

Freie Universität Berlin
Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft

Diplomarbeit:

**Ansätze politischer Jugendbildung
jenseits von Zweigeschlechtlichkeit**

GutachterInnen:

Prof. Dr. Bodo Zeuner
PD Dr. Brigitte Kerchner

Vorgelegt von:

Martina Busche
Löwestr. 3
10249 Berlin
Matrikel Nr. 3378130

Berlin, den 21.2.2003

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Einleitung	1
1.1 Problemstellung.....	
1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellung	
1.3 Forschungsstand	
1.4 Vorgehensweise und Gliederung der Arbeit.....	
Kapitel 2: Geschlecht im gesellschaftlichen Wandel - Zur theoretischen Verortung	8
2.1 Die Differenz des Geschlechts: Natürliche Frauen und kulturelle Männer	
2.2 Der Auftritt des Subjekts: Rahmenbedingungen	
2.3 Paradoxe Subjekte	
2.3.1 Sexualität, Geschlecht, Gesellschaft: Dispositive der Macht	
2.3.2 Identitätsproduktion als gesellschaftliche Kontrolle.....	
2.4 Geschlecht: Eine Frage der Macht	
2.5 Zusammenfassung der Theorie und Ausblick auf die Empirie.....	
Kapitel 3: Methode	23
3.1 Methodischer Ansatz der Untersuchung.....	
3.2 Material.....	
3.3 Konkrete Arbeitsschritte.....	
Kapitel 4: Empirische Untersuchung: Die Konstruktion von Geschlecht in der geschlechtsbezogenen Jugendbildung	33
4.1 Kontextualisierung der Schlüsseltexte: Geschichte und Inhalte ausgewählter Konzepte der Jugendbildung	
4.1.1 Feministische Mädchenarbeit	
4.1.2 Jungenarbeit	
4.1.3 Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit	
4.2 Widerspenstige produktive Mechanismen	
4.2.1 Angebote wider einer heterosexuellen Norm: produktive Differenzen	
4.2.2 Momente der Inkohärenz: Die Arbeit an sich selbst.....	
4.2.3 Das Geschlecht nicht allein lassen: Die Verwobenheit mit anderen bedeutungsrelevanten Kategorien	
4.2.4 Synthese: Mechanismen der Verflüssigung	
4.3 Normative Begrenzungen	
4.3.1 Starrheit und Abgrenzung: Die wahre Identität	

4.3.2 Ausschlussmomente eines identifikatorischen Männerbunds: Väter und Söhne	
4.3.3 Homogenisierung durch kohärente sexuelle Orientierung.....	
4.3.4 Hierarchisierung durch Einschränkung der Perspektive.....	
4.3.5 Synthese: Mechanismen der Verfestigung	
4.4 Neue produktive Figuren	
4.4.1 Das Lesbische als Norm: Vereinheitlichung und Abgrenzung	
4.4.2 Flexibilisierung von Männlichkeit zur Aufrechterhaltung der Kategorie.....	
4.4.3 Konzeptionelle Festschreibungen: Das Begehren als Fahrzeug ins Jenseits	
4.4.4 Synthese: Neue produktive Figuren	
4.5 Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse.....	
Kapitel 5: Ausblick.....	73
Literaturverzeichnis.....	76

Kapitel 1: Einleitung

Die Geschlechterherrschaft ist sozial allgegenwärtig, wie Dachziegel ist sie mit der politischen Ökonomie und mit der politischen Kultur, mit den Staatsapparaten und mit der öffentlichen Sphäre verfigt. [...] Jede Arena und jede Ebene des sozialen Lebens ist von der Geschlechterhierarchie und dem Geschlechterkampf durchsetzt. (Fraser 1993: 147)

Politische Bildung hat es mit einer der spannendsten Fragen zu tun, mit der Menschen sich lernend auseinander setzen können: mit der Frage, wie wir unser Zusammenleben in Gesellschaften gestalten und regeln sollen und wie wir das tun können, dass Freiheit für alle möglich ist. (Sander 2001: 5)

1.1 Problemstellung

Die politische Bildung wird in ihrem Mainstream als „geschlechtsneutral“ begriffen (Kretschmann 1999). Basierend auf den Annahmen, dass politische Bildung ihren Auftrag nur einlösen könne, wenn sie sich gegenüber Geschlecht indifferent verhalte und dass Mündigkeit und Demokratie unteilbar seien, wird gefolgert, dass alle das selbe Recht auf das selbe Bildungsangebot und die selben Bildungsziele haben.¹

In der wissenschaftlichen Rezeption sind Inhalt und Intention von politischer Bildungsarbeit jedoch umstritten. Eine Position stellt als zentrale Aspekte der politischen Bildung die drei Dimensionen „polity“, „politics“ und „policy“² intentional oder als Inhalt von Erziehungs- oder Bildungsprozessen in den Vordergrund. Dagegen wird vor dem Hintergrund einer feministischen Position die sogenannte

¹Eine Einbettung des Geschlechterthemas in den Mainstream der politischen Bildung wird also nicht angestrebt, während es als Spezialthema sehr wohl anerkannt ist. Das zeigt sich auch am folgenden Beispiel: Die Bundeszentrale für politische Bildung veranstaltete 1998 eine Konferenz mit dem Titel „Wege in die Zukunft - Politische Bildung vor neuen Aufgaben“. Eine Thematisierung des Geschlechterverhältnisses wurde dabei nicht als eine solche Aufgabe angesehen, allenfalls wurden die veränderten Lebensbedingungen von Frauen in den Blick genommen (Oechsle 2000: 54). Ein Jahr später erhielt das Geschlechterthema dann die zentrierte Aufmerksamkeit in Form eines eigenen Kongresses unter dem Titel „Geschlechterdemokratie im 21. Jahrhundert“ (ebd.). Hier formulierte der Bundesvorsitzende das Postulat „Politische Bildung ist geschlechtsneutral“ (Kretschmann 1999).

²Diese zielen auf Politik, politische Einstellungen, Verhaltensweisen etc. ab (vgl. Rohe 1994; Massing 1995).

„Geschlechtsneutralität“ als „Geschlechtsblindheit“ kritisiert (Oechsle/Wetterau 2000: 9f.). Damit wird im Kontext der Problematisierungen von Geschlechterverhältnissen durch VertreterInnen der Frauen- und Geschlechterforschung eine Kritik an den genannten Grundbegriffen der politischen Bildung vorgenommen (Oechsle 2000).

Obwohl die Thematisierung geschlechtlicher Ungleichheit durch Konzepte der geschlechtergetrennten Bildungsarbeit eine Anwendung in der Praxis findet, bleibt die Reflexion der Handhabung und des Gebrauchs der Kategorie Geschlecht sehr begrenzt und die theorie- und praxisstrategische Hinterfragung dieser Kategorie selbst marginalisiert. Ähnlich verhält es sich mit dem Konzept des "Gender Mainstreamings", das zwar Einzug in Debatten über Bildungsarbeit gehalten hat, aber Geschlecht als solches nicht hinterfragt. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die wissenschaftlichen Fragen nach der Bedeutung und dem Entstehungszusammenhang der Kategorie Geschlecht in der Bildungsarbeit nahezu ignoriert werden. Grundsätzlich wird von einem binären Geschlechterverhältnis ausgegangen.

In theoretischen Ansätzen innerhalb der Sozialwissenschaften lassen sich diesbezüglich kritische Positionen finden, die das binäre System der Zweigeschlechtlichkeit in Frage stellen.³ Die Unterscheidung in zwei voneinander genau abgrenzbare Geschlechter kann als Effekt der Moderne (Laqueur 1992) beschrieben werden, die unter dem Gesichtspunkt ihrer diskursiven Herstellung (Butler 1991) und sozialen Produktion (Hirschauer 1999) im letzten Jahrzehnt genaueren Untersuchungen und Kritiken unterzogen wurde.⁴ Diese Ansätze spielen zumindest in der theoretischen Entwicklung der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit eine Rolle (vgl. Fritzsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren 2001). Sie werden beispielsweise in den Konzepten der lesbisch-feministischen Mädchenarbeit, der Jungenarbeit und der geschlechtsbezogenen Pädagogik

³Vgl. hierzu u.a. Butler (1991), Laqueur (1992), Maihofer (1995), Bourdieu (1997), Hirschauer (1999), Sauer (2000).

⁴Dies spiegelt sich z. B. an der zunehmenden Hinterfragung der Merkmale von Geschlecht wider. Hagemann-White benennt drei Merkmale der Wahrnehmung von Geschlecht in unserer Kultur: „Ohne jede bewusste Überlegung wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch entweder weiblich oder männlich sein müsse, was im Umgang erkennbar zu sein hat (Eindeutigkeit); dass die Geschlechtszugehörigkeit körperlich begründet sein müsse (Naturhaftigkeit); und dass sie angeboren ist und sich nicht ändern könne.“ (Hagemann-White 1988: 228)

aufgegriffen. Wie aber fließt die theoretische Kritik an binären Geschlechterverhältnissen in die Konzeptualisierung der genannten Ansätze ein? Welche Transformationsprozesse werden durch die Einbeziehung geschlechtskritischer Ansätze angeregt?

Diese Arbeit hat eine Reflexion ausgewählter Konzepte aus der lesbisch-feministische Mädchenarbeit, der Jungenarbeit und der geschlechtsbezogenen Pädagogik zum Gegenstand.

1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Mein Untersuchungsgegenstand ist das Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung⁵ in der Bundesrepublik Deutschland. Geschlechtsbezogene Bildung ist dort angesiedelt. Hier werden Räume geschaffen, um prozess- und subjektorientiert⁶ zu arbeiten. Es ergeben sich Spielräume, die jenseits schulischer Leistungs- und Pflichtlogik auf individuelle Bedürfnisse und größtmögliche Partizipation ausgerichtet sind.⁷ Diese Spielräume der Auseinandersetzung nutzend, setze ich mich als TeamerIn unterschiedlicher brandenburgischer und nordrhein-westfälischer Bildungsstätten mit der praktischen und konzeptuellen Mädchen- und Jungenarbeit sowie einer allgemein geschlechtssensiblen Bildung

⁵Einen Überblick über das Feld der außerschulischen Jugendbildung bietet Hafener (1997), zu den besonderen Aufgaben von Didaktik und Methodik der politischen Jugendbildung nach 1989 vgl. Giesecke (1993).

Diese Bildungsform findet nicht im Rahmen von Schulunterricht und -gebäude statt, sondern in Form von drei- bis fünftägigen Seminaren, zu denen die TeilnehmerInnen sich entweder aus eigenem Antrieb anmelden oder deren Teilnahme aufgrund einer institutionellen Anbindung verpflichtend für sie ist. Im letzten Fall besteht häufig eine Kooperation zwischen der Trägerin der Bildungsstätte und der jeweiligen Einrichtung (Schule, Ausbildungs- oder Berufsvorbereitungsstätte etc.). Leider existiert kein vollständiger Katalog aller Einrichtungen der politischen Bildung. Während die Einrichtungen von Verbänden, Stiftungen und Parteien relativ bekannt sind, bleiben andere Institutionen mit geringerer institutioneller Anbindung wie etwa freie Träger oder Frauenbildungsstätten sowie Institutionen, die politische Bildung als einen kleinen Teilbereich anbieten, z. B. Volkshochschulen, im Dunkeln (Plessner-Löper 1991). Als Beispiel einer Form der außerschulischen Bildung kann zur Anschauung die Website der Bildungsstätte Kurt-Loewenstein der Falken in Brandenburg dienen (www.kurt-loewenstein.de/Bildung/bildung.html) oder die der Heimvolkshochschule Frille in NRW (www.hvhs-frille.de/hvhs_seminare.php).

⁶Zur theoretischen Auseinandersetzung der Subjektorientierung in der Jugendarbeit siehe Böhm (2001), zur Notwendigkeit von Subjektorientierung in der politischen Bildung vgl. Scherr (2000), zur TeilnehmerInnenorientierung vgl. Hufer (1997). Dass Subjektorientierung für die Politikwissenschaft ebenfalls von Relevanz ist, zeigt König (1989).

⁷Für eine kritische Einschätzung hinsichtlich der politischen Jugendbildung unter der allgemeinen

auseinander. Im Zuge dieser Arbeit bin ich auf die Problematik gestoßen, dass geschlechtsbezogene Arbeit selbst Geschlechtsstereotype festschreibt und Jugendlichen⁸ damit Identitätszwänge auferlegt. So konnte ich mehrfach beobachten, dass sich Jugendliche gegen bestimmte Zuschreibungen wehrten.⁹ Dies hatte zur Folge, dass ich mich wiederholt mit theoretischen und konzeptionellen Ansätzen der geschlechtskritischen Jugendarbeit beschäftige. Hierbei hat sich jene Problematisierung der Fortschreibung von festgelegten, wenn auch nicht mehr binären, geschlechtsbezogenen Strukturen, als zentraler Aspekt der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung verfestigt.

In der vorgelegten Arbeit untersuche ich Schlüsseltexte der geschlechtsbezogenen politischen Jugendbildung näher auf das ihnen zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht und seine Konstruktionsweisen. Dabei interessiert mich, auf welche Art und Weise Geschlecht in den jeweiligen Ansätzen problematisiert wird und wie diese Problematisierungen im Kontext verschiedener theoretischer Aspekte zu bewerten sind.

1.3 Forschungsstand

In der wissenschaftlichen Diskussion um die politische Bildung war der Blick auf Geschlecht lange Zeit ein differenztheoretischer, d. h. dass von der Unterschiedlichkeit von Frauen und Männern ausgegangen wurde (Richter 1997: 406).¹⁰ Erst in jüngerer Zeit rückt die Betrachtung von Geschlechterkonstruktionen im Feld der Bildungsarbeit in den Blick. Im Folgenden wird näher auf drei Studien eingegangen, die unterschiedlichen, als zentral zu kennzeichnenden Ansätzen der Konstruktion von Geschlecht nachgehen.

Tendenz der Vermarktung von Bildung vgl. Hafener (2000).

⁸Wenn hier von „Jugendlichen“ die Rede ist, so meine ich damit - ebenso wie bei der Erwähnung von „Geschlecht“ - einen gesellschaftlichen Bezeichnungsrahmen, dessen Bedeutungen vielfältig und nicht langfristig festzulegen sind.

⁹Aus einer „Innensicht“ hört sich die Abwehr gegen Festlegung so an: „Versucht nicht, uns zu verstehen. Ihr könnt uns untersuchen, befragen, interviewen, Statistiken über uns aufstellen, sie auswerten, interpretieren, verwerfen, Theorien entwickeln und diskutieren, Vermutungen anstellen, Schlüsse ziehen, Sachverhalte klären, Ergebnisse verkünden, sogar daran glauben. Unseretwegen. Aber ihr werdet uns nicht verstehen. Wir sind anders als wir.“ (König 1993: 1)

¹⁰Dies wird auch in der Entwicklung eines eigenständigen Bereichs der Frauenbildung deutlich, die neben der allgemeinen Bildungsarbeit entstanden ist und vor allem den Bedürfnissen und Situationen von Frauen gerecht zu werden versucht (Herfel 1997).

Erstens finden sich wichtige Erkenntnisse über die in der Interaktion vollzogenen Konstruktionsprozesse von Geschlecht zur „Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung“¹¹ in der kommunikationssoziologisch ausgerichteten Untersuchung von Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing (1999). Ihre Analyse von doing-gender-Prozessen (Goffman 1994) bei TeilnehmerInnen und SeminarleiterInnen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit¹² zeigt, dass die politische Erwachsenenbildung kein geschlechtsneutraler Raum ist, sondern dass die AkteurInnen durch Interaktion Geschlecht immer wieder neu herstellen. Eine Stärke der Studie liegt neben der Umsetzung der theoretischen Annahme der sozialen Konstruktion von Geschlecht darin, dass durch die ausführliche Darstellung der herausgefilterten Konstruktionsprozesse diese auch auf andere (Seminar-)Situationen übertragen werden können. Der Untersuchung liegt allerdings die Trennung von Geschlecht in die beiden Kategorien Sex und Gender zugrunde (Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999: 15f.; 183), bei der die Autorinnen eine unkommentierte Einteilung in männliche und weibliche AkteurInnen vornehmen.¹³ Dabei wird die Reproduktion von geschlechterdifferenten Strukturen als Konstruktionsprozess nachgezeichnet, eine Problematisierung der Geschlechterdifferenz als ebenfalls gesellschaftlich konstruierte Struktur kann unter dem kommunikationssoziologischen Ansatz jedoch nicht in den Blick genommen werden.

Die zweite Untersuchung (Schmidt 2002) erweitert die Ebene der "Rekonstruktion" in Anlehnung an Derrida (1990) um diejenige der „Dekonstruktion“.¹⁴ Anhand der Untersuchung von Konzepten der Mädchenarbeit, sowie von narrativen Interviews mit drei Pädagoginnen der Mädchenarbeit versucht die Autorin das Umgehen mit

¹¹So der Untertitel der Veröffentlichung. Der Titel lautet „Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik“ (1999).

¹²Dabei waren unterschiedliche Gewerkschaften beteiligt, was sich auf die Seminarzusammensetzung (Geschlechterverteilung, Berufsstatus) auswirkte.

Zur gewerkschaftlichen Bildung allgemein siehe den Sammelband von Richert (1994), für eine Zuspitzung der gewerkschaftlichen Bildung vor dem Hintergrund sozialen Wandels am Beispiel der IG Metall vgl. Wentzel (1999). Zur Geschlechterthematik in der gewerkschaftlichen Bildung vgl. Derichs-Kunstmann (1998).

¹³Zum Begriff und zur Kritik von Sex und Gender vgl. Kapitel 2.3.2.

¹⁴Dekonstruktion steht hier für die doppelte Analysestrategie des Aufdeckens von Begriffen und Zuschreibungen und der gleichzeitigen Zementierung derselben. Ein doppelter Blick, der neues

Widersprüchen innerhalb des Bildungsalltags zu erhellen. Dabei will sie klären, „welche Mechanismen, die bipolare Ordnungsschemata dekonstruieren bzw. reproduzieren, sich in den Handlungen von Pädagoginnen widerspiegeln“ (Schmidt 2002: 149). Der Fokus auf die Rekonstruktion oder Dekonstruktion bipolarer gesellschaftlicher Ordnungsmuster (z.B. jung/alt, schwarz/weiß o.ä.) ermöglicht es, mit diesem Ansatz auch Perspektiven zu entwickeln, die quer zu einem alleinigen Fokus auf die Herstellung eines Geschlechts liegen. Schmidts Blick beschränkt sich allerdings auf die Mädchenarbeit. Das Zusammenwirken mit anderen geschlechtsbezogenen Ansätzen, die das Feld der Jugendarbeit strukturieren und sich gegenseitig beeinflussen, bleibt unberücksichtigt. Interessant an den Ergebnissen Schmidts ist, dass sie die an Mädchenarbeit herangetragene politische Dimension als funktionalisierend in Bezug auf Mädchen beschreibt. Daraus folgt für sie, dass dieser Bereich der Jugendbildung auf seinen pädagogischen Gehalt der Unterstützung (Identitätsbildung, Aneignung von Schlüsselkompetenzen) zu reduzieren ist (ebd.: 236).¹⁵ Anknüpfend an die Ergebnisse der Autorin stellt sich für mich die Frage, wie die politische Bildung an der Reproduktion und Aufrechterhaltung von Zweigeschlechtlichkeit beteiligt ist.

Drittens zeigt die Untersuchung von Heinrichs (2001) für das Feld der Bildungstheorie, dass Bildung als *gendered concept* maßgeblich an der Reproduktion zweigeschlechtlicher Identitäten beteiligt ist (ebd.: 199ff.). Erst in solch jüngeren Ansätzen fließen Sichtweisen ein, die Differenzen nicht nur zwischen Subjekten, sondern auch innerhalb dieser verorten; anders formuliert: Es gibt keine kohärenten Subjekte. Dies mache die Auffassung einer „gelungenen Identität“, wie sie in unterschiedlichen Perspektiven der Philosophie, Sozialwissenschaften und Psychoanalyse angenommen wird, als zu normativ und empirisch nicht fassbar, fragwürdig.¹⁶ Mit diesem identitätskritischen Verständnis entwirft Heinrichs einen auf Zukünftigkeit ausgerichteten Raum, in dem Geschlecht einen zentralen Bezugspunkt der Subjektconstitution bilde, wobei Zweigeschlechtlichkeit aber als Einschränkung der Selbstbestimmung zu

fokussiert und altes beibehält, soll angewandt werden (Schmidt 2002: 58).

¹⁵Das bedeutet, dass feministische und mädchenpolitische Intentionen von ihr in den Bereich der Jugendhilfeplanung verwiesen werden (ebd.).

¹⁶Besonders in der Erziehungswissenschaft sind diese Impulse aufgegriffen worden (vgl.

dekonstruieren sei (ebd.: 236). Auf einer theoretischen Ebene finden sich bei Heinrichs Impulse hinsichtlich der Konstruiertheit von Identitätskonzepten, die für die Reflexion von Vergeschlechtlichungsprozessen durch Bildungstheorien von Relevanz sind und die ich in meiner Arbeit aufgegriffen habe. Ihr Praxisbezug bleibt aber, wie bei vielen anderen theoretischen Abhandlungen über soziale Konstruktionen, im Dunkeln.

1.4 Vorgehensweise und Gliederung der Arbeit

Meine Sichtweise ist maßgeblich mit einer (theoretischen) Entwicklung verknüpft, die als „postmodern“¹⁷ bezeichnet wird. Im theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel 2) greife ich die im Hinblick auf meine Fragestellung relevanten Aspekte postmodernen Denkens auf. Dort zeige ich auf, wie sich das Verständnis von Geschlecht seit der Moderne gesellschaftlich gewandelt hat. Dabei stellt sich einerseits die Frage nach der Konstruktion und Funktion der Geschlechterdifferenzen und andererseits, wie sie „dekonstruiert“ werden können, ohne sie gleichzeitig zu reproduzieren. Im Falle der Kategorien der Zweigeschlechtlichkeit heißt das, die Herstellungsmechanismen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu reflektieren, ihre Brüche und Widersprüche aufzuzeigen und die Frage nach neuen - nicht oder weniger wesenhaften und hierarchischen - Formen der Verortung von Individuen zu stellen. In diesem Kapitel konzentriere ich mich auf die Fragen nach den Konstruktionen und arbeite auf der Grundlage dekonstruktivistischer Theorien heraus, welche Felder für die Analyse der Herstellungsweisen von Geschlecht in den Texten Relevanz besitzen.

Daran schließt sich im dritten Kapitel die Darlegung des methodischen Vorgehens und die Begründung der Materialauswahl an. Das empirische Material setzt sich aus Schlüsseltexten der lesbisch-feministischen Mädchenarbeit, Jungenarbeit und der geschlechtsbezogenen Pädagogik zusammen, die für sich in Anspruch nehmen, eine kritisch-reflektierte Haltung jenseits binärer

Fritzsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren 2001).

¹⁷Auf diesen Begriff beziehe ich mich in erster Linie als eine Sichtweise, die es ermöglicht, auf Phänomene der Moderne zu blicken, ohne dass diese zwangsläufig als vergangen zu bezeichnen wären (Baumann 1996: 333).

Geschlechterkonstruktionen einzunehmen. Gleichwohl gehe ich von der Annahme aus, dass in diesen Ansätzen die Konstruktion von Geschlecht - wenn auch im Verborgenen - eine Rolle spielt. Mit Hilfe einer machtfokussierenden Inhaltsanalyse spüre ich diese Konstruktionsmechanismen von Geschlecht auf vielerlei Ebenen auf.¹⁸

In der empirischen Untersuchung, wie ich sie im vierten Kapitel darstelle, filtere ich die theoretischen Vorannahmen und die den Texten zugrunde liegenden Denkweisen über die Kategorie Geschlecht heraus und zeige, wie Vergeschlechtlichungsprozesse durchgeführt werden. Eine zentrale Frage ist dabei, wie Jugendliche in ihrer geschlechtlichen Identitäts- und Subjektbildung gesehen werden. Inwiefern trägt diese Sicht auf Jugendliche zur Konstruktion von Geschlecht bei, obwohl deren Kritik in den Texten als ein Ziel politischer Bildung benannt wird?

Anschließend fasse ich die Ergebnisse zusammen und diskutiere sie im Hinblick auf die Frage, welche Perspektiven sich durch einen postmodernen Blick auf Geschlecht für die politische Bildung ergeben. M. E. tragen die Ergebnisse dazu bei, Impulse für die weitere Reflexion der Jugendbildungsarbeit zu setzen. Bezüglich der Kategorie Geschlecht ist zu fragen, ob die politische Bildung - verstanden als „Anstiftung zur Freiheit“ (Sander 2001) - Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse ansieht, deren Mechanismen es zu verstehen gilt, um zu einem demokratischen Miteinander zu kommen, in dem alle ihre Interessen wahrnehmen und vertreten können.

Kapitel 2: Geschlecht im gesellschaftlichen Wandel - Zur theoretischen Verortung

Man muß die Mystifizierung denunzieren, die die sexuelle Differenz als ursprüngliche, fundamentale Differenz ausgibt, von der alle übrigen sich herleiten oder deren Metaphern sie sind, während sie selbst in der Biologie gründet, also eine nicht

¹⁸Mit Foucault gehe ich davon aus, dass der Durchsetzungserfolg von Machtmechanismen mit ihrem Potenzial korrespondiert, unerkannt zu bleiben (Foucault 1999: 107). Zum Machtbegriff bei Foucault vgl. auch Lemke (1997).

hinterfragbare Wahrheit sein soll. (Baudrillard 1982: 354)

Bildungsprozesse sind als Teil unserer Gesellschaft geprägt von Herrschaftsstrukturen und Diskriminierungsmechanismen. Bildung, verstanden als Teil von Geschlechterbildung (Heinrichs 2001), trägt zur Aufrechterhaltung der Organisierung des Geschlechts bei. Deshalb stellt sich die Frage, wie Mechanismen der Produktion von Geschlecht funktionieren. Bei der Suche nach Antworten auf die Frage nach der Bedeutung und dem Entstehungszusammenhang der Kategorie Geschlecht lohnt es sich, einen Blick zurück auf die Entwicklung dieser Kategorie und ihre Rahmenbedingungen zu werfen. Meiner Ansicht nach enthält bereits die einfache Rekonstruktion des historischen Werdegangs dieser Kategorie Hinweise auf die Perspektiven eines emanzipatorischen Geschlechterblicks. Deshalb beleuchte ich hier die Genese der Kategorie Geschlecht seit dem Beginn der Moderne.¹⁹ Im Entstehungskontext der Moderne setzte sich ein geschlechtshierarchisches Denken maßgeblich durch, welches hier in Auseinandersetzung mit sogenannten postmodernen Überlegungen aufgezeigt wird.²⁰

¹⁹Aus verschiedenen Blickwinkeln heraus wird der Beginn der Moderne häufig als der Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert festgelegt. Die Begründungen für die Festlegung dieser Zeitspanne als Phase der Umbrüche sind vielfältig, reichen sie von politischen Ereignissen wie der französischen Revolution (Palmer 1959) über wirtschaftliche Veränderungen in Form von zunehmender Kapitalisierung (Rostow 1960; Maddison 1991) bis hin zu Ansätzen, die eher die Ideen zur Moderne in den Blick nehmen. So zeigt Foucault am Beispiel der Humanwissenschaften einen Wechsel der Diskursformationen auf, die sich in Biologie, politischer Ökonomie und Sprachwissenschaft niederschlagen (Foucault 2000). Habermas stellt für die Philosophie den Beginn einer Selbstreflexion fest und die Auffassung von „Geschichte als Projekt“ (Habermas 1985).

²⁰Die „Moderne“ zeichnet sich für Freese (1985) dadurch aus, dass sie sich durch ein Kontinuum aus Brüchen, die durch Kritik an Traditionen zustande kommen, reproduziert: „Kritische Überbietung ist die Figur der Moderne.“ (ebd.: 119). Das macht die KritikerInnen zu nahezu omnipotenten Subjekten, ganzheitliche Bildung als Basis geht dem als modernes Programm voraus. Gegen diesen als identitären und nahezu totalitären Anspruch wendet sich die „Postmoderne“ mit ihrer „Gleichgültigkeit gegenüber allen Versuchen der Identifikation von Sinn und der Legitimation“ (ebd. 120). Allerdings würde ich hier hinzufügen, dass es sich um eine Abkehr von einer Suche nach kollektivem bzw. objektivem Sinn oder Wahrheit handelt. Und dennoch scheint „die Postmoderne“ kein neues Phänomen zu sein. Noch einmal Freese: „Postmoderne hat es in den Modernen schon immer gegeben; was sich derzeit in den westlichen Metropolen ändert, ist lediglich das Ausmaß der Zugänglichkeit postmoderner Haltungen unabhängig von Schicht- und Generationsbasis.“ (ebd.: 118)

In der theoretischen Auseinandersetzung lassen sich insgesamt vielfältige Bestimmungsoptionen für diese beiden Begriffe ausmachen. Mir geht es nicht darum, wissenschaftliche Definitionslinien nachzuzeichnen und unter der Überschrift bestimmter Begriffe Merkmale festzuschreiben. Statt dessen will ich die benannten

2.1 Die Differenz des Geschlechts: Natürliche Frauen und kulturelle Männer

Moderne Gesellschaften sind durch binäre Differenzen und Trennungen gekennzeichnet (Albrecht-Heide 1995; Rommelspacher 1994; Bauman 1995). Am Ende des 18. Jahrhunderts kristallisiert sich u. a. als Bedingung der Reproduktion die Bedeutung des Geschlechtsunterschiedes heraus (Schmidt 2000; Laqueur 1992; Treusch-Dieter 1990). Ab Mitte des 19. Jahrhunderts haben sich Geschlechterdifferenzen auf der Grundlage biologisch-medizinischer und um die Wende des 19./20. Jahrhunderts auf der Grundlage biologisch-genetischer Diskurse als dualistisch strukturierte, bipolare Naturdifferenz durchgesetzt. Natur erscheint im 19. Jahrhundert als der Gegenpol zur Kultur. Der Bereich der Kultur erfährt eine männliche Konnotation und wird gegen die Natur abgegrenzt. Frauen verkörpern den Inbegriff von Natur und werden daher aus dem kulturellen und wissenschaftlich-technologischen Kulturschaffungsprozess ausgegrenzt. Dies geschieht interessanterweise genau zu dem Zeitpunkt, als -äußere und innere Natur durch die Human- und Naturwissenschaften und die angewandten Technologien beherrschbar erscheint. Kultur wird demzufolge als Naturbeherrschung gedacht.

