

Grenz, Juno

Bildung in Zeiten von Antifeminismus. Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den 'Bildungsplan 2015'

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 504 S. - (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 21) - (Dissertation, Europa-Universität Flensburg, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Grenz, Juno: Bildung in Zeiten von Antifeminismus. Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den 'Bildungsplan 2015'. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 504 S. - (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 21) - (Dissertation, Europa-Universität Flensburg, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343333 - DOI: 10.25656/01:34333; 10.3224/84743155

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343333>

<https://doi.org/10.25656/01:34333>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Juno Grenz

Bildung in Zeiten von Antifeminismus

Eine bildungs- und
queertheoretische Diskursanalyse
der Debatte um
den ‚Bildungsplan 2015‘

Verlag Barbara Budrich



Juno Grenz

Bildung in Zeiten von Antifeminismus

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 21

Im Zentrum der Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“ stehen Fragen nach Ausdrucksgestalten von pädagogischen Ordnungen und Konstruktionen sozialer Differenzkategorien in Bildungsprozessen. Der methodologische Zugriff ist qualitativ-rekonstruktiv auf die soziale Praxis der Akteur*innen in ihren Handlungsfeldern ausgerichtet. Die Reihe versammelt schul-, unterrichts- sowie bildungstheoretische Studien.

<https://shop.budrich.de/reihe/studien-zu-differenz-bildung-und-kultur/>

Juno Grenz

Bildung in Zeiten von Antifeminismus

Eine bildungs- und queertheoretische
Diskursanalyse der Debatte um den
„Bildungsplan 2015“

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Die vorliegende Arbeit wurde am 16.07.2024 unter dem Namen Juno Frauke Grenz als Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg eingereicht. Die Disputation fand am 12.03.2025 statt. Die barrierefreierte Erstellung der E-Book-Ausgabe wurde ermöglicht durch das Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743155>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3155-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3295-1 (PDF)
DOI 10.3224/84743155

Druck: Libri Plureos, Hamburg
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Hochschule der
Bundesagentur für Arbeit Mannheim
Bibliothek der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen Köln
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Freiburg
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF I Leibniz-Institut für
Bildungsforschung und
Bildungsinformation Frankfurt a.M.
FOM – Hochschule für Oekonomie &
Management Essen
Freie Universität Berlin /
Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek –
Niedersächsische Landesbibliothek
Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen
Hochschule Karlsruhe
Hochschulbibliothek der Pädagogischen
Hochschule Ludwigsburg
IU Internationale Hochschule GmbH
Erfurt
Justus-Liebig-Universität Gießen /
Universitätsbibliothek
KIT-Bibliothek Karlsruhe
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz Institut für Bildungsmedien I
Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Leuphana Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Pädagogische Hochschule Thurgau /
Campus-Bibliothek
RPTU Kaiserslautern-Landau /
Universitätsbibliothek Landau
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und
Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Halle
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Hannover

Technische Universität Braunschweig
Universitäts- und Landesbibliothek
Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bayreuth
Universitätsbibliothek Bern, Bibliothek
von Roll
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek Chemnitz
Universitätsbibliothek der Technischen
Universität Berlin
Universitätsbibliothek der FernUniversität
Hagen
Universitätsbibliothek der Humboldt-
Universität zu Berlin
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek Dortmund
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Graz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian
Senckenberg Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Klagenfurt
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Tübingen
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Würzburg
Universitätsbibliothek Wuppertal
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern

Inhalt

1	Einleitung.....	11
2	Antifeminismus und Pädagogik von rechts – Perspektiven und Erkenntnisse der (interdisziplinären und erziehungswissenschaftlichen) Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘	21
2.1	Antifeminismus als Angriff auf die Demokratie	23
2.1.1	‚Anti-Genderismus‘ als aktuelle Spielart des Antifeminismus – Zentrale Begriffe und Erklärungsansätze.....	23
2.1.2	Entwicklungen, Akteur*innen und Strategien von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen.....	31
2.2	Gender und Pädagogik als Gegenstände der ‚Neuen Rechten‘	38
2.2.1	Die ‚Neue Rechte‘	39
2.2.2	Antifeminismus als Teil der ‚Neuen Rechten‘	45
2.2.3	Neurechte Aneignungsversuche des Pädagogischen	47
2.3	Bildung und Erziehung als Gegenstände des neurechten Antifeminismus.....	54
2.3.1	Analysen zur Mobilisierung gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ und die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘	55
2.3.2	Auswirkungen von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen auf das (sexual-)pädagogische Feld	60
2.3.3	Bildungs- und Erziehungszentrierter Antifeminismus als Teil der ‚Neuen Rechten‘	63
2.4	Zusammenfassung und Forschungsdesiderat	69
3	Bildung als sexualisierte und vergeschlechtlichte Ordnung – Diskurstheoretische Perspektiven auf Bildung, Sexualität und Geschlecht	73
3.1	Diskurstheoretische Perspektive.....	76
3.1.1	Wissen, Macht und Subjekt als theoretische Heuristiken	76
3.1.2	Sexualität, Geschlecht und Bildung als umkämpfte Begriffe	79
3.2	Bildung als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung (Ricken).....	81
3.2.1	Eine Genealogie der Bildung.....	82
3.2.2	Bildung zwischen Macht und Freiheit.....	85
3.2.3	Bildung als moderne Pastoralmacht.....	88
3.2.4	Bildung als Totalisierung durch Individualisierung.....	93
3.2.5	Bildung als Matrix der Subjektivierung.....	96
3.2.6	Kritik und Weiterentwicklung von Rickens Genealogie der Bildung	101

3.3 Die Bildung der Sexualität (Foucault).....	103
3.3.1 Sex als ‚Scharnier‘ der Biomacht.....	104
3.3.2 Die Erfindung der Sexualität	107
3.3.3 Sexualisierte Subjekte.....	112
3.3.4 Pädagogik als Normalisierungsmacht (Grabau).....	118
3.3.5 Immunologik der Sexualität (Laufenberg).....	121
3.3.6 Bildung als sexualisierte Ordnung	124
3.4 Die Bildung der Geschlechter (Butler).....	126
3.4.1 Heterosexuelle Matrix	127
3.4.2 Performativität und Subjektivierung	133
3.4.3 Sprache und Materialität.....	139
3.4.4 Geschlechtermelancholie.....	141
3.4.5 Die Bildung der ‚Geschlechtscharaktere‘ (Hausen).....	145
3.4.6 Bildung als vergeschlechtlichte Ordnung.....	148
3.5 Heteronormativitätskritische Perspektiven auf Bildung (Hartmann)	150
3.5.1 Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.....	151
3.5.2 Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt	156
3.5.3 Bildung in Zeiten von Post-Heteronormativität (Klenk)	161
3.6 Zusammenfassung und Weiterentwicklung	164
4 Das Un_Sagbare als Bedingung des Un_Lebbaren – Diskurs- analytische Ansätze zur Untersuchung der Re_Produktion und Transformation von Un_Sagbarkeitsordnungen.....	169
4.1 Verortung im Feld der Diskursforschung.....	170
4.1.1 Diskursforschung als interdisziplinäres und internationales Forschungsfeld.....	170
4.1.2 Praxeologisch-poststrukturalistische Diskursforschung	173
4.1.3 Interpretative Analytik als forschende Haltung	177
4.2 Methodologische Überlegungen zur Analyse von Un_Sag- und Un_Lebbarkeiten.....	182
4.2.1 Diskursive Formationen und diskursive Praktiken	182
4.2.2 Subjektpositionen und ihre Objekte	187
4.3 Analytische Vorgehensweise	191
4.3.1 Zusammenstellung des Datenkorpus.....	191
4.3.2 Entwicklung erster Thesen – Feinanalyse zentraler Datenstücke und Nebenstudie zum Bildungsplan	198
4.3.3 Diskursanalytisches Kodieren	209
4.4 Zusammenfassung und Fragestellungen	221
5 Die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ – Ergebnisse der bildungs- und queertheoretischen Diskursanalyse.....	225
5.1 Kontextualisierung und Verlauf der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘	226
5.1.1 Regierungswechsel, ‚Neue Rechte‘ und Bildungsplanreform in Baden- Württemberg.....	227
5.1.2 Verlauf der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘	230

5.2	Diskursive Ordnungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung	240
5.2.1	Geschlecht und Sexualität zwischen biologischem Determinismus und freier Wählbarkeit.....	241
5.2.2	Bildung zwischen kompetenzorientierter Individualisierung und heteronormativer Kollektivierung.....	255
5.3	Diskursive Strategien der Re_Produktion von Un_Sagbarkeiten.....	275
5.3.1	Polarisierung und Angriffs-/Verteidigungsdynamik.....	276
5.3.2	Diskursive Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Umkehr in antifeministischen Angriffen	295
5.3.3	(Nicht-)Verteidigungsversuche der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘	351
5.4	Subjektpositionen und ihre Abjekte	374
5.4.1	Queere Jugendliche, aber keine queeren Eltern?	375
5.4.2	Unschuldige Kinder und ‚besorgte Eltern‘.....	381
5.4.3	Kompetente Schüler*innen und verklemmte Eltern	389
6	Bildung und Erziehung in Zeiten von Antifeminismus und Neoliberalismus – Abschließende Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick.....	395
6.1	Antifeministisch-autoritäre Erziehung und die leise Metapolitik der ‚Neuen Rechten‘.....	397
6.2	Neoliberal-kompetenzorientierte Bildung und die kapitalistische Verwertung von Vielfalt.....	402
6.3	Antifeministisch-autoritäre Erziehung als Reaktion auf neoliberal- kompetenzorientierte Bildung?	405
6.4	Kritisch-dekonstruktive Bildung und Erziehung zur Mündigkeit als demokratische Notwendigkeit.....	409
7	Verzeichnisse	415
7.1	Literatur.....	415
7.2	Datenkorpora.....	446
7.2.1	Hauptstudie	446
7.2.2	Vorstudie.....	477
7.2.3	Nebenstudie	497
7.3	Tabellen und Abbildungen	501
7.4	Abkürzungen	502
	Danksagung	503

1 Einleitung

Anfang April 2024 wurde in Bayern ein „Genderverbot“ (Tagesschau 2024) eingeführt. Gemeint ist hiermit ein Verbot des sogenannten ‚Genderns‘ in Behörden, Schulen und Hochschulen, also ein Verbot des Versuchs, mit der Verwendung von Schriftzeichen wie Unterstrich, Asterisk oder Doppelpunkt einen Umgang mit Sprache zu finden, der eine Repräsentation der geschlechtlichen Vielfalt ermöglicht und dabei gleichzeitig darauf hinweist, dass Androzentrismus und Zweigeschlechtlichkeit in die deutsche Sprache eingeschrieben sind.¹ In anderen Bundesländern wie Hessen, Sachsen oder Schleswig-Holstein gelten in der Verwaltung ähnliche Regelungen. Auch Schüler*innen werden hier geschlechtersensible Schreibweisen mit Sonderzeichen als Rechtschreibfehler angestrichen (vgl. Schomburg 2023; Zeit 2024). Dass diese gesetzlichen Regelungen als ‚Genderverbot‘ und nicht als ‚Gendernverbot‘ bezeichnet werden, ist nicht ausschließlich darüber zur erklären, dass der zusätzliche Konsonant in der Wortmitte die Aussprache erschweren würde. Der Begriff ‚Genderverbot‘ verweist zudem auf den gesellschaftspolitischen Kontext, in dem derartige Sprachverbote entstehen. Politiken und Mobilisierungen ‚gegen Gender‘ lassen sich seit Anfang der 2010er Jahre nicht nur in Deutschland und Europa, sondern weltweit beobachten. Der Gender-Begriff steht hier nicht (ausschließlich) für einen inklusiven Umgang mit Sprache. Vielmehr wird alles von Geschlechterforschung über Gleichstellungspolitik bis Sexualpädagogik undifferenziert als angebliche ‚Gender-Ideologie‘ bekämpft (vgl. Näser-Lather/Olde-meier/Beck 2019b: 7).

Die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ markiert den Beginn dieser neuen antifeministischen Welle in Deutschland²: Im Herbst 2013 wurde ein

¹ In diesem letzten Punkt unterscheidet sich das sogenannte Gendern mit Sonderzeichen von geschlechtlich neutralen Formen wie ‚Studierende‘ oder ‚Lehrkräfte‘, die von vielen nicht-binär positionierten Personen bevorzugt werden, aber meist männliche Assoziationen hervorrufen (vgl. Löhr 2022).

² In der Literatur werden auch Vorboten dieser Welle identifiziert und die Angriffe auf die Twitter-Kampagne *#Aufschrei* im Jahr 2013 sowie die Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ im Jahr 2014 ebenfalls als diskursive Ereignisse aufgeführt, die den Beginn der neuen antifeministischen Welle markieren. Das sexualpädagogische Methodenbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012) wurde etwa zeitlich zur Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ skandalisiert. Auf den Zusammenhang zwischen den Angriffen auf den ‚Bildungsplan 2015‘ und die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ gehe ich in 2.3.1 näher ein. Teile der Skandalisierung werden auch in der empirischen Analyse in den Blick genommen (siehe insb. 5.3.2.1).

Arbeitspapier des baden-württembergischen Kultusministeriums öffentlich, aus dem die Absicht hervorging, „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 9)³ als Ziel im neuen Bildungsplan zu verankern. Gegen dieses Vorhaben wurde im Januar 2014 eine Petition eingereicht, die von knapp 200.000 Menschen unterzeichnet worden war. Zwischen Februar 2014 und Februar 2016 fanden regelmäßig Demonstrationen gegen die Bildungsplanreform statt. Diese wurden zunächst von den selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ und schon bald von dem neu gegründeten antifeministischen Bündnis *Demo für alle* (DfA)⁴ organisiert. Die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Bildungsziel ginge mit einer ‚Kindeswohlgefährdung‘, ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘ einher, lauteten die zentralen Vorwürfe. Die Debatte um den Bildungsplan dauerte mehrere Jahre an und der für 2015 geplante Bildungsplan wurde schließlich erst im Jahr 2016 verabschiedet.

Diese bildungspolitische Debatte analysiere ich in der vorliegenden Arbeit aus einer diskurstheoretischen Perspektive. In Anlehnung an die diskurstheoretischen Arbeiten Michel Foucaults und deren Weiterentwicklungen, gehe ich davon aus, dass es sich bei Wissen und Wahrheit um das Ergebnis von diskursiven Aushandlungsprozessen handelt. Auch Subjekte erscheinen in dieser Perspektive als Effekte von diskursiven Machtverhältnissen, die diese gleichzeitig mithervorbringen, reproduzieren und transformieren. In Bezug auf die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘⁵ interessiert mich, wie Bildung zu Geschlechter- und Sexualitätsfragen im Laufe der Debatte verhandelt wird. Ich frage daher danach, welches Wissen über Bildung, Geschlecht und Sexualität diskursiv hervorgebracht wird, wie sich diese Wissensproduktion vollzieht und welche Subjektpositionen hierbei produziert werden: Welche unterschiedlichen Verständnisse davon, was Bildung zu geschlechtlich und sexuell

3 Die Verweise auf Textstellen aus dem analysierten Material erfolgen über die Angabe des jeweiligen Dokumentenkürzels und – soweit vorhanden – der entsprechenden Seitenzahl bzw. Minutenangabe (bei Videos). Eine Übersicht der analysierten Dokumente inkl. der Kürzel und vollständigen Quellenangaben findet sich in den Verzeichnissen der Datenkorpora der Haupt-, Vor- und Nebenstudie. Diese sind nicht alphabetisch, sondern chronologisch sortiert.

4 Die DfA ist nach wie vor aktiv und war u.a. an Mobilisierungen gegen die sogenannte ‚Ehe für alle‘ und die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz beteiligt. Zuletzt mobilisierte sie gegen die Verabschiedung des Selbstbestimmungsgesetzes (siehe <https://demofuer-alle.de>).

5 Obwohl der Bildungsplan schließlich erst im Jahr 2016 verabschiedet wurde, verwende ich die Bezeichnung ‚Bildungsplan 2015‘, um auf die Debatte als diskursives Ereignis (vgl. Engemann/Traue/Scholz 2014) zu verweisen.

vielfältigen Lebensweisen⁶ ist oder sein sollte, werden in der Debatte konstruiert? Welches Wissen über Geschlecht und Sexualität wird hierbei produziert? Wie werden diese unterschiedlichen Verständnisse von Bildung, Sexualität und Geschlecht diskursiv hergestellt? Welche Subjektpositionen werden hierbei diskursiv hervorgebracht?

Um diese Fragen zu beantworten, stelle ich in Kapitel 2 zunächst die Perspektiven und Erkenntnisse der interdisziplinären und erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘ vor. Diese zeigen, dass erste Analysen der Angriffe auf die baden-württembergische Bildungsplanreform (z.B. Schmincke 2015; Tuider 2016) diese meist als Teil neuer antifeministischer Mobilisierungen ‚gegen Gender‘ in den Blick nehmen. Antifeminismus wird in der Forschung als (extrem) rechte Ungleichheitsideologie verstanden. ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen sind daher auch als Teil der Agitationen der sogenannten ‚Neuen Rechten‘ einzuordnen, die „für eine geistige Überwindung des demokratischen Verfassungsstaates eintritt“ (Pfahl-Traugher 2019). Aktuelle Analysen zeigen, dass sich die sogenannte Metapolitik der ‚Neuen Rechten‘ nicht nur über den Kampf ‚gegen Gender‘, sondern auch über die Aneignung pädagogischer Themen vollzieht, denn „[d]as Private des Pädagogischen scheint sich [...] ganz besonders gut als politischer Ort der nachhaltigen Aufrüstung gegen den ‚Mainstream‘ und für eine Erziehung hin zu einem ‚höheren‘ Menschen zu eignen“ (Meyer 2022: 143). Da sich die Mobilisierung ‚gegen Gender‘ in Deutschland zunächst vor allem über den Angriff auf den ‚Bildungsplan 2015‘ und die Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ formierte, scheint die Verbindung zwischen ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen und pädagogischen Themen gewissermaßen auf der Hand zu liegen. Nichtsdestotrotz werden erziehungswissenschaftliche Perspektiven in der bisherigen Forschung zu Antifeminismus marginalisiert. Gleichzeitig befasst sich die Erziehungswissenschaft zwar zunehmend mit neurechten Aneignungsversuchen des Pädagogischen, vernachlässigt dabei allerdings die enge Verschränkung mit Geschlechteraspekten. Hiermit schließt sie an eine Marginalisierung der Geschlechterforschung in der Rechtsextremismusforschung an, die von (queer-)feministischen Wissenschaftler*innen

6 Während die Bezeichnung ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ inzwischen sehr gebräuchlich ist, ziehe ich in Anlehnung an Jutta Hartmann (2002; siehe 3.5) die Formulierung ‚geschlechtlich und sexuell vielfältige Lebensweisen‘ vor. ‚Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ geht mit der Gefahr einher, dass Geschlecht und Sexualität essentialisiert und auf konkrete Identitäten festgeschrieben werden. Zudem wird die Bezeichnung häufig ausschließlich für die Vielfalt jenseits der Heteronorm genutzt und damit eine Veränderung queerer Lebensweisen fortgeschrieben (siehe 5.3.2.1). In der Debatte wird allerdings immer wieder auf ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ bzw. meist ‚sexuelle Vielfalt‘ als Thema recurriert. Ich übernehme diese Formulierung daher an einigen Stellen, verwende allerdings eingestrichelte Anführungszeichen, um zu verdeutlichen, dass es sich bei ‚der sexuellen Vielfalt‘ um eine nicht unproblematische diskursive Konstruktion handelt.

zunehmend problematisiert wird (vgl. z.B. Degen 2024). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf antifeministische Mobilisierungen stellen somit ein Forschungsdesiderat dar, zu dessen Bearbeitung die vorliegende Arbeit beitragen möchte. Hierfür verfolge ich die These, dass die neurechten Aneignungsversuche des Pädagogischen, die zunehmend in den Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung gelangen, bereits im Rahmen der, die neue antifeministische Welle in Deutschland mitbegründenden Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ vorbereitet wurden.

Bevor ich das analytische Vorgehen und die Ergebnisse vorstelle, folgt in Kapitel 3 zunächst die Erörterung der diskurstheoretischen Perspektiven auf Bildung, Sexualität und Geschlecht, die für die Analyse leitend waren. Ziel des Kapitels ist es, zu einer queertheoretischen Reformulierung von Bildung beizutragen, wie sie von Jutta Hartmann gefordert und verfolgt wird (vgl. z.B. Hartmann 2024, 2013, 2002). Den Ausgangspunkt meiner diskurstheoretischen Auseinandersetzung bildet die Bildungstheorie Norbert Rickens (2006). Rickens plädiert für eine diskursanalytische Annäherung an Bildung und führt selbst eine Diskursanalyse des Bildungsbegriffs durch. Bildung erscheint hier als Idee der Moderne, der von Beginn an ein Freiheitsversprechen anhaftete, die seit ihrer Formierung aber auch als Regierungsinstrument genutzt wird. Vor dem Hintergrund dieser diskursanalytischen Auseinandersetzung theoretisiert Rickens Bildung schließlich als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung, über die Subjekte buchstäblich gebildet werden. Dieser Ansatz ist für meine empirische Arbeit besonders passend, da auch ich aus diskursanalytischer Perspektive danach frage, welche Bedeutungshorizonte des Bildungsbegriffs in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ diskursiv hervorgebracht werden.

Irritierend an Rickens Bildungstheorie ist allerdings, dass er diese zwar in Anlehnung an die macht- und subjektivierungstheoretischen Arbeiten von Foucault und später auch Judith Butler entwickelt, hierbei aber in keiner Weise in den Blick nimmt, dass es sich bei Bildung diskurstheoretisch betrachtet um ein Konstrukt handelt, in das vergeschlechtlichte und sexualisierte Machtverhältnisse eingelagert sind. Ich entwickle in diesem Kapitel daher auch eine Kritik und Weiterentwicklung von Rickens Bildungstheorie und verbinde diese mit den queertheoretischen Perspektiven nach Foucault (1977/2014) und Butler (1990/2007, 1993/2011, 1997a, 1997b).

Butlers Konzept der heterosexuellen Matrix zeigt, dass es sich bei Vorstellungen von Geschlecht, die von heterosexueller Weiblichkeit und Männlichkeit als Norm ausgehen, um eine diskursive Konstruktion handelt. Geschlecht wird Butler zufolge performativ hervorgebracht und vereindeutigt. Den Prozess der Subjektwerdung theoretisiert Butler als ambivalent und immer

vergeschlechtlicht. Sier⁷ schließt hierbei u.a. an die machttheoretischen Arbeiten Foucaults an. Vor dem Hintergrund seiner Analyse der Diskursivierung des Sexes im 18. und 19. Jahrhundert entwickelt Foucault die These, dass es sich bei Sexualität um eine Erfindung der Moderne handelt. Sie dient modernen Regierungspraktiken, die weniger über das Drohen mit dem Tod, als vielmehr über die Regulierung des Lebens funktionieren. Vor dem Hintergrund dieses biomachttheoretischen Konzeptes zeigt Foucault, dass Subjektivität im 18./19. Jahrhundert an Vorstellungen von Sexualität geknüpft wurde. Die Frage, wer eine Person ist, wurde zunehmend mit ihrer Sexualität verbunden.

Die Frage nach der Bedeutung der queertheoretischen Arbeiten von Butler und Foucault für Erziehungswissenschaft und Pädagogik beschäftigt u.a. Hartmann. Ihre Theoretisierung von Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt (2013) entfaltet sie vor dem Hintergrund ihrer diskursanalytischen Arbeit zu Dynamisierungen und Begrenzungen von geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensweisen in pädagogischen Programmen (2002). In ihrem bildungstheoretischen Konzept zeigt Hartmann, dass Bildung in heteronormative⁸ Ordnungen verstrickt ist und zu ihrer Reproduktion beiträgt. Gleichzeitig theoretisiert sie Bildung auch als den Ort, an dem ebendiese heteronormativen Ordnungen infrage gestellt und verschoben werden können. Der eigenen Verstrickung in vergeschlechtlichte und sexualisierte Machtverhältnisse entkommen kann Bildung Hartmann zufolge nicht, sie kann aber den Raum für eine kritische Reflexion ebendieser Verflechtungen bilden.

Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes kritisiere ich schließlich auch Rickens Plädoyer für eine ausschließlich diskursanalytische Auseinandersetzung mit Bildung, da diese die normative Funktion von Bildungstheorie vernachlässigt (vgl. Hartmann 2024). Aber auch für eine diskursanalytische Auseinandersetzung mit Bildung zeigt die Auseinandersetzung mit Foucault, Butler und Hartmann, dass Bildung als immer schon vergeschlechtlichte und sexualisierte Ordnung analysiert werden muss. Eine Theoretisierung von Bildung als Subjektivierung, wie sie Ricken vorschlägt, bleibt daher ohne eine differenzreflexive Perspektive notwendigerweise unvollständig, werden über Bildung doch immer auch vergeschlechtlichte und sexualisierte, aber auch rassifizierte, klassifizierte, etc. Subjekte hervorgebracht.

7 Butler gab Anfang 2020 öffentlich bekannt, als *non-binary* registriert zu sein und das englische Pronomen *they* (im Singular) zu bevorzugen (vgl. Fischer 2020). In Ermangelung einer exakten deutschen Entsprechung verwende ich hier das Pronomen *sier* (*sien*), das von einigen nicht-binär positionierten Personen im deutschsprachigen Raum genutzt wird.

8 Der Begriff ‚Heteronormativität‘ wurde von Michael Warner in der Einleitung zum Band *Fear of a Queer Planet* (1993) eingeführt. Er verweist darauf, dass in der Geschlechterordnung westlicher Gesellschaften Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als Norm konstruiert werden.

Kapitel 4 widmet sich diskursanalytischen Ansätzen zur Untersuchung der Re_Produktion⁹ und Transformation von Un_Sagbarkeitsordnungen.¹⁰ Die Gegenstände Bildung, Sexualität und Geschlecht rücken in diesem methodologischen Kapitel zunächst wieder etwas in den Hintergrund. Im Vordergrund steht die methodologische Frage, wie sich die Re_Produktion und Transformation von Un_Sagbarkeiten empirisch untersuchen lassen. Ich schließe hierbei an die diskursanalytischen Arbeiten von Foucault (1973/1981) und deren Weiterentwicklungen an (u.a. Dreyfus/Rabinow 1983). Das Kapitel beginnt mit einer Verortung der Arbeit als praxeologisch-poststrukturalistische Diskursanalyse (vgl. z.B. Scharl/Wrana 2014), die ich weniger als konkrete Methode, denn vielmehr als forschende Haltung verstehe (vgl. z.B. Schrage in Feustel et al. 2014: 487). Es folgt eine Auseinandersetzung mit diskursanalytischen Prämissen für die Untersuchung von Un_Sagbarkeitsordnungen und deren Re_Produktions- und Transformationsmechanismen. Im Anschluss an Butler gehe ich davon aus, dass nicht nur der Bereich des Un_Sagbaren diskursiv hervorgebracht wird, sondern hierbei auch Un_Lebbarkeiten hergestellt werden (vgl. Butler 1993/2011: xiii). Welche Lebensweisen als lebbar und welche als unlebbar gelten, welchen Personen eine Subjektposition¹¹ zugeschrieben und welchen ebendiese verwehrt wird, ist hiernach das Ergebnis von diskursiven Machtverhältnissen.

Die Fokussierung auf die Frage nach Unsag- und Unlebbarkeiten schließt an ein erstes Ergebnis der empirischen Analyse an. Diese zeigt, dass das in dem 2013 öffentlich gewordenen Arbeitspapier formulierte Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ in dem 2016 verabschiedeten Bildungsplan nicht mehr auftaucht. Die weitere Analyse orientierte sich daher an der These, dass das Ziel nicht zufällig aus der Bildungsplanreform gestrichen, sondern im

9 Ich verwende hier die Schreibweise mit Unterstrich, um darauf hinzuweisen, dass ‚produzieren‘ und ‚reproduzieren‘ diskurstheoretisch nicht getrennt voneinander gedacht werden können. Diskursive Konstruktionen können hiernach nicht gänzlich neu produziert werden, da sie immer an vorherigen Äußerungen anschließen. Gleichzeitig ist keine diskursive Äußerung eine exakte Reproduktion einer anderen, sondern geht immer mit diskursiven Transformationen einher. Diskursiv hervorgebrachte Ordnungen sind daher weder ausschließlich als neue Produktionen noch als exakte Reproduktionen zu verstehen. Während diese diskurstheoretische Perspektive der gesamten Arbeit zugrunde liegt (siehe insb. Kapitel 3 und 4), verwende ich die Schreibweise mit Unterstrich insbesondere an den Stellen, an denen darauf hingewiesen werden soll, dass sowohl scheinbar neue als auch die Reproduktion bereits thematisierter Ordnungen in den Blick genommen werden.

10 Ich verwende auch hier die Schreibweise mit Unterstrich nicht nur, um beide Varianten in einem Wort zusammenzufassen, sondern auch, um auf die konstitutive Verschränkung beider Konstruktionen zu verweisen. Wie in Kapitel 4 näher ausgeführt wird, erscheint das Sagbare nur vor dem Hintergrund und in Abgrenzung zum Unsagbaren und umgekehrt. Beide konstituieren sich also gegenseitig und sind diskurstheoretisch nicht getrennt voneinander denkbar.

11 Die Trennung zwischen Person und Subjekt ist nicht unproblematisch. Siehe hierzu FN 51 in 3.4.2.

Laufe der Debatte systematisch unsagbar gemacht wurde. Ich gehe davon aus, dass diese Transformation von Un_Sagbarkeitsordnungen nicht monokausal durch antifeministische Angriffe zu erklären ist, sondern diese einerseits diskursiv an vorherige diskursive Äußerungen anschließen und andererseits das Sagbarkeitsfeld zwar vorstrukturieren, nicht aber determinieren. Um zu verstehen, wie es zu einer Verschiebung von Sagbarkeitsgrenzen kommt, muss daher auch analysiert werden, wie auf rechte und antifeministische Angriffe reagiert und wie mit ihnen umgegangen wird. Vor diesem Hintergrund nehme ich nicht ausschließlich die antifeministischen Angriffe *auf*, sondern die bildungspolitische Debatte *um* den ‚Bildungsplan 2015‘ in den Blick und beziehe in die Analyse nicht nur antifeministische, sondern auch Äußerungen von anderen an der Debatte beteiligten Akteur*innen wie Parteipolitiker*innen, queere und antifaschistische Aktivist*innen, Vertreter*innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen und Journalist*innen ein.

Die Zusammenstellung des Datenkorpus und die analytische Vorgehensweise werden am Ende des Kapitels beschrieben und schließlich die konkreten Fragestellungen vorgestellt, die die Analyse anleiteten. Diese orientieren sich grob an den Grundfragen *was*, *wie* und *wer*:

- 1) Als *was* werden Bildung, Sexualität und Geschlecht diskursiv konstruiert? Welche Verständnisse von Bildung, Geschlecht und Sexualität werden in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ diskursiv hervorgebracht? Welche Un_Sagbarkeitsordnungen werden re_produziert?
- 2) *Wie* werden diese Un_Sagbarkeitsordnungen von Bildung, Sexualität und Geschlecht diskursiv hervorgebracht? Wie werden Bildung, Sexualität und Geschlecht miteinander verknüpft? Wie werden bestimmte Verständnisse von Bildung zu geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensweisen als un_sagbar hervorgebracht?
- 3) *Wer* kann eine Person in diesen diskursiven Wahrheitserzählungen sein? Welche Subjektpositionen werden auf welche Art und Weise hergestellt? Welche Lebensweisen werden als lebbar und welche als unlebbar produziert?

In Kapitel 5 ordne ich die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zunächst in den gesellschaftspolitischen Kontext ein und rekonstruiere den Debattenverlauf. Anschließend präsentiere ich die Ergebnisse der empirischen Analyse. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den Fragestellungen: Es erfolgt zunächst die Vorstellung der herausgearbeiteten diskursiven Ordnungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung (*was*). Der Fokus der Analyse liegt allerdings auf den diskursiven Strategien¹² der Re_Produktion und

12 Der hier verwendete diskurstheoretische Strategiebegriff unterscheidet sich von einem Verständnis von Strategie als absichtsvolle Taktik einzelner Akteur*innen. Siehe hierzu 4.2.1.

Transformation von Un_Sagbarkeiten (*wie*). Hierbei wird deutlich, dass die Debatte diskursiv polarisiert wird: Nur zwei Positionen – für oder gegen den Bildungsplan – werden als sagbar hervorgebracht. Die Polarisierung folgt dabei einer Dynamik von Angriff und Verteidigung. In den antifeministischen Angriffen auf den Bildungsplan werden Kindeswohl, (gute) Erziehung, Wissenschaftlichkeit sowie der Schutz von Minderheiten und schließlich auch der Demokratie über diskursive Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Umkehr für sich reklamiert. Das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ wird diskursiv mit einer Gefährdung des Kindeswohls, des elterlichen Grundrechts auf Erziehung der eigenen Kinder, der wissenschaftlichen Orientierung von Schulbildung, anderer (insbesondere religiöser) Minderheiten bzw. gesellschaftlichen Gruppen und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verknüpft. In den Reaktionen auf diese Angriffe wird ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Bildungsziel teilweise explizit verteidigt, aber es werden auch Versuche entwickelt, sich der zugeschriebenen Verteidigungsposition zu entziehen. Auch die Analyse dieser (Nicht-)Verteidigungsversuche wird von der Frage geleitet, inwiefern sie dazu beitragen, dass ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ unsagbar wird. Schließlich gehe ich auch auf die diskursiv hergestellten Subjektpositionen ein und somit auf die Frage der mit einer (Neu)Ordnung von Un_Sagbarkeiten einhergehenden Un_Lebbarkeiten (*wer*).

Im abschließenden Kapitel 6 bündle ich die Ergebnisse und diskutiere sie im Hinblick auf die Herausforderungen, die mit den analysierten neurechten und antifeministischen Aneignungsversuchen des Pädagogischen für die wissenschaftliche Gemeinschaft und insbesondere für die angegriffenen Felder von Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung einhergehen. Ich hebe hierbei zwei Aspekte besonders hervor: Zum einen zeige ich, dass Pädagogik und Geschlecht über die diskursiven Trennungen von Bildung und Erziehung sowie Geschlecht und Sexualität in das Private verschoben werden. Die Thematisierung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen wird so aus dem Zuständigkeitsbereich von öffentlicher Bildung verdrängt und als ausschließlicher Gegenstand von privater Familienerziehung konstruiert. Zum anderen gehe ich darauf ein, dass Bildung aktuell nicht nur im Kontext von antifeministischen und (extrem) rechten Diskursivierungen, sondern auch im Rahmen einer zunehmenden Selbstverständlichkeit von neoliberalen Perspektiven stattfindet. Die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ erscheint hierbei weniger als gesellschaftliche, denn als marktlogische Notwendigkeit: ‚Umgang mit Vielfalt‘ wird zur individuellen Kompetenz. Während diese Erziehungs- und Bildungsverständnisse zunächst widersprüchlich erscheinen mögen, wird abschließend deutlich, dass in beiden eine heteronormative Ordnung reproduziert wird und demokratische Partizipationsmöglichkeiten abgebaut werden. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf Bildung (Hartmann 2002) und eine Erziehung zur

Mündigkeit (Adorno 1971/2020) erscheinen vor diesem Hintergrund als demokratische Notwendigkeit.

2 Antifeminismus und Pädagogik von rechts

Perspektiven und Erkenntnisse der (interdisziplinären und erziehungswissenschaftlichen) Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘

Antifeminismus hat eine lange Tradition. Gleichwohl lassen sich unterschiedliche antifeministische ‚Konjunkturwellen‘ ausmachen. Weltweit ist seit Beginn der 2010er Jahre ein Erstarken antifeministischer Mobilisierungen zu beobachten. Für den deutschen Kontext markieren Angriffe gegen die Twitterkampagne *#Aufschrei*, den ‚Bildungsplan 2015‘ und die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ ab 2013 den Beginn der neuen antifeministischen Welle. Im Fokus steht hierbei der Kampf ‚gegen Gender‘, bei dem Geschlechterforschung, Gleichstellungspolitik und Sexualpädagogik undifferenziert unter dem Begriff ‚Gender-Ideologie‘ zusammengefasst werden. Während ‚anti-genderistische‘ Mobilisierungen viele Wissenschaftler*innen zunächst überraschten (vgl. Kuhar/Paternotte 2017b: 3), hat sich die Forschung zu Antifeminismus in Deutschland, Europa und weltweit inzwischen zu einem breiten Forschungsfeld entwickelt (vgl. Habed/Henninger/Beck 2024: 8). Antifeminismus wird hierbei als (extrem) rechte Ungleichheitsideologie verstanden. Während die Rechtsextremismusforschung die Erkenntnisse der Geschlechterforschung und der Forschung zu Antifeminismus nur zögerlich aufnimmt, markiert letztere den Kampf ‚gegen Gender‘ explizit als Teil neurechter Mobilisierungsstrategien.

Dass in antifeministischen Bewegungen des 21. Jahrhunderts nicht nur ‚gegen Gender‘, sondern auch gegen liberale und anti-autoritäre Bildungs- und Erziehungskonzepte mobilisiert wird, stellt in der bisherigen Forschung zu Antifeminismus allerdings eine marginalisierte Erkenntnis dar. Zwar wurden die Angriffe auf den ‚Bildungsplan 2015‘ und die Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ früh zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen (z.B. Schmincke 2015; Tuider 2016). Dass hier jedoch nicht nur die Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse angegriffen, sondern auch neurechte „Landnahmestrategien des Pädagogischen“ (Meyer 2022: 133) vorbereitet wurden, wird in diesen ersten Analysen allerdings kaum berücksichtigt. In der Erziehungswissenschaft mehren sich seit ein paar Jahren die Studien, die diese Aneignungsversuche des Pädagogischen durch die ‚Neue Rechte‘ explizit in den Blick nehmen (z.B. Thole/Simon/Wagner 2022; Haker/Otterspeer 2021b; Brüning 2021). Diese berücksichtigen allerdings kaum, dass neurechte

Bildungs- und Erziehungskonzepte meist mit antifeministischen Vorstellungen einhergehen.

Meine Arbeit verorte ich an eben dieser Schnittstelle von Forschung zu Antifeminismus einerseits und neurechten Aneignungsversuchen des Pädagogischen andererseits. Die bisherige Forschung dazu (insb. Thon 2024, 2023; Meyer 2022; Baader 2020, 2019; Andresen 2018) möchte ich erweitern und um einige wichtige Punkte ergänzen. So stehen im Fokus der Analysen zu Antifeminismus und ‚Neuer Rechten‘ häufig ausschließlich antifeministische und (extrem) rechte Akteur*innen und ihre Äußerungen. Diese Fokussierung ist nicht unproblematisch und stellt eine Externalisierung von Antifeminismus und Rechtsextremismus bzw. ‚Neuer Rechten‘ dar. Zwar wird die Anschlussfähigkeit an die sogenannte gesellschaftliche Mitte immer wieder hervorgehoben, dennoch wird durch die einseitige Fokussierung suggeriert, bei antifeministischen und neurechten Diskursivierungen handele es sich um ein abgeschlossenes Phänomen. Dies zeigt sich meist in der Materialauswahl, in der fast ausschließlich antifeministische und (extrem) rechte Diskursäußerungen berücksichtigt werden. In meiner Wahrnehmung sind es häufig erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die diese Perspektive erweitern. Hier wird das Datenkorpus dann meist um selbst generiertes Material oder Erfahrungswissen aus der pädagogischen Praxis ergänzt (z.B. Oldemeier et al. 2020; Wittenzellner/Klemm 2020; Laumann/Debus 2018). In der Regel wird hierbei allerdings ebenfalls eine Trennung zwischen antifeministischen Mobilisierungen einerseits und pädagogischer Praxis andererseits aufrechterhalten. Einzelne kleine Analysen zum ‚Bildungsplan 2015‘ aber zeigen, dass es sich durchaus lohnt, auch die Gegenmobilisierungen in den Blick zu nehmen (vgl. z.B. Stoltenhoff 2021; Hartmann 2016).

Bevor ich dieses Forschungsdesiderat näher beschreibe und erläutere, welchen Beitrag diese Arbeit zu dessen Bearbeitung leisten möchte, gebe ich im Folgenden zunächst einen Überblick über die bisherige, inzwischen durchaus breite und umfassende Forschung zu Antifeminismus (2.1). Anschließend befasse ich mich mit der ‚Neuen Rechten‘ in Deutschland, mit der sich langsam auflösenden Rezeptionssperre für Geschlechterfragen in der Rechtsextremismusforschung und der Thematisierung von Bildung und Erziehung in der ‚Neuen Rechten‘ (2.2). Es folgt die Darstellung von Studien, die sich mit dem Zusammenhang von antifeministischen Mobilisierungen und Pädagogik befassen (2.3). Abschließend fasse ich die zentralen Punkte noch einmal zusammen, stelle das vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung identifizierte Forschungsdesiderat dar und präsentiere, inwiefern meine Analyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zur Schließung dieser Forschungslücke beiträgt (2.4).

2.1 Antifeminismus als Angriff auf die Demokratie

Während Roman Kuhar und David Paternotte 2017 noch konstatierten, es gäbe bisher nur sehr begrenzte Forschung zu antifeministischen Mobilisierungen in Europa (vgl. Kuhar/Paternotte 2017b: 3), fanden in den letzten Jahren eine Reihe von internationalen Tagungen zu diesem Thema statt und es erschienen mehrere Zeitschriften-(Sonder-)Ausgaben und Sammelbände, die sich der Analyse von antifeministischen Bewegungen in Europa und weltweit widmen (vgl. Mayer/Goetz 2023: 1). Auch Adriano José Habel, Annette Henninger und Dorothee Beck betonen: „Works on ‘gender’ as ‘symbolic glue’ (Kováts and Põim 2015) and ‘empty signifier’ (Mayer and Sauer 2017) are high on today’s scholarly radar” (Habel/Henninger/Beck 2024: 8).

Im Folgenden gebe ich einen knappen Überblick über die bisherige Forschung zu Antifeminismus. Dieser stellt ohne Zweifel eine transnationale Ideologie und ein globales Phänomen dar (vgl. Mayer/Goetz 2023: 2), deren aktuelle ‚anti-genderistische‘ Form sich von Europa aus ausbreitete (vgl. Habel/Henninger/Beck 2024: 7). Diese internationale Vernetzung antifeministischer Akteur*innen berücksichtigend, konzentriere ich mich in diesem Kapitel vor allem auf die Entwicklung der antifeministischen Mobilisierung in Deutschland, da diese den relevanten Kontext für die vorliegende Arbeit darstellt. Bevor ich näher auf die zeitliche Entwicklung, zentrale antifeministische Akteur*innen und Strategien eingehe (2.1.2), befasse ich mich mit zentralen Begriffen und Erklärungsversuchen für das Erstarken antifeministischer Mobilisierungen (2.1.1).

2.1.1 *„Anti-Genderismus“ als aktuelle Spielart des Antifeminismus – Zentrale Begriffe und Erklärungsansätze*

In der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass Mobilisierungen ‚gegen Gender‘ seit der Jahrtausendwende zugenommen haben (vgl. Henninger 2020: 13). Mit welchen Begrifflichkeiten dieses Phänomen treffend bezeichnet werden kann bzw. sollte, wird hingegen kontrovers diskutiert (vgl. ebd.: 11). Insbesondere im deutschsprachigen Kontext werden meist die Begriffe Antifeminismus oder ‚Anti-Genderismus‘ verwendet. Während diese zwar auf dasselbe Phänomen verweisen, gehen sie bisweilen mit unterschiedlichen Erklärungen für das Erstarken von Mobilisierungen gegen die Erforschung der Geschlechterverhältnisse, politische Gleichstellungsmaßnahmen und sexualpädagogische Konzepte einher.

„Anti-Genderismus“ oder Antifeminismus?

Unstrittig ist, dass ‚Gender‘ im Zentrum dieser Mobilisierungen steht. Der Begriff fand über die englischsprachige feministische Forschung Eingang in die deutschsprachige Geschlechterforschung (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 39). Hier wurde er zunächst als Bezeichnung für das soziale Geschlecht (*gender*) im Gegensatz zum biologischen Geschlecht (*sex*) eingeführt. Diese binäre Trennung wird aus poststrukturalistischen Perspektiven dekonstruiert und so verweist ihr*e prominenteste*r Vertreter*in, Judith Butler, darauf, dass die Vorstellung eines rein biologischen Geschlechts ebendieses ist, eine Vorstellung (vgl. Butler 1990/2007: 10; siehe 3.4). Vor dem Hintergrund dieser akademischen Debatten etablierten sich Ende der 1990er Jahre die *Gender Studies* im deutschsprachigen Raum. Mehr oder weniger zeitgleich setzte sich der Begriff ‚Gender‘ auch in internationalen Debatten zur Frauen- und Gleichstellungspolitik durch, was sich unter anderem in gleichstellungspolitischen Maßnahmen wie dem *Gender Mainstreaming* zeigt (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 39). Stefanie Mayer, Edma Ajanovic und Birgit Sauer weisen auf die begriffliche Unschärfe des Gender-Begriffs hin:

„[W]ird er in manchen geschlechterkritischen Kontexten eingesetzt, um den Blick auf die Gewordenheit von Geschlecht und auf die damit verbundenen Konstruktionsprozesse zu lenken, kann er in anderen frauenpolitischen Zusammenhängen v.a. auf die (alltags-)praktische Bedeutung von Geschlecht in Bezug auf unterschiedliche Lebensverhältnisse, Möglichkeiten und Bedürfnisse von Männern und Frauen verweisen.“ (ebd.)

Sabine Hark und Paula-Irene Villa zufolge ist diese Vieldeutigkeit durchaus intendiert: „Der Begriff Gender verunsichert tatsächlich und das ist aus forschender wie politischer Perspektive durchaus (wenn auch je mit anderer Absicht) gewollt“ (Hark/Villa 2015b: 8). Mit dem Begriff ‚Gender‘ wird die vermeintliche Natürlichkeit und Eindeutigkeit von Geschlecht infrage gestellt. Gegen ebenjene Infragestellung wenden sich aktuelle Mobilisierungen. Es handelt sich also um eine Ablehnung des analytischen Gender-Begriff. Diese erinnert Sebastian Scheele „an einen Polizisten, der Passant_innen offensichtlich kontrafaktisch entgegenruft ‚Es gibt hier nichts zu sehen‘“ (Scheele 2016: 2). ‚Gender‘ dient dabei sowohl als Feindbild als auch als Kampfbegriff und fasst „in pejorativer Absicht Gender Studies, Gender Mainstreaming sowie (weitere) Liberalisierungs- und Gleichstellungspolitiken im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse“ zusammen (Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 7).

Sauer zufolge fungiert ‚Gender‘ in aktuellen politischen Debatten als ‚leerer Signifikant‘ (im Sinne der Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe (1985/2001)) (vgl. Sauer 2019: 342), was eine Verkettung von unterschiedlichen Themen ermöglicht. In aktuellen ‚Gender‘-Debatten geht es daher nicht

nur um Geschlechter- und Sexualitätsfragen, sondern darum, konstitutionelle Grundsätze wie Demokratie, Rechts- und Sozialstaatlichkeit infrage zu stellen (vgl. Sauer 2019: 342). Der gemeinsame Kampf ‚gegen Gender‘ vereint unterschiedliche politische Akteur*innen, die bei anderen Themen stark divergierende Positionen vertreten. Eszter Kováts und Maari Põim bezeichnen ‚Gender‘ daher auch als „symbolic glue“ (Kováts/Põim 2015).

Der Begriff ‚Genderismus‘ ist Scheele zufolge nichts weiter als „das Bedrohungsszenario ‚Gender‘ gesteigert um die Silbe ‚ismus‘, so dass es noch mehr nach einer Ideologie und nach etwas Totalitärem klingt“ (Scheele 2016: 4). Hark und Villa verweisen darauf, dass der Begriff ‚Genderismus‘ bei Ervin Goffman in gegenteiliger Stoßrichtung verwendet wird und hier alltägliche und institutionelle Vergeschlechtlichungen kritisiert werden (vgl. Goffman 1977: 305; Hark/Villa 2015c: 17). Auch die AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin verwendet ‚Genderismus‘ in ihrem Sprachleitfaden in kritischer Absicht, um auf die Strukturen und Prozesse zu verweisen, die die Kategorie Geschlecht und deren Omnirelevanz re-produzieren (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2015: 57f). Diese Definitionen des Genderismus-Begriffs sind aber den wenigsten geläufig und so wird in öffentlichen, aber auch in akademischen Debatten ‚Genderismus‘ meist als eine ablehnende Sammelbezeichnung für Geschlechterforschung, politische Gleichstellung und Sexualpädagogik verstanden.

Neben ‚Genderismus‘ ist in politischen Debatten auch zunehmend von ‚Gender-Ideologie‘ die Rede, „a term initially created to oppose women’s and LGBT rights activism as well as the scholarship deconstructing essentialist and naturalistic assumptions about gender and sexuality“ (Kuhar/Paternotte 2017b: 5). Mayer, Ajanovic und Sauer erläutern, dass mit ‚Ideologie‘ hier ‚falsches Bewusstsein‘ gemeint ist und „assoziativ auf Bedeutungsfelder um Begriffe wie ‚realitätsfremd‘, ‚praxisfern‘ und ‚gegen den gesunden Menschenverstand‘, aber auch auf ‚autoritäre‘ und ‚undemokratische Durchsetzung‘“ verwiesen wird (Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 41). ‚Gender‘ in diesem Sinne als Ideologie zu verstehen, ermöglicht es, diese diskursiv mit anderen bekannten Ideologien wie Sozialismus, Kommunismus oder (seltener) Nationalsozialismus zu verknüpfen (vgl. ebd.). Dass es sich bei ‚Gender‘ vermeintlich um eine Ideologie handelt, begründet auch deren angebliche Unwissenschaftlichkeit. Hark und Villa zeigen, dass in dieser Gegenüberstellung von ‚Gender-Ideologie‘ auf der einen und Wissenschaftlichkeit auf der anderen Seite nicht nur von einem spezifischen Ideologie-Verständnis ausgegangen wird, sondern auch von einer „naturalistische[n] und szientistische[n] Vorstellung von Wissenschaft“ (Hark/Villa 2015c: 19).

Hark und Villa beschreiben aktuelle Kämpfe ‚gegen Gender‘ und ‚Gender-Ideologie‘ daher als ‚Anti-Genderismus‘, betonen aber gleichzeitig: „Der

Begriff ‚Anti-Genderismus‘ ist unglücklich, dessen sind wir uns als Herausgeber_innen und Autor_innen [des gleichnamigen Sammelbandes, JG] bewusst“ (Hark/Villa 2015b: 7). Unglücklich ist der Begriff u.a. deswegen, weil es sich um eine Selbstbezeichnung der Akteur*innen handelt, die gegen Geschlechterforschung, Gleichstellung und Sexualpädagogik mobilisieren. Für den Begriff spricht, dass er den Unterschied zwischen aktuellen und historischen antifeministischen Mobilisierungen deutlich macht: Derzeitige Angriffe richten sich Hark und Villa zufolge nämlich nicht explizit gegen feministische Forderungen, sondern arbeiten sich vielmehr am akademischen Begriff ‚Gender‘ ab (vgl. Hark/Villa 2015c: 26). Dabei hat der ‚Anti-Genderismus‘ „durchaus verstanden, was der *gender turn* impliziert, nämlich in der Tat ein post-naturalistisches beziehungsweise post-essentialistisches Verständnis von Geschlecht“ (ebd.: 19, Herv. i. O.).

Gegen die Verwendung des Begriffs ‚Anti-Genderismus‘ spricht, dass hiermit ein politischer Kampfbegriff rechter Akteur*innen reproduziert wird, der suggeriert, „dass es etwas gäbe, das zutreffenderweise ‚Genderismus‘ genannt werden könnte“ (Scheele 2016: 4). Zudem verdeckt der Begriff die historischen Kontinuitäten des Antifeminismus (vgl. Henninger 2020: 14). Stefanie Mayer und Judith Goetz betonen, dass sich in aktuellen Mobilisierungen bisweilen rhetorische Distanzierungen von antifeministischen Positionen finden lassen, während antifeministische Anliegen gleichzeitig bestätigt und weiter verbreitet werden (vgl. Mayer/Goetz 2023: 9):

„Research using the term ‘genderism’ – even in a critical sense – therefore runs the risk of strengthening anti-feminists’ claims to modernisation and the historicisation of anti-feminism as something Western societies overcame in the distant past. It thereby makes it more difficult to analyse continuities of anti-feminism as an ideology that has always been intersectional.” (ebd.)

In der internationalen Forschung finden sich daher auch Bezeichnungen wie ‚Anti-Gender Kampagnen‘ (*anti-gender campaigns*) (Kuhar/Paternotte 2017a) oder „opposition to feminist politics and gender+ equality“ (Verloo 2018: 6). In neueren Publikationen wird aber vorrangig der Begriff Antifeminismus verwendet, um die historischen Kontinuitäten analytisch in den Blick nehmen zu können (vgl. z.B. Goetz/Mayer 2023; Henninger/Birsl 2020; Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019a; Blum 2019; Lang/Peters 2018a).

Der Begriff ‚Antifeminismus‘ wurde 1902 von Hedwig Dohm in Anlehnung an den Antisemitismus-Begriff geprägt. In *Die Antifeministen* (1902) beschreibt Dohm selbige als diejenigen, „die den Gedankeninhalt vergangener Jahrhunderte für alle Ewigkeit festzuhalten für ihre Pflicht erachten. Zum eisernen Bestand ihrer Argumentation gehört der liebe Gott und die Naturgesetze“ (ebd.: 5); eine Beschreibung die durchaus auch auf aktuelle antifeministische Akteur*innen zutrifft. Dohm war ihrer Zeit allerdings in vielerlei

Hinsicht voraus (vgl. Maurer 2019) und so ließ die systematische Forschung zu Antifeminismus noch einige Jahrzehnte auf sich warten (vgl. Blum 2026, i.E.: 3). Antifeminismus zu Dohms Zeiten wurde 1998 umfassend von Ute Planert in ihrem Werk *Antifeminismus im Kaiserreich* (1998) analysiert. Im Zuge des Nationalsozialismus war Antifeminismus als analytischer Begriff in Vergessenheit geraten. Zwar kann die nationalsozialistische Geschlechterordnung durchaus als antifeministische Reaktion auf Liberalisierungstendenzen am Ende des Kaiserreichs und in den 1920er Jahren interpretiert werden (vgl. Lehnert 2010: 92f), als analytischer Begriff findet Antifeminismus aber erst in den 1990er Jahren wieder Verwendung in der Forschung (vgl. Blum 2019: 37).

Obwohl ‚Antifeminismus‘ auch verwendet wird, um die aktuellen Mobilisierungen ‚gegen Gender‘ in den Blick zu nehmen, wird der Begriff unterschiedlich definiert. Henninger (2020) sowie Marion Näser-Lather, Anna Lena Oldemeier und Dorothee Beck (2019b) verstehen ‚Antifeminismus‘ als „analytischen Strukturbegriff, der auf einen ebenso analytisch gedachten Begriff von Feminismus als Gegenhorizont verweist“ (Henninger 2020: 15; vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 8). Feminismus definieren Henninger sowie Näser-Lather, Oldemeier und Beck als „intersektionales Projekt, das auf die Aufhebung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse zielt und eine Liberalisierung und Entnormierung der Geschlechterverhältnisse anstrebt“ (Henninger 2020: 15; vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 8). Diese Definition ist insbesondere aufgrund des herrschaftskritischen Verständnisses von Feminismus durchaus überzeugend. Grundsätzlich ist es aber nicht unproblematisch, Antifeminismus ausschließlich über eine Abgrenzung zu Feminismus zu definieren, wie dies beispielsweise Planert (1998), Sandra Kiepels (2013) und Julia Roßhart (2007) tun (vgl. Blum 2026, i.E.: 39). Antifeminismus erscheint hier als Reaktion auf feministische Erfolge. Feminismus ist aber – wie Henninger (2020) und Näser-Lather, Oldemeier und Beck (2019b) mit ihrer Feminismus-Definition deutlich machen – bereits selbst eine Reaktion auf patriarchale und heteronormative Strukturen, die über antifeministische Bestrebungen gesichert werden sollen. Ein derartiger Antifeminismus-Begriff läuft daher Gefahr, Antifeminismus als eigenständige und (extrem) rechte Ideologie aus dem Blick zu verlieren (vgl. Blum/Grenz 2022: 219f). Der aktuelle Antifeminismus kann aber nicht auf die Ablehnung von ‚dem Feminismus‘ reduziert werden (vgl. Lang/Peters 2018b: 17f). Zum Teil wird der Feminismus-Begriff vielmehr von rechten Akteur*innen vereinnahmt und für die Rechte von ‚Frauen‘ gekämpft, wobei ‚Frauen‘ hier ein weibliches Wesen zugeschrieben wird, das diese grundsätzlich von ‚Männern‘ unterscheidet und ontologisch und biologistisch begründet wird (vgl. Hark/Villa 2017: 90; Lang/Peters 2018b: 16).

Juliane Lang und Ulrich Peters definieren Antifeminismus daher als „organisierte[...] Form [...] expliziter Gegnerschaft zu einem [...] als omnipotent beschriebenen Feminismus“ und/oder „gegen die Auspluralisierung sexueller, geschlechtlicher und familialer Lebensformen und eine damit einhergehende Anerkennung derselben in ihrer Vielfalt“ (Lang/Peters 2015: 4, vgl. 2018b: 17). „Anti-Genderismus“ verstehen sie als moderne Spielart des Antifeminismus (ebd.: 17f), die zeigt, dass sich Antifeminismus als wandelbar und anpassungsfähig erweist und in der Lage ist, sich zu modernisieren (vgl. Mayer/Goetz 2023: 12).

Diese Modernisierung äußert sich in erster Linie in diskursiven Transformationen. Einige Forscher*innen zeichnen daher die Verschiebung vom männerzentrierten zum familienzentrierten Antifeminismus nach, wobei Familie hier als heteronormative Konstellation von *weißen*, verheirateten, heterosexuellen Eltern, bestehend aus cis- und endogeschlechtlicher¹³ Mutter und Vater, mit leiblichen cis- und endogeschlechtlichen und zunächst a- und später heterosexuellen Kindern imaginiert wird (vgl. Scheele 2016: 5, 2015: 33). Andere hingegen sehen in der Fokussierung auf Familie eine antifeministische Strategie. Hiernach verdeckt die vermeintliche Sorge um Familienverhältnisse und das Wohl der Kinder, dass es in antifeministischen Mobilisierungen nach wie vor darum geht, männliche Vorherrschaft zu sichern. Die Bezeichnung ‚familienzentrierter Antifeminismus‘ läuft hiernach Gefahr, diese Strategie zu reproduzieren und das Bestreben nach (dem Erhalt von) männlichen Privilegien zu unterschätzen (vgl. Mayer/Goetz 2023; Sauer 2019; Notz 2015).

Antifeminismus und andere Ungleichheitsideologien

Bei Antifeminismus handelt es sich um eine eigenständige Ideologie (vgl. Blum 2026, i.E.: 40) bzw. um ein „ideologisches Versatzstück“, das unterschiedliche Akteur*innen „mit jeweils eigenen weltanschaulichen Verhaftungen“ miteinander verbindet (Lang/Peters 2018b: 18; vgl. Mayer/Goetz 2023: 2). Dabei wird Antifeminismus nicht selten in seiner Verschränkung mit weiteren Ungleichheitsideologien in den Blick genommen (vgl. Henninger 2020: 17). Untersucht wurden vor allem die Verschränkungen von Antifeminismus und Antisemitismus (z.B. Fedders 2018; und Birsl 2020; vgl. Blum 2019: 92–

13 Die Begriffe ‚cis‘ und ‚endo‘ werden als Gegenstücke zu ‚trans*‘ und ‚inter*‘ verwendet und verweisen auf Personen, die sich mit dem Geschlecht identifizieren, das ihnen bei Geburt zugewiesen wurde (cis) bzw. auf Personen, deren Körper medizinisch-biologisch als eindeutig männlich oder weiblich klassifiziert wurden (endo). Ein umfassendes Glossar zu Begriffen, mit denen geschlechtlich und sexuell vielfältige Lebensweise, Körper und Selbstpositionierungen beschrieben werden, wurde u.a. im Rahmen des Projekts „Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ des Vereins *Dissens – Institut für Bildung und Forschung* erstellt: <https://interventionen.dissens.de/materialien/glossar>.

97) sowie Antifeminismus und Rassismus (z.B. Bergold-Caldwell/Grubner 2020; Dietze 2016, 2019; Farris 2017; Goetz 2018b). Insbesondere antifeministische Verschwörungserzählungen werden häufig mit antisemitischen Motiven verbunden (vgl. Blum 2022). Rassistische Positionen hingegen werden meist nicht mit offensichtlich antifeministischen, sondern augenscheinlich mit postfeministischen Perspektiven verknüpft. Hiernach haben westliche Gesellschaften die Gleichstellung von Frauen, Männern und Homosexuellen bereits erreicht. (Queer-)Feministische Bestrebungen gelten daher als überholt. Dies gilt allerdings nicht für die rassifizierten Anderen, denen Rückschrittlichkeit und sexistische Übergriffigkeit zugeschrieben werden. Gabriele Dietze (2019, 2016) bezeichnet dieses Phänomen als ‚Ethnosexismus‘, während Sarah Farris (2017) den Begriff ‚Femonationalismus‘ geprägt hat. Goetz analysiert (anti-/post-)feministische Strömungen bei der *Identitären Bewegung* (IB) und spricht in diesem Zusammenhang von „völkischem Feminismus“ (Goetz 2018b: 268). In allen Perspektiven wird in den Blick genommen, wie Frauen- (und z.T. auch Queer-)Feindlichkeit rassifizierten Anderen zugeschrieben wird, während es die Aufgabe der *weißen* Männer sei, ‚unsere Frauen‘ vor diesen Angriffen zu schützen (vgl. Dietze 2016: 98; Beck 2020: 77; Bergold-Caldwell/Grubner 2020: 161). Henninger (2020) betont, dass sich Antifeminismus und Postfeminismus analytisch durchaus voneinander unterscheiden. Während die Gleichberechtigung unterschiedlicher geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Antifeminismus offen angegriffen und infrage gestellt wird, wird diese Norm im Postfeminismus nicht notwendigerweise abgelehnt. Hier werden feministische Forderungen vielmehr mit neoliberalen Perspektiven verbunden (vgl. Fraser 2017; McRobbie 2011). (Geschlechter-)Ungleichheiten können hiernach über individuelle, freie Entscheidungen, Leistungsanstrengungen und Selbstoptimierungen beseitigt werden. Strukturelle Ungleichheitserklärungen hingegen werden abgelehnt, was durchaus Anknüpfungspunkte für antifeministische Argumentationsmuster bietet. In öffentlichen Debatten verschwimmen die Grenzen zwischen Feminismus, Antifeminismus und Postfeminismus jedoch zunehmend (vgl. Henninger 2020: 18f; Beck/Habed/Henninger 2024). Dies zeigen auch Analysen zu sogenannten TERFs (*Transexclusionary Radical Feminists*), die sich selbst als Feminist*innen bezeichnen, Geschlecht aber als biologisch determiniert imaginieren und transfeindliche Positionen vertreten (vgl. z.B. Cabral Grinspan et al. 2023).

Auch in der einschlägigen Literatur wird bisweilen zwischen Antifeminismus und Homo-/Transfeindlichkeit unterschieden und anschließend auf eine Verschränkung beider hingewiesen (vgl. z.B. Henninger 2020: 17; Blum 2019: 115). Dies suggeriert allerdings, Homo- und Transfeindlichkeit seien eigene, von Antifeminismus zu trennende Ungleichheitsideologien und nicht Teil derselben. Ebenso wie feministische Perspektiven bereits Ende des 19./Anfang

des 20. Jahrhunderts eine radikale Kritik an der naturalisierten Zweigeschlechtlichkeit beinhalteten, kam im frühen Antifeminismus eine reaktionäre Ablehnung dieser Kritik zum Ausdruck, wie die Arbeiten von Dohm und Planert zeigen (vgl. Maurer 2019: 85; Planert 1998: 95). Die Betonung der Verschränkung von Antifeminismus und Homo-/Transfeindlichkeit ist daher nicht unproblematisch, da sie ein Antifeminismus-Verständnis impliziert, das diesen auf Frauenfeindlichkeit reduziert. Antifeminismus aber muss als Ideologie verstanden werden, die sowohl auf Frauen- als auch Queerfeindlichkeit basiert, über diese aber hinaus geht, da mit ihm der Versuch einhergeht, „die Aushandlung über die Gestaltung gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse dem demokratischen Diskurs zu entziehen“ (Henninger 2020: 10).

Erklärungsansätze für das Erstarken von Anti-Gender-Mobilisierungen

Mit den unterschiedlichen Definitionen und Verwendungen insbesondere der Begriffe Antifeminismus und ‚Anti-Genderismus‘ gehen nicht selten auch unterschiedliche Erklärungsansätze für das Erstarken der Kämpfe ‚gegen Gender‘ einher. Hierbei spielt vor allem das Verhältnis, in das die beiden Begriffe zueinander gebracht werden, eine Rolle. Einige Autor*innen analysieren ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen in erster Linie als Reaktion auf neoliberale Gesellschaftsentwicklungen (z.B. Graff/Korolczuk 2022; vgl. kritisch Mayer/Goetz 2023: 11). Diese Perspektive schließt an Analysen an, die den Gender-Begriff in aktuellen Mobilisierungen als leeren Signifikant (vgl. Sauer 2019: 342) oder als symbolischen Kitt (vgl. Kováts/Pöim 2015) auffassen, der in erster Linie dazu dient, Akteur*innen mit stark divergierenden Weltanschauungen in einem gemeinsamen rechtspopulistischen Kampf ‚gegen Gender‘ zu vereinen. Hiernach geht es in ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen nicht vorrangig um Geschlechterverhältnisse. Vielmehr werden unterschiedliche konservative und (extrem) rechte Akteur*innen im ‚Anti-Genderismus‘ vereint, um gesellschaftliche Verhältnisse im Allgemeinen infrage zu stellen und demokratische, rechtsstaatliche Strukturen anzugreifen. Antifeminismus wird in dieser Perspektive bisweilen auf die Infragestellung von Frauenrechten reduziert und stellt hiernach nur einen Teil von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen dar (vgl. kritisch Mayer/Goetz 2023: 12). Mayer und Goetz kritisieren diese Erklärung, in der ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen lediglich als Fassade für (extrem) rechte Angriffe auf (neo-)liberale Gesellschaftsveränderungen fungiert. Ihnen zufolge geht mit ihr das Risiko einher, Antifeminismus zu eng zu definieren und historische Kontinuitäten dadurch aus dem Blick zu verlieren. Darüber hinaus folge dieser Erklärungsansatz der antifeministischen Gleichsetzung von (queer-)feministischen Bewegungen mit neoliberaler Gleichstellungspolitik (z.B. Diversity Management), wodurch feministische

Neoliberalismus-Kritik (wie z.B. bei Fraser 2013) ausgeblendet wird (vgl. Mayer/Goetz 2023: 12).

Dem gegenüber stehen Erklärungsansätze, die Antifeminismus in erster Linie als Reaktion auf Veränderungen und Neuordnungen der Geschlechterverhältnisse verstehen (vgl. z.B. Hark/Villa 2015c: 29f). Tatsächlich lässt sich beobachten, dass antifeministische Mobilisierungen in der Regel dann zunehmen, wenn gleichstellungspolitische Reformen implementiert oder entsprechende Gesetzesänderungen vorgenommen werden (vgl. Blum 2019: 99). Als alleinige Erklärung scheint aber auch dieser Ansatz nicht auszureichen. Zwar wird hier die Relevanz von (queer-)feministischen Errungenschaften für ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen keineswegs unterschätzt. Der alleinige Fokus auf Antifeminismus als Angriff auf eine Neuordnung der Geschlechterverhältnisse läuft aber Gefahr, Antifeminismus auf Geschlechter- und Sexualitätsfragen zu reduzieren und so die Relevanz für (extrem) rechte Mobilisierungen aus dem Blick zu verlieren.

Antifeminismus kann weder als bloßes Mittel für (extrem) rechte Projekte, noch von diesen unabhängig als alleiniger Kampf gegen die Veränderung und Modernisierung der Geschlechterverhältnisse verstanden werden. Im Anschluss an Mieke Verloo (2018), Conny Roggeband (2018), Gabriele Wilde und Brigit Meyer (2018) versteht Henninger (2020) Antifeminismus daher als „Angriff auf die Demokratie“ (ebd.: 25). Hierbei denkt sie die Erkenntnisse bisheriger Analysen zu ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen mit den Perspektiven der gendersensiblen Rechtsextremismusforschung und der feministischen Demokratieforschung zusammen. Während Geschlechterfragen in der allgemeinen Rechtsextremismusforschung bislang nur wenig Beachtung finden, fordert Henninger im Anschluss an Ursula Birsl (2018), Antifeminismus neben und in Verschränkung mit Rassismus und Antisemitismus systematisch zu untersuchen (vgl. Henninger 2020: 26).

*2.1.2 Entwicklungen, Akteur*innen und Strategien von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen*

Die meisten Publikationen zu antifeministischen Bewegungen konzentrieren sich darauf, zentrale Akteur*innen zu identifizieren und (diskursive) Strategien herauszuarbeiten. Hierbei fokussieren die Autor*innen in ihren Analysen meist auf einzelne Ereignisse, Debatten oder Akteur*innen. In den vergangenen Jahren sind aber auch einige Beiträge erschienen, in denen eine breitere Perspektive eingenommen wird. Hier analysieren die Autor*innen antifeministische Bewegungen in einem spezifischen nationalen Kontext oder nehmen Antifeminismus als europäisches bzw. globales Phänomen in den Blick (z.B.

Goetz/Mayer 2023; Strube et al. 2021; Kuhar/Paternotte 2017a; Hark/Villa 2015a).

Zeitgeschichtliche Entwicklung der ‚Anti-Gender‘-Mobilisierung (nicht nur) in Deutschland

Kuhar und Paternotte gehen davon aus, dass sich der Beginn des modernen Antifeminismus auf die Prägung des Begriffs ‚Gender-Ideologie‘ durch den Vatikan in den 1990er Jahren zurückführen lässt. Nachdem im Rahmen der UN-Konferenz zu *Population and Development* 1994 in Kairo und der UN-Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking reproduktive Rechte von Frauen sowie die Gleichstellung von Homosexuellen international anerkannt wurden, entwarf der Vatikan das Feindbild ‚Gender-Ideologie‘ als Gegenstrategie (vgl. Kuhar/Paternotte 2017b: 9; Sauer 2019: 342). Zentrale Akteur*innen waren hierbei u.a. Kardinal Ratzinger und Papst Johannes Paul II, der ‚Gender-Ideologie‘ als ‚Kultur des Todes‘ bezeichnete (vgl. Kuhar/Paternotte 2017b: 6). Verbreitung fand diese Erzählung zunächst vor allem ab 1997 über die Publikation *The Gender Agenda: Redefining Equality* von Dale O’Leary, einer US-Amerikanischen Katholikin (vgl. ebd.: 9f). Dennoch dauerte es Kuhar und Paternotte zufolge noch mehr als ein Jahrzehnt bis 2012/2013 die antifeministische Mobilisierung in Europa begann und sich die ‚Anti-Gender‘-Aktivitäten der katholischen Kirche mit dem Erstarken der ‚Neuen Rechten‘ in Europa verbanden (vgl. ebd.: 12f).

In Deutschland erschienen bereits in den 1990er Jahren journalistische Publikationen ‚gegen Gender‘ in konservativen Medien (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 18). Anfang der 2000er verstärkte sich diese antifeministische Diskursivierung von Gender durch die neo-fundamentalistischen Positionierungen in der Kirche, aber auch durch neue Männer- und Väterrechtsbewegungen. Als „diskursmächtiges Ereignis“ (ebd.: 19) identifizieren mehrere Autor*innen Volker Zastrows Artikel „Gender Mainstreaming. Die politische Geschlechtsumwandlung“, der 2006 in der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* (FAS) erschien (vgl. Roßhart 2007; Lang/Peters 2018b: 22f; Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 19). Es folgten weitere antifeministische Publikationen in auflagenstarken Printmedien, u.a. zu der Diskreditierung eines Elternratgebers zu kindgerechter Sexuaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung durch die katholische Soziologin und zentrale Akteurin von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen, Gabriele Kuby, im Jahr 2007 (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 19). Diese antifeministischen Aktivitäten werden als „Vorboten“ (Scheele 2016: 7) des modernen Antifeminismus bezeichnet. Zu einem „Kernelement der Mobilisierung rechts-populistischer Gruppierungen und Parteien in ganz Europa“ (Näser-

Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 19) wurden antifeministische Angriffe ‚gegen Gender‘ in den 2010er Jahren. In Deutschland im Jahr 2013, für das sich drei zentrale diskursive Ereignisse feststellen lassen: Der Twitter-Kampagne *#Aufschrei*, die Anfang 2013 die Alltäglichkeit von Sexismus und sexualisierter Gewalt sichtbar machte, wurde mit antifeministischen Angriffen begegnet, die in der Formulierung „Dann mach doch die Bluse zu“ von der Publizistin Birgit Kelle¹⁴ ihren Höhepunkt fanden (vgl. Lang/Peters 2018b: 24f). Ende 2013 begann die Mobilisierung gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ in Baden-Württemberg, im Rahmen derer 2014 das antifeministische Netzwerk *Demo für Alle* (DfA) nach französischem Vorbild gegründet wurde. Etwa zeitgleich skandalisierten Kelle und andere den Band *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012), der bereits im Jahr 2008 in erster Auflage erschienen war (vgl. Lang/Peters 2018b: 25). Diese Ereignisse zeigen, dass pädagogische Themen von Beginn an Teil der neuen antifeministischen Konjunkturwelle darstellten. Die bisherige Forschung zu Antifeminismus befasst sich allerdings nur sehr begrenzt damit, dass mit dieser Mobilisierung ‚gegen Gender‘ auch die Einführung neuer autoritärer Bildungs- und Erziehungsideale einhergeht. Auf die bisherige Forschung zu dieser Verschränkung gehe ich in 2.3 näher ein.

*Antifeministische Akteur*innengruppen*

Bereits Dohm identifizierte 1902 unterschiedliche antifeministische Akteur*innengruppen (vgl. Dohm 1902: 5–11). Während sich viele Publikationen an der Einteilung von Regina Frey, Marc Gärtner, Manfred Köhnen und Sebastian Scheele (2014) orientieren, nimmt Rebekka Blum (2026, i.E.)¹⁵ Dohms Klassifikation zum Ausgangspunkt und zeigt, dass sich diese in vielerlei Hinsicht noch heute als sinnvoll erweist. In der Zusammenschau beider und weiterer Beiträge lassen sich die folgenden antifeministischen Akteur*innengruppen identifizieren:

Blum führt als erste Akteur*innengruppe Konservative auf, die bei Dohm auch die „Altgläubigen“ (Dohm 1902: 5) genannt werden. Hierzu gehören heute beispielsweise Politiker*innen der CDU, die in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ an den Demonstrationen der DfA teilnahmen (vgl. Blum 2026, i.E.: 10; Frey et al. 2014: 10).

Antifeministische Wissenschaftler*innen werden bei Frey et al. auch „Wissenschaftlichkeitswächter“ (Frey et al. 2014: 18) und bei Henninger

14 Kelle veröffentlichte anschließend ein Buch mit dem Titel *Dann mach doch die Bluse zu. Ein Aufschrei gegen den Gleichheitswahn* (2013).

15 Ich danke Rebekka Blum für den Zugang zu ihrem unveröffentlichten Manuskript, auf das sich die angegebenen Seitenzahlen beziehen. Der Titel der Arbeit wird eventuell noch angepasst werden.

„wissenschaftliche ‚Gender‘Kritiker*innen“ (Henninger 2020: 33) genannt und wurden u.a. von Hark und Villa (2015c) sowie von Näser-Lather (2020, 2019) näher analysiert. Blum erweitert diese Akteur*innengruppe um antifeministische Intellektuelle. Frey et al. führen antifeministische Journalist*innen als eigene Akteur*innengruppe auf (vgl. Frey et al. 2014: 17), hierbei handelt es sich aber in der Regel um antifeministische Intellektuelle, die ihre Beiträge nicht nur in neurechten Zeitschriften, sondern auch in viel gelesenen konservativen Medien platzieren.

Insbesondere Kuhar und Paternotte (2017b) betonen die Rolle der katholischen Kirche in der antifeministischen Mobilisierung in Europa (und weltweit). Zwar lassen sich auch in den anderen großen Weltreligionen sowie in einigen populärer werdenden germanischen und Naturreligionen antifeministische Denkweisen identifizieren, weshalb Blum diese Akteur*innengruppe allgemeiner als „[r]eligios argumentierende Antifeminist*innen“ fasst (Blum 2026, i.E.: 14). Eine organisierte antifeministische Mobilisierung lässt sich aber vor allem bei christlichen Fundamentalist*innen ausmachen (vgl. Frey et al. 2014: 18; Kuhar/Paternotte 2017b: 11). In Deutschland organisieren christliche Antifeminist*innen u.a. den inzwischen jährlich stattfindenden „Marsch für das Leben“, um gegen das Recht auf Schwangerschaftsabbruch zu protestieren (vgl. Blum 2026, i.E.: 15). Der christlich-fundamentalistische Verein *Zivile Koalition*, gegründet von der AfD-Politikerin Beatrix von Storch und ihrem Ehemann Sven von Storch, gilt als Trägerverein¹⁶ unterschiedlicher antifeministischer Organisationen wie z.B. der von Beatrix von Storch und Hedwig von Beverfoerde gegründeten *Initiative Familienschutz*. Auf internationaler Ebene organisieren christliche Antifeminist*innen regelmäßig den *World Congress of Families*. Dieser stellt ein „transnationales christliches Akteursnetzwerk“ (Sauer 2019: 342) dar, das insbesondere die Plattform *CitizenGo* für Petitionen und Kampagnen nutzt, mit denen (inter)nationale Gesetzgebungsprozesse zu Themen wie reproduktive Rechte und Gleichstellung queerer Lebensweisen beeinflusst werden sollen (vgl. Blum 2026, i.E.: 15).

Zu explizit antifeministischen Akteur*innen, wie sie von Frey et al. genannt werden (vgl. Frey et al. 2014: 19) gehören in erster Linie Akteur*innen, die Dohm als „Herrenrechtler“ (Dohm 1902: 7) bezeichnet. Diese maskulinistischen Männerbünde umfassen beispielsweise Studentenverbindungen und Burschenschaften, den Verein *MANNdat*, das Internetprojekt *WikiMANNia*, aber auch Väterrechtler*innen sowie die selbsternannten ‚Incels‘ und ‚Pick-up Artists‘ (vgl. Blum 2026, i.E.: 7). Vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Verschiebung vom männer- zum familienzentrierten Antifeminismus betont

16 Andreas Kemper zufolge wird der Verein Zivile Koalition vom im März 2019 gegründeten Verein Zivile Allianz als Trägerschaft für das antifeministische Kampagnennetzwerk abgelöst, da die Zivile Koalition ihren Status als gemeinnützig verlor (vgl. Kemper 2020).

Sauer, dass beispielsweise auch die selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ zu dieser Akteur*innengruppe gerechnet werden müssen (vgl. Sauer 2019: 343). Hier zeigen sich Überschneidungen zu christlich-fundamentalistischen Akteur*innen und Organisationen wie der *Initiative Familienschutz*.

Schließlich sind auch (extrem) rechte Organisationen als Akteur*innen-gruppe zu verstehen (vgl. Blum 2026, i.E.: 16; Frey et al. 2014: 19). Hierzu zählen beispielsweise die NPD, die Zeitschriften *Junge Freiheit* und *Compact*, die AfD sowie deren Jugendorganisation *Junge Alternative*¹⁷, die IB sowie deren Ableger *120 Dezibel* (eine rechte, rassistische Reaktion auf die #MeToo-Bewegung) (vgl. Blum 2026, i.E.: 16; Sauer 2019: 343; für eine Analyse antifeministischer Positionen bei der IB siehe Goetz 2018b). Lang und Peters unterscheiden in Bezug auf (extrem) rechte Organisationen außerdem zwischen einem völkisch-neonazistischen Milieu, einem neu-rechten-diskursorientierten Milieu und einem parlamentsorientierten Rechtspopulismus (vgl. Lang/Peters 2018b: 19).

Außerdem heben Lang und Peters die Relevanz von antifeministischen Netzwerkprojekten hervor, „bei denen mehrere der benannten Akteursgruppen punktuell und in einem i.d.R. abgrenzbaren zeitlichen und thematischen Rahmen gemeinsam agieren“ (ebd.). Das prominenteste Beispiel eines solchen Netzwerkprojekts ist die DfA (vgl. ebd.).

Antifeministische Strategien

Die bisherige Forschung zu Antifeminismus arbeitet unterschiedliche Strategien aktueller ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen heraus. Zunächst werden die Gender Studies immer wieder als unwissenschaftlich diskreditiert. Der Geschlechterforschung und bisweilen auch gleichstellungspolitischen Maßnahmen wird unterstellt, Geschlecht gelte hier als frei wählbar (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 10). Dies widerspreche einer vermeintlich evidenten Natürlichkeit von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität und damit auch dem ‚gesunden Menschenverstand‘ (vgl. ebd.; Sauer 2019: 345). Demzufolge stellen die Gender Studies eine „Gefahr für die Wissenschaft“ dar und stünden „in Opposition zu (Natur-)Wissenschaft“ (Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 10). Hieraus wird ein Anti-Intellektualismus abgeleitet, der sich insbesondere gegen Gleichstellungspolitik*innen und Professor*innen der Gender Studies richtet (vgl. Sauer 2019: 345) und über den der „antidemokratische[...] Angriff auf die Freiheit von Forschung und Lehre“ (Hark/Villa 2015c: 33) gerechtfertigt wird.

17 Nachdem die Junge Alternative im April 2023 vom Verfassungsschutz als gesichert rechtsextrem eingestuft worden war, beschloss die AfD im Januar 2025 sich von ihrer Jugendorganisation zu trennen. Der Verein wurde zum 31. März 2025 aufgelöst (Tagesschau 2025).

Antifeministische Mobilisierung basiert zudem auf dem Zeichnen von Angst-, Bedrohungs- und Krisenszenarien. (Queer-)Feministische Herrschaftskritik wird zu einer Gefährdung der heteronormativen Ordnung umgedeutet, indem Feminismus als omnipotent imaginiert und eine Vormachtstellung von Frauen und queeren Menschen behauptet wird (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 10). Diese habe eine Krise der Männlichkeit zur Folge, die sich in einer angeblichen „Benachteiligung von Jungen, Männern und Vätern“ zeigt (ebd.).¹⁸ Inzwischen aber wird vor allem über die Figur des bedrohten Kindes mobilisiert. Hiernach stelle die Liberalisierung und Pluralisierung von geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen eine Gefahr für das Kindeswohl dar. Über derartige oftmals explizit homo- und transfeindliche Behauptungen wird eine Ausweitung der Elternrechte und eine „Re-Privatisierung von Erziehung“ (Sauer 2019: 344) gefordert (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 11; Sauer 2019: 344; Kuhar/Paternotte 2017b: 6; Schmincke 2015; Kämpf 2015). In engem Zusammenhang mit der angeblichen Kindeswohlgefährdung steht die Behauptung, ‚Gender‘ würde die Familie bedrohen. Hierüber wird der besondere Schutz der heterosexuellen, *weißen*, ‚biodeutschen‘ Familie gefordert, die als „Keimzelle“ des Staates, der Gesellschaft oder der Nation“ gilt (Sauer 2019: 344; vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 11). Näser-Lather, Oldemeier und Beck betonen, dass ‚Gender‘ nicht selten auch als Grund für ökonomische Prekarisierung und den allgemeinen „Verlust von ‚Normalität‘ und Gewissheit“ (Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 13) angeführt wird.

Diese Angst-, Bedrohungs- und Krisenszenarien bilden häufig die Grundlage für größere Verschwörungserzählungen. Gender Studies, (Queer-)Feminismus und Gleichstellungspolitik gelten hiernach als übermächtig und totalitär. Demgegenüber treten Antifeminist*innen als „Aufklärer und Retter gegen Feminist*innen und Betrüger*innen“ (Blum 2026, i.E.: 20) in Erscheinung. Nicht selten wird ‚Gender-Ideologie‘ mit Kommunismus, Sozialismus oder Faschismus verglichen und eine Verbindung zu „Umerziehung der Bevölkerung, der Schaffung eines neuen Menschen und eines totalitären Staates“ hergestellt (Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 11). Als Schuldige werden (Queer-)Feminist*innen und Geschlechterforscher*innen ausgemacht; eine Praktik, die Kuhar und Paternotte als „Scapegoating“ bezeichnen (Kuhar/Paternotte 2017b: 14). Diese Verschwörungserzählung eines ‚totalitären Genderregimes‘ wird nicht selten mit anti-europäischen und anti-etatistischen Haltungen verknüpft. Immer wieder werden auch Zusammenhänge zu antisemitischen und rassistischen Verschwörungstheorien hergestellt (vgl. z.B.

18 Die diskursive Produktion einer vermeintlichen Krise von Jungen in Bildung und Erziehung hat insbesondere Susann Fegter (2012) analysiert.

Blum 2026, i.E.: 18–20; Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b: 11f; Sauer 2019: 345; Kuhar/Paternotte 2017b: 8).

Diese Bedrohungs- und Verschwörungserzählungen werden häufig über eine gezielte Umdeutung und Entleerung von Begriffen aufrechterhalten, wie bereits für Begriffe wie ‚Gender‘ oder ‚Genderismus‘ gezeigt (vgl. Blum 2026, i.E.: 27; siehe 2.1.1). Beck et al. analysieren Mimikry als eine neue Strategie antifeministischer Akteur*innen, bei der z.T. etablierte geschlechterpolitische Begriffe umgedeutet werden (vgl. Beck et al. 2021: 8). Diese Strategien bilden auch immer wieder die Grundlage von Anträgen und kleinen Anfragen im Bundestag und in Landtagen (vgl. Näser-Lather 2020: 128). Kuhar und Paternotte nennen diese und ähnliche Praktiken auch „alternative knowledge production“ (Kuhar/Paternotte 2017b: 6). Die Analyse in der vorliegenden Arbeit konzentrierte sich auf eben diese Transformationen von Un_Sagbarkeitsordnungen und die hierfür häufig genutzte Umkehr von Täter*innen und Opfern (vgl. ebd.: 14).

Blum betont, dass antifeministische Praktiken nicht selten in persönlichen Angriffen, Gewalt und Terror münden. Sie zitiert u.a. eine Studie von Veronika Kracher (2020), wonach in Nordamerika bereits über 50 Personen von selbsternannten ‚Incels‘ ermordet wurden und derartige Angriffe in Kanada seit 2020 als Terrorismus bewertet werden (vgl. Blum 2026, i.E.: 29). Zudem weist sie darauf hin, dass auch bei rechten Anschlägen nicht selten antifeministische Feindbilder und Verschwörungstheorien zu den Motiven der Täter*innen gehören. So arbeitet beispielsweise das Autor*innenkollektiv Feministische Intervention heraus, dass die Attentäter von Oslo und Utøya im Jahr 2011 und in Christchurch im März 2019 antifeministische Haltungen vertraten und diese auch als Begründungen mitaufführten (vgl. AK FE.IN 2020: 112–114). Judith Rahner (2020) zeigt ähnliches für den Täter des Anschlags auf die Synagoge in Halle (Saale) im Oktober 2019. Auch in Deutschland werden Geschlechterforscher*innen, Gleichstellungspolitiker*innen, (queer-)feministische Aktivist*innen und Sexualpädagog*innen immer wieder persönlich angegriffen. Bedrohungen von Einzelpersonen im Internet werden häufig ‚Hate-Speech‘ genannt. Hierbei kommt es immer wieder auch zu einem sogenannten ‚Doxxing‘, also zur Veröffentlichung von persönlichen Daten wie der Privatadresse, was meist mit weiteren Einschüchterungsversuchen einhergeht. Alle diese Angriffe verfolgen das Ziel, Geschlechterforscher*innen, Gleichstellungspolitiker*innen, (queer-)feministische Aktivist*innen und Sexualpädagog*innen zu verunsichern (vgl. Blum 2026, i.E.: 28). Im Rahmen der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ und der Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ standen insbesondere erziehungswissenschaftliche Geschlechterforscher*innen im Fokus antifeministischer Angriffe (vgl. Frey et al. 2014: 16f; Hark/Villa 2015c: 25).

Sowohl diese offensichtliche Fokussierung von Angriffen auf Personen, die gleichzeitig als Erziehungswissenschaftler*innen und Geschlechterforscher*innen positioniert sind, als auch die beobachtete Verschiebung antifeministischer Mobilisierungen hin zu Familienordnungen und die damit einhergehende Fokussierung auf eine angebliche ‚Kindeswohlgefährdung‘ und ‚Um-erziehung‘ deuten auf eine enge Verschränkung von ‚Anti-Gender‘-Kampagnen mit neurechten Aneignungs-versuchen des Pädagogischen hin. Nichtsdestotrotz werden letztere in der bisherigen Forschung zu Antifeminismus nur wenig berücksichtigt.

Darüber hinaus beobachte ich in der Forschung zu Antifeminismus eine Externalisierung antifeministischer Mobilisierungen. Zwar wird diese als Brückenideologie theoretisiert, die unterschiedliche Akteur*innen miteinander verbindet und für einige den Einstieg in extrem rechte Gruppierungen darstellt. In den empirischen Analysen werden allerdings dennoch meist ausschließlich Akteur*innen und diskursive Äußerungen untersucht, die sich als eindeutig antifeministisch einstufen lassen. Die Analyse von antifeministischen Strategien lässt diese hierdurch als abgeschlossenes Phänomen erscheinen. Ob antifeministische Positionen hegemonial werden oder nicht, hängt allerdings auch davon ab, wie andere gesellschaftliche Akteur*innen auf ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen reagieren. Äußerungen dieser Akteur*innen werden in der bisherigen Antifeminismusforschung allerdings kaum in den Blick genommen.

Bevor ich in 2.3 die erziehungswissenschaftliche Forschung zu neurechten Aktivitäten im Feld der Pädagogik vorstelle, widme ich mich zunächst einer anderen Forschungslücke, nämlich der mangelnden Beachtung der Ergebnisse von Geschlechter- und Antifeminismusforschung in der Rechtsextremismusforschung.

2.2 Gender und Pädagogik als Gegenstände der ‚Neuen Rechten‘

In der Forschung zu Antifeminismus ist weitestgehend unstrittig, dass Antifeminismus (auch) als (extrem) rechte Ideologie zu verstehen ist und ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen einen Teil der populistischen, neurechten Bewegungen bilden. Nichtsdestotrotz werden Geschlechterfragen in der Rechtsextremismusforschung relativ wenig berücksichtigt und die Erkenntnisse der Forschung zu Antifeminismus erst nach und nach rezipiert und integriert. Auch in explizit erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der ‚Neuen Rechten‘ fehlt meist eine gendersensible Perspektive. Nichtsdestotrotz sind

auch diese Analysen neurechter Aneignungsversuche von genuin pädagogischen Themen von Interesse für die vorliegende Arbeit.

Im Folgenden stelle ich daher zunächst zentrale Perspektiven und Erkenntnisse der Rechtsextremismusforschung vor (2.2.1). Anschließend gehe ich auf die Verbindung zwischen Antifeminismus und ‚Neuer Rechten‘ ein und lege hier besonderes Augenmerk auf die mangelnde Berücksichtigung von Antifeminismus und Geschlechter- und Sexualitätsfragen in der Rechtsextremismusforschung (2.2.2). Schließlich befasse ich mich mit der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Rechtsextremismusforschung, die neurechte Aneignungsstrategien des Pädagogischen analysiert, hierbei aber meist ebenfalls kaum in den Blick nimmt, dass diese eng mit antifeministischen Positionierungen einhergehen (2.2.3).

2.2.1 Die ‚Neue Rechte‘

Die Forschung zur (extremen) Rechten seit 1945 arbeitet mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Während sich Analysen lange an behördlichen Definitionen orientierten, wird inzwischen ein analytischer Rechtsextremismus-Begriff verwendet. Dieser grenzt sich deutlich von dem durch die Medien verbreiteten Begriff ‚Rechtspopulismus‘ ab, da dieser nicht selten mit einer Verharmlosung dieser (extrem) rechten Strategie einhergeht (vgl. Salzborn 2019: 15–18). Die ‚Neue Rechte‘ schließlich ist eine Begrifflichkeit die kontrovers diskutiert wird. Während die Bezeichnung Gefahr läuft, historische Kontinuitäten zu verdecken, zeigt sich, dass die (extreme) Rechte heute tatsächlich einige Strategien verfolgt, die als ‚neu‘ bezeichnet werden können. Hierzu gehören in erster Linie die Orientierung an der sogenannten Konservativen Revolution und die rhetorische Abgrenzung vom Nationalsozialismus sowie Intellektualisierung und Internationalisierung (vgl. Weiß 2017: 27f).

Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, ‚Neue Rechte‘

Während heute vor allem die Begriffe Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und ‚Neue Rechte‘ verwendet werden, waren in den ersten Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg vor allem die Begriffe ‚Neofaschismus‘ und ‚Neonazismus‘ verbreitet (vgl. Salzborn 2019: 13). Bis in die 1960er Jahre wurden NS-Nachfolgeorganisationen auch schlicht als ‚national‘ oder ‚nationalistisch‘ gekennzeichnet (vgl. ebd.).

In den 1960er Jahren kam der Begriff ‚Rechtsradikalismus‘ auf, mit dem zunächst die Absicht verfolgt wurde, diesen vom ‚Linksradikalismus‘ zu unterscheiden und letzteren somit als gleichermaßen gefährlich für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzustufen (vgl. ebd.: 15). In den 1990er

Jahren wurde ‚Rechtsradikalismus‘ zunehmend als Alternativbegriff zu ‚Rechtsextremismus‘ verwendet, während letzterer nun häufiger genutzt wurde, um ‚Rechtsextremismus‘ und ‚Linksextremismus‘ zu nivellieren (vgl. ebd.). ‚Rechtsradikalismus‘ wurde zum Sammelbegriff, mit dem in Anlehnung an die Verwendungsweise des Verfassungsschutzes gleichzeitig zunehmend eine Art Vorläufer des Rechtsextremismus bezeichnet wurde, der „zwar als irgendwie problematisch, aber (noch) nicht verfassungs- bzw. demokratie-feindlich“ galt (Salzborn 2019: 16). Mit dieser Orientierung an behördlichen Perspektiven machte sich die wissenschaftliche Analyse hinsichtlich der für sie zentralen Begrifflichkeiten davon abhängig, wie diese gerade von der jeweiligen Verfassungsordnung definiert wurden und somit von politischen Entscheidungen (vgl. ebd.).

In der Forschung wird daher inzwischen vor allem ein analytischer Rechtsextremismus-Begriff verwendet. Dieser versteht Rechtsextremismus als Syndrom und grenzt sich von der behördlichen Verwendung und der damit einhergehenden Gleichsetzung von Links- und Rechtsextremismus und dem undefinierten Verständnis von Rechtsradikalismus als Vorstufe zum Rechtsextremismus ab. Zwar wird von der „vergleichenden *Extremismusk*doctrin“ (ebd., Herv. i. O.) weiterhin die These vertreten, Rechtsextremismus und Linksextremismus müssten auf dieselbe Art und Weise analysiert werden. Die Mehrheit der Rechtsextremismusforschung hält eine Vergleichbarkeit von Rechts(extremismus) und Links(extremismus) aber für nicht gegeben, nicht zuletzt weil linke Ideologien von der Gleichheit der Menschen ausgehen, während von rechts eine grundsätzliche Ungleichheit der Menschen behauptet wird, und weil sich rechte Gewalt häufig gegen Menschen, linke Gewalt aber meist gegen Sachen richtet (vgl. ebd.: 16f).

Der vor allem durch die Medien verbreitete Begriff ‚Rechtspopulismus‘ wird zwar bisweilen auch in der Forschung verwendet, Samuel Salzborn kritisiert ihn allerdings als „analytisch untauglich“ (ebd.: 18), da es sich bei Populismus vielmehr um eine politische Strategie handelt. Hierbei wird ein Gegensatz zwischen politischer Elite und ‚dem Volk‘ konstruiert, der es der extremen Rechten erlaubt, sich als Vertreterin ‚des Volkes‘ zu inszenieren. Auf nationalsozialistische Begriffe wird zwar häufig verzichtet, auch hierbei handelt es sich allerdings um eine Strategie, mit der bestimmte Positionen in die Mitte der Gesellschaft gerückt werden (sollen). In der alltäglichen Verwendung des Begriffs, erscheint Rechtspopulismus aber meist als eine Vorstufe zum Rechtsextremismus. Hiermit geht eine Gefährlichkeitseinstufung einher, die den Rechtspopulismus als politische Strategie der (extremen) Rechten erkennt und dadurch verharmlost (vgl. ebd.: 17).

Auch Wilhelm Heitmeyer kritisiert den Rechtspopulismus-Begriff und schlägt vor, stattdessen den Begriff ‚autoritärer Nationalradikalismus‘ –

insbesondere für die Analyse der Entwicklung der AfD und des allgemeinen ‚Rechtsrucks‘ – zu verwenden (vgl. Heitmeyer 2018: 231). Erstere bewege sich „zwischen einem ideologisch ‚flachen‘ Rechtspopulismus und einem gewaltförmigen Rechtsextremismus und Neonazismus“ (ebd.: 235, Herv. i. O.). Die AfD analysiert Heitmeyer als

1. autoritär: Sie fordert u.a. eine „rigide[.]“ Führung und eine „streng hierarchisch organisierte[.] soziale[.] Ordnung“ und legt hierbei ein dichotomes Politik- und Gesellschaftsverständnis zugrunde, das „auf den Kategorien Kampf und Konflikt“ und „strenge[n] Freund/Feind-Schemata“ beruht (Heitmeyer 2018: 234).
2. national: Sie geht von einer „außerordentlichen Stellung des deutschen Volkes“ aus und fordert eine „neue[.] deutsche[.]“ Vergangenheitsdeutung“ (ebd.: 235).
3. radikal: Der Partei geht es darum, „die liberale Demokratie grundlegend um[zu]bauen“ und greift dafür mit einem „rabiante[n] und emotionalisierte[n] Mobilisierungsstil“ und „menschenfeindlichen Grenzüberschreitungen“ die liberale Gesellschaft an (ebd.).

Heitmeyer stimmt der Analyse von Volker Weiß (2017) zu, der den Autoritarismus „als Kernproblem des gesellschaftlichen Rechtsrucks“ (Heitmeyer 2018: 239) identifiziert, und macht drei Bühnen aus, auf denen die autoritär Nationalradikalen agieren. Auf der Vorderbühne ist vor allem die AfD sichtbar. Auf einer zweiten Bühne versammeln sich Publikationen der extremen Rechten sowie „rechtsintellektuelle Think-Tanks“ (ebd.: 240).¹⁹ Die dritte Bühne schließlich wird vor allem von (extrem) rechten Aktivist*innen wie der Bewegung der *Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* (Pegida) und der *Identitären Bewegung* (IB) bespielt (vgl. ebd.).

