davon aus, dass das Wesen eines Gegenstandes dessen Verhalten bestimmt und setzen das Wesen mit der definierten Klasse gleich (vgl. Lewin 1981, S. 236 f.). Heute würden wir an dieser Stelle von essentialisierenden Kategorisierungen sprechen. In dieser Vorstellung ist das Gemeinsame der Gegenstände in einer Klasse daher ihre scheinbar gleiche Wesenhaftigkeit,

3 Lewin nennt hier »quantitativ«, was wir heute in der Wissenschaft eher qualitativ nennen würden, nämlich die genaue und volle Erfassung von Einzelfällen in ihrer Gesamtsituation.

4 Wenn hier vom »Aristoteliker*innen« gesprochen wird, dann ist der*die Wissenschaftler*in oder Mensch gemeint, der sich im Sinne Lewins einer zweischnittartigen, »aristotelischen« Denkweise bedient. Genauso sind mit »Galileiker*innen« diejenige gemeint, die sich im lewinschen Sinne von der »aristotelischen« Denkweise gelöst hat. Die umfassende Darstellung der »aristotelischen« und »galileischen« Denkweise wird in diesem Kapitel vorgenommen und im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels findet eine Problematisierung der lewinschen Begriffe statt.

die dann wiederum ihr Verhalten erklärt. Eine Abweichung von der erwarteten Wesenhaftigkeit eines Objekts oder Subjekts in seiner Kategorie führt dann zur Abwertung. Hier zeigt sich schon ein Zirkelschluss, der an anderer Stelle weiter ausgeführt werden wird. Es wird also nicht differenziert, sondern dichotom und wertend eingeteilt. Deutlich zu sehen ist also, dass die »aristotelische« Wissenschaft auf essentialistischen Annahmen beruht.

Lewin bezieht sich bei dieser Art der Klassifizierung und Begriffsbildung auf die Unterteilung seines Lehrers Cassirer (vgl. Günzel 2008, S. 94), der zwischen Substanz- und Funktionsbegriff differenziert (vgl. Cassirer 1910). Die »aristotelische« abstraktive Klassenbildung, die das beobachtete Merkmal zum Wesen der Klasse erhebt, nutzt in Cassirers Terminologie Substanzbegriffe (vgl. Lewin 1981, S. 236). Lewin nennt als Beispiel aus der Physik die dichotome Einteilung in warm und kalt (Lewin 1981, S. 236) sowie die Einteilung in »Lust und Unlust« (Lewin 1981, S. 245) oder die Einteilung in »pathologisch und normal« (Lewin 1981, S. 244) im Fachbereich der Psychologie. (Vgl. Lewin 1981, S. 236–245)

Hier lässt sich sehr deutlich eines der damit verbundenen Probleme erkennen: Die »aristotelische« Denkweise kennt nur ein »Entweder-Oder« und keine Differenzierung. Noch dazu verbindet sie ihre zumeist dichotomen Zuteilungen mit wertenden Zuschreibungen.

Weil nach binären Mustern unterschieden wird, interessiert den*die »aristotelische*n« Wissenschaftler*in, was *ausnahmelos* [Hervorhebung KL] oder zumindest gehäuft passiert (Lewin 1981, S. 237). Lewin deckt damit ein weiteres Problem dieses Denkens auf:

»Ist das Verhalten jeden Dings durch sein »Wesen« bestimmt, und setzt man das Wesen gleich der abstraktiv definierten »Klasse«, also gleich dem Begriff dessen, was einer ganzen Gruppe von Gegenständen *gemeinsam* ist, so wird damit das Einzelne als Einzelnes zufällig.« (Lewin 1981, S. 237)

»Aristotelische« Wissenschaften suchen also nach Regelmäßigkeiten und Häufungen, »scheint« (Lewin 1981, S. 237) doch durch die Regelmäßigkeit eine »innere Gesetzmäßigkeit [...] sichtbar zu werden« (Lewin 1981, S. 237). Dasjenige, was nur selten zu beobachten ist, hat in der Folge keine Relevanz, es erscheint nur als sei es zufällig, weil nur nach den Gesetzen der Regelmäßigkeit ge-

fahndet wird (vgl. Lewin 1981, S. 237). Hervorheben möchte ich den »Schein«, denn es wird eben von einer Häufung auf die Wesenhaftigkeit des Gegenstandes geschlossen: Weil etwas gehäuft beobachtet wird, wird es zum Wesen aller in dieser Klasse erhoben, während aber alle Störgrößen ausgeschaltet werden und Ausreißer notwendigerweise nicht beachtet werden können. (Vgl. Lewin 1981, S. 237, 250, 252 f.) Das Denkmuster macht Lewin auch in der Psychologie aus, die genauso wie andere jungen Wissenschaften meist nur das zum Gegenstand der Wissenschaft macht, was häufig vorkommt (vgl. Lewin 1981, S. 245). Dabei deckt Lewin den darin enthaltenden Zirkelschluss auf: »Aristoteliker*innen« suchen nach einer Häufung, erklären gemeinsame Merkmale zum Wesen der Gegenstände, bewerten diese, essentialisieren, lassen alle »konkreten Unterschiede« (Lewin 1981, S. 236) außenvor und verallgemeinern damit. Sie schreiben der abstraktiven Klasse eine Wesenhaftigkeit zu und erklären im Anschluss damit wiederum das Verhalten des Einzelnen (vgl. Lewin 1981, S. 248 f.). Prominentes Beispiel Lewins dafür ist folgendes: Viele Kinder im Alter von ca. drei Jahren zeigen häufig Trotz. Der Trotz wird nun zum Wesen der Klasse der Dreijährigen gemacht. Schließlich wird konkretes trotziges Verhalten auf das Wesen der Klasse zurückgeführt, ohne das Umfeld und die Situation miteinzubeziehen. (Vgl. Lewin 1981, S. 248) Es verhalten sich aber gar nicht alle Kinder mit ca. drei Jahren trotzig und vor allem auch nicht immer oder häufig. In der »aristotelischen« Denkweise kann das nicht erklärt werden, weil die scheinbare Wesenhaftigkeit das Verhalten vorgibt.

Gesetzlichkeit erscheint im »aristotelischen« Denken als »Extremfall der Regelmäßigkeit und damit als Gegensatz zum Seltenen oder Einmaligen« (Lewin 1981, S. 238) und als Gegensatz zur Individualität (vgl. Lewin 1981, S. 250). Auch in der »galileischen« Denkweise spielt der Begriff der »Gesetzlichkeit« eine wesentliche Rolle, jedoch kommt er unterschiedlich zustande. Weil in der »aristotelischen« Wissenschaft nach Häufigkeiten gesucht wird (vgl. Lewin 1981, S. 239), wird das Einzelne und Seltene notwendigerweise als Störfall betrachtet und außenvorgelassen (vgl. Lewin 1981, S. 250, 252). Die »galileische« Wissenschaft interessiert sich dagegen für den Einzelfall, denn auch diesem müssen Gesetzlichkeiten zugrunde liegen (vgl. Lewin 1981, S. 237 f., 267 f.). Die »aristotelische« Gesetzlichkeit ist eine beschränkte und zwar auf *historisch-geographisch* [Hervorhebung KL] gehäuft auftretende Phänomene (vgl. Lewin 1981, S. 239 f.).

Die Kernmerkmale der »galileischen« Wissenschaft dagegen sind: Homogenisierung (vgl. Lewin 1981, S. 241, 253–255), Reihenbegriffe, graduelle Ab-

stufungen und fließende Übergänge ohne Wertung bei Kategorisierungen (vgl. Lewin 1981, S. 236, 241 f., 254), der Einsatz von bestimmten mathematischen Verfahren, das Interesse am Einzelfall/am Konkreten in seinem Umfeld, dessen Einfluss als relevant für das Verhalten des Individuums erkannt wird (vgl. Lewin 1981, S. 252 f., 267 f.). (Vgl. Lewin 1981, S. 241–257; vgl. Bogner 2017, S. 48–67)

»Galileische« Wissenschaftler*innen verwerfen die Idee der *historisch-geografischen* Gesetzmäßigkeit als *beschränkte* (vgl. Lewin 1981, S. 237, 239) Wirklichkeit. In den Mittelpunkt des Interesses rückt nun das »volle Erfassen auch des einzelnen Falles« (Lewin 1981, S. 242). Der »galileischen« Wissenschaft geht es darum, Gradunterschiede begrifflich zu erfassen und sich mit ihrer Abkehr von abstraktiven-wertenden Klassen dem konkreten Einzelfall zuzuwenden und dabei die Annahme einer Wesenhaftigkeit der Gegenstände einer Klasse zu verwerfen (vgl. Lewin 1981, S. 242 f.). Während für die »aristotelische« Wissenschaft der Einzelfall nur zufällig ist (vgl. Lewin 1981, S. 245), sofern er sich eben nicht gehäuft findet, ist für die »galileische« Wissenschaft gerade die *historische* Häufung nur zufällig und irrelevant für die Auffindung eines Gesetzes. So interessiert für die Richtigkeit des Fallgesetzes nicht, ob jeder Fall bzw. viele Fälle so stattfindet. (Vgl. Lewin 1981, S. 242 f.)

Das führt zu einer Homogenisierung von Bereichen und Klassen, die zunächst als getrennte Bereiche betrachtet wurden, sich aber bei genauerer Analyse doch als zusammenhängend erweisen (vgl. Lewin 1981, S. 239, 241; vgl. Bogner 2021, S. 3). Lewin gibt hierfür ein Beispiel aus der Physik und damit dem Fachbereich, der geradezu paradigmatisch für die Wandlung von der »aristotelischen« zur »galileischen« Wissenschaft steht:

»Die Bahn der Planeten, der freie Fall des Steines, die Bewegung des Körpers auf der schiefen Ebene, das Hin- und Herschwingen des Pendels, also Vorgänge, die dem Phänotypus des Prozesses nach gewiß in durchaus verschiedene, ja entgegengesetzte Klassen einzugliedern sind, erweisen sich nun als lediglich verschiedene Erscheinungsformen ‚desselben‘ Gesetzes.« (Lewin 1981, S. 242)

Auch in der Psychologie – so analysiert das Lewin – bahnen sich Homogenisierungen an. So wurde die Grenze des Gegensatzpaares »pathologisch versus

normal« durch Freud beseitigt (vgl. Lewin 1981, S. 254). Wobei man auch heute fragen kann, ob diese Einschätzung zu teilen ist, ob nämlich der Zweischnitt an dieser Stelle wirklich überwunden wurde. Diese Skepsis möchte ich hier exkursartig mit zwei Beispielen, die auch im schulischen Kontext Relevanz haben, begründen: Bei AD(H)S etwa wird die Abweichung von einem »normalen« Verhalten zu einer Krankheit gemacht, wobei die Unterstellung des Defizits sich mit Normen begründet, welches Verhalten als störend, bzw. (noch) akzeptabel gilt (vgl. Zink 2016, S. 453–455). Auch die Liste der Auffälligkeiten von Kindern mit AD(H)S, die Hüther und Bonney zusammentragen, enthält viele Punkte, die offensichtlich aus unserer Vorstellung über »gutes und normales« Verhalten entspringen. So wird etwa gelistet, dass AD(H)S Kinder häufiger stehlen oder lügen (vgl. Hüther/Bonney 2012, S. 22 f.; vgl. auch Zink 2016, S. 463). Offensichtlich passiert hier also immer noch das, was Lewin als »aristotelische« Denkweise bezeichnet: Es geschieht eine wertende und abstraktive Klassifizierung. Wenn eine Person *häufiger* als andere bestimmte als *störend* empfundene Verhaltensweisen zeigt, wird er*sie pathologisiert, gar als gefährlich dargestellt (vgl. Zink 2016, S. 465). Die Schwierigkeit der zweischnittartigen Einteilung in »pathologisch versus gesund« zeigt sich auch an der vermeintlich gestiegenen Zahl der Depressionskranken. Bei genauerem Hinsehen entpuppt sich diese Entwicklung als fragwürdig, wenn sie mit veränderten Erhebungsverfahren und Krankenkassenbestimmungen zusammenhängen. Es stellt sich die Frage, wer eigentlich definieren kann, was eine behandlungsbedürftige Depression darstellt und wie solche Definitionen zustande kommen (vgl. Jurk 2016, S. 327). Werden zugrundeliegende Erhebungswerte verändert, steigt die Zahl derjenigen, die in die Klasse der Kranken einsortiert werden. Sie werden dann als pathologisch eingruppiert, galten vielleicht kurz zuvor aber noch als gesund. Eine klare Grenzziehung in zwei Klassen wird fragwürdig. Sinnvoller wäre die Anerkennung fließender Übergänge, was zugegebenermaßen in der Praxis – etwa für Krankenschreibungen – nicht immer umsetzbar ist.

In jedem Fall gibt es tatsächliche Modelle in Medizin und Psychologie, die zweischnittartige Vorstellungen von »pathologisch-normal« überwinden, so z. B. das Salutogenese-Prinzip, das von einem Kontinuum Gesundheit-Krankheit ausgeht. Der Begriff der Krankheit wird dann aus »funktionellem und affektivem Kontext der Betroffenen heraus erklärt« (Steinmetzer/Müller/Groß 2015, S. 54). (Vgl. Steinmetzer/Müller/Groß 2015, S. 52–54) Mit Lewin könnte man also sagen, dass sich die Wissenschaft der Medizin und Psychologie an dieser

Stelle vom »aristotelischen«-zweischnittartigen Denken hin zu einem differenzierteren, nicht-wertenden Denken entwickelt.

Nach diesem kurzen beispielhaften Exkurs komme ich zum Begriff der Homogenisierung zurück. In der »galileischen« Denkweise gelingt es immer wieder durch eine differenzierte, rein funktionale Klassifizierung eine Homogenisierung vormals scheinbar getrennter Sphären zu schaffen. Zunächst mag der von Lewin verwendete Begriff »Homogenisierung« nicht sofort einleuchtend sein für die Beschreibung des neuen Denkens, hat man doch u. U. die im Duden festgehaltenen Bedeutung »Gleichmachen«⁵ im Kopf. Lewin verwendet den Terminus »Homogenisierung« im Sinne eines Erkennens zunächst verborgener Verwandtschaftsstrukturen und Relationen zwischen scheinbar getrennten Sphären. Während die »aristotelische« Wissenschaft einzelne Phänotypen beschreibt, erkennt die »galileische« Wissenschaft den verbindenden Genotyp. (Vgl. Lewin 1981, S. 241 f.)

Durch den differenzierteren »galileischen« Blick auf die Untersuchungsgegenstände ergeben sich an der Stelle von »Zweischnitten« (Lewin 1981, S. 241) Reihenbegriffe, graduelle Abstufungen oder fließende Übergänge (vgl. Lewin 1981, S. 241, 253 f.). Wertbegriffe – und damit Essentialisierungen – werden ganz vermieden (vgl. Lewin 1981, S. 236, 253 f.). Hier lässt sich deutlich festhalten, dass es sich bei der »galileischen« Denkweise und Wissenschaft um eine antiessentialistische Position handelt. »Galileiker*innen« richten sich gegen die Vorstellung, den Dingen wohne eine Wesenhaftigkeit inne, die ihr Verhalten bestimme und die sie schon auf eine bestimmte (über- oder untergeordnete) Position festlege.

Nutzt die »aristotelische« Wissenschaft vorrangig Fragebögen und Tests, um Häufungen und Durchschnitte zu erforschen (vgl. Lewin 1981, S. 249–251), schlägt Lewin andere mathematische Methoden vor, um der neuen Denkweise gerecht zu werden: die Topologie und die Vektormathematik. Beides ist bei Lewin im Modell der Feldtheorie vereint (siehe Kapitel 5.1.3). Topologie ist laut Lewin die geeignete Methode, um Strukturen im Feld einer Person darzustellen (vgl. Lewin 1982b, S. 161). Dynamiken werden dabei durch Vektoren erfasst. Diese drücken die Kräfte aus, die ausgehend von Valenzen im Feld wirken. (Vgl. Lewin 1982c, S. 111 f.) Hierbei zeigt sich eine weitere wichtige Differenz zwischen beiden Denkart, denn in der »galileischen« Wissenschaft wird das ganze wirkende Feld – der Kontext um eine Per-

5 <https://www.duden.de/rechtschreibung/homogenisieren>, aufgerufen am 27.09.23

son – miteinbezogen, während der*die »Aristoteliker*in« die Umwelt als Störfaktor für seine*ihre Beobachtungen ansieht und demnach auszuklammern versucht (vgl. Lewin 1981, S. 259 f.). »Aristoteliker*innen« erkennen zwar auch eine Dynamik in den Dingen, sie wird aber gänzlich anders verstanden. Hier ist der Vektor nur geeignet, um die Richtung aufzuzeigen, die in jedem Gegenstand durch seine Wesenhaftigkeit schon vorgegeben ist. Dem liegt also eine teleologische, essentialistische Vorstellung aller Dinge zu Grunde, die im Wesen eines Gegenstandes begründet liegt (vgl. Lewin 1981, S. 259). Demgegenüber steht die »galileische« Vorstellung, die davon ausgeht, dass sich Verhalten nur in der Gesamtschau sowohl der Umweltsituation wie auch der intrapersonellen Situation mit all den wirkenden Kräften erklären lässt (Lewin 1981, S. 261).

5.1.4. REFLEXION DER UNTERSCHIEDUNG IN »ARISTOTELISCHE« UND »GALILEISCHE« DENKART

Lewin kann man an dieser Stelle vorwerfen, dass er mit der dichotomen Unterscheidung in »aristotelische« und »galileische« Denkarten selbst in die Falle der zweischnittartigen Klassifizierung geraten ist. Darüber hinaus lädt auch er die beiden Kategorien mit Wertung auf: Während Lewin »aristotelische« Wissenschaft »mittelalterlich« (Lewin 1981, S. 235) nennt, ist die »galileische« Wissenschaft für ihn das Ziel der Entwicklung. Seine Kategorien sind insofern in zweifacher Hinsicht als problematisch zu sehen: Sie sind zweischnittartig und (ab-)wertend. Auch die Benennung in »aristotelisch« versus »galileisch« muss sicherlich kritisch betrachtet werden. Sie bewertet zwei Denker in sehr »aristotelischer« Art und wird deren Errungenschaften und Weiterentwicklungen sicherlich nicht gerecht. Deshalb finden sich die Begriffe in Anführungsstrichen.

Das Analyseinstrument sollte aus meiner Sicht aus genannten Gründen weiterentwickelt werden, um möglichst deskriptiv Unterschiede in Denk- und Argumentationsmustern sowie in Kategorisierungspraxen aufzeigen zu können. Dafür ist Lewins Unterscheidung durchaus sinnvoll und ein Mehrwert.

Aus meiner Sicht müssten die Klassen »galileisch« und »aristotelisch« dann aber als Kontinuum mit den beiden Endpunkten völlig »aristotelisch« und »galileisch« betrachtet werden. Diese Kategorien dürfen dann ihrerseits nicht mit Essentialisierung einhergehen. Nur mit diesem Verständnis löst man sich wirklich aus dem zweischnittartigen Denken. Nur so wird deutlich, dass Denkarten und

Kategorisierungspraxen nicht zwangsläufig starre, unflexible Strukturen sind und damit eben keiner innewohnenden Wesenhaftigkeit unterliegen, sondern innerhalb des genannten Kontinuums gedacht werden können. Für die Vorstellung eines Kontinuums zwischen beiden Polen spricht vor allem, dass es so etwas wie »strategischen Essentialismus« gibt, was sich zwischen essentialistisch und anti-essentialistisch eingruppiert lässt. Denkart ist also nicht zwingend entweder »aristotelisch« oder »galileisch«, sondern in vielen Fällen etwas dazwischen und auch ein Wandel der Denkart ist prinzipiell möglich.

Es ist essentiell, dass Lewins Konstrukt an dieser Stelle weiterentwickelt wird, auch damit sein Instrument den von ihm aufgestellten Forderungen gerecht wird. Er kritisiert dichotome und wertende Kategorisierungen, also muss das auch sein Modell widerspiegeln: Wir brauchen demnach anstelle der zweischnittartigen Klassen besser die Vorstellung eines Kontinuums ohne eine Normierung und Essentialisierung der Klassen selbst. Diese modifizierte Vorstellung von »aristotelischer« und »galileischer« Denkart als Endpunkte eines Kontinuums geht über die Analysekatoren im lewischen Sinne hinaus, denkt sie funktional ohne zu essentialisieren und setzen damit aber konsequent um, was Lewin eigentlich einfordert.

Ich nutze die Begriffe in der gerade erläuterten, weiterentwickelten und präzisierten Version, um Unterschiede in Argumentationen und Denkmustern zu analysieren.

5.1.5. LEWINS FELDTHEORIE

Die Feldtheorie wird von Lewin über einen langen Zeitraum weiterentwickelt, doch schon in seinem ersten Werk *Kriegslandschaft*, das er 1917 als 27-Jähriger verfasste, nutzte er wesentliche Begrifflichkeiten. Es geht in dem Essay um die Wahrnehmung ein und derselben Landschaft in Friedens- und in Kriegszeiten (vgl. Lewin 1982d, S. 315–325). Die Landschaft wird je nach Situation des erlebenden Subjekts völlig unterschiedlich wahrgenommen. In »Friedenszeiten« erscheint die Landschaft »rund ohne vorne und hinten« (Lewin 1982d, S. 316), sie »geht nach allen Richtungen gleicherweise ins Unendliche« (Lewin 1982d, S. 316), hat also keine erkennbaren »Grenzen«, »Gefahrenzonen«, »Gefechts-

6 Lewin nutzt die Begriffe »Grenze«, »Gefahrenzone«, »Gefahreninsel«, »Gefecht« usw. hier zunächst in einem wörtlichen Sinne, doch auch im Essay *Kriegslandschaft* wird schon deut-

zonen« oder »Hindernisse« (Lewin 1982d, S. 317 f.). In Kriegszeiten dagegen erscheint sie als »gerichtet« (Lewin 1982d, S. 317). Die Landschaft ist nicht mehr »rund und offen«, sondern sie ist unterteilt in »Zonen« und damit ergeben sich auch »Grenzen«, auf die sich die Wahrnehmung richtet. Die »Gefahrenzone« (Lewin 1982d, S. 317) verläuft parallel zur »Grenze«, der »Front« (Lewin 1982d, S. 317). Es ergeben sich weitere »Gefahreninseln« (Lewin 1982d, S. 317), die nicht zusammenhängen. Je nachdem, wo sich das Individuum selbst befindet, ist die »Grenze« und die »Grenzzone« physisch wie gedanklich näher oder ferner. Bewege sich der Soldat weg von der »Gefahrenzone«, dann nimmt er sie irgendwann nicht mehr so deutlich wahr und verhält sich anders. (Vgl. Lewin 1982d, S. 318 f.)

Hier zeigt sich schon in Ansätzen, was später die Grundformel Lewins Feldtheorie wird: Nämlich, dass sowohl die Umwelt als auch die Person mit ihren Eigenschaften, ihrer Psyche und Wahrnehmung Verhalten beeinflusst. Wichtig für Lewins Feldtheorie ist, dass sich die Wahrnehmung auch dann von Individuum zu Individuum unterscheiden kann, wenn die Individuen vermeintlich in der gleichen Situation stecken. Diese Ausdifferenzierung ist in Lewins früher Feldtheorie noch nicht herausgearbeitet, sondern zeigt sich erst in der Weiterentwicklung der Feldtheorie, die ich nun darlegen werde. Lewins Grundformel (vgl. Lewin 1969, S. 34) lautet:

$$V = f(P, U)$$

Das Verhalten⁷ ergibt sich aus der Person mit all ihren Eigenschaften und Konstitution und der Umwelt. »Jede wissenschaftliche Psychologie wird daher zur Darstellung der Gesamtsituation, d. h. des Zustandes der Person wie der Umwelt vordringen müssen.« (Lewin 1969, S. 34) Lewin moniert, dass es zum aktuellen Zeitpunkt seiner Arbeit noch keinen Begriff gebe, der beides umfasse und auch noch keine Methode, die die Erfassung ermöglichen würde (vgl. Lewin 1969, S. 34). Lewin führt den Terminus *psychologischer Lebens-*

lich, dass sich diese Zonen ebenso im Kopf des Subjekts befinden und nicht nur physische Gegebenheiten im Feld sind. In seiner Weiterentwicklung wird das dann ganz klar, wenn er *psychische Lebensräume* als Zusammenspiel aus Person und wahrgenommener Umwelt definiert.

7 Verhalten versteht Lewin breit. Er fasst darunter »jede Art von Handeln, von Affekt oder Denken« zusammen (vgl. Lewin 1982e, S. 25).

*raum*⁸ ein, um die Gesamtsituation zu erfassen (vgl. Lewin 1969, S. 34) und greift auf geometrische und mathematische Mittel zurück, um Methoden zur Darstellung *psychologischer Lebensräume* zu entwickeln. Die beiden von ihm kombinierten Methoden sind die Topologie zur Darstellung der Strukturen und Vektoren zur Darstellung von wirkenden Kräften im Feld (vgl. Lewin 1982b, S. 161). Dargestellt wird das Feld als *hodologischer Raum* (Lewin 1982f, S. 66) und der ist immer begrenzt, weshalb Lewin die Jordankurve zur Darstellung nutzt. Er weist damit immer ein *Innen* und ein *Außen* auf (vgl. Lewin 1969, S. 109). Es handelt sich um einen »endlich strukturierten Raum« (Lewin 1982f, S. 66) mit bestimmten *Einheiten und Regionen*, in dem Bewegungen (= *Lokomotionen*) sichtbar gemacht werden können (Vgl. Lewin 1982f, S. 66). Einige dieser *Zonen, etwa die Gefahrenzone*, wurden in der *Kriegslandschaft* begrifflich schon eingeführt. Der *hodologische Raum* kann sowohl genutzt werden, um Strukturen der Umwelt als auch personale Strukturen eines Subjekts zu erfassen (vgl. Lewin 1982f, S. 66). Wirkt etwas im Feld auf das Subjekt anziehend oder abstoßend (= *Valenzen*), nutzt Lewin dafür Vektoren, die diese wirkenden Kräfte aufzeigen (vgl. Lewin 1982c, S. 110). Vektoren sind in Lewins Augen auch geeignet, um Lokomotionsrichtungen zu beschreiben (vgl. Lewin 1982c, S. 111). Lewin ist von der Überlegenheit dieser Kombination aus Topologie und Vektorpsychologie überzeugt, denn sie vereinigen in sich »die Macht der Analyse, die begriffliche Präzision, die Nützlichkeit für Ableitungen und Adäquatheit im gesamten Bereich psychologischer Probleme [...]« (Lewin 1982b, S. 161).

Hier im Schaubild ist ein Beispiel seiner Feldtheorie als Methode der Erfassung zweier *psychologischer Lebensräume* abgebildet: Man sieht auf der skizzierten Jordankurve die unterschiedlichen Bewegungsräume zweier Kinder (K). Während das obere Kind durch relativ viele Verbote (V) und unzugängliche Bereiche aufgrund ungenügender Fähigkeiten (u) deutlich im Bewegungsspielraum eingeschränkt wird, sehen wir deutlich mehr Raum freier Bewegung beim unteren Kind, das mehr persönliche Fähigkeiten aufweist und mit weniger Verboten konfrontiert ist. Dieses Kind hat mehr Raum freier Bewegung, weil ihm weniger Verbots-Inseln und weniger Inseln fehlender Fähigkeiten den Raum begrenzen. (Vgl. Lewin 1969, S. 63–65)

8 Lewin führt zwar den Begriff *psychologischer Lebensraum* für die Gesamtsituation ein, nutzt in seinen Werken z. T. aber auch den Begriff *Lebensraum* oder *psychologisches Feld*, um die Gesamtsituation aus Umwelt und Person zu benennen.

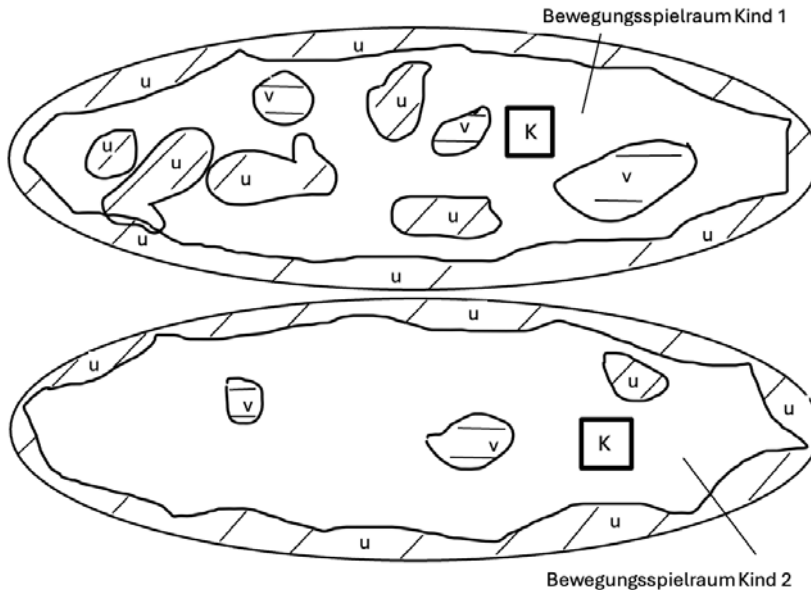


Abbildung 1: Eigene Darstellung nach Lewin 1969, S. 64

Ein weiteres Beispiel aus Lewins Fundus veranschaulicht, wie sich Lewin den Einsatz der Vektormathematik vorstellt, um wirkende Kräfte zu erfassen: Zu sehen ist der *psychologische Lebensraum* eines Kindes (K), das sich zwischen zwei negativen Valenzen befindet. Beide Ziele (Z1 und Z2) wirken gleichermaßen abstoßend auf das Kind. Es befindet sich also in einer Konfliktsituation und wird » eine starke Tendenz haben, seitwärts aus dem Felde zu gehen« (Lewin 1982c, S. 122). (Vgl. Lewin 1982c, S. 122 f.; vgl. Bogner 2017, S. 90) Übertragen auf das Spannungsfeld könnte es sich hier beispielsweise um ein queeres Kind handeln, das sich in der Zwickmühle zwischen »Ich will nicht auffliegen« und »Ich will mich nicht verstecken müssen« befindet.

Lewins Feldtheorie ist demnach auch ein Analysemodell für *psychologische Lebensräume*, wobei das Augenmerk sich weniger auf die Erfassung von Objekten als auf Erfassung von Geschehen und damit auch auf Dynamiken richtet (vgl. Lewin 1969, S. 38). Die Feldtheorie zielt darauf ab, Verhalten erklärbar und vorhersagbar zu machen. Dies beinhaltet im Umkehrschluss aber auch die Möglichkeit, Parameter in der Gesamtsituation so zu verschieben, dass bestimmtes Verhalten erst möglich wird. An dieser Stelle ist Lewin

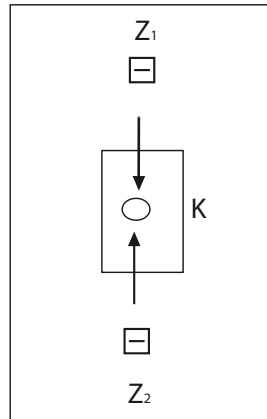


Abbildung 2: Eigene Darstellung nach Lewin 1982c, S. 122

für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik besonders fruchtbar. Lewin denkt hier beispielsweise an die Atmosphäre, die maßgeblich für die positive Entwicklung eines jeden Menschen ist. Die Schulforschung gibt ihm hier recht, denn das Klassenklima ist ein wichtiger Faktor für guten Unterricht und Lernerfolg (vgl. Meyer 2003b, S. 40). In Zusammenhang mit der Wichtigkeit von Atmosphäre schreibt Lewin den bemerkenswerten Satz:

»Das soziale Klima, in dem ein Kind lebt, ist für das Kind ebenso wichtig, wie die Luft, die es atmet. Die Gruppe, zu der ein Kind gehört, ist der Boden, auf dem es steht (...) Kein Wunder, daß die Gruppe, von der die Person ein Teil ist, und die Kultur, in der sie lebt, zu einem sehr hohen Grade ihr Verhalten und ihren Charakter bestimmen, welchen Raum freier Bewegung sie hat (...).« (Lewin 1953c, S. 125)

Das wirklich herausragende neue Idee seiner Feldtheorie ist die Ansicht, dass das Feld, in dem sich ein Subjekt befindet, von dessen Wahrnehmung und Erleben abhängt. Dies hatte sich auch schon in Lewins *Kriegslandschaft* angedeutet. Die *Umwelt* ist also nicht die objektiv existierende Umwelt, sondern die »von P kognizierte Umwelt« (Lewin 1982e, S. 29). Ein Satz Lewins, der 1927 festgehalten wurde, fasst diese Ansicht gut zusammen: »Wirklich ist, was wirkt« (Lewin 1969, S. 41). Damit ist Lewin seiner Zeit voraus: Erst deutlich nach Lewins Lebzeiten entwickelte sich der pädagogische Konstruktivismus, trotzdem weist er schon eine große

Nähe auf. Seine Feldtheorie kann als eine Wurzel des Konstruktivismus verstanden werden. (Vgl. Oerter 2001; vgl. Bogner 2017, S. 190) Das Feld muss vor diesem Hintergrund so erfasst werden, wie es ein Subjekt zu einem konkreten Zeitpunkt erlebt. Lewin nennt als Beispiel, dass sich ein Kleinkind im Garten anders verhält, wenn es weiß, dass die Mutter im Haus ist bzw. ganz weg ist (vgl. Lewin 1969, S. 41). Das Wissen um die relative Nähe der Mutter hat also eine Wirkung auf das Kind, obwohl die Mutter nicht direkt im sichtbaren Feld steht, sondern im Haus ist. Diese Orientierung am subjektiv erlebten Raum zeigt sich sprachlich etwa an Lewins »Quasi«-Begrifflichkeiten wie den »quasi-physikalischen« oder den »quasi-sozialen«-Fakten. Lewin drückt damit aus, dass Subjekte eine bestimmte – und von anderen Subjekten verschiedene – Wirklichkeit in einer konkreten Situation erleben. Dies gilt es bei der vollen Erfassung von *psychologischen Lebensräumen* zu beachten. Nicht objektiv vorhandene Gegebenheiten sind entscheidend, sondern das, was auf das einzelne Subjekt wirkt. (Vgl. Lewin 1969, S. 44–48)

»Jedes Verhalten oder jede sonstige Veränderung innerhalb eines psychologischen Feldes ist einzig und allein vom psychologischen Feld ‚zu dieser Zeit‘ abhängig« (Lewin 1982g, S. 135)

Lewin richtet sein Augenmerk auf eine konkrete Situation zu einer konkreten Zeit. Er verneint damit aber nicht, dass auch Vergangenes in einer gegenwärtigen Situation relevant sein kann, aber nur dann, wenn es aktuell und konkret auf die Person wirkt (vgl. Lewin 1982f, S. 68, vgl. 1969, S. 56–58). In diesem Zitat wird auch nochmal die Möglichkeit der Veränderung und der hohen Dynamik in solchen »Momentansituationen« (Lewin 1969, S. 44) deutlich: Ändert sich eine Komponente, kann das Verhalten des Subjekts schon ganz anders ausfallen (vgl. Lewin 1969, S. 67, 78, 81–83).

5.1.6. RAUMKONZEPT UND BEGRIFFLICHE ÄHNLICHKEITEN – BUTLER EINE MODERNE FELDTHEORETIKERIN?

Vor dem Hintergrund der parallelen Lektüre der Werke Lewins und der Werke Butler lässt sich zeigen, dass Butler häufig Begrifflichkeiten nutzt, die denen Lewins frappierend ähnlich sind. Sie spricht von »Feldern«, »Grenzen«, vom »In-

nen und Außen«, von »Orten« und »Unorten«, von »Bereichen«, »Sphären« und »Barrieren«⁹. Allein die automatische Suche nach dem Begriff »field« in ihrem Werk *Undoing gender* ergibt 76 Treffer. Sie nutzt den Begriff in unterschiedlichen Zusammenhängen, so etwa schreibt sie über das »field of monogamy«, »field of human« (Butler 2004, S. 36), »social field« (Butler 2004, S. 42), »gender field« (Butler 2004, S. 43), »intelligible field of subjects« (Butler 2004, S. 48), »field of being« (Butler 2004, S. 58) oder über das »field of intelligible and speakable sexuality« (Butler 2004, S. 106).

Ich fragte mich, ob die teilweise frappierende Ähnlichkeit wirklich so eine große Ähnlichkeit ist, ob Butler vielleicht so etwas wie eine moderne Feldtheoretikerin sein könnte?

Um der Beantwortung dieser Frage näherzukommen, ist es hilfreich, eine Definition von Lewins Feldtheorie heranzuziehen. Leider nur hat Lewin weder eine systematische Aufschlüsselung dessen verfasst, was er darunter versteht noch eine Definition hinterlassen. Er wirft seine Leser*innen in das komplexe Geflecht seiner Theorie (vgl. Bogner 2017, S. 102). Insofern folgt hier also der Versuch, eine Definition in knappen Worten zu entwickeln: Die lewinsche Feldtheorie ist ein Modell, das den »ganzheitlichen Charakter und den dynamischen Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Erleben [...] Verhalten« (Lück 1996, S. 1) und Umwelt betont und damit einen Rahmen bietet, um das komplexe Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt und daraus resultierendem Verhalten zu erfassen, zu interpretieren und vorherzusagen. »Herzstück« (Bogner 2017, S. 102) ist dabei der *psychologische Lebensraum* des Individuums. Dieser kann mit allen seinen Strukturen und darin wirkenden Kräften erfasst und veranschaulicht werden. Dies ermöglicht es, die Position einer Person im Feld genauso wie deren Grenzen, Barrieren, Wege möglicher Lokomotion und wirkende Kräfte im Feld zu erfassen.

Butler geht es mit ihrer Theorie nicht darum, eine topologische Methode zu schaffen, die die Erfassung von Positionen, Grenzen, Barrieren, etc. in konkreten Fällen ermöglicht. Das ist unter anderem ein Anliegen von Lewin. Lewins Überlegungen sind aber auch weit mehr als eine konkrete Methode. Sie sind ein theoriebasiertes Modell. An dieser Stelle kommen sich die beiden schon deutlich näher. Genauso wie Lewin nutzt Butler den Begriff des Feldes für das

9 Besonders frappierende sind die Ähnlichkeiten in Macht der Geschlechternormen (vgl. Butler 2017a, S. 176 f.), auf denen es einerseits um den Ort der Kritik und andererseits um das Feld der Intelligibilität und dessen Randbereiche und Grenzen geht.

Abstecken eines Bereiches, das nämlich zu einem Innen und Außen, zu Inklusion und Exklusion, führt. Es geht ihr um ein spezielles Feld, um das diskursive Feld des Intelligiblen, also das Feld dessen, was gelesen, benannt und sichtbar werden kann. Das Feld des Intelligiblen ist gleichsam das Feld des Menschlichen. Sie schreibt:

»Das Verhältnis zwischen Intelligibilität und dem Menschlichen ist eines, das sich aufdrängt und gerade an jenen Stellen, wo das Menschliche auf die Grenzen der Intelligibilität trifft, eine gewisse theoretische Dringlichkeit besitzt.« (Butler 2017a, S. 98)

Es geht um nichts weniger als die Frage danach, wer als Person gilt und wer dagegen an einem Ort des »Nicht-Seins« (Butler 2017a, S. 98) positioniert ist (vgl. Butler 2017a, S. 98). Butler fragt in ihrem Werk *Macht der Geschlechternormen*, wie Subjekte entstehen und beantwortet, dass es die im Diskurs verankerten Normen und Praktiken sind, die gleichsam sich selbst und das Subjekt in wiederholender Praxis herstellen (vgl. Butler 2017a, S. 87, 90). Normen wirken innerhalb sozialer Praktiken normalisierend. Normen bestimmen damit, was intelligibel ist und implizit auch, was nicht-lesbar bleibt. (Vgl. Butler 2017a, S. 73) Sie macht damit Bedingungen des Außens und Innens des Feldes sichtbar. Dabei kann das Außen nie unabhängig vom Innen existieren, denn die Norm normalisiert nicht nur das Feld des Intelligiblen, sondern ist immer auch Bezugsgröße für das Außerhalb (Butler 2017c, S. 16, 67, 283, a, S. 73 f.). Das »Außerhalb der Norm [muss] immer noch in Relation zu ihr definiert werden« (Butler 2017a, S. 74). Die wirkenden Kräfte im Feld sind für Butler die hegemonialen Normen (vgl. Lorey 2017, S. 107). Sie spricht hier explizit von »Vektoren der Macht« (Butler 2017c, S. 259). Sie sind es, die Subjekte hervorbringen, sie einschließen, an das Rand des Feldes drängen oder ins Außerhalb an »Grenzen der Intelligibilität« (Butler 2017a, S. 121) nötigen. Wer sich an dieser Grenze oder dahinter befindet, ist an einem »Unort« (Butler 2017a, S. 177) hinter den Grenzen der Benennbarkeit (vgl. Butler 2017a, S. 121, 176 f.). An diesem Ort sei niemand freiwillig, denn es mangle an Anerkennung. Butler spricht davon, dass es an jenen »Unorten« (Butler 2017a, S. 177) zu einer »Verschiebung der Topographie« (Butler 2017a, S. 177) komme, an denen sich »Noch-nicht-Subjekte« (Butler 2017a, S. 177) kaum wahrnehmbar bemerkbar machen. Es geht

ihr in »galileischer« Denkart darum, das Augenmerk auf das Exkludieren von Möglichem in das Außerhalb zu richten. Zu diesem Ausschluss aus dem Feld des Menschlichen komme es, wenn dasjenige, was am besten lesbar ist, naturalisiert werde (vgl. Butler 2017a, S. 177 f.). Das Feld des Intelligiblen zu vergrößern, heißt Normen zu erweitern (vgl. Butler 2017a, S. 356).

Ähnlich wie Lewin geht Butler offensichtlich davon aus, dass normerweiternde Änderungen (wie etwa gender-non-konformes Verhalten) einen Einfluss auf das Feld haben und so auch zu Veränderungen des *psychologischen* Raumes anderer Menschen führen können. Nicht selten etwa spüren inter* oder trans* Personen schon lange Jahre, dass sie nicht der Norm entsprechen, aber erst das Sichtbarwerden von Menschen in einer ähnlichen Situation, macht ihre Situation benennbar und kann zu Verhaltensänderungen führen.

Ist Butler nun eine moderne Feldtheoretikerin? Sie versteht ihre Feldtheorie nicht als Methode im konkreten Einzelfall, aber als Modell um Mechanismen des Inkludierens und Exkludierens aus dem diskursiven Feld des Menschlichen zu erfassen. Ihr *Feld* ist der breit verstandene Diskurs. In beiden, Lewins und Butlers, Theorien wird sichtbar, dass ein Innen immer auch ein Außen erschafft, Inklusion also immer auch Exklusion mit sich bringt. Beide zeigen darüber hinaus, welche Kräfte in diesem Feld wirken.

Anders als Lewin geht es Butler aber nicht darum, konkretes Verhalten erklärbar zu machen, wiewohl das auch mit ihrer Theorie möglich wäre, sie verfolgt ein ethisches Unterfangen: Es geht ihr um die große Frage der Gerechtigkeit (vgl. Butler 2017a, S. 98). Ihre Theorie ist also genauso wie Lewin Modell zutiefst von einer »galileischen« Denkart durchdrungen (vergleiche Kapitel 5.1.4). Beide kämpfen für einen Bruch mit dichotomen, wertenden und mit Wesenhaftigkeit aufgeladene Kategorien. Beide richten sich gegen »aristotelisches« Denken und »aristotelische« Praktiken. Auf den ersten Blick unterschiedliche Wissenschaftler*innen entpuppen sich nun durch einen genaueren Blick als Teile einer gemeinsamen Sphäre, nämlich dem »galileischen« Denken verpflichtet.

5.2. NEUE PERSPEKTIVEN AUF DAS SPANNUNGSFELD ZWISCHEN HETERONORMATIVITÄTSKRITIK UND NATURALISIERENDEN POSITIONEN

Es liegt auf der Hand, warum Butler so relevant ist für die Frage nach dem Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischem Wandel und Naturalisierungstendenzen und damit für das Ringen um (De-)Thematisierung, (Ent-)Essentialisierung und Positionen. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit schon an verschiedenen Stellen auf Butlers Theorie Bezug genommen, auch von Befürworter*innen und Gegner*innen eines heteronormativitätskritischen Wandels (vergleiche insbesondere Kapitel 3). Butler ist es, die mit ihren theoretischen Überlegungen maßgeblich für Kritik an der Heteronormativität und Naturalismen sorgte und sorgt. Sie schlägt die Brücke zwischen Thematisierung oder in ihren Begrifflichkeiten »Benennbarkeit« bzw. »Intelligibilität« und der Möglichkeit auf ein lebenswertes Leben (vgl. Butler 2017a, S. 11–13, 73 f., 98 f., 345). Erst die Benennbarkeit und Sichtbarkeit ermöglicht die gelingende Subjektwerden. Butler kann mit ihrer Theorie erklären, warum Dethematisierung und Nicht-Benennung Menschen auf eine Randposition (im Diskurs und gesellschaftlich) festlegt. Auch Lewins feldtheoretischer Blick kann so eine Person in ihrer »Randstellung« sichtbar machen und auch aufzeigen, welche Kräfte auf diese Person am Rande des Feldes einwirken, welche Barrieren sich ihr in den Weg stellen, welche Tabus etc. den »Raum freier Bewegung« einengen. In diesem Zusammenhang ist auch Butlers Begriff der »Marginalisierung« ein entscheidender für die Fragen, die im Spannungsfeld verhandelt werden. Wenn Menschen nämlich sprachlich marginalisiert oder sogar gänzlich unbenennbar sind, erschwert das ihre Subjektwerdung oder macht sie sogar unmöglich, weil sich die unbenennbaren »Noch-nicht-Subjekte« (Butler 2017a, S. 177) nicht unter den bestehenden Diskurs unterwerfen können oder dies mit großen Nachteilen – wie Verheimlichung, Tabuisierung, Verletzlichkeit oder Zerbrochenheit – einhergeht. Der Blick in die Forschung (vergleiche Kapitel 4) zeigt ganz deutlich, dass die Zugehörigkeit zu einer sexuellen oder geschlechtlichen Minderheit tatsächlich auf vielfältige Weise mit Vulnerabilität, mit schlechteren gesundheitlichen Bedingungen und Diskriminierung einhergeht und dies gilt insbesondere für jüngere Menschen und für Menschen, die in Teilen der Welt leben, in denen die Diskriminierung stärker vorhanden ist. Heteronormativitätskritischer Wandel will Normen bezüglich Geschlecht und Sexualität dekonstruieren, indem er Kontingenz und Gewordenheit von Normen aufzeigt. Mit Blick auf Bruch-

linien zeigt sich die Wandelbarkeit von scheinbar natürlichen Normen und Werten (vergleiche Kapitel 2). Das Konstruiert-Sein von Normen und Werten wird von »Antigenderist*innen« mit Verweis auf Natürlichkeit oder eine gottgewollte Ordnung abgelehnt (vergleiche Kapitel 3.2 gemeinsame Grundhaltung der Akteursgruppen). Was normal ist und was nicht, welche Ordnungen und Machtverhältnisse gelten, ist aus diesem Blickwinkel nicht verhandelbar. Eine Verschiebung dessen, was Norm ist oder gar eine Dekonstruktion von Normen, ist aus dieser Perspektive letztendlich undenkbar, weil die Grundannahme, dass Normen nicht kontingent sind, einer Veränderung ganz grundsätzlich widerspricht. Das erklärt die heftigen Proteste, Demonstrationen, Diffamierungen und Drohungen, die sich als Strategien der »Antigenderist*innen« zeigen (vergleiche Kapitel 3.2 und 3.3). Auch das Ausrufen einer massiven Bedrohungslage kann erklärbar werden, denn aus Sicht des »Antigenderismus« handelt es sich bei Bildungsplanänderungen oder genannten Gesetzesänderungen nicht um graduelle Veränderungen, sondern um eine komplette Infragestellung der Grundhaltung einer natürlichen, gottgewollten Ordnung (vergleiche Kapitel 3.2). Auch mit Butler müssen wir sagen, dass es in der Frage um Thematisierung von Vielfalt etwa im Schulkontext nicht nur um graduelle Verschiebungen, sondern um die grundsätzliche Möglichkeit auf gelingende Subjektwerdung, gelingende Identitätsentwicklung, um die Möglichkeit auf Resilienz und ein lebenswertes Leben oder andererseits eben den Verbleib als »Noch-nicht-Subjekt« an »Unorten« (Butler 2017a, S. 177) geht. Die Thematisierung ist – mit Butler gesprochen – die Voraussetzung, um intelligibel zu werden und in den Bereich des Menschlichen aufgenommen zu werden (Butler 2017a, S. 64).

Die Heftigkeit der Debatten und das langwierige Ringen erklären sich also auf beiden Seiten damit, dass es ums Essentielle geht: Um Grundlagen des Weltbildes – die Kontingenz nicht annimmt – und die Möglichkeit auf ein lebenswertes Leben. Das macht einen Kompromiss für die beiden Seiten in der Debatte letztendlich unmöglich. Jede Benennung und Sichtbarmachung, die nicht mit einer klaren Ablehnung einhergeht, ist für »Antigenderist*innen« zu viel und jede weitere Marginalisierung und Unsichtbarkeit ist für heteronormativitätskritische Kräfte untragbar, weil Leben damit verunmöglicht wird. Eine Mehrheit in der Gesellschaft ist vermutlich weder erfasst von einer erschwerten Subjektwerdung durch die Zugehörigkeit zu einer sexuellen oder geschlechtlichen Minderheitengruppe noch von der Überzeugung, Werte und Normen sind natürlicherweise bzw. von Gott festgelegt und damit unabänderlich. Für diejenigen, die tangiert sind, geht es aber um höchst Relevantes.

Interessant mit Blick auf das Spannungsfeld um die Entwicklung des neuen Bildungsplanes ist, dass die produktive Macht des Diskurses, ein Grundpfeiler Butlers Theorie, dabei offenbar von beiden Seiten als richtig angenommen wird. Nur so wird das heftige Ringen um die Thematisierung von Vielfalt im Bildungsplan logisch erklärbar: Aus heteronormativitätskritischer Sicht wird so Kindern und Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit Welt und Selbst ermöglicht und damit Identitätswerdung unterstützt, aus »antigenderistischer« Sicht liegt in der Thematisierung von Vielfalt die Gefahr der Hervorbringung einer nicht-heterosexuellen, nicht-binären Identität. Das zeigt sich in Schlagwörtern wie »Zwangssexualisierung« oder »Frühsexualisierung«. Wenn dies wirklich als Gefahr angenommen wird, dann muss dem die Annahme zugrunde liegen, dass von der Benennung und Sichtbarmachung eine große produktive Macht ausgeht. Dass eine Thematisierung mächtig ist, dass Sprache also wirklich auch einen Einfluss auf Subjekte und deren Werden hat, darin herrscht offenbar Einigkeit.

Für den Blick auf das Spannungsfeld bietet auch Lewins Unterscheidung in »aristotelische« und »galileische« Kategorisierungen einen Mehrwert. Die Unterscheidung kann nämlich als Analysekategorie verwendet werden, um die gravierende Unterschiedlichkeit »antigenderistischer« Argumente und Denkmuster mit heteronormativitätskritischen Positionen zu vergleichen. Dabei vertrete ich die These, dass Lewins Kategorienunterscheidung gravierende Unterschiede in den beiden Denklogiken aufzeigen kann, wobei nochmal zu betonen ist, dass hierbei Lewins Unterscheidung weiterentwickelt verstanden werden muss, um sie aus einer dichotomen, (ab-)wertenden Kategorisierung herauszulösen (vergleiche letzter Abschnitt in Kapitel 5.1.2). In den vorangegangenen Kapiteln wurde nämlich bereits klar, dass es nicht die *eine* »antigenderistische« Position gibt, sondern vielmehr Allianzen sehr unterschiedlicher Player entstanden sind. Genauso verhält es sich bei heteronormativitätskritischen Positionen auch. Es ist den *Gender Studies* sogar ein Grundanliegen, kritische und diverse Meinungen zu vertreten. Trotzdem gibt es Grundannahmen und grundlegende Denkmuster, die es zu analysieren gilt. Die These der unterschiedlichen Denklogiken soll Schritt für Schritt, entlang der zentralen Merkmale der Kategorisierungsarten nach Lewin, analysiert und untermauert werden. Dabei werde ich unter anderem auch immer wieder auf Butler als Vertreterin eines heteronormativitätskritischen Wandels und auf Kuby als Bindeglied unterschiedlicher »antigenderistischer« Player zurückkommen.

5.2.1. HISTORISCH-GEOGRAPHISCHE GESETZLICHKEIT DURCH AUFFINDUNG VON HÄUFUNG VS. BLICK AUF EINZELFALL

Die »antigenderistische« Position hält insistent am dichotomen Modell »Frau-Mann« einhergehend mit einer sexuellen Bezogenheit aufeinander fest. Aus »antigenderistischer« Sicht zeigt sich die Norm in Häufigkeitsverteilungen (vgl. Mayer 2021, S. 43; vgl. Dombrowski/Hajek 2021, S. 47, 52; vgl. Beck 2020, S. 91, 96; vgl. Kuby 2013, S. 216, 220 f., vgl. 2006, S. 57): Die meisten Menschen werden als Mann oder Frau geboren und empfinden sich so, die meisten Menschen verstehen sich als heterosexuell. Biologische »Abweichungen« von dieser Norm werden z. B. kaum wahrgenommen (vgl. Mayer 2021, S. 41 f.) und »Ausnahmen« als Bestätigung der Regel angesehen (vgl. Hark 2023, S. 6). Das erklärte Ziel der Heteronormativitätskritik ist es, jene dichotome und auf Naturalismen beruhende Einteilung zu dekonstruieren (vgl. Kuster 2019, S. 3–12). Eben jene Dekonstruktion des dichotomen Geschlechtsverständnisses prangert Kuby als Frontfrau der ersten und zweiten Vernetzungswelle »antigenderistischer« Player vielfach an (vgl. Kuby 2013, S. 22, 25, 79–81). Wenn nur eine einzige Ausnahme in der »galileischen« Denkart ein »vollgültiger Gegenbeweis« (Lewin 1981, S. 256) ist und auch eine Ausnahme nicht außerhalb der Gesetzlichkeit steht, dann ist etwa ein einziger Mensch, der nicht ins binäre Muster »Frau-Mann« passt, der Gegenbeweis dieses Modells. Auch solch ein seltener »Fall« muss biologischen Gesetzhlichkeiten unterliegen. Eine einzige inter* Person reicht mit Lewin gesprochen also aus, um zu zeigen, dass es falsch ist, davon auszugehen, es gebe nur zwei biologische Geschlechter. Trans* Personen rütteln auf andere Weise an der scheinbar klaren Trennung zwischen Mann und Frau. Sie bringen die Vorstellung der Geschlechterbinarität ins Wanken, weil sie die Grenzen zwischen Frau und Mann überschreiten. Inter* und trans* Personen nimmt Butler immer wieder in den Blick ihrer Analysen, um Bruchlinien bestehender Normen aufzuzeigen (vgl. Butler 2017a, S. 17, 91 f., 105–107, vgl. 1991a, S. 58). »Antigenderist*innen« erkennen zwar in vielen Fällen auch an, dass es inter* Personen und trans* Personen gibt, dies führt aber nicht dazu, das Modell der Zweigeschlechtlichkeit zu verwerfen. So schreibt Kuby: »Dass es eine *kleine Gruppe* [Hervorhebung] von Menschen gibt, die unter der bedauerlichen Tatsache leiden, dass sie [...] transsexuell oder [...] intersexuell« (Kuby 2013, S. 112 f.) sind, würde nur als Vorwand genutzt, um die Rechtsordnung auf den Kopf zu stellen (vgl. Kuby 2013, S. 113). Das kann also als ein »aristotelisches« Argument klassifiziert werden, welches sich an historisch-geographischen Häufigkeiten orientiert.

Es ist in der »galileischen« Denkart völlig irrelevant, ob inter* Menschen *häufig* auf die Welt kommen oder ob es *häufig* trans* Menschen gibt. Auch der Einzelfall muss Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Ein Gegenbeweis reicht, um zu zeigen, dass das Zweigeschlechter-Modell offenbar weder auf biologischer noch auf psycho-sozialer Ebene Wirklichkeit differenziert abbilden kann. Im Falle von inter* Personen geht der Wunsch der Aufrechterhaltung binärer, dichotomer Klassen oft noch immer so weit, dass viele der Kinder, die sich nicht ins binäre System einordnen lassen, im Kleinkindalter nicht notwendigen Operationen unterzogen werden (vgl. Butler 2017a, S. 17, 105)¹⁰. Sie wurden bzw. werden möglicherweise noch immer oft an ihren Genitalien ohne deren Zustimmung verstümmelt, um die scheinbare natürliche Geschlechterbinarität künstlich aufrechtzuerhalten. Den Kindern geschah bzw. geschieht diese Zuordnung in der Vorstellung, dass die seltene Ausnahme unsichtbar gemacht werden muss. Das hat einen hohen Preis: Viele inter* Personen berichten von traumatisierenden Erlebnissen im Zusammenhang mit den vorgenommenen Korrekturen ihrer Genitalien, Zurschaustellung der Genitalien, was als sexualisierte Gewalt empfunden wird (vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 137) sowie Schmerzen und lange Trennungen von der Familie (vgl. Brinkmann/Schweizer/Richter-Appelt 2007, S. 241 f.). Es wurden (oder werden noch immer) verschiedene Folgeschäden in Kauf genommen (vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 145–147). Viele inter* Personen nehmen eine mangelnde Aufklärung und teilweise auch eine Tabuisierung ihrer biologischen Situation wahr (vgl. Brinkmann/Schweizer/Richter-Appelt 2007, S. 141; vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 137). Betroffenen wird auch heute, Jahre nach den Eingriffen, die ohne ihre Zustimmung stattfanden, der Zugriff auf ihre Krankenakten verwehrt (vgl. Bauer/Truffer 2016, S. 137). Hier zeigt sich der vehemente Wille, Seltenes und den zweiseitigen Kategorien Widersprechendes, im Unsichtbaren zu halten. Konträr dazu gedacht, geht die »galileische« Heteronormativitätskritik von einem Kontinuum der Geschlechter aus (vgl. Butler 2017a, S. 108), denn die »Grenzen sind nicht trennscharf zu ziehen« (Hark 2023, S. 4), es handelt sich bei Geschlecht nicht um eine diskrete Dichotomie (vgl. Hark 2023, S. 4) und auch EIN drittes Geschlecht wird der Vielzahl an Varianten nicht gerecht. Eine Unsichtbarmachung von Seltenerem ist »galileisch« gesehen weder nötig noch sinnvoll.

Das Denkmuster, von Häufigkeiten auf Gesetze zu schließen, zeigt sich auch bei den Positionen zur Sexualität: Während »Antigenderist*innen« damit

10 Zur veränderten Gesetzeslage vergleiche Fußnote 4.

argumentieren, dass die Mehrheit der Menschen heterosexuell sei und nur eine kleine Minderheit »anders« begehre (vgl. Kuby 2013, S. 23, 216 f.; vgl. Navratil 2021, S. 126 f.; vgl. Perintfalvi 2021), ist die Häufigkeit des Auftretens einer Sexualität aus »galileischer« Sicht wiederum völlig irrelevant und erst recht lässt die Häufigkeitsverteilungen keine Einteilung in »normal/abnormal« zu, wie das in »antigenderistischen« Positionen getan wird (vergleiche auch nächster Abschnitt).

Eine »galileische« Sichtweise würde jede einzelne Form der sexuellen Orientierung oder des Geschlechts unabhängig von der Häufigkeit des Auftretens in den Blick nehmen und, ohne zu essentialisieren und dabei differenziert klassifizieren, etwa durch Reihenbegriffe oder fließende Übergänge.

Die lewinschen Denkart können also hilfreich sein: Menschen, die sich nicht als binär verstehen, nicht heterosexuell begehren oder nicht geschlechterrollenkonform agieren, sind in der Minorität. Sie kommen also nicht gehäuft vor und sind damit der »selteneren Fall«, der bei einer Durchschnittsbildung ggf. als »Störfall« unberücksichtigt bleibt (vgl. Lewin 1981, S. 250, 252). Den »selteneren Fall« aber gerade nicht auszuklammern, sondern den Blick auch auf Menschen in Minoritäten oder am Rande des gesellschaftlichen und diskursiven Feldes zu richten, findet in *Gender- und Queer Studies* statt und wird von Butler vehement eingefordert. Butler weiß um die Mehrheitsverhältnisse und fokussiert gerade deshalb auf das ganze Spektrum des Möglichen und insbesondere den Randpositionen an. Dabei analysiert sie ganz in »galileischer« Manier auch immer wieder konkrete Einzelfälle mit genauem Blick auf die Gesamtsituation, so z. B. den Fall David Reimer (vgl. Butler 2017a, S. 97–122).

5.2.2. WERTENDE, ABSTRAKTIVE KLASSIFIZIERUNG VS. FUNKTIONALE, DIFFERENZIERT KLASSENBIILDUNG

Während »Aristoteliker*innen« auf normative Weise in dichotome Klassen einteilen (vgl. Lewin 1981, S. 235 f.), geschieht Klassifizierung in der »galileischen« Denkweise nicht essentialisierend, differenziert, mit Reihenbegriffen oder fließenden Übergängen (vgl. Lewin 1981, S. 241 f., 253 f.). Wirkende Kräfte sind in der »aristotelischen« Denkllogik zielgerichtet und unveränderlich, weil sie der starren Wesenhaftigkeit entspringen (vgl. Lewin 1981, S. 258–261). In Kapitel 3.2 habe ich die gemeinsame Grundhaltung der »antigenderistischen« Allianz herausgearbeitet: Die Annahme, es gebe natürliche oder gottgewollte Normen

und Werte, die einem Urzustand entsprechen. In dieser Argumentation ist jede Abweichung falsch, weil sie unnatürlich ist, eben nicht der Wesenhaftigkeit der Subjekte entspricht. Wir sehen das exemplarisch im folgenden Zitat von Gabriele Kuby:

»Wenn die Zweigeschlechtlichkeit als ontologische Vorgabe der menschlichen Existenz aufgegeben wird, dann kann jede sexuelle Abweichung von der Heterosexualität als normal und erlaubt erklärt werden.« (Kuby 2006, S. 57)

An diesem Zitat zeigen sich mehrere Aspekte der »aristotelischen« Denkweise: Zum einen werden Menschen in zweischnittartige Klassen eingeteilt, nämlich die der Frauen und der Männer, zum anderen zeigt sich auch, dass Abweichungen von der heterosexuellen Norm indirekt als »abnormal« klassifiziert werden. Kubys Auffassung nach besteht die Befürchtung, dass der Kreis der Menschen, die zur Klasse des »Normalen« gehören, erweitert werden könnte um die Gruppe der nicht-heterosexuellen oder non-binären Menschen. Kuby geht an anderer Stelle sogar noch einen Schritt weiter: Sie prangert es an, dass die moralische Abwertung nicht-heteronormativer Menschen durch die Ablehnung von Naturalismen aufgebrochen werden könnte: »Für solch eine absolute Freiheit, die sich auch von der „Diktatur der Natur« befreien will, ist jede natürliche Vorgabe ein Hindernis [...]. Folglich gibt es für eine solche verstandene Freiheit kein »gut«, kein »böse« und keine »Normativität« mehr (Kuby 2013, S. 22). »Europas Hochkultur« (Kuby 2013, S. 23) sei dadurch gefährdet.

Mit Butler und Lewin muss hier kritisiert werden, dass es Menschen gibt, die laut dieser Auffassung als »abnormal« gelten und damit abgewertet und ausgeschlossen werden. Dem liegt die Annahme zugrunde, es gebe eine natürliche, ergo normale, Sexualität und Geschlechterrolle. An vorgeblicher Normalität gemessene abwertende Eingruppierung wird von Butler mehrfach scharf kritisiert, etwa die Pathologisierung von trans* und inter* Menschen (vgl. Butler 2017a, S. 123–165) oder der Diskussion um homosexuelle Elternschaft (vgl. Butler 2017a, S. 211 f.). Sie übt dabei Kritik im foucaultschen Sinne (vgl. Butler 2009, vgl. 2017a, S. 50 f., 340–342) (vergleiche hierzu Kapitel 2), um Normen bewusst zu machen und von innen heraus zu ändern. Dabei ist Butler immer geleitet von der Frage »was die Möglichkeiten, ein lebenswertes Leben zu führen, maximiert

und was die Möglichkeiten eines unerträgliches Lebens oder sogar eines sozialen oder buchstäblichen Todes minimiert« (Butler 2017a, S. 20). Menschen aus der Kategorie des »Abnormalen« herauszuholen, indem Bruchstellen und Grenzbe-
reiche von Normen aufgezeigt werden (vgl. Butler 2009, vgl. 2017a, S. 177) und
sie damit in das Feld des Menschlichen (Butler 2017a, S. 64) zu integrieren (vgl.
u. a. Butler 2017a, S. 9–15, 52–57, 63–69). Das ist Butlers ethischer Anspruch.
Ihr Kampf gegen Abwertung von Menschen ist damit zutiefst durchdrungen
von der »galileischen« Denkart. Allerdings sieht Butler hier auch das Dilemma
zwischen Normalisierung und dem Ziel Normen zu dekonstruieren. Denn eine
Ausweitung derjenigen Personen, die als normal gelten, dekonstruiert ja noch
nicht die Kategorien an sich. Sie spielt das am Beispiel der »Ehe für alle« durch
und kommt zu keiner eindeutigen Conclusio, ob die Aufnahme von Homosexu-
ellen in die »heiligen Hallen der Normalität« (Butler 2017a, S. 211) zu erstreben
sei oder der Verbleib außerhalb der Normalität und damit in der scheinbaren
»Pathologie« der »vernünftige Standpunkt in einer homosexuellenfeindlichen
Kultur« (Butler 2017a, S. 211 f.) sei. Hier wird das Dilemma des strategischen
Essentialismus verhandelt und damit das Changieren auf dem Kontinuum zwi-
schen »aristotelisch« und »galileisch«.