Mit der Proklamation der Vernunft, der Selbstbestimmung und Freiheitsrechte für alle Menschen wird gleichzeitig eine Ordnung der Natur installiert, in der die Struktur des Leibes zum hervorragenden Merkmal der Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufsteigt. Hieraus abgeleitet erscheint das Wesen der Geschlechter als grundlegend verschieden.²¹

Die hergestellte geschlechtliche Verschiedenheit bildet die Grundlage für den Ausschluss der Frauen aus dem Bereich des Gesellschaftlich-Allgemeinen und Öffentlichen und ihre Zuordnung in die Sphäre des Privaten. Die Gebärmutter und mit ihr die Fortpflanzungsfähigkeit der Frauen stellt fortan den Kern wissenschaftlicher Deutungen des weiblichen Geschlechts dar (Laqueur 1992:

Veränderungsphänomene zur Erklärung verwenden, wie sich das Verständnis von Geschlecht zusammensetzt, ohne eine gewisse Offenheit aufzugeben.

²¹In diese Zeit fällt auch die Genese einer „weiblichen Sonderanthropologie“ (Honegger 1991).

245). Dagegen erscheint der Mann quasi ohne Geschlecht und als alleiniger Träger der Kultur.

Das Denken in polaren Differenzen ist ein Strukturmoment moderner Gesellschaften. Die historische Perspektive beweist, dass sich die dualistische Geschlechterdifferenz des modernen Denkens als allgemein gültige Sicht auf Geschlecht durchgesetzt hat.

Bevor ich näher auf die Konstruktionsweisen von Geschlecht eingehe, ist ein weiteres Novum der Moderne zu nennen, welches als Schauplatz der Geschlechterdifferenz eine Rolle spielt: Der Mensch als Subjekt. Wie wird das Subjekt, in das das Geschlecht eingeschrieben wird bzw. dem es sich unterwirft, überhaupt hervorgebracht?

2.2 Der Auftritt des Subjekts: Rahmenbedingungen

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts betritt der Mensch die Thematisierungsbühnen von moderner Kultur, Politik und Wissenschaft - und zwar gleich in der schwierigen Doppelrolle als erkenntnistheoretisches Problembündel und als pathetisch autonomer Identitätsentwurf. (Honegger 1991: 1).

So beschreibt Honegger das neue Bild des Menschen, welches durch die Entwicklungsdynamik der kapitalistischen Produktionsweise sowie das Aufkommen der Humanwissenschaften begründet ist. Die über Tausch vermittelten sozialen Beziehungen lösen die Menschen aus traditionellen Bindungen zunehmend heraus. Mit dem Übergang von feudaler zu kapitalistischer Produktionsweise vollzieht sich z. B. eine Veränderung der generativen Reproduktionsmuster. Wurde die Fortpflanzung und Versorgung der Nachkommen zuvor kollektiv gesichert, indem nur die Bevölkerungsschichten, die es sich leisten konnten, für generative Reproduktion sorgen durften bzw. mussten, geht dies jetzt in die Pflicht der Familien über. Mit der Trennung von Erwerb und Familie geschieht auch die Zuweisung der reproduktiven Aufgaben an (Ehe)Frauen. Darüber hinaus ist es unter dem Dogma rationaler Erklärbarkeit nicht mehr Gott, der die Menschen in ihre gesellschaftliche Position stellt, sondern der Mensch ist

aufgefordert, sein Leben selbst zu führen und sich eine Ordnung zu geben.²²

Mit der Durchsetzung der (instrumentellen) Vernunft der Aufklärung materialisierten sich in der Moderne soziale Kategorien, die es ermöglichten, sämtliche Bereiche der Gesellschaft zu systematisieren.²³ Ohne „vernünftige“ Begründung konnte von nun an kein Geltungsanspruch und kein Recht umfassende, gesellschaftliche Legitimation erlangen. Die Dominanz traditionaler Begründungen (Gottbestimmtheit, Geburtsrecht etc.) wandelt sich in modern definierte Beweise der Rechtmäßigkeit (Rationalität). Das moderne Wissen erfasst den Menschen in seinen Dimensionen als natürliches Wesen, arbeitendes Individuum und sprechendes Subjekt. Die damit einhergehende Erkenntnis der Begrenztheit der Reflexion über den Menschen, hat die Wissenschaften von Menschen ermutigt, hervor zu treten - die Folge ist „die nackte Tatsache, daß zum ersten Mal, seit es menschliche, in Gesellschaft lebende Wesen gibt, der Mensch isoliert oder in der Gruppe zum Gegenstand der Wissenschaft geworden ist“ (Foucault 2000: 414).²⁴

2.3 Paradoxe Subjekte

Im modernen Modell der Reflexion, in dem das Bewusstsein ein Selbstbewusstsein voraussetzt, gerät das Subjekt in die paradoxe Situation, zugleich Subjekt und Objekt des Erkennens zu sein - oder, wie oben mit Honegger angedeutet, „erkenntnistheoretisches Problembündel“ und „pathetisch autonomer

²²Als zentrale Konstitutionsmomente der Moderne können auch die Annahme der Verstehbarkeit und die der Steuerbarkeit der sozial gefassten Welt benannt werden. Das soziale Wissen wurde mit dieser Sichtweise als unbegrenzt, die gesellschaftlichen Praxen als selbstregulierende Ordnung verstanden und der Staat als übergesellschaftliche Instanz mit „höherer historischer Vernunft und mit einem einheitlichen Willen“ (Wagner 1995: 254). Der Staat soll das Ganze zusammenhalten, ohne die einzelnen Kräfte der Gesellschaft zu behindern. Bauman hebt diese Ordnung als Charakteristikum der Moderne hervor: „Das wichtigste (und sogar einzigartige) Unterscheidungsmerkmal der Moderne ist eine Praxis, die aus der Überzeugung hervorgeht, es könne nur eine von Menschen geschaffene, daher künstlich bleibende, dem wildwüchsigen Zustand von Menschen und Dingen aufgezwungene Ordnung geben, die daher immer verletzlich sei und ständige polizeiliche Überwachung und Kontrolle brauche.“ (Bauman 1995: 15)

²³Carrigan, Connell und Lee (1996) zeigen am Beispiel historischer Schwulenforschung, dass die gesellschaftliche Kategorie der Homosexualität erst mit dem Aufkommen von Medizin und formalem Recht hervorgebracht und kriminalisiert wurde. Somit konnten Homosexuelle als soziale Gruppe mit einer „vernünftigen“ Begründung vom Rest der Gesellschaft getrennt und die Norm der Heterosexualität konstituiert werden (ebd.: 56ff.).

Identitätsentwurf" (Honegger 1991: 1). Diese Subjekt-Objekt-Trennung ist auch heute noch elementarer Bestandteil unserer Sprach- und Denkmuster, jenseits welcher Artikulation kaum möglich ist.²⁵ Sie enthält die Annahme, dass das Subjekt ein kohärentes sei. Die moderne Idee einer indifferenten Erkenntnistheorie, in der sich das Subjekt als autonomes geriert, leugnet jedoch den instrumentellen Zusammenhang mit bestimmten Zielsetzungen, die von historischen Ethiken abhängen (Hauskeller 2000: 9).

Mit dem Aufkommen der Humanwissenschaften und der biologischen Erklärung von Geschlecht²⁶, wird die Bevölkerung zu einem Objekt der Wissenschaften, die Fragen der Hygiene, Fortpflanzung, Vererbung und Gesundheit aufwerfen. Mit diesem (Geschlechts)Wissen konstituiert sich ein neues Bevölkerungssubjekt²⁷, dessen Ansprüche mit diesem Wissen korrespondieren und es in die jeweiligen Subjektivierungsverfahren einfließen lässt. Der Körper wird zum anatomischen Rahmen, dem eine differente Geschlechtsnatur zugewiesen wird. Diese beinhaltet psychische, moralische und soziale Bewertungen und Anweisungen.

Es wird eine bipolare und hierarchische Körperstruktur postuliert, die zum Ort einer Wahrheit des Geschlechts und damit zur Ressource lebenslanger Subjektivierungsweisen eines vergeschlechtlichten Subjekts wird. (Bublitz 2001: 263)

Ebenso wie Honegger spricht Foucault dem Begriff des Subjekts eine doppelte Bedeutung zu: „mittels Kontrolle jemandem unterworfen und durch Bewußtsein und Erkenntnis seiner Selbst der eigenen Identität verhaftet sein" (Foucault 1994: 246.).²⁸ Der Subjektivierungsprozess ist sowohl ein materieller als auch ein semiotischer, der das Subjekt in seiner normativen Aktivität durch regulative

²⁴Zum Menschen als Objekt und Subjekt des Wissen bei Foucault vgl. auch Schmid (1992: 129).

²⁵Anfänge einer subjektivistischen Theorie lassen sich bereits im 17. Jahrhunderts bei Descartes finden, dessen Denken die Moderne maßgeblich beeinflusst hat (Taureck 1988). Die Trennung von Geist und Materie ist dort bereits vollzogen (Hall 1994).

²⁶Die Humanwissenschaften erklärten Geschlecht aufgrund der vorgefundenen Unterschiede bei der Sezierung von Toten.

²⁷Zur Bevölkerung als „ökonomisches und politisches Problem" vgl. Foucault (1999: 37f.) sowie Lemke (1997).

²⁸Blanchot paraphrasiert dieses Paradoxon wie folgt: „Wir sind immer weiter unterworfen. Aus dieser längst nicht mehr groben, sondern feinfühligsten Unterwerfung ziehen wir den ruhmvollen Schluß, Subjekte zu sein; eben die Unterwerfung konstituiert uns als freie Subjekte, fähig, die diversesten Erscheinungsformen einer lügnerischen Macht in Wissen umzuwandeln in dem Maße, wie wir ihre Transzendenz vergessen müssen und das Gesetz vom göttlichen Ursprung ersetzen durch ein System von Regeln und durch vernünftige Verhaltensweisen." (Blanchot

Variablen definiert. Die Erwerbung von Subjektivität ist deshalb eine stetige Aufeinanderfolge materieller (institutioneller) und diskursiver (symbolischer) Praktiken. Diese Praktiken wirken sowohl positiv - da sie Raum für Formen der Ermächtigung erlauben - als auch regulativ - da diese Formen der Ermächtigung der Ort von Grenzziehungen und Disziplinierung sind.

Foucault, dessen Anliegen es war, „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1987: 243), benennt drei Arten der Objektivierung, die Menschen zu Subjekten macht. Zuerst nennt er die wissenschaftlichen Untersuchungsverfahren, die Wissen über den Menschen hervorbringen. Foucault konstatiert damit für die Geschichte der Moderne einen engen Zusammenhang zwischen Macht und Wissen, der als Macht-Wissen-Komplex die Individuen, ihre Vergesellschaftung und das Wissen über sie hervorbringt.²⁹

Die nächste Objektivierungsweise des Subjekts geschehe durch „Teilungspraxen“ der Machtverhältnisse: „Das Subjekt ist entweder in seinem Inneren geteilt oder von den anderen abgeteilt“ (ebd.). Die Humanwissenschaften stellen zudem ihr jeweiliges Wissen einem die einzelnen Disziplinen übergreifenden Kanon zur Verfügung, der das Raster zur Aufteilung der Subjekte in beispielsweise „Verrückte und geistig Normale“, „Kranke und Gesunde“ oder „Männer und Frauen“ liefert. Sie setzen dabei den Wissensrahmen, in dem eine umfassende Normierung einzelner Individuen hin zu wissenschaftlich zugänglichen („rationalen“) Kategorien möglich ist.³⁰

1987: 38)

²⁹Die Humanwissenschaften basieren demnach auf der vereinheitlichenden Objektivierung und Normierung der Individuen zu Subjekten, die in Gegenstandsbereiche gestellt werden und so letztlich auch als Gegenstände betrachtet werden. Als Beispiele nennt er die Objektivierung des sprechenden Subjekts in der Allgemeinen Grammatik und der Linguistik, die Objektivierung des produktiven, d. h. arbeitenden Subjekts in der Analyse der Reichtümer innerhalb der Ökonomie und die Objektivierung der puren Tatsache der Lebendigkeit in der Biologie und der Naturgeschichte (ebd.; 243).

³⁰Auch die Politikwissenschaft, die u. U. als „kritische Gegenwissenschaft“ propagiert wird, nimmt im Kanon der Humanwissenschaften keine Sonderrolle ein. Aufgrund vieler Anhaltspunkte läßt sie sich als „Staatswissenschaft“ begreifen, die der Regierung Datenmaterial und Wissen über die zu regulierenden Gesellschaftsformationen liefert. Mit der Entwicklung des modernen Regierungsdenkens seit dem 17. Jahrhundert ging eine enge Verknüpfung des Wissens dieser Staatsräson-Theorien mit dem der empirischen Humanwissenschaften einher. „Doch ging es bei diesem Wissen [dem staatstheoretischen; M. B.] nicht darum, eine allgemeine Theorie zu entwickeln, sondern eher darum, die besondere Natur eines besonderen historischen Staates zu definieren. [...] Ein ganzes Aufgebot an empirischen Untersuchungsmethoden mußte neu-

Die dritte Art der Objektivierung sei die Subjektkonstitution durch den Menschen selbst - d. h. die Art und Weise, wie ein Mensch sich selbst in ein Subjekt verwandelt, indem er sich als solches denkt. Foucault untersucht die Konstruktion von Ich-Einheiten am Beispiel der Sexualität bzw. anhand der Frage, wie der Mensch es gelernt hat, sich als Subjekt seiner Sexualität zu erkennen.

Subjektivierung erscheint also als komplexer Prozess³¹, in dem Individuen aktiv und zugleich unter dem Einfluss gesellschaftlicher Verhältnisse eine identifizierende Position einnehmen. Über Reflexionsprozesse geschieht eine Verortung im Rahmen der sozial vorgegebener „Normalität“. Subjektbildung im Anschluss an Foucault vollzieht sich durch die Unterwerfung unter Normen (Foucault 2001: 42). Auf den Subjekten lastet der Druck, die daraus resultierenden Kategorien auszufüllen.

Wie aber wird die Vergeschlechtlichung des Subjekts vollzogen? Welchen gesellschaftlichen Kontrollinstanzen muss es sich unterwerfen für den Preis einer anerkannten geschlechtlichen Identität? Welche Rolle spielt das historische Gewordensein der zu bedienenden gesellschaftlichen Normen?

2.3.1 Sexualität, Geschlecht, Gesellschaft: Dispositive der Macht

Foucault (1999) hat gezeigt, dass Sexualität einen elementaren Bestandteil der Subjektkonstitution darstellt. Sie gibt dem Subjekt die Möglichkeit, sich mit den oben erwähnten Teilungspraktiken durch Affirmation oder Verwerfung auf unterschiedliche Weisen in der Gesellschaft zu verorten. Nach Foucault stelle Sexualität einen bevorzugten Bereich der Selbstbeobachtung und -kontrolle dar und sei „nicht als eine Naturgegebenheit zu begreifen“ (ebd.: 127f.). Die (moderne, reproduzierende) Sexualität wirke in einem Zusammenspiel aus Hygiene, Gesundheit, Sexualmedizin, Abstammungslehre und dem Geschlechterverhältnis,

oder weiterentwickelt werden, um dieses Wissen zu erzeugen. [...] Insofern war die neue politische Rationalität der Bio-Macht mit den entstehenden empirischen Menschenwissenschaften verbunden.“ (Dreyfus 1987: 167f.) Grundsatz dieser neuen, in Macht-Wissens-Komplexen eingebundenen politischen Rationalität war, dass der Staat ihr Zweck war - und nicht Menschen - oder Naturrecht. Diese Eingebundenheit verdeutlicht, dass der politologische Gestus einer kritischen Aufklärung, die unversöhnlich der Herrschaft gegenübersteht, nicht aufrecht erhalten werden kann.

³¹Foucault unterstellt dabei die Dezentralisierung des Subjekts, nicht dessen Auflösung, wie ihm oft

welches sich mit Foucault auch als Sexualitätsdispositiv beschreiben lässt.³² Gleichzeitig sind Sexualität und Geschlecht zentrale Orte gesellschaftlicher Regulierungs- und Selbstdisziplinierungspraktiken, die jedes Individuum betreffen. Hier wird die Verwobenheit von Sexualitäts- und Geschlechterdispositiv und Gesellschaft sichtbar: Weder Sexualität noch Geschlecht ist Voraussetzung des anderen, beide sind miteinander verzahnt als Grundlage der „Disziplinierungstechniken der Geschlechtskörper sowie in den sozialen Legitimations- und Differenzierungsdiskursen, die die Bevölkerungssubjekte zum Regulierungsobjekt" machen würden (Bublitz 2001: 269f.).

Die bevölkerungskonstitutive Produktion von Sexualität und Geschlecht verläuft entlang einer „heterosexuellen Matrix" (Butler 1991; 1995). Das Subjekt erhält seine vermeintliche Kohärenz nur durch Verwerfung und Verleugnung von Identifizierungen aufgrund hegemonialer Zwänge, die aber für das Subjekt konstitutiv sind.³³ Die Differenzierungsakte der heterosexuellen Matrix definieren, welche gesellschaftlichen Kategorien eine anerkennungsfähige soziale Existenz ermöglichen.

Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz ausserhalb seiner selbst - in einem Diskurs, der zugleich dominant und indifferent ist. (Butler 2001: 25)

Auf dieser Matrix werden nicht nur die konkreten Verhaltensregeln eingeordnet, sondern auch die Geschlechter als (heterosexuelle) Frauen und Männer

vorgeworfen wird (Raab 1998: 60; Hauskeller 2000: 19).

³²Ein Dispositiv meint einen heterogenen Macht-Wissens-Komplex, der aus verdichteten und miteinander verzahnten Texten, Praktiken und Technologien besteht. Foucault beschreibt es wie folgt: „Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes wie Ungesagtes. [...] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann." (Foucault 1978: 119f.) Am Beispiel der diskursiven Verdichtung von Geständnispraxen und Wissenschaft zeigt Foucault (1999) die Entstehung des Sexualitätsdispositivs, welches seit dem 18. Jahrhundert zentral für die subjektive Verortung und gesellschaftliche Regulierung erscheint.

³³„In bestimmten Sinne konstituiert sich das Subjekt durch einen Prozess der Ausschließung und Differenzierung, möglicherweise auch der Verdrängung, der in der Folge durch den Effekt der Autonomie verschleiert und verdeckt wird. Das Subjekt bildet sich folglich durch 'Differenzierungsakte', die es von seinem konstitutiven Außen scheiden, einem Gebiet verworfener Andersheit." (Butler 1993: 44)

hervorgebracht³⁴ und durch gesellschaftliche Sanktionspraktiken immer wieder hergestellt.³⁵ Geschlecht und (Hetero-)Sexualität als zentrale Instrumente der symbolischen Ordnung der Gesellschaft und des soziosymbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit sind eng miteinander verzahnt. Der Schauplatz, auf dem das Subjekt um die Anerkennung seiner geschlechtlichen bzw. sexuellen Existenz kämpfen muss und wo die gesellschaftlichen Normen produktiv wirken, ist die Identität³⁶. Durch und mit dieser Kategorie der Identität geschieht eine Platzierung der Subjekte in der Gesellschaft.

2.3.2 Identitätsproduktion als gesellschaftliche Kontrolle

Die Frage nach Identität ist die Frage danach, was für ein Mensch jemand ist (Nunner-Winkler 1983; Straub 1991). Dabei bezeichnet der Begriff der Identität „die Nahtstelle zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Bilden 1999: 5).

Identität meint die Beziehung der einzelnen zu sich selbst auf dem Hintergrund ihrer Position im sozialen Gefüge. Diese Definition verschränkt persönliche und soziale Identität. (ebd.)

Das Konzept der Geschlechtsidentität speist sich aus den Annahmen von Kohärenz und Kontinuität, mit denen ein unsicher erlebtes Selbst durch Beweise von Authentizität und Übereinstimmung mit hegemonialen Normen abgesichert werden kann. Hierbei spielt vor allem die Übereinstimmung von anatomischem Geschlecht (Sex) und sozialem Geschlecht (Gender) eine Rolle, wobei die

³⁴Bublitz erklärt diese heteronormative Hegemonie, indem sie Geschlecht als organisierendes Prinzip einer gesellschaftlichen Machtstrategie fasst, welches in die Bevölkerungsregulierung eingebunden sei (Bublitz 2001: 276).

³⁵Hier geht es nicht nur um das Sanktionieren von sozialem Verhalten. Auch die materiale Ebene des Körpers wird vom System heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit maßgeblich und gewaltsam strukturiert, wie am Umgang mit Intersexuellen in westlichen Gesellschaften ersichtlich ist. Diese werden unabhängig von der Artikulation des eigenen Willens durch genitale Operationen „vereindeutigt“. Bezeichnend an dieser Praxis ist die Tatsache, dass dabei mehr weibliche als männliche Genitalien „hergestellt“ werden, da ein aufgrund der Gewebetransplantationen kaum erektilen und empfindsames Genital einem Jungen weniger zugemutet werden kann als einem Mädchen, da ihr Geschlechtsorgan sowie ihre Sexualität gesellschaftlich weniger hoch bewertet ist (vgl. www.postgender/postgender.de). Zur Sichtweise der Bundesregierung auf Intersexuelle vgl. Drucksache 14/5627 (2001) mit dem bezeichnenden Titel „Intersexualität zwischen tatsächlicher Existenz und rechtlicher Unmöglichkeit“.

³⁶Diese als zu beeinflussender Prozess der Selbstbildung und Subjektwerdung spielt in fast allen Bildungskonzepten eine große Rolle (Oelkers 1985: 272).

Ausgestaltung des sozialen Geschlechts von der Ausprägung des Körpers als männlich oder weiblich wahrgenommener abhängig ist.

Mit der Trennung von Sex und Gender wurde die naturalisierte Bestimmung von Geschlechterrollen, wie sie in der bürgerlichen Gesellschaft entstanden ist, von feministischer Seite kritisiert. Gender war von nun an derjenige Bestandteil des Geschlechtsspezifischen, der als „historisches, gesellschaftlich-kulturelles Produkt und keineswegs Ausdruck der biologischen Geschlechterdifferenz“ (Maihofer 1995: 19) gesehen werden konnte.³⁷ Die Dimension des Körpers bleibt auch mit der Trennung von Sex und Gender in der sozialen Praxis - nicht als „Basis“, wohl aber als Objekt - gegenwärtig. Männlichkeit bzw. Weiblichkeit stattet den Körper aus. Reproduktion als eine Frage von Strategien sowie soziale Beziehungen referieren ständig auf den Körper und den biologischen Prozess und interagieren mit ihnen. Mit Bilden (1991) und Rüter (1996) sind jedoch im Rückgriff auf Duden, Butler und Foucault sämtliche Phänomene der Körperlichkeit sowie der Sexualität als sozio-kulturelle Symbolisierungen zu identifizieren, die in der modernen Ideologie der Zweigeschlechtlichkeit begründet liegen.

Das Geschlecht „Mann“ oder „Frau“ ist nicht an eine dem Geschlecht entsprechend einzigartige Körperlichkeit gebunden. In beiden Leibern geschieht im Prinzip dasselbe, nur in unterschiedlicher Art und/oder Intensität; es handelt sich um analoge Vorgänge, die in ihrer Ausprägung differieren. (Rüter 1996: 93)

Wenn also die Körperlichkeit kein geschlechtsspezifisches Empfinden, keine grundsätzliche Ausgestaltung determiniert, dann kann die geschlechtstypische Konstruktion von körperlicher und sexueller Geschlechtsidentität als typisch moderne Repräsentation des Geschlechterverhältnisses begriffen werden.³⁸ So

³⁷Mit der Trennung von Sex und Gender ist nicht nur eine methodisch handhabbare Unterscheidung produziert worden (Harding 1990; Nagl-Docekal/Pauer-Studer 1990), sondern auch ein Instrument der politischen Analyse, das auf strukturelle Veränderungen der Geschlechterbeziehungen zielt (Beer 1987; Uremovic/Oerter 1994).

³⁸Basierend auf ihrer empirischen Forschung zur „kulturhistorischen Revolution“ der geschlechtsbezogenen Deutung von Körperphänomenen durch die Einflüsse der Aufklärung kommt Duden zu dem Schluss, dass Kultur in sehr unterschiedlichen Weisen „Geschlechtlichkeit an Körperlichkeit binden, und Körperlichkeit als Zeichen für den Unterschied zwischen Mann und Frau interpretieren“ kann (Duden 1991: 138). „Kein morphologisches Element, und auch kein Vorgang wie der Samenerguss oder die monatliche Blutung, sind immer und überall geschlechtseigentlich verstanden worden. Erst wenn solche Momente durch das kulturbestimmte Auge erfasst werden, werden sie zu Geschlechtscharakteristika. Das Geschlecht liegt im Auge des Betrachters.“ (ebd.)

wie etwa Hautfarbe als „materieller Anker“ zur Konstruktion rassistischer Unterschiedlichkeiten dienen kann, bietet der Körper einen Bezugspunkt hinsichtlich der Konstruktion von „Geschlechtsspezifik“ und angeblicher Objektivität sexueller Bedürfnisse und Orientierungen. Die Trennung von Sex und Gender ist damit als ein Modell innerhalb einer zweigeschlechtlichen Logik zu kritisieren, das diese durch die Objektivierung einer natürlichen Unterschiedlichkeit als überhistorische und übersoziale Größe reifiziert. Butler verweist auf die Produktion dieser Ordnung durch wissenschaftliche Diskurse:

Werden die angeblichen natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen? Wenn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt namens „Geschlecht“ vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie die Geschlechtsidentität. Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen, so daß sich herausstellt, daß die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist. (Butler 1991: 23f.)³⁹

Butler begreift - im Sinne des französischen Strukturalismus - „Körper“ und „Subjekt“ als Resultate von Diskursen, die Sprache und Wahrnehmung prägen.⁴⁰ Entlang der Denktradition, die Foucault auf Nietzsche bezieht, wird das Subjekt als „Resultat einer Unterwerfung“ (Foucault 2001: 42) begriffen.⁴¹ Bei Foucault sind diese Strukturen der Unterwerfung allgemein als Macht-Wissen-Regime gekennzeichnet, bei Butler speziell im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht als Regulierungsverfahren zur Herstellung kohärenter Identitäten (Butler 1991: 38f.). Die unterstellte Homogenität des Selbst entpuppt sich als Konstrukt und in diesem Sinne als Mittel gesellschaftlicher Kontrolle (Raab 1998: 34f.). Das Konzept der

³⁹Für die Darstellung der Debatte um Sex und Gender in der feministischen Theorie und eine kritische Einschätzung vgl. Holland-Cunz (1999).

⁴⁰Landweer kritisiert Butlers Theorie der diskursiv erzeugten Geschlechtsidentitäten, indem sie ihr vorwirft, Geschlecht und Körper als ausschließlich diskursive Produkte zu konzeptionalisieren und sich in dem von Foucault bekämpften Modell einer repressiven Macht zu verfangen (Landweer 1993: 14f.). Zur Kritik an Butler vgl. auch Nussbaum (1999).

⁴¹Dabei bedienen sich Foucault und Butler unterschiedlicher Subjektbegriffe: Foucault sieht das Subjekt eher als Effekt ständiger gegenseitiger Wirkungen interaktionaler Auseinandersetzungen im beweglichen Beziehungs- und Machtgeflecht. Butler verlagert die Macht eher aus den Subjekten heraus und spricht ihm einen eigenen Anteil an der Subjektwerdung ab. (Vgl. auch Hauskeller 2000: 219)

Selbstidentität eines Subjektes ist somit kein einheitliches, wie in der Moderne formuliert, sondern ein zerrissenes, ein zwischen den Erwartungen der Authentizität und der Anpassungen hin- und hergerissenes.

Mit der Infragestellung einer einheitlichen und abgeschlossenen Identität als Teil der Subjektconstitution wird deutlich, dass die Herstellung von Identität über Abgrenzungsprozesse durchgeführt wird. Differenzen sind also konstitutiv für die Existenz von Identität. Gleichzeitig verweist das Konzept der Identität auf die notwendige Existenz von Differenzen. So stellt beispielsweise der geschlechtliche Körper - verstanden als ein Produkt kultureller Aneignung - nicht die Ursache einer geschlechtlichen Differenz da, sondern ist vielmehr das Medium, mit dem diese Differenz hergestellt wird. Umgekehrt bringt die gesellschaftliche Kategorie geschlechtlicher Differenz den geschlechtlich markierten Körper erst hervor.