Die bereits erwähnte Studie von Weiß mit dem Titel *Die autoritäre Revolte* (2017) arbeitet hingegen mit dem Begriff ‚Neue Rechte‘. Dieser wird „unterschiedlich und nicht selten diffus verwandt“ (Salzborn 2019: 75). Salzborn unterscheidet drei unterschiedliche Begriffsverständnisse. In der Öffentlichkeit überwiegt hiernach ein Verständnis der ‚Neuen Rechten‘, das diese vor allem

19 Hierzu zählen insbesondere das u.a. von Götz Kubitschek gegründete *Institut für Staatspolitik* (IfS) und die *Bibliothek des Konservatismus* sowie der ebenfalls von Kubitschek und seiner Frau Ellen Kositzka geleitete Antaios-Verlag, bei dem auch die vom IfS herausgegebene Zeitschrift *Sezession* erscheint. Während diese Institutionen und Publikationen nach der Jahrtausendwende gegründet wurden, existiert die Wochenzeitschrift *Junge Freiheit* bereits seit 1986. Sie wurde Anfang der 2000er allerdings ebenfalls neu organisiert und gilt heute als das „Mutterschiff“ (Weiß 2017: 19) der ‚Neuen Rechten‘ und stellt die „inoffizielle[.] Parteizeitung der AfD“ dar (ebd.: 26). Eine umfassende Darstellung des *Netzwerks der Neuen Rechten* ist im gleichnamigen Werk von Christian Fuchs und Paul Middelhoff (2019) nachzulesen. Eine entsprechende Kartographie kann auf der Website zum Buch <http://neuerechte.org> abgerufen werden.

chronologisch von einer ‚alten Rechten‘ unterscheidet (vgl. ebd.). Diese Perspektive hat zwar im Journalismus zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen des Rechtsextremismus geführt, da die ‚Neue Rechte‘ hier aber äußerst unpräzise als „*anders als das, was (irgendwann) vorher war*“ (ebd., Herv. i. O.) definiert wird, erweist sich dieses Verständnis als analytisch nutzlos. Die Problematik einer zweiten Begriffsverwendung in der die ‚Neue Rechte‘ als „Strömungen der extremen Rechten, die sich selbst als neurechts verstehen“ (ebd.) gefasst wird, liegt auf der Hand: Hier wird der Begriff nicht als analytische Kategorie verwendet, sondern eine rechtsextreme Selbstbezeichnung reproduziert. Ein analytisches Verständnis der ‚Neuen Rechten‘ hingegen fragt – wie Weiß – danach, was tatsächlich ‚neu‘ ist an der ‚Neuen Rechten‘. Denn während der Begriff (ähnlich wie der Begriff ‚Anti-Genderismus‘) Gefahr läuft, historische Kontinuitäten zu verdecken, lassen sich durchaus neue Strategien der extremen Rechten identifizieren (vgl. ebd.: 75f).

Strategien der ‚Neuen Rechten‘

‚Neu‘ sind Weiß zufolge weniger die politische Ausrichtung, als vielmehr die Strategien über die „[d]ie politische Agenda der Neuen Rechten“ (Weiß 2017: 27) verfolgt wird. Diese sei „seit Jahrzehnten ausformuliert“ (ebd.). Salzborn datiert ihren Anfang auf das Ende der 1960er Jahre als die NPD auf dem parlamentarischen Weg scheiterte (vgl. Salzborn 2019: 77). Dies mag auch die Perspektive erklären, die die ‚Neue Rechte‘ als Gegenpol zur ‚Neuen Linken‘ versteht. Hiernach imitierte die ‚Neue Rechte‘ zentrale Strategien der ‚Neuen Linken‘ wie die Arbeit in kleinen fluiden Gruppierungen anstelle einer übergeordneten Organisation und eine Fokussierung auf intellektuelle Kontroversen insbesondere in den Medien (vgl. ebd.). Weiß diskutiert diese These, weist die Erzählung ‚68 von rechts‘ aber letztlich als „Gegenmythos zum Mythos von ‚68“ zurück (Weiß 2017: 38). Nichtsdestotrotz zeigt Meike Sophia Baader, dass „die Diskreditierung von 68 eines der zentralen Themen der Neuen Rechten“ (Baader 2020: 132, 2019: 259) darstellt. Ihr zufolge fungiert 68 als „Kollektivsymbol für die Neue Rechte“ (Baader 2020: 133).²⁰

Die historischen Bezüge der ‚Neuen Rechten‘ reichen allerdings noch weiter zurück und so zeigt Weiß, dass sich die ‚Neue Rechte‘ vorrangig auf die Autor*innen der sogenannten ‚Konservativen Revolution‘ bezieht (vgl. Weiß 2017: 44–48). Besondere Aufmerksamkeit widmet Weiß hierbei dem Schweizer Armin Mohler, der 1949 in seiner Dissertation *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932* die Behauptung aufstellt, beim deutschen Radikalnationalismus der Weimarer Republik handele es sich um eine vom

20 Die Analysen von Baader stelle ich in 2.3.3 genauer vor.

Nationalsozialismus unabhängige Bewegung (vgl. ebd.: 44). Dass die ‚Konservative Revolution‘ vielmehr als Vorläuferin des Nationalsozialismus verstanden werden muss, ist allerdings unstrittig und auch Mohler selbst räumte am Ende seines Lebens die Konstruiertheit dieser Trennung ein (vgl. ebd.: 5). Die ‚Neue Rechte‘ aber hält an der konstruierten Spaltung fest und so identifiziert Weiß die Bezugnahme auf die ‚Konservative Revolution‘ und die rhetorische Abgrenzung vom Nationalsozialismus als zentrale Säulen der ‚Neuen Rechten‘ (vgl. ebd.: 4, 27). Hierbei spielt durchaus auch ein Generationenwechsel der zentralen Akteur*innen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.: 27).

‚Neu‘ ist außerdem eine zunehmende Intellektualisierung der (extremen) Rechten. Diese kam für die Medien überraschend: „Journalisten, in deren Vorstellungswelt ‚Rechte‘ nur als stiefeltragende Schläger existierten, rieben sich die Augen angesichts der Tatsache, plötzlich mit eloquenten Ideologen konfrontiert zu werden. Götz Kubitschek wurde zum gefragten Interviewpartner“ (Weiß 2017: 27). Zu dieser Intellektualisierung gehört u.a. die Einführung neuer Begriffe. Während zwar einige Begrifflichkeiten aus den Texten der ‚Konservativen Revolution‘ wiederverwendet werden, führt die ‚Neue Rechte‘ bisweilen auch neue Begriffe ein. Das prominenteste Beispiel ist vermutlich der Begriff ‚Ethnopluralismus‘, der mit dem Bezug auf Ethnien bzw. Ethnizität und den liberal anmutenden Begriff ‚Pluralismus‘ weniger rassentheoretisch erscheint. Gemeint ist aber auch hiermit eine zu erstrebende „konsequente[.] räumliche[.] Separierung und geopolitische[.] Trennung von Menschen nach ethnisch-kulturalistischen Kriterien“ (Salzborn 2019: 79). Grundlage für diese Kriterien ist die Annahme einer kategorialen Ungleichheit der Menschen. Vom Liberalismus hingegen grenzen sich neurechte Intellektuelle deutlich ab. Im Anschluss an die radikalnationalistischen Denkweisen der Weimarer Republik machen sie den Liberalismus (und nicht, wie vielfach angenommen, den Islam) als Hauptgegner aus (vgl. Weiß 2017: 16–23).

Neben den neurechten Denkfabriken gelten AfD, Pegida und IB als Hauptakteur*innen der ‚Neuen Rechten‘ (vgl. Heitmeyer 2018: 240; Weiß 2017). Die AfD²¹ stellt hierbei den „parlamentarischen Arm“ (Heitmeyer 2018: 244) der ‚Neuen Rechten‘ dar und „bestimmt mit ihren Anträgen, Anfragen,

21 Die AfD wurde im Jahr 2013 von einer (extrem) rechten/rechts-konservativen, aber dennoch heterogenen Gruppe gegründet (vgl. Weiß 2017: 8). Während sich die Partei zunächst gegen neurechte Einflüsse wehrte (Kubitschek und Kositzka wurde die Parteiaufnahme zunächst verwehrt), bildete sich schon bald der sogenannte ‚Flügel‘ um Björn Höcke und André Poggenburg. Ob mit der Abwahl von Bernd Lucke im Juli 2015 tatsächlich die Parteiübernahme durch den rechtsextremen Flügel eingeleitet wurde, wird kontrovers diskutiert, in jedem Falle aber öffnete sich die AfD anschließend gänzlich für die ‚Neue Rechte‘ und die Ideen des IFS (vgl. ebd.: 8f). Salzborn zufolge hat die Partei „[m]it dem Bundestagswahlkampf im Jahr 2017 [...] programmatisch und personell ihre Entwicklung zu einer rechtsextremen Partei abgeschlossen“ (Salzborn 2019: 44).

Debattenbeiträgen und ihrer Öffentlichkeitsarbeit, ihren Argumentationsmustern und Verhaltensweisen die (parlamentarische) und öffentliche politische Agenda und Kultur mit“ (Hafeneger et al. 2018: 26). Pegida und IB hingegen gelten als „aktionistische[r] Arm der ‚Neuen Rechten‘“ (Salzborn 2019: 86). Die enge Verbindung zwischen AfD und Pegida wird in der ‚Neuen Rechten‘ keineswegs geleugnet: „Die AfD ist der Schild, und Pegida ist das scharfe Schwert“ (Elsässer zit. n. Heitmeyer 2018: 245). Weiß beschreibt die ‚Neue Rechte‘ als „Offiziere ohne Soldaten“, die „in den ‚besorgten Bürgern‘ die Armee gefunden [...] haben, die ihnen schon so lange gefehlt hatte“ (Weiß 2017: 26). Die Aktionen der IB verfolgen hierbei allerdings eine andere Strategie als die Aufmärsche von Pegida. Hierbei geht es darum,

„im realen Leben möglichst spektakuläre Aktionen (vor allem gegen Zuwanderung) durchzuführen, die dann gefilmt und online vermarktet werden – so inszeniert, dass kaum auffällt, dass die tatsächliche ‚Bewegung‘ bei ihren Aktionen kaum mehr als eine Handvoll Aktivist*innen versammeln kann, die aber filmisch so dargestellt werden, als seien sie eine große Bewegung.“ (Salzborn 2019: 85)²²

Die Inszenierung von Mehrheiten stellt also eine wichtige Strategie der ‚Neuen Rechten‘ dar. Während sich neurechte Akteur*innen in populistischer Manier immer wieder als Vertreter*innen des Volks darstellen, geht es bei der IB darum, medial als soziale Bewegung zu inszenieren, was tatsächlich nur Einzelaktionen weniger Akteur*innen sind.

‚Neu‘ ist schließlich auch eine zunehmende Internationalisierung und europäische Orientierung der (extremen) Rechten (vgl. Weiß 2017: 28). Kern dieser internationalen Verflechtung ist eine autoritäre Ausrichtung: „Ob europäische, russische, islamische oder neuerdings auch amerikanische Wiedergeburt, die Rückkehr von Autorität und Religion in die Politik vollzieht sich überall in enormer Geschwindigkeit“ (ebd.: 11). Weiß (2017) bezeichnet die ‚Neue Rechte‘ daher auch als ‚autoritäre Revolte‘. Die Reaktualisierung von religiösen Weltanschauungen betont auch Salzborn und zeigt, dass neben einem Erstarken des christlichen Fundamentalismus auch eine Hinwendung zu „(neu-)heidnischen naturreligiösen oder germanischen Vielgötterglauben“ (Salzborn 2019: 79) in der ‚Neuen Rechten‘ zu beobachten ist.

Über diese und weitere Strategien soll die sogenannte ‚Metapolitik‘ vorangetrieben werden. Mit diesem Begriff wird „eine Form der Einflussnahme bezeichnet, die nicht über die Mühlen von Parteipolitik und auf dem Wege demokratischer Verfahren erfolgt, sondern direkt Kultur und Alltag verändern soll“ (Thon 2024: 58). Das Ziel ist, die Grenzen des Sagbaren zu verschieben und extrem rechte Positionen (wieder) sagbar zu machen und zu normalisieren (vgl. Heitmeyer 2018: 274). Wie meine Analyse zeigt, geht dies auch mit der

22 Siehe auch die Analyse der IB in Österreich von Goetz (2018a).

diskursiven Produktion (neuer) Unsagbarkeiten einher. Insbesondere Liberalisierungen und damit einhergehende Verschiebungen von Sagbarkeitsordnungen werden von der ‚Neuen Rechten‘ bekämpft. Dies zeigt sich eindrücklich in der antifeministischen Ablehnung der Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse. Nichtsdestotrotz wird Antifeminismus in der Rechtsextremismusforschung nicht systematisch als extrem rechte Ungleichheitsideologie und Teil der ‚Neuen Rechten‘ analysiert.

2.2.2 Antifeminismus als Teil der ‚Neuen Rechten‘

In ihrem Sammelband *Right-Wing Populism and Gender. European Perspectives and Beyond* (2020b) beschreiben Gabriele Dietze und Julia Roth eine „obsession with gender“ (Dietze/Roth 2020a: 7) als zentrales Element (extrem) rechter Diskurse. Dennoch werden in der einschlägigen Literatur zu Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als Erklärungsversuche des Erfolgs der ‚Neuen Rechten‘ meist Ökonomie, Nationalismus und Kulturalismus angeführt und diese nicht im Verhältnis zu Fragen von Geschlecht und Sexualität diskutiert (vgl. ebd.). Die Herausgeber*innen und Autor*innen des Sammelbandes hingegen argumentieren, dass das Erstarken der ‚Neuen Rechten‘ ohne die Perspektiven der dekonstruktivistischen und intersektionalen Geschlechterforschung nicht sinnvoll erklärt werden kann (vgl. ebd.: 8). Dietze und Roth schlagen daher den Begriff „right-wing populist complex“ vor (ebd.). Dieser beinhaltet Rechtsextremismus und ähnelt diesem in vielerlei Hinsicht, geht allerdings an entscheidenden Stellen über die bisherige europäische und internationale Forschung zu Rechtsextremismus hinaus (vgl. ebd.). So schließt der *right-wing populist complex* beispielsweise auch religiösen und insbesondere katholischen Fundamentalismus, femonationalistische Bewegungen, die sich selbst als feministisch bezeichnen, sowie die Verlagerung nach rechts von Teilen des bürgerlich-liberalen Lagers durch die Mobilisierungen ‚gegen Gender‘ mit ein (vgl. ebd.). Dietze und Roth zufolge erlaubt der Begriff eine intersektionale Perspektive auf neuere Mobilisierungen einzunehmen, die u.a. die zentrale Rolle von Sexualität in den Blick nimmt und hierbei besonderes Augenmerk darauf legt, wie Affekte und Emotionen strategisch eingesetzt werden (vgl. ebd.: 9).

Für die gendersensible Rechtsextremismusforschung²³ betont auch Salzborn, diese würde „nur relativ lose und oft nur schlagwortartig in Forschungsarbeiten Berücksichtigung finden“ (Salzborn 2019: 125). Zwar sind im deutschsprachigen Kontext in den vergangenen Jahren mehrere Sammelbände

23 Ein Überblick über die Entwicklung der gendersensiblen Rechtsextremismusforschung ist in Katrin Degens *Flexible Normalität* (2024) zu finden (vgl. ebd.: 92–110).

und auch Einzelbeiträge zu Antifeminismus erschienen, die diesen eindeutig als Teil von Rechtsextremismus verstehen (siehe 2.1), in der Rechtsextremismusforschung werden diese allerdings erst allmählich rezipiert. So wurden in den großangelegten, meist vorrangig quantitativen Studien zu Rechtsextremismus lange vor allem Rassismus und Antisemitismus als grundlegende Ungleichheitsideologien angenommen²⁴, Antifeminismus aber nicht berücksichtigt.²⁵ Die *Leipziger Autoritarismus Studien*²⁶, im Rahmen derer seit 2014 alle zwei Jahre eine repräsentative Erhebung zu autoritären und rechtsextremen Einstellungen in Deutschland durchgeführt wird, berücksichtigen Antifeminismus erst seit der Studie aus dem Jahr 2020 als eigenständige Kategorie, „obwohl schon früh die Relevanz von antifeministischen Strömungen beobachtet werden konnte“ (Kalkstein et al. 2022: 245). Die Autor*innen der Studie von 2022 unterstreichen die „wichtige[.] Rolle des Antifeminismus als Brückenideologie für rechtsautoritäre und rechtsextreme Akteure hin in die Mitte der Gesellschaft“ (ebd.). Nichtsdestotrotz werden sowohl Sexismus als auch Antifeminismus lediglich ergänzend zum Fragebogen zur rechtsextremen Einstellung erhoben (vgl. Decker et al. 2022: 36). Dieser enthält jedoch selbst keinerlei Items, die Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität thematisieren (vgl. ebd.: 38f). Die Operationalisierung der Kategorie ‚Antifeminismus‘ wurde 2022 noch einmal überarbeitet und bezieht nun Raewyn Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit (1995) mit ein (vgl. Kalkstein et al. 2022: 248–250). Antifeminismus wird hier allerdings eng definiert als „politisch ausgerichtete organisierte Gegnerschaft gegenüber feministischen Emanzipationsbestrebungen“ (ebd.: 247). Damit wird allerdings ein Verständnis von Antifeminismus re produziert, das diesen auf die Gegnerschaft gegen ‚den Feminismus‘ reduziert (siehe 2.1.1). In einer Fußnote beschreiben die Autor*innen selbst:

-
- 24 Degen kritisiert u.a., dass ‚Fremdenfeindlichkeit‘ häufig als Synonym zu Rassismus verstanden wird und in der Operationalisierung die Diskriminierung von BIPOC mit deutschem Pass nicht erfasst wird. Auch die Operationalisierung von Antisemitismus ist ihr zufolge durchaus problematisch (vgl. Degen 2024: 76).
- 25 Degen zeichnet nach, wie Geschlecht und Sexualität als mögliche Komponenten aus der 2001 im Rahmen einer Expertenkonferenz entwickelten und bis heute verwendeten Konsensdefinition von Rechtsextremismus explizit rausgeschrieben wurden (vgl. Blum/Degen/Degner-Mantoan 2024).
- 26 Die *Leipziger Autoritarismus Studien* trugen zunächst den Namen *Leipziger Mitte-Studien*. Hierdurch wurde die Kontinuität zur *Mitte-Studie* der Friedrich-Ebert-Stiftung deutlich, die von 2006 bis 2012 ebenfalls unter der Leitung von Elmar Brähler und Oliver Decker durchgeführt wurde. Die *Mitte-Studie* wird seit 2014 vom *Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung* (IKG) der Universität Bielefeld verantwortet. Das IKG führte zuvor von 2002 bis 2011 die Langzeitstudie *Deutsche Zustände* (Heitmeyer 2002-2012) durch und prägte hierdurch den Begriff ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘, die als Syndrom verstanden wird (vgl. Degen 2024: 90).

„Wie bereits 2020 verzichten wir im vorliegenden Beitrag weitgehend auf den Begriff Antigenderismus, da er einen rechten Kampfbegriff im Rahmen der ‚Anti-Gender-Bewegung‘ gegen eine sogenannte ‚Gender-Ideologie‘ darstellt. Gleichzeitig soll das nicht bedeuten, dass wir ebenfalls zu beobachtende, gegen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Sinne von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen gerichtete Bewegungen als irrelevant ansehen. Nur stehen diese im vorliegenden Aufsatz nicht im Zentrum. Zudem scheint die Sammlung unterschiedlicher Phänomene unter ‚Anti-Gender‘ aufgrund des Verlustes an Differenzierung – speziell auch mit Blick auf die von Anfeindungen Betroffenen – nicht unproblematisch.“ (Kalkstein et al. 2022: 248)

Während der Problematisierung des ‚Anti-Gender‘-Begriffs durchaus zuzustimmen ist, irritiert, dass diese dazu zu führen scheint, dass wichtige Aspekte der antifeministischen Mobilisierungen aus dem Blick geraten. Wie die oben präsentierten Studien zeigen, handelt es sich bei der Mobilisierung ‚gegen Gender‘, in der alles von Geschlechterforschung über Gleichstellungspolitik bis Sexualpädagogik undifferenziert als abzulehnender ‚Genderwahn‘ bekämpft wird, gerade um eine der zentralen Strategien des modernen Antifeminismus. Dass dies hier keine Berücksichtigung findet, mag einen Hinweis darauf geben, dass sich die Analyse von Rechtsextremismus nicht einfach um die Kategorie Antifeminismus ergänzen lässt, sondern die Erkenntnisse der Geschlechterforschung die Rechtsextremismusforschung grundlegend herausfordern, die eigenen Perspektiven auf das Erstarken der ‚Neuen Rechten‘ anzupassen, da – wie Dietze und Roth betonen – dieses ohne die Erkenntnisse der Forschung zu ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen nicht zu erklären ist (vgl. Dietze/Roth 2020a; Degen 2024: 74–79).

2.2.3 *Neurechte Aneignungsversuche des Pädagogischen*

Die Beobachtung, dass sich die ‚Neue Rechte‘ zunehmend pädagogischen Fragen zuwendet, bekommt in der Erziehungswissenschaft seit ein paar Jahren vermehrte Aufmerksamkeit. Eine Zusammenschau der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu den „Landnahmestrategien des Pädagogischen durch die Neue Rechte“ (Meyer 2022: 133) liegt meines Wissens noch nicht vor. Werner Thole, Stephanie Simon und Leonie Wagner (2022) geben in ihrer Einleitung zum Themenschwerpunkt „Neue Rechte, Rechtspopulismus und Soziale Arbeit“ der Zeitschrift *Sozial Extra* einen Überblick über die bisherige Forschung zu neurechten Einflussnahmen auf das Feld der Sozialen Arbeit. Darüber hinaus gehen die Autor*innen auf Erziehungskonzepte, sozialpolitische Programmatiken und vermeintlich wissenschaftliche Positionen im neurechten Projekt der Metapolitik ein (vgl. ebd.: 246). Hierbei werden auch immer wieder die Verknüpfungen zu ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen und Antifeminismus herausgearbeitet. Allerdings nehmen auch in der

Erziehungswissenschaft viele Studien diese Verknüpfungen nicht in den Blick. In diesem Abschnitt möchte ich zunächst ausgewählte erziehungswissenschaftliche Untersuchungen vorstellen, die sich den „Kolonialisierungsversuche[n]“ (Haker/Otterspeer 2021b: 263) der ‚Neuen Rechten‘ in den Bereichen Wissenschaft und Bildung, Soziale Arbeit, Schulbildung und (Familien-)Erziehung widmen. Ich erhebe damit nicht den Anspruch, die ausstehende Systematisierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur ‚Neuen Rechten‘ vorzunehmen. Stattdessen werfe ich vielmehr einige Schlaglichter und stelle insbesondere diejenigen Studien vor, an die ich mit meiner eigenen empirischen Forschung anschließen kann. In 2.3 werden anschließend Beiträge vorgestellt, die sich der Verknüpfung von neurechten Aneignungsversuchen des Pädagogischen und ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen widmen und daher für meine Arbeit besonders relevant sind.

Wissenschaft und Bildung

Neurechten Versuchen, im Bereich Wissenschaft und Bildung Fuß zu fassen, widmen sich insbesondere die Erziehungswissenschaftler*innen Christoph Haker und Lukas Otterspeer. In ihrem Beitrag „Die epistemische Dimension der Neuen Rechten“ (2021b) untersuchen die Autor*innen „Kontinuitäten zwischen Wissenschaft und Bildung auf der einen Seite und der Neuen Rechten auf der anderen Seite“ (ebd.: 256). Hierfür befassen sie sich mit dem IfS²⁷ (hier abgekürzt als INSTAPO), dessen zentrales Anliegen die wissenschaftliche und politische Bildungsarbeit ist, die „ersetzen [soll], was Schulen und Universität versäumt“ (IfS zit. n. ebd.: 257). Haker und Otterspeer arbeiten heraus, dass die Aktivitäten des IfS zwar institutionelle und inhaltliche Parallelen zum Wissenschafts- und Bildungsbereich aufweisen, epistemologisch aber nicht wissenschaftlich, sondern fundamentalistisch verankert sind. So stellen die jährlich stattfindenden Sommer- und Winterakademien ein wichtiges Element der „Bemühungen um Bildungsarbeit“ (Haker/Otterspeer 2021b: 258) dar und ähneln hinsichtlich des Veranstaltungsformats wissenschaftlichen Tagungen. Inhaltlich beziehen sich die Publikationen des IfS, insbesondere das fünfbandige *Staatspolitische Handbuch*, auf wissenschaftliche Literatur und präsentieren sich auch selbst als wissenschaftlich (vgl. ebd.: 259). Zwar wird gleichzeitig eine Abgrenzung zur Wissenschaft betrieben, diese Ambivalenz folgt aber

27 Das IfS wurde im Mai 2024 offiziell aufgelöst. Es wird vermutet, dass der Leiter Kubitschek mit der Auflösung einem drohenden Vereinsverbot zuvorkommt, denn das IfS wurde im April 2020 vom Verfassungsschutz als rechtsextremistischer Verdachtsfall und im April 2023 als gesichert rechtsextrem eingestuft. Dass sich die neurechte Denkfabrik tatsächlich auflöst, wird hingegen bezweifelt und vielmehr davon ausgegangen, dass die Aktivitäten unter neuem Namen fortgesetzt werden (vgl. Götschenberg/Schmidt 2024).

einer „metapolitischen Strategie“ (ebd.: 261), bei der (extrem) rechte Autor*innen und Begriffe auf dieselbe Ebene wie die Erkenntnisse wissenschaftlicher Autor*innen gehoben werden. Am Beispiel eines Vortrags bei der 20. Winterakademie des IfS wird deutlich, dass sich hinter den institutionellen und inhaltlichen Kontinuitäten eine fundamentalistische Epistemologie verbirgt, „die Wissenschaftlichkeit und Bildung in ihrem Kern entgegensteht“ (ebd.: 263).

Soziale Arbeit

Für den Bereich der Sozialen Arbeit sei zunächst noch einmal auf den Einleitungstext von Thole, Simon und Wagner (2022) sowie auf die weiteren Beiträge des Schwerpunktheftes „Neue Rechte, Rechtspopulismus und Soziale Arbeit“ der Zeitschrift *Sozial Extra* verwiesen. Etwas näher eingehen möchte ich auf die Arbeiten von Christine Krüger, Birgit Jagusch, Christoph Gille und Júlia Wéber (Gille et al. 2021; Krüger et al. 2022), die im Rahmen ihrer Studien in Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern Sozialarbeiter*innen mit Fragebögen befragt, Expert*inneninterviews geführt und Anfragen der AfD-Fraktionen in den Landtagen zu Themen der Sozialen Arbeit analysiert haben (vgl. Gille et al. 2021: 281). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse identifizieren die Autor*innen drei unterschiedliche Formen der (extrem) rechten Einflussnahme auf die Soziale Arbeit.

Zunächst macht die (extreme) Rechte zunehmend eigene Angebote. Hierzu zählen „[k]aritative Inszenierungen“ wie Spendenübergaben, „Lückenfüller“, wie z.B. Sportangebote, sogenannte „Scharnierangebote[.]“ wie Kinder- und Familienfeste sowie Angebote der „Identitätsformierung“ und „Problembearbeitung“, die innerhalb der rechtsextremen Szene stattfinden, wie z.B. Ferienlager o.ä. (Krüger et al. 2022: 266). Außerdem zeigen Krüger et al. einige externe Formen der Einflussnahme auf. Hierzu gehört das Angreifen bestehender Strukturen, z.B. durch Anfragen, die die Finanzierung oder Sinnhaftigkeit konkreter Angebote der Sozialen Arbeit infrage stellt, das konkrete Bedrohen von Einrichtungen der Sozialen Arbeit und/oder ihren Mitarbeiter*innen sowie „sozialräumliche[.] Inszenierungen“ und „Agenda-Setting“, die darauf abzielen die Angebote der Sozialen Arbeit zu überarbeiten, beispielsweise durch neurechte Flyer oder Demonstrationen (ebd.: 266f). Schließlich identifizieren Krüger et al. auch einige „interne Praktiken“, wie beispielsweise die Präsenz (extrem) rechter Mitarbeiter*innen, die Verwendung von diskriminierender Sprache durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die „diskursiven Orientierungen“, die darauf zielen, die ökonomische Nützlichkeit von Personen in den Fokus Sozialer Arbeit zu rücken, das aktive Ausschließen einzelner (z.B. rassifizierter Personen) von bestimmten Unterstützungsangeboten sowie das

Dulden von (extrem) rechten Praktiken (ebd.: 267). Diese und weitere Studien zeigen, dass die ‚Neue Rechte‘ zunehmend Einfluss auf das Feld der Sozialen Arbeit nimmt und hier sowohl in Praktiken eingreift als auch Maßnahmen zu verändern und Sozialpolitik von rechts zu gestalten sucht.

Schulbildung

Auch auf den Bereich der Schulbildung nimmt die ‚Neue Rechte‘ zunehmend Einfluss. Das prominenteste Beispiel hierfür ist wohl die ‚Initiative Neutrale Schule‘ der AfD. Dieser kampagnenartige Angriff auf die Institution Schule (vgl. Besand 2020: 5) zeigte sich vor allem in den Online-Meldeplattformen, die 2018 zunächst in Hamburg und anschließend auch in anderen Bundesländern eingerichtet wurden. Schüler*innen und Eltern waren aufgefordert diese Meldeportale zu nutzen, um AfD-kritische Äußerungen von Lehrer*innen oder andere „Missstände“ an Schulen anzuzeigen (vgl. Wrase 2020: 10). Während die Portale nur wenig genutzt wurden (vgl. Brüning 2021: 178), hatten sie dennoch den Effekt, für „Verunsicherungen bei Lehrer_innen mit Bezug auf die Frage [zu sorgen], wie sinnvoller- und legitimerweise mit kontroversen Positionen umzugehen ist bzw. welche Positionen überhaupt als kontrovers zu gelten haben“ (Drerup/Zulaica y Mugica/Yacek 2021b: 10). Auch in der Forschung wird diese Frage spätestens seit der Freischaltung der Portale (wieder) vermehrt diskutiert (siehe hierzu auch den Sammelband *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?* von Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek (2021a)). In der Begründung für diese Onlineplattformen und die generelle Forderung nach ‚Neutralität‘ in Schulen – die nicht zuletzt im Rahmen von Anti-Coronamaßnahmen-Protest aktualisiert wurde (vgl. Brüning 2021: 177) – verweist die AfD immer wieder auf den Beutelsbacher Konsens. In der Forschung wird dieser Verweis unter Formulierungen wie „Missbrauch von Beutelsbach“ (Brüning 2021) oder „Beutelsbach als Waffe“ (Besand 2018) analytisch in den Blick genommen.

Christine Brüning widmet sich in ihrem Beitrag zunächst dem historischen Entstehungskontext des Beutelsbacher Konsens⁵ und zeigt, dass es sich hierbei um einen Minimalkonsens handelt, der im Rahmen einer von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Jahr 1976 ausgerichteten Tagung zwischen den beiden großen Volksparteien (SPD und CDU) getroffen wurde (vgl. Brüning 2021: 175). Die drei Kernpunkte Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler*innenorientierung (siehe ausführlicher z.B. Drerup/Zulaica y Mugica/Yacek 2021b) bilden seitdem die „Leitlinien für gute politische Bildung“ und sind für den schulischen Unterricht „unstrittig“ (Brüning 2021: 176). Brüning betont, dass „[e]in wie auch immer geartetes Neutralitätsgebot“ (ebd.) nicht Teil des Beutelsbacher Konsens ist, auch weil

insbesondere „historische-politische Bildung in einer Demokratie niemals wertneutral sein kann“ (ebd.: 178) und dass „[n]icht alles, was in der Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, [...] eine legitime, durch das Grundgesetz gedeckte Diskussion“ ist (ebd.: 179).

Während sich Brüning darauf konzentriert, mit Missverständnissen um den Beutelsbacher Konsens aufzuräumen, um so dem Missbrauch durch die AfD entgegenzutreten, befassen sich Haker und Otterspeer (2021a) mit dem Begriff der Neutralität. Dieser wird nicht nur in der missbräuchlichen Verwendung des Beutelsbacher Konsens‘ durch die AfD in den Mittelpunkt gerückt, sondern bildet auch den zentralen Bezugspunkt kritischer wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit den AfD-Portalen. Anders als Brüning vertreten einige Wissenschaftler*innen nämlich durchaus die These, dass sich aus dem Beutelsbacher Konsens ein Neutralitätsgebot ableiten lässt. Diskutiert wird, was in diesem Zusammenhang unter Neutralität zu verstehen sei. Haker und Otterspeer identifizieren vier Neutralitätsverständnisse: Während der Notwendigkeit einer parteipolitischen, einer weltanschaulichen und einer religiösen Neutralität von Lehrkräften tendenziell zugestimmt wird, wird eine Wertneutralität abgelehnt, denn die Wertevermittlung stelle eine der zentralen Aufgaben von Lehrer*innen dar (vgl. ebd.: 213f). Hier wird also vor allem ein falsches Verständnis von Neutralität durch die AfD kritisiert. Haker und Otterspeer hingegen zeigen, dass es sich bei Neutralität um einen Begriff handelt, der weder geeignet ist, „Schule und Unterricht eine Orientierung zu geben“, noch eine kritische Position zu den Meldeportalen der AfD ermöglicht (ebd.: 209). Neutralität, so die Argumentation, verhindert (politische) Bildungsprozesse oder schadet diesen sogar (vgl. ebd.: 216). Zudem wird mit Neutralität ein Begriff reproduziert, der von der AfD gesetzt wurde (vgl. ebd.: 217). Stattdessen schlagen sie den Begriff der ‚bedingten Autonomie‘ vor, da hiermit nicht die Frage, ob, sondern wie Lehrer*innen ihre (politische) Meinung in den schulischen Unterricht einbringen können, in den Fokus rückt (vgl. ebd.: 209).

Auch Anke Wischmann (2023) befasst sich mit dem Begriff der Neutralität. In ihrer Diskursanalyse zeigt sie, wie es der AfD gelingt die Debatte um Neutralität in Schulen als Rechtsdiskurs zu rahmen (vgl. ebd.: 35). Hierzu tragen zunächst die Äußerungen der AfD selbst bei, in denen die geforderte Neutralität nicht nur mit dem Beutelsbacher Konsens legitimiert wird, sondern auch mit Verweis auf das Grundgesetz. Lehrer*innen werden hier nicht als Pädagog*innen, sondern als Vertreter*innen des Staates adressiert, die sie juristisch aber nicht sind (vgl. ebd.: 25). Anders als beispielsweise Regierungsvertreter*innen sind sie daher auch nicht zu parteipolitischer Neutralität verpflichtet. Vielmehr ist es Wischmann zufolge „nicht nur erlaubt, sondern geboten, sich als Lehrperson mit den Bezugnahmen von Parteien auf das Grundgesetz im Unterricht auseinanderzusetzen“ (ebd.). Wischmann zeigt allerdings, dass

auch die Reaktionen auf das AfD-Portal wie der offene Brief von Lehrer*innenkollegien mehrerer Hamburger Schulen und die mediale Berichterstattung dazu beitrugen, die Diskussion um Neutralität an Schulen als Rechtsdiskurs hervorzubringen. Auch hier wird Neutralität als Kampfbegriff verwendet und reklamiert (vgl. ebd.: 33). Mit der Unterstellung, die AfD habe Neutralität falsch verstanden „verbleibt der vermeintliche Gegendiskurs in derselben Diskurslogik“ (Wischmann 2023: 34). Beide Seiten beanspruchen „die Wahrheit, das Recht – und auch die Moral – auf ihrer Seite zu haben“ (ebd.: 35). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Neutralitätsbegriff und seinen unterschiedlichen Bedeutungshorizonten und Verwendungsweisen erfolgt hingegen nicht. Stattdessen wird die Debatte als Rechtsdiskurs deklariert, wozu auch das von der AfD initiierte juristische Verfahren gegen den offenen Brief beitrug, da dies zur Folge hatte, dass sich die Beteiligten nicht mehr öffentlich zu dem Fall äußern durften. Auf diese Weise werden „paradoxerweise über den Verweis auf das Grundgesetz Möglichkeiten der Kritik, des Dissenses eingeschränkt“ (ebd.: 36).

(Familien-)Erziehung

Dass die ‚Neue Rechte‘ auch den Erziehungsbegriff zunehmend autoritär und völkisch-nationalistisch zu besetzen versucht, wird vor dem Hintergrund der bereits vorgestellten Einfluss- und Landnahmestrategien in Bezug auf das pädagogische Feld kaum überraschen. Erziehungswissenschaftliche Publikationen befassen sich mit diesen Besetzungsstrategien des Erziehungsbegriffs insbesondere seit der Veröffentlichung des Buches *Wir erziehen. Zehn Grundsätze* von Caroline Sommerfeld, das im April 2019 im *Antaios*-Verlag erschien. Im Folgenden möchte ich die drei Auseinandersetzungen mit diesem Buch von Stephanie Simon und Werner Thole (2021), Sieglinde Joritz (2020) und Severin Sales Rödel (2020) kurz vorstellen.

Alle drei Artikel widmen sich zunächst einer Kontextualisierung des Buches und/oder seiner Autorin. Sommerfeld wird hier als „Überläuferin“ zur neuen Rechten“ (ebd.: 2) beschrieben, die regelmäßig für die Zeitschrift *Sezession* zu pädagogischen Themen schreibt und im *Antaios*-Verlag 2017 das Buch *Mit Linken leben* gemeinsam mit Martin Lichtmesz und 2019 das Buch *Vorlesen* gemeinsam mit Ellen Kositzka veröffentlichte (vgl. Joritz 2020: 34, 39; Rödel 2020: 2). *Wir erziehen* wird insbesondere von Simon und Thole sowie von Rödel als (mit Verweisen auf (erziehungs-)wissenschaftliche Literatur gespickter) Erziehungsratgeber klassifiziert und damit einem „ungemein populären“ (Rödel 2020: 6) Genre zugeordnet. Simon und Thole zufolge basiert der „Boom von Erziehungsratgebern“ (Simon/Thole 2021: 229) auf der von Bernhard Bueb in seinem 2006 erschienenen Buch *Lob der Disziplin*

formulierten These, dass es Kindern und Jugendlichen an Autorität mangle (vgl. kritisch Brumlik 2007). Diese ‚Ausgangsdiagnose‘ „revitalisier[t] die neueren, national-autoritären Beiträge zu Erziehungs- und Bildungsfragen“ (Simon/Thole 2021: 229).

Auch Sommerfeld postuliert, die aktuelle (öffentliche) Erziehung sei nicht nur schlecht und „verdreht“, sondern eigentlich gar keine (vgl. Jornitz 2020: 38), denn die Freiheit sei „zu weit ausgeüfert“ (ebd.: 39) und die Menschen ob der vielen Optionen orientierungslos (vgl. Rödel 2020: 10). Schuld an diesen Entwicklungen seien vor allem ‚die 68er-Pädagogik‘ und die Kritische Erziehungswissenschaft, die auf dem „Gründungsmythos Auschwitz“ basierten (vgl. Jornitz 2020: 42; Rödel 2020: 12; Simon/Thole 2021: 240). Demgegenüber entwirft Sommerfeld einen autoritären Erziehungsbegriff, der auf eine völkisch-nationalistische Gesellschaft zielt (vgl. Simon/Thole 2021: 230f). Um diese zu etablieren, schließt Sommerfeld an die Ideen der Reformpädagogik aus den 1920er Jahren an (vgl. Jornitz 2020: 36; Rödel 2020: 8; Simon/Thole 2021: 230). Sie verweist insbesondere auf die Autor*innen Maria Montessori, Peter Petersen und Rudolf Steiner, die zwar meist „dem links-liberalen Lager zugeordnet“ werden, „deren Verwicklung mit dem Nationalsozialismus und italienischen Faschismus bzw. im Falle von Steiner: dessen rasentheoretische Schriften sie zu problematischen, wenn nicht gar belasteten Autoren [sic!] werden lassen“ (Jornitz 2020: 36). In ihrer Argumentation bedient sich Sommerfeld einiger Naturalisierungen. So wird ein „Gehorchen-Wollen [...] als wesensmäßige Eigenschaft“ von Kindern angenommen (ebd.: 47) und „ordentliche“ Erziehung (die mit „Führung“ gleichgesetzt wird) als Intuition bezeichnet (vgl. ebd.: 41). Sommerfeld behauptet eine „instinktive Parteinahme für das Wir, die Heimat, für Helden und Sieger“ (Sommerfeld 2019: 230 zit. n. Rödel 2020: 13) und bezeichnet „das Denken in den Kategorien Volk und Rasse“ als keineswegs „rassistisch“ (Sommerfeld 2019: 262 zit. n. Simon/Thole 2021: 237), weil dieses vom allmächtigen Schöpfer vorgegeben sei (vgl. Simon/Thole 2021: 238).

Diese sehr kurze Skizze der bisherigen Analysen von Sommerfelds *Wir erziehen* (2019) zeigt, dass hier ein neurechtes Erziehungsparadigma entworfen wird, das Liberalisierung als Hauptfeind ausmacht, an Autor*innen der Weimarer Republik anschließt und dessen Kernanliegen die (Wieder-)Einführung der autoritären Erziehung ist. Simon und Thole beschreiben das Buch daher als

„ein weitgehend geschlossenes, den traditionellen, konservativen Gehalt der Reformpädagogik freizulegen beabsichtigendes, über Ausflüge in die Philosophie angereichertes, christlich-fundamentalistisch grundiertes, autoritäres wie national-rassistisches Paradigma einer Erziehung durch Zwang und zur Anpassung.“ (Simon/Thole 2021: 241)

Rödel sieht hierin den Versuch einer „metapolitischen Vorbereitung eines spezifischen Diskurshabitats, der gelingen könnte“ (Rödel 2020: 16).

Auch die hier vorgestellten Auszüge aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur ‚Neuen Rechten‘ berücksichtigen die Rolle, die Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität hierbei spielen, kaum. Zwar erwähnen beispielsweise Simon und Thole, dass das erziehungswissenschaftliche „Hinterfragen der Geschlechter- oder Generationenverhältnisse“ (Simon/Thole 2021: 240) dazu dient, die Erziehungswissenschaft als Feindbild zu konstruieren und Rödel erwähnt, dass Sommerfeld ihren Wahrheitsanspruch damit verbindet Homosexualität und Intergeschlechtlichkeit zu leugnen (vgl. Rödel 2020: 14). Eine systematische Berücksichtigung von Geschlechts- und Sexualitätskonstruktionen und/oder ein Bezug auf die bisherige Forschung zu Antifeminismus bleiben allerdings aus.

Zudem lässt sich auch hier eine Externalisierung in diesem Fall von neurechten Akteur*innen und Strategien feststellen, bei der der gesellschaftliche Kontext und Umgang mit neurechten Mobilisierungen nur bedingt in den Blick gerät. Insbesondere Haker und Otterspeer nehmen allerdings immer wieder auch Verschränkungen zwischen neurechten Aneignungsstrategien und der Erziehungswissenschaft selbst in den Blick. Sie zeigen am Beispiel der empirischen Bildungsforschung, dass neurechte Vereinnahmungen derselben nicht ‚aus dem Nichts‘ erfolgen, sondern hierbei diskursiv an Äußerungen von Bildungsforscher*innen angeschlossen wird (Haker/Otterspeer 2021c). Sie plädieren daher für eine „Selbstkritik des wissenschaftlichen Feldes und des Bildungsbereiches“ (ebd.: 265).

2.3 Bildung und Erziehung als Gegenstände des neurechten Antifeminismus

Einige Studien nehmen explizit die Verknüpfung von neurechten Thematisierungen von Bildung und Erziehung mit den Mobilisierungen ‚gegen Gender‘ in den Blick.²⁸ Allerdings auf unterschiedliche Art und Weise und mit

28 Seit ich diese Dissertation im Juli 2024 eingereicht habe, sind weitere Beiträge entstanden, die sich ebendieser Verknüpfung widmen. Einige davon, werden im Sammelband *Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe*, den ich gemeinsam mit Denise Bergold-Caldwell, Rebekka Blum, Marina Dangelat, Susanne Maurer und Christine Thon herausgebe, erscheinen (vgl. Bergold-Caldwell et al. 2025). Auf einzelne gehe ich 2.3.2 und 2.3.3 kurz ein. Erwähnt seien aber außerdem die folgenden Beiträge: Heike Mauer zeichnet nach, wie

divergierenden Schwerpunkten. Im Folgenden stelle ich zunächst Untersuchungen vor, die sich explizit mit den Mobilisierungen gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ und die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ befassen (2.3.1). Hier wird deutlich, dass das Bild des ‚unschuldigen Kindes‘ nicht nur eine zentrale Figur der antifeministischen Mobilisierung, sondern auch der aktuellen Delegitimierungsstrategien von Pädagogik darstellt. Vor diesem Hintergrund sind einige Studien und Beiträge entstanden, die sich explizit mit den Auswirkungen von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen auf das (sexual-)pädagogische Feld befassen (2.3.2). Abschließend stelle ich die (wenigen) Analysen vor, die sich explizit mit der Verbindung von ‚Neuer Rechter‘, Antifeminismus und Vereinnahmung von Bildungs- und Erziehungsfragen befassen (2.3.3).

2.3.1 *Analysen zur Mobilisierung gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ und die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘*

Die antifeministischen Angriffe auf den ‚Bildungsplan 2015‘ begannen im Herbst 2013 mit dem Aufruf zur Unterzeichnung einer Petition mit dem Titel „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens“ (Petition 11.12.2013), die im Januar 2014 mit knapp 200.000 Unterschriften im Petitionsausschuss des Landtags Baden-Württemberg eingereicht wurde. In den folgenden zwei Jahren fanden alle zwei bis drei Monate Demonstrationen gegen die Bildungsplanreform der selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ und des antifeministischen Bündnisses *Demo für Alle* (DfA) statt, das sich im Zuge der Mobilisierung gegen den Bildungsplan nach französischem Vorbild gründete. Etwa zeitgleich wurde das sexualpädagogische Methodenbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt*, das von Elisabeth Tuidor, Mario Müller, Stefan Timmermanns, Petra Bruns-Bachmann und Carola Koppermann herausgegeben und 2008 in erster und 2012 in zweiter Auflage erschienen war, öffentlich skandalisiert. Diese Ereignisse gelten als Beginn der neuen antifeministischen Welle und der mit ihr einhergehenden Angriffe gegen pädagogische Arbeit, die sich mit Geschlechter- und Sexualitätsfragen befasst. Wie Anna Lena Oldemeier, Ferdinand Backöfer, Susanne Maurer und

in antifeministischen Angriffen auf Bildung die Verhandlung des Dualismus von öffentlich und privat entpolitisiert, hierfür aber paradoxerweise auf politische Strategien der Mobilisierung zurückgegriffen wird (vgl. Mauer 2025). Elija Horn und Klemens Ketelhut befassen sich mit antifeministischen Publikationen und öffentlichen Äußerungen von Erziehungswissenschaftler*innen sowie mit transfeindlichen Erziehungsratgebern (vgl. Horn/Ketelhut 2025; Ketelhut/Horn 2024). Und Thea Stolle analysiert, wie antifeministische Ideologie über Sprachverbote Einzug in das Feld der Schulbildung erhält (vgl. Stolle 2025). Eine Systematisierung dieser und weiterer Artikel nehme ich in meinem Beitrag „Pädagogik als Schauplatz antifeministischer Metapolitik“ (Grenz 2025) vor.

Katharina Aleksin zeigen, gab es auch für diese Entwicklungen Vorboten wie beispielsweise die Diskreditierung der Fachbroschüre „Körper, Liebe, Doktor-spiele“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung als „Zwangssexualisierung“ (vgl. Oldemeier et al. 2020: 234). Die Kämpfe gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ und die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ stellten allerdings einen neuen Höhepunkt antifeministischer Mobilisierungen dar, die weitere Kampagnen gegen die Reformierung von Bildungs- und Lehrplänen (z.B. Oldemeier 2019), pädagogischen Materialien zu Geschlechter- und Sexualitätsfragen sowie Angriffe auf pädagogische Einrichtungen und ihre Mitarbeiter*innen nach sich zogen.

*Akteur*innen*

Die Mobilisierung gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ und die zeitgleiche Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ zeigen, wie es der Kampf ‚gegen Gender‘ vermag, ein breites Akteur*innenspektrum zu verbinden (vgl. Schmincke 2015: 94). Die im Rahmen dieser Proteste gegründete DfA bezeichnen Lang und Peters daher auch als antifeministisches Netzwerkprojekt (vgl. Lang/Peters 2018b: 19). Dieses formierte sich nach dem gleichnamigen französischen Vorbild (*Manif pour tous*), das gegen die Einführung der sogenannten Ehe für alle (*Marriage pour tous*) im Jahr 2012 Demonstrationen mit bis zu 300.000 Teilnehmer*innen in Paris organisierte (vgl. Schmincke 2015: 95). Während die deutschen Proteste der DfA vergleichsweise wenig Zulauf erfuhren, gelang es auch diesen durch das Schaffen einer eigenen Marke (inkl. *Corporate Design*) und den „professionellen Einsatz neuer Medien und sozialer Netzwerke“ (Schmincke 2015: 98) eine breite mediale und öffentliche Aufmerksamkeit zu generieren (vgl. ebd.: 96, 98).

Lucius Teidelbaum beschreibt die Teilnehmer*innen der von den ‚besorgten Eltern‘ und der DfA organisierten Demonstrationen genauer. An diesen nahmen unterschiedliche Akteur*innen teil, die Teidelbaum als christlich-fundamentalistisch einordnet. Hierzu zählen neben katholischen Traditionalist*innen und Evangelikalen beispielsweise auch Mitglieder der Zeugen Jehovas (vgl. Teidelbaum 2015: 8–12). Auch die muslimische M.I.H.R. Foundation war vertreten, was Teidelbaum als Versuch interpretiert, „gezielt MigrantInnen mit rechtskonservativen Einstellungen anzusprechen“ (ebd.: 12). Bei einzelnen Demonstrationen vermutet Teidelbaum eine „organisierte Anreise“ von Teilnehmer*innen „aus dem Umfeld von ‚La Manif Pour Tous‘“ (ebd.). Außerdem nahmen unterschiedliche Akteur*innen der extremen Rechten, u.a. Mitglieder der Neonazi-Partei *Die Rechte* sowie Aktivist*innen der IB an den Demonstrationen teil (vgl. ebd.: 13). Schließlich waren auch Vertreter*innen unterschiedlicher Parteien bei den Demonstrationen anzutreffen. Neben

christlich-fundamentalistischen Kleinstparteien war vor allem der AfD-Landesverband stark vertreten. Aber auch Vertreter*innen der CDU wohnten den Demonstrationen bei. Teidelbaum zeigt allerdings, dass es eine Spaltung zwischen „moderne[m] großstädtischen Flügel“ und „rechtskonservative[m] Flügel“ gab (ebd.): Einzelne CDU-Politiker*innen lieferten Redebeiträge, andere Parteimitglieder nahmen aber auch an Gegendemonstrationen teil (vgl. ebd.). Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer*innen spricht Teidelbaum auch von einer „Politisierung eines bisher eher unpolitischen Milieus“ (ebd.: 14).

Die Figur des ‚unschuldigen Kindes‘

Als eines der zentralsten Momente in der antifeministischen Mobilisierung gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ und die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ wird in mehreren Beiträgen das Bild des ‚unschuldigen Kindes‘ analysiert. Imke Schmincke bezeichnet die „Chiffre Kind als moralische Waffe“ (Schmincke 2015: 94), die auch historisch insbesondere in christlichen Diskursivierungen immer wieder zum Einsatz kam (vgl. ebd.: 102). Das Bild des vermeintlich unschuldigen und (schutz)bedürftigen Kindes muss hierbei zunächst diskursiv hergestellt werden, bevor es anschließend instrumentalisiert wird (vgl. ebd.). In ihrer Analyse von Mobilisierungsstrategien und Argumentationsmustern bei *Manif pour tous*, DfA und den selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ zeigt Schmincke, dass die „Referenz auf das Kind/die Kinder und deren Schutz“ (Schmincke 2015: 100) eine zentrale Argumentationsstrategie darstellt. Diese wird mit der Vorstellung von Ehe als Abstammungsgemeinschaft (auf die Kinder ein Recht hätten) sowie mit der Behauptung verbunden, Sexualaufklärung und die Thematisierung von geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensweisen führe zu einer ‚Frühsexualisierung‘ von Kindern (vgl. ebd.: 98f). Diese Strategie ist eingebettet in die Verschwörungserzählung, bei der Einführung der sogenannten Ehe für alle in Frankreich und der geplanten Bildungsplanreform in Baden-Württemberg handele es sich um ‚Umerziehungsversuche‘ (vgl. ebd.: 100). Die Referenz auf die angebliche Kindeswohlgefährdung stellt also lediglich eine Strategie dar, denn „[d]ie Bedürfnisse und Lebenswirklichkeiten der Kinder werden letztlich ignoriert und negiert“ (ebd.: 102).

Auch Katrin Kämpf (2015) befasst sich mit der Figur des ‚unschuldigen Kindes‘ und der angeblichen ‚Frühsexualisierung‘, legt allerdings einen anderen Schwerpunkt als Schmincke. Kämpf zeigt, dass auch die Verknüpfung bzw. Gleichsetzung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Homosexualität eine lange Tradition hat (vgl. ebd.: 110–112). Die angebliche ‚Kindeswohlgefährdung‘ durch ‚Frühsexualisierung‘ wird auch in der neuen antifeministischen Konjunkturwelle darüber erklärt, dass heteronormativitäts- und herrschaftskritische Sexualpädagogik Kinder in ihrer Identitätsfindung

verunsichere, sie zu Homosexualität erziehe und pädophile Übergriffe erleichtere (vgl. ebd.: 118f). Wie Schmincke interpretiert auch Kämpf diese Bedrohungsszenarien als eine Strategie zur Stabilisierung der heteronormativen Ordnung. Die bürgerliche heteronormative Kleinfamilie wird hier als „Ort physischer und emotionaler Sicherheit für Kinder“ (ebd.: 120) imaginiert, während Pädophilie als Bedrohung von außen konstruiert wird. Die heteronormative Familie wird hierdurch gleichzeitig zum „*einzig[e/n]* Ort der Sexualaufklärung, wenn nicht gar der Kindererziehung an sich“ (ebd.; Herv. i. O.).

Elisabeth Tuider greift auf die Beiträge von Schmincke und Kämpf zurück und analysiert „Diskreditierungsweisen von Sexualpädagogik und -wissenschaft als Teil antifeministischer Diskreditierungen“ (Tuider 2016: 178). Sie zeigt, dass das Bild des ‚unschuldigen Kindes‘ auf rassistischen und völkisch-nationalen Vorstellungen basiert und hierüber „Re/Normierungen des Sexuellen“ (ebd.: 177) betrieben werden. Tuider analysiert diskursive Verkettungen (wie die Verbindung von in der medialen Darstellung immer niedriger werdenden „Altersangabe[n], Reizwort [...] und dem Stichwort ‚praktische Übungen‘“ (ebd.: 179)), Dekontextualisierungen (wie die Verbindung von Homosexualität und Pädophilie) und Angstschüren (wie die Verdrehung vom Konzept der ‚Dekonstruktion‘ in ‚Umerziehung‘) als zentrale Muster, über die Sexualpädagogik und -wissenschaft diskreditiert und Kinder als asexuell und schutzbedürftig konstruiert werden (vgl. Tuider 2016: 183). Die Figur des ‚unschuldigen Kindes‘ dient auch Tuider zufolge nicht nur dazu die heteronormative Ordnung, sondern auch „die Zukunft der Weißen, deutschen Nation zu sichern, die es vor jeglicher Bedrohung, Verfremdung und Pervertierung zu schützen gilt“ (ebd.: 186). Tuider sieht hierin eine Reaktualisierung der biopolitischen Vorstellungen vom Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. ebd.: 188–190).

Antifeministische Delegitimierungsstrategien der Pädagogik

Während sich die vorgestellten ersten Analysen auf die Figur des ‚unschuldigen Kindes‘ konzentrieren, nehmen andere Studien in den Blick, wie nicht nur Sexualpädagogik und -wissenschaft, sondern jegliche pädagogischen Ansätze, die sich mit Fragen von Geschlecht und Sexualität befassen, diskreditiert werden. Auch diese stehen in engem Zusammenhang mit der angeblichen ‚Kindeswohlgefährdung‘ und der Fokussierung auf die heteronormative Familie. In ihrer Sekundäranalyse des Forschungsstandes zeigen Oldemeier et al. (2020), dass geschlechterreflektierte, Antidiskriminierungs- und Sexualpädagogik in ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen häufig grundsätzlich die Notwendigkeit abgesprochen wird (vgl. ebd.: 236). Die biologistischen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität machten jegliche pädagogischen

Auseinandersetzungen mit dem Thema obsolet. Pädagog*innen werden in diesem Narrativ zu ‚Agent*innen der Gender-Ideologie‘ (vgl. ebd.: 237). Die pädagogische Bearbeitung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen wird vor diesem Hintergrund in Gewalt und Gewaltausübung umgedeutet, wie auch die zitierten Beiträge von Schmincke, Kämpf und Tuider zeigen (vgl. ebd.: 237f; Hartmann 2016: 123). Die daraus abgeleitete Verschwörungserzählung der angeblichen ‚Umerziehung‘ behauptet, pädagogische Arbeit verfolge „einen ‚geheimen Plan‘ [...], der – je nach Argumentationsmuster – entweder einen ‚neuen, geschlechtslosen Menschen‘ schaffen oder Kinder und Jugendlichen Homosexualität anerkennen wolle“ (Oldemeier et al. 2020: 237). Teil dieser Verschwörungserzählung ist auch die Sexualisierung von pädagogischen Inhalten einerseits und queeren Lebensweisen andererseits (vgl. Hartmann 2016: 122f; Oldemeier et al. 2020: 238). Beides wird hierbei diskursiv mit (der Thematisierung von) sexuellen Praktiken verknüpft. Sexualisierungen gehen meist mit Skandalisierungen und affektiven Aufladungen einher (vgl. Oldemeier et al. 2020: 238), die die Basis für die Strategie der „Empörungsgenerierung“, des „Besorgniserregens“ (Hartmann 2016: 122) oder „Angstschürens“ (Tuider 2016: 183; Burmann 2015: 296) bilden. Auch die „(Selbst-)Stilisierung als Opfer“ (Hartmann 2016: 125) stellt eine wichtige antifeministische Strategie dar. Hartmann analysiert diese auch aus subjektivierungstheoretischer Perspektive. Ihr zufolge „schweißt eine emotionale Lesart der Anderen das imaginierte heterosexuelle Subjekt als Opfer und bedrohtes Kollektiv zusammen, ja bringt es als gewöhnliches Subjekt überhaupt erst mit hervor“ (Hartmann 2016: 126; vgl. Oldemeier et al. 2020: 237).

Der erweiterte Blick: Kontextualisierungen von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen

Die meisten Analysen der Mobilisierungen gegen eine pädagogische Bearbeitung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen konzentrieren sich darauf, Strategien und Argumentationsmuster herauszuarbeiten und diese als antifeministisch bzw. ‚anti-genderistisch‘ einzuordnen. Einige wenige Studien nehmen darüber hinaus einzelne Aspekte des Kontextes in den Blick, in dem antifeministische Diskreditierungen von pädagogischer Arbeit entstehen.

Oldemeier et al. befassen sich damit, dass sich Pädagogik „grundsätzlich in einem Spannungsfeld zwischen elterlichem Bestimmungsrecht und staatlichem Bildungsauftrag“ (Oldemeier et al. 2020: 232) befindet und daher „per se von spannungsreichen Verhältnissen, (potenziell) konflikthaften Momenten, Widersprüchen und Dilemmata gekennzeichnet [ist], die es zu einer besonders ‚attraktiven‘ Arena für antifeministische (bzw. insgesamt politische) Auseinandersetzungen machen“ (ebd.). Die Ergebnisse der auf dieser

Perspektive beruhenden empirischen Untersuchung stelle ich 2.3.2 näher vor. Zunächst möchte ich aber kurz auf zwei Studien eingehen, die nicht nur die antifeministischen Angriffe, sondern auch Reaktionen darauf in den Blick nehmen bzw. für einen derartig erweiterten Blick plädieren.

Ann-Kathrin Stoltenhoff (2021) analysiert ausgewählte Presstexte aus der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan aus einer hegemonie-theoretischen Perspektive (ebd.). Die antifeministische Mobilisierung versteht sie als Reaktion auf einen Paradigmenwechsel im Bildungsbereich, in dem die Normalisierung von (sexueller) Vielfalt zum „hegemonialen Projekt“ wurde (ebd.: 202). Die Debatte analysiert sie vor diesem Hintergrund als eine durch die Medialität von Presstexten bedingte „Pro-Kontra-Formation[.]“ (ebd.: 208).

Auch Hartmann verweist auf eine derartige Pro-Kontra-Struktur in der Debatte und zeigt, dass sich „gerade der erhobene Vorwurf der Umerziehung [...] als strategisch geschickt [erweist], um bei Befürworter*innen der Implementierung [von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan, JG] ein kurz-schlüssiges Sich-dagegen-Verwehren auszulösen“ (Hartmann 2016: 117). Dieses ‚Sich-dagegen-Verwehren‘ greift dann nicht selten selbst auf biologistische Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität zurück (beispielsweise wenn Homosexualität als angeboren verteidigt wird) und beteiligt sich somit an einer Naturalisierung von Geschlecht und Begehren und leistet damit der Reproduktion der heteronormativen Ordnung Vorschub (vgl. Hartmann 2016: 117f).

2.3.2 *Auswirkungen von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen auf das (sexual-)pädagogische Feld*

Henninger zufolge haben „antifeministische Diskurse im Feld der (Sexual-)Pädagogik besonders tiefe Spuren hinterlassen“ (Henninger 2020: 34). Dieses Verhältnis zwischen antifeministischen Mobilisierungen in der medialen Öffentlichkeit und pädagogischer Praxis haben insbesondere Oldemeier et al. (2020) und Backöfer (2020) empirisch untersucht. Darüber hinaus befassen sich im Feld der Antidiskriminierungs- und Sexualpädagogik Tätige in wissenschaftlichen Beiträgen mit Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten für ebendiese pädagogische Arbeit.

Zum Verhältnis von antifeministischen Diskursivierungen und (sexual-)pädagogischer Praxis

Oldemeier et al. untersuchen über eine Dispositivanalyse von problemzentrierten Interviews mit Pädagog*innen aus den angegriffenen Feldern und teilnehmenden Beobachtungen in sexualpädagogischen Fortbildungen, „[w]ie genau [...] (Sexual-)Pädagogik zum Gegenstand antifeministischer Thematisierungen [wird] und in welchem Verhältnis [...] das zum Feld des (Sexual-)Pädagogischen selbst [steht]“ (Oldemeier et al. 2020: 231). Sie bestimmen drei unterschiedliche Verhältnisse. Das erste Verhältnis, das als ‚Divergenz‘ bezeichnet wird, ist kaum überraschend: Die (sexual-)pädagogische Praxis wird in antifeministischen Mobilisierungen verzerrt dargestellt. Ihre tatsächlichen „Anliegen und Vorgehensweisen“ (ebd.: 245) unterscheiden sich deutlich von dem, was ihr zugeschrieben wird (vgl. ebd.: 242–245). Die zweite Verhältnisbestimmung verweist auf Ambivalenzen (vgl. ebd.: 245–250). Diese sind zum Teil in pädagogischen Dilemmata und in der Pädagogik kontrovers diskutierte Fragen, aber auch in Missständen wie Grenzüberschreitungen in pädagogischen Institutionen zu finden, die „Einhakpunkte für antifeministische Argumentationsmuster“ bieten (ebd.: 245). Die dritte Verhältnisbestimmung verweist mit dem Titel ‚Kongruenz‘ auf Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten zwischen antifeministischer Diskursivierung und (sexual-)pädagogischer Praxis (vgl. ebd.: 250–253). Hierzu zählen eine Fokussierung auf die Prävention von sexualisierter Gewalt, eine Verrechtlichung und Entpolitisierung von (sexual-)pädagogischen Fragen und bisweilen auch eine Naturalisierung und Essentialisierung von Geschlecht und Sexualität – wie sie Hartmann in Bezug auf die Bildungsplanbefürworter*innen beschreibt (siehe 2.3.1). So werden auch in der (sexual-)pädagogischen Praxis Macht- und Herrschaftsverhältnisse immer wieder ausgeblendet oder dethematisiert und intersektionale Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität vernachlässigt (vgl. Oldemeier et al. 2020: 252).

Während für die hier vorgenommene Verhältnisbestimmung von einer Trennung zwischen antifeministischen Diskursivierungen und (sexual-)pädagogischer Praxis ausgegangen wird, zeigt Backöfer (2020), dass antifeministische Akteur*innen auch selbst sexualpädagogische Materialien entwerfen und Konzepte entwickeln. So kann seinen Recherchen zufolge an der Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz ein Studiengang mit dem Titel „Entwicklungssensible Sexualpädagogik©“ studiert werden. Die Leiterin dieses Studiengangs war an der 2014 ins Leben gerufenen Kampagne *Prinzipien der Sexualpädagogik* beteiligt. Im selben Umfeld ist im Jahr 2018 das Buch *Powergirls & Starke Kerle – 9 Unterrichtseinheiten für einen ganzheitlichen und entwicklungssensiblen Sexualkundeunterricht* veröffentlicht worden (vgl. ebd.: 311f). Backöfer nimmt in seinem Beitrag eine Analyse des Praxisbuchs *Fit for Love*

vor. Seine Recherchen zeigen, dass dieses in einem christlich-konservativen Hintergrund entstanden ist, der im Buch selbst zwar implizit deutlich, aber nicht explizit transparent gemacht wird. Im ‚wissenschaftlichen Teil‘ des Buches werden ‚Gender-Ideologie‘ und „die herrschende Sexualpädagogik‘ und -wissenschaft“ (ebd.: 315) für eine angebliche ‚sexuelle Verwahrlosung‘ von Jugendlichen verantwortlich gemacht. Demgegenüber schlägt das Buch praktische Übungen vor, die Backöfer als „autoritäre Erziehung zur (heterosexuellen) Keuschheit“ (ebd.: 318) interpretiert, die didaktisch „mit Verunsicherung, Verängstigung und Beschämung arbeitet“ (ebd.: 319).

David Nax und Florian Schmitt gehen davon aus, dass diese autoritäre Erziehung eine psychologische Erklärung für den „imaginierte[n] Zwang (einer feministisch-homosexuell-verschwörerischen Bedrohung)“ bietet (Nax/Schmitt 2015: 279f). Die so erlernte „Logik von ‚Ge- und Verboten““ (ebd.: 280) lasse keine andere Interpretation der dekonstruktiven Sexualpädagogik zu, als diese als „die Anbahnung einer totalitären Diktatur inklusive neuer, starrer Ge- und Verbote“ (ebd.) zu imaginieren. Die Autor*innen führen diese These (die sicherlich nicht als alleiniges Erklärungsmodell für das Erstarken von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen dienen kann) nicht weiter aus. Christopher Fritzsche und Susanne Maurer verfolgen in ihrem Beitrag „Ist autoritäre Erziehung schuld am Antifeminismus? Ein Briefwechsel zwischen Sozialpsychologie und Erziehungswissenschaft“ (2025) allerdings eine ähnliche Perspektive.

Pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Neben erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforscher*innen, die immer wieder die Notwendigkeit einer heteronormativitätskritischen Pädagogik betonen (vgl. z.B. Hartmann 2024, 2016, 2002; Klenk 2023; siehe 3.5), befassen sich einige wissenschaftliche Beiträge von in den angegriffenen pädagogischen Feldern Tätigen mit der Frage, welche Notwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten sich (nicht nur) vor dem Hintergrund der zunehmenden ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen ergeben. Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm betonen, dass in antifeministischen Diskursivierungen zwar frauen- und queerfeindliche Positionen vertreten werden, heteronormative Strukturen aber keineswegs ausschließlich durch aktuelle ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen hergestellt werden. Vielmehr sind auch (pädagogische) Mainstream-Diskursivierungen an einer Reproduktion von heteronormativen, rassistischen, klassistischen und ableistischen Machtverhältnissen beteiligt (vgl. Wittenzellner/Klemm 2020: 325).

Auch Vivien Laumann und Katharina Debus zeigen, dass „sowohl die Diskriminierungsdichte in der Pädagogik als auch die Präsenz und Bedarfe von

lsbtiq Jugendlichen und der daraus folgende pädagogische Auftrag systematisch unterschätzt und ignoriert werden“ (Laumann/Debus 2018: 286). Auch beobachten die Autor*innen „Widerstände gegen vielfalts- und gleichstellungsorientierte Ansätze“ (ebd.: 287), die sie auf Missverständnisse, die „Sorge vor Souveränitätsverlust“ (ebd.) und ein „Gefühl der Überforderung“ (ebd.: 288) zurückführen. Die Autor*innen betonen zudem den Zusammenhang mit z.T. prekären Arbeitsbedingungen. Vor diesem Hintergrund führen antifeministische Angriffe bisweilen dazu, dass sich Pädagog*innen aus Angst vor Anfeindungen gegen die Thematisierung von (geschlechtlicher und sexueller) Vielfalt entscheiden (vgl. ebd.; Wittenzellner/Klemm 2020: 326). Laumann und Debus warnen allerdings davor, kritische Fragen vorschnell als Angriff zu interpretieren, da auch Eltern durch die öffentlichen Debatten verunsichert werden (vgl. Laumann/Debus 2018: 289). Die pädagogische Praxis bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Antidiskriminierungsauftrag und der Herausforderung, mit antifeministischen Angriffen umzugehen (vgl. Wittenzellner/Klemm 2020: 326f).

Wittenzellner und Klemm betonen daher die Notwendigkeit von pädagogischen Räumen, „die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine Auseinandersetzung mit Themen wie Liebe, Sexualität, Geschlecht, Familie usw. ermöglichen“ (ebd.: 327), einerseits, und solchen, die die Möglichkeit bieten, sich über antifeministische Angriffe auszutauschen, „Bestärkung zu erfahren und Umgangsmöglichkeiten zu erproben“ (ebd.) andererseits. Laumann und Debus formulieren konkrete Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte. Hierzu gehört zunächst die „[s]elbstbewusste Kommunikation fachlicher Standards“ (Laumann/Debus 2018: 290). Zudem könnten einige Missverständnisse antizipiert und präventiv angesprochen werden (vgl. ebd.: 291). Die Autor*innen haben außerdem sowohl in der Analyse als auch in der Praxis gute Erfahrungen damit gemacht, nach „subjektive[n] Funktionalitäten von Widerständen“ (ebd.: 292) zu fragen. Des Weiteren lohne es sich, trotz der notwendigen Abwehr von antifeministischen Angriffen, offen für Fragen und Dilemmata zu bleiben, die durch diese Anfeindungen sichtbar werden (vgl. ebd.: 294). Schließlich betonen Laumann und Debus die Notwendigkeit für bessere Arbeitsbedingungen zu streiten, heben aber auch hervor, dass ebenjene häufig nur wenig Ressourcen dafür übriglassen (vgl. ebd.: 296).

2.3.3 Bildungs- und Erziehungszentrierter Antifeminismus als Teil der ‚Neuen Rechten‘

Andere Beiträge fragen weniger nach den Auswirkungen antifeministischer Mobilisierungen auf die pädagogische Praxis, sondern konzentrieren sich auf deren Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Wie die in 2.2.3

vorgestellten Untersuchungen analysieren diese Beiträge nicht nur Angriffe auf das pädagogische Feld, sondern Aneignungsversuche des Pädagogischen und beschreiben diese explizit als Strategie der ‚Neuen Rechten‘. Ähnlich wie Weiß fragt auch Sarah Meyer nach dem Neuen der ‚Neuen Rechten‘ und konstatiert: „Neu ist, dass die Neue Rechte diskursiv in das pädagogische Feld vordringt, um dort hegemoniale Ansprüche geltend zu machen“ (Meyer 2022: 133). 2020 bemängelte Baader, dass die Rolle von Erziehung und Bildung in der „großen Regression“ (Geiselberger 2017 zit. n. Baader 2020: 129) bisher noch wenig analysiert worden sei. Die in 2.2.3 vorgestellten Beiträge zeigen, dass seitdem durchaus Untersuchungen durchgeführt wurden, die in den Blick nehmen, wie „gerade genuin erziehungswissenschaftliche Begriffe und Themen ein herausragendes Potenzial für rechtspopulistische Debatten und den Akteur_innen zahlreiche über Pädagogik weit hinausgehende Anschlussmöglichkeiten bieten“ (Andresen 2018: 770). Diese nehmen die Verbindung zu antifeministischen Diskursivierungen und Mobilisierungen allerdings meist allenfalls oberflächlich in den Blick.

Sabine Andresen (2018) und Sarah Meyer (2022) hingegen befassen sich explizit mit der Thematisierung von Familie, Kindheit und Geschlecht in der ‚Neuen Rechten‘. Andresen analysiert Entlarvung, also das Aufdecken von (vermeintlichen) Missständen oder angeblichen Verschwörungen, und Skandalisierung als zentrale populistische Modi der (extremen) Rechten (vgl. Andresen 2018: 769f). Diese spielen auch in der neurechten Aneignung pädagogischer Themen eine zentrale Rolle. Andresen arbeitet vier Merkmale dieser Aneignungsstrategien heraus. Die Basis bildet eine Ideologie der „Ungleichheit und Ungleichwertigkeit“, die Andresen am „Narrativ der ‚Genderdiktatur‘“ verdeutlicht sieht (Andresen 2018: 776). Vor dem Hintergrund dieser Ungleichheitsideologie zeigt Andresen, dass eine „‚Wir‘ und die anderen“-Konstruktion (ebd.) ein weiteres Merkmal darstellt. Das ‚Wir‘ bildet hier die heterosexuelle Familie, während ‚die anderen‘ einerseits im „Erziehungsstaat“, „der elterliche Rechte beschneidet“ (ebd.: 776f), und andererseits in der Geschlechterforschung und der Dekonstruktion der heteronormativen Ordnung gesehen werden (vgl. ebd.: 777). Die angebliche staatliche ‚Umerziehung‘ stellt das zentrale Narrativ des dritten Merkmals der „Indoktrination in der liberalen Gesellschaft“ dar (ebd.). Demgegenüber wird die Relevanz der „homogen gedachten Gemeinschaft“ in Anschlag und „in einen Gegensatz [...] zum Individualismus“ gebracht (ebd.). Aufgrund von Liberalisierung und Individualisierung würden Frauen ihre Reproduktions- und Mutterrolle vernachlässigen, so die Behauptung (vgl. ebd.). Andresen arbeitet zudem das Erziehungs- und Bildungsideal der ‚Neuen Rechten‘ heraus und analysiert hierfür exemplarisch Beiträge des Lehrers André Richter. Dieser proklamiert Mut, Entschiedenheit und Willenskraft als höchste Erziehungsziele. Im Modus der

Entlarvung macht Richter die gegenwärtige liberale Erziehung dafür verantwortlich, dass diese Ziele verfehlt würden und fordert eine Rückbesinnung auf die „Verantwortungsgemeinschaft der Deutschen“ (Richter o. J. zit. n. ebd.: 783). Die liberale Erziehung sei ebenfalls schuld an Fällen von sexualisierter Gewalt an Kindern, da sie Pädophilie fördere. Bei Richter finden sich also die bekannten Behauptungen einer „Frühsexualisierung in Bildungseinrichtungen, Lobbyisierung widernatürlicher Sexualpraktiken“ und „Androgynisierung von Geschlechtszugehörigkeit“ wieder (Richter 2014: 43 zit. n. Andresen 2018: 784).

Auch Meyer untersucht, „wie sich die Neue Rechte pädagogische Themen aneignet und dabei heteronormative, traditionelle, anthropologisch-naturalisierende Konzepte von Familie, Erziehung und Geschlecht zu plausibilisieren versucht“ (Meyer 2022: 133) und kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie Andresen. Im Anschluss an Andresens Analysen zur Skandalisierung und Rödels (2020) Arbeit zur Angst im Pädagogischen identifiziert Meyer das Motiv der Krise als zentrales Muster neurechter Diskursivierungen (vgl. Meyer 2022: 136). Diese Krisenerzählung bezieht sich ihr zufolge vor allem auf die Themen Familie und Erziehung. Meyer nimmt hier ebenfalls u.a. den Erziehungsratgeber *Wir erziehen. Zehn Grundsätze* von Caroline Sommerfeld (2019) in den Blick und verweist u.a. auf die oben vorgestellte Analyse von Sieglinde Jornitz (2020). Anders als Rödel und Jornitz befasst sich Meyer aber explizit mit der Verknüpfung von Erziehungsidealen und Geschlechterkonstruktionen in der ‚Neuen Rechten‘. Sie zeigt, dass die Familie in der ‚Neuen Rechten‘ als „Lebenskern der Gesellschaft“ (Meyer 2022: 136) und als „identitätsstiftende Abstammungsgemeinschaft“ (Meyer 2022: 143) imaginiert wird. „Familienformen jenseits heterosexueller Paarbeziehungen“ werden in dieser Vorstellung „als rein individuelle Bedürfnisse mit egoistischem Charakter“ (ebd.: 137) abgewertet. Neben der Familie wird auch Erziehung als krisenhaft beschrieben, denn der pädagogische Mainstream führe zu „Verwirrung, Grenzenlosigkeit und Unmöglichkeit der Erziehung“ (Sommerfeld 2019: 22 zit. n. ebd.: 139). Dieser „weiblich konnotierten ‚Kuschelpädagogik‘“ (ebd.: 141) wird ein stereotypisches Mutterideal und ein Erziehungsideal, das „männliche Körperlichkeit“ (Sommerfeld 2019: 180 zit. n. Meyer 2022: 142) in Form von „Aggression, Raufen, Grobheit, Exzeß [sic!]“ (ebd.) betont, gegenübergestellt. Meyer zeigt also, dass das von Jornitz (2020), Rödel (2020) und Sehmer und Thole (2021) beschriebene autoritäre Erziehungsideal Sommerfelds in Zusammenhang mit den inhärenten heteronormativen und patriarchalen Geschlechterkonstruktionen analysiert werden muss. Dieses „Vordringen in das Private von Erziehung, Familie und Geschlecht“ stellt ihr zufolge eine Strategie der „...leise[n] Metapolitik“ (Meyer 2022: 143) dar, die die

Erziehungswissenschaft herausfordert, neue Antworten auf die Frage zu finden, was diesem entgegengesetzt werden kann (vgl. ebd.; siehe 6.4).

Während Andresen und Meyer zwar die Verknüpfung von heteronormativen Geschlechterkonstruktionen und neurechten Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in den Blick nehmen, beziehen sie sich hierbei kaum auf die bisherige Forschung zu Antifeminismus. Der Fokus liegt auf der Thematisierung des Pädagogischen in der ‚Neuen Rechten‘. Dies zeigt sich auch in der Materialauswahl: Beide analysieren in erster Linie Dokumente aus neurechten Publikationsorganen und Denkfabriken wie dem IfS, dem *Antaios*-Verlag, den Zeitschriften *Sezession* und *Compact*, der Zeitung *Junge Freiheit* und Anfragen der AfD. Andresen nimmt allerdings auch Dokumente der DfA in den Blick und Meyer befasst sich mit einer Publikation der *Initiative Familienschutz*, die sie als „AfD-nah[.]“ und „populistisch-aktivistische[n] Arm neurechter Ideen“ (ebd.: 135) versteht. Hier wird also die Verbindung zwischen ‚Neuer Rechten‘ und antifeministischen Organisationen aufgezeigt, während sich der Mainstream der Rechtsextremismusforschung vor allem auf die Verbindungen zwischen AfD und Bündnissen wie Pegida und IB konzentriert (siehe 2.2.1).

Insbesondere die Analysen von Christine Thon (2025, 2024) und Meike Sophia Baader (2020, 2019) stellen einen expliziten Zusammenhang zwischen ‚Neuer Rechten‘, Antifeminismus, Bildung und Erziehung heraus und beziehen sich sowohl auf Erkenntnisse der Rechtsextremismusforschung als auch der Forschung zu Antifeminismus. Baader analysiert 1968 als ein Kollektivsymbol der ‚Neuen Rechten‘ (vgl. Baader 2020: 258–262, 2019: 132–135). Sie beschreibt zunächst, dass in der 68er-Bewegung Fragen von Geschlecht und Sexualität sowie Bildung und Erziehung eine zentrale Rolle spielten und identifiziert eine kritische Auseinandersetzung mit Autorität als Hauptanliegen der Bewegung. Die in diesem Zuge zunehmende Infragestellung männlicher Autorität stellt auch den Beginn der zweiten Frauenbewegung dar (vgl. Baader 2019: 243). Gleichzeitig wurden hier auch antiautoritäre Erziehungskonzepte entwickelt. Baader zeigt enge Verknüpfungen zwischen Frauen- und Kinderladenbewegung auf (vgl. ebd.: 248). Während antiautoritäre Erziehung häufig als *Laissez-faire* missverstanden wird, betont Baader, dass hier im Sinne Theodor W. Adornos *Erziehung zur Mündigkeit* (1971/2020) vor allem eine Vorstellung von „Erziehung ohne Manipulation“ (Baader 2019: 250) und Gewaltanwendung (vgl. ebd.: 251) entwickelt wurde. Auch auf das Bild des unschuldigen und asexuellen Kindes geht Baader ein. Diese diskursive Figur wurde bereits im 18. und 19. Jahrhundert entworfen und schon bald u.a. in den Arbeiten von Sigmund Freud kritisiert. Im Rahmen der 68er Bewegung wurde diese Kritik aktualisiert und Vorstellungen, die Kindheit mit Unschuld, Reinheit und Asexualität verbanden, infrage gestellt. Diese Kritik wurde bisweilen

dazu genutzt, Pädosexualität zu legitimieren und für ihre Legalisierung einzutreten. Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen kann ob des Machtverhältnisses zwischen den Generationen jedoch niemals konsensuell sein und ist daher als sexualisierte Gewalt zu verstehen (vgl. z.B. Baader 2017).²⁹

Anfang der 2000er werden dann mit Bernhard Buebs *Lob der Disziplin* (2006) und Michael Winterhoffs *Warum unsere Kinder Tyrannen werden* (2008) ein „[n]euer Ruf nach Autorität in der Erziehung“ laut (Baader 2019: 257). Während hierauf zwar eine neue erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Autorität folgt (z.B. Brumlik 2007; Schäfer/Thompson 2009), wird die Kategorie Geschlecht hierbei kaum einbezogen (vgl. Baader 2019: 264). Baader hingegen betont, dass die Kritik aktueller Erziehungskonzepte nicht nur als Ergebnis von 1968 betrachtet, sondern auch mit einer angeblichen „Feminisierung“ von Erziehung“ (ebd.: 257) und einem vermeintlichen Versagen von Müttern in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd.). Dieses frauen- und queerfeindliche „68er-Bashing“ (Baader 2020: 134) wird in aktuellen Publikationen des *Antaios*-Verlags von Sommerfeld (2019) bzw. Sommerfeld und Kositzka (2019) sowie in Josef Kraus' *50 Jahre Umerziehung. Die 68er und ihre Hinterlassenschaft* (2018) fortgeführt (vgl. Baader 2020: 135). In Bezug auf Kraus befasst sich Baader vertieft mit dem Begriff der ‚Umerziehung‘, den sie als „Kampfbegriff der rechten Szene“ (ebd.: 137) versteht. Dem Begriff haften unterschiedliche Bedeutungen an. Während mit ‚Umerziehung‘ einerseits häufig die Erziehungskonzepte totalitärer Regime beschrieben werden, verweist der Begriff andererseits auf die *Re-Education* und die „bildungspolitischen Maßnahmen der Siegermächte nach 1945“ (Baader 2020: 137), also auf einen Beitrag zur sogenannten Entnazifizierung. In der ‚Neuen Rechten‘ wird der Begriff mit ‚Gender-Ideologie‘, aber auch mit „Umerziehung zum Islam“, mit ‚antipatriotischer Umerziehung der Deutschen‘, mit ‚Umerziehung‘ von kleinen Kindern zur sexuellen Vielfalt in Verbindung gebracht“ (ebd.).

Baader stellt ihre Analysen zu neurechten Besetzungsstrategien des (Um)Erziehungsbegriffs und damit verbundenen autoritären Erziehungsidealen in einen Zusammenhang mit antifeministischen Angriffen auf Geschlechterforschung und (Sexual-)Pädagogik und verweist auf das Kollektivsymbol des ‚unschuldigen Kindes‘ in den ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen seit 2013 (vgl. Baader 2019: 260; siehe 2.3.1). Sie erkennt viele Parallelen zwischen den dortigen Diskursivierungen und neurechten Erziehungskonzepten, die sich vor allem in den bekannten Begrifflichkeiten wie ‚Frühsexualisierung‘, ‚Kindeswohlgefährdung‘ und ‚Umerziehung‘ zeigen (vgl. ebd.). In ihrem neusten

29 In 5.3.2.1 gehe ich u.a. darauf ein, wie Fälle von sexualisierter Gewalt an Kindern in pädagogischen Einrichtungen in den antifeministischen Angriffen auf den Bildungsplan aufgegriffen und mit einer Kriminalisierung queerer Lebensweisen verknüpft wird.

Beitrag „Erziehung, Bildung und die Geschlechterpolitik der Neuen Rechten“ (Baader 2025) zeigt Baader allerdings eine interessante diskursive Verschiebung auf. Während in den „Anti-Gender“-Mobilisierungen gegen Bildungspläne und Sexualpädagogik das Bild des unschuldigen Kindes, das es zu beschützen gelte, im Vordergrund steht, taucht dieses in dieser Form in neurechten Erziehungsratgebern wie *Wir erziehen* (2019) und *Vorlesen* (2019) nicht mehr auf. Hier wird vielmehr ein Bild eines tyrannischen Kindes gezeichnet, das gebändigt und durch ‚Verlassenheit‘ zur Selbstkontrolle erzogen werden muss. Diese Perspektive erinnert Baader an den nationalsozialistischen Erziehungsratgeber *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind* von Johanna Haarer aus dem Jahr 1934 (vgl. ebd.: 214).

Im Anschluss an die Arbeiten von Andresen (2018), Meyer (2022) und Baader (2020, 2019) befasst sich auch Thon mit neurechten Konzepten von Bildung und Erziehung. Mit ihren Hegemonieanalysen des AfD-Wahlprogramms für die Bundestagswahl 2021, Sommerfelds *Wir erziehen* (2019) sowie antifeministischer Blogs und Webseiten zeigt sie, dass sich die neurechte Diskursivierung des Pädagogischen inzwischen nicht mehr auf die von Andresen analysierten Modi der Entlarvung und Skandalisierung beschränkt, sondern in einem dritten Modus inzwischen auch eigene bildungspolitische und pädagogische Programme entwirft (vgl. Thon 2024: 60). So wird der Kampf ‚gegen Gender‘ und die Skandalisierung einer vermeintlichen ‚Krise der Familie‘ auch im AfD-Wahlprogramm fortgeschrieben, ihr werden allerdings „attraktive Entwürfe“ (ebd.: 63) entgegengesetzt und dies mit (Schul-)Bildung verknüpft. Diese müsse frei sein von Angst vor „Genderwahn und Klimahysterie“ und eine „positive Lebenseinstellung vermitteln“ (AfD 2021: 113 zit. n. Thon 2024: 63). Der „demographische[n] Katastrophe“ (AfD 2021: 105 zit. n. Thon 2024: 64) werden „emotional aufgeladene[.] Szenarien einer heilen Welt der [heteronormativen, JG] Familie als erreichbarer sozialer Sehnsuchtsort“ gegenübergestellt (Thon 2024: 64).

Auch in den analysierten antifeministischen Blogs von Kelle, Kuby und Kositzka³⁰ und den Webseiten der DfA, der *Initiative Familienschutz* und von *Wertevollwachsen* werden Familie und Familienerziehung emphatisch aufgeladen. Erziehung wird hier sowohl mit Elternschaft als auch mit Liebe gleichgesetzt. Elternschaft bringt durch Prägung und Bindung hiernach „quasi automatisch [...] gelingende Erziehung“ hervor (Thon 2025: 329). Diese wird mit Liebe und damit mit dem „Versprechen von positiven Emotionen und Sinn“ (ebd.) verknüpft. Elternschaft erscheint fast ausschließlich als Mutterschaft, die wiederum als „Erziehungslust“ (Kositzka zit. n. ebd.: 330) bezeichnet wird.

30 Kelle und Kuby traten auch als Redner*innen bei den DfA-Demonstrationen gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ auf.

Thon zufolge hat diese Diskursivierung von Erziehung und Familie bzw. Elternschaft oder genauer Mutterschaft weder

„ein pädagogisches Programm anzubieten [...], noch beschäftigt [sie] sich mit grundlegenden Fragen etwa von Freiheit und Zwang oder von Unbestimmtheit, noch mit dem Technologiedefizit der Pädagogik. Trotzdem werden alle denkbaren pädagogischen Programme überboten, weil Elternschaft, insbesondere Mutterschaft, und Erziehung in eins gesetzt werden. Pädagogik ist Familie, Familie ist Pädagogik.“ (Thon 2025: 330)

In Sommerfelds *Wir erziehen* (2019) wird diese Konstruktion von Familie als „Urszene des Selbstverständlichen“ (Thon 2024: 69) fortgeschrieben. Thon zeigt, wie die Herstellung von Selbstverständlichkeit bei Sommerfeld zur Erziehungsstrategie wird, über die eine heteronormative und adultistische Ordnung naturalisiert wird (vgl. ebd.: 68).

Thon geht davon aus, dass diese antifeministische und neurechte Diskursivierung von Geschlecht, Generation, Familie, Bildung und Erziehung hegemonial werden könnte, da Familien in aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen und Debatten in erster Linie „als Risikofaktor für die Bildungschancen von Kindern adressiert“ werden (ebd.: 65). Auch in der Erziehungswissenschaft beobachtet Thon eine „Banalisierung von Familienerziehung als private und auch weibliche Domäne“ (ebd.: 69). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung schreiben ihr zufolge heteronormative und familistische Ordnungen fort und bieten neurechten und antifeministischen Aneignungsversuchen des Pädagogischen damit vielfältige Anschlussmöglichkeiten (vgl. ebd.: 69f).

2.4 Zusammenfassung und Forschungsdesiderat

Die Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Erkenntnissen der interdisziplinären und erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘ offenbart unterschiedliche Forschungslücken. Drei zentrale Punkte möchte ich abschließend noch einmal aufgreifen und aufzeigen, inwiefern diese Arbeit zur Schließung dieser Forschungslücken beiträgt.

Zunächst zeigt die bisherige Antifeminismusforschung, dass es sich auch beim ‚Anti-Genderismus‘, der als aktuelle Spielart des Antifeminismus verstanden wird (vgl. Lang/Peters 2018b: 17f), um einen Versuch handelt, die Frage der Geschlechterverhältnisse demokratischen Aushandlungsprozessen zu entziehen (vgl. Henninger 2020: 10). Beobachtet wird eine Verschiebung vom männerzentrierten zum familienzentrierten Antifeminismus (vgl. Scheele 2016: 5, 2015: 33). Hier steht die Figur des unschuldigen, bedrohten Kindes im Zentrum, worüber eine heteronormative Geschlechter- und

Familienordnung begründet wird (vgl. Schmincke 2015). Trotz dieser Fokussierung auf vermeintliche ‚Kindeswohlgefährdung‘, ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘ wird in der bisherigen Forschung zu Antifeminismus nur begrenzt in den Blick genommen, dass mit diesen Diskursivierungen eine Propagierung von autoritären Bildungs- und Erziehungsidealen einhergeht. Antifeminismus wird vor allem aus politikwissenschaftlicher Perspektive als Brückenideologie analysiert, über die unterschiedliche Akteur*innen wie Konservative, christliche Fundamentalist*innen und (extrem) Rechte miteinander verbunden und mobilisiert werden (vgl. Lang/Peters 2018b: 18; vgl. Mayer/Goetz 2023: 2). Nur wenige Arbeiten befassen sich allerdings explizit mit der Verschränkung von Mobilisierungen gegen die Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse mit Angriffen auf liberale und anti-autoritäre Bildungs- und Erziehungskonzepte. Einige Beiträge (z.B. Oldemeier et al. 2020) konzentrieren sich auf das Verhältnis zwischen antifeministischen Mobilisierungen und pädagogischer Praxis und nehmen hier auch Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten in den Blick (vgl. Laumann/Debus 2018; Wittenzeller/Klemm 2020). Andere (insb. Thon 2024, 2023; Meyer 2022; Baader 2020, 2019; Andresen 2018) gehen explizit auf die Verbindung zwischen ‚Neuer Rechten‘, Antifeminismus und Aneignung von Bildungs- und Erziehungsthemen ein. Insbesondere letztere zeigen, dass das Erstarken der ‚Neuen Rechten‘ nicht ohne eine Perspektive erklärt werden kann, die sowohl in den Blick nimmt, wie hier eine heteronormative Geschlechterordnung reproduziert wird, als auch berücksichtigt, welche Rolle Bildungs- und Erziehungsfragen hierbei spielen. Mit der Analyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ schließe ich an diese Studien an und zeige, dass neurechte Versuche, sich pädagogische Themen anzueignen und von rechts zu besetzen bereits in dieser frühen Phase der aktuellen antifeministischen Welle vorbereitet wurden.

Während Antifeminismus in der entsprechenden Forschung explizit als Teil des Rechtsextremismus verstanden wird (vgl. Blum 2021), werden die Erkenntnisse der Geschlechterforschung im Allgemeinen und der Antifeminismusforschung im Besonderen in der Rechtsextremismusforschung nur zögerlich und eingeschränkt rezipiert. Das Erstarken der ‚Neuen Rechten‘ kann – wie die „*obsession with gender*“ (Dietze/Roth 2020a: 7) (extrem) rechter Diskurse zeigt – ohne die Perspektiven der Geschlechterforschung allerdings nicht sinnvoll erklärt werden. Erziehungswissenschaftliche Untersuchungen befassen sich zwar zunehmend mit neurechten Agitationen im Feld der Pädagogik (z.B. Thole/Simon/Wagner 2022; Haker/Otterspeer 2021a, 2021b; Brüning 2021; Simon/Thole 2021; Jornitz 2020; Rödel 2020), berücksichtigen geschlechtersensible Perspektiven allerdings ebenfalls kaum. Es scheint sich hier um gegenseitige Rezeptionssperren zu handeln: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven werden in der Antifeminismusforschung marginalisiert;

gleichzeitig werden Geschlechterforschungsperspektiven (auch) in der (erziehungswissenschaftlichen) Rechtsextremismusforschung unzureichend einbezogen. Während die Marginalisierung der geschlechtersensiblen Rechtsextremismusforschung zunehmend problematisiert wird (z.B. Degen 2024), steht eine systematische Untersuchung der mangelnden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Antifeminismus meines Wissens noch aus und ist (über die Ausführungen in diesem Kapitel hinaus) auch nicht Gegenstand dieser Arbeit. Mit meiner Analyse möchte ich vielmehr die Relevanz der unterschiedlichen Perspektiven für die empirische Forschung verdeutlichen. Die antifeministischen Angriffe auf den ‚Bildungsplan 2015‘ analysiere ich daher explizit (auch) als neurechte Mobilisierung.

Schließlich beobachte ich insbesondere in der Forschung zu Antifeminismus eine Externalisierung desselben. Trotz der vielfachen Analysen und Theoretisierungen von Antifeminismus als Brückenideologie wird in der bisherigen Forschung nur bedingt in den Blick genommen, wie antifeministische Agitationen in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext eingebunden sind. Ein Verständnis von Antifeminismus, das diesen lediglich als Reaktion auf feministische Errungenschaften versteht, greift zu kurz, denn hierbei gerät Antifeminismus als eigenständige Ungleichheitsideologie aus dem Blick. Gleichzeitig mangelt es an Forschung, die ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen im Hinblick darauf analysiert, an welche vorherigen diskursiven Äußerungen angeschlossen und wie wiederum auf die antifeministischen Diskursivierungen Bezug genommen wird. Einige erziehungswissenschaftliche Arbeiten erweitern diese Perspektive. Hier wird das Datenkorpus dann meist um selbst generiertes Material oder Erfahrungswissen aus der pädagogischen Praxis ergänzt, dabei aber eine Trennung zwischen antifeministischen Mobilisierungen einerseits und pädagogischer Praxis andererseits fortgeschrieben. Insbesondere Hartmann (2016) aber zeigt, dass es sich durchaus lohnt, auch die Gegenmobilisierungen – hier in Form der sogenannten Bildungsplanbefürworter*innen – in den Blick zu nehmen. In meine Analyse beziehe ich daher nicht nur die diskursiven Äußerungen von antifeministischen Akteur*innen ein, sondern nehme auch die Gegenproteste von queeren und antifaschistischen Netzwerken sowie Äußerungen der an der Debatte beteiligten Parteipolitiker*innen in Landtagsdebatten und (Regierungs-)Stellungnahmen in den Blick. Ich nehme hierbei vorab keine Einteilung in unterschiedliche Akteur*innengruppen vor und so unterscheidet sich auch meine Fragestellung von der vieler hier vorgestellter Analysen. Mir geht es nicht (ausschließlich) darum, antifeministische Strategien herauszuarbeiten, da diskursive Verschiebungen nach rechts so nur als erfolgreich umgesetzte Strategien antifeministischer Mobilisierung erklärt werden können. Vielmehr frage ich allgemeiner danach, wie in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ neue Un_Sagbarkeiten hergestellt werden. Hierfür nehme

ich nicht nur in den Blick, welche Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität vorgenommen werden, sondern frage auch, welche Vorstellungen von Bildung in der Debatte diskursiv hergestellt werden.

3 Bildung als sexualisierte und vergeschlechtlichte Ordnung

Diskurstheoretische Perspektiven auf Bildung, Sexualität und Geschlecht

„Meine Ansicht ist, dass Theorie sich, wenn sie einem kritischen Anspruch folgt, an der Grenze zur Lehrmeinung bewegen muss, nicht, um eine (kritisierte) Theorie völlig aufzulösen, sondern um nachzuvollziehen, wie und auf welche Weise sie konstruiert ist. Ich bin überaus abhängig von den Theorien, die ich kritisiere. Für mich ist Kritik den Positionen, die meine Theorie kritisiert, nicht äußerlich. Theorie muss sich in die kritisierten Positionen hineinbegeben, in sie eintauchen. Und sie muss ihrerseits auch von ihnen durchdrungen sein, sie muss jene Positionen in sich aufnehmen. Theorien sind Quellen und Bedingungen des Handelns.“ (Butler 2010: 142f)

In der Diskursforschung wird Theorie nicht positivistisch als Erklärungsmodell für soziale Wirklichkeit verstanden, die anschließend durch empirische Untersuchungen bewiesen oder widerlegt werden kann. Theorie erscheint hier vielmehr als untrennbar mit Methode und Gegenstand verstrickt. Sie ist ein „Erkenntnisinstrumentarium“ (Wrana 2014d: 619), das den Forschungsgegenstand mit hervorbringt (vgl. ebd.: 618f).³¹ In diesem Kapitel sollen daher die empirische Analyse leitenden diskurstheoretischen Perspektiven im Sinne von sensibilisierenden Konzepten vorgestellt werden. Darüber hinaus verfolge ich mit diesem Kapitel das Ziel, zu einer queertheoretischen Kritik und Reformulierung von Bildungstheorie beizutragen. Ich schließe hierbei an die Arbeiten Jutta Hartmanns an, die heteronormativitätskritische Perspektiven bereits in den 1990er Jahren in die Erziehungswissenschaft einbrachte und seitdem immer wieder für eine queertheoretische Reformulierung von Bildung plädiert (siehe insb. Hartmann 2024, 2013, 2012, 2002, 1998). Diese wird neben Hartmanns eigenen Beiträgen bisher nur in wenigen Arbeiten vorgenommen (z.B. Klenk 2023; Kleiner 2015; Schütze 2010; Heinrichs 2001).

Den Ausgangspunkt meiner theoretischen Überlegungen bildet die Beobachtung, dass Bildung aus poststrukturalistischer und diskurstheoretischer Perspektive zunehmend als Subjektivierung theoretisiert wird (z.B. Koller 2012; Rose 2012; Ricken 2006). Hierbei wird häufig an die Arbeiten von Michel Foucault und Judith Butler angeschlossen, die queeren Grundlagen dieser

31 Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie, Methode und Gegenstand in der Diskursforschung siehe 4.1.1.