Ich komme auf einen weiteren Gesichtspunkt zu sprechen, der die »aristo-
telische« Denkweise »antigenderistischer« Positionen aufzeigt: Es geht um das
Festhalten an der Vorstellung wesenhafter Geschlechterrollen, Geschlechterdif-
ferenzen und Geschlechterhierarchien, nicht nur auf der biologischen Ebene,
sondern auch auf sozialer Ebene, die sich scheinbar natürlicherweise ergeben
würden (vgl. Herrmann 2015, S. 79 f; vgl. Hidalgo 2021; vgl. Thiessen 2015,
S. 155–159). Bei Kuby etwa sehen wir, dass sie »soziales« Geschlecht in Anfüh-
rungszeichen setzt, um zu zeigen, dass dies nur eine Erfindung von Feministin-
nen sei (vgl. Kuby 2006, S. 33). Sie erklärt, dass auf der Weltfrauenkonferenz
das Wort *sex* einfach durch *gender* ausgetauscht worden sei (vgl. Kuby 2006,
S. 33, 54 f., vgl. 2013, S. 100) und die Geschlechtsidentität von Frau und Mann
grundsätzlich unhintergebar sei (vgl. Kuby 2014, S. 591).

Diese Wesenhaftigkeit der Objekte/Subjekte in einer Kategorie wird in
der »aristotelischen« Denkweise für stabil und starr erachtet. Das Ziel der
Subjekte ist in ihrer Wesenhaftigkeit schon vorgegeben, ihr Verhalten durch
ihre Ontologie vorbestimmt (vgl. Lewin 1981, S. 236, 258–261) und für den
Menschen ist dies aus Kubys »antigenderistischer« Perspektive das Verhalten
entsprechend der Geschlechterrolle und das Gründen einer Familie (vgl. Kuby
2014, S. 591).

Aus »galileischer« Sicht ist das Verhalten und Ziel nicht schon im Vorhinein klar, eben weil eine Wesenhaftigkeit negiert wird und Verhalten und Dynamiken immer nur mit Blick auf die Gesamtsituation des einzelnen erklärbar werden (vgl. Lewin 1981, S. 261 f.). Dies beinhaltet, dass jedes Verhalten bei veränderten Rahmenbedingungen auch anders sein könnte, weil Verhalten eben nicht durch innenwohnende Wesenhaftigkeit erklärt wird. Dies entspricht den Forderungen heteronormativitätskritischer Kräfte, die Parameter in der Gesamtsituation so verändern wollen, dass jeder Mensch mit seinen Fähigkeiten, Bedürfnissen etc. ein lebenswertes Leben gleicher Chancen führen kann. Ein Beispiel ist die Einführung des veränderten Personenstandgesetzes, das für manche Menschen eine essenzielle Veränderung im Feld darstellt.

Butlers Auffassung nach verhalten sich Menschen auf eine bestimmte Weise, also z. B. geschlechterstereotyp, weil sie immer schon in einer bestehenden diskursiv durchdrungenen sozialen Welt zum »Ich« werden und nicht, weil eine Wesenhaftigkeit ihr Verhalten vorgibt. Ihre »galileische« Kritik an wesenhaften Zuschreibungen zeigt sich schon in ihrem ersten Werk »Das Unbehagen der Geschlechter«:

»Was geschieht mit dem Subjekt und der Stabilität der Geschlechterkategorien (gender categories), wenn sich herausstellt, dass diese scheinbar ontologischen Kategorien durch das epistemische Regime der vermeintlichen Heterosexualität hervorgebracht und verdinglicht werden?« (Butler 1991a, S. 9)

Homogenisierung | Auch dieses Merkmal der »galileischen« Denkart ist hilfreich für das vorliegende Spannungsfeld, denn es lassen sich auch in diesem Kontext zunächst verdeckten Zusammenhänge aufzeigen. Früher wurde das Phänomen der Ungleichheit, der Diskriminierung und des Ausgeschlossenseins anhand isolierter Kategorien wie *sex*, *gender*, *race*, *sexuality*, *class* etc. untersucht, bis Forscher*innen ab Ende der 80er Jahre darauf aufmerksam machten, dass ungleichheitsgenerierende Strukturen und Praxen interdependent sind (vgl. Simon 2018; vgl. West/Fenstermaker 1995), es also verschiedene voneinander abhängige Diskriminierungslinien gibt, etwa: Geschlecht, Sexualität, Ethnie, Behinderung etc. Dabei wurden die durch Diskriminierung entstehenden Ungleichheiten und Machtstrukturen in den Blick genommen (vgl. Walgenbach/

Pfahl 2017, S. 144 f.). Die Frauenforschung entwickelte sich hin zur Intersektionalitätsforschung, zu *Gender Studies* und zu *Diversity Studies*. Um mit Lewins Begrifflichkeiten zu sprechen, kann man sagen, dass eine Homogenisierung vormals getrennter Bereiche stattfand. Es ist das Ziel von *Gender- und Queer Studies*, Verschränkungen, Überkreuzungen und das komplexe Zusammenspiel von *gender* und anderen Dimensionen der Vielfalt im Blick zu halten (vgl. Walgenbach 2021). Butler hat vor allem die Kategorien *sex*, *gender* und *sexuality* als miteinander verschränkte Kategorien im Fokus, aber ihre Überlegungen lassen sich prinzipiell auch auf andere Diskriminierungsachsen übertragen.

Ich möchte ein Beispiel geben, an dem deutlich wird, dass Butler im Gegensatz zu »antigenderistischen« Positionen das Gemeinsame scheinbar getrennter Sphären ermittelt. Kuby auf der einen Seite betont die grundsätzliche Verschiedenheit zwischen sexuellen Orientierungen, zwischen »der normalen heterosexuellen Anziehung« (Kuby 2006, S. 77) und auf der anderen Seite das vom Normalen »abweichende sexuelle Verhalten«¹¹ (Kuby 2006, S. 77), was eine »therapierbare Störung« (Kuby 2006, S. 58) darstelle. Ganz »galileisch« stellt Butler dagegen das dahinterstehende Verbindende heraus: Jeder Mensch begehrt und dieses Begehren ist das Begehren nach Anerkennung im hegelianischen Sinne (vgl. Butler 2017a, S. 10 f., 378 f.). Als sexuelle Wesen sind Menschen unabhängig von ihrer konkreten sexuellen Orientierung »außer-sich«, »ex-statisch« (Butler 2017a, S. 59), dem konkreten Gegenüber ausgeliefert, »wir hängen [als sexuelle Wesen] von einer Welt der anderen ab« (Butler 2017a, S. 60). Begierde ist so immer mit wechselseitiger Anerkennung verbunden (vgl. Butler 2017a, S. 59 f., 378 f.). Wie zu sehen ist, stellt Butler heraus, was Menschen als sexuelle Wesen in ihrem Begehren gemein ist, anstatt scheinbar grundsätzliche Unterschiede zu markieren. Dies gelingt nur, wenn Kategorien nicht mit Wertung verbunden werden.

Auch wenn wir auf die »antigenderistischen« Akteursgruppen schauen, hilft der »galileische« Blick. Da vereinigen sich Menschen im Kampf gegen »Gender«, die aus ganz unterschiedlichen Milieus stammen und scheinbar komplett unterschiedlichen Anliegen und Motive haben, weshalb diese Allianz aus recht-radikalen, rechtspopulistischen, religiös fundamentalistischen und christlich-konservativen Playern erstmal sehr erstaunt. Bei genauerer Analyse, wie dies im

11 Sie spricht an dieser Stelle davon, welch schwere seelische Not praktizierte Homosexualität mit sich bringt. An anderer Stelle spricht sie von »schwerer Sünde« (Kuby 2006, S. 109). Psychische und physische Abweichungen von der »Polarität« Mann- Frau nennt sie »Anomalien« (Kuby 2013, S. 25).

Kapitel 3.2 geschehen ist, zeigen sich dann aber gemeinsame Grundhaltungen, die in ähnlichen Zielen resultieren.

Ich komme zu dem Schluss, dass Butler Theorien und Begrifflichkeiten die Relevanz heteronormativitätskritischen Wandels erklären, durchaus aber auch Teil der Erklärung sind, warum die Debatten im Spannungsfeld so heftig verlaufen. Die produktive Macht des Diskurses wird offenbar von allen Playern im Spannungsfeld geteilt, anders lässt sich der Kampf um Thematisierung von Vielfalt nicht verstehen. Die lewinsche Unterscheidung in »aristotelische« und »galileische« Denkart sind – in der weiterentwickelten Form – hilfreiche Analysekategorien, um anhand ihrer Merkmale die unterschiedlichen Denklogiken zwischen »antigenderistischen« und heteronormativitätskritischen Positionen zu verdeutlichen.

5.3. NEUE PERSPEKTIVEN AUF DAS ERSTARKEN DES »ANTIGENDERISMUS« UND AUF GELINGENDEN WANDEL

In Kapitel 3.1 wurden zunächst Meilensteine der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt dargestellt. Sie waren Wegbereiter für heteronormativitätskritischen Wandel, für die Entstehung von neuen Wissenschaftsdisziplinen, Gleichstellungsprogrammen und Bildungsplan- oder Gesetzesänderungen. Als Reaktion darauf kam es aber in verschiedenen Wellen zu Gegenbewegungen und Vernetzungen sowie Internationalisierung dieser »antigenderistischen« Player. Butler und Lewin haben dezidierte Überlegungen angestellt, wie heteronormativitätskritischer Wandel gelingen kann (Butler) und wie (sozialer) Wandel strukturell abläuft (Lewin). Beide haben keine Theorien zum Erstarken »antigenderistischer« Gruppen, wohl aber finden sich interessante Überlegungen, die in Teilen übertragbar sind. Insgesamt steht die Theoretisierung dieser Entwicklung noch in den Anfängen (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021, S. 13). Bisher gibt es Versuche, dabei auf Theorien, die das Erstarken des Rechtspopulismus erklären, zurückzugreifen. Diese Erklärungsstränge wurden in Kapitel 3.2 zusammengetragen und auf Anknüpfungspunkte an das Erstarken des »Antigenderismus« geprüft. Alle Erklärungen eint, dass eine Transformation, sei es nun auf Ebene der Ökonomie, der Parteiensysteme oder auf der Ebene von Werten, stattfindet, die als bedrohlich erlebt wird (vgl. Sauer 2017, S. 9). Alle Theorien liefern plausible Elemente auch für das Erstarken des »Antigenderismus«. Transformationen

führen zum einen zu einem Verlust von Sicherheit und Ordnung (vgl. Wimbauer/Motakef/Teschlade 2015, S. 43; vgl. Villa 2017; vgl. Sauer 2017, S. 9; vgl. Paternotte 2015, S. 129; vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021, S. 13; vgl. Kohlrausch 2018) In der Folge entsteht das Sehnen nach Ordnung und Stabilität, nach klaren Einteilungen von richtig und falsch, von Freund und Feind. Das ist im »Antigenderismus« der Fall, verspricht er doch eine naturgegebene Ordnung, klare Geschlechterrollen, klare Zugehörigkeiten usw. und benennt, wer Schuld trägt für die erlebten Transformationen: »Gender«! Diese Transformationen führen außerdem zu einer Ablehnung der Eliten (vgl. Mayer 2021, S. 37; vgl. Sauer 2017, S. 7 f.) und allem, was diese umsetzen. Diese Abwehrhaltung sehen wir ebenfalls im »Antigenderismus«. Innerhalb dieser Erklärungstheorien ist der »Antigenderismus« gewissermaßen die Bewältigungsstrategie in einer haltlosen und unsicheren Zeit (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021, S. 13). Im Folgenden will ich aufzeigen, wie Butler und Lewin sich gelingenden Wandel vorstellen, wie mit ihren Überlegungen und Begrifflichkeiten aber auch neue Aspekte zu Erklärungen des Erstarkens »antigenderistischer« Positionen geliefert werden können.

Für beide Fragen muss man zunächst einmal herausarbeiten, wie sich die beiden Handlungsfähigkeit überhaupt vorstellen, denn dies ist ja die logische Voraussetzung, um Zuwachs »antigenderistischer« Kräfte und heteronormativitätskritischer Kräfte nicht durch Determinismus zu erklären. Für Butler ist das deutlich aus den Werken herauszulesen, bei Lewin ist das nicht direkt benannt. Meine These ist: Beide brechen mit der Vorstellung der Moderne, Subjekte könnten autonom handeln. Verhalten und Denken ist laut beider Denker*innen bestimmt oder zumindest beeinflusst von Gegebenheiten außerhalb und innerhalb des Subjekts und doch besteht in begrenztem Rahmen Handlungsfreiheit.

In 5.1.1 hatte ich bereits dargelegt, wie Butler sich die Subjektwerdung vorstellt: nämlich gleichermaßen als Prozess der Unterwerfung und Erzeugung (vgl. Butler 2017b, S. 7 f., vgl. a, S. 72). Immer wieder wird Butler vorgeworfen, so verstandene Subjekte seien nicht handlungsfähig (vgl. Benhabib 1995) und in der Tat, ist die Unterwerfung unter bestehende Normen ja die Möglichkeitsbedingung des Subjekts. Wie aber lassen sich Handlungsfähigkeit und Unterwerfung zusammendenken? Die Handlungsfähigkeit eines jeden Subjekts ergibt sich gerade aus seiner Unterordnung. Jeder Widerstand gegen diese Unterordnung setzt sie wieder voraus. (Vgl. Butler 2017b, S. 16) Während die *ausübende* Macht des produktiven Diskurses das Subjekt erzeugt, *nimmt* auch das Subjekt

eine Macht *an* (vgl. Butler 2017b, S. 16). Die Existenz des Subjekts hängt von der erzeugenden Macht ab. Es ist im weiteren Verlauf zur Wiederholung seiner Konstitutionsbedingungen gezwungen und übt dabei dann selbst Macht aus. Diese Wiederholung ist keine exakte Kopie der übernommenen Macht, denn der »Aneignungsakt« (Butler 2017b, S. 17) kann eine Verschiebung und Veränderung bestehender Normen und Praktiken beinhalten. (Vgl. Butler 2017b, S. 15–22, 32 f., vgl. c, S. 32 f.) Es entsteht eine ambivalente Situation: Die übernommene Macht muss die Unterordnung reproduzieren und kann sich ihr widersetzen. Beides zugleich gehört zur Situation der Handlungsfähigkeit von Subjekten, die eben erst durch die Unterwerfung zu Subjekten werden und ihre Entstehungsbedingungen immer wieder reiterieren. Das Normen und Praktiken wiederholende Subjekt wird selbst zum Wirkenden. Damit ermöglicht die produktive Macht des Diskurses, Handlungsfähigkeit im Rahmen der Wiederholung, ohne sie vollständig zu begrenzen oder vollständig frei zu sein. (Vgl. Butler 2017b, S. 18–22) Die Reiteration der Macht zeigt, dass die Macht »nichtstatisch« und »temporalisiert« ist (vgl. Butler 2017b, S. 21). An dieser Stelle ist die Möglichkeit für Verschiebungen (in jede Richtung) lokalisiert.

Menschliche Verhaltensmöglichkeiten sind aus Butlers Sicht also weder völlig autonom noch völlig determiniert (vgl. Butler 2017b, S. 22). Butler spricht im Zusammenhang mit dem Bruch der Vorstellung eines autonom handelnden Subjekts vom »postsouveränen Subjekt« (Butler 2018, S. 219), das nicht ein für alle Mal geschaffen wird, sondern im Zwang wiederholender Ketten selbst eine gewisse Handlungsmacht zur Verschiebung von Grenzen bekommt (vgl. Butler 2018, S. 218 f.). Allerdings haben nur Personen, die einen Subjektivierungsprozess durchlaufen haben, also anrufbar und lesbar sind, überhaupt die Möglichkeit, sich im Diskurs und zum Diskurs zu verhalten. »Noch-nicht-Subjekte« (Butler 2017a, S. 177) dagegen sind (noch) nicht verständlich, können (noch) nicht angerufen werden und befinden sich (noch) an »Unorten« (Butler 2017a, S. 177) ohne Macht (vgl. Butler 2017a, S. 177).

Heteronormativitätskritischer Wandel funktioniert für das einzelne Subjekt also im Rahmen seiner produktiven Macht, indem es Wiederholungen mit Verschiebung inszenieren, nicht bloß imitiert (vgl. Butler 2017b, S. 18–22, 32 f., vgl. c, S. 309–320, vgl. a, S. 50–57, vgl. 2018, S. 219–221). Butler nennt als Beispiel das Überschreiten der Geschlechtergrenzen beim *Drag* (vgl. Butler 2017c, S. 316–319, vgl. 1991a, S. 58). Heute gibt es eine unendliche Anzahl an Beispielen von Verschiebungen: Männer, die Säuglinge betreuen, Frauen, die in scheinbaren Männerdomänen erfolgreich sind, Menschen, die offen als inter*

oder trans* leben. Scheinbar festgelegte Realitäten sind durch Verschiebungen im Verhalten wandelbar (vgl. Butler 2017a, S. 344 f.). Breite diskursive Anstöße ermöglicht das Reflektieren von »Rissen im Gewebe« (Butler 2009, S. 3), also Bruchlinien von Normen, womit Kontingenz und Wandelbarkeit belegbar wird (vgl. Butler 2017a, S. 50 f., 340–342) (vergleiche Kapitel 2). Diese Veränderungen und Verschiebungen bringen Instabilität mit sich, was Butler als große Chance des Aufdeckens von Kontingenz und den Wandel von Normen sieht (vgl. Butler 2017a, S. 51).

Butler hat einen Erklärungsansatz für Wandel durch Verschiebung im kettenartigen Diskurs geliefert. Aus meiner Sicht liegt in ihrem Theoriengebäude der eingeschränkten Handlungsmöglichkeit aber ebenfalls ein Baustein der Erklärung, warum »antigenderistische« Positionen erstarken, denn beides hängt unmittelbar zusammen:

Im Kern muss man mit Butler zustimmen, dass Instabilität und Transformation Auslöser hierfür ist. Diese Transformationen, die sich aus Normverschiebungen ergeben, sind aus heteronormativitätskritischer Sicht gewünscht, um Normen zu weiten, Undenkbares denkbar zu machen, »sozial bewohnbare Zonen« (Villa 2010, S. 259) zu schaffen und damit lebenswertes Leben zu ermöglichen (vgl. Butler 2017a, S. 344–347, 51–58). Nun bringt Transformation aber auch Instabilität mit sich, insbesondere was das Denkgerüst anbelangt, es gebe einen zu erhaltenden oder wiederherzustellenden Urzustand, in dem Normen und Werte natürlich begründet werden. Mit Butlers Theorie der Subjektivierung müssen wir allerdings nicht fragen, wie aus individuellen Verunsicherungen kollektive Diskurse entstehen, sondern andersrum, wie aus kollektiven Diskursen individuelle Einstellungen entstehen. Aus meiner Sicht gibt Butlers Theorie der stetigen Subjektivierung unter dem »Doppelaspekt der Macht« (Butler 2017b, S. 8, vgl. auch 33) folgende Erklärung her: Das Subjekt wird durch Unterwerfung unter den kollektiven Diskurs zum Subjekt. Wenn es dabei ein »antigenderistisches« Subjekt wird, dann muss das im kollektiven Diskurs schon verankert sein. Diskursive Figuren, die »Gender« als Sündenbock entwerfen, müssen also schon in irgendeiner verwandten Weise existieren, damit das Subjekt sich unter ihnen erzeugen kann. Verschiebungen oder Verstärkungen sind, genau wie auf der Seite des heteronormativitätskritischen Wandels, in der Reiteration möglich, die ja nie ganz deckungsgleich ist. Und in der Tat kann der »Antigenderismus« ja historisch betrachtet auf einen lang existierenden Diskurs des Antifeminismus zurückgreifen (vgl. Maihöfer/Schutzbach 2015; vgl. Wolff 2016; vgl. Bergold-Caldwell et al. 2021, S. 12–14). Die Denkfigur des

Feindes, der an naturgegebener Ordnung wackelt und eigene Privilegien und Vormachtstellungen hinterfragt, besteht schon Jahrhunderte lang. Zwar bringt der »Antigenderimus«-Diskurs sicherlich Verschiebungen an diesem kollektiven Diskurs mit sich, aber er hat eben schon eine lange Genese. Butler kann das mit ihrer Theorie der Verschiebung von Diskursen durch Zitation mit kleinen Abweichungen erklären. Ein einzelnes Subjekt wirkt zwar produktiv, indem es als Teil der diskursiven Landschaft reiteriert, aber es kann das eben auch nicht aus dem Nichts heraus tun, sondern immer noch im Zitieren schon existierender Narrative. Das kann durchaus bewusst passieren, dann kommt es zu strategischen diskursiven Verschiebungen, wie ich das etwa für die Einführung von »sexueller Vielfalt« mit »Frühsexualisierung«, »Zwangssexualisierung« usw. in der Debatte um den neuen Bildungsplan gezeigt habe. Das einzelne Subjekt jedenfalls konstituiert sich unter seinen Seinsbedingungen, dem umgebenden Diskurs (vgl. Butler 2017a, S. 12, 72, vgl. c, S. 310, b, S. 7–22, 32 f.). Im Moment ist das in der westlichen Welt ein Spannungsfeld zwischen Wandel und Backlash, aber natürlich auch vielen weiteren Diskurse, die davon gar nicht berührt werden. Das Subjekt jedenfalls wird weder »antigenderistisch« noch heteronormativitätskritisch im luftleeren Raum, sondern wird zum Subjekt, das es eben wird, durch die Macht des ihn unterwerfenden Diskurses, zu dem es ein kritisches Verhältnis unterhalten kann. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Kontingenz von Normen ja nicht notwendigerweise erkannt wird, vielmehr ist es durch die kettenartige Wiederholung von Normen und sozialen Praktiken, sofern es nicht zu sichtbaren Brüchen kommt, voraussetzungsreich die Kontingenz zu entziffern (vgl. Butler 2017c, S. 259). In einer (westlichen) Welt, in der es aber bereits massive Verschiebungen gibt, was Frauen- und LGBTIQ- Rechte angeht, ist kaum zu übersehen, dass Normen wandelbar sind. Die Frage ist also vielmehr, ob diese Verschiebungen als Bedrohung erlebt werden, als Besserung oder als relativ unbedeutend für das eigene Leben.

Butler veröffentlichte in einem Essay 2021 jedenfalls die These, dass erlebte Verunsicherung und Instabilität dazu führen, einen Verursacher für diese Instabilität zu suchen. Dieser werde in der »Gender-Ideologie« gefunden, imaginiert als Invasion und Infiltration von außen. Dabei lebt die reaktionäre Bewegung gegen »Gender« selbst von Inkohärenzen und Inkonsistenzen, von Undifferenziertheit und Debattenscheue. (Vgl. Butler 2021, vgl. 2022) Diese Analyse deckt sich u. a. mit der Analyse, dass ganz unterschiedliche Dinge bekämpft oder erkämpft werden, die unter dem Containerbegriff »Gender« zusammenlaufen (vergleiche Fußnote 2). Der »Antigenderismus« ist daher nicht nur aus der

Instabilität heraus begründbar (soweit sind sich ja alle Erklärungsstränge einig), sondern nutzt diese auch, um nach Autorität und Zensur zu rufen. Damit zeigt sich die »antigenderistische« Bewegung nicht als konservative, sondern vor allem als faschistische Kraft. (Vgl. Butler 2021, vgl. 2022).

Werfen wir nun einen vergleichenden Blick auf Lewin. Auch er bricht mit der Vorstellung, dass Subjekte völlig autonom handeln können und sieht doch Handlungsspielraum. Dies möchte ich begründen. Lewins Grundformel lautet: $V = f(P, U)$ (vgl. Lewin 1969, S. 34).

Dabei versteht er Verhalten sehr breit und fasst darunter »jede Art von Handeln, von Affekt oder Denken« zusammen (vgl. Lewin 1982e, S. 25). Beides – Umfeld und Person – fällt im Terminus *psychologischer Lebensraum* zusammen. Alles darin Enthaltene beeinflusst dann das Verhalten einer Person: Im Umfeld einer Person sind damit nicht nur physische Gegebenheiten relevant, sondern auch »soziale Umwelt [...] Charakter, Stellung [...] Beziehungen, [...] Beruf [, d]aneben [...] Ziele und Sehnsüchte [...] Befürchtungen, Gedanken, Ideale und Tagträume [...]« (Lewin 1969, S. 40). Lewin kommt aufgrund von Experimenten und Beobachtungen zu dem Schluss, dass sich Verhalten deutlich verändern kann, je nach Umfeld und Kontext, in welchem sich die Person befindet (vgl. Lewin 1953c). Daher hält er es für ausgeschlossen, dass Verhalten sich nur durch die intrapersonellen Gegebenheiten ergibt, sondern immer auch durch das Außen beeinflusst ist. Er geht also weder von einem völlig autonomen Subjekt aus noch von einem völlig determinierten Subjekt. Das zeigt sich auch in seinem Begriff »Raum der freien Bewegung« (Lewin 1953e, S. 211, vgl. f, S. 25 f.). Handlungsmöglichkeiten sind begrenzt durch äußere und innere Faktoren, aber es besteht ein Handlungsspielraum (vergleiche Jordankurve in Kapitel 5.1.3). Wie groß der Handlungsspielraum ist, hängt vom konkreten *psychologischen Lebensraum* einer Person ab. Je nach Struktur des Raumes, eigener Position im Raum, persönlicher Gegebenheiten und wirkenden Kräften ist der »Raum der freien Bewegung« (Lewin 1953e, S. 211) oder auch »Bewegungsspielraum« (Lewin 1969, S. 64) größer oder kleiner (vgl. Lewin 1969, S. 64, vgl. 1953f, S. 25 f.). Verändert sich eine Variable im Außen oder Innen, kommt es zu neuen Gegebenheiten im Handlungsspielraum und damit zu anderem Verhalten. Ein Kind etwa, das im nationalsozialistischen Deutschland von einer allumfassenden Kultur der Autokratie geprägt war, könnte mit der Umsiedelung in ein anderes demokratisches Umfeld wie in Amerika schnell völlig neue »amerikanisierte« Verhaltensweisen zeigen (vgl. Lewin 1953e, S. 76). Lewin stellt den großen Einfluss von Atmosphäre und Zugehörigkeit für den »Raum der freien Bewegung«

und also für die Handlungsspielräume heraus (Lewin 1953e, S. 211). Verhaltenswandel eines einzelnen Individuums kann aus Lewins Sicht in großer Dynamik stattfinden, sobald sich eine Variable im psychologischen Lebensraum verändert (vgl. Lewin 1963a, S. 103, vgl. 1981, S. 261, 270, vgl. 1982c, S. 112; vgl. Bogner 2020, S. 319). Dabei wirkt aus seiner Sicht nur Gegenwärtiges in der konkreten Gesamtsituation (vgl. Lewin 1969, S. 55). Nur »wirklich existierende« psychologische Tatsache[n]« (Lewin 1969, S. 57) beeinflussen das Verhalten eines konkreten Individuums in einer »Momentansituation« (Lewin 1969, S. 44). Das kann natürlich auch ein psychologisches Faktum aus der Vergangenheit oder Zukunft sein, aber nur dann, wenn es aktuell präsent ist (vgl. Lewin 1969, S. 55–57). Ein Verhaltens- oder Einstellungswandel einer einzelnen Person kann aus Lewins Sicht also mit großer Dynamik ablaufen durch eine Veränderung im Feld. Der Freund, die sich »antigenderistisch« äußert, könnte also schon einen starken Aufforderungscharakter haben, sich selbst so zu positionieren.

Allerdings war Lewin der Auffassung, dass es einen Unterschied zwischen einem individuellen Verhaltenswandel und weitreichendem, strukturellem Wandel gibt (vgl. Lewin 1953b, S. 76–78). Hier ist es zwar ebenso möglich, dass einzelne Veränderungen, Anstoß liefern, aber um wirklich weitreichende gesellschaftliche Verschiebungen oder kollektive Diskurse zu ändern, braucht es ausdauernde und starke Kräfte. Wir können das aus seinen Überlegungen zu Deutschland ableiten (vgl. Lewin 1953b). Hier durchdenkt er, was mit Deutschland nach der nationalsozialistischen Herrschaft passieren muss, damit sich wieder eine Demokratie entwickeln kann. Und dabei geht er eben von einem langwierigen Prozess der Kulturverschiebung aus, die nötig wäre, um wieder eine demokratische Einstellung bei einer großen Masse an Menschen zu ermöglichen (vgl. Lewin 1953b, S. 76–78). Er nimmt dabei an, dass es nicht ausreicht, Menschen aufzuklären oder die Demokratie zu propagandieren (vgl. Lewin 1953b, S. 84, 89). Menschen müssen Demokratie wirklich erleben, um die Bedeutung zu begreifen (vgl. Lewin 1953b, S. 86). Genau das ist aber in einer völlig antidemokratischen Situation wie Nazideutschland undenkbar, die ja sowohl familiäres als auch schulisches und politisches Leben komplett durchdrungen hat (vgl. Lewin 1953b, S. 74 f., 77). Hier müsste gleichermaßen Top-down und Bottom-up große Veränderungen herbeigeführt werden, also konkret sowohl eine demokratische Leitung eingesetzt werden als auch an der Basis etwa in Kindergärten und Schulen demokratisierend gewirkt werden (vgl. Lewin 1953b, S. 80–83, 89–91).

Wenn wir den weltweit erstarkenden »Antigenderismus« als weitreichenden Wandel begreifen, der nicht mit dem Wandel einzelner Individuen erklärbar ist, dann bedeutet dies, dass es schon langandauernde Prozesse, lange wirkende Kräfte geben muss, damit es zu sei einer solchen Erstarkung kommt.

Lewin würde sich dem erstarkenden »Antigenderismus« zunächst mal mit seiner Feldtheorie nähern und versuchen, die Änderungen und Verschiebungen mit ihr zu visualisieren und zu erklären. Dafür stünde zunächst mal die Erfassung des sozialen Feldes, des »konkrete[n] gesellschaftliche[n] Ganze[n]« (Lewin 1953f, S. 42). Hier müssten dann alle Akteursgruppen in ihren Beziehungen zueinander, mit allen Zonen, Regionen, Wegen, Barrieren und wirkenden Kräften analysiert werden. Tritt eine Veränderung ein, also etwa das Erstarken von »antigenderistischen« Positionen, so muss sich etwas im Feld verändert haben.

Dabei lässt sich für das Erstarken »antigenderistischer« Positionen in BW durchaus eine relativ kleine Änderung im Feld ausmachen, die zu einer hohen Dynamik führte (vgl. Lewin 1953f, S. 23). Die Veröffentlichung des ersten Arbeitspapiers 2013 war es nämlich, die eine mehrjährige massive Gegenbewegung auslöste, die ihrerseits wieder Einfluss auf Vernetzung und Internationalisierung der »antigenderistischen« Player hatte. Eine relativ kleine Veränderung im System setzte hier also eine Kette von Dynamiken in Gang. Das jedoch widerspricht nicht der Tatsache, dass es für weitreichende Veränderungen eine starke, andauernde Kraft braucht. Denn zum einen war der Prozess des Erstarkens des »Antigenderismus« ja damals bereits durch die erste Welle der Vernetzung in Gang gekommen und außerdem zeigte sich die Stärke der »antigenderistischen« Kraft damals ja in jahrelangem Kampf gegen die Einführung des neuen Bildungsplanes etwa durch wiederkehrende Demonstrationen. Mit feldtheoretischem Blick würde sich vor und nach dieser Phase eine veränderte Positionierung der Player im sozialen Feld ergeben: Wären sie etwa Anfang der 2000er nur lose verbunden, nach der ersten Welle 2010 dann bereits stärker, sind sie nach den Protesten bezüglich der Bildungsplanänderung 2016 in deutlich engeren Beziehungen und zahlenmäßig gewachsen. Allerdings wären auch auf der Seite der heteronormativitätskritischen Kräfte mehr Personengruppen zu verzeichnen, entwickelte sich doch auch hier eine Gegenbewegung (vergleiche Kapitel 3.3). In der Phase der Debatten und des Ringens wirkten große Kräfte im Feld, was mit hoher Spannung einhergeht. Eine wirkende Kraft bedeutet in Lewins Feldtheorie immer, dass ein Aufforderungscharakter, auch Valenz genannt, im Feld entstand und diese Kraft ausübt (vgl. Lewin 1982h, S. 395 f., vgl. 1963b, S. 82 f., vgl. 1969, S. 226). Ein Aufforderungscharakter kann dabei

negative Valenz ausüben, also abstoßend sein oder eine positive Valenz darstellen, also erstrebenswert sein (vgl. Lewin 1982c, S. 103). Die wirkende Kraft, die vom Aufforderungscharakter ausgeht, übersetzt Lewin in Vektoren (vgl. Lewin 1982c, S. 110, vgl. 1969, S. 226). Der Mensch agiert also beeinflusst von den wirkenden Kräften im sozialen Raum. Für das Erstarken »antigenderistischer« Einstellungen während der Entwicklung des neuen Bildungsplanes in BW heißt das etwa, dass die Verhinderung der Umsetzung des Arbeitspapiers als starker negativer Aufforderungscharakter beschrieben werden kann. Die Aussicht, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Bildungsplänen verankert zu wissen, wirkte für eine Gruppe von Menschen abstoßend und hatte damit eine starke Kraft, dies zu verhindern. Das hat eine hohe Dynamik im Feld hervorgerufen, die dazu führte, dass viele Menschen sich diesem Ziel anschlossen (und wiederum viele sich in einer Gegen-Gegenbewegung formierten, weil die Neuerungen für viele Menschen auch eine positive Valenz bedeuteten). Verschiedene andere Entwicklungen in der Zeit zuvor, wie die Umsetzung des *Gender Mainstreaming*-Programms, das neue Personenstandsgesetz in Deutschland, Neuerungen in den Eheschließungsgesetzen etc. hatten einen ähnlichen negativen Aufforderungscharakter für eine Gruppe von Menschen.

Wie dargestellt gibt es also eine ganze Reihe an konkreten Dingen, die im Laufe des Erstarkens des »Antigenderismus« einen Aufforderungscharakter mit stark wirkenden Kräften aufwiesen. Daneben können die in Kapitel 3.2 herausgearbeiteten Ziele, wie der Schutz der Mutterrolle, der Familie, eigener Privilegien als solche Aufforderungscharaktere im Sinne einer positiven Valenz beschrieben werden.

Neben der Blicklenkung auf Aufforderungswerte bietet Lewins Theorie einen weiteren entscheidenden neuer Baustein für die Erklärungsversuchen, nämlich dass bei Bewegungen im sozialen Feld oft gruppenspezifische Aspekte höchste Relevanz haben. Denn auch der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe (vgl. Lewin 1982a, S. 388) und damit das Entsprechen von Gruppen-Standards, also etwa Gruppenüberzeugungen, hat einen starken Aufforderungscharakter (vgl. Lewin 1947, S. 33, vgl. 1953g, S. 94, vgl. 1982h, S. 436). Wenn sich bereits einige Leute innerhalb einer Gruppe einer Sache angeschlossen haben, entsteht ein Druck für andere Gruppenmitglieder, sich dieser Sache anzuschließen (vgl. Lewin 1953g, S. 94), einerseits um keine Probleme innerhalb der Gruppe zu bekommen (vgl. Lewin 1947, S. 33), andererseits weil für ein Gruppenmitglied das »wirklich« ist, was in seiner Gruppe als »wirklich« gilt (vgl. Lewin 1953g, S. 94). Die Gruppe ist für Menschen der »Boden«, auf dem sie stehen

und damit höchst wichtig für die eigenen Stabilität (vgl. Lewin 1953h, S. 130, 1982i, S. 271–273, vgl. a, S. 388). Darüber hinaus sind Gruppen auch Mittel zur Erreichung von Zielen (vgl. Lewin 1953h, S. 130). So entstanden auch während der Protestphase neue Gruppen, z. B.: *Besorgte Eltern* (vgl. Schmincke 2015, S. 94). Für das Erstarken der »antigenderistischen« Kraft spielen sicherlich auch Vernetzung und Internationalisierung unterschiedlicher Gruppen eine Rolle. Lewin würde das in der Feldtheorie über Beziehungen und Nähe markieren. Eine große, stark vernetzte Gruppe kann Druck von außen eher aushalten (vgl. Lewin 1953e, S. 214–216), von ihr geht eine größere Kraft aus und sie übt selbst einen starken Aufforderungscharakter aus, sich ihr anzuschließen, weil die Zugehörigkeit zu Gruppen »der Boden« für Personen ist (vgl. Lewin 1953h, S. 130, 140, vgl. 1982a, S. 388, vgl. 1953d, S. 243, 245).

Lewin erklärt sich das Erstarken von Antisemitismus durch die Anrufung der jüdischen Gruppe als »Sündenbock« (Lewin 1953a, S. 225), der etwa für wirtschaftliche oder politische Schwierigkeiten herhalten muss. Eine autokratische Gruppe nutzt die Markierung eines Sündenbocks, um die Massen von Schwierigkeiten abzulenken (vgl. Lewin 1953a, S. 225–227, 235). Diese Argumentation sehen wir, wie beschrieben, in ganz ähnlicher Weise bei Butler für das Phänomen des »Antigenderismus«, der »Gender« und »Genderist*innen« zum Feind und Sündenbock erklärt, um nach starker Führung rufen zu können. Nur begründet Butler das Phänomen mit einem strategischen Ruf nach starker Führung, während Lewin das als Strategie zur Verschleierung von Schwierigkeiten wahrnimmt. In beiden Argumentationen wird ein Feindbild strategisch implementiert.

Weitreichender Wandel geschieht mit Lewin gesprochen dann, wenn wirkende Kräfte auf der einen Seite stärker sind als auf der anderen Seite (vgl. Lewin 1947, S. 16–18) und das passiert, wie eben beschrieben, wenn der Aufforderungscharakter entsteht bzw. stärker wird oder wenn auf der anderen Seite die wirkende Kraft nachlässt. Für den Fall des Erstarkens »antigenderischer« Einstellungen könnte es also (feld-)theoretisch betrachtet auch sein, dass etwa Aufklärungsbemühungen oder Gleichstellungsbemühungen phasenweise schwächer wurden.

Wie gezeigt, bietet Lewins Feldtheorie nicht nur eine Methode der Visualisierung ablaufender Erstarkungen im Feld, sondern bietet auch neue Anstöße der Erklärung, insbesondere gruppendynamische Kräfte und der Blick auf Auslöser, die als Aufforderungscharakter Bewegungen ins Rollen bringen.

In der Erklärung des Erstarkens der »antigenderistischen« Bewegung, verstanden als weitreichender Wandel, klangen schon wesentliche Elemente an, die

Lewin 1947 in ein Drei-Schritt-Modell von Wandel zusammenführt. Es fand breite Rezension in der Organisationsentwicklung, zielt aber eigentlich vor allem auf die Lösung sozialer und gesellschaftlicher Probleme ab (vgl. Burnes 2020, S. 33; vgl. Lewin 1947, S. 15). Dieses Drei-Schritt-Modell resultiert aus Lewins Überlegungen zur Etablierung einer demokratischen Kultur in Deutschland und zu seinen Überlegungen des Diskriminierungsabbaus im Hinblick auf Minderheitengruppen immer auf Basis der Feldtheorie. Es ist damit auch für die Frage relevant, wie Diskriminierung von sexuellen und geschlechtlichen Minderheiten verringert werden kann, wie also ein gelingender gesellschaftlicher Wandel gelingen kann.

Lewin hält in seinem Drei-Schritt-Modell fest, dass es zwar Zeiten von großem oder geringem sozialen Wandel gibt, nie aber absolute Stabilität oder absoluten Wandel (vgl. Lewin 1947, S. 13). Vor dem Hintergrund seiner Kategorienkritik kann man also von Gradverschiedenheiten von sozialem Wandel sprechen. Mit ihm müssen wir also sagen, dass wir uns in den vergangenen Jahren in Deutschland, Europa und den USA in einer Phase größeren sozialen Wandels und stärkeren Spannungen befanden. Lewin stellt sich jede Gruppenkonstellation entsprechend seiner Feldtheorie als »soziales Feld« vor, in dem es relative Nähe und Entfernung, Barrieren usw. genauso wie Lokomotionen gibt (vgl. Lewin 1947, S. 14). Er spielt für das Beispiel von rassistischer Diskriminierung durch, dass ein »quasi«-stationäres soziales Gleichgewicht nicht bedeutet, dass keine Spannung oder keine wirkende Kraft vorzufinden ist (vgl. Lewin 1947, S. 16). Vielmehr ist die Kraft auf beiden Seiten etwa gleich groß. So könnten in diesem Fall People of Color (PoC) gegen Diskriminierung rebellieren und auf der anderen Seite weiße Menschen verhindern, dass PoC gute Jobs bekommen. Die wirkenden Kräfte im Feld wären dann gleich groß, aber in entgegengesetzte Richtung. Es entstünde ein »quasi«-stationäres Äquilibrium ohne sichtbare Bewegung. (Vgl. Lewin 1947, S. 16) In relativ ruhigen Phasen wirken also auch Kräfte, aber sie halten sich die Waage. Um nun einen sozialen Wandel hervorzurufen, braucht es auf einer Seite stärker wirkende Kräfte (vgl. Lewin 1947, S. 16, 18). Projekte oder Gesetze, die Diskriminierung abbauen wollen, wie das *Gender Mainstreaming*-Programm oder die neuen baden-württembergischen Bildungspläne, sind also zunächst mal eine erstarkende Kraft, die etwa durch das Ziel der Gleichstellung positive Valenz erfährt. Lewin ist der Ansicht, dass eine kurzzeitig stärker werdende Kraft wenig wirksam ist, weil danach die Rückkehr zu einem »quasi«-stationären Zustand wahrscheinlich ist. Vielmehr braucht es aus Lewins Sicht für großen Wandel eine gewisse Ausdauer,

um den anfänglichen Widerstand der Gegenkraft zu überwinden (vgl. Lewin 1947, S. 18).

Nun überlegt Lewin weiter, wie intendierter und geplanter Wandel, also etwa das Erstarken antidiskriminierender Einstellungen oder demokratischer Einstellungen erfolgen kann. Er macht das im Duktus eines einflussreichen Pädagogen vor dem Hintergrund starker antisemitischer und rassistischer Bewegungen.

Bevor ein geplanter sozialer Wandel stattfinden kann, steht aus Lewins Sicht jedenfalls die genaue Analyse des gesamten »sozialen Feldes« mit Gruppen, Subgruppen, Verbindungen, wirkenden Kräften etc. In diesem Feld wären dann also die Gruppen ausfindig zu machen, die dem Diskriminierungsabbau entgegenstehen. In jeder Gruppe gibt es einen mehr oder weniger starken Druck, sich den Gruppenstandards konform zu verhalten (vgl. Lewin 1947, S. 33). Damit ist es weit erfolgsversprechender nicht nur Einstellungen einzelner Individuen in Bewegung zu bringen, sondern die Veränderung in Gruppen anzugehen (vgl. Lewin 1947, S. 34, 36 f., vgl. 1953g, S. 108 f.).

Sozialer Wandel funktioniert dann in einem Drei-Schritt: Unfreezing – Moving – Freezing (vgl. Lewin 1947, S. 34 f.).

Unfreezing bedeutet dabei, etablierte Verhaltens- oder Denkmuster aufzubrechen, also zu destabilisieren. Das gelingt zum Beispiel durch eine emotionale Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen etc. (vgl. Lewin 1947, S. 35).

»Moving«, also Bewegung, zeigt sich in Lewins Feldtheorie immer in körperlicher oder auch sozialer und/oder geistiger Lokomotion im sozialen Feld (vgl. Lewin 1953f, S. 25). Eine Bewegung wäre also auch die Veränderung von Einstellungen oder Verhaltensweisen. Bewegung passiert genau dann, wenn die struktur-verändernde Kraft stärker ist als die Kräfte, die dem entgegenstehen (vgl. Lewin 1947, S. 17 f.). In der Phase des Movings hält Lewin die Arbeit in Gruppen für wesentlich effektiver als die Arbeit mit dem Individuum, denn das orientiert sich an Gruppenstandards (vgl. Lewin 1947, S. 34). Lewin schlägt also beispielsweise einen Gruppen-Workshop vor, der in einer »Wir-Gruppe« die eigene Auseinandersetzung mit Inhalten fordert und animiert weiter an der Sache dranzubleiben (vgl. Lewin 1946, S. 39–43, vgl. 1947, S. 37 f., vgl. 1953g, S. 108 f.). Während dieser Arbeit in Gruppen muss es gelingen, dass Tatsachen »selber entdeckt« (Lewin 1953g, S. 109) werden und nicht nur vorgegeben werden, damit sie zu »ihren [gruppeneigenen] Tatsachen« (Lewin 1953g, S. 109) werden. Hier lässt sich Lewins konstruktivistischer Blick erkennen. Erfolgsversprechend ist dies besonders dann, wenn die Mitglieder auch nach dem Work-

shop weiter in Kontakt bleiben und gemeinsam an den Sachen dranbleiben (vgl. Lewin 1946, S. 39–43), weil gruppendynamische Aspekte eine hohe Relevanz für Verhalten haben.

Freezing bedeutet eine erneute Stabilisierung auf einem veränderten Level, also die Etablierung eines neuen »quasi«-stationären Gleichgewichts der Kräfte im »sozialen Feld« (vgl. Lewin 1947, S. 36, 38).

Mit Blick auf erstarkenden »Antigenderismus« und gelingenden Wandel zu weniger Diskriminierung stellt dieser Ansatz heraus, dass es mit Destabilisierung nicht getan ist: Die entscheidende Phase ist das »Moving«, die Bewegung innerhalb von Gruppen hin zu veränderten Gruppenüberzeugungen. Das fokussiert auch, dass der Prozess nicht nur lange dauert, sondern vor allem, dass er nur gelingen kann, wenn er Menschen mitnimmt und ihnen Gelegenheit zum Durchdenken und Umdenken bietet. Wertewandel funktioniert nicht durch Verordnung, sondern durch aktive Auseinandersetzung, nachdem eine Destabilisierung stattfand. Das wird im anschließenden Kapitel, das den Blick in Schule vornimmt, nochmal entscheidend sein.

5.4. NEUE PERSPEKTIVEN IM BLICK AUF SCHULE UND ERZIEHUNG

Lewins Kategorienkritik eröffnet für den gesamten Schulkontext, für soziale Praktiken in der Schule und Schulmaterial wichtige Hinweise. Sie ermöglicht eine Überprüfung der Art und Weise, wie Kategorien genutzt werden: als Substanzkategorien oder nur als Funktionskategorien, in »aristotelischer« oder in »galileischer« Manier? Werden Kategorien wie »das Mädchen« oder »der Homosexuelle« mit Wesenhaftigkeit oder mit Wertung aufgeladen? Liegen dem »heimlichen Lehrplan« essentialisierte Kategorisierungen zugrunde, die Forschungsergebnisse erklärbar machen, nach denen Mädchen ein geringeres Selbstkonzept ihrer Fähigkeiten und eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung in Mathematik haben und Jungs im Lesen (vgl. Faulstich-Wieland 2022, S. 614 f.)? Zeigen sich im Subtext von Gesprächen in der Klasse, dem Lehrerkollegium, Klassenkonferenzen oder im Schulmaterial »aristotelische« Kategorisierungen? Wird etwa Leistung oder Verhalten mit der Zuordnung zu Kategorien wie »Migrationshintergrund«, »Geschlecht«, »class« etc. erklärt, ohne den konkreten Einzelfall in der konkreten Situation wirklich anzuschauen? Lewins Kategorienkritik

bietet also Anlass, Kategorisierungspraxen in der Schule und Schulmaterialien kritisch zu prüfen.

Hilfreich kann auch der feldtheoretische Blick sein, eben um den konkreten Einzelfall oder eine konkrete Situation in einer Klasse zu analysieren und Verhalten erklärbar zu machen. Die Klasse ist in Lewins Terminologie ein Feld, das sich zusammensetzt aus dem Klassenraum als physischem Feld und den personalen Eigenschaften jedes einzelnen Kindes/jeder Lehrkraft und deren Beziehungen untereinander. In ein und derselben Klasse hat doch jedes Kind einen eigenen unterschiedlichen *psychologischen Lebensraum*, sei es durch Eigenschaften, die das Kind selbst mitbringt, durch Tabus, Verbote und durch soziale und kulturelle Kontexte, die auf einzelne Kinder wirken oder durch seine Position innerhalb der Klasse. Es hilft, sich bewusst zu machen, dass das Klassen-Feld subjektiv völlig unterschiedlich wahrgenommen wird. So empfindet sich ein Kind – metaphorisch gesprochen – vielleicht im »Krieg«, während ein anderes Kind seine Zeit in der gleichen Klasse als relativ friedlich wahrnimmt. Alle Zwischenstufen sind denkbar. Korrespondierend mit den Erkenntnissen aus der empirischen Forschung, die in Kapitel 4 dargelegt wurden, nimmt das trans*, das inter* oder das queere Kind seine Umgebung eventuell auch als *gefährlich* und geprägt von *Gefechten* wahr. Diese Kinder nehmen womöglich *Grenzen* wahr, etwa nicht der Norm zu entsprechen, dies aber zu sollen. Sie werden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit beschämt, gehänselt oder gemobbt, weil sie nicht der Norm entsprechen. Vielleicht empfindet der*die Schüler*in unausgesprochene Verbote als Barrieren, die ihn*sie massiv einschränken. Für dieses Kind gibt es womöglich aber auch andere, friedliche *Zonen* in seinem Erlebensraum. Das könnten *Zonen* sein, in denen es sich frei ausdrücken und bewegen kann, etwa bei vertrauten und eingeweihten Personen in der Klasse. Der*die Schüler*in erlebt womöglich nicht nur Gefechte mit dem Außen durch Verbote etc., sondern auch Gefechte mit sich selbst, weil er*sie innerlich zerrissen ist und nicht weiß, wie er*sie mit dem Herausfallen aus der Norm umgehen soll. Er*sie ist also womöglich mit inneren und äußeren *Grenzen und Barrieren* konfrontiert. Wenn der*die Schüler*in mit solchen Grenzen, Barrieren, Hindernissen umgehen muss, dann empfindet er*sie vielleicht als ausgeschlossen oder an den Rand des Klassen-Feldes gedrängt. Lewin spricht hier von einer »Randperson« (Lewin 1982i, S. 278). Lewins Feldtheorie bietet die Möglichkeit sowohl das Klassen-Feld als Ganzes mit den beteiligten Personen, deren Position, Barrieren etc. darzustellen als auch das innere Feld eines*r einzelnen Schülers*in im konkreten Einzelfall zu erfassen. Ganz besonders, weil in diesem Modell sowohl bedacht wird, was die Person

selbst mitbringt (also etwa internalisierten Heterozentrismus, Verbote, Tabus, Ängste...), als auch was vom Umfeld dazukommt (Diskriminierung, Unterstützungssysteme etc.). Die Analyse eines *psychologischen Lebensraumes* als geprägt von *Gefahrenzonen* und/oder einer Randposition kann dann Verhalten wie Aggression, Zurückzug, Schulabstinenz, Substanzmissbrauch, Suizidgedanken usw. (vgl. Plöderl 2016b, S. 142 f.; vgl. Formby 2013, S. 6) erklärbar machen. Diese Verhaltensaspekte finden sich häufiger bei Kindern und Jugendlichen, die einer sexuellen oder geschlechtlichen Minderheit angehören (vergleiche Kapitel 4). Lewin würde dieses Verhalten so erklären, dass die negative Valenz im Feld zu stark wurde und die Person dadurch einen Versuch unternimmt, »aus dem Feld zu gehen« (Lewin 1982c, S. 122). Damit konvergiert Lewins feldtheoretisches Modell mit dem in Kapitel 4 beschriebenen *Minority Stress Model* (vgl. Meyer 2003a). Es beschreibt, wie verschiedene Stressoren (vom Umfeld verursachte sowie innere Stressoren, z. B. Einstellungen) zu Stress führen, wie aber auch Ressourcen hilfreich sind, mit diesem Stress umzugehen (vgl. Meyer 2003a, S. 676–79, vgl. 1995). Das Modell kann so erklären, warum Minderheiten, die einem besonderen Stress ausgesetzt sind, häufiger einen Verlust des Wohlbefindens aufzeigen (ausführlichere Darstellung des Modells in Kapitel 4). Mit Lewins breitem Verständnis von Verhalten kann man sagen: *Nature* und *nature*, persönliche und kontextuelle Gegebenheiten können sowohl zu Stress führen, aber im positiven Sinne auch vor Stress bewahren, etwa weil die Person einen hohen Selbstwert mitbringt oder ein verständnisvolles Umfeld hat. Beides – Inneres und Äußeres – wirken gemeinsam auf das Stresserleben und damit auf Verhalten und Wohlbefinden einer Person im sozialen Feld.

Auch mit Butlers Theorie gerät das Feld, genauer das *diskursive* Feld, in den Blick. Auch sie fragt, wo sich ein Mensch im »Feld« befindet und ob jeder Mensch – unabhängig von der geschlechtlichen Identität oder dem Begehren – einen Platz im Feld findet (vgl. Butler 2017a, S. 64) oder sich an einem »Unort« befindet, an dem sich Anerkennung »als prekär, wenn nicht sogar unerreichbar erweist« (Butler 2017a, S. 177). Auch ihre Theorien und Begrifflichkeiten eignen sich also sowohl für den kritischen Blick auf Sprache in Schule, auf soziale Praxen in Schule und auf Schulmaterial: Wer wird darin benennbar und sichtbar? Wer bleibt marginalisiert? Wo ziehen sich etwa geschlechtlich-nonbinäre Kinder in der Schule um, welchem Sportkurs werden sie zugeordnet, welche Toilette können sie benutzen? Finden Kinder/Jugendliche Informationen und Begriffe in der Schule dafür, wie sie (sich) empfinden? Erleben Sie positive Rollenmodelle, die nicht marginalisiert sind? Mit ihr können wir ganz entschieden festhalten:

Thematisierung und Sichtbarwerdung macht keinen graduellen Unterschied, es ist die Voraussetzung damit non-heterosexuelle, non-binäre, non-genderkonform agierende Schüler*innen und andere Schulangehörige ihren Platz in der Schule finden, ihre Identität entwickeln können und eine Chance auf ein Leben mit substanzieller Gleichberechtigung und höherer Gesundheit haben. Damit wäre auch schon der wichtigste Punkt benannt, der sich aus Butler Überlegungen für Erziehung generell ableiten lässt: Benennung und Sichtbarwerdung ermöglichen und damit das Feld des Menschlichen so weit offenhalten, so dass möglichst jedes Leben lebenswert sein kann.

Es finden sich von Lewin mehrere Artikel, die sich mit der Erziehung von Kindern, die einer Minderheit angehören, beschäftigen (vgl. Lewin 1953d, vgl. 1982i, vgl. a, vgl. 1953e). Er hatte damals nicht sexuelle oder geschlechtliche Minderheiten, sondern jüdische Minoritäten im Blick und doch hält er sein Konzept bewusst offen, nennt ausdrücklich People of Color und Menschen mit körperlichen Behinderungen als Gruppen, auf die die Überlegungen ebenso zu treffen (vgl. Lewin 1953d, S. 240). Daraus lässt sich für die Erziehung, die ja auch im Rahmen von Schulen gewährleistet wird, einiges für den Umgang mit sexuellen und geschlechtlichen Minderheiten ableiten. Lewin plädiert für eine frühzeitige Offenheit im Umgang mit Kindern (vgl. Lewin 1953d, S. 238 f., 254 f.). Kinder müssen Bescheid wissen über sich, über stattfindende Diskriminierung und über Gruppenzugehörigkeit *EN*. Sie müssen auch wissen, dass sie einer benachteiligten Gruppe angehören (vgl. Lewin 1953d, S. 245, 254). Wie bereits mehrfach beschrieben, hält Lewin die Zugehörigkeit zu Gruppen für den Boden, die Festigkeit, Sicherheit und das Gerüst eines Menschen (vgl. Lewin 1953h, S. 130, 1982i, S. 271–273, vgl. a, S. 388, vgl. 1953d, S. 242 f., 245, 255). Seine Annahmen werden heute von Studien rund um das *Minority Stress Model* bestätigt, welche die Zugehörigkeit zu Menschen, die ebenfalls einer Minorität angehören, als Ressource ausmachen, um weniger vulnerabel zu sein (vergleiche Kapitel 4). Konkret würde das bedeuten, dass etwa ein inter* Kind Bescheid wissen muss über sein Inter*-Dasein, dass ihm Gelegenheit gegeben wird, sich als Teil einer Gruppe von inter* Menschen zu erleben, dass es auch erfährt, dass es zu einer Minderheitengruppe gehört, die nach wie vor Diskriminierung erlebt, dass es aber gestärkt und gesichert ist durch den »Boden« der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen, auch zur Gruppe der inter* Menschen. Konkret würde das auch bedeuten, dass Lewin die Einrichtung von queeren Räumen im Schulkontext und darüber hinaus befürworten müsste, weil sie Gelegenheit geben, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, sich gegenseitig zu unterstützen, zu

schützen usw. (vgl. Lewin 1953d, S. 246). Außerdem ermöglicht die Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Gruppe die Erkenntnis, dass Diskriminierung nicht auf einer individuellen oder persönlichen Ebene verortet ist, sondern ein soziales Problem darstellt (vgl. Lewin 1953d, S. 248, vgl. i, S. 296). Lewin spricht sich also, genau wie das Butler in Bezug auf Erziehung tun müsste, für eine Benennung und Thematisierung aus und hält das Dazugehören zu einer Gruppe, auch zu einer benachteiligten Gruppe, für empowernd. Der ehrliche und realistische Umgang mit der Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe ist aus seiner Sicht entscheidend für Sicherheit, Klarheit, Einordnungsfähigkeit und Selbstbewusstsein (vgl. Lewin 1953d, S. 254 f.). Das bedeutet unter keinen Umständen, dass Menschen beschränkt sind auf die Zugehörigkeit zu *einer* Gruppe. Der Mensch ist nicht verunsichert durch mehrere Zugehörigkeiten, sondern durch Unsicherheiten über die Zugehörigkeit (vgl. Lewin 1953d, S. 250) und den Verbleib im »nirgends« (vgl. Lewin 1953d, S. 257) an »Unort[en]« (Butler 2017a, S. 177). Ein Satz Lewins ist für den Blick auf Diskriminierung von Minderheiten besonders einprägsam: »[...] sogenannte Minderheitenprobleme [sind] in Wirklichkeit Probleme der Mehrheit« (Lewin 1953i, S. 295). Darin wird festgehalten, dass Lewin sich nicht nur für Empowerment durch Zugehörigkeit(en) ausspricht, sondern auch für Erziehung der Mehrheit zu demokratischen, antidiskriminierenden Verhaltensweisen. Wie das funktionieren kann, legt er in seinem Drei-Schritt-Modell von Wandel vor. Es liefert ebenfalls Impulse für die Arbeit in Schulen. Kurz gesagt sind aus Lewins Sicht Gruppenüberzeugungen so zu verändern, dass Selbstachtung in Minderheitengruppen erlernt wird und Mehrheitsgruppen zu der Gruppenüberzeugung gelangen, dass die Zugehörigkeit zu einer Mehrheit nicht mit größerem Wert einhergeht (vgl. Lewin 1953i, S. 296 f.). Heute finden wir ähnliche Workshops im schulischen Kontext z. B. zum Thema Menschenwürde. Wichtig ist aus Lewins Sicht hierfür eine aktive Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Verhalten innerhalb von Gruppenarbeiten (vgl. Lewin 1953g, S. 109). Damit erscheint der Schulkontext als überaus geeigneter Raum für solch eine Arbeit.

6. SEXUELLE UND GESCHLECHTLICHE VIELFALT IN ETHIKSCHULBÜCHERN – EINE DISKURS- UND FELDTHEORETISCHE ANALYSE

Die hier vorliegende Studie geht der Frage nach, ob und wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Ethikschulbüchern thematisiert und dargestellt wird. Sie tut dies auf eine vergleichende Weise, indem drei Schulbücher derselben Reihe kurz vor Einführung des neuen Bildungsplanes in BW, während der Debatten und nach Einführung des neuen Bildungsplanes untersucht und verglichen werden.

Zunächst werden die Rahmenbedingungen der Erstellung, Prüfung und Zulassung von Schulbüchern in Baden-Württemberg und deren Funktionen im Unterricht dargelegt (6.1). Die genaue Prüf- und Zulassungsgegebenheiten sind gar nicht ohne Weiteres öffentlich zugänglich. Sie wurden am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) angefragt und hier dokumentiert. Im darauffolgenden Kapitel 6.2 wird der Forschungsstand bezüglich der gestellten Leitfrage dargelegt. In Kapitel 6.3 wird der Forschungsgegenstand und die Methodik erläutert und begründet. In Kapitel 6.4 werden wichtige Theorien, Konzepte und Begriffe, die Basis der Analyse sind, dargelegt. Die Untersuchung selbst ist zweigeteilt in einen quantitativen Teil (Kapitel 6.5) und eine feld- und diskurs-theoretische Untersuchung (Kapitel 6.6) einzelner Kapitel aus den drei Schulbüchern. Den Abschluss bildet eine Reflexion der Forschungsmethode und die Diskussion und Interpretation aller Ergebnisse (Kapitel 6.7).

6.1. SCHULBÜCHER: RAHMENBEDINGUNGEN UND FUNKTIONEN

Schulbücher sind qua Definition der Schulbuchzulassungsverordnung »Druckwerke für die Hand der Schülerin oder des Schülers, die dazu dienen, die Bildungsstandards, die Niveaustufen oder den Lehrplan eines Faches oder eines Fächerverbundes einer bestimmten Schulart oder eines bestimmten Schultyps nach dort benannten Zielen, Kompetenzen und Inhalten zu erfüllen.« (Land Baden-Württemberg 2007, S. 1). Abhängig vom jeweiligen Gebrauch der Lehrkraft sind sie oft eine wichtige Grundlage für Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts (vgl. Wiater 2005, S. 43) und damit häufig ein unter-

stützendes, aber auch steuerndes und normierendes Material (vgl. Wiater 2003, S. 14), mit dem Schüler*innen arbeiten und ihr Wissen konstruieren oder auch hinterfragen.

Bevor ein Schulbuch jedoch im Unterricht einsatzfähig ist, wird es zumindest in einigen Fächern von einer Schulbuchkommission geprüft und von einer offiziellen Stelle (i. d. R. vom Kultusministerium) zugelassen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 20). »[...] Das Kultusministerium kann die Zuständigkeit für die Zulassung von Schulbüchern unbeschadet seiner Fachaufsicht durch Rechtsverordnung auch einer anderen Stelle übertragen.« (SchG § 35 Schulgesetz für Baden-Württemberg 2016) Diese Zuständigkeit wurde per Gesetz zur Umsetzung des Qualitätskonzepts für die öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg vom 19. Februar 2019 dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) übertragen. Nach wie vor ist die Schulbuchzulassungsverordnung (SBZVO) die Grundlage des Zulassungsverfahrens. Sie regelt, welche Schulbücher zulassungsfrei, welche nach dem vereinfachten Verfahren und welche nach dem Begutachtungsverfahren zulassungspflichtig sind. Ebenso werden die Zulassungsvoraussetzungen in der SBZVO festgelegt.

Schulbücher für das Gymnasium werden in Baden-Württemberg nur in den Fächern Ethik, Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde und Geschichte gutachterlich geprüft (vgl. Land Baden-Württemberg 2007, S. 3). Schulbücher für die Fächer Religionslehre werden von den entsprechenden Religionsgemeinschaften zugelassen (vgl. Land Baden-Württemberg 2022, S. 7). Es gibt eine ganze Reihe an Schulbüchern für bestimmte Jahrgangsstufen, Fächer und Schulformen, die zulassungsfrei sind, etwa für die Fächer Chemie, Physik, Bildende Kunst, Musik am Gymnasium (vgl. Land Baden-Württemberg 2007, S. 1 f.). Für alle anderen Fächer und Jahrgangsstufen gilt das vereinfachte Zulassungsverfahren, bei dem der Verlag eine Selbstverpflichtungserklärung abgibt, sich an die Zulassungskriterien gehalten zu haben. Dies wird stichprobenartig überprüft. (Vgl. Land Baden-Württemberg 2022, S. 7). In der Selbstverpflichtungserklärung versichert der Verlag, dass das entwickelte Schulbuch »den Anforderungen des Bildungsplans für den jeweiligen Bildungsstandard, die jeweilige Niveaustufe oder den jeweiligen Lehrplan für die jeweilige Klasse oder für die jeweilige Jahrgangsstufe« (Land Baden-Württemberg 2007, S. 2) sowie den Zulassungsvoraussetzungen nach §5 und 6 der SBZVO entspricht (Vgl. Land Baden-Württemberg 2007, S. 2).