2.4 Geschlecht: Eine Frage der Macht

In den beiden vorhergehenden Unterkapiteln zeige ich, wie sich Geschlechtlichkeit auf der Ebene des Subjekts anhand der Produktion von Sexualität und Identität vollzieht. Durch die gesellschaftliche Segmentierung sozialer Gruppen durch wissenschaftliche Kategorisierung und ausgrenzende Teilungspraktiken der gesellschaftlichen Machtverhältnisse muss das Subjekt dem Zwang der Zuordnung gerecht werden, welches sich durch die kohärente Darstellung seiner Identität vollzieht. Deshalb sind gesellschaftliche Unterscheidungslinien entlang von Geschlecht, Sexualität, aber auch Kultur und sozialem Hintergrund immer schon in ein Konzept von Identität eingelassen (Bandau 1999: 27f.). Gepaart mit dem Denken der Differenz sind Sexualität und geschlechtliche Identität wichtige Bestandteile des „hegemonialen Diskurs“⁴² des Geschlechts, der Realität produziert und von dieser gleichsam hervorgebracht wird. Der Zwang, Frau oder Mann zu sein, erscheint dabei als Effekt dieses Diskurses.

Trotzdem bedeutet die Betrachtung der Naturdifferenz der Geschlechter als Ausdruck symbolischer Kämpfe und gesellschaftlicher Arbeitsteilung sowie

⁴²„Hegemonial ist ein Diskurs, wenn er innerhalb einer Gruppe, Klasse, Gesellschaft oder gar gesellschaftsübergreifend dominiert, indem er z. B. die herrschenden Normen, Werte und Verhaltensstandards einer Gesellschaft konstituiert“ (Maihofer 1995: 81).

institutionell-gesellschaftlicher Bedingungen der Fortpflanzung in der bürgerlichen Ehe und Familie aber noch nicht, die biologisch begründete Geschlechterdifferenz auf diese gesellschaftlichen Bedingungen im Sinne einer Kausalbeziehung zurückzuführen oder sie mit diesen identifizieren zu können.⁴³ Bei Foucault sind die gesellschaftlichen Bewusstseins- und Wissensformationen Resultate gesellschaftlich kontingenter Machtkämpfe. Das heißt, man kann lediglich sagen, dass zur selben Zeit, als die gesellschaftliche Trennung und Arbeitsteilung der Geschlechter auf der Grundlage der Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich, von Arbeit und Verzehr, von Fabrik, Kontor und Familie gesellschaftlich vollzogen wird, auf der Ebene der Diskurse ⁴⁴ als biologischer Unterschied und als heterosexuelle Komplementaritätsthese, einander ergänzend - erscheint. Diskurs und Macht gehören zusammen⁴⁵:

Die Diskurse, ebenso wenig wie das Schweigen sind ein für alle mal der Macht unterworfen oder gegen sie gerichtet. Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam. (Foucault 1999: 122)

Machtverhältnisse sind mit Foucault zu denken als gesellschaftliche Kräfteverhältnisse, in denen die Macht das Spiel ist, „das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt,

⁴³Foucault legt dar, dass mit seiner archäologischen Betrachtung von Diskursstrukturen, d. h. Strukturen einer geregelten Aussagepraxis (in diesem Fall Aussagen über die Unterschiede der Geschlechter), diese nur positivistisch beschrieben werden können und sie keineswegs kausal begründet oder abgeleitet werden können (Foucault 2000: 24f.).

⁴⁴Im Alltagssprachlichen Gebrauch erfährt der Diskursbegriff eine zunehmend inflationäre Verwendung und wird häufig mit „Debatte“ oder „Diskussion“ gleichgesetzt. Auch Foucault, auf den ich mich hier beziehe, hat den Begriff des Diskurses nicht definitorisch festgeschrieben, sondern in Laufe seiner Studien stetig weiterentwickelt. Ein Diskurs verfügt nach Foucault über eine bestimmte Menge von Aussagen und trägt die Regeln für die Konstitution ganz bestimmter Erfahrungsgegenstände in sich (Foucault 1999: 58). Diskurse ergeben sich demzufolge nicht aus den sinnstiftenden Äußerungen von Subjekten, vielmehr wird das Subjekt durch diskursive Kontexte geprägt und hervorgebracht.

Weitere für die Politikwissenschaft relevante Diskurstheorien finden sich bei Habermas (1983; 1985) und Sabatier (1993) (Kerchner 2002: 6ff.). Zur Abgrenzung des Foucaultschen Diskursbegriffs vom Habermasschen vgl. Link (1999).

⁴⁵Zur Abgrenzung des Foucaultschen Machtbegriffs zu den „klassischen“ Machtbegriffen von Elias und Weber vgl. Lemke (2001).

verstärkt, verkehrt" (ebd.: 113). In diesem relationalen Machtgefüge gibt es kein Außerhalb, der Widerstand gegen die Macht ist immer schon Teil des Spiels (ebd.: 117).⁴⁶ In der „Denunziation“ (Baudrillard 1982: 354) dieses Spiels und dem Erkennen der eigenen Beteiligung darin können sich die Einflussmöglichkeiten hinsichtlich der Regeln des Spiels - auf jeden Fall aber hinsichtlich des eigenen Verhaltens ändern. Im Bezug auf Geschlecht könnte das heißen, seine Kontingenz als diskursives Konstrukt wahrzunehmen und die strategischen Grenzen der Handlungsspielräume zu verschieben.

2.5 Zusammenfassung der Theorie und Ausblick auf die Empirie

Inwiefern dienen nun diese theoretischen Überlegungen für die Betrachtung der Jugendbildung? Ausgehend von der Annahme, dass die Frage nach der Konstitution des Subjekts zentral für Prozesse der politischen Jugendbildung sind, muss die Kritik an bestimmten Vorstellungen des Subjekts Auswirkungen auf die Formulierung von Bildungskonzepten im Kontext von postmodernem Denken haben. Die Bildung von (Geschlechts)Identität ist immer auch mit Gewalt verbunden, der Erwerb von Identität ist weder autonom noch führt er zur Autonomie. Bildung und vor allem Pädagogik als „Kind der Aufklärung“ und traditionell modernes Feld wird besonders vom postmodernen Projekt der Dezentralisierung bzw. Dekonstruktion des Subjekts getroffen. Dabei steht das Subjekt nicht außerhalb der Macht, Macht ist in sozialen Praxen allgegenwärtig und auch die kritischsten Texte zur geschlechtsbezogenen Jugendarbeit sind nicht als machtfreie Orte zu betrachten.

Um Mechanismen des Geschlechterverhältnisses und seiner Bildung aufzudecken, habe ich die Frage gestellt, wie in Texten geschlechtsbezogener Jugendbildung Geschlecht konstruiert wird. Mit der Perspektive auf Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse ist deshalb zu analysieren, mittels welcher Mechanismen Geschlecht, Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität

⁴⁶Der Widerstand kann sich in Form von Gegendiskursen organisieren, beispielsweise kann die Homosexualität als Gegendiskurs zur Heterosexualität gesehen werden. Während von der Heterosexualität abweichende Verhaltensweisen mit vielen gewaltförmigen Mitteln aufgespürt und überwacht wurden, ist gleichzeitig ein Sprechen über die Homosexualität möglich geworden

immer wieder neu produziert und aufrechterhalten werden. Welche Vorgänge tragen zu ihrer Verfestigung bei, mit welchen Mechanismen werden sie aber auch destabilisiert? Und wie generiert sich ihre Produktivität in einem Feld der Macht, das die Mechanismen der Verfestigung und Verflüssigung gleichzeitig in sich trägt? Auch wenn ich hier aufgrund des Umfangs und der mir zur Verfügung stehenden Mittel keine historische Analyse der Diskurse vornehmen werde, kann es sich doch als fruchtbar erwiesen, im Kontext der Schlüsseltexte erscheinendes neues Wissen zur Analyse des letztgenannten Punktes miteinzubeziehen.

Mit dem Blick auf ihre Entstehung habe ich die Bedeutung von Identität, Sexualität und Differenz festgestellt. Von daher sollen diese in der Analyse als Strukturierungsdimensionen handlungsleitend wirken.

Kapitel 3: Methode

Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht. (Foucault 1999: 116)

Ich möchte im Folgenden das von mir gewählte Verfahren zur Textanalyse erläutern und auf die einzelnen Untersuchungsschritte näher eingehen. Zudem lege ich dar, welche Elemente der Inhaltsanalyse mein Untersuchungsverfahren bestimmt haben und welche anderen Elemente eingeflossen sind, um die „listigere und diskretere Form der Macht“ (Foucault 1999: 21) herauszufiltern.

3.1 Methodischer Ansatz der Untersuchung

Wissenschaftliche Forschung, so auch empirische Sozialforschung ist nie voraussetzungslos, sondern ihre Zielsetzung, Form und Fragestellung spiegeln immer die theoretischen Vorannahmen der Forschenden wider.⁴⁷

(Foucault 1999: 123). Dies ist aber zunächst nicht als reflexiver Prozess zu verstehen.

⁴⁷Dies bedeutet gleichzeitig, dass das u.a. von Popper (1965) geforderte wissenschaftliche Ideal der Objektivität im Sinne einer von den Forschenden unabhängigen wissenschaftlichen Erkenntnis nicht einzulösen ist. So geht er davon aus, dass es keine wissenschaftlich begründbaren Unterschiede in der methodischen Vorgehensweise von Natur- und Sozialwissenschaften gibt. Von feministischer Seite wird dieses wissenschafts- und

Jegliche soziale Erfahrung, ob Alltagserfahrung oder wissenschaftlich geleitete Erfahrung, ob Erfahrung isolierter sozialer Phänomene oder gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge, [ist] "theoriegeleitete" Erfahrung [...] auch dann, wenn man sich dessen nicht bewußt ist. (Bader/Berger/Ganßmann/v. d. Knesebeck 1987: 11)

Für mich stellt dieser stets vorhandene Theoriebezug jedoch keinen Störfaktor dar, den es weitestgehend zu eliminieren gilt, sondern ich sehe ihn als einen Bestandteil des Forschungsprozesses an (Flick 2000: 15). Von den Forschenden wird entsprechend verlangt, ihren theoretischen Bezugsrahmen und die daraus resultierenden Annahmen über den Untersuchungsgegenstand transparent zu machen (Mayring 1993: 49).

An dieser Stelle sollen daher die im theoretischen Teil der Arbeit entwickelten Vorannahmen explizit benannt werden: Ausgehend davon, dass Geschlechterverhältnisse vielschichtige Machtverhältnisse darstellen, die über gesellschaftliche Normen strukturiert werden, richtet sich auch das Verständnis von Geschlecht an diesen Normen aus. Dabei können sich geschlechtsbezogene Konstruktionsmechanismen zu diesen Normen widerständig oder stabilisierend verhalten, mit ihnen ist die Möglichkeit zu Verschiebungen gegeben.

In der vorliegenden Arbeit geht es mir um die Untersuchung dessen, was als Geschlecht gilt, nicht um die Letzt-Beantwortung metaphysischer Wesensfragen. Ich wende mich deshalb unter Einbeziehung machtanalytischer Elemente einer inhaltlichen Textanalyse zu, die Theorien oder Annahmen über Geschlecht auf ihre Produktivität hinsichtlich ihrer Wirkungen auf Geschlechterverhältnisse analysiert. Dabei untersuche ich Schlüsseltexte aus dem Feld der geschlechtsbezogenen politischen Jugendbildung (lesbisch-feministische Mädchenbildung, Jungenbildung, geschlechtsbezogene Pädagogik), die praktische Erfahrungen anführen und mögliche Umsetzungsweisen eines reflektierten Wissens über Geschlecht in der Arbeit diskutieren. Hierzu wende ich ein Verfahren der theoriegeleiteten Inhaltsanalyse nach Mayring (1993) an.⁴⁸ Innerhalb dieser

Methodenverständnis sowohl für die Natur- als auch für die Sozialwissenschaften als androzentrisk kritisiert und der Versuch unternommen, eine andere Form von Wissenschaft zu betreiben (vgl. Kahlert 1996 : 521; Harding 1994).

⁴⁸Über die Methodik und Reichweite von Inhaltsanalysen gibt es unterschiedliche Auffassungen: Neben intentions- und wirkungsfokussierten Ausrichtungen (z. B. Attesländer 1995) existieren auch medienstrategische Betrachtungen, die eher formal orientiert sind (z. B. Merten 1995).

qualitativen⁴⁹ Inhaltsanalyse werden drei Formen unterschieden: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse. Ich beziehe mich in meiner Analyse auf letztere, deren Ziel und Verfahren Mayring folgendermaßen beschreibt:

Diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material heranzutragen. [...] Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden. Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt. (Mayring 1997: 82f.)⁵⁰

Sowohl meine Fragestellung als auch die entwickelten Analysekatoren („Strukturierungsdimensionen“) sind nicht zuletzt Ergebnis meiner theoretischen Auseinandersetzungen (siehe Kapitel 2) (Mayring 1993: 47). Mit Hilfe dieser Analysekatoren habe ich die Texte auf ihre für die Fragestellung wichtigen Kernaussagen komprimiert. Dabei haben sich weitere ordnungsstiftende Kriterien ergeben, die eine übersichtliche Rückbindung an die Analysekatoren zuließen (ebd.: 42ff.). Daraus entwickelten sich auch Fragen an die Theorie, deren Beantwortung hier aufgrund des als linear dargestellten Prozesses nicht kenntlich ist, was an diesem Vorgehen kritikwürdig erscheint.⁵¹ Das stark formalisierte Vorgehen nach Mayring führt dazu, paraphrasierend an der Oberfläche des Textes zu bleiben (Flick 2000: 215) und die gesellschaftlichen Wirkmächtigkeiten⁵², die innerhalb des Textes als Mechanismen auftreten sowie ihre Rolle als Teil gesellschaftlicher Bedeutungsproduktion zu missachten.

Ich habe deshalb Impulse aus der Diskurstheorie aufgegriffen, bei denen eine

⁴⁹Zur quantitativen Inhaltsanalyse vgl. Rucht/Hocke/Oremus (1995).

⁵⁰Zur schematisierten Darstellung vgl. Mayring 1997: 84.

⁵¹Die Umwege der Theoriefindung mit darzustellen, hätte den Rahmen dieser Arbeit schlichtweg gesprengt, auch wenn sich auf dieser Ebene für mich als Forschende viele praktische, den Untersuchungsprozess betreffende Erkenntnisse ergeben haben.

⁵²Dabei sei darauf hingewiesen, dass konkrete Wirkmächtigkeiten aus den analysierten Positionen nicht geschlussfolgert werden können, da nicht vorausgesagt werden kann, ob Subjekte sich diesen unterwerfen werden. „Individuen sind weder die völlig freien Gestalter der Diskurse, noch sind sie ihnen ausgeliefert. Als Repräsentanten diskursiver Kreuzungen stehen sie in einem komplexen Feld von Ermöglichung und Begrenzung“ (Keller 1997: 318).

machtanalytische Betrachtung im Vordergrund steht sowie eine konstruktivistische Grundhaltung, die nichts als natürlich gegeben begreift, sondern nach dem Gewordensein der Dinge fragt. Diskursanalysen nach Foucault⁵³ sind vor allen Dingen historische Betrachtungen eines zu Materialität geronnenen Wissens.⁵⁴ Zur Erweiterung meines inhaltsanalytischen Instrumentariums verwende ich für meine Betrachtung Begrifflichkeiten (Macht, Norm), die sich auf gesellschaftliche Aspekte des sprachlichen Materials beziehen. Es ist mir damit möglich, die Ergebnisse der inhaltlichen Textanalyse weiter nach ihren Wirkungsweisen zu strukturieren.⁵⁵

Mit Foucault (1999; 1987) gehe ich davon aus, dass Normen als moderne Formen der Macht zu verstehen sind, die konstitutive Wirkungen auf Subjekte entfalten. Da sie sich in Sprache, Bewusstsein, Identitäten, Institutionen, Körpern etc. materialisieren können, diese durchdringen und von ihnen wiederum reproduziert werden, ist der Übergang von Normen zu Normalität ein fließender. Basierend auf der Annahme, dass in jedem Text unterschiedliche Diskurse auftreten, die widersprüchlich und vielschichtig sind, gehe ich davon aus, dass auch in den von mir untersuchten Schlüsseltexten Elemente zum Tragen kommen, die bezüglich der Normen von Zweigeschlechtlichkeit sowie Heterosexualität (Butler 1991) vielschichtig wirken. Es finden sich in diesen Beziehungen sowohl verfestigende als auch aufweichende Mechanismen. Die machtanalytische Betrachtungsweise trägt dazu bei, die kritische Reflexion des Feldes der geschlechtsbezogenen Jugendbildung mit dem Machtfeld Geschlecht in Beziehung zu setzen. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen: Wie sind die ausgewählten Ansätze der politischen Jugendarbeit durch ihre Weise der Konstruktion von Geschlecht daran beteiligt? Welche spezifischen Formen der Konstruktion von Geschlecht(lichkeit) treten in den ausgewählten Ansätzen zur politischen

⁵³Für einen allgemeinen Überblick der historischen Diskursanalyse vgl. Landwehr (2001), für unterschiedliche Bezüge auf Foucault im Speziellen vgl. die Beiträge in Bublitz (1999), für die Anwendung von Diskurstheorien und -begriffen in der Politikwissenschaft vgl. Kerchner (2002) und Nullmeier (2001).

⁵⁴Wie in meinen theoretischen Überlegungen deutlich geworden ist, setze ich beispielsweise den (geschlechtlichen) Körper sowie die Sexualität als Diskurs bzw. Diskursprodukt voraus (vgl. auch Planert 2000; Foucault 1999; Laquer 1992; Duden 1991). Zur Vergeschlechtlichung im medizinischen Diskurs siehe Schmersahl (1998).

⁵⁵Zur Frage, ob eine Diskursanalyse immer historisch sein muss, finden sich in der Literatur unterschiedliche Positionen und Anwendungen. Ein Verfechter der historischen Diskursanalyse ist Brieler (1998). Eine Anwendungsweise, deren Schwerpunkt eher in der Gegenwart verhaftet

Jugendarbeit auf und wie verhalten sie sich zur gesellschaftlichen Norm der Zweigeschlechtlichkeit? Verflüssigen, stützen oder beeinflussen sie diese? Mit welchen Mechanismen generiert sich also ihre Produktivität?

Ich habe dieses Vorgehen gewählt, da die Inhaltsanalyse ein sehr exaktes Verfahren zur Erschließung von Texten darstellt und das theoriegestützte Kategoriensystem ein klar strukturiertes Instrumentarium zur Codierung und Interpretation der Texte bietet. Der mir problematisch erscheinenden Textimmanenz, mit der potenzielle Wirkungen und Effekte im Feld der politischen Jugendbildung nicht erkannt werden können, setze ich eine machtanalytische Betrachtung entgegen. Diese bezieht das Feld der politischen Jugendbildung als diskursiven Kontext, in dem sich Mechanismen der Geschlechterkonstruktionen produktiv auswirken, mit ein.

3.2 Material

Die Grundgesamtheit meines Materials besteht aus allen deutschsprachigen Texten, die sich fachlich mit dem Feld der geschlechtsbezogenen Jugendbildung auseinandersetzen.⁵⁶ Das konkrete Material bilden drei Konzepte, die die Position von Schlüsseltexten⁵⁷ einnehmen.⁵⁸ Als Schlüsseltexte gelten nur solche Texte, die die Merkmale eines bestimmten Feldes - in meinem Fall handelt es sich um kritische, geschlechtsthematisierende politische Jugendbildung - in sich vereinigen bzw. durch ihren Inhalt signifikante Entwicklungen innerhalb dieses Feldes repräsentieren. Der Auswahlsschwerpunkt für diese Schlüsseltexte lag zum einen auf größtmöglicher Aktualität, da ich mich auf den aktuellen Stand der Diskussion um Geschlecht in der Bildungsarbeit beziehen will. Zum anderen war die Relevanz

ist, findet sich bei Jäger (1993).

⁵⁶Hierbei möchte ich ausdrücklich auf die österreichischen Ansätze der „Bubenarbeit“ hinweisen, die in die bundesdeutsche Debatte um Jungenarbeit eingeflossen sind (Bieringer/Buchacher/Forster 2000).

⁵⁷Zur Bestimmung von Schlüsseltexten im diskursanalytischen Rahmen vgl. Waldschmidt (1996: 72f.; 1997: 93).

⁵⁸Als Konzepte werden hier Texte verstanden, die eine ausführliche theoretische Begründung für die Notwendigkeit des jeweiligen Ansatzes beinhalten. Praxisorientierte Handbücher, die maßgeblich Methoden für die Jugendarbeit darstellen, fanden also keine Berücksichtigung. Ferner ziehe ich für die Definition von Texten als Konzepte ihre Nennung als solche in anderen Publikationen heran (vgl. Schmidt 2002: 94; Hartmann 2002: 201).

innerhalb des Feldes geschlechtsbezogener Jugendbildung ein wesentliches Kriterium, welchem ich durch Literaturverweise innerhalb des Gesamtkorpus sowie durch die jeweilige Bedeutung der AutorInnen für die Entwicklung des Feldes nachgegangen bin. Die inhaltlichen Schwerpunkte mussten mit meinen theoretischen Vorannahmen korrespondieren und gleichzeitig sowohl Besonderheiten als auch repräsentative Merkmale bestimmter Ansätze enthalten. Entsprechend meiner Fragestellung setzen sich die Texte mit dem Thema Geschlecht kritisch auseinander. Dabei liegt ihr Schwerpunkt darauf, in der politischen Jugendbildung geschlechtsdifferenziert zu arbeiten, die Pluralisierung geschlechtlicher Existenzweisen zu fördern oder/und geschlechtsbezogene Ausgrenzungen zu überwinden. Damit fokussieren die Ansätze geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten, die im Alltag politischer Jugendbildung eher marginalisiert behandelt werden.⁵⁹ Es ergab sich der im Folgenden dargestellte Textkorpus.

Darstellung der Schlüsseltexte⁶⁰:

z *Jule Alltag*⁶¹ (1996): „...eigentlich hab' ich es schon immer gewußt...“

Dieser erste Schlüsseltext verbindet zwei Sichtweisen, nämlich a) die der feministischen und b) die der lesbischen Mädchenarbeit. Wie ich im theoretischen Kapitel meiner Arbeit hergeleitet habe, sind die Kategorien Sexualität und

⁵⁹ Damit ist die Auswahl der drei analysierten Ansätze auch als Würdigung innovativer Gedanken zu verstehen.

⁶⁰ Folgende Konzepte habe ich ebenfalls als Schlüsseltexte in Betracht gezogen:

- z Rauw, R./Reinert, I. (Hg.) (2001): Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus, Opladen
- z Klees, R./Marburger, H./Schuhmacher, M. (1992): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil1, Weinheim, München
- z Möhlke, G./Reiter, G. (1995): Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom, Münster
- z Bieringer, I./Buchacher, W./Forster, E. J. (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen
- z Krabel, J. (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen, Mülheim a. d. R.
- z Möller, K. (Hg.) (1997): Nur Macher und Machos? Geschlechterreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Weinheim, München
- z Glücks, E./Ottemeier-Glücks, F. G. (Hg.) (1996): Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster

⁶¹ „Jule Alltag“ steht als Synonym für ein lesbisches Mädchen, wie im Vorwort erklärt wird (Autorinnenkollektiv 1996: 9). Das sich darunter fassende Autorinnenkollektiv stellt sich am Ende des Buches namentlich und bildlich vor (o. A. 1996: 164f.). Die einzelnen Beiträge sind gemäß ihrer unterschiedlichen Autorinnen entsprechend gekennzeichnet, z. T. sind auch keine Autorinnen genannt.

Geschlecht eng aneinander gekoppelt. Deshalb nimmt die Analyse eines explizit zweidimensional konzeptionierten Ansatzes („Mädchen" und „Lesbe") eine Schlüsselposition in der kritischen Auseinandersetzung der politischen Jugendbildung ein. Lesbische Mädchen werden in anderen Konzepten allenfalls am Rande thematisiert (Hauck 2001; Klees/Marburger/Schuhmacher 1992: 107f.), das heißt, der Ansatz von Alltag sticht aus der Literatur zur Mädchenarbeit heraus.⁶² Ebenfalls hervorzuheben ist die durch diesen Ansatz hervorgebrachte Kritik an einer heterosexuellen Norm, die dort inhaltlich formuliert wird (Autorinnenkollektiv 1996: 12).

„...eigentlich hab' ich es schon immer gewußt..." setzt auf einer breiten Basis von Positionen an, beinhaltet eine Bestandsaufnahme konzeptioneller Vorgehensweisen im konkreten Bildungsalltag, nennt Methoden und Erfahrungen und setzt immer wieder an Lebenssituationen (weißer, westdeutscher) lesbischer Mädchen an.⁶³

↯ *Uwe Sielert (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2*⁶⁴

Bei dem Konzept von Uwe Sielert handelt es sich um eine völlig überarbeitete Neuauflage des 1989 erschienenen Buches mit demselben Titel.⁶⁵ Eine langjährige Verortung in der Entwicklung von Jungenarbeitskonzepten ist damit gegeben, die sich auch in den vielfältigen Positionen zu Jungen und in der Sicht auf Sexualität niederschlägt. Der Aufbau des Buches gliedert sich in drei Teile: 1. Theoretische Grundlegung, 2. Didaktik der Jungen- und Männerarbeit und 3. Praxisbausteine. Die Begründung einer gezielten Jungenarbeit leistet der Autor unter Verwendung anthropologischer, sozialisationstheoretischer und

⁶²So existiert im bundesdeutschen Kontext nur ein weiteres Buch, das fokussiert lesbische Mädchen im Bildungsarbeitskontext thematisiert (Trampenau 1989). Die Autorin dieser Publikation geht allerdings eher auf Beeinträchtigungen und Möglichkeiten in Konzepten lesbischer Mädchenarbeit ein, als dass sie selbst ein Konzept entwickelt.

⁶³Leider bezieht sich das komplette Konzept nur auf Erfahrungen mit bzw. von weißen (west)deutschen Mädchen und MädchenarbeiterInnen.

⁶⁴Teil 1 ist das bereits zitierte Buch „Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1" von Klees/Marburger/Schumacher (1989; 1992).

⁶⁵Die Unterschiede zwischen den beiden Handbüchern bestehen vor allem in einem komplett überarbeiteten Theorieteil (siehe oben), der Ausrichtung an einem Ideal der Androgynie im ersten Buch und einer veränderten Beschreibung der Arbeit, bei der im zweiten Buch weniger von „geschlechtsspezifischer" zugunsten von „geschlechtsreflektierender Jungenarbeit" die Rede ist. Zu beachten sei noch, dass die Perspektive der ersten Ausgabe von 1989 von der Tatsache

sexualwissenschaftlicher Aspekte. Zudem bezieht er sich auf einen Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung⁶⁶, mit dem eine Handhabbarkeit von Konzepten jenseits von geschlechtsnormierten Zuschreibungen möglich sein soll. Damit liefert er ein umfassendes Konzept, das einerseits alte und neue Paradigmen⁶⁷ der Geschlechtertheorie aufgreift und verbindet, gleichzeitig durch die Darstellung reflektierter langjähriger Praxiserfahrung eine konkrete Handreichung für die alltägliche Jungenarbeit bietet.

↳ *Regina Rauw, Olaf Jantz, Ilka Reinert, Franz-Gerd Ottemeier-Glücks (Hg.) (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik*

Der dritte Schlüsseltext ist eine Auseinandersetzung mit koedukativen und geschlechtshomogenen Erfahrungen, die von den AutorInnen in ihrer Arbeit in der Heimvolkshochschule Frille gesammelt wurde. Diese nimmt für die Bundesrepublik Deutschland mit einer Geschichte von 15 Jahren eine Vorreiterinnenrolle auf dem Feld der geschlechterpolitischen Bildungsarbeit ein. Zudem entstand vor 8 Jahren das „Institut für geschlechtsbezogene Pädagogik“, mit dem der Friller Ansatz über die eigene Bildungsstätte hinaus getragen wird und in dessen Rahmen auch die von mir analysierte Veröffentlichung „Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik“ zustande kam. Hier handelt es sich also um ein Konzept mit institutioneller Anbindung, in welchem in unterschiedlichen Beiträgen neben der Konzentration auf die Strukturkategorie Geschlecht auch weitere handlungsweisende Kategorien wie Kultur, Homophobie und das Hierarchiegefälle zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen eingebracht werden. Insgesamt wird eine koedukative Perspektive verfolgt, in der immer wieder auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Mädchen und Jungen eingegangen wird, wobei auch die Blickwinkel zwischen männlichem und weiblicher JugendarbeiterIn wechselt. Vielseitig reflektierend legt dieses Konzept neben der Handlungs- und Erfahrungsebene einen großen Schwerpunkt auf die Analyse dieser Handlungen und Erfahrungen sowie ihrer Implikationen.

geprägt ist, dass Jungenarbeit derzeit weitaus weniger etabliert war, als es heute der Fall ist.

⁶⁶Hierbei handelt es sich um eine weiterentwickelte Form des Modells „balanciertes Junge- und Mannsein“ von Winter/Neugebauer (2001).

⁶⁷So rekurriert er beispielsweise auf Dekonstruktionstheorie und Queer Theory.