Theorien werden hierbei allerdings meist vernachlässigt (vgl. kritisch Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017: 22). So auch in den Arbeiten Norbert Ricken, die die poststrukturalistische Theoretisierung von Bildung und die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung stark prägen: Zentrale Bände zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Foucault (z.B. Ricken/Rieger-Ladich 2004) und Butler (z.B. Ricken/Balzer 2012), sowie aktuell zu erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zum wachsenden Feld der Subjektivierungsforschung (z.B. Ricken/Casale/Thompson 2019) wurden von Ricken (mit) herausgegeben. Vor dem Hintergrund seiner Bildungstheorie (2006) entwickelte Ricken zusammen mit anderen einen erziehungswissenschaftlichen Ansatz für die Subjektivierungsforschung (Ricken et al. 2023).

Nach einer kurzen Einführung in die eingenommene diskurstheoretische Perspektive (3.1) beginne ich meine Auseinandersetzung daher mit Ricken *Die Ordnung der Bildung* (2006) (3.2). Vor dem Hintergrund seiner Diskursanalyse des Bildungsbegriffs theoretisiert Ricken Bildung als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung. Für meine Analyse der bildungspolitischen Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ ist dieser Ansatz besonders passend, weil auch ich eine diskursanalytische Perspektive einnehme und u.a. danach frage, als was Bildung in der Debatte diskursiv hervorgebracht wird und welche Subjekte hierdurch produziert werden (siehe insb. 5.2 und 5.4). Ricken bezieht sich in seiner Bildungstheorie vor allem auf Foucaults Konzept der Gouvernementalität und Butlers Anerkennungstheoretische Ansätze. Foucaults Theorie der Biomacht, die er im Rahmen seiner Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv (1977/2014) entwickelte, die wiederum zentrale Aspekte seiner subjektivierungstheoretischen Überlegungen enthalten, wird von Ricken hingegen kaum einbezogen. Auch Ricken Butlers Rezeption ist eher eklektisch. Seine geschlechtertheoretischen Auseinandersetzungen (1990/2007, 1993/2011), die die Grundlage für seine Subjektivierungstheorie bilden, werden von Ricken ebenfalls nicht in der Theoretisierung von Bildung als Subjektivierung aufgegriffen. In den folgenden Kapiteln stelle ich daher meine Lesarten von Foucaults Konzept der Biomacht und dem Sexualitätsdispositiv (3.3) und Butlers Theorie der vergeschlechtlichten Subjektivierung vor (3.4). Vor diesem Hintergrund erscheint Bildung als immer schon sexualisierte und vergeschlechtlichte Ordnung.

Die Kritik an Ricken kann meine Auseinandersetzung mit Foucaults Sexualitätsdispositiv und Butlers Geschlechtertheorie allerdings keineswegs alleine begründen. Vielmehr scheint eine queertheoretische und heteronormativitätskritische Perspektive auf ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen geradezu nahezuliegen, denn hier wird explizit der Erhalt bzw. die Rückkehr zu einer heteronormativen Ordnung gefordert. Sie bildet auch die (meist nur knapp dargestellte) Grundlage vieler (meist soziologischer und politikwissenschaftlicher)

Untersuchungen von Antifeminismus im 21. Jahrhundert (siehe 2.1). Wie in Kapitel 2 dargestellt, ist es ein zentrales Anliegen dieser Arbeit, die Analyse von antifeministischen Mobilisierungen um eine erziehungswissenschaftliche Perspektive zu ergänzen und so einen Beitrag zur Überbrückung der gegenseitigen Rezeptionssperre von Antifeminismusforschung und erziehungswissenschaftlicher Rechtsextremismusforschung zu leisten. Eine queertheoretische und heteronormativitätskritische Perspektive soll allerdings nicht ausschließlich auf die bildungspolitische Debatte eingenommen werden, die außerhalb des wissenschaftlichen Feldes zu verorten ist. Vielmehr geht es mir in diesem Kapitel auch darum, in den Blick zu nehmen, inwiefern in bildungstheoretischen Ansätzen eine heteronormative Ordnung reproduziert bzw. eine Thematisierung von Geschlechter- und Sexualitätskonstruktionen vernachlässigt und verschwiegen wird.

Wie eingangs beschrieben, wird das Anliegen queertheoretische Interventionen für die Erziehungswissenschaft zu formulieren, insbesondere von Hartmann verfolgt. Ich stelle daher schließlich auch Hartmanns heteronormativitätskritische Perspektiven auf Bildung vor (3.5). Insbesondere an ihren Begriff der „vielfältige[n] Lebensweisen“ (2002), dem eine Kritik an einem essentialistischen Verständnis von Vielfalt im Anschluss an Butler zugrunde liegt, sowie an die Maxime, „Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken“ (ebd.: 271), schließe ich in der empirischen Analyse an (siehe Kapitel 5). Darüber hinaus lässt sich Rickens Bildungstheorie im Anschluss an Hartmann nicht nur aus einer queertheoretischen Perspektive kritisieren. Auch sein Plädoyer für eine ausschließlich diskursanalytische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff erweist sich vor dem Hintergrund von Hartmanns Betonung der normativen Funktion von Bildungstheorie als problematisch.

Die vorgestellten diskurstheoretischen Perspektiven auf Bildung, Sexualität und Geschlecht führe ich abschließend noch einmal zusammen (3.6). Hierbei wird deutlich, dass Rickens Theoretisierung von Bildung als Subjektivierung ohne Foucaults biomachtheoretische Auseinandersetzung mit Sexualität und Butlers Konzept der heterosexuellen Matrix theoretisch unvollständig bleibt. Im Anschluss an Hartmann zeigt sich auch Rickens Ablehnung einer normativen Setzung dessen, was Bildung ist oder sein sollte als problematisch, da diese die heteronormative Ordnung der Bildung erkennt und somit zu ihrer Reproduktion beiträgt. Bei Hartmann hingegen tritt Bildung als ambivalent in Erscheinung. Sie kann zur Reproduktion von heteronormativen Strukturen beitragen, aber auch ein Ort der kritisch-dekonstruktiven Auseinandersetzung mit und Transformation von ebenjenen Strukturen bilden.

3.1 Diskurstheoretische Perspektive

Bevor ich in den folgenden Unterkapiteln meine diskurstheoretische Perspektive auf Bildung, Sexualität und Geschlecht vorstellen werde, gehe ich in diesem Kapitel zunächst auf die hierfür zentralen Begriffe Wissen, Macht und Subjekt ein und erläutere, warum ich diese aus diskurstheoretischer Perspektive für theoretische Heuristiken halte (3.1.1). Abschließend zeige ich, dass es sich bei den Begriffen Bildung, Sexualität und Geschlecht um eine umkämpfte Terminologie handelt und begründe somit die diskursanalytische Annäherung an ihre Theoretisierung (3.1.2).

3.1.1 *Wissen, Macht und Subjekt als theoretische Heuristiken*

Wissen, Macht und Subjekt gelten als die zentralen Begriffe der Foucaultschen Diskurstheorie. Während Foucault selbst zwar betont, seine Arbeiten stellten „neither a theory nor a methodology“ (Foucault 1983: 208) dar, verstehe ich seine Ausführungen durchaus als Theorie. In meiner Lesart trug insbesondere Foucaults Werk zur Infragestellung und Dekonstruktion eines positivistischen Theoriebegriffs bei, der Theorie als Wahrheitserzählung oder „ontologisches Wirklichkeitsprinzip“ (Bublitz 2003: 66) begreift. Im Anschluss an Foucault aber lässt sich Theorie als Analyseinstrument verstehen, das nicht trennscharf von Methodologie und Methode unterschieden werden kann. Auch Foucault räumte ein: „Since a theory assumes a prior objectification, it cannot be asserted as a basis for analytical work. But this analytical work cannot proceed without an ongoing conceptualization“ (Foucault 1983: 209). Diese Konzeptualisierungen bleiben bei Foucault notwendigerweise vorläufig, weshalb ich die Begriffe Diskurs, Wissen, Macht und Subjekt als theoretische Heuristiken begreife.

Das Wort Diskurs erhielt über die Entlehnung des französischen *discours* Einzug in die deutsche Sprache und wird Alltagssprachlich häufig als Synonym für Diskussion oder Unterhaltung verwendet (vgl. Duden 2024; DWDS 2023a). Etymologisch wird das Wort Diskurs vom lateinischen *discursus* hergeleitet, dass sich aus *currere* oder *cursum* (lat. für laufen, rennen, eilen) und der Vorsilbe *dis* (lat. für entzwei, auseinander) zusammensetzt und Auseinander-, Umher- oder Hin- und Herlaufen bedeutet (vgl. Bublitz 2003: 5; DWDS 2023a). Hannelore Bublitz zufolge stellt der Foucault'sche Diskursbegriff eine Kombination aus Diskurs als Sprache oder Praxis des Sprechens und Diskurs als (un)geordnete Bewegung dar, geht aber über dieses Zusammenspiel hinaus: „Der konstruktivistische Diskursbegriff steht im Zentrum eines materialreichen Analyseverfahrens, das darauf abhebt, dass Objekte dem Diskurs nicht

vorgegeben, sondern umgekehrt vom Diskurs hervorgebracht werden“ (Bublitz 2003: 5). Den Diskurs gibt es in diesem Sinne also nicht. Der Diskursbegriff stellt vielmehr ein „heuristische[s] Mittel [dar], welche[s] die Beschreibung der wechselseitigen Konstitution von Ordnungen und Praktiken sowie die gleichzeitige Produktion eines bestimmten Wissens und der Gültigkeit dieses Wissens ermöglich[t]“ (Günster 2023: 51). Damit schließt ‚Diskurs‘ an den *linguistic turn*, die sprachtheoretische Wende in Philosophie und Kulturwissenschaft, an. Hiernach bildet Sprache die Wirklichkeit keineswegs lediglich ab, sondern bringt diese (mit) hervor. Foucault zufolge ist Diskurs „etwas ganz anderes als der Ort, wo sich Gegenstände, die vorher errichtet worden wären, niederlegen und überlagern wie auf einer einfachen Inschriftenfläche“ (Foucault 1973/1981: 65). Diskurse sind vielmehr als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ zu verstehen (ebd.: 74).

Wissen erscheint in dieser Perspektive nicht länger als theoretisch und empirisch abgesicherte Wahrheit über die Welt. Foucault definiert Wissen vielmehr als „Erkenntnisverfahren und -wirkungen [...], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault 1992: 32). Wissen ist das, was in der jeweiligen Zeit und in dem jeweiligen Kontext als wahr angenommen wird bzw. als solches hergestellt wird. Der Fokus liegt hier nicht ausschließlich auf den jeweiligen Wissensordnungen, sondern auch auf deren Produktionsweisen. Wissen und Wahrheit werden diskursiv hergestellt. Hierbei ist diskursiv nicht mit sprachlich gleichzusetzen, „sondern als Konstitutionslogik von Bedeutung und Geltung zu fassen“ (Fegter et al. 2015: 19).

Macht versteht Foucault als Begriff, „der viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen abdeckt, die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“ (Foucault 1992: 32). Damit grenzt sich Foucault von einem repressiven Machtverständnis ab und fasst Macht vielmehr als produktive Kraft, die nicht abschließend zu erfassen ist, sondern lediglich in ihren Beziehungen analysiert werden kann (vgl. Foucault 2003: 238). Macht ist Foucault zufolge nicht etwas, das die einen besitzen und über die anderen ausüben. Foucault versteht Macht vielmehr als Handlung, mit der Einfluss auf das Handeln anderer genommen wird (vgl. Foucault 1983).

Wissen und Macht sind dabei einander nicht vor- oder nachgelagert, sondern produzieren sich gegenseitig und „schließen sich zu wirkungsvollen Komplexen, zu Macht-Wissen-Komplexen zusammen, die diskursiv gesteuert, ein Regime des Wissens bilden“ (Bublitz 2003: 59). Diese gegenseitige Hervorbringung von Wissen und Macht ist Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow (1983) zufolge eine der wichtigsten Beiträge Foucaults (vgl. ebd.: 203).

Foucault selbst betont, dass es sich bei der Trennung von Wissen und Macht lediglich um eine Heuristik handelt:

„Wissen und Macht – das ist nur ein Analyseraster. Und dieser Raster ist nicht aus zwei einander fremden Kategorien zusammengesetzt – dem Wissen einerseits und der Macht andererseits [...]. Denn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht [...]. Umgekehrt kann nichts als Machtmechanismus funktionieren, wenn es sich nicht in Prozeduren und Mittel-Zweck-Beziehungen entfaltet, welche in Wissenssystemen fundiert sind. Es geht also nicht darum, zu beschreiben, was Wissen ist und was Macht ist und wie das eine das andere unterdrückt oder mißbraucht, sondern es geht darum, einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems [...] erfassen läßt.“ (Foucault 1992: 33)

Die Analyse von Macht-Wissen-Komplexen legt offen, was zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Kontext als wahr gilt und wie diese Wahrheit hergestellt wird.

Ebenso kann auch die Trennung zwischen Macht und Subjekt Foucault zufolge lediglich vorläufig zu analytischen Zwecken angenommen werden, denn „Subjekt und Macht sind füreinander jeweils Ursache und Wirkung, sie bedingen einander. Tatsächlich gibt es sie somit unabhängig voneinander gar nicht – sie treten ‚Hand in Hand‘ in die Welt und sind bloß unterschiedliche Aspekte von ein und demselben“ (Christof/Ribolits 2015b: 10). Subjekte versteht Foucault weder als vollständig durch Diskurse determiniert noch als dem Diskurs vorgängige, autonome und souveräne Entitäten. Vielmehr werden Subjekte durch Machtverhältnisse gleichzeitig unterworfen und als handlungsfähige Subjekte hervorgebracht.

Foucaults Konzept der Subjektivierung wurde insbesondere von Butler weiterentwickelt. Auch Butler definiert Subjektivierung als Prozess der gleichzeitigen Unterwerfung und Handlungsfähigkeit (vgl. Butler 1997b: 2). In Anlehnung an Foucault betont sie die Abhängigkeit des Subjekts von Diskursen und Machtverhältnissen (vgl. ebd.). Butlers Theoretisierung von Subjektivierungsprozessen gehen allerdings in mehrfacher Hinsicht über die Ansätze von Foucault hinaus. So führt Butler u.a. das Konzept der Performativität ein, in dem sie die Anrufungstheorie Louis Althusser (1971/2019) mit der Sprechakththeorie John L. Austins (1962) zusammendenkt. Außerdem kritisiert Butler, dass bei Foucault die psychische Ebene der Macht ausgeblendet wird (vgl. Butler 1997b: 2). In seiner Theorie der Subjektivierung greift Butler daher auch auf psychoanalytische Ansätze zurück.

Ich verzichte an dieser Stelle auf eine weitere Ausführung zur Konzeptualisierung von Wissen, Macht und Subjekt bei Foucault und Butler. Die relevanten Aspekte werden an den passenden Stellen in den folgenden Kapiteln ausgeführt. Hier geht es mir zunächst lediglich darum, die Perspektive zu verdeutlichen, aus der ich mich im Folgenden mit den für die vorliegende Arbeit zentralen Begriffen – Bildung, Sexualität und Geschlecht – befasse. Es geht

mir weder in der theoretischen Auseinandersetzung noch in der empirischen Analyse darum, zu bestimmen, welches Wissen über Bildung, Sexualität und Geschlecht wahr ist. Vielmehr werde ich mich diesen Begriffen diskursanalytisch nähern und die diskursiven Strategien in den Blick nehmen, über die Wissen über Bildung, Sexualität und Geschlecht hergestellt wird.

3.1.2 Sexualität, Geschlecht und Bildung als umkämpfte Begriffe

Dass es sich bei Sexualität und Geschlecht um umkämpfte und uneindeutige Begriffe handelt, zeigen in erster Linie aktuelle politische Auseinandersetzungen und ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen (siehe Kapitel 2). Es sind allerdings nicht allein diese Bewegungen, die zu einer Veruneindeutigung der Begriffe beitragen. Sexualität und Geschlecht bzw. Gender sind auch außerhalb von neurechten und antifeministischen Besetzungsstrategien von einer begrifflichen Unschärfe geprägt. In 3.3 zeichne ich Foucaults Arbeit zum Sexualitätsdispositiv (1977/2014) nach, in dem er zeigt, warum er Sexualität für eine Erfindung der Moderne hält. An dieser Stelle möchte ich lediglich auf einige Bedeutungsfacetten des alltäglichen Gebrauchs des Sexualitätsbegriffs hinweisen. Mit Sexualität werden häufig Praktiken bezeichnet, bei denen die beteiligte(n) Person(en) bestimmte Körperregionen, meist insbesondere, aber nicht ausschließlich die Genitalien, durch Berührungen stimulieren, mit dem Ziel, sich selbst und/oder anderen Genuss zu bereiten. In bestimmten Fällen ist auch Fortpflanzung ein Ziel sexueller Handlungen. Gebräuchlich ist in westlichen Gesellschaften auch der Begriff der sexuellen Orientierung, der bereits auf die enge Verschränkung mit Geschlecht hinweist, da dieser auf das Geschlecht der**s* präferierten Sexualpartner*innen verweist. Wie in 3.3 und 3.4 noch deutlich werden wird, wird insbesondere eine nicht-heterosexuelle Orientierung nicht nur mit sexuellem Verhalten, sondern auch mit Identität assoziiert. Schwul oder lesbisch werden zu Seinsarten. Noch deutlicher wird diese Verbindung in Bezeichnungen wie ‚Transsexualität‘ oder ‚Intersexualität‘ für Menschen, die sich nicht mit dem bei Geburt zugeschriebenen Geschlecht identifizieren bzw. Menschen, deren „genetische[.] und/oder anatomische[.] und/oder hormonelle[.] Geschlechtsmerkmale nicht den medizinisch-biologischen Geschlechternormen von Mann und Frau entsprechen“ (Ghattas et al. 2015: 15). Diese Begriffe verknüpfen geschlechtliche Positionierungen jenseits von cis Weiblichkeit und Männlichkeit nicht nur mit Sexualität, ihnen haftet zudem eine lange Geschichte der medizinisch-juristischen Pathologisierung der mit ihnen bezeichneten Menschen an, weshalb die Selbstbezeichnungen transgeschlechtlich oder trans* und intergeschlechtlich oder inter* in vielen (aktivistischen und akademischen) Kontexten vorgezogen werden (vgl. z.B. Bootsmann/Lücke 2023; Gregor 2023; Schirmer 2023; Fütty 2019).

Nichtsdestotrotz werden die Begriffe ‚transsexuell‘ und ‚intersexuell‘ nicht nur in antifeministischen Diskursivierungen, sondern neben Verwendungen im Alltag beispielsweise auch in der journalistischen Berichterstattung nach wie vor genutzt.

Geschlecht wird in den meisten Alltagssituationen nach wie vor als entweder männlich oder weiblich verstanden. Juristisch gibt es in Deutschland für Personen mit der medizinischen Diagnose ‚intersex‘ bereits seit 2013 die Möglichkeit den Geschlechtseintrag im Personenstandsregister offen zu lassen. 2018 wurde neben ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ dann der positive Geschlechtseintrag ‚divers‘ eingeführt. Dieser stand zunächst ebenfalls ausschließlich Personen mit einer entsprechenden medizinischen Diagnose offen. Seit der Einführung des sogenannten Selbstbestimmungsgesetzes im April 2024 (das das ‚Transsexuellengesetz‘ von 1980 ablöste) können Personenstand und Vornamen ohne die Vorlage von medizinischen oder psychologischen Gutachten geändert werden.³² Im Alltag wird Geschlecht dennoch meist nach wie vor binär gedacht, wobei in einigen Kontexten bereits die Trennung zwischen ‚biologischem‘ und ‚sozialem‘ Geschlecht, bzw. die englischen Begriffe *sex* und vor allem *gender* übernommen wurden. Während in antifeministischen Diskursivierungen alles von Geschlechterforschung über Gleichstellungspolitik bis Sexualpädagogik undifferenziert unter dem Begriff ‚Gender-Ideologie‘ versammelt und abgelehnt wird, bleibt in positiven Bezügen auf ‚Gender‘ häufig unklar, ob hiermit die Trennung zwischen *sex* und *gender* oder bereits die Kritik dieser Trennung gemeint ist (siehe 3.4). Diese begriffliche Unschärfe und die damit einhergehende Verunsicherung ist Hark und Villa zufolge sowohl in der wissenschaftlichen als auch in politischer Auseinandersetzung mit Geschlechter- und Sexualitätsfragen durchaus intendiert (vgl. Hark/Villa 2015b: 8), da diese zur Dekonstruktion starrer Geschlechterordnungen beiträgt. Gleichzeitig eignet sich ‚Gender‘ hierdurch besonders für unterschiedliche Besetzungsstrategien, weshalb der Begriff Birgit Sauer zufolge in aktuellen politischen Debatten als leerer Signifikant fungiert (vgl. Sauer 2019: 342; siehe 2.1.1).

Auch für den Bildungsbegriff konstatiert u.a. Ricken eine „systematischen Entleerung“ (Ricken 2019: 95) bzw. eine „gleichzeitige Besetzung und Entleerung“ (Ricken 2006: 20). Ihm zufolge gilt Bildung alltagssprachlich gleichzeitig als individuell erworbener Besitz, als institutionell erworbene Kompetenzen, als Zustand des Bewusstseins, innere Haltung oder spezifischer

32 Bei Minderjährigen unter 14 Jahren erfolgt die Änderungserklärung über die Sorgeberechtigten. Jugendliche ab 14 Jahren können die Erklärung selbst einreichen, benötigen allerdings die Zustimmung der Sorgeberechtigten (vgl. BMFSFJ 2024). Diese und weitere Einschränkungen werden insbesondere von Vertreter*innen der Trans*-Inter*-Community kritisiert (z.B. dgti 2024).

Habitus, als Prozess der Selbsttransformation und -befreiung sowie als ethisch-moralische Achtsamkeit (vgl. Ricken 2007a: 18–20). Aber auch in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskursivierung ist der Bildungsbegriff von Widersprüchen geprägt. So umfasst er hier eine inhaltliche Füllung im Sinne eines Bildungskanons, bezieht sich auf die Bestimmung des Gegenstandsbereichs in Form von institutionellen Lehr-Lern- und Erziehungs- oder individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen, wird als Prozess der Selbsthervorbringung und -transformation verstanden, umfasst die Verknüpfung dieses Prozesses mit Fragen nach dem Sinn und stellt eine normativ-moralische Veredelung und Höherentwicklung dar (vgl. ebd.: 21–24). Ricken zufolge ist diese „längst sichtbar gewordene Untauglichkeit [der Bildung] als inhaltlich präzise gefasstes, kategorial angemessen ausgearbeitetes und disziplinar weithin geteiltes Konzept [...] Bedingung der Möglichkeit ihres öffentlich-diffusen Gebrauchs“ (Ricken 2006: 20). In der Öffentlichkeit wird Bildung bzw. das Bildungssystem daher regelmäßig sowohl als Sündenbock für gesellschaftliche Missstände als auch als Allheilmittel derselben ausgerufen (vgl. ebd.: 11; Ricken 2007a: 29). Ricken plädiert daher dafür, sich dem Gebrauch des Bildungsbegriffs „eher diskursanalytisch zuzuwenden und von dort ausgehend nach Begriffsbedeutungen und deren Funktionen zu fragen“ (Ricken 2007a: 17).

3.2 Bildung als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung (Ricken)

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, meine Lesart von Rickens Bildungstheorie vorzustellen. Ich setze mich insbesondere mit Rickens Monographie *Die Ordnung der Bildung* (2006) auseinander, mit der der Autor einen Beitrag zu einer Genealogie der Bildung leisten möchte. Ich befasse mich zunächst mit dem Genealogie- sowie mit einigen weiteren zentralen Begrifflichkeiten Foucaults, an die Ricken in seiner Theoretisierung von Bildung anschließt (3.2.1). Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildung und Erziehung zu Macht und Freiheit, die zeigt, dass Erziehung häufig mit Zwang assoziiert wird, während dem Bildungsbegriff ein emanzipatorisches Befreiungsversprechen anhaftet. Diese Gegenüberstellung wurde auch in der frühen erziehungswissenschaftlichen Foucault-Rezeption nicht aufgegeben (3.2.2). Im Anschluss an Foucaults machttheoretische Arbeiten ist Bildung Ricken zufolge aber vielmehr als moderne Form der Pastoralmacht zu verstehen. Ricken beschreibt die Aufklärung als erste und die Idee der Bildung als zweite Transformation der christlichen Pastoralmacht (3.2.3). Bildung erscheint hierbei als

Dispositiv der Macht, das sowohl mit einer individualisierenden Formierung der*s Einzelnen als auch mit einer (Neu)Ordnung der Gesellschaft einhergeht (3.2.4). Ricken fasst Bildung daher im Anschluss an Foucault und Butler auch als Matrix der Subjektivierung, über die von einem permanenten Mangel gekennzeichnete Subjekte hervorgebracht werden, die diesen Mangel mit einem Streben nach unerreichbarer Souveränität zu kompensieren suchen (3.2.5).

Wie die Analyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zeigt (siehe Kapitel 5), weichen die diskursiv hergestellten Vorstellungen von Bildung des frühen 21. Jahrhunderts zwar durchaus von der im 19. Jahrhundert entwickelten Idee der Bildung ab. Viele der von Ricken herausgearbeiteten Bedeutungsfacetten des Bildungsbegriffs werden aber auch in heutigen bildungspolitischen Debatten fortgeschrieben. Rickens diskuranalytische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und die vor diesem Hintergrund formulierte Theoretisierung von Bildung erweisen sich daher als sehr überzeugend und anschlussfähig für (Diskurs-)Analysen aktueller bildungspolitischer Debatten. Gleichzeitig, weisen Rickens Foucault- und Butler-Rezeption einige folgenreiche Lücken auf. Ich schließe das Kapitel zu Ricken daher mit einer genaueren Beschreibung dieser Rezeptionslücken und verdeutliche diese an einem konkreten Beispiel (3.2.6).

3.2.1 *Eine Genealogie der Bildung*

Der Begriff ‚Genealogie‘ bezeichnet in der Diskursforschung nicht eine Ahnen- oder Familienforschung im engeren Sinne, sondern geht auf die Arbeiten Foucaults zurück und stellt in vielerlei Hinsicht eine Weiterentwicklung der ‚Archäologie‘ dar. Sowohl die Archäologie als auch die Genealogie stellen Analyseverfahren dar. In verschiedenen Lesarten von Foucaults Werk werden die beiden Begriffe allerdings durchaus unterschiedlich verstanden. Dreyfus und Rabinow (1983) unterscheiden beispielsweise eine (semi-)strukturalistische von einer post-hermeneutischen bzw. poststrukturalistischen Schaffensphase Foucaults und ordnen diesen jeweils seine archäologischen und genealogischen Studien zu (vgl. ebd.: 102). In dieser Lesart hat Foucault die archäologische Diskursanalyse letztlich verworfen, um sie durch eine genealogische Machtanalytik zu ersetzen:

„After the *Archeology* he turns sharply away from the attempt to develop a theory of discourse, and uses Nietzsche’s genealogy as a starting point for developing a method that would allow him to thematize the relationship between truth, theory, and values and the social institutions and practices in which they emerge.” (ebd.: xxv, Herv. i. O.)

In einer ähnlichen Perspektive wird Foucaults Archäologie häufig als Verfahren gelesen, das Diskurs ausschließlich sprachlich denkt, während die

Genealogie breiter angelegt sei und das Zusammenspiel von Diskursen, Institutionen und Praktiken in den Blick nimmt (vgl. z.B. Engemann/Traue 2014). In einer anderen Lesart betonen beispielsweise die Erziehungswissenschaftler*innen Daniel Wrana und Antje Langer, dass Foucault auch in der *Archäologie des Wissens* (1973/1981) Diskurse keineswegs auf Sprachlichkeit reduziert, sondern bereits hier die Beziehungen zwischen Aussagen untersucht werden: „Im Zentrum der Diskurstheorie stehen [...] nicht die Sprache und sprachliche Objekte, sondern sprachliches Handeln“ (Wrana/Langer 2007: Abs. 5). Weitestgehend unstrittig scheint allerdings zu sein, dass in der Archäologie vor allem Diskurs- und Wissensordnungen sowie deren Produktionsmechanismen untersucht werden. Diese Perspektive wird in der Genealogie keineswegs aufgegeben, aber um einige zentrale Punkte erweitert. So spielt die Analyse von Machtverhältnissen und deren Verwobenheit mit Wissensordnungen in genealogischen Untersuchungen eine zentrale Rolle. Auch stellt die Genealogie eine dezidiert historisierende Perspektive dar. Foucault selbst beschreibt die Genealogie auch als „Analyse einer spezifischen Problematisierung als die Geschichte einer Antwort“ (Foucault 1996: 180 zit. n. Ricken 2006: 187). Schließlich wird die Rolle der*s Forschenden in der Genealogie noch einmal neu gedacht:

„Die Genealogie ist somit zugleich Rekonstruktion der heterogenen Herkünfte vereindeutigten Wissens in ihrer Einlassung in Macht-Wissens-Prozesse als auch Dezentrierung der durch den Genealogen [sic!] selbst gemachten Aussagen, die nur als eine bestimmte Form der Nachzeichnung des jeweiligen Gegenstands gelten können.“ (Engemann/Traue 2014: 161f)³³

Ricken versteht sein Werk als Beitrag zu einer Genealogie der Bildung und kommt zu dem Schluss, dass es sich bei Bildung um ein Dispositiv und eine „anthropologische Matrix“ handelt (Ricken 2006: 26). Der Begriff ‚Dispositiv‘ gehört zu Foucaults genealogischer Terminologie und bezeichnet ein

„heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (Foucault 1978: 119f)

Foucaults Beschreibung des Dispositivkonzepts bleibt allerdings an vielen Stellen vage (vgl. Reckwitz 2010: 29), was die unterschiedlichen Lesarten des Konzepts und Arbeitsweisen mit dem Dispositivbegriff erklären mag. Foucault selbst nimmt in seinen Beschreibungen immer wieder eine Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken vor, betont aber an anderer Stelle, dass diese Differenzierung für das Dispositivkonzept keine große

33 Auf die Rolle der*s Forschenden gehe ich in 4.1.3 näher ein.

Bedeutung habe (vgl. Foucault 1978: 125). Weiterentwicklungen der Diskursanalyse zur Dispositivanalyse halten häufig an einer Unterscheidung zwischen Diskursivem und Nicht-Diskursivem fest und verstehen die Dispositivanalyse als eine „Analyse der Machtverhältnisse und der nicht-diskursiven Praktiken“ (Wrana/Langer 2007: Abs. 4). In einer anderen Lesart Foucaults verstehe ich diskursives Handeln allerdings nicht als Praxis „des Sprechens oder Schreibens, sondern [als] eine Praxis der Konstitution von ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘“ (Fegter et al. 2015: 14). In diesem Sinne können Praktiken nicht-sprachlich sein, nicht aber nicht-diskursiv. Der Dispositivbegriff ist hiernach weniger durch eine Unterscheidung zwischen diskursiv und nicht-diskursiv geprägt, sondern stellt vielmehr Foucaults „neu eingeführte[n] Begriff für Macht-Wissen-Komplexe“ dar (Wrana/Langer 2007: Abs. 2).

Ricken erweitert diese Definition in Anlehnung an Foucault um den Aspekt der Selbsttechnologien und betont die Relevanz von Subjektivierungsprozessen. Er untersucht Bildung als „Zusammenhang von Wissensformen, Machtpraktiken und Selbsttechnologien hinsichtlich derer jeweiligen Subjektivierungsweise“ (Ricken 2006: 199). Bildung versteht er

„als eine historisch an die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland gebundene und insofern spezifisch moderne Form der Subjektivierung [...], die sich sowohl auf Wissensformen (Weltverhältnis), Machtpraktiken (Anderenverhältnis) wie Selbsttechnologien (Selbstverhältnis) bezieht und diese miteinander in einem ‚Dispositiv‘ verknüpft.“ (ebd.: 205)³⁴

Des Weiteren schlägt Ricken vor „‚Bildung‘ als eine ‚anthropolitische Matrix‘ zu lesen, die [...] als eine modern bedeutsame Figur menschlicher Selbstausslegungen insofern praktisch ist, als sie die Lebensführungen der Menschen entlang spezifischer Weichenstellungen vorbahnt und figuriert“ (ebd.: 26). Auf Rickens anthropologische bzw. anthropolitische Perspektive werde ich im Folgenden nicht dezidiert eingehen. Für meine Arbeit steht seine Theoretisierung von Bildung als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung im Vordergrund.

34 Butlers Begriff *subjectivation* wird meist mit ‚Subjektivierung‘ übersetzt. Einige an Butler anschließende Arbeiten verwenden hingegen explizit den Begriff ‚Subjektivierung‘ (vgl. z.B. Kleiner 2015; Kleiner/Rose 2014; Reh/Ricken 2012). Dies wird damit begründet, dass in einigen Verwendungen des Subjektivierungsbegriffs ein vordiskursives Verständnis von Subjekt eingelagert sei und es sich bei *subjectivation* um eine sehr passende Übersetzung von Foucaults *assujettissement* handelt, die die Verwandtschaft zum Begriff der *subjection* (dt. Unterwerfung) stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Ricken 2013: 71f). Meine Beobachtung ist allerdings, dass sich inzwischen der Begriff Subjektivierung durchgesetzt hat (vgl. z.B. Ricken et al. 2023; Bosančić et al. 2022a, 2022b; Ricken/Casale/Thompson 2019; Geimer/Amling/Bosančić 2019).

3.2.2 *Bildung zwischen Macht und Freiheit*

Die beiden erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe Erziehung und Bildung werden in vielen (alltags-)theoretischen Auseinandersetzungen mit Macht und Freiheit assoziiert. Für die Erziehung von Heranwachsenden sei Machtausübung unumgänglich. Diese Notwendigkeit von Macht in Erziehungsprozessen wird zwar durchaus problematisiert, die Fremdbestimmung wird aber dadurch legitimiert, dass sie schütze und zu Freiheit führe (vgl. ebd.: 151). Zwar wird in der Regel gefordert, „dass erzieherische Macht ‚mit Bedacht‘ und nur ‚in Maßen‘ angewandt werden soll, nichtsdestotrotz sei sie aber eine in Kauf zu nehmende Notwendigkeit des ‚Kultivierens von Freiheit‘ (Kant)“ (Christof/Ribolits 2015b: 7). Während Erziehung also mit Macht verbunden wird, wird Bildung mit Freiheit assoziiert und erscheint als das Gegenteil von Macht (vgl. Ricken 2006: 152). Bildung wird hier meist als Selbstbildung verstanden, die „pädagogisch gerade nicht gemacht werden“ kann (ebd.). Macht wird negativ als Fremdbestimmung und Unterdrückung aufgefasst und außerhalb von Bildung platziert (vgl. ebd.: 151f). Demgegenüber kann sich Bildung „geradezu oppositional dazu justieren und als Kennzeichnung von vernünftiger Selbstbestimmung, freier Selbstentfaltung und individueller Selbstverwirklichung qua Wissen und Reflexivität ausgeben“ (ebd.: 152f). So kommen auch Eveline Christof und Erich Ribolits im Vorwort zu ihrem Band *Bildung und Macht* (2015a) zu dem Schluss, dass Bildung „letztendlich von allen Theorien eine emanzipatorische Potenz zugeschrieben“ wird (Christof/Ribolits 2015b: 7). Auch Carsten Büniger versteht Bildung als Entwurf, „der dem Aufwachsen unter dem Druck gesellschaftlicher Vorgaben, den machtförmigen und funktionsbedingten Selbst- und Weltverhältnissen die Möglichkeit einer ‚freien Wechselwirkung von Ich und Welt‘ gegenüberstellt“ (Büniger 2015: 15). Dieses emanzipatorische Versprechen, das mit dem Bildungsbegriff einhergeht, bleibt allerdings uneingelöst, denn Bildung zeigt sich selbst „als konstitutive Bedingung der Macht insbesondere in der gesellschaftlichen Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (Ricken 2006: 154). Diese Verschränkung von Bildung und sozialer Ungleichheit ist der Entstehung des Bildungsgedankens keineswegs nachgelagert (vgl. ebd.: 155). Büniger betont in Anlehnung an Theodor W. Adorno, dass Bildung mit Privilegierung der bürgerlichen Klasse einhergeht und somit von Beginn an widersprüchlich war (vgl. Büniger 2015: 15). Auch Ribolits zufolge diene die Idee der Bildung als Legitimierung für das bürgerliche Begehren nach einer Abschaffung der feudalistischen Gesellschaftsordnung (vgl. Ribolits 2015: 169). Die Entstehung des spezifisch deutschen Bildungsbegriffs versteht er als Folge der gescheiterten Revolution in den deutschsprachigen Ländern. Der Versuch des Bürgertums, „seiner Kapitulation im revolutionären Kampf um politische

Emanzipation eine positive Konnotation zu verleihen“ (ebd.: 170), spiegelt sich ihm zufolge im Bildungsbegriff wider. Dieser stellt einerseits die „Grundlage der bürgerlichen Ablehnung der Ständegesellschaft [dar] [...], fungierte [aber] andererseits als ein auf Leistung und Besitz basiertes Prinzip bürgerlicher Ordnung“ (Ricken 2006: 155).

Trotz dieser dem Bildungsbegriff immanenten Widersprüchlichkeit wurde auch in diskursgeschichtlichen Untersuchungen zu Bildung lange an einer emanzipatorischen Idee der Bildung festgehalten. Da Bildung dieses universelle Befreiungsversprechen nicht einlösen konnte, wurde der Begriff nicht selten für obsolet erklärt. Ricken bezieht sich in seinen Ausführungen exemplarisch auf die Arbeiten von Aleida Assmann (1993) und Georg Bollenbeck (1996) (vgl. Ricken 2006: 193–199). Zwar erkennt Assmann Ricken zufolge diese Ambivalenz des Bildungsbegriffs an, kommt aber letztlich dennoch zu dem Schluss, dass Bildung nicht länger als Freiheit gedacht, sondern als repressive Macht verstanden werden muss und der Begriff daher verabschiedet werden sollte. Sie schreibt:

„Die Bildungsidee, die angetreten war, die Entfremdung des Menschen in einer rapide sich modernisierenden Welt zu heilen, hat diese Entfremdung durch die effektive Spaltung in Privatheit und Öffentlichkeit noch vertieft.“ (Assmann 1993: 59; vgl. Ricken 2006: 194)

„Die progressive Bildungsidee der Aufklärung ist [...] zum Stillstand gekommen.“ (Assmann 1993: 66; vgl. Ricken 2006: 194)

„Bildung, ursprünglich eine *Integrationsformel*, hat sich so im Laufe ihrer Geschichte zu einer *Exklusionsformel* entwickelt.“ (Assmann 1993: 90; Herv. i. O.; vgl. Ricken 2006: 194)

Schließlich kommt sie zu folgendem Schluss:

„Wir haben den mit der Bildungsidee verbundenen Universalisierungsanspruch in leidvollen Folgen des Imperialismus und Kolonialismus kennengelernt. Die ‚naive Verwechslung europäischer, das heißt westeuropäischer Menschlichkeit mit der Gesamtmenschheit‘ ist heute nicht mehr möglich. [FN 170: Thomas Mann, Goethe und Tolstoi, 186] Noch radikaler ist der an der Bildungsidee haftende Fortschritts- und Kontinuitätsgedanke zerstört durch die Erfahrung des vom deutschen Hitler-Staat organisierten Judenmords. Vor diesem Einbruch des Grauens in die deutsche Geschichte verstummt die Bildung. Sie läßt sich nicht als Tradition beerben, sie ist vielmehr als Teil der deutschen Geschichte zu erinnern.“ (Assmann 1993: 111; vgl. Ricken 2006: 195)

Ricken gibt dieses Zitat zwar in Gänze wieder, lässt den ersten Teil allerdings unkommentiert und bezieht sich ausschließlich auf den letzten Satz. Im ersten Teil aber wird eine wichtige Verbindung zwischen der Bildungsidee und den Gräueltaten des Kolonialismus hergestellt. Mit dem diese verharmlosenden Zitat von Thomas Mann kommt hier die Hoffnung zum Ausdruck, ein rassentheoretisches Denken sei „heute nicht mehr möglich“. Dass es sich hierbei ebenfalls um eine „naive Verwechslung“ handelt, zeigt die zunehmende rechte und rassistische Ideologisierung (nicht nur) in Europa. Diesen Teil des Zitats greift

Ricken allerdings nicht auf. Er schließt ausschließlich an Assmanns Schlussfolgerung an, Bildung sei „als Teil der deutschen Geschichte zu erinnern“, die von Bollenbeck geteilt wird. Dieser konstatiert, das Konzept ‚Bildung‘ könne „nicht gerettet werden, selbst wenn man es gegen seine Verwendungsgeschichte aufpoliert“ (Bollenbeck 1996: 312 zit. n. Ricken 2006: 197). Ricken zufolge wird in diesen und anderen diskursgeschichtlichen Auseinandersetzungen mit Bildung deutlich, dass die Idee der Bildung keineswegs als das revolutionäre Befreiungsinstrument eingeführt wurde, für das sie auch heute noch häufig gehalten wird. Vielmehr war Bildung von Beginn an Teil einer „Reform von oben“ (Ricken 2006: 198), über die die gesellschaftliche Transformation von einer Stände- in eine bürgerliche Gesellschaft vollzogen wurde (vgl. ebd.). Ricken schlägt daher vor, die Geschichte der Bildung nicht länger als „durch das Bürgertum indizierte Verfalls- und Missbrauchsgeschichte einer ansonsten ‚emanzipatorischen Idee‘ zu buchstabieren“ (Ricken 2006: 199). Vielmehr sieht er den „stillen Erfolg“ (ebd.) des Bildungsbegriffs – denn dieser wurde ja in den 1990er Jahren keineswegs abgeschafft, sondern wird nach wie vor geradezu konjunkturrell gebraucht (vgl. Hartmann 2013: 254) – mit Foucault gerade in seiner Bedeutungsentleerung begründet, die ihn vielfältig ein- und besetzbar macht (vgl. Ricken 2006: 199).

Die Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Foucault zeigt allerdings, dass ein ‚Arbeiten mit Foucault‘ keineswegs zwangsläufig aus der Gegenüberstellung von Macht und Freiheit herausführt (vgl. ebd.: 203). So wurden Foucaults Ansätze zur Disziplinarmacht zunächst vor allem repressions-theoretisch gelesen (vgl. Ricken 2007b: 159). Nicole Balzer zufolge ließ sich die Erziehungswissenschaft „bis Ende der 1980er Jahre [...] nur selten von Foucault ‚irritieren‘ und begegnete ihm überwiegend mit Ignoranz, Abwehr oder gar Denunziation“ (Balzer 2004: 15). Erste bildungstheoretische Arbeiten ‚mit Foucault‘ nahmen zwar die enge Verschränkung von Pädagogik und Disziplinarmacht in den Blick und trugen so dazu bei, die Erzählung von Pädagogik als ungebrochene Fortschritts- und Befreiungsgeschichte infrage zu stellen (vgl. ebd.: 19f). Doch auch diese Perspektive ist nicht unproblematisch, bleibt sie doch einem repressionslogischen Verständnis von Macht verhaftet. Pädagogik und Schule erscheinen in diesen Arbeiten „nahezu ausschließlich als Ausdruck wie ‚Instrument der Macht‘“ (ebd.: 17) und Erziehung als „Prozess der ‚Anpassung‘“ (ebd.). Macht wird hier ausschließlich repressiv und negativ verstanden. Dass Foucault Macht aber produktiv denkt, bleibt verborgen. Balzer kommt daher zu dem Schluss, es sei

„weniger einem ‚durch Foucaults Optik *reduzierten* Blick‘ (Prondczynsky 1992: 242; Hervorhebung N.B.) als vielmehr einem ‚Foucaults Optik *reduzierenden* Blick‘ geschuldet, dass die bildungshistorischen Arbeiten immer wieder in die Opposition von Freiheit und Macht zurückfallen und so – mehr oder weniger – an der Opposition von Pädagogik und Macht festhalten.“ (ebd.: 21)

Foucaults Arbeiten aber erlauben es, „ein ‚Denken in Oppositionen‘ und die darin suggerierte Möglichkeit, sich auf eine der Seiten stellen zu können, als Effekt von Macht“ zu erkennen (ebd.: 16). In diesem Sinne analysiert Ricken Bildung im Anschluss an Foucault als ein Dispositiv moderner Pastoralmacht. Im Folgenden Kapitel stelle ich zunächst meine Lesart von Foucaults macht-theoretischen Überlegungen dar und gehe anschließend darauf ein, wie Ricken diese aufgreift und auf Bildung bezieht.

3.2.3 *Bildung als moderne Pastoralmacht*

Foucault versteht Macht nicht als (ausschließlich) repressiv, sondern vor allem als produktive Kraft, die nur in ihren Beziehungen analysiert werden kann:

„Die Macht muss, wie ich glaube, als etwas analysiert werden, das zirkuliert, oder eher noch als etwas, das nur in einer Kette funktioniert; sie ist niemals lokalisiert hier oder da, sie ist niemals in den Händen einiger, sie ist niemals angeeignet wie ein Reichtum oder ein Gut. Die Macht funktioniert, die Macht übt sich als Netz aus, und über dieses Netz zirkulieren die Individuen nicht nur, sondern sind auch stets in der Lage, diese Macht zu erleiden und auch sie auszuüben; sie sind niemals die träge oder zustimmende Zielscheibe der Macht; sie sind stets deren Überträger. Mit anderen Worten, *die Macht geht durch die Individuen hindurch*, sie wird nicht auf sie angewandt.“ (Foucault 2003: 238, Herv. i. O.)

Seine machttheoretischen Überlegungen fasst Foucault selbst in seinem Nachwort „The Subject and Power“³⁵ zu Dreyfus und Rabinows *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics* (1983) zusammen. Hier erläutert Foucault seine Grundannahme, dass es *die* Macht nicht gibt (vgl. Foucault 1983: 217). Vielmehr existiert Macht Foucault zufolge nur als Handlung, durch die Einfluss genommen wird auf das Handeln anderer. Machtausübung ist somit „[a] set of actions upon other actions [...], [which] consists in guiding the possibility of conduct and putting in order the possible outcome“ (ebd.: 220f). Das Englische *conduct* (bzw. das Französische *conduite*) wird mit ‚Führung‘ übersetzt (vgl. Foucault 2017: 256). Foucault nimmt also die „Führung der Führungen“ (Ricken 2006: 25) oder auch die „Führungsführungen“ (ebd.: 26) in den Blick. Bei der Ausübung von Macht geht es darum, zu beeinflussen, wie sich andere wahrscheinlich verhalten. In diesem Sinne versteht Foucault Regieren als Strukturieren des Handlungsfelds der anderen (vgl. Foucault 1983: 221).

Während in einem alltagstheoretischen Verständnis von Macht häufig davon ausgegangen wird, Freiheit sei ihr Gegenteil, verdeutlicht Foucault, dass Macht und Freiheit einander nicht ausschließen. Vielmehr ist Freiheit die

35 Ich zitiere im Folgenden aus dem englischsprachigen Original (Foucault 1983), verweise aber an einzelnen Stellen auf die deutsche Übersetzung (Foucault 2017).

Voraussetzung für Machtausübung (vgl. ebd.). Macht und Freiheit bilden in diesem Sinne zwei Seiten ein und derselben Medaille. Foucault versteht Macht hierbei als Beziehung zwischen Partner*innen (vgl. ebd.: 217). „The relationship between power and freedom’s refusal to submit cannot [...] be separated” (ebd.: 221). Eben diese „Widerspenstigkeit der Freiheit“ (Foucault 2017: 257) gilt es Foucault zufolge in den Blick zu nehmen, um die verschiedenen Macht-techniken zu untersuchen, denn die Machtstrukturen der Gesellschaft werden vor allem dort sichtbar, wo gegen sie rebelliert und Widerstand geleistet wird, wo von sozialen Normen abgewichen wird. Normative Machtstrukturen sind häufig unsichtbar. Sie verbergen sich hinter alltäglichen Selbstverständlichkeiten und brechen vor allem dann auf, wenn gegen sie verstoßen wird. Dies setzt voraus, dass Widerstand, dass die ‚Widerspenstigkeit der Freiheit‘ grundsätzlich möglich ist. Machtausübung besteht darin, Einfluss zu nehmen auf die Wahrscheinlichkeit, dass eine oder mehrere Personen auf eine bestimmte Art und Weise handeln. Das Handeln der*s Anderen wird aber nicht komplett determiniert. Ein sich Widersetzen gegen die Machtausübung bleibt weiterhin möglich (vgl. Foucault 1983: 221). Foucault unterscheidet daher zwischen Machtbeziehungen und Gewaltbeziehungen:

„A relationship of violence acts upon a body or upon things; it forces, it bends, it breaks on the wheel, it destroys, or it closes the door on all possibilities. Its opposite pole can only be passivity, and if it comes up against any resistance it has no other option but to try to minimize it. On the other hand a power relationship can only be articulated on the basis of two elements which are each indispensable if it is really to be a power relationship: that ‘the other’ (the one over whom power is exercised) be thoroughly recognized and maintained to the very end as a person who acts; and that, faced with a relationship of power, a whole field of responses, reactions, results, and possible inventions may open up.” (ebd.: 220)

Eine Machtbeziehung setzt voraus, dass das Gegenüber, auf das Macht ausgeübt wird, als freies und handlungsfähiges Subjekt anerkannt wird, das sich grundsätzlich dafür entscheiden kann, sich gegen die Einflussnahme auf das eigene Handeln zu widersetzen.

Foucault schlägt daher vor, Machtverhältnisse anhand des Widerstands gegen unterschiedliche Formen der Macht zu analysieren.

„[This suggestion] consists in using [...] resistance as a chemical catalyst so as to bring to light power relations, locate their position, find out their point of application and the methods used. Rather than analyzing power from the point of view of its internal rationality, it consists of analyzing power relations through the antagonism of strategies.” (ebd.: 211)

Foucault interessiert vor allem gegen welche Techniken der Macht unterschiedliche Formen des Widerstands anstreben. Als Beispiele nennt Foucault „opposition to the power of men over women, of parents over children, of psychiatry over the mentally ill, of medicine over the population, of administration over the ways people live“ (ebd.). Diesen Widerstandskämpfen ist ihm zufolge

gemein, dass sie sich gegen moderne Subjektivierungsweisen richten, die auf die Macht des Staates zurückgehen. Der Staat stellt Foucault zufolge eine neue, individualisierende und totalisierende Form politischer Macht dar, die seit dem 16. Jahrhundert entwickelt wird und deren Technik auf die christliche Pastoralmacht zurückgeht (vgl. ebd.: 213). Das Christentum prägte neue Machtbeziehungen, die sich in vier zentralen Punkten von den Praktiken totalitärer Herrschaftsformen unterschieden: Pastoralmacht „aim[s at] assur[ing] individual salvation in the next world, [...] must also be prepared to sacrifice itself for the life and salvation of the flock, [...] does not look after just the whole community, but each individual in particular, [...] [and] cannot be exercised without knowing the inside of people's minds“ (Foucault 1983: 214). Die Macht moderner Staaten stellt eine säkularisierte Form der Pastoralmacht dar, die nicht länger auf das Heil der*s Einzelnen im Jenseits, sondern im Diesseits ausgerichtet ist. Im Fokus stehen hierbei Gesundheit, Wohlbefinden und Sicherheit (vgl. ebd.: 215). Darüber hinaus nahmen mit der Zeit immer mehr Entitäten an der Ausübung der Pastoralmacht Teil. Foucault führt hier nicht nur den Staatsapparat, sondern auch „public institution such as the police, [...] private ventures, welfare societies, benefactors, philanthropists, [...] ancient institutions, for example the family, [...] [and] complex structures such as medicine“ auf (ebd.). Diese Verschiebung der Ziele und Vervielfältigung der ausübenden Kräfte der Pastoralmacht führte dazu, dass sich die Wissensproduktion über den Menschen in zwei Richtungen weiterentwickelte: Zum einen wurde über quantifizierende, statistische Verfahren Wissen über die gesamte Bevölkerung, zum anderen mit Hilfe von analytischen Techniken Wahrheiten über das Individuum produziert (vgl. ebd.). Die Macht moderner Staaten ist somit „a tricky combination [...] of individualizing techniques, and of totalization procedures“ (ebd.: 213).

Ricken greift Foucaults Ausführungen zur Pastoralmacht auf und bezieht diese auf Bildung. Hierfür erläutert er zunächst die Funktionsweisen der christlichen Pastoralmacht und anschließend deren Transformationen in der Aufklärung und im Bildungsgedanken. Die Pastoralmacht stellt Ricken zufolge „ein zentrales [...] Moment innerhalb der Etablierung und Verfestigung einer spezifisch christlichen Machtpraxis“ dar (Ricken 2006: 228). Grundlage dieser Machtpraxis ist die Vorstellung von Menschen als ‚Zwischenwesen‘ zwischen Gott und Tier, die einerseits von einer Gottebenbildlichkeit und andererseits durch den „Ungehorsam des Sündenfalls“ (ebd.: 216) konstituiert werden. Letzterer bildet die Grundlage für die Einführung einer „Führung der Lebensführungen“ durch die Kirche, die als für das individuelle Heil unabdingbar erklärt wurde (ebd.: 229). Die Macht der Kirche beruhte also gerade nicht auf Repressionstechniken, sondern auf dem Versprechen, die Menschen zu ihrem Seelenheil zu führen. Als vermeintliche (Seel-)Sorge wirkte die Pastoralmacht

nicht (nur) repressiv von außen auf die Individuen ein, sondern formierte ihr Selbstverhältnis von innen (vgl. ebd.). Zentrales Moment der Pastoralmacht war die Formation des Selbst über die Praxis der Beichte, in der menschliche Sünde und göttliche Vergebung zusammengeführt werden (vgl. ebd.: 230). Ricken beschreibt diese Figuration des Selbst als paradox, da sie gleichzeitig von Selbstsorge und Selbstnegation gekennzeichnet ist (vgl. ebd.: 233). Sie „führt die Menschen in einen anhaltenden Prozess gegen sich selbst, in dem diese in ihrem Innern geteilt werden und sich als zu überwindende erlernen, die für ihre eigene Lebensführung der Führung anderer notwendig bedürfen“ (Ricken 2006: 233). Ricken zufolge wird in dieser Notwendigkeit der Führungsführung „die neuzeitliche ‚Geburt des Subjekts‘ auch pädagogisch strukturell vorbereite[t]“ (ebd.).

Während die Aufklärung in erster Linie als Kritik der christlichen Erbsündenlehre gilt, beschreibt Ricken die aufklärerisch-neuzeitliche Menschenerzählung als Säkularisierung und somit als transformierte Fortschreibung der christlichen Pastoralmacht. Der Mensch wird hierbei nicht länger religiös begründet, sondern als „‚Werk der Natur‘, ‚Werk der Geschichte‘ und ‚Werk seiner selbst‘“ beschrieben (ebd.: 240). Er wird als tierähnliches Naturwesen imaginiert, das sich erst durch Vernunft und kulturelle Praktiken als ‚ganzen Menschen‘ hervorbringt (vgl. ebd.: 235f). Dieses neue Menschenbild stellt eine Umschrift und Umkehr des christlichen Menschenbildes dar. Im Christentum wurde der Mensch als gottebenbildlich und somit eigentlich vollkommen gedacht. Diese Vollkommenheit wurde allerdings durch den Sündenfall gebrochen. In der Aufklärung hingegen gilt der Mensch als von der Natur geprägt und somit eigentlich mangelhaft. Durch bestimmte Kulturtechniken kann er allerdings zum „Subjekt seiner selbst“ werden (ebd.: 240). „[V]on Natur aus unbestimmt und geradezu mangelhaft ausgestattet ist der Mensch gezwungen wie durch kompensatorische Vernunft befähigt, sein Leben selbst zu führen und sich eine eigene, nunmehr menschliche ‚Lebensweise‘ zu geben“ (ebd.). Dieses neue Menschenbild stellt keineswegs eine Abkehr von der Pastoralmacht, sondern vielmehr eine Transformation und Säkularisierung derselben dar. Zwar wird die „hierarchische Differenz von Gottebenbildlichkeit und Sündenfall“ abgewiesen (ebd.: 268), sie wird allerdings durch eine neue hierarchische Differenz von „naturelle[m] Mangel und kultural mögliche[r] Selbstbestimmung“ ersetzt (ebd.). Der Mensch wird hier einerseits naturalisiert und als Tier oder ‚Naturwesen‘ imaginiert, der Natur aber gleichzeitig als ‚Vernunftwesen‘ gegenübergestellt (vgl. ebd.: 241). In diesem neuen Menschenbild ist Ricken zufolge bereits eine „pädagogische Figur“ inbegriffen (ebd.: 245). Der Mensch gilt hier als „Subjekt seiner selbst, nicht anderen Ordnungen Unterworfener, sondern seinerseits ‚zugrundeliegender Ordner‘ (Waldenfels) einer neuen, nunmehr menschlichen Ordnung der Welt: Mensch aus eigener

Anstrengung“ (ebd.: 240). Entwicklung wird hier als „produktive Selbsthervorbringung“ und der Mensch als „Projekt“ gedacht (ebd.: 245). Erziehung gilt als notwendiger Zwang, der Freiheit ermöglicht (vgl. ebd.: 246).

Bildung erscheint demgegenüber als der noblere Begriff, der mit Kritik an Machtverhältnissen verbunden wird (vgl. ebd.: 247). Ricken zufolge aber „vertieft sich [im Bildungsdenken] der Zugriff der Macht, indem diese sich – analog zur Pastoralmacht – auf das Selbstverhältnis focussiert, dieses paradox figuriert und sich darin als Macht gerade ‚invisibilisiert‘“ (Ricken 2006: 247). Den Bildungsgedanken versteht Ricken daher als zweite Transformation der christlichen Pastoralmacht. Während die Differenz von Gottebenbildlichkeit und Sündenfall in der Aufklärung zur Formel „natürlicher Mangel und kulturell mögliche Selbstbestimmung“ (ebd.: 268) transformiert wurde, wird im Bildungsgedanken der in der Aufklärung angenommene Mangel in die „Möglichkeitsbedingung von Entwicklung“ umgedeutet (ebd.: 269). Diese Verschiebung zeichnet Ricken u.a. anhand der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts nach, die „bis heute als paradigmatische Figur der Bildung schlechthin“ gilt (ebd.: 255). Humboldt zufolge ist „[d]er wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung“ (Humboldt zit. n. ebd.: 257). Bildung wird hier definiert als „die Entfaltung aller Kräfte des Menschen zu einem Ganzen, so dass schließlich ein jeder die Menschheit in seiner Person darzustellen vermag“ (Ricken 2006: 256). Der Grundgedanke des Humboldtischen Bildungsbegriffs ist „[n]icht Selbstbemeisterung durch Disziplinierung an einem Vorgegebenen, sondern Selbstbemeisterung als produktive Stärkung und dauernde Selbststeigerung“ (ebd.: 263). Die Idee der permanenten Selbstoptimierung, die vor allem in gegenwartsdiagnostischen Studien zur Gouvernamentalität untersucht wird (vgl. z.B. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; für eine erziehungswissenschaftliche Perspektive vgl. Ricken/Liesner 2008), war Ricken zufolge also von Beginn an zentraler Bestandteil der Idee der Bildung. In dieser Logik werden die Grenzen menschlicher Möglichkeiten aufgelöst und in zu bewältigende Herausforderungen transformiert:

„Es ist dieser Gedanke einer ‚gesteigerten‘ und unendlich ‚steigerbaren‘ Existenz, der mit der Idee der Bildung bis heute verbunden ist; die Erfahrung der menschlichen Begrenzung aber lässt sich bildungstheoretisch kaum integrieren und verwandelt sich konsequent in noch zu bearbeitende Aufgabenstellungen zukünftiger Entwicklung.“ (Ricken 2006: 269)

Die Wende von christlich-dogmatischer Pastoralmacht zur anthropologisch-pädagogischen Führung stellt Ricken zufolge nicht nur eine Säkularisierung, sondern auch eine Intensivierung einer pädagogischen Pastoralmacht dar:

„[I]m Verweis auf dauernde Selbststeigerungsmöglichkeit [werden] die Individuen in Paradoxien einer gleichzeitigen Selbstaffirmation und Selbstnegation gestürzt [...], in der die strukturelle Gegebenheit und (Selbst)Entzogenheit der Menschen wenn auch nicht geleugnet, so doch als mindestens regulativ aufhebbar gedacht wird – mit der prekären Folge, dass die Unmöglichkeit der eigenen ‚Vervollkommlichkeit‘ (Wieland) einen permanenten Selbstmangel provoziert, der sich [...] in der kompensatorisch inszenierten Vergleichung mit anderen niederschlägt, die Menschen voneinander trennt und komperativisch und generalisierend neu aufeinander bezieht.“ (ebd.: 271)

Im christlichen Denken kann Vollkommenheit zwar nicht im Diesseits aber über eine den Heiland huldigende Lebensweise zumindest im Jenseits erreicht werden. In der Aufklärung gilt der Mensch zwar als von Natur aus unvollständig, kann sich aber durch kulturelle Praktiken selbst als ‚ganzer Mensch‘ hervorbringen. Im Bildungsgedanken hingegen wird Vollkommenheit Ricken zufolge verunmöglicht, gibt es doch immer noch Möglichkeiten zur Weiterbildung.³⁶ Die Bildung des Menschen ist niemals abgeschlossen, sodass wir uns nur als grundsätzlich unvollständig erleben können. Dies mündet in einem permanenten Vergleich und einer Trennung der Menschen. Bildung stellt in diesem Sinne eine Matrix der Individualisierung dar (vgl. Foucault 1983: 215). Gleichzeitig analysiert Ricken Foucault folgend Bildung auch als totalisierende Form der Macht.

3.2.4 *Bildung als Totalisierung durch Individualisierung*

Ricken versteht Bildung in Anlehnung an Foucault einerseits als „Formation des Selbst“ (Ricken 2006: 214) und andererseits als „Formation des Sozialen“ (ebd.: 283). Während er die Formation des Selbst im Bildungsgedanken als Individualisierung beschreibt, wird ‚das Soziale‘ durch diese „Trennung der Menschen zu einzelnen Individuen (Individualisierung) und Neuzusammensetzung zu einem Ganzen (Totalisierung)“ formiert (ebd.: 284). Bildung erscheint hier als „Präferierung und Durchsetzung einer bestimmten Sozialitätsvorstellung, in der das (miteinander) Verbindende des ‚sozialen Bands‘ vom ‚Gemeinsamen‘ zum ‚Allgemeinen‘ verschoben und im individuellen Selbstverhältnis mit verankert wird“ (ebd.: 161). Diese Verschiebung zeichnet Ricken aus naturrechtlicher sowie aus policy-wissenschaftlicher Perspektive nach.

Die christliche Idee des Naturrechts basiert auf Aristoteles Ausführungen zur „politisch-sozialen Natur des Menschen“ (ebd.: 294). Grundlage des Sozialen ist in dieser Denkfigur die „Unterordnung der Eigeninteressen unter das ‚Gemeinwohl‘“ (ebd.: 295). Hierbei steht die „Frage nach dem

36 Hartmann (2013) geht von einer engeren Verwobenheit von Aufklärungs- und Bildungsgedanken aus (siehe 3.5.2).

gemeinschaftlichen ‚guten Leben‘“ (ebd.) im Vordergrund. Auch im Christentum wurde der Mensch als von Natur aus sozial imaginiert. In dieser Vorstellung streben alle Menschen nach „Selbsterhaltung, Arterhaltung und schließlich Gemeinschaft miteinander wie mit Gott“ (ebd.). Diese Vorstellung des Menschen wurde in neuzeitlichen Kontrakttheorien infrage gestellt. Der Mensch wird hier nicht länger als soziales Wesen imaginiert. Zusammenleben erscheint vielmehr als eine „die eigene Individualität reduzierende und einschränkende Lebensform“ (ebd.: 299). Doch auch in dieser Perspektive basiert Sozialität darauf, dass die Menschen auf „Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zugunsten eines fast allmächtigen Souveräns verzichte[n]“ (Ricken 2006: 296). Ricken zufolge handelt es sich bei diesem Perspektivwechsel daher keineswegs um eine Veränderung der politischen Herrschaftsordnung. Vielmehr wird soziale Herrschaft im Sinne der Pastoralmacht als für die individuelle Lebensführung und Selbsterhaltung notwendig konstruiert und somit legitimiert (vgl. ebd.: 296–300). Obwohl Hobbes‘ kontrakttheoretische Annahme, es gäbe einen „stillschweigenden Vertrag[.]“ (ebd.: 299) zwischen den Menschen und dem Souverän, Ricken zufolge eine „kontrafaktische Unterstellung“ (ebd.) darstellt, die lediglich einer neuen Legitimation der alten Herrschaft dient, ist hier eine zentrale Transformation angelegt, die später im Bildungsgedanken aufgegriffen wird: Sozialität wird nicht länger als das Gemeinsame, sondern als das Allgemeine konstruiert. Nicht die Gemeinschaft steht im Vordergrund, sondern eine Verallgemeinerung des Individuellen. Das Soziale wird hier nicht mehr als etwas imaginiert, das „allen vorgängig und insofern gemeinsam ist, sondern was durch Generalisierung und Totalisierung allererst als ein ‚Allgemeines‘ aktiv konstituiert wird“ (ebd.). Im Bildungsgedanken erscheint der Mensch in diesem Sinne weder als grundsätzlich soziales noch als asoziales, sondern als sozialisierbares Wesen (vgl. ebd.: 312).

Die Verschiebung vom Gemeinsamen zum Allgemeinen zeichnet Ricken nicht nur in dieser naturrechtlichen Transformation nach. Er nimmt zudem die Etablierung und Weiterentwicklung der ‚Policy‘ in den Blick. Mit der ‚guten Policy‘ wurden zunächst nicht nur Sicherheitsaspekte, sondern auch die Wahrung der gesellschaftlichen Ordnung im Hinblick auf materielle und ideelle Bedürfnisse der Untertanen verbunden. Glück und Wohlfahrt galten als notwendige Voraussetzungen für die Stabilität des Staates (vgl. ebd.: 304). Das Wohlergehen der Untertanen wurde zum primären Interesse des Staates und die Aufgabenbereiche der Policy wurden daher beständig ausgeweitet. Dies ging mit einer Veränderung ihrer inneren Logik einher und so befasste sie sich schon bald mit „der permanenten Aufsicht und Kontrolle des Verhaltens der einzelnen“ (ebd.). Über diese „Sozialdisziplinierung“ (ebd.: 305) sollten die Menschen u.a. zur staatsdienlichen Glückseligkeit gebracht werden. Wohlfahrt und Glückseligkeit gerieten so zunehmend in die Kritik, da ihnen nicht nur

eine ideologische Orientierung, sondern auch staatlicher Zwang und die Beschränkung individueller Freiheiten durch die Polizei anhaftete (vgl. ebd.: 310). Die Bedeutung des Glücksbegriffs verschob sich somit vom „gemeine Nutz“ (ebd.: 308) im 16. Jahrhundert über das „staatlich ,gemeinsame Beste““ (ebd.) zum „individuellen ,pursuit of happiness““ (ebd.). Diese Verschiebung ging mit dem „Wandel der Polizei zur ,Sicherheitspolizei““ einher (ebd.: 312). Bildung spielte in dieser Transformation in mehrfacher Hinsicht eine zentrale Rolle. Zum einen wurde mit der Idee der Bildung scharfe Kritik an der vermeintlichen Brauchbarkeitslogik von Wohlfahrt und Glückseligkeit geübt, so dass Bildung die traditionelle Vorstellung von gemeinschaftlicher Glückseligkeit schließlich ablöste (vgl. Ricken 2006: 312f). Zum anderen wurden in Bildung vormals policeyliche Aufgaben verankert. Bei Humboldt finden sich beispielsweise Ausführungen zu den „policeylichen Bildungsaufgaben“ (ebd.: 311) und so wird Bildung zum „Instrument [der] Herstellung neuer Ordnung“ (ebd.).

Ricken zufolge ist die Idee einer Formation des Sozialen ebenso wie die Formation des Selbst von Beginn an Bestandteil des Bildungsgedankens. So ist beispielsweise bereits bei Humboldt die Überzeugung zu lesen, „dass allein ‚Bildung‘ die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Transformation durch individuelle Formation“ birgt (ebd.: 316). Bildung wird hierbei als Lösung des Problems vorheriger Konzeptionen des Sozialen formiert, da im Gedanken des Allgemeinen „die Freiheit des Menschen mit dem Zwang des Staates“ (Humboldt zit. n. ebd.: 319) vereint werden kann. Ricken zufolge stellt dies eine „Vertiefung und Verinnerlichung von Macht qua ‚Verallgemeinerung““ dar (Ricken 2006: 320). Die Idee der Bildung kann also im Sinne Foucaults als „Figur gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung“ (ebd.) und somit als „Trennung der Menschen voneinander und synthetisierende Neuzusammensetzung“ (ebd.) verstanden werden. Obwohl Bildung u.a. in Anlehnung an Humboldt meist als „Individualpädagogik“ (Mager 1844: 395 zit. n. ebd.: 324) verstanden wird, zeigt Rickens Analyse, dass schon der Idee der Bildung eine Vorstellung von Sozialität als „Orientierung am ,Allgemeinen““ (Ricken 2006: 325), das erst „entwickelt und hervorgebracht werden muss“ (ebd.), eingeschrieben ist. Da Bildung jedoch vorrangig als Kritik an bisherigen Herrschaftsformen und Herrschaft insgesamt gelesen wurde und wird, blieb weitestgehend unbeachtet, dass mit der Idee der Bildung auch eine neue Gesellschaftsform eingeführt wurde. Wie oben beschrieben wird Bildung auch heute (nicht nur) alltagstheoretisch mit Freiheit, Befreiung und Emanzipation der*s Einzelnen assoziiert. Obwohl Bildung immer wieder als vermeintliche Lösung der gesellschaftlichen Probleme aufgeführt wird, bleibt so dennoch unbeleuchtet, dass und vor allem wie Bildung – insbesondere in ihrer formalisierten Form als Schulbildung – zentral zur Formation der Gesellschaft beiträgt.

3.2.5 *Bildung als Matrix der Subjektivierung*

In „The Subject and Power“ (1983) betont Foucault, das Ziel seiner Arbeit sei weniger die Analyse von Machttechniken, als vielmehr die Frage, wie aus Individuen Subjekte werden: „[T]he goal of my work during the last twenty years [...] has not been to analyze the phenomena of power, nor to elaborate the foundations of such an analysis. My objective, instead, has been to create a history of the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects“ (Foucault 1983: 208). Foucault unterscheidet „three modes of objectification which transform human beings into subjects“ (ebd.), die er in seinen unterschiedlichen Werken herausgearbeitet hat. Diese drei Modi umfassen 1. Wissenschaften, wie die Philologie und Linguistik, Wirtschaftswissenschaften sowie Naturgeschichte und Biologie, in denen das Subjekt als grammatische Einheit, als Arbeitskraft oder als Lebewesen objektiviert wird, 2. Teilende Praktiken, wie die Unterscheidung zwischen (Geistes-)Kranken und (geistlich) Gesunden oder Kriminellen und Anständigen, die das Subjekt in sich selbst oder von anderen teilen und somit objektivieren, 3. Selbsttechniken, über die Menschen sich selbst zu Subjekten (z.B. der Sexualität) machen (vgl. ebd.). Schließlich definiert Foucault Subjekt wie folgt: „There are two meanings of the word subject: subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to“ (ebd.: 212). Im Prozess der Subjektivierung werden Subjekte also gleichzeitig hervorgebracht und unterworfen, „so dass ‚Unterwerfungspraktiken‘ wie ‚Befreiungspraktiken‘ ineinander verschlungen sind und den Prozess der ‚Konstitution des Subjekts‘ kennzeichnen“ (Ricken 2006: 80f). Hierbei ist das Subjekt der Macht weder vor- noch nachgelagert. Es wird nicht ausschließlich durch Macht produziert und determiniert, aber es existiert auch nicht vor der Macht, um von ihr lediglich unterworfen zu werden. Vielmehr konstituieren sich Macht und Subjekt gegenseitig. Andreas Reckwitz bezeichnet Foucaults Arbeiten zu Subjektivierungsprozessen daher als „kulturwissenschaftliches Entzauberungsprogramm“ (Reckwitz 2010: 25). Während sich das moderne Subjekt als frei und autonom imaginiert, analysiert Foucault Subjekte konsequent als das Ergebnis von zeit- und kontextspezifischen Diskursordnungen (vgl. ebd.: 25f).

Nach einer disziplinar- und repressionstheoretischen Rezeption der Arbeiten von Foucault in den 1980ern entstanden in den 1990er Jahren auch in der Erziehungswissenschaft zunehmend Arbeiten, die an subjektivierungstheoretische Konzepte anschlossen (vgl. Ricken 2007b: 162). So ist auch Rickens Anliegen, „nicht nur den Machtcharakter der ‚Bildung‘ überhaupt, sondern ihre spezifische Formation der Subjektivität herauszuarbeiten“ (Ricken 2019: 105). In diesem Sinne versteht er Bildung nicht nur als ein Dispositiv der

Macht, sondern auch als eine „Matrix der Subjektivierung“ (Ricken 2006: 26) oder spezifischer als „ein zentrales [...] Subjektivationsmuster der europäischen Moderne“ (ebd.: 206). In *Die Ordnung der Bildung* (2006) erläutert Ricken dieses Subjektivationsmuster anhand seiner Ausführungen zur Macht der Bildung. Im Anschluss an die hier vorgenommene Analyse von Bildung als Formation des Selbst und Formation des Sozialen bestimmt Ricken die Subjektivierungsmatrix der Bildung zunächst als „Figur der Positivierung des Selbst“ (Ricken 2019: 105) und als „Orientierung am Allgemeinen“ (ebd.). In späteren Texten markiert er die „moderne[...] Zentralideologie der Leistung“ (vgl. auch Ricken 2015b: 205f, 2019: 106) als drittes Moment. In *Die Ordnung der Bildung* (2006) taucht dieses in seiner Analyse der „Technologie der Prüfung“ (ebd.: 326) lediglich als Beispiel auf, anhand dessen er die vorherigen Ausführungen zur Macht der Bildung auf Subjektivierungsstrategien bezieht.

Ricken zufolge konstituiert Bildung das Individuum als „Subjekt seiner selbst“ (ebd.: 339). Diese „Figur der Positivierung des Selbst“ (Ricken 2019: 105) beschreibt er wie folgt:

„Bildung‘ [...] denkt [das] Selbst auch als ein mit sich selbst identisches und für sich selbst durchsichtiges sowie letztlich zentrisches Selbst, das die Unerreichbarkeit dieser souveränen Form der Selbstgestaltung durch die permanente Anstrengung der Höherentwicklung zu kompensieren versucht – und damit in einen Zirkel systematisch produzierter Unzulänglichkeit und permanenter Selbststeigerung gerät, der diese Formation erst zementiert.“ (ebd.)

Das Subjekt wird hier identitätslogisch gedacht und als eine stabile, sich selbst verfügbare Einheit imaginiert. Diese Vorstellung eines souveränen und autonomen Subjekts wird im Bildungsgedanken allerdings als kaum zu erreichendes Ideal anerkannt. Nichtsdestotrotz ist das Subjekt aufgefordert, nach diesem Ideal zu streben bzw. die Unerreichbarkeit dieses Ideals zu kompensieren, indem es sich unablässig weiter – im Sinne der Humboldtschen Höherentwicklung und Selbststeigerung – bildet. Bildung bringt also von einem permanenten Mangel gekennzeichnete Subjekte hervor. Ricken führt weiter aus:

„Positivierung des Selbst aber meint zum anderen auch die sukzessive Abblendung und Ausklammerung des Problems der Negativität – und das sowohl in den Formen des konkreten wie grundsätzlichen Nichtkönnens und Nichtwissens als auch der Sterblichkeit selbst, die [...] als beseitigbar und aufhebbar gilt, wenn man sich nur hinreichend ausgelebt habe.“ (ebd.)

Im Bildungsgedanken gibt es hiernach kein unfähiges, unwissendes oder in erweitertem Sinne sterbliches Subjekt. Die Grenzen des menschlich Möglichen werden hier vielmehr in noch zu bewältigende Aufgaben der eigenen Entwicklung umgeschrieben (vgl. Ricken 2006: 269).

Des Weiteren analysiert Ricken Bildung, wie bereits erläutert, als spezifische Formation des Sozialen, in der Sozialität nicht länger als Gemeinschaft, sondern vielmehr als verallgemeinerte Individualität gedacht wird.

Individualität wird durch Bildung hervorgebracht und produziert und anschließend totalisiert (vgl. ebd.: 337). In dieser „Figur der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung“ (Ricken 2019: 106, vgl. auch 2006: 339), werden die Individuen voneinander getrennt und anschließend über Verallgemeinerung neuzusammengesetzt (vgl. Ricken 2019: 106, 2006: 340). „[I]n dieser Umfiguration aber verschwindet auch das Wissen um die soziale Konstitution des Selbst durch andere – und zwar so nachhaltig, dass sie danach mit ‚Bildung‘ nie wieder wirklich verknüpfbar ist“ (Ricken 2019: 106). Obwohl Subjektivität mit Bildung relational gedacht wird, überwiegt im Bildungsgedanken letztlich der Selbstbezug (vgl. Ricken 2006: 341). So verschwindet das, „was als Anerkennung allererst leben und lieben lässt“ (ebd.), und hinterlässt ein Subjekt, das sich in erster Linie im „normalisierende[n] Vergleich“ (ebd.) mit anderen konstituiert.

Ricken zufolge handelt es sich bei Bildung daher um eine Subjektivierungsmatrix, die inhaltlich über die Figur der Positivierung des Selbst und die Figur der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung bestimmt werden kann. Mit Foucault (vgl. Foucault 1983: 212, bzw. in der deutschen Übersetzung 2017: 243) beschreibt er Bildung als „eine Form moderner ‚Teilungspraktiken‘ [...], die die Menschen sowohl in ‚ihrem Innern‘ als auch ‚von den anderen‘ teilen und diese doppelte ‚Teilung‘ zur Matrix des jeweiligen Selbstverhältnisses machen, so dass Menschen schließlich ‚sich selbst in ein Subjekt verwandeln‘“ (Ricken 2006: 340). Diese doppelte Teilung manifestiert sich Ricken zufolge in der „modernen Zentralideologie der Leistung“ (Ricken 2019: 106), dessen wichtigstes Instrument die Prüfung ist, denn „[e]rst die Prüfung [...] ermöglicht es, Tätigkeiten als Fähigkeiten zu lesen und diese sowohl individuell zurechenbar (und damit auch verantwortbar) als auch sozial einordbar und vergleichbar zu machen“ (ebd.).

Da das Ritual der Prüfung in der vorliegenden Arbeit keine signifikante Rolle spielt, führe ich Rickens Überlegungen zur Technologie der Prüfung nicht weiter aus, sondern widme mich vielmehr seiner in neueren Texten formulierten Beobachtung zum gegenwärtigen Subjektivierungsmuster. Ricken geht nämlich später davon aus, dass die Orientierung am Allgemeinen „längst an Plausibilität verloren [hat] und [...] gegenwärtig durch andere Formationsmuster und Subjektivierungslogiken ersetzt bzw. in andere Formen überführt“ wird (Ricken 2015a: 51). In diesen neuen Subjektivierungslogiken verliert Eigensinn (der Ricken zufolge schnell in Distinktion umschlagen kann) an Bedeutung, während Anschlussfähigkeit relevanter wird (vgl. ebd.: 52). Ricken erklärt diese Verschiebung mit der „Heterogenisierung und Pluralisierung der Lebensstile“ (ebd.: 53), die dazu beitragen, dass es gegenwärtig „eher darum [geht], sich als ein ‚Jemand‘, d.h. gerade nicht als ‚Niemand‘ oder bloß

„Irgendeiner“ zu präsentieren [...] und das heißt dann, für andere sichtbar und anerkennbar zu sein“ (ebd.: 51).

Die Frage nach Anerkennung und Anerkennbarkeit verfolgt Ricken weiter und strebt somit eine differenzierte Perspektive auf den Prozess der Subjektivierung an. Foucaults Ausführungen zur Subjektivierung wurden bereits aus unterschiedlichen Perspektiven als unvollständig kritisiert (vgl. z.B. Butler 1997b: 2; siehe 3.4.3). Foucault erläutert Subjektivierung in erster Linie machtheoretisch, vermag aber nicht zu erklären, wie genau sich der Prozess der Verinnerlichung von Machtverhältnissen vollzieht. Ricken rekurriert in seiner indirekt formulierten Kritik auf die mangelnde Beachtung der Bedeutung anderer für den Subjektivierungsprozess: „Solange aber, so mein Einwand, der Grund nicht klar wird, warum andere eine konstitutive Bedeutung haben und vermutlich notwendigerweise haben müssen, solange greift eine Subjektivationstheorie zu kurz“ (Ricken 2008: 14). 2008 formuliert Ricken, er „lese die jüngsten anerkennungstheoretischen Überlegungen von Judith Butler als einen solchen Versuch, sich mit dieser Fragestellung der Konstitution von Subjektivität durch andere so auseinanderzusetzen, dass dabei weder das Problem der Macht noch das der Subjektivität zum Verschwinden gebracht wird“ (ebd.: 16). Wie ich im vorherigen Kapitel bereits erwähnt habe und noch näher erläutern werde, tragen in meiner Lesart auch Butlers frühere Texte auf zentrale Art und Weise zu einer Weiterentwicklung und Präzision (nicht nur) von Foucaults Subjektivierungstheorie bei. Doch zunächst zu Rickens Butler-Rezeption.

Ricken bezieht sich in seinen weiteren Arbeiten zu Bildung und Subjektivierung auf Butlers Konzept der Performativität. Vor dem Hintergrund von Foucaults Diskurstheorie verbindet Butler hier die sprachwissenschaftliche Sprechakttheorie von Austin (1962) mit der Theorie der Interpellation von Althusser (1971/2019). Eine ausführliche Darstellung meiner Lesart von Butlers Performativitätskonzept folgt in 3.4.2, weshalb ich an dieser Stelle direkt darauf eingehe, wie Ricken an Butler anschließt. Ricken interessiert sich vor allem für die „Performativität der Anerkennung qua Ansprache bzw. Anrufung“ (Ricken 2013: 93) und betont, dass Butler Performativität im Gegensatz zu Austin „nicht einfach als Ausdruck und Intention eines handelnden Subjekts versteh[t]“ (ebd.) und in Bezug auf Althusser's Konzept der Anrufung den Moment der Umwendung betont:

„[I]n Auseinandersetzung mit Althusser's Modell der Anrufung [...] kommt es ihr [sic!] darauf an, die subjektivierende Kraft nicht allein und ausschließlich im einzelnen Akt der Adressierung zu sehen [...] vielmehr ist es entscheidend, wie denn der Anruf beantwortet wird – d.h. wie der [sic!] Angerufene sich selbst zur Anrufung positioniert“ (ebd.).

Diese Perspektive erlaubt es Subjektivierungsprozesse genauer in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.: 78). Ricken versteht Subjektivierung als

„Anerkennungsgeschehen“ (ebd.: 97), das letztlich nicht gelingen könne. Es ist ihm zufolge aber „gerade nicht so, dass zunächst ein ‚Ich‘ unabhängig für sich existiert und dann auf ein ‚Du‘ trifft, sondern vielmehr so, dass das ‚Du‘ einen Teil von dem ausmacht, wer ‚ich‘ bin, weil die Bindung an andere der ‚Ausbildung des ‚Ichs‘ vorausgeht‘ (Butler)“ (Ricken 2007b: 171). In der Analyse des Subjektivierungsprozesses geht es daher vielmehr darum, herauszuarbeiten „als wer man – genauer: von wem, vor wem und wie – angesprochen und adressiert worden ist [...] [und] zu wem man dadurch gemacht worden ist“ (Ricken 2013: 96). Ricken schlägt vor „Adressierungen sowohl als ein sequentielles Geschehen der Adressierung und Readressierung als auch als Resignifizierungen“ zu verstehen (ebd.: 93). Diesen Vorschlag arbeitet er u.a. gemeinsam mit Sabine Reh zu einem method(olog)ischen Konzept der Adressierung aus, mit dem Subjektivierungsprozesse empirisch erforscht werden sollen (vgl. Reh/Ricken 2012; siehe auch Ricken et al. 2023).

Mit dieser Perspektive grenzt sich Ricken (bzw. Ricken, Reh und andere (vgl. FN1 in Reh/Ricken 2012)) von anderen Ansätzen ab, die bildungstheoretische mit macht- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven nach Foucault und Butler zusammen denken (vgl. Bünger 2015: 18–24). Hans-Christoph Koller (2012) beispielsweise entwirft im Anschluss an das Habituskonzept von Pierre Bourdieu und Butlers Subjektivierungstheorie seine Theorie der Bildung als Transformation von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen. Koller interessiert sich hierbei vor allem für den von Foucault betonten Aspekt des Anderswerdens. Ricken zufolge kann sich aber „wer ‚Bildung‘ subjektivierungstheoretisch liest, [...] kaum mit der exemplarisch bei Hans-Christoph Koller immer wieder hervorgehobenen Kennzeichnung [von Bildung als Transformation] zufrieden geben“ (Ricken 2019: 108), denn hier werde „die weniger ‚reine Seite‘ der Bildung, also ihr Macht-, Unterwerfungs- und insofern Formationscharakter [...] eher abgeblendet bzw. der sowieso irgendwie ‚schmuddeligen‘ Sozialisation zugeschoben“ (ebd.: 109). Auch Alfred Schäfer (2011a, 2011b) befasst sich mit der Frage des Zusammenhangs von Bildung und Subjektivierung. Hier spielt vor allem „das mit dem Konzept der Erfahrung verbundene Moment der Negativität“ (Bünger 2015: 22) eine zentrale Rolle. Schäfer argumentiert u.a., dass „[d]ie Unmöglichkeit von Freiheit, Autonomie, Identität, Selbstverwirklichung, Gerechtigkeit, Alterität“ (Schäfer 2019: 133) bereits in der Idee der Bildung mitgedacht wurden und der Bildung nicht erst nachträglich über subjektivierungstheoretische Zugänge hinzugefügt werden müssen (vgl. ebd.: 130). Sowohl bei Koller als auch bei Schäfer handelt es sich um subjektivierungstheoretische Reformulierungen des Bildungsbegriffs (vgl. Bünger 2015: 24). Während Ricken keineswegs dafür plädiert, Bildung als erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff aufzugeben, ist es doch nicht sein erklärtes Anliegen, Bildung neu zu definieren. Vielmehr

nähert er sich dem Bildungsbegriff konsequent diskursanalytisch (vgl. Ricken 2007a: 17).

3.2.6 Kritik und Weiterentwicklung von Rickens Genealogie der Bildung

Die von Ricken eingenommene Perspektive auf Bildung ist für die vorliegende Arbeit relevant, da es auch mir (zunächst) nicht darum geht, zu bestimmen, was Bildung ist oder sein sollte. Vielmehr interessiere ich mich dafür, als was Bildung in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ diskursiv hervorgebracht wird. Ich begreife Geschlecht und Sexualität hierbei nicht als optionale Gegenstände der Bildung. Vielmehr gehe ich davon aus, dass sich der Bildungsbegriff ohne eine Perspektive auf die Sexualisierung und Vergeschlechtlichung der Bildung nicht sinnvoll bestimmen lässt. Aus einer intersektionalen Perspektive verstehe ich Geschlecht und Sexualität hierbei immer als mit weiteren Differenzkategorien verschränkt.³⁷ Eine derartige Perspektive nimmt Ricken in seiner Analyse der Ordnung der Bildung allerdings nicht ein. Zwar rekonstruiert Ricken Bildung als (historisch betrachtet neue) Formation des Selbst und Formation des Sozialen, er rekurriert hier aber vor allem darauf, dass

„‚Bildung‘ als ‚bürgerlicher Kampfbegriff‘ mit der Etablierung des Bürgertums in Deutschland um 1800 verknüpft ist und insofern als historischer und sozialer Begriff gelesen werden muss, der nicht nur Ausdruck und Folge eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses ist, sondern diesen auch als ‚genuiner historischer Faktor‘ (Koselleck) bestimmt und bisweilen provoziert hat.“ (Ricken 2006: 166f)

Mit der Perspektive auf die Entstehung des Bürgertums nimmt Ricken den Zusammenhang von Bildung mit einer gesellschaftlichen Veränderung hinsichtlich Klassenunterscheidungen in den Blick (wobei Ricken den Begriff der Klasse nicht verwendet). Dass der Bildungsgedanke auch in der Begründung und Legitimation des Kolonialismus eine wichtige Rolle spielt und eng mit der Entstehung der sogenannten ‚Rassenlehre‘ zusammenhängt, wird in *Die Ordnung der Bildung* (2006) neben dem bereits aufgegriffenen Zitat von Assmann

37 Die Konzentration auf die Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität in dieser Arbeit ist zum einen durch den Gegenstand der empirischen Analyse begründet, in dem diese Kategorien im Vordergrund stehen. Zum anderen sind Geschlechter- und Sexualitätsfragen der zentrale Gegenstand der Arbeiten von Foucault und Butler, auf die sich Ricken bezieht. Dass sich Geschlecht und Sexualität nur in ihrer Verschränkung mit anderen Differenzkategorien wie race und Klasse denken lassen, wird in den folgenden Kapiteln noch näher in den Blick genommen. Nichtsdestotrotz bleibt die Fokussierung auf Geschlecht und Sexualität. Andere Arbeiten widmen sich hingegen stärker einer rassismuskritischen und/oder intersektionalen Reformulierung von Bildung (z.B. Bergold-Caldwell 2020; Akbaba 2017; Messerschmidt 2009; Castro Varela 2007).

(siehe 3.2.2) lediglich in einer Fußnote erwähnt (ebd.: 245, FN 116). Auch dem Zusammenhang zwischen der Idee der Bildung und der Einführung der Zweigeschlechtlichkeit in Form der prominent von Karin Hausen analysierten „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ (1976; siehe 3.4.4) widmet Ricken lediglich die eine oder andere Fußnote (vgl. Ricken 2006: 259f, FN 141, ebd.: 297, FN 175). Einen Zusammenhang zwischen Bildung und Sexualität stellt Ricken an keiner Stelle her.

Diese Lücken sind auf Rickens eklektische Foucault- und Butler-Rezeption zurückzuführen. In *Die Ordnung der Bildung* (2006) geht Ricken zwar in der machttheoretischen Rahmung der Arbeit u.a. auf Foucaults Ansätze zu Biomacht und Sexualitätsdispositiv ein (vgl. ebd.: 85f), diese spielen in seiner Diskursanalyse des Bildungsbegriffs allerdings keine Rolle. Im Anschluss an die Arbeiten von Christian Grabau und Mike Laufenberg zeige ich in 3.3, dass sich Bildung ohne Foucaults Konzept der Biomacht aber kaum sinnvoll als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung theoretisieren lässt.

Auch Rickens Anschlüsse an Butler kommen irritierenderweise ohne Bezugnahme auf Butlers geschlechtertheoretische Auseinandersetzung aus. Ricken bezieht sich in seinem Konzept der Anerkennung und Adressierung zwar auf die subjektivierungstheoretischen Arbeiten Butlers, dass Butler diese aber aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive entwickelt hat, bleibt weitestgehend unerwähnt und unbeachtet. Geschlecht dient Butler aber keineswegs lediglich als Beispiel, an dem sie seine Subjektivierungstheorie erläutert, wie dies beispielsweise auch in der Butler-Rezeption von Andreas Reckwitz behauptet wird (vgl. Reckwitz 2010: 82). Vielmehr geht Butler davon aus, dass Subjektivierung immer vergeschlechtlicht und somit jenseits von Geschlecht gar nicht denkbar ist (vgl. Butler 1993/2011: xvi).

Bevor ich im folgenden Kapitel Foucaults Arbeiten zu Biomacht und Sexualitätsdispositiv vorstelle und mit einer Theoretisierung von Bildung verknüpfe, möchte ich Rickens mangelnde Auseinandersetzung mit der Relevanz von Geschlechterkonstruktionen noch kurz an einem Zitat aus Rickens (2013) Ausführungen zu Subjektivierung, Anerkennung und Adressierung verdeutlichen. Ricken erläutert hier den Kerngedanken seines Ansatzes – „ich [werde] jemand erst durch die anderen [...], der ich ohne sie nie sein könnte“ (ebd.: 97) – an folgendem Beispiel: „[D]er Vater [ist] nicht erst Vater [...] und [bekommt] dann eine Tochter und einen Sohn [...], sondern [wird] durch die Tochter, den Sohn Vater [...] – auch und indem er von diesen anerkannt wird“ (ebd.). Zum einen wird hier bereits die Vergeschlechtlichtung der Subjektpositionen deutlich: Ein Mensch bekommt in diesem Beispiel nicht ein oder mehrere Kinder, sondern ‚eine Tochter und einen Sohn‘ und auch die Subjektposition des Vaters ist vergeschlechtlicht und wird dieses offensichtlich nicht erst durch die Beziehung zum Kind. Während zwar nachvollziehbar scheint, dass

ein Mensch ohne Kind kaum als Vater bezeichnet werden kann, bleibt doch unklar, warum der Mensch, der in diesem Beispiel Kinder bekommt, hierdurch Vater und nicht Mutter oder Elter³⁸ wird. Zum anderen betont Ricken in diesem Beispiel die Relevanz der Anerkennung der Vaterrolle durch die Kinder. Während diese für die Subjektivierung des Vaters sicherlich durchaus relevant ist, so ist der Subjektivierungsprozess hiermit keineswegs umfassend erklärt, denn die Subjektposition Vater wird auch Personen zugeschrieben, die von ihren Kindern nicht als solcher anerkannt werden, wie sich beispielsweise in der Frage nach dem biologischen oder leiblichen Vater oder aber in entsprechenden juristischen Bestimmungen zeigt. Reh und Ricken betonen, „[a]uch wenn mit Subjektpositionen bereits ein wichtiges Moment von Subjektivierung benannt ist, so ist doch sehr bedeutsam, dass Position und Identität nicht zusammenfallen“ (Reh/Ricken 2012: 39) und widmen sich daher weniger der Analyse von Subjektpositionen als der von Subjektivierungsprozessen in direkten Interaktionen. Diese Beobachtung ist nicht von der Hand zu weisen und an genau dieser Stelle setzt Butlers Weiterentwicklung von Foucaults Subjektivierungstheorie an. Aber auch wenn sich aus der Analyse von Subjektpositionen „nicht umstandslos die Konstitution von Subjektivität ableiten“ lässt (Bün-ger 2015: 21), kann Subjektivierung andersrum auch nicht ausschließlich über die Untersuchung von direkten Interaktionen analysiert werden. Die diskursive Produktion von Subjektpositionen bleibt relevant für die Frage, welche Lebensweisen als lebbar hergestellt werden und welche nicht.

Bevor ich diesen Gedanken in 3.4 weiterverfolge und in 4.2.3 aus methodologischer Perspektive noch einmal aufgreife, gehe ich in 3.3 zunächst auf das Thema Sexualität ein. Wie sich zeigen wird, lässt sich Geschlecht nicht unabhängig von Sexualität denken. Zunächst soll es aber darum gehen, aufzuzeigen, dass sich Bildung ohne eine Auseinandersetzung mit Foucaults Konzept der Biomacht und damit auch mit Sexualitätskonstruktionen nicht sinnvoll als Dispositiv der Macht theoretisieren lässt.

3.3 Die Bildung der Sexualität (Foucault)

Während Foucaults Arbeiten zu Biomacht bei Ricken zwar eingangs Erwähnung finden, spielen sie in seiner diskursanalytischen Auseinandersetzung mit

38 Als geschlechtsneutrale Variante wird neben den Begriffen ‚Mutter‘ und ‚Vater‘ in der Regel die Bezeichnung ‚Elternteil‘ verwendet. Anders als bei ‚Mutter‘ und ‚Vater‘ wird hierbei allerdings implizit auf den Plural ‚Eltern‘ verwiesen, der alltagstheoretisch nach wie vor meist als Kombination von Mutter und Vater verstanden wird und somit heteronormativ konnotiert ist. Ich verwende daher als geschlechtlich unmarkierte Variante den Singular ‚Elter‘.

Bildung keine nennenswerte Rolle. Grabaus Monographie *Leben machen. Pädagogik und Biomacht* (2013b) hingegen zeigt, dass sich Bildung ohne eine Berücksichtigung von Foucaults Konzept der Biomacht kaum sinnvoll als Machtdispositiv und Subjektivierungsmatrix theoretisieren lässt. Im Anschluss an die Arbeiten von Käte Meyer-Drawe (1996) und Ricken (2006) zeichnet Grabau nach, wie „sich die moderne Pädagogik aus der neuzeitlichen Policy heraus entwickelt hat“ (Grabau 2013b: 16). Hierfür spielten Biomacht und somit die Auseinandersetzung mit Sexualität eine zentrale Rolle.

Ich stelle in diesem Kapitel zunächst meine Lesart von Foucaults Konzept der Biomacht und dem Sexualitätsdispositiv vor. Hierbei gehe ich darauf ein, dass Sex Foucault zufolge das ‚Scharnier‘ der Biomacht darstellt (3.3.1), dass es sich bei Sexualität um eine Erfindung handelt (3.3.2) und welche sexualisierten Subjektpositionen über das Sexualitätsdispositiv hervorgebracht werden (3.3.3). Anschließend setze ich mich im Anschluss an Grabau damit auseinander, welche Rolle Biomacht und Sexualitätsdispositiv für eine diskursanalytische Theoretisierung von Bildung spielen (3.3.4). Während diese Perspektive zwar zeigt, dass Bildung, Biomacht und Sexualität zusammengedacht werden müssen, kann ich Grabaus Lesart von Foucaults Sexualitätsdispositiv nur begrenzt teilen. Grabau befasst sich vor allem mit dem sogenannten Kampf gegen die Onanie, die auch Foucault analysiert. Die Kriminalisierung und (Psycho-)Pathologisierung der sogenannten ‚perversen Lust‘ hingegen, findet bei Grabau keine Beachtung. Ich aber verstehe diese als Foucaults zentralen Punkt seiner Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv. Mit dieser Lesart folge ich der Perspektive von Laufenberg, der in *Sexualität und Biomacht* (2014) zeitgenössische Logiken des Sexualitätsdispositivs in den Blick nimmt und in seinen Analysen zur Immunologik der Sexualität zeigt, dass Homosexualität in modernen Gesellschaften als *phármakon* fungiert (3.3.5). Bei Laufenberg wiederum spielt allerdings die Frage nach Bildung kaum eine Rolle. Abschließend bringe ich daher die unterschiedlichen in diesem Kapitel vorgestellten Perspektiven zusammen und zeige, warum Bildung immer auch als sexualisierte und sexualisierende Subjektivierungsmatrix verstanden werden sollte (3.3.6).