Die Zulassungsvoraussetzungen (§5) werden im folgenden Abschnitt benannt:

(1) Zulassungsvoraussetzungen sind:

1. Übereinstimmung mit den durch Grundgesetz, Landesverfassung und Schulgesetz vorgegebenen Erziehungszielen;
2. Übereinstimmung mit den Zielen, Kompetenzen und Inhalten des jeweiligen Bildungsstandards und der Niveaustufe oder des Lehrplans sowie angemessene didaktische Aufbereitung der Stoffe;
3. altersgemäße und dem Prinzip des Gender Mainstreaming Rechnung tragende Aufbereitung der Inhalte sowie Gestaltung der äußeren Form;
4. Einbindung von Druckbild, graphischer Gestaltung und Ausstattung in die jeweilige didaktische Zielsetzung;
5. Orientierung an gesicherten Erkenntnissen der Fachwissenschaft,

(2) Schulbücher müssen den Bildungsstandards, den Niveaustufen oder dem Lehrplan eines Faches oder Fächerverbundes entsprechen und sollen sich im Wesentlichen auf die dort ausgewiesenen verbindlichen Vorgaben (Kerncurriculum) beschränken. Inhalte des Schulbuches, die wesentlich über diese verbindlichen Vorgaben hinausgehen, sind kenntlich zu machen. Ist ein Lehrbuch für einen Bildungsstandard, eine Niveaustufe oder einen Lehrplan zu umfangreich, können mehrere Teilbände hergestellt werden, sofern ein verbindliches Konzept nach § 6 Abs. 2 Nr. 3 vorliegt. Soweit im Lernmittelverzeichnis vorgesehen, können anstatt eines Lehrbuches auch Themenhefte zugelassen werden, die zusammengenommen den Anforderungen der betreffenden Bildungsstandards oder Lehrplans genügen müssen. Im Bereich der beruflichen Schulen, mit Ausnahme der beruflichen Gymnasien, sollen Schulbücher dem Lehrplan eines Faches oder eines Bildungsganges für alle Klassenstufen entsprechen.

(3) Schulbücher müssen nach ihrer äußeren Beschaffenheit für einen mehrjährigen, in der Regel fünfjährigen Gebrauch geeignet sein. (Land Baden-Württemberg 2007, S. 3)

§5 Absatz 1 muss von allen Unterrichtsmaterialien, auch von zulassungsfreien Schulbüchern oder selbst entwickelten Schulmaterialien, erfüllt werden. In den in §6 genannten Bedingungen, die ebenfalls für das vereinfachte Zulassungsverfahren zu erfüllen sind, geht es um Formalia der Einreichung, die für den Kontext hier keine Relevanz haben. Für die Analyse der Thematisierung und

Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischem Wandel und Retraditionalisierung ist besonders Punkt 1.3. aus §5 der SBZVO hervorzuheben, nämlich dass Schulbücher dem Prinzip des *Gender Mainstreamings* Rechnung tragen müssen. Ebenso müssen sie mit den im Bildungsplan festgelegten Kompetenzen, Zielen und Inhalten übereinstimmen, im hier relevanten Falle also auch mit der Leitperspektive »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)« (vgl. Pant 2016, S. 8). Zur Zusammensetzung des Bildungsausschusses und zum Prozess der Erarbeitung des neuen Bildungsplanes in BW inklusive der umstrittenen BTV- Leitperspektive verweise ich auf das Kapitel 3.3.

Welche Personen nun konkret für die Begutachtung und damit letztendlich auch für die Zulassung/Ablehnung verantwortlich sind und durch welche Expertise sich diese Gutachter*innen auszeichnen, ist nicht ohne Weiteres herauszufinden.

Die folgende Praxis wird nach einer Anfrage an das ZSL von mir dargelegt:

Für den konfessionellen Unterricht gilt, dass die Religionsgemeinschaften die Schulbücher selbstständig prüfen, dem ZSL das Ergebnis melden und keine weitere Prüfung staatlicherseits stattfindet. Das ZSL veröffentlicht, welche Schulbücher durch die Religionsgemeinschaft geprüft und zugelassen wurden. Für Schulbücher im Fach Ethik wird eine interne Stellungnahme und ein externes Gutachten erstellt.

Das ZSL hat hierfür einen Pool von externen Gutachter*innen, die angefragt werden, wenn ein Schulbuch zu begutachten ist. Eine Person aus diesem Pool erstellt schließlich auf Grundlage der Zulassungsvoraussetzungen nach § 5 Abs. 1 der Schulbuchzulassungsverordnung (SBZVO) das Gutachten. Die Zulassungskriterien sind für die Schulbuchverlage und die Gutachtenden nochmals operationalisiert durch kriterienorientierte Prüffragen, die auch der Allgemeinheit zugänglich sind. (Vgl. Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung BW 2021).

Zusätzlich wird am ZSL eine interne Stellungnahme durch eine*n Mitarbeiter*in des ZSL erstellt. Interne Gutachter*innen arbeiten i. d. R. am ZSL, haben sich also i. d. R. auf Stellen bzw. Funktionen am ZSL beworben und damit einen Bewerbungsprozess durchlaufen. Sie sind teilweise Fachberater*innen oder gehörten einer Bildungsplankommission an. Ein Hinderungsgrund für den Einsatz als Gutachter*in ist die aktuelle Autorenschaft für Schulbücher, da dadurch einzelne Verlage bevorzugt werden könnten.

Das ZSL sucht seine externen Gutachter*innen u. a. per Ausschreibung. Voraussetzung für die Aufnahme der Tätigkeit sind u. a. die zum Schulbuch

passende Lehrbefähigung, eine aktuelle Lehrtätigkeit sowie Wissen über aktuelle Bildungspläne. Das ZSL qualifiziert seine Gutachter*innen durch individuelle Einarbeitung und durch Schulungen. Externe Gutachter*innen bekommen für ihr Gutachten ein Honorar, das sich aus einem Sockelbetrag und einem seitenabhängigen Anteil zusammensetzt.

Nach der externen und internen Begutachtung geht der Vorgang dann zur Mitzeichnung über die Referatsleitung und nach Prüfung der Einhaltung der Regelungen der Schulbuchzulassung schließlich weiter an die Abteilungsleitung, die final das Zulassungsschreiben an den jeweiligen Verlag zeichnet. Werden jedoch Dinge in den einzelnen Gutachten bemängelt, erhalten die Verlage eine entsprechende Monita-Liste. Die monierten Textstellen werden vor Zulassung überarbeitet. Der Verlag hat auch die Möglichkeit, die Monita zu kommentieren und Argumente für eine ggf. abweichende Position darzulegen. Schulbücher werden also aufgrund von festgelegten Kriterien – zu denen laut §5 der Schulbuchzulassungsverordnung auch das Umsetzen des Bildungsplanes und des *Gender Mainstreaming* gehört – zugelassen, in den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde, Ethik sowie in den erziehungskundlichen Fächern nach Durchlaufen des Begutachtungsverfahrens.

Schulbücher erfüllen unterschiedliche Funktionen, deren offensichtlichste pädagogisch-didaktischer Natur ist: Ein Schulbuch repräsentiert, strukturiert und steuert Schulwissen, indem es exemplarische Inhalte aufarbeitet. Es unterstützt damit Lehr- und Lernprozesse, zum Beispiel durch das Angebot an geeigneten Methoden für die Lehrkraft oder durch Übungs-/ Vertiefungsaufgaben für Schüler*innen. (Vgl. Wiater 2003, S. 14) Wie intensiv diese Unterstützung und Steuerung des Schulbuchs ist, hängt vom konkreten Gebrauch der Lehrkraft ab. Sie ist nicht verpflichtet, ein bestimmtes Buch auf eine bestimmte Weise zu nutzen. Jedoch stellen Schulbücher eine Arbeitserleichterung für Lehrkräfte dar und prägen häufig Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts (vgl. Bittner 2015, S. 249).

Die Tatsache, dass ein Schulbuch teilweise begutachtet und zugelassen wird, zeigt schon, dass es neben einer facettenreichen pädagogisch-didaktischen Funktion außerdem eine politische Funktion gibt (vgl. Wiater 2003, S. 13). Auch Schulbücher aus scheinbar unpolitischen Fächern vermitteln der Schülerschaft Grundrechte und -pflichten sowie Werte- und Orientierungswissen (vgl. Pöggeler 2005, S. 24 f.), worum teilweise gesellschaftlich und politisch hart gerungen wurde (vergleiche hierzu Kapitel 3.3). Ein Beispiel hierfür ist die Festschreibung der Leitperspektiven zur Bildung von nachhaltiger Entwicklung oder die

Leitperspektive zur Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. Diese Leitperspektiven sind den einzelnen Fächern übergeordnet und in jedem Fach umzusetzen. Die Entscheidung darüber, ob ein Schulbuch dann tatsächlich dem errungenen und beispielsweise in Bildungsplänen fixierten Werte- und Orientierungswissen entspricht, trifft durch Begutachtung und Zulassung letztendlich eine staatliche Stelle (vgl. Pöggeler 2005, S. 25). Daneben beinhaltet die politische Funktion das Sicherstellen eines festgelegten Basiswissens bzw. Basiskompetenzen und es ist auch der Versuch, mehr Chancengleichheit im Bildungswesen durch normierte Schulbücher herzustellen. (Vgl. Wiater 2003, S. 14).

Abseits der staatlichen Begutachtung und Zulassung jedoch sind Schulbücher gesellschaftlich gesehen insgesamt viel weniger Kritik ausgesetzt als etwa Massenmedien und werden sogar oft für objektiv gehalten (vgl. Höhne 2003, S. 45, vgl. 2000, S. 1; vgl. Stein 2003, S. 234 f.). Nachdem aber um Grundlagen der Schulbücher – wie ausgeführt – gerungen wird und sie immer wieder geändert werden sowie machtvollen Regulierungen unterliegen, bilden Schulbücher keinesfalls objektive Wahrheiten ab, sondern vielmehr soziokulturelle Wissensbestände und Deutungen einer bestimmten Zeit und Gesellschaft (vgl. Höhne 2003, S. 45, vgl. 2005, S. 66). Dies zeigt sich dann auch in teilweise massiven Änderungen zwischen den Schulbüchern, die dem alten Bildungsplan 2004 in BW entsprachen und noch 2014 verlegt wurden und den Neuerungen ab 2016 durch den veränderten Bildungsplan.

Lehrkräfte und Schulen haben in vielen Fächern, Jahrgangsstufen und Schularten durch die Zulassungsbeschränkung nicht die freie Wahl, welche Schulbücher sie nutzen, aber sind dennoch nicht auf ein einziges Werk festgelegt, weil i. d. R. mehrere Werke zugelassen sind. Inwiefern die Lehrkraft, die von der Schule beschaffen, Bücher jedoch überhaupt einsetzt, bleibt weitgehend ihr selbst überlassen. Erstellt sie jedoch eigene Materialien, müssen diese ebenfalls den Kriterien aus §5, Absatz 1 der SBZVO gerecht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Schulbücher fungieren als Ort, an dem – manchmal mühsam – errungene Kompromisse darüber, was Kinder in der Schule lernen sollen, festgeschrieben werden (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 11). Sie sind aber gewissermaßen auch ein »Unort« (Butler 2017a, S. 177), um Butlers Begriff heranzuziehen, der Personen, Dinge, Lebensweisen etc. NICHT zeigt, NICHT benennt, NICHT zum Thema macht und damit im Unsichtbaren, im Ungewussten belässt. Damit sind Schulbücher von doppeltem Interesse für die Erziehungswissenschaft: Sie fungieren nicht nur als »pädagogisches Medium« im Unterricht, sondern auch als »Medium des öffentlichen Dis-

kurses«, in dem sich Normen, Werte einer Gesellschaft, aber auch erzieherische Aufgaben zeigen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 11). Der Zulassungs- und Begutachtungsprozess festgelegter Schulbücher ist mit großer Macht und Entscheidungsgewalt verbunden, die zwar rechts- und kriteriengestützt abläuft, aber doch letztendlich in der Hand lediglich weniger Gutachter*innen liegt.

6.2. FORSCHUNGSSTAND ZUR DARSTELLUNG UND THEMATISIERUNG VON SEXUELLER UND GESCHLECHTLICHER VIELFALT IN SCHULBÜCHERN

Ab den 1970er-Jahren finden sich aus der Frauenforschung auch (Schul-)buchanalysen zu Frauendarstellungen und Sexismus, mit der Entwicklung hin zu *Gender Studies* auch einzelne Untersuchungen zur Darstellung von Heteronormativität und sexueller Identität (vgl. Bittner 2015, S. 247). Herauszuheben ist im deutschsprachigen Raum die Analyse von Melanie Bittner, die im Auftrag der GEW 2011 die Darstellung von Personen hinsichtlich ihres Geschlechts, Stereotypisierung und Vorkommen von LGBTIQ in Englisch- und Biologiebüchern aus Berlin untersucht hat (vgl. Bittner 2011), ebenso die Analyse zum »Anderen in Schulbüchern« auf dem österreichischen Schulbuchmarkt von Markom/Weinhäupl (vgl. Markom/Weinhäupl 2007) und die Untersuchung von Stohler/Botnar zum Bildmaterial in Französischbüchern aus der Schweiz (vgl. Stohler/Botnar 2010). Teilweise wurden auch andere Diskriminierungs- und Vielfaltskategorien untersucht, etwa die Darstellung von Ethnizität/Migrationshintergrund von Thomas Höhne (vgl. Höhne 2000) und Helmut Geuenich (vgl. Geuenich 2014). Eine lange Tradition hat die Untersuchung anteilmäßiger Darstellung von männlichen und weiblichen Personen auf Abbildungen in Schulbüchern, später auch die Analyse dargestellter Geschlechterrollen und damit verknüpfter Tätigkeiten und Sphären. Insgesamt ergeben diese Untersuchungen, dass sich die proportionale Darstellung von männlichen und weiblichen Personen in den vergangenen Jahrzehnten zwar mehr anglich, aber nicht immer vergleichbar groß wurde (vgl. Hunze 2003, S. 68 f.; vgl. Moser 2013, S. 14 f.).

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass Frauen und Männer bis ins Jahr 2000 hinein v. a. in stereotypen Feldern gezeigt werden, also Frauen primär bei der Care-Arbeit in der Sphäre des Privaten, Männer zum einen in stereotypen Berufen und zum andern häufiger bei vielfältigen Freizeitaktivitäten außerhalb des

Hauses. Was die stereotypische Darstellung von Vorlieben und Tätigkeiten angeht, hat sich in den Jahren 1970-2000 nichts Wesentliches verändert. (Vgl. Lindner/Lukesch 1994; vgl. Moser/Hannover/Becker 2013, S. 79; vgl. Hunze 2003, S. 70–73). Zwar zeigen neuere Forschungen, dass Frauen nun auch in beruflichen Rollen gezeigt werden, aber eben auch immer noch viel häufiger bei der Care-Arbeit als Männer (vgl. Finsterwald/Ziegler 2007). Einige Analysen – z. B. die bereits aufgeführte von Stohler/Botnar – kommen sogar in den letzten Jahren noch zu dem Ergebnis, dass Frauen auf Abbildungen deutlich unterrepräsentiert sind und sowohl im Beruf als auch bei anderen Tätigkeiten stereotypisch dargestellt werden (vgl. Stohler/Botnar 2010). Einen Überblick über wichtige Forschung zu Geschlecht im Schulbuch findet sich in Mosers Dissertation oder bei Hunze (vgl. Moser 2013, S. 14–17; vgl. Hunze 2003).

Insgesamt gibt es nur wenige und nur kleine Untersuchungen von Schulbüchern im deutschsprachigen Raum, die über die Analyse von Geschlecht hinausgehend die Darstellung und Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Blick haben (vgl. Bittner 2015, S. 247). Zu nennen ist die Arbeit von Bittner (vgl. Bittner 2011) und wenige Abschlussarbeiten wie die von Ziemen (vgl. Ziemen 2010), der Material der Bundeszentrale für politische Bildung für den Politikunterricht auf heteronormative Muster untersuchte, oder die Arbeit von Gläßer, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Thüringer Biologiebüchern analysierte (vgl. Gläßer 2019). Alle drei kommen stark zusammengefasst zu dem Ergebnis, dass zumindest in vielen Schulmaterialien sexuelle Vielfalt kaum oder gar nicht sichtbar wird, Heterosexualität oft als Norm gesetzt ist und nach wie vor stereotypisierende Annahmen über Jungen/Mädchen oder Frauen/Männer zu finden sind. Heteronormativität wird also reproduziert. Andererseits wurde auch festgestellt, dass es durchaus schon Materialien gibt, die ungleiche Geschlechterverhältnisse nicht reproduzieren, gender-nonkonformes Verhalten nicht abwerten (vgl. Bittner 2011, S. 75, vgl. 2015, S. 254) und vielfältige Lebensweisen und Familienmodelle sichtbar machen (vgl. Ziemen 2010, S. 81). Das binäre Geschlechtermodell wird in keinem von Bittner analysierten Schulbuch hinterfragt (vgl. Bittner 2011, S. 63 f., vgl. 2015, S. 252 f.). Sowohl Gläßer als auch Bittner zeigen, dass sich binär-geschlechtergerechte Sprache (vgl. Gläßer 2019, S. 37), also die Doppelnennung von weiblicher und männlicher Form, noch nicht vollständig durchgesetzt hat und geschlechtliche Vielfalt darüber hinaus sprachlich kaum zu finden waren (vgl. Bittner 2015, S. 253; Vgl. Gläßer 2019, S. 47). Was die Methoden in der qualitativen Schulbuchanalyse angeht, kann man feststellen, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) in ihren vielfältigen Va-

rianten kaum genutzt wird. Häufiger wird eine Weiterentwicklung der Kritische Diskursanalyse (KDA) (vgl. Geuenich 2014; vgl. Markom/Weinhäupl 2007), die Thematische Diskursanalyse (TDA) (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005) und die Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Moser 2013) oder Kombinationen aus diesen Methoden eingesetzt. Wobei einschränkend festgehalten werden muss, dass es für die hier verhandelte Frage der Darstellung und Thematisierung von (sexueller und geschlechtlicher) Vielfalt insgesamt sehr wenige Untersuchungen gibt, die als Basis oder Vergleich herangezogen werden könnten. Die fehlende Forschung hinsichtlich der Darstellung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schulbüchern und Schulmaterialien erstaunt angesichts der starken Thematisierung rund um die Einführung neuer Bildungspläne, insbesondere der Debatten um die Leitperspektive zur Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt in der Entwicklung des Bildungsplanes in BW. Auch vor der Einführung des neuen Bildungsplanes in BW kam es in einigen Bundesländern wie in Berlin und NRW schon zu Bildungsplanänderungen, innerhalb derer das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufgenommen wurde. Dennoch ist dieses Feld kaum in den Fokus der Forschenden gerückt. Ethikschulbücher im Speziellen wurden bisher weder im Hinblick auf Vielfaltskategorien noch im Vergleich zwischen altem und neuem Bildungsplan untersucht. Dies ist besonders überraschend, weil in diesem Fach die Beschäftigung mit dem Themenkomplex Identität, Sexualität und Beziehung explizit in mehreren Jahrgangsstufen festgeschrieben ist und weil hier zu vermuten ist, dass sich die Veränderungen im Bildungsplan, speziell auch die Einführung der BTV-Leitperspektive auswirken sollten. Mit der hier vorliegenden Untersuchung soll die Forschungslücke an dieser Stelle kleiner werden.

6.3. GEGENSTAND, METHODIK UND LEITFRAGE DER UNTERSUCHUNG

In den Kapiteln 3.1–3.3 wurde das Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischem Wandel und Naturalisierung bzw. Retraditionalisierung im Allgemeinen und fokussiert auf das Ringen um den neuen Bildungsplan in BW dargestellt und analysiert. Ganz wesentlich ging es in diesen Debatten darum, ob und wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht und in Unterrichtsmaterialien thematisiert und damit sichtbar werden darf. Es wurden und werden diesbezüglich auf (schul-)politischer und gesellschaftlicher Ebene Kämpfe aus-

gefochten. Wie dargelegt, fand die abgewandelte BTV-Leitperspektive Eingang in den umstrittenen Bildungsplan in BW. Sie steht den konkreten Bildungsinhalten in übergeordneter Weise vor und ist so nicht nur bei expliziter Thematisierung, sondern ganz alltäglich im Unterricht umzusetzen.

Vor dem Hintergrund des Ringens um die angemessene Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt will diese Schulbuchanalyse die Darstellung und Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Ethikschulbüchern vor und nach Einführung des neuen Bildungsplanes in BW in den Blick nehmen. Die Analyse beschränkt sich weitestgehend auf das Fach Ethik in Klasse 7/8 und 9/10 am Gymnasium.

Grundsätzlich sind für Ethik am allgemeinbildenden Gymnasium in BW in den Klassenstufe 7/8 und 9/10 jeweils 4 Werke zugelassen und zwar die Buchreihen: *Abenteuer Ethik* 2 bzw. 3 (C.C. Buchner), *Leben leben* 2 bzw. 3 (Klett), *Denk(t)räume wagen* 1 bzw. 2 (Cornelsen) und *Fair Play* 7/8 bzw. 9/10 (Westermann Bildungsmedien) (vgl. Land Baden-Württemberg 2022). Unter diesen Werken wird die Reihe von *Leben leben* herausgegriffen und zwar die Ausgabe *Leben leben* 2014 für die Klassenstufe 7/8, die vor Einführung des neuen Bildungsplanes entwickelt und zugelassen wurde, die Ausgabe von *Leben leben* 2015 für die Klassenstufe 9/10, welche während der Debatten um den neuen Bildungsplan begutachtet und zugelassen wurde und die Ausgabe *Leben leben* 2019 für die Jahrgänge 9/10, welche bereits offiziell dem neuen Bildungsplan entspricht. Die Reihe eignet sich für die Analyse besonders, weil sie sehr kurz vor, während und unmittelbar nach dem Ringen um den neuen Bildungsplan auf den Markt gebracht wurde. Es ist deutlich erkennbar, dass alle drei Schulbücher einen gewissen gemeinsamen Fundus an Material aufweisen, und doch auch Veränderungen, Ergänzungen und Auslassungen zu finden sind. Ethikbücher sind generell spannend für Fragen rund um Identität und im Speziellen auch in Fragen nach sexueller und geschlechtlicher Identität, weil sie diese Themen explizit behandeln. Außerdem bietet sich die Untersuchung von Ethikbüchern an, weil sie zur Minderheit der offiziell begutachteten Schulbücher gehören.

Es handelt sich bei der vorliegenden Analyse um eine vergleichende Forschung zu einem ausgewählten Aspekt (vgl. Wiater 2003, S. 18). Die Leitfrage lautet: *Wie werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Ethikschulbüchern dargestellt bzw. thematisiert und gibt es hierbei Veränderungen im Vergleich der Schulbücher vor und nach Einführung des neuen Bildungsplanes/BW 2016?* Der Frage nach dem *WIE* ist immer auch die Frage des *OB* vorangestellt. Wird sexuelle und geschlechtliche Vielfalt überhaupt sichtbar oder erst nach Einführung des

neuen Bildungsplanes? Es ist zu erwarten, dass sich die Sichtbarkeit und vermutlich auch die Art und Weise der Darstellung und Thematisierung mit dem neuen Bildungsplan verändert hat.

Grundsätzlich wird die Schulbuchforschung zweigeteilt in einen *quantitativen Teil*, der auf eine mittlerweile etablierte Schulbuchforschung zurückgreifen kann und eine qualitative Auswertung des Kapitels zu Beziehung, Liebe und Sexualität, das in Klassenstufe 9/10 bzw. Klassenstufe 7/8 in Ethikschulbüchern Thema ist.

Die *quantitative Analyse* teilt sich in drei Aspekte auf:

Zum Ersten wird eine Untersuchung zur verhältnismäßigen Sichtbarkeit von unterschiedlichen Geschlechtern durchgeführt, so wie das in jüngerer Zeit von Bittner (vgl. Bittner 2011) und Moser (vgl. Moser 2013) bereits geleistet wurden. Es soll erhoben werden, wie häufig sich männliche, weibliche und geschlechtlich uneindeutig lesbare Personen auf Fotos in den Schulbüchern finden. Während Moser nur nach der anteiligen Darstellung von weiblichen und männlichen Personen aufschlüsselte, wollte Bittner auch herausfinden, welchen Anteil geschlechtlich uneindeutige Personen ausmachen. Sie musste dieses Vorhaben bei genauerer Analyse aber mangels Vorkommen aufgeben. Ob in Ethikbüchern geschlechtlich uneindeutige Personen sichtbar werden und wie deren Anteil ist, gilt es u. a. herauszufinden.

In Erweiterung zu den beiden genannten Forschungsprojekten werden gesondert gezeichnete Figuren und deren Anteile nach Geschlecht analysiert, denn schon bei der ersten Durchsicht kam der Eindruck auf, dass sich die Anteile der Geschlechter auf Zeichnungen im Vergleich zu Darstellungen auf Fotos deutlich unterscheiden könnten.

Zweitens wird erhoben, zu welchen Anteilen weiblich lesbare Menschen, männlich lesbare Menschen oder geschlechtlich uneindeutige lesbare Menschen auf Fotos und Zeichnungen beruflichen Tätigkeiten nachgehen und genauer, ob diese Zuteilung zu beruflicher Tätigkeit vergeschlechtlichten stereotypen Mustern folgt.

In Bezug auf sexuelle Vielfalt wird drittens erhoben, wie sich der Anteil von heterosexuellen Paaren zu vielfältigeren Beziehungsformen und familialen Konstellationen verhält. Hier wird der untersuchte Gegenstand über sexuelle Orientierung hinaus geweitet und zwar auf vielfältigere Familienkonstellationen wie Ein-Eltern-Familien.

Für alle drei Aspekte der Untersuchung wird besonders interessant sein, ob Entwicklungen zwischen Schulbüchern aus der Zeit des alten und des neuen Bildungsplanes BW zu finden sein werden.

Im Anschluss an die quantitative Untersuchung wird das Kapitel zu Beziehung, Liebe und Sexualität aus dem jeweiligen Schulbuch herausgegriffen, um es *qualitativ* genauer zu untersuchen. Dies bietet sich an, weil in jenen Schulbuchkapiteln sexuelle und geschlechtliche Identität explizit zum Thema gemacht wird. Die Auseinandersetzung mit Individualität, Identität und Sozialität, mit Beziehung und Lebensgestaltung ist im Bildungsplan BW im Fach Ethik am Gymnasium verankert und zwar sowohl im alten als auch im neuen Bildungsplan (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 65, 68, vgl. 2016b, S. 25, 35). Da es sich um ein Spiralcurriculum¹ handelt, sind diese Themenbereiche in allen Jahrgängen der Mittelstufe verankert, wobei das Thema Sexualität explizit in Jahrgangsstufe 9/10 im neuen wie alten Bildungsplan festgeschrieben ist (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 68, vgl. 2016b, S. 35). Im neuen Bildungsplan wird in allen Jahrgängen außerdem ausdrücklich auf die neue Leitperspektive »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt« verwiesen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b, S. 25, 26, 35).

Während in *Leben leben* 2014 das entsprechende Kapitel zu Beziehung und Sexualität noch in den Klassenstufen 7/8 zu finden ist, ist es in *Leben Leben* 2015 in die Klassenstufe 9/10 gewandert. Im *Leben leben* 2019 befindet sich das entsprechende Kapitel auch in Klassenstufe 9/10. Wie bereits erwähnt sind Materialüberschneidungen, aber auch Veränderungen und Neuerungen des Materials erkennbar. Das Schulbuch von 2014 wurde vor den Debatten um den neuen Bildungsplan entworfen, das Schulbuch von 2015 wurde genau in der Zeit der Proteste begutachtet und zugelassen, das Schulbuch von 2019 setzt den neuen Bildungsplan dann offiziell um. Diese Reihe an Gegebenheiten machen es besonders spannend, eben jene Schulbücher und Schulbuchkapitel zu analysieren.

Der qualitative Zugang ist an dieser Stelle wichtig, damit der Kontext der Text- und Bildmaterialien einbezogen werden kann und damit latente Kommunikationsinhalte, also etwa implizite Botschaften, Engführungen verschiedener Themen und hintergründige Deutungsmuster und -schichten herausgearbeitet

1 Der Begriff geht aus Jerome Bruner zurück und meint, dass Inhalte, Ziele und Methoden sich in einer Spiralförmigkeit entfalten (vgl. Bruner/Hartung 1970). Das bedeutet konkret, dass diese Elemente einerseits mehrfach in unterschiedlichen Anspruchsniveaus auftauchen, vertieft sowie gefestigt werden und andererseits, dass neue Elemente an bereits gelernte anknüpfbar sind (vgl. Tosch 2022, S. 65). Der baden-württembergische Bildungsplan 2016 weist einen spiralcurricularen Aufbau auf (vgl. Pant 2016, S. 24).

werden können (vgl. Pohlmann 2022, S. 153). Die etwas freiere Analyse der diskursiven und feldtheoretischen Erforschung von Materialien ermöglicht es, Fragen an den Datenkorpus zu stellen und das Material so selbst sprechen zu lassen. Dabei wird (dominantes und marginalisiertes) Wissen als kontextgebundene mächtige Ordnungsstruktur dekonstruiert und zeigt dabei die Gewordenheit und Veränderbarkeit dieser kontextabhängigen Wahrheiten auf (vgl. Foucault 1978, S. 50–54; vgl. Bublitz 1999, S. 13 f.)

Es gibt bereits einige Modelle diskursiver Schulbuchforschung, hier sind besonders die Thematischen Diskursanalyse nach Thomas Höhne (vgl. Höhne 2004) und die diskursive Schulbuchforschung nach Markom/Weinhäupl (vgl. insbesondere Markom/Weinhäupl 2007, S. 231–240) zu nennen. Beide diskursiven Ansätze sind synkretistische Weiterentwicklungen verschiedener diskursiver Methoden etwa nach Link, Mayring, Jäger und Arndt/Hornscheidt, die alle auf Foucault zurückgehen. Insgesamt erscheint (nicht nur) in der Schulbuchanalyse eine angepasste Kombination verschiedenen Methoden sinnvoll zu sein, ganz nach Jägers Idee der Diskursanalyse als *work in progress*, die zugeschnitten werden muss auf das jeweilige Forschungsvorhaben (vgl. Jäger 2013, S. 204). Dies tue ich insbesondere durch die Hinzunahme der lewischen und butlerschen Theorien. Für meine Forschung kann man also von einer feldtheoretisch-diskursiven Forschung sprechen, die die Darstellung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in den Blick nimmt.

Bei allem Ringen und Disput um diskursive Forschung (vgl. Jäger 2008; vgl. Bublitz 1999), lässt sich doch ein gemeinsamer Kern ausmachen, den auch meine Forschung prägt: Nämlich die Überzeugung, dass Wahrheit, Wirklichkeit und damit einhergehende Normvorstellungen diskursiv konstruiert und damit kontextgebunden, relativ und veränderbar sind (vgl. Foucault 1993, S. 16 f., vgl. 1978, S. 50–54, vgl. zu Ausschluss- und Produktionsmechanismen von Diskursen 2021). Dieses Verständnis von Wahrheit ist der Diskursforschung inhärent und grenzt sie von anderen Theorien und Methoden ab. Wirklichkeit und Wahrheit werden als etwas Konstruiertes und Kontingentes sichtbar gemacht. Diese kontextgebundenen Wahrheiten haben Auswirkungen auf Subjekte oder können sie zumindest haben und zwar sowohl wenn etwas gewusst wird als auch wenn es marginalisiert wird oder unsichtbar bleibt. Dominante Wissensbestände und Wahrheitsvorstellungen sind machtvoll und produktiv. Diskursforschung interessiert sich also sowohl für Sichtbares als auch für Unsichtbares oder Marginalisiertes und damit einhergehender Macht- bzw. Ohnmachtsverhältnisse (vgl. Wedl/Herschinger/Gasteiger 2014, S. 541 f.).

Der diskurs- und feldtheoretische Blick auf Strukturen, auf Sichtbares sowie Unsichtbares, trägt dazu bei, verständlich zu machen, wie Diskurse Realität inklusive bestehender Normen und soziale Praktiken formen. Solch eine Forschung muss dabei immer selbstreflexiv mitbedenken, dass auch die diskursive Forschung ihrerseits wieder machtvoller Teil der Wirklichkeitskonstruktion sein kann.

Bei diesem gemeinsamen Kern unterscheiden sich die verschiedenen Varianten auch deutlich je nach Fachbereich und Fokus. Auch die Anbindung an Foucault fällt unterschiedlich stark aus (vgl. Bublitz 1999, S. 14), wird im Sinne eines rezepthaften methodologischen Vorgehens aber auch von Foucault selbst abgelehnt (vgl. Foucault 1996, S. 25).

So ist es etwa das zentrale Ziel der Thematischen Diskursanalyse, dominante soziale Wissensbestände zu analysieren (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 27). Sie will semantisch-thematische Grundstrukturen in diskursivem Material rekonstruieren und geht dabei davon aus, dass diskursive Elemente primär thematisch gebunden sind (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 28). Es geht dann in der Analyse darum, thematische Verknüpfungen oder Brüche zu rekonstruieren (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 33). Ganz ähnlich geht es auch Markom/Weinhäupl um eine mehrschichtige Analyse von dominant und marginalisiert Thematisiertem. Sie verbinden mit dieser Analyse im Gegensatz zu Höhne allerdings immer auch einen kritischen Blick² auf Machtverhältnisse, wodurch sie sich Hinweise für die Weiterentwicklung von Schulmaterialien erhoffen (vgl.

2 Markom/Weinhäupl stehen hier in der Tradition der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger, die durch ihre Analyse politische und gesellschaftliche Veränderung herbeiführen möchte (vgl. Jäger 2012, S. 7). Genau in dieser Einflussnahme liegt allerdings auch der Hauptkritikpunkt (vgl. besonders Jäger 2013, S. 24 f., 32–34). Es stellt sich nämlich die Frage an die KDA, auf welcher Basis eigentlich Kritik geübt wird, da ja Wahrheit im eigenen Verständnis der diskursiven Forschung immer nur eine standortgebundene und damit relative Wahrheit sein kann und damit auch alle ethischen Maßstäbe standortgebunden bleiben müssen. Auch die Politisierung von Forschung wird kritisch gesehen. Das sind aus meiner Sicht plausible Argumente, jedoch müsste sich jede Form der diskursiven Forschung zumindest einig darüber sein, dass im Sichtbarmachen von Dominantem und weniger Dominantem sowie im Sichtbarmachen von Normen und Machtverhältnissen schon Anstoß zur Verschiebung stecken kann. Dies schließt an das foucaultschen Kritikverständnis an (vgl. Foucault 1992). Der Anspruch aber, universell gültige ethische Maßstäbe anlegen zu können, widerspricht der Überzeugung, dass Normen immer standortgebunden und veränderbar sind. Wertneutralität und Objektivität der Forschenden kann es damit nicht geben. Foucault selbst verbindet mit seiner Diskurstheorie durchaus eine ethische Haltung, Menschen zu zeigen »daß viele Dinge, die Teil unserer Landschaft sind – und für universell gehalten werden –, das Ergebnis ganz bestimmter geschichtlicher Veränderungen sind. [Alle meine Untersuchungen] helfen entdeckten, [...] wie viel Wandel immer noch möglich ist.« (Foucault 1993, S. 17).

Markom/Weinhäupl 2007). Höhne dagegen will dominante thematische Wissensbestände rekonstruieren, damit aber keine normative Bewertung vornehmen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 27).

Vom Vorgehen her gibt es bei beiden diskursiven Ansätzen zur Analyse von Schulbüchern weite Überschneidungen: Höhne schlägt vor, nach der ersten Analyse des Materials durch die Erstellung eines »semantischen Feldes« zunächst eine »Diskursformanalyse« (Höhne 2004, S. 398) durchzuführen, um die materiell-mediale Struktur (Positionen, Umfang, Markanz, Raumanalyse) sichtbar zu machen und dadurch geeignetes Material für die anschließende inhaltliche Analyse herauszufiltern. Die Diskursstränge, die durch die grobe Analyse herausgearbeitet und vorsortiert wurden, können dann intensiv in drei Schritten analysiert werden und zwar zunächst in einer »intradiskursiven« (Höhne 2004, S. 398) Analyse, die semantisch-thematische Brüche/Verknüpfungen auf der Mikroebene rekonstruiert, in einer »interdiskursiven« (Höhne 2004, S. 398) Analyse, die Engführungen und Anknüpfungspunkte verschiedener Diskurse – wie etwa Kriminalität und Migration – herausarbeitet und schließlich in einer Bildanalyse. (Vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 35–40; vgl. Höhne 2004, S. 397–404)

Markom/Weinhäupl schlagen ein ähnliches Vorgehen vor: Nach einer ersten Durchsicht und der Auswahl der geeigneten Materialien soll zunächst eine »Grob-, Kontext- und Strukturanalyse« (Markom/Weinhäupl 2007, S. 233) und dann eine »Fein- bzw. Text- und Bildanalyse« (Markom/Weinhäupl 2007, S. 233) durchgeführt werden. In der »Grob-, Kontext- und Strukturanalyse« geht es darum, die wesentlichen Zusammenhänge, den strukturellen Aufbau des Schulbuchs/Kapitels/Textes/Bildes, das Layout, Hintergrundinformationen zu Quellen, Autor*innen und Zielgruppe als Grundstein der weiteren Arbeit zu erfassen (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 233 f.). In der Feinanalyse schlagen Markom/Weinhäupl vor, Impulsfragen in Anlehnung an die Textanalyse nach Hornscheidt (vgl. Hornscheidt/Göttel 2018) an den Text/die Bilder zu stellen, um sie intensiv inhaltlich und auf die Forschungsfrage zugespielt zu untersuchen (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 236). In einem letzten Schritt steht auch in dieser Variante der Diskursanalyse die Zusammenführung der analysierten Ergebnisse und die anschließende Deutung und Diskussion (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 237). Die Form der inhaltlichen Feinanalyse nach Markom/Weinhäupl ist für das vorliegende Forschungsvorhaben sehr geeignet, da es ermöglicht, theoretisch gerahmt auf den Text und die Bilder des Kapitels zu blicken und das Material so für sich sprechen zu lassen. Auch aus der Auseinander-

setzung mit Butler und Lewins Theorien, Modellen und Termini ergeben sich spannende Impulsfragen an das Material. Mein Ansatz verknüpft daher die Idee, in der Feinanalyse mit Impulsfragen an den Text heranzutreten mit Lewins und Butlers Modellen, beides auf Basis der diskurstheoretischen Überzeugung, dass Wissen, Wahrheit und Normen diskursiv konstruiert und damit kontextuell und veränderbar sind (vgl. Foucault 1978, S. 50–54, vgl. S. 16 f.).

Für die inhaltlichen Feinanalyse eignen sich folgende Impulsfragen, die meine Leitfrage konkretisieren. Sie sind nicht als abschließend oder vollständig zu betrachten, sondern ermöglichen erste Zugänge zum Material.

1. Sprache:

- Wird auf geschlechtergerechte Sprache geachtet und wenn ja, auf welche Formen geschlechtergerechter Sprache?
- Handelt es sich lediglich um binär-geschlechtergerechte Sprache (vgl. Gläser 2019, S. 37) also das Benennen der weiblichen und männlichen Form oder werden z. B. substantivierte Partizipien und geschlechterneutrale Formulierungen gewählt?
- Fallen grammatikalische, lexikalische, phonetisch-phonologische oder orthographische Mittel auf (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 37)?

2. Stereotypisierung

- Gibt es Codes/Marker, die Geschlecht oder Sexualität vereindeutigen?
- Werden stereotype Tätigkeiten und Eigenschaften zugeschrieben?
- Wird auf der Metaebene über Stereotypisierung gesprochen? Wird *sex* und *gender* differenziert?

3. Darstellung und Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt

- Wer wird sichtbar und bekommt einen Platz im Feld des Gewussten (auch inter*/trans* Personen)?
- Wer kommt in diesen Abschnitten zu Wort (Innenperspektive oder Außenperspektive)?
- In welchem Kontext kommt es zur Sichtbarwerdung? Wie wird geframt? Wird geschlechtliche Vielfalt als das Andere/Unnormale thematisiert? Wird eine Positionierung im Feld vorgenommen? Wer befindet sich am Rand?
- Bleibt es bei der Grundlage eines binären Geschlechtermodells oder wird das indirekt oder direkt reflektiert?

- Werden Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und rechtlicher Rahmen thematisiert?
4. Darstellung und Thematisierung von sexueller Vielfalt
- Wer wird sichtbar und bekommt einen Platz im Feld des Gewussten? (Nur Homosexualität oder Vielfalt darüber hinaus?)
 - Wer kommt in diesen Abschnitten zu Wort (Innenperspektive oder Außenperspektive)?
 - In welchem Kontext kommt es zur Sichtbarwerdung? Wie wird geframt? Wird sexuelle Vielfalt als das Andere/Unnormale geframt? Wird eine Positionierung im Feld vorgenommen? Wer befindet sich am Rand?
 - Werden Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und rechtlicher Rahmen thematisiert?
5. Zugehörigkeiten/Machtstrukturen
- Werden Gruppen und Zugehörigkeiten, ein »wir« und die »Anderen« hergestellt?
 - Werden Wertungen oder Essentialisierungen durch bestimmte Anordnung, Sortierung, Zuschreibungen etc. sichtbar?
 - Findet Zuschreibung von passiven und aktiven Rollen statt?

Um mein Vorgehen hier schematisch zusammenzufassen, führe ich also nach Erstdurchsicht und Materialfindung (*Phase 1*) eine Diskursformanalyse (*Phase 2*) durch. Anschließend untersuche ich in der inhaltliche Feinanalyse mithilfe von konkretisierenden Impulsfragen das Text- und Bildmaterial (*Phase 3*). In *Phase 4* führe ich die Ergebnisse aus den einzelnen Schritten zusammen, interpretiere und diskutiere sie.

Ausgangspunkt meiner Analyse sind dabei die folgenden theoretische Konzepte: Stereotypisierung, Vorurteile und Geschlechterrollen, Heteronormativität, Sexismus, Heterosexismus, *Othering*, und das Konzept des heimlichen Lehrplans. Darüber hinaus Konzepte von Lewin und Butler, insbesondere zur Marginalisierung und Sichtbarkeit, der Positionierung im Feld sowie zu Kategorisierung. Für die Analyse von Bildmaterialien ist Lewins Feldtheorie besonders ergiebig. Viele dieser Theorien, Modelle und Begriffe wurden bereits im Laufe der Arbeit dargelegt und ich verweise hier insbesondere auf Kapitel 1 und Kapitel 5. Trotzdem werden alle hier noch einmal umrissen bzw. neu eingeführt.

6.4. THEORIEN, KONZEPTE, BEGRIFFE ALS BASIS DER ANALYSE

Stereotype, Vorurteile und Geschlechterrollen | Stereotype sind »kognitive Konzepte [...], die Generalisierungen über andere Personen und Gruppen darstellen« (Zick 1997, S. 44). Dabei handelt es sich nicht um individuelle Überzeugungen, sondern um sozial geteilte Überzeugungen bezüglich Attributen, Verhaltensweisen, Eigenschaften, etc. einer Gruppe bzw. deren Mitglieder (vgl. Stürmer/Siem 2022, S. 52). Grundlage der generalisierten Überzeugungen sind Kategorisierungsprozesse. Soziale Kategorisierung ist der kognitive Prozess der Gruppierung von Personen, die gemeinsame Merkmale haben (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 430). Sie geht einher mit Zuschreibung von Eigenschaften und Charakteristika, die als relevant für diese Gruppe betrachtet werden (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 431). Je weiter so eine Kategorie gefasst ist (z. B. die Frauen, die Alten, ...), desto mehr Informationen und Unterschiede gehen verloren (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 431). Um den Preis von starker Homogenisierung und Informationsverlust gelingt durch diese Kategorisierung eine effizientere Informationsverarbeitung. Auf der einen Seite führen Stereotype also zu Orientierung in einer komplexen Welt, auf der anderen Seite kommt es zu Verallgemeinerungen, Fehleinschätzungen und problematischen Effekten auf Verhalten und Einstellungen (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 431). Stereotype vereinfachen die Welt auch, indem sie soziale Informationsaufnahme und Urteile lenken (vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 14 f.). Die einer Gruppe zugeschriebenen Eigenschaften und Charakteristika werden durch selektive Informationssuche verstärkt wahrgenommen, ambivalente Informationen werden so gedeutet, dass sie mit Stereotypen konform gehen und abweichende Informationen werden ignoriert oder stärker kontrastiert als es die Wirklichkeit hergibt. Dieser *Confirmation Bias* oder Bestätigungsfehler führt dazu, dass verinnerlichte Stereotypen immer wieder bestätigt werden. Fehlen Informationen über eine Gruppe, so werden diese aus stereotypisiertem Wissen ergänzt. (Vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 432)

Eine Verzerrung geschieht auch dadurch, dass sowohl Ähnlichkeiten von Personen innerhalb einer Gruppe als auch Unterschiede von Personen aus verschiedenen Gruppen überschätzt werden. Man nennt das den Akzentuierungseffekt (vgl. Spears/Tausch 2014, S. 519; vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 12).

Stereotype beeinflussen aber nicht nur die Wahrnehmung und das Verhalten der Person, die diese Stereotype verinnerlicht hat, sondern auch Personen aus der stereotypisierten Gruppe selbst: Einerseits kann es zu *Selffulfilling-Prophe-*

cys kommen, also dass positive oder negative Erwartung beim Gegenüber eine Veränderung im eigenen Verhalten und Selbstkonzept hervorruft, auch wenn man nicht bewusst von den Erwartungen des Gegenübers weiß. Dieser Effekt ist vielfach belegt. Aus der neueren Forschung kommt der *Stereotype-Threat*-Effekt hinzu: Personen, die zu einer stereotypisierten Gruppe gehören und dies wissen, haben Angst Stereotype zu bestätigen. Diese Bedrohung führt zu verändertem Verhalten und Leistungsabfall (vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 433). Kategorisierungsprozesse gehen zwar einerseits immer mit Stereotypisierung einher, jedoch können automatisch aktivierte Stereotype bewusst unterdrückt werden, wie die Forschung von Devine zeigt (vgl. Pendry 2014, S. 127–129).

Während es sich, wie beschrieben, bei Stereotypen um kognitive Repräsentationen einer Gruppe handelt, versteht man unter Vorurteilen gruppenbezogene Bewertungen (vgl. Stürmer/Siem 2022, S. 53). Vorurteile zeigen sich in (meist negativen) affektiven Reaktionen auf die bewertete Menschengruppe (vgl. Winter/Sassenberg 2022, S. 5). Damit sind Vorurteile die affektive Komponente von Einstellungen, Stereotype sind dagegen die kognitive Komponente von Einstellungen gegenüber Gruppen und deren Mitgliedern (vgl. Stürmer/Siem 2022, S. 53). Stereotype sind häufig die Grundlage für Vorurteile (vgl. Winter/Sassenberg 2022, S. 5).

Geschlechterstereotypen sind ein Beispiel für besonders wirkmächtige Stereotype, die länderübergreifend und zeitlich relativ konstant sind (vgl. Eckes 2008, S. 172; vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 17; vgl. Petersen/Six-Materna 2006, S. 430). Sie werden beschrieben als kognitive Strukturen, die geteiltes Wissen über typische Eigenschaften, Verhaltensweisen, körperliche Charakteristika, berufliche Präferenzen, Fähigkeiten von Frauen und Männern enthalten (vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 17; vgl. Eckes 2008, S. 171). Stereotypes Wissen im Allgemeinen und geschlechterstereotypes Wissen im Speziellen ist also einerseits individuell, andererseits kulturell verankert und transportiert (vgl. Eckes 2008, S. 171). Mit Butler lässt sich dies noch einmal anders akzentuieren: Ein Subjekt wird nur zum Subjekt durch Unterwerfung unter den bestehenden Diskurs und damit unter existierende Normen und Wissensbestände. Das Wissen des Subjekts ist also immer eines, das geprägt ist vom Diskurs und auch selbst wieder Anteil am Subjektivationsprozessen anderer hat. (Vergleiche hierfür Kapitel 3.1 und 5)

Aus geschlechterstereotypischen Zuschreibungen entstehen Geschlechternormen und Geschlechterrollenerwartungen bezüglich des Verhaltens von weiblichen und männlichen Personen (vgl. Thiele 2019, S. 3). Abweichendes

Verhalten erfährt Sanktionierung oder Ablehnung (vgl. Eckes 2008, S. 171). Sowohl Geschlechterstereotype als auch daraus gespeiste Geschlechterrollen haben deskriptive und präskriptive Anteile. Deskriptive Anteile treffen Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, präskriptive Anteile darüber, wie die Geschlechter *sein sollen* (vgl. Thiele 2019, S. 3). Dabei werden Frauen und Männern bestimmten Bereich zugeordnet (etwa der Care-Arbeit) oder ihnen wird der Zutritt zu anderen Bereichen erschwert (bspw. Technik-Bereich, Hebammen-tätigkeit). So tragen Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen zur Legitimierung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse bei (vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 12–15; vgl. Eckes 2008, S. 171 f.).

Dies lässt sich ebenso auf Sexualität und weitere Kategorien der Vielfalt übertragen. So werden Männern nicht nur Eigenschaften wie *Agency* oder Handlungsorientierung sowie Selbstbewusstsein zugeschrieben, sondern auch, dass sie Frauen begehren und in ihren Beziehungen die dominantere Rolle einnehmen. Frauen werden nicht nur bestimmte Eigenschaften wie *Communion* oder Gemeinschaftsorientierung zugeschrieben, sondern auch, dass sie Männer begehren und in ihren Beziehungen die eher passivere Rolle einnehmen³. (Vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 17; vgl. Eckes 2008, S. 172; vgl. Steffens/Roth 2016, S. 3)

Frauen oder Männer, die dem Stereotyp des gegengeschlechtlichen Begehrens nicht entsprechen, erleben durch negative Vorurteile Abwertung und Ablehnung. Menschen, die sich gar nicht mit bestehenden Geschlechterstereotypen lesen lassen, wie trans* und inter*, geht es ebenso. Auffällig ist, dass dem Begriff und der Forschung zu Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen häufig ein binäres Geschlechtermodell zugrunde liegt.

Geschlechtergerechte Sprache | Geschlechterstereotypen als kognitive Komponente von Einstellung bilden sich besonders in den ersten Lebensjahren und

3 Die Erfassung von Geschlechterstereotypen funktioniert u. a. über Eigenschaftslisten. In diesen und ähnlichen Studien zeigt sich, dass mit Männern folgende Eigenschaften verbunden werden: abenteuerlustig, aggressiv, aktiv, dominant, egoistisch, ehrgeizig, emotionslos, entschlossen, erfinderisch, faul, hartherzig, laut, logisch denkend, mutig, rational, realistisch, selbstbewusst, selbstherrlich, stark, stur, tatkräftig, unabhängig, unordentlich, überheblich. Mit Frauen werden dagegen stereotyperweise folgende Eigenschaften verbunden: abergläubisch, abhängig, affektiert, attraktiv, charmant, einfühlsam, emotional, furchtsam, gefühlvoll, geschwätzig, liebevoll, milde, neugierig, schwach, sanft, träumerisch, unterwürfig, weichherzig. (Vgl. Athenstaedt/Alfermann 2011, S. 16 f.)

beeinflussen so Geschlechteridentität, Geschlechterrollenerwartungen und Vorurteile bezüglich der Geschlechter (vgl. Elsen, S. 46). Dabei spielt Sprache eine zentrale Rolle (vgl. Elsen, S. 46). Sie beeinflusst unsere Wahrnehmung, unsere Einschätzung und unser Denken, mit ihr kategorisieren wir die Welt, (re-)produzieren Werte, Normen und Beziehungskonstellationen. Sprache ist damit das zentrale Mittel der Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Günthner 2019, S. 572; vgl. Elsen, S. 51).

Auch in Fragen der sprachlichen Formulierung von Geschlecht zeigt sich im Deutschen das Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischem Wandel und Naturalisierung: Soll Geschlecht in entsprechenden Formulierungen überhaupt sichtbar werden? Wer wird in welcher Form kognitiv stärker repräsentiert oder eben weniger einbezogen? Liegt Formulierungen ein binäres Geschlechtermodell zugrunde oder wird auch non-binäre geschlechtliche Vielfalt angerufen? Diese Fragen und damit verbundene Formulierungen sind stark umkämpft (vgl. Günthner 2019, S. 572). Ging es in den Debatten zunächst darum, Benachteiligung von Frauen durch Sprache sichtbar zu machen, geht es zunehmend auch um Sichtbarkeit von Non-Binären (vgl. Günthner 2019, S. 576 f.).

Es gibt zahlreiche Vorschläge zu Formulierungsmöglichkeiten von Geschlecht, die unterschiedlich häufig Anwendung finden. Das sind u. a. das generische Maskulinum, Doppelnennungen in unterschiedlichen Formen (z. B. Freunde und Freundinnen, Lehrer/innen), geschlechtsneutrale Bezeichnungen (z. B. Studierende, Lehrkraft) und Formulierungen, die explizit non-binäre Geschlechter sichtbar machen wie das Gender-Sternchen oder der Gender-Doppelpunkt (z. B. Schüler*innen, Schüler:innen). Letztgenannte Formen brechen binäre Geschlechtermodelle nicht nur visuell, sondern auch lautlich durch den Glottisverschlusslaut auf.

Es gibt eine Vielzahl an Untersuchungen darüber, wie Kinder und Jugendliche – aber auch Erwachsene – sprachliche Formulierungen das Geschlecht betreffend wahrnehmen. Das generische Maskulinum soll gleichermaßen alle Geschlechter (i. d. R. aber binär verstanden) abbilden (vgl. Elsen, S. 49). Eine Vielzahl an Untersuchungen zeigt allerdings, dass dies nicht funktioniert (vgl. Heise 2000; vgl. Stahlberg/Sczesny 2001; vgl. Rothmund/Scheele 2004). Obgleich die Forschenden auf unterschiedliche Weise untersucht haben, was der Gebrauch des generischen Maskulinums für die kognitive Repräsentation von Geschlecht bedeutet, kommen sie zu ähnlichen Ergebnissen: Das männliche Geschlecht ist als Kategorie leichter und schneller verfügbar und spontane Repräsentationen generisch maskuliner Personenbezeichnungen sind männlich ge-

prägt (vgl. Irmen/Linner 2005, S. 168, 170; vgl. Elsen, S. 49). Allerdings spielen für die kognitiven Repräsentation auch Geschlechterstereotype eine Rolle: So denken Befragte bei Berufsbezeichnungen wie Babysitter oder Kassierer eher an Frauen, bei Astronaut und Informatiker an Männer (vgl. Irmen/Holt/Weisbrod 2010; vgl. Elsen, S. 50). Versuche mit Kindern konnten zeigen, dass die Doppelnennung bei Berufsbezeichnungen zu einer höheren gedanklichen Repräsentation von Frauen führt als bei Gebrauch des generischen Maskulinums. Außerdem werden die Erfolgsaussichten von Frauen auch in stereotypischen Männerberufen als höher eingeschätzt, wenn Doppelnennungen genutzt werden. Mädchen zeigen darüber hinaus ein größeres Interesse an diesen Berufen, wenn eine Doppelformulierung verwendet wird. (Vgl. Vervecken/Hannover/Wolter 2013)

In Summe kann das generische Maskulinum also nicht als geschlechtergerecht bezeichnet werden, denn es führt zu einer geringeren kognitiven Einbeziehung von Frauen und Non-Binären und damit zu einer größeren Unsichtbarkeit von allen Menschen, die nicht männlich sind (vgl. Elsen, S. 49). Die Nutzung von Varianten, die Frauen und Non-Binäre Menschen mit anruft, verschafft mehr Sichtbarkeit und es gibt Hinweise darauf, dass Geschlechterstereotype dadurch aufgebrochen werden können (vgl. Elsen, S. 51). Gleichzeitig bleibt der Gebrauch von sprachlichen Formulierungen wie dem Gender-Sternchen gesellschaftlich umstritten (vgl. Günthner 2019, S. 577 f.). Geschlechtergerechte Sprache ist vielfältig und auch ohne Gender-Zeichen lassen sich häufig Formulierungen finden, die nicht mit den nachgewiesenen Schwierigkeiten des generischen Maskulinums einhergehen. So verpflichtet etwa das Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration Baden-Württemberg zu geschlechtergerechten Formulierungen und empfiehlt dabei besonders neutrale Formulierungen (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg 2009) und auch im Bundesgleichstellungsgesetz ist eine neutrale Formulierung, die ausdrücklich alle Geschlechter anspricht, seit 2021 verpflichtend festgeschrieben (vgl. §4 Abs. 3, §6 Abs.1 Bundesgleichstellungsgesetz 2015). Während der Landesschülerbeirat und die Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten in Baden-Württemberg jüngst für Akzeptanz der Gendersprache an Schulen und Hochschulen warben, sprach sich Ministerpräsident Kretschmar klar gegen dieses Anliegen aus (vgl. Kilian 2023; vgl. Landesschülerbeirat Baden-Württemberg 2022). Auch der Duden hat sein Kapitel zur gendersensiblen Sprache überarbeitet und kommt zu dem Schluss: »Das Deutsche bietet eine Fülle an Möglichkeiten, geschlechtergerecht zu formulieren. Es gibt dafür allerdings keine Norm.« (Duden 2023)

Sexismus und Heterosexismus | Empirische Untersuchungen zeigen, dass der Begriff Sexismus nahezu jeder Person geläufig ist (vgl. Wippermann 2020, S. 8). Er entstand in den 60er Jahren analog zum Rassismus-Begriff als systemkritische Terminologie (vgl. Boshammer 2008, S. 1164). Was man unter Sexismus versteht, wurde immer wieder neu diskutiert und erweitert. Zunächst einmal sehr allgemein formuliert, kann man darunter direkte oder indirekte Benachteiligung und insofern diskriminierende Behandlung einer Person aufgrund ihres Geschlechts bzw. im Falle von Heterosexismus aufgrund der nicht-heterosexuellen Orientierung verstehen (vgl. Boshammer 2008, S. 1163). Eine differenziertere Definition geht auf Swim/Campbell zurück und fokussiert darauf, dass nicht nur diskriminierendes Verhalten, sondern auch Stereotype und Vorurteile zum Phänomen des Sexismus gehören: »[W]e define sexism as attitudes, beliefs, or behaviors that support the unequal status of women and men« (Swim/Campbell 2001, S. 199). Diese Definition wird vielfach übernommen (vgl. Eckes 2008, S. 176). Auffällig ist, dass sie zwar Männer als Adressaten von Sexismus miteinschließt, aber nicht-binäre Personen im Unsichtbaren belässt, obwohl diese Gruppe besonders stark von Sexismus betroffen ist.

Die Definition ist also für den Kontext dieser Arbeit so zu verändern: Unter Sexismus versteht man Stereotype, Vorurteile oder konkrete diskriminierende Verhaltensweisen, die ungleichen sozialen Status von Menschen aufgrund ihres Geschlechts bewirken. Diese Definition lässt sich analog für Heterosexismus übernehmen, wobei Stereotypisierung, Vorurteile und diskriminierendes Verhalten in diesem Falle aufgrund einer nicht-heterosexuellen Orientierung stattfinden.

Die Entwicklung sexistischer Stereotype, Vorurteile und Verhaltensweisen wahrnehmend, werden weitere Differenzierungen in der definitorischen Debatte vorgeschlagen: Analog zu »modernem Rassismus« wurde der Begriff »moderner Sexismus« eingeführt, um offene Anfeindungen gegen subtilere Formen der Diskriminierung abzugrenzen (vgl. Swim et al. 1995). Unter modernem Sexismus versteht man die Leugnung von Diskriminierung und damit einhergehend die Ablehnung von Maßnahmen, die darauf abzielen, Diskriminierung abzubauen, also etwa die Frauenquote. Werden diese Maßnahmen als Verstoß gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz wahrgenommen und ergeben sich daraus negative Emotionen gegenüber Frauen, so wird dieser Konflikt zwischen dem Gleichheitsgrundsatz und negativen Emotionen gegenüber Frauen als Neosexismus bezeichnet (vgl. Tougas et al. 1995, S. 843; vgl. Fiske/Norris 2011, S. 72). Ambivalenter Sexismus beschreibt die Tatsache, dass es neben feindseligem, also

hostilem Sexismus, auch weitverbreiteten benevolenten Sexismus gibt. Typischerweise führen dabei die Vorurteile, dass das weibliche Geschlecht schwach, emotional und hilfsbedürftig sei, zu Ritterlichkeit und Unterstützungsangeboten (vgl. Fiske/Norris 2011, S. 73; vgl. Eckes 2008, S. 177).

Alle diese Formen von Sexismus sind, wie Elinor Mason hervorhebt, eng verbunden mit patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen, also hierarchischen Strukturen, in denen Frauen Macht und Autorität aberkannt wird oder zumindest weniger zuerkannt wird und andersherum die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht die entscheidende Qualifikation für jene Güter darstellt. Der Terminus Patriarchat will also allgemeine Muster der Machtverteilung auf struktureller und institutioneller Ebene erfassen. Patriarchalische Normen erwecken dabei oft den Anschein, als wären sie zum Schutz von Frauen da, sind aber in hohem Maße problematisch, weil sie Voraussetzung für Sexismus und Misogynie sind. Sexismus und Misogynie sind dementsprechend auch auf einer strukturellen Ebene verankert. Es geht also weniger darum, einzelne Handlungen oder Menschen als sexistisch zu markieren, sondern strukturelle Phänomene in den Blick zu nehmen. (Vgl. Mason 2021, S. 123–126)

Heteronormativität | Heteronormativität meint die Norm der Zweigeschlechtlichkeit von Frau und Mann, die in körperlicher, sozialer und psychischer Weise klar voneinander zu unterscheiden sind, und die sexuelle Bezogenheit der beiden Geschlechter aufeinander (vgl. Woltersdorff 2019, S. 324 f.). Diese Norm speist sich aus naturalisierten Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität. Sie ist auf individueller Ebene in Denk- und Wahrnehmungsstrukturen zu finden als auch strukturell und institutionell verankert, was zu einer Privilegierung von Heterosexualität, Cis- und Zweigeschlechtlichkeit führt (vgl. Degele 2005, S. 19 f.; vgl. Klenk 2022, S. 12).

Poststrukturalistisch und dekonstruktivistische Ansätze hinterfragen Naturalisierung, Normierung und daraus resultierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch (vgl. Riegel 2017, S. 71). Eine ausführlichere Analyse des Begriffs findet sich in Kapitel 1.

Othering | Das Konzept des *Othering* wurde ursprünglich in den *Postcolonial Studies* entwickelt und ist u. a. durch die Autoren Edward Said und Gayatri C. Spivak geprägt. Es handelt sich um ein wichtiges Konzept postkolonialer Theo-

riebildung, das das Fortwirken kolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufzuzeigen vermag (vgl. Riegel 2017, S. 71 f.).

Said zeigt auf, dass das »andere« als dichotomer Gegenpart zu einem mächtigen »Wir« konstruiert wird (vgl. Said 1978; vgl. Riegel 2017, S. 71; vgl. Varela 2010, S. 256). Das »Wir« wird als die Norm gesetzt und ergibt sich erst durch das »andere« im Außen. Dabei werden die Kategorien des »Normalen/Eigenen« und des »Unnormalen/anderen« einerseits homogenisiert und andererseits essentialisiert, also mit Wesenhaftigkeit aufgeladen (vgl. Varela 2010, S. 256). Was beim *Othering* passiert, deckt sich insofern auch mit Lewins Analyse von »aristotelischer Kategorienbildung« (siehe Kapitel 5). Beim Prozess des *Othering* wird ein komplexeres System von dichotomen Codes und Zuordnungen hergestellt bzw. reproduziert. Dabei werden Ausgrenzungen und Positionsfestlegungen und damit auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse festgeschrieben. (Vgl. Riegel 2016, S. 55) Das »eigene« wird gegenüber dem »anderen« nicht nur normalisiert, sondern auch als das Superiore festgelegt.

Das Konzept des *Othering* lässt sich auch abseits postkolonialer und rassistisch-kritischer Analysen einsetzen, etwa sexismuskritisch und heteronormativitätskritisch in der Analyse von diesen Differenzkategorien und damit einhergehender Homogenisierung, Essentialisierung, Ausgrenzung und Verteilung von Macht.

Heimlicher Lehrplan | Die Wurzeln des Konzepts des heimlichen Lehrplans sind nun schon nahezu hundert Jahre alt, denn sie zeigen sich etwa schon in Bernfelds schulkritischer These, dass »die Schule – unabhängig von den Lerninhalten – durch ihre Strukturen erzieht und diszipliniert.« (Bernfeld 1973, S. 28).