3.3 Konkrete Arbeitsschritte

In einer kurzen Darstellung der Anlage der Untersuchung will ich hier meinem Anspruch an Transparenz gerecht werden. Zuerst nehme ich eine Kontextualisierung der Schlüsseltexte vor, um die Entwicklung des spezifischen Feldes, als dessen Produkt sie erscheinen, darzulegen. Mit den Texten verfare ich gemäß einer inhaltsanalytischen Methodik in folgenden Schritten: Zuerst unternehme ich eine analytische Strukturierung mittels der in der Theorie entwickelten Kategorien der Identität, Sexualität und Differenz als Leseraster. Diese drei Kategorien sind als Themenfelder zu verstehen, die sich aus bedeutungsrelevanten Begriffen zusammensetzen, die das Feld in kleinere Einheiten aufspalten. Neben ihrer Herleitung aus der Theorie sind diese Unterbegriffe auch durch Assoziation und Ergänzungen aus den Primärtexten entstanden. In einem ersten Schritt habe ich in den Texten mit Hilfe des Kategorienrasters relevante Textstellen identifiziert, die in den weiter unten beschriebenen Schritten analysiert werden.⁶⁸

Dieser Schritt dient der Reduktion des Materials auf die für mich relevanten Äußerungen und der Verdeutlichung von Sinnzusammenhängen. Die geordneten Textelemente bilden dann im zweiten inhaltsanalytischen Schritt den Hauptbezugspunkt für eine Rückbindung an die Theorie und Interpretation im Sinne der Fragestellung. Das genaue Vorgehen bestand zuerst aus einer thematischen Zusammenfassung der Textelemente, um durch eine Verdichtung

⁶⁸Die Themenfelder bestehen u. a. aus den folgenden Begriffen:

- ⚡ *Identität* jugendlich, Geschlecht, Mädchen, Junge, Mann, Frau, Sexualität, Sozialisation, Bildung, Abgrenzung, Entwicklung, eigentlich, Authentizität, Vielfalt, brüchig, unklar, Person, Suche, Norm, Identifikation, traditionell, Orientierung, Ausprägung, Familie, Vater, Mutter, Vorbild, Subjekt, Rolle, Hülse, eigene, Vorbild,...
- ⚡ *Sexualität*: biologisch, gesellschaftlich, Rolle, Körper, Homosexualität, Heterosexualität, Bisexualität, Freund, Freundin, Peer, Schwangerschaft, Beziehung, Liebe, Trieb, Entwicklung, Entscheidung, Kinder, Norm, Minderheit, Begehren, kulturell, Schwierigkeiten, Probleme, Homophobie, Unsicherheit, Kontakt, Phantasie, Kondom...
- ⚡ *Differenz*: Unterschied, zwischen, Natur, Kultur, Diskriminierung, Hierarchie, Mann, Frau, Mädchen, Junge, Arbeit, Körper, Genitalien, sexuell, biologisch, Androgynie, Merkmal, Gegensatz, Widerspruch, kulturell, gesellschaftlich, Gebärneid, Ödipuskomplex, Menstruation, Stärke, Eigenschaft, Fähigkeit, Orientierung...

In den Themenfeldern finden sich mitunter Dopplungen. Zum Teil überlagern sich die Bedeutungen und können mehreren Themenfeldern zugeordnet werden.

der Äußerungen Argumentationsmuster und Sinnzusammenhänge herauszufiltern.

Die weitere Interpretation als anschließender dritter Schritt richtet sich in ihrer Einteilung daran aus, in welcher Weise die vorgefundenen Konstruktionen sich in Beziehung zu der von mir in der Theorie hergeleiteten Norm der Zweigeschlechtlichkeit setzen. Dieser Schritt ist nicht mehr als rein inhaltsanalytisch zu verstehen, da er in seinen Ordnungsdimensionen zwar als theoriegeleitet zu werten ist, in der Interpretation aber über den Inhalt der Texte hinausweist. Diese verwendeten Ordnungsdimensionen erschließen sich dabei aus der theoretischen Auseinandersetzung mit Diskurstheorie und der Machtanalyse Michel Foucaults.

Die Untersuchung dieser Wirkungsweisen stelle ich in drei Teilen dar:

- ✎ Im ersten Teil diskutiere ich ausgewählte Aussagen auf ihren dekonstruktiven Gehalt, d. h. auf ihr Potenzial, die gesellschaftliche Norm der Zweigeschlechtlichkeit (und implizit auch der Heterosexualität) zu hinterfragen oder dieser etwas entgegenzusetzen.
- ✎ Im nächsten Teil geht es darum, Mechanismen herauszuarbeiten, die in ihrer Beziehung zum gesellschaftlichen Ordnungssystem von dichotomer Geschlechtlichkeit unterstützend und festigend wirken.
- ✎ In einem dritten Abschnitt suche ich nach „neuem Wissen“: Damit meine ich potenziell wirkmächtige geschlechtliche Konstruktionsmechanismen, die neue Themen in das Feld der politischen Bildung einbringen, wie etwa die Thematisierung von Formen geschlechtlichen Seins jenseits von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit. Dabei interessiert mich, wie dieses Wissen in Verbindung mit der Unterstützung oder Schwächung gesellschaftlicher Normen seine Produktivität entwickelt, besonders im Bezug auf die im zweiten Teilschritt bereits herausgearbeiteten Verfestigungsmechanismen.

Daran schließt sich ein Fazit an, in dem die Ergebnisse zusammengefasst werden und Rückschlüsse in Bezug auf eine politikwissenschaftliche Behandlung der politischen Jugendbildung gezogen werden.

Kapitel 4: Empirische Untersuchung: Die Konstruktion von Geschlecht in der geschlechtsbezogenen Jugendbildung

Homogenisierung und Absorption einerseits, Pluralität und Diversität andererseits sind Charakteristika der neuen Form der dominanten kulturellen Postmoderne; die Formen der lokalen Opposition und des Widerstands durchlaufen die gleiche Bewegung. (Hall 1994: 60)

4.1 Kontextualisierung der Schlüsseltexte: Geschichte und Inhalte ausgewählter Konzepte der Jugendbildung

Die hier skizzierten Ansätze habe ich ausgewählt, weil sie als Bezugspunkte geschlechtsbezogener Arbeit in der politischen Jugendbildung Anwendung finden und Referenzpunkte der aktuellen Diskussion darstellen (Rose/Scherr 2000; Bezirksregierung Hannover 2001; Forum für Kinder- und Jugendarbeit 2001). Darüber hinaus wird in den Texten selbst kritisch mit Geschlechter umgegangen. Durch meine Untersuchung greife ich strukturierend auf das Material zu, indem ich meinen Fokus auf die Faktoren lege, die in den ausgewählten Schlüsseltexten die gegenstandsrelevanten Bezugspunkte darstellen. Um die Texte angemessen in ihren Kontext einordnen zu können, gehe ich zunächst auf die Geschichte und Prinzipien der unterschiedlichen Konzepte ein und verdeutliche ihren diskursiven Rahmen. Dabei ordne ich die drei unterschiedlichen Ansätze nach ihrer zeitlichen Entstehung.

4.1.1 Feministische Mädchenarbeit

Der Begriff Mädchenarbeit beinhaltet als Überbegriff sowohl den Bereich der Mädchensozialarbeit als auch der Mädchenbildung.⁶⁹ In der politischen Jugendbildung wird bei Bedarf auf Texte der Mädchenarbeit zurückgegriffen, da es keinen eigenständigen konzeptionellen Literaturkorpus der politischen

⁶⁹Die Begriffe Mädchenarbeit und Mädchenbildung werden allerdings in der Praxis häufig synonym verwendet. Den Bereich der Mädchensozialarbeit werde ich vernachlässigen, da ich mich ausschließlich auf außerschulische Jugendbildung beziehe. Gleiches gilt für den Bereich der Jungenarbeit bzw. -bildung.

Bildungsarbeit gibt, der sich zugleich auf die Kategorie Geschlecht bezieht.⁷⁰ Diese erscheint als unter anderen zu berücksichtigendes Kriterium allenfalls am Rande.⁷¹

Die meisten Konzepte zur Mädchenbildungsarbeit haben - im Gegensatz zur geschlechtsbezogenen Jugendbildung allgemein - einen explizit politischen Anspruch. Für mich stellt sich dieser vor allen Dingen dadurch her, dass gesellschaftliche Verhältnisse und die Partizipation von Subjekten an Gesellschaft in den Blick genommen und thematisiert werden. Der politische Gehalt liegt unter anderem in der geschichtlichen Entwicklung der Mädchenbildung begründet, die eng an die Frauenbewegung gekoppelt ist. Dies wird auch in der Geschichte der feministischen Mädchenarbeit sichtbar.

Die Anfänge feministischer Mädchenarbeit in der BRD liegen etwa 25 Jahre zurück und sind eng verknüpft mit der dortigen autonomen Frauenbewegung, die sich von der damaligen Jugendarbeitspraxis aus verschiedenen Gründen abgrenzte (Möhlke/Reiter 1995: 20): Zuvor, in den 50er Jahren tauchten Mädchen als Zielgruppe von Jugendarbeit in den vorhandenen Konzepten nicht auf, was sich für die Praxis in dem vielfach rezipierten Satz „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ niedergeschlagen hat.⁷² Mädchen waren entweder nicht vorgesehen, weil sie in der Familie verortet wurden oder sie wurden als defizitäre Wesen in koedukative Gruppen einbezogen. In den 60er Jahren existierten zwar diverse Einrichtungen für Mädchen wie Clubheime und Seminare, diese waren aber nicht auf eine uneingeschränkte Lebensperspektive der Mädchen angelegt, sondern auf die Vorbereitung von Ehe und (sozialem) Beruf, in dem ihr Angebot z. B. Schminkkurse und Kindererziehung umfasste. Das Ziel dieser Bildungsarbeit war die ansatzweise Kompensation weiblicher Defizite (Klees/Marburger/Schuhmacher

⁷⁰Die gleiche Aussage kann auch für Jungenbildungsliteratur getroffen werden.

⁷¹Vgl. hierzu Schmidt (o. J.). Als positiv hervorzuheben ist allerdings, dass in der Entwicklung von Konzepten der Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus hin und wieder auch die Kategorie Geschlecht einbezogen wird (Schubarth 2000).

⁷²Insgesamt ist Mädchenbildung vom Altertum bis ins 19. Jahrhundert hinein umstritten und elitär; sie findet geschlechtshomogen in Klöstern oder privat statt. Im 19. Jahrhundert wirft in Deutschland die von der bürgerlichen Frauenbewegung geforderte höhere Bildung von Mädchen das Problem der Koedukation auf: Es wird darüber argumentiert, ob Mädchen überhaupt - und wenn ja wie und wo „gebildet“ werden. Es entsteht zuerst eine an der bürgerlichen Mutterrolle orientierte Mädchenbildung (Weimer 1992). Von der proletarischen Frauenbewegung wird dagegen eine Bildung eingefordert, die Frauen auch auf Erwerbsarbeit

2000: 13ff.). In den 70er Jahren begannen die für die feministische Mädchenarbeit einflussreichen Diskussionen um geschlechtsspezifische Sozialisation (Bilden 1991), um die Kategorie „Mädchen“ als etwas hergestelltes⁷³ und die Notwendigkeit geschlechterdifferenzierender Blickwinkel, um die Unterschiedlichkeiten der Mädchen von der an Jungen gemessenen Normen sichtbar zu machen. Keine andere Theorie als die der Geschlechterdifferenz und die Realisierung dieser Differenz hat die Mädchenarbeit bis heute mehr beeinflusst (Voigt-Kehlenbeck 240ff.).

Mit ihrem Buch „Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand“ publizierten Savier und Wildt 1978 die ersten praxisrelevanten feministischen Ansätze, in denen sie auch die Grundlagen wie Parteilichkeit für Mädchen, die Anerkennung als gesellschaftlich relevante Gruppe, Nicht-Bewertung von widersprüchlichem Verhalten u. a. darlegten (Savier/Wildt 1978). Hier wird ein feministischer Anspruch deutlich, sich parteilich zu den Mädchen zu verhalten, die Gesellschaft auf frauen- und mädchenunterdrückende Herrschaftsformen zu analysieren sowie diesen praktische Alternativen entgegenzusetzen. Dazu gehört die Entstehung von geschlechtshomogenen Mädchenräumen und -seminaren, in denen jenseits männlicher Normen Selbstbestimmung gelebt werden kann und eine "weibliche Gegenkultur" aufgebaut werden soll (Möhlke/Reiter 1995: 27ff.).

Wenig später entstanden in den 80er Jahren, vor allen Dingen aus Selbsthilfegruppen heraus, auch erste Bildungsprojekte für Lesben (und Schwule), die zielgruppenoffen zum Abbau von Vorurteilen und Informationsmängeln beitragen wollten. Von PädagogInnen und WissenschaftlerInnen wurde die Notwendigkeit speziellerer Bildungskonzepte für die Zielgruppe der lesbischen Mädchen und auch der schwulen Jungen erkannt, und entsprechende Konzepte entstanden (Hofsäss 1999).⁷⁴ Die lesbische Jugendbildung nimmt neben der

und ihre Aufgaben im Staat vorbereitet (Lange 1980).

⁷³So lautete der Titel eines in der Mädchenarbeit viel diskutierten Buches von 1977 „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht.“ (Scheu 1977).

⁷⁴Diese sind jenseits der Orte ihrer Durchführung leider kaum zugänglich, da sie selten in verschriftlichter Form vorliegen. Die politischen Aspekte einer schwul-lesbischen Arbeit werden aber sehr wohl benannt: Sie liegen in der Schärfung eines demokratischen Bewusstseins, bei dem soziale und kulturelle Normen hinterfragt, Ausgrenzung von Minderheiten wahrgenommen, sexuelle Orientierung als Menschenrecht begriffen und auch gesetzliche Maßnahmen in Form von Diskriminierungsverboten vermittelt werden (Kugler 1997).

feministischen Mädchenarbeit ein vergleichsweise kleines eigenes Feld ein. Sie tritt aber in den Themengebieten Sexualität und Lebensweisen in Seminaren der Mädchenbildung und anderen Bereichen auf. Erst nach langer Auseinandersetzung hat die lesbische Bildungsarbeit eine öffentliche Anerkennung als eigener Ansatz erfahren.⁷⁵

Neben den autonomen Räumen für Lesben und Mädchen benennen Möhlke und Reiter noch weitere Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit: ganzheitliche Erfassung von weiblichen Lebenszusammenhängen inklusive Komplexitäten und Widersprüchen, Parteilichkeit der Mädchenarbeiterinnen als solidarische Grundhaltung⁷⁶, Selbstbestimmung der Mädchen und eine Vorbildfunktion der Mädchenarbeiterinnen, d. h. ständige Reflexion ihrer Rolle (ebd.: 29ff).

An der Institutionalisierung von Mädchenarbeit durch Mädchenzentren, Beratungsstellen und Seminare, aber auch Förderpläne, Kongresse und Publikationen lässt sich erkennen, dass diese Arbeit einen gesellschaftlichen Stellenwert erlangt hat. Nicht zu vergessen ist der Anspruch vieler feministischer TrägerInnen, sich durch die vermittelten Formen und Inhalte mädchenpolitisch in die Gesellschaft einzubringen.⁷⁷ Trotzdem sind die wenigsten Mädchenprojekte finanziell unabhängig, und der Kampf um öffentliche Förderung fordert einen großen Teil der Energien der Beschäftigten.

4.1.2 Jungenarbeit

Konzepte der Jungenarbeit werden - ebenso wie bei feministischer Mädchenarbeit - in der Jungensozialarbeit, in der Jungenbildung und der (geschlechtshomogenen) politischen Bildung verwendet. Die Grenzen zwischen

⁷⁵Für koedukative homosexualitätszentrierte Bildungsarbeit stehen nur wenige Konzepte zur Verfügung. Ein herausragendes Projekt stellt darin KomBi dar: Die Abkürzung steht für „Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer“, ein Berliner Bildungs- und Aufklärungsprojekt, das seit 1991 Aufklärungs- und Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchführt.

⁷⁶Parteilichkeit selbst kann zu einem politisch widersprüchlichen Konzept werden, wenn nämlich die Pädagogin als Interessenvertreterin von Mädchen auftritt, deren Interessen sich aber gegen feministische Belange wenden.

⁷⁷Diese Haltung wird von Schmidt kritisiert, da durch die Vermischung von pädagogischen Aufgaben und politischen Forderungen eine Instrumentalisierung von Mädchen geschähe (2002: 236).

diesen Bereichen sind fließend, deshalb werde ich hier genauer auf die historischen und politischen Grundlagen antisexistischer Jungenarbeit eingehen, welche sich als Konzept in allen drei Bereichen wiederfindet.

Antisexistische Jungenarbeit kann als Reaktion auf und Unterstützung von feministischer Mädchenarbeit gesehen werden.⁷⁸ In dieser profeministischen Tradition haben gesellschaftstheoretische Analysen und Konzepte Vorrang vor individualpsychologischen Zugängen. Als Ausgangspunkt der ersten Ansätze zu Beginn der 80er Jahre werden Jungen deshalb zunächst als gewaltbereite Täter in einem frauen- und mädchenunterdrückenden Herrschaftsverhältnis angesehen (Wegner 1995; Möller 1997). Unter Bezugnahme auf die Theorie männlicher Sozialisation wird dieses Bild um das des Jungen als Opfer von einer Männlichkeitsideologie, die vor allem Leiden und Angst produziert, erweitert (Schnack/Neutzling 1991; Böhnisch/Winter 1993; Hoffmann 1994). Die von Jungen ausgeübte Gewalt wird dabei als angstreduzierende Abwehrstrategie gesehen, mit der das Scheitern an gesellschaftlichen Männlichkeitsidealen kompensiert werde (Enders-Drägässer 1991; Johnen 1994). Der Erwerb von (patriarchaler) Männlichkeit erscheint als ein individueller Aneignungsprozess, in dessen Verlauf Dominanz, Rücksichtslosigkeit gegen Andere und gegen sich selbst, Körperferne, Risikobereitschaft, Sexismen etc. erlernt würden.

Gegen diese destruktiven Aneignungsprozesse versucht antisexistische Jungenbildung anzusteuern. Heiliger thematisiert die folgenden Aufgaben, die sich auch in anderen Texten wiederfinden lassen: An erster Stelle nennt sie die Thematisierung der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie mit „einer Verständigung und Kommunikationskultur über die gesellschaftliche Bedeutung und Absicht des gewalttätigen und irrationalen patriarchalen Männlichkeitsbildes [...] und der hierin als Verfügungsobjekte dargestellten Frauen“ (Heiliger 2000: 34). Gleichzeitig sei das Setzen von Grenzen bei sexistischem, frauenfeindlichem und gewalttätigem Verhalten durch Jungenarbeit notwendig, um Jungen in einer (noch)

⁷⁸Möhlke und Reiter gehen sogar so weit zu sagen, dass feministische Mädchenarbeit nur dann erfolgreich sein kann, wenn zugleich antisexistische Jungenarbeit durchgeführt wird (Möhlke/Reiter 1995: 27). Auf eine Perspektive langfristiger gesellschaftlicher Veränderungen hin würde ich ihnen in diesem Punkt auch recht geben. Sie lassen aber außer Acht bzw. bewerten m. E. nach zu gering, dass z. B. antipatriarchale Gegenerfahrungen auf der individuellen Ebene der Mädchen auch ohne den Gegenpart der Jungenarbeit stattfinden und

geschlechtshierarchisch strukturierten Umwelt Orientierungsmöglichkeiten anzubieten (ebd.: 35). Die männliche Rolle müsse vor allem hinsichtlich der sexuellen Sozialisation von Jungen befreit werden vom Mythos des „potenten Eroberers“, dessen Sexualität von Leistungsdenken, Dominanz und Kompensation bestimmt wird (ebd.: 36). Wie in der Mädchenbildung komme auch den JungenarbeiterInnen⁷⁹ eine bedeutsame Rolle zu, die ständige Selbstreflexion und Abgrenzung von traditionellen Männlichkeitsnormen erfordert.

Wer sich der grundlegenden Kritik am patriarchalen Männlichkeitskonzept nicht stellen kann, wird auch nicht bereit und in der Lage sein, die notwendigen Grenzziehungen bei Jungen in sexistischem Verhalten gegenüber Mädchen und Frauen oder in aggressiv-destruktivem Ausdruck vorzunehmen, um eindeutige Orientierungsmaßstäbe zu setzen. (ebd.: 37)

In anderen Beiträgen wird dem bei Heiliger fehlendem Thema Homophobie Raum gegeben. Homophobie wird als ein Konstitutionsmerkmal patriarchaler Männlichkeit insbesondere in die neueren Ansätze von Jungenbildung erkannt (Bieringer/Forster 2000: 17; Sielert 2002: 116ff.).⁸⁰

Die letzten Veröffentlichungen in der Jungenarbeit stellen das Attribut „antisexistisch“ zunehmend in Frage. Ein Grund dafür besteht in dem impliziten Schuldvorwurf des Sexismus, den Jungen und Männer als Glaubenssatz in ihr negatives Selbstbild importiert hätten und einen positiven Bezug auf Männlichkeit unnötig erschwere (Haindorff 1997: 122). Eine andere Position besteht darin, diesen Begriff nicht als „Label“ für die Arbeit zu benutzen, da er die konkreten Herangehensweisen kaum repräsentieren könne. Der Anspruch des Antisexismus sowie der davon beeinflusste analytische Blick seien aber sehr wohl aufrecht zu erhalten (Karl/Ottemeier-Glücks 1997: 91ff.).

durchaus politisierenden Charakter mit praktischen Wirkungen haben können.

⁷⁹ Anders als in der mir bekannten feministischen Mädchenbildung, bei der allein „Frauen“ als Mädchenarbeiterinnen tätig sind, gibt es für die Jungenbildung auch Ansätze, die eine bildnerische Beteiligung von Männern und Frauen ausdrücklich wünschen (vgl. Bieringer/Forster 2000: 20).

⁸⁰ In der ersten Auflage des von mir ausgewählten Konzepts zur Jungenarbeit von 1989 ist die Thematik auch bereits enthalten (vgl. Sielert 1989).

4.1.3 Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit

Die jüngste Debatte der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit steht unter dem Einfluss von postmodernen Denkansätzen. Hierbei werden die bisherigen Prinzipien der geschlechtergetrennten Jugendbildung in Frage gestellt, weil eine Umwertung der Kategorien Frau/Mann bzw. Mädchen/Junge, wie sie in vielen Konzepten angestrebt wird, als eine Verhaftung in einem binären Ordnungsschema der Moderne abgelehnt wird. Diese Ablehnung resultiert aus dem Druck zur Zuordnung, den dieses Geschlechtssystem produziert, bei dem Abweichungen nicht zugelassen seien und sanktioniert würden (Moser/Rendtorff 1999: 20ff.). Auf der Suche nach einem Denken jenseits moderner Binarität und Hierarchie wird dieses als gewaltförmige Einschränkung empfunden (Voigt-Kehlenbeck 2001: 243).

Vorwiegend bezieht sich dieses Konzept kritisch auf die Annahmen der Jugendbildungsarbeit der 80er und 90er Jahre. Voigt-Kehlenbeck (2001) hat diese für die Mädchenarbeit zusammengefasst:

Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die Wahl der Sprache, in der Mädchen häufig als defizitäre Wesen dargestellt werden, die dringend der Unterstützung bedürften. Dahinter steht der Bezug auf die Theorieentwicklung der 80er Jahre (Opferisierung), die an den veränderten Lebensbedingungen der heutigen Mädchen vorbeigingen (ebd.: 247).⁸¹ Der zweite Kritikaspekt stellt die geschlechtergetrennte Bildungspraxis in Frage. Es müsse überprüft und gegebenenfalls neu begründet werden, ob die Maxime, dass Mädchen zum Gewährwerden ihrer Interessen tatsächlich jungenfreie Räume bräuchten, noch angemessen sei.

Die gesamte Struktur der Mädchenarbeit [...] zwingt die Mädchen sich innerhalb der zweigeschlechtlichen Ordnung als weiblich und unterstützungsbedürftig zu definieren. [...] Ein möglicher Freiraum der (Selbst-)Inszenierung in Zwischenräumen (oder in Uneindeutigkeiten) werde auf diese Weise verstellt. (ebd.: 247f.)

Für die Jungenarbeit stelle sich die Frage, ob sich die geschlechtshomogene

⁸¹Referierend auf Ansätze der Jungenarbeit lassen sich hier ebenfalls sprachliche Konstruktionen kritisieren: Einerseits ebenfalls die Darstellung von Jungen als Opfer von gesellschaftlichen Männlichkeitsidealen, an deren Erfüllung sie scheitern und andererseits - auch als

Bildungsarbeit nicht auch negativ auf das Geschlechterverhältnis auswirke, indem bestimmte patriarchale Männlichkeitsattribute gestützt würden. Strukturelle Abgrenzung durch Jungenräume können auch zur Verfestigung einer Abwehr des Weiblichen führen (vgl. Höher 1990: 184). Gleichzeitig können sich Jungen durch die „Sonderbehandlung“ ebenfalls als unterstützungsbedürftige Problemfälle fühlen. Es sei auch fraglich, ob die getrenntgeschlechtliche Bildung nicht zu Konkurrenzsituationen zwischen zeitgleich stattfindenden Jungen- und Mädchenseminaren führt. Insgesamt spielt die Befürchtung, die geschlechtergetrennte Arbeit führe zu einer Zementierung hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit, die größte Rolle in dieser Kritik.

Was nun Grundsätze einer geschlechterreflektierenden politischen Jugendbildung sein könnten, basiert auf der Annahme, dass die Herstellung von Geschlecht jeden Moment aufs Neue bewältigt werden muss, dieser Prozess also als veränderbare Selbstentwürfe innerhalb gesellschaftlicher Codierungen stattfindet (doing gender). Um die „Gleichzeitigkeit von Veränderung, Wandlung und Bewältigung“ (Voigt-Kehlenbeck 2001: 251) angemessen begleiten zu können, kommt den JugendarbeiterInnen die Aufgabe zu, sich selbst als im Wandel zu begreifen und sich im Bezug auf ihre (Geschlechts)Identität selbst zu reflektieren. Die Unterstützungsleistungen für die Jugendlichen beziehen sich nicht auf ein defizitäres Junge- oder Mädchensein, sondern auf die Bewältigung widersprüchlicher Anforderungen des Geschlechtersystems an die Produktion der eigenen Identität. Geschlechterzuschreibungen sollen dabei als erworben und historisch erkannt und als kulturell geprägte Bewältigungsstrategien der individuellen Lebensbedingungen geachtet werden. Dabei spielt die Gestaltungsmacht der Jugendlichen bezüglich der Form der Seminare eine wichtige Rolle. Diese soll ermöglichen, dass sie sich selbst den für sie besten Reflektionsrahmen schaffen - dieser kann auch geschlechtshomogen aussehen. Ein weiterer Punkt neben der Rolle der JugendarbeiterInnen und der größtmöglichen Partizipation stellt die Auseinandersetzung mit sich jenseits von bzw. quer zu Zweigeschlechtlichkeit entwickelnden Jugendkulturen dar. Auch andere Differenzierungsfaktoren wie familiärer Hintergrund, soziale Stellung und

ethnische Einflüsse sollten ins Gewicht fallen (ebd.: 251ff.). Wie ich bereits eingangs bemerkt habe, hat sich diese eher theoretisch gehaltene Diskussion aus verschiedenen Gründen noch nicht breit in der Praxis niedergeschlagen.⁸² Der von mir ausgewählte Schlüsseltext zur geschlechtsbezogenen Pädagogik lässt sich aber in diesem Spektrum verorten.

4.2 Widerspenstige produktive Mechanismen

Die AutorInnen der ausgewählten Schlüsseltexte setzen sich mit der sozialen Realität als Handlungsbasis in der Jugendbildungsarbeit auseinander. Dabei richten sie ihren Blick auch kritisch auf die gesellschaftliche Norm der Heterosexualität (Alltag 1996), auf die Herstellung von (männlichen) Identitäten (Sielert 2002) und auf die gesellschaftliche Norm der Zweigeschlechtlichkeit (Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks 2002). Zu Beginn gehe ich auf Textinhalte ein, die sich in den Feldern Identität, Differenz und Sexualität gegenüber dem normativen Imperativ der Zweigeschlechtlichkeit als widerspenstig erweisen.

4.2.1 Angebote wider einer heterosexuellen Norm: produktive Differenzen

Dass Identitätskonstruktionen im Bezug auf geschlechtshomogene Gruppen vielfältig sein können, wird in dem lesbisch-feministischen Mädchenarbeitskonzept „...eigentlich hab` ich es schon immer gewußt“ des Autorinnenkollektivs Jule Alltag (1996) gezeigt.⁸³ Die Darstellung der Erfahrungen von und mit lesbischen Mädchen und das Verständnis des Lesbischseins als Teil von Identität kann aufgrund dieser Vielfalt produktive Mechanismen zur Verflüssigung normativer

⁸²Die Ursachen dafür liegen einerseits in dem schwierigen Dialog zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, andererseits auch in der noch unerschlossenen Praktikabilität der Dekonstruktion von Geschlechtern. Als drittes ist noch die Stellung von geschlechtsbezogener politischer Jugendbildung als solcher zu nennen: Fließen zwar ihre Konzepte in viele andere Formen der Bildung ein, wird sie selbst häufig als Sonderform angesehen bzw. aus dem Mainstream ausgegrenzt (Voigt-Kehlenbeck 2001: 245ff.). Damit verringern sich auch die Chancen einer dekonstruktiven Geschlechterperspektive, eine breitere Anwendung in der allgemeinen Praxis zu finden.

Der oben erwähnte schwierige Dialog zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen scheint darüber hinaus symptomatisch für das ganze Feld der politischen Bildung zu sein und zudem kein neues Phänomen (vgl. Hufer 1989).

⁸³Die Autorinnen beschränken sich dabei nicht nur auf ihre Zielgruppe, sondern verweisen auf

Zweigeschlechtlichkeit beinhalten.