3.3.1 Sex als ‚Scharnier‘ der Biomacht

Den Begriff Biomacht führt Foucault in seiner Vorlesung *In Verteidigung der Gesellschaft* (2020), die er 1975/1976 am Collège de France hielt, ein und im ersten Band der Reihe *Sexualität und Wahrheit* mit dem Titel *Der Wille zum Wissen* (1977/2014) weiter aus. Unter Biomacht versteht Foucault eine Macht, die sich auf das Leben konzentriert und dessen Erhalt und Verbesserung zum Ziel hat und sich somit von der souveränen Macht unterscheidet (vgl. Foucault 1977/2014: 135). Die Macht des Souveräns bestand in dem Recht, auf alle

Objekte und Güter seines Reiches, aber auch auf die Körper und somit auch das Leben seiner Untertanen zuzugreifen. Diese Machtform lässt sich als das Recht, „sterben zu machen und leben zu lassen“ (Foucault 2020: 284, 1977/2014: 132), zusammenfassen. Als Beispiele führt Foucault die im Namen eines absoluten Souveräns geführten Kriege und die Todesstrafe an (vgl. Foucault 1977/2014: 133). Mit der Etablierung moderner Staaten erfuhren diese Machtmechanismen einen umfassenden Wandel bzw. eine Umkehrung. „[D]as alte Recht, sterben zu machen oder leben zu lassen, wurde abgelöst von einer Macht, leben zu machen oder in den Tod zu stoßen“ (ebd.: 134) bzw. „leben zu machen und sterben zu lassen“ (Foucault 2020: 284). In dieser Logik werden Kriege nicht länger geführt, um einen einzelnen Herrscher, sondern die gesamte Bevölkerung, die Leben und Lebensweisen aller zu verteidigen (vgl. Foucault 1977/2014: 133). In ähnlicher Weise argumentiert Foucault, die Todesstrafe sei in modernen Staaten nicht eingeschränkt oder abgeschafft worden, weil sich die Idee der allgemeinen Menschenrechte durchsetzte – wie vielfach angenommen. Vielmehr wandelten sich die Machttechniken, sodass das Drohen mit dem Tod in modernen Demokratien keine relevante Regierungspraktik mehr darstellt. Die Aufmerksamkeit von staatlicher Regulierung richtet sich auf das Leben, während das Sterben (jenseits des Todes im Krieg) leise, im Privaten und möglichst ohne staatliches Eingreifen stattfindet.

Diese „Macht zum Leben“ (ebd.: 134) entwickelte sich seit dem 17. Jahrhundert in zwei Richtungen, die keine Gegensätze darstellen, sondern eng miteinander verbunden sind (vgl. ebd.). Die eine Perspektive bildet die von Foucault bereits in vorherigen Arbeiten untersuchte, auf den Körper gerichtete Disziplin. Diese Machttechnik ist insbesondere in Institutionen wie Schulen und Internaten, Fabriken und Kasernen, Gefängnissen und Psychiatrien zu finden (vgl. ebd.: 135). Die andere Perspektive bildet die auf die Bevölkerung bezogene Bio-Politik. Diese Bevölkerungsregulierung stellt neben der Disziplinierung der Körper einen „zweiten Zugriff der Macht“ dar (Foucault 2020: 286). Dieser ist nicht auf das Individuum, auf den einzelnen Körper gerichtet, sondern auf die Gattung. Er ist in diesem Sinne „massenkonstituierend“ (ebd.).

Foucault zufolge geht Biomacht notwendigerweise mit Normalisierungsprozessen einher, denn

„[e]ine Macht [...], die das Leben zu sichern hat, bedarf fortlaufender, regulierender und korrigierender Mechanismen. [...] Eine solche Macht muß eher qualifizieren, messen, abschätzen, abstufen als sich in einem Ausbruch manifestieren. Statt die Grenzlinie zu ziehen, die die gehorsamen Untertanen von den Feinden des Souveräns scheidet, richtet sie die Subjekte an der Norm aus, indem sie sie um diese herum anordnet.“ (Foucault 1977/2014: 139)

Diese Normalisierungsprozesse zeigen sich einerseits in den körperlichen Disziplinen. Andererseits wurden im Rahmen der Bio-Politik statistische Verfahren eingeführt: „[D]as Volk [erhielt] eine Geburtenrate, eine Sterblichkeit, eine

Lebensdauer, eine Fruchtbarkeit, einen Gesundheitszustand, eine Krankheitshäufigkeit, einen Ernährungszustand und einen Wohnraumbedarf“ (Ruoff 2018: 99). Diese Statistiken stellen die Grundlage einer auf das Leben ausgerichteten Regierungspraxis dar. Gesundheitspolitik und familienpolitische Maßnahmen beruhen in erster Linie auf statistischem Wissen und orientieren sich an den hier ermittelten Normwerten. Foucault zufolge führt eine Regierungspraxis, die sich auf den Erhalt und die Verbesserung des Lebens (der Individuen, aber auch der Bevölkerung insgesamt) konzentriert, unweigerlich zu einer Normalisierungsgesellschaft (vgl. Foucault 1977/2014: 139). Diese Ausrichtung an einer über statistische Verfahren ermittelten oder angestrebten Normalität bestimmt nicht nur staatliche Regulierung, sondern zieht sich als Machtpraxis durch alle Institutionen und Beziehungen hindurch.

Foucault zufolge bildet der Sex das „Scharnier“ zwischen den Disziplinen des Körpers und den Bevölkerungsregulierungen (vgl. ebd.: 140): „Der Sex eröffnet den Zugang sowohl zum Leben des Körpers wie zum Leben der Gattung. Er dient als Matrix der Disziplinen und als Prinzip der Regulierungen“ (ebd.: 141). Über eine Normierung des Sexes wird einerseits Einfluss darauf genommen, wie die Menschen mit ihrem eigenen Körper umgehen und welches Verhältnis sie zu ihm entwickeln. Andererseits wird der Sex zur Zielscheibe reproduktionspolitischer und somit bevölkerungsregulierender Maßnahmen (vgl. ebd.: 142). Der Sex wurde zunehmend mit Krankheit in Verbindung gebracht. Dies umfasste nicht nur neues Wissen über die Übertragung von Krankheiten. Über die Assoziation von Sex mit Krankheit wurden auch weitere Differenzierungen wie die Unterscheidung zwischen den ‚richtigen‘ und den ‚falschen‘ sexuellen Praktiken und den ‚geeigneten‘ und ‚ungeeigneten‘ Sexualpartner*innen eingeführt. Eine ‚perverse‘ Sexualität führt in dieser Vorstellung sowohl zu physischer als auch zu psychischer Krankheit (vgl. ebd.: 117). Es galt daher den eigenen Körper zu pflegen und zu schützen. Gleichzeitig entwickelte sich die Idee der Vererbung. Der Sex wurde somit nicht nur als ein Gesundheitsrisiko für den einzelnen Körper konstruiert, sondern für die gesamte Bevölkerung. Die Machttechniken dessen, was Foucault das Sexualitätsdispositiv nennt, zielen auf den Erhalt, die Verbreitung und die Nützlichkeit des einzelnen aber auch des allgemeinen Lebens.

Die „Analytik der Sexualität“ (Foucault 2020: 143) löst somit nach und nach die „Symbolik des Blutes“ (ebd.) ab. Während im Adel vor allem die Sorge um die Weitergabe des Blutes vorherrschte, stand im Bürgertum die Frage der Vererbung im Vordergrund. Diese war stark von der Gesundheit, der Normalität und der Produktivität der eigenen Sexualität abhängig (vgl. Gehring 2010a: 91). Während es im Adel um die Pflege des Stammbaumes ging, sorgte sich das Bürgertum um die Frage der Vererbung (vgl. Foucault 1977/2014: 122). Die ‚richtige‘ Vererbung wurde im 19. Jahrhundert in engen

Zusammenhang mit einer ‚gesunden‘ Sexualität gestellt. Wie sich zeigen wird, wurden einzelne Elemente der ‚Symbolik des Blutes‘ allerdings durchaus erhalten und begründeten den modernen Staatsrassismus.

3.3.2 Die Erfindung der Sexualität

In *Der Wille zum Wissen* wendet sich Foucault gegen die These, das Abendland habe bis zum 17. Jahrhundert einen freizügigen Umgang mit Sexualität gepflegt und erst im 19. Jahrhundert sei mit dem Aufkommen des Bürgertums die Idee der Sittenmoral eingeführt und die Sexualität unterdrückt worden (vgl. Gehring 2010a: 86). Dieser These zufolge gilt es die unterdrückte Sexualität zu befreien. Foucault widerspricht der Repressionshypothese³⁹, wobei es ihm aber nicht darum geht, sie als falsch zurückzuweisen. Vielmehr zeigt er, dass

„[a]lle diese negativen Elemente – Verbote, Verweigerungen, Zensuren, Verneinungen –, die die Repressionshypothese in einem großen zentralen Mechanismus zusammenfaßt, der auf Verneinung zielt, [...] nur Stücke [sind], die eine lokale und taktische Rolle in einer Diskursstrategie zu spielen haben: in einer Machttechnik und in einem Willen zum Wissen, die sich keineswegs auf Repression reduzieren lassen.“ (Foucault 1977/2014: 19)

Foucault negiert nicht, dass es in Bezug auf Sexualität Restriktionen und Verbote gibt, ihm zufolge tragen diese aber eher zur „Produktion der Sexualität“ bei (ebd.: 105). Bei der Sexualität handelt es sich nach Foucault keineswegs um einen natürlichen, inneren Trieb, der seit dem 18. Jahrhundert zunehmend unterdrückt und kontrolliert wird. Auch stellt die Sexualität kein bislang unterbeforschtes Feld dar, das schließlich entdeckt und freigelegt wird (vgl. ebd.). Vielmehr ist Sexualität für Foucault „der Name, den man einem geschichtlichen Dispositiv geben kann“ (ebd.). Während Sexualität meist essentialisiert und mit Innerlichkeit, Natürlichkeit und Wesenhaftigkeit assoziiert wird (vgl. Sarasin 2020: 155), entpuppt sie sich in dieser Perspektive als ein diskursives Produkt der (Bio-)Macht. Foucaults Anliegen ist es daher, die „Diskursivierung des Sexes“ (Foucault 1977/2014: 19) zu untersuchen, die „polymorphen Techniken der Macht“ (ebd.) zu erforschen und den „Willen zum Wissen“ (ebd.) freizulegen.

Foucault zufolge wird der Sex bereits im 18. Jahrhundert zu einer „Angelegenheit der ‚Polizei‘“ (ebd.: 30). Die Polizei des Sexes äußert sich aber nicht ausschließlich in Verboten, sondern vor allem in der geregelten Diskursivierung des Sexes (vgl. ebd.: 31). Es wird zunehmend reguliert, wie, mit welchen

39 Es sei daran erinnert, dass Foucault seine Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv in den 1970er Jahren, also während der sogenannten ‚sexuellen Revolution‘ verfasste, die durch die 68er-Bewegung angestoßen worden war und im Rahmen derer der Kampf für die ‚sexuelle Befreiung‘ eine zentrale Rolle spielte.

Begriffen, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Kontext über Sex gesprochen werden kann. Dies hat zur Folge, dass sich um den Sex eine „diskursive Explosion“ entzündet (ebd.: 23). Entgegen den Annahmen der Repressionshypothese, beobachtet Foucault, dass die Diskurse über den Sex kontinuierlich zugenommen haben (vgl. ebd.: 24). In ihrem Beitrag zu *Der Wille zum Wissen* im *Foucault Handbuch* (Kammler/Parr/Schneider 2010) fasst Petra Gehring zusammen:

„Es wird unentwegt vom Sex geredet – und gerade der Diskurs, der behauptet, der Sex und auch das offene Reden über ihn werde unterdrückt, ist der Motor, der zuverlässig dafür sorgt, dass in einer modernen Gesellschaft wie der unseren tatsächlich permanent – positiv oder negativ, auf jeden Fall aber intensiv – über die Sexualität geredet wird.“ (Gehring 2010a: 87)

Gleichzeitig wird der Sex immer seltener beim Namen genannt. Über den Sex wird also mehr gesprochen, auch wenn dieser seltener benannt wird. Immer mehr Begrifflichkeiten, die zuvor keine sexuelle Konnotation hatten, werden nun verwendet, um den Sex mit vermeintlich neutralisierten Wörtern zu umschreiben (vgl. Foucault 1977/2014: 26). Dies macht das Sprechen über den Sex umso interessanter. Foucault konstatiert: „Die modernen Gesellschaften zeichnen sich nicht dadurch aus, daß sie den Sex ins Dunkel verbannen, sondern daß sie unablässig von ihm sprechen und ihn als *das* Geheimnis geltend machen“ (ebd.: 40, Herv. i. O.).⁴⁰

Während es das erklärte Ziel der *Scientia sexualis* – der Sexualwissenschaft, die sich im 19. Jahrhundert entwickelte – war, dieses Geheimnis zu lüften und die Wahrheit über die Sexualität herauszufinden, trug sie Foucault zufolge vielmehr zu deren Konstruktion bei. Es waren diese Wissenschaften, die Medizin, die Psychiatrie, aber auch die Strafjustiz und soziale Kontrollen (vgl. ebd.: 36), die den Sex zur Gefahr sowohl für den individuellen Körper als auch für die Bevölkerung insgesamt deklarierten: „Sie erklärte[n] die heimlichen Gewohnheiten der Schüchternen und die kleinen, einsamen Manien zu Gefahren für die gesamte Gesellschaft und stellte[n] ans Ende der ungewöhnlichen Lüste nichts Geringeres als den Tod: den Tod der Individuen, den der Generationen, den der Spezies“ (Foucault 1977/2014: 57). Der Sex erscheint somit zunehmend als potentiell pathologisch für den einzelnen Körper und gleichzeitig für die gesamte Bevölkerung (vgl. ebd.: 70). Hier wird die biopolitische Scharnierfunktion der Sexualität noch einmal deutlich: Um die

40 In einem Interview von 1983 merkt Foucault zur Aktualität des Sexualitätsdispositivs an: „[Ich denke], dass die Leute noch immer annehmen und aufgefordert werden anzunehmen, dass das sexuelle Begehren ihre geheimste Identität anzeigt. Die Sexualität ist nicht mehr das große Geheimnis, aber sie ist noch ein Symptom, eine Manifestation dessen, was es an Geheimstem in unserer Individualität gibt“ (Foucault 2005: 651).

angebliche Gefahr für den individuellen und den Gattungsmenschen abzuwenden, galt es, die Wahrheit über den Sex herauszufinden.

Hierfür wurde die christliche Praxis der Beichte weiterentwickelt. Diese forderte schon früh Geständnisse, in denen die eigenen sexuellen Praktiken genau und bis ins Detail beschrieben werden sollten (vgl. Ruoff 2018: 99). Im 19. Jahrhundert verschwanden diese lasziven Einzelheiten. Der Sex wurde seltener explizit benannt und der Ort des Sprechens über den Sex verschob sich vom Beichtstuhl in die Arztpraxen und Psychiatrien. Hier herrscht die Idee, der (potentiell) pathologische Sex könne „dadurch therapiert werden [...], dass er ausgesprochen wird“ (Sarasin 2020: 167). Die modernen medizinischen Untersuchungs- und Diagnosemethoden bedienten sich also der christlichen Beichtpraxis (vgl. ebd.). Dies zeigt, dass die Diskursivierung des Sexes eine zentrale Rolle für die Transformation der Pastoralmacht darstellte. Bei Ricken, der die unterschiedlichen Transformationen christlicher Pastoralmacht detailliert nachzeichnet (siehe 3.2.3), wird diese Weiterentwicklung der christlichen Beichtpraxis in der Sexualwissenschaft allerdings nicht erwähnt. Bei Foucault hingegen erscheint die Sexualwissenschaft als Geständniswissenschaft: „Das Geständnis war und ist bis heute die allgemeine Matrix, die die Produktion des wahren Diskurses über den Sex beherrscht“ (Foucault 1977/2014: 66). In der Frage danach, was wahr ist und wer wir sind, spielt der Sex nach wie vor eine zentrale Rolle (vgl. ebd.: 60). Das Geständnis der Wahrheit ist hierbei eine der wichtigsten Machttechniken der Individualisierung (vgl. ebd.: 62). Eine Machttechnik, die uns so selbstverständlich erscheint, dass wir sie kaum als solche erkennen. Die Aufforderung, Geständnis über uns selbst abzulegen, zu erzählen, wer wir sind, hat sich so tief in uns eingeschrieben, dass wir sie nicht länger als Teil einer subjektivierenden Machtpraktik wahrnehmen (vgl. ebd.: 63). Es erscheint uns normal,

„sagen zu müssen, was man ist, was man getan hat, wessen man sich erinnert und was man vergessen hat, was man verbirgt und was sich verbirgt, woran man nicht denkt und was man nicht zu denken denkt. Ein ungeheures Werk, zu dem das Abendland Generationen gebeugt hat [...]: die Subjektivierung der Menschen, das heißt ihre Konstituierung als Untertanen/Subjekte.“ (ebd.: 64)

So wurde im 19. Jahrhundert die Idee entwickelt, über das Geständnis könne nicht nur aufgedeckt werden, was di*er Patient*in dem Arzt⁴¹ verheimlicht, sondern auch das, was di*er Patient*in selbst nicht weiß. Über die Geständnispraxis soll so zu Tage gebracht werden, was sich im Unbewussten verbirgt (vgl. Foucault 1977/2014: 69). Die zuhörende Person hat dann nicht nur die Rolle inne, die gestandenen Sünden zu vergeben (wie in der Beichte) oder für

41 Da viele Berufe im 19. Jahrhundert ausschließlich von Männern ausgeübt werden konnten, verwende ich an diesen Stellen die männliche Form.

eine gestandene Tat zu verurteilen oder freizusprechen (wie in der Justiz), sondern „er [der Zuhörer, der Arzt oder Psychiater] wird der Herr der Wahrheit sein“ (ebd.: 70). Der Wahrheit darüber, wer die befragte Person ist. Subjektivierung und Sexualität sind also eng miteinander verbunden. Ein prominentes Beispiel für eine alltägliche Geständnispraxis, deren subjektivierende Macht nur selten erkannt wird, ist die des Coming-Outs von Menschen, die homosexuell leben. Es erscheint nach wie vor selbstverständlich, dass queere Menschen sich früher oder später als solche outen und damit als von einer vermeintlichen heterosexuellen Normalität abweichend zu erkennen geben (müssen). Dabei beschränkt sich das Geständnis nicht nur auf den Bericht über ein bestimmtes Begehren oder bestimmte sexuelle Praktiken, sondern erstreckt sich auf die Subjektposition. Die geoutete Person *ist* dann schwul oder lesbisch.

Obwohl die Geständnisse, durch die die Wahrheit über den Sex gefunden werden soll, in medizinischen und/oder psychologisch-psychiatrischen Institutionen eingeholt werden, identifiziert Foucault die Familie als den „Kristall im Sexualitätsdispositiv“ (ebd.: 110). Das Dispositiv hatte sich zunächst in der Familie nahen Institutionen, wie der kirchlichen Pastoral und der Pädagogik, entwickelt, im 19. Jahrhundert aber wird die bürgerliche Kleinfamilie zum Hauptschauplatz der Sexualität (vgl. ebd.: 109). Foucault identifiziert vier Bereiche bzw. Figuren des Sexualitätsdispositivs, die 3.3.3 noch detaillierter beschrieben werden. Bevölkerungsregulierende und den Körper disziplinierende Maßnahmen konzentrierten sich auf 1. das familienplanende Paar, 2. das Kind, das gleichzeitig als asexuell und als permanent von der Versuchung der als gefährlich erachteten Onanie bedroht konstruiert wurde, 3. die ‚hysterische‘ Frau, die an ihren ehelichen und elterlichen Pflichten scheitert und 4. die Perversen, vor denen es sich und andere zu schützen und zu denen es nicht zu werden gilt (vgl. ebd.: 103f). Die Familie ist damit keineswegs ausschließlich Ort sexueller Restriktionen und Verbote. Im Gegenteil wurde der Sex zum zentralen Thema der Familie. Er blieb auch hier zwar meist unbenannt, dies ist Foucault zufolge allerdings keineswegs als Repression, sondern als Teil der Sexualisierung zu verstehen (vgl. ebd.: 112). Sexualisiert wurden hierbei sowohl die einzelnen Mitglieder der Familie als auch ihre Beziehungen untereinander: „Man sexualisierte den kindlichen Körper, man sexualisierte das Verhältnis des Körpers der Kinder zu den Eltern, man sexualisierte den familiären Raum“ (Foucault 2003: 199). Diese Sexualisierung der Familie war die Grundlage dafür, dass das Problem ‚Sex‘ als Erziehungsaufgabe generiert wurde (vgl. Ruoff 2018: 100). Eltern und Erzieher*innen wurden alarmiert, „indem man in ihnen den Verdacht erweckte, alle Kinder seien schuldig und mit ihnen alle Eltern und Erzieher, die sie nicht genug verdächtigten“ (Foucault 1977/2014: 46).

Wie Gehring betont, ist es die *bürgerliche* Kleinfamilie, die im 19. Jahrhundert zum Schauplatz dieser sexualisierenden Machttechniken wird (vgl. Gehring 2010a: 90). Foucault streitet die These ab, im Sexualitätsdispositiv ginge es um die Unterdrückung der unteren Klassen, um die Ausbeutung ihrer Arbeitskraft zu steigern. Im Gegenteil, sei das Proletariat vom Sexualitätsdispositiv lange ignoriert worden (vgl. Foucault 1977/2014: 119). Im Fokus stand viel mehr die Distinktion der bürgerlichen Klasse:

„Nicht um eine Unterdrückung am Sex der auszubeutenden Klassen ging es, sondern um den Körper, die Stärke, die Langlebigkeit, die Zeugungskraft und die Nachkommenschaft der ‚herrschenden‘ Klassen. [...] Es ging darin [in den neuen Techniken der Maximierung des Lebens] um die Selbstaffirmation einer Klasse und weniger um die Unterwerfung einer anderen.“ (ebd.: 121)

Die bürgerliche Klasse entdeckte im 18. Jahrhundert den Körper als einen „zerbrechlichen Schatz“ (ebd.: 119), wobei der Wert des Körpers für das Bürgertum nicht in seiner Arbeitskraft lag, sondern darin, dass er Status, Wohlstand und Zugehörigkeit zur bürgerlichen Klasse zu repräsentieren vermochte (vgl. ebd.: 123). Die Kultivierung des eigenen Körpers wurde somit zunehmend zur bürgerlichen Pflicht. Um den Repräsentationswert des Körpers zu erhalten, musste er gepflegt und vor Gefahren geschützt werden. Dies umfasste auch die Isolierung des Körpers und somit die Einschränkung von körperlichen Berührungen (vgl. ebd.: 121). Insbesondere sexuelle Praktiken galten zunehmend als gefährlich für die Reinheit des Körpers. Das Bürgertum beschäftigt sich Foucault zufolge seit der Mitte des 18. Jahrhunderts damit, „sich eine Sexualität zu geben und sich von da aus einen spezifischen Körper einen ‚Klassenkörper‘ mit einer eigenen Gesundheit, einer Hygiene einer Nachkommenschaft, einer Rasse zu erschaffen“ (ebd.: 122). Hier wird abermals deutlich, dass der Sex die Verbindung zwischen den beiden Polen der Biomacht darstellt: Nur ein sexuell gesunder und gepflegter Körper ist in der Lage für eine (sexuell) gesunde Nachkommenschaft zu sorgen. Wie das Zitat zeigt, wird mit der Vorstellung eines gepflegten Körpers und einer gesunden Nachkommenschaft bereits die Idee einer ‚reinen Rasse‘ verbunden.

Über die Kultivierung des eigenen Körpers und die Sorge um die Vererbung wurde die Sexualität diskursiv hergestellt. Die Grenze zwischen Bürgertum und Proletariat wurde gefestigt und die Grundlagen für die spätere ‚Rassentheorie‘ gelegt. Den unteren Schichten wurde ein sexualisierter Körper erst zugeschrieben, als ihre Gesundheit und ihre Fortpflanzung aufgrund von Krankheit und mangelnder Arbeitskraft zum Problem für die herrschenden Klassen wurden. Dies machte Kontrollmechanismen zur Überwachung der sexuellen Aktivität dieser Körper notwendig und stellte sie somit gleichzeitig diskursiv her (vgl. ebd.: 124).

3.3.3 *Sexualisierte Subjekte*

Wie am Beispiel des Coming-Outs bereits verdeutlicht wurde, zeigt Foucault in seiner Arbeit zum Sexualitätsdispositiv auf, dass Sexualität, Subjektivierung und Geständnis eng miteinander zusammenhängen (vgl. Sarasin 2020: 166). So handelt es sich bei der modernen Geständnispraxis um eine Subjektivierungsweise. Gestanden werden sollen die innersten Begierden und heimlichsten Gelüste, die der gestehenden Person zuvor bisweilen selbst nicht bewusst waren. Dies erlaubt dem Gegenüber eine Interpretation dessen vorzunehmen, wer die gestehende Person ist. Die Diskursivierung des Sexes im 18. und 19. Jahrhundert geht demnach mit einer neuen Subjektivierungsweise einher, die sexualisierte Subjekte hervorbringt. Die Frage nach der Wahrheit über den Sex wird verknüpft mit der Frage danach, wer wir sind. Foucault betont, dass hierbei nicht so sehr der physische, körperliche Sex im Vordergrund steht, sondern vielmehr das, was er die „Logik des Sexes“ (Foucault 1977/2014: 80) nennt: Wen und was wir begehren, wird zum „Universalschlüssel, wenn es darum geht zu wissen, wer wir sind“ (ebd.). Das Sexualitätsdispositiv verspricht hiernach einen direkten Zugang zum Selbst über den Sex: „Jeder Mensch soll [...] durch den vom Sexualitätsdispositiv fixierten imaginären Punkt Zugang zu seiner Selbsterkennung haben, [...] zur Totalität seines Körpers, [...] zu seiner Identität“ (ebd.: 150). Mit dem Zusammenhang von Begehren und Identifizieren hat sich Butler im Anschluss an Foucault und Freud eingehend befasst, wie in 3.4.3 zu sehen sein wird. Schon bei Foucault wird allerdings deutlich, dass es sich bei den vermeintlichen Gegensätzen vielmehr um zwei Seiten ein und derselben Medaille handelt.

Foucault identifiziert vier zentrale Subjektpositionen, die im Sexualitätsdispositiv diskursiv hervorgebracht werden:

„In der Besorgtheit um den Sex, die im Laufe des 19. Jahrhunderts immer weiter um sich gegriffen hat, zeichnen sich vier Figuren ab, die privilegierte Wissensgegenstände sowie Zielscheiben und Verankerungspunkte für die Machtunternehmungen sind: die hysterische Frau, das masturbierende Kind, das familienplanende Paar und der perverse Erwachsene. Jede dieser Figuren entspricht einer jener Strategien, die den Sex der Kinder, der Frauen und der Männer je auf ihre Art durchkreuzt und eingesetzt haben.“ (Foucault 1977/2014: 104f)

In der Figur des familienplanenden Paares wird die heterosexuelle Beziehung zwischen cis Frau und cis Mann mit Kinderwunsch normalisiert. Die Sexualität dieser Menschen wird auf ihre Reproduktionsfunktion reduziert. Foucault identifiziert drei Formen der Sozialisierung, über die das Fortpflanzungsverhalten reguliert wird. Über eine Steuerung der ökonomischen Verhältnisse wird Einfluss darauf genommen, ob und wie viele Kinder ein Paar bekommt. Familienplanung war und ist immer auch eine ökonomische Frage, die historisch allerdings sehr unterschiedlich beantwortet wurde. Während Kinder zu

bekommen lange eine ökonomische Notwendigkeit darstellte, steht in der westlichen Welt heute die Frage im Vordergrund, ob und wie sich Menschen Kinder leisten können. Auf politischer Ebene wird vor allem an die soziale Verantwortung der familienplanenden Paare appelliert, für eine Reduzierung oder Ausweitung der Gesamtbevölkerung zu sorgen. So unterliegt die Anzahl an Kindern pro Paar, die als a/sozial gilt, historischen Schwankungen. Diese Reproduktionspolitiken sind hierbei immer auch in rassistische, kolonialistische, klassistische und ableistische Machtverhältnisse eingebettet (vgl. z.B. Siddiqui 2021). Schließlich wird auch aus medizinischer Perspektive auf die Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens eingewirkt. Foucault bezieht sich in *Der Wille zum Wissen* vor allem auf die im 19. Jahrhundert vorherrschende Perspektive, die jegliche Form von Empfängnisverhütung als Gefahr für die Gesundheit von Individuum und Gesamtbevölkerung versteht. Während sich derartige Vorstellungen nach wie vor in bestimmten (meist stark religiös geprägten) Kreisen finden lassen, sind heute vor allem die biopolitischen Folgen der fortschreitenden reproduktionsmedizinischen Möglichkeiten und die damit einhergehende Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens von Interesse (vgl. z.B. Dieckämper 2014). Es zeigt sich auch hier abermals die starke Verschränkung von biopolitischer Bevölkerungsregulierung und körperlicher Disziplinierung. (vgl. Foucault 1977/2014: 104)

Die hysterische Frau bildet Foucault zufolge die erste Figur des Sexualitätsdispositivs (vgl. ebd.: 119). Die Hysterisierung vollzog sich hier einerseits über eine Medikalisierung des weiblichen Körpers und Sexes und andererseits über den Verweis auf die ehelichen und elterlichen Pflichten, die die hysterisierte Frau nicht angemessen erfüllte und somit ihrer Verantwortung „für die Gesundheit ihrer Kinder, für den Bestand der Familie und das Heil der Gesellschaft“ (ebd.: 141) nicht nachkam. Auch in dieser Figur spielt die Verschränkung von individuellem und Volkskörper eine zentrale Rolle. Besonders deutlich wird dies im Bild der hysterischen und somit für unfähig erklärten Mutter. Obwohl die Bezeichnung ‚hysterisch‘ heute kein klassifiziertes Krankheitsbild mehr, sondern lediglich ein beleidigendes Adjektiv darstellt, wird auf die Körper von Schwangeren, Gebärenden und Müttern auf besondere (häufig medikalisierte) Art zugegriffen. Diese Übergriffe werden in der Regel darüber legitimiert, dass – in den Worten Foucaults – „die Gesundheit der Kinder, der Bestand der Familie und das Heil der Gesellschaft“ in den Vordergrund gestellt werden. Das körperliche Selbstbestimmungsrecht der Frauen rückt hierbei in den Hintergrund (vgl. z.B. Fröhlich/Schütz/Wolf 2022; Langer et al. 2024). In der Hysterisierung der Frauen bzw. des weiblichen Körpers wird Sex Foucault zufolge auf unterschiedliche und widersprüchliche Art und Weise definiert. Sex gilt (in heteronormativer Perspektive) zunächst als das verbindende Element zwischen Männern und Frauen. Gleichzeitig wird Frauen eine eigene

Sexualität, ein eigener Sex aber abgesprochen. Sex gehört in dieser Perspektive dem Mann, während er Frauen fehlt. Schließlich gilt Sex aber auch als das, „was für sich allein den Körper der Frau ausmacht, indem es ihn gänzlich den Fortpflanzungsfunktionen unterwirft und den daraus folgenden Störungen“ (Foucault 1977/2014: 147). Frauen wird Sex also einerseits abgesprochen und andererseits werden Frauenkörper sexualisiert und auf Sex reduziert. Während Foucault diese Widersprüchlichkeiten für das 19. Jahrhundert herausarbeitet, lassen sich auch hier zahlreiche aktuelle Beispiele finden. So machen Frauen nach wie vor die Erfahrung, dass sie in Bezug auf Sex als passiv, als empfangend wahrgenommen werden, während ihre Körper gleichzeitig sexualisiert und/oder auf ihre Reproduktionsfähigkeit reduziert werden (vgl. z.B. Ward et al. 2023; Biefeld/Stone/Brown 2021; Randazzo/Farmer/Lamb 2015).

Kinder werden im Sexualitätsdispositiv gleichzeitig als asexuelle bzw. präsexuelle Wesen konstruiert.⁴² Ihnen (zumindest den männlich positionierten) wird eine eigene Sexualität nicht gänzlich abgesprochen, diese trete allerdings erst später zutage. Gleichzeitig bestehe die Gefahr, dass die Kinder den eigenen Sex frühzeitig entdecken und damit beginnen zu onanieren. Dies gelte es zu verhindern, so die Vorstellung, die sich zum Ende des 18. Jahrhunderts festigte:

„[D]ie Eltern, die Familien, die Erzieher, die Ärzte und später die Psychologen müssen diesen kostbaren und gefährlichen, bedrohlichen und bedrohten Sexualkeim in ihre stete Obhut nehmen; diese Pädagogisierung äußert sich vor allem im Krieg gegen die Onanie, der im Abendland fast zwei Jahrhunderte gedauert hat.“ (Foucault 1977/2014: 104)

Dieses Zitat zeigt, dass der kindliche Sex als gleichzeitig schützenswert und gefährlich, als bedroht und bedrohlich und als sowohl natürlich als auch widernatürlich konstruiert wurde. Beides legitimiert eine permanente Überwachung durch Erziehungsberechtigte, Ärzte und Psychologen. Die Figur des masturbierenden Kindes diente zur Rechtfertigung der Überwachung des Kindes, „das in seiner Wiege, in seinem Bett oder Zimmer von einer ganzen Patrouille von Eltern, Ammen, Dienstboten, Erziehern, Ärzten umgeben war, die alle auf die geringsten Äußerungen seines Sexes lauerten“ (Foucault 1977/2014: 98). Eben dieses Lauern auf sexuelle Regungen der Kinder führte zu einer umfassenden Sexualisierung von Kindern und den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Foucault zufolge bestimmte die Erwartung von sexuellen Handlungen, die als gefährlich und pathologisch galten, den medizinischen und pädagogischen Diskurs über und Umgang mit Kindern. So begann Ende des 18. Jahrhunderts eine Zeit, in der eine ganze Reihe an Ratgeberliteratur veröffentlicht, medizinische Vorschriften verfasst und ‚ideale

42 Die Figur des unschuldigen Kindes, die in antifeministischen Mobilisierungen immer wieder aufgerufen wird (siehe 2.3.1 und 5.3.2.1), ist also keineswegs neu, sondern beruht auf einer diskursiven Konstruktion aus dem 18./19. Jahrhundert.

Anstalten', inklusive der architektonischen Ausgestaltung, entworfen wurden, die alle zum Ziel hatten, die kindliche Sexualität zu überwachen und deren Ausbruch zu verhindern (vgl. ebd.: 34f). Gleichzeitig wurde den Kindern ein bestimmtes Wissen und eine bestimmte Art der Diskursivierung des Sexes vermittelt: „[M]an zwang ihm [dem Kind] einen vernünftigen, begrenzten, anständigen und wahren Diskurs über den Sex auf“ (ebd.: 34). Die Überwachung und Diskursivierung des kindlichen Sexes wurde somit zu einer zentralen Machtechnik des Sexualitätsdispositivs (vgl. ebd.: 35). Foucault betont, dass es auch hier vor allem um die Kinder aus bürgerlichen Familien ging:

„[D]er Heranwachsende, der in geheimer Lust seine künftige Substanz vergeudet, das onanierende Kind, das die Ärzte und Erzieher vom Ende des 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts so beunruhigte – das war nicht das Kind des Volkes, der künftige Arbeiter, dem man die Disziplinen des Körpers hätte beibringen müssen; das war der Kollegiat, das von Dienern, Hofmeistern und Gouvernanten umgebene Kind, das weniger physische Kräfte als intellektuelle Fähigkeiten zu verlieren drohte: eine moralische Aufgabe und die Verpflichtung, seiner Familie und seiner Klasse eine gesunde Nachkommenschaft zu sichern.“ (ebd.: 119)

Wie oben beschrieben, entdeckte das Bürgertum im 19. Jahrhundert den Repräsentationswert des eigenen Körpers und der eigenen Sexualität, den es zu erhalten galt. Die Figur des masturbierenden Kindes diente hier als Negativfolie, vor der sich die pädagogischen Idealvorstellungen entwickelten. Die Kinder sollten lernen, den Wert des eigenen Körpers zu erkennen, den es (auch sexuell) rein zu halten galt. Nicht nur im Sinne einer individuellen Hygiene, sondern auch im Hinblick auf die individuelle Verantwortung für die Bevölkerung, wobei hier die eigene Klasse im Vordergrund stand. Die Gesundheit der Nachkommenschaft wurde hier eng mit rassenideologischen Vorstellungen verbunden. So vollzog sich die Sexualisierung der Kinder Foucault zufolge im Rahmen einer „Kampagne für die Gesundheit der Rasse“ (ebd.: 141). Die kindliche, sogenannte „frühreife Sexualität ist vom 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts als eine epidemische Gefahr hingestellt worden, die nicht nur die künftige Gesundheit der Erwachsenen, sondern auch die Zukunft der Gesellschaft und der gesamten Art bedroht“ (Foucault 1977/2014: 141).

Auf die Verbindung zwischen Sexualitätsdispositiv und Rassenideologie werde ich noch näher eingehen. Zunächst möchte ich die vierte und letzte Figur des Sexualitätsdispositivs vorstellen: Der perverse Erwachsene. Im Zuge der Diskursivierung des Sexes wurde eine idealtypische sexuelle Entwicklung entworfen. Jede Abweichung von dieser Norm wurde pathologisiert und/oder kriminalisiert. Auf diese Art und Weise wurden ‚die Perversen‘ diskursiv hervorgebracht und nicht selten für geisteskrank erklärt oder als Straftäter*innen

verurteilt (vgl. ebd.: 41).⁴³ Foucault zufolge galten beispielsweise intergeschlechtliche Menschen lange als Verbrecher*innen oder „Sprößlinge des Verbrechens, weil ihre anatomische Verfassung, ja allein ihr Sein schon das Gesetz verwirrte, das die Geschlechter schied und verband“ (ebd.: 43). Das Gesetz ‚verwirren‘ inter* Personen in Deutschland noch heute. Zwar wurde 2013 juristisch die Möglichkeit eingeräumt, den Geschlechtseintrag bei Geburt eines intergeschlechtlichen Kindes offen zu lassen und 2018 der positive Personenstandseintrag ‚divers‘ eingeführt, nichtsdestotrotz basieren weiterhin eine Reihe von Gesetzen auf der Annahme, es gäbe lediglich zwei Geschlechter (vgl. z.B. Lemke 2023; Schmidt 2016; Röhner 2015). In Deutschland wurde inter* und trans* Personen zudem bis zur Einführung des Selbstbestimmungsgesetzes im April 2024 ein Geständniszwang auferlegt: Für eine Änderung des Personenstands oder die Eintragung des Personenstands ‚divers‘ waren zuvor umfassende medizinische und/oder psychologische Gutachten notwendig. Diese Geständnispraxis begann im 18. und 19. Jahrhundert, als

„die Sexualität der Kinder, der Irren und Kriminellen verhört [wird], die Lust derer, die nicht das andere Geschlecht lieben, die Träumereien und Zwangsvorstellungen, die kleinen Manien und die großen Leidenschaften. All diese ehemals kaum wahrgenommenen Gestalten müssen nun vortreten, um das Wort zu ergreifen und zu gestehen, wer sie sind.“ (Foucault 1977/2014: 43)

Hier wird noch einmal das essentialisierende Moment des Sexualitätsdispositivs deutlich. Die von der Heteronorm Abweichenden müssen gestehen, wer sie sind. Von allen anderen wird selbstverständlich angenommen, es sei bekannt, wer sie sind. Bestimmte Begehrensformen und Praktiken gerinnen so in Subjektpositionen, für deren Bezeichnung ein „emphatisches Greuervokabular aufgewärmt“ wird (ebd.: 41). Es entsteht die Figur des perversen Erwachsenen, der als widernatürlich gilt (vgl. ebd.: 43). Zur Gruppe der Perversen zählt in erster Linie ‚der Homosexuelle‘:

„Der Homosexuelle des 19. Jahrhunderts ist zu einer Persönlichkeit geworden, die über eine Vergangenheit und eine Kindheit verfügt, einen Charakter, eine Lebensform, und die schließlich eine Morphologie mit indiskreter Anatomie und möglicherweise rätselhafter Physiologie besitzt. Nichts von all dem, was er ist, entrinnt seiner Sexualität.“ (Foucault 1977/2014: 47)

In dieser Vorstellung bezeichnet ‚homosexuell‘ nicht nur ein gleichgeschlechtliches Begehren, sondern beschreibt eine Person im Hinblick auf jede denkbare Dimension. Körperlich, psychisch, biographisch – alles, was die Person ausmacht, wird definiert über die von der Norm abweichende Sexualität. ‚Der

43 In antifeministischen Mobilisierungen wird aktuell an diese Kriminalisierung von queeren Lebensweisen angeschlossen und diskursiv eine Verknüpfung zwischen Queerness und sexualisierter Gewalt an Kindern hergestellt (vgl. Kämpf 2015; siehe 2.3.1 und 5.3.2.1).

Homosexuelle‘ wird somit zu einer eigenen Spezies und zum Subjekt (vgl. ebd.). Diese Beschreibungen und Klassifizierungen von Homosexualität und Widernatürlichkeit gingen mit starken sozialen Kontrollen, mit Kriminalisierungen und mit Pathologisierungen einher. Die Subjektivierung als Homosexueller ermöglicht hierbei zwar einen Gegen-Diskurs, der aber nicht unproblematisch ist, da das homosexuelle Subjekt hierbei an Identität gebunden wird: „[D]ie Homosexualität hat begonnen, von sich selber zu sprechen, auf ihre Rechtmäßigkeit oder auf ihre ‚Natürlichkeit‘ zu pochen – und dies häufig in dem Vokabular und in den Kategorien, mit denen sie medizinisch disqualifiziert wurde“ (ebd.: 101).⁴⁴

Die diskursive Konstruktion der Perversion wurde eng mit der Idee der Vererbung verknüpft. Die Theorie der Entartung vermochte zu erklären, wie die Vererbung von psychischen und physischen Krankheiten zur Entstehung von Sexualperversen führen konnte (vgl. ebd.: 117). In dieser Vorstellung „braucht [man] nur im Stammbaum eines Exhibitionisten oder Homosexuellen zu suchen: da findet sich immer ein halbseitig gelähmter Vorfahre, ein schwindsüchtiger Großvater oder ein schwachsinniger Onkel“ (ebd.). Gleichzeitig waren die Kinder der sogenannten Sexualperversen der Theorie der Entartung zufolge häufig von (physischen) Krankheiten befallen (vgl. ebd.). Um sowohl di*en Einzelnen als auch die Gesellschaft insgesamt vor ‚Entartung‘ zu schützen, wurde insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine umfassende Administration des potentiell pathologischen Sexes und der Fortpflanzung entwickelt. Dazu gehörten die „Medizin der Perversionen“ (ebd.: 116) und die „Programme der Eugenik“ (ebd.).

Diese auf der Verbindung von Perversion, Vererbung und Entartung basierten Praktiken erlangten „im Staatsrassismus ihre äußerste und systematischste Form“ (ebd.: 117). Ein „neuer (ein genetischer) Mythos des Blutes“ (Gehring 2010a: 91) verbindet sich mit den Machttechniken des Sexualitätsdispositivs. Foucault behauptet nicht, dass der Rassismus erst im 19. Jahrhundert erfunden wurde, aber erst hier nahm er eine zentrale Funktion in der neuen biopolitischen Regierungspraxis ein und wurde somit zum integralen Bestandteil der Struktur moderner Staaten (vgl. Foucault 2020: 300). Foucault zufolge gibt es „kaum ein modernes Funktionieren des Staates [...], das sich nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt, an einer gewissen Grenze und unter bestimmten Bedingungen des Rassismus bedient“ (ebd.: 301). Rassismus ist daher Foucaults Antwort auf die Frage, wie eine Macht, die auf den Erhalt und die

44 Hartmann zeigt Ähnliches für die Äußerungen der sogenannten Bildungsplanbefürworter*innen in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘: Auch hier werden bisweilen essentialisierende Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität reproduziert und auf eine vermeintliche Natürlichkeit von Homosexualität hingewiesen (vgl. Hartmann 2016: 117f). Siehe hierzu auch 5.2.1.

Verbesserung des Lebens ausgerichtet ist, zu den Massakern führen konnte, wie wir sie im 18., 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts erlebten (vgl. ebd.: 300). Der Rassismus schließt an die Vorstellungen von körperlicher Hygiene und Krankheit des Sexualitätsdispositives an und ermöglicht es, ganze Bevölkerungsgruppen als krank oder unrein zu klassifizieren. Hierüber wird die (soziale) Tötung legitimiert (vgl. Sarasin 2020: 175). So zielten die biopolitischen Bestrebungen des Sexualitätsdispositivs zwar auf das Leben, dessen Erhalt und Verbesserung, sie waren allerdings immer beschränkt auf das individuelle Leben und das der eigenen Klasse und auch ‚Rasse‘.

3.3.4 *Pädagogik als Normalisierungsmacht (Grabau)*

Wie in 3.2 bereits beschrieben, wurde Foucault in der Erziehungswissenschaft eher zögerlich rezipiert. Insbesondere seine Arbeiten zu Biomacht und Sexualitätsdispositiv finden in der Erziehungswissenschaft bis heute kaum Beachtung. Dies mag überraschen, sind es doch gerade diese Arbeiten, in denen sich Foucault explizit auch mit der Pädagogik befasst. Grabau zufolge lässt sich Pädagogik im Sinne Foucaults als „moderne Machttechnologie *par excellence*“ (Grabau 2013b: 9; Herv. i. O.) beschreiben. Sie stellt eine Normalisierungsinanz der Biopolitik dar und somit wird „[d]ie Sexualität, die für die Policywissenschaftler, Statistiker und Beamten in ihrer Sorge um die Bevölkerung so wichtig ist, [...] zum Element pädagogischen Handelns“ (Grabau 2013a: 293). Die Arbeit von Grabau schließt die kritisierte Lücke in Rickens Foucault-Rezeption daher ein Stück weit, doch auch seine Lesart von Foucaults Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv ist nicht unproblematisch, da diese die von Foucault untersuchte diskursive Hervorbringung, Kriminalisierung und Pathologisierung der ‚perversen Lust‘ nicht aufgreift.

Grabau zeichnet nach, wie die Pädagogik als Disziplin „aus dem Geist der Policy“ entstand (Grabau 2013a). Bei der Policy handelt es sich ihm zufolge nicht um eine „konkrete Institution, sondern eine Regierungsweise“ (ebd.: 294), die den Erhalt und die Verbesserung des Lebens zum Ziel hatte. In diesem Sinne ging es bei der Einführung von Statistiken nicht nur um eine Volkszählung, sondern darum, die Lebensweisen der Menschen zu erfassen, um darüber die Bevölkerungsentwicklung vorhersagen bzw. beeinflussen zu können (vgl. Grabau 2013a: 294). Die Erkenntnisse der statistischen Verfahren und die Einflussmöglichkeiten von Policy und Policywissenschaft (als „frühneuzeitliche[...] Agenturen staatlicher Bevölkerungsverwaltung“ (ebd.: 293)) waren allerdings begrenzt, denn „[d]ie Regierung kann gebieten. Was sie nicht kann, ist, das Gesetz in die Herzen einzuschreiben, damit die Bürger [sic!] wollen, was sie sollen“ (ebd.: 295). Die Pädagogik aber hat hier andere Möglichkeiten und so traf es sich, dass „[g]enau zu dieser Zeit [...] die Philanthropinisten

Überlegungen an[stellten], wie die Zöglinge umfassend und systematisch zu beobachten seien“ (ebd.: 293). Grabau zufolge entstand die moderne Pädagogik also keineswegs ausschließlich im Sinne der Aufklärung, sondern zunächst vorrangig als Regierungsinstrument (vgl. ebd.).

Anders als bei Ricken stehen bei Grabau nicht die Begriffe Bildung und Erziehung(swissenschaft) im Fokus, sondern Pädagogik als Sammelbegriff für „Fragen der Erziehung und der Bildung“ (Grabau 2013b: 13). Während sich Ricken vor allem mit dem Bildungsbegriff befasst und diesen bisweilen von Erziehung abgrenzt, zeigt Grabau, dass Bildung und Erziehung nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind und in der Zeit der Eugenik in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Züchtung standen (vgl. ebd.: 145). Doch bereits im 18. Jahrhundert zeigte sich, dass der Policywissenschaftler Johann Heinrich Gottlob von Justi die „Bildung der Neigungen“ (ebd.: 83) im Sinne einer „Besserung des menschlichen Herzens“ (Justi 1760: 102 zit. n. ebd.) das „Ziel jeder Erziehung“ sein soll (Grabau 2013b: 83). „Moralische Tugenden“ (ebd.: 84) werden hiernach „in den Familien durch die Kinderzucht, das heißt durch die Bildung des Herzens und des Verstandes“ hervorgebracht (ebd.: 85). So betont auch Ernst Christian Trapp, der den ersten Lehrstuhl „für das Geschäft und die Kunst der Erziehung“ (ebd.: 89) innehatte, „daß man Erziehung nicht in dem eingeschränkten Verstande nehmen muß, da es heißt, Kinder bis zu einem gewissen Alter in die Schule zu schicken; sondern in dem weiteren Sinn, in welchem sie die ganze Bildung des Menschen zu einem gewissen Zweck bedeutet“ (Trapp 1780/1977: 19 zit. n. ebd.: 90). Erziehung wird hier also als (eine Art) Bildung bzw. Bildung als Ziel der Erziehung verstanden. Für Wilhelm von Humboldt hingegen ging mit der Bildungsidee eine Kritik an den policeylichen Regierungspraktiken einher (vgl. Grabau 2013b: 129). Dennoch beginnt der Bildungsbegriff Grabau zufolge Ende des 19. Jahrhunderts „zu blenden: Er wird um 1900 zum deutschnationalen Kampfbegriff [...]. In den Träumen vom neuen deutschen Menschen verschwimmen auf eine merkwürdige Weise, die tödlich ist, Bildung, Erziehung, Zucht und Züchtung“ (ebd.: 141). Grabau verweist hier auf die Funktionalisierung von Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus, die mit der Idee der Zucht des idealen deutschen Menschen verknüpft werden und damit auch der Legitimierung der Shoah dienen.

Grabau geht hier näher auf die Rolle der Reformpädagogik ein und zeigt u.a. am Beispiel von Maria Montessori, dass diese die Schule als „Beobachtungsapparat“ (Grabau 2013a: 300) konzipierte, „der viel besser als der Staat zum Knotenpunkt des Datenverkehrs werden kann“ (ebd.). Sie verstand Kinder in erster Linie als Träger*innen der Gene, wodurch „der Erzieher zum Hüter des Erbgutes“ wurde (ebd.). Diese Auseinandersetzung mit den (reform-)pädagogischen Ansätzen des 19. und 20. Jahrhunderts ist insbesondere

für eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit der Genealogie von Pädagogik, Bildung und Erziehung(swissenschaft) wichtig. Da der Fokus meiner Arbeit auf der diskursiven Herstellung von Normvorstellungen über Geschlecht und Sexualität liegt, möchte ich mich nun vor allem der Frage widmen, welche Rolle Sexualität in Grabaus Perspektive in Bezug auf die Verstrickungen von Pädagogik und Biomacht spielt.

Foucaults Konzept der Biomacht lässt sich ohne seine Ausführungen zum Sexualitätsdispositiv nicht verstehen. Doch welche Rolle spielt Sexualität in der Entstehung der Pädagogik? Grabau betont im Anschluss an Foucault, dass die moderne Pädagogik „in der Macht-Lust-Spirale ihren Einsatz“ findet (ebd.: 297). Mit diesem Begriff bezeichnet Foucault einen „Doppelimpulsmechanismus“ (Foucault 1977/2014: 49), bei dem die Annahme, die Sexualität würde versteckt, dazu animiert, sie mehr und mehr zu suchen. Es handelt sich um eine „Lust, eine Macht auszuüben, die ausfragt, überwacht, belauert, erspäht, durchwühlt, belastet, an den Tag bringt“ (ebd.). Neben den Kliniken wurden im 18. Jahrhundert vor allem Bildungsinstitutionen zum Ort der Überwachung und der Geständnispraktiken (vgl. Grabau 2013a: 295). Foucault zufolge brauche „man nur einen Blick auf die architektonischen Einrichtungen, auf die Disziplinarreglements und die gesamte innere Organisation zu werfen: unaufhörlich dreht sich alles um den Sex“ (Foucault 1977/2014: 33). In Grabaus Lesart steht hierbei vor allem der Kampf gegen die Onanie im Vordergrund, denn „[d]ie Onanie berührte die Angelegenheiten des Staates. Dass dieser kaum in die Schlafzimmer eindringen konnte, war auch eine Triebkraft der Herausbildung des Pädagogenstandes“ (Grabau 2013a: 297).

Grabaus Analysen zu den Anti-Onanie-Kampagnen sind durchaus überzeugend und auch bei Foucault stellt ‚das onanierende Kind‘ ja eine von vier Figuren des Sexualitätsdispositivs dar. In meiner Lesart Foucaults ging es bei den Kampagnen gegen die Onanie aber u.a. auch darum, dass Kinder nicht zu ‚sexualperversen Erwachsenen‘ werden sollten. Foucaults Auseinandersetzung mit der Kriminalisierung und (Psycho-)Pathologisierung von homosexuell lebenden Menschen schenkt Grabau allerdings keinerlei Beachtung. Ich möchte meine Kritik gerne an einem Beispiel aus Grabaus Analyse deutlich machen: Grabau bezieht sich hierbei u.a. auf die Ausführungen von Trapp, der fragt

„wie man ein Klassenzimmer so einrichten könne, daß tausend Anlässe zur Zerstreuung und Spielerein wegfielen“ (Trapp 1977, S. 169), besonders solche, welche sich leicht einschließen, ‚wenn jeder im Sitzen den anderen berührt und ihn anstoßen und die Hände auf ihn legen kann‘ (ebd.). Der Pädagoge will das Übel nicht beim Namen nennen, schon weil er Unschuldige nicht auf falsche Gedanken bringen will. Zu viele wüssten ohnehin, wovon er spricht, und sie wüssten auch, dass man es wie die Pest zu entfernen suchen müsse.“ (Grabau 2013a: 296)

Grabau interpretiert diese Überlegungen Trapps als Teil des Kampfes gegen die Onanie, denn „Onanie ist der Grund für alles. Es gibt kaum eine Krankheit, kaum eine Misslichkeit, die nicht von ihr herrührte. Der Erzieher muss lesen lernen: die Gesichter, die Körper. Überall finden sich geheime, versteckte Zeichen“ (ebd.). Ich möchte hier eine andere Interpretation des zitierten Beispiels anbieten: Trapp scheint es hier vor allem darum zu gehen, Berührungen bzw. die Möglichkeit zur Berührung zwischen den Schülern zu verhindern. Da Schulbildung im 18. Jahrhundert ausschließlich Jungen vorbehalten war (und Schulen noch lange danach geschlechtergetrennt organisiert waren), beschreibt Trapp hier einen homosozialen Raum. Verboten und verhindert werden sollen hier meines Erachtens daher homosexuelle oder homosexuell anmutende Handlungen zwischen den Schülern. Ich folge hierbei Laufenberg's Lesart von Foucaults *Der Wille zum Wissen* (1977/2014), der Ladelle McWhorter zitiert, um zu betonen, dass es sich bei (der Pathologisierung und Kriminalisierung von) Homosexualität um das zentrale Thema handelt: „Foucault does not make homosexuality an explicit *object* of consideration in *The History of Sexuality* precisely because homosexuality is the *subject* of the entire discourse“ (McWhorter 1994: 48, Herv. i. O. zit n. Laufenberg 2014: 117).

3.3.5 Immunologik der Sexualität (Laufenberg)

Foucault zufolge „muß [man] das Sexualitätsdispositiv von den Machttechniken her denken, die ihm zeitgenössisch sind“ (Foucault 1977/2014: 145). Im deutschsprachigen Raum hat Laufenberg die wohl umfassendste und eindrücklichste Analyse zeitgenössischer Konstruktionen und Machtmechanismen des Sexualitätsdispositivs vorgelegt und Foucaults Arbeit in seinem Werk *Sexualität und Biomacht* (2014) weiterentwickelt. Laufenberg's zentrale Frage lautet, „[W]ie kommt es, dass liberale Gesellschaften sexuellen Emanzipationsbestrebungen einerseits Zugeständnisse machen und Integrationsangebote schaffen, während sie andererseits damit fortfahren, minoritäre sexuelle Lebensformen in sozialer, politischer wie rechtlicher Hinsicht als Ausnahmen zu behandeln?“ (Laufenberg 2014: 11)

Die Ausgangsbeobachtung ist also, dass queere Lebensweisen zwar einerseits liberalisiert werden, gleichzeitig aber „– auch und gerade unter den Vorzeichen des Liberalismus – grundsätzlich prekär und zur Disposition gestellt“ bleiben (ebd.: 10). Eine Erklärung findet Laufenberg in den Schutz- und Sicherheitsmechanismen im Dispositiv der Biomacht. Liberale Entwicklungen auch des Sexualitätsdispositivs ermöglichen eine Pluralisierung von Lebensweisen und Subjektpositionen. Um die Wirksamkeit von Machtdispositiven und die

Regierbarkeit der Bevölkerung zu erhalten, bedarf diese Entwicklung aber einer Begrenzung:

„Eine Pluralisierung, die so grenzenlos ist, dass eine Mannigfaltigkeit radikal singulärer Beziehungen, Subjektformen und Körperweisen lebbar wird, würde ein Dispositiv so lange auseinanderdriften lassen, bis es sich auflöst. Kurzum, eine mannigfaltige Beziehungswelt und die Produktion unendlich vieler Subjektivitäten, würden ein Leben produzieren, das unregierbar ist – ein Leben, das jedes Dispositiv regierungsunfähig macht.“ (ebd.: 159)

Um die Regierfähigkeit des Sexualitätsdispositivs zu erhalten werden ihm daher Schutz- und Sicherheitsmechanismen an die Seite gestellt, die die Pluralisierung begrenzen und die Entstehung und Entwicklung von neuen Lebensweisen und Subjektivitäten steuern (vgl. ebd.).

Laufenberg identifiziert das, was er die „Immunologik der Sexualität“ (ebd.: 27) nennt als „charakteristisch für den ‚modernen‘ Zusammenhang von Sexualität, Biomacht und Gemeinschaft“ (ebd.: 9). Diese Logik folgt – wie Foucault für die Konstruktion der ‚Sexualperversen‘ beschrieben hat – der Konstruktion von queeren Lebensweisen als Gefahr für das einzelne und Bedrohung für das allgemeine Leben (vgl. ebd.). Die – wie Laufenberg sie nennt – „Sexualität der Anderen“ (ebd.: 31) gilt hier weiterhin als ansteckend. Allerdings wird Ansteckung heute nicht mehr – wie im 19. Jahrhundert – über Vererbung erklärt. Vielmehr „vermehrt [sie] sich auf rätselhafte Weise, durch Streuung, Kontakt und Übertragung“ (ebd.: 9). Diese Rätselhaftigkeit macht die Übertragung noch bedrohlicher, wobei die Bedrohung als überschaubar erachtet wird, solange queere Menschen nur vereinzelt auftreten. Die Gefahr wächst allerdings, „wenn sie beginnen, sich zu assoziieren, und anfangen, sich zu zählen“ (ebd.). In dieser Logik erscheint die „Integration von Homosexualität in die Gemeinschaft als eine kontrollierte Strategie der ‚Impfung‘“ (ebd.: 27). Diese ermöglicht die Gleichzeitigkeit von Liberalisierung und Begrenzung queerer Lebensweisen. Laufenberg spricht daher von „Homosexualität als *phármakon*“ (ebd., Herv. i. O.).

Die Idee der Impfung basiert auf der Erkenntnis, dass über die Injektion einer kleinen Dosis einer für den Körper giftigen Substanz sowohl eine Immunisierung und Stärkung des eigenen Körpers bewirkt und gleichzeitig die Gefahr der Krankheit für die Gemeinschaft neutralisiert werden kann (vgl. Laufenberg 2014: 161). Diese Vorstellung wurde auf den Volkskörper übertragen und so lässt sich bereits im 16. Jahrhundert „eine deutliche Annäherung der medizinischen und der politischen Sprache beobachten“ (ebd.: 162). Laufenberg führt im Anschluss an Machiavelli das Beispiel von Aufständen an, die „den Souverän nicht notwendig schwächen müssen, sondern ihn im Gegenteil nachhaltig stärken können, indem sie den Ausbau des Repressionsapparats legitimieren“ (ebd.).

Während Foucault zwar auf die Verschränkung von Sexualitätsdispositiv und (Staats-)Rassismus eingeht, entgeht ihm Laufenberg zufolge, „wie weitgehend die Ausbildung und Verbreitung der von ihm analysierten Biomacht in den Kolonien und deren Beziehungen zur Metropole verankert waren“ (Laufenberg 2016: 59; vgl. Stoler 1995). Donna Haraway hingegen zeigt in ihren medizinhistorischen Arbeiten, dass die modernen Krankheitstheorien von den kolonialen Verhältnissen mitbestimmt waren und mit der „Umkodierung des imperialen Gewaltverhältnisses, genauer, eine[r] Inversion der Beziehung zwischen Innen und Außen“ einhergehen (Laufenberg 2016: 59, 2014: 165): „[T]he colonized was perceived as the invader [...] as the dark source of infection, pollution, disorder, etc. that threatened to overwhelm white manhood“ (Haraway 1989: 28f). Die Idee der Immunisierung folgt daher einer kolonialen Logik (vgl. Laufenberg 2016: 58).

Für Laufenbergs Immunologik ist außerdem die Idee der Mäßigung zentral, die auf die antike Sexualmoral zurückgeht, wie sie Foucault in den Bänden 2 und 3 der Reihe *Sexualität und Wahrheit* (1986a, 1986b) beschreibt. Während Sex im Christentum als ‚schlecht‘ und ‚schmutzig‘ konstruiert wurde, galt sexuelles Begehren bei ‚den Griechen‘ als ein menschliches Grundbedürfnis. Dieses wurde nicht per se als gefährlich angesehen, barg allerdings die Gefahr zum Exzess (vgl. Laufenberg 2014: 167). Es wurde daher zwischen einem richtigen und einem falschen „Gebrauch der Lüste“ (ebd.) unterschieden, die jeweils als Voraussetzung oder Gefahr für die Stabilität der Gesellschaft galten. Der richtige Gebrauch fände sich vor allem in heterosexuellen Ehen, denn „[d]ie Hingabe an außereheliche sexuelle Handlungen oder die sexuellen Beziehungen zwischen Männern und Knaben bringen die Gefahr einer solchen Überschreitung des natürlichen Maßes schneller mit sich als der eheliche Beischlaf“ (ebd.: 169).⁴⁵

In der Immunologik, in der Homosexualität als *phármakon* fungiert, kommt die Idee der Mäßigung in der Frage der richtigen Dosierung zum Tragen (vgl. ebd.: 171). Es geht also nicht darum, Homosexualität grundsätzlich zu verhindern, sondern den Gesellschaftskörper vor einer Überdosierung zu bewahren (ebd.: 173). Liberalisierung und Normalisierung von queeren Lebensweisen in der richtigen Dosis vermögen ‚die Gefahr Homosexualität‘ zu neutralisieren und den sozialen Körper gleichzeitig gegen sie immun zu machen (vgl. Laufenberg 2014: 27). Homofeindliche Homosozialität wird so entsexualisiert (vgl. ebd.: 173): Enge gleichgeschlechtliche Freundschaften sind möglich, solange jeder Verdacht auf ein sexuelles Begehren widerlegt werden kann. Gleichzeitig wird „homosexuelle Homosozialität hypersexualisiert. Die

45 Die „sexuellen Beziehungen zwischen Männern und Knaben“ werden bei Foucault und Laufenberg nicht als sexualisierte Gewalt an Kindern problematisiert, sind aber zweifelsohne als solche zu verstehen.

Homosexuellen verkörpern [...] die Sexualität schlechthin, genauer die gefährliche, potenziell todbringende Seite der Sexualität“ (ebd.).

3.3.6 *Bildung als sexualisierte Ordnung*

Die Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv (Foucault 2020, 1977/2014) spielen eine wichtige Rolle in Foucaults Machtanalytik und Subjekttheorie. Er entwickelt hier sowohl seine Überlegungen zur Biomacht als auch die zentrale Erkenntnis, dass Vorstellungen von Subjektivität seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert an Sexualität gebunden werden. Foucault zeigt, dass es sich bei Sexualität um eine Erfindung der Moderne handelt. Sie wird diskursiv hervorgebracht und gleichzeitig normiert. Dass Ricken diese Theoretisierung des Zusammenhangs von Macht, Subjekt und Sexualität in seiner Foucault-Rezeption lediglich erwähnt und nicht mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen verknüpft überrascht zunächst, weil die Analyse des Sexualitätsdispositivs eine Grundlage von Foucaults Macht- und Subjekttheorie darstellt. Darüber hinaus scheint die historische Gleichzeitigkeit der Etablierung des Bürgertums und der Erfindung und Normierung von Sexualität auf der Hand zu liegen. Foucault zeigt eindrücklich die Verwobenheit zwischen der Herausbildung des Bürgertums, der Sexualität und des (Staats-)Rassismus. Ricken aber analysiert ausschließlich für erstere die Rolle des Bildungsgedankens, obwohl bereits Foucault die enge Verknüpfung zwischen sexueller Normierung und Bildungsinstitutionen betont.

Die Arbeit von Grabau (2013b) trägt zur Schließung dieser Lücke bei und nimmt die enge Verknüpfung von Sexualitätsdispositiv und der Gründung der pädagogischen Disziplin in den Blick. Allerdings konzentriert sich Grabau auf die von Foucault analysierte Figur des masturbierenden Kindes und versteht die Entstehung der Pädagogik und die schulische Bildung und Erziehung daher vor allem als Teil des Kampfes gegen die Onanie. Ich hingegen folge Laufenberg's Lesart, der zufolge Homosexualität und die Erfindung, Abwertung, Kriminalisierung und (Psycho-)Pathologisierung der ‚perversen Lust‘ das zentrale Thema von Foucaults Sexualitätsdispositiv ist (vgl. Laufenberg 2014: 117). In dieser Lesart erscheint der Kampf gegen die Onanie das Ziel zu verfolgen, dass Kinder nicht zu ‚sexualperversen‘ Erwachsenen werden. Das Anliegen von Laufenberg's Arbeit ist die Analyse der zeitgenössischen Machttechniken des Sexualitätsdispositivs. Mit Bildungsfragen befasst er sich hingegen nicht. Laufenberg's Foucault-Rezeption und seine Auseinandersetzung mit dem Sexualitätsdispositiv des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts mit Grabau's Arbeit zur Rolle der sexuellen Normierung für die Entstehung der Pädagogik verbindend möchte ich allerdings die These aufstellen, dass nicht nur der Kampf gegen die Onanie, sondern auch der Kampf gegen die ‚perverse Lust‘ ein

zentrales Bildungsziel der Moderne darstellte und – in transformierter Form (siehe Kapitel 5) – immer noch darstellt. Die Normierung von Sexualität, die Naturalisierung von Heterosexualität und die Kriminalisierung und (Psycho-)Pathologisierung von Homosexualität waren demnach ebenfalls von Beginn an in die Idee der Bildung eingeschrieben. Vor diesem Hintergrund erscheint Bildung als immer schon sexualisierte Ordnung.

Dass sich diese Normierung von Sexualität nicht ohne die Verknüpfung mit Geschlecht und zweigeschlechtlicher Normierung denken lässt, nehme ich im folgenden Kapitel im Anschluss an die Arbeiten von Butler in den Blick. Je nach Foucault-Lesart ist diese Perspektive allerdings auch im Sexualitätsdispositiv zu finden. Während die Historikerin Ann Laura Stoler (1995) moniert, Foucault habe „die biologisierende Konstruktion der Frau als vom Mann grundsätzlich verschiedenem Geschlechtswesen“ (Sarasin 2020: 169) nicht ausreichend berücksichtigt, weist Gehring darauf hin, dass Foucault sich in seinen Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv durchaus auch mit Geschlecht befasst. Ihr zufolge handelt es sich bei den unterschiedlichen Lesarten um ein Übersetzungsproblem, bezieht sich das französische ‚sexe‘ doch sowohl auf Sex als auch auf ein vermeintlich biologisches Geschlecht, das bereits Foucault als diskursive Konstruktion in den Blick nimmt (vgl. Gehring 2010b). Auch ich habe mich in diesem Kapitel vorrangig mit der diskursiven Konstruktion der Sexualität befasst, wobei diese – wie oben beschrieben – durchaus in vergeschlechtlichte Subjektpositionen wie ‚dem Sexualperversen‘ bzw. ‚dem Schwulen‘ oder ‚der Lesbe‘ mündet. Bei der auch in diesem Kapitel reproduzierten Trennung von Geschlecht und Sexualität handelt es sich also in vielerlei Hinsicht um eine Heuristik. Auch die Reihenfolge der Abhandlung – erst Sexualität, dann Geschlecht – ist nicht zufällig gewählt: Zwar sind in Geschlechterkonstruktionen immer auch Vorstellungen von Sexualität eingelagert, wie Butler in seinem Konzept der heterosexuellen Matrix (siehe 3.4.1) zeigt und auch bei Foucault – je nach Lesart – bereits deutlich wird. Diese untrennbare Verknüpfung gerät allerdings nicht nur in alltagstheoretischen Referenzen auf Geschlecht, sondern auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, die sich nicht explizit als queertheoretisch oder heteronormativitätskritisch verstehen, immer wieder in den Hintergrund. Geschlecht wird hier nicht selten in einer binären Logik und als wenn nicht biologistisch determiniert, so doch Vorstellungen von Sexualität vorgelagert gedacht. Butler aber nimmt das Begehren als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. In seiner psychoanalytischen und machttheoretischen Perspektive geht die Trennung in zwei Geschlechter erst aus der heterosexuellen Normierung von Begehren hervor. Auch aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, zunächst Foucaults Arbeiten zur Diskursivierung und Normierung des Sexes vorzustellen. Im

folgenden Kapitel befasse ich mich nun dezidiert mit den geschlechter- und queertheoretischen Arbeiten Butlers.

3.4 Die Bildung der Geschlechter (Butler)

Butler gilt als eine*r der wichtigsten (Mit-)Begründer*innen der Queer Theory. Der Name dieser theoretischen Ausrichtung verweist auf eine derjenigen Resignifikationsprozesse, die in Butlers theoretischen Arbeiten eine zentrale Rolle spielen: Der englische Begriff ‚queer‘ bedeutet wörtlich so viel wie merkwürdig, seltsam, verrückt oder falsch und wurde lange als homo- und transfeindliches Schimpfwort verwendet. Mitte der 1960er Jahre erfuhr er allerdings einen Wiederaneignungsprozess und wurde zunehmend als widerständige Selbstbezeichnung von politischen Aktivist*innen verwendet, die sich gegen gesellschaftliche Diskriminierung und Polizeigewalt einsetzten. Während ‚queer‘ in einigen Kreisen als Synonym für schwul oder lesbisch gebraucht wird, weisen u.a. Voß und Wolter (2015: 29) sowie Laufenberg (2019) darauf hin, dass es vor allem Sexarbeiter*innen, trans* Personen sowie Homo- und Bisexuelle of Color waren, die den Begriff nutzten, um „sowohl ihre sexuelle und geschlechtliche Nonkonformität in der Mehrheitsgesellschaft als auch ihre Marginalisierung innerhalb der Lesben- und Schwulenbewegung zu politisieren“ (ebd.: 332). In seiner akademisierten Form verweist ‚queer‘ in erster Linie auf eine identitäts- und machtkritische Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht. Nicole Balzter, Florian Cristóbal Klenk und Olga Zitzelsberger zufolge erfährt der queer-Begriff „bis heute einen sozialen, politischen sowie akademischen Bedeutungswandel, der sich einer endgültigen Definition verweigert“ (Balzter/Klenk/Zitzelsberger 2017: 8).

Unstrittig ist allerdings, dass es sich u.a. bei Butlers *Gender Trouble* (1990/2007) um „one of the founding texts of queer theory“ (ebd.: vii) handelt. Ich möchte daher zunächst auf dieses Werk eingehen und Butlers dort erläuterte geschlechtertheoretische Perspektive und sien Konzept der heterosexuellen Matrix vorstellen, in dem deutlich wird, dass sich Geschlecht und Sexualität aus queertheoretischer Perspektive nicht getrennt voneinander denken lassen (3.4.1). Anschließend stelle ich Butlers Konzept der Performativität und siene Subjektivierungstheorie vor (3.4.2), die eng mit sienen Perspektiven auf Sprache und Materialität verbunden sind (3.4.3).⁴⁶ Butler theoretisiert vergeschlechtlichte Subjektivierung nicht nur aus einer diskurs- und

46 Ich beziehe mich hierbei neben *Gender Trouble* (1990/2007) vor allem auf die Monographien *Bodies That Matter* (1993/2011), *The Psychic Life of Power* (1997b) und *Excitable Speech* (1997a).

machtheoretischen Perspektive, sondern auch psychoanalytisch. Siene an Freud angelehnten Ausführungen zur Geschlechtermelancholie stelle ich zunächst noch einmal gesondert dar, um anschließend zu zeigen, wie Butler diese mit Foucault zusammendenkt (3.4.4). Für eine historische Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Bildung ziehe ich Hausens „Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“ (1976) hinzu und zeige hier, dass die Idee der Bildung konstitutiv mit der Perpetuierung von heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit verwoben ist (3.4.5). Abschließend zeige ich, warum sich Bildung vor dem Hintergrund der dargestellten Erkenntnisse nur als immer schon vergeschlechtlichte Ordnung denken lässt (3.4.6).

3.4.1 *Heterosexuelle Matrix*

Das erklärte Ziel von *Gender Trouble* ist die Formulierung einer „critical genealogy of gender categories in very different discursive domains“ (Butler 1990/2007: xxxii). Diese ‚kritische Genealogie‘ setzt an zwei Punkten an. Zunächst problematisiert Butler, dass ‚Frauen‘ als das Subjekt des Feminismus gelten. Die Kategorisierung als ‚Frauen‘ lässt Personen, die hinsichtlich anderer sozialer Kategorien wie Klasse oder race als unterschiedlich konstruiert werden, als homogene Gruppe erscheinen. ‚Frauen‘ aber „have a bond by virtue of their oppression alone“ (ebd.: 5). Butler stellt hier mit dem Verweis auf intersektionale Identitätskonstruktionen die Essentialisierung von ‚Frauen‘ infrage. Sier kommt zu dem Schluss: „The identity of the feminist subject ought not to be the foundation of feminist politics, if the formation of the subject takes place within a field of power regularly buried through the assertion of that foundation“ (ebd.: 8). Die Kategorie ‚Frauen‘ ist hiernach eine Konstruktion eben jener Machtverhältnisse, die die Unterdrückung ‚der Frauen‘ begründen. Mehr noch: Die Kategorisierung stellt selbst einen Teil der Unterdrückung dar. Bilden also ‚Frauen‘ die Basis von feministischen Bewegungen, so beteiligt sich der Feminismus daran, diese Unterdrückung unsichtbar und somit umso wirksamer zu machen.

Der zweite Kritikpunkt bezieht sich auf die Trennung zwischen *sex* und *gender*. Aufgrund der mangelnden Unterscheidung in der deutschen Sprache, werden die beiden englischen Begriffe meist mit ‚biologischem‘ und ‚sozialem‘ Geschlecht übersetzt. Auch der Anglizismus ‚Gender‘ ist gebräuchlich, wobei hier nicht immer klar ist, ob mit der Bezeichnung das ‚soziale‘ in Abgrenzung zum ‚biologischen‘ Geschlecht oder bereits die Kritik dieser Trennung gemeint ist. Die *sex/gender*-Trennung wurde ursprünglich eingeführt, um der Formel ‚Biologie ist Schicksal‘ zu widersprechen (vgl. Butler 1990/2007: 8.). Sie folgt dem Argument, dass es sich bei *gender* immer um eine soziale Konstruktion handelt: „[W]hatever biological intractability sex appears to

have, gender is culturally constructed“ (ebd.). Mit dieser Argumentation wird allerdings die Vorstellung reproduziert, *sex* sei eine biologische Tatsache. Vergeschlechtlichte Körper (*sexed bodies*) werden einerseits radikal vom sozial konstruierten Geschlecht unterschieden (vgl. ebd.: 9). Andererseits gilt *sex* weiterhin als die Basis für *gender*, was der Theorie der radikalen Trennung widerspricht. Butlers Argumentation ist hierbei streng logisch:

„Assuming for the moment the stability of binary sex [...] (which will become a question), there is no reason to assume that genders ought also to remain as two. The presumption of a binary gender system implicitly retains the belief in a mimetic relation of gender to sex whereby gender mirrors sex or is otherwise restricted by it.“ (ebd.)

Butler verweist hier bereits darauf, dass es sich auch bei der vermeintlichen Stabilität der ‚biologischen‘ Zweigeschlechtlichkeit um eine Konstruktion handelt, nimmt diese zum Zwecke des Arguments aber zunächst an, um zu zeigen, dass *sex* und *gender* keineswegs so klar voneinander getrennt sind, wie bisweilen behauptet wird. Butler versteht *sex* daher ebenfalls als Konstruktion und somit als „always already gender, with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all“ (ebd.: 10). Dies bedeutet wiederum, „that gender is as determined and fixed as it was under the biology-is-destiny formulation. [...] not biology, but culture, becomes destiny“ (ebd.: 11).

Butler zufolge besteht die moderne Konstruktion von Geschlecht aber nicht lediglich aus der Konstruktion einer ‚biologischen Tatsache‘ und einer daraus resultierenden Geschlechtsidentität. Sier nimmt noch eine dritte Ebene hinzu: die des Begehrens, das kulturell heterosexualisiert wird. „[T]o have a gender means to have entered already into a heterosexual relationship of subordination“ (ebd.: xiii). Butler macht deutlich, dass normative Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit eng mit der Idee einer ‚natürlichen‘ Heterosexualität zusammenhängen. Eine ‚richtige Frau‘ oder ‚ein richtiger Mann‘ ist eine Person nur in dem Maße, wie sie oder er nie eine andere Frau bzw. einen anderen Mann geliebt hat (vgl. Butler 1997b: 162). Dies wird insbesondere daran deutlich, dass die Weiblichkeit von lesbischen Frauen und die Männlichkeit von schwulen Männern häufig infrage gestellt wird. Lesbisch lebende Frauen gelten nach wie vor nicht selten als ‚vermännlicht‘ und schwul positionierte Männer als ‚verweiblicht‘.

Die Konstruktion von Geschlecht erfolgt (zumindest in westlichen Gesellschaften) also über die drei Ebenen *sex*, *gender* und *desire* bzw.

‚biologisches‘ Geschlecht, ‚soziales‘ Geschlecht (oder Geschlechtsidentität⁴⁷) und Begehren. Butler spricht hierbei von der ‚heterosexuellen Matrix‘, die nur zwei Kombinationsmöglichkeiten als richtig anerkennt:

Frauen = Menschen mit

1. Vulva, Gebärmutter, XX-Chromosomen, hohem Östrogenlevel, etc.,
2. weiblicher Geschlechtsidentität/Identität als Frau,
3. heterosexuellem Begehren, also Begehren von cis/endo Männern oder

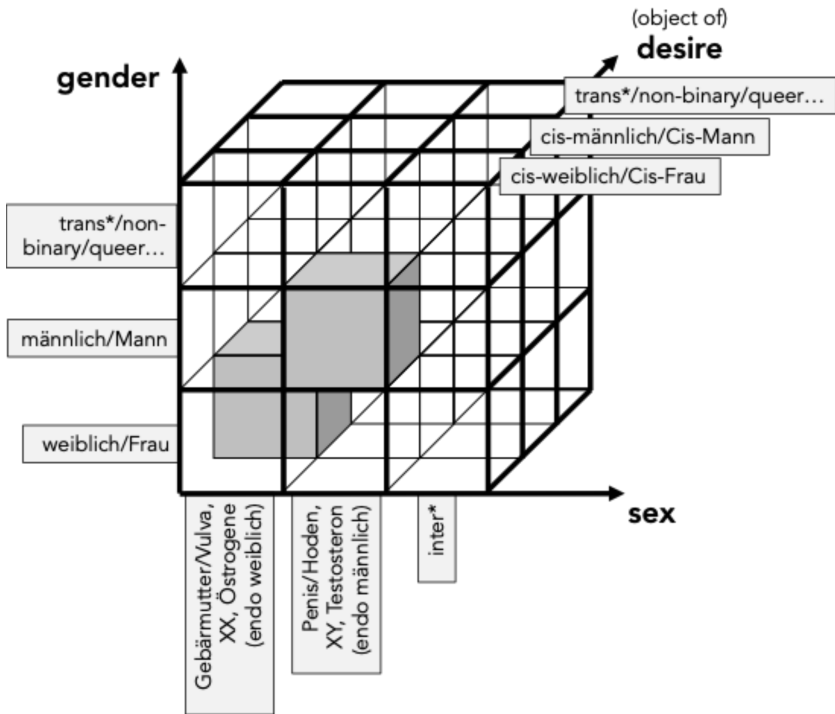
Männer = Menschen mit

1. Penis, Hoden, XY-Chromosomen, hohem Testosteronlevel, etc.,
2. männlicher Geschlechtsidentität/Identität als Mann,
3. heterosexuellem Begehren, also Begehren von cis/endo Frauen.

Für meine Lehrveranstaltungen habe ich die folgende grafische Darstellung entwickelt (Abbildung 1), die nicht nur die beiden in der heterosexuellen Matrix vorgesehenen (in der Abbildung grau hervorgehoben), sondern auch weitere Kombinationsmöglichkeiten von *sex*, *gender* und *desire* zeigt. Hierdurch wird der konstruktive Charakter der heterosexuellen Matrix deutlich.

47 In der deutschen Übersetzung von *Gender Trouble* (1990/2007), *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991/2016), wird *gender* durchgängig mit ‚Geschlechtsidentität‘ übersetzt. Ich halte diese Übersetzung für nicht unproblematisch, da sie – je nach Kontext – suggeriert, dass es sich bei ‚Geschlechtsidentität‘ um eine ontologische Tatsache handelt. Butler aber geht es gerade darum, auch Identität als soziale Konstruktion zu theoretisieren.

Abbildung 1: Jenseits der Heterosexuellen Matrix. Normative und gelebte Sex-Gender-Desire-Kombinationen, Quelle: Eigene Darstellung⁴⁸



Diese Darstellung ist – wie schon die obige Beschreibung – stark verkürzt. Das ‚biologische‘ Geschlecht wird hier über Genitalien, Chromosomen und Hormone bzw. mit dem Adjektiv ‚inter*‘ angegeben. Diese Darstellung ist mehr als unvollständig. Zunächst, weil sich auch die biologisch-medizinische Perspektive auf Geschlecht immer wieder wandelt und die angegebenen Parameter lediglich beispielhaft für diese Entwicklung stehen können. Dann, weil es sich auch bei der Vorstellung, diese unterschiedlichen Aspekte (Genitalien, Chromosomen, Hormone) würden bei den meisten Menschen in der hier dargestellten Form ‚zusammenpassen‘, um eine Konstruktion handelt. Und schließlich, weil alle Körper, für die diese Passung nicht zutrifft, hier unter dem allgemeinen Label ‚inter*‘ zusammengefasst werden, was der Unterschiedlichkeit der Körper keineswegs Rechnung trägt. Ähnlich verhält es sich bei den Dimensionen *gender* und *desire*. Auch hier finden sich als drittes

48 Die erste Version dieser grafischen Darstellung der heterosexuellen Matrix und deren Dekonstruktion entwickelte ich bereits im Jahr 2016. Ich danke Florian Cristóbal Klenk für seine langjährige Begeisterung für und seine konstruktive Kritik an ‚dem Kubus‘.

jeweils Sammelkategorien für alle jenseits der zweigeschlechtlichen Norm, die beispielhaft einige Selbstbezeichnungen aufführen. Die Binaritäten von männlich/weiblich und heterosexuell/homosexuell werden hier also lediglich durch eine dritte Kategorie ergänzt. Darüber hinaus suggerieren die starren Linien, jede Person lasse sich einem sich daraus ergebenden Würfel zuordnen. Die Grafik vermag es daher lediglich die Vielzahl der Kombinationsmöglichkeiten aufzuzeigen, kann Geschlecht dabei aber nur bedingt als uneindeutig und dynamisch darstellen.

Trotz dieser Begrenztheiten bietet die Darstellung einen grafischen Eindruck der heterosexuellen Matrix und deren Dekonstruktion. Auf den Ebenen *sex* und *gender* wird zunächst deutlich, dass es sich bei Cisgeschlechtlichkeit um eine Konstruktion handelt, die die Kombination von ‚Mensch mit Penis, Hoden, XY-Chromosomen, hohem Testosteronlevel, etc.‘ (*sex*) mit der Identifikation als Mann (*gender*) vorsieht, während die Kombination mit der Identifikation als Frau (*gender*) gleichermaßen denkbar ist und von vielen trans* Personen gelebt wird. Gleiches gilt für die Kombination von ‚Vulva, Gebärmutter, XX-Chromosomen, hohem Östrogenlevel, etc.‘ (*sex*) mit männlicher oder weiblicher Geschlechtsidentität (*gender*). Trans- und Cisgeschlechtlichkeit wird in der Grafik also über die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten sichtbar. Darüber hinaus stellt die Kategorie ‚inter*‘ die vermeintliche Eindeutigkeit des ‚biologischen‘ Geschlechts (*sex*) infrage. Auf der Ebene von *gender* wird zudem deutlich, dass sich Personen unabhängig von ihrem anatomischen Körper auch als weder männlich noch weiblich oder beides zugleich identifizieren können. Die Begriffe ‚trans*‘, ‚non-binary‘ und ‚queer‘ stehen hier exemplarisch für geschlechtliche Identifikationen jenseits von Zweigeschlechtlichkeit. Auf der Ebene des Begehrens (*desire*) sind in der Grafik nicht die Begehrensformen (pan-, homo-, heterosexuell, etc.), sondern mögliche Begehrensobjekte angegeben. So wird deutlich, dass die heterosexuelle Matrix ausschließlich cis Frauen und Männer als Begehrensobjekte vorsieht und diese jeweils ausschließlich für cis Männer und Frauen. Schon die Kategorien ‚inter*‘ (*sex*) und ‚non-binary/trans*/queer...‘ (*gender*) zeigen, dass nicht nur cis Frauen und Männer, sondern auch trans*, non-binary und andere queere Personen cis Frauen und Männer begehren können. Darüber hinaus können trans*, non-binary und andere queere Personen auch selbst Objekte des Begehrens sein (*desire*).

Über die Grafik wird außerdem bildlich deutlich, dass das Wort ‚Matrix‘ zwar auf das Lateinische Wort für (Gebär-)Mutter zurückzuführen ist (vgl. DWDS o. J.), hier aber keineswegs als (vergeschlechtlichter) Ort des Ursprungs, sondern vielmehr als Raster zu verstehen ist, durch den die vergeschlechtlichte Subjektivierung bestimmt bzw. erklärt wird. Sie ist der „diskursive[.] Rahmen, der die Anerkennbarkeit und Legitimität von Personen

reguliert“ (Villa 2012: 67). Die Grafik zeigt auch, wie wenige der denkbaren Kombinationsmöglichkeiten intelligibel sind (dort markiert durch die grauen Würfel). Weitere Möglichkeiten geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen aufzuzeigen, ist das politische Ziel, dass Butler mit seiner poststrukturalistischen Geschlechtertheorie verfolgt:

„[T]he aim of the text [*Gender Trouble*] was to open up the field of possibility for gender without dictating which kinds of possibilities ought to be realized. One might wonder what use ‘opening up possibilities’ finally is, but no one who has understood what it is to live in the social world as what is ‘impossible,’ illegible, unrealizable, unreal, and illegitimate is likely to pose that question.“ (Butler 1990/2007: viii)

Butler selbst definiert die heterosexuelle Matrix als „matrix of intelligibility“ (ebd.: 24): „The cultural matrix through which gender identity has become intelligible requires that certain kinds of ‘identities’ cannot ‘exist’—that is, those in which gender does not follow from sex and those in which the practices of desire do not ‘follow’ from either sex or gender“ (ebd.). Auch wenn sich Butler (wie auch Foucault) insgesamt gegen die Frage nach dem Ursprung wehrt (wie in 3.4.2 noch deutlicher werden wird), macht Butler in Bezug auf die Matrix deutlich: „[I]t is the matrix through which all willing first becomes possible, its enabling cultural condition. In this sense, the matrix of gender relations is prior to the emergence of the ‘human’“ (Butler 1993/2011: xvii). In westlichen Gesellschaften gibt es hiernach keine Vorstellung des Menschlichen, die nicht bereits vergeschlechtlicht ist. Sozial lesbar, anerkennbar, intelligibel werden Menschen erst durch die Vergeschlechtlichung der Matrix kohärenter Geschlechternormen (vgl. Butler 1990/2007: 22, 24). Diese Geschlechternormen „establish what will and will not be intelligibly human, what will and will not be considered to be ‘real,’ they establish the ontological field in which bodies may be given legitimate expression“ (ebd.: xxv).

Intelligible Identitäten werden hierbei über permanente Abgrenzungen konstruiert. „[O]ne is one’s gender to the extent that one is not the other gender, a formulation that presupposes and enforces the restriction of gender within that binary pair“ (ebd.: 30). Frausein definiert sich über Nicht-Mannsein und andersherum. Aber – Butler weitergedacht – auch: heterosexuell sein bedeutet nicht-homosexuell sein, cis nicht trans*, endo nicht inter* und jeweils umgekehrt (vgl. Villa 2010: 152). So wird auch in neueren Begriffsverwendungen, wie der Unterscheidung zwischen cis und trans* oder endo und inter*, die auf die jeweils privilegierte bzw. benachteiligte Position hinweisen, eine Binarität fortgeschrieben. All diese Beispiele verweisen auf Butlers dekonstruktives Verständnis von Identität, das Identität nicht nur als Konstruktion begreift, sondern auch zeigt, dass Identität Nicht-Identität immer miteinschließt. Damit ist die Hervorbringung dessen was als normal, als richtig, als wahr gilt, was intelligibel ist und soziale Anerkennung erfährt, stets abhängig von dem

Verworfenen, dem Ausgeschlossenen, dem Unnormalen, dem Falschen. Dieses konstitutive Außen ist somit kein absolutes Außen, denn es ist integraler Bestandteil des Systems: „A constitutive or relative outside is, of course, composed of a set of exclusions that are nevertheless internal to that system as its own nonthematizable necessity. It emerges within the system as incoherence, disruption, a threat to its own systematicity“ (Butler 1993/2011: 13). Die Konstruktion von heterosexueller, cis und endo Weiblich- und Männlichkeit als Norm basiert darauf, dass Homosexualität, Trans- und Intergeschlechtlichkeit, aber auch Bi- und Pansexualität, polyamouröse Beziehungen, Nicht-Binarität, etc. als Abweichung konstruiert werden. Gleichzeitig ist es – wie Foucault bereits betont – eben diese Konstruktion, die auch homosexuelle, trans* und inter* Identitäten ermöglicht und es zulässt, ‚wahre‘ Weiblichkeit und Männlichkeit nicht als universell, sondern als spezifische, heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche Konstruktion zu erkennen. Die in der heteronormativen Ordnung Verworfenen bezeichnet Butler als „object beings“ (ebd.: xiii). In der normativen Konstruktion wird ihnen eine eigene Subjektposition verwehrt, sie sind aber dennoch notwendiger Bestandteil der Ordnung, ohne die die heteronormativen Subjektpositionen nicht bestimmt werden könnten. In der normativen Konstruktion wird also ein Ort mit konstruiert, von dem aus die Verworfenen, die Objekte, Anspruch auf den Subjektstatus erheben können.⁴⁹

3.4.2 Performativität und Subjektivierung

Butler geht davon aus, dass Geschlecht performativ ist (vgl. Butler 1990/2007: 34). Im zweiten Vorwort zu *Gender Trouble* (1990/2007), das Butler 1999, also fast zehn Jahre nach dem ersten Erscheinen des Buches und auch nach der Veröffentlichung von *Bodies That Matter* (1993/2011), *The Psychic Life of Power* (1997b) und *Excitable Speech* (1997a), verfasste, konstatiert di*er Autor*in, es sei schwierig klar zu definieren, was Performativität ist, da sich seine eigenen Perspektiven – auch aufgrund von berechtigter Kritik – mit der Zeit verändert und weil viele das Konzept aufgegriffen und weiterentwickelt haben (vgl. Butler 1990/2007: xv). Relativ konstant aber scheint Butlers Betonung, dass Performativität nicht als „singular ‘act’“ verstanden werden sollte, „for it is always a reiteration of a norm or set of norms, and to the extent that it acquires an act-like status in the present, it conceals or dissimulates the conventions of which it is a repetition“ (Butler 1993/2011: xxi). Performativität ist nicht dasselbe wie Performance. Bei Geschlecht handelt es sich weder um eine spontane, frei wählbare Improvisation noch um eine dramatische Aufführung eines inneren Selbst (vgl. Butler 1993/2011: 59). Vielmehr ist Performativität

49 Auf die Rolle von Objekten für die Subjekt konstruktion gehe ich in 4.2.3 näher ein.

zu verstehen als „a repetition and a ritual, which achieves its effects through its naturalization in the context of a body“ (Butler 1990/2007: xv) bzw. als „reiterative and citational practice by which discourse produces the effects that it names“ (Butler 1993/2011: xii). Der Bezug zu Foucaults diskurstheoretischer Perspektive wird insbesondere im letzten Zitat sehr deutlich. Im Konzept der Performativität verbindet Butler darüber hinaus die Theorie der performativen Sprechakte von Austin (1962) mit der Anrufungstheorie nach Althusser (1971/2019).

Im Konzept der performativen Sprechakte geht Austin davon aus, dass bestimmte Äußerungen als Handlungen zu verstehen sind. „Performative Äußerungen sind Formen der Rede, die das, was sie besagen, dadurch, dass etwas gesagt wird, produzieren“ (Villa 2012: 26). Bekannte Beispiele sind Entschuldigungen, Versprechen, Taufen oder Eheschließungen. Der Satz „Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau“ hat weitreichende juristische und soziale Folgen: Er bringt ein Ehepaar performativ hervor und verändert bzw. produziert somit Wirklichkeit.⁵⁰ Das Beispiel zeigt allerdings auch, dass performative Sprechakte nur dann erfolgreich sein können, wenn sie in bestimmte soziale Konventionen und Rituale eingelassen sind. Sie müssen „in einem legitimen Rahmen mit legitimierten Beteiligten erfolgen, um ihre Handlungskraft wirkungsvoll zu entfalten“ (ebd.). Nur von eine*r Standesbeamt*in oder einem Priester geäußert hat der Akt der Eheschließung performative Wirkungen. Performative Sprechakte sind also nicht nur voluntaristisch (vgl. ebd.: 28). „Within speech act theory, a performative is that discursive practice that enacts or produces that which it names“ (Butler 1993/2011: xxi).

Anders als Austin geht Butler allerdings nicht davon aus, dass nur bestimmte Sprechakte wie Taufen und Eheschließungen eine wirklichkeitsgenerierende Wirkung haben. Sier versteht auch Anrufungen als performativ und greift für diese Argumentation Althussters bekannte Anrufungsszene auf: Ein Polizist ruft „He, Sie da!“ und das angerufene Individuum wendet sich um. „Durch diese einfache physische Wendung um 180 Grad wird es zum *Subjekt*. Warum? Weil es damit anerkennt, daß der Anruf ‚genau‘ ihm galt und daß es ‚gerade es war, das angerufen wurde‘ (und niemand anderes)“ (Althusser 1971/2019: 88f, Herv. i. O.; vgl. Butler 1997b: 95, 1997a: 25). In diesem Sinne werden Subjekte durch Interpellationen nicht lediglich angerufen, sondern in ihre Existenz hineingerufen, sie werden performativ hervorgebracht. „The act of recognition becomes an act of constitution: the address animates the subject into existence“ (Butler 1997a: 25).

Mit sienem Konzept der Performativität theoretisiert Butler den Prozess der (vergeschlechtlichten) Subjektivierung aus machttheoretischer,

50 Dieser performative Sprechakt weist bereits auf die Vergeschlechtlichung von performativen Anrufungen hin, die noch weiter thematisiert werden.

sprachwissenschaftlicher und – wie sich noch zeigen wird – psychoanalytischer Perspektive. Butler definiert Subjektivierung als „the process of becoming subordinated by power as well as the process of becoming a subject“ (Butler 1997b: 2). In Anlehnung an Foucault betont sie die Abhängigkeit des Subjekts von Diskursen und Machtverhältnissen: „Subjection consists precisely in this fundamental dependency on a discourse we never chose but that, paradoxically, initiates and sustains our agency“ (ebd.) und „[p]ower not only acts on a subject but, in a transitive sense, enacts the subject into being“ (ebd.: 13). Butler setzt sich mit dieser, der Subjektivierung inhärenten Abhängigkeit zunächst aus linguistischer Perspektive auseinander. Hier erscheint das Subjekt als „the linguistic occasion for the individual to achieve and reproduce intelligibility, the linguistic condition of its existence and agency. No individual becomes a subject without first becoming subjected or undergoing ‘subjectivation’“ (ebd.: 11). ‚Das Subjekt‘ ist somit nicht dasselbe wie ‚die Person‘ oder ‚das Individuum‘, sondern eine sprachliche Möglichkeit, sich auf sich selbst zu beziehen (vgl. ebd.: 10).⁵¹ Butler denkt das Subjekt weder als vordiskursiv noch als sprachlich determiniert: „I am not outside the language that structures me, but neither am I determined by the language that makes this ‘I’ possible“ (Butler 1990/2007: xxvi, vgl. ebd.: 198). Vielmehr versteht sie das Subjekt als in mehrfacher Hinsicht abhängig. Es ist existentiell auf Anrufungen und somit auf andere und deren Anerkennung angewiesen, denn „[i]nsofern ein Ich immer und systematisch eine Adressierung benötigt, um sich überhaupt erfahren zu können, bildet sich das Ich bzw. funktioniert Subjektivierung immer nur als Beziehungsgeschehen“ (Villa 2012: 43). Gleichzeitig ist es aber auch auf die Machtverhältnisse und diskursiven Ordnungen angewiesen, die die Bedingungen des subjektivierenden Beziehungsgeschehen darstellen und das Subjekt verorten. Da diskursive Ordnungen immer als dynamisch zu verstehen sind, handelt es sich bei Subjektivierung notwendiger Weise um einen unabgeschlossenen Prozess (vgl. ebd.: 44).

Anders als Foucault interessiert sich Butler auch für die psychische Dimension dieses Prozesses, dessen Betrachtung sie in Foucaults Werk vermisst:

51 In meiner Lesart führt Butler diese Trennung zwischen Subjekt einerseits und Person oder Individuum andererseits als sprachliche Brücke ein, die es erlaubt, Subjektwerdung als Prozess und Konstruktion in den Blick zu nehmen. Sie ist dabei aber nicht unproblematisch, suggeriert sie doch, Menschen würden zunächst zu Personen oder Individuen oder seien diese von Geburt an und würden erst anschließend subjektiviert. Butlers Subjektivierungstheorie aber zeigt, dass auch der Möglichkeit, sich oder andere als Person, Mensch oder Individuum zu bezeichnen, ein Subjektivierungsprozess zugrunde liegt. Gleichzeitig zeigt Butler über den Begriff ‚Abjekt‘, dass der Subjektivierungsprozess prekär verlaufen kann und den von der Norm Abweichenden ein (vollständiger) Subjektstatus bisweilen verwehrt bleibt (siehe 4.2.3).

„Not only does the entire domain of the psyche remain largely unremarked in his theory, but power in this double valence of subordinating and producing remains unexplored. Thus, if submission is a condition of subjection, it makes sense to ask: What is the psychic form that power takes?“ (Butler 1997b: 2).

In seiner Theorie der Subjektivierung greift Butler daher auch auf psychoanalytische Ansätze zurück und geht der Frage nach, wie das Subjekt in der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Handlungsfähigkeit konstruiert wird. Auch hier spielt Abhängigkeit eine zentrale Rolle. Butler zufolge basiert die Subjektgenese auf einer leidenschaftlichen Bindung (*passionate attachment*) an diejenigen, von denen es fundamental abhängig ist (vgl. ebd.: 7). Diese Abhängigkeit beginnt direkt nach der Geburt, sind Babys und Kleinkinder doch darauf angewiesen, sich an diejenigen zu binden, von denen sie existentiell abhängen, um zu überleben (vgl. ebd.: 8). Im Selbstverständnis als handlungsfähiges Subjekt wird diese fundamentale Abhängigkeitserfahrung gleichzeitig geleugnet und reproduziert:

„It is not simply that one requires the recognition of the other and that a form of recognition is conferred through subordination, but rather that one is dependent on power for one's very formation, that that formation is impossible without dependency, and that the posture of the adult subject consists precisely in the denial and reenactment of this dependency.“ (ebd.: 9)

Das Subjekt ist also abhängig von den Machtverhältnissen, die es zugleich unterdrücken und seine Existenz bedingen.