1968 dann wurde der Begriff *hidden curriculum* im englischsprachigen Raum von P. Jackson zum ersten Mal explizit in die Schulforschung eingebracht. Er beschreibt damit den heimlichen Lehrplan neben dem offiziellen Lehrplan, der Schüler*innen Regeln und Normen beibringt (vgl. Jackson 1975, S. 29; vgl. Abroampa 2020, S. 71). Im deutschsprachigen Raum entwickelte Zinnecker daran angrenzend sein Konzept des »heimlichen Lehrplans«. Es ist ein Gegenmodell zur damals dominierenden Vorstellung in der Unterrichtsforschung, Lehrplaninhalte könnten nahezu ausschließlich planmäßig vermittelt und gelernt werden. Das Konzept des »heimlichen Lehrplans« entlarvt, dass mit der Vorstellung eines offiziellen Lehrplans unbeabsichtigtes Lernen oft übersehen wird. (Vgl. Reinhold 2015, S. 346)

Von vielen Forschenden wurde das Konzept weitergedacht. Auf den Punkt gebracht versteht man unter dem »heimlichen Lehrplan«, dass Werte, Regeln und Erwartungen gelehrt und gelernt werden, ohne Teil des offiziellen Lehrplans und damit intendiert zu sein. Dies kann z. B. durch implizite Botschaften in Schulmaterial, aber auch durch das Verhalten und Interaktionen der Lehrkräfte untereinander, der Lehrkräfte mit der Schülerschaft etc. passieren. Der »heimliche Lehrplan« ist aber weniger als ein dichotomes Gegenstück zum offiziellen Bildungsplan zu denken, sondern verbirgt sich in jeder Interaktion, in jedem sozialen Handeln in der Schule und ist damit allgegenwärtig (vgl. Giroux/Penna 1979, S. 32). Heimliche, also ungeplante, unbeabsichtigte und oft unreflektierte Sozialisationsprozesse gibt es allerdings nicht nur in der Schule, sondern auch in allen Betrieben und in der jeweiligen Gesellschaft als Ganzes (vgl. Kandzora 1996, S. 71). Schwierig ist der Begriff des »heimlichen Lehrplans«, weil er den Eindruck erweckt, dass auch hinter dem »inoffiziellen Plan« – vom Wortsinn her gedacht – ein Plan steckt, dessen Ziele und Mittel irgendwo festgehalten werden könnten (vgl. Reinhold 2015, S. 346 f.). Dies ist nicht der Fall.

Sichtbarkeit/Marginalisierung und Positionierung nach Lewin und Butler | Auf verblüffend ähnliche Weise ist Marginalisierung für Butler und Lewin ein zentrales Thema ihrer Überlegungen. Eine ausführliche Darstellung und ein Vergleich der Konzepte findet sich in Kapitel 5. Lewin schafft mit seiner Feldtheorie ein Modell des Sichtbarmachens von (Rand) Positionen, Exklusionen, Grenzen, Schranken etc. Ihn interessiert aus der eigenen Biografie heraus besonders die volle Erfassung des Einzelfalls (vgl. Lewin 1981, S. 252 f., 267 f.). Dabei fragt er u. a.: Welche Position haben Personen oder Dinge im Feld? Sind sie marginalisiert an den Grenzen des Feldes und wenn ja, auf welche Weise? Welche Lokomotionen lassen sich wahrnehmen und welche Kräfte wirken dabei auf ein jeweiliges Subjekt? (vgl. Lewin 1982b, S. 161, vgl. f, S. 66 f.) Lewins Feldtheorie lässt sich damit sehr gut für Bildanalysen nutzen, indem Positionen im Bild, Nähe- Distanz, visuelle Engführungen, Barrieren, Grenzen, wirkende Kräfte etc. feldtheoretisch untersucht werden.

Weil für Butler Sprache der zentrale Ort des Diskurses ist, spricht sie häufig nicht von Sichtbarkeit, sondern von Benennbarkeit oder Anrufbarkeit eines Subjekts (vgl. Butler 2017c, S. 310, vgl. b, S. 8–11), die nur möglich ist, wenn ein Subjekt intelligibel ist. Wer nicht intelligibel ist, kann nicht mit Sprache

erfasst werden und ist damit nicht im Bewusstsein vieler Menschen (vgl. Butler 2017a, S. 98 f.). Das exkludiert diese Menschen oder drängt sie zumindest weit an den Rand, an »Unorte« (Butler 2017a, S. 177). Butler fordert in ihrem Werk »Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen« deshalb auf, an diese Ränder der Gesellschaft zu gehen (vgl. Butler 2017a, S. 98 f., 121 f.) und zu schauen, wer sich dort befindet, wer aus dem »Seinsfeld« (Butler 2017a, S. 98) herausfällt, wer sich an einem »Ort des Nicht-Seins« (Butler 2017a, S. 98) befindet, weil er*sie in den Modellen, die dem Diskurs zugrunde liegen, nicht vorkommt, also gar nicht benannt werden kann. Das Unsichtbarsein bzw. das Nicht-benannt-Werden können, ist verbunden mit wesentlich schlechteren Lebensbedingungen und im Extremfall mit Ausschluss aus dem Bereich des Menschlichen (vgl. Butler 2017a, S. 20 f., 54 f., 98 f., 121 f., 345 f.).

Für die Schulbuchanalyse wird also spannend sein, sowohl zu analysieren, wer auf Text- und Bildelementen sichtbar/benennbar wird als auch, wer außerhalb der »Grenzen der Intelligibilität« (Butler 2017a, S. 121) im Unsichtbaren/Unbenannten bleibt.

Außerdem wird es spannend sein herauszustellen durch welche (sprachlichen) Mechanismen Ausschließungen, Einschließungen, Engführungen oder überhaupt Positionierungen stattfinden.

Kategorisierung nach Lewin | Der ausschlaggebende Grund der Entwicklung der Feldtheorie waren Lewins Analysen unterschiedlicher »Denkarten« in der Wissenschaft. Heute würden wir vermutlich von unterschiedlichen Kategorisierungsprozessen sprechen. Lewin unterteilte die beiden Arten zu denken, bzw. Wissenschaft zu betreiben, in »aristotelisch« und »galileisch«. Eine genaue Herleitung der beiden Denkarten findet sich in Kapitel 5. Ganz kurz umrissen, bedeutet »aristotelisch« eine wertende, essentialisierende und abstraktive – sehr häufig auch dichotome – Klassifizierung (vgl. Lewin 1981, S. 235 f.), die Fokussierung auf Häufungen und Regelmäßigkeiten (vgl. Lewin 1981, S. 237) und damit begründet die Nicht-Beachtung von Ausnahmen, sowie die historisch-geographische Herleitung von Gesetzmäßigkeiten (vgl. Lewin 1981, S. 237–240, 278). »Galileisch« dagegen bedeutet die Abkehr einer historisch-geographischen Begründung von Kategorien (vgl. Lewin 1981, S. 242 f., 256 f.). An die Stelle tritt der differenzierte Blick auf die Untersuchungsgegenstände. Durch ihn ergeben sich an der Stelle von »Zweischnitten« (Lewin 1981, S. 241) Reihenbegriff-

fe, graduelle Abstufungen oder fließende Übergänge (vgl. Lewin 1981, S. 241). Wertbegriffe und Essentialisierung werden in der Kategorisierung gänzlich vermieden (vgl. Lewin 1981, S. 236, 254).

6.5. DARSTELLUNG DER VERTEILUNGSVERHÄLTNISSE VON GESCHLECHTERN, PARTNERSCHAFTSMODELLEN UND BERUFSTÄTIGKEITEN NACH GESCHLECHT – DIE ERGEBNISSE

In diesem Analyseteil liegt der Schwerpunkt zum Ersten auf der verhältnismäßigen Darstellung von Geschlechtern auf Fotos und Zeichnungen, was getrennt voneinander analysiert wird, zum Zweiten dann auf der Verteilung von beruflicher Tätigkeit nach Geschlechtern und Drittens auf der Verteilung der Darstellung von sexueller Orientierung bzw. unterschiedlicher Familienkonstellationen.

6.5.1. VERTEILUNG VON GESCHLECHTERN AUF FOTOGRAFIEEN UND AUF ZEICHNUNGEN

Bei der quantitativen Analyse der Fotos wurden alle Fotos berücksichtigt, auf denen Menschen zu sehen waren. Ausgeschlossen wurden deutlich abgeschnittene Personen, insbesondere, wenn das Gesicht abgeschnitten war. Personengruppen im Hintergrund von Fotografien wurden auch nicht berücksichtigt. Es wurden nur Fotos von echten Menschen, nicht etwa von Statuen etc. berücksichtigt. Kategorisiert wurde nach »weiblich lesbare Menschen«, »männlich lesbare Menschen« und »geschlechtlich uneindeutig lesbare Menschen«. Letztere Kategorie ist eine Kategorie, die Verschiedenes zusammenfasst: Hierunter fallen sowohl trans* als auch inter*Personen, aber auch Personen, die nicht durch typische Codes und Marker als eindeutig männlich oder weiblich vergeschlechtlicht dargestellt werden. Dies kann aus unterschiedlichen Gründen der Fall sein, etwa weil sie verumummt sind, nur von hinten/seitlich sichtbar sind, Säuglinge sind oder eben der stereotypen Darstellung von Geschlecht nicht entsprechen. Dieselben Kategorien finden sich bei der Analyse der Zeichnungen von Menschen. Da hier in der ersten Durchsicht schon deutliche Unterschiede in den Anteilen im Vergleich zu echten Menschen auf Fotos erkennbar waren, wurden Zeich-

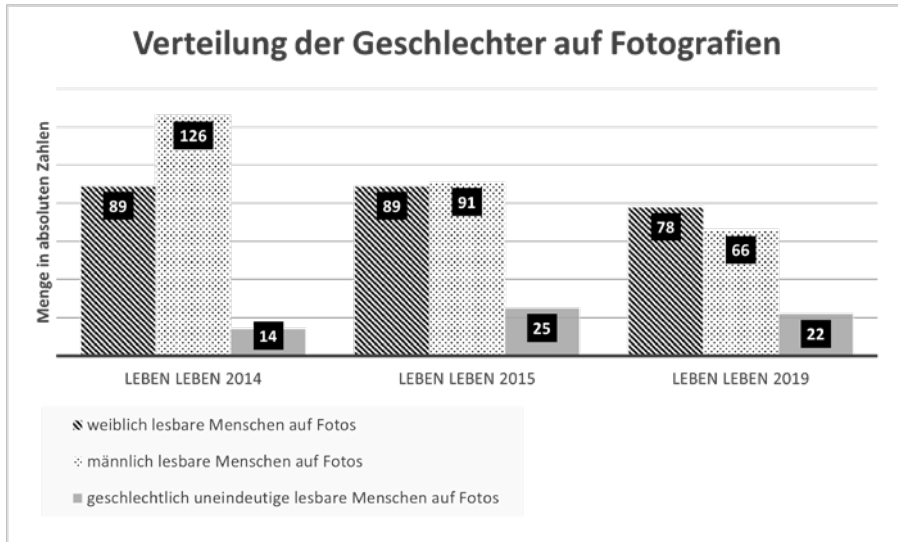


Abbildung 3: Verteilung der Geschlechter auf Fotografien. Eigene Darstellung

nungen von Menschen separat analysiert. Grundlage waren jeweils die drei genannten Werke von *Leben leben*.

Bei der Untersuchung der Fotos zeigt sich im ältesten untersuchten Werk von 2014 eine deutliche Überrepräsentanz von männlich lesbaren Personen im Verhältnis zu weiblich lesbaren Personen und ein sehr geringer Anteil an Personen, die nicht eindeutig männlich oder weiblich dargestellt wurden. Es finden sich insgesamt 229 abgebildete Personen auf Fotos, von denen ca. 55 % männlich lesbar sind, ca. 39 % weiblich und ca. 6 % geschlechtlich uneindeutig dargestellt sind. In dieser letzten Kategorie sind die meisten geschlechtlich uneindeutig, weil sie nicht in der Frontansicht zu sehen sind, vermummt sind, im Säuglingsalter sind oder bspw. medizinische Geräte einen Teil ihres Kopfes verdecken. Nur eine Person ist gut sichtbar, über das Kleinkindalter hinaus und nicht durch vereindeutigende Codes dichotom vergeschlechtlicht. Genau wie sich das etwa in der Schulbuchanalyse von Bittner (vgl. Bittner 2011, S. 37) zeigte, sind Frauen und Mädchen genauso wie Jungs und Männer nahezu durchgängig durch Codes vereindeutigt in ihrem Geschlecht. In erster Linie funktioniert das für Frauen und Mädchen über die Länge der Haare und die Körpersilhouette, aber auch über Kleidung wie Röcke/Kleider, Rüschen, teils über das Tragen des muslimischen Kopftuchs und über Schmuck sowie Schminke. Jungs und Männer dagegen tragen durchgängig kurze Haare, ggf. auch Bart und keine figurbetonte Kleidung,

Schmuck oder Schminke. In der Differenz wird dadurch sehr klar, als welches Geschlecht die Person auf dem Foto zu lesen ist. Spannend ist dann die Entwicklung innerhalb weniger Jahre innerhalb der gleichen Buchreihe: Das Werk aus dem Jahre 2015 weist einen ausgewogenen Anteil an männlich und weiblich lesbaren Menschen auf Fotos auf und einen größeren Anteil (ca. 12 %) an geschlechtlich nicht eindeutig lesbaren Personen. Auch hier zeigt sich allerdings, dass wieder die meisten dieser geschlechtlich uneindeutige lesbaren Menschen nicht unter die Kategorie trans*, inter* oder gender-nonkonform aussehend fallen, sondern entweder verummmt, verkleidet, teils verdeckt oder noch sehr jung sind. Lediglich zwei Personen, und zwar ein als lesbisch bezeichnetes Paar, wird nicht stereotypisch weiblich dargestellt, was ja dann aber ebenfalls wieder einem Stereotyp von weiblichen Homosexuellen entspricht (vgl. Geiger/Harwood/Hummert 2006, S. 167; vgl. Scholz 2017, S. 21). Das Verhältnis zwischen den als männlich und weiblich lesbaren Personen auf Fotos verschiebt sich 2019 weiter, so dass dann weiblich lesbare Personen einen Anteil von ca. 47 % ausmachen, männlich lesbare Personen einen Anteil von ca. 40 % und die geschlechtlich nicht eindeutigen Personen ca. 13 % ausmachen. Genau wie in den anderen beiden Werken handelt es sich aber primär um verummmtete, verdeckte Personen oder Personen aus der Rückansicht. Lediglich eine sehr alte Person und einige Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter sind nicht durch Codes eindeutig männlich oder weiblich lesbar. Insofern darf die Statistik in Form eines Balkendiagramms nicht darüber hinweg-

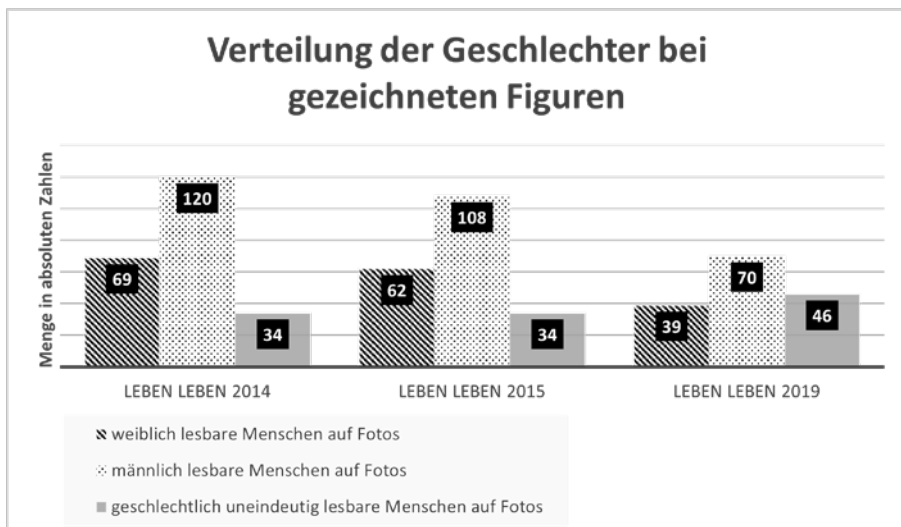


Abbildung 4: Verteilung der Geschlechter bei gezeichneten Figuren. Eigene Darstellung

täuschen, dass als geschlechtlich diverse Personen im Sinne von trans*, inter* oder gender- nonkonform aussehende Personen so gut wie nicht sichtbar werden. Schon bei der ersten Durchsicht der Materialien zeigte sich, dass es große Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter zwischen echten Menschen auf Fotos und gezeichneten menschlichen Figuren gibt. Dieser Eindruck bestätigt sich auch bei genauer Analyse: Durchweg gibt es eine sehr deutliche Überrepräsentanz von männlich lesbaren Figuren. Auch bei den geschlechtlich uneindeutigen Figuren zeigt sich eine deutliche Diskrepanz in den Anteilen im Vergleich zu den analysierten Fotografien: Ihr Anteil ist nämlich deutlich höher. In *Leben leben* 2014 macht der Anteil von männlich lesbaren Figuren ca. 51 % aus, der Anteil weiblicher lesbarer Figuren macht ca. 31 % aus und die geschlechtlich uneindeutigen Figuren machen ca. 15 % aus. Die Verteilung bleibt bei insgesamt weniger menschlichen Zeichnungen sehr ähnlich im Werk *Leben leben* 2015. Im neuesten untersuchten Werk zeigt sich dann eine deutliche Verschiebung der Anteile: Ca. 45 % der gezeichneten Figuren sind männlich lesbar, nur ca. 25 % weiblich lesbar und ca. 30 % geschlechtlich uneindeutig lesbar.

Die Lesbarkeit des Geschlechts bei gezeichneten Figuren funktioniert teilweise über Farbgebung (blau vs. rosa), meist aber über piktogrammartige Kleidung (Kleid vs. Hose). Bei ausdifferenzierten Zeichnungen von Menschen markieren die gleichen Codes das Geschlecht wie bei den Fotografien: Frauen und Mädchen tragen lange Haare, Kleider/Rücke/Rüschen, Schmuck oder Schminke, Männer und Jungs tragen durchgängig kurzes Haar, ggf. Bart und »typisch männliche« Kleider wie Anzug bei Geschäftsmännern und Hoodie/Shirt bei Jungs. Geschlechtlich uneindeutig lesbare Figuren setzen sich Großteils aus geschlechtsneutralen Figuren zusammen, die in einer Farbe markiert sind, die nicht normativ schon mit weiblich oder männlich konnotiert ist und weder von Silhouette noch durch Kleidung oder Schmuck vereindeutigt werden. Im neuesten Werk finden sich auch einige wenige Figuren, die explizit als trans* und/oder inter* zu lesen sind (vgl. Rösch et al. 2019, S. 16 f.).

Es fällt also auf, dass der Anteil der gezeichneten als weiblich lesbaren Figuren deutlich unter dem Anteil der männlich lesbaren Figuren und teilweise sogar unter dem Anteil der geschlechtlich uneindeutig lesbaren Figuren liegt. Es zeichnet sich auch keine Veränderung hin zu einer ausgeglicheneren Repräsentanz zwischen den einzelnen Werken ab. Geschlechtlich uneindeutig lesbare Figuren kommen in der Gruppe der gezeichneten Figuren deutlich häufiger vor, nach der Einführung des neuen Bildungsplanes auch explizit als trans* und inter* zu lesende Figuren.

6.5.2. VERTEILUNG VON GESCHLECHTERN BEI BERUFLICHEN TÄTIGKEITEN

Analysiert wurde, wie oft »männlich, weiblich und geschlechtlich uneindeutig lesbare Menschen« in beruflichen Situationen abgebildet wurden und auch, in welchen Berufen das war. Waren mehrere Menschen desselben Geschlechts auf demselben Bild bei der gleichen beruflichen Tätigkeit gezeigt, wurde diese Tätigkeit nur einmal aufgeführt, um eine Verzerrung durch ein einzelnes Bild zu verhindern. Einschränkend muss klar festgehalten werden: Aufgrund der geringen Anzahl an Personen, die in den drei Schulbüchern einer Berufstätigkeit nachgehen (14 (2014), 18 (2015) und 22 (2019)), hat die einzelne Abbildung in der Statistik ein hohes Gewicht und es lassen sich daher nur Tendenzen ablesen.

Das Ergebnis zeigt ein deutliches Ungleichgewicht: Während Frauen viel seltener in beruflichen Situationen zu sehen sind, werden Männer sehr viel häufiger in der Sphäre des Berufslebens gezeigt. Im Schulbuch aus dem Jahre 2014 waren weiblich lesbare Personen nur in ca. 13 % der Abbildungen mit beruflicher Tätigkeit zu sehen und geschlechtlich uneindeutige Personen überhaupt nicht sichtbar im Berufsleben. Das Gros der Abbildungen von beruflichen Tätigkeiten zeigt mit ca. 87 % männlich lesbare Personen. Im Schulbuch von 2015 gleicht sich die massive Überrepräsentanz männlicher zu weiblicher Berufstätigkeit etwas an: Nun sind auf ca. 36 % der Abbildungen weiblich lesbare Personen zu sehen, auf nur einem Bild und damit auf 5 % der relevanten Abbildungen ist eine geschlechtlich uneindeutige Person zu sehen und auf 59 % der Abbildungen männlich lesbare Personen. Die angleichende Entwicklung in der Sichtbarkeit von unterschiedlichen Geschlechtern im Berufsleben setzt sich im Schulbuch von 2019 nicht fort: Hier sind nur noch auf rund 27 % der Abbildungen mit beruflichen Tätigkeiten weiblich lesbare Personen zu sehen, aber der Anteil der geschlechtlich uneindeutigen Personen in beruflicher Tätigkeit steigt auf ca. 14 % an und der von männlich lesbaren Personen auf ca. 59 %.

Insgesamt lässt sich bezüglich der Anteile also beobachten, dass zwar weiblich und geschlechtlich uneindeutige Personen zunehmend häufiger in beruflichen Tätigkeiten zu sehen sind, aber männlich lesbare Personen immer noch deutlich – und im neusten Schulbuch sogar noch klarer – überrepräsentiert sind. Die Sphäre des Berufslebens bleibt demnach männlich konnotiert. Waren geschlechtlich uneindeutige Personen 2014 noch gar nicht sichtbar in Berufen, stieg ihr Anteil in den neueren Auflagen der Buchreihe. Wobei einschrän-

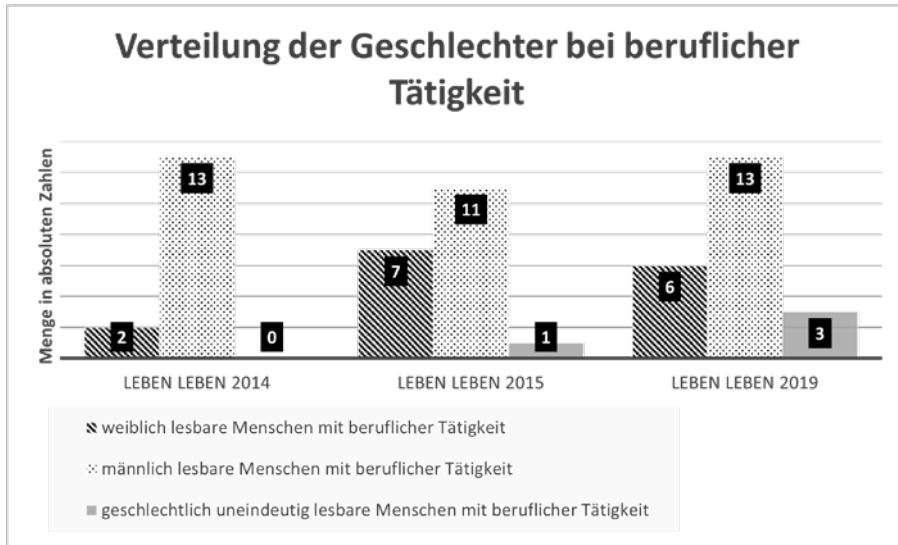


Abbildung 5: Verteilung der Geschlechter bei beruflicher Tätigkeit. Eigene Darstellung

kend festgehalten werden muss, dass auf drei von den vier der betreffenden Fotos deshalb die Kategorie »geschlechtlich uneindeutig lesbare Menschen in beruflicher Tätigkeit« genutzt wurde, weil die Personen in ihrem Beruf eine verummende Kleidung tragen mussten, etwa bei der Atommüllentsorgung. Die Ausnahme bildet ein Foto aus dem Schulbuch 2019, auf dem ein*e Auto-mechaniker*in im Großformat ohne Kopf zu sehen ist (vgl. Rösch et al. 2019, S. 207). Hier wurde möglicherweise bewusst eine Identifikationsmöglichkeit für verschiedene Geschlechter geschaffen. Nicht nur gibt es quantitativ große Unterschiede, auch die Art der gezeigten Berufe ist deutlich vergeschlechtlicht. Männer werden nicht nur häufiger, sondern auch vielfältiger in unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten gezeigt und zwar überwiegend in statushohen Berufen. Männlich lesbare Menschen führen Berufe wie Arzt, Politiker, Wissenschaftler etc. aus, Frauen arbeiten in »typisch weiblich« konnotierten Berufen wie der Pflege, Kinderbetreuung, als Lehrerin und seltener in statushohen Berufen, z. B. als Politikerin (vollständige Liste der abgebildeten Berufe siehe Anhang). Dieses Ungleichgewicht findet sich sowohl vor als auch nach Einführung des neuen Bildungsplanes. Einschränkend muss insgesamt festgehalten werden, dass es sich um sehr geringe Zahlen von Abbildungen beruflicher Tätigkeiten dreht und deshalb eine einzelne Abbildung viel Gewicht in der Statistik hat.

6.5.3. VERTEILUNG VON PARTNERSCHAFTS- UND FAMILIENMODELLEN

Hierfür wurde in allen drei Schulbüchern die Häufigkeit der Darstellung »heterosexueller Partnerschaften«, »homosexueller Partnerschaften«, »Ein-Eltern-Familien« und »polyamoren Partnerschaften« untersucht. War zunächst statt letztgenannter Kategorie die Kategorie »Sonstige Partnerschaften/Familienkonstellationen« angedacht, stellte sich heraus, dass es keine weiteren Formen von sichtbarer sexueller Orientierung oder Familienkonstellationen gab. Bei homosexuellen, heterosexuellen und polyamoren Paaren wurde nicht unterschieden, ob diese mit oder ohne Kinder abgebildet sind.

Schon auf den ersten Blick zeigt sich deutlich, dass es zwischen dem ersten Schulbuch und den beiden anderen zu deutlichen Veränderungen kam. Waren im Buch aus dem Jahre 2014 ausschließlich heterosexuelle Paare abgebildet, wurde dann im Schulbuch 2015 und 2019 vielfältigere Familien- und Partnerschaftsmodelle sichtbar. Der Hauptanteil der gezeigten Partnerschafts- und Familienmodelle bleibt 2015 mit ca. 65 % die heterosexuelle Partnerschaft. Die absolute Anzahl heterosexueller Partnerschaften bleibt im Buch von 2019 gleich, aber in Relation steigt ihr Anteil auf ca. 73 %. Sexuelle Vielfalt wird anhand von polyamoren und homosexuellen Paaren gezeigt und macht zusammen einen Anteil von rund 23 % (*Leben leben* 2015) bzw. ca. 13 % (*Leben leben* 2019) aus.

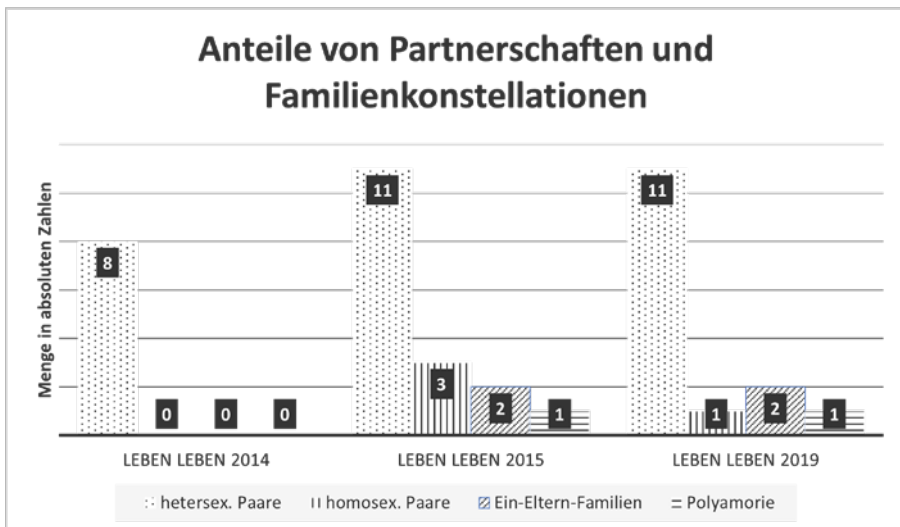


Abbildung 6: Anteile von Partnerschaften und Familienkonstellationen. Eigene Darstellung

Ein-Eltern-Familien machen in beiden neueren Werken einen Anteil von ca. 12 bzw. 13 % aus. Einschränkend muss auch hier gesagt werden, dass aufgrund der geringen Anzahl der Abbildungen die einzelne Abbildung ein hohes Gewicht hat. Wenn man also weniger auf die absoluten Zahlen, sondern auf die Entwicklung schaut, so zeigt sich doch eine deutliche Veränderung zwischen dem ersten und den beiden folgenden Werken, was die Sichtbarkeit von vielfältigeren Partnerschafts- und Familienformen anbelangt.

6.5.4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE AUS DER QUANTITATIVEN ANALYSE

In diesem Abschnitt folgt einerseits eine Zusammenfassung der Ergebnisse, andererseits eine interpretative Diskussion:

Es zeigt sich, dass in wenigen Jahren innerhalb einer Buchreihe die Überrepräsentanz von männlich lesbaren Menschen auf Fotos deutlich zurückging und schließlich eine leichte Überrepräsentanz weiblich lesbarer Personen zu finden ist. Der Anteil von geschlechtlich uneindeutigen Personen nimmt im Buch von 2015 und 2019 zwar im Vergleich zum Schulbuch aus dem Jahre 2014 zu, allerdings im Wesentlichen, weil das Geschlecht durch Vermummung, medizinische Geräte o. Ä. nicht markiert werden kann. Personen, die als trans* oder inter* gelesen werden können, tauchen auf Fotos nicht auf. Die stereotypen Codes, insbesondere die Länge des Haares, lehrt den Betrachtenden sehr schnell, dass im Prinzip nahezu alle Personen sehr deutlich und stereotyp als männlich oder weiblich kategorisiert werden, so sie denn nicht durch Verkleidung o. Ä. geschlechtlich unkenntlich werden. Lediglich Lesben (vgl. Rösch et al. 2015, S. 34), eine sehr alte Person (vgl. Rösch et al. 2019, S. 172) und sehr kleine Kinder (vgl. Rösch et al. 2019, S. 235) werden – entgegen der rosa-blauen Kinderkleiderabteilung in nahezu allen Läden – nicht als eindeutig männlich oder weiblich vergeschlechtlicht dargestellt. Dass alte und homosexuelle Menschen der eindeutig vergeschlechtlichten Darstellung entgehen, lässt allerdings weniger auf eine kritisch-hinterfragende Darstellung von Geschlechterstereotypen schließen, sondern entspricht wieder stereotypischen Darstellung mit sexualisierter und geschlechtlicher Dimension: der unweiblichen, unattraktiven, entsexualisierten alten Frau (vgl. Bittner 2011, S. 37) und der Lesbe als vermännlicht (vgl. Geiger/Harwood/Hummert 2006, S. 167; vgl. Scholz 2017, S. 21).

Bei den gezeichneten Figuren ergibt sich ein anderes Bild als bei den Fotos von Menschen: Hier bleibt das männlich lesbare Geschlecht deutlich

überrepräsentiert und damit die Norm. Der Anteil an geschlechtlich uneindeutig lesbaren gezeichneten Figuren nimmt zu und übertrifft nach Einführung des neuen Bildungsplanes im Schulbuch von 2019 sogar den Anteil der Figuren, die als weiblich zu lesen sind. Auffälligerweise wird nach der Einführung des neuen Bildungsplanes trans* und inter* gerade in gezeichneten Figuren sichtbar gemacht und damit explizit thematisiert (vgl. Rösch et al. 2019, S. 16 f.). Gezeichnete Figuren schaffen offenbar die Möglichkeit einer Darstellung von geschlechtlicher Vielfalt, wie sie bei realen Menschen auf Fotos nicht möglich ist. Diese Abbildung wird in der qualitativen Analyse ausführlich untersucht.

Die Zeichnungen und Fotos von Menschen in beruflichen Situationen zeigen als männlich lesbare Personen nicht nur sehr viel häufiger, sondern auch in vielfältigeren beruflichen Sparten und häufig auch in statushöheren Berufen, die ein langes Studium voraussetzen und i. d. R. mit mehr Gehalt einhergehen. Es liegt also nicht nur ein großer quantitativer Unterschied vor, sondern auch eine Zuordnung zu bestimmten beruflichen Tätigkeiten, die mit unterschiedlichen Machtpositionen einhergehen. Als weiblich lesbare Menschen werden insgesamt deutlich seltener überhaupt in beruflicher Tätigkeit gezeigt und wenn sie in Berufen arbeiten, dann häufig in stereotyp weiblichen Berufsfeldern. Zwar steigert sich die Sichtbarkeit von weiblich lesbaren Personen bei beruflicher Tätigkeit in den beiden neueren Werken, bleibt jedoch unterrepräsentiert. Geschlechtlich uneindeutig lesbare Menschen sind im Berufsleben kaum als solche sichtbar. Wird das Geschlecht nicht markiert, dann auch hier, weil die Berufskleidung ein Vermummen o. Ä. nötig macht.

Dies bedeutet, dass männlichen Schülern in der Schule implizit eine viel größere Palette an Berufen gezeigt wird als Schülerinnen und trans* bzw. inter* Jugendlichen. Es handelt sich um ein klassisches Beispiel des »heimlichen Lehrplans«. Ohne explizit zu thematisieren, dass Frauen und geschlechtlich diverse Menschen in der Arbeitswelt weniger präsent sind als Männer und ohne explizit zu thematisieren, dass es stereotype »Frauen-« und »Männerberufe« gibt, wird dies für Schüler*innen wahrnehmbar. Diese implizit dargestellten vergeschlechtlichten Unterschiede in der beruflichen Tätigkeit entsprechen der Stereotypisierung der Frau als weniger verortet in der Sphäre des Berufs und wenn doch, dann in Berufen, die der weiblichen Geschlechterrolle entsprechen. Diese ungleiche und stereotypisierte Darstellung von Berufstätigkeit und Geschlecht kann also als sexistisch eingeordnet werden (Swim/Campbell 2001, S. 199). In den realen Daten zeigt sich, dass sich Frauen trotz besserer Schulabschlüsse und

mindestens gleichwertiger Berufsqualifikation tatsächlich häufiger in prekären beruflichen Situationen befinden, häufiger in Teilzeit oder im Mini-Job arbeiten, weniger häufig in Führungspositionen gelangen und dementsprechend weniger Geld verdienen und damit wiederum häufiger von Altersarmut betroffen sind (vgl. Scheele 2019, S. 758 f.). Auch wenn die analysierten Bildelemente nur von geringer Zahl und insofern nicht repräsentativ sind, so passen sie doch zu bestehenden Diskriminierungen qua Geschlecht in der Berufswelt. Die Zuordnung von Männlichkeit in die Sphäre der Berufstätigkeit und die geringe Sichtbarkeit von Frauen zeigt bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Zwar findet sich über die Schulbuchmodelle hinweg eine Verschiebung hin zu mehr Repräsentanz weiblicher Berufstätigkeit, aber eine quantitative und qualitative Gleichstellung ist noch nicht erkennbar. Die Darstellung von Geschlecht und Beruf entspricht damit nicht dem *Gender-Mainstreaming*-Konzept, das laut Zulassungsvoraussetzung in BW in Schulmaterialien umgesetzt werden muss (Land Baden-Württemberg 2007, S. 2).

Kommen wir zum Blick auf die quantitative Darstellung von sexueller Orientierung und diverser Familienkonstellationen: Die völlige Unsichtbarkeit vielfältiger partnerschaftlicher und familialer Konstellationen auf Abbildungen im ersten untersuchten Buch (2014) veränderte sich mit Zulassung des neuen Schulbuchs 2015. Vor dem Hintergrund der großen Präsenz der Debatte genau zur Zeit der Begutachtung und Zulassung dieses Schulbuchs lässt sich hier zumindest ein Zusammenhang vermuten. Es muss angenommen werden, dass die breite öffentliche Debatte und die bereits 2013 und 2014 veröffentlichten Arbeitspapiere der Bildungsplankommission sowohl den Überarbeitenden als auch den Begutachtenden bekannt gewesen sein müssen.

Der Anteil sexueller Vielfalt entspricht mit etwas über 20 % (Schulbuch 2015) und etwas unter 15 % (Schulbuch 2019) ganz grob dem Anteil der Bevölkerung, der 14-29-Jährigen in Deutschland, die sich als lgbt bezeichnen (vgl. Oldemeier 2017, S. 146)⁴. Personen dieser Altersgruppe sind Rezipient*innen von Schulbüchern. Etwas unterrepräsentiert sind Ein-Eltern-Familien, die 2018

4 Der Anteil der Bevölkerung, die sich als lgbt* bezeichnet oder polyamor lebt, ist nicht eindeutig belegt. Zum einen zeigen europäische und weltweite Studien deutliche länderspezifische Differenzen als auch große Differenzen in den einzelnen Altersgruppen. Auch hängt der Anteil sehr von der Fragestellung und sozialen Effekten in der Beantwortung solcher sensibler Frage ab (vgl. Kroh et al. 2017, S. 688). Dies zeigt sich beispielsweise auch daran, dass die Studien teils trans* und/oder inter* einbeziehen, teils nicht. Deutlich zeigt sich, dass die Gruppe der Menschen, die sich als lgbtiq klassifiziert in jüngeren Altersgruppen größer ist. (Vgl. Dalia Research 2016)

laut Erhebung des Bundesfamilienministeriums ungefähr 19 % der Familienformen ausmachten und in den letzten Jahren eine zunehmende Familienkonstellation darstellen (vgl. Bundesfamilienministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2020, S. 39 f.). Insgesamt ist die Zunahme der Sichtbarkeit unterschiedlicher Familienformen, Formen der Sexualität und Partnerschaft also nachweisbar.

Subsummierend lässt sich festhalten: Die Einführung des neuen Bildungsplanes und speziell die darin verankerte Leitperspektive zur Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, sicherlich aber auch die gesellschaftliche Aufmerksamkeit auf diesen Themenkomplex, zeigen sich auch in der Weiterentwicklung der Schulbücher. Über die drei Schulbuch-Versionen hinweg lässt sich ein Prozess größer werdender Sichtbarkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aufzeigen. Sexuelle Vielfalt wird schon im Schulbuch von 2015 häufiger abgebildet, geschlechtliche Vielfalt dann erst 2019. Einschränkend muss man sagen, die Sichtbarmachung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt geschieht beinahe nur im Kapitel zu Liebe und Sexualität, nicht implizit auch in all den anderen Kapiteln. Auch wenn in dieser Untersuchung nicht quantitativ erhoben, so fällt bei der Analyse anteilmäßiger Abbildungen doch ins Auge, dass nahezu durchgehend Menschen mit Idealkörper in etwa Größe 38 gezeigt werden. Davon abweichende Körperformen, genauso auch People of Colour und Personen mit Einschränkungen sind kaum sichtbar. Dagegen fällt im neuesten Schulbuch von 2019 auf, dass religiöse Vielfalt in Form muslimischer Menschen (Code: Kopftuch) sichtbar wird. Hier wäre weitere intersektionale Forschung sinnvoll, denn insgesamt scheint Vielfalt und damit verbundene Normen und Machtverhältnisse unterrepräsentiert zu sein.

6.6. DISKURS- UND FELDTHEORETISCHE ANALYSE AUSGEWÄHLTER SCHULBUCHKAPITEL

Wie bereits dargelegt und begründet, ergab sich nach der mehrmaligen Durchsicht der Schulbücher, dass besonders das Kapitel zu Beziehung, Freundschaft und Sexualität als geeignet erschien, um der Leitfrage nach der Darstellung und Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt nachzugehen. Höhere folgend werden in der Diskursanalyse zunächst allgemeine Grunddaten, dann formale Eigenschaften der Schulbücher und Schulbuchkapitel

untersucht. Es soll nicht nur der Kontext und die Grunddaten (Erscheinungszeitpunkt, Auflage, Autorenschaft, Zielgruppe, etc.), sondern v. a. auch das Layout und die Struktur des Schulbuchs bzw. des Kapitels dargestellt werden. Diese Phase ermöglicht es, Grobstrukturen darzustellen und geeignetes Material für die inhaltliche Feinanalyse herauszufiltern (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005, S. 108, 111).

In der Feinanalyse folgt die vorliegende Untersuchung dem Vorschlag von Markom/Weinhäupl und stellt konkretisierende Impulsfragen an das Material. Diese Fragen ergeben sich zum einen aus der Sichtung des Materials selbst, zum anderen aus bestehenden diskriminierungskritischen Analysen von Markom/Weinhäupl und Hornscheidt/Arndt und darüber hinaus aus Butlers und Lewins Theorien und Begriffen. Allerdings wurde darauf geachtet, diesen Fragenapparat offen zu halten, falls Neues/Noch-nicht-Bedachtes in der Feinanalyse festgestellt werden würde (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 236). In der anschließenden Phase der Zusammenführung der Ergebnisse werden diese interpretiert und diskutiert.

6.6.1. DISKURSFORMANALYSE

Leben leben (2014) | Das Schulbuch *Leben leben* erschien 2014 in der 1. Auflage und wurde bis 2018 viermal neu aufgelegt. Dr. Anita Rösch ist sowohl Herausgeberin als auch Autorin des Schulwerks und erarbeitete es mit fünf weiteren Autor*innen. Zielgruppe des Schulbuchs sind Schüler*innen am Gymnasium der Klassenstufen 7 und 8 im Fach Ethik in Baden-Württemberg. Anita Rösch war zunächst mehrere Jahre im Schuldienst u. a. als Ethiklehrerin tätig, arbeitet seit einigen Jahren aber als akademische Oberrätin für Fachdidaktik in Ethik/Philosophie an der Universität Gießen. Ihr besonderes Fachgebiet ist die Kompetenzorientierung im Ethik- und Philosophieunterricht. In Hessen arbeitete sie 2006 in der Kommission zur Erstellung von Bildungsstandards für das Fach Ethik/Sekundarstufe I mit.⁵

Das Lehrwerk wurde auf der Grundlage des alten Bildungsplans/BW von 2004 angefertigt. Die Grobstruktur bilden 14 Kapitel, die jeweils ein Thema umfassen. Jedes Kapitel ist wiederum in eine »Auftaktseite«, eine »Lernaufga-

5 Vgl. <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb04/institute/philosophie/philosophie-didaktik>, aufgerufen am 17.03.2023.

benseite«, eine »Kompetenzseite«, mehrere »Themenseiten«, eine »Vertiefungsseite« und abschließend in eine »Testseite« gegliedert. Diese Struktur findet sich in jedem Kapitel wieder und wird auch farblich verstärkt, indem jeder Seitenart eine bestimmte Farbe zugeordnet wird. Im Buchdeckel werden die unterschiedlichen Seitenarten erklärt (Rösch et al. 2014).

Die Auftaktseite hat die Funktion, Schüler*innen in die neue Einheit einzuführen. Auf dieser Seite wird der Schülerschaft außerdem mitgeteilt, was die Lernziele der Einheit sind. Im nächsten Abschnitt folgt die »Lernaufgabenseite«, die den Schüler*innen eine Aufgabe zuträgt, die über die gesamte Einheit bearbeitet werden kann. Daraufhin schließt sich die »Kompetenzseite« an, die die Lernenden in eine Kompetenz, die besonders in dieser Einheit erlernt oder vertieft werden soll, einführt. Die Kompetenz wird zunächst theoretisch umschrieben, dann anhand eines Beispiels erläutert und anschließend mit einer Aufgabe eingeübt. Der Gliederung eines jeden Kapitels entsprechend folgen mehrere »Themenseiten«, auf denen Bild und Textmaterial mitsamt passender Aufgaben zur Verfügung gestellt wird. Fachbegriffe werden dabei visuell durch Kästen abgehoben am Rand erklärt. Immer wieder werden ebenfalls in der Randspalte Hinweise zum Weiterlesen im Internet gegeben. Das Ende der Einheit bildet zunächst eine »Vertiefungsseite«, die weitere thematische Auseinandersetzung mit dem Thema bietet und die »Testseite«, anhand derer Schüler*innen überprüfen sollen, ob sie die Lernziele erreicht haben.

Die Diskursanalyse konzentriert sich auf das Kapitel 5 »1+1= Liebe«. Es ist von der Grobstruktur wie eben beschrieben aufgebaut und umfasst 15 Seiten (S. 69-84). Damit ist es in etwa so umfassend wie die anderen Kapitel des Schulbuchs auch. Das Kapitel schließt strukturell wie thematisch an die 4. Einheit: »Menschen an meiner Seite – auf dem Weg zum Erwachsenwerden« an, in welchem es bereits um Eltern-Kind und Mitschüler*innen-Beziehungen geht.

Im Folgenden wird sehr kurz dargestellt, wie das Kapitel inhaltlich strukturiert ist: Das Kapitel »1+1= Liebe« startet mit einem Foto einer Beziehungskiste, die verschiedene Utensilien enthält, welche im Laufe der Einheit eine Rolle spielen werden (vgl. Rösch et al. 2014, S. 69). Die anschließende »Lernaufgabenseite« hält die Schüler*innen dazu an, Antworten auf eine Liste mit zehn (weitestgehend nicht operationalisierten) Fragen zum Thema »Liebe und Partnerschaft« zu finden (vgl. Rösch et al. 2014, S. 70 f.), wofür sie die sieben »Themenseiten« bearbeiten sollen. Zunächst folgt allerdings die »Kompetenzseite«, die einführt in die Informationsbeschaffung und -bewertung. Dabei wird darauf hingewiesen, dass bei ethischen Fragen eine interdisziplinäre Herangehensweise

sinnvoll sei (vgl. Rösch et al. 2014, S. 72 f.). Die folgenden »Themenseiten« gliedern sich in die Unterkapitel: »Zeit der Veränderung« (vgl. Rösch et al. 2014, S. 74 f.) »Die Suche nach der zweiten Hälfte« (vgl. Rösch et al. 2014, S. 76–78), »Zusammensein oder aneinander kleben [sic!]« (vgl. Rösch et al. 2014, S. 79) und »Das Judentum, das Christentum und der Islam und die Sexualität« (vgl. Rösch et al. 2014, S. 80 f.). Die »Vertiefungsseite« thematisiert unter dem Titel »In echt oder im Netz« Beziehungsgeschehen und Pornographie im digitalen Raum (vgl. Rösch et al. 2014, S. 82 f.). Das Gliederungsschema der einzelnen Unterkapitel funktioniert über ein Buchstaben-System mit Untertitel, welches das Thema in kleine Text-/Bildpassagen mit anschließenden Arbeitsaufträgen einteilt. Es finden sich ein bis zwei solcher Untertitel pro Schulbuchseite. Die abschließende »Testseite« besteht aus sechs Aufgaben aus dem Anforderungsbereich I und II (vgl. Rösch et al. 2014, S. 84). In allen Unterkapiteln findet sich Bild- und Textmaterial, wobei der Anteil des Bildmaterials nur auf der »Auftaktseite« überwiegt, auf allen anderen Seiten überwiegen die Textanteile. Das Kapitel »Die Suche nach der zweiten Hälfte« ist das umfassendste Unterkapitel mit vergleichsweise wenig Bildmaterial.

Leben leben (2015) | Das Schulbuch *Leben leben* erschien 2015 in der 1. Auflage und wurde bis 2019 vier weitere Male aufgelegt, bis es durch die Neuauflage von 2019 ersetzt wurde, die offiziell dem neuen Bildungsplan entspricht. Genau wie im *Leben leben* von 2014 ist auch in diesem Lehrwerk Anita Rösch die Herausgeberin und eine der sechs Autor*innen des Schulwerks. Zielgruppe des Schulbuchs sind Schüler*innen am Gymnasium der Klassenstufen 9 und 10 im Fach Ethik in Baden-Württemberg. Das Lehrwerk entspricht dem Bildungsplan/BW von 2004, wurde aber in einer Zeit massiver Proteste und damit einhergehender starker öffentlicher und medialer Präsenz der Auseinandersetzungen um den neuen Bildungsplan 2016 begutachtet, fertiggestellt und zugelassen. Es finden sich im Schulbuch 13 etwa gleich lange Kapitel, die jeweils ein Themengebiet umfassen. Von der Struktur und dem Layout unterscheidet sich das Lehrwerk nicht vom Schulbuch *Leben leben* 2014. Auch in diesem Buch ist jedes Kapitel in eine »Auftaktseite«, eine »Lernaufgabenseite«, eine »Kompetenzseite«, mehrere »Themenseiten«, eine »Vertiefungsseite« und in eine abschließende »Testseite« gegliedert. (Eine genauere Analyse der Grobstruktur findet sich im vorherigen Abschnitt zu *Leben leben* 2014.)

Die Diskursanalyse konzentriert sich auch in diesem Schulbuch auf das Kapitel, das sich mit Beziehung und Sexualität beschäftigt und damit auf das 2. Kapitel mit dem Titel »...beziehungsweise...« (vgl. Rösch et al. 2015, S. 23–38). Es ist von der Struktur wie eben beschrieben aufgebaut und umfasst – ähnlich wie die anderen Kapitel des Schulwerks – 15 Seiten. Es schließt an das 1. Kapitel »Lebenswege« an. Im Folgenden wird sehr kurz dargestellt, wie das Kapitel inhaltlich strukturiert ist:

Die »Auftaktseite« zeigt sechs Fotos von Menschen in diversen familiären Konstellationen (vgl. Rösch et al. 2015, S. 23). Diese Einführung folgt die »Lernaufgabenseite«, auf welcher die Schüler*innen aufgefordert werden, im Laufe der Einheit ein Beziehungsposter zu gestalten, das eine Vielzahl unterschiedlicher familiärer oder partnerschaftliche Beziehungen zeigen soll (vgl. Rösch et al. 2015, S. 24 f.). Die »Kompetenzseite« erläutert in einzelnen Schritten, wie Empathie entwickelt werden kann, was in dieser Einheit besonders im Fokus stehen soll (vgl. Rösch et al. 2015, S. 26 f.). Im Anschluss folgen nun mehrere »Themenseiten«, die in vier Unterkapitel gegliedert sind: »Zusammen wäre man weniger allein« (vgl. Rösch et al. 2015, S. 28), »Das PAARadies« (vgl. Rösch et al. 2015, S. 29–31), »We are family« (vgl. Rösch et al. 2015, S. 32–34) und »Gemeinsamkeit statt Einsamkeit« (vgl. Rösch et al. 2015, S. 35). Es folgt eine Doppelseite zur Vertiefung »Mutter und Vater – Mum und Dad«, die unterschiedliche Rollenverständnisse von Mutterschaft und Vaterschaft thematisiert (vgl. Rösch et al. 2015, S. 36 f.). Das Gliederungsschema der einzelnen Unterkapitel funktioniert auch in diesem Werk über ein Buchstaben-System mit Untertiteln, welches das Thema in kleine Text-/Bildpassagen mit anschließenden Arbeitsaufträgen einteilt. Es finden sich ein-zwei solcher Untertitel pro Schulbuchseite. Die Einheit schließt mit der Testseite ab, die in fünf Aufgaben überprüft, was gelernt wurde (vgl. Rösch et al. 2015, S. 38).

Leben leben (2019) | Diese Version des Schulbuchs *Leben leben* erschien 2019 in der 1. Auflage. Sie richtet sich an Schüler*innen der Klassenstufen 9 und 10 an Gymnasien in Baden-Württemberg. Es handelt sich um die erste Version dieser Schulbuchreihe, die offiziell dem neuen Bildungsplan von 2016 entspricht, der ab dem Jahr 2019 auch in der Klassenstufe 9 verpflichtend wurde. Genau wie im *Leben leben* von 2014 und 2015 ist auch in diesem Lehrwerk Anita Rösch die Herausgeberin und eine der fünf Autor*innen. Nähere Informationen zur Autorin finden sich im ersten Abschnitt des Kapitels. Das Schul-

buch umfasst zwölf Kapitel. Die Grobstruktur und das Layout sind ähnlich wie bei den beiden Vorgängerversionen. Der bereits im ersten Abschnitt näher beschriebene Aufbau von »Auftaktseite«, »Lernaufgabenseite«, »Kompetenzseite«, mehrerer »Themenseiten«, einer »Vertiefungsseite« und einer »Testseite«, wird ergänzt durch eine »Wissenseite«. Sie ist der »Testseite« vorgelagert und fasst wichtige Wissensinhalt der Einheit nochmal zusammen. Damit soll der Schülerschaft eine Nachschlage- und Lernmöglichkeit geboten werden (vgl. Buchdeckel Rösch et al. 2019).

Die Diskursanalyse konzentriert sich ebenso wie in den anderen beiden Schulbuchversionen auf das Kapitel, das sich mit Beziehung und Sexualität beschäftigt, was in diesem Werk direkt im 1. Kapitel passiert: Es trägt den gleichen Titel wie in *Leben leben* 2015 (»...beziehungsweise...«), umfasst 17 Seiten und weist die folgende Gliederung auf (vgl. Rösch et al. 2019, S. 7–24):

Die »Auftaktseite« gleicht der Vorgängerversion und zeigt dieselben sechs Fotos von diversen familiären Konstellationen (vgl. Rösch et al. 2019, S. 7). Auch die »Lernaufgabenseite« ist nahezu identisch mit der Seite des Vorgängerbuchs und unterscheidet sich lediglich durch eine andere Begrifflichkeit: Das Erstellen eines Lernplakates wird in das Erstellen einer Collage umbenannt. Die folgende »Kompetenzseite«, die die Empathiekompetenz fördern will, ist identisch mit der Seite im Vorgängerwerk (vgl. Rösch et al. 2019, S. 10 f.). Es schließen sich die »Themenseiten« an, die gegliedert sind in folgende Unterkapitel: »Die Suche nach der zweiten Hälfte« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 12 f.), »Lieber anders« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 14–17) »Das PAARadies« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 18–20) und »Wer are family« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 21 f.).

Das Gliederungsschema der einzelnen Unterkapitel funktioniert ebenfalls über ein Buchstaben-System mit Untertiteln, welches das Thema in kleine Text-/Bildpassagen mit anschließenden Arbeitsaufträgen gliedern. Es folgt die »Wissenseite« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 23), die 27 Begriffe aus der Einheit auf Puzzleteilen zeigt. Lediglich fünf dieser Begriffe werden am Rand der Seite erklärt. Den Abschluss bildet wie immer die »Testseite« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 24), die in drei komplexeren Aufgaben die vorangegangenen Inhalte aufgreift.

Folgende Text- (TE), Grafik- (GE), und Bildelemente (BE) der drei Einheiten werden in der Feinanalyse genauer analysiert:

LEBEN LEBEN 2014		LEBEN LEBEN 2015		LEBEN LEBEN 2019	
BE1/2014: Aufaktbild »Beziehungskiste«	S. 69	BE1/2015 Aufaktbild: »Sechs Fotos Familienmodelle«	S. 23	BE1/2019 Aufaktbild »Sechs Fotos Familienmodelle« (Identisch mit BE1/2015)	S. 7
TE1/2014 »Zehn Fragen zu Liebe und Partnerschaft«	S. 70	TE1 und BE2/2015 »Drei sind (k)einer zu viel?«	S. 31	TE1/2019 »Sexualitäten als Türen«	S. 15
BE 2/2014 »Kuss Frida und Jannik«	S. 73	TE2/2015 »Reine Männersache«	S. 31	BE2 und TE2 und TE3 /2019 »Lieber so – oder so?!«	S. 16
BE3/2014: »Piktogramme Sexualität«	S. 78	BE3/2015 »Arthur hat vier Eltern«	S. 34	BE3 und T4/2019 »Mein Körper – meine Wahl«	S. 17
GE 1/2014 »Meinung zur gleichgeschlechtlichen Liebe«	S. 78	BE4/2015 „Patchwork-Familien= Familie als „Flickenteppich““	S. 34	GE1/2019 „Wie findest du gleichgeschlechtliche Liebe?“ (Nachzu identisch mit TE3/2014)	S. 19
TE 3/2014 »Anders – und normal«	S. 78	BE5/2015 »Traumjob Vater«	S. 37	TE5/2019 »Alles ganz normal« (Nahezu identisch mit TE3/2014)	S. 19
				BE4 und TE6/2019 »Drei sind (k)einer zu viel?« (Identisch mit TE1 und BE2/2015)	S. 20
				Entferntes BE/2019 »Arthur hat vier Eltern« (Bild wurde in Neuauflage entfernt)	S. 22

				BE5/2019	S. 22
				»Patchwork-Familien= Familie als ‚Flickenteppich‘« (Identisch mit TE3 und BE4/2015)	
				GE2/2019 Wissensseite »Puzzle-teile«	S. 23

6.6.2. INHALTLICHE FEINANALYSE

In der Grobanalyse wurden nun geeignete Text-, Graphik- und Bildelemente für die diskurs- und feldtheoretische Feinanalyse ausgewählt. Von Interesse sind dafür diejenigen Elemente, die für die Fragestellung nach der Darstellung und Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt relevant sind. Dabei wurde darauf geachtet, dass gerade auch Elemente mit in die Analyse einfließen, die in mehreren Buchversionen vorkommen, aber doch punktuell verändert wurden. An diesen Stellen wurde offenbar Überarbeitungsbedarf festgestellt. Gleichzeitig sind auch Elemente aufgegriffen, die jeweils nur in einer der Buchversionen zu finden sind und so Verschiebungen in der Darstellung und Thematisierung aufzeigen. Die nun exemplarisch ausgewählten Diskursstränge werden im folgenden Kapitel ausgehend von den formulierten Impulsfragen (siehe Kapitel 6.3) analysiert. Theoretischer Hintergrund der Analyse sind folgende Konzepte (Vgl. Kapitel 6.4): Gendergerechte Sprache, Stereotypisierung/Vorurteile, Geschlechterrollen, *Othering*, Sexismus und Heterosexismus, Heteronormativität, heimlicher Lehrplan und besonders die Theorien und Modelle von Butler und Lewin zu Marginalisierung/Sichtbarmachung und Kategorisierungen.

Leben leben (2014) | Bereits der Titel der Einheit: »1+1= Liebe« signalisiert, dass es um bestimmte Konstellationen von Liebesbeziehungen geht, nämlich die zwischen zwei Personen. Dies exkludiert nicht nur Formen von Partnerschaften mit mehr als zwei Liebenden, sondern auch unerotische Formen von Liebe etwa im familiären Kontext. Des Weiteren suggeriert der Titel, dass sich »eins« und »eins« aus Liebe zusammmentun. Dies schließt alle Formen von Sexualität aus, die

nicht in Liebesbeziehungen geführt werden. Es wird also ein Spotlight auf die Zweierbeziehung als Liebesbeziehung geworfen, was viele andere Formen von Beziehung und Sexualität marginalisiert.

Die Einheit startet mit einem Titelbild (BE1/2014), das eine »Beziehungskiste« zeigt. Darin liegen »verschiedene Gegenstände, die etwas mit Partnerschaft und Liebe zu tun haben« (vgl. Rösch et al. 2014, S. 69). Da findet sich eine Karte mit Mars- und Venussymbol, die ineinander verschränkt sind, eine Karte mit zwei Mars-Symbolen, eine Bibel, ein Koran, eine Karte mit Paragraphen-Symbol, eine DVD mit der Aufschrift »Porno«, ein Kondom, eine Postkarte mit der Aufschrift »Gib Aids keine Chance – Stopp Aids«, ein Teddybär mit Herz im Arm und der Aufschrift »love« sowie eine Postkarte mit der Aufschrift »Traum« und weiter unten in zwei Ecken »Frau« und »Mann«. Sehr prominent sind sowohl der Koran als auch die »Stopp-Aids-Postkarte«. Es fällt auf, dass nicht nur die heterosexuelle Beziehung sichtbar wird, sondern explizit auch die männlich-homosexuelle Beziehung. Mit Butlers Brille geblickt, ist gerade auch das interessant, was im Unsichtbaren und Marginalisierten bleibt: die lesbische Sexualität und/oder Beziehung ebenso wie andere Beziehungskonstellationen, etwa Polyamorie, Bisexualität, etc.

Das Zugrundeliegen des binären Geschlechtermodells wird sichtbar in den beiden Symbolen Mars und Venus und ebenso in der Postkarte mit der Aufschrift »Traum- Mann und Frau«. Unter dekonstruktivistischer Perspektive fällt wiederum der Ausschluss aller nicht-binärer Formen von Geschlecht auf. Blickt man sich das Feld unter Lewins Perspektive näher an, so tritt hervor, dass die Postkarte mit der Aufschrift »Gib Aids keine Chance – Stopp Aids« einen prominenten, aber auch randseitigen Platz hat. Das liegt feldtheoretisch betrachtet daran, dass sie etwas abseits liegt, weniger dicht gedrängt als die anderen Gegenstände und in Gänze sichtbar sowie vergleichsweise groß ist. Räumlich angrenzend befinden sich das Kondom und die Porno-DVD. Mögliche Engführungen durch diese naheliegenden Gegenstände sind in zwei Richtungen denkbar: Erstens Schutz vor Ansteckung und Schwangerschaft durch das Kondom und zum anderen die Engführung von Pornographie und Krankheitsgefahr. Auffallend ist, dass Gefahren von Sexualität räumlich einen großen Platz im Feld einnehmen, schöne Seiten von Sexualität und/oder Partnerschaft aber wenig verbildlicht sind. Koran und Bibel als Vertreter der großen Religionen sind ebenfalls in die »Beziehungskiste« gepackt, wobei der Koran wesentlich größer und prominenter abgebildet ist als die Bibel. Auffällig ist also die Auslassung anderer Religionen, insbesondere da später auch das Judentum zu Sexualität befragt wird. Insgesamt

ist der Zusammenhang der Heiligen Schriften und den anderen Utensilien in der »Beziehungskiste« schwer erkennbar, wenn man die Einheit noch nicht geschichtet hat.

Auf der nächsten Schulbuchseite, der »Lernaufgabenseite«, wird deutlich, dass in dieser Einheit die Beschaffung und der Vergleich von Informationen die zentral zu erlernenden Kompetenzen sein werden. Es geht also insbesondere um Wissenserwerb. Die betonte Sachlichkeit ist ob des emotional aufgeladenen Themas der Einheit auffällig. Dem Lerninhalt entsprechend sollen die Schüler*innen zehn Fragen (TE1/2014) im Laufe der Einheit beantworten, die handschriftlich auf einem Notizblock (vgl. Rösch et al. 2014, S. 70) abgebildet sind. Um die Fragen beantworten zu können, müssen die folgenden »Themenseiten« bearbeitet werden. Auffällig bei den Fragen ist zunächst mal, dass es sich beinahe ausschließlich um W-Fragen handelt, sie also nicht operationalisiert sind. Das ist in der Schuldidaktik sehr ungewöhnlich, weil für die Schülerschaft dann der genaue Arbeitsauftrag und der Anforderungsbereich im Unklaren bleibt.

In Fragen wie »Was unterscheidet Jungen und Mädchen?« oder »Woran erkennt man eigentlich, ob er der/die Richtige ist?« zeigt sich das zugrunde liegende binäre Geschlechtermodell. Non-binäre Menschen bleiben unter Butlers Brille betrachtet im Unsichtbaren und Unbenannten. Auffällig ist, dass die Schülerschaft mehrfach gezielt aufgefordert wird, nach Differenzen zu suchen, und zwar sowohl zwischen »Jungen und Mädchen« als auch zwischen »homosexueller und heterosexueller Liebe«. Die Differenzen als solche reichen offenbar als Ergebnis aus, denn Ursachen werden nicht erfragt. Der Frage nach Unterschieden zwischen »homosexueller und heterosexueller Liebe« folgt zumindest noch die Frage nach Gemeinsamkeiten. Offenbar wird angenommen, dass sich »homosexuelle und heterosexuelle Liebe« zwar grundsätzlich unterscheidet, aber es doch auch Überschneidungen gibt. Beide Formen von »Liebe« werden so in ihren Kategorien homogenisiert. Auffälligerweise wird bei der Frage nach den Unterschieden zwischen »Jungen und Mädchen« nicht auch nach Gemeinsamkeiten gefragt. Das Differentielle rückt so noch einmal mehr in den Fokus. Jungen und Mädchen erscheinen als kategorisch unterschiedlich und gleichzeitig als homogen innerhalb der zugewiesenen Kategorie. Die Reflexion über die Konstruiertheit von Geschlecht ist in den Fragen nicht angelegt und wird in der Einheit auch sonst nicht thematisiert.

Zwar wird – mit Butler gesprochen – Homosexualität innerhalb der Fragen sichtbar, allerdings wird eben auch klar gemacht, dass sich diese Form der »Liebe« von anderen unterscheidet. Hier findet eine Grenzziehung statt. Gesprochen

wird in diesem Textelement (und auch an vielen anderen Stellen in der Einheit), wo immer es geht, von »Liebe« und nicht von Sexualität, sexueller Orientierung oder sexueller Identität. Worte mit der Wortwurzel »Sex« werden offenbar vermieden.

In Fragen wie: »Passen Mädchen und Jungen als Paar besser zusammen, wenn sie sich ähnlich sind oder wenn sie sehr verschieden sind?« wird darüber hinaus deutlich, dass Heterosexualität implizit als die Norm vorausgesetzt und reproduziert wird. Dies lässt sich mit dem Konzept der Heteronormativität beschreiben.