Durch die inhaltliche Breite der Beiträge wird ein multiples und ambivalentes Bild (lesbischer) Realität produziert, das eine homogene Definition von Identität schwierig werden läßt. Interviews und Praxisberichte zeigen in ihren Zuschreibungen in Bezug auf lesbische Mädchen die Vielschichtigkeit der Auffassungen. Auf der konkreten Ebene gestalten sich diese ebenfalls grenzaufweichend, da die Beschreibungen lesbischer Identitätsentwürfe voneinander abweichen. Auch das, was als identitätsstiftend gesehen wird, ist vielfältig. So kommt z. B. eine Mädchenarbeiterin zu Wort, die die unterschiedlichen Äußerlichkeiten und Hintergründe der Teilnehmerinnen ihres ersten Junglesbenseminars beschreibt und ihre eigenen Vorannahmen in Frage stellt:

Die Vielfalt der Teilnehmerinnen deutet sich schon jetzt an. Komisch, mit was habe ich gerechnet? (Dreilich/Eberstein/Hartmann/Heimann 1996: 127)

Ein weiterer Aspekt von Vielfältigkeit liegt in den dargestellten Formen von Sexualität, bei der einerseits die Unterschiede zwischen Lesben thematisiert werden (Autorinnenkollektiv 1996: 48), andererseits aber auch andere als lesbische Begehrensweisen berücksichtigt werden:

[...] und was ist mit all den Mädchen und Frauen, die sich nicht einordnen können oder wollen oder das bewußt nicht tun...? (Autonomes Mädchenhaus e. V. 1996: 113)

Die Offenheit gegenüber nicht-lesbischen Lebensweisen schlägt sich auch in Seminarkonzeptionen und der Auswahl der Leiterinnen nieder, indem nicht-lesbisch lebende Mädchen und Mädchenarbeiterinnen explizit miteinbezogen werden, z. B. um lesbischen Lebensweisen mehr Öffentlichkeit zu schaffen oder um einen Einblick in unterschiedliche Lebensweisen geben zu können (Cordes 1996: 99f.; Dreilich/Eberstein/Hartmann/Heimann 1996: 133; 137).

Insgesamt ist in diesem Konzept hervorzuheben, dass eine lesbische Lebensweise als unproblematisierte Möglichkeit einer Identitätskonstruktion behandelt wird, ohne sie abzuwerten oder als Norm zu konstituieren. Sie wird weder als Zusatz eines ansonsten heterosexuell-orientierten Bildungskonzepts

diese Vielfältigkeit bei Jugendlichen insgesamt (Baier 1996: 156).

verstanden, indem Homosexualität als Besonderheit genannt und Heterosexualität verschwiegen wird, noch wird der Fokus allein auf homosexuelle Begehrensstrukturen und Sexualität als ausschlaggebende Gegenstände lesbisch-feministischer Bildungsarbeit gelegt. Eines der interviewten lesbischen Mädchen entlarvt vereinheitlichende Zuschreibungen, indem sie sich mit ihrer Innensicht auf lesbische Mädchen über die „Leute, die gar nichts miteinander zu tun haben, nur zufällig alle Frauen lieben“ (o. A. 1996: 69) wundert. Das Lesbischsein erscheint ihr einerseits als nicht ausreichendes verbindendes Element zu anderen Mädchen, gleichzeitig führt es homosexuelles Begehren ganz unpräventiös auf Zufälligkeit zurück und gibt damit ein Beispiel für einen Umgang damit, der als unproblematisch empfunden werden kann. Auch an anderer Stelle werden Schwierigkeiten mit lesbischer Homosexualität nicht nur auf der individuellen Ebene gesucht, sondern auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen zurückgeführt.

Für viele lesbische Mädchen / jungen Lesben ist die Entdeckung ihres eigenen Lesbischseins nicht das problematische an sich, vielmehr wird das allgemeine Verschweigen der lesbischen Lebensweise und die Reaktionen der Umwelt darauf als belastend empfunden. (Autorinnenkollektiv 1996: 31)⁸⁴

Die Autorinnen des lesbisch-feministischen Bildungsansatzes überschreiten die Kategorisierung der lesbischen Mädchen als Randgruppe, indem sie die Vielfältigkeit der Identitäten und Lebensentwürfe benennen und somit die Grenzen der Kategorie verwischen. Stattdessen ist es ihr Ziel, „Mädchen die Vielfältigkeit gleichwertiger Lebensformen anzubieten“ (ebd.: 22). Auch die Widersprüche zwischen den jeweiligen Beiträgen und die unterschiedlichen Fokusebenen der Autorinnen tragen dazu bei, ein für die praktische Arbeit möglichst breites und horizontweiterndes Bild der Erfahrungen aufzuzeigen, das die LeserInnen nicht aus der Verantwortung entlässt, sich mit homogenisierten gesellschaftlichen Wahrheiten kritisch auseinanderzusetzen.

4.2.2 Momente der Inkohärenz: Die Arbeit an sich selbst

In den beiden neueren Konzepten (Rauw/Jantz 2002; Sielert 2002) findet sich eine

⁸⁴Fehler im Original.

Perspektive auf die Handlungsmöglichkeiten in der Jugendbildung, die sich nicht nur auf die Jugendlichen als Zielgruppe und Objekte bezieht, sondern vor allem die Spielräume der JugendarbeiterInnen in den Blick nimmt. Mit der Verwendung von (Zwei)Geschlechtlichkeit als Analysekatgorie in der Jugendbildung werden RezipientInnen der Konzepte als Subjekte in die Verantwortung genommen, nicht nur die Geschlechtlichkeit der jugendlichen Zielgruppe, sondern auch die eigene Vergeschlechtlichung, die der KollegInnen sowie die Strukturen des Arbeitsplatzes in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu reflektieren.

Mit dem Verweis auf Gender Mainstreaming als „Strategie, hinter die es kein Zurück mehr gibt“ (Sielert 2002: 109), setzt Sielert den institutionellen Rahmen, der diese Intention stützt und den AkteurInnen eine Umsetzungserleichterung verspricht. Konkret gibt er zudem in fünf von fünfzehn Kapiteln (Kapitel 8 bis 12) Hinweise darauf, wie Jungenarbeit reflektiert und in den entsprechenden Einrichtungen umgesetzt werden könne. Damit macht er sich verdient an einem breiten Ansatz, der viele Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Jungenarbeit und ihrer Rahmenbedingung in Betracht zieht und erörtert, wobei er gleichzeitig die Beziehung zwischen Jungen und Jungenarbeitern sowie eine Reflexion über ihre jeweilige Situation konsequent mitdenkt. Diese Ebene zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen findet sich auch als ein roter Faden im Konzept der „Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik“ (Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks 2001) wieder. Hier wird besonders eine Reflexion über das Thema Homophobie angestrebt, welches sowohl bei Jugendlichen als auch Erwachsenen als latent vorhanden begriffen wird und identitätsnormierende Verhaltensweisen stütze (Rauw/Jantz 2001: 111ff.). Mit Blick auf erwachsene Jugendbildner entkoppelt Rauw lesbische Sexualität und Homophobie, indem sie letzteres nicht als die Angst vor dem eigenen Lesbischwerden betrachtet (aus der Perspektive eines Heterosexuellen), sondern als Angst vor einem Mangel an gesellschaftlicher Anerkennung für eine „gelungene weibliche Identitätsentwicklung“ (Rauw 2002: 119), die sich auf der Entsprechung eines heterosexuellen Ideals gründet (Rauw 2002: 117ff.). In ihrer Analyse macht sie deutlich, dass der Ausstieg aus dieser „Identitätsfalle“ nur über

die Reflexion der eigenen Mittäterschaft⁸⁵ an der hierarchischen Organisation des Geschlechterverhältnisses gelingen kann und ermutigt zu einem Bruch mit tradierten Verhaltensweisen (dies. 125).

Glücks und Ottemeier-Glücks beleuchten die unterschiedlichen Situationen, in denen sich JugendarbeiterInnen und Jugendliche unterschiedlichen Geschlechts begegnen (Glücks/Ottemeier-Glücks 2002: 67ff.) Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Geschlechtszuschreibungen geben sie Ansatzpunkte für Reflektionen, die die Wirkungen von bestimmten Verhaltensweisen der Erwachsenen als Autoritätspersonen erhellen. Das heißt, dass die Jugendlichen und die Seminarsituationen so wenig wie möglich im Abstrakten gelassen werden und dass diese Ansätze nicht nur für die Arbeit mit Jugendlichen dienlich sind, sondern auch für die Arbeit an sich selbst⁸⁶ (Sielert 2002: 13).

Wenn ich als Mitarbeiter meine eigene Situation reflektiere und meine Position zum Thema „Geschlecht“ gefunden habe, bin ich frei genug, um bei anderen genauer hinzusehen und sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede wahrzunehmen. [...] Bei allem ist es ratsam, Widersprüche auszuhalten bei sich und bei anderen. Leben ist spannungsgeladen und vielfältig, ambivalent und uneindeutig. (ebd.: 101f.)

Diese Auffassung einer inkohärenten Seinsweise, verschiedenen situativen Handlungsmöglichkeiten und einer brüchigen Biographie (ebd.: 49ff.), entlastet die Jugendarbeiter von einem normierenden Vereindeutigungsdruck. Dieser Intention lebenslanger Veränderungsmöglichkeiten bzw. eines *lifelong learning* folgend, geht Sielert auch nicht davon aus, dass es einer expliziten pädagogischen Qualifizierung bedarf, um die von ihm angeführten Methoden anzuwenden, auch wenn diese hilfreich sein kann (ebd.: 162; 98).

Diesem breiten und niedrighschwelligem Ansatz ist insofern ein verflüssigender Mechanismus inbegriffen, als dass die Veränderung des eigenen

⁸⁵Hierbei bezieht sie sich auf den Mittäter-Begriff von Thürmer-Rohr (1990).

⁸⁶Das zeigt sich beispielsweise an den „Reflexionsleitfäden“ und Imaginationsübungen, die der Autor hin und wieder im Rahmen bestimmter Themenschwerpunkte eingefügt hat. Hier bietet er die Möglichkeit, sich anhand bestimmter Fragen auf eine Seminarsituation vorzubereiten, eine solche nachzubereiten oder auch sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Ein Beispiel zum Thema „Interessen der Zielgruppe: „[...] Schau dir den Jungen/Mann näher an, der dir am wenigsten an der typischen Männerrolle orientiert ist. Wie heißt er? Versetze dich in seine Situation. Du bist jetzt dieser Junge. Wie lebst du? Was freut dich, was ängstigt dich? Was ist dir wichtig, wovon hältst du wenig? [...]“ (Sielert 2002: 110).

Geschlechterverständnisses durch Reflexion dem Imperativ einer unveränderlichen Geschlechtsidentität entgegenwirken kann. Mit dem zusätzlichen Fokus bei Sielert auf Jungenarbeiter, die mit Checklisten und Imaginationsübungen konkrete Fragen zu sich selbst und ihrem (Arbeits)Umfeld vorgelegt bekommen, wird von einer ständigen Entwicklungsmöglichkeit des Geschlechts in Richtung einer Abkehr von eingrenzenden Idealen ausgegangen. Er nimmt die beschränkende Wirkkraft eines geschlechtsunsensiblen Umfeldes in den Blick (ebd.: 108ff.). Unter Einbeziehung sozialisationstheoretischer Forschung benennt Sielert vier Lebensphasen bis zum mittleren Erwachsenenalter, die zur Reflexion über Geschlecht einladen (frühe Kindheit, Pubertät, erstes und zweites Erwachsenenalter). Es sind also nicht nur die Jugendlichen, die Anreize zur Auseinandersetzung erhalten sollen, sondern auch die Jungenarbeiter und Männer insgesamt befänden sich in einem ständigen Wandlungsprozess, in dem sie die Geschlechterebene einbringen können.

Die unterschiedlichen Perspektiven, die sich durch die Rezeption der theoretischen Entwicklungen und die Ausweitung der Zielgruppe unter Einbeziehung einer lebenszeitlichen Achse des möglichen Wandels ergeben, unterstützen die Sicht auf Geschlecht als vielschichtige Angelegenheit. Besonders bei Sielert, der sich nicht für einen einzigen Zugang entscheidet, wird die Teilhabe an seinem Konzept für JungenarbeiterInnen und Interessierte unterschiedlicher Hintergründe eröffnet. Der Mechanismus der Pluralisierung kann also zu einer größeren Akzeptanz flexibler Geschlechtermodelle beitragen.

4.2.3 Das Geschlecht nicht allein lassen: Die Verwobenheit mit anderen bedeutungsrelevanten Kategorien

In den „Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik“ (Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks. 2001) treten die AutorInnen dafür ein, die Kategorie Geschlecht von seiner Bedeutung als alleiniges Handlungskriterium zu entlasten und statt dessen die Verwobenheit mit anderen Dimensionen wie „Kultur“ und „Klasse“ mit zu berücksichtigen (Reiner/Jantz 2002: 102).

Zugrunde liegt dem die Abkehr von einem (starrten) Identitätskonzept, welches als gesellschaftliches und ideologisches Bedeutungssystem verstanden wird

(Jantz/Rauw 2002: 33f.)⁸⁷ und sich durch die wahrnehmbaren Unterschiede der Jugendlichen - auch in homogenen Geschlechtsgruppen - verböte (Jantz 2002: 61). Es wird eine Trennung zwischen innerer und äußerer Ebene⁸⁸ vorgenommen, wobei Geschlecht vor allem auf der äußeren in Erscheinung trete: als geschlechtstypischer Identitätsbeweis und Präsentation eines gesellschaftlich vorgegebenen Ideals (ebd.). Indem weitere Kategorien wie Kultur und soziale Herkunft eingeführt werden, werde Geschlecht als alleiniger Bedeutungsgeber daran gebrochen. Das heißt, dass Geschlecht als Analysekriterium im Bezug auf ungleiche Ausgangsbedingungen z. B. bei der Durchsetzung von Interessen fungiere, es zur Erklärung von Subjektpositionierungen aber nicht ausreiche.

Viel ertragreicher für die geschlechtsbezogene pädagogische Praxis sind Ansätze, die andere als ausschließlich auf Geschlecht bezogene Subjektpositionierungen in gesellschaftlichen Bezugsrahmen miteinbeziehen, d. h. die der Vielschichtigkeit von Selbstthematizierungen einzelner Individuen entgegen kommen. Gefragt ist ein konzeptionelles Instrumentarium, das vermag, die Herstellungspraxen der Geschlechtszugehörigkeit mit den kulturbezogenen Selbstdarstellungen verschränkt zu betrachten (vor dem Hintergrund der hiesigen hierarchischen Verhältnisse zwischen den Geschlechtern, zwischen den Kulturen, zwischen den sexuellen Lebensstilen, zwischen den Klassen usw. usf.). (Reinert/Jantz 2002: 99; Herv. i. O.).

Ausgehend von den kulturell differenzierten Lebensbedingungen von Jugendlichen wird hier Geschlecht exemplarisch mit der Kategorie Kultur in Beziehung gesetzt (ebd.: 89ff.). Mit der Prämisse von Geschlecht als sich prozesshaft re- und transformierender Teil von Subjektkonstitution würden auch Differenzen jenseits einer dichotomen Geschlechternorm wahrnehmbar (ebd.: 99).

Darüber hinaus betonen die AutorInnen die wachsenden Handlungsmöglichkeiten, die sich aus der Erkenntnis der Prozesshaftigkeit und Wandelbarkeit der jeweiligen Subjektpositionen ergeben würden. Mit dem Verständnis eines Ineinandergreifens

⁸⁷Im Bezug auf die Ziele einer geschlechtsbezogenen Jugendarbeit kann dies nicht die Herausbildung einer normativ festgelegten Identität sein: „Durch die Postulierung einer „gelungenen Identität“ werden die gesellschaftlichen Zwänge, die so wie so auf die Subjekte ausgeübt werden, nochmals verstärkt. Denn welche definieren, was als gelungen anzusehen ist?“ (Jantz 2002: 61)

⁸⁸Die innere Ebene meint im Gegensatz zum lesbischen-feministischen Mädchenbildungskonzept keinen Identitätskern oder eine identitäre Essenz wie z. B. das biologische Geschlecht, sondern es handelt sich dabei um Bedürfnisse, Interessen und Begehren (Rauw/Jantz 2002: 18). Bei der Unterscheidung in eine innere und eine äußere Ebene wird also nicht auf das Sex-Gender-

unterschiedlicher Herstellungsweisen eines Selbst tritt Relationalität an die Stelle von starren Gesellschafts- und Selbstkonzepten, ohne biographische und kontextbezogene Erfahrungen zu negieren (ebd.: 100). Durch das Erfassen der Lebensrealitäten der einzelnen Jugendlichen in ihren Teil- und Mehrfachzugehörigkeiten werde der Überbetonung durch nur eine Kategorie und der damit einhergehenden Vereinheitlichung entgegengewirkt (ebd.: 102). Selbst geschlechtsbezogene Differenzen, die z. B. durch das Abliefern unterschiedlicher geschlechtsbezogener Identitätsbeweise entstehen, könnten mitunter nicht kategorieimmanent erklärt werden (ebd.: 99).

Mit der Öffnung der Geschlechterkategorie für die Implikationen anderer Strukturkategorien würde sich zusätzlich ein Blick auf die Differenzen innerhalb einer sozialen Gruppe ergeben, da sich kreuzende und überlagernde Wirkweisen die Subjektpositionen und Zuschreibungen veränderten (ebd.: 101).⁸⁹

Durch die Fassung von Identität als fluides und relationales Element im Hinblick auf Selbst- und Fremdbezug, nicht jedoch als deskriptives und damit festschreibendes Element in der Bestimmung jugendlichen Verhaltens, wird die Unzulänglichkeit nur einer Kategorie deutlich.

4.2.4 Synthese: Mechanismen der Verflüssigung

Im Bezug auf die Verflüssigung zweigeschlechtlicher Normen erweisen sich vor allem Pluralisierungseffekte als produktiv. Diese lassen sich in den Schlüsseltexten auf unterschiedlichen Ebenen finden: In der lesbisch-feministischen Mädchenbildungsarbeit sind vor allem multiple und antagonistische Identitätskonzepte in Erscheinung getreten, die ihren Gewinn in der Ausdifferenzierung sexueller und geschlechtlicher Subjektkonstitutionen haben. Auf der Ebene der unterschiedlichen Zugänge der AutorInnen werden herausfordernde Widersprüche erzeugt, die tradierte Selbstverständlichkeiten

Modell rekuriert.

⁸⁹Sie verdeutlichen dies durch Beispiele der Berufswahl, bei der Mädchen ohne deutschen Pass von Arbeitsämtern davon abgeraten wurde, andere als traditionell weibliche Berufe zu wählen, da dies ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verringern würde. Hier wird also eine sexistische Arbeitsteilung von einer rassistischen Zuschreibung überlagert. Gleichzeitig werden beispielsweise die kulturellen oder sozialen Unterschiede zwischen Frauen sichtbar, wenn diese innerhalb einer Gruppe von Frauen thematisiert werden, etwa in Form der Beteiligung von hochqualifizierten Migrantinnen an privater Reproduktionsarbeit, mit der sie die Karrieren

irritieren.

Eine weitere Ebene ist die der unterschiedlichen reflexiven Zugänge, mit denen auf das Geschlechterverhältnis geblickt wird. Bei der Pluralisierung der Beziehungsebenen - zwischen Erwachsenen und Jugendlichen sowie in der Konfrontation der JugendarbeiterInnen mit sich selbst - ist die Einbeziehung der LeserInnen bzw. der JugendarbeiterInnen sowohl bei Sielert (2002) als auch bei Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks (2001) von zentralem Stellenwert. Durch die Anleitung zur Reflexion wird hier eine vielschichtige Auseinandersetzung mit Alter, Lebensphasen, Hierarchien, geschlechtsbezogenen und sexualitätsbezogenen Ängsten sowie den Sichtweisen Erwachsener eines Geschlechts auf Jugendliche eines anderen Geschlechts (und umgekehrt) angeregt, die den Facettenreichtum von Geschlechtsausprägungen beleuchten und einer Naturalisierung von Zweigeschlechtlichkeit entgegenwirken können. Der Möglichkeit von Inkohärenz und Brüchen kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Der zuletzt hier diskutierte Verflüssigungseffekt entsteht durch die Brechung der Kategorie Geschlecht mit anderen Kategorien gesellschaftlich produzierter Verhältnisse wie Kultur und sozialer Hintergrund. Durch die Pluralisierung und die Berücksichtigung der mehrfachen Eingebundenheit der Jugendlichen durch ihre jeweiligen alltagsweltlichen Kontexte wird die Bedeutung der Kategorie herunter gebrochen auf ihre Relationalität mit anderen Kategorien. Gleichzeitig hängt auch die Definition, was das situative Geschlecht ausmacht, z. T. von diesen (kulturellen) Einflüssen ab, womit eine Entnaturalisierung der Kategorie Geschlecht angeregt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich für die Verflüssigung normativer Imperative festhalten: Mehrdimensionalität kann dazu beitragen, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen sowie Homogenisierungen und Hierarchisierungen kritisch zu begegnen.

4.3 Normative Begrenzungen

Davon ausgehend, dass Macht sich in vielerlei Ausgestaltungen zeigt und ihre

Mechanismen eine widersprüchliche Struktur aufweisen, geht es im Folgenden um die normativen Begrenzungen, die durch die Bestätigung hegemonialer Ordnungssysteme bewirkt werden. Mit dem Herauskristallisieren dieser Grenzen ergeben sich auch Ansatzpunkte für weiterführende Fragen.

4.3.1 Starrheit und Abgrenzung: Die wahre Identität

Der Titel des Buches des Autorinnenkollektiv Jule Alltag „...eigentlich hab` ich es schon immer gewußt...“ (1996) gibt den Anschein, dass Lesben schon immer lesbisch gewesen sein müssen. Auch an weiteren Stellen des Buches, besonders in dem Aufsatz zur Darstellung der Lebenssituation lesbischer Mädchen/jungen Lesben (Autorinnenkollektiv 1996: 21ff.), erscheint Lesbischsein als etwas gegebenes, in dessen Bezug Mädchen allein noch die Entscheidung zu treffen haben, ob sie dies als ihre „eigentliche Identität“ (ebd.: 28) leben wollen oder nicht. Die Alternative bzw. das der „eigentlichen“ Identität vorausgehende Stadium wird als „belastende Fremd-Identität und Verunsicherung“ (ebd.) beschrieben. Identität wird als etwas dargestellt, das lediglich entdeckt werden muss und dann durch den Prozess eines „inneren“ und „äußeren“ Coming outs gestärkt werden kann (ebd.: 29).

Neben dieser Vorstellung eines identitären Kerns eines Subjektes findet sich jedoch im selben Text ein weiteres Verständnis von Identität:

Identitätsentwicklung, oder anders ausgedrückt die Suche nach einem Selbstkonzept als Bild von sich selbst und dem eigenen Lebensplan, vollzieht sich immer im Eingebundensein einer Person in die Gesellschaft, in der sie lebt und ist als lebenslanger Prozess zu verstehen; sie ist veränderbar und kontinuierlich erweiterbar. Wichtig dabei sind die im bisherigen Lebensverlauf schon gemachten Erfahrungen [...]. Das daraus gebildete Selbstkonzept ist nicht starr, sondern veränderbar durch neue Erfahrungen, zwischenmenschliche Beziehungen, kritische Lebenssituationen und die Art der Verarbeitung, Umwelteinflüsse wie z. B. Sozialisation, Vorbilder etc. (ebd.: 24; vgl. auch 29)

In dieser Vorstellung von Identität muss selbige erst noch gesucht werden, sie erscheint als wandelbar und beeinflussbar durch gesellschaftliche Gegebenheiten. Damit ergänzt sie die vorangestellte Definition, bei der Identität bereits vorhanden

ist und lediglich noch erkannt bzw. sich dafür entschieden werden muss, um die Perspektive der sozialen Ausgestaltung.⁹⁰ Die lesbische Biographie kann als in sich geschlossener und logisch aufeinander abfolgender Vorgang wahrgenommen werden, die sich um den Kern einer festgelegten lesbischen Basis rankt. Dadurch werden Mädchen, die ihre „wahre“ lesbische Identität noch nicht gefunden haben bzw. in dieser durch ihre Umwelt immer wieder verunsichert werden, als hilfebedürftig konstruiert. Denn unabhängig davon, welche der beiden Sichtweisen angewendet wird, handelt es sich um einen Prozess, in dem die Suche nach Identität im Vordergrund steht. Im ersten Fall geht es um die Suche nach Authentizität mit einer wahren lesbischen Identität, im zweiten Fall ist es die (lebenslange) Suche nach einem tragbaren Selbstkonzept innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. In beiden Fällen wird ein durch die schwul-lesbische Bildungsarbeit zu leistender Unterstützungsbedarf hergestellt, mit dem diese sich auch selbst legitimiert. Denn der Raum, in dem lesbische Identitätsfindung oder -vergewisserung stattfindet, spielt eine große Rolle dabei, da dieser von „enorm hoher identitätsstärkender Bedeutung“ (dies. 1996: 57) sei. Mit der essentialistischen Konstruktion von lesbischer Identität unterstellen die Autorinnen lesbischen Mädchen ein allgemein anderes Verhalten und Sein. An einer Stelle zum Thema Coming out heißt es:

Endlich haben sie eine Erklärung dafür, warum sie sich immer als „anders“ empfunden haben; endlich erleben sie ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, "ihrer" Gruppe innerhalb der Gesellschaft. (dies. 1996: 29)

Die Anführungszeichen deuten zwar ein Bewusstsein bzw. eine Distanz bezüglich dieses Ausdrucks an, heben aber die gedankliche Verhaftung in dieser Dichotomie nicht auf. Ebenso ist es möglich, dass mit den Anführungszeichen kein Unwohlsein ausgedrückt werden soll, sondern lediglich eine Unschärfe des Wortes als Sammelkategorie für verschiedene Andersartigkeiten, die kollektiv dieses „anders“ ausmachen. Auch jenseits der persönlichen Ebene benennen die Autorinnen lesbische Mädchen gesellschaftlich als andere, indem sie sie zu den „sogenannten

⁹⁰Interessanterweise lassen sich hier Parallelen zum Sex-Gender-Modell ziehen: Dieses weist ebenfalls mit einer biologisch determinierten Geschlechtsidentität einen deterministischen Kern auf, während Gender als gesellschaftlich variable Ausgestaltungsform von Geschlecht erscheint (vgl. Kapitel 2.3.2).

'sozialen' Randgruppen" (ebd.: 26) zählen. Die Autorinnen betreiben damit ein dichotomisierendes *Otherring* (Rodríguez 1996: 179), das lesbische Mädchen als Gruppe homogenisiert und kategorisiert und die Ausschlussmechanismen zwischen Norm und Abweichung betont.

4.3.2 Ausschlussmomente eines identifikatorischen Männerbunds: Väter und Söhne

In Uwe Sielerts Praxishandbuch „Jungenarbeit“ (2002) wird in mehreren Äußerungen die Sozialisation von Jungen und die darin wichtigen Aspekte zur Herausbildung einer balancierten Identität in den Blick genommen. Ein gewichtiger Schwerpunkt liegt dabei auf der Rolle von Vätern und anderen männlichen Beziehungspersonen als Identifikationsfiguren (Sielert 2002: 53, vgl. auch 82). Besonders im Bezug auf die Suche nach einer Geschlechtsidentität in der frühen Kindheit betont er die Abwesenheit dieser:

In der Regel ist er [der Vater; M.B.] zeitlich und räumlich für den kleinen Jungen nicht greifbar. Einerseits ist er zur Identifikation dringend nötig und wird herbeigesehnt, andererseits gewinnt er durch seine häufige Abwesenheit etwas Unnahbares, manchmal auch Drohendes, dem Jungen Angsteinflößendes. (ebd.: 80)⁹¹

Die hier angenommene Bedeutung des abwesenden Vaters als Identifikationsfigur und Bedrohung verdichtet sich zu der Aussage, dass ein Junge ohne die Identifikation mit einem (anwesenden) Vater nicht zu einer geglückten „balancierten“ Herausbildung einer (männlichen) Identität gelangen kann⁹².

Die Relevanz der Identifikation mit dem Männlichen ergibt sich hier durch einen Negierungsmechanismus, bei dem das Weibliche als positive identifikatorische Möglichkeit nicht zugelassen wird, denn „Frauen gelten in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit als schlechte Vorbilder zum Erwerb männlicher Identität und ihr Lernangebot in den Bereichen Integration, *Reflexivität*, *Selbstbezug*, *(kulturelle) Bindung*, *Entspannung*, *homosozialen Bezug*, *Schutz*, *Begrenztheit* und

⁹¹Fehler im Original

⁹²Die Figur des Vaters steht dabei für etwas Symbolisches, denn an anderer Stelle bemerkt der Autor, dass diese Rolle als Identifikationsobjekt auch von anderen Männern eingenommen werden könne (Sielert 2001: 177f.). In der frühkindlichen Entwicklung ist es aber vor allem der

Prozess läuft ins Leere und oder dient nur als Negativschablone für die Jungen" (Sielert 2002: 82; Herv. im Original). Die Argumentation in „Perspektiven geschlechtsbezogene Pädagogik" (Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks 2001) geht in eine ähnliche Richtung: Hier wird eine Statusungleichheit vorausgesetzt, indem der individuelle Gewinn von Bildungsarbeit mit einem anderen Geschlecht gegeneinander bewertet wird:

Männer können eine Aufwertung der eigenen Person durch die Arbeit mit Frauen und Mädchen nicht reklamieren, wie es Frauen durch ihre Arbeit mit dem normativ höherwertigen Geschlecht tun können. (Glücks/Ottemeier-Glücks 2001: 79)

Sielert zieht eine vermeintlich notwendige Konstante zwischen erwachsener (väterlicher) Männlichkeit und der Ausprägung letzterer durch Söhne. Während an anderen Stellen die zwangsläufige Generierung einer männlichen Identität in Frage gestellt wird, wird diese hier durch seine sozialisationstheoretischen Annahmen vorausgesetzt, indem vor allem männliche Vorbilder dazu beitragen können und das Weibliche als unproduktiv oder unberechenbar gesehen wird.⁹³ Trotz einer Reflexion über die Schwierigkeiten einer zweigeschlechtlichen Ordnung, wird mit dieser Ausgrenzung von Frauen und Mädchen als positive Impulsgeberinnen aus der männlichen Entwicklung eine hierarchisierende Trennung zwischen den Geschlechtsgruppen betrieben, die zuvor von den AutorInnen selbst hervorgebracht wurden.