Für diese Argumentation wendet sich Butler der oben zitierten Anrufungsszene aus Althusser's Theorie der Interpellation zu. Besonderes Augenmerk legt sie auf den Moment der Umwendung. Siem zufolge stellt der Moment der Umwendung „die psychische Dimension der produktiven Macht der Anrufung“ dar (Villa 2012: 46). Indem sich das Individuum umwendet, nimmt es die Bezeichnung, mit der es angerufen wurde, an und wird somit zu dem bezeichneten Subjekt. Butler interessiert hierbei vor allem die Frage, warum sich das Individuum umwendet, könnte es die Anrufung doch beispielsweise auch ignorieren und der Unterwerfung unter die Macht der Anrufung entgehen. Anders als Althusser selbst erklärt Butler den Moment der Umwendung nicht über ein Schuldgefühl, dass allen innewohnt. Seine Erklärung schließt an die kindlichen Abhängigkeitserfahrungen an und geht davon aus, dass „[t]he passerby turns precisely to acquire a certain identity“ (Butler 1997a: 25, vgl. 1997b: 108). Die Subjektconstitution ist somit ambivalent. Durch die Umwendung erlangt das Individuum die Möglichkeit zur Selbsterkenntnis und wird zum handlungsfähigen Subjekt: „[O]nly by turning back on itself does the ego acquire the status of a perceptual object“ (Butler 1997b: 168). Gleichzeitig wird das Subjekt durch die Anrufung den bestehenden Machtverhältnissen unterworfen und nimmt durch die Umwendung selbst an dieser teil. Die Annahme

der Anrufung stellt also auch eine Form der Selbstunterwerfung dar (sie ist „self-subjugating“ (Butler 1997b: 168)) (vgl. Villa 2012: 50).

Performative Anrufungen funktionieren nicht selten über Identitätskategorien. Wir werden beispielsweise als ‚Frau‘, ‚Mann‘, ‚Deutscher‘, ‚Türkin‘, ‚Lesbe‘, ‚Jude‘ oder ‚Rollstuhlfahrerin‘ angerufen. Bei jeder Anrufung werden wir für eine bestimmte Zeit auf eine Identität reduziert. Diese „temporary totalization performed by the name is politically enabling or paralyzing“ (Butler 1997b: 96). Die Annahme der Adressierung verleiht uns zwar einerseits die Möglichkeit zur Identifikation, gleichzeitig werden aber auch alle anderen Identifikationsmöglichkeiten ausgeschlossen bzw. unsichtbar gemacht (vgl. ebd.: 191). „The more specific identities become, the more totalized an identity becomes by that very specificity“ (ebd.: 100). Butler zufolge wird das Subjekt daher auch über Ausschlüsse und Verluste konstituiert. Ausgeschlossen und „[u]nsichtbar wird das gemacht, was man nicht ist, was aber gleichzeitig konstitutiv zu dem gehört, was man als Subjekt ist. Identität ist immer auch das, was man nicht ist“ (Villa 2012: 48). Identität erweist sich hiernach ebenfalls als diskursive Konstruktion, die von Ausschlüssen und Verwerfungen geprägt ist (vgl. Butler 1990/2007: 197f). Identitätskategorien sind „subordination and existence at once“ (Butler 1997b: 20). Die Subjektgenese verläuft in den Spuren der erfahrenden Verluste (*traces of loss*) (vgl. ebd.: 195): „Auf der individuell-subjektiven Ebene wird das Subjekt-als-Identität durch die Verwerfung dessen produziert, was dieses Subjekt nicht ist, und auf der politisch-sozialen Ebene werden nur bestimmte Subjekte als legitim anerkannt“ (Villa 2012: 48).

Butler argumentiert hier in Anlehnung an Freuds Arbeiten zu Trauer und Melancholie (vgl. Butler 1997b: 167-198, 1990/2007: 78-89). Dieser Argumentation gehe ich in 3.4.4 weiter nach. An dieser Stelle möchte ich vor allem auf die politischen Implikationen von Butlers Identitätskritik verweisen. Wie in 3.4.1 bereits beschrieben, entwickelt Butler seine Identitätskritik in *Gender Trouble* (1990/2007) zunächst über eine kritische Auseinandersetzung mit dem Feminismus. Hier problematisiert sie die Kategorie ‚Frau‘ als Subjekt des Feminismus und argumentiert, ein Festhalten an dieser Kategorie brächte den Feminismus nicht weiter:

„The suggestion that feminism can seek wider representation for a subject that it itself constructs has the ironic consequence that feminist goals risk failure by refusing to take account of the constitutive powers of their own representational claims. This problem is not ameliorated through an appeal to the category of women for merely ‘strategic’ purposes, for strategies always have meanings that exceed the purposes for which they are intended.” (ebd.: 6)

In *Bodies That Matter* (1993/2011), das drei Jahre später erschien und in vielerlei Hinsicht eine Antwort auf die Kritik an *Gender Trouble* darstellt (vgl. ebd.: viiif), relativiert Butler diese Argumentation und räumt ein, „it remains politically necessary to lay claim to ‘women,’ ‘queer,’ ‘gay,’ and ‘lesbian,’

precisely because of the way these terms, as it were, lay their claim on us prior to our full knowing“ (Butler 1993/2011: 174). Wir können die Begriffe, die unsere Existenz regieren, nicht einfach verwerfen. Diese Feststellung macht Butler allerdings keineswegs zu der Verfechter*in von Identitätspolitik, als di*er sie immer wieder kritisiert wird, denn „what we call identity politics is produced by a state which can only allocate recognition and rights to subjects totalized by the particularity that constitutes their plaintiff status“ (Butler 1997b: 100).

Die politischen Implikationen von Butlers Perspektive werden auch in seiner Theoretisierung von *Agency*⁵² deutlich. Butler verortet *Agency* nicht in einem vordiskursiven, autonomen Subjekt, sondern „im Umgang mit der Sprache und den Diskursen, durch die man selbst konstituiert ist“ (Villa 2012: 55; vgl. Butler 1990/2007: 202) und betont, „dass den komplexen Beziehungen zwischen Diskurs und Subjekt Freiheitsgrade innewohnen“ (Villa 2012: 55). Hierbei schließt sie an Austins Sprechakttheorie an und wendet sich insbesondere dem Aspekt der Einlassung von Sprechakten in Rituale und Konventionen zu. Während Austin Sprechakten nur dann performative Wirkung zuschreibt, wenn sie von entsprechenden Autoritäten getätigt werden, zeigt Butler, dass performative Anrufungen ihre Wirkungsmacht vor allem aus der Wiederholung speisen. Denn Sprechakte sind immer Zitate, wobei kein Zitat, keine Wiederholung der anderen genau gleicht. Jede Äußerung wird in einem spezifischen Kontext, von einem spezifischen Subjekt und zu einem spezifischen Zeitpunkt getätigt, die sich nicht eins zu eins reproduzieren lassen (vgl. ebd.: 31): „This temporal gap between usages produces the possibility of a reversal of signification, but also opens the way for an inauguration of signifying possibilities that exceed those to which the term has been previously bound“ (Butler 1997b: 94). *Agency* verortet Butler daher „within the possibility of a variation on that repetition“ (Butler 1990/2007: 198). Wiederholungen können somit auch kreative oder sogar subversive Handlungen sein (vgl. Butler 1997a: 160; Villa 2012: 33). Um diese subversiven Möglichkeiten nutzen zu können, ist es Butler zufolge notwendig, die eigene Verstrickung in die Verhältnisse anzuerkennen, denn „[e]rst wenn sich das Subjekt nicht mehr als notwendigerweise souverän bzw. autonom denkt, kann es die Verhältnisse, die es hervorbringen, auch kritisch variieren“ (Villa 2012: 56). Butler wendet sich also gegen die Vorstellung, Souveränität sei die Grundlage für Handlungsfähigkeit: „Whereas some critics mistake the critique of sovereignty for the demolition

52 *Agency* wird meist mit Handlungsfähigkeit, Handlungsmacht oder Handlungsmächtigkeit übersetzt. Antke Engel kritisiert hieran, dass diese Begriffe suggerieren, Handeln wäre das Ergebnis einer individuellen (vordiskursiven) Kompetenz. *Agency* geht Engel zufolge aber davon aus, dass die Möglichkeiten zum Handeln in und durch die bestehenden Machtverhältnisse produziert werden, nicht aber von diesen determiniert werden (vgl. Engel 2015: 192f; siehe auch Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017: 23).

of agency, I propose that agency begins where sovereignty wanes” (Butler 1997a: 16).

Postsouveräne Subjekte sind in der Lage, beispielsweise Humor, Satire und Parodie zu nutzen um Geschlechternormen zu kritisieren und deren Konstruiertheit aufzuzeigen: „The task is not whether to repeat, but how to repeat or, indeed, to repeat and, through a radical proliferation of gender, to displace the very gender norms that enable the repetition itself” (Butler 1990/2007: 202f). Hierbei wird Geschlecht keineswegs als Außerhalb oder Zusatz zum Subjektivierungsprozess gedacht. Im Gegenteil betont Butler, dass Subjektivierung immer vergeschlechtlicht ist: „Subjected to gender, but subjectivated by gender, the ‘I’ neither precedes nor follows the process of this gendering, but emerges only within and as the matrix of gender relations themselves” (Butler 1993/2011: xvi). Individuen werden hiernach nicht erst subjektiviert und erhalten dann ein Geschlecht. Vielmehr ist Vergeschlechtlichung ein zentraler Bestandteil des Subjektivierungsprozesses, wie Butler anhand des berühmten Beispiels der üblichen Interpellation nach – oder heute häufig schon vor – der Geburt eines Kindes deutlich macht:

„Consider the medical interpellation which [...] shifts an infant from an ‘it’ to a ‘she’ or a ‘he,’ and in that naming, the girl is ‘girded,’ brought into the domain of language and kinship through the interpellation of gender. But that ‘girling’ of the girl does not end there; on the contrary, that founding interpellation is reiterated by various authorities and throughout various intervals of time to reenforce or contest this naturalized effect. The naming is at once the setting of a boundary, and also the repeated inculcation of a norm.” (ebd.: xvii)

Menschen werden also durch performative Anrufungen in eine vergeschlechtlichte Subjektposition hineingerufen, die ihre Macht über die ständige Wiederholung entfaltet. Hierbei handelt es sich Butler zufolge um einen naturalisierenden Effekt, der vergeschlechtlichte Körper hervorbringt.

3.4.3 *Sprache und Materialität*

In *Gender Trouble* versteht Butler den Körper selbst als eine Konstruktion (vgl. Butler 1990/2007: 12). In der Einleitung zu *Bodies That Matter* räumt Butler allerdings ein: „To claim that the materiality of sex is constructed through a ritualized repetition of norms is hardly a self-evident claim” (Butler 1993/2011: ix). Butler betont, dass eine dekonstruktivistische Perspektive auf die Materialität von Körpern keineswegs bedeutet, ihre Existenz zu leugnen oder sich von den Begriffen verabschieden zu wollen (vgl. ebd.: 5). Vielmehr geht es darum, die binäre Trennung von Sprache und Materialität infrage zu stellen. Sier beginnt seine Argumentation mit dem Hinweis darauf, dass in „classical Greek notions of materiality and signification” *matter* definiert wird als „[t]hat which matters about an object” (Butler 1993/2011: 7). *Matter* heißt

hiernach sowohl ‚materialisieren‘ als auch ‚bedeuten‘. Bei dem Titel *Bodies That Matter* handelt es sich also keineswegs lediglich um ein Sprachspiel (*an idle pun*) (vgl. ebd.). Vielmehr kommt hier bereits Butlers Kritik an der binären Trennung zwischen Materie/Körper und Bedeutung/Sprache zum Ausdruck. Butler argumentiert weiter, dass „es niemals einen direkten Zugang zu einer Welt jenseits des Diskursiven geben kann“ (Villa 2012: 88). Materialität ist immer diskursiv vermittelt und jeder diskursive Akt der Vermittlung prägt die Materie: „[T]here is no reference to a pure body which is not at the same time a further formation of that body“ (Butler 1993/2011: xix). Gleichzeitig ist auch Sprache als materiell zu verstehen, sodass jede Bezugnahme auf Materialität selbst bereits materiell ist: „[E]very effort to refer to materiality takes place through a signifying process which, in its phenomenality, is always already material“ (ebd.: 37f).

Auch hier argumentiert Butler nicht ausschließlich sprach- und machttheoretisch, sondern auch psychoanalytisch. In Anlehnung an Lacans Arbeiten zum Spiegelstadium befasst sie sich mit der *Morphe* – der „psychischen Dimension des Körpers“ (Villa 2012: 91). Butler zeigt, dass die eigene Identitätsbildung stark vom Bild abhängt, dass sich eine Person von ihrem eigenen Körper macht (vgl. ebd.: 92): „The ego is formed around the specular image of the body itself, but this specular image is itself an anticipation, a subjunctive delineation“ (Butler 1993/2011: 44). Das Bild, was wir uns von unserem eigenen Körper machen, ist stark von imaginären Vorstellungen geprägt, die durch Normen diskursiv reguliert werden. Die „biographische ‚Morphogenese‘“ (Villa 2012: 93) wird Butler zufolge daher durch heteronormative Vorstellungen von Körpern geleitet. „‘Sex‘ is, thus, not simply what one has, or a static description of what one is: it will be one of the norms by which the ‘one’ becomes viable at all, that which qualifies a body for life within the domain of cultural intelligibility“ (Butler 1993/2011: xii). Das vermeintlich ‚biologische‘ Geschlecht erweist sich somit nicht als eine vordiskursive Tatsache, sondern als eine diskursive Konstruktion, die reguliert, welche Körper intelligibel sind und diese hervorbringt.

Butler plädiert daher dafür, das Konzept ‚Natur‘ zu überdenken: „[T]he very concept of nature needs to be rethought, for the concept of nature has a history, and the figuring of nature as the blank and lifeless page, as that which is, as it were, always already dead, is decidedly modern“ (ebd.: xiv). Damit meint Butler aber keineswegs, das alles immer und ausschließlich Sprache sei (vgl. ebd.: xv): „[T]he point has never been that ‘everything is discursively constructed’“ (ebd.: xvii). Butler steht einem linguistischen Monismus genauso kritisch gegenüber wie biologistischen Perspektiven (vgl. Butler 1993/2011: xivf). Vielmehr geht es Butler um eine fundamentale Kritik und Dekonstruktion des „Natur/Kultur-Dualismus, der der *sex/gender-*

Unterscheidung zugrunde liegt“ (Villa 2012: 96f, Herv. i. O.). Hierfür betont Butler, dass es sich bei den Unterscheidungen zwischen *sex* und *gender*, Körper und Geist, Natur und Kultur/Sprache selbst um sprachliche Trennungen handelt. Diese sind allerdings derartig wirkmächtig, dass sie naturalisierend wirken und entsprechende weibliche und männliche Körper hervorbringen und heterosexuelles als ‚natürliches‘ Begehren erscheinen lassen (vgl. ebd.: 97): „Gender norms operate by requiring the embodiment of certain ideals of femininity and masculinity, ones that are almost always related to the idealization of the heterosexual bond“ (Butler 1993/2011: 176; vgl. Villa 2012: 97f).

3.4.4 *Geschlechtermelancholie*

Wie in 3.4.2 bereits erwähnt und in Ansätzen ausgeführt, basiert Butlers Theorie der vergeschlechtlichten Subjektivierung nicht ausschließlich auf sprachwissenschaftlichen und machtheoretischen Ansätzen. Butler interessiert darüber hinaus die Frage, wie gesellschaftliche Machtverhältnisse in die Subjekte ‚hineingelangen‘, wie sie die Psyche strukturieren. Butler bezieht sich hierbei u.a. auf die psychoanalytischen Arbeiten von Lacan und Freud und kommt insbesondere im Anschluss an Freuds Ausführungen zu dem Schluss, dass Geschlechtsidentitäten melancholisch strukturiert sind (vgl. Butler 1990/2007: 93) und westliche Gesellschaften von einer „culture of heterosexual melancholy“ (Butler 1997b: 147) geprägt sind.

In seinem Aufsatz „Trauer und Melancholie“ (1915/1982) geht Freud davon aus, dass Trauer und Melancholie zwei unterschiedliche Arten des Umgangs mit einem Verlust darstellen. Mit Verlust ist hier in erster Linie der Tod oder die Trennung von einem geliebten Menschen gemeint. Freud zufolge stellt Trauer die gesunde Reaktion auf einen Verlust dar, indem dieser bearbeitet wird und sich die emotionale Bindung zum geliebten Objekt auflöst. Melancholie hingegen beschreibt er als pathologische Umgangsweise, in der die Bindung an das Liebesobjekt nicht aufgegeben werden kann und dieses stattdessen in der eigenen Identität wieder aufgerichtet und damit Teil derselben wird: „In the experience of losing another human being whom one has loved, Freud argues, the ego is said to incorporate that other into the very structure of the ego, taking on attributes of the other and ‘sustaining’ the other through magical acts of imitation“ (Butler 1990/2007: 78). In „Das Ich und das Es“ (1923/1982) verabschiedet sich Freud von der klaren Trennung in gesunde und pathologische Trauerarbeit. Vielmehr geht er nun davon aus, dass manche Verluste nicht betrauert werden können und Melancholie daher nicht notwendiger Weise pathologisch sein muss, sondern mitunter die einzige Art sein kann, den Verlust zu überleben: „[T]he internalizing strategy of melancholia does not oppose the work of mourning, but may be the only way in which the ego can

survive the loss of its essential emotional ties to others” (Butler 1990/2007: 79). Der Verlust kann angenommen werden, da das Liebesobjekt durch die Wiederaufrichtung in der eigenen Identität nicht vollständig verloren ist: „[M]elancholic identification permits the loss of the object in the external world precisely because it provides a way to preserve the object as part of the ego and, hence, to avert the loss as a complete loss” (Butler 1997b: 134). Diese Überlegungen mögen abstrakt und theoretisch erscheinen. Wer jedoch den nicht betrauerbaren⁵³ Verlust eines geliebten Menschen erlitten hat, kennt vermutlich das Phänomen, dass beispielsweise Rituale oder bestimmte Verhaltensweisen der verlorenen Person übernommen und so zu den eigenen Ritualen und Verhaltensweisen und auch zu einem Teil der eigenen Identität werden.

Freud selbst betont die Relevanz dieser Ausführungen zu Trauer und Melancholie für die Formierung von Geschlechtsidentitäten. Allerdings geht Freud von geschlechtlichen Dispositionen aus. Für Butler aber sind Dispositionen keineswegs „primary sexual facts of the psyche, but produced effects of a law [...] which, internalized, produces and regulates discrete gender identity and heterosexuality” (Butler 1990/2007: 86f). Grundlage dieses Gesetzes ist nicht – wie bei Freud – in erster Linie das Inzesttabu. Vielmehr geht Butler davon aus, dass dem Inzesttabu ein Homosexualitätstabu vorgelagert ist:

„The oedipal conflict presumes that heterosexual desire has already been accomplished, that the distinction between heterosexual and homosexual has been enforced (a distinction which, after all, has no necessity); in this sense, the prohibition on incest presupposes the prohibition on homosexuality, for it presumes the heterosexualization of desire.” (Butler 1997b: 135)

Das Inzesttabu verbietet entweder eine heterosexuelle oder eine homosexuelle Bindung. „In the case of a prohibited heterosexual union, it is the object which is denied, but not the modality of desire, so that the desire is deflected from that object onto other objects of the opposite sex“ (Butler 1990/2007: 79). Butler geht davon aus, dass wenn einem Kind eine heterosexuelle Bindung verboten wird, dieser Verlust betrauert werden kann. Die libidinöse Verbindung wird aufgehoben und ein anderes heterosexuelles Liebesobjekt gesucht, das nicht dem Inzesttabu unterliegt. „But in the case of a prohibited homosexual union, it is clear that both the desire and the object require renunciation and so become subject to the internalizing strategies of melancholia” (Butler 1990/2007: 79f). Wird eine homosexuelle Verbindung verboten, verliert das Kind nicht nur ein bestimmtes Liebesobjekt, sondern auch die Art des Begehrens, sodass der Verlust des homosexuellen Liebesobjekts nicht betrauert werden kann und stattdessen in der eigenen Identität wieder aufgerichtet wird.

53 Nicht betrauerbar meint hier nicht, dass der Verlust nicht betrauert werden kann, sondern, dass der Trauerprozess nicht abgeschlossen werden kann, weil die Libido nicht vollständig von dem verlorenen Liebesobjekt abgezogen werden kann. Der Trauerprozess ist in diesem Sinne melancholisch.

Geschlechtsidentität ist somit (zumindest in Teilen) das Ergebnis von Melancholie. „Because identifications substitute for object relations, and identifications are the consequence of loss, gender identification is a kind of melancholia in which the sex of the prohibited object is internalized as a prohibition” (ebd.: 85f). Internalisiert wird nicht nur das verbotene homosexuelle Liebesobjekt, sondern auch das Verbot des homosexuellen Begehrens. Dies mag auch erklären, warum nach wie vor viele Menschen homosexuelle Bindungen für sich kategorisch ausschließen, Scham in Bezug auf ihr homosexuelles Begehren empfinden oder hierbei das Gefühl haben, etwas Verbotenes zu tun. Auch das Verbot selbst wurde internalisiert und homosexuelles Begehren hierdurch unlebbar.

Bei diesem (hier verkürzt dargestellten) Prozess der geschlechtlichen Identitätsformierung handelt es sich um einen idealtypischen Verlauf. Butler beschreibt sozial konstruierte Entwicklungsaufgaben (Inzesttabu, Homosexualitätstabu), deren Bewältigung so und anders verlaufen kann und letztlich immer scheitert, weil keine Person diesem normativen Ideal entspricht. „[T]he construction of a coherent sexual identity along the disjunctive axis of the feminine/masculine is bound to fail“ (ebd.: 39). Dies erklärt auch die Existenz von homosexuell lebenden und transidentifizierten Menschen sowie die große Variation der geschlechtlichen Positionierungen und Begehrensformen. Butler geht es aber nicht darum die psychische Konstitution von Einzelnen zu erklären. Vielmehr beschreibt sie die heterosexuelle Matrix als grundlegende Struktur westlicher Gesellschaften (siehe 3.4.1) hier noch einmal aus psychoanalytischer Perspektive. Wir leben in einer Kultur, „which can mourn the loss of homosexual attachment only with great difficulty” (Butler 1997b: 133). Diese Schwierigkeit erklärt Butler darüber, dass eine Welt, in der homosexuelles Begehren möglich war und dann verboten wurde, negiert wird: „In melancholia, not only is the loss of an other or an ideal lost to consciousness, but the social world in which such a loss became possible is also lost” (ebd.: 181).

Butlers Rückgriff auf psychoanalytische Perspektiven dient nicht nur dazu, die psychische Ebene vergeschlechtlichter Subjektivierung zu erläutern. Butler erkennt das Homosexualitätstabu als grundlegende sozial konstruierte Entwicklungsaufgabe und dekonstruiert die Idee einer stabilen Geschlechtsidentität somit auch auf der Ebene der Psyche. Wie bereits in 3.4.3 herausgestellt, geht es Butler politisch vor allem um die Infragestellung und Dekonstruktion von Dualismen. Mit dem Rückgriff auf psychoanalytische Perspektiven kann sie zeigen, dass es sich auch bei der binären Trennung von Begehren und Identifizieren um eine konstruierte Unterscheidung handelt. Butlers dekonstruktivistische Perspektive macht Melancholie als „rebellion that has been put down, crushed” (Butler 1997b: 190) sichtbar. „[A] rich psychic world of

attachment and loss which is not finally reducible to a given notion of sexual difference” (ebd.: 166) wird so denkbar.

Butlers diskurs- und machttheoretische und siene psychoanalytische Perspektive stehen keineswegs nebeneinander. Vielmehr geht es auch hier darum, eine binäre Trennung zwischen innen und außen, zwischen Individuum und Welt, zwischen psychischer Konstitution und gesellschaftlichen Verhältnissen zu dekonstruieren. So zeigt Butler z.B., dass „Foucault and psychoanalysis might be thought together” (Butler 1990/2007: xxvi), obwohl Foucault selbst der Psychoanalyse sehr kritisch gegenüberstand. Während er die Psychoanalyse in *Der Wille zum Wissen* (1977/2014) als zentrale Akteurin in der Etablierung der Sexualwissenschaft als Geständniswissenschaft identifiziert, zeigt Butler, dass sich Freuds Ausführungen zur melancholischen Identifizierung und Foucaults Sexualitätsdispositiv produktiv zusammendenken lassen. In Anlehnung an Foucaults Kritik der Repressionshypothese geht auch Butler davon aus, dass Sexualität nicht unterdrückt wird, sondern einen Effekt der Unterdrückung darstellt (vgl. Butler 1990/2007: 89). Erst die unterdrückende Macht „generates the very pleasures and desires it seeks to regulate” (Butler 1997b: 58). In Verbindung mit Butlers psychoanalytischer Perspektive bedeutet dies, “[t]he desire for the parent who, tabooed, becomes the figure of identification is both produced and denied by the same mechanism of power” (Butler 1990/2007: 104). Mit Freud ist Butler in der Lage die Entstehung von Geschlechtsidentitäten auf psychischer Ebene zu erklären. Mit Foucault aber kann sie Freuds Annahmen zu geschlechtlichen Dispositionen dekonstruieren, indem sie zeigt, dass es sich hierbei nicht um die Grundlage für heterosexuelles Begehren handelt, sondern vielmehr um den Effekt der Unterdrückung von homosexuellem Begehren (vgl. ebd.: 31f). Butler folgt hier einer Lesart von Foucault, die ‚Sex‘ (frz. *sexe*) nicht ausschließlich als sexuelles Begehren versteht, sondern auch als vermeintlich biologisches Geschlecht.

„Foucault suggests that the category of sex, prior to any categorization of sexual difference, is itself constructed through a historically specific mode of sexuality. The tactical production of the discrete and binary categorization of sex conceals the strategic aims of that very apparatus of production by postulating ‘sex’ as ‘a cause’ of sexual experience, behavior, and desire. Foucault’s genealogical inquiry exposes this ostensible ‘cause’ as ‘an effect,’ the production of a given regime of sexuality that seeks to regulate sexual experience by instating the discrete categories of sex as foundational and causal functions within any discursive account of sexuality.” (ebd.)

Das Sexualitätsdispositiv bringt also sowohl Heterosexualität als auch Zweigeschlechtlichkeit als ‚natürlich‘ hervor. ‚Sex‘ ist damit eine sowohl die psychische Identität als auch die gesellschaftlichen Verhältnisse regulierende Kategorie (vgl. Butler 1990/2007: 130). „[A]ny analysis which makes that category presuppositional uncritically extends and further legitimates that regulative strategy as a power/knowledge regime” (ebd.).

3.4.5 Die Bildung der ‚Geschlechtscharaktere‘ (Hausen)

Während Ricken in seiner Genealogie der Bildung und Foucault in seinen Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv eine historische Perspektive einnehmen und die Entstehung von Bildung und Sexualität im 18./19. Jahrhundert verorten, basieren Butlers geschlechtertheoretische Arbeiten nicht auf einer historischen Analyse der Zweigeschlechtlichkeit. In Butlers Lesart stellt Foucaults *Der Wille zum Wissen* zwar auch eine historische Genealogie des (biologischen) Geschlechts dar, der Fokus liegt hier aber vor allem auf der Erfindung der Sexualität. Ich möchte Butlers Theoretisierung von Geschlecht daher um eine historische Auseinandersetzung mit Zweigeschlechtlichkeit ergänzen und gehe daher auf die Ausführungen zur „Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“ von Hausen (1976) ein. Auch wenn Hausen keine dezidiert macht- und subjektivierungstheoretische Perspektive einnimmt und auch nicht explizit auf den Zusammenhang von (Zwei)Geschlecht(lichkeit) und (Hetero)Sexualität eingeht, stellt Hausens Perspektive für diese Arbeit doch eine wertvolle Ergänzung dar. Nicht nur, weil sie in ihrem Text die Verfestigung der Zweigeschlechtlichkeit in der Moderne auf eine Art analysiert, die in Foucaults Texten lediglich mitgedacht wird und in Rickens Genealogie gänzlich fehlt, sondern vor allem, weil Hausen u.a. den Zusammenhang zwischen der Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘ und der Idee der Bildung herausstellt.

Hausen zufolge bildete sich der Begriff ‚Geschlechtscharaktere‘ bereits im 18. Jahrhundert heraus und wurde im 19. Jahrhundert verwendet, um „die mit den physiologischen korrespondierend gedachten psychologischen Geschlechtsmerkmale zu bezeichnen“ (ebd.: 363). Der Geschlechtscharakter galt als Kombination aus Biologie, Bestimmung und Wesen (vgl. ebd.: 369f). Obwohl Geschlecht in patriarchal organisierten Gesellschaften bereits vor dem 18. Jahrhundert binär gedacht wurde, gewinnt „diese Kontrastierung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eine spezifisch neue Qualität“ (ebd.: 369). Die Transformation zeigt sich vor allem im primären Bezugssystem. War zuvor der Stand des Hauses einer Person von zentraler Bedeutung, wurde am Ende des 18. Jahrhunderts der Charakter zum wichtigsten Bezugspunkt. Während bis dato große Unterschiede zwischen den Frauen und Männern verschiedener Stände angenommen wurden, begann sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Annahme durchzusetzen, alle Frauen und Männer seien von einem weiblichen bzw. männlichen Charakter geprägt. Diese Geschlechtscharaktere wurden als maximal konträr zueinander definiert (vgl. Hausen 1976: 370).

Diese „Charakterbestimmungen dienten [...] der ideologischen Absicherung von patriarchalischer Herrschaft“ (ebd.: 375). Letztere geriet durch den „Übergang vom ‚ganzen Haus‘ zur ‚bürgerlichen Familie‘“ (ebd.: 371) in Legitimationszwänge. In der naturrechtlichen Perspektive – auf die sich auch

Ricken bezieht (siehe 3.2.4) – wurden Mensch und Mann noch selbstverständlich gleichgesetzt (vgl. ebd.). In der neuen vertragsrechtlichen Perspektive aber wurde auch die (heterosexuelle) Ehe zum Vertrag zwischen zwei vertragsfähigen Menschen. Dies ging mit Emanzipationsbestrebungen der Frauen einher. Diese wurden jedoch zur „Bedrohung der etablierten Ordnung und speziell der Familienverhältnisse“ deklariert (ebd.: 372). Um die „Herrschaft des Ehemannes und Vaters“ (ebd.) und den auf die Familie beschränkten „Aktionsspielraum der Frau“ (ebd.) neu zu legitimieren, wurden „Geschlechts-, Ehe- und Familienverhältnisse“ (ebd.: 373) diskursiv als „vernünftige[r] Plan und Zweck der Natur“ (ebd.) konstruiert. Männer wurden fortan nicht mehr und Frauen ausschließlich über die Familie definiert (vgl. ebd.: 375). Diese Trennung ging mit einer Spaltung zwischen Familie und Gesellschaft einher, in der die Familie als „Refugium“ (ebd.: 380) vor einer im Rest der Gesellschaft „fortschreitende[n] Zurückdrängung der Gemeinschaft“ (ebd.: 379) galt.

Wurden Weiblichkeit und Männlichkeit zwar als naturgegebene Wesenhaftigkeiten verstanden, bestand gleichzeitig die Gefahr, dass sich diese mischen oder nicht richtig entwickeln könnten. Die Geschlechtscharaktere galt es daher durch Bildung zu vervollkommen (vgl. ebd.: 367). Hausen zeigt, dass „[d]ie Definition der ‚Geschlechtscharaktere‘ [...] zugleich die Formulierung eines Bildungsprogrammes“ darstellt (ebd.: 388). Während unterschiedliche Verhaltensweisen von Männern und Frauen bisher „unbewußt und planlos“ (ebd.) entstanden, wurden sie „seit dem späten 18. Jahrhundert immer bewußter als Bildungsziel proklamiert“ (ebd.). Auch die Bildungspolitik zielte zunehmend darauf ab, die unterschiedlichen ‚Geschlechtscharaktere‘ zu verfestigen (vgl. ebd.: 387f). Gleichzeitig wird in Hausens Ausführungen deutlich, dass Vorstellungen von Geschlecht in die Idee der Bildung eingelagert sind. So wird Bildung u.a. bei Johann Gottlieb Fichte und Humboldt zunächst ausschließlich männlich gedacht, während die zeitgenössische pädagogische Literatur auf die „Bestimmung des Weibes zur Gattin, Hausfrau und Mutter“ verweist (ebd.: 373). Auch Christine Mayer betont in Bezug auf Humboldts Bildungsbegriff, „daß mit einer allgemeinen, die Entfaltung aller menschlichen Kräfte umfassenden Menschenbildung vordringlich die Entwicklung des modernen bürgerlich-männlichen Subjektes antizipiert war“ (Mayer 1999: 18). Ihr zufolge sah auch Friedrich Schleiermacher „zum Zwecke der Förderung eines bürgerlichen ‚Gemeingeistes‘ für die männliche Jugend primär die öffentlichen Schulen vor. Die Entwicklung der Gesinnung der weiblichen Heranwachsenden verlegte er hingegen in den Zuständigkeitsbereich der Familie“ (ebd.: 21). Die im Bildungsideal als freie und damit höhere Allgemeinbildung war – im Unterschied zur auf den Beruf ausgerichteten Ausbildung – ausschließlich für Männer vorgesehen, während sich die ‚Bildung‘ der Frauen auf

die Vorbereitung für ihre „Bestimmung als Gattin, Hausfrau und Mutter“ (Hausen 1976: 383) beschränkte (vgl. ebd.: 388; Mayer 1999: 25).

Obwohl in der Vorstellung von zwei unterschiedlichen Geschlechtscharakteren diese als universell und vom Stand bzw. der Klasse unabhängig konstruiert wurden, zeigt Hausen, dass sich die Polarisierung der Geschlechter zunächst ausschließlich im gebildeten Bürgertum vollzog (Hausen 1976: 382). Beim „Landvolk“ (ebd.) hingegen übten Männer und Frauen meist denselben Beruf aus, sodass „Stimme, Gesichtszüge und Benehmen der beiden Geschlechter in dieser niederen Schicht sich sehr ähnlich sind, der charakteristische Unterschied also erst in der Atmosphäre der höheren Bildung sich auch schärfer ausprägt“ (Schmidt 1878: 1018 zit. n. ebd.: 382). Auch unter Lohnarbeiter*innen ließ sich die klare Geschlechtertrennung von Haus- und Lohnarbeit nicht finden, sodass „de facto von einer ausschließlichen Zuständigkeit der Frau für die Familie niemals die Rede sein konnte“ (Hausen 1976: 383). Die vermeintliche Natürlichkeit der binären ‚Geschlechtscharaktere‘ mit ihren angeblichen Fähigkeiten und Zuständigkeiten wurde im Bürgertum vor allem über Bildung hergestellt. Während die naturalisierenden Effekte dieses Bildungsprogramms Zweigeschlechtlichkeit rasch als selbstverständlich erscheinen ließ, wurden vielfache Versuche unternommen, „bei den Arbeitern den ‚richtigen‘ Familiensinn zu pflegen und vor allem die Frauen des ‚niederen‘ Volkes auf ihre ‚Bestimmung als Gattin, Hausfrau und Mutter‘ durch eine entsprechende psychologische und praktische Ausbildung vorzubereiten“ (ebd.).

Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere ging eng mit einem naturalisierenden Bildungsprogramm einher. Dieses umfasste auch die Vorstellung, dass „bei Strafe der Unnatur de[r] Übergang beider Charaktere ineinander zu vermeiden“ sei (ebd.: 375), galt doch „die Vermischung der ‚Geschlechtscharaktere‘ zum ‚Männling‘ oder ‚Weibling‘ als Herabsinken der Humanität“ (ebd.: 378). Hier klingt bereits an, was Butler später weiter ausführt: Die Intelligibilität, die Anerkennbarkeit, die soziale Les- und Lesbarkeit von Menschen wird an binäre Vorstellungen von Geschlecht gebunden. Nicht eindeutig weiblich oder männlich Lesbaren wird ihre Menschlichkeit abgesprochen. Mit der hiermit eng zusammenhängenden Naturalisierung von Heterosexualität befasst sich Hausen zwar nicht explizit, in ihrem Aufsatz wird aber dennoch deutlich, dass „[f]ür die Polarisierung der Geschlechtscharaktere [...] die Idee der Ergänzung de[n] Definitionsgrund“ bildete (Hausen 1976: 377): „[D]as Wesen von Mann und Frau [wurde] so konzipiert, daß nur beide zusammen die Summe aller menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse zu realisieren vermögen“ (ebd.). Auf sexuelles Begehren wird hier nicht eingegangen, es zeigt sich aber eine Naturalisierung gegengeschlechtlicher Bezogenheit und Angewiesenheit, die gleichgeschlechtliche Bindungen ausschließt.

Die Allgemeinbildung erfolgte in Deutschland bis in die 1960er Jahre geschlechtergetrennt. Zwar wurden auch Mädchen an öffentlichen Schulen unterrichtet und erfuhren dort eine allgemeine Ausbildung. Typisch weibliche Disziplinen wie Handarbeit und Hauswirtschaft wurden allerdings ausschließlich an Mädchenschulen unterrichtet, während naturwissenschaftliche Fächer hier im Vergleich zu den Jungenschulen weniger gelehrt wurden (vgl. Baader/Rendtorff 2024: 24; Onnen 2015: 86). Auch im 20. Jahrhundert wurde also die Vorstellung fortgeschrieben, „daß von Mädchen strikt alles fernzuhalten sei, was der Emotionalität Abbruch tun könnte“ (Hausen 1976: 388). Erst im Zuge der Bildungsreform wurde die schulische Allgemeinbildung auf sogenannten koedukativen Unterricht umgestellt. Dieser wurde zwar immer wieder diskutiert und schließlich zur ‚reflexiven Koedukation‘ weiterentwickelt, die Gleichstellung über eine „pädagogische Reflexion und Sensibilisierung“ erreichen will (Onnen 2015: 88). Nichtsdestotrotz werden nicht wenige Vorstellungen der ‚Geschlechtscharaktere‘ auch heute noch fortgeschrieben und so entscheiden sich beispielsweise junge Männer auch heute noch häufiger für naturwissenschaftliche und junge Frauen häufiger für pflegerische Berufe (vgl. z.B. Baader/Rendtorff 2024: 25; Encinas-Martin/Cherian 2023; Komm, mach MINT o. J.). Für diese Arbeit sind aber weniger die durch den ‚heimlichen Lehrplan‘ perpetuierten Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit von Interesse (vgl. Onnen 2015: 87–92), sondern vor allem die heteronormativen Perspektiven, die auch heute noch in Vorstellungen von Bildung eingeschrieben sind. Nicht nur schulische Bildung, sondern pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie insgesamt sind von heteronormativen Annahmen geprägt. Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität gelten als normal, was im schulischen Kontext zur Diskriminierung von Schüler*innen führt, die sich nicht mit dem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht oder nicht eindeutig weiblich oder männlich identifizieren oder die nicht heterosexuell begehren (siehe z.B. Klenk 2023; Oldemeier 2021; FRA 2020; Krell/Oldemeier 2017; Kleiner 2015; Krell/Oldemeier 2015).

3.4.6 *Bildung als vergeschlechtlichte Ordnung*

Butlers Arbeiten zeigen, dass sich Geschlecht und Sexualität nicht getrennt voneinander denken lassen. Normative Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind eng an die Normalisierung und Naturalisierung von Heterosexualität geknüpft. Mehr noch, geht Butler in seinen Auseinandersetzungen mit psychoanalytischen Ansätzen davon aus, dass – entgegen der allgemeinen Annahme – nicht Sexualität aus Geschlecht, sondern Geschlecht aus Sexualität folgt. Menschen entwickeln hiernach nicht erst eine (weibliche oder männliche) Geschlechtsidentität (oder werden gar mit dieser geboren), aus der dann

ein sexuelles Begehren des ‚anderen‘ oder des ‚gleichen‘ Geschlechts folgt. Vielmehr stellt die Identifikation mit einem Geschlecht den Effekt des Verlustes des homosexuellen Begehrens dar. Geschlecht drückt in diesem Sinne aus, was sexuell nicht lebbar ist (vgl. Hartmann 2002: 158).

Diese Theoretisierung von Geschlecht spielt in Rickens Butler-Rezeption allerdings keine Rolle. In seiner Theoretisierung von Bildung als Subjektivierung greift er zwar auf Butlers Subjektivierungstheorie zurück, vernachlässigt allerdings die queertheoretische Basis derselben. Insbesondere in seiner Anerkennungstheoretischen Perspektive auf Subjektivierungsprozesse schließt Rickens an Butlers Konzept der Performativität an und greift hier vor allem Butlers Ausführungen zur Abhängigkeit des Subjekts auf (siehe 3.2.5). Rickens interessiert hierbei insbesondere Butlers Theoretisierung des Subjektivierungsprozesses als „Beziehungsgeschehen“ (Villa 2012: 43). Insbesondere für die Herstellung von Subjektivität in pädagogischen Kontexten ist die existentielle Abhängigkeit des Subjekts von den Anrufungen und die Anerkennung durch andere interessant. Butler theoretisiert das Subjekt allerdings als in mehrfacher Hinsicht abhängig. Es ist nicht nur auf die Anerkennung durch andere angewiesen, sondern auch von den Machtverhältnissen und diskursiven Ordnungen abhängig, die Anrufungen und damit auch Anerkennung strukturieren. Wie Butlers Konzept der heterosexuellen Matrix zeigt, lassen sich Machtverhältnisse nicht jenseits von Geschlecht denken, denn die diskursive Ordnung westlicher Gesellschaften ist vergeschlechtlicht und heteronormativ strukturiert. Durch Anrufungen werden Subjekte diesen vergeschlechtlichten Machtverhältnissen unterworfen und gleichzeitig als handlungsfähig hervorgebracht. Der Prozess der Subjektivierung ist Butler zufolge daher immer vergeschlechtlicht. Ohne Geschlechterperspektive lässt sich Subjektivierung hiernach nicht fassen und auch Bildung kann sinnvoll nur als vergeschlechtlichte Subjektivierung theoretisiert werden.

Die enge Verstrickung der diskursiven Geschlechterordnung mit der Idee der Bildung wird darüber hinaus in der historischen Analyse zur Hervorbringung der ‚Geschlechtscharaktere‘ von Hausen deutlich. Die in 3.3.6 beschriebene historische Gleichzeitigkeit der Etablierung des Bürgertums und der Erfindung und Normierung von Sexualität lässt sich vor diesem Hintergrund um die Zuspitzung der Zweigeschlechtlichkeit und Normierung von Geschlecht ergänzen. Der enge Zusammenhang zwischen der Perpetuierung von normativer Zweigeschlechtlichkeit und der Idee der Bildung wird durch Hausens Arbeit offensichtlich: Die beiden ‚Geschlechtscharaktere‘ wurden buchstäblich gebildet und durch Bildungsprogramme hervorgebracht. Vor diesem Hintergrund erscheint Bildung als immer schon vergeschlechtlichte Ordnung, wobei Geschlecht mit Butler als diskursive Konstruktion zu verstehen ist, die auf der

Kombination von ‚biologischem‘ und ‚sozialem‘ Geschlecht und Begehren basiert.

Mit den weiteren Implikationen von Butlers queertheoretischem Ansatz für Erziehungswissenschaft, Pädagogik und die Theoretisierung von Bildung setze ich mich im folgenden Kapitel im Anschluss an die Arbeiten von Hartmann auseinander.

3.5 Heteronormativitätskritische Perspektiven auf Bildung (Hartmann)

Dass die erziehungswissenschaftliche Disziplin und die Theoretisierung ihrer Grundbegriffe nicht außerhalb der vergeschlechtlichten Ordnung zu verorten, sondern vielmehr in diese verstrickt sind, liegt vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen auf der Hand. Die Kritik dieser Vergeschlechtlichung blieb allerdings zunächst meist einer zweigeschlechtlichen Denkweise verhaftet. Die Arbeiten Butlers hingegen stellten (nicht nur) die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung vor neue Herausforderungen: Butlers Theoretisierung von Geschlecht als diskursive Konstruktion stellt zentrale Prämissen wie die Annahme eines biologisch-eindeutigen Geschlechts als Grundlage für Geschlechtsidentität, die Ausschließlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit, die Eindeutigkeit und Unveränderlichkeit von Geschlecht sowie die Unabhängigkeit von Geschlecht und Sexualität in Frage.

Eine der ersten Erziehungswissenschaftler*innen, die sich diesen Herausforderungen annahm, war Hartmann. Meine Lesart ihrer heteronormativitätskritischen Ansätze für die erziehungswissenschaftliche Analyse und Theoriebildung sowie für die pädagogische Praxis, die sie seit den 1990er Jahren entfaltet, möchte ich in diesem Kapitel vorstellen. Obwohl es nicht das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist, Handlungskonzepte oder Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis zu formulieren, schließe ich nicht nur an Hartmanns bildungstheoretischen Ansatz (z.B. Hartmann 2024, 2013), sondern auch an die diesem zugrundeliegende „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“ (2002) an, die Hartmann im Anschluss an die queertheoretischen Ansätze Foucaults und Butlers entwickelt (3.5.1). Insbesondere Hartmanns Plädoyer, „Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken“ (ebd.: 271) stellt eine zentrale Folie für die Analyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ dar. Diese erlaubt es in den Blick zu nehmen, dass in der Debatte kaum „von der Vielfalt aus“ gedacht wird und dadurch nicht nur in den Äußerungen der antifeministischen Akteur*innen eine heteronormative Ordnung reproduziert wird (siehe insb. 5.3.3.3 und 5.4.3). Darüber hinaus schließe ich – wie bereits erläutert – immer wieder an

den Begriff der „vielfältige[n] Lebensweisen“ (2002) an, der vereinzelt auch in dem analysierten Material aufgegriffen wird (siehe 5.2.1.2). Vor dem Hintergrund der für die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen ausgearbeiteten „kritisch-dekonstruktiven Perspektiven“ (Hartmann 2002) befasst sich Hartmann später auch mit dem Bildungsbegriff (3.5.2). Sie plädiert für eine queertheoretische Reformulierung von Bildung und entwickelt selbst eine queere Kritik der Kritischen Bildungstheorie. Hartmanns bildungstheoretische Überlegungen erlauben es, nicht nur „queere Einsprüche“ (Hartmann 2013: 253) gegen Rickens Bildungstheorie zu erheben, sondern auch sein Plädoyer für eine ausschließlich diskursanalytische Auseinandersetzung mit Bildung kritisch in den Blick zu nehmen.

Abschließend gehe ich auf die aktuelle Arbeit von Florian Cristóbal Klenk (2023) ein, der Hartmanns Ansatz weiterverfolgt (3.5.3). Auch Klenk denkt im Anschluss an Hartmann Kritische Bildungstheorie und Queer Theory zusammen und zeigt, dass Bildung sinnvoll nur als sowohl kritisch als auch differenzreflexiv theoretisiert werden kann. Während Klenks theoretischer Ansatz keine gänzlich neue Perspektive für die hier vorgenommene theoretische Auseinandersetzung liefert, so finden sich hier doch einige Zuspitzungen, die eine finale Präzisierung meines Beitrags zu einer queertheoretischen Reformulierung von Bildung ermöglichen.

3.5.1 Pädagogik vielfältiger Lebensweisen

Den Ausgangspunkt von Hartmanns Pädagogik vielfältiger Lebensweisen bildet die Beobachtung, dass sich Lebensformen im ausgehenden 20. Jahrhundert immer weiter pluralisieren. Diese Pluralisierung ist ihr zufolge allerdings nicht (ausschließlich) über eine Zunahme an individueller Wahlfreiheit zu erklären, sondern geht mit (Re)Normierungen von Machtverhältnissen und Identitätskonstruktionen einher. Das Erkenntnisinteresse ihrer Arbeit liegt daher in den diskursiven „Dynamisierungen und Begrenzungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform“ (Hartmann 2002: 13f). Um diese zu untersuchen, setzt sich Hartmann zunächst kritisch mit der Forschung zu geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensformen Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre auseinander. Ausgehend von der These, dass Pädagogik und Erziehungswissenschaft selbst an der Reproduktion der gesellschaftlichen Machtverhältnisse beteiligt sind (vgl. Hartmann 2002: 177), führt sie anschließend eine Diskursanalyse von pädagogischen Ansätzen durch, die selbst einem kritischen Anspruch folgen (vgl. ebd.: 261). Diskursanalytische Ansätze spielten zu diesem Zeitpunkt noch eine marginalisierte Rolle in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Hartmann unterscheidet methodologisch zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken und folgt damit einer Trennung, die

später insbesondere von erziehungswissenschaftlichen Diskursforscher*innen kritisiert und abgelehnt wurde (siehe 3.2.1 und 4.2.1). Nichtsdestotrotz zeigt Hartmanns Arbeit den von ihr selbst konstatierten „wegweisenden Charakter diskursanalytischer Verfahren für die Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 266).⁵⁴ Im empirischen Teil der Studie fragt Hartmann danach, wie die untersuchten pädagogischen Programme daran beteiligt sind, „Teile der dort diskutierten Dispositive zu verschieben, abzustützen bzw. neue diskursive Elemente hervorzubringen“ (ebd.: 180). Den Untersuchungsgegenstand der Analyse bilden drei Ansätze, die jeweils die „Pädagogik der Vielfalt“, die „lesbisch-schwule Bildungsarbeit“ und die „geschlechtsreflektierende Berufs- und Lebensplanung“ (ebd.: 20) repräsentieren. Alle drei „Diskursfragmente“ (ebd.: 261) verfolgen das Ziel, Normierungen von Geschlecht, Sexualität und Lebensform kritisch aufzugreifen und infrage zu stellen (vgl. ebd.: 181). Hartmanns Analyse bestätigt, dass sie Normalitätskonstruktionen von vergeschlechtlichter Arbeitsteilung, Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität adressieren und zu ihrer Transformation beitragen (vgl. ebd.: 261). Gleichzeitig zeigen die Analyseergebnisse aber auch, dass in den Ansätzen eine heteronormative Ordnung reproduziert wird (vgl. ebd.). Eine Naturalisierung und Vereindeutigung von heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit wird hier fortgeschrieben. Die diskursive Trennung von *sex* und *gender* und ein identitätslogisches Verständnis von Geschlecht und Sexualität bleiben unhinterfragt und die heterosexuelle Kleinfamilie bildet auch hier weiterhin die zentrale Referenz.

„Damit orientieren sich pädagogische Diskurse an vorherrschenden Existenz- und Lebensweisen im Sinne hegemonialer Diskurse, ohne deren Konstruiertheit, Temporalität und Funktionalität auch auf fundierender Ebene Beachtung zu schenken und verleihen ihnen somit einen quasi-natürlichen Schein.“ (ebd.: 261f)

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse fragt Hartmann nach der Bedeutung der Erkenntnis, dass der kritische Anspruch pädagogischer Ansätze „in das verhakt bleibt gegen das sie sich wende[n]“ (Hartmann 2002: 265). Pädagogik und Erziehungswissenschaft stellt dies Hartmann zufolge vor die Herausforderung, die eigene Verstrickung in die Reproduktion und Transformation gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu reflektieren (vgl. ebd.).⁵⁵ Hierdurch können Bildungsprozesse so gestaltet werden, dass sie eine Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensweisen im Kontext dieser Machtverhältnisse ermöglichen, eine geschlechtliche und sexuelle Selbstpositionierung, die andere Lebensweisen und Positionierungen respektiert, unterstützen und zu einem

54 Inzwischen gehört die Diskursanalyse zu einem der zentralen Verfahren (insb. qualitativer) erziehungswissenschaftlicher Forschung und erziehungswissenschaftliche Perspektiven prägen das Feld der Diskursforschung nachhaltig (siehe Kapitel 4).

55 Eine Herausforderung, der sich sowohl Hartmanns Werk als auch die vorliegende Arbeit mit unterschiedlichen Bezugspunkten stellen.

de_konstruktiven Umgang mit durch Geschlechternormen bedingten Begrenzungen des eigenen Lebenslaufs führen (vgl. ebd.: 17). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse und Überlegungen entwickelt Hartmann die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, die das Ziel verfolgt, „den Raum in Pädagogik und Erziehungswissenschaft dafür zu vergrößern, eine Vielfalt an Existenz- und Lebensweisen gleichwertig aufzugreifen und zu ermöglichen“ (ebd.: 20). Es geht ihr dabei weniger um die Entwicklung vorgefertigter Handlungskonzepte als vielmehr darum, „Anhaltspunkte für eine pädagogische Haltung [zu] formulieren, die daran orientiert ist, Vielfalt zu ermöglichen und Offenheit zuzulassen“ (ebd.: 21). Hierdurch soll die Handlungsfähigkeit (im Sinne von Butlers *Agency* (siehe 3.4.2)) von sowohl den pädagogisch Tätigen, als auch den adressierten Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen erweitert werden.

Den Begriff der ‚vielfältigen Lebensweisen‘ entwickelt Hartmann einerseits vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lebensformen und andererseits im Anschluss an Andrea Maihofers Theorie von *Geschlecht als Existenzweise* (1995). Letztere ermöglicht es, „Geschlecht und Sexualität in radikaler Weise als gesellschaftlich hervorgebracht zu begreifen und gleichzeitig die Realität der vorfindlichen Existenzweisen im Blick zu behalten“ (Hartmann 2002: 16). Unter dem Begriff ‚Lebensform‘ wird in den Sozialwissenschaften „das Arrangement der privaten sozialen Beziehungen und de[r] Grad ihrer Institutionalisierung“ verstanden (ebd.: 27). Ein Beispiel für eine derartige Institutionalisierung ist die Eheschließung, die in Deutschland bis 2017 ausschließlich heterosexuellen Paaren möglich war. Im ausgehenden 20. Jahrhundert erfährt die Pluralisierung von Lebensformen in den Sozialwissenschaften zunehmende Aufmerksamkeit. Hartmann zeigt anhand des Forschungsstandes, „dass die bundesdeutsche Gesellschaft durch eine scheinbar grenzenlose Vielfalt an Lebensformen gekennzeichnet ist“ (ebd.: 35). Gleichzeitig wird in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Forschung zur Pluralisierung von Lebensformen deutlich, dass diese vielfältige Lebensformen zwar in den Blick nimmt, hierbei aber gleichzeitig normiert. Dies zeigt sich insbesondere in der Fokussierung auf sexuelle Partnerschaften und verwandtschaftliche, insbesondere Eltern-Kind-Beziehungen, wodurch nicht-sexuelle Freundschaften in den Hintergrund rücken (vgl. Hartmann 2002: 34).

Unter dem Titel „Anything goes?“ (ebd.: 37) diskutiert Hartmann anschließend die These, dass die Pluralisierung der Lebensformen auf eine „Zunahme individueller Wahlmöglichkeiten“ (ebd.: 42) zurückzuführen sei und weist diese schließlich zurück. Zwar lässt sich ihr zufolge durchaus eine Liberalisierung in Bezug auf Gestaltungsmöglichkeiten von Selbstpositionierung und Lebenslauf feststellen, die mit einer Transformation der Familien- und Geschlechterverhältnisse einhergehen (vgl. ebd.). Dies lässt sich allerdings nicht

als totale Entgrenzung der individuellen Möglichkeiten verstehen. Vielmehr werden gleichzeitig neue Zwänge und Unsicherheiten hervorgebracht, die beispielsweise dazu führen, „dass das Individuum gesellschaftlich induzierte Probleme zunehmend als selbstverschuldet erlebt, was wiederum psychische Belastungen mit sich bringen kann“ (ebd.). Die Beobachtung einer zunehmenden Pluralisierung von Lebensformen ist also nicht mit der Annahme zu verwechseln, gesellschaftliche Machtverhältnisse und Normalitätskonstruktionen hätten hierdurch an Bedeutung verloren (vgl. ebd.: 45). Dies zeigt sich insbesondere daran, dass die heteronormative Kleinfamilie in der Diskursivierung der Pluralisierung von Lebensformen die zentrale Referenz bleibt (vgl. ebd.: 46). Hartmann macht dies u.a. an häufig verwendeten Begrifflichkeiten wie „nicht-eheliche Lebensgemeinschaft“, „unvollständige Familie“ [...], „Stieffamilie“ [...], „unverheiratetes Zusammenleben“, „kinderlose Frauen“ [oder] „Nichtmütter““ (ebd.) deutlich, die der Referenz auf die Norm, deren Abweichung sie darstellen, namentlich verhaftet bleiben. Dieses „Protégieren der traditionellen Familie“ (ebd.: 47) diskutiert Hartmann unter dem Titel „Krise der Familie?“ (ebd.: 46) und verweist damit auf das, was gut zehn Jahre später zur zentralen Krisenerzählung antifeministischer und neurechter Mobilisierungen werden sollte (siehe insb. 2.3.3 und Kapitel 5).

Im Anschluss an den Diskursforscher Jürgen Link (1996) befasst sich Hartmann anschließend mit den Begriffen ‚Norm‘ und ‚Normalität‘ bzw. ‚Normierung‘ und ‚Normalisierung‘ (Hartmann 2002: 52–58). Während Link klar zwischen Normen und Normalitäten unterscheidet, geht Hartmann im Anschluss an Foucault (siehe insb. 3.3) davon aus, dass Normalität immer mit Macht verstrickt ist und „normativen Charakter annehmen [und] [...] sich entsprechend in den Einzelnen selbst, im sozialen Miteinander oder qua Definitionsmacht über die Wissenschaften zu Normativität verhärten [kann]“ (Hartmann 2002: 56). Gleichzeitig betont sie die Notwendigkeit von Normativität für ein „menschenswürdiges Zusammenleben“ (ebd.: 57). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen fragt sie, wie „wir uns [...] einen Umgang mit Macht vorstellen [können], der Veränderung zu mehr Wertschätzung und zu mehr Freiheit für alle möglich macht“ (ebd.). Hartmanns Beitrag zur Beantwortung dieser Frage ist die von ihr formulierte normative Maxime, „Vielfalt entnormalisierend und enthierarchisierend von der Vielfalt aus zu denken und kritisch zu bleiben gegenüber Norm(alisierungsmechanismen“ (ebd.: 58). Hierzu gehört auch ein dekonstruktives Verständnis von Identität, dass diese als über die Lebenszeit fortlaufende soziale Konstruktion begreift und „nicht als gegebene Qualität [...], die in einem Prozess der Identitätssuche gefunden werden kann, wie einen Gegenstand, den man verloren hat“ (ebd.).⁵⁶ Vor diesem Hintergrund

56 In dem analysierten Material wird hingegen immer wieder ein essentialistisches Verständnis von Identität, die lediglich gefunden werden müsse, reproduziert (siehe insb. 5.2.1.2).

befasst sich Hartmann mit Sexualität und Geschlecht als zentrale Kategorien der Transformation und (Re)Normierung von Lebensformen (vgl. ebd.). Sie theoretisiert die beiden Begriffe im Anschluss an Foucault und Butler (siehe 3.3 und 3.4) und verbindet diese schließlich mit dem Begriff der vielfältigen Lebensweisen.

Im Gegensatz zum Begriff der ‚Lebensform‘, ermöglicht es ‚Lebensweise‘ „auch die offene Dynamik, Uneindeutigkeiten, Schattierungen, widersprüchliche[.] Gleichzeitigkeiten und fließende[.] Übergänge innerhalb einzelner Lebensformen und -läufe zu berücksichtigen“ (ebd.: 36). Geschlecht und Sexualität erscheinen hierdurch gleichzeitig als Materialisierungen von diskursiv hergestellten Normalitätskonstruktionen und Ergebnis einer kritisch-widerständigen Auseinandersetzung mit ebendiesen Normierungen. Mit dem Begriff der Lebensweise kann das Moment der Veränderlichkeit von und *Agency* innerhalb von normativen Machtstrukturen in den Blick genommen werden (vgl. ebd.: 120). Hierbei wird keineswegs von einem volutaristischen Verständnis von Lebensweisen ausgegangen. Lebensweisen können nicht frei gewählt werden, denn sie sind „konstitutiv mit existierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen verbunden“ (ebd.: 121). Der Begriff der vielfältigen Lebensweisen beinhaltet nicht das Versprechen, diesen Strukturen entkommen oder die mit ihnen einhergehenden Privilegierungen und Benachteiligungen unwirksam machen zu können. Er lenkt den Blick allerdings auf den in der Subjektconstitution produzierten Überschuss, der widerständige Handlungsfähigkeit (*Agency*) ermöglicht. Handlungsfähigkeit ist Hartmann zufolge zu verstehen als „eine hinterfragende und widerständige Haltung auch angesichts der Unausweichlichkeit unterwerfender Subjektivierung, eine Haltung, die sich gestaltend zu dieser verhält [und] Neues generiert“ (Hartmann 2002: 120).

Die normative Maxime, „Vielfalt wertschätzend von der Vielfalt aus“ zu denken (ebd.: 121), auf der Hartmanns Pädagogik vielfältiger Lebensweisen basiert, umfasst „eine ethische Haltung zu sich und anderen, die einen achtsamen Umgang vor dem Hintergrund der Menschenwürde und Menschenrechte ermöglicht“ (ebd.: 121f). Ziel ist es, Möglichkeitsräume zu suchen, zu entdecken, zu erkennen und zu ermöglichen und hierdurch Lebenslust zu fördern (vgl. ebd.: 171). Die existierende Vielfalt von (geschlechtlichen und sexuellen) Lebensweisen sollte hierfür wertschätzend thematisiert werden, unabhängig davon, wie häufig welche Lebensweisen in der Gesellschaft, einer bestimmten Region oder einem bestimmten sozialen Umfeld vorkommen oder wie sichtbar diese sind (vgl. ebd.: 270). Auch neuen Lebensweisen sollte mit Offenheit begegnet werden und ihre Entwicklung – nicht zuletzt in und durch Bildungsarbeit – ermöglicht werden (vgl. ebd.).

Mit dieser Perspektive wird Vielfalt selbst zum Ausgangspunkt und somit „das additive Prinzip des zusätzlichen Thematisierens, das die Struktur von

Norm und Abweichung, Allgemeinem und Besonderem reproduziert“ überschritten (ebd.). Hierbei werden unterschiedliche Lebensweisen allerdings nicht lediglich aufgeführt oder gar Beliebigkeit oder freie Wählbarkeit von Lebensweisen versprochen oder behauptet. Vielmehr werden aus einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive eine Auseinandersetzung mit Normalitätskonstruktionen ermöglicht, die weder die Verstrickung individueller Lebensentwürfe in diskursive Machtverhältnisse noch die individuelle Verantwortung und Gestaltbarkeit des eigenen Lebens negiert (vgl. ebd.: 174). Irritation und „produktive[.] Verunsicherung“ (ebd.: 271) können dazu beitragen Normalitätskonstruktionen infrage zu stellen und Widersprüche und Ambivalenzen sichtbar zu machen und anzuerkennen, ohne „Identitätsbedürfnisse[.]“ (ebd.) zu delegitimieren. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen stellt eine „Einladung, aber auch Anforderung [dar], die eigene Lebensgestaltung in ihrem Geworden sein zu reflektieren und sie als eine unter vielen Möglichkeiten wahrzunehmen“ (ebd.: 176). Sie „verläuft quer durch die pädagogischen Fach- und Arbeitsgebiete“ (ebd.: 271) und ist nicht auf die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität beschränkt. Sie beschreibt vielmehr eine pädagogische Haltung, die auf Offenheit, Wertschätzung und gesellschaftlicher Partizipation beruht und diese durch Dekonstruktion von Normalitätsordnungen gleichzeitig ermöglichen will (vgl. ebd.: 272). In queerer Weise schließt sie sowohl an die Kritische Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft als auch an die „herrschaftskritische Tradition feministischer Forschung“ (ebd.: 275) an und zielt mit ihrer kritisch-dekonstruktiven Ausrichtung auf eine gesellschaftspolitische Veränderung.

3.5.2 *Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt*

Während Hartmann in *Vielfältige Lebensweisen* (2002) vor allem mit dem Begriff der Pädagogik arbeitet und für diese „kritisch-dekonstruktive Perspektiven“ (ebd.) entwickelt (siehe 3.5.1), befasst sie sich später stärker mit dem Bildungsbegriff. Vor dem Hintergrund der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen entwirft sie eine Theoretisierung von Bildung, die diese als „kritisch-dekonstruktives Projekt“ (Hartmann 2013: 253) versteht. Sie verweist hier zwar auf Rickens Theoretisierung von Bildung als Machtdispositiv und Subjektivierungsmatrix (vgl. Hartmann 2024: 189, 2013: 254f, 2012: 151), setzt sich mit dem Entstehungshintergrund und den Theoriebezügen von Rickens Bildungstheorie allerdings nicht näher auseinander. Nichtsdestotrotz lässt sich Hartmanns Theoretisierung von Bildung als queertheoretische Kritik (nicht nur) poststrukturalistischer Bildungstheorien lesen, die den konstitutiven Charakter von Differenzkategorien und Identitätskonstruktionen für den Prozess der Subjektbildung vernachlässigen. Im Anschluss an Foucault und Butler betont

Hartmann, dass „Subjektivierung niemals losgelöst von sozialen Identitäts- und Ordnungskategorien wie Geschlecht und Sexualität erfolgt“ (Hartmann 2013: 254). Hartmanns Ansatz lese ich daher (auch) als queertheoretische und heteronormativitätskritische Reformulierung von Bildungstheorie.

Diese unterscheidet sich noch in einem weiteren Punkt von der Theorie Rickens. Während Ricken die Idee der Bildung als Transformation des Aufklärungsgedankens versteht und hierbei vor allem die Unterschiede zwischen Aufklärung und Bildung in den Blick nimmt (siehe 3.2.3), betont Hartmann im Anschluss an Kant die „enge[.] Verwobenheit von Aufklärungsphilosophie und Bildungstheorie der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd.: 256).⁵⁷ Hartmann hält damit am kritischen Potential des Bildungsbegriffs fest, ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, dass und wie Bildung in Machtstrukturen verstrickt ist und zu ihrer Reproduktion beiträgt. Mit Kant versteht sie Aufklärung als Befähigung der Menschen, „ihren Verstand zu gebrauchen, selber zu denken, autonom zu werden“ (ebd.: 255). Hierfür bedürfe es „moralische[r] Bildung“ (ebd.). Emanzipation und Selbstbestimmung werden somit zu den bildungstheoretischen Maximen moderner Pädagogik (vgl. ebd.). Diese können im Anschluss an Foucault und Butler allerdings nicht als ein Heraustreten aus den Strukturen verstanden werden, da dies dem ambivalenten Charakter des Subjektivierungsprozesses folgend undenkbar ist, sind wir mit unserer Existenz doch konstitutiv an die Strukturen gebunden, die uns mit hervorgebracht haben. Im Anschluss an Foucault versteht Hartmann Kants Aufklärungsbegriff vielmehr als Kritik und somit als „Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12; vgl. Hartmann 2013: 256).

Hartmann greift Kritik als „immanentes Prinzip von Pädagogik“ (Hartmann 2013: 256) auf und verweist zugleich auf die frühe Funktionalisierung des Bildungsbegriffs (vgl. ebd.). Eine Kritik dieser Verwertungslogik von Bildung ist bereits in den Humboldtschen Bildungsbegriff eingelagert, den Hartmann in Anlehnung an Peter Euler als „Kritik der Aufklärungspädagogik“ versteht (Euler 2004: 15 zit. n. ebd.). Bildung ist hiernach ohne (Selbst-)Kritik gar nicht denkbar. Die Kritik bezieht sich hierbei (auch) auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, wobei Bildung nicht jenseits oder außerhalb dieser verortet werden kann, sondern immer auch zur Reproduktion sozialer Ordnungen beiträgt. „Diese Verstrickung muss den Bildungsgedanken nicht disqualifizieren, die Erkenntnis um sie vermag den Blick auf Bildung jedoch zu desillusionieren“ (Hartmann 2013: 257), schreibt Hartmann. Im Anschluss an Adorno betont sie, dass Bildung zwar herausgefordert ist, sich gegen Verwertungslogiken zu wehren, dabei aber die Gefahr besteht, dass ihre Verstrickung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen hierdurch aus dem Blick gerät (vgl. ebd.).

57 Auch in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ wird Bildung bisweilen mit Aufklärung gleichgesetzt. Siehe hierzu die Ausführungen in 5.2.2.

Hartmann zeichnet nach, wie die Verbindung von Kritik und Bildung in den 1960er und 1970er auf unterschiedliche Art und Weise diskutiert wurde. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Perspektiven auf den Zusammenhang von Bildung und Kritik, dass Gesellschaftsanalysen mit pädagogischen Fragestellungen verknüpft wurden (vgl. ebd.: 259). Das Verhältnis von Kritik und Bildung wird allerdings unterschiedlich ausbuchstabiert. Die Kritische Bildungstheorie (insbesondere von und nach Joachim Heydorn) versteht Kritik als „immanente Funktion von Bildung“ (ebd.) und wendet diese reflexiv auf sich selbst an (vgl. ebd.: 258). Die Kritische Erziehungswissenschaft holt Kritik hingegen „über die Theorie der Frankfurter Schule quasi erst in die Pädagogik hinein“ (ebd.: 259).

Im Rahmen der Kritischen Erziehungswissenschaft entwickelten sich „pädagogische[.] Strömungen“ (ebd.: 260), die sich mit Differenzkategorien wie Geschlecht, Sexualität oder race besonders befassen und das Ziel verfolgen, durch pädagogische Intervention zum Abbau der mit diesen Kategorien verbundenen Diskriminierungen beizutragen (vgl. ebd.). Hierzu zählen die feministische bzw. Geschlechterpädagogik, die interkulturelle bzw. Migrationspädagogik sowie die antihomofeindliche bzw. lesbisch-schwule Pädagogik. Erstere kritisiert zunächst vor allem die mit Bildung verbundene androzentristische Perspektive, die von einem männlichen Bildungssubjekt ausgeht (vgl. ebd.). „Erst in den fortgeschrittenen 1990er Jahren beginnt sich in der Geschlechterpädagogik die Erkenntnis durchzusetzen, dass die Frage nach einem emanzipatorischen Umgang mit der Geschlechterdifferenz dieselbe voraussetzt und damit die zweigeschlechtliche Ordnung unhinterfragt bekräftigt“ (Hartmann 2013: 260f). In Bezug auf die Kategorie Sexualität setzt sich Hartmann zufolge erst „in letzter Zeit die Erkenntnis durch, dass dies die Unterscheidung von hetero- und homosexuellen Identitäten unhinterfragt voraussetzt und die Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit zementiert“ (ebd.: 261).

Auch Gesa Heinrichs und Barbara Schütze kritisieren diese Reproduktion von Heteronormativität in der (Geschlechter-)Pädagogik. Heinrichs nimmt insbesondere die Arbeiten von Annedore Prengel und Barbara Rendtorff in den Blick. Diese stellen ihr zufolge die wichtigsten Versuche dar, „die Vorstellung einer möglichen Geschlechtsneutralität von Bildung [...] zu hinterfragen“ (Heinrichs 2001: 202f). Hartmanns Analyse pädagogischer Programme, die selbst einen kritischen Anspruch verfolgen (siehe 3.5.1), nicht unähnlich, kritisiert Heinrichs die Ansätze von Prengel und Rendtorff dahingehend, dass diese an einer essentialistischen und biologistischen Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit festhalten (vgl. ebd.: 203–214). Heinrichs hingegen versteht Bildung als diskursive Praxis, die von der heterosexuellen Matrix durchzogen ist (vgl. ebd.: 228). In diesem Sinne ist Bildung „immer auch

Geschlechterbildung“ (ebd.). Die Aufgabe von Bildungstheorie ist es Heinrichs zufolge daher, „die Frage nach Bildung immer auch als Frage nach Geschlecht und dem Geschlechterdiskurs zu begreifen“ (ebd.: 229). Dies ließe sich mit Hartmann wiederum als Ausbuchstabierung der selbstkritischen Wendung in der Bildung fassen.

Auch Schütze plädiert für eine „Essentialismuskritik in der pädagogischen Gender-Forschung“ (Schütze 2010: 20) und schließt dabei ebenfalls an die Kritische Bildungstheorie an. Ihr zufolge sind trans* und inter* Personen Ende der 2000er Jahre „die *vergessenen Subjekte* der pädagogischen Gender-Diskurse“ (ebd.: 10 Herv. i. O.). Die – auch in historischen Arbeiten vollzogene – „Sichtbarmachung der Geschlechterdifferenz“ (ebd.: 70) geht ihr zufolge mit einer „Unsichtbarmachung von geschlechtlichen/sexuellen Grenzgängern“ (ebd.) einher. Indem pädagogische Diskurse Homo- und Bisexuelle, Trans* und Inter* entweder verschweigen oder als besonders markieren, tragen sie zur Perpetuierung einer heteronormativen Ordnung (der Bildung) bei (vgl. ebd.: 69). Demgegenüber entwirft Schütze im Anschluss an Butlers heteronormative Melancholie einen Bildungsbegriff, der Bildung als „Kritik der Eingeschlechtlichkeit“ versteht (ebd.: 20, 211). Ihre Kritik zielt also nicht ausschließlich auf eine Infragestellung der zweigeschlechtlichen Ordnung, sondern greift Butlers psychoanalytische Überlegungen dahingehend auf, dass Geschlecht in westlichen Gesellschaften nicht nur binär sondern auch statisch und unveränderlich gedacht wird. Sie plädiert daher für eine Bildung „Wider die Indifferenz“ (ebd.: 248) und definiert diese als „Wachheit gegenüber der konstituierenden Bedeutung des Nicht-identischen für die Dialektik von Gender und den Mut zur konsequenten, das Subjekt der Bildung einbeziehenden Kritik der gesellschaftlichen Verfasstheit von Geschlechtsidentität“ (Schütze 2010: 248f).

Auch Hartmann geht im Anschluss an Foucault und Butler davon aus, dass „das dominante Verständnis von Geschlecht und Sexualität als der Rahmen begriffen werden kann, in dem Subjektivität und Handlungsfähigkeit auch in der Pädagogik mit hervorgebracht werden“ (Hartmann 2013: 271), und fragt wie Bildung vor diesem Hintergrund zu theoretisieren ist. Poststrukturalistische Perspektiven stellen die pädagogischen Maximen von Emanzipation und Selbstbestimmung infrage (vgl. ebd.: 261). Bildung kann Hartmann zufolge daher nur als ambivalent gedacht werden (vgl. ebd.: 264). Sie unterwirft ihre Subjekte den gesellschaftlichen Machtverhältnissen, bringt diese gleichzeitig aber erst als handlungsfähige Subjekte hervor (vgl. ebd.). Es ist daher auch Bildung, die eine reflexive Auseinandersetzung mit diesem ambivalenten Prozess der Subjektivierung ermöglicht. Kritik als immanentes Prinzip der Bildung versteht Hartmann aus poststrukturalistischer Perspektive daher auch als Entsubjektivierung (vgl. ebd.). Bildung in diesem Sinne gleichzeitig als Subjektivierung und Entsubjektivierung zu verstehen, fordert Pädagogik und

Erziehungswissenschaft heraus, „nicht nur den Umgang mit Differenzen, sondern vielmehr deren Herstellungsweisen zu reflektieren“ (ebd.: 266).

Hartmann verfolgt mit ihrer Theoretisierung von Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt das Ziel, Bildung queertheoretisch zu reformulieren und somit der „vordergründigen Differenzlosigkeit des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs zu begegnen“ (Hartmann 2024: 189), wie sie in 3.2 für die Bildungstheorie Rickens nachgezeichnet wurde. Hierdurch sollen Geschlecht und Sexualität „als ein wesentliches Moment von Bildung“ (ebd.) theoretisiert und im Sinne queertheoretischer Perspektiven als offene, dynamische Kategorien aufgegriffen werden (vgl. ebd.). Bettina Kleiner schlägt eine derartige queertheoretische Reformulierung für die Bildungstheorie von Hans-Christoph Koller (2012) vor. Im Anschluss an Butler versteht sie eine Distanzierung von Geschlechternormen, die „wie Verletzungen funktionieren können“ (Kleiner 2015: 126), als transformatorischen Bildungsprozess (vgl. ebd.: 354). Vor dem Hintergrund der empirischen Untersuchung, für die Kleiner Interviews mit lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen führte, zeigt sie, dass die Möglichkeiten einer solchen Distanzierung von verletzenden Geschlechternormen mit der Frage des jeweiligen Kapitals verknüpft sind (vgl. ebd.: 355). Sie plädiert daher dafür, nicht nur eindeutige Resignifizierungen, sondern auch ambivalente Praktiken wie Ironisierungen und Ausweichen als Bildungsprozesse zu verstehen (vgl. ebd.). „[D]ramatische[.] Transformationen“ (ebd.) stehen ihr zufolge meist nur privilegierten Subjekten offen. Eine Engführung des Bildungsbegriffs auf derartige Transformationsprozesse würde weniger privilegierten Subjekten die Möglichkeit zur Bildung bereits auf theoretisch-begriffsdefinitorischer Ebene absprechen (vgl. Kleiner 2015: 355).

Hartmann hingegen verfolgt weniger das Ziel eine konkrete Bildungstheorie queertheoretisch zu reformulieren, sondern betont den normativen Charakter von Bildungstheorien insgesamt. Diesen kommt ihr zufolge eine „Orientierungsfunktion mit Blick auf Ziele und Inhalte pädagogisch veranlasster Bildungsprozesse zu“ (Hartmann 2024: 191). Ihr in der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen entwickelte Ansatz, „Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken“, bildet – wie bereits in 3.5.1 deutlich wurde – nicht lediglich eine normative Maxime für die pädagogische Praxis, sondern stellt auch Bildungstheorien vor die Herausforderung, sich kritisch mit der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse auseinanderzusetzen, die nicht jenseits von Differenzkategorien und Identitätskonstruktionen gedacht werden können. Eine queere Reformulierung von Bildung umfasst Hartmann zufolge daher nicht nur eine Reflexion der „gesellschaftlich-kulturelle[n] Machtwirkung zwischen dem Differenten, sondern auch die im Hervorbringungsprozess des Differenten wirkende Macht“ (ebd.: 192), die mit der Möglichkeit der Verschiebung von

Sagbarkeitsgrenzen einhergeht. Obwohl eine poststrukturalistische und queer-theoretische Theoretisierung von Bildung das Subjekt nicht als Ausgangspunkt von Bildung, sondern vielmehr als dessen Effekt versteht (vgl. ebd.: 189), rückt bei Hartmann Handlungsfähigkeit (*Agency*) in den Fokus. Queere Bildung ist ihr zufolge herausgefordert, diese *Agency* zu betonen und gleichzeitig „im Blick zu behalten, dass auch sie ihrer machtvollen Verstrickung, dem immanenten Widerspruch der Bildung, nicht entkommen kann“ (ebd.: 192).

3.5.3 *Bildung in Zeiten von Post-Heteronormativität (Klenk)*

Hartmanns kritisch-dekonstruktive Bildungstheorie wurde u.a. von Klenk weiterentwickelt, der im Anschluss an die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen untersucht, „welche Erfahrungen lesbische, schwule, bisexuelle, heterosexuelle sowie inter*- und trans*geschlechtliche Lehrkräfte ihrer Selbstaussage nach im Umgang mit und bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule machen“ (Klenk 2023: 7). Vor dem Hintergrund der empirischen Analyse der geführten Interviews, entwickelt Klenk eine Typologie sozialer Deutungsmuster und unterscheidet zwischen den Deutungsmustern Dethematisierung, Fragmentierung und Responsibilisierung (vgl. ebd.: 386–431). Im Rahmen der Responsibilisierung wird „auf eine berufliche und gerade nicht individuelle (!) Form der Zuständigkeit und pädagogischen Verantwortung für vielfältige Lebensweisen“ verwiesen (Klenk 2023: 443), die nach Klenk eng mit dem formalen Erziehungs- und Bildungsauftrag von Lehrkräften (Wissens- und Wertevermittlung) verknüpft ist. Während dies auf ein Verständnis von pädagogischer Professionalität verweist, das auch von Klenk unterstützt wird, erkennt er in diesem Deutungsmuster gleichzeitig die Gefahr, dass hier ein identitätslogisches Verständnis von Geschlecht und Sexualität fortgeschrieben wird und „sich nicht nur, aber gerade LGBTIQ*-Lehrkräfte mit der rollenkonformen Bearbeitung von Geschlecht und Sexualität im Schulalltag überfordern“ (ebd.). Das Deutungsmuster der Fragmentierung verweist darauf, dass Heteronormativität nur in Teilen und nur in Bezug auf bestimmte Adressant*innengruppen thematisiert und problematisiert wird (vgl. ebd.: 439). Eine heteronormative Weltsicht wird hier in klassistischer und rassistischer Weise Berufsschülern und Migrationsanderen zugeschrieben, wodurch Heteronormativität bei weiteren Adressat*innengruppen (etwa weiblichen Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe) als suspendiert gilt (vgl. ebd.: 438). Im Deutungsmuster der Dethematisierung schließlich wird von einer bereits erreichten Egalität unter den Schüler*innen ausgegangen und somit die Notwendigkeit, Heteronormativität im Unterricht zu adressieren, stark reduziert und bisweilen gänzlich negiert (vgl. ebd.: 434). Klenk räumt ein, dass dies zwar im Sinne einer Nicht-Dramatisierung durch

Normalisierung zum Abbau von heteronormativen Ungleichheitsverhältnissen beitragen kann, betont aber vor allem den Widerspruch zwischen der behaupteten egalitären Differenz und den realen Diskriminierungserfahrungen von queeren Kindern und Jugendlichen in der Schule (vgl. ebd.). Die Dethematisierung von Heteronormativität kommt ihm zufolge daher einem *Silencing* gleich und trägt so zur Reproduktion der heteronormativen Ordnung bei (vgl. ebd.: 442).

Klenk arbeitet hierbei mit dem titelgebenden Begriff der Post-Heteronormativität, der auf „die dis-/kontinuierliche Renaissance (Wiedergeburt) von Heteronormativität“ verweist (ebd.: 23). Er betont hierbei die Relevanz des Bindestrichs:

„Der Fokus des Kompositums‘ liegt weniger auf dem Präfix *post*, denn vielmehr auf dem *Bindestrich*, durch den dieses Kompositum gebildet wird und worüber das un-/gleichzeitige Nebeneinanderbestehen, das Vor und Zurück sowie Für und Wider heteronormativer Transformationsprozesse in seinen widersprüchlichen, Freiheit ermöglichenden wie auch begrenzenden, Facetten theoretisiert wird.“ (ebd., Herv. i. O.)

Klenk nimmt damit die in westlichen Gesellschaften aktuell zu beobachtende Gleichzeitigkeit von Reproduktion, Transformation und Dekonstruktion heteronormativer Geschlechterordnungen in den Blick, bezeichnet die von Mart Busche (2021) entworfene postheteronormative pädagogische Praxis (ohne Bindestrich) allerdings als pädagogische Utopie, auf die es dennoch hinzuarbeiten gilt (vgl. Klenk 2023: 23).

Den theoretischen Rahmen von Klenks Arbeit bildet die kritische Bildungstheorie und deren heteronormativitätskritische Reformulierung nach Hartmann. Ähnlich wie Hartmann zeichnet Klenk zunächst die kritische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildung und Herrschaft in der kritischen Bildungstheorie nach und betont die „Dialektik der Bildung“ (ebd.: 24). Hierbei geht es um den „Widerspruch *von* Bildung und Herrschaft, nicht *zwischen* Bildung und Herrschaft“ (ebd., Herv. i. O.). Bildung ist hiernach Teil und Mittel von Herrschaft und birgt gleichzeitig das Potential ihrer Transformation (vgl. ebd.: 25).

Anschließend befasst sich Klenk mit den „Nachholbedarfen“ (ebd.: 26) der kritischen Bildungstheorie im Hinblick auf die Reflexion von (geschlechtlicher und sexueller) Differenz. Da Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowohl historisch als auch aktuell in Machtverhältnissen verstrickt sind, betont Klenk dass „Bildung selbst-kritisch werden muss, sofern an ihr festgehalten werden soll“ (ebd.: 27). Bildung ist in diesem Sinne ambivalent und muss entsprechend dialektisch gedacht werden. Vor diesem Hintergrund betont Klenk wie Hartmann Kritik als immanentes Prinzip von Pädagogik (vgl. ebd.). Im Anschluss an Astrid Messerschmidt (2009) nimmt Klenk die „Mittäterschaft an Herrschaft bei gleichzeitiger Kritik an herrschaftlich strukturierter Bildung“

(Messerschmidt 2009: 9 zit. n. Klenk 2023: 27f) in den Blick und wendet diese Perspektive auf Bildung zu Geschlechter- und Sexualitätsfragen an. Hierfür ist ein Herrschaftsbegriff notwendig, der diese „nicht mehr ausschließlich als eine materialistisch-strukturfunktionalistische respektive klassistische figuriert, sondern in Anschluss an Foucault und Butler auf Differenzordnungen erweitert“ (Klenk 2023: 28). Dieser erlaubt es auch ableistische, heteronormative, klassistische und rassistische Diskriminierungsformen pädagogisch (selbst-)kritisch zur reflektieren (vgl. ebd.: 28).

Im Fokus der Kritik steht in dieser Perspektive nicht nur Bildung, die nicht mehr (ausschließlich) als das Gegenteil von Macht und Herrschaft gedacht werden kann, sondern auch das Subjekt der Bildung. Das Bildungssubjekt wird „als gleichursprünglich mit der Macht entworfen [...], weil es sich und dadurch immer auch die Machtverhältnisse, aus denen sich seine Existenzweise speist, durch Zitation sozialer Normen über diskursive Praktiken im Prozess der Subjektivation wiederholt (re-)produziert, um handlungsfähig zu werden“ (ebd.: 30). Klenk zieht hier eine Parallele zwischen der „Un-/Möglichkeit der Realisierung von Bildung, die sich historisch aus ihrer herrschaftsstabilisierenden Funktion in der (Klassen-)Gesellschaft ergibt, welche sie qua ihrer Konstitution als Disziplin erlangt“ und der „Un-/Freiheit des heteronormativen Subjekts, welches sich qua seiner leidenschaftlichen Verhaftung an soziale (Geschlechter-)Normen selbsttätig über seine fortlaufende Unterwerfung hervorbringt“ (Klenk 2023: 31). Während diese Parallelisierung durchaus überzeugt, wird hier eine Perspektive auf die Idee der Bildung fortgeschrieben, die diese – wie bei Ricken – historisch vor allem im Hinblick auf die Stabilisierung von Klassenverhältnissen in den Blick nimmt. Geschlecht und Sexualität kommen hingegen über die Fokussierung auf das Subjekt der Bildung erst hinzu. Diese diskursive Trennung zwischen Bildung und Bildungssubjekt suggeriert – verknüpft formuliert – Bildung sei klassistisch und die Bildungssubjekte vergeschlechtlicht und sexualisiert. Die im Anschluss an die Arbeiten von Grabau (siehe 3.3.4) und Hausen (siehe 3.4.5) formulierten Überlegungen (siehe insb. 3.3.6 und 3.4.6) aber zeigen, dass bereits die Idee der Bildung nicht nur klassistisch, sondern auch vergeschlechtlicht, sexualisiert und (wie hier nur in Ansätzen im Anschluss an Foucault nachvollziehbar wird) rassifiziert war und dementsprechend vergeschlechtlichte, sexualisierte, rassifizierte Klassensubjekte hervorbrachte und auch heute noch hervorbringt.

Auch Klenk zielt im Anschluss an Butler letztlich auf die Auflösung dieser Gegenüberstellung von klassistischer Bildung und heteronormativem Bildungssubjekt. Er versteht Bildung als „immer schon [...] geschlechtlich-sexuelle Subjekt-Bildung“ und schlussfolgert, dass Bildung „nicht nur Kritik, sondern ebenso Differenz als immanentes Prinzip ihrer selbst zu integrieren [hat]“ (ebd.: 33). Vor diesem Hintergrund stellt eine Pädagogik der Differenz Klenk

zufolge eine Tautologie dar (vgl. ebd.). Diesen Gedanken aufgreifend und auf Bildungstheorie übertragend gehe ich davon aus, dass auch heteronormativitätskritische, queere, rassismuskritische, post- oder dekoloniale Reformulierungen von Bildung letztlich Tautologien darstellen, muss Bildung doch sowohl kritisch als auch differenzreflexiv sein, sofern – in den Worten Klenks – „an ihr festgehalten werden soll“ (ebd.: 27).

3.6 Zusammenfassung und Weiterentwicklung

Ziel dieses Kapitels war es, die diskurstheoretischen Perspektiven auf Bildung, Sexualität und Geschlecht offenzulegen, die meine empirische Analyse geleitet haben. Darüber hinaus erfolgte mit der Absicht, zu einer queertheoretischen Reformulierung von Bildung beizutragen, eine Auseinandersetzung mit der These, dass Bildung nur dann sinnvoll als Subjektivierung theoretisiert werden kann, wenn hierbei berücksichtigt wird, dass Subjektbildung konstitutiv mit Identitätskategorien wie Geschlecht und Sexualität verbunden ist. Abschließend möchte ich nun die vorgestellten diskurstheoretischen Perspektiven auf Bildung, Sexualität und Geschlecht noch einmal stärker zusammendenken.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war Rickens Theoretisierung von Bildung als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung. Diese ist aufgrund der diskursanalytischen Ausrichtung für die in dieser Arbeit eingenommenen Perspektive auf das empirische Datenmaterial besonders passend, weil auch ich in der Analyse der bildungspolitischen Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ nach den diskursiv konstruierten Bedeutungshorizonten des Bildungsbegriffs frage. Rickens Verständnis von Bildung vernachlässigt allerdings die konstitutive Bedeutung von Differenzkonstruktionen für Macht-Wissens-Komplexe und Subjektivierungsprozesse. Insbesondere für die Kategorien Geschlecht und Sexualität überrascht dies, basiert Ricken seine Genealogie der Bildung (2006) und seinen daran anschließenden Ansatz der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung (2023) doch auf Subjektivierungstheorien, die im Hinblick auf Geschlechter- und Sexualitätsfragen entwickelt wurden und ohne diese nicht zu verstehen sind. So bezieht sich Ricken in seiner bildungstheoretischen Foucault-Lektüre fast ausschließlich auf das Konzept der Gouvernamentalität. Foucaults Arbeiten zur Biomacht hingegen werden zwar vorgestellt, nicht aber mit der Frage nach Bildung verknüpft. Hierdurch gerät u.a. aus dem Blick, wie eng Normvorstellungen von Sexualität mit der Idee der Bildung und diese zugleich mit der Konstitution von Differenzkategorien qua Subjektivierung zusammenhängen. Auch mit der konstitutiven Verbindung zwischen der Idee der Bildung und der Perpetuierung der

Zweigeschlechtlichkeit befasst sich Ricken nicht. Die von Hausen (1976) analysierte „Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“ aber zeigt, wie eng diese mit der Formulierung eines Bildungsprogramms einherging. Schließlich bezieht sich Ricken insbesondere in seinem Konzept der Anerkennung und Adressierung zwar auf die subjektivierungstheoretischen Arbeiten Butlers, dass Butler diese aber aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive entwickelt hat, bleibt weitestgehend unerwähnt und unbeachtet. Geschlecht dient Butler keineswegs lediglich als Beispiel, um die Subjektivierungstheorie zu erläutern. Vielmehr geht Butler davon aus, dass Subjektivierung immer vergeschlechtlicht und somit jenseits von Geschlecht gar nicht denkbar ist.

Ricken zufolge bringt Bildung von einem permanenten Mangel gekennzeichnete Subjekte hervor (vgl. Ricken 2019: 105). Im Anschluss an Foucault und Butler ist zu betonen, dass es sich hierbei immer um sexualisierte und vergeschlechtlichte Subjekte handelt. Diese Spezifizierung stellt nicht lediglich eine nähere Bestimmung der Subjekte dar. Vielmehr sind es im Bildungsgedanken gerade auch Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität, über die die Subjekte als immer schon mangelhaft gekennzeichnet werden. Wie Butler verdeutlicht, handelt es sich bei Geschlecht immer um idealisierte Vorstellungen von vollkommener heterosexueller Weiblichkeit oder Männlichkeit, die real nicht erreicht werden können (vgl. Butler 1990/2007: 24). Ricken folgend ließe sich argumentieren, dass es gerade der Bildungsgedanke ist, der das Subjekt nach einer unerreichbaren geschlechtlichen Souveränität streben lässt. Bei Ricken heißt es, im Bildungsgedanken werde das Problem der Negativität ausgeklammert, sodass Nichtkönnen und Nichtwissen zu noch zu bewältigenden Herausforderungen umgedeutet werden (vgl. Ricken 2019: 105). Im Anschluss an Butler und Foucault sind es (auch) Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen der Subjektwerdung, die in der Idee der Bildung ausgeklammert werden. Gebildet werden sollen eindeutig weibliche oder männliche, heterosexuelle Subjekte. Dieses unerreichbare Ideal wird – wie Hausen eindrücklich zeigt – im Bürgertum zum Bildungsziel erklärt und wirkt bis heute in transformierter Art und Weise fort (vgl. Hartmann 2002; Kleiner 2015; Klenk 2023; siehe Kapitel 5).

Wie Laufenberg (2014) zeigt, haben sich die Machttechniken des Sexualitätsdispositivs seit dem 19. Jahrhundert durchaus verändert. Liberalisierungen des 20. und 21. Jahrhundert stellen aber keineswegs das Ende der Herstellung von ‚Sexualperversen‘ dar. Vielmehr dienen sie dazu, die Bevölkerung gegen Homosexualität (und – so ließe sich angesichts der neueren Entwicklungen wie der Einführung des Geschlechtseintrags ‚divers‘ und dem kürzlich verabschiedeten Selbstbestimmungsgesetz ergänzen – auch Trans- und Intergeschlechtlichkeit) zu ‚impfen‘. Auch hierbei spielen Pädagogik und Bildung eine zentrale Rolle, wie sich vor dem Hintergrund von Grabaus Ausführungen, aber

auch von aktuellen Untersuchungen zur Diskriminierung von nicht-heteronormativ lebenden Personen in Bildungskontexten zeigt. In Laufenbergs Bild von Homosexualität als *phármakon* (vgl. ebd.: 27) fällt Bildung die Rolle der Spritze zu, über die das als Körper imaginierte Volk gegen Homosexualität (bzw. Queerness) geimpft und die heteronormative Ordnung vor einem Sterben an der ‚Krankheit Homosexualität/Queerness‘ bewahrt wird (vgl. Hartmann 2017: 39). Oder mit Hartmann anders und weniger biomachttheoretisch formuliert: Auch pädagogische Diskurse tragen zur Reproduktion von Heteronormativität bei. Hartmann zufolge muss Bildung allerdings dialektisch gedacht werden. Im Anschluss an Butler, die auf die Ambivalenz des Subjektivierungsprozesses verweist und zeigt, dass Subjekte immer in der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Handlungsfähigkeit entstehen, betont Hartmann die Ambivalenz der Bildung (vgl. Hartmann 2013: 264). In diesem Sinne können pädagogische Diskurse auch zur Kritik an heteronormativen Machtverhältnissen und Subjektivierungsprozessen beitragen.

Ricken geht davon aus, dass „angesichts der Vielzahl der bis zum Überdruß bekannten Erörterungen des Bildungsbegriffs [...] jedem weiteren Versuch, eine [...] (Grund)Bedeutung des Bildungsbegriffs zu erarbeiten und mit Folgen in den gegenwärtigen Diskurs einzuspeisen, eine gewisse Lächerlichkeit anhafte[t]“ (Ricken 2007a: 17). Aus dem gleichzeitigen „Unbehagen, anderen ein (Begriffs)Feld zu überlassen, was [...] eng mit dem Schicksal der Pädagogik und ihrer Erziehungswissenschaft verbunden ist“ (ebd.), zieht Ricken folgende Konsequenz: „[L]ässt sich Bildung weder einheitlich definieren noch gänzlich vermeiden, bleibt nur – wie lästig auch immer – übrig, sich problematisierend zur ‚Bildung‘ zu verhalten“ (ebd.: 26) und sich dem Gebrauch des Bildungsbegriffs „eher diskursanalytisch zuzuwenden“ (ebd.: 17).

Diese diskursanalytische Perspektive auf Bildung ist für meine Analyse besonders zentral, denn auch ich analysiere die bildungspolitische Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ u.a. im Hinblick auf die Frage, welche Begriffshorizonte des Bildungsbegriffs hier diskursiv hergestellt werden und folge dabei Rickens Empfehlung, „immer die Frage mitzudenken, auf die ‚Bildung‘ als Antwort justiert wird“ (ebd.: 33; siehe 5.2.2). Der Vorstellung, es sei grundsätzlich möglich und sinnvoll sich ausschließlich diskursanalytisch mit dem Bildungsbegriff zu befassen und keinerlei Bestimmung dessen vorzunehmen, was der erziehungswissenschaftliche Grundbegriff der Bildung ist und sein sollte, haftet allerdings ebenfalls – um es in den Worten Rickens zu formulieren – eine „gewisse Lächerlichkeit“ an. In ihrer Universalität verkennt sie den normativen Charakter von Bildungstheorien, die dazu beitragen, den diskursiven Rahmen abzustecken, in dem sich Bildungsprozesse entfalten können (vgl. Hartmann 2024: 191). Letztlich kommt daher auch Ricken nicht umhin, Bildung (neu) zu definieren und – abermals in den Worten Rickens – „eine

(Grund)Bedeutung des Bildungsbegriffs zu erarbeiten und mit Folgen in den gegenwärtigen Diskurs einzuspeisen“: Ricken zufolge handelt es sich bei Bildung um ein Dispositiv der Macht und eine Matrix der Subjektivierung. Ein derartiges machtkritisches Verständnis von Bildung muss aber berücksichtigen, dass es sich bei der Bildung der Subjekte immer auch um die Bildung von vergeschlechtlichten, sexualisierten, rassifizierten, klassifizierten, etc. Subjekten handelt. Tut sie dies nicht, läuft sie Gefahr, sich an der Marginalisierung von über diese Kategorien benachteiligten Gruppen zu beteiligen und bleibt auch theoretisch unvollständig. Für eine diskursanalytische Perspektive auf Bildung bedeutet dies, in der empirischen Analyse nicht nur herauszuarbeiten, welche Begriffshorizonte des Bildungsbegriffs diskursiv hervorgebracht werden, sondern auch danach zu fragen, welche Differenzkonstruktionen hiermit einhergehen.

4 Das Un_Sagbare als Bedingung des Un_Lebbaren

Diskursanalytische Ansätze zur Untersuchung der Re_Produktion und Transformation von Un_Sagbarkeitsordnungen

„What must remain unspeakable for contemporary regimes of discourse to continue to exercise their power?“ (Butler 1997a: 139)

Der Fokus meiner empirischen Untersuchung ist die Analyse von Unsagbarkeiten. Die Frage nach Sagbarkeitsordnungen und ihren Produktionsmechanismen steht nicht selten im Zentrum diskursanalytischer Forschungsprojekte. Dass diese aber immer mit Konstruktionen von Unsagbarkeiten einhergehen, wird hierbei meist nicht explizit in den Blick genommen. In diesem Kapitel stelle ich daher nicht nur aus der Forschungsliteratur ausgewählte methodologische Prämissen und methodische Ansätze vor, sondern verfolge auch eine methodologische Fragestellung: Mich interessiert, wie die Re_Produktion und Transformation von Unsagbarkeiten empirisch untersucht werden können und inwiefern diese mit der Herstellung von Unlebbbarkeiten einhergehen. Um dieser Frage nachzugehen, befasste ich mich mit diskursanalytischen Ansätzen im Anschluss an Michel Foucault und Judith Butler. Insbesondere die diskurs- und subjektivierungstheoretischen Arbeiten Butlers sind für die Analyse von Unsag- und Unlebbbarkeiten wertvoll, werden in der Diskursforschung bislang allerdings nur eingeschränkt oder eklektisch rezipiert. Ich ergänze die bisherigen Ansätze daher um eigene Überlegungen und präsentiere schließlich auch die eigens für dieses Projekt entwickelte analytische Vorgehensweise.