Es sind insgesamt keine Fragen enthalten, die dazu anregen, Stereotypisierung, Vorurteile oder generell Modelle und Kategorisierungen zu hinterfragen. Kategorien wie »Jungs« und »Mädchen« oder »homosexuelle Liebe« werden durch die Frage nach Differenzen mit Wesenhaftigkeit aufgeladen und gleichzeitig innerhalb ihrer Kategorie homogenisiert. Es zeigt sich also an mehreren Stellen eine dichotome Kategorisierung, die die Gegenstände der Kategorien mit Wesenhaftigkeit auflädt. Lewin kritisiert dies unter dem Begriff »aristotelisches Denken«. (Vergleiche Kapitel 5.1.3 zu Lewins Kategorien- und Wissenschaftskritik.)

Auf der anschließenden »Kompetenzseite« geht es um Informationsbeschaffung und -vergleich. Wie üblich in diesem Buch wird die theoretische Einführung einer Kompetenz anhand eines Beispiels erläutert, in diesem Fall von einer Bild-Text-Einheit (BE2/2014) (vgl. Rösch et al. 2014, S. 73). Auf einer Zeichnung sind die Oberkörper und Köpfe zweier sich küssender Personen zu sehen. Eine Person trägt rosa Kleidung, hat lange Haare und rosa Haarschmuck. Die andere Person trägt kurzes braunes Haar, grüne Kleidung und keinerlei Schmuck. Das Schulbuch lehrt die Betrachter*innen schnell, dass Geschlechter unterschiedlich, aber in innerhalb ihres Geschlechts sehr einheitlich dargestellt werden (vergleiche Kapitel 5.5.1): Weiblich lesbare Personen werden mit langem Haar, Schmuck, rosa Kleidung und/oder Röcken/Kleidern dargestellt, männlich lesbare Personen mit lockersitzender Kleidung, kurzem Haar und gänzlich ohne Schmuck. Diese geschlechtlich vereindeutigenden Marker wirken wie ein Code für Geschlecht, das dichotom gedacht und dargestellt wird. So ist sehr deutlich, dass es sich auf dem Bildelement BE2/2014 um einen Jungen und ein Mädchen handelt, was im Text auch bestätigt wird (Frida und Jannik). Frida schwitzt beim Kuss stark, ist deutlich errötet und hält sich die Kehle mit beiden Händen zu. Für den Betrachtenden ist klar, dass Frida sich sehr unwohl fühlt, sich womöglich sogar massiv ekelt. Der Junge wird ohne erkennbare Emotionen gezeigt. Der

Text bestätigt dann, Frida »versteht erst recht nicht, was alle am Küssen finden« (Rösch et al. 2014, S. 73). Weil anhand des Beispiels aufgezeigt werden soll, wie und wo man Informationen einholen kann, befragt Frida verschiedene Personen in ihrem Umfeld und das Internet zum Thema Küssen. Sie fasst zusammen »Menschen küssen sich, weil es sich einfach gut anfühlt und es ein besonderes Zeichen der Verbundenheit ist. [...]« (Rösch et al. 2014, S. 73). Die Diskrepanz zwischen den sichtbaren Gefühlen der Abneigung, Scham oder Ekel und der Zusammenfassung, die Frida bei ihrer Recherche findet, ist augenscheinlich, wird aber in keiner Weise zum Thema gemacht. Das Ergebnis ihrer Informationsrecherche widerspricht ihrer abneigenden Haltung zum Küssen komplett. Dass hier eine Grenze für Frida überschritten wurde, die für sie deutlich spürbar unangenehm ist, führt zu keinerlei Thematisierung dieser Grenze, ihrer Emotionen oder auch eines möglichen Umgangs mit Grenzüberschreitungen. Geradezu konträr dazu wird das Beispiel angeführt, um nach Sachinformationen zu recherchieren und eben nicht Emotionen zu benennen und zu ergründen, zur Perspektivübernahme anzuregen und über Werte wie Selbstbestimmung zu reflektieren.

Vor dem Hintergrund moderner Präventionsansätze von sexualisierter Gewalt erscheint das Nicht-Thematisieren des Überschreitens dieser Grenze als höchst problematisch. Ganz besonders deshalb, weil die negativen Emotionen, die Frida beim Überschreiten der Grenze erlebt hat, durch ihre Recherche scheinbar als falsch entlarvt werden (vgl. Honsig-Erlenburg 2020, S. 28; vgl. Kindler/Schmidt-Ndasi 2011, S. 38–43; vgl. Henningsen/Schele 2015, S. 4). Die gezeigte, aber nicht erkannte und benannte, sexuelle Grenzverletzung entspricht darüber hinaus gängigen Geschlechterstereotypisierungen des Mädchens als passiv und unterlegen, dessen (sexuelle) Selbstbestimmung weniger im Fokus steht als die der Jungen/Männer (vgl. Körner/Lenz 2004, S. 464; vgl. Kiefer/Sanchez 2007; vgl. Elsen, S. 47). Hierin zeigt sich auch ein sexistischer Blick auf Geschlecht (Swim/Campbell 2001, S. 199), der Frauen und Mädchen stereotypisch auf Passivität festlegt.

Auf die »Kompetenzseite« folgen mehrere »Themenseiten«, u. a. das Unterkapitel »Mann sucht Mann – Frau sucht Frau«, welches nahezu identisch im *Leben leben* 2014 und auch im Schulbuch von 2019 auftaucht. Die minimalen Veränderungen rücken später in den Fokus.

Das Unterkapitel startet mit einem Bildelement (BE3/2014), das verschiedene Personenkonstellationen in Form von Piktogramm-Figuren zeigt (vgl. Rösch et al. 2014, S. 78). Weiblichkeit wird durch das Tragen eines Rockes mar-

kiert, Männlichkeit durch das Tragen einer Hose. Die Schüler*innen sollen nun die wörtliche Bedeutung von »homo«, »hetero« und »bi« aus dem Griechischen herausfinden und den Piktogramm- Konstellationen zuordnen. Die gängigsten Formen sexueller Vielfalt werden hier also zunächst einmal benannt, aber nicht erklärt oder erläutert. Mit Butler auf die Darstellung geblickt, fällt auf, dass vielerlei andere Formen von sexueller Orientierung im Unsichtbaren und Unbenannten bleiben.

Es erstaunt, dass die Piktogramme nicht von einem erklärenden Textelement begleitet sind. Wo die Schüler*innen die griechischen Wortwurzeln herausfinden sollen, bleibt ebenso unklar, wie die Sicherstellung des korrekten Übertrags auf die Formen von Sexualität, insbesondere da an keiner Stelle transparent wird, dass es sich hier um Fragen der Sexualität handelt. Keineswegs kann also davon ausgegangen werden, dass ein Rechercheergebnis wie Bi= 'zwei-, doppel-'⁶ eine adäquate Erklärung bietet, was unter Bisexualität zu verstehen ist. Gerade weil die Erklärungen zu den einzelnen sexuellen Orientierungen nicht vorgegeben wird, bleibt auch fraglich, ob mit der Zuordnung zu den Piktogrammen eine Verdeutlichung einhergeht. »Bi« wird im Piktogramm beispielsweise durch zwei weibliche Figuren und eine männliche Figur dargestellt. Anhand des Piktogramms lässt sich also nicht unterscheiden, ob es um Polyamorie oder um Bisexualität geht oder eine ganz andere Beziehungsform, die nichts mit Sexualität zu tun hat. Abhängig vom Vorwissen der Schüler*innen kann hier zwar möglicherweise eine Sichtbarwerdung der gängigsten Formen von sexueller Orientierung stattfinden, aber die Begriffe werden doch mit dem Schulmaterial nicht erklärt und auch der Kontext »Sexualität« bleibt unbenannt. An diesem Bildelement zeigt sich also abermals eine gewisse Sprachlosigkeit oder Explizierunfähigkeit.

Die Ordnungsaufgabe wird gefolgt vom Graphikelement GE 1/2014 mit der Überschrift: »Meinungen zur gleichgeschlechtlichen Liebe« (vgl. Rösch et al. 2014, S. 78). Darunter findet sich dann eine Graphik, die auf Basis prozentualer Anteile Bewertungen von Homosexualität präsentiert. Woher die Quelle stammt und wie alt sie ist, wird nicht sichtbar, nur dass 1228 Personen dafür befragt wurden. Die Befragten sind in »Jungen« und »Mädchen« unterteilt und hatten auf die Frage »Wie findest du gleichgeschlechtliche Liebe?« sechs Antwortmöglichkeiten, die nach Häufigkeit der Antworten sortiert dargestellt sind. Mehr-

6 So wird »Bi« beispielsweise im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) definiert, was eines der ersten Rechercheergebnisse ist, wenn man nach dem Begriff »Vorsilbe bi Bedeutung« im Internet sucht.

fachantworten waren möglich. Zur Antwort vorgegeben waren dabei folgende Möglichkeiten: »Kann ich nicht nachvollziehen«, »ist für mich ok, solange das keiner von mir möchte«, »ist für mich befremdlich«, »ist was ganz Normales«, »kann ich mir für mich zum Ausprobieren vorstellen« und »ist schön« (Rösch et al. 2014, S. 78). Die vorgegebenen Antworten mischen Einschätzung von »gleichgeschlechtlicher Liebe« mit Antwortmöglichkeiten, die darauf schließen lassen, ob die antwortende Person diese Art der »gleichgeschlechtlicher Liebe« selbst ausprobieren würde. Die Umfrage selbst ist insofern schwierig, weil keine sinnvolle Skala erkennbar ist und mehrere Dinge gleichzeitig abgefragt werden. Zweitens fällt auf, dass nach »Meinungen zur gleichgeschlechtlichen Liebe« gefragt wurde, also eine Fokussierung auf Liebe und weg von Sexualität erfolgt. Drittens fällt das implizit angenommene binäre Geschlechtermodell hinter der Umfrage auf, welches einmal mehr Menschen, die sich nicht als binär verstehen im Unsichtbaren und Unbenannten belässt.

Die Mehrheit der Befragten stimmt einer Antwort zu, die »gleichgeschlechtliche Liebe« kritisch sieht. Homosexualität wird mit Befremden und fehlender Nachvollziehbarkeit verbunden. Die Schülerschaft soll nun (1) die Informationen der Graphik verbalisieren und dabei auffällige Ergebnisse benennen und (2) mögliche Ursachen für diese Beurteilung von Homosexualität benennen.

Die Umfrage in Kombination mit der Überschrift »Meinungen zur gleichgeschlechtlichen Liebe« legt nahe, dass eine Mehrheit der Bevölkerung »gleichgeschlechtliche Liebe« kritisch sieht. Hier spricht eine Mehrheitsgesellschaft über eine Minderheit, ohne zu bedenken, dass statistisch gesehen in jeder Klasse Menschen sitzen, deren Identität mit so einer Aufgabe beurteilt und mehrheitlich abgewertet wird. Dass Ursachen dieser Ablehnung »benannt« werden sollen (Aufgabe 3), kann eine Chance sein, diese diskriminierenden Urteile erklärbar zu machen. Allerdings stellt sich die Frage, woher die Schüler*innen denn Ursachen benennen sollen. »Benennen« ist ein Operator aus dem Anforderungsbereich I, der die reproduktive Wiedergabe und Beschreibung eines Sachverhalts verlangt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015). Ein entsprechender Text zu Ursachenmodellen von Urteilen und Diskriminierung wäre Voraussetzung, um hier etwas – wie gefordert – benennen zu können. Ob an dieser Stelle sinnvolle Wortbeiträge entstehen, hängt im Wesentlichen vom Vorwissen der Schülerschaft oder ergänzendem Material durch die Lehrkraft ab, denn das vorhandene Material lässt eine gehaltvolle Bearbeitung der Aufgabe nicht zu. Letztendlich handelt es sich bei der Aufgabe auch nicht um einen Anforderungsbereich I, sondern um Transfer/Erklärung von Gelerntem (Anfor-

derungs-bereich II) oder sogar um Bewertung und Reflexion (Anforderungs-bereich III) (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015). Gänzlich unberücksichtigt bleibt die Frage, wie es Menschen geht, deren Sexualität, also ein wichtiger Teil ihrer Identität, so kritisch beurteilt wird von einer Mehrheitsgesellschaft. Aufgaben, die die Empathiekompetenz oder Perspektivübernahme schulen, fehlen auf dieser Schulbuchseite.

Es schließt sich ein drittes Element (TE3/2014) samt Aufgaben an (vgl. Rösch et al. 2014, S. 78). Der Titel lautet »Anders – und normal« (vgl. Rösch et al. 2014, S. 78), was überdeutlich dichotome und abstraktiv-wertende Kategorien einführt im Sinne dessen, was Lewin als »aristotelisches Denken« bezeichnet. Hier wird eine Differenzkategorie aufgemacht, die einerseits einteilt in »normale Formen der Partnerschaft oder Sexualität« und auf der anderen Seite in »anders (-artige)« Partnerschaften/Sexualitäten. Dass hier Heterosexualität als die Norm gesetzt wird und Homosexualität als die Abweichung, geht sowohl aus der vorhergehenden Graphik (GE1/2014) hervor als auch aus den sich anschließenden Aufgaben (vgl. Rösch et al. 2014, S. 78). Die Festlegung auf die »ungleiche«, »andere« Position kann als heterosexistisch beschrieben werden. Verstärkt wird diese wertende Kategorisierung und Positionierung auf das Differentielle auch durch die Aufgabe, welche die Schüler*innen auffordert, Synonyme von »normal« zu nennen (vgl. Rösch et al. 2014, S. 78). Wieder wird ein Operator aus Anforderungsbereich I gewählt. Die Schüler*innen sollen Konzepte von Normalität also nicht etwa hinterfragen oder bewerten, sie sollen gemäß des Anforderungsbereichs Normalitätsvorstellungen reproduzieren.

Ohne jede Anbindung an die Aufgabe oder den darunter stehenden Text tauchen neben der Fragestellung zwei kleine Sprechblasen auf, in denen zwei homosexuelle Jugendliche zusammenhanglos zwei Sätze sprechen. Kai, 16: »Warum ich schwul bin? Warum denn nicht?« und Maya, 17: »Warum ich lesbisch bin? Ich hatte einfach Glück« (Rösch et al. 2014, S. 78). Zum ersten Mal überhaupt kommen homosexuelle Personen selbst zu Wort. Die lesbische Jugendliche bewertet ihre Homosexualität als positiv. Allerdings werden ihre »Wortbeiträge« in keine Aufgabe eingebunden oder im Text aufgegriffen. Sie stehen verloren im Feld dieser Einheit, da keine visuelle oder inhaltliche Verbindung zu Elementen auf dieser Schulbuchseite besteht. Die Schülerschaft wird an keiner Stelle aufgefordert, Notiz von den Sprechblasen zu nehmen und so gehen die Sprechblasen beinahe unter.

Das Modell »anders oder normal« zieht sich auch in der nächsten Aufgabe durch. In dieser sollen die Schüler*innen auf Basis eines Textes herausarbeiten,

was »für homosexuelle Jugendliche in der Pubertät anders ist« (Rösch et al. 2014, S. 78). Der Text ist dem Jugendsachbuch »Du bist kein Werwolf« (vgl. Caspers et al. 2013) entnommen. Darin wird geschildert, warum Menschen homosexuell sind. Das sei »wahrscheinlich angeboren« (Rösch et al. 2014, S. 78). In der Folge kann »niemand etwas dafür, in wen er sich verliebt« (Rösch et al. 2014, S. 78). Weiterhin wird beschrieben, wie schwierig es für homosexuelle Jugendliche sei, wenn sie ihre Homosexualität entdecken (»sehr kompliziert«, »verwirrend«, »unangenehm« (Rösch et al. 2014, S. 78)). Die ganze Szenerie des Unwohlseins, die laut Text mit der Erkenntnis der eigenen Homosexualität einhergeht, gipfelt in der Aussage: »Die Pubertät ist schwierig und unübersichtlich genug ohne solche Nebenschauplätze. Aber wenn du betroffen bist, dann ist das eben so« (Rösch et al. 2014, S. 78). Die Pubertät wird als eine »schwierige« Zeit geframt, insbesondere, wenn dann noch eine »andere« Sexualität bemerkt wird. Die Entdeckung der eigenen Sexualität wird einerseits als »Nebenschauplatz« markiert und damit an den Rand des Feldes geschoben. Offenbar liegt dem die Annahme zugrunde, es gebe weit wichtigere, zentralere Themen im Leben einer jugendlichen Person. Andererseits wird die Entdeckung der eigenen Sexualität und das Coming-out als »sehr kompliziert und verwirrend« und nur mit »viel Mut« bewältigbar geframt. Im *psychologischen Lebensraum* des homosexuellen Jugendlichen wird die Erkenntnis des Homosexuell-seins also als stark beeinflussend, gar beeinträchtigend, angenommen. Zum ersten Mal in der Schulbucheinheit wird dann der*die potenziell homosexuelle Jugendliche direkt angesprochen (»wenn du betroffen bist« (Rösch et al. 2014, S. 78)). Das Wort »betroffen« passt zu den anderen negativ konnotierten Adjektiven, die in diesem Textelement mit der Entdeckung der eigenen Homosexualität verbunden werden. Die Folge der »Betroffenheit« ist unausweichlich, weil die Sexualität »wahrscheinlich angeboren« ist. Dass daran nicht zu rütteln ist, signalisiert der folgende Hauptsatz »dann ist das eben so«. Die Modalpartikel »eben« im Hauptsatz modalisiert für die Leser*innen offensichtliches Wissen (vgl. Torres Cajo 2019, S. 302): Die Homosexualität ist gegeben, leugnen ist zwecklos und durch das Coming-out muss man mit »viel Mut« durch. Das wiederum sei wichtig, um »Unterstützung und Informationsmöglichkeiten« (Rösch et al. 2014, S. 78) zu bekommen. Die Erkenntnis um die eigene Sexualität ist schwierig und unangenehm, wenn diese Sexualität von der Norm abweicht. Homosexuelle Personen bedürfen – im Gegensatz zu Heterosexuellen – offenbar besonderer Unterstützungsangebote aufgrund ihrer »Andersartigkeit« und »Betroffenheit«. An keiner Stelle in diesem Textelement wird Homosexualität mit positiven Gefühlen, Selbstbestimmung

oder erfüllender Lebensgestaltung in Verbindung gebracht. Die Aufgabe an die Schülerschaft (»Arbeite heraus, was für homosexuellen Jugendlichen in der Pubertät anders ist« (Rösch et al. 2014, S. 78)) erzeugt einmal mehr die Differenzkategorie der »anderen«, die offenbar – so die Implikation der Frage – pauschal die Pubertät »anders« erleben als »normale« Jugendliche.

Folgende Aufgabe schließt sich an: »Stelle die Gründe dafür zusammen, dass ein »Coming-out« Mut erfordert« (Rösch et al. 2014, S. 78). Die Frage impliziert genau wie der Text, dass Homosexualität etwas ist, vor dem man sich fürchten muss, das mit negativen Emotionen und besonderem Unterstützungsbedarf einhergeht. Deshalb braucht es Mut, um dem Umfeld von dieser »andersartigen« Sexualität zu erzählen.

Abschließend sollen die Schüler*innen in Aufgabe (4) Differenzen und Gemeinsamkeiten »homosexueller und heterosexueller Liebe« ergänzen (Rösch et al. 2014, S. 78). Noch einmal wird die dichotome Unterscheidung zwischen »homosexueller- und heterosexueller Liebe« erzeugt, noch einmal werden Schüler*innen aufgefordert, scheinbar homogene Kategorien essentialistisch zu reproduzieren.

Das immer wiederkehrende *Doing Difference* (vgl. West/Fenstermaker 1995) im Text und den Aufgaben legt homosexuelle Personen pauschal auf das »andere«, das »Ungleiche« fest, das mit einer Vielzahl an Schwierigkeiten einhergeht. Dabei wird das »eigene« gegenüber dem »anderen« nicht nur normalisiert, sondern auch als das Positivere und Übergeordnete festgelegt (vgl. Varela 2010, S. 256). Dieses *Othering* nutzt das konstitutive Außen des »anderen«, um Normalität zu reproduzieren (vgl. Varela 2010, S. 256). Menschen werden hier qua ihrer Sexualität einerseits als homogen innerhalb ihrer Gruppe dargestellt und gleichzeitig als »andersartig« im Vergleich zur Gruppe der »normalen« Menschen beschrieben. Die Kategorisierung geht also einerseits mit Homogenisierung, andererseits mit Essentialisierung einher. Hier zeigt sich die zugrunde liegende »aristotelische« Kategorisierung nach Lewin in dichotome, als homogen wahrgenommene und essentialisierte Kategorien. Dieses *Othering* kann damit auch als heterosexistisch beschrieben werden.

Leben leben 2015 | Zunächst fällt im Buch von 2015 auf, dass ein anderer Titel für die Einheit gewählt wurde: »...beziehungsweise...«. Dieser Titel fokussiert nun nicht mehr auf Zweierbeziehungen und das Thema Liebe, sondern schließt vielfältige Beziehungsformen ein. Die Einheit startet auf der »Auftakt-

seite« mit sechs Fotos (BE1/2015), die unterschiedliche Familienkonstellationen zeigen (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2015, S. 23). Die sechs Fotos gliedern sich im Feld in zwei Reihen à drei Fotos, wobei das Mittige unten etwas nach oben versetzt abgebildet ist, so dass es wie die Mitte der Anordnung wirkt. Von links nach rechts findet sich in der oberen Reihe zunächst ein Foto von zwei Frauen mit einem Kind in ihrer Mitte. Die Frauen umarmen das Kind und lächeln. Im Zusammenhang des zu behandelnden Themas liegt nahe, dass es sich um ein lesbisches Paar mit ihrem Jungen handelt. Es folgt links daneben ein Foto einer Familie bestehend aus Mann, Frau und drei Kindern. Im Zusammenhang der Einheit ist von einem heterosexuellen Paar mit ihren drei Kindern auszugehen. Das Foto wirkt aufgrund der Kleidung und Frisuren, als sei es in den 80ern oder 90ern aufgenommen worden. Rechts daneben wird ein Mann mit Kleinkind auf dem Arm gezeigt. Es liegt nahe, dass hier ein alleinerziehender Vater gezeigt wird.

In der unteren Reihe findet sich ganz links eine Schwarz-Weiß-Fotografie einer Kleinfamilie mit Frau, Mann und zwei Kindern. Auch hier wird offenbar eine heterosexuelle Familie dargestellt. Der Kleidungsstil und die Farbgebung lassen den Betrachtenden erkennen, dass es sich um ein mindestens 100 Jahre altes Bild handelt. Daneben findet sich das Hochglanz-Foto eines relativ jungen Mannes und einer jungen Frau, die sich lächelnd in den Armen halten. Im Zusammenhang der Einheit ist klar, dass es sich um ein heterosexuelles Liebespaar handelt. Betrachtet man das Feld als Ganzes, so fällt auf, dass dieses Foto heraussticht, weil es sich nicht ganz an die sonstige Anordnung der Bilder hält, sondern weiter in die Mitte nach oben versetzt ist. Es ist außerdem das professionellste Bild und könnte von der Aufmachung her auch in einem Hochglanz-Magazin abgebildet sein. Auf dem letzten Schwarz-Weiß-Foto, das wieder aus einem fernem Jahrhundert stammt, wird eine Großfamilie mit Vater und Mutter und acht Kindern abgebildet. Auf der Mehrheit der Bilder werden also heterosexuelle Paare mit oder ohne Kinder gezeigt, sexuelle Vielfalt bzw. vielfältigere Familienkonstellationen sind auf zwei Fotos zu finden. Insofern kann durchaus von einer gewissen Sichtbarkeit vielfältigerer Familienkonstellationen gesprochen werden, auch wenn viele Familienformen unsichtbar bleiben.

Geschlecht wird, wie auch schon in Kapitel 6.5 besprochen, durch bestimmte Codes markiert und vereindeutigt. Mädchen und Frauen haben längeres Haar, tragen teilweise Schmuck und/oder sind geschminkt. Männer und Jungs tragen ihr Haar durchgängig sehr kurz, haben teilweise einen Bart und tragen mehrheitlich ein Hemd. Nur sehr kleine Kinder sind nicht klar verge-

schlechtlich durch ein stereotypisches Aussehen. Gleichzeitig werden mit der Darstellung eines alleinerziehenden Vaters Geschlechterrollenerwartungen aufgebrochen, indem hier ein Mann in der Sphäre des Privaten bei der Care-Arbeit gezeigt wird.

Die Anordnung der Bilder ist insofern interessant, als dass sich durch die lewische Brille betrachtet eine Mitte und Randpositionen ausmachen lassen: Die beiden mittleren Bilder aus der oberen und unteren Reihe zeigen zum einen das heterosexuelle Hochglanz-Liebespaar und das heterosexuelle Paar mit ihren drei Kindern aus den 80/90ern. Um diese Mitte herum werden in der unteren Reihe die Schwarz-Weiß-Fotografien aus alten Zeiten gezeigt und in der oberen Reihe vielfältigere Formen von Familie in Form vom Single-Vater und dem lesbischen Paar mit Kind. Die Implikation ist zum einen, dass es in früheren Zeiten keine von der Heterosexualität abweichenden Paarkonstellationen gab und auch keine alleinerziehenden Männer. Sexuelle Vielfalt bzw. vielfältige Familienmodelle sind – so der Subtext – moderne Phänomene. Sie sind darüber hinaus nicht mittig abbildbar, sondern zunächst mal »Rand«-phänomene.

Vielfalt partnerschaftlicher Modelle werden im Schulbuch an mehreren Stellen sichtbar, so auch in TE1 mit BE2/2015 unter dem Untertitel: »Drei sind (k) einer zu viel?« (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2015, S. 31). Die Einheit beginnt mit einem Bild, auf dem drei junge Erwachsene von hinten zu sehen sind. Die drei laufen in die gleiche Richtung weg vom Betrachtenden. Die größte Person ganz links wird von einer Person umarmt und hält gleichzeitig die Hand einer weiteren Person über die mittlere Person hinweg. Aufgrund der durchgängig genutzten Codes für männliches und weibliches Geschlecht ist für den Betrachtenden sehr klar, dass es sich um einen Mann und zwei Frauen handelt. Die Schüler*innen sollen in Aufgabe (1) einen passenden Titel für das Bild formulieren. Aufgabe (2) fordert sie auf, den Begriff »Polyamorie« zu erklären. An diese Aufgabe schließt ein Text an, der zur Bearbeitung zu lesen ist. Er ist von Wolfgang Schmidbauer verfasst und 2013 im *Philosophie Magazin* erschienen. Darin berichtet eine Person namens Silvio (»42, polyamor«), dass Zweier-Konstellationen in Beziehungen im Wesentlichen kulturell geprägt sind und es Menschen gebe, die »anders gestrickt sind« (Vgl. Ebd.). Der Erzähler wechselt dann in die Ich-Form und erklärt, selbst polyamor zu sein. Darunter ließen sich unterschiedliche Lebensweisen verstehen, in denen entweder von der*dem Partner*in tolerierte Flirts neben einer festen Zweierbeziehung stattfinden oder auch mehrere Personen zusammen in einer Beziehung sind. Der Text schließt ab mit der Feststellung, dass die Gesellschaft für solche Beziehungsformen »wenig Verständnis habe«.

Es fällt auf, dass hier nicht über Polyamorie gesprochen wird, sondern dass eine polyamore Person selbst zu Wort kommt und die Leserschaft damit eine Innenperspektive erfährt. Eine Form sexueller/partnerschaftlicher Vielfalt wird sowohl im Bild als auch im Text sichtbar und es findet auch eine Erklärung dieser Lebensweise statt. Die Konstruiertheit und kulturelle Bedingtheit von akzeptierten und sichtbaren Beziehungsformen spricht der Text explizit an. Die ablehnende Haltung der Gesellschaft gegenüber der polyamoren Lebensform wird im Textelement als Erfahrung Silvios geschildert. Diese Haltung spiegelt sich auch in der Wahl des Untertitels wider, der explizit anfragt, ob in einer Beziehung zu dritt nicht doch eine Person zu viel sei.

Silvio formuliert für sich selbst »anders gestrickt« zu sein. Hier findet sich also eine Form des *Othering*, allerdings in der Form einer Selbstbezeichnung. Silvio erlebt deutlich, dass er der normierten Beziehungsform nicht entspricht und framt sich als »anders«.

Auf den Text folgt unter anderem noch eine Aufgabe aus dem Anforderungsbereich III, die die Schülerschaft auffordert, zu diskutieren, ob in einer polyamoren Beziehung Treue möglich sei. Am Rand der Schulbuchseite findet sich eine Definition von Treue, die es ohne Weiteres hergibt, in der Reflexion zu dem Schluss zu kommen, dass dies möglich ist. Mithilfe der Definition und Aufgabenstellung kann die Schülerschaft gängige Vorstellungen von Treue reflektieren.

An die Auseinandersetzung mit polyamoren Beziehungen reiht sich unter dem Titel »Reine Männersache« (Vgl. im Folgenden Rösch et al. 2015, S. 31) die Auseinandersetzung mit Homosexualität. Der Titel impliziert, dass es dabei aber nur um die männliche Homosexualität geht, weibliche Homosexualität wird marginalisiert.

TE2/2015 ist eine kleine Einheit, die aus einem Textelement und vier dazugehörigen Arbeitsaufträgen besteht. Zu Beginn werden die Schüler*innen in Aufgabe (1) dazu aufgefordert, zu begründen, ob sie gleichgeschlechtliche Beziehungen »ganz normal« oder »irgendwie anders« finden.

Hier wird zwar nicht von vornherein vorausgesetzt, dass gleichgeschlechtliche Beziehungen »anders« sind, aber es wird doch wieder der Denkraum »normal« versus »anders« aufgemacht. Die Aufgabenstellung impliziert, dass man gleichgeschlechtliche Beziehung als »normal« oder eben auch als »anders(-artig)« einschätzen kann. Auf herausfordernde Weise startet das Aufgabenformat direkt mit einer Aufgabe aus dem Anforderungsbereich II oder III. Dies setzt voraus, dass Schüler*innen argumentativ hergeleitet zu einem begründeten

Urteil finden, ohne dabei auf eine Textgrundlage zurückgreifen zu können. Es ist wahrscheinlich, dass durch das Framing von der »Andersartigkeit« homosexuelle Beziehungen homogenisiert und essentialisiert werden. Gerade durch die Frage nach der »Andersartigkeit« wird Heteronormativität reproduziert. Die Schüler*innen werden in Aufgabe (2) aufgefordert, sich Fragen zu notieren, die sich aus der Beschreibung der Beziehung des homosexuellen Paares ergeben. Dafür müssen die Schüler*innen erst einen kleinen Text aus der Mitteldeutschen Zeitung lesen. Darin wird von einem schwulen Paar berichtet, dessen einer Part ganz erstaunt über die positiven Reaktionen aus seinem Umfeld war, als er seinen Freund vorgestellt hat und sich damit outete. Es wird über den Zusammenzug der beiden berichtet, der »wie wohl in jeder Beziehung« mit Streit einherging. Die Leserschaft erfährt von den unterschiedlichen Lebensplänen der beiden und dass sie sich daher noch Zeit lassen werden mit wichtigen Lebensentscheidungen. Die beiden würden nun erstmal die gemeinsame Zeit genießen. Sie ziehen ein gemischtes Fazit bezüglich der gesellschaftlichen Haltung gegenüber ihnen als Paar. Einerseits nimmt man selten an ihnen Anstoß, andererseits »provizieren [die beiden] auch nicht gerade durch Küssen in der Öffentlichkeit«, weil sie die »Gefahren« kennen würden.

Die Leserschaft erfährt aus der Innenperspektive eines homosexuellen Paares, welche Themen sie beschäftigen. Es wird also auch in diesem Textelement nicht über Menschen gesprochen, sondern sie kommen selbst zu Wort.

Es fällt auf, dass keine negativen Aspekte bezüglich der eigenen Sexualität/des Outings im Vordergrund stehen, sondern von einer »positiven« Reaktion des Umfelds berichtet wird. Im Anschluss geht es über weite Strecken des Berichts gar nicht um die sexuelle Orientierung, sondern um Beziehungsthemen, die unabhängig von der Orientierung zu verhandeln sind (Zusammenzug, Streitereien, Lebensplanung, usw.). Dies impliziert, dass nicht in erster Linie die sexuelle Orientierung das bestimmende Merkmal einer Beziehung ist und dass homosexuelle Partnerschaften nicht auf homogenisierende Weise als »andersartig« imaginiert werden können. Es gibt – ganz im Gegenteil – viele Themen, die in den meisten Partnerschaften unabhängig von sexueller Orientierung verhandelt werden. Sprachlich wird das durch Einschübe wie »wie wohl in jeder Beziehung« verstärkt. Diese Darstellung entspricht eher dem »galileischen« Denken nach Lewin, das wertende und essentialisierende Differenzkategorien kritisiert und die volle Erfassung von Einzelfällen fordert. Am Ende des Berichts wird dann doch nochmal auf die besondere Situation homosexueller Paare verwiesen, die nicht durch Körperlichkeit in der Öffentlichkeit »provizieren« wollen. Der Subtext

scheint zu sein: Man kann mittlerweile als homosexuelles Paar in Deutschland ganz gut leben und sich alltäglichen Themen zuwenden, allerdings gibt es eben nach wie vor Menschen, die Homosexualität ablehnen, wovon eine gewisse »Gefahr« für homosexuelle Personen ausgeht. Homosexualität ist in der Praxis dann unproblematisch, wenn man sie nicht (zu) sichtbar lebt.

Die Schülerschaft soll sich nun in Aufgabe (3) die Fragen, die notiert wurden, vorstellen und gegenseitig beantworten. Diese Aufgabenstellung lässt offen, ob sich dies auf einem reproduzierenden, reorganisierenden oder reflektierenden Niveau bewegt. Dies hängt von den Fragen und Antworten, möglicherweise auch aufkommenden Uneinigigkeiten der Schüler*innen ab. Zum Schluss soll die Collage (Lernaufgabe der Einheit) um die Beziehungsform »homosexuelle Partnerschaft« ergänzt werden.

Homosexualität wird auch im Bildelement 3/2015 »Arthur hat vier Eltern« sichtbar (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2015, S. 34). Auf diesem Foto werden vier erwachsene Personen in einer Reihe stehend gezeigt, wovon die zweite Person von links ein Baby auf dem Arm hält. Im Vergleich zum ansonsten nahezu durchgängig verwendeten Code von langem Haar oft in Verbindung mit Rock/Kleid, stereotyper Farbgebung und/oder Schmuck als Marker für Weiblichkeit fällt sehr deutlich ins Auge, dass auf diesem Bild die beiden linken Personen dieser Vereindeutigung von Weiblichkeit zuwiderlaufen. Aufgrund des Textes (»Regenbogenfamilie« und weibliche Namen) und aufgrund der leicht sichtbaren Brustform unter dem Shirt kommt der Betrachtende trotzdem zu dem Schluss, dass es sich bei den beiden linken Personen um Frauen handelt. Es ist zweierlei auffällig: Die beiden sehen sich sehr ähnlich und sie sind die einzigen Frauen im reproduktiven Alter in diesem Schulbuch, die keine langen Haare haben. Das ist ansonsten der Haupt-Code für Weiblichkeit. Dass nun gerade die beiden lesbischen Frauen dem Bild von Weiblichkeit nicht entsprechen, passt genau zum gängigen Stereotyp von homosexuellen Personen: Vielfach konnte gezeigt werden, dass schwule Männer als femininer wahrgenommen werden und lesbische Frauen als maskuliner (vgl. Geiger/Harwood/Hummert 2006, S. 167; vgl. Scholz 2017, S. 21). Der Geschlechterrollenerwartung entsprechend befindet sich das Baby auf dem Arm einer der Mütter.

Im Schulbuch werden weitere vielfältige familiäre Konstellationen gezeigt, etwa die »Patchwork-Familie« (BE4/2015) (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2015, S. 34). Dieses Unterkapitel ist aufgebaut in fünf Aufgaben, ein Text- und ein Bildelement, wobei das Textelement hier nicht analysiert wird. Der Untertitel dieser kleinen Einheit lautet: »Patchwork-Familie = Familie als »Flickenteppich««.

Dabei fällt zunächst einmal auf, dass die Übersetzung des Wortes »Patchwork« ins Deutsche eine negative Konnotation erfährt. Im Deutschen ist der Begriff »Flickenteppich« etwa im Gegensatz zu »Flechtwerk« damit verbunden, dass etwas als problematisch, unregelmäßig oder preisgünstig markiert wird. Wir sehen das z. B. an Begriffen wie »Masken-Flickenteppich« oder »Regel-Flickenteppich« aus der Zeit der Corona-Pandemie (vgl. Klosa-Kückelhaus 2021, S. 41). Auch das Bildelement verstärkt diesen Eindruck. Hier sind Vater, Mutter und vier ähnlich alte Kinder abgebildet, die einer weiteren Frau gegenüberstehen. Die Mutter zeigt gerade auf ihre Tochter. Das Bild ist untertitelt mit folgendem Satz: »Das ist unsere Tochter, das ist mein Sohn aus erster Ehe, das Roberts Tochter aus zweiter Ehe, aber ich habe keine Ahnung, wer der Junge daneben ist« (Rösch et al. 2015, S. 34).

Subtext des Bildelements ist, dass Eltern bei so vielen Beziehungen und Kindern durcheinanderkommen und/oder die Kinder und deren Freundschaften nicht mehr richtig im Blick behalten können. Die Pointe des Bildes ist offenbar: Dieses Familienmodell ist wild und geht mit dem Verlust von Übersichtlichkeit und Stabilität einher. Es schließt sich dementsprechend für die Schülerschaft die Aufgabe an, die »Pointe des Cartoons« herauszuarbeiten und zu bewerten. In der Frage nach der Bewertung liegt zumindest die Möglichkeit, diese Darstellung von Patchwork zu kritisieren.

Neben der implizierten negativen Bewertung dieses Familienmodells fällt abermals die stereotype Markierung von Geschlecht auf: Frauen und Mädchen tragen längeres Haar, körperbetonte oder rosa Kleidung und teilweise Schmuck. Männer und Jungs tragen weite Hoodys oder ein Polohemd und haben durchgängig ganz kurzes Haar. Gender-nonkonformes Aussehen findet keine Sichtbarkeit.

Die Vertiefungsseite der Schulbucheinheit thematisiert Mütter- und Väterrollen. Bildelement 5/2015 zeigt unter dem Titel »Traumjob Vater – Nimm dir die Vaterzeit« einen Vater, der wie ein Mechaniker unter dem Kinderwagen liegt, um diesen zu reparieren (vgl. Rösch et al. 2015, S. 37). Deshalb liegt neben ihm auch ein Schraubenschlüssel. Im Kinderwagen sitzt ein Kleinkind von etwa drei Jahren. Auch auf diesem Bildelement werden wieder die typischen vergeschlechtlichenden Codes im Aussehen genutzt. Die Botschaft des Plakats von der »Hessenstiftung« ist offenbar: Väter nehmt euch Elternzeit, ihr müsst dabei auch nicht in die Genderrollen von Frauen verfallen, sondern könnt trotzdem stereotypisch männlich bleiben. Kinderbetreuung und typisch männliche Verhaltensweisen wie das Reparieren und Handwerkern schließen sich nicht aus.

Einerseits wird also mit Genderrollenerwartungen gebrochen und auch explizit dazu aufgefordert, dass Männer Care-Arbeit übernehmen, andererseits wird damit geworben, dass MANN damit trotzdem noch stereotypisch männlich bleibt. Dies greift gängige Vorurteile auf, dass Männer nicht geeignet seien, typische Frauenarbeit wie Kinderbetreuung zu leisten.

Auffällig ist, dass das Kind schon relativ alt ist und damit dem Säuglingsalter längst entwachsen. Die Babyzeit wird auf naturalisierende Weise immer noch sehr stark mit der Mutterrolle verknüpft, insbesondere durch die Naturalisierung des »richtigen Stillens« also das Stillen über die Mutterbrust im Gegensatz zur unnatürlichen Ernährung per Flasche (vgl. Neumann 2019, S. 191; vgl. Rueling). Dieses Stereotyp wird mit dem Werbeplakat nicht aufgebrochen. Gleichzeitig wird die dichotome Einteilung nach Geschlecht in die Sphäre Privat/Care-Arbeit vs. Öffentlichkeit/Erwerbsarbeit dekonstruiert.

Leben leben 2019 | Die Einheit beginnt identisch wie im Werk von *Leben leben* 2015: Sowohl der Titel (...beziehungsweise...) als auch die Auftaktseite (BE1/2019) mit den sechs Fotos von unterschiedlichen Familienmodellen sind exakt gleich (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2019, S. 7). Wie oben beschrieben, fallen zentrale Positionen (heterosexuelles Paar mit und ohne Kinder) und Randpositionen (lesbisches Paar mit Kind/Single-Vater, Fotos aus vergangenen Jahrhunderten) auf, des Weiteren die stereotype Darstellung von Geschlecht, aber ebenso eine Sichtbarkeit diverser Familienmodelle. Die Beschreibung und Analyse der Fotos wird an dieser Stelle nicht wiederholt, sondern kann unter BE1/2015 im Abschnitt *Leben leben* 2015 in diesem Kapitel nachgelesen werden.

Das Schulbuch *Leben leben* 2019 greift im Textelement 1/2019 unter dem Titel »Sexualität als Türen« verschiedene Begriffe aus dem Feld sexueller Vielfalt auf (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2019, S. 15). Graphisch durch verschiedenfarbige Hintergründe voneinander abgegrenzt, tauchen die Begriffe: »Heterosexualität«, »Homosexualität«, »Bisexualität«, »Pansexualität«, »Demisexualität« und »Asexualität« auf. Unter dem jeweiligen Begriff findet sich dann eine Tür-Metapher. Das Element wird begleitet vom Arbeitsauftrag an die Schülerschaft, die Begriffe zu erläutern.

Zunächst einmal – wieder unter Lewins Brille – lohnt sich ein Blick auf die Anordnung im Feld. Da wir in den lateinischen Schriften von links nach rechts lesen, ergibt sich implizit auch eine Reihenfolge der Begriffe: Der Startpunkt bildet die »Heterosexualität«, das Ende die »Asexualität«. Dass die Reihenfol-

ge auch als Gewichtung von Normalität oder Häufigkeitsverteilung verstanden werden kann, lässt sich nicht ausschließen.

In jedem Fall werden in diesem Werk einige Formen von sexueller Vielfalt benannt und damit sichtbar. Auch die Verwendung des Begriffs »Sexualität« anstatt »gleichgeschlechtliche Liebe« fällt als direkte Benennung auf. Warum die Auswahl nun gerade auf diese und nicht auf andere Formen sexueller Vielfalt fiel, bleibt für die Lesenden unklar. Es findet sich auch kein Hinweis darauf, dass es sich um eine Auswahl handelt. Die Begriffe sind im Schulbuch zuvor weder erwähnt noch erklärt worden. Von den Schüler*innen wird eine Erläuterung erwartet, die sich offenbar aus den Tür-Metaphern unter jedem Begriff speisen soll. Es bleibt des Weiteren unklar, was die Tür mit Sexualität zu tun hat oder warum diese Metapher gewählt wurde. Aus der genauen Analyse der Metaphern lassen sich allerdings einige Implikationen ableiten: Heterosexualität wird als »Tür schwingt in eine Richtung« beschrieben, Homosexualität als »Tür schwingt in andere Richtung« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 15). Nur aufgrund der Metaphern können Schüler*innen, die die Begriffe noch nicht kennen, die Termini nicht erläutern. Nun kann man sicherlich davon ausgehen, dass dem Großteil der Schülerschaft diese beiden Formen von Sexualität geläufig sind und eine Definition mehr oder weniger bekannt ist. Bei den weniger bekannten Formen der Sexualität ist das allerdings eher unwahrscheinlich. Die Metaphern zu Homo- und Heterosexualität jedenfalls ergeben nur in Bezug zueinander (»die eine Richtung« und »die andere Richtung«) Sinn. Damit wird aber implizit ein Framing von das »eine« und das »andere« – also ein *Othering* – aufgemacht. Es sind zwei Implikationen möglich: Geschlecht lässt sich in »das eine« und »das andere« aufteilen – in Frau und Mann. Die Tür schwingt also entweder »zum einen« Geschlecht oder »zum anderen«. Hierin wird die implizite Annahme von zwei dichotom zu denkenden Geschlechtern deutlich, die sich wesentlich voneinander unterscheiden. Eine zweite Implikation ergibt sich mit Blick auf die beiden Formen von Sexualität: Der Begriff »andere Richtung« fällt für die Beschreibung von Homosexualität und deckt sich so mit verschiedenen geläufigen Metaphern für Homosexualität wie »andersrum sein«, »anders gestrickt sein« oder »vom anderen Ufer« sein. Während mit Heterosexualität also das »eine« markiert wird, wird Homosexualität mit dem »anderen« in Verbindung gebracht. Die beiden Sexualitätsformen erscheinen so als kategorisch anders und Homosexualität kann als die »andersartige« Form der Sexualität verstanden werden.

In der Metapher bleibend ist Bisexualität dann die »Türe, die in beide Richtungen schwingt«. Pansexualität wird mit dem Bild »Tür dreht sich« beschrie-

ben. Inwiefern diese Metapher abbilden soll, dass pansexuelle Menschen sich zu anderen Menschen unabhängig von deren Geschlecht hingezogen fühlen (vgl. Watzlawik 2020, S. 25 f.), ist ziemlich unklar. Es könnten ganz unterschiedliche Ideen davon entstehen, was diese Metapher zu bedeuten hat, etwa, dass eine pansexuelle Person immer weiter auf der Suche nach neuen Partner*innen ist, sich also ständig weiterdreht oder dass eine pansexuelle Person sich zwar in alle Richtungen umschaute, sich aber letztendlich um sich selbst dreht. Grundsätzlich liegt in der Benennung dieser Form der Sexualität die Möglichkeit, das binäre Geschlechtermodell zu hinterfragen, aber die Metapher macht dies nicht deutlich.

Für die Demisexualität wird die Tür-Metapher um eine Schlüssel-Metapher erweitert: Die »Tür ist geschlossen, eine Person hat den Schlüssel«. Hier ergibt sich dasselbe Problem wie bei den anderen Metaphern: Es wird für die Leserschaft nicht besonders deutlich, was unter dem Terminus zu verstehen ist. Sie legt nahe, dass eben nur EINE Person für die Ausübung der Sexualität interessant ist. Dies entspricht nicht der Definition von Demisexualität, unter der verstanden wird, dass Menschen nur dann sexuelle Anziehung empfinden, wenn sie eine emotionale Beziehung zum Gegenüber haben (vgl. Otto/Kalkum 2017, S. 124). Nun wird noch eine sechste Form von Sexualität aufgeführt, nämlich die Asexualität, die auch im weiteren Verlauf der Schulbuchseite nochmal gesondert aufgegriffen wird. Die Metapher für die Form lautet: »Die Tür ist eine Mauer«. Auch hier tritt nun das mehrfach erwähnte Problem auf, dass die Metapher diese Form von Sexualität nicht ausreichend erklärt, sondern allenfalls eine sehr undifferenzierte Idee davon vermittelt. Die Metapher legt nahe, dass asexuelle Personen keinerlei sexuelles Interesse an anderen Personen haben. Dass dies aber nur in Abstufungen der Fall ist und asexuelle Personen durchaus ein Interesse an Berührung oder auch an einer Beziehung haben können, Erregung empfinden können sowie andere Menschen als attraktiv empfinden können (vgl. Schlag 2016, S. 209–212), legt diese Metapher nicht nahe.

Insgesamt besteht in allen sechs Fällen das Problem, dass die gewählten Metaphern nur sehr bedingt zur Erläuterung sexueller Orientierungen führen. Metaphern sind von Interpretationen und Deutungsspielräumen geprägt, sie wollen etwas verbildlichen. Ob Türen überhaupt geeignet sind, Formen von Sexualität zu verbildlichen, ist fraglich. Es zeigt sich also einerseits eine Benennung und Sichtbarmachung von einer größeren Anzahl an Formen sexueller Vielfalt, gleichzeitig aber auch eine Sprachunfähigkeit in der Erklärung dieser Formen von Sexualität, weshalb sie im Angedeuteten, Halbgewussten und Verschleierte(n) bleiben.

Das Schulbuch *Leben leben* 2019 nimmt geschlechtliche Vielfalt explizit als Thema mit auf, so wie das auch im Bildungsplan unter der BTV-Leitperspektive gefordert wird. Unter dem Titel »Lieber so – oder so!?!« (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2019, S. 16) beginnt die kleine Einheit mit einem Bildelement (BE2/2019). Hierauf sind fünf gezeichnete Figuren zu sehen, die durch verschiedene Symbole als Frau, als Mann oder als nicht-binär gelesen werden können. Dafür wird einerseits die Farbgebung genutzt (blau/rosa/lila), dann die Kleidung (Hose oder Rock) und auch das Mars-/Venus-Symbol als Kopf der Figuren.

Ganz links findet sich eine blaue Figur mit Hose und Marszeichen als Kopf. Alle Symbole zeigen hier kongruent einen stereotypen Mann. Es folgt eine rosa Figur mit Rock und Venussymbol, also die stereotype Frau. Rechts daneben ist nun eine lila Figur, halb mit Hose, halb mit Rock und sowohl Mars- als auch Venus-Symbol abgebildet. Blau und rosa gemischt ergeben die Farbe Lila und auch die gemixte Kleidersymbolik und die Mischung der Gendersymbolik sprechen für die Abbildung eines Menschen, der sich nicht klar in binäre und/oder stereotype Geschlechtlichkeit einordnen lässt. Ob dies nun auf der Ebene des psychischen, sozialen oder biologischen Geschlechts der Fall ist, lässt die Abbildung offen. Rechts daneben schließt sich eine rosa Figur mit Hose und Venussymbol an, daneben eine blaue Figur mit Rock und Mars-Symbol. Die Mischung der Symbolik bei den beiden letzten Figuren unterläuft gängige Stereotype, da die Farbgebung in einer stereotypisierten Vorstellung nicht zu den beiden anderen Symbolen passt.

Die Schülerschaft wird aufgefordert, die Abbildung zu beschreiben und Vermutungen über die Aussageabsicht zu formulieren. Zuvor wurde Vielfalt von Geschlecht, Konstruiertheit von Geschlecht und die Unterscheidung zwischen biologischem, sozialem und psychischem Geschlecht noch nicht eingeführt. Diese Abbildung kann also als Einstieg ins Thema fungieren. Insofern ist es passend, dass die Schüler*innen hier lediglich Vermutungen über die Aussageabsicht formulieren sollen und noch keine Definitionen oder Erläuterungen entwickeln sollen. Wobei dazu gesagt werden muss, dass im weiteren Verlauf der differenzierte Blick auf Geschlecht und die Gewordenheit von Geschlecht nicht mehr explizit auftaucht. Lediglich das Thema trans* wird im folgenden Textelement nochmal aufgegriffen (TE2/2019). Dazu folgt später mehr.

Die symbolträchtigen Figuren zeigen auf, dass es Menschen gibt, die auf verschiedenen Ebenen stereotypen Vorstellungen von Frau oder Mann in Gänze entsprechen, dass es aber auch Menschen gibt, die dichotomen und essentialisierten Vorstellungen von Geschlecht nicht entsprechen. Ob dies auf biologi-

scher Ebene passiert (inter*), auf psychologischer (trans*) oder weil Menschen Geschlechterrollen nicht entsprechen (Gender-Nonkonformität), das lassen die Figuren offen. Sie können über die vielfältige Geschlechtersymbolik binäre, dichotome und essentialisierte Geschlechterkategorien aufbrechen und leiten so zu »galileischem« Denken an.

Blickt man mit Lewin auf die Anordnung im Feld, so fällt die Reihenfolge der abgebildeten Figuren ins Auge. Durch unsere kulturell bedingte Leserichtung erscheint der stereotype Mann an erster Stelle, die stereotype Frau an zweiter, die drei Figuren mit den unterschiedlichen vergeschlechtlichten Attributen, die einer binären und essentialisierten Geschlechtlichkeit zuwiderlaufen, folgen anschließend. Dies kann als Abfolge von Häufigkeit oder Normalität gedeutet werden. Der Titel »Lieber so – oder so!« suggeriert zunächst die freie Wahl- und Wechselmöglichkeit des Geschlechts auf seinen unterschiedlichen Ebenen, stellt sie aber durch das abschließende Fragezeichen auch wieder in Frage.

Wie bereits erwähnt, folgt das Textelement (TE2/ 2019), welches das Trans*-Sein näher thematisiert (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2019, S. 16). Es handelt sich dabei um einen Zeitungsartikel aus einer Regionalzeitung von 2015. Darin wird einerseits der Fall von der Schülerin »Lena« geschildert, die sich als trans* kategorisiert und andererseits werden allgemeine Informationen zu »Transsexualität« (Rösch et al. 2019, S. 16) gegeben. Der Artikel beginnt mit dem Satz »Lena ist »anders«. Sie lehnt das männliche Geschlecht, mit dem sie geboren wurde, ab.« (Rösch et al. 2019, S. 16). Es folgt die Schilderung, dass die Eltern ihr ihren »Willen« lassen würden, das Umfeld aber kein Verständnis habe. Die »Lehrer« gäben ihr Strafarbeiten, weil sie die Mädchentoilette benutze. Dann findet im Text ein Schwenk zu allgemeinen Informationen zum Thema »Transsexualität« (Rösch et al. 2019, S. 16) statt. Darunter sei zu verstehen, wenn sich Menschen nicht mit dem Geschlecht identifizieren könnten, mit dem sie zur Welt kämen. Als Entstehungsursache werden genetische Faktoren angeführt, Faktoren in der Erziehung werden ausgeschlossen. Es folgt eine Schilderung des Leidensdrucks durch Diskriminierung und dadurch ausgelöste psychische Probleme. Der Text endet mit der Warnung, zu früh zu diagnostizieren oder Hormone zu geben.

Es fällt auf, dass hier zwar ein Fall geschildert wird, aber keine Innenperspektive dargestellt wird. Die Leserschaft erfährt also nicht direkt von »Lena«, wie es ihr geht und was sie erlebt. Es wird über das trans*Kind gesprochen und nicht mit ihm. Dabei wird gleich zu Beginn das Framing »normal versus anders« aufgemacht, allerdings steht der Begriff »anders« in Anführungszeichen, was zumindest eine Abschwächung oder vielleicht sogar ein Hinterfragen dieser

Kategorisierung impliziert. Auf der anderen Seite wird im Text nur die »Andersartigkeit«, also die Differenz von trans*Kindern zum Thema gemacht. Es werden ausschließlich problematische Folgen des Trans-Seins angesprochen. Im Umfeld des trans*Kindes gibt es offenbar keine Person, die gut mit der Situation umgehen kann und auch in den allgemeinen Erläuterungen wird keine positive Perspektive aufgezeigt. Zumindest wird klar formuliert, dass psychische Probleme und Leidensdruck durch Diskriminierung entstehen. Der Arbeitsauftrag verwischt den Zusammenhang von Diskriminierung und psychischen Probleme dann aber wieder, denn es wird gefragt, warum »Transidentität für Betroffenen eine große Herausforderung darstellt« (Rösch et al. 2019, S. 16). Hier liegt eine Engführung von Trans*-Sein und Herausforderung vor. Außerdem werden trans*-Personen als »Betroffene« markiert, was von der Wortbedeutung her eine Person ist, »der etwas Unerfreuliches passiert« (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2020). Die Formulierung markiert nicht, dass Menschen von Diskriminierung *betroffen* sind, sondern sie sind gemäß dieser Formulierung von Transidentität *betroffen*. Des Weiteren fallen Unschärfen in der Verwendung der Begrifflichkeiten »Transsexualität« und »Transidentität« auf. Im Text ist von »Transsexualität« die Rede, obwohl es hier eigentlich nicht um Fragen der Sexualität geht. Im Arbeitsauftrag wird dann der Begriff »Transidentität« genutzt. Dieser Terminus wird aber weder erklärt noch von »Transsexualität« abgegrenzt. Die Warnung im Text vor schneller Hormongabe soll anschließend von den Schüler*innen diskutiert werden. Hier wird einerseits das kritische Hinterfragen von Aussagen aus dem Text geschult, andererseits fehlen für fundierte Argumente sachliche Informationen, die im Text zu diesem Punkt nicht gegeben werden.

TE3/2019 ist ein Teil der Stuttgarter Erklärung zu »Verfügbarkeit von Geschlechtlichkeit« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 16). Hierin wird klar Position bezogen gegen die Fremdbestimmung des Geschlechts. Dies obliege alleine der jeweiligen Person selbst. Die Nichtanerkennung der Geschlechtlichkeit durch die eigene Person sei eine Entmenschlichung und Aberkennung der Würde. Flankiert wird der Textausschnitt vom Arbeitsauftrag, zu erläutern, was die Stuttgarter Erklärung für »Lenas Fall« empfehle und fordere und dies dann zu diskutieren. Die Arbeitsaufträge bewegen sich im Anforderungsbereich II und III, also dem Reorganisieren und Hinterfragen. Die Stuttgarter Erklärung kann als Gegenpol zu dem dienen, was »Lena« erlebt. Vor dem Hintergrund der Stuttgarter Erklärung kann dies nämlich klar als Entmenschlichung eingeordnet werden.

Schließlich soll »Transsexualität« als eine »sexuelle Orientierung« vorgestellt werden. Hier zeigt sich nochmal der unscharfe Gebrauch der Begriffe »Transsexualität« und »Transidentität«, denn der Text hat keinerlei Aussagen über Sexualität gemacht, sondern »Transidentität« zum Thema gemacht. Selbst wenn man die weite Fassung von sexueller Orientierung, verstanden als sexuelles Verhalten, sexuelle Anziehung sowie sexuelle Identität (vgl. Brunner/Schweizer 2016, S. 383), zugrunde legt, ist für die Schülerschaft auf Textbasis nicht erklärbar, was Transsexualität als sexuelle Orientierung ausmachen soll. Letztendlich ist der Begriff »Transsexualität« insgesamt als kritisch zu bewerten, weil er vorgibt, etwas über die sexuelle Orientierung zu sagen, wo es i. d. R. um eine Frage der Geschlechtsidentität geht (vgl. Plöderl 2016a, S. 7). Wenn es tatsächlich um sexuelle Orientierung von trans*Personen ginge, müsste klar benannt werden, dass auch diese Gruppe keine homogene sexuelle Orientierung aufweist, sondern genauso diverse sexuelle Orientierungen vorkommen wie bei allen Menschen.

Das Recht auf geschlechtliche Selbstbestimmung, das in der Stuttgarter Erklärung bereits thematisiert wurde, steht auch in der Text-Bild-Kombination (BE3 und TE4/2019) im Fokus (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2019, S. 17). Unter dem Titel: »Mein Körper – meine Wahl« ist ein Plakat abgebildet, das eine nackte menschliche Figur zeigt, die über den primären und sekundären Geschlechtsorganen Banner trägt mit eben jenen Worten. Die Figur ist weiß, hat kurzes Haar und trägt keinerlei stereotypisierende Merkmale wie Schmuck, Kleidung oder Schminke. Nachdem die Schüler*innen das Plakat beschrieben haben (Aufgabe 1), sollen sie es mit dem Begriff der »sexuellen Selbstbestimmung« in Verbindung bringen. Dafür ist ein kurzer Text zu lesen. In diesem Textelement (TE4/2019) wird der Terminus »sexuelle Selbstbestimmung« erklärt und »geschlechtliche Selbstbestimmung« als Bedingung für »sexuelle Selbstbestimmung« benannt (vgl. Rösch et al. 2019, S. 17). Es handelt sich also um eine Reorganisations-Aufgabe (Anforderungsbereich II), die das Verständnis beider Begriffe zwingend erfordert. Durch die geschlechtsneutrale Darstellung der Figur kann dabei auf die verschiedenen Ebenen von Geschlecht (biologisch, sozial und psychisch) eingegangen werden. Als entscheidender Wert für die Toleranz und Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wird die Selbstbestimmung angeführt. Dieser Wert wird auch nicht durch eine Bewerte-/Beurteile-Aufgabe in Frage gestellt.

Wie bereits erwähnt, findet sich eine nahezu identische Schulbuchseite in *Leben leben* 2014 und im Schulbuch von 2019 (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2019, S. 19). Sie behandelt das Thema »Homosexualität« und wurde in diesem

Kapitel unter dem Abschnitt *Leben leben* 2014 schon ausführlich analysiert (siehe dafür GE1/2014 und TE3/2014).

Das Graphikelement zeigt die verhältnismäßige Bewertung von »gleichgeschlechtlicher Liebe« in sechs Kategorien, aufgeteilt nach Jungen und Mädchen. Das Textelement ist aus einem Sachbuch für Jugendliche, das die Schwierigkeit, homosexuell zu sein und sich zu outen, zum Thema macht. Weil beides bereits ausführlich analysiert wurde, werden hier lediglich Veränderungen in den Blick genommen und das sind im Wesentlichen die Überschriften. GE1/2014 wurde mit »Meinungen zur gleichgeschlechtlichen Liebe« (Rösch et al. 2014, S. 78) betitelt, GE1/2019 erhält dann den Titel: »Wie findest du gleichgeschlechtliche Liebe?« (Rösch et al. 2019, S. 19).

Hier wird die Schülerschaft direkt angesprochen (»Wie findest du ...«). Mehr noch als im Vorgängermodell wird deutlich, dass die Schülerschaft selbst aufgefordert wird, Homosexualität zu bewerten. Hier wird nicht mit Menschen gesprochen, sondern über Menschen und zwar in einer Frage, die ein existentieller Teil derer Identität ist. Nicht bedacht wird dabei, dass auch homosexuelle Jugendliche in der Klasse sein können, die sich in ihrem So-Sein abgewertet wiederfinden, nachdem die Mehrheit der Befragten laut Graphik »gleichgeschlechtliche Liebe« kritisch sieht. Insgesamt kann die Veränderung durch den neuen Untertitel aber als minimal bezeichnet werden. Inhaltlich verändert sich am Element nichts.

Auch der Titel des Textelemente (TE3/2014) erfährt eine Veränderung: War das Textelement 2014 mit »Anders – und normal« (Rösch et al. 2014, S. 78) betitelt, so heißt der Titel 2019 dann »Alles ganz normal« (Rösch et al. 2019, S. 19).

Wie bereits ausführlich unter dem Abschnitt *Leben leben* 2014 analysiert, passiert auf dieser Schulbuchseite an vielen Stellen explizit ein *Othering*. Die ganze Aufgabe wird in dem Denkmuster »normal und anders« aufgezo-gen und reproduziert so homogenisierende und essentialisierende Kategorisierungen. Dies wird nun im TE4/2019 durch die Veränderung des Titels abgeschwächt. Es wird zwar weiterhin der Denkra-hmen »Normalität« aufgemacht, aber die Bewertung lautet zunächst einmal, dass »alles ganz normal« sei. Damit erfährt das augenscheinlichste fettgedruckte Element, nämlich der Titel, eine Veränderung. Dies führt weg von einer Unterwerfungspraxis auf die Position des »unnormalen Anderen«. Gleichzeitig ändert sich jedoch nichts am Text und an den Arbeitsaufträgen. So bleibt das Framing in »normal versus anders« doch deutlich erhalten, etwa wenn die Schüler*innen herausarbeiten sollen »was für homo-

sexuelle Jugendliche in der Pubertät anders ist« oder warum »ein Coming-out Mut erfordert« und was die Unterschiede und Gemeinsamkeiten homo- und heterosexueller Liebe sind (vgl. Rösch et al. 2019, S. 19). Deutlich suggerieren Text und Aufgabenstellung: Homosexualität ist nicht nur das »andere«, sie geht auch mit Unwohlsein und Schwierigkeiten einher. Homosexuelles Dasein bleibt auch in dieser Schulbuchausgabe homogenisiert und essentialisiert. Es zeigt sich auch hier exakt das, was Lewin mit seiner Beschreibung vom »aristotelischen« Denken und Kategorisieren kritisiert.

Auch zwischen der 2. und 3. Schulbuchversion finden sich Überschneidungen: Das ist u. a. die bereits beschriebene Auftaktseite mit den sechs Fotos (BE1/2019 und BE1/2015), aber auch das Text- und Bildelement zu Polyamorie (BE4 und TE6/2019), welche bereits im Abschnitt von *Leben leben* 2015 (BE2 und TE1/2015) analysiert wurden und deshalb hier nicht nochmal untersucht werden müssen. Zusammenfassend aber doch der Hinweis, dass sich auch im *Leben leben* 2019 eine Vielzahl an Abbildungen finden, die Geschlecht durch Codes stereotypisch darstellen, etwa in BE4/2019 oder in BE1/2019.

Im *Leben leben* 2015 wurde das Bild der lesbischen Eltern (BE3/2015) unter dem Titel »Arthur hat vier Eltern« mit dem Ergebnis analysiert, dass hier Lesben stereotypisch dargestellt werden (vgl. Rösch et al. 2015, S. 34). Sie sind die einzigen Frauen im reproduktiven Alter in diesem Schulbuch, die nicht mit den Codes für Weiblichkeit markiert werden. Sie sehen nahezu identisch aus und werden entsprechend dem Stereotyp von homosexuellen Frauen (vgl. Geiger/Harwood/Hummert 2006, S. 167; vgl. Scholz 2017, S. 21) mit männlichen Codes markiert. (Zur ausführlichen Analyse in diesem Kapitel unter dem Abschnitt *Leben leben* 2015). Auffällig ist nun, dass der gleiche Text »Arthur hat vier Eltern« auch im Schulbuch von 2019 auftaucht, aber das Foto (entferntes BE/2019) mit den homosexuellen Paaren entfernt wurde (vgl. Rösch et al. 2019, S. 22). Dies verringert zwar einerseits die Sichtbarkeit vielfältiger Lebensmodelle, aber da die Regenbogenfamilie dennoch im Text benannt wird, bleibt die Thematisierung enthalten, ohne sie stereotypisch zu bebildern.