Darüber hinaus ist in der Betrachtung der Sozialisation von Jungen eine Referenz auf ein klassisches Familienmodell zu nennen, bei dem der Vater als Familienernährer abwesend ist und ein Junge sich vor allem mit den Vorstellungen der Mutter auseinandersetzen muss (Sielert 2002: 98). An Stelle der modernen

„biologische" Vater, auf den Sielert sich bezieht.

⁹³Während Sielert an vielen Stellen die Schwierigkeiten homosozialer Bezüge von Jungen untereinander thematisiert, z. B. indem sie sich in Konflikten eher an Freundinnen wenden (Sielert 2001: 127; 72), werden in (intimeren) Lernsituationen eher Mädchen und Frauen als etwas bedrohliches, Fremdes konstruiert: „Manche Äußerungen sind ohnehin schambesetzt, erst recht in der Anwesenheit von Mädchen und Frauen, deren Reaktion nicht eingeschätzt werden kann." (ebd.: 92). Für eine Situation der Bedrohung könnte aber - vielmehr als die jeweiligen Geschlechter, die sich im Raum aufhalten - ausschlaggebend sein, wie gut sich die einzelnen Personen kennen. Ausgehend von dem Konzept von Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks (2001), könnte es sich hier als sinnvoll erweisen, „das Geschlecht nicht alleine zu lassen", um einer Funktionalisierung des (anderen) Geschlechts als Abgrenzungsbereich vorzubeugen.

Kleinfamilie als (statistischer) Normalfall ist aber mittlerweile ein Vakuum getreten. Die postmoderne Restfamilie, in der auch andere Formen des Zusammenlebens praktiziert werden (Lüscher/Schultheiss/Wehrspaun 1990) und andere Aspekte jenseits der Ein-Ernährer-Familie (doppelte Erwerbstätigkeit, väterliche Häuslichkeit, Brüche in den Erwerbsbiographien, Leben bei nur einem Elternteil, Großfamilie, gleichgeschlechtliche PartnerInnenschaften) sowie darüber hinaus gehende Implikationen (Religion, von der Hegemonie abweichender ethnischer oder Kulturhintergrund) werden nicht thematisiert.⁹⁴ Dieser unhinterfragte Fokus auf Geschlecht und hegemoniale Leitbilder hinterlässt also blinde Flecken.⁹⁵

Ähnlich wie oben für die feministische Mädchenarbeit gezeigt, findet auch die hier fokussierte Jungenarbeit in ihrer Theorie eine Legitimation ihrer eigenen Funktion und Existenz: Letztendlich wird über die Problematisierung von fehlenden männlichen Identifikationspersonen für Jungen eine Aufwertung und Legitimation von Jungenarbeit als kompensatorischer Maßnahmen erwirkt (Sielert 2002: 81; 187). Dabei hätten Jungenarbeiter als vermeintlich reflektiertere Personen, die sich bereits ein Stück weit von traditionellen Männlichkeitsbildern der Stärke und Potenz gelöst haben, die Chance, durch ihre Person als Vorbild auf die geschlechtsbezogene Rollenentwicklung der Jungen einzuwirken (ebd.: 97f.).

4.3.3 Homogenisierung durch kohärente sexuelle Orientierung

Mit der Problematisierung der Abwesenheit des Vaters als männliche Identifikationsfigur⁹⁶ und seiner symbolischen Bedrohungsmacht⁹⁷ trotz bzw. wegen dieser Abwesenheit fließt psychoanalytisches und

⁹⁴ Auch die feministische Psychoanalytikerin Jessica Benjamin reproduziert mit ihren Ausführungen zur ödipalen Phase ein zweigeschlechtliches System über eine kleinfamiliale Beziehungskonstellation. Sie weicht dies aber durch die Möglichkeit der „Reintegration vieler Elemente der Identifizierung über die Geschlechtergrenzen hinweg“ auf (Benjamin 1998: 149).

⁹⁵ Als Beispiel einer anderen Betrachtungsweise sei auf Udo Rauchfleisch (1997) verwiesen, der in seinem Buch „Alternative Lebensformen“ u. a. Hausmänner-Familien und gleichgeschlechtliche Elternschaften beschreibt.

⁹⁶ Glücks/Ottemeier-Glücks problematisieren ebenfalls die Abwesenheit von Vätern und Erziehern als Kontaktpersonen für Mädchen, da sie so die durch die Medien und die Gesellschaft vorgegebene „Geschlechtsrolle Mann“ als Projektionen idealisierter Männlichkeit nicht relativieren könnten (Glücks/Ottemeier-Glücks 2001: 77).

⁹⁷ Wodurch stellt sich diese Bedrohung, die Sielert nicht weiter benennt, her, wenn nicht durch das „Gesetz des Vaters“, das Verbot einer inzestuösen Mutter-Kind-Beziehung?

sozialisationstheoretisches Wissen in das Feld der Jungenbildung ein. Dieses Wissen wird als Unterstützung einer Entwicklungsaufgabe von Jungenarbeit gebraucht. Davon ausgehend, dass die Herausbildung einer männlichen Identität bei Sielert über die Verwerfung⁹⁸ einer Identifizierung mit dem Weiblichen geschieht (Sielert 2002: 82), lässt sich sagen, dass damit auch ein bestimmtes (homosexuelles, als weiblich konnotiertes) Begehren verworfen und ein anderes (heterosexuelles) angenommen wird.⁹⁹ Er grenzt sich nicht von einer Etikettierung von homo- oder bisexueller Orientierung als weiblich ab, sondern versteht diese als für Männer tabuisierte Bereiche (ebd.). Damit erfolgt in seinem Text eine Kanalisierung des Begehrens zugunsten einer kohärenten sexuellen Orientierung. Bei Sielert wird die Trennung von Identifikation und Begehren aufrechterhalten, indem er den Kunstgriff vornimmt, beim frühkindlichen Erwerb einer männlichen Identität die Geschlechtsrolle und die sexuelle Orientierung zu trennen.¹⁰⁰

⁹⁸In Anlehnung an Butler mit Bezug auf Lacan lässt sich der Begriff der Verwerfung als Bezeichnung für den Negierungsakt verwenden, durch den ein Subjekt hervorgebracht wird (Butler 1995: 186).

⁹⁹Auch Butler bringt Identifizierung und Herausbildung einer Geschlechtsidentität miteinander in Verbindung, wobei Identität als ständiger Prozess aus Verwerfung und Assimilation von Identifizierungen zu sehen ist. Sie beschreibt Identifikation dabei nicht als eine bewusste Nachahmung eines Vorbildes, sondern die Einverleibung einer Objektbeziehung, mit dem Ziel, dieses zu bewahren (Butler 1997: 37; dies. 1995: 169). Diese Sichtweise vergrößert die identifikatorischen Spielräume, wie ich oben zu zeigen versuche. Im Bezug auf Geschlecht bemerkt sie: „Wenn die Annahme eines Geschlechts in gewisser Hinsicht eine „Identifizierung“ ist, dann ist die Identifizierung offenbar ein Ort, an dem Verbot und Ablenkung nachdrücklich verhandelt werden. Sich mit einem Geschlecht zu identifizieren bedeutet, zu einer imaginären und überzeugenden Drohung in irgendeinem Verhältnis zu stehen, und zwar überzeugend genau deshalb, weil sie imaginär ist.“ (Butler 1995: 146)

¹⁰⁰„Nur jene Jungen, die sich bereits in der frühkindlichen Phase nicht damit abfinden konnten, auf eine Hälfte ihrer Persönlichkeit verzichten zu müssen, haben innerlich die sexuelle Orientierung von der Geschlechtsrolle getrennt und spüren bleibende zärtlich-erotische Gefühle dem gleichen Geschlecht gegenüber. Bei wenigen geht das soweit, dass sie sich in das Rollenmuster des Schwulseins pressen lassen und ganz auf sexuelle Kontakte zu Mädchen verzichten.“ (Sielert 2002: 82). Interessant erscheint mir in diesem Satz der Umgang mit aktiven und passiven Sprachkonstruktionen: Während die Jungen in das Rollenmuster des Schwulseins *gepresst* werden (passiv), *entscheiden* sie sich offenbar *bewusst* gegen sexuelle Kontakte zu Mädchen (aktiv), was als *Verzicht* dargestellt wird. Ohne hier weiter in die Tiefe zu gehen und eine weitere Beweisführung durch andere Äußerungen anzustrengen, muss sich der Autor von mir den Vorwurf latenter Homophobie gefallen lassen.

Es wäre auch eine weniger kritische Lesart möglich: Wenn nämlich davon ausgegangen wird, dass die Thematisierung des Verzichts im Vordergrund steht und als Kritik an einer Vereindeutigung fordernden Gesellschaft verstanden wird, in der sowohl hetero- als auch homosexuellen Jungen auf die Hälfte ihrer Persönlichkeit verzichten müssen. Diese Kritik kann also auch gelesen werden als eine Kritik an ausschließender Hetero- wie Homosexualität, wobei als Ideal der ganze, bisexuelle Junge aufscheint. Auch darin ist allerdings angelegt, dass der Junge aus genau zwei Hälften besteht.

Mit der kognitiven Erkenntnis der Geschlechtsrollen und der beginnenden geschlechtlichen Differenzierung würden sie [Kinder, M. B.] dazu veranlasst, ihren Wunsch nach Entfaltung aller in ihnen angelegten Potenzialitäten aufzugeben. Sie begännen, ihr biologisches Geschlecht mit der vorgegebenen Geschlechtsrolle in eins zu setzen und eine heterosexuelle Entwicklung als Mann oder Frau einzuschlagen. (Sielert 2002: 81)¹⁰¹

Bei einer heterosexuellen Entwicklung fielen also biologisches Geschlecht und Geschlechtsrolle zusammen, wobei gleichzeitig homosexuelles Begehren verworfen bzw. "aufgegeben" werden müsse.¹⁰² Allein unbewusst homo- oder bisexuelle Kinder würden "ihr biologisches Geschlecht [also] von der Geschlechtsrolle trennen".¹⁰³ Die konzeptionelle Trennung von biologischem Geschlecht und einer Geschlechtsrolle, die durch ersteres normiert werde, legt die Verwendung eines Sex-Gender-Modells nahe, bei welchem ebenfalls das biologische Geschlecht als „vorsoziale Wirklichkeit" (Gildemeister/Wetterer 1992: 215) erscheint, die eine heterosexuelle Konstellation vorgibt, die verworfen oder assimiliert werden kann. Auch der Begriff der Bisexualität vermag die Polarisierung von Sex und Gender nicht zu überschreiten, da er nur auf eine Addition der beiden Möglichkeiten rekurriert.

In Sielerts Konzept kann sich die sexuelle Orientierung zwar ändern, ist aber im Grunde genommen durch die Verwerfung oder Assimilation der heterosexuellen Norm nach der frühkindlichen Entwicklung abgeschlossen. Widersprüchliche oder fluide Begehrenskonzepte werden über den Mechanismus einer identifikatorischen Vereinheitlichung auf der innerpsychischen Ebene ausgelöscht.

¹⁰¹Sielert bezieht sich hier auf die Annahmen zur frühkindlichen sexuellen Entwicklung der Sexualforscherin Sonja Düring (1994). Diese geht von einem „sexuellen Vollkommenheitsanspruch aus, den Kinder mit der Entscheidung, sich gemäß ihrer Geschlechtsrolle heterosexuell zu verhalten, ablegen. Halten Kinder diesen Anspruch aufrecht, verläuft die Entwicklung einer sexuellen Orientierung „flexibler“.

¹⁰²Der hier zugrunde liegende Ödipuskomplex wird von Freud als „mitgebrachtes Programm" beschrieben, das den Genitalien eine (den männlichen) bzw. keine (den weiblichen) Bedeutung zumisst (Freud 1972: 246).

¹⁰³„Die kulturellen Gründe für eine homosexuelle Entwicklung oder ein erotisches Kontinuum wirkten bei Frauen stärker als bei Männern. Bei Männern bliebe die Trennung von biologischem Geschlecht und männlicher Geschlechtsrolle eher ein Ergebnis der Einzelbiographie." (Sielert 2002: 81f.) Zudem geht er davon aus, dass die sexuelle Orientierung bei Männern schon früh festgelegt wird. Diese Annahme basiert auf der Feststellung, dass Männer später Probleme hätten, „sich den Sphären anzunähern, die weiblich etikettiert werden, weil das mit Macht- und Prestigeverlust einherginge." (ebd.: 82). Hier werden die Sphären des Homo- und Bisexuellen (aus einer männlichen Sicht heraus) also mit „weiblich" codiert.

4.3.4 Hierarchisierung durch Einschränkung der Perspektive

Bei Sielert finden sich heteronormierende Äußerungen vor allem in den Bereichen Sexualität und (reproduktive) Beziehungen. So soll bei einer praktischen Übung namens „Kondom Happening“ darüber gesprochen werden, was „mann“ sich in der konkreten Situation von „dem Mädchen bzw. der Frau“ wünscht (Sielert 2002: 198f.). Die Thematisierungsmöglichkeiten einer sexuellen Verbindung jenseits von Heterosexualität, z. B. indem auch ein gleichgeschlechtlicher Partner benannt wird oder das vermeintliche Geschlecht der anderen Person undefiniert bleibt, werden hier nicht in Erwägung gezogen. Auch auf der Ebene von Beziehungen werden vor allen Dingen Frauen als Gegenüber herangezogen, wobei ihnen in einigen Fällen zudem eine reproduktive Tätigkeit zugewiesen wird (ebd.: 73¹⁰⁴; 86; 103).

Während Sielert in seinem Jungenarbeitskonzept noch an einigen Stellen einen Perspektivwechsel vornimmt, indem er die Positionen eines Heterosexuellen und die eines Schwulen nebeneinander stellt (Sielert 2002: 100; 116¹⁰⁵), werden die „Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik“ (Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks 2001) durchgängig von einer heterosexuellen Sichtweise bestimmt. Bei der Thematisierung von Beziehungen zwischen erwachsenen JugendarbeiterInnen und jugendlichen SeminarteilnehmerInnen wird besonders in dem Verhältnis zwischen Männern und Mädchen der „Schuß Erotik“ angesprochen, der die Begegnung für beide Seiten attraktiv mache (Glücks/Ottemeier-Glücks 2001: 79ff.). Im Verhältnis zwischen Frauen und Jungen fehlt dieser in der Benennung ganz (ebd.)¹⁰⁶, die Möglichkeit eines gleichgeschlechtlichen Begehrens zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen bleibt sowohl hier als auch bei Sielert

¹⁰⁴Hier ist auch die Formulierung recht bezeichnend, geht es doch bei einem Beispiel für einen heterosozialen Bezug darum, „ein Mädchen *zu haben*, mit dem man über alles reden kann“ (Sielert 2002: 73; Herv. M. B.). Diese Äußerung kann auch als ein implizites Besitzverhältnis gelesen werden, denn als eine gleichberechtigte Beziehung.

¹⁰⁵Bezeichnenderweise geht es hier um das Thema Homophobie, bei dem die Benennung von Homosexuellen als Opfer relativ nahe liegt. Sielert sieht in der Homophobie, u. a. beschrieben als „die ganz banale Angst, als homosexuell zu gelten“ (Sielert 2002: 116), vor allen Dingen einen Hinderungsgrund, mehr an Jungenarbeit zu partizipieren (ebd.).

¹⁰⁶Statt dessen wird auf die Rolle der Frau als Erzieherin und Mutter rekuriert (Glücks/Ottemeier-Glücks 2001: 73).

(2002) komplett unthematisiert¹⁰⁷.

Dass Heterosexualität in beiden Konzepten als Norm anerkannt und festgeschrieben wird, zeigt sich auch an dem Umgang mit Homosexualität und Homophobie. In der Beschreibung für „Qualitätskriterien zur Verminderung von Homophobie“ nennt Sielert (ebd.) folgende Handlungsanweisung:

Jeder hat ein Recht, auch öffentlich zu seiner Lebensweise zu stehen. Achte aber darauf, wie oft du deine Heterosexualität veröffentlichst, um dein Normalsein zu dokumentieren. (ebd.: 118)

Hier wird einerseits deutlich, dass der Autor von einer heterosexuellen Lebensweise des jeweiligen Jugendarbeiters ausgeht. Andererseits zielt dieser Hinweis darauf ab, die Häufigkeit der Selbstvergewisserung des heterosexuellen Normalseins zu hinterfragen. Dabei wird die Verbindung zwischen Heterosexualität und Normalsein nicht problematisiert, sondern als legitime Verbindung akzeptiert. Noch deutlicher wird dies bei einer weiteren homophobiebezogenen Äußerung. Bei der Beschreibung einer Wirkungsweise von Homophobie nennt der Autor das Unterbleiben von Gesprächen über die sexuellen Lebensweisen von Lesben, Schwulen und Bsexuellen. Er problematisiert daran, dass wichtige Informationen wie etwa zur Verhinderung von HIV-Infektionen nicht weitergegeben werden (ebd.: 117). Während bei der Beschreibung heterosexueller Kontakte auch Lust und Erotik benannt werden, fehlen diese Ebenen bezüglich schwul lebender Männer (ebd.: 73). Für Letztgenannte wird an dieser Stelle der Blick eher auf die Probleme gerichtet, die eine homosexuelle Lebensweise in einer dominant heterosexuellen Gesellschaft mit sich bringt (ebd.). Damit wird eine Pathologisierung vorgenommen, die sich auch in anderen Publikationen findet (vgl. Giese 1984). Lesben betreffend konstatieren Rauw und Jantz ebenfalls eine Problematik, da es „nur wenige soziale und gesellschaftliche Modelle einer 'gelungenen homosexuellen Identität'“ (Rauw/Jantz 2002: 115) gäbe, die Frauen und Lesben zu Selbstbestimmung verhelfen könnten.

Obwohl die geschlechtliche Sozialisation als eine zwanghafte Erziehung zur

¹⁰⁷ Anders wird mit diesem Fall im Konzept lesbisch-feministischer Mädchenarbeit umgegangen, indem die Möglichkeit sexueller Attraktivität zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in zwei Kapiteln besprochen wird (Alltag 1996: 89ff.; 122f).

Heterosexualität angesehen wird (Rauw 2001: 121 ff.; Jantz 2001: 133), wird daraus nicht der Schluss gezogen, die Möglichkeiten des Entkommens aus diesem System in den Blick zu nehmen, indem andere (sexuelle) Lebensweisen gleichermaßen bzw. gleichwertig dargestellt werden.

4.3.5 Synthese: Mechanismen der Verfestigung

Die Verfestigung heterosexueller und zweigeschlechtlicher Normen findet in den analysierten Konzepten vor allem durch vier unterschiedliche Mechanismen statt: Essenzialisierung, Ausschluss, Homogenisierung und Hierarchisierung. Da alle der genannten Mechanismen als Instrumente der Dichotomisierung im Sinne zweier eindeutig zu unterscheidender und komplementär begriffener Geschlechter als natürliche Ordnung fungieren, sind ihre Wirkungsweisen häufig ineinander verschränkt. Das Hervorbringen sich ausschließender Gruppen reduziert den Raum der Subjektpositionierung auf ein Entweder-Oder, die Vorstellung eines "inneren Kerns" schließt Dynamik und vielfältige Handlungsweisen aus, ebenso die Homogenisierung entlang hegemonialer Ordnungslinien. Mit diesen vorgefundenen Mechanismen gehen Hierarchisierungen einher bzw. liegen diesen bereits zugrunde, wenn sie das Feld (prä)formieren, indem von einer unterschwellig höher bewerteten heterosexuellen Beziehungsweise zwischen Menschen ausgegangen wird. Auch wenn eine geschlechtliche Wesensmäßigkeit nicht explizit benannt wird, weisen die normativen Begrenzungen auf die Annahme vorsozialer Tatsachen hin.

4.4 Neue produktive Figuren

Die in den Texten enthaltenen neuen produktiven Figuren haben sowohl widerständiges (4.2) als auch begrenzendes (4.3) Potenzial. Im Folgenden konzentriere ich mich auf die Produktivität der neu im Jugendbildungsdiskurs erscheinenden Figuren, die neue Perspektiven eröffnen und zugleich normative Begrenzungen darstellen. Ziel dieser Betrachtung ist, Erkenntnisse bezüglich der Funktionsweisen einschränkender Mechanismen zu gewinnen. Daraus könnten sich dann perspektivische Verschiebungen für die politische Jugendbildung

ergeben.

4.4.1 Das Lesbische als Norm: Vereinheitlichung und Abgrenzung

Mit der Konzeption lesbisch-feministischer Mädchenarbeit, wie sie in dem Buch „...eigentlich hab' ich es schon immer gewußt...“ vorzufinden ist, bringen die Autorinnen neue Impulse und Kritik in die Bildungsarbeit ein. Das Wissen um lesbische Mädchen erscheint dabei als neu, lesbische Mädchen werden als neue Figur in den Diskurs um Bildungsarbeit in den 90er Jahren eingeführt, wobei diese gleichzeitig von diesem hervorgebracht werden. Neben der Kritik an den bestehenden Ansätzen und den die Bildungsarbeit bereichernden Effekten lassen sich aber auch Mechanismen feststellen, die eine zweigeschlechtliche Ordnung stützen.

In Erwiderung auf die von den Autorinnen genannte Erfahrung von Lesben, anders zu sein (vgl. Kap. 4.3.1), lassen sie die lesbische Mädchenarbeit als ein Versprechen von Gleichheit erscheinen, in dem lesbische Mädchen „ihresgleichen“ (Autorinnenkollektiv 1996: 32) finden können (dies. 1996: 56). Das verbindende Element bestehe im Lesbischsein, es sei die Zugangsgarantie zu „diskriminierungsfreien“ Räumen (dies. 1996: 29), wo Zuneigung und Austausch von Erfahrung und Wissen stattfinden könnten. Unterschiede zwischen Lesben treten dahinter zurück. Ihre Verstricktheiten in gesellschaftliche Differenzierungsprozesse qua Ethnizität, sozialem Hintergrund oder Religion bleiben ungenannt, ebenso individuelles Konfliktpotenzial basierend auf unterschiedlichen Werten, Interessen und Gefühlen. Der homogenisierte Raum als Schutz vor gesellschaftlicher Diskriminierung und Unterstützung der Identitätsfindung verschweigt die potenziellen Unterschiede nicht nur, er privatisiert gesellschaftliche Probleme auch im Sinne einer Individualisierungslogik. Nicht die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der Entstehung und Logik von Diskriminierungen ist Ansatzpunkt der Arbeit, sondern die Schaffung einer vermeintlich heilen Nische der Welt, deren Eintrittskarte eine lesbische Identität darstellt. Mit diesem Fokus auf eine lesbische Identität und der Unterstützung eines lesbischen Selbstbewusstseins wird keinerlei Bezug genommen auf die Diskussionen um Unterschiede zwischen Frauen und zwischen

Lesben, wie sie in FrauenLesbenbewegung und -forschung¹⁰⁸ geführt werden (Martin 1996). Zum Referenzpunkt des Konzepts wird eine (gesunde, weiße, deutsche, finanziell unabhängige) Lesbe, die in der Lage ist, ihr Lesbischsein zu artikulieren und es in den Mittelpunkt ihrer Existenz stellt. Andere Formen des Lesbischseins, die mit weiteren Kategorien gebrochen sind oder aufgrund sozialer Umstände hinter anderen Kategorien zurücktreten, bleiben unberücksichtigt. Diesem Konzept liegt also bereits eine lesbische Normierung zugrunde.

Abgesehen von dieser Typisierung der Zielgruppe als lesbische Norm wird als weiteres Moment der Identitätsfixierung die zweigeschlechtliche Ordnung zur Herbeiführung lesbischer Normalisierung benutzt. Für die Phase der Identitätsfindung wird auf die Möglichkeit verwiesen, lesbische Mädchen könnten sich „als Kompensation“ ihres „Unnormalseins“ an heterosexuellen Mädchen oder Jungen orientieren (Autorinnenkollektiv 1996: 26f.).

Sie [die lesbischen Mädchen; M. B.] versuchen, sich in ihrem Verhalten den heterosexuellen Mädchen anzupassen, also so zu scheinen, wie die anderen sind und es eigentlich auch von ihnen erwartet wird. Eine andere Form der Kompensation ist für das Mädchen die Identifikation mit Jungen, mit der nicht selten das Kopieren von 'typische jungenhaften Verhaltensweisen' einhergeht. (ebd.: 27)

Es wird impliziert, dass lesbische Mädchen sich in ihrem Verhalten eigentlich von ihren heterosexuellen Altergenossen und -genossinnen unterscheiden müssten, da ihr Verhalten ansonsten als Anpassung oder Kopie bewertet wird. Es erhält keinen eigenständigen Wert, sondern kommt als unter Repression entstandenes Agieren zum Tragen. Dieser Annahme liegt ein Ideal lesbischen Verhaltens zugrunde, welches als Markierung lesbischer Normalisierung fungiert. Ein Verhalten, welches von diesem abweicht, wird als entfremdet begriffen. Dabei spielt auch das Moment der Auslassung als Technik eine Rolle, fallen doch Jungen, männliche oder andere Identitätsentwürfe als positive Bezugspunkte zur Orientierung oder Identifikation insgesamt weg. Hier werden nur weitere (lesbische) Mädchen sowie Mädchenarbeiterinnen genannt (ebd.: 29;

¹⁰⁸Um die Differenzen zwischen Frauen- und Lesbenbewegung bzw. -forschung deutlich zu machen und einer Vereinnahmung der letzten durch die erstgenannte vorzubeugen, habe ich diese Schreibweise gewählt. Das soll aber nicht bedeuten, dass die Unterschiede *zwischen* Frauen bzw. *zwischen* Lesben deshalb aus dem Blick gerieten.

Dreilich/Eberstein/Hartmann/Heimann 1996: 137), womit die Normierungsfunktion durch Ein- und Ausschlüsse gestützt wird. Das als abweichend oder kompensatorisch dargestellte Verhalten unterstellt die Möglichkeit einer „richtigen“ lesbischen Identität, welche sich nur an einem Geschlecht (dem Weiblichen) und nur einer Form von Sexualität (der Lesbischen) ausrichten kann.

4.4.2 Flexibilisierung von Männlichkeit zur Aufrechterhaltung der Kategorie

Uwe Sielert (2002) entwirft in seinem Praxishandbuch „Jungenarbeit“ unter Berücksichtigung neuerer theoretischer Überlegungen wie der Dekonstruktion oder der Queer Theorie einen Ansatz, die Pluralität der Geschlechterkonzepte zu erweitern. Er nimmt dabei keine Wertung der von ihm dargestellten Ansätze vor, womit die Betrachterin einen breiten Überblick über bestehende Geschlechterparadigmen erhält. Der Autor selbst trifft keine Entscheidung über den „besten Weg“, sondern versucht unterschiedliche Möglichkeiten aufzuzeigen. Ein Moment des Verflüssigens heterosexueller Normen kann dabei insofern entstehen, indem unterschiedliche Blickweisen auf das Geschlechterverhältnis in der Jugendarbeit angewendet werden.

Dabei stellt er im ersten der drei Teile des Praxishandbuchs „Jungenarbeit“ die theoretischen Entwicklungen des Geschlechterdiskurses dar, wobei er den aktuellen theoretischen Debatten aus der kritischen Männerforschung, der Dekonstruktionstheorie und Queer Theory als anregende aber auch problematische Ansätze besonderes Gewicht beimisst (ebd.: 27ff.; 32f.)¹⁰⁹. Er stellt sie neben die Gleichheits- und Differenzparadigmen der letzten 50 Jahre, ohne dabei ein Konzept als besonders geeignet zu deklarieren, denn "[i]n der Realität existiert noch alles nebeneinander" (ebd.: 32). Auch in der Beschreibung sechs unterschiedlicher Möglichkeiten, Männlichkeit wahrzunehmen bzw. zu erleben, führt er eine unbewertete Ausdifferenzierung des Männlichkeitsbegriffs herbei, die eine gewisse Vielschichtigkeit bis hin zur Auflösung deutlich macht.¹¹⁰ Die

¹⁰⁹Zum Stand der theoretischen Grundlagen von 1989 und zum Vergleich der neu hinzugekommenen theoretischen Überlegungen vgl. Sielert (1989).