Ich beginne meine methodologische Auseinandersetzung zunächst mit einer Verortung im heterogenen und bisweilen recht unübersichtlichen Feld der Diskursforschung (4.1). Im Anschluss stelle ich die zentralen methodologischen Überlegungen zur Analyse von Sag- und Lebbarkeiten bzw. von Unsag- und Unlebbbarkeiten vor (4.2). Vor dem Hintergrund dieser methodologischen Überlegungen entwickle ich erste Fragestellungen und eine konkrete Vorgehensweise für die empirische Analyse (4.3). Abschließend fasse ich die zentralen Aspekte des Kapitels noch einmal zusammen und präsentiere die konkreten empirischen Fragestellungen (4.4).

Die Abfolge dieser drei Hauptkapitel bildet in gewisser Hinsicht tatsächlich die chronologische Reihenfolge des Forschungsprozesses ab: Erst im Dickicht der Diskursforschung zurechtfinden und eine eigene Position beziehen, dann

die relevanten methodologischen Ansätze identifizieren und weiterentwickeln und schließlich eine konkrete analytische Vorgehensweise entfalten und konkrete Fragestellungen formulieren. Gleichzeitig suggeriert die Darstellung einen linearen Ablauf, der keineswegs dem tatsächlich eher zirkulär verlaufenden Analyseprozess entspricht. Es handelt sich also vielmehr um eine „nachträglich in lineare Form gebrachte ‚research story‘ (Feak & Swales, 2009)“ (Günster 2023: 79), die die Ergebnisse der method(olog)ischen Auseinandersetzung mit der Frage nach der Analyse von Re_Produktion und Transformation von Un_Sag- und Un_Lebbarkeiten „in eine strukturierte, für die Leser*innen nachvollziehbare Form bringt“ (ebd.).

4.1 Verortung im Feld der Diskursforschung

Die Diskursforschung stellt ein breites, heterogenes Forschungsfeld dar, das selbst für Diskursforscher*innen nicht immer leicht zu überblicken ist. Im Folgenden stelle ich dieses Forschungsfeld zunächst in seinen Grundzügen dar (4.1.1). Anschließend verorte ich die vorliegende Arbeit als praxeologisch-poststrukturalistische Diskursanalyse (4.1.2). Schließlich stelle ich in Anlehnung an die ‚Interpretative Analytik‘ von Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow dar, inwiefern ich Diskursanalyse nicht als Methode, sondern als forschende Haltung verstehe und welche Implikationen für die Analyse mit dieser Perspektive einhergehen (4.1.3).

4.1.1 *Diskursforschung als interdisziplinäres und internationales Forschungsfeld*

In Frankreich und Großbritannien stellt die *analyse du discours* bzw. die *discourse analysis* bereits seit den 1970er Jahren eine Subdisziplin der Sprachwissenschaft dar. Im deutschsprachigen Raum begann sich Diskursforschung hingegen erst in den 1990er Jahren als eigenes Feld zu formieren (vgl. Angermüller 2014b: 16). Inzwischen handelt es sich bei den Diskursstudien um ein breites internationales und interdisziplinäres Forschungsgebiet, das „das gesamte disziplinäre Spektrum der Sozial- und Geisteswissenschaften, darunter insbesondere die Linguistik, die Soziologie und alle anderen Sozialwissenschaften sowie die Philosophie, die Geschichts- und die Literaturwissenschaft“ umfasst (ebd.).

Eine Bezugnahme auf ‚Diskurs‘ stellt den „(kleinste[n]) gemeinsame[n] Nenner“ (Günster 2023: 37) der Diskursforschung dar, wobei eine eindeutige

und einheitliche Definition des Diskursbegriffs von vielen Diskursforscher*innen abgelehnt wird, da dies der widerständigen Ausrichtung der Diskursforschung widersprechen würde (vgl. Angermuller 2014b: 18). „Diskurs“ wird daher übergreifend sehr weit gefasst als „sprachlich bzw. semiotisch vermittelte[.] soziale[.] Praxis im Kontext von Wissen und Macht“ (Wrana et al. 2014b: 7). Hierbei kann mit dem Begriff ‚Diskurs‘ der Forschungsgegenstand selbst⁵⁸, eine theoretisch-methodologische Orientierung oder aber ein transdisziplinäres Feld gemeint sein (vgl. Angermuller 2014b: 17f). Johannes Angermuller (2014b) zufolge ist das Ziel der Diskursforschung „die theoretisch-methodische Erforschung sozialer Gegenstände im historischen Wandel, bisweilen mit einem Akzent auf politischen Fragen in größeren sozialen Gemeinschaften“ (ebd.: 20). In der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung wird hierbei in der Regel an den sogenannten *linguistic turn* angeschlossen. Hiernach bildet Sprache soziale Wirklichkeit(en) nicht lediglich ab, sondern stellt ein zentrales Instrument ihrer Herstellung dar (vgl. Opitz/van Leeuwen 2014: 248). Daher bildet der *linguistic turn* „einen zentralen Kontext für zahlreiche Formen der Diskursanalyse“ (ebd.: 247).

Gemein ist unterschiedlichen diskurstheoretischen Ausrichtungen Angermuller zufolge eine Fokussierung auf die Trias Macht, Wissen und Subjektivität (vgl. Angermuller 2014b: 23; siehe 3.1.1). Außerdem wird in allen diskurstheoretischen Ansätzen das kritische Potential der Diskursforschung betont (vgl. ebd.). Darüber hinaus unterscheiden sich die unterschiedlichen diskurstheoretischen Strömungen allerdings recht stark voneinander. Angermuller (2014b) differenziert zwischen normativ-deliberativen, kritisch-realistischen und poststrukturalistischen Diskurstheorien. Erstere verstehen Diskurs im Anschluss an die Arbeiten von Jürgen Habermas (1981/2022) als Auseinandersetzung, Deliberation oder Debatte, in der rationale Argumente ausgetauscht werden (vgl. Angermuller 2014b: 22; Angermuller/Wedl 2014: 165). Dieser theoretischen Perspektive liegt die Annahme zugrunde, kommunikative Vernunft werde universal geteilt (vgl. Angermuller 2014b: 22f). Demgegenüber wird Diskurs in kritisch-realistischen Theorien „als eine soziale Praxis verstanden, die in soziale Machtstrukturen eingebettet ist“ (ebd.: 23). Kritisch-realistische Theorien, zu denen auch die *Critical Discourse Analysis* nach Norman Fairclough (1992) und Siegfried Jäger (2015) zählt, schließen häufig an marxistische, feministische oder Bourdieusche Theorien sozialer Ungleichheit an (vgl. Angermuller 2014b: 23). Auch in poststrukturalistischen Diskurstheorien

58 Kerstin Jergus unterscheidet zwischen zwei Modi der diskursanalytischen Gegenstandsbetrachtung: 1. Untersuchungen, die die Diskurse oder Wissensordnungen um einen bestimmten Gegenstand untersuchen und 2. Untersuchungen, die die diskursive Erzeugung eines Gegenstands in den Blick nehmen (vgl. Jergus 2014: 656). Wie sich zeigen wird, handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Studie des zweiten Typs.

spielen (Macht-)Strukturen eine wichtige Rolle. Allerdings werden diese hier als weniger stabil, sondern vielmehr als „dynamisches Kräftefeld“ (Günster 2023: 53) verstanden, das von Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit durchzogen ist. Zudem sind poststrukturalistische Diskurstheorien geprägt von einer durchweg essentialismuskritischen Perspektive, die es erlaubt, vermeintlich wesenhafte Konzepte wie Identität als diskursive Konstruktion in den Blick zu nehmen (vgl. Angermüller 2014b: 22). Diese Perspektive bildet die Grundlage für weitere Theorietraditionen wie beispielsweise Cultural Studies (Hall 1997), Postkoloniale Theorie (Said 1978; Spivak 1988), Queer Theory (Butler 1990/2007) und Hegemonietheorie (Laclau/Mouffe 1985/2001). Für viele dieser theoretischen Ansätze ist das Werk Foucaults⁵⁹ von zentraler Bedeutung. Aber auch an die Arbeiten von Theoretiker*innen wie Jaques Derrida, Gilles Deleuze, Jaques Lacan, Martin Heidegger und Theodor W. Adorno wird immer wieder angeschlossen (vgl. Angermüller 2014b: 22). Auch der vorliegenden Arbeit liegen poststrukturalistische Diskurstheorien zugrunde (siehe Kapitel 3).

Die Diskursanalyse selbst ist keine Methode, sondern stellt vielmehr eine methodologische Perspektive dar, die stark von diskurstheoretischen Ansätzen geprägt ist. Im deutschsprachigen Raum sind vor allem die Wissenssoziologische (Keller 2005), die Kritische (Jäger 2015), die Historische (Landwehr 2008) sowie weitere Varianten der poststrukturalistischen Diskursanalyse wie die Hegemonieanalyse (Nonhoff 2006) und die Figurations- und Subjektivationsanalyse (z.B. Scharl/Wrana 2014; Wrana 2015) bekannt (vgl. Angermüller 2014: 30; Angermüller/Wrana 2014: 98; Günster 2023: 38). Gemein ist Diskursanalysen Angermüller zufolge die Untersuchung des Zusammenwirkens von Sprache, Praxis und Kontext für die Produktion sozialen Sinns (vgl. Angermüller 2014b: 25). Damit grenzt sich die Diskursanalyse von der Inhaltsanalyse und die meisten ihrer Varianten auch von hermeneutischen Verfahren ab (vgl. ebd.). Für die konkrete Analyse von empirischen Materialien ist ein eigenes analytisches Instrumentarium zu entwickeln. Hierbei bedienen sich Diskursanalytiker*innen häufig bei bereits existierenden quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Diese müssen allerdings der diskursanalytischen Perspektive angepasst und entsprechend adaptiert werden.

Jedes diskursanalytische Projekt ist daher herausgefordert, Theorien, Methoden und Gegenstände in Beziehung zu setzen (vgl. Wrana 2014d: 617). Diese Perspektive impliziert ein diskurstheoretisches Verständnis der Begriffe

59 Foucault wird zwar in der Regel als poststrukturalistischer Diskurstheoretiker begriffen, allerdings wird sein Werk (bisweilen auf durchaus widersprüchliche Art und Weise) in unterschiedlichen Kontexten rezipiert. Angermüller zufolge wird Foucault „von StrukturalistInnen und PragmatikerInnen, von kritischen TheoretikerInnen von Macht und Ungleichheit sowie von VertreterInnen der qualitativen Sozialforschung in Beschlag genommen“ (Angermüller 2014b: 28).

Theorie, Methode und Gegenstand. Während unter ‚Theorie‘ aus positivistischer Perspektive „ein Ensemble von Aussagen, das Wirklichkeit erfassen soll“ (ebd.: 618) verstanden wird, stellt Theorie in der Diskursforschung „eine aktive, den Gegenstand mit hervorbringende Tätigkeit [dar], die immer mit einer Verstrickung in das Beobachtete ansetzt“ (ebd.: 618f). Sie ist „eine Analytik, die die Beobachtung leitet und die empirische Gegenstände erst intelligibel und denkbar macht“ (ebd.: 619). Daniel Wrana spricht von Theorie als „Erkenntnisinstrumentarium“ (ebd.), definiert aber auch Methoden „als analytisches Instrumentarium und erkenntnisproduzierende Heuristiken“ (Wrana 2014d: 621). Diese begriffliche Dopplung zeigt, dass sich Theorie und Methode in der Diskursforschung nicht trennscharf voneinander unterscheiden lassen. Nicht selten findet der Begriff ‚Methode‘ in diskursanalytischen Arbeiten gar keine Verwendung (vgl. ebd.). So stelle auch ich in 4.3 nicht die eine, meine Analyse leitende Methode, sondern vielmehr das analytische Vorgehen vor. Schließlich erscheint auch der Begriff des Gegenstandes aus dieser Perspektive neu. In den Geisteswissenschaften besteht Einigkeit darüber, dass nicht jede Methode auf jeden beliebigen Gegenstand angewendet werden kann. Vielmehr ist eine Gegenstandsadäquatheit herzustellen. Aus einer diskursanalytischen Perspektive aber müssen Methoden nicht nur dem jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden, sondern es wird davon ausgegangen, dass „der Gegenstand vom methodischen Zugriff mit konstituiert wird“ (ebd.: 622).

4.1.2 Praxeologisch-poststrukturalistische Diskursforschung

In diskursanalytischen Projekten spielt die Untersuchung der Produktion von sozialem Sinn eine zentrale Rolle. Uneinigkeit besteht in der Diskursforschung allerdings darüber, wo die soziale Sinnproduktion zu lokalisieren sei. In der vorliegenden Arbeit wird aus der Perspektive praxeologisch-poststrukturalistischer Diskurstheorien davon ausgegangen, dass sozialer Sinn in diskursiven Praktiken produziert wird. Diese Perspektive grenzt sich nicht nur von hermeneutischen Zugängen, in denen Sinnproduktion im Subjekt lokalisiert wird, sondern auch von strukturalistischen Verfahren ab, die Sinn in der Strukturhaftigkeit der Zeichen suchen. Um die praxeologisch-poststrukturalistische Diskursforschung besser einordnen zu können, ist eine Betrachtung des historischen Entstehungskontextes von Hermeneutik, Strukturalismus und Poststrukturalismus hilfreich. Eine derartige Darstellung ist nicht unproblematisch, handelt es sich bei den genannten Theorietraditionen doch keineswegs um einheitliche Ansätze. Wrana betont, „dass Hermeneutik und Strukturalismus zwar alternative Modelle für die Analyse von Sinn darstellen, dass sie aber ihrerseits in zahlreichen Varianten vorkommen“ (Wrana 2014a: 512). Die folgende

Verortung der vorliegenden Arbeit als praxeologisch-poststrukturalistisches Projekt dient daher lediglich als Heuristik, die die Darstellung der theoretischen und methodologischen Prämissen keineswegs zu ersetzen vermag.

Poststrukturalistische Theorieperspektiven können als Abgrenzung und Weiterentwicklung von Hermeneutik und Strukturalismus verstanden werden. Die Entstehung dieser unterschiedlichen Theorietraditionen zeichnet beispielsweise Wrana in seinem Beitrag „Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus“ (2014a) nach. Wrana beschreibt hier, dass die Hermeneutik als die Lehre des Verstehens von Texten zunächst in der Form der Bibelexegese entstand. Da sich Gott nicht selbst offenbarte, war ein direkter Zugriff auf den gemeinten Sinn der hinterlassenen Texte nicht möglich. Die Bibel musste interpretiert werden, um den „allegorischen Hintersinn aufzudecken“ (ebd.: 512). Die katholische Kirche erklärte hierfür die eigene Auslegung der Bibeltexte als verbindlich. Die hermeneutische Praxis war damit „nicht einfach eine Kunst der Deutung [...], sondern zugleich ein Instrument der Durchsetzung von Wahrheit“ (ebd.). Erste Kritik an dieser institutionalisierten Interpretationspraxis übte Martin Luther: „[D]ie Auslegung des Hintersinns [diene] nur dem Machterhalt der Kirche und nicht der wahren Erkenntnis des Wortes Gottes und [...] deren Auslegungspraxis [trübe] nur das Urteilsvermögen über das, was die Schrift selbst klar und deutlich zu sagen hat“ (ebd.: 513f). Im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert erlebte die Hermeneutik Wrana zufolge zwei Transformationen. Zum einen wurden hermeneutische Verfahren nicht länger nur auf die Bibel, sondern auf die Interpretation der unterschiedlichsten Äußerungsarten bezogen. Die Hermeneutik wurde säkularisiert und universalisiert (vgl. ebd.: 514). Zum anderen rückte die Psyche der Autor*innen in den Fokus. Die Sinnproduktion wird somit im Subjekt lokalisiert (vgl. ebd.). Im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert spielt die Hermeneutik eine zentrale Rolle bei der Entstehung der Geistes- und Kulturwissenschaften. Zu dieser Zeit bildeten sich neben Theologie, Jura, Medizin und Philosophie weitere Disziplinen, die sich in Natur- und Geisteswissenschaften gliederten. Die Hermeneutik wurde zur zentralen Methode der Geisteswissenschaften, „die Lebensäußerungen [im Gegensatz zu den Naturwissenschaften] nicht über allgemeine Gesetze erklären, sondern ‚verstehen‘“ (ebd.: 519).

Als weitere Alternative zu naturwissenschaftlichen Zugängen und in klarer Abgrenzung zur Hermeneutik entwickelte sich der Strukturalismus:

„Auch der Strukturalismus nimmt Abstand von der klassischen Vorstellung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisweise, dass die Welt nach kausalen Gesetzen und allgemeinen Begriffen funktioniert; er sucht aber auch nicht nach sinnhafter Subjektivität, sondern nach stabilen bzw. sich transformierenden Relationen sowie nach wiederkehrenden generativen Mustern.“ (ebd.)

Ferdinand de Saussure gilt als der Begründer der strukturalen Linguistik und Semiotik. Er beschreibt „die Sprache als ein geschlossenes System von Unterscheidungen [...], das jenseits der Subjekte und der Subjektivität funktioniert“ (ebd.: 520). Die Übertragung von strukturalistischen Verfahren auf die Sozialwissenschaften wird Claude Lévi-Strauss zugeschrieben (vgl. ebd.). Sinnproduktion wird hier nicht in den Subjekten, sondern in den Strukturen, den Regeln und den Zeichen lokalisiert.

„Das Subjekt erscheint in dieser Perspektive als eine Instanz, die einem Code, einer Grammatik, einem System sozialer und linguistischer Zwänge unterworfen ist, und zwar ohne sich dessen bewusst sein zu müssen. Es kann Sinn nur produzieren, indem es die Regeln ausführt, welche die Sinnproduktion einer sozialen oder sprachlichen Gemeinschaft organisieren.“ (Del Percio/Zienkowski/Angermüller 2014: 365)

Poststrukturalistische Theorien stellen – wie der Name vermuten lässt – eine Weiterentwicklung des Strukturalismus dar, die „kritisch an den Strukturalismus anknüpft, seine methodischen Leitlinien aber untergräbt und umstürzt“ (Bublitz 2003: 21). Sie grenzen sich an vielen Stellen sowohl von Hermeneutik als auch Strukturalismus ab. Sinn wird hier weder im Subjekt noch in starren Strukturen lokalisiert. Strukturen sind hiernach nämlich keineswegs einheitlich und unveränderlich, sondern dynamisch, brüchig und widersprüchlich (vgl. z.B. Wrana 2014a: 522). Die Abgrenzung von strukturalistischen Ansätzen erfolgt keineswegs über einen starken Subjektbegriff, wie ihn die Hermeneutik vorsieht. Vielmehr entwickelt der Poststrukturalismus einen „schwachen Strukturbegriff“ (Wrana 2015: 127). Poststrukturalistische Analysen zeichnen sich durch die „Infragestellung der Existenz stabiler, einheitlicher Entitäten und das Interesse an dem Ausgegrenzten, den Brüchen, Transformationen, Widersprüchen und dem Mäandernden“ aus (Angermüller/Wedl 2014: 167). Das Ziel poststrukturalistischer Diskursanalysen ist nicht, die Rekonstruktion der diskursiv hergestellten Strukturen, sondern vielmehr „das unabschließbare Spiel der Differenzen und die Unabschließbarkeit von Sinn“ (ebd.) herauszuarbeiten, die „Brüche und Heterogenitäten des Diskursiven sowie des im Diskurs Ausgeschlossenen“ (Wrana 2014a: 522) aufzuweisen und den Diskurs somit zu dekonstruieren.

Der Begriff der Dekonstruktion geht auf ein von Jaques Derrida entwickeltes Lektüreverfahren zurück (vgl. Schwanebeck 2013) und kann Hannelore Bublitz zufolge, ähnlich wie Foucaults Projekt der Genealogie⁶⁰, „als grundlegende Infragestellung der abendländischen Denktradition und deren Metaphysik betrachtet werden“ (Bublitz 2003: 43). Derrida zufolge handelt es sich bei einem klassischen philosophischen Gegensatz nicht um eine „friedliche[.] Koexistenz eines Vis-à-Vis“ (Derrida 2009: 66), sondern um „eine[.]

60 Auf den Begriff ‚Genealogie‘ gehe ich in 4.2 näher ein.

gewaltsame[.] Hierarchie [...]. Einer der beiden Ausdrücke beherrscht [...] den anderen, steht über ihm“ (ebd.) Differenzen werden hier weniger „als zweipolige Binaritäten verstanden, sondern [vielmehr] als diskursive Strategien der Verschiebung, in der Terme auseinander hervorgehen“ (Wrana 2014b: 87f). Der eine Term wird als die schlechtere Version des anderen konstruiert, wodurch dieser als der ursprüngliche, eigentliche und richtige erscheint (vgl. ebd.: 87). Während im Strukturalismus die Differenz selbst im Fokus stand, lenkt Derridas Theorem der *différance* den Blick auf die dynamische Herstellungspraxis der Differenz (vgl. Wrana 2014b: 88). Hierdurch geraten die Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit der Konstruktion in den Blick.

Das Subjekt erscheint in dieser Theorieperspektive weder als autonome Handlungsinstanz (wie in der Hermeneutik), noch als vollständig von den Strukturen determiniert (wie im Strukturalismus). Vielmehr wird das Subjekt als Effekt des Diskursiven verstanden (siehe 3.4.2). Auch in der Praxeologie wird Sinn weder in den Subjekten noch in den Strukturen lokalisiert. Während in poststrukturalistischen Theorien die Infragestellung der Stabilität und Einheitlichkeit von Strukturen im Vordergrund stehen, rücken in der Praxeologie die Handlungen als Orte der Sinnproduktion in den Fokus (vgl. Scharl/Wrana 2014: 352). In der Ethnomethodologie wird unter dem Begriff Praxeologie in erster Linie die Praxisforschung verstanden (vgl. Angermüller/Wedl 2014: 174). In programmatischen Weiterentwicklungen praxeologischer Ansätze werden aber auch weitere theoretische Zugänge gefasst, „die soziale oder kulturelle Ordnungen als ein Produkt performativer Praktiken und nicht von intentional agierenden Akteuren fassen“ (ebd.). So gehört es Katharina Scharl und Daniel Wrana zufolge „zu den grundlegenden Einsichten der Praxeologie, dass Sprechen und Schreiben ebenso wie Hören und Lesen als Praktiken begriffen werden können“ (Scharl/Wrana 2014: 352). Johannes Angermüller und Juliette Wedl kommen daher zu dem Schluss, „dass sich die Unterscheidung von praxeologischen und (post-)strukturalistischen Tendenzen nicht ohne weiteres aufrechterhalten lässt“ (Angermüller/Wedl 2014: 176).

Praxeologisch-poststrukturalistische Diskurstheorien entwickelten sich vor allem in diskursanalytischen Forschungsprojekten, in denen ethnomethodologische mit poststrukturalistischen Ansätzen verbunden wurden (vgl. z.B. Ott/Langer/Rabenstein 2012; Wrana 2012). Meist handelt es sich hierbei um poststrukturalistische Diskursanalysen von ethnographischem Material. Das Ergebnis ist unter anderem eine Präzisierung der poststrukturalistischen Theorieperspektive:

„Der analytische Gegenstand einer solchen Perspektive ist weder die Struktur von Positionen, die im Diskurs vorgegeben sind, noch eine ursprüngliche Handlungsmacht von sich positionierende_n Akteur_innen, sondern es sind die Akte und Praktiken des Positionierens im Vollzug – die soziale Praxis der Positionierung ‚in motion.‘“ (Wrana 2015: 124)

Doch auch für die Untersuchung von ‚klassisch‘ diskursanalytischem, schrift-basiertem Material aus einer poststrukturalistischen Perspektive, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wird, kann die Verbindung mit praxeologischen Theorien eine wertvolle Schärfung darstellen. So gehen Scharl und Wrana davon aus, dass Wissensordnungen

„nicht außerhalb, unter- oder oberhalb der Akte, sondern nur als implizites Wissen in heterogenen Ensembles diskursiver Praxis [existieren]. Die Analytik diskursiver Praxis folgt somit einer ‚anderen Lesart‘ Foucaults, in der eine pragmatische Wende der [(post-)strukturalistischen] Diskurstheorie (vgl. auch Angermüller 2007) weiter geführt wird.“ (Scharl/Wrana 2014: 353)

Demnach handelt es sich bei der praxeologisch-poststrukturalistischen Perspektive um eine bestimmte Lesart von Foucaults diskurstheoretischem Werk, die Diskursivität „ausgehend von den ‚Äußerungsakten‘ (*énonciations*) [begriff], in denen Diskursivität vollzogen wird sowie den Ensembles, die diese Äußerungsakte als diskursive Praktiken bilden“ (ebd.: 352; Herv. i. O.).

4.1.3 *Interpretative Analytik als forschende Haltung*

Wie bereits beschrieben, ist die Diskursanalyse keine Methode, sondern vielmehr „eine Weise, in der Methoden, Theorien und Gegenstände in Beziehung gesetzt werden“ (Wrana 2014d: 617). Ein gemeinsamer Bezugspunkt der Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen vieler sozialwissenschaftlicher Diskursanalysen ist die Interpretative Analytik, die Dreyfus und Rabinow (1983) im Anschluss an das Werk Foucaults entwickelt haben. In unterschiedlichen Varianten wird diese allerdings eher hermeneutisch, strukturalistisch oder wie in der vorliegenden Arbeit aus einer praxeologisch-poststrukturalistischen Perspektive ausgelegt. In diesem Verständnis von Diskursanalyse als Interpretative Analytik spielt die Reflexion der eigenen Verstrickung in die analysierten Diskurse eine zentrale Rolle. Wie viele andere Diskursforscher*innen vertrete auch ich daher die Position, dass es sich bei der Diskursanalyse in erster Linie um eine bestimmte forschende Haltung handelt.

Viele diskursanalytische Projekte nehmen Bezug auf die Arbeiten Foucaults. Foucaults Werk selbst kann allerdings kaum als einheitliche Methodologie geschweige denn als Anleitung einer spezifischen Forschungsmethode gelesen werden. Eine Ausnahme stellt die *Archäologie des Wissens* (1973/1981) dar, „his one purely methodological work“ (Geertz zit. n. Dreyfus/Rabinow 1983: xviii), in dem er das analytische Vorgehen seiner vorherigen Arbeiten reflektiert und systematisiert. Nichtsdestotrotz argumentieren Dreyfus und Rabinow, „that Foucault’s work during the seventies has been a sustained and largely successful effort to develop a new method“

(Dreyfus/Rabinow 1983: xii). In ihrem Buch *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (1983) präsentieren sie ihre Lesart von und das Ergebnis unterschiedlicher Gespräche mit Foucault über dessen Methode, die sie „Interpretative Analytik“ nennen (vgl. ebd.: xii).

Die beiden Komposita der Interpretativen Analytik – Interpretation und Analyse bzw. Analytik – werden in der Regel als gegensätzliche Verfahren angesehen. Die Analyse wird mit strukturalistischen Verfahren assoziiert. Sie zerlegt ihren Forschungsgegenstand in seine Einzelteile, ohne ihm dabei etwas hinzuzufügen. Durch Analyse wird herausgearbeitet, wie Sinn hergestellt wird (vgl. Wrana 2014a: 527). Die Interpretation hingegen wird eher mit hermeneutischen Zugängen verbunden. Sie verbindet Sinneinheiten miteinander und fügt dem Forschungsgegenstand hierbei selbst Sinn zu (vgl. ebd.). Die Interpretative Analytik aber „combines a type of archaeological analysis which preserves the distancing effect of structuralism, and an interpretive dimension which develops the hermeneutic insight that the investigator is always situated and must understand the meaning of his cultural practices from within them“ (Dreyfus/Rabinow 1983: xii).

Dreyfus und Rabinow verbinden die Unterscheidung zwischen Strukturalismus und Hermeneutik mit zwei unterschiedlichen Schaffungsphasen Foucaults, die sie in Anlehnung an Foucaults Begrifflichkeiten Archäologie und Genealogie nennen. Auch wenn die Autor*innen betonen, dass beide Konzepte im gesamten Werk Foucaults relevant bleiben und es bei Foucault keine Forschung vor oder nach der Archäologie bzw. vor oder nach der Genealogie gibt (vgl. ebd.: 104), machen sie in Bezug auf die Archäologie doch eine semi-strukturalistische und in der Genealogie eine post-hermeneutische Phase aus (vgl. ebd.: 102), wobei die Genealogie eine Abgrenzung zur und Weiterentwicklung der Archäologie darstellt (vgl. ebd.: xxv). In der Archäologie wird davon ausgegangen, di*er Forschende stünde außerhalb der Diskurse und sei unabhängig von den zu untersuchenden (Alltags-)Theorien und Praktiken (vgl. ebd.: 102f). In der Genealogie hingegen ist di*er Forscher*in

„no longer the detached spectator of mute-discourse monuments. Foucault realizes and thematizes the fact that he himself – like any other investigator – is involved in, and to a large extent produced by, the social practices he is studying. [...] Foucault introduces genealogy as a method of diagnosing and grasping the significance of social practices from within them“ (ebd.: 103).

In diesem Sinne ist Interpretation nicht hermeneutisch als Aufdecken einer versteckten Bedeutung zu verstehen (vgl. ebd.: 107), sondern als ein Lektüreverfahren, bei dem die Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten sozialer Praktiken systematisch herausgearbeitet werden (vgl. ebd.: 124). Hierbei wird immer mitberücksichtigt und mitgedacht, dass di*er Forschende selbst in diese sozialen Praktiken verstrickt ist und an ihnen Teil hat (vgl. ebd.: 122).

In dem bereits zitierten Beitrag „Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus“ (2014a) nimmt Wrana eine Systematisierung der unterschiedlichen Bezugnahmen auf Dreyfus und Rabinows Interpretative Analytik in der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung vor. Die wissenssoziologische Diskursanalyse nach Reiner Keller (2005) stellt hiernach trotz Referenz auf die Interpretative Analytik ein eindeutig hermeneutisches Forschungsprogramm dar (vgl. Wrana 2014a: 528f). Rainer Diaz-Bone (2010) hingegen greift die Interpretative Analytik aus einer strukturalistischen Perspektive auf (vgl. Wrana 2014a: 529f). Beide Perspektiven untersuchen Diskurse aus einer streng soziologischen Perspektive, in der die Materialität der Sprache (auf die u.a. Butler immer wieder verweist; siehe 3.4.3) ausgeblendet wird. Dass die Analyse von Diskursen (insbesondere im anglo- und frankophonen Raum) zunächst in den Sprachwissenschaften entwickelt wurde, wird hierbei allerdings vernachlässigt (vgl. ebd.: 530). Aus einer praxeologisch-poststrukturalistischen Perspektive hingegen werden die Erkenntnisse der linguistischen Perspektive mit einbezogen:

„Die pragmatische Perspektive grenzt sich vom hermeneutischen ebenso wie vom strukturalistischen Erkenntnismodell ab. Sie zielt nicht auf den gemeinten Sinn, den es in einer hermeneutischen Kunstlehre zu rekonstruieren gilt – stattdessen arbeitet sie mit einer Analysetechnik die sprachlichen Zwänge, konstitutiven Regeln und generativen Mechanismen heraus, die diskursiver Praxis (bzw. Aussagen als sprachliche Realisierungen sozialer Handlungen) zugrunde liegen. Sie grenzt sich auch von strukturalistischen Modellen ab, die auf die übergreifenden Tiefenstrukturen eines Diskurses zielen – stattdessen wird der Diskurs als eine sprachliche Kontextualisierungs- und Positionierungspraxis verstanden.“ (ebd.: 531)

In diese Positionierungspraxis ist auch di*er Forscher*in verstrickt. Während Dreyfus und Rabinow die Interpretative Analytik zwar als Methode begreifen, machen sie gleichzeitig deutlich, dass diese nicht ohne weiteres verallgemeinert werden kann und führen aus: „The practitioner of interpretive analytics realizes that he himself [sic!] is produced by what he [sic!] is studying; consequently he [sic!] can never stand outside it“ (Dreyfus/Rabinow 1983: 124f).⁶¹ Auch Eva Herschinger betont, dass Diskursanalytiker*innen auch selbst an den Diskursiven beteiligt sind, die sie untersuchen: „ForscherInnen stehen nicht außerhalb der Diskurse, die sie analysieren, sondern sind in die Produktion derselben involviert“ (Herschinger 2014: 632). Diese Involviertheit gilt es zu reflektieren. Damit ist allerdings nicht die subjektzentrierte Perspektive gemeint, die Forschende herausfordert zu berücksichtigen, wie sie beispielsweise Interviewsituationen mit ihrer eigenen Subjektivität beeinflussen. Hiermit wird

61 An anderer Stelle vergleichen Dreyfus und Rabinow die Arbeit der*s Diskursanalytist*in mit der der*s Ärzt*in: „A doctor can stand outside a patient and treat him [sic!] objectively, but a practitioner of interpretive analytics has no such external position. The disease he [sic!] seeks to cure is part of an epidemic which has also affected him [sic!]“ (Dreyfus/Rabinow 1983: 202).

häufig die Hoffnung verbunden, diese Verwobenheit des Selbst könne über reflexive Schleifen ausgeklammert werden (vgl. Wrana in Feustel et al. 2014: 498). In der praxeologisch-poststrukturalistischen Lesart der Interpretativen Analytik geht es hingegen vielmehr um eine diskurstheoretische „Dekonstruktion der Teilhabe der Analysierenden an den analysierten Sinnhorizonten“ (Wrana 2014a: 529). Reflexivität ist dann „ein Prozess des Sichtbarwerdens von Bedingungen des Denkens“ (Wrana in Feustel et al. 2014: 498). Es geht hier also nicht um den Versuch, den Einfluss der eigenen biographischen Erfahrungen und Positionierungen aus der Analyse ‚herauszurechnen‘, sondern darum, die eigene Forschung als Beteiligung an einer diskursiven Wahrheitsproduktion zu verstehen. Die Interpretative Analytik ist somit keine eigenständige Methode, sondern vielmehr eine forschende Haltung. „Diese epistemologische Haltung bedeutet, dass die im Diskurs verhandelten Dinge anders betrachtet werden, als dies die Regeln des Diskurses implizieren: Gültigkeitsansprüche und Wahrheitswerte werden ‚eingeklammert‘, die Aufmerksamkeit gilt den Konstitutionsbedingungen dieses Wissens“ (Schrage in Feustel et al. 2014: 487). Diese diskursanalytischen Projekten eigene Art der Relationierung von Forschungsgegenstand, Forschungsfrage und Analysematerial liegt „quer zu den gängigen Methodenverständnissen [...] und [ist] ohne das Moment der ‚Haltung‘ (das nicht methodisierbar ist) nicht zu fassen“ (ebd.).

Die Problematik der Auffassung von Diskursanalyse als (nicht methodisierbare) forschende Haltung liegt darin, dass diese Perspektive eine Auseinandersetzung mit diskurstheoretischen Prämissen voraussetzt. Gerade Forscher*innen, die sich noch nicht intensiv mit dem Feld der Diskursforschung auseinandergesetzt haben, gibt die Aussage „Diskursanalyse ist keine Methode sondern eine Haltung“ wenig Anhaltspunkte für die konkrete Forschungsarbeit. Wedl zufolge ist es aber zwingend erforderlich „die Diskursforschung vom Thron eines unbeschreibbaren Prozesses, eines quasi mystischen ‚Erkenntniszustandes‘ zu stürzen“ (Wedl in Feustel et al. 2014: 489f). Johannes Angermüller und Veit Schwab haben sich daher mit der Frage nach „Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen in der Diskursforschung“ (2014) auseinandergesetzt. „Klassische“ Qualitätskriterien der Sozialforschung wie Validität, Reliabilität und Repräsentativität würden die diskursanalytische Idee konterkarieren, geht es aus diskurstheoretischer Perspektive doch unter anderem darum, „ein methodisch abgesichertes Forschen [als] eine positivistische Fiktion“ zu verstehen (Feustel in Feustel et al. 2014: 489). Dennoch wäre es Angermüller und Schwab zufolge „ein Missverständnis zu glauben, die Frage nach der Qualität von Forschung könne über den Haufen geworfen werden“ (Angermüller/Schwab 2014: 646). Vielmehr verstehen sie Diskursforschung als ein Feld, „in dem viele der Konflikte über Qualitätskriterien ausgetragen werden, wie sie aus anderen sozialwissenschaftlichen Feldern bekannt sind“ (ebd.:

647). Qualitätskriterien sind ihnen zufolge daher als „ein Produkt von Aushandlungsprozessen“ zu verstehen (ebd.: 648). Die von ihnen identifizierten Maxime diskursanalytischer Forschungsprojekte „Sei verständlich!“, „Sei innovativ!“ und „Sorge für Relevanz und Resonanz!“ (Angermüller/Schwab 2014: 648) sind sehr allgemein formuliert. Konkreter erscheinen mir die formulierten „Ansprüche an die Analysepraxis[:] [...] Konsistenz, Transparenz und Nachvollziehbarkeit“ (ebd.: 649). Insbesondere über die Frage der Nachvollziehbarkeit haben Robert Feustel, Reiner Keller, Dominik Schrage, Juliette Wedl und Daniel Wrana in einer von Silke van Dyk moderierten Debatte „Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung“ (2014a) intensiv diskutiert. Schrage argumentiert hier, dass Nachvollziehbarkeit auf doppelte Art und Weise hergestellt wird: „Einmal [...] durch den Nachvollzug der Arbeitsschritte, also methodisch, und einmal dadurch, dass Argumente als Positionierungen im ‚Feld des Sagbaren‘ betrachtet werden und somit als eigentlicher Gegenstand erscheinen“ (Schrage in Feustel et al. 2014: 489). Im zweiten Sinn bezieht sich Nachvollziehbarkeit „auf den quellenmäßig belegbaren Sachgehalt eines Arguments, für dessen Geltung [...] die nachprüfbar und kritisierbare Darstellung [...] selbst ausschlaggebend ist“ (ebd.: 488). Feustel wendet ein, dass die Frage der ‚Nachvollziehbarkeit‘ nicht von der Perspektive der Leser*innen zu trennen sei (vgl. Feustel in Feustel et al. 2014: 489). Ihm zufolge aber liegt

„der Kern der Idee von (dekonstruktiven) Diskursanalysen [...] gerade darin [...], den Überschuss, also das, was gerade über die ‚reine‘ Analyse oder den Versuch der Abbildung eines Diskurses hinausgeht, nicht methodisch unter Kontrolle bringen zu wollen. Der instabile Punkt ist nicht die Schwachstelle dieser Perspektive, sondern ihre große Stärke.“ (ebd.)

Wrana verbindet in seiner Argumentation diese beiden unterschiedlichen Positionen und plädiert dafür, „[e]inerseits sperrig [zu] bleiben, die Bedingungen reflexiv [zu] artikulieren, in den Diskurs [zu] gehen, um ihn zu verschieben und vielseitig anschlussfähig [zu] bleiben. [...] [A]ndererseits muss jede einzelne Studie ihre methodische Rekombination und theoretische Selektion eingehend legitimieren“ (Wrana in Feustel et al. 2014: 485). Ihm zufolge muss jedes diskursanalytische Forschungsprojekt die vorgenommene Relationierung von Theorie, Methode und Gegenstand methodologisch begründen und reflektieren (vgl. Wrana 2014d: 625).

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Perspektiven habe ich bereits in Kapitel 3 vorgestellt. Sie lassen sich aber nicht klar von den method(olog)ischen Prämissen trennen, weshalb ich im Folgenden zunächst noch einmal auf zentrale diskurstheoretische Spezifizierungen eingehe, bevor ich anschließend die konkrete analytische Vorgehensweise beschreibe.

4.2 Methodologische Überlegungen zur Analyse von Un_Sag- und Un_Lebbarkeiten

In Kapitel 3 habe ich zunächst allgemein die in dieser Arbeit eingenommene diskurstheoretische Perspektive vorgestellt und mich vor diesem Hintergrund mit entsprechenden Theoretisierungen von Bildung, Sexualität und Geschlecht auseinandergesetzt. Zentrale diskurstheoretische Begriffe wie Diskurs, Wissen, Macht und Subjekt wurden hier bereits erläutert und die entsprechenden Konzepte vorgestellt. An dieser Stelle soll es nun darum gehen, die diskurstheoretische Perspektive im Hinblick auf die Analyse zu präzisieren. Ich verstehe Diskurse hierbei als Un_Sagbarkeitsordnungen, vor deren Hintergrund bestimmte Lebensweisen als lebbar und andere als unlebbar konstruiert werden. Im Fokus meiner method(olog)ischen Überlegungen steht daher die Frage, wie die Re_Produktion und Transformation von Un_Sag- und Un_Lebbarkeiten analysiert werden können. Hierfür stelle ich zunächst vor, was ich in Anlehnung an Foucault unter diskursiven Formationen und diskursiven Strategien verstehe (4.2.1). Anschließend befasse ich mich mit der Frage, wie die diskursive Produktion von Subjektpositionen analysiert werden kann (4.2.2). Besonderes Augenmerk schenke ich hierbei im Anschluss an Butlers Theorie der Subjektivierung der Rolle von Abjekten, die in der bisherigen Subjektivierungsforschung nur vereinzelt in den Blick genommen wird.

4.2.1 *Diskursive Formationen und diskursive Praktiken*

Wie viele diskursanalytische Projekte nehme auch ich Bezug auf die Arbeiten Foucaults. In meiner Lesart Foucaults ist es die Aufgabe einer Diskursanalyse, zu untersuchen, wie es kommt, „daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle“ (Foucault 1973/1981: 42). Es geht darum, die Regelmäßigkeit des Diskurses herauszuarbeiten und gleichzeitig, die Mechanismen zu identifizieren, über die ebendiese Regelmäßigkeit hergestellt wird. Ziel ist es, den Diskurs „im Mechanismus seines Drängens“ (ebd.: 39) zu analysieren. Dies bedeutet, ihn als Praxis einer geregelten Produktion von Aussagen zu verstehen. Diskurse sind somit gleichzeitig geordnet und ordnend (vgl. Gehring 2004: 45-62) und es ist die Aufgabe von Diskursanalysen sowohl die diskursiven Ordnungen als auch die diskursiven Praktiken herauszuarbeiten. Bei dieser Trennung zwischen diskursiven Ordnungen bzw. Formationen und diskursiven Aussagen bzw. Praktiken handelt es sich um eine Heuristik, die dem Analyseprozess dient. Wie die Diskursforscherin Anne Günster betont, sind „[d]iese diskursiven Einheiten [...] der jeweiligen Analyse nicht vorgelagert [...]“. Vielmehr sind diskursive Praktiken und Formationen immer

Produkte der analytischen Arbeit am konkreten Material“ (Günster 2023: 51f). Günster führt weiter aus:

„Alle Wahrnehmungen der ‚Wirklichkeit‘, jedes Denken und jedes Sprechen bzw. Schreiben wird als von diskursiven Praktiken und Ordnungen durchzogen angenommen, welche allerdings in sich heterogen und im Verhältnis zueinander potenziell widerstreitend sind und somit unterschiedliche Orientierungen und Positionierungen ermöglichen.“ (ebd.: 51)

Diskurse sind hiernach nicht nur geordnet, sondern paradoxerweise auch ungeordnet. Bublitz betont im Anschluss an Foucault, dass Diskurse zwar als symbolische Wissensordnungen gelten, diese erscheinen aber als „unbewusstes Ergebnis heterogener diskursiver Praktiken“ (Bublitz 2003: 48). Sie sind von einem „unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen“ geprägt (Foucault 1974/2017: 33). Bublitz zufolge bewegen sich Diskurse daher „irgendwo“ zwischen geregelter Ordnung und unregelter Ereignishaftigkeit“ (Bublitz 2003: 49). Sie stellen „krebsartig wuchernde“ Momente einer historischen Ereignishaftigkeit und Singularität dar“ (ebd.). Diskurs ist somit Ordnung und Unordnung zugleich. Aufgabe einer Diskursanalyse ist es, sowohl die diskursive (Un)Ordnung herauszuarbeiten als auch die diskursiven Praktiken, über die ebendiese (Un)Ordnung hergestellt wird.

Diskursive Ordnungen stellen hierbei die „symoblische[n], ordnungbildende[n] Strukturen“ dar (Fegter et al. 2015: 14), die die Bedingungen dafür bilden, dass bestimmte Aussagen und Gegenstände als solche erscheinen. Diese untersucht Foucault in dem, was er ‚diskursive Formationen‘ nennt (vgl. Foucault 1973/1981: 48-60). Eine diskursive Formation stellt einen „Zusammenhang von Aussagen [dar], in dem der Gegenstand der Aussagen in ihrem Vollzug hergestellt wird“ (Fegter et al. 2015: 15). Oder in den Worten Foucaults:

„In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelationen, Positionen und Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, daß man es mit einer *diskursiven Formation* zu tun hat.“ (Foucault 1973/1981: 58, Herv. i. O.)

Diskursive Formationen bezeichnet er daher auch als „Bündel von Beziehungen“ (ebd.: 70, 108) oder als „Gruppe[n] von Beziehungen zwischen Aussagen“ (ebd.: 51). Günster definiert diskursive Formationen mit Verweis auf die *Archäologie des Wissens* (1973/1981) als „[e]ine sich an mehreren (Text-)Stellen und über einen gewissen Zeitraum wiederholende Weise des In-Beziehung-Setzens von Gegenständen, Begriffen und Subjektpositionen“ (Günster 2023: 52). Sie betont dabei die Instabilität und Brüchigkeit von diskursiven Ordnungen, denn „jedes einzelne ‚Aussageereignis‘ [hat] die Kraft, das diskursive Kräfteverhältnis innerhalb der Formationen zu verändern, indem es mit

anderen Aussagen verknüpft wird“ (Günster 2023: 56). Diskursive Formationen versteht sie als „soziokulturell umkämpfte Kräftefelder, welche im Hinblick auf ihre Ordnungen und Praktiken der Wissensproduktion stets dynamisch sind“ (ebd.). Trotz dieser Instabilität und Dynamik von diskursiven Formationen, erscheint die in ihnen und über sie produzierte Wissensordnung nicht selten als *die* Wahrheit über einen bestimmten Gegenstand. Die mit dem Begriff der diskursiven Formation bezeichnete Regelhaftigkeit und Ordnung diskursiver Aussagen vermag es die eigene Veränderbarkeit zu verdecken und somit als einzig mögliche Ordnung zu erscheinen. Der Erkenntnisgewinn in einer diskursanalytischen Untersuchung von diskursiven Ordnungen liegt daher „in der Sichtbarmachung und Problematisierung der Quasi-Evidenz, der mit diesen Gegenständen verbundenen Wissensordnungen“ (Fegter et al. 2015: 15).

Diskursive Ordnungen sind das Ergebnis diskursiver Praktiken, deren Bedingungen sie gleichzeitig bestimmen. Diskursive Praktiken werden hierbei keineswegs als individuell absichtsvolles Handeln verstanden. Ihnen wird vielmehr eine eigene Materialität zugeschrieben: Sie gerinnen „zu Mustern heterogener Wirklichkeitskonstruktionen und materiellen Strukturen, die sich den Anstrich zeitloser Wahrheiten geben“ (Bublitz 2003: 11). Die diskursive Praxis ist „im Kern [...] nicht eine des Sprechens oder Schreibens, sondern eine Praxis der Konstitution von ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘“ (Fegter et al. 2015: 14). Während die Analyse von diskursiven Ordnungen in den Blick nimmt, *was* in einer bestimmten diskursiven Formation als das wahre, das richtige Wissen konstruiert wird, konzentriert sich die Analyse diskursiver Praktiken auf die Frage, *wie* dieses Wissen, diese Wahrheit(en) hergestellt werden. Hierbei wird weder davon ausgegangen, dass diskursive Praktiken Ordnungen aus dem Nichts schaffen, noch, dass diskursive Ordnungen den Praktiken vorausgehen und diese lediglich reproduziert werden. Vielmehr werden in diskursiven Praktiken einzelne Aspekte bestehender Ordnungen aufgegriffen und neu miteinander in Beziehung gesetzt. Hierdurch können bestimmte Ordnungen perpetuiert oder transformiert werden. Als Ordnung erscheinen dieselben aber vor allem über ihre wiederholte Hervorbringung. Diese Wiederholungen bedingen ihre Autorisierung, die gelingen, aber auch scheitern kann (vgl. ebd.: 18). Die Analyse von diskursiven Praktiken nimmt daher auch Widersprüche und Brüche in den Blick. Aus einer dekonstruktivistischen Perspektive werden Ordnungen somit nicht nur als diskursive Konstruktionen verstanden, sondern auch ihre Vorläufigkeit, ihre Instabilität, ihre Uneindeutigkeit, ihre Unordnung herausgearbeitet.

Diskursive Praktiken sind als soziale Praktiken zu verstehen, „die Wissensobjekte ebenso wie Subjektivitäten und Bedeutungsfelder relationierend konstituieren“ (Schäfer/Wrana 2014: 309). Während einige

Diskursforscher*innen eine Trennung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken postulieren (vgl. z.B. Bührmann/Schneider 2012; Keller 2005), zeigt beispielsweise Felicitas Macgilchrist, dass „eine Unterscheidung zwischen Diskurs und Praktiken oder zwischen diskursiven und sozialen Praktiken wenig sinnvoll [ist, denn] Praktiken sind immer schon sozial und diskursiv“ (Macgilchrist 2015: 197). Felicitas Macgilchrist, Marion Ott und Antje Langer zufolge handelt es sich bei der Bezeichnung ‚diskursive Praktiken‘ streng genommen um eine Tautologie, denn

„[e]ine Praktik ist diskursiv, da es sich um einen Komplex von ‚Handlungsweisen‘ (im Sinne von Bedeutungen und Materialitäten implizierenden und produzierenden Momenten) handelt – Praktiken in diesem Sinne werden in unterschiedlichen Lokalitäten und zu unterschiedlichen Zeiten unter Beteiligung von unterschiedlichen Körpern vollzogen.“ (Macgilchrist/Ott/Langer 2014: 40)

Zwar nimmt Foucault selbst bisweilen eine Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken vor, betont aber auf Nachfrage, dass er diese Trennung nicht für besonders relevant halte (vgl. Foucault 2003: 396). In der Foucault-Lesart von Wrana und Langer, können „Diskurse nicht einfach als das Sprachliche dem Nicht-Sprachlichen gegenübergestellt werden“ (Wrana/Langer 2007: Abs. 61). Vielmehr machen sie in Foucaults Diskurstheorie eine zweifache Verschiebung aus: „[D]er ‚linguistic turn‘, den sie wie zahlreiche andere Theorien vollzieht, ist zugleich ein ‚pragmatic turn‘“ (ebd.: Abs. 5). Wrana, Langer, Macgilchrist, Ott und andere zeigen hier, dass eine Trennung zwischen Diskurs und Praxis bzw. diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken einer bestimmten Lesart Foucaults folgend nicht aufrechterhalten werden kann. Auch vor dem Hintergrund von Butlers Konzept der Performativität (siehe 3.4.2) erweist sich eine derartige Trennung als wenig sinnvoll. Butler betont die performative und materialisierende Wirkung von diskursiven Praktiken und weist zugleich auf die Materialität der Sprache selbst hin. Insbesondere die zitierten erziehungswissenschaftlichen Diskursforscher*innen betonen, dass diskursiv nicht mit sprachlich gleichgesetzt werden dürfe (vgl. z.B. Fegter et al. 2015; Macgilchrist 2015; Macgilchrist/Ott/Langer 2014; Wrana/Langer 2007). Diskursive Praktiken umfassen hiernach mehr als Sprache. Butler folgend ist allerdings fraglich, ob diese Unterscheidung notwendig ist, um darauf hinzuweisen, dass es sich bei diskursiven immer auch um soziale Praktiken handelt, denn mit Butler sind auch die binären Trennungen zwischen Sprachlichem und Sozialem und zwischen Sprache und Materialität infrage zu stellen (siehe 3.4.3). Eine Diskursanalyse, die – wie die vorliegende – in ihrem Diskursverständnis nicht nur einer bestimmten Lesart von Foucaults Diskurstheorie folgt, sondern sich auch auf deren Weiterentwicklung von Butler bezieht, kann somit gar nicht anders, als Diskursivierungen als performative Herstellung von Wahrheit zu verstehen.

In diesem Sinne nehme ich in der vorliegenden Arbeit sowohl die diskursiven Formationen als auch die diskursiven Praktiken um den ‚Bildungsplan 2015‘ in den Blick. Konkret analysiere ich sowohl die diskursiven Ordnungen, also das Wissen, das in dem untersuchten Material über Bildung, Geschlecht und Sexualität hergestellt wird, als auch die diskursiven Strategien, über die dieses Wissen reproduziert, perpetuiert und transformiert wird. Mit dem Begriff der Strategie sind hier keineswegs absichtsvolle Taktiken der Akteur*innen gemeint. Im Anschluss an Foucault, verstehe ich unter diskursiven Strategien vielmehr die regelhafte Art und Weise, über die Wissen und Wahrheit reproduziert oder transformiert wird (vgl. Foucault 1973/1981: 94–103). Ich folge hierbei einer poststrukturalistischen Wendung des Strategiebegriffs, in der

„die Verknüpfung von intentionalen AkteurInnen und Strategiebegriff aufgegeben [wird]. Der Begriff der diskursiven Strategie meint hier vor allem das Zusammenspiel verschiedener diskursiver Interventionen, die bestimmte Effekte zeitigen, also z. B. die Naturalisierung oder Hegemonie einer diskursiven Formation.“ (Nonhoff 2014: 388)

Trotz des wichtigen Hinweises, dass es bei praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalysen nicht um eine reine (strukturalistische) Untersuchung des Sprachlichen (verstanden als Gegenstück zum Sozialen oder Materiellen) geht, handelt es sich bei der diskursanalytischen Arbeit keineswegs um einen mystischen Prozess (vgl. Wedl in Feustel et al. 2014: 489f). Im Gegenteil, geht es bei Diskursanalysen darum, die ‚Positivität der Aussage‘ in den Blick zu nehmen, indem der Fokus der Analyse – in den Worten Foucaults – darauf liegt,

„die Aussage in der Enge und Besonderheit ihres Ereignisses zu erfassen; die Bedingungen ihrer Existenz zu bestimmen, auf das Genaueste ihre Grenzen zu fixieren, ihre Korrelation mit den anderen Aussagen aufzustellen, die mit ihm verbunden sein können, zu zeigen, welche anderen Formen der Äußerung sie ausschließt.“ (Foucault 1973/1981: 43)

In diesem Sinne verstehen viele Diskursanalytiker*innen diskursive Formationen als „Ordnungen des Sagbaren“ (Wrana et al. 2014a: 35) und die diskursive Praxis als „das Gesagte“, d.h. als regelhafte Praxis der Produktion von Aussagen“ (Gasteiger/Scheider 2014a: 148). Was diskursiv als sagbar hergestellt wird, ist sowohl das Ergebnis als auch die Grundlage dessen, was zu einem bestimmten Zeitpunkt, in einem bestimmten Kontext denk- und machbar ist, denn Diskursivierungen schaffen „Referenzräume“ für Wahrnehmungs- und Handlungsweisen“ (Wrana et al. 2014a: 226; vgl. auch Landwehr 2014: 93; Wedl 2014: 287). Sagbarkeiten erscheinen hierbei immer vor dem Hintergrund bzw. in Abgrenzung zum Unsagbaren – und umgekehrt. Sagbarkeiten und Unsagbarkeiten bringen sich gegenseitig hervor. Sie bestimmen, was als denk-, mach- und wie Butler betont lebbar gilt, und was nicht (vgl. Villa 2012:

22f). Die Frage nach der Transformation von Sagbarkeitsordnungen und der Herstellung von Unsagbarkeiten ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse und bringt gleichzeitig besondere Fragen für die Analyse mit sich. Bevor ich in 4.3 näher darauf eingehe, wie die Re_Produktion und Transformation von Un_Sagbarkeiten untersucht werden kann und mein konkretes Vorgehen darlege, möchte ich im Folgenden zunächst näher auf den Zusammenhang zwischen Un_Sag- und Un_Lebbarkeiten bzw. zwischen Un_Lebbarkeiten und der Frage nach der Herstellung und Verwerfung von Subjektpositionen nachgehen.

4.2.2 Subjektpositionen und ihre Abjekte

Im *Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (Wrana et al. 2014b) wird Subjektposition definiert als „Ort, von dem aus Individuen Aussagen tätigen können“ (Motakef 2014: 394). Im Anschluss an die vorherigen Ausführungen, ließe sich diese Definition erweitern. Eine Subjektposition wäre dann der Ort, von dem aus diskursiv gehandelt oder an dem (sozial) gelebt werden kann. Die enge Bestimmung im *Wörterbuch* orientiert sich an Foucaults Ausführungen zur „Formation der Äußerungsmodalitäten“ in der *Archäologie des Wissens* (1973/1981). Foucault schlägt hier für die Analyse von Subjektpositionen vor, nach dem Status der*s Sprechenden zur fragen, also die Frage „Wer spricht?“ zu stellen, und die institutionellen Orte herauszuarbeiten, von denen aus gesprochen wird (vgl. ebd.: 75f). Der Fokus liegt hier darauf, analytisch die Position des sprechenden Subjekts selbst zu bestimmen. Wie in 3.4.2 dargestellt, entwickelt Butler Foucaults Diskurstheorie weiter und verbindet diese u. a. mit Louis Althusser's Theorie der Interpellation (1971/2019). Subjektpositionen lassen sich hiernach auch darüber analysieren, als wer Individuen ange-rufen werden. Diese performativen Anrufungen funktionieren über Identitätskategorien und rufen Personen somit in eine anhand von Normativitätskonstruktionen diskursiv hergestellte Subjektposition hinein (vgl. Fegter et al. 2015: 25).

Butler betont, dass dieser Prozess der Subjektivierung immer mit Ausgrenzungen einhergeht. Subjekte und Subjektpositionen erscheinen hiernach vor dem Hintergrund und in Abgrenzung zum Verworfenen. In Anlehnung an Julia Kristeva verwendet Butler für dieses Verworfene den Begriff *Abject*. In den deutschsprachigen Ausgaben von Butlers Schriften wird der Begriff *Abject* tatsächlich mit ‚das Verworfene‘ übersetzt. Dies ist einerseits nachvollziehbar, wird das Lateinische *abiectum* doch am treffendsten mit ‚das Verworfene‘ übersetzt (vgl. Pfaller 2021: 303). Allerdings geht durch diese Übersetzung der enge linguistische Zusammenhang des Wortes *Abject* mit den Begriffen *Object* und *Subject* verloren. ‚Das Verworfene‘ ist dadurch nicht direkt als das Jenseits

von Objekt und Subjekt zu erkennen, obwohl der Kern des Konzepts die Infragestellung der Grenzen zwischen Subjekt und Objekt ist, wodurch das *Abject* „stets radikal aus dem Bereich dessen, was ein Subjekt ausmacht, ausgeschlossen werden“ muss (Pfaller 2021: 303). Ich folge hier daher der Perspektive von Larissa Pfaller (2021), die für die Verwendung der deutschen Begriffe Abjekt und Abjektion plädiert.

Butler bezieht sich in seinem Abjekt-Konzept auf die Arbeiten von Kristeva. Kristeva beschreibt das Abjekt in *Powers of Horror* (1982) als das Ausgeschlossene „beyond the scope of the possible, the tolerable, the thinkable“ (ebd.: 1). Es ist zwar in gewissem Sinne das Gegenstück zum Subjekt, aber nicht das Objekt: „Not me. Not that. But not nothing, either. [...] A weight of meaninglessness, about which there is nothing insignificant, and which crushes me“ (ebd.: 2). Das Abjekt ist das, was das Subjekt nicht ist. Im Prozess der Subjektkonstitution wird es als das Andere mit hervorgebracht und dient so gleichzeitig als Negativfolie des Subjekts. Während das Objekt der positiv bestimmbare Gegenstand ist, auf den sich das Subjekt bezieht, ist das Abjekt sein Anderes. Es ist das, was aus dem Subjekt verdrängt und bis zur Unsag-, Undenk- und Unlebbarkeit verworfen wird. Gleichzeitig ist das Abjekt durch diesen Ausschluss nicht verschwunden, sondern bleibt als permanente Bedrohung für die Stabilität des Subjekts bestehen. Abjektion ist daher eine dauerhafte Aufgabe für das Subjekt: „Der stete Prozess des Verwerfens [...] wird damit zu einer kulturerhaltenden Sicherheitsmaßnahme, da es gerade dieser radikale Ausschluss ist, der dem Subjekt erst ermöglicht, sich zu konstituieren und aufrechtzuerhalten“ (Pfaller 2021: 303).

Butler greift Kristevas Ausführungen zum Abjekt auf und bezieht diese auf Geschlechterkonstruktionen und vergeschlechtlichte Subjektivierungsprozesse. Während Kristeva vor allem psychoanalytisch argumentiert, bezieht Butler Abjektion nicht ausschließlich auf die psychische Subjektkonstitution, in der Anteile des Selbst abgestoßen und verworfen werden, um eine (vermeintlich) stabile Identität aufzubauen. Bei Butler sind Abjekte auch diejenigen, denen die Einnahme einer Subjektposition verwehrt wird. Das Konzept der heterosexuellen Matrix (siehe 3.4.1) erläutert Butler daher auch folgendermaßen:

„This exclusionary matrix by which subjects are formed thus requires the simultaneous production of a domain of abject beings, those who are not yet ‘subjects,’ but who form the constitutive outside to the domain of the subject. The abject designates here precisely those ‘unlivable’ and ‘uninhabitable’ zones of social life which are nevertheless densely populated by those who do not enjoy the status of the subject, but whose living under the sign of the ‘unlivable’ is required to circumscribe the domain of the subject.“ (Butler 1993/2011: xiii)

Abjekte (*abject beings*) sind hiernach Personen, die der Heteronorm nicht entsprechen und die daher nicht als Subjekte anerkannt werden bzw. die keine

Subjektposition einnehmen (können). Stattdessen bevölkern sie den Bereich des Unsagbaren, des Undenkbaren, des Unlebbaren. Dies mag paradox erscheinen, scheint das Verb ‚bevölkern‘ (*populate*) doch auf Lebendigkeit zu verweisen. Es ist aber eben diese Lebendigkeit und Lebbarkeit die permanent für unmöglich erklärt wird und nicht selten tatsächlich verunmöglicht wird, wie empirische Untersuchungen zu psychischen Erkrankungen, Selbstmordraten sowie tätlichen und bisweilen tödlichen Angriffen auf queere Personen zeigen (vgl. z.B. Marchi et al. 2024, 2022; FRA 2020; BMI 2023; BMI & BKA 2023; BVT 2017). Es ist die Menschlichkeit dieser Menschen, die in Abrede gestellt wird: „Those bodily figures who do not fit into either gender fall outside the human, indeed, constitute the domain of the dehumanized and the abject against which the human itself is constituted“ (Butler 1990/2007: 151).

Auf der Ebene der Psyche zeigt Butler, dass Subjekte herausgefordert sind sich mit vergeschlechtlichten Normvorstellungen zu identifizieren, eine klare heterosexuelle, weibliche oder männliche Identität zu entwickeln und alle anderen Positionierungen und Begrehnsformen auszuschließen, zu verwerfen:

„The forming of a subject requires an identification with the normative phantasm of ‘sex,’ and this identification takes place through a repudiation which produces a domain of abjection, a repudiation without which the subject cannot emerge. This is a repudiation which creates the valence of ‘abjection’ and its status for the subject as a threatening spectre. Further, the materialization of a given sex will centrally concern the regulation of identificatory practices such that the identification with the abjection of sex will be persistently disavowed. And yet, this disavowed abjection will threaten to expose the self-grounding presumptions of the sexed subject, grounded as that subject is in a repudiation whose consequences it cannot fully control.” (Butler 1993/2011: xiii)

Das Abjekt wird hier als ein das Subjekt bedrohender Geist beschrieben, ohne dessen Produktion auch das Subjekt nicht erscheinen könnte. Das Subjekt ist einerseits abhängig von diesem Geist, gleichzeitig droht dieser das vergeschlechtlichte und sexualisierte Subjekt als solches erkennbar und somit nicht nur die Naturalisierung der Heteronorm als Konstruktion sichtbar zu machen, sondern auch den Subjektstatus einer Person infrage zu stellen.

Abjektion ist Butler zufolge sowohl ein psychischer als auch ein kulturell-gesellschaftlicher Prozess, die nicht klar voneinander getrennt werden können, sondern sich gegenseitig hervorbringen. Um eine Subjektposition einnehmen zu können, müssen Individuen Anteile ihres Selbst, die nicht der Heteronorm entsprechen, ausschließen und verwerfen. Durch diesen notwendigen Ausschluss, diese Abjektion wird die diskursive Produktion von Subjektpositionen außerhalb der Heteronorm unmöglich oder mindestens unwahrscheinlich. Das Abjekt bzw. die Abjekte bilden daher eine permanente Bedrohung sowohl der Souveränität von einzelnen Subjekten als auch der Stabilität der diskursiven (Geschlechter-)Ordnung. Die Abjektion nicht-heteronormativer Lebensweisen und Anteile des Selbst muss daher ständig wiederholt werden. Wie in 3.4

bereits erläutert, sieht Butler in dieser Notwendigkeit der Wiederholung die Möglichkeit für subversives Handeln, für politischen Widerstand. Queerness definiert sie daher „as a specific reworking of abjection into political agency“ (ebd.: xxviii).

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Publikationen erschienen, die sich der empirischen Analyse von Subjektivierungsprozessen widmen (z.B. Bosančić et al. 2022b, 2022a; Geimer/Amling/Bosančić 2019; Reh/Ricken 2012; Ricken et al. 2023; Ricken/Casale/Thompson 2019; Rose/Ricken 2018). Das Konzept des Abjekts wird hier allerdings kaum aufgegriffen. Auch Saskia Terstegen arbeitet in ihrer empirischen Analyse zum schulischen ‚Raceregime‘ nicht mit dem Abjekt-Konzept, schließt ihre Dissertation aber mit einigen Überlegungen hierzu. In der Darstellung der Ergebnisse geht Terstegen noch davon aus, dass die Rassifizierten eine Subjektposition als ‚Andere‘ einnehmen können (vgl. Terstegen 2023: 326). Im abschließenden Kapitel aber nimmt sie eine andere Perspektive ein und fragt nach den Grenzen der Intelligibilität in der rassistischen schulischen Ordnung (vgl. ebd.). Durch diesen Perspektivwechsel „erscheint das schulische Raceregime in einem anderen Licht“ (ebd.). Rassifizierte und ‚undokumentierte‘ Personen werden hier zu Abjekten und damit zur Negativfolie schulischer Subjekte:

„[D]ie diskursiven Kämpfe um Intelligibilität [bringen] nicht nur Subjekte hervor[.], sondern auch Objects als das Andere dieses Regimes. Die Objects repräsentieren das Äußere und Ausgeschlossene des schulischen Raceregimes, auf deren Existenz das Regime wiederum – so die These – angewiesen ist.“ (ebd.: 332)

Auch subversive Praktiken nimmt Terstegen noch einmal neu in den Blick: „Dem Widerstand gegen das schulische Raceregime [...] kommt dabei das Potenzial zu, das Object temporär in einen Subjektstatus zu versetzen und damit den Status als Object aufzuheben“ (ebd.: 329). Obwohl Terstegen hier lediglich einige Ansätze für eine Abjektionsanalyse zeigt, wird deutlich, wie gewinnbringend diese Perspektive für die Analyse von Subjektivierungsprozessen und die Herstellung von Subjektpositionen sein kann.

Der Fokus meiner empirischen Arbeit liegt auf der Analyse der diskursiven Strategien, über die im Rahmen der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ Sagarbarkeitsordnungen transformiert und (neue) Felder der Unsagarbarkeit abgesteckt wurden (siehe 5.3). Im Anschluss an Butler gehe ich davon aus, dass diese Unsagarbarkeiten mit Unlebbarkeiten einhergehen, denn „[d]ie diskursive Schließung eines Bereichs des Sagbaren und Sichtbaren erzeugt einen Bereich verworfener Wesen, die ihre soziale Konsistenz einbüßen und nicht als mitwirkungsrelevant anerkannt werden“ (Opitz/van Leeuwen 2014: 141). Das Konzept des Abjekts aufgreifend, frage ich daher anschließend auch wie und welche Subjektpositionen über welche Abjekte hergestellt werden (siehe 5.4).

Hierbei spielen sowohl Fragen im Hinblick auf Vergeschlechtlichung und Sexualisierung eine Rolle als auch die Frage nach Bildung.

4.3 Analytische Vorgehensweise

Vor dem Hintergrund der vorgestellten methodologischen Überlegungen untersehe ich die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ im Hinblick auf die Fragen, 1) welche diskursiven Ordnungen in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Bildung hergestellt werden, 2) über welche diskursiven Strategien diese Ordnungen reproduziert, perpetuiert oder transformiert werden und schließlich 3) welche Subjektpositionen wie hergestellt werden. Hierbei interessiere ich mich vor allem dafür, wie unterschiedliche Un_Sagbarkeitsordnungen diskursiv hervorgebracht, reproduziert oder transformiert werden und mit welchen Un_Lebbarkeiten dies einhergeht. Bei der Analyse der Subjektpositionen, die im Rahmen der Debatte hergestellt werden, interessiert mich daher vor allem, welche Lebensweisen verworfen (abjektiert) und somit als unlebbar konstruiert werden.

Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, stellte ich zunächst ein Datenkorpus zusammen und entwickelte eine konkrete Vorgehensweise für die Analyse. Im Folgenden lege ich dar, wie ich über eine Vorstudie das Datenkorpus⁶² der Hauptstudie zusammenstellte (4.3.1). Anschließend erläutere ich, wie ich über eine an die Figurationsanalyse angelehnte Feinanalyse zweier zentraler Datenstücke sowie über eine stichwortbasierte Nebenstudie die ersten zentralen Thesen entwickelte, die die Analyse des restlichen Datenmaterials leiteten (4.3.2). Da sich das figurationsanalytische Vorgehen nicht für die Analyse des gesamten Datenkorpus eignete, erläutere ich schließlich, wie ich das weitere Material über einen diskursanalytischen Kodierprozess untersuchte (4.3.3).

4.3.1 Zusammenstellung des Datenkorpus

Das Datenkorpus meiner Analyse besteht aus ‚natürlichen‘ bzw. ‚naturalistischen‘ Daten (vgl. Wrana 2014c: 635). Hierbei wurden ausschließlich öffentlich zugängliche Datenstücke einbezogen. Ich habe also keine eigenen Daten – etwa durch Beobachtungen oder Interviews – generiert. Auch wenn ich

62 ‚Das‘ Korpus bezeichnet eine „(digitale) Sammlung von Texten oder Transkripten gesprochener Sprache“ (DWDS 2023b), während ‚der‘ Korpus „Körper eines Menschen, Tieres, einer Figur o.Ä.“ (DWDS 2023c) bedeutet. Zur Verwendung von ‚der‘ Korpus in der Diskursforschung siehe die Diskussion von Angermüller (2014a).

zunächst nur eine diffuse Vorstellung davon hatte, welche Akteur*innen an der Debatte beteiligt waren, so war mir doch bereits bekannt, dass relevante Debattenbeiträge in unterschiedlichen Foren und Formaten veröffentlicht wurden. Die Vorgehensweise ‚klassischer‘ Diskursanalysen, bei der das Datenkorpus anhand von Kriterien wie z.B. Dokumenten-/Medienart zusammengestellt wird, schien mir daher nicht geeignet. Zudem schien es mir unerlässlich, mir den Verlauf der öffentlichen Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zunächst systematisch zu erschließen.

Ich führte daher eine Vorstudie durch, für die ich ein eigenes Datenkorpus zusammenstellte. Ziel dieser Vorstudie war es, den Debattenverlauf zu rekonstruieren und hierüber zu eruieren, welche Debattenbeiträge – unabhängig von den Verfasser*innen, dem Ort und der Art der Veröffentlichung der Beiträge – eine breite Öffentlichkeit erreichten und daher in das Datenkorpus der Hauptstudie aufgenommen werden sollten. Das Datenkorpus der Vorstudie stellte ich anhand von konkreten Kriterien zusammen: Ausgewählt wurden Artikel aus den im Jahr 2014 (das Jahr in dem die Debatte am intensivsten geführt wurde) auflagenstärksten regionalen und überregionalen Tages- und Wochenzeitungen (vgl. Schröder 2014). Die Auswahl umfasste Beiträge aus den regionalen Tageszeitungen *Bild Stuttgart* (Bild)⁶³, *Stuttgarter Nachrichten* (StN), *Stuttgarter Zeitung* (StZ) und *Südwestpresse* (SWP), den überregionalen Tageszeitungen *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ), *Süddeutsche Zeitung* (SZ), *Die Welt* (Welt) und *taz. die tageszeitung* (taz) sowie den überregionalen Wochen- und Sonntagszeitungen *Bild am Sonntag* (BamS), *Frankfurter allgemeine Sonntagszeitung* (FAS) und *Die Zeit* (Zeit).⁶⁴ Mithilfe einer Stichwortsuche wurden aus diesen Zeitungen alle Beiträge ausgewählt, die folgende Wörter enthielten:

- bildungsplan + vielfalt
- *sex*⁶⁵ + bildungsplan

63 Die Boulevardzeitung *Bild* wird in der IVW-Analyse als überregionale Tageszeitung gelistet (vgl. Schröder 2014). Anders als andere Tageszeitungen ist die *Bild* allerdings so aufgebaut, dass die regionalen Ausgaben mit der Bundesausgabe identisch sind – mit Ausnahme der Titel- und Rückseite, die regionale Meldungen enthalten. In der Statistik werden Bundes- und regionalisierte Ausgaben zusammengefasst. Da alle verwendeten Beiträge aber aus der *Bild Stuttgart* (also von der Vor- oder Rückseite der für Baden-Württemberg regionalisierten Ausgabe bzw. der entsprechenden online-Versionen) stammen, wird die *Bild Stuttgart* hier als regionale Tageszeitung aufgefasst.

64 Berücksichtigt wurden auch die Online-Ausgaben der *Bild* (*bild.de*), der *FAZ* (*FAZ.NET*), der *SZ* (*Süddeutsche.de*), der *taz* (*taz.de*) und der *Welt* (*Welt Online*).

65 Die Suche nach dem Stichwort ‚*sex*‘ generierte alle Beiträge, die Wörter wie ‚Sexualität‘, ‚sexuelle Vielfalt‘, aber auch ‚Homosexualität‘ oder ‚Transsexualität‘ enthielten.

- *sex* + lehrplan⁶⁶

Die Suche erfolgte für den relativ breit gefassten Zeitraum von 2012 bis 2017. Aus der Literatur war mir bekannt, dass die Proteste gegen die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan im Jahr 2013 begannen und der Bildungsplan im Jahr 2016 verabschiedet wurde. Ich konnte jedoch nicht ausschließen, dass die Debatte schon vor dem Start der Petition begann und/oder nach Verabschiedung des Bildungsplans andauerte. Ich erweiterte den Zeitraum daher um jeweils ein Jahr. Tatsächlich zeigte sich, dass der erste relevante Beitrag bereits im Juli 2013 erschienen war, während die Petition (11.12.2013) erst im Dezember 2013 veröffentlicht wurde. Auch wurden noch nach der Verabschiedung des Bildungsplans einzelne Beiträge veröffentlicht, die die gesuchten Stichworte enthielten. Das so zusammengestellte Datenkorpus wurde anschließend noch einmal bereinigt und nur diejenigen Artikel ausgewählt, die sich auch tatsächlich mit der Implementierung des Themas ‚sexuelle Vielfalt‘ im baden-württembergischen Bildungsplan befassten.⁶⁷ Das Datenkorpus der Vorstudie umfasste schließlich insgesamt 280 Artikel, die sich wie in Abbildung 2 dargestellt auf die unterschiedlichen Zeitungen verteilten. Abbildung 3 zeigt die zeitliche Verteilung der Zeitungsartikel.

66 Da der heutige ‚Bildungsplan‘ in Baden-Württemberg bis 2004 ‚Lehrplan‘ hieß und auch in vielen anderen Bundesländern noch so bezeichnet wird, verwendeten einige Zeitungen den Begriff ‚Lehrplan‘, wenn über den ‚Bildungsplan‘ berichtet wurde.

67 Über die Suche nach den Stichwörtern ‚bildungsplan + vielfalt‘ wurden beispielsweise auch Beiträge generiert, die sich mit der Frage beschäftigten, inwiefern biologische Vielfalt – im Sinne von Artenvielfalt oder Biodiversität – im Bildungsplan für das Fach Biologie zu behandeln sei. Derartige Artikel wurden aussortiert.

Abbildung 2: Verteilung der 280 Artikel des Datenkorpus der Vorstudie nach Zeitungen, Quelle: Eigene Darstellung

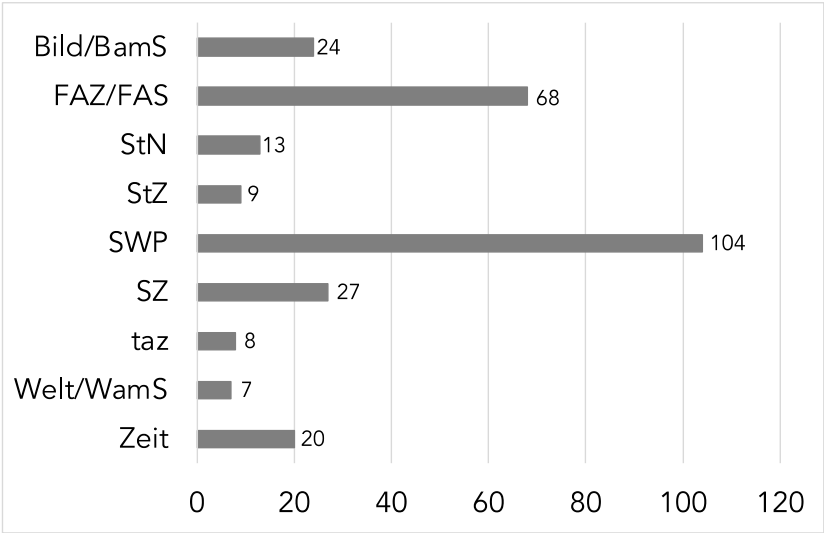
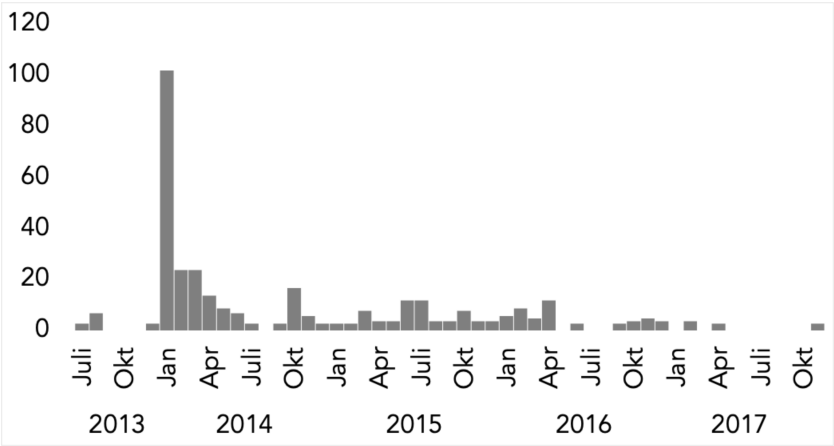


Abbildung 3: Zeitliche Verteilung der 280 Artikel des Datenkorpus der Vorstudie, Quelle: Eigene Darstellung



Hier wird deutlich, dass sich die Berichterstattung zur Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ auf den Zeitraum zwischen Januar 2014 und April 2016 konzentrierte.

Mithilfe der Analyse-Software MAXQDA wurde das so zusammengestellte Datenkorpus der Vorstudie anschließend im Hinblick darauf analysiert, welche Debattenbeiträge hier mehr als einmal genannt wurden. So wurden vor allem Dokumente (z.B. Positionspapiere, Drucksachen der Landesregierung und des Landtages, Petitionen, Stellungnahmen), aber auch Ereignisse (z.B. Demonstrationen) und Akteur*innen (z.B. Parteien, Interessensverbände, Kirchen, Gewerkschaften) identifiziert, auf die sich immer wieder bezogen wurde. Die konkreten Dokumente, die in mehreren Zeitungen zitiert wurden, fanden direkt Eingang in das Datenkorpus der Hauptstudie. Bei der Erwähnung von Debattenbeiträgen unterschiedlicher Akteur*innen wurden in den Zeitungen in der Regel auch konkrete Dokumente zitiert. War dies nicht der Fall, wurden entsprechende Schriftstücke recherchiert und in das Datenkorpus aufgenommen (z.B. Presseerklärungen der relevanten Akteur*innen). Die Ereignisse, über die die Zeitungen berichteten, waren in der Regel Demonstrationen für und gegen die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Ziel im neuen Bildungsplan. Hierbei wurden keine konkreten Dokumente zitiert, sondern vielmehr über den Verlauf der Demonstrationen berichtet. Jedoch erzeugten die Organisator*innen und Teilnehmer*innen der Demonstrationen selbst eine Vielzahl von Dokumenten. Diese reichen von Aufrufen zur Teilnahme an, über die Veröffentlichung von Redebeiträgen bei und eigenen Berichten über die Demonstrationen. In einem ersten Schritt wurden zu den Demonstrationen vor allem Aufrufe (z.B. auf Webseiten, in sogenannten sozialen Medien oder in Form von Flyern) sowie Pressemitteilungen und Berichte der Organisator*innen über den Verlauf der Demonstrationen recherchiert und in das Datenkorpus aufgenommen. Später wurden auch bei den Demonstrationen gehaltene Reden hinzugefügt. Diese Reden waren allerdings nicht alle auffindbar. Insbesondere die Redebeiträge bei den Demonstrationen der DfA sind sehr gut dokumentiert. Die meisten konnten über den Internetauftritt der DfA in schriftlicher Form heruntergeladen werden. Einige waren ausschließlich als Videos auf der Internetplattform *youtube.com* zu finden. Auch die Reden späterer Gegendemonstrationen organisiert vom Bündnis *Vielfalt für alle* (VfA) waren hier zugänglich. Außerdem wurde ebenfalls zu einem späteren Zeitpunkt die TV-Sendung *Menschen bei Maischberger* mit dem Titel „Homosexualität auf dem Lehrplan: Droht die moralische Umerziehung?“ vom 11.02.2014 in das Datenkorpus aufgenommen. Ein Mitschnitt (des überwiegenden Teils) der Sendung war ebenfalls auf *youtube.com* zu finden. Um die Reden und die

Maischberger-Sendung besser analysieren zu können und den Inhalt zu sichern⁶⁸, wurde die Tonspur der Videos transkribiert.⁶⁹

Da Webseiten regelmäßig aktualisiert werden und bisweilen auch offline gehen, waren nicht alle relevanten Dokumente direkt auffindbar. Zudem sollten in das Datenkorpus auch keine neueren überarbeiteten Versionen der Debattenbeiträge einfließen, sondern – so weit als möglich – die Dokumente, die während der Debatte veröffentlicht wurden. Um Zugang zu diesen Dokumenten zu erhalten, nutzte ich die *WaybackMachine* des Internet Archivs *archive.org*.

Das so zusammengestellte Datenkorpus umfasst 286 Dokumente:

- Dokumente zum Bildungsplan selbst (z.B. Arbeitspapiere sowie zentrale Teile der Anhörungsfassung und letztlich verabschiedeten Bildungsplans)
- Petitionen und Kampagnen für und gegen den Bildungsplan
- Stellungnahmen und Pressemitteilungen unterschiedlicher Gruppen und Organisationen
- Dokumente der Landesregierung (z.B. Koalitionsvertrag, Positionspapiere, Pressemitteilungen und Stellungnahmen des Kultusministeriums)
- Dokumente des Landtages (z.B. Protokolle der relevanten Landtagsdebatten, Anträge, kleine Anfragen, Beschlussempfehlungen von Ministerien und des Petitionsausschusses)
- Dokumente der an den neun Demonstrationen und Gegendemonstrationen beteiligten Akteur*innen
- Zeitungsartikel, auf die an mehr als einer Stelle im Korpus verwiesen wird
- Die Sendung *Menschen bei Maischberger*, auf die ebenfalls mehrfach verwiesen wird

Nicht aufgenommen wurden Debattenbeiträge in sogenannten sozialen Medien (mit der Ausnahme einzelner Demoaufrufe, die nur als Facebook-Veranstaltung auffindbar waren) und Kommentare zu Beiträgen, die auf einer Plattform mit Kommentarfunktion veröffentlicht wurden (z.B. *openpetition.de*). Aufgrund der Länge der Beiträge wurden die Vorträge des von der *Demo für Alle* (DfA) organisierten „Gender- und Sexualpädagogik-Symposiums“ (DfA

68 Einige der *youtube*-Videos sind heute tatsächlich nicht mehr abrufbar.

69 Ich danke den Hilfskräften Lisa Leiboldt und Nathalie Stark für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Transkripte, für die teilweise auch die Spracherkennungssoftware F4 genutzt wurde. Für die Transkriptionen wurden keine besonderen Transkriptionsregeln beachtet und weder die Länge von Pausen noch Einschübe wie „ähm“ dokumentiert, da die Reden und die Sendung lediglich im Hinblick auf die inhaltlichen Aussagen, nicht aber die Art und Weise, wie diese geäußert wurden, analysiert werden sollten.

22.12.2015) ebenfalls nicht aufgenommen. Außerdem wurden Doppelungen (z.B. von Demoaufrufen, die in einigen Fällen sowohl auf Webseiten-Einträge als auch als Flyer im Bild-Format zu finden waren) aussortiert.⁷⁰ Analysiert wurden ausschließlich die schriftlichen Anteile des Materials. Bilder und Grafiken wurden nicht in die Analyse einbezogen.

Der zeitliche Rahmen der Untersuchung wird grob durch zwei zentrale Dokumente abgesteckt: Das Arbeitspapier vom 18.11.2013, aus dem die Absicht hervorging, ‚Akzeptanz sexuelle Vielfalt‘ als Ziel im neuen Bildungsplan zu verankern, und der im April 2016 verabschiedete Bildungsplan. Einzelne relevante Dokumente wurden allerdings schon vor dem Arbeitspapier veröffentlicht. So wurde auch die Einführung in den vorherigen Bildungsplan aus dem Jahr 2004 (BP 2004 Einführung), der Koalitionsvertrag zwischen den Grünen und der SPD (Koalitionsvertrag 2011), ein Positionspapier der Grünen (Grüne 17.05.2013) sowie ein Zeitungsbericht zu einem Positionspapier der SPD (SPD 09.08.2013), ein FAZ-Artikel (FAZ 16.08.2013), ein Antrag der CDU-Landtagsfraktion inkl. der Stellungnahme des Kultusministeriums (CDU/KM 04.11.2013) sowie zwei Pressemitteilungen des Netzwerk LSBTTIQ (NW LSBTTIQ 16.09.2013, 13.11.2013) in das Datenkorpus aufgenommen, da auf diese Dokumente immer wieder verwiesen wurde und/oder hier explizit die Frage aufgegriffen wird, ob ‚sexuelle Vielfalt‘ im Bildungsplan thematisiert werden sollte.

Der Bildungsplan wurde nur in Teilen in das Datenkorpus aufgenommen, da dieser neben einleitenden allgemeinen Informationen zum Bildungsplan 2016 und Informationen zu den neu eingeführten Leitperspektiven die Bildungspläne der unterschiedlichen Schulformen und Fächer und somit rund 130 Dokumente von jeweils bis zu über 100 Seiten umfasst. Aufgrund dieses Umfangs des Bildungsplans bzw. der Bildungspläne⁷¹ nahm ich in das Datenkorpus der Hauptstudie ausschließlich das Vorwort (BP 2016 Vorwort), die Einführung (BP 2016 Einführung) sowie die Informationen zur Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ (BP 2016 BTV) auf. Den gesamten Bildungsplan untersuchte ich im Rahmen einer Nebenstudie im Hinblick darauf, ob und wie hier auf das Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ Bezug genommen wird. Das genaue Vorgehen sowie die Ergebnisse der Nebenstudie stelle ich am Ende des folgenden Kapitels (4.3.2) vor. Zunächst gehe ich

70 Eingang in das Datenkorpus fanden bei Doppelungen meist die Versionen, die von der Software MAXQDA am besten erkannt wurden und mit denen am besten weitergearbeitet werden konnte (So ist das Kodieren von Bild-Dateien zwar möglich, hier kann Text allerdings weniger präzise markiert und nicht rauskopiert werden.)

71 Sowohl in der Debatte als auch in den Dokumenten des Bildungsplans werden beide Begriffe verwendet. Meist bezieht sich der Begriff ‚Bildungsplan‘ auf alle Dokumente, während mit den ‚Bildungsplänen‘ die Pläne für die einzelnen Schulformen und Fächer bezeichnet werden.

hier allerdings auf die Feinanalyse zweier zentraler Datenstücke ein, mit der ich die Analyse begann.

4.3.2 *Entwicklung erster Thesen – Feinanalyse zentraler Datenstücke und Nebenstudie zum Bildungsplan*

Noch bevor die Zusammenstellung des Datenkorpus abgeschlossen war, begann ich mit einer Feinanalyse der beiden zentralsten Datenstücke: Das Arbeitspapier zum Bildungsplan vom 18.11.2013 und die Petition gegen die im Arbeitspapier formulierte Absicht, ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im neuen Bildungsplan als Ziel zu verankern (Petition 11.12.0213).⁷²⁷³ Das Arbeitspapier stellt den sprichwörtlichen Stein des Anstoßes dar. Bei Wikipedia heißt es, diese Redensart „bezeichnet ein Objekt oder ein Thema, das im übertragenen Sinne das Zentrum, den Auslöser eines Streites oder eines Ärgernisses verschiedener Parteien darstellt“ (Wikipedia 2024). Ob das Arbeitspapier tatsächlich den Auslöser der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ darstellt, vermag meine Analyse nicht zu bestimmen. Die Frage der Ursprünglichkeit lässt sich aus diskursanalytischer Perspektive nicht beantworten, stellt jede diskursive Äußerung doch ein Zitat dar, das auf eine andere vorherige Äußerung verweist. Das Arbeitspapier als „Zentrum des Streits“ zu bezeichnen scheint mir hingegen durchaus passend, wird doch während der gesamten Debatte immer wieder auf die Formulierungen aus dem Arbeitspapier Bezug genommen. Dieses Zentrum der Debatte teilt sich das Arbeitspapier mit der Petition gegen die hier formulierten Pläne für die Bildungsplanreform. Zwar bleiben anders als beim Arbeitspapier, das vom Kultusministerium verantwortet wurde, die zentralen Akteur*innen um die Gegnerschaft gegen die Bildungsplanreform nicht während der gesamten Debatte dieselben. Aber auch auf die Petition wird immer wieder Bezug genommen und die hier getätigten diskursiven Äußerungen werden – mal aus kritischer, mal aus verstärkender Perspektive – vielfach wiederholt.

Bei der Feinanalyse dieser beiden Datenstücke orientierte ich mich an der praxeologisch-poststrukturalistischen Figurationsanalyse, wie sie Scharl und Wrana (2014) in ihrer Analyse von „Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘“ vorstellen. Hierbei handelt es sich um eine Variante der Figurenanalyse, die von Wrana und anderen in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen und

72 Ich analysierte hier die Version der Petition, die am 11. Dezember 2013 verfasst und am 30. Januar 2014 beim Petitionsausschuss des baden-württembergischen Landtags eingereicht wurde. Im Datenkorpus nahm ich auch eine frühere Version mit auf (Petition 1. Version 28.11.2013).

73 Die Ergebnisse dieser Analyse bildeten auch die Grundlage für meinen Beitrag „Sexual Politics on Behalf of LGBTIQ?“ (Grenz 2020).

anhand von unterschiedlichen Forschungsgegenständen entwickelt wurde (vgl. ebd.: 351). Die Figuren- oder Figurationsanalyse stellt allerdings keine standardisierte Methode dar. Wie in 4.1 bereits beschrieben, handelt es sich bei der Diskursanalyse um eine diskurstheoretisch informierte Perspektive bzw. um eine forschende Haltung, die – aus der Perspektive vieler Diskursforscher*innen – nicht methodisierbar und kanonisierbar ist (vgl. Feustel et al. 2014). Auch die Figurationsanalyse stellt keine verallgemeinerbare Methodisierung der Diskursanalyse dar und schlägt daher auch keine Vorgehensweise vor, die auf jedes Material übertragen und angewendet werden könnte. Scharl und Wrana beschreiben in ihrem Beitrag allerdings drei unterschiedliche Operationen zur Analyse von diskursiven Figurationen, die auch für meine Analyse zentral waren.

Bei diesen Operationen handelt es sich weniger um konkrete Analyseschritte, als vielmehr um „basale[.] Operationen, die in diskursiven Praktiken vollzogen werden“ (Scharl/Wrana 2014: 353). Im Rahmen der Analyse wird herausgearbeitet, wie diese Operationen in dem konkreten Material zum Einsatz kommen. Die Operationen fungieren hierbei als Heuristiken, über die rekonstruiert wird, wie in diskursiven Äußerungen Gegenstände entworfen, Bedeutung hergestellt und Subjekte positioniert werden (vgl. Scharl/Wrana 2014: 353). Eine dieser Operationen ist das Unterscheiden. Hierbei lässt sich Scharl und Wrana zufolge relativ oft beobachten, dass diskursiv re produzierte Differenzen mit Konstruktionen von eigen und fremd einhergehen und die jeweilige Seite entsprechend auf- und abgewertet wird (vgl. ebd.: 354). Dies verweist bereits auf die zweite Operation: das Zuschreiben. Hierbei werden Gegenständen oder Subjektpositionen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben oder abgesprochen. Die dritte Operation schließlich bezieht sich darauf, wie über die Operationen des Unterscheidens und des Zuschreibens konstruierte Bedeutungen und Wahrheiten verschoben werden (vgl. ebd.).

Über diese drei Operationen kann analytisch nachvollzogen werden, „wie in einem konkreten Gegenstandsbereich diskursive Wahrheit konstruiert wird“ (ebd.: 356). Das Ziel der von Scharl und Wrana vorgestellten Figurationsanalyse ist es, konkrete diskursive Figuren herauszuarbeiten und beispielsweise als differenzielle, metaphorische oder narrative Figur zu identifizieren. Für meine Analyse ist es allerdings weniger relevant, einzelne Figuren herauszuschälen, denn ich verfolge für die Analyse des restlichen Datenkorpus eine andere Analysestrategie. Mir dienen die drei Operationen daher vor allem als erste Werkzeuge, die mir einen Einstieg in die Analyse und die Entwicklung der zentralen Thesen ermöglichen, an denen sich die weitere Analyse orientierte. Interessant ist die figurationsanalytische Perspektive für mich vor allem, weil sie davon ausgeht, dass unterschiedliche diskursive Äußerungen wie Spielzüge fungieren und hierbei „Sagbarkeiten vorstrukturieren“ (ebd.: 357).

Scharl und Wrana arbeiten für die Analyse von differenziellen Figuren mit zweispaltigen Tabellen: In der ersten Zeile wird der Gegenstand der Differenz und in die folgenden Zeilen die jeweiligen Zuschreibungen eingetragen. Diese Zuschreibungen beziehen sich nicht selten auf das, was Scharl und Wrana in Anlehnung an ein linguistisches Vokabular als „semantische Achsen“ bezeichnen (ebd.: 359). Hiermit sind Gegensatzpaare wie praktisch/unpraktisch gemeint, die mit Differenz assoziiert werden. Häufig wird hierbei aber nur eine Seite einer semantischen Achse explizit benannt und einer Seite deren Differenz zugeschrieben. Dass das Gegenteil mit der jeweils anderen Seite verbunden wird, bleibt hierbei implizit. Diese einseitige Markierung geht nicht selten mit einer Wertung einher. Die markierte Seite der Differenz ist hierbei meist die abgewertete oder negativ bewertete (vgl. ebd.: 360). In einer Eigen-vs.-Fremd-Logik wird die abgewertete Seite als ‚das Andere‘ konstruiert, vor dessen Hintergrund die andere Seite als ‚das Eigene‘ oder ‚das Eigentliche‘, ‚das Richtige‘, ‚das Normale‘ erscheint. In ihren Tabellen kennzeichnen Scharl und Wrana die nicht markierte, implizite Zuschreibung, indem der jeweilige Begriff in geschwungene Klammern { } gesetzt wird. Scharl und Wrana betonen außerdem, dass mit Markierungen „oft Subjektpositionierungen verbunden [sind]: Der als unmarkiert konstruierte Pol wird zum Ort, der bezogen wird, um von ihm aus zu sprechen“ (Scharl/Wrana 2014: 360).

Im Folgenden erläutere ich exemplarisch, wie ich aus dem Arbeitspapier und der Petition Differenzen, Zuschreibungen und diskursive Verschiebungen herausgearbeitet habe. Es geht hierbei nicht um eine umfassende Darstellung der Ergebnisse dieser Feinanalyse. Die Analyseergebnisse werden in Kapitel 5 detailliert präsentiert. An dieser Stelle möchte ich vor allem aufzeigen, wie ich analytisch vorgegangen bin. Diese Vorgehensweise lässt sich ohne Bezug auf die ersten Ergebnisse allerdings nicht nachvollziehbar darstellen.

Im „Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien“ (Arbeitspapier 18.11.2013) wird in der „Vorbemerkung“ explizit eine Differenz zwischen dem Eigenen und dem/den Anderen konstruiert. Kinder und Jugendliche müssen hiernach in der Lage sein, „ihre *eigenen* Wertvorstellungen und Haltungen zu reflektieren und weiter zu entwickeln“, „sich selbst bezüglich des *eigenen* Denkens und Fühlens zu artikulieren und – wenn nötig – auch zu relativieren“ und sich „mit *eigenen* Wünschen und Vorstellungen“ (ebd.: 2, Herv. JG) auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sollen sie „auch Empathie für *andere* entwickeln“ und „Perspektiven *anderer* Personen und Kulturen übernehmen“ (ebd., Herv. JG). In dieser Unterscheidung bleibt zunächst offen, wer oder was als das Eigene und wer oder was als das/die Anderen gelten. Im weiteren Verlauf wird allerdings deutlich, wer als „die anderen Personen und Kulturen“ konstruiert werden, für die die Kinder und Jugendlichen Empathie entwickeln und

deren Perspektiven sie übernehmen sollen. Thematisiert werden im Arbeitspapier „Regenbogen-“ und andere Familien im Unterschied zu „klassischen Familien“ (ebd.: 12), die „Lebenssituationen von LSBTTI-Menschen“ (ebd.: 23, 29) und „verschiedene

Formen des Zusammenlebens von/mit LSBTTI-Menschen“ (ebd.: 12), „schwule, lesbische, transgender und soweit bekannt intersexuelle[.] Kultur (Musik, Bildende Kunst, Literatur, Filmschaffen, Theater und neue Medien) und Begegnungsstätten (soziale Netzwerke, Vereine, politische Gruppen, Parteien)“ (ebd.), „herausragende historische und zeitgeschichtliche LSBTTI-Menschen“ (ebd.: 29) sowie „Rechte von LSBTTI-Menschen (abgeleitet aus den grundlegenden Menschenrechten, internationalem und nationalem Recht, z.B. UN Grundrechtscharta, europäisches Recht, Grundgesetz, Allgemeines Gleichstellungsgesetz, Transsexuellengesetz)“ (ebd.).