Vielältige Lebensmodelle werden auch unter dem Titel »Patchwork-Familien = Familie als »Flickenteppich««(BE5/2019) dargestellt (vgl. Rösch et al. 2019, S. 22). Das Unterkapitel ist identisch mit dem aus *Leben leben* 2015 (BE5/2015) (vgl. Rösch et al. 2015, S. 34). Die negative Konnotation durch die Übersetzung als »Flickenteppich« und durch die Aussage der Zeichnung wurden bereits in diesem Kapitel unter dem Abschnitt *Leben leben* 2015 aufgezeigt und treffen unverändert auf das Schulbuch von 2019 zu.

Das Kapitel »...beziehungsweise« schließt mit einer Wissens- und einer Testseite ab. Von der Struktur her kommt die Wissensseite als Element im Schulbuch 2019 neu hinzu. Sie soll »die wichtigsten Inhalte des Kapitels [...] zum Nachschlagen und Lernen« zusammenfassen (Buchdeckel Rösch et al. 2019). Im entsprechenden Kapitel ist auf der Wissensseite ein großes Graphikelement (GE2/2019) abgebildet (vgl. im Folgenden Rösch et al. 2019, S. 23). Es enthält 27 Puzzlestücke mit je einem Begriff, der in der Einheit vorkam, z. B. »Liebe«, »Homosexualität«, »Pansexualität«, »Familie«, »Ehe«, »Stuttgarter Erklärung« usw. Die Puzzleteile sind verschieden eingefärbt und unterschiedliche groß, darin lässt sich aber keine Struktur erkennen. Um die Puzzlestücke herum finden sich Definitionen von fünf Begriffen, und zwar zu »Liebe«, »Sexualisierung«, »Sexualität«, »Familie« und »Partnerschaft«. Diese Definitionen sind alle auch schon im Laufe des Kapitels auf den Themenseiten verschriftlicht worden. Oben im Eck findet sich noch der Slogan »Das merke ich mir«. Es ist auffällig, dass gerade diejenigen Termini, wie etwa die unterschiedlichen Formen der Sexualität, die schon im Kapitel selbst nicht erklärt wurden, nun auch wieder auf der Wissensseite unerklärt bleiben. Die Schüler*innen werden zwar aufgefordert, sich den Inhalt dieser Wissensseite zu merken, aber genau genommen enthält die Seite hauptsächlich eine Aneinanderreihung von wichtigen Begriffen. Wie bereits zum Textelement »Sexualität als Türen« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 15) gezeigt, herrscht bis zum Ende der Einheit eine Erklärungsunfähigkeit. Vielfältige sexuelle Orientierungen und Lebensmodelle werden zwar benannt, bleiben aber für die Schülerschaft bis zur letzten Seite im Unklaren. Die Wissensseite hat den Anspruch, mit ihr lernen und nachschlagen zu können. Dies ist aufgrund der fehlenden inhaltlichen Erklärungen nicht gegeben.

Der Einsatz von Sprache und sprachlichen Mitteln wurde schon an verschiedenen Stellen analysiert. Abschließend soll auch der Aspekt geschlechtergerechter Formulierungen aufgegriffen und direkt verglichen werden. Im ältesten Werk fällt die häufige Verwendung des generischen Maskulinums auf, etwa bei »die Griechen« (Rösch et al. 2014, S. 77), »Mitschülern« (Rösch et al. 2014, S. 72), »Experten« (Rösch et al. 2014, S. 72). Daneben finden sich ebenfalls häufig binär-geschlechtergerechte Sprachformen (vgl. Gläßer 2019, S. 37) in Form von Doppelnennungen wie »eine Freundin oder ein Freund« (Rösch et al. 2014, S. 70). Einmal taucht mit dem Begriff »die Gläubigen« (Rösch et al. 2014, S. 81) auch eine geschlechtsneutrale Formulierung auf. In den Folgewerken wird wesentlich häufiger auf geschlechterneutrale Formulierungen zurückgegriffen, z. B. mit den Begriffen »Jugendliche« (Rösch et al. 2019, S. 21), »Kin-

derlose« (Rösch et al. 2015, S. 33) oder »Befragte« (Rösch et al. 2015, S. 33). Ebenso werden binär-geschlechtergerechte Formulierungen genutzt. Nur noch in wenigen Fällen findet sich das generische Maskulinum.

6.6.3. ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Nachdem Ethikbücher einerseits neben wenigen anderen Schulbüchern besonders streng durch das ZSL begutachtet werden, andererseits aber bisher besonders selten wissenschaftlich untersucht werden, war es mein Anliegen, die Thematisierung und Darstellung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Ethikbüchern vor, während und nach Einführung des neuen Bildungsplanes zu analysieren.

Im folgenden Kapitel möchte ich zunächst die Methode der feld- und diskurtheoretischen Forschung reflektieren, dann inhaltlich einen Vergleich der Schulbuch-Versionen bezüglich der Frage nach Darstellung und Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt vornehmen und dabei auch auf die quantitativen Analyseergebnisse Bezug nehmen. Darüber hinaus werde ich noch einmal verstärkt die Analyseergebnisse mit den in Kapitel 5.1 und 6.1 dargestellten theoretischen Konzepten durchdringen und abschließend einen kurzen Ausblick auf Entwicklungspotentiale geben.

Die Stärke der Diskursanalyse ist es, mit Fragen an einen Datenkorpus heranzutreten und dabei den Text selbst sprechen zu lassen, ohne schon mit festen Kategorien den Fokus zu stark einzuengen. Darin besteht die Möglichkeit, latente Kommunikationsinhalte, also etwa implizite Botschaften, Kontexte, Engführungen verschiedener Themen und hintergründige Deutungsmuster und -schichten herauszuarbeiten (vgl. Pohlmann 2022, S. 153). Eine diskursive Untersuchung ermöglicht nicht nur Sichtbares und Dominantes aufzuzeigen, sondern gerade auch das Marginalisierte und Unsichtbare und damit einhergehende Ausschlüsse und Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen (vgl. Foucault 1978, S. 54; vgl. Bublitz 1999, S. 13 f.)

Die Diskursanalyse ist immer standortgebunden und kann nie behaupten, *DEN* Diskurs abzubilden. Da es mit diesem Verständnis dann auch keine objektiv, wertneutralen Forschende geben kann, analysiert und interpretiert der*die Forscher*in aus einer bestimmten Position heraus und spricht auf eine kontextgebundene Weise (vgl. Allolio-Näcke 2010, S. 671 f.). Nichtsdestotrotz hat der Forschende eine Machtposition durch die Erzeugung der Dis-

kursanalyse, derer man sich bewusst sein muss. Die Einschränkungen jeder Diskursanalyse sind, dass weder das Datenmaterial einen Diskurs vollständig abbilden kann noch, dass das Diskursmaterial nur einen einzigen Diskursstrang beinhaltet (vgl. Keller 2013, S. 63). Man trifft durch eine Vorauswahl, auch eine Vorentscheidung, welche Diskursstränge in der Analyse sichtbar werden und welche im Unsichtbaren bleiben. Grundsätzlich ist zu betonen, dass damit jede Diskursforschung eine Form der Interpretationsarbeit darstellt (vgl. Keller 2013, S. 43). Sie ist auch immer von bestimmten Annahmen und Perspektiven geprägt und kann daher niemals vollständig objektiv sein, versucht aber zu einer möglichst hohen Objektivität zu gelangen durch das Einhalten der einzelnen Analyseschritte, die theoretische Rahmung und ein transparentes Vorgehen. Ergänzt wurde der diskursive Ansatz durch ein feldtheoretisches Vorgehen in der Analyse von Bild- und Graphikmaterial. Für diesen Einsatz hat sich die lewinsche Feldtheorie als hilfreich erwiesen, um Positionierungen, Anordnungen, Nähe-Distanz, wirkende Kräfte, Grenzen usw. sichtbar und interpretierbar zu machen.

Die sich nun anschließende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse wird aspekteorientiert und schulbuch-vergleichend ablaufen. Die einzelnen Aspekte ergeben sich aus den Impulsfragen, mit denen das Datenmaterial untersucht wurde.

Im Schulbuch *Leben leben* 2014 findet eine Darstellung und Thematisierung von sexueller Vielfalt nur in Ansätzen statt. Die einzige sexuelle Orientierung, die neben der Heterosexualität Erwähnung findet, ist die Homosexualität. Implizit und explizit wird Heterosexualität als die Norm markiert. Wie an verschiedenen Text- und Graphikelementen aufgezeigt, wird Homosexualität auf die Position »andere« festgelegt und damit aus dem »Normalen« ausgegrenzt. Dies ist eine heterosexistische Darstellung von Homosexualität. Das vielfach betriebene *Othering* homogenisiert einerseits diejenigen, die da als »anders« markiert werden, grenzt sie als das Differente gegenüber dem »Normalen« ab und essentialisiert dabei. Das »andere« ist konstitutiv für die Entstehung der Kategorie des »Normalen«. (Vgl. Varela 2010, S. 256)

Homosexualität wird sprachlich in hohem Maße mit negativen Emotionen (»sehr kompliziert«, »verwirrend«, »unangenehm« (TE3/2014), mit »Betroffenheit« und Unterstützungsbedarf sowie gesellschaftlich breitverankertem Befremden und Unverständnis in Verbindung gebracht (GE1 und TE3/2014). Die abstraktive, essentialisierte und wertende Kategorisierung von sexueller Vielfalt kann hier klar als »aristotelisches« Denken nach Lewin bezeichnet werden. Es

wird mit Ausnahme ganz weniger und nicht eingebundener Textstellen nur aus der Außenperspektive über Homosexualität gesprochen. Die Thematisierung der Problemhaftigkeit von Homosexualität beachtet nicht, dass auch in Schulen Jugendliche mit diversen sexuellen Orientierungen zu finden sind.

Mit Butler auf die Daten geblickt, fällt nicht nur auf, was thematisiert wird, sondern vor allem auch, was im Unsichtbaren bleibt. Weite Teile sexueller Vielfalt finden weder Erwähnung noch Sichtbarkeit in bildlichen Darstellungen. Diese vielfältigen Formen von Familienmodellen und Sexualitäten bleiben hinter den Grenzen der Benennbarkeit (vgl. Butler 2017a, S. 121, 176 f.) an »Unorten« (Butler 2017a, S. 177). Das Ergebnis der diskursiven Analyse deckt sich an der Stelle auch mit den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung, die ergab, dass im *Leben leben* von 2014 nur heterosexuelle Paare abgebildet sind (vergleiche Kapitel 6.5). Auf sprachlicher Ebene fällt die Vermeidung der Wörter mit der Wortwurzel »sex« auf. Wo immer es geht, werden im Schulbuch von 2014 stattdessen Begriffe wie »Liebe« genutzt.

Im Schulbuch *Leben leben* 2015 dann erweitert sich die Darstellung und Thematisierung von sexueller Vielfalt, indem neben Homosexualität (BE1, TE2 und BE3/2015) auch Polyamorie (TE1 und BE2015) und darüber hinaus auch diverse Familienmodelle wie Single-Väter (BE1/2015) oder Patchwork-Familien (BE4/2015) sichtbar werden. Auch die Konstruiertheit von Normen bezüglich partnerschaftlicher Modelle wird explizit thematisiert (TE1/2015). Gleichzeitig bleiben unter der butlerschen Brille betrachtet auch in diesem Schulbuch viele Formen von Sexualität marginalisiert, also feldtheoretisch gesprochen an »Unorten« (Butler 2017a, S. 177).

Der Denkraum von »normal vs. anders« wird auch im Schulbuch von 2015 in Aufgabenformaten aufgemacht, in denen Schüler*innen aufgefordert werden, zu begründen, ob sie Homosexualität »ganz normal« oder »irgendwie anders« finden. Gleichzeitig wird im Kontext dieser Aufgabe im Textelement 2/2019 nahegelegt, dass homosexuelle Partner ganz ähnliche Themen bewegt wie heterosexuelle.

Es fallen zwei wesentliche Veränderungen im Vergleich zum Vorgängerbuch auf: Im Schulbuch von 2015 erfahren die Schüler*innen zum einen aus der Innenperspektive von Homosexuellen (vgl. im Folgenden TE2/2015), wie sie ihr Leben und ihr Outing empfinden und zum anderen wird Homosexualität nur sehr punktuell mit Herausforderungen in Verbindung gebracht. Die Personen im dargestellten Fall erleben positive Reaktionen aus dem Umfeld und es geht ihnen insgesamt gut. Die größere Sichtbarkeit von sexueller Vielfalt deckt sich

mit den Ergebnissen der quantitativen Analyse. Allerdings muss man hier einschränken, dass sexuelle Vielfalt ausschließlich im diskursiv analysierten Kapitel sichtbar wird und nicht auch implizit in anderen Kapiteln auf Abbildungen zu finden ist.

Im Schulbuch von 2019, das offiziell dem neuen Bildungsplan von 2016 entspricht, werden noch einmal mehr Formen sexueller Vielfalt benannt. Die quantitative Analyse ergibt dagegen einen leicht sinkenden Anteil in der Bebilderung von nicht-heterosexuellen Partnerschaften (Vgl. 5.5). Während also im Verhältnis wieder mehr heterosexuelle Partnerschaften auf Abbildungen zu sehen sind, zeigt sich auf begrifflicher Ebene eine breitere Benennung von sexueller Vielfalt, z. B. Demi- oder Pansexualität.

Im Vergleich zum ältesten Modell – das ausschließlich aus der Außenperspektive über sexuelle Vielfalt berichtet – fällt auf, dass im Falle der Darstellung von Polyamorie auch aus der Innenperspektive Lebensschilderungen erfolgen. Allerdings bringt der Rückgriff auf die nahezu identische Schulbuchseite aus dem Buch *Leben leben* 2014 zum Thema Homosexualität wieder ein starkes *Othering*, die Engführung von Homosexualität und Befremden, Homosexualität und Problemen sowie den gänzlichen Rückfall in die Außenperspektive mit sich. Gerade die Engführung von positiver Lebenseinstellung und Homosexualität entfällt im neuesten Buch wieder. Sie findet sich nur im Schulbuch von 2015.

Besonders augenscheinlich ist die Diskrepanz zwischen Benennung vieler diverser sexueller Orientierungen im Schulbuch von 2019 und einer umfassenden Sprachunfähigkeit im Hinblick auf sachliche und korrekte Erklärung von eingeführten Begriffen (vgl. TE1 und GE2/2019). Keine der Formen sexueller Vielfalt wird definitorisch umrissen. Stattdessen finden sich fragwürdige Tür-Metaphern, die nicht vermögen, die Begriffe differenziert zu erläutern. Auch in der fehlenden Einführung der *sex-gender*-Unterscheidung zeigt sich eine Verunmöglichung, Geschlechterrollen und -stereotypisierungen adäquat zu versprachlichen. In der Folge finden sich auf der abschließenden Wissensseite auch eine Vielzahl an definitorischen Leerstellen im Feld der Puzzleteile.

Im Folgenden wird nun die Darstellung von geschlechtlicher Vielfalt vergleichend diskutiert. Im ältesten Buch von 2014 ist keinerlei Auseinandersetzung mit diesem Thema vorgesehen. Weder trans* noch inter* noch Gender-Nonkonformität werden thematisiert. Auch eine Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* findet nicht statt. An vielen Stellen wird explizit und implizit klar, dass ein dichotomes Geschlechtermodell Grundlage des Schulbuchs ist.

Mehrfach werden Geschlechterrollen auch implizit reproduziert. So werden weibliche Personen in diesem Kapitel zweimal in fürsorglichen und pflegenden Rollen gezeigt (vgl. Rösch et al. 2014, S. 77, 79), männliche Personen gar nicht. Auch die weiblich Jugendliche (BE2/2014) in ihrer passiven, zurückhaltenden und schambesetzten Sexualität reproduziert gängige Geschlechterrollenerwartungen (vgl. Körner/Lenz 2004, S. 464; vgl. Kiefer/Sanchez 2007; vgl. Elsen, S. 47). An dieser Stelle zeigt sich eine unheilvolle Verquickung von Geschlechterrollen und dem fehlenden Bewusstsein in Hinblick auf sexualisierte Gewalt und sexuelle Grenzverletzungen: Diese wird in der Zeichnung (BE2/2015) abgebildet, aber nicht benannt. Vor dem Hintergrund moderner Präventionsansätze von sexualisierter Gewalt erscheint das Übersehen und Nicht-Thematisieren des Überschreitens dieser Grenze als höchst problematisch (vgl. Honsig-Erlenburg 2020, S. 28; vgl. Kindler/Schmidt-Ndasi 2011, S. 38–43; vgl. Henningsen/Schele 2015, S. 4). Insbesondere, da die negativen Emotionen, die das Mädchen beim Überschreiten der Grenze erlebt hat, durch ihre Recherche scheinbar als falsch entlarvt werden.

Die von Sexismus geprägte Reproduktion von Geschlechterrollen zeigt sich auch in der quantitativen Analyse, die zeigen konnte, dass weiblich lesbare Personen viel seltener bei beruflichen Tätigkeiten abgebildet sind. Männlich lesbare Personen dagegen werden wesentlich häufiger und bei vielfältigen, oft auch statushohen Tätigkeiten in der Sphäre der Beruflichkeit abgebildet. (Vergleiche Kapitel 6.5)

Nahezu durchgängig werden darüber hinaus in Kapitel »1+1=Liebe« im Schulbuch von 2014 vergeschlechtlichte Codes auf Abbildungen genutzt, um Frauen und Mädchen ebenso zu vereindeutigen wie Jungen und Männer. Der Hauptcode sind dabei lange Haare als Markierung der Weiblichkeit und kurze Haare als Code für Männlichkeit. Daneben spielen Codes wie Farbgebung der Kleidung, Rock/Kleid, Schmuck und Schinke als Code für Weiblichkeit Anwendung. Männer und Jungs tragen nie langes Haar, Schmuck oder rosa/lila Kleidung. Ihre Kleidung ist in der Regel weit geschnitten. Diese Codes werden so konstant angewendet, dass der Betrachtende schnell lernt, welches Geschlecht er vor sich hat.

Geschlecht wird des Weiteren teilweise explizit als Differenzkategorie hergestellt, etwa in der Frage nach Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen (TE1/2014). Auch hier zeigt sich implizit die zugrundeliegende dichotome und essentialisierte Geschlechterkategorisierung – in Lewins Worten: »aristotelische« Kategorisierung.

Wie Frauen und Mädchen, Jungen und Männer auszusehen und sich zu verhalten haben sowie dass es nur zwei Geschlechter gibt, wird durch die Darstellung und Thematisierung von Geschlecht implizit gelehrt und ist sicherlich ein besonders wirkmächtiges Beispiel des »heimlichen Lehrplans«.

Was die Codes für die Darstellung von (binärem) Geschlecht angeht, ändert sich auch in den beiden nachfolgenden Schulbuchmodellen nichts. Der Code wird im Schulbuch von 2015 nur einmal bei Frauen im reproduktiven Alter nicht eingehalten, und zwar als es sich um homosexuelle Frauen handelt (BE3/2015). Das deckt sich dann aber ebenfalls wieder mit stereotypischer Darstellung von Lesben als »männlicher« (vgl. Geiger/Harwood/Hummert 2006, S. 167; vgl. Scholz 2017, S. 21).

Geschlechtliche Vielfalt auf psychischer oder biologischer Ebene findet auch im Schulbuch von 2015 keinerlei Erwähnung und bleibt gänzlich unsichtbar. Im Gegensatz zum Vorgängerwerk findet sich zumindest an einigen Stellen ein Aufbrechen von Geschlechterrollen (BE5/2015), etwa in der Werbung für Elternzeit von Männern. Gleichzeitig wird auch hier deutlich gemacht, dass männliche Care-Arbeit nicht mit einer Verweiblichung einhergeht, sondern männliche Stereotype gerade dann besonders auffällig in Szene gesetzt werden. So wird der Vater in Elternzeit als Buggy-Mechaniker inszeniert. Durchaus ist aber erfassbar, dass männlich lesbare Personen im Schulbuch von 2015 zumindest in untersuchten Kapitel Geschlechterrollenerwartungen teils unterlaufen, etwa in der Abbildung des alleinerziehenden Vaters (BE1/2015). Die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* wird allerdings nicht eingeführt und erklärt. Die veränderte Darstellung von Geschlechterrollen deckt sich mit der quantitativen Analyse, die aufzeigt, dass Frauen in diesem Schulbuch nun öfter arbeiten, wenn auch noch deutlich seltener als Männer und oft in statusniedrigeren Berufen (vgl. Kapitel 6.5).

Im Schulbuch von 2019 ist die große Erweiterung die Thematisierung und Darstellung von geschlechtlicher Vielfalt. Eine ganze Seite ist dem Thema »Transsexualität« gewidmet (Vgl. Rösch et al. 2019, S. 16), eine weitere halbe Seite dem Thema »Selbstbestimmung« (vgl. Rösch et al. 2019, S. 17). Inter* fällt als Begriff in diesem Zusammenhang zwar nicht explizit, er könnte aber unter dem eingeführten Wert der »geschlechtliche Selbstbestimmung« aufgegriffen werden. Dem Trans*-Sein wird relativ viel Raum eingeräumt, allerdings wird es mit Problemen und Betroffenheit eingeführt, sowie als »anders« geframt. Ganz ähnlich wie das im Falle der Thematisierung von Homosexualität im Schulbuch 2014 und 2019 gezeigt wurde, geschieht hier ein *Othering*, welches trans* Perso-

nen als andersartig markiert, sie in ihrer Kategorie homogenisiert und essentialisiert. Darin zeigt sich abermals eine »aristotelische« Kategorienbildung.

In der Thematisierung von *trans** werden die Begriffe »Transsexualität« und »Transidentität« teils synonym genutzt, nicht voneinander abgegrenzt oder kritisch beleuchtet. Die Erklärung fehlt dann in der Folge auf der abschließenden Wissensseite (GE2/2019). Auch die Unterscheidung von *sex* und *gender* wird nicht eingeführt, was die Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt schwierig macht. Auf der anderen Seite wird die Thematisierung von *trans** unterfüttert mit der Auseinandersetzung um Selbstbestimmung, was sicherlich sehr geeignet ist, um die BTV- Leitperspektive, also die Förderung von Toleranz und Akzeptanz gegenüber Vielfalt zu fördern.

Wie bereits diskutiert, gibt es zwar bei den dichotom vergeschlechtlichten Codes auf Fotos keine Veränderungen über die verschiedenen Schulbuchmodelle hinweg, aber der Einsatz einer Zeichnung (BE3/2019) eröffnet die Möglichkeit, Non-binäres abzubilden. Offenbar ist *gender-nonkonformes* / *non-binäres* Aussehen mit realen Menschen nicht abbildbar, aber in Zeichnungen verschiebt sich die Grenze des Möglichen. Eine steigende Anzahl an »geschlechtlich uneindeutig lesbaren Personen« im Vergleich zu den Vorgänger-Schulbüchern zeigt sich auch in der quantitativen Analyse von Zeichnungen (vergleiche Kapitel 6.5).

Abgesehen von der Doppelseite, auf der nicht-binäre Geschlechtlichkeit thematisiert und auch verbildlicht wird, findet sich dann aber doch an einer Vielzahl von Stellen implizit ein dichotomes Geschlechtermodell, so zum Beispiel in den vergeschlechtlichenden Codes im Aussehen, aber auch in Sätze wie: »Es ist normal, wenn das Mädchen etwas jünger ist als der Junge« (Rösch et al. 2019, S. 18) oder in Titeln wie: »Mann sucht Mann, Frau sucht Frau« (Rösch et al. 2019, S. 19). Geschlechterrollenerwartungen werden durchaus – wie schon im Vorgängermodell – an verschiedenen Stellen durchbrochen, z. B. mit der Sichtbarkeit des Single-Vaters (BE1/2019). Auf der anderen Seite zeigt die quantitative Analyse, dass weiblich lesbare Personen und geschlechtlich uneindeutig lesbare Personen zwar zunehmend in die Sphäre der Berufstätigkeit vordringen, aber eben doch wesentlich weniger darin sichtbar werden und darüber hinaus häufiger statusniedrigeren Berufe zugeordnet werden (Vgl. Kapitel 6.5).

Zusammenfassend möchte ich also nochmal die drei wichtigsten Diskursmuster und deren Verschiebungen diskutieren, die sich aus der Analyse herauskristallisiert haben:

Über alle Schulbücher hinweg zeigt sich immer wieder eine Grenzziehung zwischen dem »Normalen« und dem »anderen«, und zwar sowohl geschlecht-

liche als auch sexuelle Vielfalt betreffend. Die Differenzmachung legt Personen pauschal auf das homogenisierte und essentialisierte »andere« fest. Dabei wird das »eigene«, also je nach Kontext das Binäre oder das Heterosexuelle, gegenüber dem »anderen« nicht nur normalisiert, sondern auch als das Übergeordnete festgelegt (vgl. Varela 2010, S. 256). Der Maßstab dafür, was als das »Normale« oder eben das »andere« gilt, ist die jeweils herrschende gesellschaftliche Norm (vgl. Rohrman 2010, S. 159)– in diesem Fall der heteronormative Blick.

Diese Dominanz von heteronormativen Familienvorstellungen, sexuellen Orientierungen und Geschlechtlichkeit zeigt sich auch an der Engführung von Betroffenheit/ Problembehaftheit mit Homosexualität (*Leben leben* 2014 und 2019), von Problembehaftheit und dem Leben als Patchwork-Familie (*Leben leben* 2015 und 2019) und Betroffenheit und Problembehaftheit mit dem Trans*-Sein (*Leben leben* 2019). Diese Festlegung auf die Position des »anderen« und Problematischen ist ein immer wiederkehrendes Diskursmuster der Schulbücher. Die Reproduktion der Kategorie »des anderen« als das Nicht-Heterosexuelle und Nicht-Binäre zeigt die asymmetrischen Machtverhältnisse der »heterosexuelle Matrix« (Butler 1991a, S. 219, 2017a, S. 131). So werden – oft unbewusst und unreflektiert – hegemoniale Bilder von Familienmodellen, sexueller Orientierung und Geschlecht hergestellt und reproduziert.

Gleichzeitig zeigt sich durchaus eine graduelle Veränderung in der Praxis des *Othering*: Der Denkraum von »anders versus normal« wird zwar in allen Schulbüchern mehrfach eröffnet, aber gleichzeitig finden sich teils Formulierungen als Frage (TE2/2015), was die Möglichkeit der Kritik eröffnet oder Veränderung augenscheinlicher Elemente wie des Titels (TE5/2019), was zumindest eine sofortige Festlegung auf das »andere« verhindert. Eine veränderte Fokussierung auf sexuelle Vielfalt zeigt sich auch in der Hinzunahme der Innenperspektive ab 2015. Es wird nicht mehr ausschließlich über Menschen gesprochen, sondern sie kommen selbst zu Wort.

Als zweiter Aspekt fällt die Benennungspraxis und Explizierfähigkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auf. Hier zeigen sich deutliche Veränderung über die Schulbuchmodelle hinweg. Während 2014 die einzige benannte nicht-heterosexuelle Orientierung die Homosexualität ist, kommen 2015 Polyamorie und vielfältige Familienmodelle wie Patchwork hinzu. 2019 dann wird Spektrum der Thematisierung noch einmal um mehrere weitere Formen sexueller Orientierung erweitert. Neu ist dann im Werk von 2019 die Thematisierung geschlechtliche Vielfalt in Bezug auf das Trans*-Sein, was allerdings auch als »anders« markiert bleibt und mit Problembehaftheit enggeführt wird. Diskre-

pant zur erweiterten Benennung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zeigt sich eine auffällige Sprach- und Erklärungsunfähigkeit sowie das Fehlen von Metakzepten, um Stereotypisierung und Vorurteile zu versprachlichen und zu hinterfragen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird zunehmend mehr benannt, bleibt aber vielfach im Ungeklärten und damit im Halbgewussten.

In der Darstellung von Geschlechtlichkeit bildet das dichotome und häufig auch stereotypisierte Geschlechtermodell die Grundlage der Schulbücher von 2014 und 2015 und im Wesentlichen auch Grundlage des neuesten Werks. Alle Werke nutzen nahezu durchweg stereotype und dichotome Codes für Geschlechtlichkeit im Aussehen. Zu einem punktuellen Aufbrechen kommt es im jüngsten Schulbuch nur auf den Schulbuchseiten, die explizit das Trans*-Sein thematisieren. Sprachlich zeigen sich durchaus Veränderungen in der zunehmenden Nutzung binär-geschlechtergerechter Sprache und geschlechtsneutralen Formulierungen, die Frauen und das Non-Binäre nicht mehr exkludieren. Auch zeigt sich zunehmend ein Aufbrechen von Geschlechterrollenerwartungen. Gleichzeitig sind weiblich lesbare Personen zwar zunehmend mehr, aber doch noch wesentlich weniger in der Sphäre der Berufstätigkeit sichtbar und wenn doch werden sie häufig auf stereotyp weibliche Berufssparten festgelegt.

Auf den Punkt gebracht kann man demnach sagen, dass die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch die Einführung des neuen Bildungsplanes in Baden-Württemberg deutlich zunimmt, und damit eine wichtige Grundlage für eine diversitätssensible Schule geschaffen wird. Auffällig ist aber, dass eine sachliche Explizierfähigkeit und die Einführung von Analysekonzepten noch nicht ausreichend vorzufinden sind und homogenisierende Herstellung von Differenz zwar graduell weniger vehement, aber doch in allen Schulbüchern, stattfindet. Eine graduelle Veränderung findet sich auch in der Darstellung von Geschlechterrollen, die zunehmend an einzelnen Stellen aufgebrochen werden, aber doch noch häufig stereotyp verankert sind.

Vor dem Hintergrund dieser Analyse wäre eine Entwicklung wünschenswert, die nicht nur offensichtliche Differenzkategorisierungen und Engführungen mit Problemen hinterfragt, sondern auch dekonstruktivistisch mitbedenkt, was im Halbgewussten und Unsichtbaren bleibt und so eine hegemoniale Ordnung reproduziert.

Dafür wäre es nötig, sich klarzumachen, dass auch die Nicht-Thematisierung, die stereotype Darstellung von Geschlecht und sexueller Orientierung sowie selbstverständlich auch Engführungen und essentialisierende Kategorisierungen wirkmächtig sind im Sinne eines unreflektierten »heimlichen« Lehrgegenstan-

des. Die Grundlage dieser Entwicklung ist neben dem *Gender-Mainstreaming*-Konzept v. a. der neue Bildungsplan, der in der Leitperspektive auch die Förderung von Toleranz und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Ziel vorgibt und damit einer Festschreibung auf Rand- und Außenpositionen oder auf bestimmte Sphären und auch Homogenisierung und Essentialisierung eine Absage erteilt.

7. RESÜMEE UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, das Ringen um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischen Kräften und naturalisierenden, »antigenderistischen« Kräften im Hinblick auf Bildungspläne und Schulbücher im gesellschaftlichen Kontext zu analysieren. Die Analyse konnte dafür auf wenige, bereits vorhandene Untersuchungen zum Phänomen des »Antigenderismus« zurückgreifen, diese zusammentragen, systematisieren, ergänzen und insbesondere durch eine diskurs- und feldtheoretische Analyse um neue Perspektiven erweitern. Hierfür wurden Theorien und Begrifflichkeiten von Judith Butler und Kurt Lewin für die Untersuchung aufgearbeitet, zusammengebracht und für das vorliegende Spannungsfeld fruchtbar gemacht. Nach breiter theoretischer Analyse des Spannungsfeldes – zunächst auf der Makroebene, dann in der Zuspitzung auf das Ringen um die Leitperspektivenverankerung im baden-württembergischen Bildungsplan – wurde schließlich ein diskurs- und feldtheoretisches Instrument zur Schulbuchanalyse entwickelt, das eine Untersuchung von Ethikschulbüchern bezüglich der Frage nach Thematisierung und Sichtbarmachung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt unmittelbar vor, während und nach der Einführung des umstrittenen Bildungsplanes in Baden-Württemberg ermöglichte und so vermochte, Entwicklungen und Verschiebungen aufzuzeigen. Damit trug diese Untersuchung zur Reflexion der Umsetzung diversitätssensibler Elemente des neuen Bildungsplanes in Baden-Württemberg bei. Wichtige Ergebnisse und Erkenntnisse der Arbeit sollen hier nun zusammengefasst werden und schließlich in einem Ausblick münden:

Nach Skizzierung der Diskurse um wichtige grundlegende Begriffe in Kapitel 1 ging ich in Kapitel 2 der Aufforderung Foucaults und Butlers nach, »Bruchlinien« (Foucault 1992, S. 21 f.; vgl. auch Butler 2009, S. 10, vgl. 2017, S. 342) entlang von Werten, Normen und sozialen Praktiken aufzuzeigen. So konnte ich exemplarisch Brüche und Diskontinuitäten bezüglich Geschlechter- und Sexualnormen aufzeigen und damit offenlegen, dass soziale Praktiken und Normen eben nicht schon immer natürlicherweise gelten, sondern kontingent sind und damit auch weiterhin wandelbar bleiben. Belege gegen die Kontinuität und völlige Dominanz des dichotomen Geschlechtermodells lassen sich in vielen Kulturen und Epochen finden, so zum Beispiel bei einer Vielzahl von First-Nations in Amerika, die ein drittes (oder viertes Geschlecht) kannten, das heute

unter der Bezeichnung »Two-Spirits« diskutiert wird (vgl. Tribal Index Roscoe 1998, S. 6 f., 223–247; vgl. Tietz 2006, S. 105). Aus ethnologischen Studien ist bekannt, dass queere Personen in ihrer First-Nation-Bevölkerungsgruppe meist akzeptiert und häufig sogar besonders privilegiert und geehrt waren (vgl. Roscoe 1998, S. 3 f., 34–36, 113, vgl. 1988, vgl. 2020, S. 335). Ein anderes Beispiel für einen Bruch mit dem dichotomen Geschlechtermodell kann etwa auch die Praxis der nigerianischen Igbo-Familien liefern, die ihre älteste Tochter durch eine rituelle Handlung zum Sohn machen können, wenn es keinen männlichen Nachkommen gibt (vgl. Zabus 2013, S. 45). Auf den Spuren von Laqueur (vgl. Laqueur 1990) und Schiebinger (vgl. Schiebinger 1993a, vgl. b) skizzierte ich weiterhin, dass lange Zeit ein Ein-Geschlechter-Modell dominant war, welches den Mann als vollkommen und die Frau als unvollkommene Version des Mannes annahm, jedoch nicht von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Geschlechtern ausging. Erst ab dem 18. Jahrhundert setzte sich das Zwei-Geschlechter-Modell durch, welches Frauen und Männer in jeder Hinsicht – körperlich, geistig, in ihrer Moral etc. – als unterschiedlich kennzeichnete (vgl. Laqueur 1990, S. 149, vgl. 1986, S. 2). Naturwissenschaften wurden dabei herangezogen, um sozial-hierarchische Realitäten zu begründen und festzuschreiben (vgl. ebd., S. 5; vgl. Schiebinger 1993a, S. 60 f., vgl. b, S. 301–304, 316 f., 326–331). Der Blick in verschiedene Kulturen und Epochen zeigt nicht nur eine Vielfalt bezüglich geschlechtlicher Normen und Praktiken, sondern auch eine große Varianz an Partnerschaftsmodellen und sexuellen Orientierungen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Eine Heirat unter zwei Frauen ist für eine Vielzahl an Bevölkerungsgruppen in Afrika gut dokumentiert (vgl. Zabus 2013, S. 44, 46; vgl. Carrier/Murray 2021, S. 53 f.), etwa bei den nigerianischen Igbo, kenianischen Kituyu oder lesothischen Basotho (vgl. Zabus 2013, S. 43–52; vgl. Kendall 2021; vgl. Carrier/Murray 2021)

Mit Schlaglichtern auf ältere Epochen, auf nicht-westliche Kulturen und auch auf konkrete Bildungskonzepte aktueller Zeit ließ sich belegen, dass es ganz unterschiedliche Vorstellungen von *sex*, *gender* und *desire* gab und gibt. Damit zeigte sich, dass sexuelle und geschlechtliche Normen wandelbar sind und Wissen und Forschungserkenntnisse immer situiert sind (vgl. Haraway 1995, S. 73–97).

Ziel des Kapitels 3.1 war es, wichtige Meilensteine der Thematisierung und Ent-Essentialisierung von Geschlecht und Sexualität im historischen Kontext der Frauenrechtsbewegungen aufzuzeigen. In der ersten Frauenrechtsbewegung, die zeitlich zwischen Französischer Revolution und 1. Weltkrieg einzuordnen ist, wurde die Zweigeschlechtlichkeit und das biologische Geschlechtermodell

noch nicht hinterfragt, wohl aber geschlechtlich festgelegte Rollen neu verhandelt. So setzten sich Aktivist*innen damals für mehr politischen und kulturellen Einfluss, für gleiche Bildungschancen und das Recht auf Erwerbstätigkeit ein. Dies taten sie unter der Annahme, Geschlechter seien dichotom und verschieden, aber gleichwertig. Der Bereich dessen, was für Frauen möglich war, sollte unter dieser Prämisse geweitet werden. (Vgl. Bock 1999, S. 96 f.; vgl. Karl 2020, S. 12 f., 29) Während der NS-Zeit kam die Frauenrechtsbewegung dann nahezu komplett zum Erliegen. Sie lief ausgehend von verschiedenen Bewegungen in den USA, u. a. der Studierenden-Bewegungen und den Anti-Vietnamkrieg-Bewegungen, wieder an (vgl. ebd., S. 13). Von der ersten Frauenrechtsbewegung beeinflusst schrieb Simone de Beauvoir 1949 das Werk: *Le Deuxième Sexe*, das ohne Zweifel ein Meilenstein für das vorliegende Feld darstellt. Hauptergebnis des Werkes ist die Herausarbeitung der Konstruiertheit des »Frauseins« auf die andere, unterlegene Position, sowohl durch repressive Handlungen von außen als auch durch internalisierte Ansprüche der Frauen selbst (vgl. Beauvoir 1992, S. 9–26, besonders 20 f., 334 f.). Beauvoir rückte in ihrem Werk die Bedingtheit von Geschlecht und Machtverhältnissen in den Fokus. Dabei kritisierte sie die männliche Definitionsmacht über Geschlechterrollen und die naturalisierenden Begründungen und Legitimationen für diese Rollen und Herrschaftsverhältnisse (vgl. etwa Schwarzer 1983, S. 12, 20–23, 25, 90 f., 321, 401–403). Mit ihrer wegweisenden Abhandlung legte sie den Grundstein für die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* (vgl. Jackson/Scott 2001, S. 9). Beauvoirs Analyse der Frauwerdung und Mannwerdung als kultureller und sozialer Prozess eröffnete ein Bewusstsein für Ungerechtigkeiten zwischen den essentialisierten Geschlechtern, deren Zweigeschlechtlichkeit und vorgängige Körperlichkeit sie (noch) nicht hinterfragt. Gemeinsames Thema der zweiten Frauenrechtsbewegung, die bereits international vernetzt agierte, war das Abtreibungsverbot und die Selbstbestimmung der Frau (vgl. Karl 2020, S. 13 f.; vgl. Galster 2015).

Obwohl in den neunziger Jahren das *Gender Mainstreaming*-Programm bereits EU-weit institutionalisiert wurde, entwickelt sich eine dritte Frauenrechtsbewegung, die allerdings anders als die Vorgängerbewegungen nicht durch ein gemeinsames Programm verbunden war (vgl. Karl 2020, S. 13 f.). Eine Linie, die damals verfolgt wurde, ging auf das Konzept der Intersektionalität, also der Verwobenheit von Diskriminierungslinien nach Kimberlé Crenshaw zurück (vgl. Crenshaw 1989, S. 139 f.; vgl. Küppers 2014). Spätestens mit Judith Butlers großer Präsenz sehen wir eine Weitung dessen, für was und für wen sich Feminismus einsetzt: Die dritte Frauenrechtsbewegung wird zu einer Queer-Bewegung

und zu einer Menschenrechtsbewegung. Butler hinterfragt Naturalismen nicht nur für die Kategorie *gender*, sondern auch für die Kategorien *sex* und *desire*. Sie kritisiert dabei die Vorstellung, diese Kategorien als Ursache für ein bestimmtes Verhalten oder bestimmte Positionen anzusehen, vielmehr seien sie »Effekt von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen« (Butler 1991, S. 9). Butler entlarvt die scheinbare Natürlichkeit von Geschlecht, Geschlechterrollen und Heterosexualität als Fehlschluss, der weitreichende Folgen für Menschen hat, die dominanten Normen nicht entsprechen. Dabei denkt Butler in einer Weiterentwicklung der existenzialistischen Theorie von Beauvoir *sex*, *gender* und *desire* als diskursiv hervorgebracht (vgl. Lorey 1993, S. 11). Butler ist also insofern ein Meilenstein der Thematisierung und Ent-Essentialisierung von Geschlecht und Sexualität, weil sie die Konstruiertheit von *sex*, *gender* und *desire* durch die produktive Macht des Diskurses erklärt und so jeder Naturalisierung eine Absage erteilt. In der dritten Welle der Frauen- bzw. Menschenrechtsbewegung wandert die feministische Debatte u. a. durch Butler nochmal verstärkt an Universitäten und Forschungszentren (vgl. Karl 2020, S. 233).

Aktuell zeichnet sich eine vierte Welle der Frauenrechtsbewegung ab, die durch die Institutionalisierung von *Gender* und *Diversity Studies* sowohl im universitären Kontext verortet ist (vgl. Jungwirth 2019, S. 14) als auch im digitalen Raum, insbesondere in sozialen Medien. Populäre Frontfrauen dieses Netzfeminismus sind unter anderem Essayistin Laurie Penny, die unter »PennyRed« twittert und die Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie. (Vgl. Karl 2020, S. 257–262) Diese Feminist*innen nutzen soziale Medien und erreichen damit weltweite Resonanz. So stoßen digitale Kampagnen wie #MeToo, #aufschrei, #NotHeidisGirl, #ChildNotBride auf ein breites gesellschaftliches Echo. Als übergreifende Themen stellen sich standardisierte Schönheitsideale, Sexismus und sexualisierte Gewalt heraus (vgl. ebd., S. 15). Auffallend in Anbetracht des hier vorliegenden Forschungsfeldes ist das bereits etablierte Bewusstsein für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt.

Die Meilensteine der Thematisierung und Ent-Essentialisierung führten in jeder Epoche sowohl zu Unterstützung als auch zu Kritik und Protest. Schon immer zeigten sich Frauen- und Menschenrechtsbewegungen damit als umkämpftes und spannungsgeladenes Terrain. Ineinander verschränkt lassen sich sowohl »Beharrungs-, Renaturalisierungs- Retraditionalisierungstendenzen sowie [...] Neuverhandlungen [...] heteronormativer Verhältnisse« zeigen (Vivar et al. 2016, S. 12). Und so schließt sich eine Analyse der Gegenbewegung der »antigenderistischen« Player im Kapitel 3.2 an.

Hierfür fächerte ich zunächst die unterschiedlichen Akteursgruppen im Geflecht der »antigenderistischen« Player auf. Diese reichen in den vergangenen Jahren von rechtsextremen Gruppen über rechtspopulistische Gruppen bis hin zu christlich-Konservativen und christlichen Fundamentalisten. Dabei stellte ich heraus, dass nicht nur diese Allianz in einem spannungsgeladenen Verhältnis zu heteronormativitätskritischen Kräften steht, sondern sich dieses Spannungsfeld auch in den beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland wiederfindet. In der Genese der Vernetzung dieser zunächst »unerwarteten« (Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019a, S. 7) Allianz unterschiedlicher Gruppierungen stellen sich die Kairoer UN-Weltbevölkerungskonferenz 1994 und die Beijinger UN-Weltfrauenkonferenz 1995 als Startpunkt für die Entwicklung eines Konzepts gegen »Gender« heraus (vgl. Stoeckl 2021, S. 220). Die Vernetzung und Internationalisierung lief dann in zwei Wellen ab: Die erste Welle ab 2006 ist dabei gekennzeichnet von Buchpublikationen und Zeitungsartikeln, die in christlichen und rechten Kreisen gehört und verbreitet wurden, wie etwa »Das Eva-Prinzip« von Eva Herrmann oder »Die Gender-Revolution« von Gabriele Kuby. Hier bahnten die Publizierenden Verbindungen zwischen den Akteursgruppen an, die jede für sich schon eine lange antifeministische Tradition aufwiesen. (Vgl. Strube 2019; vgl. Lang 2015; vgl. Lang/Peters 2018a) Nun avancierte aber »Gender« als »Containerbegriff« (Behrensen/Heimbach-Steins/Hennig 2019b, S. 7) für ganz Unterschiedliches zum »symbolic glue« (Kováts/Póim 2015) der unterschiedlichen Allianzmitglieder. Neu war dabei nicht nur die starke Vernetzung der Gruppen (vgl. Sauer 2019, S. 341f; vgl. Mayer 2021, S. 36; vgl. Rawłuszko 2019, S. 9), sondern auch die Internationalisierung der Bewegung (vgl. Paternotte/Kuhar 2018; vgl. Sauer 2019, S. 339). Ein neues Feindbild etablierte sich, das seine Wurzeln im Antifeminismus hat (vgl. Lang/Peters 2018a), nun aber ganz unterschiedliche Anliegen miteinander verknüpfte. Dies zeigt sich also analog zur breiter werdenden Frauenrechtsbewegung ab den neunziger Jahren (vergleiche Kapitel 3.1).

Die zweite Welle der Allianzbildung startete in den Zehnerjahren und zeichnet sich neben klassischen Publikationen in Printmedien durch den zunehmenden Einsatz von digitalen Medien und vor allem durch Demonstrationen aus (Lang/Peters 2018b, S. 26; vgl. Paternotte 2015, S. 129). Daneben wurden internationale Kongresse immer wichtiger in der Vernetzung und Erarbeitung von Konzepten gegen »Gender« (vgl. Kalm/Meeuwisse 2020; vgl. Stoeckl/Uzlaner 2020; vgl. Stoeckl 2021). Die Demonstrationen und Petitionen waren, und sind noch heute, geprägt von einem rauen und bedrohlichen Ton, der sich auch

damit erklären lässt, dass »antigenderistische« Player die Annahme nicht teilen, dass Normen und Werte kontingent sind und deshalb ein Interesse haben, andere Positionen mundtot zu machen (vgl. Gregor/Schulz/Schwab 2020, S. 89; vgl. Voß 2018, S. 8 f., vgl. 2015; vgl. Herrmann 2015).

Der Zusammenschluss der Akteursgruppen erklärt sich durch eine gemeinsame Grundhaltung: Die Annahme nämlich, es gebe einen natürlichen »Urzustand«, der Geschlecht und Sexualität und damit verbundene Rollen festlege (vgl. Jentsch 2016, S. 102; vgl. Voß 2018, S. 14; vgl. Herrmann 2015, S. 79). Aus der gemeinsamen Annahme ergeben sich auch gemeinsame Ziele, allen voran den Schutz der (heterosexuellen) Familie. Sie ist ein »Sehnsuchtsort« (Mayer 2021, S. 44), der Sicherheit verspricht und so gewissermaßen einen Gegenpol zu »Gender« (vgl. ebd., S. 43 f.) darstellt, was mit seiner Dekonstruktion von Normen, Werten und Ordnungen ja Unsicherheit und Instabilität mit sich bringt. Im Kapitel systematisiere ich, wie sich weitere Ziele, konkret der Schutz der heterosexuellen Ehe, der Schutz des »unschuldigen Kindes«, der Schutz der »klassischen« Mutterrolle, die Verhinderung vor liberalen Reproduktions- und Adoptionsregelungen und der Schutz vor »Umerziehung« in Bildungseinrichtungen, an dieses Hauptziel anknüpfen. Dabei lässt sich einerseits zeigen, dass diese Ziele zwar von allen Akteursgruppen geteilt werden, andererseits weisen die Begründungen dieser Ziele teils deutliche Differenzen auf.

Um das Erstarken »antigenderistischer« Gruppen zu erklären, greife ich auf unterschiedliche Theorien, insbesondere aus der Rechtspopulismusforschung zurück, und prüfe, ob sie für die Erklärung des Erstarkens »antigenderistischer« Einstellungen hilfreich sind. Die Diskussion der unterschiedlichen Erklärungsstränge ergab, dass in allen Fällen Transformationen in unterschiedlichen Bereichen wie der Ökonomie, des Parteiensystems, der Wertevorstellungen als Auslöser für Bedrohungs- oder Enttäuschungserleben gelten (vgl. Sauer 2017, S. 9; vgl. Blum 2019, S. 97). Diese Transformationen führen einerseits zu einer Ablehnung der Eliten (vgl. Mayer 2021, S. 37; vgl. Sauer 2017, S. 7 f.) und allem, was diese umsetzen, also auch Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsprogrammen. Andererseits führen sie vor allem dazu, dass ein Verlust von Sicherheit und Ordnung erlebt wird und in der Folge neu gesucht werden muss (vgl. Wimbauer/Motakef/Teschlade 2015, S. 43; vgl. Villa 2017, S. 99 f., 104 f.; vgl. Sauer 2017, S. 7–9; vgl. Paternotte 2015, S. 129). Eine Antwort darauf bieten sowohl christliche als auch rechte Player mit dichotomen, festgezurrtten Ordnungen an (vgl. Villa 2017; vgl. Schmincke 2015, S. 101–105). Gleichzeitig finden sich auch Gründe für das Erstarken »antigenderistischer« Positionen, die nur für

einzelnen Akteursgruppen funktionieren, wie das Festhalten an Ordinationsregularien in der katholischen Amtskirche (vgl. Behrens/Heimbach-Steins/Hennig 2019a, S. 15), welche auf einem essentialisierenden Geschlechtermodell basieren.

Ich argumentiere, dass Motive für die erstarkende Anti-Haltung in den unterschiedlichen Akteursgruppen sich teils decken, teils aber durchaus gruppenspezifisch sind, die Anti-Haltung an sich aber nur durch die in allen Gruppen vertretene unverrückbare ontologische Kategorisierung von Geschlecht und Sexualität ermöglicht wird, woraus sich auch gemeinsame Ziele ergeben. In Summe kann das zielorientierte Bündnis aus meiner Sicht also nicht als verwunderlich beschrieben werden.

Nachdem ich auf der Makroebene die Strategien, Motive und Ziele der »antigenderistischen« Player systematisch aufgearbeitet habe, konnte ich dies auch am konkreten Beispiel der Werke von Gabriele Kuby belegen. Gabriele Kuby stellt im Geflecht der Akteur*innen ein Bindeglied zwischen rechts und christlich, zwischen populärem Diskurs und Wissenschaftsdiskurs dar. Ihre Werke wurden in viele Sprachen übersetzt und immer wieder neu aufgelegt. Sie ist schon seit der ersten Welle der Etablierung und Vernetzung der »Antigenderist*innen« aktiv. Ihre Binfunktion und große Reichweite konnte ich auch anhand einer kleinen Analyse verschiedener Medien aus den unterschiedlichen Akteursgruppen, wie *Vatican Magazin*, *kath.net*, *IDEA* und *Junge Freiheit* aufzeigen, in denen regelmäßig Artikel von Kuby erscheinen und dann auf den je anderen Plattformen übernommen werden.

In der Analyse ihrer Werke fällt ein Hauptnarrativ ins Auge: Das Zeichnen eines völligen Verfalls der Gesellschaft als absolute Bedrohung, welche durch die Machenschaften von »Radikalfeministinnen« (Kuby 2013, S. 79) und »Machteliten« (Kuby 2006, S. 56, 2013, S. 87, 419) »hinter dem Rücken« (Kuby 2006, S. 9, 2013, S. 419) der Mehrheit hervorgerufen wird.

Kubys Werke erwecken dabei durch eine große Anzahl an Fußnoten und Zitationen den Anschein von Wissenschaftlichkeit. Wie ich durch Weiterführung einer Analyse von Marschütz zeigen konnte, spricht allerdings einiges dagegen: Kuby greift zwar Zitate ihrer Gegner*innen heraus, verzerrt, verkürzt oder verfälscht diese aber unter dem Deckmantel einer vermeintlich verständlicheren Sprache. Dabei unterläuft ihr an vielen Stellen ein genetischer Fehlschluss: Sie schließt vom Ursprung eines Arguments auf dessen Stichhaltigkeit (vgl. auch Marschütz 2014, S. 460). Vor diesem Hintergrund verwendet sie einige Zeit auf Ausführungen über das unmoralische Leben (Rauchen, Sexualität, Affären) ihrer

vermeintlichen Gegner*innen. Auch auf der anderen Seite werden Argumente nicht überprüft, sondern qua (religiöser) Autorität als korrekt angenommen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Gleichstellungsbemühungen und Diskriminierungssensibilität geschieht im Duktus des Desavouierens dieser Positionen kombiniert mit dem *Framing* der großen Bedrohungslage.

Sie ist nicht interessiert daran, ein differenziertes Bild der gesellschaftlichen Entwicklungen zu zeichnen, diese zu belegen und Ursachen zu diskutieren. Vielmehr bedient sie sich verschwörungstheoretischer Narrative, um unter manipulativem Framing, unter Vorwürfen heimlicher Machenschaften von den Machteliten und unter Hervorrufung von viel Angst, ein Bild der intendierten bedrohlichen »neuen Weltordnung« (Kuby 2013, S. 419) zu inszenieren.

Anhand der Analyse ihrer Strategien und Argumentationen habe ich die Parallelen zum Verschwörungsdenken aufgezeigt und belegt: Der Definition von Verschwörungstheorien entsprechend, behauptet auch Kuby, eine Gruppe von »Machteliten« würde im Geheimen unmoralische Ziele verfolgen (vgl. Zonis/Joseph 1994, S. 448). Ihr verschwörungstheoretisches Vorgehen fungiert dabei als Erklärungsmodell und Mittel der Kontingenzbewältigung, indem es eine Deutung des vermeintlichen gesellschaftlichen Verfalls ermöglicht, die Komplexität der Dinge reduziert, Belege ausspart und einfache Feindbilder schafft (vgl. Butter et al. 2020, S. 11; vgl. Leone/Madisson/Ventsel 2020, S. 50).

Im anschließenden Kapitel 3.3 konnte ich das Ringen um die (De-)Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Entwicklung des neuen Bildungsplanes in BW 2013-2016 nachzeichnen. Nachdem Lehrpläne als eines der wichtigsten Instrumente zur staatlichen Steuerung des schulischen Lernprozesses gelten (vgl. Vollstädt et al. 1999, S. 11–18), geht von deren Festreibungen eine hohe Relevanz aus. Die darin festgelegten Inhalte und Ziele sind gleichsam festgelegte Erziehungs- und Sozialisationsziele der Schule. Entsprechend umkämpft waren die Neuerungen bezüglich der Leitperspektive zur Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt im neuen Bildungsplan 2016.

Ich konnte zunächst die Entstehung und das Agieren des »antigenderistischen« Akteursgeflechts um den neuen Bildungsplan in die schon bestehenden Bemühungen gegen »Gender« in der zweiten Welle der Vernetzung einordnen und den Rückgriff auf schon bestehende Demonstrationsstrategien nach französischem Vorbild aufzeigen. Neben den Demonstrationen waren Online-Magazine, Videoplattformen und soziale Medien sowie Online-Petitionen wichtige Instrumente des Protests. Dazu kamen die Entwicklungen dezidierter Gegenentwürfe von sexualpädagogischem Unterrichtsmaterial für pädagogisches Fachpersonal.

Es ließ sich zeigen, dass die Ziele der »antigenderistischen« Proteste nach Schutz der Familien und der unschuldigen Kinder (vgl. Mayer 2021, S. 44; vgl. Scheele 2016, S. 6; vgl. Schmincke 2015, S. 98), nach Schutz vor (Homo-)Sexualisierung/Frühsexualisierung, nach Verhinderung von Liberalisierungstendenzen und Verhinderung der Umerziehung durch den Staat (vgl. Laumann/Debus 2018; vgl. Gegenfurtner/Gebhardt 2018; vgl. Kuby 2013, S. 293–367) sich über weite Strecken mit den generellen Zielen der »antigenderistischen« Allianz deckten (vergleiche Kapitel 3.2).

Unter Zuhilfenahme der Theorie der sozialen Bewegung ließ sich das dynamische Spannungsfeld zwischen Bewegung und Gegenbewegung, etwa in Form der Petition und Gegenpetition, erklären (vgl. Roggeband 2018, S. 22 f.). Beide Bewegungen waren durch breite öffentliche Reichweite stark präsent und erfolgreich, beide Bewegungen konnten große Massen mobilisieren und zwar auch über den Kreis der direkt Betroffenen hinaus. So konnte als eine Folge des Ringens um den neuen Bildungsplan die Überregionalisierung belegt werden: Die Debatten und Demonstrationen weiteten sich in andere Bundesländer aus (vgl. Schmincke 2015, S. 96; vgl. Voß 2014) und wurden stark in überregionalen Zeitungen besprochen (vgl. Stoltenhoff 2021).

Sie führten letztendlich zu einer Überarbeitung des ersten Arbeitspapiers von 2013: Ein Hauptpunkt der Dokumentenanalyse ergab einen Beleg für die diskursive Verschiebung des Begriffs »Akzeptanz von sexueller Vielfalt«. Die Bildungsplanbemühungen um mehr Akzeptanz von Vielfalt wurden in Diskursen immer wieder enggeführt mit Begriffen wie »(Früh-)Sexualisierung« (19.02.2014 Initiative »Familien Schutz« 2014; vgl. Gegenfurtner/Gebhardt 2018, S. 380, 382; vgl. Laumann/Debus 2018, S. 279) und »Zwangssexualisierung« (02.03.2014 Initiative »Schützt unsere Kinder« 2014). Dies führte zu einer hohen Erklärungsbedürftigkeit des Terminus bis hin zu dessen Unsagbarkeit (vgl. Grenz 2021, S. 193). So konnte ich eine augenscheinliche Leerstelle auch im zweiten Arbeitspapier aufzeigen, auf dessen Frontseite verschiedene Formen von Vielfalt benannt werden, die sexuelle Vielfalt aber unbenannt bleibt (Arbeitspapier Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 2).

Außerdem ließ sich zeigen, dass die Implementierung der Akzeptanzbemühung von sexueller Vielfalt von erster zu zweiter Fassung der Arbeitspapiere (und auch in der sehr ähnlichen Endfassung) eine quantitative und qualitative Abschwächung erfuhr. Auf der anderen Seite wurde sie doch in den Leitperspektiven festgeschrieben und gelangte so auch in die Endfassung des neuen

Bildungsplanes. Sie ist damit »nur« noch ein Punkt unter verschiedenen anderen Kategorien der Vielfalt, die Teil einer einzelnen Leitperspektive sind. Sexuelle Vielfalt wurde also nicht länger als alles durchdringendes Ziel, wohl aber als fachübergreifend, positioniert. Die Einbettung und Verzahnung in andere Kategorien der Vielfalt, auch der geschlechtlichen Vielfalt, führt zu einer Leitperspektive der Diversitätssensibilität, die Vielfalt nicht nur wertschätzend wahrnimmt, sondern sich aktiv für Antidiskriminierung einsetzt.

Abschließend ermittelte ich in einer kurzen diskurstheoretisch getragenen Analyse, wie die Neuerungen im zweiten Arbeitspapier und in der Endfassung von den unterschiedlichen Lagern eingeschätzt wurden. Der Blick in die Leitmedien der beiden Lager, Pressemitteilungen großer Verbände und Stellungnahmen von Frontleuten ergab das Bild, dass die »antigenderistischen« Player zwar zunächst die Terminverschiebung der Einführung des neuen Bildungsplanes als Erfolg markierten, nicht jedoch die inhaltlichen Neuerungen zwischen erster und zweiter Arbeitspapierfassung. Insofern hielten die Proteste gegen die Einsetzung des neuen Bildungsplanes auch an. Die Befürworter*innen der Neuerungen begrüßten dagegen mehrheitlich trotz einer gewissen Abschwächung die zweite Fassung und die Endfassung des Bildungsplanes.

Mit Kapitel 3 eröffnete sich der Blick auf Schule, der in Kapitel 4 vertieft wurde: Darin stellte ich die empirische Forschung zu lgbtiq* im Kindes- und Jugendalter und insbesondere im Schulkontext dar. Die Studienlage ist zwar besonders im deutschsprachigen Raum und auf den Schulkontext bezogen noch lückenhaft, aber es zeigt sich robust, dass lgbtiq* Personen verglichen mit cis-heterosexuellen und genderkonform-agierenden Personen häufiger betroffen sind von Diskriminierung, Gewalt und Ausgrenzung (vgl. Krell/Oldemeier 2018; vgl. Timmermanns 2017). Zwischen innerem und äußerem Coming-out erleben viele eine Phase von Sorgen um mögliche Diskriminierung, was sich leider häufig als berechtigt erweist. Gerade die Minderjährigen berichten besonders häufig von Diskriminierung und Ausgrenzung und trans* und inter* Personen noch häufiger als lgb Jugendliche. (Vgl. Krell/Oldemeier 2018, vgl. 2015; vgl. Krell 2013; vgl. Klocke 2012, vgl. 2014) Dies geht mit verschiedenen Formen von Minderheitenstress einher, welcher wiederum im Zusammenhang mit einem niedrigeren Level an Wohlbefinden und mit einer erhöhten Zahl an psychischen Störungen und Erkrankungen einhergeht (vgl. Cramer et al. 2017, S. 1518; vgl. Meyer 2003; vgl. Plöderl 2016). Dieser Zusammenhang zwischen Minderheitenstress und negativen Folgen für das Wohlbefinden ist mittlerweile gut belegt (vgl. Testa et al. 2015, S. 66; vgl. Hatzenbuehler 2009; vgl. z. B. Cramer et al.

2017; vgl. z. B. Ott/Regli/Znoj 2017; vgl. z. B. Testa et al. 2012). Insofern gilt es als gesichert, dass Kinder und Jugendliche, die den heteronormativen Vorstellungen nicht entsprechen, vulnerabler sind (vgl. Timmermanns 2017, S. 136).

Außerdem weisen Studien auf eine relativ große Unsichtbarkeit des Themas sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext hin, was auf inter* und trans* Personen in besonderer Weise zutrifft (vgl. Klocke 2012, S. 88; vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 21; vgl. Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 145; vgl. Krell/Oldemeier 2018, S. 111–113). Hierbei muss man allerdings einschränken, dass Bildungspläne in vielen Bundesländern erst in den letzten Jahren eine Thematisierung einfordern. Entgegen der Annahme, die Gesellschaft sei hier komplett gespalten, ließ sich zeigen, dass sich eine große Mehrheit der deutschen Bevölkerung für eine stärkere Thematisierung von Vielfalt verbunden mit der Förderung von Akzeptanz im Schulkontext ausspricht (vgl. Küpper/Klocke/Hoffmann 2017, S. 142 f.; vgl. Change Centre Foundation 2015).

In Kapitel 5.1 formulierte ich mein Verständnis der butlerschen und lewinschen Theorien und stellte frappierende Überschneidungen beider Theorien heraus. Anschließend untersuchte ich, inwiefern die Theorien, Modelle und Begrifflichkeiten der beiden Denker*innen hilfreich sind, um zu einer erweiterten Perspektive auf das Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischen und naturalisierenden Kräften zu gelangen. Dabei argumentierte ich zunächst mit Butlers Theoriengerüst, dass offenbar beide Seiten in den Debatten die produktive Macht des Diskurses annehmen, anders lässt sich der Kampf um die Frage der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (z. B. im Schulkontext) nicht verstehen. Beide Seiten gehen davon aus, dass Benennung und Sichtbarmachung einen Einfluss auf die Subjektwerden haben. Auf der »antigenderistischen« Seite verbinden sich damit Ängste wie »Homosexualisierung« und »Zwangssexualisierung« von Kindern. Ich argumentierte weiter, dass sich die Heftigkeit der Debatten damit erklären lässt, dass es für beide Seiten nicht um graduelle Verschiebungen geht, sondern ums Essenzielle: um Grundlagen des Weltbildes – das die Kontingenz von Werten und Normen negiert – und auf der anderen Seite um die Möglichkeit auf Subjektwerdung und damit ein lebenswertes Leben. Dies macht einen Kompromiss letztendlich undenkbar.