¹¹⁰Die sechs Männlichkeitsdiskurse lauten: Das vordiskursive Stadium: „Männlichkeit ist normal und damit unproblematisch“; Der Skandalisierungsdiskurs: „Jungen und Männer machen Probleme“

Kategorie der Zweigeschlechtlichkeit wird dabei bei Sielert und Rauw (2001) als gesellschaftlich konstruiert und als notwendiges Analyseinstrument verstanden, das geschlechtstypische Attribute sichtbar und kritisierbar macht (Sielert 2002: 14f., Rauw 2001: 12). Auch die Kategorie des Geschlechts als solches diene der Kritik gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und nicht der Herausbildung männlicher Identitäten (Sielert 2002: 14f.).

Sielert wendet sich einem Modell der Persönlichkeitsentwicklung zu, in welchem der balancierte Junge bzw. Mann als produktive Figur erscheint. Geschlecht wird in diesem Modell zwar reflektiert, in der Perspektive versucht dieses Modell jedoch ohne geschlechtliche Zuschreibungen auszukommen. Das Ziel sei, innerhalb der Gruppe der Jungen und Männer eine größere Vielfalt und weniger Leid zu ermöglichen. Zur Beschreibung männlicher Persönlichkeitsentwicklung hat Sielert ein „Triadenmodell balancierter Persönlichkeit“ entwickelt, welches der Autor selbst in der praktischen Arbeit erprobt hat¹¹¹. Das Triadenmodell diene dazu, „ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung zu haben, mit dem Jungen und Männer in ihrer Persönlichkeit möglichst ausgewogen beschrieben werden können“ (Sielert 2002: 59). Dabei wendet er sich gegen ein harmonisches Gleichgewicht zwischen zwei Polen und zielt statt dessen auf ein dynamisches Balanceverhältnis auf unterschiedlichen Persönlichkeitsebenen ab¹¹². Das Modell könne hilfreich sein, bei der Betrachtung und Bewertung bedeutungsvoller biographischer Ereignisse, an denen sich Brüche im bis dahin erlernten geschlechtlichen Rollenverhalten ergeben haben und neue Perspektiven möglich würden.

Der große Fortschritt gegenüber bisherigen Modellen der Androgynie z. B. ist der

oder gar: „Sie sind das Problem“; Der Defizitdiskurs: „Jungen und Männer haben Probleme“; Ein vorschneller Problemlösungsdiskurs: „Männer und Jungen bewältigen (natürlich) Probleme“; Der postmoderne Kompetenzdiskurs: „Jungen und Männer (er)basteln sich selbst“; Der radikale Dekonstruktivismus: Verque(e)rte Welt: Abschied von der Geschlechtsidentität. (Sielert 2002: 7). Da Sielert seinen Diskursbegriff nicht näher spezifiziert, ist von einem alltagssprachlichen Gebrauch auszugehen.

¹¹¹Praxis meint in diesem Sinne die Arbeit in Universitätsseminaren und Einrichtungen der außerschulischen Bildung (Sielert 2002: 12).

¹¹²Zur Veranschaulichung hier ein paar Beispiele der insgesamt acht Begriffstriaden unterschiedlicher Persönlichkeitsdimensionen:
Aktivität - Reflexivität - Erschütterung; Leistung - Entspannung - Freude; Heterosozialer Bezug - Homosozialer Bezug - Zärtlichkeit; Konflikt - Schutz - Achtsamkeit; Stärke - Begrenztheit - Sehnsucht (Sielert 2002: 60).

Verzicht auf die Kennzeichnung einzelner Merkmalsgruppen als männlich und weiblich und das Bemühen um Begriffspaare, die keine hierarchischen Wertigkeiten nahe legen. (ebd.)

Die verwendeten Kategorien implizieren geschlechtliche Zuweisung; es kann jedoch nicht von einer hierarchiefreien Bewertung ausgegangen werden. Denn die entwickelten Triaden bestehen aus antinomischen Begriffspaaren, die jeweils um eine weitere Ebene ergänzt wurden. Die Gegensätzlichkeiten, d. h. Ausschlüsse werden letztendlich durch die Einführung dieser dritten Kategorie nicht aufgelöst, sondern lediglich dynamisiert, da eine Polarisierung aufrecht erhalten wird.¹¹³

Insgesamt fokussiert der Ansatz der balancierten Persönlichkeitsentwicklung die Problembewältigung auf einer individuellen Ebene und vernachlässigt gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die einschränkende Maßstäbe bezüglich eines geschlechtlichen Verhaltens produzieren, und verlagert damit die Problembewältigung auf die Ebene der Persönlichkeit.

Abhängig von dem Ort, an dem das Instrument der balancierten Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt wird, ergeben sich neue Hierarchien, die zur Aufrechterhaltung von Männlichkeit beitragen. Hier verläuft dann die Trennlinie nicht zwischen männlichen und weiblichen Merkmalen (ebd.: 59; 95), sondern zwischen traditionellen und abweichenden Männlichkeiten, wobei das Instrument als Beweismittel der Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Gruppe dienen kann, welchen wiederum eine Bewertung inhärent ist (ebd.: 89; 111).¹¹⁴ Diejenigen, die sich „mit Gewinn“ (ebd.: 88) kritisch selbst-reflektieren, sind in der Lage, auf Unsicherheiten in ihrem Leben besser zu reagieren als Männer mit einem klassischen oder auch modernisierten Rollenverständnis (ebd.: 150). Die Kategorie der Männlichkeit insgesamt wird nicht (mehr) in Frage gestellt.

4.4.3 Konzeptionelle Festschreibungen: Das Begehren als Fahrzeug ins

¹¹³Dies ist auch in der Darstellung der Triaden deutlich zu sehen: Sie sind visualisiert als rechtwinklige Dreiecke, wobei die ursprünglichen Kategorien auf der Basis mit der längsten Seite angeordnet sind und das zuletzt hinzugekommene Element mit kürzeren Schenkeln über ihnen angesiedelt ist (Sielert 2002: 62ff.). Um eine hierarchisierende Bewertung aufzuheben, hätte sich ein gleichseitiges Dreieck angeboten.

¹¹⁴So zeigten sich Teilnehmer eines Seminars „erleichtert, dass sich nun auch mit Hilfe eines Instruments zeigte, dass sie von der traditionellen Männlichkeit abwichen.“ (Sielert 2002: 89).

Jenseits¹¹⁵

Mit einem an Begehren¹¹⁶ gekoppelten Konzept für die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit entwerfen Rauw, Jantz u. a. (2001) eine Perspektive jenseits von Geschlechterhierarchie und zweigeschlechtlichen Identitätskonzepten. Mit der Figur des Begehrens eröffnen sie einen neuen Möglichkeitsraum, in dem auf der Grundlage gesellschaftlicher Machtverhältnisse der eigene Handlungsspielraum erkannt werden und eine Vermittlung zwischen Wunsch und Handeln stattfinden könne (Jantz/Rauw 2001: 30). Mit einer Perspektive jenseits von Zweigeschlechtlichkeit versuchen die AutorInnen der bislang vorherrschenden Identitätslogik zu entkommen (Rauw 2001: 14). Diese Perspektive soll erreicht werden, indem sie ihre Fragen nicht auf die Wesenseigenschaften einer Person als Frau oder Mann richten, sondern als ihre Ausgangspunkte Wohlbefinden, Freiheit und Selbstbestimmung („Begehren“) designieren und folgend analysieren, wie das Erreichen dieser mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Geschlechterhierarchie und dichotomen Zuschreibungen in Zusammenhang steht (ebd.: 31).¹¹⁷ Daraus ergäbe sich für Frauen eine klare Handlungsperspektive, nämlich sich in ihren Orientierungen nicht länger im männlich-symbolischen Wertekanon zu bewegen, sondern sich auf andere Frauen zu beziehen, sich gegenseitig eigene Wertigkeiten zuzusprechen und durch die entstehenden Differenzen die Handlungsspielräume zu vergrößern (ebd.: 32). Die AutorInnen gehen von einer Solidarisierungslinie zwischen Frauen aus¹¹⁸, die es für Männer erst noch zu entwickeln gilt. Dabei sei aber kein Männerbund, sondern ein kritisch-solidarisches Umgehen miteinander gemeint, das mit der Auseinandersetzung um

Was hatten sie befürchtet?

¹¹⁵Gemeint ist das „Jenseits“ der Zweigeschlechtlichkeit.

¹¹⁶Im Anlehnung an die bereits erwähnten Mailänder Feministinnen meint Begehren hier nicht ein erotisch-sexuelles Empfinden, sondern damit ist "das intensive Verlangen einer Person in Richtung auf etwas oder jemanden hin gemeint, womit die Person selbst zum Ausgangspunkt des eigenen Handelns wird" (Jantz/Rauw 2001: 29).

¹¹⁷Mit dieser strukturellen Begründung der Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeit betont die Autorin auch die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit geschlechtshomogener Interessenbündnisse. Trotz einer Zielperspektive, die mit dem Beinhalt eines Seins jenseits von Zweigeschlechtlichkeit vielleicht utopisch anmuten mag, wird also das Handlungsziel immer wieder an gesellschaftliche „Realitäten“ wie z. B. ungleiche Ausgangsbedingungen rückgekoppelt (Rauw 2001: 31).

¹¹⁸Dass sie sich hier widersprechen, wird an meinem weiter unten angeführten Beispiel der Polarisierung zwischen Konkurrentinnen und Quatschtanten deutlich.

den eigenen Körper und der eigenen Homophobie einhergeht (Jantz 2002: 135ff.). Indem die AutorInnen mittels des Begehrens als „Fahrzeug“ die Möglichkeit einräumen, der dichotomen Geschlechterhierarchie zu entkommen, eröffnen sie neue Denkräume, die durch ihre utopische Kraft produktive Impulse für die Aufweichung des von ihnen kritisierten Zustands hervorbringen. Die Figur des Begehrens, entlehnt aus dem feministischen Ansatz des Affidamento der „Libreria delle donne di Milano“ (1988) und „Diotima“ (1993), bezog sich in seiner ursprünglichen Konzeption nur auf die Beziehung zwischen Frauen. In dieser Lesart behält der Ansatz auch weiterhin seine perspektivische Stärke, wie auch andere Autorinnen zeigen (Kahlert 2000). In der Umsetzung als koedukatives Konzept vor dem Hintergrund dekonstruktivistischen Wissens treten Mechanismen auf, die das Ziel der Auflösung der hegemonialen Geschlechterhierarchie durch die Reproduktion derselben konterkarieren. Während in der theoretischen Herleitung vor allem eine Analyse von sozialen und kulturellen Funktionsweisen wie dualistischem Denken und Techniken der Hierarchisierung stattfindet (ebd.: 24; Reinert/Jantz 2002: 101), scheint die Anwendung dieser Analyse den AutorInnen in der konkreteren Beschreibung von Personen und Situationen schwer zu fallen. Vor allem in der Betrachtung der Beziehung zwischen Jungenarbeitern und Mädchen sowie Mädchenarbeiterinnen und Jungen treten starre und mitunter traditionelle Geschlechterbilder auf, die der Zielperspektive einer Abkehr von wesenhaften Identitäten entgegensteht. So wird im Bezug auf Frauen sowohl das Bild des Opfers (Rauw 2002:122; 124f.) als auch das der (Über)Mutter (Glücks/Ottemeier-Glücks 2002: 73; 76) verwendet, um ihre Verhaltensweisen zu beschreiben. Auch die Darstellung von Beziehungen zwischen Frauen wird auf eine Polarisierung zwischen „Quatschtanten“ und „Konkurrentinnen“ (Rauw 2002: 124) negativ zugespitzt. Diese Darstellung dient zur Unterstützung der These der Autorinnen, „dass Frauen ihren aktiven Anteil an der Herstellung und Reproduktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses nicht ausreichend wahrnehmen (wollen)“ (ebd.: 125). Ähnlich wie im Konzept von Alltag (1996) findet hier über die Konstruktion von Negativbildern eine Idealisierung weiblichen Verhaltens gemäß den Entwürfen der Autorinnen statt. Den „Quatschtanten“ und „Konkurrentinnen“ wird das Ideal der autonomen Frau

entgegengestellt, die sich aus der (zwangsläufigen) Orientierung an männlichen Standards durch den Bezug auf andere Frauen herausbewegt. Für Männer ist die Zielvorgabe des Abbaus geschlechtstypischer Hierarchien ebenfalls auf den Bezug auf das eigene Geschlecht gerichtet und arbeitet mit der Abgrenzung von Negativbildern: Zur Bearbeitung einer vorausgesetzten Homophobie und Körperfeindlichkeit biete „die geschlechtshomogene Gruppe in der Jungenarbeit einen ausgezeichneten Raum des kritisch-solidarischen Aneinander-Wachsens und der selbstbezogenen Begegnung mit dem eigenen Körper und seinen Bedürfnissen“ (Jantz 2001: 141). Die des weiteren dargestellte Position von Männern ist vor allen Dingen durch Dominanz und Autorität gekennzeichnet, womit eine statusbezogene Höherrangigkeit festgeschrieben wird, an der sich alle anderen, Frauen, Jungen und Mädchen zu orientieren haben (Glücks/Ottemeier-Glücks 2002: 78). Gleichzeitig werden auch Eigenschaften eindeutig vergeschlechtlicht, indem Fähigkeiten einem „Hoheitsgebiet von Männlichkeit“ (ebd.: 84) zugeordnet werden, bzw. durch die Debatte um Schlüsselqualifikationen weibliche Fertigkeiten „ihrer Herkunft“ enteignet werden (ebd.). Geschlechtlichkeit scheint hier an Besitzrechte gebunden zu werden, mit denen eine deutliche Abtrennung zweier Geschlechtsgruppen erfolgt und die keine analytische, sondern eine die Geschlechterdichotomie reproduzierende ist.

Während in der gesellschaftlichen Analyse die konkrete Benennung geschlechtlicher Zuschreibungen nicht festschreibend erfolgt, werden in der Beschreibung personengebundener Verhaltensweisen diese gemäß hegemonialer Ordnungsschemata vergeschlechtlicht hervorgebracht.¹¹⁹ Die konzeptionelle „Perspektive jenseits von Geschlechterhierarchie und zweigeschlechtlichen Identitätskonzepten“ (Rauw 2001: 14), die mit der Kategorie des Begehrens erreicht werden soll, bedarf überhaupt erst der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit. Somit kann die exponierte Darstellung der Zielvorgaben (die autonome Frau, der körperbewusste Mann) überhaupt erst durch eine nach hegemonialen Normen vergeschlechtlichte Bestandsaufnahme kritikwürdiger Verhaltensweisen zustande kommen.

¹¹⁹Eine Frage, die sich daraus für mich ergibt, die ich hier aber nicht lösen werde, lautet: Wie kann es also möglich sein, „in Zweigeschlechtlichkeit zu sprechen“ ohne festschreibende

4.4.4 Synthese: Neue produktive Figuren

In den von mir diskutierten Konzepten zur geschlechtsbezogenen Jugendbildung treten neue Figuren auf, die sowohl normenstabilisierende als auch -destabilisierende Effekte haben können. Mit den neu in das Feld der Jugendbildung eingebrachten Figuren „lesbisches Mädchen“, „balancierter Junge/Mann“ und „Begehren“ werden zugleich drei Elemente hervorgebracht, die Tradierungsmechanismen von Zweigeschlechtlichkeit in sich tragen. Mit den Mechanismen des Normalisierens, Homogenisierens, Flexibilisierens und Hierarchisierens, auf die ich mich hier zuletzt konzentriert habe, werden dabei binäre Strukturierungsprinzipien wiederholt. Neue Erfahrungsräume werden insofern angeboten, als dass im Konzept lesbisch-feministischer Mädchenarbeit und auch auf der gesellschaftsanalytischen Ebene der „Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik“ die angenommene Selbstverständlichkeit der Heterosexualität überschritten wird. Dennoch gibt es eine Polarisierung zwischen Homo- und Heterosexualität.

Polarisierungen, die durch die oben genannten Mechanismen herbeigeführt werden, finden sich auch zwischen den zu einer ontologisch gedachten lesbischen Identität gehörenden Verhaltensweisen und solchen, die von dieser abweichen und an Heterosexualität bzw. Männlichkeit orientiert sind (vgl. 4.4.1), zwischen den reflektierteren und den traditionellen Männern (vgl. 4.4.2) sowie zwischen der konzeptionellen Zielvorgabe, wohin sich die Individuen entwickeln sollen und einer Ausgangsbasis, die an hegemoniale Geschlechternormen angelehnte Gruppenidentitäten reproduziert (vgl. 4.4.3). Damit haben die neuen Figuren zugleich die Position, die jeweiligen Ansätze zu legitimieren. Alle drei Konzepte bieten Erweiterungen der Geschlechts-, Sexualitäts- und Identitätsvorstellungen und kritisieren vorherrschende Erwartungen an diesen. Die Frage eines Weges, der positive Umgangsweisen mit nicht hegemonialen Identitätsauffassungen, sexuellen und geschlechtlichen Seinsweisen aufgreift, bleibt in allen drei Schlüsseltexten dennoch unbeantwortet.

4.5 Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse

In dieser Untersuchung waren die folgenden Fragen leitend: Wie wird im Feld der politischen Jugendbildung Geschlecht hergestellt? Welche Ausschlüsse, Konstitutionsbedingungen und blinde Stellen treten als Effekte der Vergeschlechtlichung auf? Wie werden diese Herstellungsweisen reflektiert und welche Freiheiten werden mit dem jeweiligen Verständnis von Geschlecht verbunden?

In einer rückblickenden Betrachtung der Genese des heutigen Verständnisses von Geschlecht habe ich die Diskursivität dieser Kategorie herausgearbeitet und die drei wichtigen Konstitutionskategorien - Differenz, Sexualität, Identität - theoretisch hergeleitet. Die Kategorien erwiesen sich in der inhaltlichen Analyse der Schlüsseltexte als geeignet, um die Mechanismen herauszuarbeiten, die das Feld Geschlecht in der kritischen politischen Jugendbildung kennzeichnen. Davon ausgehend, dass Geschlechterverhältnisse zugleich Machtverhältnisse sind, welche von der hegemonialen Norm einer heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit durchdrungen sind, konnte gezeigt werden, welche Mechanismen innerhalb der Texte diese Machtverhältnisse kennzeichnen.

Die drei in der Analyse verwendeten Schlüsseltexte folgen einem als kritisch formulierten Anspruch, hinterfragen selbstverständlich erscheinende gesellschaftliche Geschlechtskonventionen und machen den Versuch einer konzeptionellen Entgegensetzung. Sie stehen innerhalb des Feldes der politischen Jugendbildung für die Brüche geschlechtlicher Normen. Festhalten lässt sich jedoch, dass Brüche nicht das einzige charakterisierende Merkmal der durch die Schlüsseltexte repräsentierten Ansätze der politischen Jugendbildung sind. Vielmehr hat das Aufzeigen von Identitätskonstruktionen, Ebenen der Reflektion und der Einflüsse anderer Kategorien auf die des Geschlechts gezeigt, dass widersprüchliche und pluralisierende Mechanismen die jeweiligen Konzepte strukturieren.

Dem Begriff der Macht von Foucault Rechnung tragend, konnten die Vorgänge der Geschlechterkonstruktion nach ihrer verflüssigenden und verfestigenden Wirkung geordnet werden. Die Herausarbeitung dieser Mechanismen stellt das zentrale

Ergebnis dieser Untersuchung dar. Die analysierten Themenkomplexe werden auf die eine oder andere Art und Weise in ihrem Erscheinen durch die Mechanismen der Verfestigung oder Verflüssigung strukturiert. Meine Analyse konnte zeigen, dass sich bei fast allen Themenfeldern sowohl Mechanismen der Verflüssigung, als auch der Verfestigung zugleich ablesen lassen.

Dem Verständnis von Macht als differenziertes Kräftefeld folgend, habe ich Konstruktionsweisen von Geschlecht aufgezeigt, die mit hegemonialen Annahmen in einer stützenden Beziehung stehen. Obwohl geschlechtliche Subjektpositionen in den Schlüsseltexten als mehrdimensional und widersprüchlich dargestellt werden, decken sich die Konstruktionsweisen mit vorherrschenden und tradierten Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen und reproduzieren diese. Die verwendeten Praktiken zur Konstruktion von Geschlecht werden durch Essenzialisieren, Ausgrenzen, Homogenisieren und Hierarchisieren vorgenommen. Dies geschieht auf der Basis gesellschaftlicher Grundannahmen, die eine zweigeschlechtliche Ordnung stützen und den Blick auf diese verengen. Die Konzepte transportieren eine Reihe vermeintlicher Normen, die weitgehend unhinterfragt bleiben: a) Die Prämisse zweier sich ausschließender sexueller Orientierungen (Hetero- und Homosexualität)¹²⁰; b) die besondere Relevanz von Männlichkeit, die durch die Ausgrenzung von Weiblichkeit hergestellt wird; c) das Leitbild einer Kleinfamilie mit traditioneller Rollenverteilung; d) die Unterscheidung von Sex und Gender und die Parallelisierung dieser im Sinne einer Kontinuität zwischen anatomischem und sozialem Geschlecht; sowie e) die Voraussetzung einer heterosexuellen Lebensweise. Indem der Konstruiertheit, Temporalität und Funktionalität dieser unterschiedlichen hegemonialen Modelle keine Beachtung geschenkt wird, existieren diese, wenn auch auf einer Meta-Ebene des Textes, dennoch als "natürlich" erscheinende Hintergründe.

Besonders die analysierten Textelemente kritischer geschlechtsbezogener Jugendbildung arbeiten innerhalb des Bezugrahmens moderner Dispositive der Macht auf den Feldern von Geschlecht, Sexualität und Gesellschaft. Davon

¹²⁰Hierbei ist die Bewertung von Sexualität in den Schlüsseltexten unterschiedlich: Während bei Alltag (1996) ein negativer Bezug auf das Modell der Heterosexualität hergestellt wird, sind die Fixierungen bei Sielert (2002) und Rauw/Jantz/Reinert/Ottemeier-Glücks (2001) eher positiv besetzt. Der Rahmen dieser Kategorien wird aber in allen drei Konzepten nicht überschritten.

ausgehend, dass Dispositive hegemoniale Differenzen als Wirkung von Machtverhältnissen selbst herstellen und aufrechterhalten, wird durch ein Affirmieren dieser naturalisierten Differenzen entgegen der aufgezeigten Verflüssigungsmechanismen die aktuelle Machtformation stabilisiert. Diese Elemente des Feldes der Jugendbildung, die in den Schlüsseltexten erscheinen, erweisen sich damit als funktional zu den herrschenden Dispositiven.

Den Mechanismen der Verfestigung stehen die der Verflüssigung gegenüber. So wird zum Beispiel Heterosexualität als selbstverständliche Norm zugunsten der Existenz von zwei sexuellen Orientierungen, der Hetero- und der Homosexualität, in Frage gestellt und es werden plurale Geschlechterkonzepte nebeneinander aufgeführt. Die Idee des „Begehrens“ als Ausgangsbasis eines Bildungskonzepts anstelle einer essentiellen Geschlechtsidentität schafft einen offeneren Umgang mit Identitätskonzepten. Traditionelle Erwartungen an geschlechtliche Rollenverhalten werden durch jene Form des Umgangs mit der Kategorie Geschlecht in den Schlüsseltexten überschritten.

Vor dem Hintergrund der realen und perspektivischen Vielfalt geschlechtlicher Existenz- und Lebensweisen bieten die vorgefundenen Beispiele jedoch gleichzeitig wenig grenzüberschreitende Informationen, Denkanregungen und Konstruktionen. Auf die Frage, wie eine Geschlechterperspektive jenseits von Zweigeschlechtlichkeit aussehen kann, antworten die Schlüsseltexte ambivalent: Sie installieren einerseits eine normative Basis entlang hegemonialer Normen, auf welcher jedoch andererseits Geschlechterkonzepte jenseits von Zweigeschlechtlichkeit - als Variationenspektrum, als fundierte Beweglichkeit oder begrenzte Offenheit - entwickelt werden. Diesen Entwicklungen liegen Annahmen zugrunde, die von einer feststehenden Identität und einem beweglichen Selbstkonzept, homogenisierter Geschlechtsgruppen und Brechung dieser Abgeschlossenheit durch andere einflussreiche Kategorien, der Trennung von Sex und Gender, ausgehen. Rückgebunden an meine theoretischen Überlegungen zur Moderne scheinen Verschiebungen maßgeblich auf einer äußeren Ebene struktureller Modernisierungsprozesse stattzufinden, während sich diese auf der Ebene von Denkweisen und Haltungen jedoch nicht niederschlagen. Auf ein Beispiel gebracht bedeutet das, dass sich die Geschlechtsausprägungen von

Männlichkeit und Weiblichkeit in Bezug auf Rolle und Verhalten gemäß postindustrieller Anforderungen ausdifferenzieren, die dichotome Denkweise von Männlichkeit und Weiblichkeit als identitäre Essenz und Orientierungspunkt aber bestehen bleibt. Wird gegenwärtig kaum noch offen von einer Natürlichkeit oder Wesenhaftigkeit geschlechtlicher und sexueller Identität gesprochen, zeigen sich in allen Schlüsseltexten Argumentationsmuster, die "bestimmte Elemente der sozialen Konstruktion der Differenz als Natur" (Gildemeister/Wetterer 1992: 11) entwerfen, ein substantielles Verständnis von geschlechtlicher und sexueller Existenz konstruieren und dessen Hegemonie bekräftigen. Damit gehen die diskutierten Ansätze von einer vorsozialen Unterscheidbarkeit von Jungen und Mädchen oder Frauen und Männern aus (ebd.: 214) und reproduzieren die alltagstheoretische Faktizität der Zweigeschlechtlichkeit. Eine Folge ist das Ausklammern von Vielschichtigkeiten, Widersprüchlichkeiten, Dynamik und Temporalität, Machtverhältnissen und Interessenskonflikten in und zwischen den homogenisierten Gruppen, aber auch in und zwischen den homogenisierten Subjekten. Veränderungspotenziale bleiben verborgen, indem die eigenständige Produktion von geschlechtlichen Bedeutungen in den Texten nur als Deskription der Subjekte erscheint und nicht als der Ort ihrer Erschaffung.

Können viele der aufgezeigten Mechanismen als Werkzeuge einer Normalisierung verstanden werden, die gesellschaftliche Normen als wissenschaftliche Apriori und Basis für Subjektkonstitutionen festsetzt, so stehen die Schlüsseltexte auch in der Tradition hegemonialer Normalisierungs- und Disziplinierungsinstanzen. Wenngleich einer kritischen Orientierung verpflichtet, schaffen sie sich eher einen traditionellen als einen emanzipatorischen Rahmen.

Kapitel 5: Ausblick

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

Die in den Ergebnissen beschriebenen Mechanismen sind der Anschaulichkeit

halber getrennt dargestellt worden, sie müssen jedoch zusammen gelesen werden. Eine Differenzierung der unterschiedlichen Mechanismen als Instrument zur Schaffung analytischer Kategorien bleibt notwendig. Auch müssen die herauskristallisierten Mechanismen im Kontext der Problematisierung von Geschlechterverhältnissen und der Herstellung des Subjektes in gesellschaftlichen Transformationsprozessen gesehen werden.¹²¹

Im Bezug auf die in der Theorie gezeigten Ansätze zur Verortung der Kategorie Geschlecht markieren die empirischen Ergebnisse jenen Vorgang, der die Übergänge aus den Grundkoordinaten der Moderne kennzeichnet. Die geschlechtliche Jugendbildung trägt dazu bei, funktionale Sexualitäts- und Geschlechtsentwürfe zu produzieren und Subjekte in die vorgegebenen Entwürfe einzuordnen.

Dabei ist zu betonen, dass die jeweiligen Entwürfe, auch im Kontext von Transformationsprozessen - der angewandten Brüche oder Verflüssigungsmechanismen zum Trotz - den bestehenden Geschlechter- und Subjektmodalitäten angepasst werden. Diese Anpassung vollzieht sich besonders auf den Ebenen der ökonomischen Rationalisierung von Subjekten und der Herstellung der Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Klasse.

Im Sinne Foucaults zeigt das Wechselspiel zwischen den Mechanismen der Verflüssigung und der Verfestigung oder zwischen dem der Kontinuitäten und Brüche, das Feld von Kräfteverhältnissen, die Gesellschaften strukturieren.

Für die politische Jugendbildung stellt sich die Frage, welche Verschränkungen zwischen Subjekt und Macht bestehen und wodurch Macht in den Subjekten produktiv zum Ausdruck kommt. Zu dieser Produktivität sind auch die funktionalen Geschlechtsentwürfe zu rechnen, die sie selbst hervorbringt: Als widerstreitende Kräfte können sie dem Subjekt mehr Freiheit in der Ausgestaltung der Geschlechts- und Sexualitätsstereotypen ermöglichen und es zugleich durch die Flexibilisierung dieser Stereotype im Hinblick auf marktwerte Schlüsselkompetenzen zu einem wertvolleren Objekt der ökonomischen Verhältnisse machen. Hinsichtlich zukünftiger Wirkungen von Macht lassen sich

¹²¹Hark weist darauf hin, dass auch essentielle Elemente „subversives“ Potenzial in sich tragen, also je nach Kontext zu Bedeutungsverschiebungen anreizen können (vgl. Hark 1996: 140).

diese Fragen jedoch nicht beantworten, da es sich um kontingente Abfolgen handelt, die nur im reflexiven Prozess analysiert werden können. Indem aber jede Konstruktion und ihre potenzielle Wirkungsmächtigkeit aufgezeigt wird, können auch die widerstreitenden Tendenzen aufgespürt werden. Für die politische Jugendbildung bedeutet das, die Ziele und Grundannahmen, die den jeweiligen Konzepten unterliegen, als diskursive Konstrukte zu begreifen, zu hinterfragen und sie offen zu legen. Ist das Ziel ein feministisches Ideal, dem Mädchen entsprechen sollen, ist es ein vermeintlich geschlechtsneutrales, aber mündiges Subjekt, das sich vor allem durch politische Partizipation auszeichnet, oder ist es ein jugendlicher Cyborg (Haraway 1995) jenseits von Geschlecht? Dabei wäre weiterführend zu analysieren, wie diese Zielvorstellungen - die den Jugendlichen Spielräume eröffnen, sie aber auch durch Zuschreibungen begrenzen - im Zusammenspiel mit anderen produktiven Regulationsmechanismen wirken.