Die folgende Tabelle zeigt die Rekonstruktion der differentiellen Figur von eigen vs. fremd/anders sowie die jeweiligen Zuschreibungen. Insbesondere was als eigen konstruiert wird, bleibt hier meist unbenannt. Die impliziten Zuschreibungen werden in der Tabelle wie von Scharl und Wrana vorgeschlagen in geschwungenen Klammern { } angegeben.

Tabelle 1: Konstruktionen von eigen vs. fremd/anders im Arbeitspapier 18.12.2013 (Seitenangaben in Klammern)

eigen	fremd/anders
„eigene Wertvorstellungen und Haltungen reflektieren und weiter entwickeln“; „das eigene Denken und Fühlen artikulieren und [...] relativieren“; „Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen und Vorstellungen“ (2)	„auch Empathie für andere entwickeln“; „Perspektiven anderer Personen und Kulturen übernehmen“ (2)
„klassische Familien“/{Vater-Mutter-Kind-Familien} (12)	„Regenbogenfamilien, Single, Partnerschaft, Patchworkfamilien, Ein-Eltern-Familien, Großfamilien, Wahlfamilien ohne verwandtschaftliche Bande“ (12)
{Zusammenleben mit HCE-Menschen ⁷⁴ }	„verschiedene Formen des Zusammenlebens von/mit LSBTTI-Menschen“ (12)
{Lebenssituation von HCE-Menschen}	„Lebenssituationen von LSBTTI-Menschen“ (23, 29)

74 In Anlehnung an die im Arbeitspapier verwendete Abkürzung LSBTTI, verwende ich hier die Abkürzung HCE, die – um es im Wortlaut des Arbeitspapiers zu formulieren – die Gruppe der heterosexuellen, cis- und endogeschlechtlichen Menschen umfasst.

{heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche Kultur und -Begegnungsstätten}	„schwule, lesbische, transgender und soweit bekannt intersexuelle[.] Kultur (Musik, Bildende Kunst, Literatur, Filmschaffen, Theater und neue Medien) und Begegnungsstätten (soziale Netzwerke, Vereine, politische Gruppen, Parteien)“ (12)
{Ausprägungen heterosexueller und cis- und endogeschlechtlicher Kultur}	„Ausprägungen schwuler, lesbischer, transgender und intersexueller Kultur“ (29)
{herausragende historische und zeitgeschichtliche HCE-Menschen}	„herausragende historische und zeitgeschichtliche LSBTTI-Menschen“ (29)
{Geschichte der Privilegierung von heterosexuellen, cis- und endogeschlechtlichen Menschen}	„Geschichte der Unterdrückung von bi-, homo-, trans- und intersexuellen Menschen, der Emanzipations- und Befreiungsbewegung“ (29)
{Rechte von HCE-Menschen}	„Rechte von LSBTTI-Menschen (abgeleitet aus den grundlegenden Menschenrechten, internationalem und nationalem Recht, z.B. UN Grundrechtscharta, europäisches Recht, Grundgesetz, Allgemeines Gleichstellungsgesetz, Transsexuellengesetz)“ (29)

Mit diesen expliziten Thematisierungen bricht das Arbeitspapier mit dem Verschweigen der Lebensrealitäten von Menschen, die der Heteronorm nicht entsprechen. Gleichzeitig werden diese durch die einseitige Markierung in Bezug auf die Themen Familie, Lebenssituation, Kultur, Geschichte und Rechte diskursiv als ‚die Anderen‘ hervorgebracht. An diese Veränderung wird im Lauf der Debatte auf unterschiedliche Art und Weise diskursiv angeschlossen. Im Arbeitspapier wird diese Konstruktion lediglich an einer Stelle brüchig, an der sexuelle Vielfalt definiert wird als „Vielfalt in der sexuellen Identität und Orientierung (Hetero-, Homo-, Bisexualität; Transsexuelle, Transgender und Intersexuelle)“ (ebd.: 26). Hier wird Heterosexualität also explizit als Teil der Vielfalt verstanden. An allen anderen Stellen des Arbeitspapiers wird sexuelle Vielfalt mit LSBTTIQ gleichgesetzt, die als „die Gruppe von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender und intersexuellen Menschen“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 32) definiert werden.

Für die weitere Analyse entwickelte ich aus der Feinanalyse des Arbeitspapiers zunächst vor allem die These, dass hier zwar ‚Akzeptanz von sexueller Vielfalt‘ zum Ziel erklärt wird, gleichzeitig aber eine heteronormative

Ordnung reproduziert wird. Im späteren Kodierprozess setzte ich mich auch mit der Frage auseinander, welche Bedeutungshorizonte des Bildungsbegriffs hier diskursiv hervorgebracht und mit der Förderung von ‚Akzeptanz von Vielfalt‘ verknüpft werden. Hierbei orientierte ich mich zunächst vor allem an Ricken Plädoyer, weniger direkt danach zu fragen, als was Bildung konstruiert wird, sondern vielmehr die Frage herauszuarbeiten, auf die mit Bildung geantwortet wird (vgl. Ricken 2007a: 33). Meine anfängliche Feinanalyse konzentrierte sich aber vor allem auf die Frage, welches Wissen und welche Wahrheiten über Geschlecht und Sexualität hier konstruiert wurden. Während die Veränderung von „LSBTIQ-Menschen“ als Ergebnis der Feinanalyse des Arbeitspapiers angesehen werden kann, konnte ich weitere Auffälligkeiten zunächst nicht direkt in Analyseergebnisse überführen, sondern notierte diese als Fragen und Fokuspunkte für die weitere Analyse. In Bezug auf die Verwendung von Begrifflichkeiten bemerkte ich beispielsweise, dass im Dokument zwar zwischen geschlechtlich und sexuell sowie zwischen Orientierung und Identität unterschieden wird, die beiden Begriffspaare aber in allen vier möglichen Kombinationen – also sexuelle Orientierung, sexuelle Identität, geschlechtliche Orientierung und geschlechtliche Identität – auftauchen. Es blieb aber zunächst unklar, was diese Begriffe bezeichnen und was sie unterscheiden (siehe hierzu ausführlich 5.2.1.1).

Die Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ (Petition 11.12.2013) richtet sich gegen das Arbeitspapier. Hier wird explizit eine Differenz zwischen den Perspektiven des Arbeitspapiers und denen der Petition aufgemacht. Interessant ist hierbei vor allem, wie diese Differenz gefüllt wird, also welche Perspektiven dem Arbeitspapier zugeschrieben und welche von der Petition eingenommen werden. In der Petition wird zwischen einem zu erhaltenden Status Quo und einer bedrohlichen Zukunft, die durch die im Arbeitspapier formulierten Reformvorschläge herbeigeführt werden solle, unterschieden. Diese bedrohliche Zukunft zeichnet sich vor allem durch eine Thematisierung von Sexualpraktiken und eine vermeintliche „Sexualpolitik im Sinne der LSBTTIQ“ (ebd.)⁷⁵, die als (psychisch) krank beschrieben werden. Diese verantwortungslose neue Sexualpädagogik verabschiede sich vom Wissenschaftsprinzip und werde in ideologischen Konstrukten der Gendertheorie begründet. Andere Diskriminierungsformen gerieten hierdurch aus dem Blick. Es drohe eine „pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung“ (ebd.) der Schüler*innen und eine Stigmatisierung von Lehrkräften. Auch zu dieser Differenzkonstruktion erstellte ich eine Tabelle nach dem Modell von Scharl und Wrana (2014). Ich füge diese Tabelle hier ein, gehe an dieser Stelle allerdings nicht auf jeden der

75 Da es sich bei vielen Dokumenten um Webseiten oder einseitige Dokumente handelt, sind hier keine Seitenangaben möglich bzw. notwendig.

genannten Aspekte ein, da diese in der Darstellung der Ergebnisse aufgegriffen werden (siehe Kapitel 5).

Tabelle 2: Konstruktionen von Status Quo vs. Bedrohliche Zukunft in der Petition 11.12.2013

Status Quo	Bedrohliche Zukunft
„Klima der Akzeptanz“	„Klima von ‚Opfern‘ und ‚Tätern‘“
„Verhinderung von Diskriminierung“	„Akzeptanz sexueller Vielfalt“
„verantwortungsbewusste[.] Sexualpädagogik“	{verantwortungslose Sexualpädagogik}
{alte/traditionelle Sexualmoral/-ethik}	„neue[.] Sexualmoral“, „neue[.] Sexualethik“
{Sexualpolitik im Sinne von Hetero-Cis-Menschen}	„Sexualpolitik im Sinne der LSBTTIQ“
{keine Thematisierung von Sexualpraktiken in der Schule}/{nur Thematisierung bestimmter Sexualpraktiken in der Schule}	„Thematisierung verschiedener Sexualpraktiken in der Schule als neue Normalität“
{psychische und somatische Probleme/Suizidgefährdung liegen in der Natur von LSBTTIQ-Menschen/homosexuellen Jugendlichen}	„Die psychischen und somatischen Probleme dieser Menschen [trans* Personen] werden dabei zu gesellschaftlichen Akzeptanzfragen verkürzt“ „Es gibt aber keinen empirisch nachweisbaren Zusammenhang zwischen Suizidgefährdung und Diskriminierung, der dies aufgrund nicht akzeptierender Einstellung im Bereich jugendlicher Homosexualität erklären kann“
„Einstellung gegen Homophobie“	„Stigmatisierung von Lehrkräften“ „Der Vorwurf, Schule sei ein ‚homophober Ort‘, stellt die Lehrkräfte des Landes Baden-Württemberg unter generellen Diskriminierungsvorwurf“
{heteronormative Erziehung durch Schule und Eltern}	„pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung“
„vertrauensvolles Verhältnis von Schule und Elternhaus“	{Misstrauen zwischen Schule und Eltern}

„wissenschaftlich orientierte Pädagogik“	{ideologisch orientierte Pädagogik}, ideologische Theoriekonstrukte
„verantwortungsvolle Pädagogik“ {Natürlichkeit/Selbstverständlichkeit von Heterosexualität und der Geschlechter von Mann und Frau}	{verantwortungslose Pädagogik} „Gendertheorie, Infragestellung der heterosexuellen Geschlechter von Mann und Frau“
„Gewaltprävention gegen alle Formen von Ausgrenzung“	„Überbetonung einzelner Gruppen und ihrer Interessen“ „Fokussierung auf ‚sexuelle Orientie- rung und geschlechtliche Identität‘“
„Engagement in den Bereichen ethischer Herkunft, Behinderung, Alter, Ge- schlecht, oder Weltanschauung/Religion“	„Verschweigen von anderen Formen von Ausgrenzung“

Bei der anfänglichen Feinanalyse von Arbeitspapier und Petition interessierte mich nicht nur die Frage, wie in der Petition ein Bedrohungsszenario gezeichnet wird, sondern vor allem auch, welche Aspekte aus dem Arbeitspapier hierbei aufgegriffen und transformiert wurden. Über diese Perspektive konnte ich einige zentrale diskursive Verschiebungen herausarbeiten. Sehr auffällig ist beispielsweise, dass in der Petition behauptet wird, das Arbeitspapier sähe vor allem eine umfassende Thematisierung von sexuellen Praktiken in der Schule vor. Auch wenn das Arbeitspapier dies nicht ausschließt, ist hier davon nicht explizit die Rede. Der Begriff ‚sexuell‘ wird vielmehr in Bezug auf unterschiedliche Identitäten verwendet. Hier findet also eine diskursive Verschiebung von sexuellen Identitäten zu sexuellen Praktiken statt. ‚LSBTTIQ-Menschen‘ werden in der Petition außerdem als (psychisch) krank beschrieben. Hierbei wird die Veränderung aus dem Arbeitspapier aufgegriffen und transformiert. Das Ziel des Arbeitspapiers scheint es zu sein, auf die Diskriminierung von ‚LSBTTIQ-Menschen‘ hinzuweisen. Hierdurch werden diese aber gleichzeitig als besonders markiert und als ‚anders‘ konstruiert. Diese Konstruktion als ‚anders‘ wird in der Petition aufgegriffen, allerdings nicht über soziale Diskriminierung, sondern (psychische) Krankheit erklärt. Auffällig ist zudem eine Fokusverschiebung in den adressierten Subjekten. Während sich das Arbeitspapier vor allem mit Schüler*innen befasst, geht es in der Petition vor allem um Eltern und Lehrer*innen. Insbesondere letztere würden durch die geplante Bildungsplanreform stigmatisiert. Während das Arbeitspapier also vor allem Homofeindlichkeit und die Diskriminierung von ‚LSBTTIQ-Menschen‘ problematisiert, wird in der Petition die Stigmatisierung als homofeindlich zum Problem. Schließlich greift die Petition die Tatsache auf, dass im Arbeitspapier vor allem ‚sexuelle Vielfalt‘ thematisiert wird, während andere

Diskriminierungsformen unerwähnt bleiben. Anstatt eine Erweiterung der Bildungsplanreform um eine intersektionale Perspektive zu fordern, wird in der Petition eine „Überbetonung einzelner Gruppen und ihren Interessen“ (Petition 11.12.2013) bemängelt und ein „Verschweigen von anderen Formen von Ausgrenzung“ (ebd.) unterstellt. Die folgende Tabelle zeigt die beschriebenen diskursiven Verschiebungen:

Tabelle 3: Diskursive Verschiebungen von Arbeitspapier 18.11.2013 zu Petition 11.12.2013

Arbeitspapier	Petition
Sexuelle Identitäten	Sexuelle Praktiken
LSBTIQ als anders	LSBTIQ als krank
Fokus auf Schüler*innen	Fokus auf Lehrer*innen und Eltern
Problem: Homofeindlichkeit/Diskriminierung von LSBTIQ	Problem: Stigmatisierung als homofeindlich
Keine intersektionale Perspektive	Überbetonung einzelner Gruppen

Aus der Analyse dieser diskursiven Verschiebungen formulierte ich die These, dass diskursive Strategien wie Sexualisierung, Pathologisierung und Täter*innen-Opfer-Umkehr eine zentrale Rolle für die Transformation von Sagbarkeitsordnungen im weiteren Verlauf der Debatte spielten.

Die Analyse von Arbeitspapier und Petition war mit dieser anfänglichen Feinanalyse allerdings keineswegs abgeschlossen. Die Feinanalyse in Anlehnung an die praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse nach Scharl und Wrana (2014) stellte lediglich einen ersten Einstieg in das Material dar. Hierbei wurden die genannten ersten Thesen formuliert, die für die Analyse des restlichen Datenkorpus leitend waren.

Bevor ich mich der Analyse des gesamten Datenkorpus widmete, befasste ich mich im Anschluss an die Feinanalyse von Arbeitspapier und Petition noch mit einem weiteren zentralen Datenstück: dem Bildungsplan, der 2016 verabschiedet wurde. Aus der Vorstudie wusste ich bereits, dass die Formulierungen zur ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ aus dem Arbeitspapier letztlich keinen Einzug in den Bildungsplan erhielten. Dennoch wollte ich genau wissen, welche Formulierungen dort zu finden wären. Obwohl ich mich aufgrund des Umfangs dagegen entschieden hatte den kompletten Bildungsplan in das Datenkorpus aufzunehmen, war es für die Beantwortung dieser Frage (Welche Formulierungen zum Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ sind im Bildungsplan zu finden?) notwendig, den gesamten Bildungsplan zu untersuchen. Ich führte daher eine Nebenstudie durch, für die ich ein eigenes Datenkorpus erstellte. Dieses enthielt alle Dokumente des Bildungsplans, in denen das Wort ‚sex‘ in irgendeiner Kombination vorkam (also sowohl Begriffe wie ‚Sexualität‘ oder ‚sexuell‘, also auch ‚Homosexualität‘):

Die Untersuchung des gesamten Bildungsplans bestätigte zunächst vor allem die Vermutung aus der Vorstudie: Die Formulierung ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ aus dem Arbeitspapier 2013 taucht im 2016 verabschiedeten Bildungsplan an keiner Stelle auf. Auf ‚sexuelle Vielfalt‘ wird lediglich in den Bildungsplänen für das Fach Altkatholische Religionslehre in der Sekundarstufe 1 der Gemeinschaftsschulen und im Gymnasium verwiesen. Hier heißt

es, „Schülerinnen und Schüler können die altkatholische Position zu einer individualethischen Fragestellung (z.B. Schwangerschaftsabbruch, Homosexualität und Ehe, sexuelle Vielfalt, Sterbehilfe) erläutern“ (BP 2016 SEK1 AkR; vgl. BP 2016 Gym AkR). Die Begriffspaare ‚sexuelle Identität‘ und ‚sexuelle Orientierung‘ werden an einzelnen Stellen unterschiedlicher Bildungspläne verwendet. In den Informationen zur Leitperspektive „Bildung zu Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ heißt es, „In der modernen Gesellschaft begegnen sich Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung“ (BP 2016 BTV). In den Bildungsplänen finden sich die Begriffspaare in ähnlich allgemeinen oder neutralen Formulierungen wie beispielsweise im Fach Biologie. Hier heißt es: „Unterschiedliche Formen der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität stellen sie [die Schüler*innen] wertfrei dar“ (BP 2016 SEK1 Bio).⁷⁶

Hier findet sich auch eine der wenigen expliziten Verweise auf Homosexualität: „Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung der Sexualität für die Partnerschaft (auch gleichgeschlechtliche) beschreiben“ (BP 2016 Gym Bio; BP 2016 SEK1 Bio). Wie im Arbeitspapier stellt die einseitige Markierung hier eine Veränderung dar. Darüber hinaus wird Homosexualität einzig in den bereits zitierten Bildungsplänen zum Fach Altkatholische Religionslehre und denen zum Fach Geschichte erwähnt. In letzteren tauchen Homosexuelle allerdings lediglich als Opfer nationalsozialistischer Verfolgung auf: „Schülerinnen und Schüler können das Alltagsleben in der NS-Diktatur zwischen Zustimmung, Unterdrückung und Widerstand erläutern (Diktatur; ‚Arisierung‘; Propaganda; z.B. HJ, BdM; Terror, Verfolgung: Konzentrationslager, Pogrom, politisch, rassistisch, religiös Verfolgte, Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, ‚Euthanasie‘; Widerstand)“ (BP 2016 SEK1 G). Das Begriffspaar ‚sexuelle Minderheiten‘ wird einzig in den Bildungsplänen zum Fach Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung und hier in ähnlich negativem Kontext verwendet. Hier geht es vor allem um eine Auseinandersetzung mit Diskriminierung und hierbei auch um „Gewalt gegen sexuelle Minderheiten“ (BP 2016 SEK1 IRsP).

Auffällig ist außerdem, dass im Rahmen des Themas ‚Liebe und Sexualität‘, das vor allem Gegenstand der Bildungspläne der Fächer Ethik und Religion ist, Sexualität meist in einen Zusammenhang mit Ehe und Familie gestellt wird, andere Lebensformen aber nicht erwähnt werden (vgl. z.B. BP 2016 SEK1 Eth; BP 2016 Gym AkR; BP 2016 SEK1 KR; BP 2016 Gym IRsP).

76 Auf die hier formulierte ‚Wertfreiheit‘ im Hinblick auf sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität gehe ich in 5.3.2.5 näher ein.

Vor dem Hintergrund der analysierten diskursiven Verschiebungen und der Erkenntnis, dass die Formulierungen aus dem Arbeitspapier in keiner Form im Bildungsplan 2016 auftauchen, entwickelte ich die bereits erwähnte zentrale These, dass das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Laufe der Debatte systematisch unsagbar gemacht wurde.

4.3.3 *Diskursanalytisches Kodieren*

Die Analyse des gesamten Datenkorpus orientierte sich an dieser und den anderen im Rahmen der Feinanalyse entwickelten Thesen. Aufgrund des Umfangs des Datenkorpus eignete sich die Figurationsanalyse nach Scharl und Wrana allerdings nicht für die weitere Analyse. Wie viele diskursanalytische Projekte entwickelte ich daher eine analytische Vorgehensweise in Anlehnung an die Kodiermethoden der Grounded Theory Methodology (GTM) (Corbin/Strauss 2015). Hierbei orientierte ich mich an einem Beitrag von Ludwig Gasteiger und Werner Schneider (2014a). Während auch andere Diskursanalytiker*innen mit dem methodischen Werkzeug der GTM arbeiten (vgl. z.B. Diaz-Bone 2010; Keller 2005), haben Gasteiger und Schneider (in Anlehnung an Bührmann und Schneider (2012)) ein Kodiervorgehen entwickelt, das sich explizit mit der Frage nach dem Ungesagten und dem Unsagbaren befasst. Für meine Analyse ist dieser Ansatz daher besonders interessant.

Die methodischen Konzepte der GTM finden zwar häufig Anwendung in diskursanalytischen Projekten. Dennoch können sie in Diskursanalysen nicht einfach übernommen werden, sondern müssen der diskursanalytischen Perspektive angepasst werden, denn GTM und Diskursanalyse beziehen sich auf unterschiedliche theoretische Prämissen (vgl. Gasteiger/Schneider 2014a: 141f). Während die GTM auf den sogenannten (US-)Amerikanischen Pragmatismus, die Chicago School und die theoretischen Konzepte des Symbolischen Interaktionismus zurückgeht, liegen der Diskursanalyse nach Foucault vor allem poststrukturalistische Theorien zugrunde. Der Hauptunterschied der beiden Perspektiven liegt wohl im jeweiligen Subjektverständnis: Während Subjekte aus diskurstheoretischer Perspektive als Effekt von diskursiven Wahrheitskonstruktionen verstanden werden, stellen die Subjekte und ihre Art Sinn und Bedeutung herzustellen in der GTM den „analytische[n] Dreh- und Angelpunkt“ dar (ebd.: 145). Wie oben bereits beschrieben, kann eine pragmatische Perspektive durchaus dazu beitragen, den diskursanalytischen Blick auf diskursive Praktiken theoretisch und methodologisch zu schärfen. Hier soll es aber nun vor allem darum gehen, wie die methodischen Konzepte der GTM trotz theoretischer und methodologischer Differenzen zur Diskursanalyse für letztere nutzbar gemacht werden können.

Neben diesen Unterschieden weisen GTM und Diskursanalyse nämlich durchaus einige Ähnlichkeiten auf. So werden Wahrheit und Wirklichkeit in beiden Zugängen als soziale Konstruktionen verstanden, die es zu untersuchen gilt. Auch sind beide Perspektiven von einem offenen Forschungsstil gekennzeichnet. Dieser ist in der GTM auch dadurch erkennbar, dass diese als „offene, anpassungsfähige bzw. gar anpassungsbedürftige Methodologie“ (ebd.: 144) verstanden wird. Es handelt sich bei den Methoden der GTM also nicht um starre Anleitungen, sondern vielmehr um Werkzeuge, die dem jeweiligen Forschungsgegenstand, der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse angepasst werden müssen. Theorien werden in der GTM wie auch in der Diskursanalyse als heuristische, sensibilisierende Konzepte verstanden (vgl. Gasteiger/Scheider 2014a: 145).

Das zentrale Werkzeug der GTM ist das Kodieren, also das „Markieren von Textstellen mit Bezeichnungen“ (ebd.: 146). Unterschieden wird zwischen dem offenen, dem axialen und dem selektiven Kodieren. Diese „Such- und Vergleichsstrategien“ (ebd.: 147) stellen keine konkreten Anleitungen dar, sondern dienen vielmehr der Orientierung. Beim offenen Kodieren wird das einzelne Dokument zunächst in Segmente unterteilt (vgl. Wrana 2014c: 636). Einzelnen Textstellen werden Codes zugeordnet, die im Laufe des Kodierprozesses entwickelt werden. Dies ermöglicht den Vergleich ähnlicher Textstellen in unterschiedlichen Dokumenten. Das offene Kodieren wird durch das Verfassen von Memos begleitet, in denen die fortlaufende Theoretisierung der Daten reflektiert wird und generative Fragen und Hypothesen festgehalten werden, die den weiteren Analyseprozess leiten. Dieser (theoriegeleitete) Reflexionsprozess gibt auch Aufschluss darüber, welche Dokumente in das Datenkorpus aufgenommen werden bzw. welche Daten erhoben werden sollten. Diese Strategie der Generierung des Datenkorpus wird in der GTM *theoretical sampling* genannt (vgl. Gasteiger/Scheider 2014a: 146). Die Analyse der Daten und die Zusammenstellung des Datenkorpus laufen in der GTM also parallel ab und gelten als beendet, wenn eine ‚theoretische Sättigung‘ erreicht ist: „Eine ‚theoretische Sättigung‘ (Glaser/Strauss 2005: 68f, 117) ist dann erreicht, wenn auf die generierten Fragen hinreichende Antworten gefunden und wenn die entwickelten Hypothesen ausreichend überprüft wurden“ (ebd.: 155). Die Auswahl der Reihenfolge, nach der die einzelnen Datenstücke analysiert werden, erfolgt in der GTM nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung. Die Analyse wird hiernach mit einem Datenstück fortgesetzt, das dem zuvor analysierten besonders ähnlich ist oder sich von diesem besonders stark unterscheidet (vgl. ebd.). Im Rahmen des axialen Kodierens werden die Codes zu Kategorien verdichtet und im selektiven Kodierprozess Schlüsselkategorien identifiziert. Axiales und selektives Kodieren folgen nicht aufeinander, sondern werden im Wechselspiel verwendet (vgl. ebd.: 147). Die methodischen

Konzepte der GTM – offenes, axiales und selektives Kodieren, Memos Schreiben, *theoretical sampling*, theoretische Sättigung – verweisen also keineswegs auf einen linearen, sondern vielmehr auf einen zirkulären Forschungsprozess (vgl. auch Herschinger 2014).

Diese Werkzeuge können auch in diskursanalytischen Untersuchungen genutzt werden, müssen allerdings an die theoretischen Prämissen und das Erkenntnisinteresse von Diskursanalysen angepasst werden. Ziel von Diskursanalysen ist die Re- bzw. Dekonstruktion der „Regeln des Sagbaren“ (Gasteiger/Scheider 2014a: 148). Gasteiger und Schneider schlagen daher (in Anlehnung an Bührmann und Schneider (2012)) vor, im Rahmen des diskursanalytischen Kodierprozesses drei Unterscheidungen in den Blick zu nehmen: 1. Gesagtes und Ungesagtes, 2. Sagbares und Unsagbares und 3. Zu-Sagendes und Nicht-zu-Sagendes (vgl. Gasteiger/Scheider 2014a: 148). Über diese Unterscheidungen können im Rahmen des offenen Kodierens „Möglichkeitsbedingungen des Sagbaren ebenso wie des Gesagten und dessen [...] Durchsetzungschancen“ (ebd.) herausgearbeitet werden und auf dieser Grundlage Hypothesen über die Sagbarkeitsregeln gebildet werden. Im Fokus steht hierbei die Frage, wie un_wahrscheinlich es ist, „dass etwas so-und-nicht-anders gesagt wird“ (ebd.: 149). Axiales und selektives Kodieren funktionieren dann ähnlich wie in der GTM angelegt, wobei auch hier der Fokus auf der Herausarbeitung der Regeln des Sagbaren liegt.

In einem ersten Schritt sollte die ‚Positivität der Aussage‘ untersucht werden, also das, was tatsächlich gesagt wurde. Das Ungesagte erscheint hierbei als „das Verschwiegene, das damit vielleicht Verheimlichte in seiner Differenz zum Gesagten das Verhältnis zwischen dem Normalen, Erwarteten, Gewöhnlichen und dem Unnormalen, Unerwarteten, Ungewöhnlichen markieren kann“ (Bührmann/Schneider 2012: 98). Gleichzeitig kann das Ungesagte Andrea D. Bührmann und Werner Schneider zufolge aber auch „das nicht notwendig zur Sprache zu bringende sein, weil es als Unhinterfragbares, als Selbstverständliches keiner Artikulation bedarf – zumindest solange es keinerlei Irritation ausgesetzt ist“ (ebd.). Als das Sagbare definieren sie „alles, was gesagt werden könnte – wie ‚normal‘ oder ‚unnormale‘ es auch immer wäre, welchen Normen es auch immer ent- oder widersprechen würde“ (ebd.), während das Unsagbare bezeichne, „wovon in der Tat nur geschwiegen werden kann, nicht weil es infolge von Normen bzw. Tabus nicht sagbar wäre [...], sondern weil es als Sagbares dem jeweiligen (Alltags-)Denken (eines bestimmten Kollektivs) gar nicht zur Verfügung steht“ (ebd.). Das (nicht) zu Sagende wird hier als das verstanden, was in einem normativen Sinne (nicht) gesagt werden soll und verweist somit auf Aussagege- und -verbote, „[d]enn schließlich darf [...] nicht alles, was sagbar ist, gesagt werden, und auch nicht alles, was sagbar ist, braucht gesagt zu werden“ (Gasteiger/Scheider 2014a: 148).

Während viele Diskursforscher*innen betonen, dass es in Diskursanalysen darum geht, „die Regeln des Sagbaren“ (ebd.), „Ordnungen des Sagbaren“ (Wrana et al. 2014a: 35) oder „das Feld der Sagbarkeit“ (Gasteiger/Scheider 2014a: 152) herauszuarbeiten, befassen sich nur wenig explizit mit der Analyse des Unsagbaren. Bei Gasteiger, Schneider und Bührmann aber spielen das Ungesagte und das Unsagbare eine zentrale Rolle. Nichtsdestotrotz teile ich den vorgeschlagenen Dreischritt und die Unterscheidungen in Gesagtes und Ungesagtes, Sagbares und Unsagbares und Zu-Sagendes und Nicht-zu-Sagendes nur bedingt. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit eingenommenen diskurstheoretischen Perspektive im Anschluss an Foucault und Butler erscheint mir die Unterscheidung zwischen Un_Sagbarem und (Nicht-)zu-Sagendem wenig plausibel. Es wird hier davon ausgegangen, dass die Grenzen der Sagbarkeit unabhängig von Normkonstruktionen sind, denn das Sagbare wird definiert als „alles, was gesagt werden könnte – wie ‚normal‘ oder ‚unnormal‘ es auch immer wäre, welchen Normen es auch immer ent- oder widersprechen würde“ (Bührmann/Schneider 2012: 98). Das Unsagbare ist hiernach dann das, was „als Sagbares dem jeweiligen (Alltags-)Denken (eines bestimmten Kollektivs) gar nicht zur Verfügung steht“ (ebd.). In Anlehnung an Foucault und Butler gehe ich aber davon aus, dass das, was als Denk- und Sag- (und wie Butler betont auch Leb-)bares zur Verfügung steht, über Normvorstellungen hergestellt wird und dabei auch Ausschlüsse, also Udenk-, Unsag- und Unlebbarkheiten (Abjekte) produziert. Gasteiger, Schneider und Bührmann vermögen es m.E. nicht zu erklären, wie das Un_Sagbare entsteht, wenn nicht über diskursiv konstruierte Normen. Dies mag daran liegen, dass hier eine gänzlich andere Perspektive eingenommen wird, die auf der bei Bührmann und Schneider betonten Trennung zwischen Diskursivem und Nicht-Diskursivem beruht (vgl. ebd.: 47) und der ich dezidiert nicht folge (siehe 4.2.1). Hierauf verweist auch die Definition des Nicht-zu-Sagenden, als das, „was nicht gesagt zu werden braucht (weil es selbstverständlich ist, weil es als Gesagtes – gegenüber dem Tun – seine Wirkung verlieren könnte etc.)“ (ebd.: 97). Hier wird eine klare Trennung zwischen Sagen und Tun angenommen. Diese verweist auf eine weitere Schwierigkeit, die ich mit der Perspektive von Schneider, Gasteiger und Bührmann habe: Zwar definieren sie Diskurse als „regelhafte Praxis der Aussagenproduktion“ (ebd.; vgl. Gasteiger/Scheider 2014a: 148), im Vordergrund scheinen hier aber dennoch die Regeln des Sagbaren selbst zu stehen und weniger die Frage, wie diese Regelhaftigkeit hergestellt wird.

Im Rahmen meiner Analyse unterscheide ich daher vor allem zwischen dem Gesagten und dem Ungesagten sowie zwischen dem Sagbaren und dem Unsagbaren. Mit der Identifikation des Gesagten bzw. Ungesagten wird zunächst lediglich festgestellt, was gesagt wurde und was nicht. Sagbarkeiten verstehe ich hingegen als den Möglichkeitsraum von Aussagen, dessen

diskursives Außen die Unsagbarkeiten darstellen. Das Unsagbare ist der Hintergrund, vor dem das Sagbare in Erscheinung tritt. Oder anders formuliert: Die Grenzen der Sagbarkeit werden durch das bestimmt, was als unsagbar gilt. Bei der Untersuchung von Unsagbarkeiten geht es also darum, die Un_Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Aussagen herauszuarbeiten. Hierfür wird zunächst das Ungesagte in den Blick genommen. Das scheint erstmal müßig, ist doch jede Aussage, die zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht getroffen wurde, in diesem Moment ungesagt. Für die Analyse sind aber nicht alle ungesagten Aussagen gleichermaßen interessant. Untersucht werden daher nur diejenigen Aussagen, die möglich, vielleicht sogar wahrscheinlich oder naheliegend gewesen wären, aber nicht erschienen sind. Als möglich, wahrscheinlich oder naheliegend gelten hierbei Aussagen, die in anderen Diskursformationen bereits aufgetreten sind.

Die Herausforderung einer dekonstruktivistischen Perspektive liegt hierbei darin, Mehr- und Uneindeutigkeiten, Widersprüche und logische Brüche nicht analytisch einzuebnen und den identifizierten Un_Sagbarkeitsordnungen unterzuordnen. Vielmehr geht es darum, diese zu verfolgen, denn nicht selten geben Widersprüche Hinweise darauf, wie binäre Konstruktionslogiken eingeführt werden und was dabei ausgeschlossen wird.

Wie bereits deutlich geworden ist, weicht meine Vorgehensweise an einigen Stellen von den Methoden der GTM ab. So erstellte ich das Datenkorpus nicht mit der Methode des *theoretical sampling*, sondern über die Vorstudie, in der die mediale Berichterstattung über die Debatte ausgewertet wurde. Elemente des *theoretical samplings* flossen allerdings in die Analyse ein, denn das Datenkorpus wurde im Rahmen des offenen Kodierens um einige Dokumente erweitert, auf die immer wieder verwiesen wird. Auf diesem Weg wurden beispielsweise auch einige Pressebeiträge aus der Vorstudie, bei den Demonstrationen gehaltene Reden und die Maischberger-Sendung in das Datenkorpus mit aufgenommen. Auch die ersten Thesen entwickelte ich wie beschrieben (siehe 4.3.2) nicht im Rahmen des offenen Kodierprozesses, sondern über die Feinanalyse von Arbeitspapier und Petition sowie die Nebenstudie des Bildungsplans, die auf einer Stichwortsuche basierte. Für die weitere Analyse nutzte ich dann allerdings die Kodiermethoden der GTM. Bei der Dokumentenauswahl folgte ich aber nicht dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, sondern analysierte die Dokumente des Datenkorpus in chronologischer Reihenfolge.⁷⁷ Obwohl ich nicht weiter mit der Figurationsanalyse

77 Diese chronologische Analyse erfolgte auf der Grundlage des ersten Datenkorpus, das im Laufe des Kodierprozesses um weitere Dokumente ergänzt wurde, die teilweise aber erst später analysiert wurden. Insbesondere die Reden, die bei den Demonstrationen gehalten

arbeitete, verstehe ich die diskursiven Äußerungen dennoch im Sinne Scharl und Wranas als Spielzüge, die aufeinander folgen und dabei an vorherige Äußerungen anschließen, diese reproduzieren, perpetuieren oder transformieren und somit das Feld der Sagbarkeit weiter strukturieren (vgl. Scharl/Wrana 2014: 353). Nur eine Re-(und De-)konstruktion der Debatte im Verlauf ermöglicht es daher die diskursiven Verschiebungen umfassend nachzuvollziehen.

Ich ging das Datenkorpus zunächst so oft in chronologischer Reihenfolge durch, bis ich den Verlauf der Debatte durchdrungen hatte und weitestgehend auswendig wusste, welche Stellungnahme auf welche Demo und welche Demo auf welche Landtagssitzung folgte. Anschließend sprang ich zunehmend zwischen den Dokumenten hin und her, um vermutete Bezüge zwischen und Wiederholungen von bestimmten diskursiven Äußerungen zu überprüfen. Hierbei nutzte ich zunächst vor allem das offene Kodieren, entwickelte hierbei weitere Thesen und verfasste Memos, in denen ich mein Vorgehen dokumentierte und reflektierte. Über das axiale und selektive Kodieren arbeitete ich nach und nach nicht nur die unterschiedlichen im Material konstruierten Vorstellungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung heraus, sondern identifizierte vor allem diskursive Strategien, über die die Sagbarkeit der unterschiedlichen Vorstellungen gefestigt, verschoben oder infrage gestellt wurde. Schließlich analysierte ich die zentralen Subjektpositionen. Hierbei führte ich keine gänzlich neue Analyse des Korpus durch, sondern orientierte mich vielmehr an den bisherigen Ergebnissen und richtete an diese die Frage, welche Un_Lebbarkeiten mit den herausgearbeiteten Un_Sagbarkeiten einhergingen.

Während der Analyse arbeitete ich mit der Software MAXQDA. Gasteiger und Schneider warnen in ihrem Beitrag zur diskursanalytischen Verwendung von CAQDA-Software (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) (2014b) davor, dass derartige Programme den Analyseprozess zwar nicht determinieren, aber doch „verschiedene, gleichsam vorgespurte Möglichkeiten zur Praxis des Forschens“ eröffnen, durch die „bestimmte Routinen wahrscheinlicher, andere unwahrscheinlicher“ werden (ebd.: 167). Sie plädieren daher für eine „*eigensinnige* Aneignung[.] von QDA-Software“ (ebd.: 166, Herv. i. O.). Tatsächlich machte auch ich immer wieder die Erfahrung, dass das Programm meinen Analyseprozess einzuengen schien. Dies zwang mich, eine Vorgehensweise zu entwickeln, die sicherlich als *eigensinnig* beschrieben

wurden, und die Maischberger-Sendung wurden erst am Ende analysiert. Dies hatte vor allem forschungspragmatische Gründe: Zum einen lagen mir die Transkripte noch nicht vor, zum anderen handelt es sich bei den Reden und der Sendung um eine große Fülle an Datenmaterial. Ich entwickelte das Codesystem daher zunächst über das kleinere Datenkorpus und analysierte die Reden und die Sendung anschließend im Hinblick auf die Frage, ob hier noch neue Aspekte oder besonders prägnante Beispiele für bereits erarbeitete Ergebnisse zu finden seien. Ich ergänzte die bisherige Analyse also um diejenigen Aspekte, bei denen die Analyse des kleineren Korpus zu keiner theoretischen Sättigung geführt hatte.

werden kann. Letztlich nutzte ich insgesamt nur sehr wenige der von MAXQDA angebotenen Funktionen und lernte die meisten von ihnen gar nicht kennen. Bis heute habe ich mich nicht umfassend mit den unterschiedlichen Möglichkeiten des Programms befasst, da ich diesem nie mit der Frage begegnete, was hiermit alles möglich wäre, um anschließend zu entscheiden, welche Funktionen für mein Projekt hilfreich sein könnten. Stattdessen überlegte ich stets erst, wie ich vorgehen wollte und suchte anschließend nach einer Möglichkeit, dies mit der Software umzusetzen. Ich möchte nicht ausschließen, dass mir hierdurch Angebote des Programms entgangen sind, die für meine Arbeit durchaus nützlich gewesen wären. Andererseits lief ich so auch nur in sehr geringem Maße Gefahr, mich zu sehr von den technischen Vorgaben leiten zu lassen und diese unreflektiert einzusetzen (vgl. Gasteiger/Schneider 2014b: 167).

Ich nutzte MAXQDA vor allem um das Datenkorpus zusammenzustellen, dieses zu kodieren und die kodierten Textstellen mit Hilfe der Textretrieval-Funktion wiederzufinden. Für die Zusammenstellung und Verwaltung des Datenkorpus war das Programm eine große Hilfe, ermöglicht es doch Dokumente in den unterschiedlichsten Dateiformaten in einem Programm zu öffnen. Ich speicherte diese zunächst in einem Ordner in chronologischer Reihenfolge. Nachdem ich die chronologische Analyse abgeschlossen hatte, sortierte ich die Dokumente neu nach dem jeweiligen Dokumententyp. Hiermit ist an dieser Stelle nicht das Format gemeint. Vielmehr sammelte ich in Unterordnern

- Dokumente zum Bildungsplan (z.B. Arbeitspapiere, Anhörungsfassung, Bildungsplan),
- Petitionen & Kampagnen,
- Stellungnahmen, Pressemitteilungen, etc.,
- Dokumente der Regierung (insb. des Kultusministeriums)
- Dokumente des Landtags (z.B. Protokolle von Landtagssitzungen, Anträge, Anfragen)
- Dokumente zu den neun Demonstrationen und dem Symposium
- Presseartikel

Diese neue Sortierung half mir einzelne Dokumente schneller zu finden und diese noch einmal im Zusammenhang mit anderen Dokumenten ähnlichen Typs zu analysieren.

Vor allem aber nutze ich MAXQDA zum Kodieren. Während die Software hierfür sehr hilfreich ist und beispielsweise ermöglicht, Codes farblich zu markieren und in Unterkodes zu gliedern, engte mich insbesondere die lineare Darstellungsform der Codes auch immer wieder ein. Mehrfach hatte ich den Impuls, den Kodierprozess noch einmal von vorne zu beginnen, da ich mich in meinen eigenen Kodierungen nicht mehr zurecht fand. Beim ersten Mal folgte

ich diesem Impuls, was ich später bereute, denn die neuen Kodierungen wurden ob der Größe des Datenkorpus schnell ähnlich unübersichtlich und erste Ergebnisse gingen durch den Neustart verloren und mussten neu erarbeitet werden. Während des weiteren Forschungsprozesses ging ich daher anders vor. Wann immer mich die technischen Vorgaben des Programms zu sehr einzuzwingen drohten, verließ ich das Programm und arbeitete zunächst ‚händisch‘ weiter. So druckte und schnitt ich einmal alle bis zu diesem Zeitpunkt vergebenen Codes aus, verteilte diese auf dem Fußboden und schob sie so lange hin und her, bis ich ein klareres Bild von meinem Codesystem hatte. Anschließend suchte ich nach einem Weg, dieses neue Ergebnis in MAXQDA abzubilden. Ich möchte nicht ausschließen, dass das Programm auch für einen derartigen Prozess technische Möglichkeiten anbietet. Persönlich habe ich aber die Erfahrung gemacht, dass die haptische und räumliche Erfahrung bisweilen neue Denkprozesse anzustoßen vermag, die sich bei mir durch die reine Arbeit am Bildschirm nicht immer einstellen.

Die Memo-Funktion in MAXQDA nutzte ich letztlich nicht für klassische Memos, sondern um festzuhalten, wie, wo und wann ich das jeweilige Dokument gefunden hatte. Da nicht alle Dokumente ohne weiteres zugänglich und von einigen mehrere Versionen auffindbar waren, schien es mir wichtig den Rechercheprozess hier zu dokumentieren. Memos im Sinne der GTM, also die theoretische Reflexion, die Entwicklung von Thesen und Fragen für den weiteren Analyseprozess verfasste ich in der Regel in Textdokumenten außerhalb von MAXQDA. Z.T. machte ich mir auch handschriftliche Notizen. Auch wenn dies zunächst wie eine wilde Zettelwirtschaft wirken mag, ging ich hierbei durchaus systematisch vor. Handschriftliche Notizen erstellte ich in der Regel vor allem dann, wenn mir dies für den jeweiligen Denkprozess hilfreich erschien. Auch hier ist es meine Erfahrung, dass die haptische Erfahrung des Schreibens mit der Hand bisweilen andere Denkprozesse anstößt als das Tippen am Computer. Führt diese handschriftliche Arbeit zu relevanten Ergebnissen, überführte ich diese in digitale Textdokumente. Die Memo-Funktion in MAXQDA war für mich hierbei nicht der richtige Ort. Dies hatte z.T. auch den pragmatischen Grund, dass ich das Programm MAXQDA nur auf einem externen USB-Stick zur Verfügung hatte, den ich nicht immer bei mir trug. Ideen für die weitere Analyse kamen mir aber zu allen möglichen passenden und unpassenden Gelegenheiten.⁷⁸

Für die Entwicklung von Schlüsselkategorien und schließlich auch für die Darstellung meiner Ergebnisse war die Textretrieval-Funktion in MAXQDA

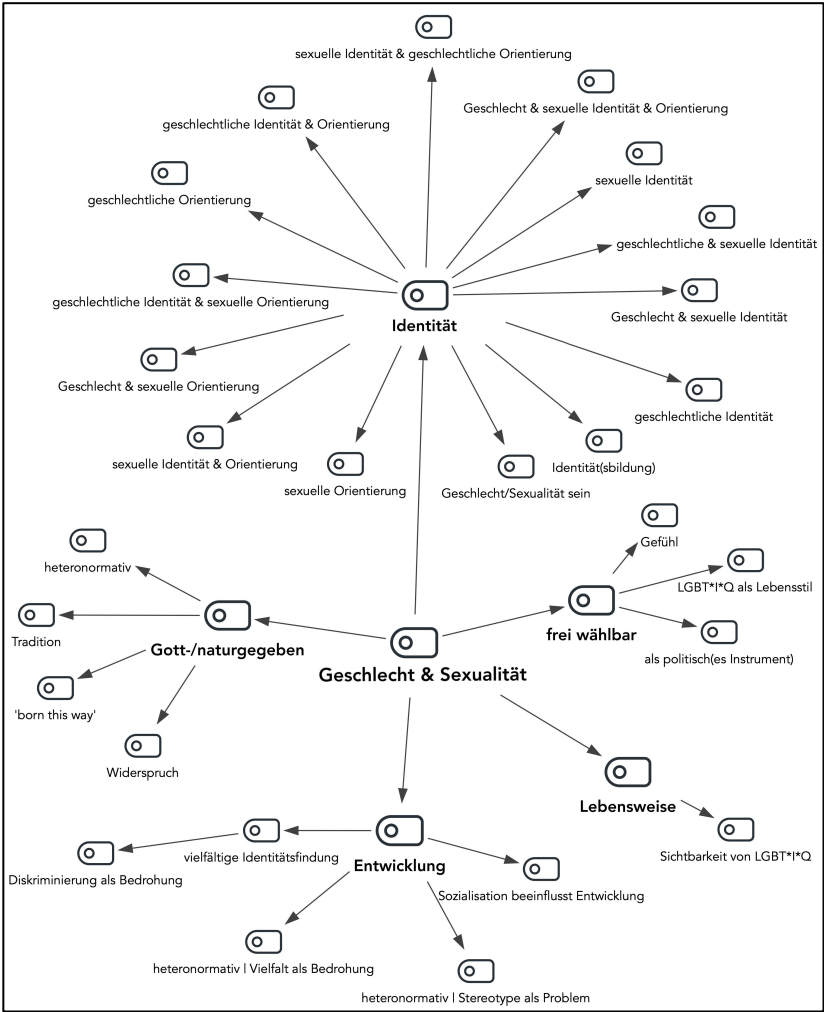
78 Ich erinnere mich noch gut an einen Moment, in dem mir zentrale Gedanken zur Analyse während des Fußwegs vom Bahnhof zum Campus der Uni Flensburg kamen. Ich notierte diese schnell beim Gehen in meinem Smartphone. Zum Glück bin ich hierbei nicht gegen einen Laternenpfahl gelaufen.

sehr hilfreich. Mit dieser wird eine Liste aller derjenigen Textstellen generiert, die mit demselben Kode versehen wurden. Zum Ende des Analyseprozesses arbeitete ich vorrangig mit dieser Funktion, um Kodierungen zu prüfen und ggf. anzupassen. Für die Darstellung der Ergebnisse nutzte ich das Tool, um die Textstellen rauszusuchen, auf die ich im Text verweisen oder die ich direkt zitieren wollte.

Die Mapping-Funktion von MAXQDA nutzte ich während des Forschungsprozesses tatsächlich nicht. Um einen Eindruck des entwickelten Codesystems zu geben, stelle ich auf den folgenden Seiten allerdings exemplarisch grafische Darstellungen der Kodebäume für die analysierten diskursiven Konstruktionen von Geschlecht, Sexualität und Bildung (siehe 3.2) sowie für die diskursive Strategie der Polarisierung (siehe 5.3.1) zur Verfügung. Diese können allerdings allenfalls einen Zwischenstand darstellen, da ich zum Ende des Forschungsprozesses zunehmend mit Memos arbeitete, die schließlich zur Verschriftlichung der Ergebnisse führten (siehe Kapitel 5). Insbesondere die Frage nach dem Unsagbaren lässt sich meiner Erfahrung nach nur sehr bedingt mit den beschriebenen Kodiertechniken bearbeiten.⁷⁹

79 Gasteiger und Schneider schlagen vor, Ungesagtes zu kodieren, diesen Codes aber keine Textstelle zuzuweisen (vgl. Gasteiger/Scheider 2014b: 175). Für meinen Forschungsprozess hat sich dieses Verfahren aber nicht als sinnvoll erwiesen, da es mir ja weniger um die Frage geht, *was* in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ unsagbar war, sondern vielmehr *wie* insbesondere die Unsagbarkeit des Bildungsziels ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ diskursiv hervorgebracht wurde.

Abbildung 4: Kodebaum zu diskursiven Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität, Quelle: Eigene Darstellung⁸⁰



⁸⁰ Für eine detailreichere Betrachtung der Abbildungen 4-6 steht das eBook auf der Webseite des Verlags zum kostenlosen Download zur Verfügung: <https://doi.org/10.3224/84743155>

Abbildung 5: Kodebaum zu diskursiven Konstruktionen von Bildung,
Quelle: Eigene Darstellung

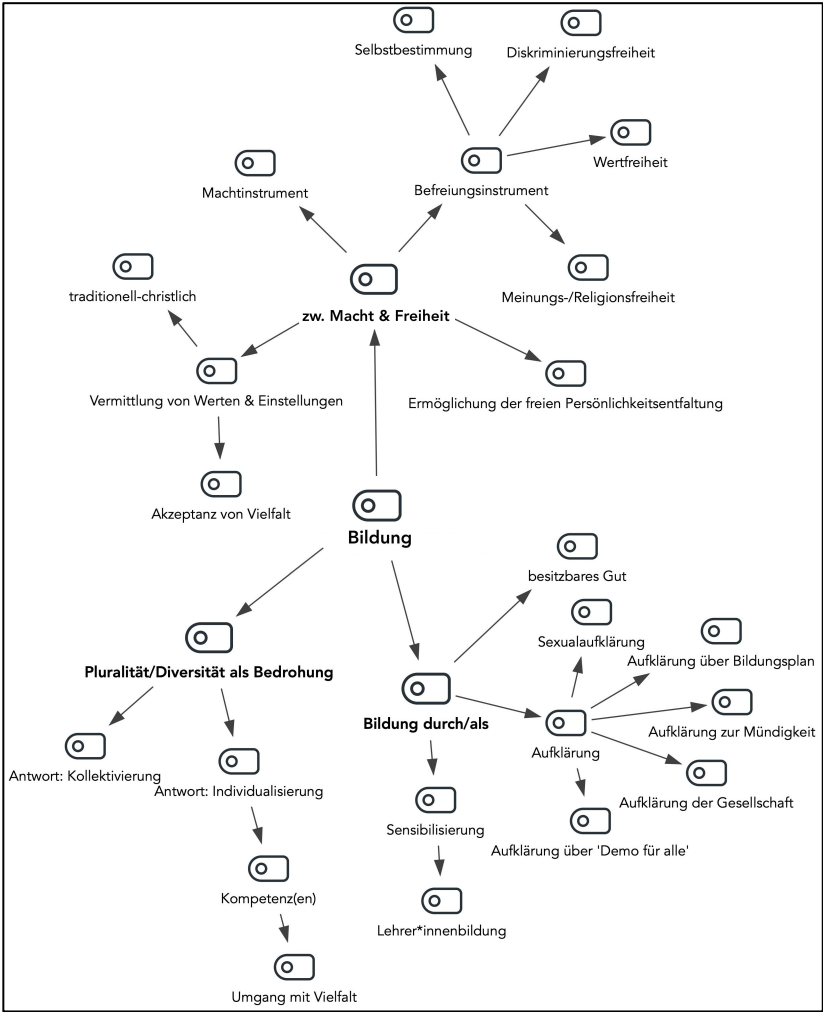
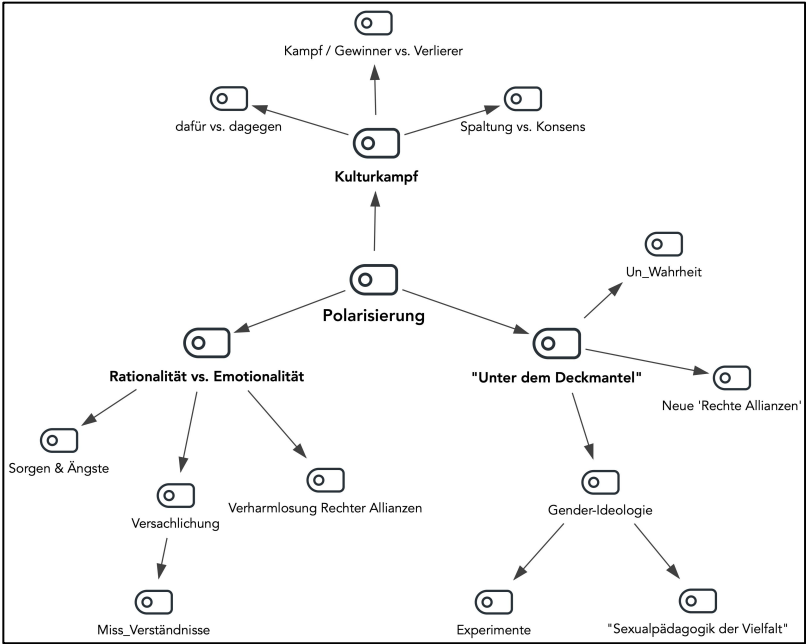


Abbildung 6: Kodebaum zur Polarisierung, Quelle: Eigene Darstellung



4.4 Zusammenfassung und Fragestellungen

Dieses Kapitel schlägt einen Bogen von einer allgemeinen Verortung der vorliegenden Arbeit im Feld der Diskursforschung über zentrale methodologische Überlegungen bis zu der konkreten analytischen Vorgehensweise.

Die Verortung im Feld der Diskursforschung fällt umfassender aus, als dies vielleicht zu vermuten wäre. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass es sich bei der Diskursforschung um ein breites, heterogenes, internationales und interdisziplinäres Forschungsfeld handelt. Zwar suggerieren Bezeichnungen wie ‚erziehungswissenschaftliche Diskursforschung‘, ‚linguistische Diskursforschung‘ oder ‚(wissens-)soziologische Diskursforschung‘, die jeweilige disziplinäre Ausrichtung gäbe bereits eine bestimmte method(olog)ische Vorgehensweise vor. Letztlich wird eine Methodisierung und Kanonisierung der Diskursforschung aber von vielen Diskursforscher*innen abgelehnt, sodass jedes diskursanalytische Projekt herausgefordert ist, die jeweilige Relationierung von theoretischen Perspektiven, methodischen Zugriffen und Gegenstandskonstruktionen neu zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit verstehe ich als eine praxeologisch-poststrukturalistische Diskursanalyse. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sozialer Sinn in diskursiven Praktiken produziert wird. Diese Perspektive grenzt sich sowohl von hermeneutischen als auch von strukturalistischen Verfahren ab und schließt an die Foucault-Lesart von Dreyfus und Rabinow (1983) an, die Foucaults Vorgehensweise ‚Interpretative Analytik‘ nennen. Auch wenn Dreyfus und Rabinow selbst von einer ‚Methode‘ sprechen, ist die Interpretative Analytik in erster Linie als eine forschende Haltung zu verstehen, die eine andere Perspektive auf den Gegenstand ermöglicht, als die Sagbarkeitsordnung des jeweiligen Diskurses nahelegt (vgl. Schrage in Feustel et al. 2014: 487).

Meine methodologischen Überlegungen zur Analyse von Sag- und Lebbarkeiten bzw. von Unsag- und Unlebbarkeiten schließen an die in Kapitel 3 vorgestellten diskurstheoretischen Perspektiven an. Hiernach ist das Ziel einer Diskursanalyse die Regelmäßigkeit des Diskurses herauszuarbeiten und zu identifizieren, über welche Machttechniken diese Regelmäßigkeit hergestellt wird. Eine Fokussierung auf diskursive Formationen bzw. Ordnungen und diskursive Praktiken bzw. Strategien ermöglicht es Sagbarkeitsordnungen und ihre Herstellungsweisen in den Blick zu nehmen. Das Sagbare erscheint hierbei immer vor dem Hintergrund und in Abgrenzung zum Unsagbaren und umgekehrt und ist eng mit der Konstitution von Un_Denkbarem und auch Un_Lebbarem verbunden. Der Frage nach dem Un_Lebbaren geht Butler in

sienener Subjektivierungstheorie nach. Eine zentrale Rolle, die auch für die empirische Analyse nutzbar gemacht werden kann, spielt hierbei sien Konzept der *abjection*. Während das Feld der Subjektivierungsforschung in den letzten Jahren zwar stark gewachsen ist, bekommt das Konzept der Abjektion hierbei relativ wenig Aufmerksamkeit. Erste Überlegungen für eine Analyse von Subjektpositionen und Subjektivierungsprozessen, die mit dem Abjekt-Konzept arbeitet, finden sich beispielsweise im Schlusskapitel der Dissertation von Terstegen (2023), an das ich mit meinen methodologischen Überlegungen zur Untersuchung von Unlebbbarkeiten anschließe.

Vor dem Hintergrund dieser methodologischen Überlegungen untersuche ich die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ im Hinblick auf die Fragen, welche diskursiven Ordnungen in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Bildung hergestellt werden, über welche diskursiven Strategien diese Ordnungen reproduziert, perpetuiert oder transformiert werden und schließlich welche Subjektpositionen wie hergestellt werden. Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, stellte ich zunächst ein Datenkorpus zusammen. Dieses besteht aus sogenannten naturalistischen Daten und wurde über eine Vorstudie generiert, in der die Berichterstattung über die Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan in der Presse ausgewertet wurde. Diese Vorstudie dient einerseits der Rekonstruktion des Debattenverlaufs und gibt andererseits Aufschluss darüber, welche Dokumente, welche Akteur*innen und welche Ereignisse für das Datenkorpus von Interesse sind.

Für die Entwicklung erster Thesen führte ich eine Feinanalyse von Arbeitspapier (18.11.2013) und Petition (11.12.2013) in Anlehnung an die praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse nach Scharl und Wrana (2014) durch. Während das Arbeitspapier im Unterschied zur antifeministischen Mobilisierung gegen die Bildungsplanreform in der öffentlichen Wahrnehmung häufig als progressiv gerahmt wird, identifiziere ich über die Feinanalyse des Arbeitspapiers eine Veränderung von ‚LSBTIQ-Menschen‘. In der Petition hingegen wird eine Zukunft im Sinne des Arbeitspapiers als Bedrohung dargestellt. Die Zusammenschau der beiden Feinanalysen gibt erste Hinweise auf diskursive Verschiebungen: Über Sexualisierungen, Pathologisierungen und eine Täter*innen-Opfer-Umkehr wird ein Bedrohungsszenario gezeichnet und hierbei an diskursive Äußerungen im Arbeitspapier angeschlossen. Bevor ich mich der Analyse des gesamten Datenkorpus widmete, befasste ich mich zunächst eingehender mit dem Bildungsplan. Während ‚der Bildungsplan‘ in der Debatte häufig vor allem auf die in den Leitperspektiven formulierte Rahmung zu verweisen scheint, ist an dieser Stelle tatsächlich der gesamte Bildungsplan, inklusive der Bildungspläne für die einzelnen Schulformen und Fächer gemeint. Diesen durchsuchte ich nach allen Textstellen, die das Wort ‚sex‘ in irgendeiner Kombination enthielten. Diese Nebenstudie zeigte, dass die

Formulierung ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ aus dem Arbeitspapier im 2016 verabschiedeten Bildungsplan tatsächlich nicht mehr auftaucht. Stattdessen finden sich viele neutrale und allgemeine Formulierung zu (sexueller und geschlechtlicher) Vielfalt.

Das gesamte Datenkorpus (inklusive Arbeitspapier, Petition und ausgewählte Dokumente aus dem Bildungsplan) analysierte ich mit einer diskursanalytischen Adaption der methodischen Konzepte der GTM in Anlehnung an Gasteiger und Schneider (2014a). Während dieser Ansatz für meine Analyse insbesondere aufgrund der expliziten Fokussierung auf Ungesagtes und Unsagbares sehr interessant ist, basiert die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Un_Sagbarem und (Nicht)-zu-Sagendem auf einer Trennung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, die ich nicht teile. In meiner Analyse unterscheide ich daher vor allem zwischen Gesagtem und Ungesagtem sowie zwischen Sagbarem und Unsagbarem. Als Un_Sagbar verstehe ich die Un_Wahrscheinlichkeit, dass eine bestimmte Aussage als solche erscheint. Erste Aufschlüsse über Unsagbarkeiten gibt das Ungesagte, wobei hiermit nicht alle Aussagen gemeint sind, die nicht gesagt wurden, sondern ausschließlich diejenigen, die möglich oder sogar wahrscheinlich gewesen wären, aber nicht erschienen sind.

Die empirischen Fragestellungen orientieren sich stark an den in 4.2 vorstellten methodologischen Überlegungen zur Untersuchung von diskursiven Un_Sagbarkeitsordnungen, den diskursiven Strategien, über die diese re_produziert oder transformiert wurden, und der diskursiven Herstellung von Subjektpositionen und der gleichzeitigen Hervorbringung von Abjekten. Die Formulierungen der Fragestellungen wurden während des Analyseprozesses immer wieder überarbeitet und zugespitzt.

Konkret lauten meine Fragestellungen zur diskursiven Ordnung (1):

- a) Welches Wissen über Geschlecht und Sexualität wird re_produziert?
- b) Welche Bedeutungshorizonte des Bildungsbegriffs werden diskursiv hergestellt?
- c) Welche Geschlechterordnung ist in diese unterschiedlichen Bildungsbegriffe eingelagert?

Mehr als diese Ordnungen interessieren mich aber die diskursiven Strategien, über die Un_Sagbarkeitsordnungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung hergestellt, gefestigt oder verschoben werden. Ich frage daher (2):

- a) Wie werden Wissen und Wahrheit über Bildung zu Geschlecht und Sexualität hergestellt?
- b) Wie werden Sagbarkeitsordnungen transformiert und (neue) Felder der Unsagbarkeit abgesteckt?

- c) Inwiefern werden heteronormative Wissensordnungen von Geschlecht und Sexualität reproduziert oder infrage gestellt?
- d) Welche Rolle spielt Bildung hierbei?

Schließlich interessiert mich auch, welche Subjektpositionen im Rahmen der Debatte hergestellt und welche verworfen werden. Der These folgend, dass die Herstellung (neuer) Unsagbarkeiten mit (neuen) Unlebbbarkeiten einhergeht, lauten meine Fragen zunächst (3):

- a) Welche Subjektpositionen und welche Objekte werden produziert?
- b) Wie werden diese Subjektpositionen diskursiv hergestellt?
- c) Wie werden bestimmte Lebensweisen hierbei verworfen/abjektiert?

Im Laufe der Analyse stellte sich heraus, dass in Bezug auf die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ vor allem zwei Subjektpositionen von besonderem Interesse sind. Zwar ließe sich aus dem Material auch rekonstruieren, wie die Subjektpositionen von beispielsweise Politiker*innen oder politischen Aktivist*innen konstruiert werden. Ich interessiere mich aber nicht nur für die an der Debatte beteiligten Akteur*innen, sondern vor allem für die in Bezug auf den Gegenstand der Debatte zentral gesetzten Subjekte: Schüler*innen und Eltern. Konkret frage ich daher:

- a) Wie werden die Subjektpositionen von Schüler*innen und Eltern konstruiert?
- b) Inwiefern erscheinen Schüler*innen (und Eltern) als Subjekte der Bildung? Welche Rolle spielen hierbei Geschlecht und Sexualität?
- c) Inwiefern werden die Subjektpositionen von Schüler*innen und Eltern vergeschlechtlicht und sexualisiert? Welche Rolle spielt Bildung hierbei?

5 Die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘

Ergebnisse der bildungs- und queertheoretischen Diskursanalyse

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse der empirischen Analyse vor. Zunächst ordne ich die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ in den gesellschafts-politischen Kontext ein und stelle den chronologischen Verlauf der Debatte dar (5.1). Die Rekonstruktion des Debattenverlaufs ist bereits als ein erstes analytisches Ergebnis zu betrachten. Die (weitere) Präsentation der Analyseergebnisse orientiert sich eng an den in 4.4 vorgestellten Forschungsfragen. Im Anschluss an die Rekonstruktion des Debattenverlaufs widme ich mich daher den in der Debatte diskursiv hervorgebrachten Ordnungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung (5.2). Hierbei zeigt sich, dass sehr unterschiedliche Verständnisse dieser zentralen Begriffe konstruiert werden, die sich gegenseitig sowohl widersprechen als auch ähneln und auch in sich widersprüchlich sind. Meine Aufmerksamkeit gilt insbesondere diesen Widersprüchen und Brüchen. Ich reflektiere die Ergebnisse in diesem Kapitel auch immer wieder vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 vorgestellten diskurstheoretischen Perspektiven. Hierdurch wird u.a. deutlich, dass auch mit den in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ konstruierten Bedeutungshorizonten des Bildungsbegriffs eine „Formation des Sozialen“ (Ricken 2006: 283) bzw. unterschiedliche Idealvorstellung des Gemeinsamen einhergehen und diese eng mit normativen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität verknüpft sind.

Die anschließend präsentierten diskursiven Strategien stellen den Schwerpunkt der Analyse dar (5.3). Hier nehme ich zunächst in den Blick, wie die Debatte diskursiv als polarisiert hervorgebracht wurde und zeige, dass diese Polarisierung mit einer Angriffs-/Verteidigungsdynamik einhergeht. Im Verlauf der Debatte werden die hierin eingelagerten Positionen allerdings immer wieder verdreht. So erscheinen nicht queere⁸¹ Jugendliche als Opfer von

81 Der queer-Begriff wird sehr unterschiedlich verwendet (siehe 3.4). Als ‚queer‘ bezeichne ich in dieser Arbeit in Anlehnung an Jutta Hartmann (2002) Lebensweisen, Körper und/oder Selbstpositionierungen, die nicht der heteronormativen Ordnung entsprechen. An einigen Stellen lassen sich Bezeichnungen wie ‚queere Jugendliche‘ oder ‚queere Menschen‘ nicht vermeiden. Ich gehe hierbei allerdings nicht davon aus, dass diese Menschen in einem essentialistischen Sinn queer *sind*, sondern dass ihre Lebensweisen, Körper und/oder Selbstpositionierungen nicht einer heteronormativen Ordnung entsprechen. In der Regel sind dies

Diskriminierung, sondern die selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ und ihre Kinder werden als Opfer von ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘ und queere Menschen und liberale Politiker*innen als Täter*innen konstruiert. Meine Analyse konzentriert sich darauf, wie diese diskursiven Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Umkehr hervorgebracht werden, wie auf die antifeministischen Angriffe reagiert und das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ verteidigt wird und wie hierdurch Sagbarkeitsordnungen transformiert und (neue) Felder der Unsagbarkeit abgesteckt werden.

Abschließend frage ich danach, welche Un_Sagbarkeiten über diese Un_Sagbarkeiten hervorgebracht werden (5.4). Ich nehme in den Blick, wie die Subjektpositionen von Schüler*innen und Eltern in der Debatte konstruiert werden und mit welchen Abjektionen diese Subjektkonstruktionen einhergehen. Während der Bildungsbegriff für die zuvor analysierten diskursiven Verschiebungen eine überraschend geringe Rolle spielt, wird hier noch einmal deutlich, inwiefern Schüler*innen als Bildungssubjekte konstruiert werden und mit welchen Vergeschlechtlichungen und Sexualisierungen diese Subjektkonstruktionen einhergehen.

5.1 Kontextualisierung und Verlauf der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘

Im Folgenden verorte ich die Debatte zunächst im gesellschaftspolitischen Kontext und gehe dabei auf die Ergebnisse der Landtagswahl 2011 sowie auf (extrem) rechte Mobilisierungen in Baden-Württemberg ein (5.1.1). Anschließend präsentiere ich den chronologischen Verlauf der Debatte (5.1.2). Die Rekonstruktion des Debattenverlaufs erfolgt auf der Grundlage der Dokumente aus den Datenkorpora der Vor- und der Hauptstudie. Sie stellt daher gleichzeitig auch ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial dar. Es handelt sich nicht um eine Darstellung der ‚wahren‘ Reihenfolge der Ereignisse, sondern um eine vor dem Hintergrund des analysierten Materials

insbesondere, aber nicht ausschließlich, Personen, die in gleichgeschlechtlichen Beziehungen leben, sich selbst als lesbisch, schwul, homo-, bi- oder pansexuell bezeichnen, sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde, denen kein eindeutig männliches oder weibliches Geschlecht zugewiesen wurde und/oder die sich mit Begriffen wie trans*, inter* oder nicht-binär identifizieren. Dennoch verzichte in dieser Arbeit auf die Verwendung des Akronyms LGBTINQ (o.ä.), da dieses mit der Gefahr einhergeht, Lebensweisen jenseits der Heteronorm auf eindeutige Identitäten festzuschreiben (so auch in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘, siehe 5.2.1). Unterschiedliche Varianten des Akronyms werden allerdings in dem analysierten Material verwendet und auch entsprechend zitiert.

rekonstruierte Erzählung der Ereignisse um den ‚Bildungsplan 2015‘. Die Beschreibung des Debattenverlaufs kann auch zur Orientierung bei der Lektüre der Ergebnisse dienen⁸², deren Darstellung die Chronologie des Debattenverlaufs verlässt.

5.1.1 Regierungswechsel, ‚Neue Rechte‘ und Bildungsplanreform in Baden-Württemberg

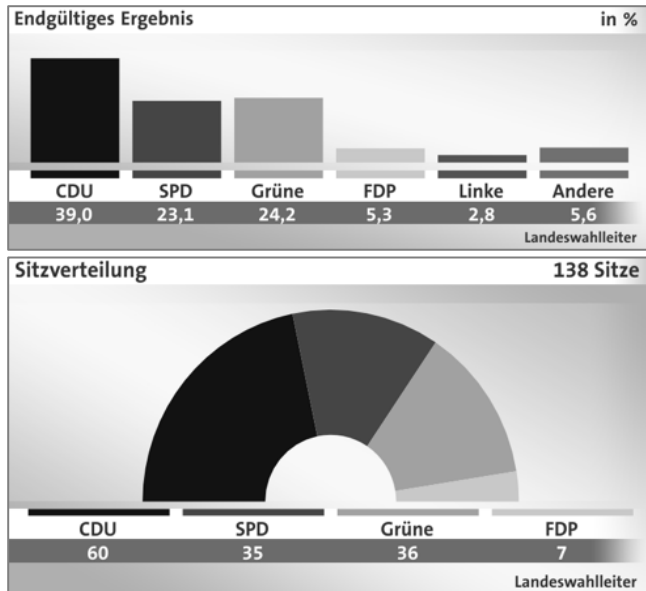
Knapp 60 Jahre CDU und dann ein grüner Ministerpräsident

Die baden-württembergische Landtagswahl im Jahr 2011 wird als historisch bezeichnet (vgl. Stern 2011; StN 2011). Von 1953 bis 2011 war der Ministerpräsident von der CDU gestellt worden. Die CDU regierte von 1972 bis 1992 alleine, davor und danach wechselnd mit der FDP⁸³ oder der SPD als Koalitionspartnerin. Wie Abbildung 7 zeigt, erzielte die CDU auch im Jahr 2011 noch 39 Prozent der Stimmen und wurde damit stärkste Kraft. 60 der 139 Landtagsitze gingen somit an die CDU, aber auch mit einer Koalition mit der FDP, die 5,2 Prozent der Stimmen und damit 7 Sitze erhielt, wurde die notwendige Mehrheit verfehlt. Die Grünen hingegen konnten ihr Wahlergebnis gegenüber der vorherigen Landtagswahl im Jahr 2006 mehr als verdoppeln. Sie erreichte historische 24,2 Prozent der Stimmen, was 36 Landtagssitzen entsprach. Damit erhielten die Grünen einen Sitz mehr als die SPD. In der neuen grün-roten Regierungskoalition konnten die Grünen mit Winfried Kretschmann somit zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik einen Ministerpräsidenten stellen (vgl. Tagesschau 2011).

82 Alternativ und/oder ergänzend können auch die Verzeichnisse der Datenkorpora, die die analysierten Dokumente ebenfalls in chronologischer Reihenfolge listen, zur Orientierung herangezogen werden.

83 Die FDP Baden-Württemberg löste 1952 die 1948 gegründete liberale *Demokratische Volkspartei* (DVP) ab. Die Landtagsfraktion der FDP nutzt allerdings nach wie vor die Bezeichnung ‚FDP/DVP-Fraktion‘.

Abbildung 7: Ergebnisse der Landtagswahl 2011 in Baden-Württemberg,
Quelle: Tagesschau 2011



Zentrale Themen des Wahlkampfes waren unter anderem das Projekt ‚Stuttgart 21‘, Atomkraft und Bildungspolitik. ‚Stuttgart 21‘ war ein Projekt der Deutschen Bahn zum Umbau des Stuttgarter Hauptbahnhofs. Gegen das Projekt war zunehmend protestiert worden. Ende September 2010 wurden bei einem Polizeieinsatz gegen die Demonstrant*innen hunderte Personen teils schwer verletzt. Das Projekt wurde sowohl von CDU und FDP als auch von der SPD befürwortet, die Grünen lehnten es ab. Nach der Wahl wurde ein von der SPD geforderter Volksentscheid durchgeführt, im Rahmen dessen für eine Fertigstellung des Projekts gestimmt wurde. (vgl. Stern 2010)

Atomkraft war vor allem vor dem Hintergrund der katastrophalen Unfälle im Atomkraftwerk von Fukushima (Japan) in Folge eines Tsunami, die sich im März 2011 nur wenige Wochen vor der Landtagswahl ereigneten, zum Thema geworden. Während CDU und FDP Atomkraftwerke befürworteten, betonten SPD und Grüne in Folge der Katastrophe ihre Forderungen zum Ausstieg aus der Atomenergie (vgl. Kamann 2011).

Auch Bildungspolitik war ein wichtiges Wahlkampfthema (vgl. StZ 2011). Die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ spielte hier allerdings noch keine Rolle. Im Fokus stand vielmehr das dreigliedrige Schulsystem. Während sich

CDU und FDP für dessen Fortführung aussprachen, planten SPD und Grüne die sukzessive Einführung einer zehnjährigen Gesamtschule mit anschließender dreijähriger gymnasialer Oberstufe. Diese Pläne wurden in der Bildungsplanreform umgesetzt, stehen aber nicht im Fokus der empirischen Analyse dieser Arbeit. Dass der Bildungsplan von der 2011 gewählten Regierung reformiert werden würde, war schon vor der Wahl bekannt, denn zuvor waren 1984, 1994 und 2004 Lehr- und Bildungspläne verabschiedet worden. Eine erneute Reform innerhalb der Legislaturperiode von 2011 bis 2016 wurde also erwartet.

„Neue Rechte“ in Baden-Württemberg: AfD, Pegida und DfA

Es ist zu vermuten, dass u.a. die antifeministische Mobilisierung gegen den Bildungsplan der AfD bei der Europawahl 2014 und der Landtagswahl 2016 zum Erfolg verhalf. Bei der Bundestagswahl 2013 hatte die AfD den Einzug ins Parlament noch knapp verpasst (vgl. Tagesschau 2013). 2014 begannen dann in mehreren Bundesländern die Demonstrationen der *Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* (Pegida), die die AfD stärkten. Der Zusammenhang zwischen AfD und Pegida wird in der Forschung zur ‚Neuen Rechten‘ betont und so bezeichnet Wilhelm Heitmeyer die AfD auch als „parlamentarischen Arm“ (Heitmeyer 2018: 244) der Pegida-Bewegung (siehe 2.2.1). Pegida fand 2014 und 2015 in vielen, insbesondere den ostdeutschen Bundesländern Anhänger*innen. In Dresden, wo die sogenannten ‚Spaziergänge‘ begonnen hatten, wurden je nach Quelle bis zu 25.000 Teilnehmer*innen gezählt (vgl. Geiges/Marg/Walter 2015: 33). In Baden-Württemberg jedoch blieben die Pegida-Aufmärsche verhältnismäßig klein und wurden meist von weit größeren Gegendemonstrationen begleitet (vgl. Antifa BaWü 2015; Jehle 2015). Am ersten und einzigen Pegida-Aufmarsch in Stuttgart am 17. Mai 2015 nahmen nur ca. 200 Personen teil, die tausenden Gegendemonstrant*innen gegenüber standen (vgl. LpB BW o. J.).

An den Demonstrationen des antifeministischen Bündnisses *Demo für Alle* (DfA), die von Februar 2014 bis Februar 2016 regelmäßig in Stuttgart stattfanden, nahmen hingegen mehrere Tausend Menschen teil. Auch bei der DfA sowie deren Trägerorganisation der *Initiative Familienschutz* handelt es sich um einen „AfD-nahen [...] populistisch-aktivistische[n] Arm neurechter Ideen“ (Meyer 2022: 135; vgl. auch Kemper 2024). Dass die Verbindung zwischen DfA und AfD in der Forschung zur ‚Neuen Rechten‘ bislang nur wenig berücksichtigt wird, hängt vermutlich auch mit der zögerlichen Rezeption der Forschung zu Antifeminismus in der Rechtsextremismusforschung zusammen (siehe 2.2.2). Darüber hinaus gelang es der DfA relativ lange, personelle und inhaltliche Verbindungen zur AfD verdeckt zu halten. Laut dem

Nachrichtenportal *queer.de* gab die heutige AfD-Abgeordnete⁸⁴ Beatrix von Storch im Januar 2015 bei einem Auftritt in Hamburg bekannt, dass sie die DfA mitorganisiere: „Sie wissen, dass es gegen diese Bildungspläne in Stuttgart große Demonstrationen gibt. [...] Sie wissen vielleicht nicht, dass ich die organisiere, das läuft auch aus meinem Büro. Ich bin ja nicht nur mit der ‚Alternative für Deutschland‘ [sic!] aktiv, sondern auch mit der ‚Zivilen Koalition‘“ (von Storch zit. n. Blech 2015).⁸⁵ Während der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ wurde auf diese Verbindung vor allem vom *Antifaschistischen Aktionsbündnis Stuttgart und Region* (AABS; im Folgenden: Antifa) hingewiesen, deren Beobachtungen öffentlich aber kaum aufgenommen wurden. Der DfA gelang es so sehr viel besser als der Pegida-Bewegung sich als harmlose, um die Sicherheit ihrer Kinder besorgte Eltern zu präsentieren.

Bei der Europawahl 2014 trat die AfD zum ersten Mal an und erhielt auf Bundesebene 7,1 Prozent, in Baden-Württemberg 7,9 Prozent der Stimmen (vgl. LpB BW 2014). Unter anderem Beatrix von Storch zog damit als Abgeordnete in das Europaparlament ein. Bei der baden-württembergischen Landtagswahl 2016 erhielt die AfD 15,1 Prozent der Stimmen und wurde damit drittstärkste Kraft nach den Grünen und der CDU (vgl. Tagesschau 2016).

5.1.2 *Verlauf der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘*

Die antifeministischen Angriffe auf die geplante Bildungsplanreform in Baden-Württemberg begannen im Dezember 2013 mit der Petition gegen den Bildungsplan. Erste Beiträge zu der Debatte erschienen allerdings schon früher.

84 Wie bereits in den vorherigen Kapiteln mit den Autor*innen der wissenschaftlichen Literatur geschehen, schreibe ich auch den Personen, die sich in der Debatte äußerten oder auf die verwiesen wird, über sprachliche Vereindeutigungen (wie hier in der Formulierung ‚die Abgeordnete‘) Geschlecht zu. Diese Zuschreibungen erfolgen meist nicht ausschließlich aufgrund einer vergeschlechtlichten Lesart der Vornamen, sondern auch durch vergeschlechtlichte Bezugnahmen auf die jeweilige Person in der Debatte. Dennoch sind diese Zuschreibungen nicht unproblematisch, da sie sich an der Vereindeutigung von Geschlecht und der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit beteiligen. Dies zu vermeiden, hätte bedeutet, konsequent Schreibweisen wie ‚di*er Abgeordnete‘, ‚di*er Sprecher*in‘, etc. zu verwenden. Dies ginge allerdings mit der ebenfalls nicht unproblematischen Suggestion einher, in der Debatte hätten sich überwiegend geschlechtlich nicht eindeutig männlich oder weiblich positionierte Personen geäußert. Im Gegenteil, tauchen in dem analysierten Material aber nur wenige Personen als Sprecher*innen auf, die sich nicht eindeutig innerhalb der zweigeschlechtlichen Norm verorten. (So verweigert beispielsweise di*er als ‚Travestiestar‘ bezeichnete Olivia Jones in der Sendung *Menschen bei Maischberger* die klare Zuordnung zu einem Geschlecht und irritiert damit die Moderatorin (vgl. Maischberger 11.02.2014: #00:17:26).)

85 In einer Pressemitteilung der DfA wird die Verbindung zur AfD hingegen dementiert (vgl. DfA 12.02.2016). Diesem Widerspruch geht Andreas Kemper in einer Recherche nach (vgl. Kemper 2016).

Bereits im Koalitionsvertrag zwischen den Grünen und der SPD von 2011 wird die „Gleichstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgendern“ (Koalitionsvertrag 2011: 73) betont und in diesem Zusammenhang auf die Relevanz des Bildungsplans verwiesen. Dieses Vorhaben wird in Positionspapieren der Grünen im Mai 2013 und der SPD im August 2013 bekräftigt (vgl. Grüne 17.05.2013; SPD 09.08.2013). Wenige Tage später erscheint in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (FAZ) eine kurze Notiz mit dem Hinweis, dass diese Zielsetzung laut dem *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (Kultusministerium) Eingang in den neuen Bildungsplan finden würde (vgl. FAZ 16.08.2013). Zwei Pressemitteilungen des *Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg* zufolge wird das Thema ‚sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‘ allerdings erst im Oktober 2013 in die Entwicklung des neuen Bildungsplans aufgenommen (vgl. NW LSBTTIQ 16.09.2013, 13.11.2013).

November 2013 bis Januar 2014: Petitionen, Stellungnahmen, Presse und Landtagsdebatte

Ende November wird das „Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien“ öffentlich, aus dem die Absicht hervorgeht, ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als zentrales Ziel im Bildungsplan zu verankern (vgl. Arbeitspapier 18.11.2013). Gegen dieses Vorhaben initiiert der Realschullehrer Gabriel Stängle eine Petition mit dem Titel „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ (Petition 11.12.2013). Eine erste Version des Petitionstextes muss überarbeitet werden, da diese aufgrund von vielen diskriminierenden Formulierungen nicht den Bedingungen der genutzten Plattform *openpetition.de* entspricht (vgl. Petition 1. Version 28.11.2013). Die überarbeitete Version wird Ende Januar 2014 mit 191.953 Unterschriften, davon 81.902 aus Baden-Württemberg, an den Petitionsausschuss des Landtages übergeben.

Gegen die Petition wird im Januar ebenfalls auf *openpetition.de* eine Gegenpetition lanciert (vgl. Gegenpetition 07.01.2014). Auf der Plattform *campact.de* wird außerdem eine Gegenkampagne geschaltet, die einen Eil-Appell zum Unterzeichnen enthält und eine Umfrage in Auftrag gibt, der zufolge sich 60 Prozent der Menschen in Baden-Württemberg für die Thematisierung von ‚geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ in der Schule aussprechen (vgl. Gegenkampagne 12.01.2014a, 12.01.2014b, 23.01.2014). Die Kampagne wird von der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) unterstützt.

Im Dezember 2013 und Januar 2014 werden eine Vielzahl von Stellungnahmen und Pressemitteilungen unterschiedlicher Akteur*innen

veröffentlicht. Das Netzwerk LSBTTIQ, der *Lesben- und Schwulenverband Baden-Württemberg* (LSVD) und die GEW kritisieren die Petition als diskriminierend, menschenverachtend und fundamentalistisch (vgl. LSVD 18.12.2013; NW LSBTTIQ 17.12.2013; GEW 30.12.2013). Sie sowie der *Landesschülerbeirat Baden-Württemberg*, der *Landeselternbeirat Baden-Württemberg*, die *Offene Kirche – Evangelische Vereinigung in Württemberg* und eine Reihe von baden-württembergischen Bundestagsabgeordneten unterschiedlicher Parteien von *Die Linke* bis CDU/CSU befürworten die Pläne, das Thema ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ im Bildungsplan zu verankern (vgl. Schülerbeirat 11.01.2014; Elternbeirat 16.01.2014; Offene Kirche 12.01.2014; Bundestagsabgeordnete 16.01.2014). Der *Realschullehrerverband Baden-Württemberg* distanziert sich deutlich von der Petition (vgl. RLV 06.01.2014). Die evangelischen Landeskirchen und die katholische Kirche üben Kritik an der geplanten Bildungsplanreform und an Hetzkampagnen, bleiben in ihren Formulierungen allerdings auffällig unkonkret (vgl. Kirchen 10.01.2014). Die *Evangelische Lehrer- und Erziehergemeinschaft in Württemberg* sowie der *Philologenverband Baden-Württemberg* nehmen nicht direkt Bezug auf die Petition, sprechen sich aber ebenfalls eindeutig gegen ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Bildungsziel aus (vgl. Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014a, 13.01.2014b; PhV 31.01.2014).

In der überregionalen Presse erscheinen im Januar 2014 mehrere Artikel, die sich vor dem Hintergrund der Debatte in Baden-Württemberg mit der Frage befassen, ob und wie ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ im Unterricht thematisiert werden sollten (vgl. SZ 11.01.2014; Welt 19.01.2014; FAZ 24.01.2014). Auf Antrag der CDU-Fraktion mit dem Titel „Spaltet ein ideologierter Bildungsplan unser Land?“ wird Ende Januar 2014 ausgiebig im Landtag über die öffentliche Debatte um und die Inhalte des Bildungsplans diskutiert (vgl. Landtagssitzung 22.01.2014).

Februar 2014: Erste Demo, Talk Show und Landtagsdebatte

Anfang Februar 2014 finden die ersten Proteste gegen die Bildungsplanreform statt. Unter dem Motto „Gegen die Indoktrination unserer Kinder – Stoppt den Bildungsplan 2015“ rufen selbsternannte ‚besorgte Eltern‘ zu einer Demonstration in der Stuttgarter Innenstadt auf (vgl. Familienschutz 29.01.2014). Zu einer Gegenkundgebung laden u.a. der LSVD und die Antifa ein (vgl. LSVD 30.01.2014; Antifa 29.01.2014). Laut Antifa nehmen etwa 300 Personen an der Demonstration der ‚besorgten Eltern‘ und über 600 Menschen an der Gegenkundgebung teil (vgl. Antifa 02.02.2014). Die Zeitung Bild berichtet ebenfalls von 600 Gegendemonstrant*innen, zählt aber 700 ‚besorgte Eltern‘ und berichtet über Ausschreitungen (vgl. Bild 03.02.2014).

Auf überregionaler Ebene wird die Debatte um den Bildungsplan Mitte Februar Thema einer bekannten Fernseh-Talkrunde: Die Sendung *Menschen bei Maischberger* lädt unter dem Titel „Homosexualität auf dem Lehrplan – droht die moralische Umerziehung?“ auch Gäste ein, die dem antifeministischen Akteur*innenspektrum zugerechnet werden können (vgl. Maischberger 11.02.2014). Die Wochenzeitung *Die Zeit* (Zeit) veröffentlicht Ende Februar ein Interview zu den Protesten gegen den Bildungsplan mit Ministerpräsidenten Winfried Kretschmann (vgl. Zeit 27.02.2014a). Ende Februar wird das Thema abermals kontrovers im Landtag diskutiert (vgl. Landtagssitzung 26.02.2014).

März 2014: Zweite Demo und wieder eine Landtagssitzung

Im März 2014 rufen die *Initiative Familienschutz* und die neugegründete Initiative *Schützt unsere Kinder* zu einer „Demo für alle“ auf (vgl. Familienschutz 19.02.2014). Diesem Aufruf folgen laut Veranstalter*innen 1.800 Personen (vgl. Zukunft Familie 02.03.2014), die Antifa zählt über 800 Teilnehmende (vgl. Antifa 02.03.2014), was sich mit Presseberichten deckt (vgl. SWP 03.03.2014a). Die queere Community⁸⁶ ruft zu einer Gegenkundgebung und einem „QITTBSL Schweigemarsch gegen das Vergessen“ zum „Gedenken an die Opfer heteronormativer Gewalt und geschlechtlicher Zwangszurichtungen“ auf (Schweigemarsch 03/2014; vgl. IG CSD 03/2014). Hieran nehmen laut der *Linksjugend [‘solid’] Stuttgart* zwischen 600 und 1.000 Personen teil (vgl. Linksjugend 07.03.2014), in der Presse wird von 400 Teilnehmenden und einzelnen Ausschreitungen berichtet (vgl. vgl. SWP 03.03.2014a).

Ende März wird im Rahmen einer Regierungserklärung mit dem Titel „Auf dem Weg zu mehr Bürgerbeteiligung und direkter Demokratie“ und anschließender Aussprache auch im Landtag über die geplante Bildungsplanreform und die Proteste dagegen diskutiert (vgl. Landtagssitzung 26.03.2014).

86 Der Verweis auf ‚die queere Community‘ ist nicht unproblematisch, da sich selbstverständlich nicht alle Menschen, deren Lebensweisen, Körper und/oder Selbstpositionierungen nicht der Heteronorm entsprechen, als Teil ein und derselben Gemeinschaft verstehen. Ich nutze den Begriff in dieser Arbeit um die Äußerungen derjenigen Akteur*innen zusammenzufassen, die sich selbst explizit als queer verorten. Hierzu gehören in erster Linie das Netzwerk LSBTTIQ, der LSVD, die IG CSD und im späteren Debattenverlauf auch die Bündnisse *Enough is Enough! Open your Mouth!* und *Vielfalt für Alle*.

April 2014: Dritte Demo, neues Arbeitspapier und Verschiebung des Bildungsplans auf 2016

Anfang April ruft das nun gegründete Bündnis *Demo für Alle* (DfA)⁸⁷ zu einer Demonstration unter dem Motto „Elternrecht wahren – Gegen Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder“ auf (DfA 04/2014). Bei der Kundgebung hält u.a. Gabriele Kuby eine Rede (vgl. DfA Kuby 05.04.2014). Während das Netzwerk LSBTTIQ und die *Interessengemeinschaft Christopher Street Day Stuttgart* (IG CSD) bekannt geben, keine weiteren Gegenkundgebungen anzumelden (vgl. IG CSD 05.04.2014), veranstaltet die Antifa abermals Gegenproteste insbesondere in Form von Blockaden, durch die die Route der „Demo für Alle“ geändert werden muss (vgl. Antifa 27.03.2014, 05.04.2014). DfA zufolge nehmen 2.500 Personen an ihrer Demonstration teil (vgl. DfA 05.04.2014), die Antifa beobachtet allerdings, sie „schaffte es diesmal weit weniger Leute zu mobilisieren“ (Antifa 05.04.2014). Auch die Presse berichtet von lediglich 600 Teilnehmenden, mehr als 500 Polizist*innen, die den Demonstrationzug abriegeln und 20 Festnahmen von „Anhängern aus der linken Szene“ (SWP 07.04.2014).

Nur wenige Tage nach der „Demo für Alle“ veröffentlicht das Kultusministerium eine überarbeitete Version des „Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven“ (Arbeitspapier 08.04.2014). Dieses unterscheidet sich vom ersten Arbeitspapier vor allem dahingehend, dass statt fünf *Leitprinzipien* nun sechs *Leitperspektiven* vorgestellt werden. Während das Bildungsziel „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ ursprünglich unter jedem der fünf Leitprinzipien aufgegriffen wurde, wird stattdessen eine sechste Leitperspektive mit dem Titel „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ eingeführt, die „im Sinne der Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ zu verstehen sei (Arbeitspapier 08.04.2014: 2). Diese Veränderung wird sowohl vom Netzwerk LSBTTIQ als auch von DfA und der Petitionsinitiative⁸⁸ begrüßt (vgl. NW LSBTTIQ 08.04.2014; DfA 09.04.2014; Petitionsinitiative 10.04.2014).

Ende April gibt das Kultusministerium bekannt, die Verabschiedung des neuen Bildungsplans um ein Jahr auf 2016 zu verschieben (vgl. KM 24.04.2014). Diese Verschiebung wird von der GEW begrüßt (vgl. GEW

87 Ich verwende im Folgenden die Abkürzung DfA, wenn das antifeministische Bündnis, und „Demo für Alle“, wenn die Demonstrationen der DfA gemeint sind.

88 Die Gruppe der Personen, die die Petition aufgesetzt hatte, bezeichnet sich zunächst selbst als Petitionsinitiative. 2015 wird diese in den Verein *Zukunft Verantwortung Lernen* (ZVL) überführt.

24.04.2014) und vom Netzwerk LSBTTIQ bedauert (vgl. NW LSBTTIQ 28.04.2014). Die Petitionsinitiative bezweifelt, dass die Gründe für die Verschiebung nicht mit der Debatte um die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ zu tun hätten (vgl. Petitionsinitiative 26.04.2014). Etwa zeitgleich veröffentlicht die *Süddeutsche Zeitung* (SZ) einen Beitrag, in dem die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ kritisiert wird (vgl. SZ 24.04.2014).

Mai und Juni 2014: Antifaschistischer Protest und Vierte „Demo für Alle“⁸⁹

Anfang Mai findet eine Demonstration „gegen Homophobie und rechte Allianzen sowie für die Akzeptanz aller Geschlechter und Liebesformen“ (Antifa 04.05.2014) mit ca. 150 Teilnehmenden in der Stuttgarter Innenstadt statt. Der Antifa zufolge wurde hiermit ein „erneutes Auftreten der Rechten verhindert“ (ebd.). Aus dem Datenkorpus lassen sich allerdings keine Hinweise darauf rekonstruieren, dass an diesem Tag eine weitere „Demo für Alle“ geplant war.

Die nächste „Demo für Alle“ findet Ende Juni unter dem Motto „Ehe und Familie vor – Stoppt Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder“ statt (DfA 27.06.2014). Redebeiträge liefern dieses Mal u.a. Birgit Kelle, der Vorsitzende des Forum Deutscher Katholiken, ein Mitglied der muslimischen *M.I.H.R. Foundation*, ein Vertreter der französischen *Manif pour tous*, ein Erzpriester der russisch-orthodoxen Kirche Deutschland sowie AfD- und CDU-Politiker*innen (vgl. DfA 01.07.2014). Die Zahlen variieren zwischen 700 und über 1.000 „Demo für Alle“-Teilnehmenden, 150 bis 300 (antifaschistischen) Gegendemonstrant*innen und 900 bis 1.000 Polizist*innen. Laut Antifa wurden die Gegendemonstrant*innen von der Polizei eingekesselt und ca. 135 Personen in Gewahrsam genommen (vgl. ebd.; Antifa 30.06.2014). In der Presse wird von 800 Polizist*innen berichtet, die Pfefferspray und Schlagstöcke einsetzten (vgl. SWP 30.06.2014).

Oktober und November 2014: Ablehnung der Petition, fünfte „Demo für Alle“ und Presse

Anfang Oktober gibt der Petitionsausschuss bekannt, dass der Petition gegen den Bildungsplan von Januar 2014 nicht stattgegeben wird (vgl. Landtag 08.10.2014; Petitionsausschuss 13.11.2014). Der Beschluss des Petitionsausschusses wird Mitte November kontrovers in einer Landtagssitzung diskutiert (vgl. Landtagssitzung 13.11.2014). Hierbei wird auch immer wieder auf die aktuellen Entwicklungen Bezug genommen.

89 Tatsächlich findet im Juni 2014 erst die zweite antifeministische Demonstration unter dem Titel „Demo für Alle“ statt. Die ersten beiden wurden von der *Initiative Familienschutz* (mit-)organisiert, aus dem das Bündnis DfA hervorgeht.

Mitte Oktober findet die fünfte „Demo für Alle“ statt. Hier werden wieder Reden von AfD- und CDU-Politiker*innen, Kirchenvertreter*innen, von Vertreter*innen der französischen und polnischen ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen sowie von den Petitionsinitiator*innen gehalten bzw. Grußworte verlesen (vgl. DfA 15.10.2014). Die Angaben der Teilnehmendenzahlen schwanken zwischen 1.200 und 3.000 bei der „Demo für Alle“ und 200 bis 250 Gegendemonstrant*innen (vgl. SWP 20.10.2014b; DfA 19.10.2014). Während DfA von 500 Polizist*innen berichtet, zählt die Antifa ca. 1.000 Beamte, inklusive Pferdestaffel (vgl. DfA 19.10.2014; Antifa 20.10.2014). Das Kultusministerium gibt am selben Tag eine Pressemitteilung raus, in der die „Behauptungen auf der Demonstration gegen den Bildungsplan als falsch und absichtlich irreführend“ bezeichnet werden (KM 19.10.2014).

Im Oktober und November erscheinen in der überregionalen Presse mehrere Beiträge, die auf die Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan Bezug nehmen und auf die in dem analysierten Material mehrfach verwiesen wird. Die FAZ veröffentlicht mehrere Beiträge, die die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ kritisieren bzw. skandalisieren (vgl. FAZ 11.10.2014, 22.10.2014, 11.11.2014a, 11.11.2014b). Einem entsprechenden Aufruf der DfA folgend (vgl. DfA 23.10.2014) erscheinen zum Beitrag „Aufklärung oder Anleitung zum Sex?“ (FAZ 22.10.2014) mehrere zustimmende aber auch einzelne kritische Leser*innenbriefe (vgl. FAZ 27.10.2014a, 27.10.2014b, 30.10.2014). Die Zeitschrift Focus veröffentlicht einen Kommentar des Vorsitzenden des Philologenverband Baden-Württemberg, der die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ ebenfalls skandalisiert (vgl. PhV 20.10.2014).

März 2015: Sechste „Demo für Alle“, Gegenproteste von NoPegida

Im März 2015 findet die sechste „Demo für Alle“ statt (vgl. DfA 20.03.2015). Zu Gegenprotesten ruft dieses Mal vor allem das Bündnis *No Pegida Stuttgart* unter dem Motto „Stuttgart ist und bleibt bunt“ auf (No Pegida 03/3015). Hier wird explizit ein Zusammenhang zwischen DfA und Pegida hergestellt (vgl. ebd.; Rechtsruck stoppen 17.03.2015). An der „Demo für Alle“ nehmen je nach Angaben zwischen knapp 1.000 und 2.400 teil, an den Gegenprotesten beteiligen sich zwischen 500 und 600 Personen (vgl. DfA 23.03.2015; SWP 23.03.2015; Antifa 21.03.2015).

Ende März reichen Vertreter*innen der CDU-Fraktion Anträge im Landtag ein, in denen ein expliziter Zusammenhang zwischen der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ und dem Bildungsplan hergestellt wird (vgl. CDU/KM 24.04.2015, 04.05.2015).