Auch Lewins präzierte Kategorienkritik verhilft zu einer erweiterten Perspektive auf das Spannungsfeld: Ich argumentierte hier, dass die weiterentwickelte lewinsche Unterscheidung in »aristotelische« und »galileische« Denkartern hilfreiche Analysekatoren sind, um mit ihnen die grundsätzlich unterschied-

lichen Denklogiken zwischen »antigenderistischen« und heteronormativitätskritischen Positionen zu beschreiben. In der Argumentation ging ich Schritt für Schritt entlang der zentralen Merkmale der beiden Denklogiken nach Lewin vor. Dabei konnte ich zeigen, dass »antigenderistische« Player mit historisch-geographischen Häufigkeiten argumentieren und daraus Normalität ableiten: Fast alle Menschen werden als Frau oder Mann geboren und empfinden sich auch so, eine Mehrheit begehrt heterosexuell, also ist das dichotome, heterosexuelle Geschlechtermodell in diesem Denken gesetzt und normalisiert. Heteronormativitätskritischer Wandel kann und will sich gar nicht auf Häufigkeiten stützen, weil er für die Sichtbarkeit von Minderheiten und den differenzierteren Blick eintritt. In der »galileischen« Denkart ist schon eine einzige Ausnahme ein »vollgültiger Gegenbeweis« (Lewin 1981, S. 256), eine Häufung dagegen irrelevant. Es geht um die volle Erfassung von Einzelfällen (vgl. ebd., S. 242, 257). Die Existenz von inter* und trans* Personen wäre so ein Beispiel, das einer dichotomen Kategorisierung widerspricht. Dies entspricht dem heteronormativitätskritischen Denken, differenziert und nicht essentialisierend wahrzunehmen, dass es mehr als zwei Geschlechter und eine sexuelle Orientierung gibt. Um dies in Kategorisierungen zu fassen, bedarf es graduelle Übergänge oder Reihenbegriffe, wie es das »galileische« Denken anstelle von dichotomen »aristotelischen« Kategorisierungen einfordert (vgl. ebd., S. 241 f., 253 f.). Aus ontologischen Vorgaben ergibt sich im »aristotelischen« Denken eine starre Wesenhaftigkeit, die immer schon einen Zielpunkt bestimmt (vgl. ebd., S. 236, 258–261). Dies entspricht der auf Naturalismen beruhenden Argumentation von »Antigenderist*innen«. Heteronormativitätskritischer Wandel will in »galileischer« Manier ent-essentialisieren und ent-naturalisieren und damit aufzeigen, dass sich aus der Zuordnung zu einer Kategorie eben keine Wesenhaftigkeit ableiten lässt und sich andersrum aus einer bestimmten Einzelfall-Wesenhaftigkeit keine wesenhafte Kategorisierung ableiten lässt. Voraussetzung des heteronormativitätskritischen Denkens ist die Annahme, dass Normen und Wirklichkeiten wandelbar sind und immer kontextuell entstehen. Schlussendlich belege ich, dass auch das Phänomen »Homogenisierung«, das Lewin nutzt, um zu zeigen, dass der genaue differenzierte Blick ohne wertende Normalisierung hilft, um vormals verdeckte Verwandtschaftsstrukturen zu erkennen, im Falle des heteronormativitätskritischen Denkens zu Erkenntnissen führte: So entwickelte sich z. B. die Frauenforschung hin zur Intersektionalitätsforschung und zu *Diversity Studies*, Differenzlinien wurden also zunehmend in Komplexität, Parallelitäten und Verwobenheit analysiert.

An die Frage, inwiefern Butlers und Lewins Theorien und Begriffe hilfreich für den Blick auf das Spannungsfeld sein können, schloss sich die Analyse an, ob mit beiden auch neue Perspektiven auf das Erstarken des »Antigenderismus« und auf diversitätssensiblen Wandel möglich werden. Wie ich ausführe, sind sich beide grundlegend einig, dass Subjekte weder autonom noch vollständig determiniert handeln. In beiden Theorien ist also Wandel im Verhalten und in den Einstellungen denkbar und auch initiiierbar. Sowohl Butler als auch Lewin bieten neue Facetten zur Erklärung des Erstarkens »antigenderistischer« Positionen. Butlers Theorie der beschränkten Handlungsfähigkeit im Zuge der Subjektivierung bietet sich nämlich sowohl an, um heteronormativitätskritischen Wandel als auch das Wachsen »antigenderistischer« Einstellungen zu erklären. Die Grundannahme ist, dass Subjekte immer nur in der Unterwerfung unter den Diskurs zum Subjekt werden. Das passiert in der fortdauernden Rezitation von Normen und diskursiven Elementen, die zwar Abweichungen enthalten können, aber nicht aus dem Nichts entstehen können. Wird hierbei die Kontingenz und Veränderbarkeit von Normen sichtbar, so können möglicherweise »Noch-nicht-Subjekte« (Butler 2017, S. 177) benennbar und sichtbar werden und damit in bessere Positionen – in »sozial bewohnbare Zonen« (Villa 2010, S. 259) – gelangen. Wenn im Prozess der Entstehung von Subjekten aber auch vermehrt Zonen für »antigenderistische« Subjekte entstehen, dann muss auch das im kollektiven Diskurs bereits angelegt sein. Und tatsächlich existieren diskursive Figuren, die Gleichstellungsprogramme usw. als Sündenbock entwerfen, in der abgewandelten Form des antifeministischen Diskurses schon lange. Dieser kollektive Diskurs erstarkt durch die Instabilität, die heteronormativitätskritischer Wandel mit sich bringt, denn Instabilität macht das Rufen nach Ordnung und Führung, wie es der »Antigenderismus« verspricht, wahrscheinlicher. Die Instabilität ist also einerseits nötig, um Normen zu weiten, andererseits Auslöser für die Suche nach Verursachendem und klarer Führung. Die Anrufung eines »Sündenbocks« als Instrument formuliert auch Lewin im Zusammenhang mit wachsendem Antisemitismus (vgl. Lewin 1953a, S. 225–227, 235). Er legt als weitere Erklärungsbausteine zwei Aspekte hinzu: den Blick auf Aufforderungscharaktere, die als Auslöser für wirkende Kräfte ausgemacht werden und den Blick auf gruppendynamische Aspekte für Wandlungsprozesse.

Lewin und Butler gehen beide davon aus, dass vor einem Wandel immer eine Phase der Destabilisierung stehen muss. Allerdings unterscheidet sich der anvisierte Prozess bei den beiden: Lewin nimmt nämlich eine hohe Steuerungs-

fähigkeit dieses Prozesses an, wenn er darlegt, dass auf eine Phase der Destabilisierung eine angeleitete zweite Phase des Entdeckens neuer demokratischerer Verhaltensweisen steht («Moving»). Butler zieht einen derartig gelenkten Prozess nicht in Betracht. Für sie ergibt sich Wandel durch abweichende Zitation bestehender diskursiver Elemente. Sie fokussiert also mehr auf die Möglichkeiten der Destabilisierung, erörtert aber keine Strategien des Erlernens inklusiver Verhaltens- und Denkweisen. Beide sind sich aber einig darin, dass ein weitreichender Wandel einen langwierigen Prozess darstellt.

Für den Blick auf Schule und Erziehung im Hinblick auf sexuelle und geschlechtliche Minderheiten stellen sich die Theorien der beiden ebenso als hilfreich heraus: Butler und Lewin regen zu einer Reflexion des Einsatzes von Kategorisierungen im Unterricht, in Konferenzen, in Klassengesprächen, in Schulmaterial usw. an. Gerade unbewusste »aristotelische« Kategorisierung läuft Gefahr zum »heimlichen Lehrgegenstand« zu werden, der durch Engführungen oder ontologische Aufladungen Stereotype reproduziert. Mit Lewin und Butler lässt sich fragen, ob Kategorisierung rein funktional oder abstraktiv, wertend und naturalisierend genutzt wird und ob notwendige Kategorisierung dem psychologischen Erlebensraum der Schüler*innen möglichst gerecht wird oder im Gegenteil eine Marginalisierung von Minderheiten auf Randpositionen stattfindet? Die Feldtheorie ist geeignet, um mit »galileischem« Blick konkrete Situation einer Klasse und persönliche psychologische Lebensräume darzustellen. Damit geht der Versuch einher, Positionen, wirkende Kräfte und Verhalten erklärbar(er) zu machen. Entsprechend der empirischen Erkenntnisse zum Klima und Diskriminierungserleben queerer Personen im Schulkontext würde der psychologische Lebensraum überproportional häufig geprägt sein von Grenzen, Gefahrenzonen oder Gefahreninseln. Dies kann dann auch Verhalten erklären, das zunächst unverständlich wirkt, etwa Aggression oder Rückzug, und eröffnet damit auch pädagogische Handlungsoptionen.

Auch im Hinblick auf Erziehung, die unter anderem im Schulkontext stattfindet, tauchen neue Aspekte durch Lewin und Butler auf: Beide treten für offene Thematisierung und Sichtbarmachung ein. Beide halten das für notwendig und empowernd. Lewin stellt hier besonders den wirkmächtigen Wert der Zugehörigkeit zu Gruppen, auch zu benachteiligten Gruppen, heraus. Die Zugehörigkeit ermöglicht Schutz und Unterstützung (vgl. Lewin 1953b, S. 246) und die Reflexion, dass Diskriminierung nicht persönlich und individuell stattfindet, sondern ein soziales Problem darstellt (vgl. ebd., S. 248; vgl. Lewin 1953c, S. 296).

Ausgehend von unterschiedlichen Theorien rund um Geschlecht, Sexualität und Schule sowie vor allem auf dem Boden der lewischen und butlerschen Theorien und Begrifflichkeiten und vor dem Hintergrund bestehender Diskursanalysen, insbesondere nach Markom/Weinhäupl, entwickelte ich in Kapitel 6 ein Instrument der diskurs- und feldtheoretischen Analyse von Schulbuchmaterialien. Konkret analysierte ich dabei zugelassene Mittelstufen-Ethikschulbücher für das Gymnasium in Baden-Württemberg kurz vor, während und nach der Einführung des neuen Bildungsplanes in BW hinsichtlich der Frage, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert und dargestellt wird. Zunächst ging ich dabei quantitativ vor, um Verteilungsverhältnisse der Geschlechter auf Fotos und Zeichnungen, deren Zuordnung zu beruflichen Tätigkeiten und die anteilige Darstellung von sexuellen Orientierungen bzw. Partnerschafts- und Familienmodellen zu ermitteln. Für alle drei Aspekte interessierte mich besonders, ob sich zwischen den Schulbuch-Versionen Entwicklungen abzeichneten.

In der quantitativen Untersuchung zeigte sich, dass innerhalb weniger Jahren die Überrepräsentanz von männlich lesbaren Menschen auf Fotos deutlich zurückging und 2019 schließlich eine leichte Überrepräsentanz weiblich lesbare Personen zu finden ist. Der Anteil von geschlechtlich uneindeutigen Personen nimmt im Buch von 2015 und 2019 zwar im Vergleich zum Schulbuch aus dem Jahre 2014 zu, allerdings im Wesentlichen, weil das Geschlecht durch Vermummung, medizinische Geräte o. Ä. nicht markiert werden kann. Personen, die als trans* oder inter* gelesen werden können, tauchen auf Fotos nicht auf, finden allerdings in Form von Zeichnungen erstmals ab der Schulbuchversion von 2019 eine entstehende Sichtbarkeit. Gezeichnete Figuren schaffen offenbar die Option einer Darstellung von geschlechtlicher Vielfalt, wie sie bei realen Menschen auf Fotos nicht möglich ist. Weiblich lesbare Personen bleiben über alle Versionen hinweg auf Zeichnungen deutlich unterrepräsentiert. Generell ist mit Blick auf Fotos und Zeichnungen von Menschen auffällig, dass stereotype Codes, insbesondere die Länge des Haares, geschlechtlich konnotierte Farbgebung, Schmuck und Schminke, die Betrachtenden sehr schnell lehren, dass im Prinzip nahezu alle Personen auf Fotos und Zeichnungen sehr deutlich und stereotyp als männlich oder weiblich kategorisiert werden.

Auch wenn einschränkend festgehalten werden muss, dass es sich nur um eine relativ geringe Anzahl an Bildern von Menschen bei beruflichen Tätigkeiten handelt, ist doch auffällig, dass als männlich lesbare Personen nicht nur viel häufiger, sondern auch in vielfältigeren beruflichen Sparten und auch in statushöheren und besser bezahlten Berufen gezeigt werden. Weiblich lesbare

Menschen werden zwar über die Schulbuchversionen zunehmend, aber dennoch durchweg seltener, bei beruflichen Tätigkeiten gezeigt und wenn sie in Berufen arbeiten, dann häufig in stereotyp weiblichen Berufsfeldern. Geschlechtlich uneindeutig lesbare Menschen sind im Berufsleben kaum als solche sichtbar. Wird das Geschlecht nicht markiert, dann auch hier, weil die Berufskleidung ein Vermutten o. Ä. nötig macht. Vor dem Hintergrund des »heimlichen Lehrplans« bedeutet dies in Summe eine implizite Festlegung von männlichen Personen auf die Sphäre des Berufs, wohingegen weibliche und non-binäre Menschen hier weniger verortet sind. Außerdem implizieren diese Darstellungen und Ausschlüsse, dass es spezifische Berufssparten für Geschlechter gibt, was für Männer mit mehr Vielfalt, Macht und Status einhergeht. Diese ungleiche und stereotypisierte Darstellung von Berufstätigkeit und Geschlecht kann also als sexistisch eingeordnet werden (Swim/Campbell 2001, S. 199). Zwar findet über die Schulbuchmodelle hinweg eine Verschiebung hin zu mehr Repräsentanz weiblicher Berufstätigkeit statt, aber eine quantitative und qualitative Gleichstellung ist noch nicht erkennbar. Die Darstellung von Geschlecht und Beruf entspricht damit noch nicht dem *Gender Mainstreaming*-Konzept, das laut SBZVO eine Zulassungsvoraussetzung für Schulmaterialien in Baden-Württemberg darstellt (Land Baden-Württemberg 2007, S. 2). In der quantitativen Darstellung von sexuellen Orientierungen und diversen Familienmodellen lässt sich eine deutliche Entwicklung nachweisen: Von einer nahezu durchgängigen Unsichtbarkeit im Schulbuch 2014, zeigt sich ab 2015 eine Sichtbarmachung von vielfältigen Partnerschafts- und Familienmodellen, die in etwa dem Anteil in der jüngeren deutschen Gesellschaft entspricht. Dies wird im Schulbuch von 2019 auf ähnlichem Level fortgeführt.

Diese Entwicklung deckt sich mit der diskurs- und feldtheoretischen Analyse einzelner Kapitel der Schulbuch-Versionen, die sich an die quantitative Analyse anschloss und deren wichtigste Diskursmuster und Verschiebungen ich hier resümieren möchte.

Auch der diskurstheoretische Blick bestätigt, dass eine deutliche Entwicklung hin zu einer zunehmenden Thematisierung und Benennung von sexueller Vielfalt sowie diversen Familienmodellen ab 2015 und schließlich auch eine Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt ab der Version 2019 stattfindet. Gleichzeitig erschließt der differenzierte Blick hier aber auch, dass sich die zunehmende Benennung diskrepant zur fehlenden Explikation der eingeführten Begriffe verhält. So werden etwa 2019 eine ganze Reihe an sexuellen Orientierungen benannt (vgl. Rösch et al. 2019, S. 15), bleiben aber durch die Ein-

bettung in Metaphern im Ungenauen, im Halbgewussten. Auch werden keine Analysebegriffe wie *sex* und *gender* eingeführt, um über Entstehung von Normen und Praktiken sowie über Vorurteile und Stereotype adäquat sprechen zu können.

Über alle Schulbücher hinweg findet immer wieder eine Grenzziehung zwischen dem »Normalen« und dem »anderen« statt, und zwar sowohl geschlechtliche als auch sexuelle Vielfalt betreffend. Im Herstellen von Differenz werden Personen so pauschal auf das homogenisierte und essentialisierte »andere« festgelegt, was sich als »aristotelische« Denkart fassen lässt. Dabei wird das »eigene«, also je nach Kontext das Binäre oder das Heterosexuelle, gegenüber dem »anderen« nicht nur normalisiert, sondern auch als das Superiore festgelegt (vgl. Varela 2010, S. 256). Der Maßstab dafür, was als das »Normale« oder eben das »andere« gilt, ist die jeweils herrschende gesellschaftliche Norm (Vgl. Rohrmann 2010, S. 159) – in diesem Fall also immer noch häufig der heteronormative Blick.

Diese Dominanz und Besserstellung von heteronormativen Familienmodellen und dichotomer Geschlechtlichkeit zeigt sich auch an der mehrmaligen Engführung zwischen vielfältigen Partnerschaftsmodellen mit Problembehaftetheit sowie zwischen geschlechtlicher Vielfalt und Problembehaftetheit über alle Schulbuch-Versionen hinweg. Es kann damit als wiederkehrendes Diskursmuster ausgemacht werden. Die Reproduktion der Kategorie »des anderen« als das Nicht-Heterosexuelle und Nicht-Binäre zeigt das asymmetrische Machtverhältnis der »heterosexuelle[n] Matrix« (Butler 1991, S. 219, 2017, S. 131). Gleichzeitig ist aber auch an diesem Punkt durchaus eine graduelle Veränderung in der Praxis des *Othering* erkennbar: Der Denkraum von »anders versus normal« wird zwar in allen Schulbüchern mehrfach eröffnet, aber die grundsätzliche Unterschiedlichkeit wird ab 2015 weniger dominant vertreten. So wird etwa 2015 fragend formuliert, ob gleichgeschlechtliche Liebe anders oder normal sei (vgl. etwa TE2/2015). Der veränderte Blick auf sexuelle Vielfalt zeigt sich vor allem in der Hinzunahme der Innenperspektive von Homosexuellen und einer polyamoren Person im Schulbuch von 2015. Damit wird nicht mehr ausschließlich über Menschen gesprochen, sondern sie kommen selbst zu Wort und betonen mehr das Gemeinsame und die Möglichkeit einer positiven Lebensgestaltung. Im Schulbuch 2019 wird der Bericht des homosexuellen Paares wieder gegen den Text aus der Schulbuch-Version von 2014 getauscht, der sehr deutlich Differenz herstellt und eine Außenperspektive einnimmt.

In der Darstellung von Geschlechtlichkeit bildet das dichotome und häufig auch stereotypisierte Geschlechtermodell die Grundlage der Schulbücher von

2014 und 2015 und über weite Strecken auch Grundlage des neuesten Werks. Alle Werke nutzen nahezu durchweg stereotype und dichotome Codes für Geschlechtlichkeit im Aussehen. Zu einem punktuellen Aufbrechen kommt es im jüngsten Schulbuch auf den beiden Schulbuchseiten, die explizit das Trans*-Sein thematisieren. Im Hinblick auf Geschlechterrollen lassen sich über die Schulbuchversionen hinweg graduelle Veränderungen belegen. In den beiden neueren Werken werden stereotype Geschlechterrollen zumindest punktuell aufgebrochen, etwa durch die Sichtbarkeit von einem Single-Vater. Auch sprachlich zeigen sich durchaus Veränderungen in der zunehmenden Nutzung binär-geschlechtergerechter Sprache und geschlechtsneutralen Formulierungen, die Frauen und das Non-Binäre nicht mehr exkludieren.

In Summe lassen sich also durchaus gravierende Neuerungen, nämlich die Thematisierung und Sichtbarmachung diverser Partnerschaftsmodelle ab 2015 und ab 2019 auch geschlechtliche Vielfalt verbunden mit dem Thema Selbstbestimmung ausmachen. Auffällig bleibt die fehlende Erklärung dieser Benennungen und teilweise auch die deutliche Engführung von Diversität mit Problembehaftetsein. Trotz des durchgehenden Diskursmusters der Herstellung von Differenz und Andersartigkeit lassen sich auch in diesem Feld durch die Hinzunahme von Innenperspektive und fragende Formulierungen Verschiebungen ausmachen, die jedoch durch einen Rückgriff auf Elemente aus dem Schulbuch 2014 im neuesten Werk eher wieder schwächer ausfallen. Geschlechter werden zwar über weite Strecken dichotom und teils auch stereotyp dargestellt, aber auch hier lassen sich Elemente finden, die dichotome und stereotype Darstellungen aufbrechen. Im Großen und Ganzen kann man sicherlich von einer sukzessiven Öffnung hin zu einer größeren Sichtbarkeit von Vielfalt sprechen. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine »aristotelische« Differenzbildung, und eine Engführungen mit Problemen weiter reflektiert werden muss und letztendlich in dieser Weise auch noch nicht in Gänze vereinbar mit dem Bildungsplan und dem *Gender Mainstreaming*-Konzept ist.

Aus der Analyse des Spannungsfeldes und der Zuspitzung auf den Schulkontext lässt sich sicherlich kein Ausblick im Sinne eines Erfolgsrezeptes oder einer einfachen To-Do-Liste ableiten. Dies würde weder der Komplexität von Differenz, von Interessen und Zielen gerecht noch würde es die drohende gesellschaftliche Spaltung ernstnehmen. Denk- und Handlungsanstöße lassen sich aber durchaus aus der Analyse des Spannungsfeldes, der Hinzunahme der lewinschen und butlerschen Theorien und der Schulbuchanalyse abstrahieren. Deutlich ist aber zunächst einmal Folgendes:

In Anbetracht der Menschenrechte, des deutschen Grundgesetzes, konkreter Gesetze wie dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz und in Anbetracht des verankerten *Gender Mainstreaming*-Programms sowie der Bildungsplanfestschreibungen wäre es wichtig, dass diese Rechte, Gesetze und Vorgaben noch besser umgesetzt würden, so dass Diskriminierung verringert oder gänzlich vermieden würde. Gleichzeitig ist es zu verhindern, dass völlig verhärtete Fronten oder gar eine gesellschaftliche Spaltung angesichts eines spannungsgeladenen Diskurses entstehen. Was letzteren Punkt betrifft, ist sicherlich wichtig wahrzunehmen, dass im Moment keine echte Spaltung der deutschen Gesellschaft existiert, auch wenn das manchmal so scheint. Eine interessante Analyse diesbezüglich legen ganz aktuell Mau, Lux und Westheuser vor, die zeigen, dass durch alle Wählergruppen hindurch, lediglich mit Ausnahme der AFD-Wähler*innen, eine große Mehrheit Gleichstellungs- und Anerkennungsprozesse, die unter dem Schlagwort »Wir-Sie« verhandelt werden, unterstützt (vgl. Mau/Lux/Westheuser 2023, S. 361). Das sind gute Voraussetzungen, um unsere Schulen noch diversitätssensibler und diskriminierungskritischer aufzustellen. Und trotzdem sollte die Frage nicht übergangen werden, wie diversitätssensibler Wandel so gelingen kann, dass er nachvollziehbar ist und von den meisten mitgetragen werden kann. Diversitätssensibilität oder Antidiskriminierungsarbeit kann nämlich nie im luftleeren Raum stattfinden, sondern muss – »galileisch« – im Wissen um die konkreten Spannungen ablaufen.

Der neue Bildungsplan hat – mit Lewin und Butler gesprochen – bereits eine ganz wichtige Grundlage geschaffen, weil mit ihm die Thematisierung und Sichtbarmachung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt eingefordert wird und gleichzeitig aufgefordert wird, sich fachübergreifend um Akzeptanz und Toleranz und um Abbau von Diskriminierung zu bemühen – kurz diversitätssensibel – zu agieren. Genau das ist die Basis für eine (lern-)förderliche Umgebung für Menschen aus Minoritäten, letztendlich aber auch für die Majorität. Jetzt geht es darum, weiter zu reflektieren, ob die Umsetzung des Bildungsplanes und die Einhaltung benannter Gesetze bestmöglich funktionieren und zu verbessern, wo das noch nicht der Fall ist. Einen Teil dazu habe ich mit meiner Schulbuchanalyse beigetragen. Dabei ist es hilfreich, im Auge zu behalten, dass Thematisierung und Sichtbarmachung auf verschiedenen Ebenen und an verschiedenen Stellen im Schullalltag passieren kann: Sicherlich in erster Linie durch Thematisierung im Unterricht (vgl. Klocke 2020, S. 360), durch geeignetes Material, das Geschlechterstereotype durchbricht und vielfältige Lebensweisen und Verhaltensweisen sichtbar macht und auch Minoritäten adressiert. Ich habe mit

meiner differenzierten Analyse von Schulmaterial exemplarisch aufgezeigt, dass es dabei auch darauf ankommt, Marginalisiertes, Nicht-Benanntes, Nicht-Erklärtes und Engführungen mitzubedenken. Dabei sollte ebenso darauf geachtet werden, dass Sichtbarmachung und Benennung nicht nur in demjenigen Kapitel stattfindet, welches Sexualität oder Identität explizit zum Thema hat. Vielmehr sollte über das gesamte Material hinweg immer wieder Vielfalt – und hier sind ausdrücklich die unterschiedlichsten Vielfaltsaspekte wie *race*, *ability*, *sex*, *gender* etc. gemeint – auf Abbildungen und in Textmaterial sichtbar werden. Die Schulbuchanalyse gibt des Weiteren her, einige konkretere Hinweise für die Art der Darstellung zu geben: So wäre es wünschenswert, wenn Schüler*innen aus der Innenperspektive über Vielfaltsaspekte informiert würden, denn das bedeutet, nicht über, sondern mit Menschen zu sprechen, was eine homogenisierende und essentialisierende Kategorienbildung unwahrscheinlicher macht. Dies dürfte aber freilich nicht bedeuten, dass bestehende Diskriminierungen beschönigt oder ausgelassen würden, es würde aber bedeuten, dass neben diesen Benachteiligungen und Verletzlichkeiten auch positive Lebensentwürfe und Rollenmodelle zur Verfügung gestellt würden. Außerdem wären Operatoren, die zur Perspektivübernahme und zur Reflexion anregen, hilfreich. Sichtbarmachung findet aber nicht nur in Schulmaterialien einzelner Fächer statt, sondern durchaus auch »nebenher« in allen Schulfächern und im ganzen Schulalltag. Mehr noch, über den heimlichen Lehrplan werden Stereotype, Vorurteile, dominantes und marginalisiertes Wissen ohnehin immer Teil des Lernens in Schule sein. Das muss aber nicht unbewusst und unreflektiert stattfinden, sondern kann durch Schulungen, Fort- und Weiterbildungen auch auf bewusste Weise geschehen. So könnte etwa im Sprachenunterricht gezielt Literatur ausgewählt werden, in der neben heterosexuellen Beziehungen auch nicht-heteronormative Lebensentwürfe eine Rolle spielen oder es könnten in der Physik, die als Männerdomäne gilt, gezielt Frauen als Forscherinnen benannt und eingeführt werden (vgl. Götschel 2015), um hier nur einmal zwei Beispiele zu geben.

Auch abseits des Unterrichts kann Vielfalt sichtbar werden, z. B. durch Plakate und Infomaterial (vgl. Klocke 2020, S. 361). Wie Krell und Oldemeier in ihrer Studie herausarbeiten, sind Informationsbeschaffung, Vertrauenspersonen und positive Rollenmodelle förderlich für lgbtiq* Jugendliche in der Phase des inneren- und äußeren Coming-out (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 27). Hier kann Schule ansetzen und Informationsmaterial, bzw. Kontakte zu Beratungsstellen bereithalten. Auch in diesem Fall sollte aber vermieden werden, lgbtiq* Menschen stereotyp als Opfer (vgl. Plöderl 2016, S. 9) oder als Personen mit

gefährlichem Lebensstil darzustellen, auch wenn vorhandene Diskriminierungen sicherlich zur Bewusstmachung benannt und reflektiert werden müssen. Nachdem außerdem Vertrauenspersonen förderlich sind, macht es Sinn, eine selbige unter den Lehrpersonen auszuweisen, die konkret zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ansprechbar ist, berät und Informationen bereithält. Mit Lewin gesprochen ist es darüber hinaus empowernd, Menschen die Zugehörigkeit zu Gruppen zu ermöglichen. Das kann im schulischen Rahmen etwa durch AGs unterstützt werden. Einstellungen zu Personengruppen lassen sich auch durch Kontakt mit einzelnen Personen verändern (vgl. Pettigrew/Tropp 2006; vgl. Walch et al. 2012). Hier kann also überlegt werden, welche außerschulischen Personen für den Austausch eingeladen werden könnten.

Auch schulische Suizid-Präventionsarbeit ist ein förderliches und aktuell noch notwendiges Element. In Österreich etwa gibt es nach amerikanischem Vorbild die Suizidpräventionskampagne »Es wird besser«. Hier berichten queere Personen in kurzen Clips u. a. von ihrem Coming-out, Selbstakzeptanz und ihren hilfreichen Strategien für diese Zeit des inneren und äußeren Coming-out (vgl. Kirchner et al. 2021). Erste wissenschaftliche Ergebnisse weisen in die Richtung, dass diese Videos positiv wahrgenommen werden und Hoffnung vermitteln (vgl. Kirchner et al. 2020). In all diesen Bemühungen um Anti-Diskriminierung und Diversitätssensibilität befindet sich die Lehrkraft immer wieder in einem Spannungsfeld zwischen Thematisierung und Dethematisierung, zwischen Normalisierung und Dekonstruktion von Normen und der konkreten Person, die sie begleitet (vgl. Boger 2017, vgl. 2019, vgl. 2023).

Neben diesen unterschiedlichen Möglichkeiten der Sichtbarmachung und der konkreten Präventionsarbeit ist sicherlich das aller wichtigste die Reflexion von Verhalten, Vorstellungen und Kategorisierungen sowie die inhaltliche Weiterbildung in Bezug auf Diversität und Diskriminierung, die auch den Austausch mit Minoritäten beinhalten sollte. Denn auch hier gilt, nicht über, sondern mit Menschen zu sprechen hilft, um Stereotype abzubauen und bestehende Diskriminierungen zu verstehen sowie Bedarfe zu erkennen. Gerade weil die Diskriminierung oft nicht intendiert ist und sich oft auch durch Marginalisierung und Unwissenheit speist, ist die Auseinandersetzung mit Dominantem und Marginalisiertem und mit der Innenperspektive so hilfreich. Das trifft sich dann auch mit Lewins Forderung, nicht nach Häufigkeiten zu suchen, sondern die konkrete Einzelperson in den Blick zu nehmen. Sie mag vielleicht gerade nicht dem Mittelwert oder der Mehrheit entsprechen und doch darf sie deshalb nicht an einen »Unort« (Butler 2017, S. 177) verschwinden, an dem sie nicht gesehen

wird. Wir brauchen die volle Erfassung von Einzelfällen, um als Pädagog*innen souverän und planvoll zu agieren. Mit Lewin können wir außerdem nochmal die Wichtigkeit von Gruppenatmosphäre und Gruppendynamiken ins Feld führen – nicht nur für die einzelne Person –, sondern auch um die Diversitätssensibilität zu erhöhen und Demokratie zu erlernen. Damit stellen sich auch Workshops und Projektstage für die Erarbeitung und Reflexion eines diskriminierungsarmen Miteinanders als hilfreich heraus. Hier liegt aus meiner Sicht auch der Schlüssel, um einer Frontenverhärtung und Spaltung entgegenzuwirken. Lewin hat hier schon das Entscheidende festgehalten: Nur wenn eine Gruppe Tatsachen »selber entdeckt« (Lewin 1953d, S. 109), sich also aktiv auseinandersetzt mit Inhalten und zwar in einer Atmosphäre der Offenheit und Fehlertoleranz (vgl. Lewin 1953c, S. 291), können sich Fronten zwischen Gruppen aufweichen und im Optimalfall gelingt es, dass benachteiligte Gruppen mehr »Gruppenachtung« gewinnen und privilegierte Gruppen erkennen, dass sie nicht mehr, aber auch nicht weniger wert sind als andere (vgl. ebd., S. 296 f.).

Bei all den hilfreichen Anstößen bleibt die konzeptionelle Arbeit an Diversitätssensibilität und Anti-Diskriminierung immer verortet in einer Dilemmasituation, die auch Butler anreißt (vgl. u. a. Butler 2017, S. 73–73) und von Mai-Anh Boger in ihrer trilemmatischen Inklusionstheorie systematisiert wird (vgl. im Folgenden Boger 2017, vgl. 2023). Verschiedene Ziele, die ihrerseits alle ihre Berechtigung haben, sind nicht gleichzeitig umsetzbar. So muss entschieden werden, worauf die Bemühungen abzielen: auf Normalisierung, auf Dekonstruktion von Normen oder auf Ermächtigung des Individuums? Boger legt dabei dar, dass immer nur zwei der Ziele miteinander kombinierbar sind: Entscheidet man sich für einen strategischen Essentialismus, der durch Teilhabe an Normalität zu mehr Privilegien führt und ermächtigt, so schließt das eine radikale Dekonstruktion von Normen aus. Entscheidet man sich für Empowerment durch Dekonstruktion von Normen, die zu einem Recht auf Andersheit und Eigenheit führen, so schließt das Normalisierung aus oder entscheidet man sich, *Otherring* und damit essentialisierende Kategorisierungen aufzudecken und zu kritisieren, indem Konstruiertheit von Normen aufgezeigt wird, so führt das zu einer Auflösung der Dichotomie »anders« und »normal«, schließt aber Empowerment des einzelnen aus. (Vgl. Boger 2017, vgl. 2023) Dieses Dilemma verschärft sich noch einmal, wenn man sich klarmacht, dass auf Anti-Diskriminierungs-Bemühungen auch Gegenbewegungen entstehen können. Von einem pragmatischen Gesichtspunkt aus ist also immer auch die Frage zu stellen, wie möglichst Minorität und Majorität mitgenommen werden können.

Eines ist trotzdem klar, diversitätssensible Schule und Professionalisierung bedeutet immer eine aktive Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung, mit dominantem und marginalisiertem Wissen, mit In- und Exklusion. Dabei stellen sich Butlers und Lewins Theorien als hilfreich heraus. Die Diskussion über einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt bedeutet vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Spannungen, aber auch vor dem Hintergrund einer inhaltlichen Dilemmasituation zwischen Dekonstruktion von Normen, Erweiterung dessen, was als normal gilt und Empowerment immer bis zu einem gewissen Grad »gegenläufige Vektoren [...] in [ihrer] dissonante[n] Gleichzeitigkeit« (Boger 2021, S. 46) auszuhalten und die Sache trotzdem anzugehen – nicht mit einem Rezept oder einer unumstößlichen Zielrichtung, sondern in Offenheit, Flexibilität und der Ermöglichung von Austausch, Perspektivübernahme und Reflexion.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- ABROAMPA, W. K. (2020):** The Hidden Curriculum and the Development of Latent skills: The Praxis. In: Journal of Curriculum and Teaching 9, S. 70–77.
- ADAMIAK, E. (2021):** Erfundene Invasion Auseinandersetzungen um Gender und LGBTIQ in Politik, Kirche und Gesellschaft in Polen. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag.
- AG FEMINISTISCH SPRACHHANDELN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN (HRSG.) (2015):** Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit! https://feministisch-sprachhandeln.org/wp-content/uploads/2015/04/sprachleitfaden_zweite_auflage.pdf (Abruf 28.12.2021).
- AH-KING, M. (2018):** Queer Nature. Towards a non-normative view on biological diversity. In: Aßmann, B./Koreuber, M. (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie: Aufforderung zu einem Perspektivwechsel. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 115–132.
- AINSWORTH, C. (2015):** Sex redefined. In: Nature 518, S. 288–291.
- ALLGÖWER, R. (07.03.2014):** Nach dem Streit über sexuelle Vielfalt: GEW für Verschiebung des Bildungsplans. In: stuttgarter-zeitung.de.
- ALLOLIO-NÄCKE, L. (2010):** Diskursanalyse. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 662–675.
- AMMIGHT QUINN, R. (2017):** Gender: Zur »Grammatik« der Geschlechterverhältnisse. In: Eckholt, M. (Hrsg.): Gender studieren Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, S. 23–39.
- ÁSMUNSDÓTTIR, G. Ó./GUÐJÓNSDÓTTIR, H. B. (2013):** Leiðir til víðsýni og aukins jafnréttis. Hvernig geta leikskólakennarar sinnt jafnréttisfræðslu? Reykjavík: Háskóli Íslands (Universität von Island).
- ATHENSTAEDT, U./ALFERMANN, D. (2011):** Geschlechterrollen und ihre Folgen: Eine sozialpsychologische Betrachtung. Kohlhammer Verlag.
- BACKÖFER, F. (2020):** Autoritäre Sexualpädagogik? Eine Analyse des Praxisbuches »Fit for Love«. In: Henninger, A./Birsl, U. (Hrsg.): Antifeminismen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 311–322.

- BALKIN, J. M. (2023):** *Roe v. Wade – An Engine of Controversy*. In: Balkin, J. M. (Hrsg.): *What Roe v. Wade should have said the nation's top legal experts rewrite America's most controversial decision*. New York: New York University Press, S. 3–52.
- BALZER, C. (2007):** *GENDER – OUTLAW – TRIPTYCHON*. Eine ethnologische Studie zu Selbstbildern und Formen der Selbstorganisation in den Transgender-Subkulturen Rio de Janeiros, New Yorks und Berlins. Berlin: Freie Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/6045/Gender-Outlaw-Balzer.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Abruf 15.5.2023).
- BAUER, G./AMMICHT QUINN, R./HOTZ-DAVIS, I. (2018):** Einleitung: Geschlechter und Sexualitäten in Theorie und Empirie. In: Bauer, G./Ammicht Quinn, R./Hotz-Davis, I. (Hrsg.): *Die Naturalisierung des Geschlechts: Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–12.
- BAUER, G. (2017):** Die evangelikale Bewegung und Reaktionen auf ihre Erforschung. In: Lüdke, F./Schmidt, N. (Hrsg.): *Pietismus - Neupietismus - Evangelikalismus: Identitätskonstruktionen im erwecklichen Protestantismus*. Münster: LIT Verlag, S. 229–242.
- BAUER, M./TRUFFER, D. (2016):** Intersex und Selbstbestimmung. In: Katzer, M./Voß, H.-J. (Hrsg.): *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung*. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 137–160.
- BEAUVOIR, S. DE (1992):** *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Neuübersetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- BECK, D. (2020):** Arenen für Angriffe oder Arenen der Akzeptanz? Medien als Akteure in ‚Genderismus‘-Diskurse. In: Birsl, U./Henninger, A. (Hrsg.): *Antifeminismen: ‚Krisen‘-Diskurse mitgesellschaftsspaltendem Potential?* Bielefeld: transcript Verlag, S. 61–104.
- BEHLMER, H. (2000):** Koptische Quellen zu (männlicher) »Homosexualität«. In: *Studien zur Altägyptischen Kultur* 28, S. 27–53.
- BEHRENSEN, M./HEIMBACH-STEINS, M./HENNIG, L. (HRSG.) (2019A):** *Gender - Nation - Religion: Ein internationaler Vergleich von Akteursstrategien und Diskursverflechtungen- Einleitung*. In: *Gender - Nation - Religion: ein internationaler Vergleich von Akteursstrategien und Diskursverflechtungen*. Frankfurt; New York: Campus Verlag, S. 7–24.
- BEHRENSEN, M./HEIMBACH-STEINS, M./HENNIG, L. (HRSG.) (2019B):** *Gender – Nation – Religion: Ein internationaler Vergleich von Akteursstrategien und Diskursverflechtungen*. Frankfurt New York: Campus Verlag.

- BENHABIB, S. (HRSG.) (1995):** Der Streit um Differenz: Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- BENKEL, K. (2014):** »Homosexuality is un-African«. Eine Analyse der Homosexualitätsdebatte in ugandischen Printmedien. In: Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz 156.
- BERGOLD-CALDWELL, D./GRENZ, S./GRUBNER, B./KRÜGER-KIRN, H./MAURER, S./NÄSER-LATHER, M./BEAUFAYS, S. (2021):** Mobilisierungen gegen Feminismus und ‚Gender‘. Erscheinungsformen, Erklärungsansätze und Gegenstrategien. In: Gender-Sonderheft 6: Mobilisierungen gegen Feminismus und ‚Gender‘. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 9–24.
- BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (HRSG.) (2020):** Betroffene – Schreibung, Definition, Bedeutung, Beispiele. In: DWDS. <https://www.dwds.de/wb/Betroffene> (Abruf 14.3.2023).
- BERNFELD, S. (1973):** Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BGB (2017):** § 1353 Eheleiche Lebensgemeinschaft - Einzelnorm. https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1353.html (Abruf 20.7.2023).
- BGB (2018):** § 22 Personenstandsgesetz. https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/_22.html (Abruf 20.7.2023).
- BGB (2021):** § 1631e Behandlung von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung. https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631e.html (Abruf 3.5.2024).
- BIERMANN, I. (2007):** Die Geschlechterdifferenz und die gesellschaftlichen Resonanzen zweier Gleichheitskonzeptionen der modernen Gesellschaft: Anthropologische Verschiedenheit und Gleichstellung. In: Weinbach, C. (Hrsg.): Geschlechtliche Ungleichheit in systemtheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–79.
- BILLMANN, L. (HRSG.) (2015):** Unheilige Allianz: Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- BITTNER, M. (2011):** Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&download=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf (Abruf 28.9.2020).

- BITTNER, M. (2015):** Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. In: Schmidt, F./Schondelmayer, A.-C./Schröder, U. B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 247–260.
- BIZEUL, Y. (2015):** Rassismus und Rechtsextremismus im heutigen Frankreich. In: Decker, F./Henningsen, B./Jakobsen, K. (Hrsg.): Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa: Die Herausforderung der Zivilgesellschaft durch alte Ideologien und neue Medien. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 59–74.
- BLECH, N. (19.05.2015):** BaWü stellt Bildungsplan vor – das steht zu »sexueller Vielfalt« wirklich drin. In: queer.de.
- BLUM, R. (2019):** Angst um die Vormachtstellung zum Begriff und zur Geschichte des deutschen Antifeminismus. Hamburg: Marta Press.
- BOCK, G. (1999):** Frauenwahlrecht – Deutschland um 1900 in vergleichender Perspektive. In: Grüttner, M./Rürup, R. (Hrsg.): Geschichte und Emanzipation Festschrift für Reinhard Rürup. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag, S. 95–136.
- BOGNER, D. P. (2017):** Die Feldtheorie Kurt Lewins Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- BOGNER, D. P. (2020):** Die Feldtheorie Kurt Lewins – systematisch erziehungswissenschaftliches Denken in Kontexten. In: Harant, M./Küchler, U./Thomas, B. (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung. Tübingen: University press.
- BOGNER, D. P. (HRSG.) (2021):** Kurt Lewin reloaded: Innovative feldtheoretische Perspektiven für die Schulpädagogik. Wiesbaden; Heidelberg: Springer VS.
- BOSHAMMER, S. (2008):** Sexismus. In: Gosepath, S./Hinsch, W./Rössler, B. (Hrsg.): Handbuch der politischen Philosophie und Sozialphilosophie. Berlin: De Gruyter, S. 1163–1166.
- BOTSCH, G./KOPKE, C. (2018):** Der »Volkstod«. Zur Kontinuität einer extrem rechten Paranoia. In: Lang, J./Peters, U. (Hrsg.): Antifeminismus in Bewegung: Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 63–90.
- BRAND, M./SABISCH, K. (2017):** Gender Studies: Geschichte, Etablierung und Praxisperspektiven des Studienfachs. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–10.

- BRINKMANN, L./SCHWEIZER, K./RICHTER-APPELT, H. (2007):** Behandlungserfahrungen von Menschen mit Intersexualität: Ergebnisse der Hamburger Intersex-Studie. In: *Gynäkologische Endokrinologie* 5, S. 235–242.
- BRINKSCHRÖDER, M. (2021):** Rettunginseln in »LGBT-freien Zonen«. Pastorale und politische Strategien gegen Homo- und Transphobie im Nationalpopulismus. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): *Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 297–310.
- BROOTEN, B. J. (1996):** *Love Between Women: Early Christian Responses to Female Homoeroticism*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRUNER, J. S./HARTUNG, A. (1970):** *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.
- BRUNNER, F./SCHWEIZER, K. (2016):** Zur Diversität sexueller Orientierungen. In: Genkova, P./Ringeisen, T. (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 379–392.
- BRYK, F. (1964):** *Voodoo-Eros: Ethnological Studies in the Sex-Life of the African Aboriginies*. New York: United Book Guild.
- BUBLITZ, H. (1999):** Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: Bührmann, A. D./Hanke, C./Seier, A. (Hrsg.): *Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt; New York: Campus Verlag, S. 10–22.
- BUNDESFAMILIENMINISTERIUM FÜR FAMILIEN, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, F. (HRSG.) (2020):** *Familie heute. Daten. Fakten. Trends. Familien Report 2020*.
- BUNDESGLEICHSTELLUNGSGESETZ (2015):** Gesetz für die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesverwaltung und in den Gerichten des Bundes (BGleiG). https://www.gesetze-im-internet.de/bgleig_2015/BJNR064300015.html (Abruf 3.5.2024).
- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (2011):** 1 BvR 3295/07: Zum Beschluss des Ersten Senats vom 11. Januar 2011. Bundesverfassungsgericht. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2011/01/rs20110111_1bvr329507.html (Abruf 2.1.2024).
- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (2017):** 1 BvR 2019/16: Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017. Bundesverfassungsgericht. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/10/rs20171010_1bvr201916.html (Abruf 7.2.2024).

- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (HRSG.) (2006):** Jugendsexualität: Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern; Ergebnisse der Repräsentativbefragung aus 2005. 5. Aufl. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- BURGER, B. (2014):** Gegenpetition zu: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens - Online-Petition. In: openPetition. <https://www.openpetition.de/petition/online/gegenpetition-zu-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> (Abruf 27.10.2020).
- BURGGRAF, J. (2007):** Gender. In: Reis, H./López Trujillo, A./Katholische Kirche (Hrsg.): Lexikon Familie: mehrdeutige und umstrittene Begriffe zu Familie, Leben und ethischen Fragen. Paderborn: Schöningh, S. 287–296.
- BURNES, B. (2020):** The Origins of Lewin's Three-Step Model of Change. In: The Journal of Applied Behavioral Science 56, S. 32–59.
- BURY, M. (28.02.2016):** »Demo für alle« in Stuttgart: Ausschreitungen und heftige Kritik an Landesregierung. In: stuttgarter-zeitung.de.
- BUTLER, J. (1991A):** Das Unbehagen der Geschlechter. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BUTLER, J. (1991B):** Variationen zum Thema Sex und Geschlecht. Beauvoir, Wittig und Foucault (1987). In: Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Weibliche Moral: die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 56–76.
- BUTLER, J. (1995):** Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, S. (Hrsg.): Der Streit um Differenz: Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl, S. 122–132.
- BUTLER, J. (1999):** Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. 2. Aufl. New York: Routledge.
- BUTLER, J. (2004):** Undoing gender. New York; London: Routledge.
- BUTLER, J. (2009):** Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Jaeggi, R. (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 221–246.
- BUTLER, J. (2017A):** Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BUTLER, J. (2017B):** Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BUTLER, J. (2017C):** Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BUTLER, J. (2018):** Haß spricht: Zur Politik des Performativen. 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

- BUTLER, J. (2021):** Why is the idea of 'gender' provoking backlash the world over? In: *The Guardian*.
- BUTLER, J. (2022):** »Genderismus« als Sündenbock. In: *Philosophie Magazin Sonderausgabe*, S. 18–23.
- BUTTER, M./CAUMANN, U./GREWE, B.-S./GROSSMANN, J./KUBER, J. (2020):** Verschwörungsdenken in Geschichte und Gegenwart. In: *Im Dialog – Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, S. 5–24.
- BUTTER, M./KNIGHT, P. (HRSG.) (2020):** *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. New York: Routledge.
- CANDEIAS, M. (2016):** Gegenmittel. Autoritärer Neoliberalismus und Rechtspopulismus. Perspektiven einer verbindenden Linken. In: *Demirović, A. (Hrsg.): Transformation der Demokratie – demokratische Transformation*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9–34.
- CANDEIAS, M. (2020):** Den Aufstieg der radikalen Rechten begreifen. In: *Fromm Forum 24*, S. 22.
- CARRIER, J./MURRAY, S. O. (2021):** Woman-Woman Marriage in Africa. In: *Murray, S. O./Roscoe, W./Epprecht, M. (Hrsg.): Boy-Wives and Female Husbands: Studies in African Homosexualities*. Albany: State University of New York Press, S. 254–263.
- CASPERS, R./HENNING, C./WESTLAND, D./ANDRESEN, L. (2013):** *Du bist kein Werwolf: Eine Gebrauchsanweisung für die Pubertät*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- CASSIRER, E. (1910):** *Substanzbegriff und Funktionsbegriff: Untersuchung über die Grundfragen der Erkenntniskritik*. Berlin: Verlag Bruno Cassirer.
- CHANGE CENTRE FOUNDATION (2015):** *Queeres Deutschland 2015: Zwischen Wertschätzung und Vorbehalten*. <https://docplayer.org/23998164-Queeres-deutschland-2015-zwischen-wertschaetzung-und-vorbehalten-change-centre-foundation-meerbusch.html> (Abruf 9.8.2022).
- CHOLUJ, B. (2015):** »Gender- Ideologie« – Ein Schlüsselbegriff des polnischen Anti-Genderismus. In: *Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): Anti-Genderismus Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 219–237.
- CHOLUJ, B. (2021):** Gender und LGTBQ: Unbekannte Begriffe als Machtinstrumente in Polen. In: *Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 147–160.

- COHEN, D. (2003):** Law, Society and Homosexuality in Classical Athens. In: Golden, M./Toohey, P. (Hrsg.): Sex and Difference in Ancient Greece and Rome. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 151–166.
- CRAMER, R. J./BURKS, A. C./PLÖDERL, M./DURGAMPUDI, P. (2017):** Minority stress model components and affective well-being in a sample of sexual orientation minority adults living with HIV/AIDS. In: AIDS Care 29, S. 1517–1523.
- CRENSHAW, K. (1989):** Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum: 1, S. 139–160.
- CROUCH, C. (2008):** Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CUENI, R. (2023):** Von Roe über Casey zu Dobbs Schwangerschaftsabbrüche im Verfassungsrecht der USA. In: Erdogan, M./Haux, D./Meier, J./Nicker-son, N./Picecchi, D./Ritter, J. H./Bastian, A. S./Spirig, E./Wujohktsang, Y. (Hrsg.): Gender und Recht: Perspektiven aus den Legal Gender Studies. Bielefeld: transcript Verlag, S. 223–258.
- DALIA RESEARCH (2016):** Counting the LGBT population. <https://daliaresearch.com/counting-the-lgbt-population-6-of-europeans-identify-as-lgbt/>. Zugegriffen: 23. Mai 2019.
- DANNECKER, M./REICHE, R. (1974):** Der gewöhnliche Homosexuelle: Eine soziologische Untersuchung über männliche Homosexuelle in der BRD. Frankfurt (am Main): Fischer.
- DEGELE, N. (2005):** Heteronormativität entselbstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung 11, S. 15–39.
- DEGELE, N. (2008):** Theorie: Gender/Queer Studies als Verunsicherungswissenschaft. In: Gender, Queer Studies eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 57–118.
- DEUTSCHER ETHIKRAT (HRSG.) (2012):** Intersexualität. Stellungnahme.
- DHEJNE, C./VAN VLERKEN, R./HEYLENS, G./ARCELUS, J. (2016):** Mental health and gender dysphoria: A review of the literature. In: International Review of Psychiatry 28, S. 44–57.
- DI GIACOMO, E./KRAUSZ, M./COLMEGNA, F./ASPESI, F./CLERICI, M. (2018):** Estimating the Risk of Attempted Suicide Among Sexual Minority Youths: A Systematic Review and Meta-analysis. In: JAMA Pediatrics 172, S. 1145–1152.

- DISTELHORST, L. (2009):** Judith Butler. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- DOMBROWSKI, V./HAJEK, K. (2021):** Zwischen Femonationalismus und Antigenderismus. Rechtspopulistische Geschlechterpolitiken in Deutschland. In: Henninger, A./Bergold-Caldwell, D./Grenz, S./Grubner, B./Krüger-Kirn, H./Maurer, S./Näser-Lather, M./Beaufäys, S. (Hrsg.): Mobilisierungen gegen Feminismus und ‚Gender‘. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- DÖRING, N./MOHSENI, M. R. (2022):** Der Gender Orgasm Gap. Ein kritischer Forschungsüberblick zu Geschlechterdifferenzen in der Orgasmus-Häufigkeit beim Heterosex. In: Zeitschrift für Sexualforschung 35, S. 73–87.
- DUDEN (2023):** Geschlechtergerechter Sprachgebrauch. In: Duden. Berlin: Cornelson. <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Geschlechtergerechter-Sprachgebrauch> (Abruf 22.3.2023).
- DÝRFJÖRÐ, K./MAGNÚSDÓTTIR, B. R. (2016):** Privatization of early childhood education in Iceland. In: Research in Comparative and International Education 11, S. 80–97.
- ECKES, T. (2008):** Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–182.
- ELSEN, H.:** Das Tradieren von Genderstereotypen - Sprache und Medien. In: Interculture journal 17, S. 41–61.
- ELSNER, R. (2018):** Gender und die »traditionellen Familienwerte«: Der Beitrag der Russischen Orthodoxen Kirche zur russischen Identitätskonstruktion. In: Lang, J./Peters, U. (Hrsg.): Antifeminismus in Bewegung: aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 125–146.
- ELWERT, F./RADERMACHER, M./SCHLAMELCHER, J. (HRSG.) (2017):** Handbuch Evangelikalismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- ENGEL, A./SCHUSTER, N. (2007):** Die Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität. Queer/feministische Auseinandersetzungen mit Foucault. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit: Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–153.
- ENTMAN, R. M. (1993):** Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. In: Journal of Communication 43, S. 51–58.
- EPPRECHT, M. (2008):** Heterosexual Africa? The history of an idea from the age of exploration to the age of AIDS. Athens: Ohio University Press.

- EPPRECHT, M. (2009):** New Perspectives on Sexualities in Africa: Introduction. In: Canadian Journal of African Studies / Revue canadienne des études africaines 43, S. 1–7.
- EPPRECHT, M. (2013):** The Making of “African Sexuality”: Early Sources, Current Debates. In: Nyeck, S. N./Epprecht, M. (Hrsg.): Sexual Diversity in Africa : Politics, Theory, and Citizenship. Montréal [Quebec]: McGill-Queen’s University Press.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2021):** Kommission verklagt Ungarn vor dem Gerichtshof der Europäischen Union. https://ec.europa.eu/commission/press-corner/detail/de/ip_22_2689 (Abruf 20.7.2023).
- EUROPÄISCHE UNION AGENTUR FÜR GRUNDRECHTE (2014A):** Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union: Ergebnisse auf einen Blick. Luxembourg: Publ. Office of the Europ. Union.
- EUROPÄISCHE UNION AGENTUR FÜR GRUNDRECHTE (HRSG.) (2014B):** Being trans in the European Union comparative analysis of EU LGBT survey data. Luxembourg: Publ. Office of the Europ. Union.
- EUROPÄISCHE UNION AGENTUR FÜR GRUNDRECHTE (2020):** A long way to go for LGBTI equality. Luxembourg: Publ. Office of the Europ. Union.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HRSG.) (2013):** Zwischen Autonomie und Angewiesenheit: Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken; eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- EVANGELISCHER LEHRER- UND ERZIEHERGEMEINSCHAFT (13.01.2014):** Pressemitteilung. Evangelische Lehrer und Erzieher sind verwundert über das bildungspolitische Vorgehen in Baden-Württemberg.
- EVANGELISCHER PRESSEDIENST ZENTRALREDAKTION (07.04.2014):** Streit um Bildungsplan: Kretschmann trifft sich mit Evangelikalen. In: <http://www.epd.de/>. <https://web.archive.org/web/20140407072842/http://www.epd.de/zentralredaktion/epd-zentralredaktion/streit-um-bildungsplan-kretschmann-trifft-sich-mit-evangelikal> (Abruf 5.1.2022).
- FAULSTICH-WIELAND, H. (2022):** Geschlecht. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 609–620.
- FAUSTO-STERLING, A. (2000):** Sexing the body gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books.

- FIEDLER, P./MARNEROS, A. (2004):** Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung: Heterosexualität – Homosexualität – Transgenderismus und Paraphilien – sexueller Missbrauch – sexuelle Gewalt. Nachdruck. Weinheim: Beltz PVU.
- FINNBJÖRNSDÓTTIR, H. M. (2014):** Former students of Hjallastefnan and their leadership self-perceptions. Reykjavík: Universität Reykjavík.
- FINSTERWALD, M./ZIEGLER, A. (2007):** Geschlechtsrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In: Ludwig, P. H. (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. S. 117–141.
- FISKE, S. T./NORRIS, A. L. (2011):** Sexismus und Heterosexismus. In: Pelinka, A. (Hrsg.): Vorurteile. De Gruyter, S. 69–114.
- FORMBLY, E. (2013):** The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment: A European survey 2013. Sheffield: Sheffield Hallam University; Brussels: IGLYO.
- FORMBY, E. (2013):** Understanding and Responding to Homophobia and Bullying: Contrasting Staff and Young People's Views within Community Settings in England. In: Sexuality Research and Social Policy 10, S. 302–316.
- FOUCAULT, M. (1978):** Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.
- FOUCAULT, M. (1986):** Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (1992):** Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
- FOUCAULT, M. (1993):** Wahrheit, Macht und Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25.10. 1982). In: Martin, L. H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer, S. 15–23.
- FOUCAULT, M. (1996):** Gespräch mit Ducio Trombadori. In: Der Mensch ist ein Erfahrungstier: Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 23–122.
- FOUCAULT, M. (2014):** Der Wille zum Wissen. 20. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (= Sexualität und Wahrheit / Michel Foucault Erster Band).
- FOUCAULT, M. (2021):** Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konnersmann. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- FRANZEN, J./SAUER, A. (2010):** Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publika->

tionen/Expertisen/expertise_benachteiligung_von_trans_personen.pdf;jsessionid=DE720683E6CCC707B419D4908D98BE25.intranet232?__blob=publicationFile&v=3 (Abruf 1.6.2022).

- FREITAG, T. (2015):** Fit for love? Praxisbuch zur Prävention von Internet-Pornografie-Konsum: Eine bindungsorientierte Sexualpädagogik: Liebe und Sexualität ganzheitlich verstehen. 3. Aufl. Hannover: Return Fachstelle Mediensucht.
- FRERK, C. (2014):** Vielfalt gewinnt! In: Humanistischer Pressedienst.
- FRITZSCHE, K.-P. (1997):** Stress-Gesellschaft und Xenophobie. In: Bliesener, U./Prawda, M./Bizeul, Y. (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden Hintergrund, Definitionen, Vorschläge. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 60–79.
- FRITZSCHE, K.-P. (2001):** Citizens under stress: An Explanation for Xenophobia. In: Fritzsche, K.-P./Farnen, R./Kos, I./Meyenberg, R. (Hrsg.): Tolerance in Transition. Oldenburg: BiS-Verlag der Universität Oldenburg, S. 107–118.
- FROST, D. M./MEYER, I. H./LIN, A./WILSON, B. D. M./LIGHTFOOT, M./RUSSELL, S. T./HAMMACK, P. L. (2022):** Social Change and the Health of Sexual Minority Individuals: Do the Effects of Minority Stress and Community Connectedness Vary by Age Cohort? In: Archives of Sexual Behavior 51, S. 2299–2316.
- FUCHS, W./GHATTAS, D. C./REINERT, D./WIDMANN, C.:** Studie zur Lebenssituation von Transsexuellen in Nordrhein-Westfalen. https://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/TSG/Studie_NRW.pdf (Abruf 1.6.2022).
- GALSTER, I. (2015A):** Simone de Beauvoir und der Feminismus: Ausgewählte Aufsätze. Hamburg: Argument Verlag.
- GALSTER, I. (2015B):** Wege des Feminismus zwischen Frankreich und den USA (1947-2000). In: Simone de Beauvoir und der Feminismus: ausgewählte Aufsätze. Hamburg: Argument Verlag, S. 206–219.
- GEGENFURTNER, A./GEBHARDT, M. (2018):** Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick über empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, S. 379–393.
- GEIGER, W./HARWOOD, J./HUMMERT, M. L. (2006):** College Students' Multiple Stereotypes of Lesbians. In: Journal of Homosexuality 51, S. 165–182.
- GEUENICH, H. (2014):** Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch: Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- GEW (27.02.2014):** Stellungnahme der GEW Baden-Württemberg zur Bildungsplanreform 2015.

- GIROUX, H. A./PENNA, A. N. (1979):** Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In: *Theory & Research in Social Education* 7, S. 21–42.
- GIULIANI, R. (1997):** Der übergangene Leib: Simone de Beauvoir, Luce Irigaray und Judith Butler. In: *Phänomenologische Forschungen*, S. 104–125.
- GLÄSSER, D. (2019):** Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Thüringer Biologiebüchern: eine diskriminierungssensible Schulbuchanalyse. Jena.
- GÖTH, M./KOHN, R. (2014):** Grundlagen nicht-heterosexueller Entwicklung. In: Göth, M./Kohn, R. (Hrsg.): *Sexuelle Orientierung: in Psychotherapie und Beratung*. Berlin; Heidelberg: Springer VS, S. 5–34.
- GREGOR, J./SCHULZ, P./SCHWAB, J. (2020):** Geschlechtlichkeit. In: Rosa, H./Oberthür, J. (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*. München: UVK Verlag.
- GRENZ, F. (2020):** Sexual Politics on Behalf of LGBTIQ? In: *Open Gender Journal* 4.
- GRENZ, F. (2021):** Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, S./Langer, A./Thon, C. (Hrsg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 185–200, (= Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung Folge 17 (2021)).
- GRONEBERG, M. (2014):** Der Begriff menschlicher Geschlechtlichkeit in seiner epistemologischen und ethischen Relevanz. In: Schneider, E./Baltes-Löhr, C. (Hrsg.): *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 67–86.
- GROSSMAN, A. H./D'AUGELLI, A. R./FRANK, J. A. (2011):** Aspects of Psychological Resilience among Transgender Youth. In: *Journal of LGBT Youth* 8, S. 103–115.
- GÜNTHER, M./BOS, S./MÜLLER-REHBERG, W.-G./REINER, K./TEREN, K./WINTER, S. M. (2023):** Familien mit trans* und nicht-binären Kindern Orientierung für Eltern, Jugendliche und Fachkräfte. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- GÜNTHER, M./TEREN, K./WOLF, G. (2019):** Psychotherapeutische Arbeit mit trans* Personen: Handbuch für die Gesundheitsversorgung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- GÜNTHER, S. (2019):** Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung: Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild? In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 571–579.

- GÜNZEL, S. (2008):** Kurt Lewin und die Topologie des Sozialraums. In: Kessler, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung: Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 94–114.
- GUSKE, K. (2014):** Zwischen Bibel und Grundgesetz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- HAIDLE, M. N. (2018):** Schon in der Steinzeit...: Über die ›Natürlichkeit‹ menschlicher Geschlechterrollen aus urgeschichtlich-paläoanthropologischer Sicht. In: Bauer, G./Ammicht Quinn, R./Hotz-Davis, I. (Hrsg.): Die Naturalisierung des Geschlechts: Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15–31.
- HAMM, J./SAUER, A. (2014):** Perspektivenwechsel: Vorschläge für eine menschenrechts- und bedürfnisorientierte Trans*-Gesundheitsversorgung. In: Zeitschrift für Sexualforschung 27, S. 4–30.
- HARAWAY, D. (1995):** Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- HARK, S. (2023):** Vorwort: Geschlecht, das nicht zwei ist. In: Hackmann, N./Shirchinbal, D./Wolff, C. (Hrsg.): Geschlechter in Un-Ordnung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 5–8.
- HARK, SABINE (2002):** Junge Lesben und Schwule. Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1.
- HARK, S./VILLA, P.-I. (2015A):** »Anti-Genderismus« – Warum dieses Buch? In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–14.
- HARK, S./VILLA, P.-I. (HRSG.) (2015B):** Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag.
- HARK, S./VILLA, P.-I. (2015C):** Eine Frage an unsere Zeit. Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15–40.
- HATZENBUEHLER, M. L. (2009):** How does sexual minority stigma “get under the skin”? A psychological mediation framework. In: Psychological Bulletin 135, S. 707–730.