Ferner stellt sich dann die Frage, wie überhaupt analytisch notwendige Differenzierungen der Effekte von Machtverhältnissen vorgenommen werden können, ohne Begrenzungen festzuschreiben und diese als unüberbrückbar erscheinen zu lassen. Wie kann geschlechtsbezogene Jugendbildung handlungsfähig sein, wenn sie den Anspruch hat, sich dem hierarchischen System der Zweigeschlechtlichkeit entgegenzustellen und dabei den Gegenstand ihrer Kritik immer wieder selbst herstellt?¹²²

Das kritische Potenzial der geschlechtsbezogenen Jugendarbeit als Teil von politischer Jugendbildung hat sich als brüchig erwiesen, je nach Perspektive läßt es sich als emanzipatorische oder disziplinierende Verschiebung, oder als zwischen beidem oszillierend lesen. Für eine geschlechtsbezogene politische Jugendbildung bedeutet diese Verschränkung von Kritik und dem Gegenstand der Kritik zuerst einmal die Notwendigkeit der Reflexion ihrer eigenen Situiertheit in diesem Kräftefeld. Ein Verständnis, dass Macht und Widerstand nicht als gegensätzlich begreift und die Gleichzeitigkeit von Verflüssigung und Verfestigung wahrnimmt, stellt hier einen produktiven Zugang dar. Andernfalls mögen die „politisch korrekten“ Ansprüche sowohl die Diskrepanz von Anspruch und

¹²²Vor dem Hintergrund, dass geschlechtsbezogene Bildungsarbeit auch immer wieder um Legitimation und vor allem um Finanzierung kämpfen muss, ließe sich auch sagen, dass sie den

Wirklichkeit als auch das eigene Verstricktsein in die Machtverhältnisse überdecken bzw. als gesellschaftliche Realität weitertragen. Mit einem machtreflektierenden Verfahren lassen sich Diskrepanzen und Paradoxien von Konzepten und Annahmen sowie die Schwierigkeiten in ihrer Umsetzung herausarbeiten. Darin liegt auch die Möglichkeit, (selbst)kritisch blinde Flecken zu analysieren, Ambivalenzen zu thematisieren und damit Irritationspotenzial zur Verwirrung der Ordnung im Feld der geschlechtsbezogenen Jugendbildung zu entfalten. Mit einer dekonstruktivistischen Politisierung des Geschlechts durch individuelle und gesellschaftliche Praktiken der Verunsicherung von Binaritäten, Reflexion und Dynamisierung von Grenzziehungen geht es um die Entwicklung einer Perspektive auf Gesellschaft, in der jeder Mensch „ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno 1969: 131).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Alltag, J. (Hg.) (1996): "...eigentlich hab' ich es schon immer gewußt...", Hamburg*
- ✎Autonomes Mädchenhaus e.V. (1996): "...was du bist Lesbe? Echt du?...". Lesbische Mädchenarbeit und Mädchenhaus, 113 - 123
 - ✎Autorinnenkollektiv (1996): "...ach, ist doch nur 'ne Phase...". Lebenssituation lesbischer Mädchen / junger Lesben, 21 - 30
 - ✎Autorinnenkollektiv (1996): "...bei uns kommen keine lesbischen Mädchen...". Fortbildungen zu lesbisch-feministischer Mädchenarbeit, 41 - 53
 - ✎Autorinnenkollektiv (1996): "...ein Rettungsanker auf hoher See...", 55 - 62
 - ✎Autorinnenkollektiv (1996): "...ich werd' hier echt kirre, wenn es für mich nicht 'ne Alternative gibt...". Notwendigkeit von Angeboten für lesbische Mädchen / junge Lesben, 31 - 39
 - ✎Autorinnenkollektiv (1996): „...nur nicht so nebenbei...“. Forderungen für die lesbisch-feministische Mädchenarbeit, 159 - 163
 - ✎Autorinnenkollektiv (1996): Einblick, 11 - 14
 - ✎Baier, Susanne (1996): "...warum haben alle Lesben kurze Haare...". Informations- und Aufklärungsarbeit mit Jugendlichen zum Thema, 149 - 158
 - ✎Cordes, W. (1996): "...mögen die Dich trotzdem...", 95 - 102
 - ✎Dreilich/Eberstein/Hartmann/Heimann (1996): "...wenn es doch 'mal ein Seminar für junge Lesben gäbe...". Lesbisch-feministische Bildungsseminare für junge Frauen, 125 - 138
 - ✎o. A. (1996): Interview mit: Nicole und Mirja: "...wichtig, zu sehen, daß es nicht nur in Büchern steht...", 67 - 74
- Sielert, U. (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2, Weinheim, München*

Rauw, R./Jantz, O./Reinert, I./Ottemeier-Glücks, F. G. (Hg.) (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen

- ✎ Glücks, E./Ottemeier-Glücks, F. G. (2001): Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht, 67 - 88
- ✎ Jantz, O. (2001): Die Angst der Männer vor den Männern. Möglichkeiten und Grenzen einer mitmännlichen Begegnung in der Jugendarbeit, 127 - 142
- ✎ Jantz, O. (2001): Gleich und fremd zugleich. Die produktive Herausforderung dekonstruktivistischer Gedanken für die geschlechtsbezogene Pädagogik, 43 - 66
- ✎ Jantz, O./Rauw, R. (2001): Alles bleibt anders! Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik, 17 - 42
- ✎ Rauw, R./Jantz, O. (2001): Homophobie - Die Angst, 111 - 116
- ✎ Rauw, R. (2001): Die Angst der Frauen vor der Autonomie. Wie's losgeht, wenn Frauen von sich selbst ausgehen, 117 - 126
- ✎ Reinert, I./ Jantz, O. (2001): Inter, Multi oder Kulti? Inwiefern die geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt, 89 - 110

Sekundärliteratur:

Adorno, T. W. (1969): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt/M.

Ahlheim, K. (1993): *Wider den sozialpädagogischen Gestus - Rechtsextremismus als Herausforderung an die Pädagogik*, in: Bundeszentrale für politische Bildung/Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1993): *Argumente gegen den Hass. Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*, Band 2, Bonn, 221 - 227

Albrecht-Heide, A. (1995): *Herrschaftssubjekt und Dominanzkultur - Über die Konstruktion der neuzeitlichen dichotomen Geschlechterhierarchie als ein Element der Dominanzkultur*, in: Bertrams, A. (Hrsg.): *Dichotomie, Dominanz, Differenz. Frauen platzieren sich in Wissenschaft und Gesellschaft*, Weinheim, 191 - 204

Alemann, U. v. (1999): *Politikbegriffe*, in: Mickel, W. W. (Hg.) (1999): *Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen. Reihe Politik und Bildung*, Band 18, Schwalbach/Ts., 79 - 82

Attesländer, P. (1995): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin, New York

Bader, V. M./Berger, J./Ganßmann, H./v. d. Knesebeck, J. (1987): *Einführung in die Gesellschaftstheorie. Wirtschaft, Gesellschaft und Staat bei Marx und Weber*, Frankfurt/M., New York

Bandau, A. (1999): *Gender - Race - Sexuality. Identitätskategorien im Verhältnis*, in: *Potsdamer Studien für Frauen- und Geschlechterforschung*, Heft 3, Potsdam, 27 - 35

Baudrillard, Jean (1982): *Der geklonte Körper - oder das überflüssige Geschlecht*, in: Kamper, D./Wulff, C. (Hg.) (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt/M., 350 - 362

Bauman, Z. (1993): *Die Biologie und das Projekt der Moderne*, in: *Mittelweg* 1993/4, 3 - 16

Bauman, Z. (1995): *Ansichten der Postmoderne*, Hamburg, Berlin

Benhabib, S. (1993): *Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis*, in: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N. (1993): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*, Frankfurt/M., 9 - 30

Benjamin, J. (1998): *Vater und Tochter. Identifizierungen mit Differenz. Ein Beispiel zur Geschlechterheterodoxie*, in: Winterhager-Schmidt, L. (Hg.) (1998): *Konstruktionen des Weiblichen. Ein Reader*, Weinheim, 141 - 155

- Beer, U. (1987): Klasse, Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik, Bielefeld
- Bezirksregierung Hannover (Hg.) (2001): Jungenarbeit - eine pädagogische Herausforderung, Hannover
- Bieringer, I./Buchacher, W./Forster, E. J. (Hg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen
- Bieringer, I./Forster, E. J. (2000): Einleitung: "echtCOOL" Mit Schülerinnen und Schülern über Männer, Frauen und Gewalt reden, in: Bieringer, I./Buchacher, W. /Forster, E. J. (Hg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen, 14 - 20
- Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.) (1991): Neues Handbuch zur Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel, 281 - 303
- Bilden, H. (1999): Geschlechtsidentitäten. Angstvolles oder lustvolles Ende der Eindeutigkeit? Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe "Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor" der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der FU Berlin, Nr. 37, Berlin
- Blanchot, M. (1987): Michel Foucault vorgestellt von Maurice Blanchot, Tübingen
- Böhm, S. (2001): Subjektorientierte Bildung des Subjekts. in: Deutsche Jugend 2001/49, 384 - 388
- Böhnisch, L./Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf, Weinheim, München
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft, in: Dölling, I./Krais, B. (Hg.) (1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis, Frankfurt/M., 153-217
- Bublitz, H./Bühmann, A. D./Hanke, C./Seier, A. (Hg.) (1999a): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt/M., New York
- Bublitz, H./Bühmann, A. D./Hanke, C./Seier, A. (1999b): Diskursanalyse - (k)eine Methode? Eine Einleitung, in: Bublitz, H/Bühmann, A. D./Hanke, C./Seier, A. (Hg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt/M., New York, 10 - 21
- Bublitz, H. (2001): Geschlecht als historisch singuläres Ereignis: Foucaults poststrukturalistischer Beitrag zu einer Gesellschafts-Theorie der Geschlechterverhältnisse, in: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.) (2001): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik, Münster, 256 - 287

- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M.
- Butler, J. (1993): Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der "Postmoderne", in: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N. (Hg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/M., 31 - 58
- Butler, J. (1995): Melancholisches Geschlecht/Verweigerte Identifizierung, in: Benjamin, J. (Hg.) (1995): Unbestimmte Grenzen. Beiträge zur Psychoanalyse der Geschlechter, Frankfurt/M., 168 - 187
- Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt/M.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/M.
- Carrigan, T./Connell, R. W./Lee, J. (1996): Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit, in: BauSteineMänner (Hg.) (1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie, Berlin, Hamburg, 38 - 75
- Derichs-Kunstmann, K./Auzra, S./Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung, Bielefeld
- Derichs-Kunstmann, K. (1998): "Frau kommt vor". Geschlechterthematik und Geschlechterperspektive in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, in: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.) (1998): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur. Band 15/16, Recklinghausen, 239 - 258
- Derrida, J. (1990): Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen, in: Engelmann, P. (Hg.) (1990): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart, 114 - 131
- Deutscher Bundestag (2001): Drucksache 14/5627. Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Christina Schenk und der Fraktion der PDS - Drucksache 14/5425 -. Intersexualität zwischen tatsächlicher Existenz und rechtlicher Unmöglichkeit, Berlin
- DGB-Bildungswerk (Hg.) (1998): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt
- Diotima (1993): Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz, Wien
- Dreyfus, H. L./Rabinow, P. (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/M.

- Duden, B. (1991): Geschichte unter der Haut. Ein Eisenacher Arzt und seine Patientinnen um 1730, Stuttgart
- Düring, S. (1994): Über sequentielle Homo- und Heterosexualität, in: Zeitschrift für Sexualforschung 1994/3, 193 - 201
- Enders-Drägässer, U. (1991): Dominanz und Kooperation. Interaktionsformen im Unterricht, in: Jugend und Gesellschaft, 1991/2-3, 4 - 7
- Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg, 5. Auflage
- Forum für Kinder -und Jugendarbeit (2001): Mädchen- und Jungenarbeit neu begründen?, 2001/4, Hamburg
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin
- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H. L./Rabinow, P. (Hg.) (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/M., 241 - 261
- Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H. L./Rabinow, P. (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim, 243 - 261
- Foucault, M. (1999): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I, Frankfurt/M., 11. Auflage
- Foucault, M. (2000): Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M., 16. Auflage
- Foucault, M. (2001): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M., 6. Auflage
- Fraser, N. (1993): Pragmatismus, Feminismus und die linguistische Wende, in: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N. (Hg.) (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt/M., 145 - 159
- Freese, P. (1985): Postmoderne in der Amerikanischen Literatur, Darmstadt
- Freud, S. (2000): Studienausgabe Band 5. Sexuelleben, Frankfurt/M., Limitierte Sonderausgabe
- Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs

- Giese, H. (1984): Zur Psychopathologisierung der Sexualität, München
- Giesecke, H. (1993): Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Weinheim, München
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.) (1992): Traditionen Brüche, Freiburg, 201 - 253
- Gildemeister, R. (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit, in: Ostner, I./Lichtblau, K. (Hg.) (1992): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen, Frankfurt/M., 220 - 239
- Glücks, E./Ottmeier-Glücks, F. G. (Hg.) (1996): Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster
- Goffman, E. (1994): Geschlecht und Interaktion, Frankfurt/M., New York
- Habermas, J. (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt/M.
- Habermas, J. (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M.
- Habermas, J. (1985): Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1-2, Frankfurt/M.
- Hafeneger, B. (1997): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung, in: Sander, W. (Hg.) (1997): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 258 - 270
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation; Weiblich - männlich? Alltag und Biographie von Mädchen, Opladen
- Hagemann-White, C. (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren..., in: Dies./Rerrich, M. S. (Hg.) (1988): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld, 224 - 235
- Haindorff, G. (1997): Auf der Suche nach dem Feuervogel. Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität, in: Möller, K. (Hg.) (1997): Nur Macher und Machos? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Weinheim, München, 109 - 146
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg
- Haraway, D. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt/M., New York
- Harding, S. (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht, Hamburg

- Harding, S. (1994): Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu, Frankfurt/M., New York
- Hark, S. (1996): Deviante Subjekte. Die paradoxe Politik der Identität, Opladen
- Hartmann, J. (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik, Opladen
- Hassan, I. (1988): Pluralismus in der Postmoderne, in: Kamper, D./van Rejen, W. (Hg.) (1987): Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, Frankfurt/M., 157 - 184
- Hauck, M. (2001): "Normal halt" oder: Wie gehen Pädagoginnen mit ihrer sexuellen Orientierung um?, in: Rauw, R./Reinert, I. (Hg.) (2001): Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus, Opladen, 67 - 77
- Hauskeller, C. (2000): Das paradoxe Subjekt, Tübingen
- Heiliger, A. (2000): Zu Hintergülden und Ansätzen einer antisexistischen Jungenarbeit, in: Bieringer, I./Buchacher, W. /Forster, E. J. (Hg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen, 32 - 38
- Heinrichs, G. (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung, Königstein/Taunus
- Henkenborg, P. (1992): Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft, Schwalbach/Ts.
- Herfel, C. (1997): Politische Frauenbildung - Ansätze, Konzepte, Erfahrungen, in: Schiele, S. (Hg.) (1997): Praktische politische Bildung, Schwalbach/Ts., 190 - 206
- Hirschauer, S. (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit, in: Zeitschrift für Soziologie 1989/2, 100 - 118
- Hirschauer, S. (1999): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel, Frankfurt/M.
- Hoffmann, J. (1994): Die Lüge vom coolen Jungen, in: Jugendpolitik 1994/1, 10 - 11
- Hofsäss, T. (1999): Jugendhilfe und gleichgeschlechtliche Orientierung, Berlin
- Höher, F. (1990): Professionelle Frauen und mütterliche Männer, in: Schlüter, A./Roloff, C./Kreienbaum, M. A. (Hg.) (1990): Was Frauen umtreibt. Frauenbewegung - Frauenforschung - Frauenpolitik, Pfaffenweiler, 173 - 182

- Holland-Cunz, B. (1999): Naturverhältnisse in der Diskussion. Die Kontroverse um „sex and gender“ in der feministischen Theorie, Opladen, 15 - 28
- Honegger, C. (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib, Frankfurt/M., New York
- Hufer, K.-P. (1989): Praxis ohne Wissenschaft - Wissenschaft ohne Praxis? Anmerkungen zur Diskussion um die 'Entkoppelung' aus der Sicht der politischen Bildungspraxis, in: Claußen, B./Noll, A. (Hg.) (1989): Politische Wissenschaft und Politische Bildung. Eröffnung einer Diskussion, Hamburg, 107 - 112
- Hufer, K.-P. (1997): Schülerorientierung - Teilnehmerorientierung, in: Sander, W. (Hg.) (1997): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 95 - 104
- Jäger, S. (1993): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Duisburg
- Johnen, W. (1994): Die Angst des Mannes vor der starken Frau. Einsichten in Männerseelen, Frankfurt/M.
- Kahlert, H. (1996): Wissenschaft in Bewegung. Frauenstudien und Frauenforschung in der BRD, in: Kleinau, E./Opitz, C. (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Frankfurt/M., New York, 517 - 533
- Kahlert, H. (2000): Gleichheit und Differenz - Emanzipationsstrategien in ihrer Bedeutung für die Frauen(weiter)bildung, in: de Sotelo, E. (Hg.) (2000): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen, Weinheim, 56 - 69
- Karl, H./Ottemeier-Glücks, F.-G. (1997): Neues aus dem Mekka der antisexistischen Jungenarbeit. - Ein Blick in die "interne" Diskussion - , in: Möller, K. (Hg.) (1997): Nur Macher und Machos? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Weinheim München, 91 - 107
- Keller, R. (1997): Diskursanalyse, in: Hitzler, R./Honer, A. (Hg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen, 309 - 333
- Kerchner, B. (2002): Politik als Diskurs: Diskurstheorien und Diskursbegriffe in der Politikwissenschaft - Ein Überblick -, Berlin
- Klees, R./Marburger, H./Schuhmacher, M. (1992): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1, Weinheim, München
- Klees, R./Marburger, H./Schuhmacher, M. (2000): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit; Teil 1, Weinheim, München, 2. Auflage

Kapitel 1: Einleitung

- König, H. (1989): Politologie des Subjekts, in: Albrecht, U./Altwater, E./Krippendorff, E. (Hg.) (1989): Was heißt und zu welchem Ende betreiben wir Politikwissenschaft? Kritik und Selbstkritik aus dem Otto-Suhr-Institut, Opladen, 54 - 65
- König, P. (1993): Wir VoodooKinder, in: Kursbuch 113, 1 - 6
- Krabel, Jens (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen, Mühlheim a. d. R.
- Kretschmann, M. (1999): Teilzeit-Bundespräsidentin für die Gleichberechtigung. Kongreß zum Geschlechterverhältnis im 21. Jahrhundert, in: Zweiwochendienst Frauen und Politik 146/1999, 16 - 17
- Kugler, T. (1995): Was habt ihr heute in der Schule gelernt? Zur Konzeption lesbisch-schwuler Bildungsarbeit mit Jugendlichen, in: Kommunikation und Bildung vom andren Ufer (KomBi) (Hg.) (1995): Was ist ~~schlimmer~~, lesbisch oder schwul zu sein? Eine Broschüre zur Aufklärungs- und Bildungsarbeit mit Jugendlichen zum Thema "Gleichgeschlechtliche Lebensweisen", Berlin, 16 - 27
- Landweer, H. (1993): Herausforderung Foucault, in: Die Philosophin 7, 8 - 18
- Landwehr, A. (2001): Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse, Tübingen
- Lange, H. (1980): Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen, Hiddingsiel, Leipzig, Neudruck der 2. Auflage
- Laqueur, T. (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud, Frankfurt/M., New York
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der Gouvernementalität, Hamburg
- Lemke, T. (2001): Max Weber, Norbert Elias und Michel Foucault über Macht und Subjektivierung, in: Berliner Journal für Soziologie, 1/2001, Berlin, 77 - 95
- Libreria delle Donne di Milano (1988): Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin
- Link, J. (1999): Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse, am Beispiel des Normalismus, in: Bublitz, H. (Hg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt/M., New York, 148 - 161

- Lüscher, K./Schultheis, F./Wehrspaun, M. (Hg.) (1990): Die "postmoderne" Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit. Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Band 3, Konstanz
- Maddison, A. (1991): Dynamic Forces in Capitalist Development. A long-run comparative View, Oxford
- Maihofer, A. (1995): Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz, Frankfurt/M.
- Martin, B. (1996): Sexuelle Praxis und der Wandel lesbischer Identitäten, in: Hark, S. (Hg.) (1996): Grenzen lesbischer Identitäten. Aufsätze, Berlin, 38 - 72
- Massing, P. (1995): Wege zum Politischen, in: Massing, P./Weißeno, G. (Hg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Unterrichts, Opladen, 61 - 98
- Mayring, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim, Basel, 4. Auflage
- Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim, 6. Auflage
- Merten, K. (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Opladen, 2. Auflage
- Möhlke, G./Reiter, G. (1985): Feministische Mädchenarbeit - Gegen den Strom, Münster
- Möller, K. (Hg.) (1997): Nur Macher und Machos? Geschlechterreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Weinheim, München
- Nagl-Docekal, H./Pauer-Studer, H. (Hg.) (1990): Denken der Geschlechterdifferenz. Neue Fragen und Perspektiven der feministischen Philosophie, Wien
- Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: Dieckmann, H./ Schachtsiek, B. (Hg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung, Stuttgart, 21 - 44
- Nullmeier, F. (2001): Politikwissenschaft auf dem Weg zur Diskursanalyse?, in: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 1: Theorien und Methoden, Opladen, 285 - 311
- Nunner-Winkler, G. (1983): Das Identitätskonzept. Eine Analyse begrifflicher und empirischer Annahmen für die Konstruktbildung, in: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt, Nürnberg, 151 - 178

- Nunner-Winkler, G. (1985): Identität und Individualität, in: Soziale Welt 4, 466 - 482
- Nussbaum, M. (1999): Judith Butlers modischer Defätismus, in: Leviathan 27, 447 - 468
- Oechsle, M./Wetterau, K. (2000): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftlichen Kategorie in die politische Bildung zu integrieren, in: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg.) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, 7 - 26
- Oechsle, M. (2000): Geschlecht und Geschlechterverhältnis - keine Kategorien der politischen Bildung?, in: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg.) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, 54 - 74
- Oelkers, J. (1985): Die Ästhetisierung des Subjekts als Grundproblem moderner Pädagogik, in Petersen, J. (Hg.) (1985): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen, 249 - 287
- Palmer, R. R. (1959): The Age of Democratic Revolution, Princeton
- Planert, U. (2000): Der dreifache Körper des Volkes. Sexualität, Biopolitik und die Wissenschaften vom Leben, in: Geschichte und Gesellschaft 2000/26, 539 - 576
- Plessner-Löper, C. (1991): Alte und neue Strukturen. Ausbau der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, in: Volkshochschule 1991/2, 12 - 15
- Popper, K. R. (1965): The Logic of scientific Discovery, New York
- Rauchfleisch, U. (1997): Alternative Lebensformen, Eineltern, gleichgeschlechtliche Paare, Hausmänner, Göttingen
- Raab, H. (1998): Foucault und der feministische Poststrukturalismus, Dortmund
- Rauw, R./Reinert, I. (Hg.) (2001): Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus, Opladen
- Moser, V./Rendtorff, B. (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen
- Richert, J. (Hg.) (1994): Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, Münster
- Richter, D. (1997): Geschlechtsspezifische Zusammenhänge politischen Lernens, in: Sander, W. (Hg.) (1997): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 403 - 414
- Richter, D. (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung -

- Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung, in: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg.) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, 197 - 222
- Rodríguez, E. G. (1996): Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau, nicht gleich Frau... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion der feministischen Forschung, in: Fischer, U. L./Kampshoff, M./Keil, S./Schmitt, M. (Hg.) (1996): Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien, Opladen, 163 - 190
- Rohe, K. (1994): Politik. Begriff und Wirklichkeiten, Stuttgart, Berlin, Köln, 2. Auflage
- Rommelspacher, B. (1994): Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht, Berlin
- Rose, L./Scherr, A. (2000): Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick, in: Deutsche Jugend 2000/2, 65 - 74
- Rostow, W. W. (1960): The Stages of Economic Growth, Cambridge
- Rucht, D./Hocke, P./Oremus, D. (1995): Quantitative Inhaltsanalyse: Warum, wo, wann und wie wurde in der Bundesrepublik protestiert?, in: v. Alemann, U. (Hg.) (1995): Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriss für Studium und Forschung, Opladen, 261 - 291
- Rüter, C. (1996): Der konstruierte Leib und die Leibhaftigkeit der Körper. Die Relevanz des Körpers für die Erforschung von Männlichkeit, in: BauSteineMänner (Hg.) (1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie, Berlin, Hamburg, 76 - 110
- Sabatier, P. A. (1993): Advocacy-Koalitionen, Policy-Wandel und Policy-Lernen: Eine Alternative zur Phasenheuristik, in: Héretier, A. (Hg.) (1993): Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung, Opladen, 116 - 148
- Sander, W. (2001): Politik entdecken - Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Sauer, B. (2000): "Trouble in Politics". Ein Überblick über politikwissenschaftliche Geschlechterforschung, in: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg.) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen, 123 - 150
- Savier, M./Wildt, C. (1978): Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand, München
- Scherr, A. (2000): Subjektorientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung, in: kursiv. Journal für die politische Bildung 2/2000, 20 - 23

- Scheu, U. (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht, Frankfurt/M.
- Schmersahl, K. (1998): Medizin und Geschlecht. Zur Konstruktion der Kategorie Geschlecht im medizinischen Diskurs des 19. Jahrhunderts, Opladen
- Schmid, W. (1992): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault, Frankfurt/M.
- Schmidt, A. (2002): Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktiver Theorie und Praxis, Frankfurt/M, London
- Schmidt, D. (2000): Klimazonen des Geschlechts. Zeugung um 1800, in: metis 2000/9, 8 - 29
- Schnack, D./Neutzling: R. (1991): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Reinbek bei Hamburg
- Schubarth, W. (2000): Pädagogische Konzepte als Teil der Strategien gegen Rechtsextremismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 39/2000, 40 - 48
- Sielert, U. (1989): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Weinheim, München
- Straub, J. (1991): Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen, in: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 1991/23, 49 - 71
- Sutor, B. (1992): Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts, Schwalbach/Ts.
- Taureck, B. (1988): Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Analysen, Texte, Kommentare, Reinbek bei Hamburg
- Thürmer-Rohr, C. (1990): Einführung - Forschen heißt Wühlen, in: Studienschwerpunkt 'Frauenforschung' am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin (Hg.) (1990): Mittäterschaft und Entdeckungslust, Berlin, 2. Auflage, 12 - 21
- Trampenau, B. (1992): Kein Platz für lesbische Mädchen. Beeinträchtigungen und Möglichkeiten für Konzepte lesbischer Mädchenarbeit, Hamburg
- Treusch-Dieter, G. (1990): Von der sexuellen Rebellion zur Gen- und Reproduktionstechnologie, Tübingen
- Uremovic, O./Oerter, G. (Hg.) (1994): Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalismus in der feministischen Diskussion, Frankfurt/M., New York

Voigt- Kehlenbeck, C. (2001): ... und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik, in: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen, 237 - 254

Wagner, P. (1995): Soziologie der Moderne, Frankfurt/M., New York

Waldschmidt, A. (1996): Das Subjekt in der Humangenetik, Münster

Waldschmidt, A. (1997): Der Expertendiskurs in der Humangenetik. Zur Diskursanalyse als politikwissenschaftliche Methode, in: femina politica 1997/1, 88 - 95

Wallner, C. (1999): Integration? Zum schwierigen Verhältnis von Mädchenarbeit und Jugendhilfe, in: SPI (Hg.) (1999): Neue Maßnahmen in der Jugendhilfeplanung, Berlin, 19 - 22

Wegner, L. (1995): Wer sagt, Jungenarbeit sei einfach?, in: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 1995/56-57, 161 - 179

Weimer, H. (1992): Geschichte der Pädagogik, Berlin, New York

Weißeno, G. (2002): Demokratie besser verstehen - Politisches Lernen im Politikunterricht, in: Breit, G./Schiele, S. (Hg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 95 - 116

Wentzel, L. (1999): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit im sozialen Wandel, in: kursiv. Journal für politische Bildung 1/1999, 28 - 31

Winter, R./Neubauer, G. (2001): dies und das - Das Variablenmodell "balanciertes Junge- und Mannsein" als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern, Tübingen

Verwendete Literatur aus dem Internet:

Hafeneger, B. (2000): Wie steht es um die politische Jugendbildung?, in: prekär. Zeitschrift für die Beschäftigten in der Weiterbildung 2000/6, unter: www.prekaer.net (12.12.2002)

Schmidt, J. (o. J.): Die Politik zum Erlebnis machen ..." -Politische Bildung für junge Erwachsene zwischen Schiff und Theaterbühne, unter: www.kunta-alanopisto.fi/pathways/4.htm (12.12.2002)

www.hvhs-frille.de/hvhs_seminare.php (10.01.2003)

www.kurt-loewenstein.de/Bildung/bildung.html (10.01.2003)

www.postgender.de (23.01.2003)