- HATZENBUEHLER, M. L. (2011):** The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay, and Bisexual Youth. In: *Pediatrics* 127, S. 896–903.
- HATZENBUEHLER, M. L. (2017):** Advancing Research on Structural Stigma and Sexual Orientation Disparities in Mental Health Among Youth. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 46, S. 463–475.
- HEIMBACH-STEINS, M. (2017):** Die Gender-Debatte – Herausforderungen für Theologie und Kirche. In: Eckholt, M. (Hrsg.): *Gender studieren. Lernprozesse für Theologie und Kirche*. Köln: Bachem Medien, S. 39–54.
- HEISE, E. (2000):** Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. In: *Sprache & Kognition* 19, S. 3–13.
- HEITZMANN, D. (2013):** Das kulturelle Deutungsmuster »Geschlechterdifferenz«. Zur Kritik von Heinz-Jürgen Voß an Claudia Honegger und Londa Schiebinger. In: *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 5, S. 114–128.
- HENNIG, A. (2018):** Political genderphobia in Europe: Accounting for right-wing political-religious alliances against gender-sensitive education reforms since 2012. In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 2, S. 193–219.
- HENNIG, A. (2023):** The Diverse Catholic Right in Poland. In: Lo Mascolo, G. (Hrsg.): *The Christian Right in Europe: Movements, Networks, and Denominations*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 75–104.
- HENNINGSEN, A./SCHELE, U. (2015):** Sexuaufklärung und Schutz vor sexualisierter Gewalt Ansätze der Sexualpädagogik und der Gewaltprävention. In: *Sexuaufklärung und Familienplanung*, S. 3–8.
- HERRMANN, S., K. (2015):** Politischer Antagonismus und sprachliche Gewalt. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- HIDALGO, O. (2021):** Autorität und (Un-)Gleichheit. Die »natürliche« Geschlechterdifferenz als pseudodemokratisches Stereotyp im aktuellen Rechtspopulismus. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): *Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 21–34.
- HILMER, R./MÜLLER-HILMER, R./KOHLRAUSCH, B. (2017):** Einstellung und soziale Lebenslage. Eine Spurensuche nach Gründen für rechtspopulistische

- Orientierung, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern, Working Paper Forschungsförderung. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- HOFFMANN, M. (2015):** Schulische Sexualerziehung: Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- HOFMANN, H./SIEBERTZ-RECKZEH, K. (2008):** Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–38.
- HÖHNE, T. (2000):** Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung. Münster; Westfalen: Interkulturelle Studien (iks) - Querformat Nr. 3.
- HÖHNE, T. (2003):** Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- HÖHNE, T. (2004):** Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R./Hierselund, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 389–419.
- HÖHNE, T. (2005):** Über das Wissen in Schulbüchern - Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Depaepe, M./Wiater, W./Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 65–94.
- HÖHNE, T./KUNZ, T./RADTKE, F.-O. (2005):** Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Monographien).
- HOLLAND-CUNZ, B. (2021):** Geschlecht (sex and gender). In: Online Encyclopedia Philosophy of Nature.
- HONSIG-ERLENBURG, R. (2020):** HINsehen statt WEGsehen. In: Erwachsenenbildung 66, S. 27–29.
- HORNSCHIEDT, LANN (2012):** feministische w_orte ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- HORNSCHIEDT, L. (2019):** Sprachliche Gewalt differenzieren Plädoyer für eine kulturanalytische diskriminierungskritische Sprachwissenschaft. In: Schrö-

- ter, J./Tienken, S./Ilg, Y./Scharloth, J./Bubenhofer, N. (Hrsg.): Linguistische Kulturanalyse. Berlin; Boston: De Gruyter, S. 139–170.
- HORNSCHEIDT, A./GÖTTEL, S. (2018):** Manifestationen von Rassismus in Texten ohne rassistische Begriffe. Ein instrumentarium zum kritischen Lesen von Texten und eine exemplarische Textanalyse. In: Arndt, S./Hornscheidt, A./Bauer, M./Boussala, A./Machnik, K./Petrow, K. (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 3. Aufl. Münster: Unrast Verlag, S. 224–251.
- HORNSCHEIDT, L./SAMMLA, J. (2021):** Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gendergerecht? Ein Praxis-Handbuch zu Gender und Sprache. Hiddensee: w_orten & meer.
- HROTKÓ, L. (2021):** Jüdische Gemeinschaften im Kontext des ungarischen Rechtspopulismus und Ethnonationalismus Einblicke in die politische Instrumentalisierung des Glaubens von rechts außen. In: Strube, S. A./Perrinfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag, S. 201–217.
- HUCH, S./LÜCKE, M. (2015):** Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. In: Huch, S./Lücke, M. (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–12.
- HUMAN RIGHTS CAMPAIGN (2012):** Growing up LGBT in America. HRC youth survey report.
- HUMAN RIGHTS WATCH (2013):** This alien legacy: The origins of ‘sodomy’ laws in British colonialism. In: Lennox, C./Waites, M. (Hrsg.): Human Rights, Sexual Orientation and Gender Identity in The Commonwealth. London: University of London Press, S. 83–125.
- HUNZE, A. (2003):** Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–81.
- HÜTHER, G./BONNEY, H. (2012):** Neues vom Zappelphilipp: ADS verstehen, vorbeugen und behandeln. Mannheim: Beltz Taschenbuch.
- IGARTUA, K. J./GILL, K./MONTORO, R. (2003):** Internalized Homophobia: A Factor in Depression, Anxiety, and Suicide in the Gay and Lesbian Population. In: Canadian Journal of Community Mental Health 22, S. 15–30.

- INGLEHART, R./NORRIS, P. (2016):** Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash. In: SSRN Electronic Journal.
- INITIATIVE »FAMILIEN SCHUTZ« (19.02.2014):** Eltern rufen zur nächsten Demo in Stuttgart auf: Stoppt den Bildungsplan 2015.
- INITIATIVE »SCHÜTZT UNSERE KINDER« (02.03.2014):** Pressemitteilung. Eindrucksvolle Demonstration gegen den Bildungsplan am 01.03.2014 in Stuttgart. <http://web.archive.org/web/20160322162640/http://zukunft-familie.org/pressemitteilung-zur-demo-am-01-maerz/>.
- INTERGESCHLECHTLICHE MENSCHEN E.V. BUNDESVERBAND (HRSG.) (26.03.2021):** Pressemitteilung: Verbot von Operationen. <https://im-ev.de/wp-content/uploads/2021/03/2021-03-26-PM-Verbot-von-Operationen.pdf> (Abruf 3.4.2024).
- IRMEN, L./HOLT, D. V./WEISBROD, M. (2010):** Effects of role typicality on processing person information in German: evidence from an ERP study. In: *Brain Research* 1353, S. 133–144.
- IRMEN, L./LINNEN, U. (2005):** Die Repräsentation generisch maskuliner Personenbezeichnungen. In: *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 213, S. 167–175.
- JACKE, K. (2019):** Medizinische Trans Konzepte im Wandel. Ambivalenzen von Entpathologisierung und Liberalisierung. In: Appenroth, M. N./Varela, M. do M. C. (Hrsg.): *Trans & Care: Trans Personen zwischen Selbstsorge, Fürsorge und Versorgung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 55–74.
- JACKSON, P. (1975):** Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Zinnecker, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 19–34.
- JACKSON, S./SCOTT, S. (2001):** Introduction: The gendering of sociology. In: Jackson, S./Scott, S. (Hrsg.): *Gender: a sociological reader*. New York: Routledge, S. 1–26.
- JÄGER, S. (2008):** Wie kritisch ist die kritische Diskursanalyse? Ansätze zu einer Wende kritischer Wissenschaft. Münster: Unrast Verlag.
- JÄGER, S. (2012):** *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- JÄGER, S. (2013):** Von der Ideologiekritik zur Diskurs- und Dispositivanalyse – Theorie und methodische Praxis Kritischer Diskursanalyse. In: Viehöver, W./Keller, R./Schneider, W. (Hrsg.): *Diskurs - Sprache - Wissen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 199–211.

- JENTSCH, U. (2016):** Die 'Lebensschutz'-Bewegung und die AfD. Nur ein Teil der Bewegung ergreift Partei. In: Häusler, A. (Hrsg.): Die Alternative für Deutschland: Programmatik, Entwicklung und politische Verortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 99.
- JÖRKE, D. (2005):** Auf dem Weg zur Postdemokratie. In: Leviathan 33, S. 482–491.
- JUNGWIRTH, I. (2019):** Introduction: Gender and Diversity Studies – European perspectives. In: Gender and diversity studies: European perspectives. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9–30.
- JURK, C. (2016):** Depression als Ununterscheidbarkeit: Willkommen in der entleerten Diagnosewelt. In: Anhorn, R./Balzereit, M. (Hrsg.): Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 325–339.
- KALM, S./MEEUWISSE, A. (2020):** For love and for life: emotional dynamics at the World Congress of Families. In: Global Discourse 10, S. 303–320.
- KALTIALA, R./BERGMAN, H./CARMICHAEL, P./DE GRAAF, N. M./EGEBJERG RISCHEL, K./FRISÉN, L./SCHORKOPF, M./SUOMALAINEN, L./WAEHRE, A. (2020):** Time trends in referrals to child and adolescent gender identity services: a study in four Nordic countries and in the UK. In: Nordic Journal of Psychiatry 74, S. 40–44.
- KANDZORA, G. (1996):** Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–89.
- KARDINAL LADARIA, L. (2021):** Responsum della Congregazione per la Dottrina della Fede ad un dubium circa la benedizione delle unioni di persone dello stesso sesso. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2021/03/15/0157/00330.html#ted> (Abruf 24.3.2021).
- KARL, M. (2020):** Die Geschichte der Frauenbewegung. 7. Auflage = [6.,] aktualisierte und erweiterte Ausgabe 2020, [Nachdruck] 2021. Ditzingen: Reclam.
- KARLSDÓTTIR, K. (2017):** Children's learning processes. Reykjavík: University of Iceland.
- KATH.NET (23.06.2014):** Bildungsplan ist Großattacke der grün-roten Regierung. In: www.kath.net. <https://www.kath.net/news/46452> (Abruf 5.1.2022).
- KEHL, M. (2015):** Krankheit Intersexualität – Trauma Therapie. Über die medizinische Konstruktion von Geschlecht im Deutschen Ärzteblatt. In: Stein-

- metzer, J./Müller, S./Groß, D. (Hrsg.): Normal - anders - krank? Akzeptanz, Stigmatisierung und Pathologisierung im Kontext der Medizin. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 195–208.
- KELLE, BIRGIT (2014):** DEMO FÜR ALLE - Rede von Birgit Kelle, Frau-2000plus, am 28. Juni 2014 in Stuttgart. <https://www.youtube.com/watch?v=vcMVeT3ToFc> (Abruf 5.1.2022).
- KELLER, R. (2013):** Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse: Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–68, (= Theorie und Praxis der Diskursforschung).
- KEMPER, A. (2016):** Antimanzipatorische Netzwerke und die Geschlechter- und Familienpolitik der Alternative für Deutschland. In: Häusler, A. (Hrsg.): Die Alternative für Deutschland: Programmatik, Entwicklung und politische Verortung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81–97.
- KENDALL, L. K. (2021):** “When a Woman Loves a Woman” in Lesotho Love, Sex, and the (Western) Construction of Homophobia. In: Murray, S. O./Roscoe, W./Epprecht, M. (Hrsg.): Boy-Wives and Female Husbands: Studies in African Homosexualities. Albany: State University of New York Press, S. 221–238.
- KIEFER, A. K./SANCHEZ, D. T. (2007):** Scripting sexual passivity: A gender role perspective. In: Personal Relationships 14, S. 269–290.
- KILIAN, E. (2010):** Ein folgenreicher Paradigmenwechsel: Zwanzig Jahre Judith Butler. In: Freiburger Geschlechter Studien 24, S. 95–108.
- KILIAN, M. (12.01.2023):** Gendern muss erlaubt sein. Pressemitteilung der LaKoG zum »Gendern in der Schule«. <https://lakog-bw.de/pressemitteilung-lakog-gendern-in-der-schule/> (Abruf 26.3.2023).
- KIMMEL, M. S. (2015):** Angry white men: Die USA und ihre zornigen Männer. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- KINDLER, H./SCHMIDT-NDASI, D. (2011):** Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder: Expertise im Rahmen des DJI-Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«. München: DJI-Verlag Abt. Familie und Familienpolitik.
- KING, V. (2013):** Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- KIRCHNER, S./TILL, B./PLÖDERL, M./NIEDERKROTENTHALER, T. (2020):** Perceptions of LGBTQ+ youth and experts of suicide prevention video messages targeting LGBTQ+ youth: qualitative study. In: *BMC Public Health* 20.
- KIRCHNER, S./TILL, B./PLÖDERL, M./NIEDERKROTENTHALER, T. (2021):** It Gets Better Videos for Suicide Prevention in LGBTIQ+ Adolescents Content Analysis of German-Language Videos. In: *Crisis* 42, S. 92–99.
- KLEINER, B. (2015):** subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- KLEINER, B. (2020):** Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*-geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendliche. In: Timmermanns, S./Böhm, M. (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 40–54.
- KLEINER, B./ROSE, N. (2014):** (Re)-Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- KLEIN, F./SEPEKOFF, B./WOLF, T. J. (1985):** Sexual orientation: a multi-variable dynamic process. In: *Journal of Homosexuality* 11, S. 35–49.
- KLENK, F. C. (2022):** Post-Heteronormativität und Schule. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- KLISSENBAUER, I. (2021):** Einsatz für Geschlechtergerechtigkeit aus religiöser Perspektive. Das Potenzial religiös-feministischen Online-Aktivismus. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag, S. 311.
- KLOCKE, U. (2012):** Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Berlin.
- KLOCKE, U. (2014):** Inklusion sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Eine Studie zu Einflussmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte. In: *Zeitschrift für Inklusion*.
- KLOCKE, U. (2016):** Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen: Was können pädagogische Fachkräfte tun? <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6106/homophobie-und-transphobie-in-schulen-und-jugendeinrichtungen-was-k-nnen-p-dagog.html>.
- KLOCKE, U. (2020):** Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Intervention zum Abbau von Diskriminierung und Aufbau von Akzeptanz. In:

- Timmermanns, S./Böhm, M. (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 357–772.
- KLOCKE, U./SALDEN, S./WATZLAWIK, M. (2020):** Lsbti* Jugendliche in Berlin: Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?
- KLOSA-KÜCKELHAUS, A. (2021):** Bilder und Metaphern im Wortschatz rund um die Coronapandemie. In: Klosa-Kückelhaus, A. (Hrsg.): Sprache in der Coronakrise: dynamischer Wandel in Lexikon und Kommunikation. Mannheim: IDS-Verlag, S. 41–45.
- KOHLRAUSCH, B. (2018):** Abstiegsängste in Deutschland. Ausmaß und Ursachen in Zeiten des erstarkenden Rechtspopulismus, Working Paper Forschungsförderung. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- KONNERTZ, U. (2005):** Simone de Beauvoir: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. In: Löw, M./Mathes, B. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 26–58.
- KOPPETSCH, C. (2018):** Rechtspopulismus als Klassenkampf? Soziale Deklassierung und politische Mobilisierung. In: WSI-Mitteilungen 71, S. 382–391.
- KOREUBER, M. (2018):** Das Geschlecht in der Biologie: Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel. In: Aßmann, B./Koreuber, M. (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie: Aufforderung zu einem Perspektivwechsel. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 7–22.
- KÖRNER, W./LENZ, A. (2004):** Sexueller Missbrauch: Grundlagen und Konzepte. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- KOVÁTS, E./PÓIM, M. (2015):** Gender as symbolic glue: the position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilization in Europe. Budapest: Foundation for European Progressive Studies: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- KRELL, C. (2013):** »Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland«: Abschlussbericht der Pilotstudie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- KRELL, C./OLDEMEIER, K. (2015):** Coming-out – und dann ...?! ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: DJI, Deutsches Jugendinstitut.
- KRELL, C./OLDEMEIER, K. (2018):** Coming-out – und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bi-

- sexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Sonderausgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- KROH, V. M./KÜHNE, S./KIPP, C./RICHTER, D. (2017):** Einkommen, soziale Netzwerke, Lebenszufriedenheit: Lesben, Schwule und Bisexuelle in Deutschland. In: DIW Wochenbericht, S. 687–698.
- KUBY, G. (2006):** Die Gender Revolution: Relativismus in Aktion. Kisslegg: fe-Medienverlag.
- KUBY, G. (29.07.2007):** Auf dem Weg zum neuen Menschen. In: Junge Freiheit.
- KUBY, G. (2013):** Die globale sexuelle Revolution: Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit. 3. Aufl. Kißlegg: fe-Medienverlag.
- KUBY, G. (2014):** Eine Top-down-Revolution: Wesen zweiter Klasse. In: Herder Korrespondenz 68, S. 590–593.
- KUHLA, ECKHARD (2014):** DEMO FÜR ALLE - Rede von Eckhard Kuhla, Agens e.V., am 28. Juni 2014 in Stuttgart. <https://www.youtube.com/watch?v=CNVtE7WDdAY> (Abruf 5.1.2022).
- KÜPPER, B./KLOCKE, U./HOFFMANN, L.-C. (2017):** Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- KÜPPERS, C. (2014):** Intersektionalität. In: Gender Glossar. Universität Hamburg/Universität Leipzig. www.gender-glossar.de.
- KUSTER, F. (2019):** Mann – Frau: Die konstitutive Differenz der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3–12.
- LAES, C. (2017):** When Classicists Need to Speak Up. Antiquity and Present Day Pedophilia – Pederasty. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 28, S. 49–70.
- LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (2007):** Schulbuchzulassungsverordnung BW_2007. https://zsl.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1481233806/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/zsl/%C3%9Cbergreifende%20Themen/Schulbuchzulassung/SchulBZuV_BW_2007_Internet.pdf (Abruf 4.10.2020).
- LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (19.12.2012):** Pressemitteilung: Auftaktveranstaltung zur Bildungsplanreform. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/auftaktveranstaltung-zur-bildungsplanreform/?t=> (Abruf 4.1.2022).

- LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (08.04.2014):** Pressemitteilung: Neue Struktur bei künftigen »Leitperspektiven« für Bildungsplan. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neue-struktur-bei-kuenftigen-leitperspektiven-fuer-bildungsplan/> (Abruf 10.1.2022).
- LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2022):** Liste der zugelassenen Schulbücher Allgemein bildendes Gymnasium. https://www.schule-bw.de/service-und-tools/service-und-tools/listen-der-zugelassenen-schulbuecher/schulbuchliste_gy_bp2016.pdf.
- LANDESELTERNBEIRAT (HRSG.) (16.01.2014):** Stellungnahme des 16. Landeselternbeirates zur Verankerung des Themas »Akzeptanz sexueller Vielfalt« im Bildungsplan 2015. <https://leb-bw.de/infos-downloads/stellungnahmen/stellungnahmen-2014/236-stellungnahme-zur-akzeptanz-sexueller-vielfalt-im-bildungsplan-2015/file> (Abruf 10.1.2022).
- LANDESSCHÜLERBEIRAT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (18.10.2022):** Gendern, aber freiwillig – LSBR. <https://lsbr.de/gendern-aber-freiwillig/> (Abruf 10.5.2024).
- LANG, J. (2015):** Familie und Vaterland in der Krise. Der extrem rechte Diskurs über Gender. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 167–182.
- LANGER, P. C. (2009):** Beschädigte Identität: Dynamiken des sexuellen Risikoverhaltens schwuler und bisexueller Männer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LANG, J./PETERS, U. (2018A):** Antifeminismus in Deutschland. Einführung und Einordnung des Phänomens. In: Lang, J./Peters, U. (Hrsg.): *Antifeminismus in Bewegung: aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt*. Hamburg: Marta Press, S. 13–36.
- LANG, J./PETERS, U. (HRSG.) (2018B):** *Antifeminismus in Bewegung: Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt*. Hamburg: Marta Press.
- LAQUEUR, T. (1986):** Orgasm, Generation, and the Politics of Reproductive Biology. In: Laqueur, T./Gallagher, C. (Hrsg.): *The Making of the Modern Body: Sexuality and Society in the Nineteenth Century*. Berkeley: University of California Press, S. 1–41.
- LAQUEUR, T. (1990):** *Making Sex – body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: Harvard University Press.
- LAUMANN, V./DEBUS, K. (2018):** »Frühsexualisierung« und »Umerziehung«? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisation und Stim-

- mungsmache. In: Lang, J./Peters, U. (Hrsg.): Antifeminismus in Bewegung: aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 275–301.
- LEAR, A. (2014):** Ancient Pederasty: An Introduction. In: Hubbard, T. K. (Hrsg.): A Companion to Greek and Roman Sexualities. Chichester: Wiley Blackwell, S. 106–131.
- LENGFELD, H./DILGER, C. (2018):** Kulturelle und ökonomische Bedrohung. Eine Analyse der Ursachen der Parteiidentifikation mit der »Alternative für Deutschland« mit dem Sozio-oekonomischen Panel 2016: Cultural and Economic Threats. A Causal Analysis of the Party Identification with the “Alternative for Germany” (AfD) using the German Socio-Economic Panel 2016. In: Zeitschrift für Soziologie 47, S. 181–199.
- LEONE, M./MADISSON, M.-L./VENTSEL, A. (2020):** Semiotic approaches to conspiracy theories. In: Butter, M./Knight, P. (Hrsg.): Routledge Handbook of Conspiracy Theories. New York: Routledge, S. 43–66.
- LESMIGRAS (2012):** ... nicht so greifbar und doch real “ Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. https://lesmigras.de/wp-content/uploads/2021/11/Dokumentation-Studie-web_sicher.pdf (Abruf 1.6.2022).
- LEWIN, K. (1946):** Action Research and Minority Problems. In: Journal of Social Issues 2, S. 34–46.
- LEWIN, K. (1947):** Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. In: Human Relations 1, S. 5–41.
- LEWIN, K. (1953A):** Angesichts von Gefahr. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag.
- LEWIN, K. (1953B):** Der Sonderfall Deutschland. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 74–91.
- LEWIN, K. (1953C):** Experimente über den sozialen Raum. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 112–128.
- LEWIN, K. (1953D):** Die Erziehung des jüdischen Kindes. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 236–257.

- LEWIN, K. (1953E):** Psychosozilogische Probleme einer Minderheitengruppe. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 203–221.
- LEWIN, K. (1953F):** Sozialpsychologische Unterschiede zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 21–62.
- LEWIN, K. (1953G):** Das Verhalten, die Kenntnis und die Übernahme neuer Werte. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 92–110.
- LEWIN, K. (1953H):** Der Hintergrund von Ehekonflikten. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 128–151.
- LEWIN, K. (1953I):** Tat-Forschung und Minderheitenprobleme. In: Weiß Lewin, G. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian Verlag, S. 278–298.
- LEWIN, K. (1963A):** Feldtheorie und Lernen (1942). In: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 102–125.
- LEWIN, K. (1963B):** Konstrukta in der Feldtheorie. In: Cartwright, D. (Hrsg.): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. dt. Erstauflage. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 74–85.
- LEWIN, K. (1969):** Grundzüge der topologischen Psychologie. Bern; Stuttgart: Hans Huber.
- LEWIN, K. (1981):** Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie (1931). In: Graumann, C. F./Métraux, A. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werkausgabe Wissenschaftstheorie I. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 233–271.
- LEWIN, K. (1982A):** Jüdische Erziehung und Realität. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 365–374.
- LEWIN, K. (1982B):** Feldtheorie des Lernens (1942). In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Feldtheorie. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 157–185.
- LEWIN, K. (1982C):** Vektoren, kognitive Prozesse und Mr. Tolmas Kritik. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Feldtheorie. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 99–132.

- LEWIN, K. (1982D):** Kriegslandschaft. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werksausgabe. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 315–325.
- LEWIN, K. (1982E):** Zur Einführung in diesen Band. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werksausgabe. Feldtheorie. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 11–40.
- LEWIN, K. (1982F):** Formalisierung und Fortschritte in der Psychologie. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werksausgabe. Feldtheorie. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 41–72.
- LEWIN, K. (1982G):** Definition des »Feldes zu einer bestimmten Zeit«. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werksausgabe. Feldtheorie. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 133–156.
- LEWIN, K. (1982H):** Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werksausgabe. Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 375–449.
- LEWIN, K. (1982i):** Die Erziehung des Kindes. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Kurt-Lewin-Werksausgabe. Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern; Stuttgart: Hans Huber, S. 267–284.
- LINDNER, V./LUKESCH, H. (1994):** Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch: Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992. Regensburg: Roderer.
- LOREY, I. (1993):** Der Körper als Text und das aktuelle Selbst: Butler und Foucault. In: Feministische Studien 11, S. 10–23.
- LOREY, I. (2017):** Immer Ärger mit dem Subjekt: Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler. Neuauflage. Wien: transversal texts.
- LÜCK, H. E. (1996):** Die Feldtheorie und Kurt Lewin: Eine Einführung. Weinheim: Beltz PVU.
- MAIHÖFER, A./SCHUTZBACH, F. (2015):** Vom Antifeminismus zum »Anti-Genderismus«. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 201–217, (= Gender studies).
- MANIU, N. (2023):** Queere Männlichkeiten Bilderwelten männlich-männlichen Begehrens und queerer Geschlechtlichkeit. Bielefeld: transcript Verlag. <https://rds-tue.ibs-bw.de/link?kid=1845166965>.

- MARKOM, C./WEINHÄUPL, H. (2007):** Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- MARSCHÜTZ, G. (2014):** Wachstumspotenzial für die eigene Lehre - Zur Kritik an der vermeintlichen Gender-Ideologie. In: Herder Korrespondenz 68, S. 457–462.
- MARSCHÜTZ, G. (2021):** Katholische Genderkritik im Gegenwind des kritischen Anspruchs menschenrechtlicher Diskurse. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag.
- MARSHAL, M. P./DIETZ, L. J./FRIEDMAN, M. S./STALL, R./SMITH, H. A./MCGINLEY, J./THOMA, B. C./MURRAY, P. J./D'AUGELLI, A. R./BRENT, D. A. (2011):** Suicidality and Depression Disparities Between Sexual Minority and Heterosexual Youth: A Meta-Analytic Review. In: Journal of Adolescent Health 49, S. 115–123.
- MASON, E. (2021):** Feminist Philosophy: An Introduction. Abingdon; New York: Routledge.
- MAYER, S. (2021):** Anti-Gender-Diskurse – vom ›gesunden Menschenverstand‹ zur ›Politik mit der Angst‹. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag, S. 35–50.
- MAYER, S./AJANOVIC, E./SAUER, B. (2018):** Kampfbegriff Gender-Ideologie. Zur Anatomie eines diskursiven Knotens. Das Beispiel Österreich. In: Lang, J./Peters, U. (Hrsg.): Antifeminismus in Bewegung: aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 37–59.
- MCDERMOTT, E./ROEN, K. (2016):** Queer youth, suicide and self-harm troubled subjects, troubling norms. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- MEDIADATEN QUEER.DE (2020):** Mediadaten queer.de 2020. <https://www.queer.de/docs/mediadaten-queer.de-2020.pdf> (Abruf 10.1.2022).
- MEINHARDT, T. (2017):** Radikalisierungstendenzen am rechten Rand der Kirche. Sind Katholiken anfällig für Rechtspopulismus? Originalinterview in Langfassung. In: Franziskaner.
- MEYER, I. H. (1995):** Minority Stress and Mental Health in Gay Men. In: Journal of Health and Social Behavior 36, S. 38–56.

- MEYER, I. H. (2003A):** Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. In: *Psychological Bulletin* 129, S. 674–697.
- MEYER, H. (2003B):** Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: *Pädagogik (Weinheim)*. S. 36–43.
- MILDENBERGER, F. (2015):** Der Diskurs über männliche Homosexualität in der Medizin von 1880 bis heute. In: Steinmetzer, J./Müller, S./Groß, D. (Hrsg.): *Normal - anders - krank? Akzeptanz, Stigmatisierung und Pathologisierung im Kontext der Medizin*. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 81–113.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2009):** Merkblatt_Verwendung-geschlechtergerechte-Sprache. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Gleichstellung/Merkblatt_Verwendung-geschlechtergerechte-Sprache.pdf (Abruf 22.3.2023).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2004):** Bildungsplan allgemeinbildendes Gymnasium 2004. pdf. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E978621370/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf (Abruf 27.2.2023).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2013):** Arbeitspapier (2013) - für die Hand der Bildungskommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien -. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf (Abruf 1.10.2020).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2014):** Arbeitspapier (2014) - für die Hand der Bildungskommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien -. <https://docplayer.org/39761760-Arbeitspapier-fuer-die-hand-der-bildungsplan-kommissionen-als-grundlage-und-orientierung-zur-verankerung-von-leitperspektiven.html>.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2015):** 4. Operatoren. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH/OP> (Abruf 20.3.2023).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2016A):** Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. In: *Bildungsplan 2016*.

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016B):** Bildungsplan des Gymnasiums 2016 Ethik. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_ETH.pdf (Abruf 27.2.2023).
- MINKUS, J. (25.06.2013):** Landesbischof begrüßt neues Familienpapier der EKD. In: archive.ph [ursprünglich: <http://www.bayern-evangelisch.de/www/informiert/pressemitteilung-vom-25-6-2013-2.php>]. <https://archive.ph/gQ9NZ> (Abruf 22.9.2023).
- MOSER, F. (2013):** Social Construction of Gender-(un)fairness An Analysis of Educational Material and Individual Language Use. Berlin: Freie Universität Berlin. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.904.4985&rep=rep1&type=pdf> (Abruf 26.9.2022).
- MOSER, F./HANNOVER, B./BECKER, J. (2013):** Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter-(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. In: Gender - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 3, S. 77–93.
- MÜLLER, A.-L. (2009):** Sprache, Subjekt und Macht bei Judith Butler. Marburg: Tectum.
- MÜLLER, S. (2015):** Biologische Faktoren der (homo-) sexuellen Orientierungsethische Implikationen. In: Steinmetzer, J./Müller, S./Groß, D. (Hrsg.): Normal - anders - krank? Akzeptanz, Stigmatisierung und Pathologisierung im Kontext der Medizin. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 113–150.
- MÜLLER, J.-W. (2016):** Was ist Populismus? Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.
- NAGEL-DOCEKAL, H. (2014):** Wo steht die feministische Tradition heute? Philosophische Perspektiven. In: Rendtorff, B./Riegraf, B./Mahs, C. (Hrsg.): 40 Jahre feministische Debatten Resümee und Ausblick. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- NÄSER-LATHER, M. (2020):** Wissenschaftler_innen vs. Gender Studies. Argumentationen, Wirkungen und Kontexte einer ‚wissenschafts‘-politischen Debatte. In: Birsl, U./Henninger, A. (Hrsg.): Antifeminismen: ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript Verlag, S. 105–149.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION/FLORIDA EDUCATION ASSOCIATION (HRSG.):** Know about Florida’s “Don’t Say Gay” and “Don’t Say They” Laws, Book Bans, and Other Curricula Restrictions. https://www.nea.org/sites/default/files/2023-06/30424-know-your-rights_web_v4.pdf (Abruf 28.12.2023).

- NAVRATIL, N. (2021):** Homophobie und antiwestliche Diskurse. LGBT im Brennpunkt der Identitätskonstruktion der serbischen Nation. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): *Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 121–132.
- NAVRATIL, M./REMELE, F. (2021):** Unerlaubte Gleichheit: Ansätze einer komparativen Geschichtsschreibung mann-männlichen Begehrens. In: Navratil, M./Remele, F. (Hrsg.): *Unerlaubte Gleichheit: Homosexualität und mann-männliches Begehren in Kulturgeschichte und Kulturvergleich*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9–42.
- NETZWERK LSBTTIQ (08.04.2014):** Pressemitteilung: Neue Leitperspektive im Bildungsplan stärkt die Sichtbarkeit der Vielfalt - Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg. <https://www.netzwerk-lsbttiq.net/index.php/aktuelles/102-leitperspektive> (Abruf 10.1.2022).
- NEUMANN, B. (2019):** Die Regierung der Elternzeit: Elternwerden im Kontext von Gouvernamentalität und Biopolitik. Bielefeld: transcript Verlag.
- NIEDER, T./JORDAN, K./RICHTER-APPELT, H. (2011):** Zur Neurobiologie sexueller Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 24, S. 199–227.
- NIETZSCHE, F. (1967):** *Menschliches, Allzumenschliches*, Band 2: Nachgelassene Fragmente, Frühling 1878 bis November 1879. In: Colli, G./Montinari, M. (Hrsg.): *Nietzsche Werke: Kritische Gesamtausgabe*. Berlin: De Gruyter.
- NJAMBI, W. N./O'BRIEN, W. (2007):** »Women to Women Marriage«. In: Wainaina, B. (Hrsg.): *Kwani? Nairobi: Kwani Trust*, S. 107–126.
- NOTZ, G. (2015):** *Kritik des Familismus: Theorie und soziale Realität eines ideologischen Gemäldes*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- NÜTHEN, I. (2014):** Wandel und Kontinuität heteronormativer Geschlechterverhältnisse. Tagungsbericht der Jahrestagung der DGS-Sektion Frauen- und Geschlechterforschung vom 14. bis 16. November 2013 in Hamburg. In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, S. 140–145.
- OAKLEY, A. (1972):** *Sex, Gender and Society*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- OCHEL, J. (2014):** Die Orientierungshilfe der EKD zu Ehe und Familie aus der Perspektive einer heutigen Trauliturgie. In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 111, S. 224–237.
- OERTER, R. (2001):** Der Weg des Konstruktivismus in der Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 209, S. 69–91.

- OLAFSDOTTIR, M. (2000):** Gengi Hjallabarna í grunnskóla. Hefur kynjaskipt leikskólastarf áhrif á færni, líðan og viðhorf stúlkna og drengja þegar í grunnskóla er komið? Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- OLDEMEIER, K. (2017):** Sexuelle und geschlechtliche Diversität aus salutogenetischer Perspektive: Erfahrungen von jungen LSBTQ*-Menschen in Deutschland. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12, S. 145–159.
- OLDEMEIER, A. L./BACKÖFER, F./MAURER, S./ALEKSIN, K. (2020):** Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz: Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In: Henninger, A./Birsl, U. (Hrsg.): Antifeminismen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 231–264.
- OLOFF, A./ROZWANDOWICZ, A. (2015):** »... weil eben alles in Bewegung war.« Gender Studies in der neuen Universität. In: Zeitschrift für Kulturwissenschaften 9, S. 23–36.
- OLSEN, E. O./KANN, L./VIVOLO-KANTOR, A./KINCHEN, S./MCMANUS, T. (2014):** School Violence and Bullying Among Sexual Minority High School Students, 2009–2011. In: Journal of Adolescent Health 55, S. 432–438.
- OTTO, M./KALKUM, D. (2017):** Diskriminierungserfahrungen in Deutschland anhand der sexuellen Identität. Ergebnisse einer quantitativen Betroffenenbefragung und qualitativer Interviews.
- OTT, A./REGLI, D./ZNOJ, H. (2017):** Minoritätenstress und soziale Unterstützung: Eine Online-Untersuchung zum Wohlbefinden von Trans*Personen in der Schweiz. In: Zeitschrift für Sexualforschung 30, S. 138–160.
- PALM, K. (2017):** Fake Evolution. Eine biologisch basierte Kritik an Anti-Genderismusrekursen auf die Biologie. In: L'Homme. Europäische Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft 28, S. 109–114.
- PANT, H. A. (2016):** Einführung in den Bildungsplan 2016. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016 BW Lehrbegleitheft. Neckar-Verlag GmbH, S. 4–15.
- PAPST PAUL IV:** Humanae Vitae (25. Juli 1968). http://www.vatican.va/content/paul-vi/de/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_25071968_humanae-vitae.html (Abruf 26.3.2021).
- PARKER, R./WELLINGS, K./LAZARUS, J. V. (2009):** Sexuality education in Europe: an overview of current policies. In: Sex Education 9, S. 227–242.
- PATERNOTTE, D. (2015):** Blessing the Crowds. Catholic Mobilisations against Gender in Europe. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 129–148.

- PATERNOTTE, D./KUCHAR, R. (2018):** Disentangling and Locating the “Global Right”: Anti-Gender Campaigns in Europe. In: *Politics and Governance* 6, S. 6–19.
- PATRICK, D. L./BELL, J. F./HUANG, J. Y./LAZARAKIS, N. C./EDWARDS, T. C. (2013):** Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in Washington state, 2010. In: *American Journal of Public Health* 103, S. 1255–1261.
- PENDRY, L. (2014):** Soziale Kognition. In: Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M. (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 107–140, (= Springer-Lehrbuch).
- PENNY, L. (2017):** *Fleischmarkt: weibliche Körper im Kapitalismus*. 8., neu durchgesehene und korrigierte Auflage. Hamburg: Edition Nautilus.
- PENROSE, W. (2016):** *Postcolonial Amazons: Female Masculinity and Courage in Ancient Greek and Sanskrit Literature*. Oxford: OUP Oxford.
- PENROSE, W. (2022):** Gender Diversity in Classical Greek Thought. In: Surtees, A./Dyer, J. (Hrsg.): *Exploring Gender Diversity in the Ancient World*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 29–42.
- PERINTFALVI, R. (2021):** Der Kampf um Geschlechtergerechtigkeit als ein Kampf um Demokratie Anti-Genderismus in Ungarn im Kontext einer »Sakralisierung der Politik«. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): *Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 173–187.
- PERINTFALVI, R./FISCHER, I. (2021):** Der Kampf um die biblischen Fundamente - Ein Dialog von Rita Perintfalvi und Irmtraud Fischer. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): *Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 253–270.
- PETERSEN, L.-E./SIX-MATERNA, I. (2006):** Stereotype. In: Bierhoff, H.-W./Frey, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 430–436.
- PETITIONSINITIATIVE ZUKUNFT-VERANTWORTUNG-LERNEN (08.10.2014A):** Pressemitteilungen: Erste Reaktion zur Ablehnung der Petition. <https://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/> (Abruf 20.1.2022).
- PETITIONSINITIATIVE ZUKUNFT-VERANTWORTUNG-LERNEN (14.11.2014B):** Pressemitteilungen: Petition im Landtag abgelehnt – die Aufklärung geht wei-

- ter. <https://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/> (Abruf 20.1.2022).
- PHILIPPS, I.-M./SCHMAUCH, U./SIELERT, U./VALTL, K./WALTER, J. (2016):** Kampagnen gegen emanzipatorische sexuelle Bildung. In: Zeitschrift für Sexualforschung 29, S. 73–89.
- PIERCE, S./MAZZIOTTA, A./MÖLLER-KALLISTA, B. (2022):** Erfahrungen von Kindern mit Geschlechtsdysphorie/ Geschlechtsinkongruenz und ihren Eltern mit dem Gesundheitswesen in Deutschland. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 71, S. 597–619.
- PLÖDERL, M. (2016A):** Out in der Schule? Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI Jugendlichen. In: Suizidprophylaxe 43, S. 7–13.
- PLÖDERL, M. (2016B):** LSBTI und psychische Gesundheit: Fakten und Erklärungsmodelle. In: Psychotherapie-Wissenschaft 6, S. 140–151.
- PLÖDERL, M./TREMBLAY, P. (2015):** Mental health of sexual minorities. A systematic review. In: International Review of Psychiatry 27, S. 367–385.
- PÖGGELER, F. (2005):** Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: Depaepe, M./Wiater, W./Heinze, C./Matthes, E. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 21–40.
- POHL, F.:** Geschichte – Schule der Vielfalt. In: Geschichte – Schule der Vielfalt. <https://schule-der-vielfalt.de/das-projekt/geschichte/> (Abruf 29.12.2021).
- POHLMANN, M. (2022):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. München: UVK Verlag.
- POLLACK, D. (2014):** Religiöser Wandel in Deutschland: Muster und Zusammenhänge. In: Hainz, M./Pickel, G./Pollack, D./Libiszowska-Żółtkowska, M./Firlit, E. (Hrsg.): Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 19–30.
- PÜTTMANN, A. (2019):** Geschlechterordnung und Familismus als Policy-Angebote des Rechtspopulismus und Autoritarismus für das katholische Milieu. In: Behrens, M./Heimbach-Steins, M./Hennig, L. (Hrsg.): Gender - Nation - Religion ein internationaler Vergleich von Akteursstrategien und Diskursverflechtungen. Frankfurt; New York: Campus Verlag, S. 51–80.
- RAUCHFLEISCH, U. (2022):** Hetero-, Homo-, Bisexualitäten. In: Mertens, W. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 368–375.
- RAWŁUSZKO, M. (2019):** And If the Opponents of Gender Ideology Are Right? Gender Politics, Europeanization, and the Democratic Deficit. In: Politics & Gender, S. 1–23.

- REINFELDT, S. (2000):** Nicht-wir und Die-da: Studien zum rechten Populismus. Wien: Braumüller. (= Studien zur politischen Wirklichkeit 8).
- REINHOLD, G. (HRSG.) (2015):** Pädagogik-Lexikon. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- RICHTER-APPELT, H./SCHWEIZER, K. (2013):** Geschlechteridentität in Theorie und klinischer Praxis. In: Briken, P./Berner, M. (Hrsg.): Praxisbuch Sexuelle Störungen. Stuttgart: Thieme Verlag, S. 77–86.
- RIEGEL, C. (2016):** Bildung - Intersektionalität - Othering pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- RIEGEL, C. (2017):** Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering. In: Hartmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 69–94.
- ROGGBAND, C. (2018):** The Good, the Bad, and the Ugly: Making Sense of Opposition to Feminisms from a Social-Movement Perspective. In: Verloo, M. (Hrsg.): Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe. New York: Routledge, S. 19–37.
- ROHDE-ABUBA, C./VENNMANN, S./ZIMENKOVA, T. (2019):** The Destruction of the Heterosexual Family? The Discourse of Opponents of the Gender Mainstreaming Educational Curriculum in Baden-Württemberg, Germany. In: Sexuality & Culture 23, S. 718–736.
- ROHRMANN, E. (2010):** Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Normalität und Anders-Sein. In: Abraham, A./Müller, B. (Hrsg.): Körperhandeln und Körpererleben: Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld. Bielefeld: transcript Verlag, S. 139–164.
- ROMER, G. (2020):** Therapeutische und ethische Prinzipien für die Behandlung von Jugendlichen mit Geschlechtsdysphorie. Vortrag beim Ethikrat. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/PDF-Dateien/Veranstaltungen/fb-19-02-2020-romer.pdf> (Abruf 8.12.2022).
- RÖSCH, A./GRUHNE, C./HÖFFLE, A./KIRK, U./KLUITMANN, S./ANDERSSON, K. (2015):** Leben leben 3. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- RÖSCH, A./GRUHNE, C./HÖFFLE, A./KIRK, U./MÜLLER, E./ANDERSSON, K. (2014):** Leben leben 2. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- RÖSCH, A./HÖFFLE, A./LOS, K./DISTELRAT, G. (2019):** Leben leben 3. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- ROSCOE, W. (1988):** We’wha and Klah the American Indian Berdache as Artist and Priest. In: American Indian Quarterly 12, S. 127–150.

- ROSCOE, W. (1991):** The Zuni man-woman. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- ROSCOE, W. (1998):** Changing ones third and fourth genders in Native North America. London: Macmillan.
- ROSCOE, W. (2020):** How to Become a Berdache: Toward a Unified Analysis of Gender Diversity“. In: Herdt, G. (Hrsg.): Third Sex / Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism in Culture and History. New York: Zone books, S. 329–372.
- RÖSING, I. (1999):** Geschlechtliche Zeit. Geschlechtlicher Raum. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- ROTHMUND, J./SCHEELE, B. (2004):** Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand. In: Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology 212, S. 40–54.
- ROVEREDO, O. (2007):** Ideologie des Begriffs »Gender«: Gefahr und Tragweite. In: Reis, H./López Trujillo, A./Katholische Kirche (Hrsg.): Lexikon Familie: mehrdeutige und umstrittene Begriffe zu Familie, Leben und ethischen Fragen. Paderborn: Schöningh.
- RUCHT, D./NEIDHARDT, F. (2002):** Towards a »Movement Society«? On the possibilities of institutionalizing social movements. In: Social Movement Studies 1, S. 7–30.
- RUELING, A.:** Das Stillen – Traditionalisierung der Arbeitsteilung durch naturalisierende Deutungen von Geschlecht? In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 4774–4786.
- SAID, E. W. (1978):** Orientalism. London: Routledge.
- SAMMLUNG LUCHTERHAND SCHULRECHT BERLIN (HRSG.) (2001):** Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. A V 27: Sexualerziehung.
- SATZINGER, H. (2018):** Natur, Politik und Geschlechterdifferenz: Zum Problem, sich in der Geschlechterdebatte auf Naturwissenschaften zu beziehen. In: Aßmann, B./Koreuber, M. (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie: Aufforderung zu einem Perspektivwechsel. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 43–80.
- SAUER, B. (2017):** Gesellschaftstheoretische Überlegungen zum europäischen Rechtspopulismus. Zum Erklärungspotenzial der Kategorie Geschlecht. In: Politische Vierteljahresschrift 58, S. 3–22.

- SAUER, B. (2019):** Anti-feministische Mobilisierung in Europa. Kampf um eine neue politische Hegemonie? In: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft 13, S. 339–352.
- SAUERTEIG, L. (2005):** Gleichgeschlechtliche Sexualität. In: Leven, K.-H. (Hrsg.): Antike Medizin. Ein Lexikon. München: Beck.
- SCHEELE, S. (2016):** Von Antifeminismus zu »Anti-Genderismus«? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe. Keynote auf der Tagung »Gegner*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu AntiFeminismus«, Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung. https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf (Abruf 30.12.2021).
- SCHEELE, A. (2019):** Arbeit und Geschlecht: Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Care. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 753–762, (= Geschlecht und Gesellschaft).
- SCHIEBINGER, L. (1986):** Skeletons in the Closet: The First Illustrations of the Female Skeleton in Eighteenth-Century Anatomy. In: Laqueur, T./Gallagher, C. (Hrsg.): The Making of the Modern Body: Sexuality and Society in the Nineteenth Century. Berkeley: University of California Press, S. 42–82.
- SCHIEBINGER, L. (1993A):** Schöne Geister. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHIEBINGER, L. (1993B):** Anatomie der Differenz: >Rasse< und Geschlecht in der Naturwissenschaft des 18. Jahrhunderts. In: Feministische Studien 11, S. 48–64.
- SCHIEBINGER, L. (1993C):** Nature's body gender in the making of modern science. Boston: Beacon.
- SCHIEBINGER, L. (2003):** Skelettstreit. In: Isis 94, S. 307–313.
- SCHLAG, N. (2016):** Asexualität. Eine diskursive Annäherung. In: Katzer, M./Voß, H.-J. (Hrsg.): Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung praxisorientierte Zugänge. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 209–223.
- SCHMELCHER, A. (14.10.2014):** Sexualaufklärung in Schulen: Unter dem Deckmantel der Vielfalt. In: FAZ.NET.
- SCHMIDT, G. (2014):** Das neue Der Die Das: Über die Modernisierung des Sexuellen. 5. erw. Neuaufl. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- SCHMINCKE (2015):** Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): Anti-Genderismus: Sexualität

- und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag.
- SCHMOLL, H. (11.11.2014):** Gender Mainstreaming: Das gute Recht der Eltern. In: FAZ.NET.
- SCHOLZ, K. (2017):** Vorurteil und soziale Identität. Einstellungen zu homosexueller Partner- und Elternschaft. Köln: Universität zu Köln.
- SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG (2016):** SchG § 35a - Zulassung von Lehr- und Lernmitteln. <https://gelbe-sammlung.kultus-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983V43P35a&psml=msammlung.psml>.
- SCHWARZER, A. (1983A):** »Ich bin Feministin« Simone de Beauvoir, Weggefährtin der neuen Frauenbewegung Paris 1972. In: Simone de Beauvoir heute: Gespräche aus zehn Jahren ; 1971 - 1982. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 25–44.
- SCHWARZER, A. (1983B):** Simone de Beauvoir heute: Gespräche aus zehn Jahren; 1971 - 1982. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SCHWARZER, A./BEAUVOIR, S. DE (2008):** Simone de Beauvoir: Weggefährtinnen im Gespräch. 4. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- SCHWEIZER, K./BRUNNER, F./GEDROSE, B./HANDFORD, C./RICHTER-APPELT, H. (2016):** Coping With Diverse Sex Development: Treatment Experiences and Psychosocial Support During Childhood and Adolescence and Adult Well-Being. In: Journal of Pediatric Psychology, S. 504–519.
- SCHWIKART, G. (2001):** Sexualität in den Weltreligionen. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT BERLIN/MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (HRSG.) (2017):** Rahmenlehrplan 1-10 Berlin- Brandenburg Teil B - Fachübergreifende Kompetenzentwicklung.
- SIMON, T. (2018):** Intersektionalität. In: Frohn, J. (Hrsg.): FDQI-HU- Glossar. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin. <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/intersektionalitaet.pdf> (Abruf 23.11.2020).
- SIR/DPA (28.03.2014):** Kretschmann trifft Pietisten: Sehr gutes und offenes Gespräch. In: stuttgarter-zeitung.de.
- SIWEK, A. (2022):** Abortion in Poland. Between politics, ethics and religion. Graz: Universität Graz. <http://digital.obvsg.at/obvugrhs/7835599> (Abruf 20.7.2023).
- SOLDT, R. (10.01.2014A):** Lehrpläne in Baden-Württemberg: Landesschülerbeirat gegen Panikmache über »sexuelle Vielfalt«. In: FAZ.NET.

- SOLDT, R. (08.04.2014b):** »Sexuelle Vielfalt«: Grün-Rot regt Korrekturen für Bildungsplan an. In: FAZ.NET.
- SPEARS, R./TAUSCH, N. (2014):** Vorurteile und Intergruppenbeziehungen. In: Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 507–564, (= Springer-Lehrbuch).
- STAHLBERG, D./SCZESNY, S. (2001):** Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau 52, S. 131–140.
- STÄNGLE, G. (2013):** Petition: Zukunft – Verantwortung – Lernen. Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens. In: https://www.bildungsplan2015.de/petition/#_ftnref1. <https://www.bildungsplan2015.de/petition/> (Abruf 1.10.2020).
- STEFFENS, M. C./ROTH, J. (2016):** Diversity Kompetenz in Bezug auf Gender: Sozialpsychologisches Wissen über Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen. In: Genkova, P./Ringelisen, T. (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–11.
- STEIN, G. (2003):** Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: Mehr als nur eine »didaktische Innovation«. In: Matthes, E. (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 233–254, (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 2).
- STEINMETZER, J./MÜLLER, S./GROSS, D. (HRSG.) (2015):** Normal – anders – krank? Akzeptanz, Stigmatisierung und Pathologisierung im Kontext der Medizin. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- STOECKL, K. (2021):** Konservative Netzwerke über Konfessionsgrenzen hinweg. Die »konservative Ökumene« des World Congress of Families. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag, S. 217–228.
- STOECKL, K./UZLANER, D. (2020):** Postsecular Conflict – Debating tradition in Russia and the United States. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- STOHLER, U./BOTNAR, N. (2010):** Die Didaktik an der Grenze zur Genderforschung - Geschlechterstereotypen im Schulbuch »Bonne Chance«. In: Bühler, P./Bühler, T./Osterwalder, F. (Hrsg.): Grenzen der Didaktik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- STOLER, A. L. (2002):** Foucaults „Geschichte der Sexualität“ und die koloniale Ordnung der Dinge. In: Conrad, S./Randeria, S. (Hrsg.): Jenseits des Euro-

- zentrismus postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus Verlag, S. 313–335.
- STOLTENHOFF, A.-K. (2021):** Die mediale Debatte um ‚sexuelle Vielfalt‘ als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Presstexten zur »Petition Bildungsplan«. In: Fegter, S./Langer, A./Thon, C. (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 201–215, (= Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung Folge 17 (2021)).
- STRUBE, S. A. (2013):** Rechtsextremen Tendenzen begegnen: Handreichung für Gemeindefarbeit und kirchliche Erwachsenenbildung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- STRUBE, S. A. (2015):** Expertise zur Broschüre: »Gender-Ideologie«. Ein Leitfaden aus der Broschürenreihe »Glaubens-Kompass« herausgegeben von »Kirche in Not« (KIN). Peter Lang Verlag.
- STRUBE, S. A. (2019):** Rechtspopulismus und konfessionelle Anti-Gender-Bewegung: Milieu-übergreifende Allianzen und rhetorische Strategie im deutschen Sprachraum. In: Behrensen, M./Heimbach-Steins, M./Hennig, L. (Hrsg.): Gender - Nation - Religion ein internationaler Vergleich von Akteursstrategien und Diskursverflechtungen. Frankfurt; New York: Campus Verlag, S. 23–50.
- STRUBE, S. A. (2021):** Anti-Genderismus als rechtsintellektuelle Strategie und als Symptom-Konglomerat Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag, S. 51–64.
- STRUBE, S. A./PERINTFALVI, R./HEMET, R./METZE, M./SAHBAZ, C. (HRSG.) (2021A):** Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag.
- STRUBE, S. A./PERINTFALVI, R./HEMET, R./METZE, M./SAHBAZ, C. (HRSG.) (2021B):** Anti-Genderismus in Europa – Zur Einführung. In: Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9–20.
- STÜRMER, S./SIEM, B. (2022):** Sozialpsychologie der Gruppe. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- SWIM, J. K./AIKIN, K. J./HALL, W. S./HUNTER, B. A. (1995):** Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 68, S. 199–214.
- SWIM, J./CAMPBELL, B. (2001):** Sexism: Attitudes, Beliefs, and Behaviors. In: Brown, R./Gaertner, S. (Hrsg.): *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Oxford: Blackwell, S. 218–237.
- TATONETTI, L. (2023):** 7. Two-Spirit, Not Trans: Joshua Whitehead's Erotic Sovereignty. In: Berkowitz, D./Windsor, E. J./Han, C. W. (Hrsg.): *Male Femininities*. New York: New York University Press, S. 90–106.
- TESTA, R. J./HABARTH, J./PETA, J./BALSAM, K./BOCKTING, W. (2015):** Development of the Gender Minority Stress and Resilience Measure. In: *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity* 2, S. 65–77.
- TESTA, R. J./JIMENEZ, C. L./RANKIN, S. (2014):** Risk and Resilience During Transgender Identity Development: The Effects of Awareness and Engagement with Other Transgender People on Affect. In: *Journal of Gay & Lesbian Mental Health* 18, S. 31–46.
- TESTA, R. J./SCIACCA, L. M./WANG, F./HENDRICKS, M. L./GOLDBLUM, P./BRADFORD, J./BONGAR, B. (2012):** Effects of violence on transgender people. In: *Professional Psychology: Research and Practice* 43, S. 452–459.
- THIELE, M. (2019):** Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen. In: Dorer, J./Geiger, B./Hipfl, B./Ratković, V. (Hrsg.): *Handbuch Medien und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–17, (= Springer Reference Sozialwissenschaften).
- THIESSEN, B. (2015):** Gender Trouble evangelisch. Analyse und Standortbestimmung. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 149–166.
- TIETZ, L. (1998):** Crooked Circles and Straight Lines: Zum Wandel im Verhältnis von Variabilität und Normativität in alternativen Geschlechtskonstruktionen 'indianischer' Kulturen Nordamerikas. In: Schröter, S. (Hrsg.): *Körper und Identität: ethnologische Ansätze zur Konstruktion von Geschlecht*. Münster: LIT Verlag, S. 101–130.
- TIETZ, L. (2006):** Das »dritte Geschlecht« im indigenen Nordamerika: Intersexualität, Transgeschlechtlichkeit und Homosexualität. In: Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): *männlich – weiblich – menschlich? Trans- und Intergeschlechtlichkeit*. Berlin, S. 103–111.

- TIMMERMANN, S. (2017):** »LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)Ein Thema für die Jugendforschung?!« In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12, S. 131–143.
- TIMMERMANN, S./THOMAS, P. M. (2020):** »Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann.« Ergebnisse einer qualitativen Studie über die Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen in Hessen. In: Timmermanns, S./Böhm, M. (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 73–88.
- TONRY, M. H. (HRSG.) (2014):** Why crime rates fall and why they don't. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- TORRES CAJO, S. (2019):** Zwischen Strukturierung, Wissensmanagement und Argumentation im Gespräch – Interaktionale Verwendungsweisen der Modalpartikeln halt und eben im gesprochenen Deutsch. In: Deutsche Sprache, S. 289–310.
- TOSCH, F. (2022):** Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung. In: PraxisForschungLehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, S. 62–71.
- TOUGAS, F./BROWN, R./BEATON, A./JULY, S. (1995):** Neosexism: Plus Ça Change, Plus C'est Pareil. In: Personality and Social Psychology Bulletin, S. 842–849.
- TURNER, L./WHITTLE, S. (2009):** Transphobic hate crime in the European Union. In: Press for change.
- ULLRICH, P. (2017):** Postdemokratische Empörung: Ein Versuch über Demokratie, soziale Bewegungen und gegenwärtige Protestforschung. In: Heim, T. (Hrsg.): Pegida als Spiegel und Projektionsfläche. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 217–251.
- URBAN, C. (2019):** Fundamentalismus: ein Abgrenzungsbegriff in religionspolitischen Debatten. Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- VARELA, M. DO M. C. (2010):** Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessel, F./Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–262.
- VERVECKEN, D./HANNOVER, B./WOLTER, I. (2013):** Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. In: Journal of Vocational Behavior 82, S. 208–220.
- VILLA, P.-I. (2010):** Subjekte und ihre Körper. Kulturosoziologische Überlegungen. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kulturosoziologie: Paradigmen, Me-

- thoden, Fragestellungen. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 252–274.
- VILLA, P.-I. (2017):** “Anti-genderismus”: German angst? In: Paternotte, D./Kuhar, R. (Hrsg.): *Anti-gender campaigns in Europe mobilizing against equality*. London; New York: Ludwig-Maximilians-Universität München, S. 99–116.
- VIVAR, M. T. H./ROSTOCK, P./SCHIRMER, U./WAGELS, K. (2016):** Über Heteronormativität- eine Einleitung. In: Vivar, M. T. H./Rostock, P./Schirmer, U./Wagels, K. (Hrsg.): *Über Heteronormativität: Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7–30.
- VOIGT, M. (22.10.2014):** Lehrpläne: Aufklärung oder Anleitung zum Sex? In: FAZ.NET.
- VOLLSTÄDT, W./TILLMANN, K.-J./RAUIN, U./HÖHMANN, K./TEBRÜGGE, A. (1999):** Problemstellung und Forschungsstand. In: Vollstädt, W./Tillmann, K.-J./Rauin, U./Höhmnn, K./Tebrügge, A. (Hrsg.): *Lehrpläne im Schulalltag: Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–38, (= Reihe Schule und Gesellschaft).
- VON GERSDORFF, M. (17.10.2014):** Bildungsplan: Proteste gehen in neue Phase. In: *Junge Freiheit*.
- VOSS, H.-J. (2011):** *Making Sex Revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*. 3. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.
- VOSS, H.-J. (2014A):** Gegen rechten Hass – für eine engagierte Wissenschaftler_in. In: *Das Ende des Sex: Biologisches Geschlecht ist gemacht*. https://dasendedessex.de/gegen-rechten-hass-fuer-eine-engagierte-wissenschaftler_in/ (Abruf 20.11.2020).
- VOSS, H.-J. (2014B):** Wenn rechtspopulistische Kreise gewinnen: Zu den Debatten um Sexualpädagogik und Antidiskriminierung. In: *Das Ende des Sex: Biologisches Geschlecht ist gemacht*. <https://dasendedessex.de/wenn-recht-populistische-kreise-gewinnen-zu-den-debatten-um-sexualpaedagogik-und-antidiskriminierung/> (Abruf 30.12.2021).
- VOSS, H.-J. (2015):** Angriffe, Gegenwehr und nötige Debatte über Diskussionskultur. In: *Hochschule Meseburg Magazin* 8.
- VOSS, H.-J. (2018):** *Geschlecht: Wider die Natürlichkeit*. 4. Aufl. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

- WALGENBACH, K. (2021):** Gender als interdependente Kategorie. In: Biele Me-febue, A./Bühmann, A./Grenz, S. (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitäts-forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–15.
- WALGENBACH, K./PFAHL, L. (2017):** Intersektionalität. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Un-terricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didakti-sche Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WALTERS, J. (2020):** Invading the Roman Body: Manliness and Impenetrability in Roman Thought. In: Hallett, J. P./Skinner, M. B. (Hrsg.): Roman Sexua-lities. Princeton: Princeton University Press, S. 29–46.
- WATZLAWIK, M. (2020):** Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologi-scher Perspektive. In: Timmermanns, S./Böhm, M. (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 22–39.
- WATZLAWIK, M./WENNER, F. (2016):** Schwul, lesbisch, bi, hetero oder nichts von alledem? Sexuelle Identitätsfindung innerhalb und außerhalb von Kate-gorien. In: Genkova, P./Ringelstein, T. (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompe-tenz: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 393–405.
- WEBER, C. (2021):** Das diskursive Erbe deutscher protestantischer Missiona-re in Debatten um Homosexualität in der Lutherischen Kirche Tansanias: »Volksgewissen« oder »Teufelssittlichkeit«? In: *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande* 53, S. 485–501.
- WEDL, J./HERSCHINGER, E./GASTEIGER, L. (2014):** Diskursforschung oder In-haltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung: Ein interdisziplinä-res Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag, S. 537–563.
- WELTGESUNDHEITSORGANISATION:** Gender incongruence and transgender health in the ICD. In: [www.who.int. https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gender-incongruence-and-transgender-he-alth-in-the-icd](https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gender-incongruence-and-transgender-health-in-the-icd) (Abruf 21.1.2024).
- WENDE, W. (2002):** »Gender/Geschlecht.« In: Kroll, R. (Hrsg.): Metzler-Lexi-ikon Gender Studies, Geschlechterforschung Ansätze - Personen - Grund-begriffe. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler Verlag, S. 141–142.
- WERNER, G. (2020):** Der lange Schatten des 19. Jahrhunderts – Gender- Rezep-tion in der römisch-katholischen Kirche seit 1994/1995. Eine theologische

- Diskursanalyse«. In: Grümme, B./Werner, G. (Hrsg.): Judith Butler und die Theologie Herausforderung und Rezeption. Bielefeld: transcript Verlag, S. 287–305.
- WERNER, G. (2021):** Die Kontinuität des Frauenbildes in römischen Dokumenten Ein dogmatisches close reading. In: Strube, S. A./Perintfalvi, R./Hemet, R./Metze, M./Sahbaz, C. (Hrsg.): Anti-Genderismus in Europa: Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation. Bielefeld: transcript Verlag, S. 229–240.
- WEST, C./FENSTERMAKER, S. (1995):** Doing Difference. In: *Gender & Society* 9, S. 8–37.
- WEST, C./ZIMMERMAN, D. (1987):** Doing Gender. In: *Gender and Society* 1, S. 125–151.
- WIATER, W. (2003):** Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–23.
- WIATER, W. (2005):** Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Depaepe, M./Wiater, W./Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 41–64.
- WIELOWIEJSKI, P. (2018):** Homosexuelle gegen Gender Mainstreaming. Antisemitische und antimuslimische Homofreundlichkeit in der Alternative für Deutschland. In: Lang, J./Peters, U. (Hrsg.): Antifeminismus in Bewegung: Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 139–158.
- WIMBAUER, C./MOTAKEF, M./TESCHLADE, J. (2015):** Prekäre Selbstverständlichkeiten: Neun prekarisierungstheoretische Thesen zu Diskursen gegen Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung. In: Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.): Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41–57.
- WINTER, K./SASSENBERG, K. (2022):** Soziale Kategorisierung, Stereotype, Vorurteile. In: Knab, N./Cohrs, C./Sommer, G. (Hrsg.): Handbuch Friedenspsychologie. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- WIPPERMANN, C. (2020):** Sexismus im Alltag. Wahrnehmungen und Haltungen der deutschen Bevölkerung. Pilotstudie. Berlin: DELTA- Institut für Sozial- und Ökologieforschung.

- WOLFF, K. (2016):** Alter Wein in neuen Schläuchen? Vom Antifeminismus zum Anti-Genderismus. In: H-Soz-Kult. H-Soz-Kult. <http://www.hsozkult.de/event/id/event-80975> (Abruf 22.9.2023).
- WOLTERS DORFF, V. (2019):** Heteronormativitätskritik: Ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 323–330.
- WOŹNIAK, M. (2015):** Sexuality education in Polish schools. In: Przegląd Socjologiczny, S. 121–135.
- ZABUS, C. J. (2013):** Out in Africa: Same-sex Desire in Sub-Saharan Literatures & Cultures. Woodbridge: Boydell & Brewer Ltd.
- ZENTRUM FÜR SCHULQUALITÄT UND LEHRERBILDUNG BW (HRSG.) (2021):** Merkblatt Schulbuchzulassung. Informationen für Schulbuchverlage, Schulbuchgutachterinnen und Schulbuchgutachter. https://zsl-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1718702232/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/zsl/%C3%9Cbergreifende%20Themen/Schulbuchzulassung/SBZ_Merkblatt_2021-12-23.pdf (Abruf 28.9.2022).
- ZICK, A. (1997):** Vorurteile und Rassismus – Eine sozialpsychologische Analyse. Münster u.a.: Waxmann.
- ZIEMEN, D. (2010):** Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen im Politikunterricht. Eine heteronormativitätskritische Analyse ausgesuchter Unterrichtsmaterialien. Dresden. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/2010_ZiemenD_Politikunterricht.pdf (Abruf 27.9.2022).
- ZINK, K. (2016):** AD(H)S: Herstellungsweise(n) eines Etiketts in den Diskussionslinien zur »Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung«. Irritationen und Widersprüche in einer Spurensuche. In: Anhorn, R./Balzereit, M. (Hrsg.): Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 451–479.
- ZONIS, M./JOSEPH, C. M. (1994):** Conspiracy Thinking in the Middle East. In: Political Psychology 15, S. 443.

Das Ringen um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

In den vergangenen zwei Dekaden zeigt sich ein gesellschaftliches und (bildungs-) politisches Spannungsfeld: Da treffen Bestrebungen, Geschlecht, Sexualität und Familie zu ent-naturalisieren und zu ent-essentialisieren auf Bestrebungen, die naturgegebene Ordnung der »heterosexuellen, hierarchisch-sphärengetrennten Kleinfamilie« (Bauer/Ammicht Quinn/Hotz-Davis 2018, S. 7) zu erhalten und zu festigen. Diese Spannung kristallisiert sich vielfach in den Fragen, ob und wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert bzw. sichtbar gemacht werden darf oder eben im Unsichtbaren, an »Unorten« (Butler 2017a, S. 177), zu verbleiben hat. Dieses Ringen um die Darstellung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Spannungsfeld zwischen heteronormativitätskritischen Kräften und naturalisierenden, »antigenderistischen« Kräften will diese Arbeit besonders im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungsplanes in Baden-Württemberg 2013-2016 und im Hinblick auf veränderte Darstellungen in Schulbüchern beleuchten. Das interdisziplinäre Vorgehen in dieser Studie und insbesondere das Zusammenbringen von Diskurs- und Feldtheorie verbindet sich mit der Hoffnung, neue Perspektiven auf das Spannungsfeld zu gewinnen. Hierfür werden Theorien und Begrifflichkeiten von Judith Butler und Kurt Lewin für die Untersuchung aufgearbeitet, zusammengebracht und für den Blick auf das Ringen und darüber hinaus für die Analyse von Schulbüchern fruchtbar gemacht.