Juni und Juli 2015: Siebte „Demo für Alle“, Aktionsplan und GEW-Tagung

Im Juni findet die nunmehr siebte „Demo für Alle“ statt, an der DfA und Antifa zufolge ca. 4.500 bis 4.600 Personen teilnehmen (vgl. DfA 21.06.2015; Antifa 25.06.2015). In der Presse wird von 2.500 Teilnehmenden berichtet (vgl. FAZ 22.06.2015b). Neben Beiträgen von AfD- und CDU/CSU-Politiker*innen, Vertreter*innen der Kirchen und der Petitionsinitiative halten dieses Mal auch zwei (Lehramts-)Studierende eine Rede (vgl. DfA Hageböck/Rüsch 21.06.2015). Zu einer Gegendemonstration ruft abermals das Bündnis No Pegida bzw. *Rechtsruck stoppen!* unter dem Motto „Gemeinsam den Rechtsruck stoppen! Zwei Seiten einer Medaille [sic!]: Pegida stoppen heißt auch keine Demo für Alle!“ auf (Rechtsruck stoppen 14.06.2015). Die Antifa berichtet von der Teilnahme von ca. 350 antifaschistischen Aktivist*innen (vgl. Antifa 25.06.2015).

Außerdem wird im Juni der *Aktionsplan für Akzeptanz und gleiche Rechte Baden-Württemberg* (Aktionsplan 06/2015) vom Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren veröffentlicht, in dem auch auf den Bildungsplan Bezug genommen wird. In einer Zielvereinbarung mit dem Netzwerk LSBTTIQ sichert das Sozialministerium als Vertretung des Landes Baden-Württemberg dem Netzwerk die Mitarbeit an der Umsetzung des Aktionsplans zu (vgl. SM/NW LSBTTIQ 22.06.2015).

Im Juli veranstaltet die GEW Baden-Württemberg eine Tagung mit dem Titel „Anders sein ohne Angst. Bildung für Vielfalt am Beispiel der sexuellen Identität“, im Rahmen derer auch eine Podiumsdiskussion mit Kultusminister Andreas Stoch und weiteren Vertreter*innen der Landtagsparteien stattfindet (vgl. GEW 13.07.2015).

September bis Dezember 2015: Anhörungsfassung des Bildungsplans und achte „Demo für Alle“

Mitte September veröffentlicht das Kultusministerium die sogenannte Anhörungsfassung des Bildungsplans (vgl. Anhörung Einführung 09/2015). Hierzu wird im Oktober von verschiedenen Akteur*innen Stellung genommen: Das Netzwerk LSBTTIQ und die GEW bemängeln, dass Antidiskriminierungsbe-mühungen nicht weit genug gingen und die Formulierungen diesbezüglich teilweise sehr unkonkret seien (vgl. NW LSBTTIQ 22.10.2015; GEW 30.10.2015). Der Landesschülerbeirat hingegen bewertet die Formulierungen zur Leitperspektive ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ als positiv (vgl. Schülerbeirat 30.10.2015). Auch der Landeselternbeirat veröffentlicht eine Stellungnahme zur Anhörungsfassung, bezieht sich aber in keiner Weise auf die neue Leitperspektive oder das Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ (vgl.

Elternbeirat 22.10.2015). Auch in den vom Kultusministerium veröffentlichten Ergebnissen der Anhörung wird das Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ nicht erwähnt (vgl. Anhörung Ergebnisse 04/2016).

Im Oktober findet außerdem die achte „Demo für Alle“ unter dem Motto „Ehe bleibt Ehe! Stoppt die Gender-Agenda und Sexualisierung unserer Kinder!“ statt (DfA 10/2015), an der übereinstimmenden Angaben zufolge über 5.000 Personen teilnehmen (vgl. DfA 12.10.2015; Antifa 11.10.2015; SWP 12.10.2015). Unter den vergleichsweise vielen Redner*innen finden sich bei dieser Demo abermals Vertreter*innen von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen anderer europäischer Länder (Polen, Schweiz, Österreich, Frankreich), AfD- und CDU/CSU-Politiker*innen sowie Marcel von der *Bruderschaft des Weges*, „einer Gemeinschaft von Männern, die homosexuell empfinden [...] ihre Homosexualität aus Gründen eigener Einsicht oder ihrer christlichen Glaubensüberzeugungen [aber] nicht leben“ (DfA Marcel 11.10.2015). Außerdem wird ein Grußwort eines Vertreters der Schüler Union Kreisverband Ludwigsburg verlesen (vgl. DfA Keller 11.10.2015). Anti-Pegida-Bündnisse rufen unter dem Motto „Regenbogen für Alle“ zu einer Gegenkundgebung auf (vgl. Stopegida 10/2015; No Pegida 10/2015). Hier halten u.a. Alfonso Pantisano (heute Queer-Beauftragter der Stadt Berlin) als Vertreter der Initiative *Enough is enough!*, die er 2013 gründete und die „zur größten deutschsprachigen queeren Graswurzelbewegung“ wurde (Senatsverwaltung Berlin 2023), und die Drag Queen, Rosa Opossum eine Rede (vgl. RfA Pantisano 11.10.2015; RfA Opossum 11.10.2015). Der Antifa zufolge sprechen außerdem u.a. Vertreter*innen des AABS (Antifa), der Intendant des Staatstheaters und der Rapper Sir Matis unter dem Pseudonym Jennifer Gegenläufer und es findet ein Theaterstück der Grünen Jugend Stuttgart statt (vgl. Antifa 11.10.2015). Die Presse berichtet von Hunderten Gegendemonstrant*innen, die sich an unterschiedlichen Stellen der Stadt versammelten (vgl. SWP 12.10.2015). Vom Opernhaus wird während der Demonstrationen eine große Regenbogenflagge mit der Aufschrift „Vielfalt“ herabgelassen, was wenige Tage später in einem Antrag einer CDU-Landtagsabgeordneten kritisiert wird (vgl. CDU/WKM 23.11.2015).

Im Dezember geht außerdem ein Antrag eines CDU-Abgeordneten im Landtag ein, in dem angebliche „Ungereimtheiten im Anhörungsverfahren der neuen Bildungspläne“ bemängelt werden (vgl. CDU/KM 13.01.2016).

Januar und Februar 2016: Symposion und neunte „Demo für Alle“

Im Januar 2016 veranstaltet DfA ein Symposium mit dem Titel „Gender und Sexualpädagogik auf dem Prüfstand der Wissenschaften“ in der Stuttgarter Liederhalle (vgl. DfA 22.12.2015). Die IG CSD Stuttgart stellt die Vermietung der Liederhalle an die DfA in einem offenen Brief an den Stuttgarter

Oberbürgermeister in Frage und fordert eine eindeutige Distanzierung von der Veranstaltung durch die Stadt (vgl. IG CSD 27.12.2015). Der Oberbürgermeister weist diese Kritik in einer Pressemitteilung zurück (vgl. OB Kuhn 01/2016). Zu Protestaktionen gegen das Symposium ruft u.a. das neugegründete Bündnis *Vielfalt für Alle* (VfA) auf, zu dem auch die IG CSD und die Antifa gehören (vgl. VfA 01/2016; Antifa 24.01.2016).

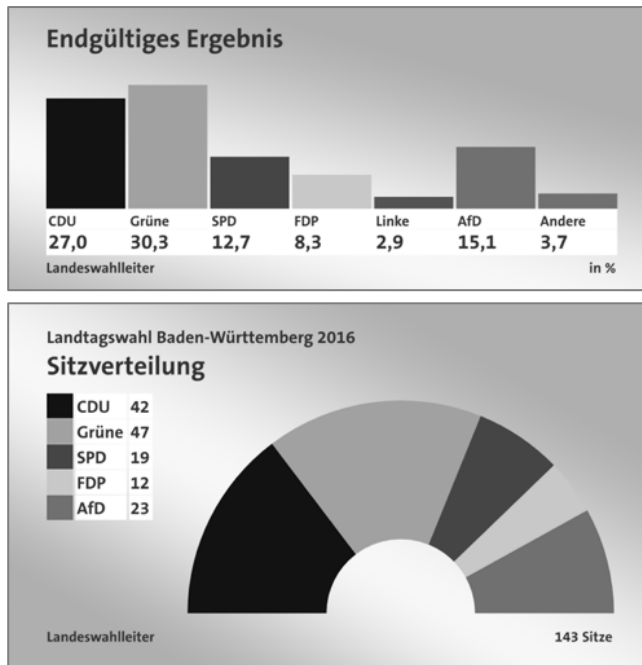
Ende Februar findet die neunte und damit letzte „Demo für Alle“ in Stuttgart statt. In den Aufrufen und Reden wird ein Bezug zu der anstehenden Landtagswahl hergestellt (vgl. DfA 08.01.2016). Die Angaben zu den Teilnehmerszahlen gehen bei dieser Demonstration weiter auseinander. Die Antifa berichtet von knapp 1.000 Teilnehmenden, DfA und die Presse übereinstimmend von über 4.500 (vgl. Antifa 28.02.2016; DfA 29.02.2016; SWP 29.02.2016). Zu Gegenprotesten ruft das neue Aktionsbündnis gegen die DfA (das sich später den Namen *Vielfalt für Alle* gibt) auf (vgl. Prohomo 08.02.2016), an denen der Antifa zufolge weit über 1.000 Personen teilnehmen (vgl. Antifa 28.02.2016). Am Tag nach den Demonstrationen reicht ein CDU-Landtagsabgeordneter eine kleine Anfrage ein, in der u.a. „[e]rneute gewalttätige Störungen linker Gruppierungen gegen die ‚Demo für alle‘“ bemängelt werden (Blenke in CDU/KM 29.03.2016: 1).

März und April 2016: Landtagswahl und Verabschiedung des Bildungsplans

Mitte März findet die Landtagswahl statt. Wie in Abbildung 8 zu sehen, erhält die AfD 15,1 Prozent der Stimmen. Die Grünen gewinnen 6,1 Prozent dazu, CDU und SPD verlieren 12 bzw. 10,4 Prozent (vgl. Tagesschau 2016). Eine Fortführung der grün-roten Regierung ist somit nicht möglich. Anfang April nehmen Grüne und CDU Koalitionsverhandlungen auf und stellen Anfang Mai den neuen Koalitionsvertrag vor (vgl. Greven/Caspari/Steffen 2016; LpB BW 2016).

Bevor die neue Koalition die Regierung übernimmt, wird im April der Bildungsplan verabschiedet (vgl. KM 06.04.2016). Die endgültige Version unterscheidet sich kaum von der Anhörungsfassung.

Abbildung 8: Ergebnisse der Landtagswahl 2016 in Baden-Württemberg,
Quelle: Tagesschau 2016



5.2 Diskursive Ordnungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung

In diesem Kapitel frage ich nach den in der Debatte reproduzierten diskursiven Ordnungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung. Hierfür nehme ich zunächst in den Blick, welches Wissen über Geschlecht und Sexualität in der Debatte konstruiert wird (5.2.1). Anschließend befasse ich mich damit, welche Bedeutungshorizonte des Bildungsbegriffs in der Debatte hervorgebracht und wie diese mit den unterschiedlichen Verständnissen von Geschlecht und Sexualität verknüpft werden (5.2.2). Am Ende der beiden Abschnitte diskutiere ich die unterschiedlichen Konstruktionen von Geschlecht, Sexualität und Bildung jeweils vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 vorgestellten diskurstheoretischen Perspektiven.

5.2.1 *Geschlecht und Sexualität zwischen biologischem Determinismus und freier Wählbarkeit*

In der Debatte werden unterschiedliche Verständnisse von Geschlecht und Sexualität über verschiedene Begrifflichkeiten hergestellt. Die Begriffe ‚Geschlecht‘ und ‚Sexualität‘ tauchen in dem analysierten Material selten als alleinstehende Substantive auf. Vielmehr werden die entsprechenden Adjektive in der Kombination mit den Begriffen ‚Vielfalt‘, ‚Identität‘ und ‚Orientierung‘ verwendet, also ‚geschlechtliche Vielfalt‘, ‚sexuelle Vielfalt‘, ‚geschlechtliche Identität‘, ‚sexuelle Identität‘, ‚geschlechtliche Orientierung‘ und ‚sexuelle Orientierung‘.⁹⁰ Die Terminologie bleibt hierbei zwar unscharf, dennoch wird Geschlecht fast ausschließlich identitätslogisch imaginiert. Ich verfolge in diesem Kapitel zunächst die Verwendungsweisen der unterschiedlichen Begriffe und die damit einhergehende Fokussierung auf Identität (5.2.1.1). Anschließend nehme ich die in der Debatte diskursiv hervorgebrachten Geschlechter- und Sexualitätskonzepte in den Blick (5.2.1.2). Schließlich diskutiere ich die analysierte Fragilität der identitätslogischen Konstruktion von Geschlecht und Sexualität im Anschluss an die queertheoretischen Arbeiten Judith Butlers und deren Weiterentwicklung von Jutta Hartmann (siehe 3.4 und 3.5) (5.2.1.3).

5.2.1.1 Zentrale Begriffe: Vielfalt, Identität und Orientierung

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Ausgangspunkt der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ ist, dass dem Bildungsziel „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 9) im „Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien“ ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. Unter der Überschrift „Zusätzlich zu berücksichtigen unter dem Gesichtspunkt der Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (ebd.) sollen sich Schüler*innen u.a. mit „verschiedenen Formen des Zusammenlebens von/mit LSBTTI-Menschen“ (ebd.: 12), mit den „Lebenssituationen von LSBTTI-Menschen“ (ebd.: 23, 29), mit „Rechte[n] von LSBTTI-Menschen“ (ebd.: 29) und mit „herausragende[n] historische[n] und zeitgeschichtliche[n] LSBTTI-Menschen“ (ebd.) auseinandersetzen. LSBTTI-Menschen werden definiert als

90 Der Begriff ‚Sexualität‘ wird in dem Material außerdem im Hinblick auf sexuelle Praktiken thematisiert. Da es sich bei dieser Fokussierung um eine im Laufe der Debatte hervorgebrachte diskursive Transformation handelt, die ich als Teil von unterschiedlichen diskursiven Strategien analysiere, gehe ich in diesem Kapitel ausschließlich auf das identitätslogische Verständnis von Sexualität in Zusammenhang mit Geschlecht ein. Die diskursive Verschiebung, die über den Begriff ‚Sexualität‘ erfolgt, analysiere ich insbesondere in 5.3.2.1.

„Gruppe von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender und intersexuellen Menschen“ (ebd.: 32). Auch das Netzwerk LSBTTIQ betont: „Baden-Württemberg braucht Schulen, an denen auch lesbische, schwule, transsexuelle, transgender, intersexuelle und queere Jugendliche angstfrei teilhaben können“ (NW LSBTTIQ 16.09.2013: 1).

Der Begriff ‚Sexualität‘ taucht hier vor allem in den Wörtern ‚bisexuell‘, ‚transsexuell‘ und ‚intersexuell‘ auf. Nicht selten wird statt lesbisch und schwul auch der Begriff ‚homosexuell‘ verwendet. Auffällig ist, dass in diesen Auflistungen nicht immer dieselben Termini bemüht werden. In der zitierten Forderung des Netzwerk LSBTTIQ beispielsweise werden – anders als im Arbeitspapier – auch queere Jugendliche erwähnt. Bisexualität hingegen fehlt in dieser Liste. Das Arbeitspapier kommt bisweilen auch ohne transgender aus, wenn Schüler*innen sich mit der „Geschichte der Unterdrückung von bi-, homo-, trans- und intersexuellen Menschen“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 29) befassen sollen. In der Beschreibung der gegen die Petition gerichteten Kampagne „Vielfalt gewinnt!“ taucht Intersexualität/Intergeschlechtlichkeit nicht auf („Lesbische, schwule, bisexuelle und Transgender-Schüler/innen und -Studierende erfahren häufig Mobbing und Belästigungen“ (Gegenkampagne 12.01.2014a)) und die GEW bezieht das Anliegen des neuen Bildungsplans bisweilen ausschließlich auf Lesben und Schwule: „Damit [mit dem Bildungsplan] sollen zum Beispiel Konzepte für die Akzeptanz und gleiche Rechte von lesbischen, schwulen Menschen entwickelt und damit deren Diskriminierung abgebaut werden“ (GEW 30.12.2013). Insgesamt wird Homosexualität häufig als zentraler Fokus von ‚sexueller Vielfalt‘ aufgefasst. Heterosexualität wird (fast) nie als Teil von ‚sexueller Vielfalt‘ gelistet.

Die Formulierung ‚geschlechtliche Vielfalt‘ oder ‚Vielfalt von Geschlecht‘ wird seltener verwendet als ‚sexuelle Vielfalt‘ und taucht in der Regel in Kombination mit ‚sexueller Identität‘ und/oder ‚sexueller Orientierung‘ auf. So wird beispielsweise gefordert, „[s]exuelle Identitäten und geschlechtliche Vielfalt müssen [...] explizit genannt“ (NW LSBTTIQ 16.09.2013: 1), eine Auseinandersetzung mit „der Vielfalt von Geschlecht und Vielfalt sexueller Identität“ (NW LSBTTIQ 22.10.2015) angeregt und „Vielfalt von Geschlecht sowie die Vielfalt sexueller Orientierung als Teil der Vielfalt unserer Gesellschaft sichtbar [...] benann[t] und im Bildungsplan [...] veranker[t]“ (NW LSBTTIQ 24.02.2015) werden. Im Arbeitspapier findet sich die Formulierung, es sei erforderlich „Differenzen zwischen Geschlechtern, sexuellen Identitäten und sexuellen Orientierungen wahrzunehmen“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 2). In diesem letzten Zitat wird der Vielfaltsbegriff zwar nicht bemüht, Geschlecht taucht hier allerdings im Plural und ohne den sonst häufig verwendeten Artikel ‚den‘ (z.B. ‚Differenzen zwischen *den* Geschlechtern‘) auf, der suggeriert, es gäbe eine determinierte Anzahl von Geschlechtern. (Vielfalt von) Geschlecht

scheint sich hier nicht ausschließlich auf cis und endo Weiblichkeit und Männlichkeit zu beziehen, sondern beispielsweise auch Trans- und Intergeschlechtlichkeit einzubeziehen. Letztere werden allerdings meist unter ‚sexueller Vielfalt‘ subsummiert. Trans* und inter* werden hier also mal als Sexualitäten und mal als Geschlechter gefasst.

In Bezug auf die Begriffe ‚sexuelle Vielfalt‘ und ‚geschlechtliche Vielfalt‘ zeigt sich eine hierarchische Normierung hinsichtlich Geschlecht und Sexualität: Cis- und endogeschlechtliche Frauen und Männer sowie Heterosexualität werden nicht als Teil der Vielfalt genannt und erscheinen somit als eigentlich wahre, richtige oder normale Geschlechter und Sexualität. Während ‚geschlechtliche Vielfalt‘ undefiniert bleibt, bezieht sich ‚sexuelle Vielfalt‘ auf die Begriffe lesbisch, schwul, homosexuell, bisexuell, transsexuell, transgender, intersexuell und queer, wobei nicht immer alle Begriffe aufgeführt werden. Insbesondere ‚Homosexualität‘ wird immer wieder in den Vordergrund gerückt und bisweilen als Synonym für ‚sexuelle Vielfalt‘ verwendet.

Geschlechtliche und sexuelle Identität und Orientierung

Geschlecht und Sexualität werden vor allem über die Begriffe ‚geschlechtliche Identität‘, ‚sexuelle Identität‘, ‚sexuelle Orientierung‘ und ‚geschlechtliche Orientierung‘ thematisiert. Diese Begriffe tauchen in sehr unterschiedlichen Kombinationen auf. Um zu beschreiben, worum es beim Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ geht, treten allerdings die Formulierungen ‚sexuelle Identität‘ oder ‚geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung‘ am häufigsten auf.

Das Thema Identität und Identitätsentwicklung spielt generell eine zentrale Rolle in der Debatte um den Bildungsplan. In der finalen Version des Bildungsplan 2016 heißt es z.B. „Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren“ (BP 2016 BTv). Diese Formulierung findet sich bereits in der zweiten Version des Arbeitspapiers (vgl. Arbeitspapier 08.04.2014: 3) und wird von unterschiedlichen, an der Debatte beteiligten Akteur*innen unterstützt. Die evangelischen Landeskirchen und die katholische Kirche treten „für eine Bildung ein, die Kinder und Jugendliche stark macht, eine eigene Identität auszubilden und ihre Gemeinschaftsfähigkeit zu fördern“ (Kirchen 10.01.2014). Auch der Landeselternbeirat meint, „der schulische Diskurs zu ‚Sexueller Vielfalt‘ [kann] auch die eigene Identitätsfindung der Kinder und Jugendlichen unterstützen“ (Elternbeirat 16.01.2014: 1). Es scheint also Einigkeit darüber zu bestehen, dass die Identität von Kindern und Jugendlichen einen zentralen Stellenwert in der schulischen Ausbildung hat oder haben sollte. Meist wird Identität hier als eine

vordiskursive, bereits vorhandene Entität konstruiert, die lediglich gefunden und ausgebildet werden muss.

In Bezug auf ‚sexuelle Identität‘ heißt es bereits im Koalitionsvertrag zwischen den beiden Regierungsparteien Grüne und SPD: „Die Gleichstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgendern muss auch im Grundgesetz verankert werden. So ist es für uns selbstverständlich, dass wir uns auf Bundesebene für die Einfügung des Merkmals ‚sexuelle Identität‘ in Art. 3 GG einsetzen“ (Koalitionsvertrag 2011: 73). Und: „Wir werden baden-württembergische Schulen dazu anhalten, dass in den Bildungsstandards sowie in der Lehrerbildung die Vermittlung unterschiedlicher sexueller Identitäten verankert wird“ (ebd.). Dies sei nötig, denn „Umfragen zufolge werden lesbische, schwule (...) Jugendliche an den Schulen bzgl. Ihrer sexuellen Identität wenig unterstützt“ (Grüne 17.05.2013: 5, Auslassung i. O.). Im Arbeitspapier wird daher angestrebt, dass Schüler*innen „einen vorurteilsfreien Umgang mit der eigenen und anderen sexuellen Identitäten“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 9) erlernen. Dies trage zu einer Erhöhung der Akzeptanz bei, denn „[j]e mehr die Schüler über verschiedene sexuelle Identitäten wissen und je häufiger diese Fragen im Unterricht thematisiert werden, desto höher ist die Akzeptanz von Jugendlichen in Bezug auf dieses Thema“ (Lösch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5267).⁹¹ Auch in der Erklärung der evangelischen Landeskirchen und der katholischen Kirche ist vom „sensiblen Bereich der sexuellen Identität“ (Kirchen 10.01.2014) die Rede.

Die Formulierung aus dem Koalitionsvertrag legt nahe, dass sich der Begriff ‚sexuelle Identität‘ vor allem auf lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Identitäten bezieht. Dem gegenüber steht die Definition aus dem Aktionsplan. Hier heißt es „Sexuelle Identität sagt aus, zu welchem Geschlecht bzw. zu welchen Geschlechtern sich Menschen sexuell und emotional hingezogen fühlen (z.B. heterosexuell, homosexuelle [sic!] oder bisexuell)“ (Aktionsplan 06/2015: 7). In einer Fußnote wird hinzugefügt: „Teilweise wird in diesem Zusammenhang auch von dem Begriff der sexuellen Orientierung gesprochen“ (ebd.). Geschlechtliche Identität wird im Aktionsplan beschrieben als „das Bewusstsein, einem Geschlecht anzugehören unabhängig von den körperlichen Merkmalen“ (ebd.). Dieser Definition zufolge handelt es sich beispielsweise bei trans* nicht um eine sexuelle, sondern um eine geschlechtliche Identität. Lesbisch, schwul und bisexuell werden sowohl als sexuelle Identitäten als auch als sexuelle Orientierungen bezeichnet.

91 Bei einigen Dokumenten handelt es sich um Protokolle oder Transkripte von Diskussionen, an denen unterschiedliche Sprecher*innen beteiligt sind. In diesen Fällen wird im Kurzbeleg auch – soweit bekannt – der Name der sprechenden Person und ggf. die Position (z.B. Kultusminister) angegeben.

Die Begriffe ‚sexuelle Orientierung‘ und ‚geschlechtliche Identität‘ (oder ‚Geschlechtsidentität‘) werden nur vereinzelt alleine (vgl. z.B. Gegenkampagne 12.01.2014b; Petitionsausschuss 13.11.2014: 5; Staatssekretärin des Kultusministeriums in KM 24.09.2014: 74) und meistens in Kombination verwendet. In der finalen Version des Bildungsplan 2016 heißt es z.B.:

„In der modernen Gesellschaft begegnen sich Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung.“ (BP 2016 BTv)

Das Kultusministerium weist darauf hin,

„dass das Anliegen, Vorurteile gegenüber Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten abzubauen, nicht allein Bestandteil der Bildungspläne sein wird, die im Schuljahr 2016/2017 in Baden-Württemberg in Kraft treten, sondern auch eine europaweite Dimension hat. Am 4. Februar 2014 hat die Europäische Union eine Entschließung zu dem EU-Fahrplan zur Bekämpfung von Homophobie und Diskriminierung aus Gründen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität verabschiedet.“ (Kultusminister Stoch in CDU/KM 24.04.2015: 9).

Hier wird also zwischen Orientierung und Identität unterschieden. Anders als im Begriff ‚sexuelle Identität‘ wird sexuelles Begehren hier nicht als Teil von, sondern in Abgrenzung von Identität konstruiert.

Während der Begriff ‚sexuelle Identität‘ und die Kombination ‚geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung‘ mit Abstand am häufigsten auftauchen, finden sich auch weitere Kombinationen der Begriffe ‚sexuell‘, ‚geschlechtlich‘, ‚Identität‘ und ‚Orientierung‘. Mehrfach wird die Formulierung ‚geschlechtliche und sexuelle Identität‘ verwendet (vgl. z.B. Aktionsplan 06/2015: 26; SM/NW LSBTTIQ 22.06.2015: 1). Auch die Kombination ‚sexuelle Identität und (sexuelle) Orientierung‘ findet sich mehrfach. So z.B. in der Stellungnahme des Kultusministeriums zur Petition: „Das Thema ‚Lesben, Schwule, Transgender‘ soll dabei im Zusammenhang mit der Frage nach sexueller Orientierung und nach Entwicklung einer sexuellen Identität junger Menschen altersgemäß in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden“ (KM 09.01.2014). Während es sich der Definition aus dem Aktionsplan zufolge bei den Begriffen ‚sexuelle Identität‘ und ‚sexuelle Orientierung‘ um Synonyme handelt, wird hier abermals zwischen Identität und Orientierung unterschieden. Was diesen Unterschied ausmacht, bleibt allerdings offen. Eine mögliche Lesart wäre, dass sich ‚sexuelle Orientierung‘ auf die genannten Lesben und Schwulen bezieht, während mit ‚sexueller Identität‘ Transgender gemeint sind. In jedem Falle aber werden Transgender hier mit dem Begriff ‚sexuell‘ beschrieben und nicht – wie nach der Definition des Aktionsplans – als geschlechtliche Identität (zur Sexualisierung queerer Lebensweisen siehe 5.3.2.1).

Auch der Begriff ‚geschlechtliche Orientierung‘ (Petitionsinitiative 20.03.2014a) oder die Kombination ‚geschlechtliche Identität und (geschlechtliche) Orientierung‘ wird bisweilen verwendet (vgl. z.B. Arbeitspapier 18.11.2013: 9). ‚Geschlechtliche Orientierung‘ scheint sich in erster Linie auf Homosexualität zu beziehen: „Vielmehr gelte es, homosexuelle Schülerinnen und Schüler nicht auszugrenzen und ihnen einen offenen Umgang mit ihrer geschlechtlichen Orientierung zu ermöglichen“ (Grünen-Abg. in KM 24.09.2014: 72).⁹² Die Kombination ‚geschlechtliche Orientierung und sexuelle Identität‘ habe ich nur einmal finden können: „Die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt von Menschen einschließlich deren geschlechtlicher Orientierung und sexueller Identität sind schon derzeit implizit und explizit Gegenstände der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung für Lehrkräfte aller Schularten“ (Kultusminister Stoch in CDU/KM 04.11.2013: 5). Hier wird allerdings nicht näher erläutert, worauf sich diese Begriffe beziehen.

In der Debatte werden Geschlecht und Sexualität sowie Identität und Orientierung diskursiv voneinander getrennt. Diese Trennung bleibt letztlich allerdings unscharf. Insbesondere in Kombination mit ‚sexuell‘ werden Identität und Orientierung bisweilen auch zu Synonymen. Cis- und Endogeschlechtlichkeit sowie Heterosexualität werden nicht über die analysierten Begrifflichkeiten beschrieben und insgesamt kaum erwähnt. Dies suggeriert, dass hier keine weiteren Erläuterungen notwendig seien und bringt diese diskursiv als eindeutig hervor. Unklarheit scheint vor allem darüber zu bestehen, ob es sich bei Homosexualität um eine sexuelle Identität oder Orientierung handelt. Trans- und Intergeschlechtlichkeit werden mal als sexuelle, mal als geschlechtliche Identitäten bezeichnet. Queere Lebensweisen scheinen binäre Einteilungen hier in mehrfacher Hinsicht infrage zu stellen und zu irritieren.

5.2.1.2 Konzepte von Geschlecht und Sexualität

Geschlecht und Sexualität als natur- oder gottgegeben

In dem analysierten Material wird auf unterschiedliche Art und Weise und aus unterschiedlichen Perspektiven ein essentialistisches Verständnis von Geschlecht reproduziert. In den diskursiven Äußerungen der

92 In den Protokollen der Landtagssitzungen werden die Namen der Abgeordneten angegeben und ihre Beiträge als direkte Rede protokolliert. In den Protokollen der Landtagsausschüsse hingegen wird lediglich die Fraktionszugehörigkeit bzw. Position (z.B. ‚Abgeordnete der Grünen‘ oder ‚Minister für Kultus, Jugend und Sport‘) der Redner*innen angegeben und ihre Beiträge im Konjunktiv protokolliert. Im Sinne der besseren Lesbarkeit habe ich diese an einigen Stellen in den Indikativ umgewandelt. Die entsprechenden Änderungen sind wie üblich mit eckigen Klammern markiert.

Bildungsplangeegner*innen⁹³ wird Geschlecht als gottgegeben imaginiert – „Gott hat den Menschen als Mann und Frau geschaffen, und die Ehe wird zwischen Mann und Frau begründet“ (DfA Kaufmann 21.06.2015) – oder als biologische Tatsache konstruiert: „Die Polarität der Geschlechter ist keine beliebige Konstruktion, [...] sondern Grundlage unserer Evolution“ (DfA Spaemann 21.03.2015: 1). Geschlecht wird also als gott- oder naturgegebene Binarität hergestellt. Sexualität wird ausschließlich als heterosexuelle Verbindung zwischen ‚Mann und Frau‘ gedacht. ‚Mann und Frau‘ werden hier als konträre Pole verstanden, die in der Verbindung „sexuelle[...] Komplementarität“ (DfA 19.10.2014: 2) erreichen können. Diese sexuelle Verbindung wird ausschließlich in Zusammenhang mit Fortpflanzung thematisiert. So ist vom „lebensstiftende[n] Gegenüber in der Partnerschaft von Mann und Frau“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 1) die Rede. „Eine Familie besteh[en]d aus Mutter, Vater, Kind“ (DfA 05.04.2014) sei die „natürliche Familie“ (DfA 10/2015) und „die nachhaltigste Form der Gesellschaft“ (DfA 05.04.2014). Demgegenüber handele es sich bei der geplanten Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan um „Halbwahrheiten“ (Zukunft Familie 02.03.2014), mit denen „Kinder in der Schule [...] fächerübergreifend zu Unnatürlichem manipuliert werden [sollen]“ (ebd.).

Aber auch in den diskursiven Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen finden sich immer wieder essentialistische Verständnisse von Geschlecht und Sexualität. Der Behauptung, bei queeren Lebensweisen handele es sich um „Unnatürliches“, wird bisweilen mit der angeblichen Natürlichkeit oder Gottgegebenheit von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt widersprochen. In der Erklärung der Offenen Kirche heißt es z.B.: „Wir alle sind in unserer Einzigartigkeit und Vielfalt Geschöpfe Gottes“ (Offene Kirche 12.01.2014). Homosexualität wird zudem als „gleichgeschlechtliche Veranlagung“ beschrieben (SPD 09.08.2013) und diese normalisiert: „Es geht ja um eine ganz normale Veranlagung, die es auch überall gibt. Es gibt auch Homosexualität in der Tierwelt und das ist nun mal ganz normal“ (Jones in Maischberger 11.02.2014: #00:16:28). Die Vorstellung, „Homo- oder Transsexuelle suchen sich ihre Orientierung [...] aus“ (Welt 19.01.2014) sei „biologischer Quatsch“ (ebd.). Auch wenn diese christliche oder biologistische Vorstellung von einer gottgegebenen oder natürlichen Vielfalt der Geschlechter und Sexualitäten in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen nur an wenigen Stellen explizit werden, so finden sich doch viele Passagen, die ein essentialistisches Verständnis von Geschlecht und Sexualität reproduzieren. Geschlecht und Sexualität werden hier als Formen des Seins beschrieben: „In jeder Klasse sind statistisch gesehen zwei Schüler/innen schwul oder lesbisch“

93 Auf die Bezeichnung der Akteur*innen als Bildungsplangeegner*innen und Bildungsplanbefürworter*innen gehe ich in 5.3.1 näher ein.

(GEW 30.12.2013) heißt es beispielsweise in einer Presserklärung der GEW. Mit dieser vermeintlichen Wesenhaftigkeit wird für die Akzeptanz von Vielfalt argumentiert. Es sei wichtig, „zukünftigen Generationen zu vermitteln, dass LSBTTI keinesfalls ‚falsch‘ sind und dass sie offen leben dürfen, was sie sind“ (Gegenpetition 07.01.2014), denn „gerade für junge Menschen ist es wichtig, dass sie so akzeptiert werden, wie sie sind“ (Gegenkampagne 23.01.2014) betonen Gegenpetition und -kampagne. Auf ähnliche Art und Weise wird der vermeintlichen Angst, Kinder und Jugendliche würden über die geplante Bildungsplanreform zur Homosexualität (um)erzogen, widersprochen. Denn: „Eine sexuelle Identität hat man, die findet man nicht in der Schule“ (Schülerbeirat 11.01.2014). Sexuelle Orientierung könne „weder an- noch aberzogen werden“ (Gegenkampagne 12.01.2014a). „Sollten die eigenen Kinder lesbisch, schwul, bi, trans* oder intersexuell sein, lässt sich das weder verhindern noch verändern“ (No Pegida 03/3015), denn „[e]s kann nicht verhindert werden, dass jemand LSBTTI ist“ (LSVD 18.12.2013).

Wie ich in den nächsten Abschnitten zeigen werde, sind in den diskursiven Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen auch sozialisationstheoretische und sozialkonstruktivistische Verständnisse von Geschlecht und Sexualität zu finden. An dieser Stelle aber wird deutlich, dass auch die Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen zu einer Reproduktion eines essentialistischen Konzepts von Geschlecht und Sexualität beitragen (vgl. Hartmann 2016: 117; siehe 2.3.1). Dieser Widerspruch wird in einer Presseerklärung zur Petition gegen den Bildungsplan folgendermaßen zusammengefasst:

„Auf der einen Seite sagen viele Homosexuelle mit einer essentialistischen Sichtweise: ‚Ich bin homosexuell, weil ich so geboren wurde.‘ Auf der anderen Seite stehen die Gender-Konstrukte mit einer konstruktivistischen Sichtweise: ‚Man wird nicht als Frau geboren, sondern zur Frau gemacht.‘ Wie sollen Lehrkräfte diese Widersprüche vermitteln?“ (Petitionsinitiative 09.03.2014)

Doch auch die diskursiven Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen sind von widersprüchlichen Verständnissen von Geschlecht und Sexualität durchzogen: Auf der einen Seite wird von einer gott- oder naturgegebenen Wahrheit über Geschlecht und Sexualität ausgegangen, der zufolge es ausschließlich ‚Mann und Frau‘ gibt und diese sich zum Zweck der Fortpflanzung gegenseitig sexuell ‚komplementieren‘. Auf der anderen Seite wird eine geschlechtliche und sexuelle Beeinflussung, Manipulation, Umerziehung und Indoktrination befürchtet. Diese (angebliche⁹⁴) Angst stellt die Stabilität der behaupteten

94 Angstschüren durch das Zeichnen von Bedrohungs- und Krisenszenarien stellt eine zentrale Strategie antifeministischer Mobilisierungen dar (siehe 2.1 und 2.3). Letztlich kann die Diskursanalyse nicht zeigen, ob die selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ tatsächlich Angst empfanden oder nicht. Die Analyse zeigt allerdings, dass es sich bei der behaupteten drohenden ‚Umerziehung‘ um eine Verschwörungserzählung handelte (siehe 5.3).

natur- oder gottgegebenen heteronormativen Ordnung infrage und zeigt die Fragilität dieser Konstruktion auf.

Geschlecht und Sexualität als (vorprogrammierte) Entwicklung

Der Determinismus, der mit der Konstruktion des beschriebenen essentialistischen Verständnisses von Geschlecht und Sexualität einhergeht, wird durch andere diskursive Äußerungen infrage gestellt. Aus einer eher sozialisations-theoretischen bzw. sozialpsychologischen Perspektive⁹⁵ wird der Einfluss von sozialen Faktoren auf (geschlechtliche und sexuelle) Identität betont:

„Folgt man psychosozialen Theorieansätzen, kommt dem schulischen Kontext, den Lehrpersonen und der Gestaltung von Unterricht für die Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle zu. Die in der Schule vermittelten Erwartungen und Überzeugungen haben großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung und -regulation, die Entwicklung des Selbstkonzepts und die Ausbildung von fachspezifischen Interessen.“ (Kultusminister Stoch in CDU/KM 19.05.2014: 4)

In dieser Vorstellung wird meist an einer biologischen Basis für geschlechtliche und sexuelle Identität festgehalten, die allerdings nicht deterministisch gedacht, sondern als beeinflussbar imaginiert wird. Der Ministerpräsident erläutert im Interview: „Warum die Menschen verschieden sind, muss die Wissenschaft klären. Es hat immer biologische und soziokulturelle Ursachen“ (Ministerpräsident Kretschmann in Zeit 27.02.2014a). Hier wird eine Trennung von Biologischem und Sozialen, von *sex* und *gender* fortgeschrieben. Diese Vorstellung von Geschlecht und Sexualität als biologisch vorprogrammierte Entwicklung, die durch soziale Faktoren beeinflusst oder gestört werden könnte, wird in der Debatte ebenfalls aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen.

In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird davon ausgegangen, dass Menschen ‚normalerweise‘ eine cis- und endogeschlechtliche sowie heterosexuelle Identität entwickeln. Diese Norm bleibt meist unbenannt. Sie erscheint vor dem Hintergrund der Thematisierung von queeren Lebensweisen, die als Störung der natürlichen Entwicklung angesehen werden. Eine Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ stelle eine Bedrohung für die natürliche/normale Entwicklung dar. Legitimiert wird diese Perspektive über entwicklungspsychologische Anleihen. So wird beispielsweise behauptet: Die „Zielvorstellung ‚sexuelle Vielfalt‘ im Bildungsplan schadet der psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Petitionsinitiative 20.03.2014a). „Entwicklungspsychologisch gesehen“ sei die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in der Schule „eine Überforderung von Kindern und von

95 Die Äußerungen lassen sich in diese Denktraditionen einordnen, folgen aber letztlich vor allem alltagstheoretischen oder verkürzten Verständnissen von Sozialisation und/oder Sozialpsychologie.

Jugendlichen“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 1). Dem Philologenverband zufolge, sei „[u]nter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten [...] mit wissenschaftlicher Expertise genau zu prüfen, welche konkrete Thematik mit welchem Anschauungsmaterial in welcher Klassenstufe zum Einsatz kommen soll bzw. darf“ (PhV 31.01.2014: 4). Oder wie der Vorsitzende des Philologenverbands zehn Monate später formuliert: „Respekt und Fürsorge gebieten es [...], unsere Kinder – und dies gilt zuvörderst für staatliche Schulen – vor entwicklungspsychologisch nicht vertretbaren Übergriffen durch entfesselte, offensichtlich komplett enttabuisierte Sexualpädagogen zu schützen“ (PhV 20.10.2014). Bei der DfA wird an identitätslogische Verständnisse von Geschlecht und Sexualität angeschlossen und behauptet: „Gender Mainstreaming in Kita und Schule dient nicht der Gleichstellung, sondern leistet einer Verwirrung der Geschlechtsidentität Vorschub“ (DfA 03.03.2016: 1). Die DfA zitierte eine Rednerin der AfD mit einer Warnung vor der „gezielte[n] Verwirrung und Zerstörung der Identität der Kinder“ (DfA 12.10.2015).⁹⁶ Die vermeintliche Verwirrung und Schädigung von und Übergriffe auf Kinder und Jugendliche wird in 5.3.2.1 näher beleuchtet. An dieser Stelle möchte ich vor allem zeigen, dass mit einer entwicklungspsychologischen Argumentation Wissen(svermittlung) über die Existenz von queeren Lebensweisen als eine Bedrohung für die psychische Entwicklung konstruiert wird. Vor diesem Hintergrund erscheinen Cis- und Endogeschlechtlichkeit sowie Heterosexualität als natürliche, normale, eigentlich wahre und richtige Entwicklung.

In den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird hingegen davon ausgegangen, dass Geschlecht und Sexualität ‚normalerweise‘ vielfältig sind. Hier wird an das oben beschriebene Konzept einer natur- oder gottgegebenen Vielfalt angeschlossen, wobei diese hier nicht deterministisch, sondern als (Identitäts-)Entwicklung imaginiert wird. In dieser Perspektive brauchen Kinder und Jugendliche Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Identität. Die Diskriminierung von queeren Lebensweisen wird als Störung einer solchen Entwicklung konstruiert. In einer Pressemitteilung der GEW heißt es beispielsweise:

„In jeder Klasse sind statistisch gesehen zwei Schüler/innen schwul oder lesbisch. Jedes Kind hat das Recht, in der Schule bei der Identitätsfindung unterstützt zu werden. Das Wissen um verschiedene sexuelle Orientierungen und Identitäten ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Selbstbestimmung.“ (GEW 30.12.2013)

96 In der zitierten Rede wird Butler zugeschrieben, in *Gender Trouble* (1990/2007) zu einer „Verwirrung der Geschlechter“ aufzurufen. Die Kombination mit der „Zerstörung der Identität der Kinder“ taucht in der Rede im Wortlaut allerdings nicht auf (vgl. DfA Schultner 11.10.2015).

Hier wird zunächst von einer essentialistischen Basis ausgegangen – einige Schüler*innen *sind* schwul oder lesbisch – wobei auch diese Schüler*innen ihre (schwule oder lesbische) Identität erst noch finden müssen und hierbei Unterstützung benötigen. Anders als in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird Identität hier weniger als vorprogrammierte Entwicklung imaginiert, die sich ‚von alleine‘ entfaltet, solange sie nicht gestört wird. Vielmehr werden äußere Einflüsse so gerahmt, dass diese bei der Identitätsfindung unterstützend oder behindernd wirken können. Wissen über vielfältige Lebensweisen wird hier nicht als Bedrohung, sondern als für die Identitätsentwicklung förderlich angesehen. Gleichzeitig ist in dem Begriff ‚Identitätsfindung‘ die essentialistische Vorstellung eingelassen, die eigentlich wahre Identität existiere bereits und müsse lediglich noch gefunden werden – in den Worten Hartmanns „wie einen Gegenstand, den man verloren hat“ (Hartmann 2002: 58; siehe 3.5.1). Auch in der finalen Version des Bildungsplans ist dieses Verständnis von Identität(sentwicklung) zu finden:

„Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren. Indem Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Identitäten befassen, sich in diese hineinversetzen und sich mit diesen auseinandersetzen, schärfen sie ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität. Dabei erfahren sie, dass Vielfalt gesellschaftliche Realität ist und die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet.“ (BP 2016 BTv)

Darauf, dass in diesem Zitat diskursiv die Möglichkeit reproduziert wird, andere Identitäten könnten eine Bedrohung der eigenen Identität darstellen, gehe ich in 5.2.2 näher ein. An dieser Stelle möchte ich vor allem in den Blick nehmen, dass in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen anti-queere Diskriminierung als Bedrohung (nicht nur) für die Identitätsentwicklung gerahmt wird. Hiernach stellt nicht Wissen(svermittlung) über queere Lebensweisen eine Bedrohung für die psychische Entwicklung dar, sondern deren Verschweigen, Abwertung und Ausgrenzung. Der Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zufolge kann bereits Angst vor Diskriminierung „massive psychische Probleme, massiven Leistungsabfall und damit verbundene Schwierigkeiten im weiteren Berufsleben“ zur Folge haben (SZ 11.01.2014b; vgl. auch Gegenkampagne 12.01.2014c). Auch in weiteren Äußerungen wird deutlich, dass „[I]esbische, schwule, bisexuelle und Transgender-Schüler/innen und -Studierende [...] häufig Mobbing und Belästigungen [erfahren]. Darunter leiden ihre Leistungen, ihr Gesundheitszustand und ihr Wohlbefinden. Die Folge können ernsthafte Krisen und Schulabbruch sein“ (Gegenkampagne 12.01.2014a). Diese Beeinträchtigungen von psychischer Entwicklung und Gesundheit führen zu erhöhten Suizidraten. Während in der Petition Homosexualität als Ursache für Selbsttötungen angeführt wird (vgl. Petition 11.12.2013), wird dieser Behauptung an anderer Stelle deutlich

widersprochen: „Der Initiator der Petition nennt Homosexualität als Ursache von Suizid und verdreht damit einen wichtigen Zusammenhang. Jugendliche bringen sich nicht um, weil sie schwul oder trans sind, sondern weil sie Gewalt und Ausgrenzung erfahren oder befürchten müssen“ (Gegenkampagne 12.01.2014a), heißt es in der Kampagne gegen die Petition. In einem späteren Protestaufruf gegen die DfA wird ausgeführt: „Homo- und transsexuelle Jugendliche bringen sich um, weil ihnen eingeredet wird, sie seien krank, sündig, keine ‚echten‘ Frauen oder Männer und eine Enttäuschung für ihre Eltern“ (VfA 19.01.2016). Diskriminierung und Queerfeindlichkeit stellen also nicht lediglich eine Bedrohung für die Entwicklung der eigenen Identität, sondern auch für das Leben als solches dar. Dies gilt nicht nur für die Suizidgefährdung, wie in einem Demoaufruf der Antifa deutlich wird:

„Auf solchen mit Ressentiments gegossenen Boden gedeihen Hass und Gewalt wunderbar. Das ist lebensgefährlich! Der Antifaschist Clément Meric wurde letzten Sommer in Frankreich im Zuge dieser Stimmung ermordet. Weitere Todesfälle drohen.“ (Antifa 26.02.2014)

Clément Meric war ein*e 18-jähriger Student*in, di*er am 5. Juli 2013 in Paris von Neonazis erschlagen wurde, nachdem si*er an einer Demonstration gegen die *Manif pour tous* (die französische DfA) teilgenommen hatte (vgl. Café Clément o. J.). Im Internet kursieren unterschiedliche Darstellungen der Ereignisse, die zu Merics Tod führten. Unstrittig ist allerdings, dass queere Menschen überdurchschnittlich häufig Opfer von Hasskriminalität werden (vgl. z.B. BMI & BKA 2023; BMI 2023).

In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird also von einer ursprünglichen cis- und endogeschlechtlichen und heterosexuellen Identität ausgegangen, deren vermeintlich normale und gesunde⁹⁷ Entwicklung durch Wissen(svermittlung) über queere Lebensweisen verwirrt, gestört und geschädigt würde. Im Gegensatz dazu werden in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen selbstverständlich vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten angenommen. Die Entwicklung solcher vielfältigen Identitäten gelte es zu unterstützen, wobei Wissen(svermittlung) über queere Lebensweisen eine solche Förderung darstelle. Diskriminierung, Ausgrenzung, Gewalt und Queerfeindlichkeit hingegen werden hier als eine Bedrohung nicht nur für die Entwicklung der eigenen Identität, sondern für das Leben an sich gerahmt.

Geschlecht und Sexualität als Lebensweise

Der Fokus auf das Leben und die unterschiedlichen Arten dieses zu gestalten wird auch in einem weiteren Konzept von Geschlecht und Sexualität deutlich, auf das im analysierten Material allerdings sehr viel weniger häufig Bezug

97 Zur Pathologisierung von queeren Lebensweisen siehe 5.3.2.1.

genommen wird. Hierbei werden Geschlecht und Sexualität weniger als Identitäten denn als Lebensweisen gerahmt: „Das Ziel bei der verstärkten Aufnahme der Thematik in Schulen ist die Förderung von Akzeptanz und Toleranz dieser Lebensweise über alle Schularten und Klassenstufen hinweg“ (Kultusminister Stoch in CDU/KM 04.11.2013: 4). Während hier von ‚dieser Lebensweise‘ im Singular gesprochen wird, wird an anderer Stelle betont, es gehe „um die in der Gesellschaft offensichtlich noch nicht ausdiskutierte Frage nach der Akzeptanz von Lebensformen, die nicht dem in der Gesellschaft verbreiteten Bild der heterogenen Lebenspartnerschaft entsprechen“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 75).⁹⁸ Ministerpräsident Kretschmann erweitert auch diese Perspektive: „Es geh[t] um Lebensrealitäten in einem umfassenden Sinn“ (KM 08.04.2014). Diese Aussage enthält mit dem Verweis auf Realitäten zudem einen universalen Wahrheitsanspruch. Auf ähnliche Art und Weise werden Geschlecht und Sexualität als Lebensweisen auch in weiteren diskursiven Äußerungen gerahmt. „Die Vielfalt von Geschlecht und die Vielfalt sexueller Orientierungen gehört zur alltäglich erlebten gesellschaftlichen Realität“ (NW LSBTTIQ 14.10.2014: 1), betont das Netzwerk LSBTTIQ. Gefordert wird daher die „Berücksichtigung realer Lebensentwürfe in Bereichen, in denen sie bisher (nahezu) unsichtbar sind“ (NW LSBTTIQ 24.02.2015: 1). Mit der Fokussierung auf „gelebte Lebensrealitäten“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014) und die „Vielfalt gesellschaftlichen Lebens jenseits heterosexueller Normierung“ (NW LSBTTIQ 28.04.2014: 1) geht die Forderung einher, diese „sichtbar zu machen und angemessen darzustellen“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014).

In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird diese Forderung deutlich abgelehnt, denn „[a]us der gleichen Würde jedes Menschen folgt noch nicht, dass jedes Verhalten als gleich gut und sinnvoll anzusehen ist“ (Petition 11.12.2013). Queere Lebensweisen werden hier als „Verhalten“ bezeichnet. Die Rahmung von Geschlecht und Sexualität als Lebensweisen wird transformiert in die Vorstellung, bei queeren Lebensweisen handle es sich lediglich um ‚Lebensstile‘ (ebd.). Schließlich hätten „[h]omosexuell veranlagte Schüler [...] die Wahl, wann sie sich outen“ (Petitionsinitiative 30.01.2014). Queere Lebensweisen werden hier als freie Wahl konstruiert. Doch „[s]exuelle Orientierung frei leben zu können, ist keine Frage des ‚Lebensstils‘, sondern ein Menschenrecht“ (SZ 11.01.2014b) wird diesem voluntaristischen Verständnis entgegengesetzt.

98 Auffällig ist, dass hier das Adjektiv ‚heterogen‘ und nicht ‚heterosexuell‘ verwendet wird. Dies mag ein Fehler in der schriftlichen Protokollierung des gesprochenen Wortes sein. Dass die naheliegendere und in diesem Kontext gebräuchlichere Endung ‚-sexuell‘ hier ungesagt bleibt, schließt allerdings an die Tabuisierung des Wortes an, die ich in 5.3.2.1 näher in den Blick nehme.

Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass in der Debatte unterschiedliche Konzepte von Geschlecht und Sexualität miteinander konkurrieren. Die diskursiven Strategien, über die diese unterschiedlichen Verständnisse reproduziert und transformiert, angegriffen und verteidigt werden, stelle ich ausführlich in 5.3 vor.

5.2.1.3 Fragile Identitätskonstruktionen zwischen Heteronormativität und Queerness

Viele Aspekte der hier analysierten Konzepte von Geschlecht und Sexualität lassen sich mit den Arbeiten Butlers und deren Weiterentwicklung von Hartmann (siehe 3.4 und 3.5) theoretisch fassen. So lässt sich die diskursiv hergestellte Geschlechterordnung mit Butlers heterosexueller Matrix (siehe 3.4.1) beschreiben. Geschlecht wird in dem analysierten Material immer wieder rückgeführt auf eine vermeintlich natürliche Basis. Gleichzeitig wird auch die Relevanz von sozialen Einflüssen für die Geschlechtsidentität betont. Hier wird also eine Trennung von *sex* und *gender* reproduziert. Sexuelles Begehren (*desire*) wird als einerseits unabhängig von Geschlecht imaginiert, wie die Unterscheidung zwischen ‚geschlechtlicher Identität‘ und ‚sexueller Orientierung‘ zeigt. Andererseits wird deutlich, dass sich Sexualität nicht getrennt von Geschlecht denken lässt und sexuelles Begehren mit Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechtsidentität verwoben ist. Dies wird beispielsweise in der Verwendung des Begriffs ‚sexuelle Identität‘ deutlich, der als Synonym für ‚sexuelle Orientierung‘ und in Abgrenzung zu ‚geschlechtlicher Identität‘ verwendet wird, gleichzeitig aber unterschiedliche geschlechtliche Positionierungen wie trans* und inter* miteinschließt. Sowohl die binäre Trennung von *sex* und *gender* (siehe 3.4.1) als auch von Begehren und Identifizieren (siehe 3.4.4) werden hier zwar reproduziert, diese Reproduktion ist allerdings von Widersprüchen durchzogen, wodurch ihre Konstruiertheit sichtbar wird.

Identität wird in dem analysierten Material fast durchgängig als essentialistische Wahrheit über das Selbst imaginiert. Sie erscheint als entweder immer schon dagewesen oder als Kern des Selbst, der erst noch gefunden oder entwickelt werden muss (vgl. kritisch Hartmann 2002: 58). Gemein ist diesen Konzepten die Idee der Unveränderlichkeit von Identität. Wer die eigene Geschlechtsidentität einmal gefunden hat, bleibt hiernach das ganze Leben an sie gebunden. Hier wird ein Identitätsverständnis reproduziert, das davon ausgeht, wir seien immer mit uns selbst identisch. Gleichzeitig wird deutlich, dass Identitätskonstruktionen immer auf konstitutiven Ausschlüssen beruhen (siehe 3.4.2). In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen werden heterosexuelle, cis und endo Weiblichkeit und Männlichkeit als einzig wahre und richtige Geschlechtsidentitäten konstruiert. Das konstitutive Außen dieser normativen

Ordnung bilden Homo- und Bisexualität, Trans- und Intergeschlechtlichkeit, sowie andere queere Lebensweisen, die als krank, pervers und unnatürlich abgewertet werden (siehe 5.3.2.1). Andersherum bildet aber beispielsweise auch Heterosexualität das konstitutive Außen für homo- und bisexuelle Identitäten, die im Material auch als „nicht-heterosexuell“ (z.B. Kultusminister Stoch in CDU/KM 12.03.2014: 4; Aktionsplan 06/2015: 23) beschrieben werden.

Die Fragilität dieser Identitätskonstruktionen wird in den vielen Widersprüchlichkeiten deutlich, die teilweise auch im Material selbst herausgestellt werden. So wird beispielsweise auf den Widerspruch zwischen einem essentialistischen („Homosexuelle werden so geboren“) und einem sozialkonstruktivistischen („Geschlecht ist ein Produkt von sozialen Prozessen“) Konzept hingewiesen. Doch auch heteronormative Konstruktionen sind von Widersprüchlichkeiten durchzogen: Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität werden hier einerseits als unumstößliche gott- oder naturgegebene Wahrheiten konstruiert. Andererseits wird die Stabilität dieser Konstruktion durch die Behauptung infrage gestellt, bereits die Thematisierung von geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensweisen in der Schule könne dazu führen, dass Kinder und Jugendliche queer ‚werden‘ könnten.

Darüber hinaus sind in dem Material aber auch Verständnisse von Geschlecht und Sexualität zu finden, die scheinbar an Butlers theoretische Arbeiten und deren Weiterentwicklungen anschließen. Insbesondere der von Hartmann (2002) geprägte Begriff der vielfältigen Lebensweisen wird hier aufgegriffen und damit ein Verständnis von Geschlecht und Sexualität hervorgebracht, das diese nicht als Seinsart, sondern vielmehr als diskursiv hervorgebrachte Existenzweisen in den Blick nimmt (siehe 3.5.1). Dennoch verharren auch heteronormativitätskritische Perspektiven in der Debatte meist in einem identitätslogischen Konzept von Geschlecht und Sexualität. (Erziehungs-)wissenschaftliche und queertheoretische Perspektiven, die dafür plädieren Geschlecht und Sexualität dynamisch zu denken und gegen Vereindeutigungen an zu arbeiten, finden sich in dem analysierten Material nicht wieder.

5.2.2 Bildung zwischen kompetenzorientierter Individualisierung und heteronormativer Kollektivierung

Bei der Analyse der in der Debatte hervorgebrachten diskursiven Ordnung von Bildung orientiere ich mich an Norbert Rickens Plädoyer, „immer die Frage mitzudenken, auf die ‚Bildung‘ als Antwort justiert wird“ (Rickens 2007a: 33). Oder mit anderen Worten: Ich analysierte, was als Problem konstruiert wird, für das der Bildungsplan die vermeintliche Lösung darstellt. Wie genau sieht diese ‚Lösung‘ aus? Und welche weiteren ‚Lösungen‘ werden in der Debatte verhandelt? Hierbei wird zunächst deutlich, dass Vielfalt in der Debatte als

„Problem“ konstruiert wird, das durch Bildung gelöst werden soll. Bildung wird hierbei allerdings unterschiedlich verstanden und erscheint in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen und in den Bildungsplan-Dokumenten⁹⁹ als Individualisierung und Aufklärung und in denen der Bildungsplangegner*innen als Kollektivierung (5.2.2.1). All diesen Bildungsverständnissen haftet die Idee der Befreiung an, während gleichzeitig deutlich wird, dass nicht nur über Bildung, sondern über die Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung insgesamt diskutiert wird (5.2.2.2). Abschließend nehme ich diese unterschiedlichen Bildungsverständnisse vor dem Hintergrund von Rickens Bildungstheorie und meiner im Anschluss an Foucault, Butler und Hartmann entwickelten queertheoretischen Reformulierung derselben in den Blick (siehe Kapitel 3) (5.2.2.3).

5.2.2.1 Vielfalt als Problem – Bildung als Antwort

Vielfalt als Problem

Zunächst wird deutlich, dass gesellschaftliche Veränderungen allgemein als Herausforderungen dargestellt werden, die eine regelmäßige Überarbeitung des Bildungsplans notwendig machen: Die Bildungspläne stellen eine „Auslegung [der] normativen Grundlagen“ dar, „die jede Generation angesichts wechselnder Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben von Neuem leisten muss“ (BP 2016 Einführung: 8). Daher sei es „völlig normal, dass nach gewissen zeitlichen Abständen – in der Regel nach ca. zehn Jahren – ein neuer Bildungsplan erarbeitet wird“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5272).

Dem Arbeitspapier zur Bildungsplanreform 2015/2016 zufolge resultieren die neuen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben „aus dem immer komplexer werdenden Alltag wie aus den Verflechtungen in der globalisierten Welt, die leicht zu situativen und strukturellen Überforderungen führen kann. Darauf muss schon im Kindes- und Jugendalter vorbereitet werden“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 1). In der zweiten Version des Arbeitspapiers findet sich folgende überarbeitete Formulierung: „Junge Menschen stehen [...] vor großen Herausforderungen angesichts einer zunehmenden Komplexität der Gesellschaft im Zeichen von Globalisierung, demografischem Wandel und wachsender Diversität“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 1). Im Vorwort zum Bildungsplan 2016 schließlich heißt es: „Gesellschaftlicher Wandel, Globalisierung, zunehmende

99 Der Begriff ‚Bildungsplan-Dokumente‘ bezieht sich auf die Arbeitspapiere (18.11.2013, 08.04.2014) sowie die analysierten Teile der Anhörungsfassung (Anhörung Einführung 09/2015; Anhörung BTV 09/2015) und des letztlich verabschiedeten Bildungsplans (BP 2016 Vorwort; BP 2016 BTV; BP 2016 Einführung).

Diversität, technologische Innovationen, rasanter Wissenszuwachs und Digitalisierung betreffen die Schulen unmittelbar in ihrem Bildungsauftrag“ (BP 2016 Vorwort). Als die „großen Herausforderungen“, die zu „situativen und strukturellen Überforderungen führen können“ und auf die Kinder und Jugendliche via Bildung vorbereitet werden müssen, wird hier eine angeblich „zunehmende Komplexität der Gesellschaft“ konstruiert. Hintergrund dieses „immer komplexer werdenden Alltags“ seien Globalisierung und zunehmende Diversität. Später werden demographischer Wandel, technologische Innovation, Wissenszuwachs und Digitalisierung hinzugefügt, wobei diese Themen in der Debatte um den Bildungsplan kaum eine Rolle spielen. Globalisierung bzw. die „globalisierte[.] Welt“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 1) erscheint als gesetzte Größe und wird in der Debatte ebenfalls nur am Rande thematisiert. Stein des Anstoßes ist vielmehr die zunehmende Diversität, die im Arbeitspapier vor allem unter dem Aspekt ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ behandelt wird. ‚Das Problem‘ ist also ein Alltag, der u.a. aufgrund einer wachsenden Diversität der Gesellschaft immer komplexer wird. Hier wird Vielfalt nicht als gesellschaftliche Grundbedingung, sondern als neue und stetig wachsende Größe konstruiert, die Kinder und Jugendliche vor neue Herausforderungen stellt und einige überfordern kann. Die Frage, auf die Bildung als Antwort justiert wird, ist, wie Kinder und Jugendliche auf diese neuen „Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben“ (BP 2016 Einführung: 8) vorbereitet werden können. Oder in den Worten des Kultusministers: „Wie vermitteln wir welche Unterrichtsinhalte an Kinder und Jugendliche in diesem Land, um sie fit dafür zu machen, als vollwertige Persönlichkeiten die Herausforderungen des Lebens am besten meistern zu können?“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5272).

Bildung als Individualisierung

In den Bildungsplan-Dokumenten wird Individualisierung als Antwort bzw. als Lösung für die zunehmende Komplexität und Diversität konstruiert. Hierauf wird bisweilen explizit hingewiesen. Im April 2014 lässt das Kultusministerium verlautbaren, es wolle „die aktuellen Herausforderungen an den Schulen angehen und insbesondere das individualisierte Lernen in allen Schularten voranbringen“ (KM 24.04.2014). Im Bildungsplan 2016 wird betont, „[s]chulartübergreifend abgestimmte Bildungspläne ermöglichen es [...], der individuellen Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden“ (BP 2016 Vorwort) und die Bildungspläne trügen dazu bei, „eine an den individuellen Potenzialen ausgerichtete Bildungs- und Erziehungsarbeit zu unterstützen“ (ebd.). Mit dem gemeinsamen Bildungsplan sei außerdem, „die Grundlage für individualisierte Lernangebote geschaffen, die auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und die individuellen Lern- und

Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler eingehen sollen“ (BP 2016 Einführung: 6).

Individualisierung wird immer wieder mit der „Kompetenzorientierung“ (ebd.) des Bildungsplans in Verbindung gebracht. Im Vorwort zum Bildungsplan 2016 heißt es beispielsweise:

„[W]ir [setzen] den 2004 eingeschlagenen Weg kompetenzorientierter Bildungspläne konsequent mit Bildungsplänen fort, die mit präzisierten und differenzierten Kompetenzbeschreibungen eine Grundlage für individualisiertes Lernen an allen Schularten bis hin zu inklusiven Bildungsangeboten darstellen.“ (BP 2016 Vorwort)

In der Anhörungsfassung des Bildungsplans wird außerdem betont: „Die prozessbezogenen Kompetenzen beschreiben die allgemeinen Bildungsziele der Fächer und stellen die individuelle Kompetenzentwicklung des Kindes und Jugendlichen, also den gesamten Bildungsprozess in den Mittelpunkt“ (Anhörung Einführung 09/2015). Diese Formulierung wurde allerdings nicht beibehalten. Stattdessen wird in der Einführung zum Bildungsplan 2016 die folgende viel zitierte Definition des Kompetenzbegriffs des Psychologen Franz Emanuel Weinert aufgegriffen:

„Kompetenzen [sind] definiert als ‚die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können‘ (Weinert, 2001, S. 27 f.).“ (BP 2016 Einführung: 10)

Bildung wird hier implizit mit Problemlösungsfähigkeiten gleichgesetzt. Die Orientierung an Kompetenzen wird unterschieden von der bisherigen Fokussierung der Lehrpläne auf die Vermittlung von Inhalten:

„Die Aufmerksamkeit richtete sich nicht mehr allein auf die Frage, welche fachlichen Inhalte, welcher ‚Stoff‘ also in der Schule beigebracht werden soll, sondern stärker auch auf die Frage, was Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Bildungsabschnitte wirklich wissen und können (sollen). Aus stoff-inhaltlich geprägten, traditionellen Lehr- oder Rahmenplänen wurden kompetenzorientierte Bildungspläne.“ (BP 2016 Einführung: 10)

Bildung wird hiernach nicht mehr vorrangig als Vermittlung eines bestimmten inhaltlichen Kanons, sondern als Erwerb von Kompetenzen verstanden. Ich verzichte an dieser Stelle auf eine weitere Auseinandersetzung mit der allgemeinen Kompetenzorientierung des Bildungsplans und nehme vor allem die Verknüpfung zum Thema (sexuelle) Vielfalt in den Blick. In Bezug auf die angeblich wachsende Komplexität und Diversität der Gesellschaft gilt ‚Umgang mit Vielfalt‘ als zentrale Kompetenz. Vom Netzwerk LSBTTIQ war die Aufnahme dieser Formulierung bereits im September 2013 gefordert worden: „Dem von der grün-roten Landesregierung angestrebten Konzept der Leitprinzipien fehlt außerdem ein sechstes Kapitel mit dem Titel ‚Umgang mit

Vielfalt“ (NW LSBTTIQ 13.11.2013). Im April 2014 wurde tatsächlich eine sechste Leitperspektive eingeführt. Sie trägt zwar den Titel „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“, in der Definition wurde die geforderte Formulierung aber aufgenommen: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) im Sinne der Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zu diskriminierungsfreiem Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ (BP 2016 Einführung: 8; vgl. auch Arbeitspapier 08.04.2014: 2). ‚Umgang mit Vielfalt‘ wird hier als individuelle Kompetenz verstanden. Die Formulierung „Der konstruktive Umgang mit Vielfalt stellt eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und Differenziertheit geprägten modernen Gesellschaft dar“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 3) aus dem überarbeiteten Arbeitspapier wird im Laufe der Debatte mehrfach wortwörtlich wiederholt (vgl. Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 13.11.2014: 6760; Petitionsausschuss 13.11.2014: 6; Aktionsplan 06/2015: 26; Kultusminister Stoch in CDU/KM 16.03.2016: 3). In den Ausführungen zur Leitperspektive BTV des Bildungsplans 2016 taucht sie ebenfalls auf, das Wort „Differenziertheit“ wird allerdings bereits in der Anhörungsfassung durch „Vielfalt“ ersetzt: „Der konstruktive Umgang mit Vielfalt stellt eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und *Vielfalt* geprägten modernen Gesellschaft dar“ (BP 2016 BTV, Herv. JG; vgl. auch Anhörung BTV 09/2015). Individualisierung wird als Grundlage zum Erlangen dieser Kompetenz angeführt: „Dazu [zur Stärkung der Bildungsgerechtigkeit] zählen der Abbau von Bildungshürden, die Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem und eine systematische individuelle Förderung als Grundlage für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität“ (BP 2016 Einführung: 6).

In der Debatte um den Bildungsplan erfuhr die Formulierung ‚Umgang mit Vielfalt‘ breite Zustimmung von unterschiedlichen Akteur*innen. Einige von ihnen sprachen sich an anderer Stelle explizit gegen die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ und auch gegen die Kompetenzorientierung des Bildungsplans aus. ‚Umgang mit Vielfalt‘ als Bildungsziel zu formulieren wurde aber in vielen Äußerungen unterstützt. So wird der Fokus auf den ‚Umgang mit Vielfalt‘ beispielsweise in der Erklärung der evangelischen Landeskirchen und der katholischen Kirche befürwortet (vgl. Kirchen 10.01.2014), während eine explizite Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ abgelehnt wird. Auch im Antrag an den Landtag des Abgeordneten Wacker vom 22.01.2014, in dem die geplante Bildungsplanreform scharf kritisiert wird, wird betont, wie wichtig es sei, „einen toleranten Umgang und ein würdiges Verhältnis zu Randgruppen zu pflegen“ (Wacker u.a. in CDU/KM 12.03.2014: 2). In dieser Formulierung wird allerdings bereits deutlich, dass unter ‚Vielfalt‘ keineswegs alle unterschiedlichen Lebensweisen verstanden werden, sondern vor allem diejenigen

in den Blick genommen werden, die nicht den gesellschaftlichen Normen entsprechen. Diese werden hier als ‚Randgruppen‘ bezeichnet. Diese Formulierung bringt bestimmte Lebensweisen als abweichend hervor und drängt sie gleichzeitig buchstäblich an den Rand.¹⁰⁰

Bildung als Aufklärung

Während die Kompetenzorientierung u.a. über eine Abgrenzung von einer inhaltlichen Ausrichtung des Bildungsplans erläutert wird (siehe oben), wird in der Auseinandersetzung um die Kompetenz ‚Umgang mit Vielfalt‘ deutlich, dass diese ohne eine inhaltliche Ausdifferenzierung weitestgehend bedeutungsleer bleibt. Dies mag auch die breite Zustimmung zu dieser Formulierung erklären. Welche Inhalte Kindern und Jugendlichen unter dem Stichwort ‚Vielfalt‘ vermittelt werden sollen, wird hingegen sehr kontrovers diskutiert. Dies wird u.a. daran deutlich, dass immer wieder verhandelt wird, ob das Thema ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ im Bildungsplan als verpflichtender oder lediglich als möglicher Inhalt aufgeführt wird (siehe 5.3.3.1). An dieser Stelle möchte ich deutlich machen, dass ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ in der Debatte nicht lediglich als individuelle Kompetenz ‚Umgang mit Vielfalt‘ thematisiert wird, sondern auch immer wieder als inhaltliche Aufklärung gerahmt wird.

In der Landtagssitzung vom 22. Januar 2014 wird auf eine Studie der Humboldt-Universität zu Berlin von 2012 verwiesen, die zu dem Ergebnis kommt: „Je mehr die Schüler über verschiedene sexuelle Identitäten wissen und je häufiger diese Fragen im Unterricht thematisiert werden, desto höher ist die Akzeptanz von Jugendlichen in Bezug auf dieses Thema“ (Lösch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5267). Ziel des neuen Bildungsplans ist es daher, „in den Schulen aufzuklären, sachlich zu informieren und dadurch ein Umfeld für Toleranz, Offenheit und gegenseitigen Respekt zu schaffen“ (ebd.: 5266).

„Schon allein die hitzigen Reaktionen auf die Pläne der grün-roten Landesregierung im Bildungsplan den Vielfaltsbegriff stärker als bisher in den Fokus zu rücken, sind der beste Beweis für die Notwendigkeit von angemessener Aufklärung und realitätsnaher Faktenvermittlung zu den Lebensweisen von LSBTTIQ-Menschen.“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014)

fügt das Netzwerk LSBTTIQ als Begründung an. Hier wird Aufklärung vor allem als Vermittlung von Wissen über queere Lebensweisen verstanden. Als Subjekte der Aufklärung erscheinen hierbei in erster Linie Schüler*innen. Insbesondere in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird aber

100 Diese Veränderung queerer Lebensweisen nehme ich in 5.3.2.1 näher in den Blick.

auch auf eine notwendige Aufklärung der Gesellschaft verwiesen (siehe 5.3.3.1 und 5.3.3.2).¹⁰¹

Im Laufe der Debatte werden vor allem zwei unterschiedliche Verständnisse des Aufklärungsbegriffs diskursiv hervorgebracht und voneinander getrennt. In den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen rückt zunehmend Sexualeaufklärung im Sinne einer Thematisierung von sexuellen Praktiken in den Fokus. Ich nehme dies insbesondere in 5.3.2.1 als diskursive Verschiebung in den Blick, die in der medialen Berichterstattung über die Debatte in Baden-Württemberg reproduziert wird (vgl. Welt 19.01.2014; Zeit 27.02.2014a, 24.04.2014; FAZ 11.10.2014, 22.10.2014). Aber auch in Äußerungen von Bildungsplanbefürworter*innen wird diese Verschiebung von vielfältigen Lebensweisen zu sexuellen Praktiken bisweilen mit vollzogen. So heißt es in der Stellungnahme der Offenen Kirchen, die sich explizit für die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Bildungsplan aussprechen: „Gegen hartnäckige Vorurteile hilft gute Information, hilft auch guter Schulunterricht. Sexualkundeunterricht muss aufklären im besten Sinne und dazu gehört eben auch sexuelle Vielfalt wahrzunehmen und zu thematisieren“ (Offene Kirche 12.01.2014).

Der Fokussierung von Aufklärung im Sinne von Sexualeaufklärung über unterschiedliche sexuelle Praktiken wird in der Debatte ein Verständnis von „Aufklärung im Kantschen Sinne“ entgegengesetzt (Ministerpräsident Kretschmann in Zeit 27.02.2014a). Dieses wird von Ministerpräsident Kretschmann definiert als „Selber denken, sich jederzeit in einen anderen denken – nur so können junge Menschen feste Standpunkte erwerben und anderen gegenüber tolerant sein. Nur so können aus Vorurteilen Urteile werden“¹⁰² (Ministerpräsident Kretschmann in Zeit 27.02.2014a). Betont wird, „dass es bei der sexuellen Vielfalt nicht um sexuelle Praktiken geht, sondern um die Vielfalt der sexuellen Orientierung und geschlechtliche Vielfalt. Es geht darum, junge Menschen zu unterstützen, sich zu mündigen Bürgern mit eigener Urteilsfähigkeit zu entwickeln“ (KM 08.04.2014).

101 Vereinzelt wird der Aufklärungsbegriff auch in den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen reklamiert, die für sich beanspruchen, über die Gefahren der Sexualpädagogik der Vielfalt ‚aufzuklären‘ (siehe 5.3.2.4). Auch in den Äußerungen antifaschistischer Akteur*innen taucht der Aufklärungsbegriff immer wieder auf. Hier wird vor allem die Notwendigkeit einer Aufklärung der Gesellschaft über ‚gefährliche rechte Allianzen‘ betont (siehe 5.3.2). Die Parallelität dieser Selbstinszenierungen als Aufklärer*innen über (vermeintliche) Gefahren in den Äußerungen von Bildungsplangeegner*innen und Antifa nehme ich in 5.3.1.3 näher in den Blick.

102 Während hier über den Aufklärungsbegriff ein humanistisches Bildungsverständnis zum Ausdruck kommt, wird über den letzten Satz die höchst problematische Vorstellung hervorgebracht, das Ziel von Bildung sei es, dass aus Vorurteilen (in diesem Falle über vielfältige Lebensweisen) Urteile (über ebendiese Lebensweisen) werden. Das Urteilen über unterschiedliche Lebensweisen ist aber vielmehr als Gegenteil zum Bildungsziel der Akzeptanz vielfältiger Lebensentwürfe zu verstehen.

Ein weiterer Begriff, der immer wieder in Zusammenhang mit ‚Aufklärung‘ auftaucht, ist ‚Sensibilisierung‘. Die Formulierung „Aufklärung und Sensibilisierung sind entscheidend, um zu Verständnis und gegenseitiger Wertschätzung zu gelangen“ aus dem Koalitionsvertrag (2011: 73) taucht auch in weiteren Dokumenten immer wieder auf (vgl. KM 09.01.2014; Aktionsplan 06/2015: 26; SM/NW LSBTTIQ 22.06.2015: 1). Während Aufklärung aber vor allem mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung gebracht wird (sie sind diejenigen, die sich qua Aufklärung „zu mündigen Bürgern mit eigener Urteilsfähigkeit zu entwickeln“ sollen), wird Sensibilisierung vorrangig im Hinblick auf Lehrkräfte thematisiert. „Die Landtags-SPD fordert auch Änderungen in der Lehrerausbildung. Die Pädagogen müssten auf Diskussionen über die Diskriminierung und Ächtung von Homosexuellen vorbereitet sowie für die Ängste der betroffenen Jugendlichen sensibilisiert werden“ (SPD 09.08.2013) und auch das Netzwerk LSBTTIQ betont: „Nur gut aus- und weitergebildete sowie sensibilisierte Lehrkräfte können eine Atmosphäre von Akzeptanz und Wertschätzung für den Schutz von allen Jugendlichen in der Schule aufbauen“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014). Im Aktionsplan heißt es: „Um die Lehrkräfte für das Thema geschlechtliche und sexuelle Identität und die Fragen der Schüler_innen und deren Eltern zu sensibilisieren, wird die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte weiterentwickelt“ (Aktionsplan 06/2015: 26).

Über diese Trennung – Schüler*innen müssen aufgeklärt, Lehrer*innen sensibilisiert werden – wird eine Hierarchisierung des Generationenverhältnisses reproduziert. Während Schüler*innen pauschal ein Mangel an Wissen über queere Lebensweisen zugeschrieben wird, wird Lehrer*innen dieses Wissen nicht abgesprochen. Ihnen fehle es lediglich an der notwendigen Sensibilität. Lehrer*innen wird hier grundsätzlich ein Mehr an Wissen auch über queere Lebensweisen zugeschrieben, dass sie an die als unwissend imaginierten Schüler*innen weitergeben sollen. Die Möglichkeit, dass Schüler*innen aus sogenannten Regenbogenfamilien oder Schüler*innen, die selbst schwul, lesbisch, bisexuell leben oder sich beispielsweise als trans*, inter* oder nicht-binär identifizieren, über ein größeres Erfahrungswissen über diese Lebensweisen verfügen könnten als ihre Lehrer*innen, wird in dem analysierten Material nicht eröffnet.¹⁰³

Bildung als Kollektivierung

In den Bildungsplan-Dokumenten sowie in den Bildungsplan befürwortenden Äußerungen wird eine zunehmende Diversität und Komplexität der Gesellschaft als Herausforderung, als ‚Problem‘ konstruiert. Als Antwort auf dieses

103 Dass Schüler*innen in einer Vielzahl der analysierten Dokumente als heterosexuell, cis- und endogeschlechtlich imaginiert und adressiert werden, nehme ich in 5.4 näher in den Blick.

„Problem“ wird Bildung justiert und hierbei als inhaltliche Aufklärung über (geschlechtlich und sexuell) vielfältige Lebensweisen sowie als individueller Erwerb der Kompetenz „Umgang mit Vielfalt“ verstanden. Diesen Antworten wird ein Bildungsverständnis entgegengesetzt, das den Fokus auf Gemeinschaft legt.

Auch in den Bildungsplan-Dokumenten wird das Ziel betont, Schüler*innen auf das Leben in Gemeinschaft und Gesellschaft vorzubereiten. So wird beispielsweise die Relevanz von „Teilhabe und Gemeinschaftsbildung“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 2) betont. Kinder und Jugendliche sollen lernen „Verantwortung für das Gemeinsame zu übernehmen“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 1f). Hierbei wird davon ausgegangen, „dass Vielfalt gesellschaftliche Realität ist“ (BP 2016 BTV), sodass sich „Bildung zur Gemeinschafts- und Teilhabefähigkeit in einer zunehmend pluralen Gesellschaft“ vollzieht (BP 2016 Einführung: 8). Vor diesem Hintergrund sei es „die wichtigste Aufgabe von uns allen, diesen [queeren, JG] Menschen zu zeigen, dass sie ein wertvoller Teil dieser Gemeinschaft sind“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 13.11.2014: 6760).

In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird die Annahme, zunehmende Pluralisierung stelle die Gesellschaft vor neue Herausforderungen, aufgegriffen. Sie erscheint hier allerdings nicht als Herausforderung, sondern vielmehr als Bedrohung der Gemeinschaft. Die Basis von Gemeinschaft und Gesellschaft bildet in dieser Vorstellung die Familie als „Keimzelle unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ (Petitionsinitiative 30.01.2014: 2). Eine Familie wird definiert als „eheliche Gemeinschaft mit Kindern“ (DfA Steeb 28.02.2016: 2). Sie „besteht aus Mutter, Vater, Kind. Dies ist die nachhaltigste Form der Gesellschaft“ (DfA 05.04.2014). Doch diese heterosexuelle Familie sei bedroht und „befindet sich gegenwärtig, wie von vielen Seiten festgestellt, im Auflösungsprozess“ (DfA Limberger 19.10.2014: 1). Die im Bildungsplan angestrebte Individualisierung stelle keine Lösung der Bedrohung durch Pluralisierung dar, da letztere „der Orientierung am anderen und an einem gemeinsamen Projekt der Gesellschaft übergeordnet“ werde (Petitionsinitiative 20.03.2014b). Im Landtag stellt die CDU in Frage, „ob im Bildungsplan 2015 der Aspekt ‚in Gemeinschaft leben‘ als Leitauftrag einer Schule weiterhin bestehen bleibt“ (Wacker u.a. in CDU/KM 12.03.2014: 2). Einem DfA-Redner zufolge setzt sich die CDU „für ein Menschenbild im Bildungsplan und an der Schule ein, das mehr als Selbstentfaltung, Respekt und Anerkennung des anderen will. Es bedarf nämlich auch der Vermittlung von Gemeinschaftsfähigkeit und Solidarität mit den anderen Menschen und der Verantwortung“ (DfA Hausmann 19.10.2014: #00:03:00).

Schule solle Kinder und Jugendliche auf ein Leben in Gemeinschaft, das als Leben in heteronormativen Abstammungsfamilien imaginiert wird,

vorbereiten. Mitglieder der Petitionsinitiative und der DfA empfehlen daher Sätze wie „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihren Sehnsüchten nach stabilen, treuen partnerschaftlichen Beziehungen auseinander, wie sie diese leben mit den heutigen Schwierigkeiten. Sie setzen sich bei der Berufswahl mit Fragen der Familiengründung auseinander“ (Petitionsinitiative 30.01.2014: 2) in den Bildungsplan zu integrieren. Vorgeschlagen wird auch, Ehepaare sollten „in die Schule geschickt [werden], die sagen, so geht Familie“ (DfA 01.07.2014). Als Antwort auf eine vermeintliche Bedrohung von Gemeinschaft und Gesellschaft durch zunehmende Pluralisierung wird hier also ebenfalls Bildung justiert, hier aber als heteronormative Kollektivierung bzw. als Erziehung zum Leben in heterosexuellen Abstammungsfamilien verstanden.

In diesen Äußerungen steht tatsächlich weniger der Bildungs- als vielmehr der Erziehungsbegriff im Vordergrund. Diese diskursive Trennung zwischen Bildung und Erziehung und die Verschiebungen und Verkehrungen von Täter*innen und Opfern, die hiermit einhergehen, nehme ich in 5.3.2.2 näher in den Blick.

5.2.2.2 Bildung im Spannungsverhältnis von Macht und Freiheit

In der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ werden unterschiedliche Verständnisse von Bildung eher implizit deutlich. Verwiesen wird allerdings immer wieder auf den Bildungsplan 2004, in dem sich expliziter mit dem Bildungsbegriff auseinandergesetzt wurde. In Baden-Württemberg wurde im Jahr 2004 erstmals ein Bildungsplan verabschiedet, der die bisherigen Lehrpläne ersetzte. In der von Hartmut von Hentig¹⁰⁴ verfassten Einführung zum Bildungsplan wird der Unterschied zwischen Bildungsplan und Lehrplänen wie folgt beschrieben:

104 In der Debatte wird sich uneingeschränkt positiv auf Hartmut von Hentig bezogen. In der Landtagssitzung vom 26.03.2014 zitiert ein CDU-Abgeordneter von Hentig mit folgender Begründung: „[I]ch zitiere ihn [von Hentig], weil ich weiß, dass er von allen hier im Hohen Haus respektiert und wertgeschätzt wird“ (Wacker in Landtagssitzung 26.03.2014: 5636). In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird mit Bezugnahme auf die von von Hentig verfasste Einführung in den Bildungsplan 2014 behauptet, sexuell vielfältige Lebensweisen seien hier bereits ausreichend berücksichtigt worden: „[D]ie Toleranz gegenüber allen möglichen sexuellen Lebensformen [war] schon im Bildungsplan des Jahres 2004 in Baden-Württemberg festgeschrieben, schließlich stammte das Vorwort von Hartmut von Hentig“ (FAZ 24.01.2014). Eine Problematisierung von von Hentigs verharmlosender Haltung zur von seinem Lebenspartner Gerold Becker verübten sexualisierten Gewalt an Schüler*innen der Odenwaldschule (vgl. z.B. Irle 2010) bleibt hingegen aus. Dies überrascht insbesondere vor dem Hintergrund, dass sexualisierte Gewalt an Kindern in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen thematisiert, skandalisiert und diskursiv mit dem Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ verknüpft wird (siehe 5.3.2.1).

„Ein ‚Bildungsplan 2004‘ unterscheidet sich von den bisherigen Lehrplänen [...] durch einen in dem deutschen Wort ‚Bildung‘ mitgeführten Anspruch: Sie soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorgangs sind. Lehrpläne geben an, was ‚gelehrt‘ werden soll. Ein Bildungsplan gibt an, was junge Menschen im weitesten Sinne des Wortes ‚lernen‘ sollen.“ (BP 2004 Einführung: 7)

In diesem Zitat wird zunächst der Unterschied zwischen Lehren und Lernen betont. Lernen wird hierbei mit Bildung assoziiert, Lehren hingegen von ihr abgegrenzt. Bildung wird definiert als Förderung der „Entfaltung und Stärkung der gesamten Person“. Hier wird also ein Humboldtscher Bildungsbegriff reproduziert (siehe 3.2.3). Wie bereits in den Ausführungen zum Identitätsbegriff in 5.2.1 deutlich wurde, enthält auch diese Definition eine Essentialisierung: ‚Die Person‘ scheint dem Bildungsprozess vorgängig zu sein. Durch Bildung werden lediglich die Entfaltung und Stärkung der bereits existierenden Person gefördert. Allerdings sind die jungen Menschen erst „am Ende das Subjekt dieses Vorgangs“. Diese Formulierung legt nahe, dass ‚das Subjekt‘ dem Bildungsprozess nicht vorgängig ist, sondern durch Bildung hervorgebracht wird. Der letzte Satz des Zitats schließlich verweist auf den normativen Rahmen, in dessen sich dieser Prozess der Subjektwerdung vollzieht. Bildung wird also einerseits als Förderung der Entfaltung und Stärkung der Person definiert. Oder – wie in der Debatte um den Bildungsplan 2015/2016 mit Verweis auf das Grundgesetz immer wieder formuliert wird – Bildung stellt die Ermöglichung der „freie[n] Entfaltung [der] Persönlichkeit“ dar (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5265). Andererseits wird über den Bildungsplan definiert, was junge Menschen lernen sollen. Bildung stellt also auch den normativen Rahmen dar, den junge Menschen erlernen sollen. Dies impliziert, dass das Erreichen des Subjektstatus auch an die Unterwerfung unter eine normative Ordnung gebunden ist. Der Prozess der (Subjekt-)Bildung vollzieht sich somit im Spannungsverhältnis von (freier) Entfaltung und (machtvoller) Unterwerfung.

Im Bildungsplan und auch in den zuvor veröffentlichten Arbeitspapieren wird Bildung nicht näher definiert. Der Bildungsbegriff wird zwar vielfach und insbesondere in den Titeln der Leitprinzipien bzw. -perspektiven verwendet (z.B. „Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, [...] Verbraucherbildung“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 1) und später „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 2)), eine Beschreibung dessen, was mit Bildung gemeint sei, ist aber nicht zu finden. In der Debatte um den Bildungsplan wird allerdings deutlich, dass auch hier die Frage nach dem Verhältnis von individuellen Freiheiten und normativem Rahmen im Vordergrund steht. Bisweilen wird auch auf die Formulierungen aus dem Bildungsplan 2004 verwiesen. So beispielsweise im Antrag „Werte, Toleranz und Pluralität in der Bildungsplanreform 2015“ an den Landtag:

„Nach ihm [Hartmut von Hentig] hat die Bildung die Aufgabe ‚junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person [zu] fördern‘ (Einführung in den Bildungsplan 2004). Dazu gehört auch die Vermittlung von Wertvorstellungen, Maßstäben, Toleranz und einem Verständnis und Bewusstsein von Pluralität.“ (Wacker u.a. in CDU/KM 12.03.2014: 2)

In der Landtagssitzung, in der der Antrag behandelt wurde, formuliert ein CDU-Abgeordneter: „Kinder müssen eines in der Schule lernen: Freiheit in Verantwortung“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5264). In beiden Zitaten wird das Spannungsverhältnis von freier Persönlichkeitsentfaltung einerseits und normativen Maßstäben in Bezug auf Wertvorstellungen und Verantwortungsübernahme andererseits abermals deutlich.

In der Debatte um den Bildungsplan werden einerseits unterschiedliche Konzepte im Hinblick auf die Ausgestaltung des durch den Bildungsplan vorgegebenen normativen Rahmens diskursiv hervorgebracht. Hier wird der Bildungsplan immer wieder als Regierungsinstrument in den Blick genommen und darüber diskutiert, welche Maßstäbe und welche Werte dieser vermitteln sollte. Andererseits steht die Frage nach individuellen Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten im Fokus der Auseinandersetzung. Hier wird der Bildungsplan als Befreiungsinstrument gerahmt und verhandelt, welche Freiheiten ermöglicht werden bzw. zu wessen Befreiung der Bildungsplan beitragen sollte.

Bildung(splan) als Regierungsinstrument

In der Debatte um den Bildungsplan wird die Behauptung aufgestellt, „Bildungspläne wurden stets von einem gesellschaftlichen Konsens getragen, Bildungspläne waren immer unpolitisch“ (Wacker in Landtagssitzung 26.02.2014: 5509). Diese Behauptung wird anschließend genutzt, um den Regierungsparteien vorzuwerfen, sie würden den Bildungsplan als „ein Mittel der politischen Willensbildung“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5272) nutzen (siehe hierzu auch 5.3.1.3 und 5.3.2.5). An dieser Stelle möchte ich zeigen, dass den unterschiedlichen Konzepten von Bildung (als individueller Kompetenzerwerb, als Aufklärung, als Erziehung zum Leben in heterosexuellen Familiengemeinschaften) unterschiedliche Gesellschaftsentwürfe zugrunde liegen. Hierbei wird deutlich, dass in bildungspolitischen Debatten immer auch über Machtverhältnisse verhandelt wird, obwohl dies von unterschiedlichen Seiten negiert wird.

Bereits die eingangs zitierte Formulierung aus der Einführung in den Bildungsplan 2016, in der darauf hingewiesen wird, dass der Bildungsplan eine „Auslegung [der] normativen Grundlagen“ (BP 2016 Einführung: 8) darstellt, zeigt, dass dem Bildungsplan Machtverhältnisse eingelagert sind bzw. diese

hier diskursiv re produziert werden. In der Einführung wird auch die Relevanz von klaren Wertevorstellungen betont:

„Nichts braucht ein Bildungssystem in Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen und rasanten sozialen Wandels mehr als einen Bezugsrahmen, der gesellschaftlicher Trägheit entgegentritt und doch gleichzeitig ein differenziertes Angebot für Orientierungswissen und Wertevergewisserung macht.“ (ebd.)

Im Verlauf der Debatte wird immer wieder deutlich, dass vor diesem Hintergrund nicht lediglich über Schulbildung gestritten wird:

„[A]us der Diskussion über die sexuelle Vielfalt [ist] eine gesellschaftspolitische Debatte entstanden, die gar nichts mehr mit dem Bildungsplan zu tun ha[t]. Vielmehr geh[t] es um die in der Gesellschaft offensichtlich noch nicht ausdiskutierte Frage nach der Akzeptanz von Lebensformen, die nicht dem in der Gesellschaft verbreiteten Bild der heterogenen Lebenspartnerschaft entspr[e]chen.“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 75)

Im Fokus der Debatte steht die Frage, „wie die nächste Generation leben soll“ (FAZ 22.10.2014). Anhand dieser Generationenfrage wird über grundlegende gesellschaftliche Werte und Normen verhandelt. Die Bildungsplangegner*innen sehen in der geplanten Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ bzw. der ‚Bildung zu Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ eine Infragestellung des bisherigen Wertegerüsts Baden-Württembergs. Eine Landtagsabgeordnete der Opposition formuliert beispielsweise:

„Aber wissen Sie, meine Damen und Herren: Hier geht es doch nur ganz vordergründig darum, dass Kindern geholfen wird, ihre Selbstfindung zu gestalten. Hier geht es doch nur ganz vordergründig darum, dass jungen Menschen das Leben erleichtert wird. Hier geht es um die Interessen von Erwachsenen. Es geht um eine ganz grundsätzliche Neubewertung von Sexualität und menschlichem Zusammenleben, und es geht um eine Werteververschiebung.“ (Kurtz in Landtagssitzung 13.11.2014: 6753)

Diese angeblich beabsichtigte Werteververschiebung wird von Vertreter*innen der Regierung zunächst zurückgewiesen. Kultusminister Stoch betont, „[d]ie Landesregierung habe zu keinem Zeitpunkt das Wertegerüst des Grundgesetzes und der Landesverfassung infrage gestellt. Insofern sei der an die Landesregierung gerichtete Vorwurf, bestehende Wertestrukturen aufzulösen, lediglich als ein hilfloser Versuch zu deuten“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 78). An anderer Stelle äußert eine Landtagsabgeordnete der Regierungsparteien hingegen: „Es geht darum, dass wir ein anderes Menschen- und Wertebild bekommen“ (Böhlen in Landtagssitzung 13.11.2014: 6755).

Dieses Menschen- und Wertebild wird im Laufe der Debatte vor allem mit Begriffen wie Akzeptanz, Respekt, Wertschätzung und Weltoffenheit beschrieben. So wird beispielsweise vom Kultusministerium betont: „Ein Ziel der Bildungsplanreform 2015/2016 ist, Schülerinnen und Schülern noch deutlicher als bisher Wertschätzung, Toleranz und Weltoffenheit zu vermitteln –

Haltungen, die eine wichtige Basis für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft bilden“ (Kultusminister Stoch in CDU/KM 12.03.2014: 4). Eine Landtagsabgeordnete ergänzt:

„Die grün-rote Landesregierung steht [...] dafür, dass in Baden-Württemberg Menschen jeden Geschlechts und jeder sexuellen Orientierung Offenheit, Akzeptanz und Wertschätzung erfahren und endlich Schluss ist mit der Diskriminierung. Deshalb werden wir daran festhalten, das Thema ‚Akzeptanz von sexueller Vielfalt‘ auch in den Bildungsplan zu implementieren.“ (Lösch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5268)

Im Aktionsplan findet sich die Formulierung: „Alle Schulen in Baden-Württemberg sollen neben fachlichen Zielen auch Werte wie Toleranz und Weltoffenheit vermitteln. Es gilt, Vorurteile abzubauen, um ein Klima des gegenseitigen Respekts weiter aufzubauen“ (Aktionsplan 06/2015: 26). Die GEW unterstützt dieses Vorhaben – „Toleranz, die Akzeptanz von Vielfalt und der Abbau von Diskriminierung müssen auch in der Schule gelehrt und gelebt werden“ (GEW 30.12.2013) – und das Netzwerk LSBTTIQ äußert Freude darüber, dass der Bildungsplan „die Menschenwürde und Menschenrechte zum Ausgangspunkt und als Maßstab der Bildung nimmt“ (NW LSBTTIQ 22.10.2015).

In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird der Fokus auf Akzeptanz und Wertschätzung von vielfältigen Lebensweisen als Infragestellung oder gar als Auflösung des baden-württembergischen Wertegerüsts deklariert. Stattdessen müsse „[d]ie Ehe zwischen Mann und Frau [...] auch im Bildungsplan Leitbild sein. Die Familie, bestehend aus Vater, Mutter und Kindern, muss an erster Stelle und wertschätzend dargestellt werden sowie in den Kompetenzlisten der einzelnen Fächer breit verankert sein“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 1). Begründet wird diese Forderung mit dem Verweis auf geltende Gesetze:

„Für die Entwicklung der Leitperspektiven hat wegweisend zu sein, dass sie auf der Grundlage eines Menschenbildes entwickelt werden, das sich auf Grundgesetz, Landesverfassung und Schulgesetze bezieht. Die Entwicklung der Leitperspektiven darf, wie der württembergische Landesbischof Joly unterstrichen hat, den bestehenden normativen Referenzrahmen nicht hinter sich lassen.“ (Petitionsinitiative 10.04.2014)

Hervorgehoben werden hierbei die folgenden Formulierungen aus der baden-württembergischen Landesverfassung und dem Schulgesetz:

„Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.“ (Landesverfassung zit. n. Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5264; BP 2016 Einführung: 7)

„Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste

christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern.“ (Schulgesetz zit. n. BP 2016 Einführung: 8)

Hieraus ergibt sich einem Landtagsabgeordneten der Opposition zufolge, dass „[d]ie Definition, im Geist der christlichen Nächstenliebe zu erziehen, [...] eben nicht allein der Deutungshoheit einer aktuellen Landesregierung [obliegt]; sie obliegt weder dem SPD-Kultusminister Stoch noch dem grünen Ministerpräsidenten Kretschmann, noch obliegt sie dem schwarzen Oppositionsführer Hauk. Dafür gibt es andere gesellschaftliche Gruppen, u. a. auch die Kirchen, denen ebenfalls ein entscheidendes Maß an Deutungshoheit zukommt.“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5265)

Diese und gegensätzliche Interpretationen der zitierten Gesetzestexte nehme ich in 5.3.2.5 näher in den Blick. An dieser Stelle geht es mir vor allem darum deutlich zu machen, dass in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ unterschiedliche Bildungsbegriffe miteinander konkurrieren, die auf unterschiedlichen Wertebildern und Gesellschaftsentwürfen basieren.

Die bisherigen Ausführungen zu den normativen Grundlagen, auf denen die unterschiedlichen Bildungsverständnisse basieren bzw. die durch die Artikulation dieser Bildungsbegriffe diskursiv hergestellt werden, suggerieren, in der Debatte um den Bildungsplan wären vor allem zwei Wertebilder reproduziert und diese in Konkurrenz zueinander gesetzt worden: Akzeptanz von Vielfalt vs. christliches Menschenbild. Diese Trennung bzw. Verschiebung analysiere ich insbesondere in 5.3.2.4 als diskursive Strategie. Die Analyse zeigt allerdings, dass in den untersuchten Dokumenten ein weiterer normativer Horizont aufgemacht wird, der in der Debatte allerdings weniger stark diskutiert wird. Lediglich in einer Pressemitteilung der Petitionsinitiative wird kritisiert:

„Das in den ‚Leitperspektiven‘ zu Grunde liegende Menschenbild ist das postmoderne Individuum, das an der Entfaltung des ‚Selbst‘ arbeitet und allen anderen, sich selbst entfaltenden ‚Ichs‘ gegenübersteht. ‚Selbstbestimmung‘ ist somit der Orientierung am anderen und an einem gemeinsamen Projekt der Gesellschaft übergeordnet.“ (Petitionsinitiative 20.03.2014b)

Während die vorgenommene Trennung von Selbstbestimmung und Gesellschaftsorientierung hier als Grundlage für eine Reproduktion der heteronormativen Geschlechterordnung dient, wird mit dem Verweis auf ‚das postmoderne Individuum‘ auf eine neoliberale Ordnung verwiesen.

Wie oben bereits zitiert, besteht das ‚Problem‘, auf das mit Bildung geantwortet werden soll, dem Arbeitspapier zufolge „aus dem immer komplexer werdenden Alltag wie aus den Verflechtungen in der globalisierten Welt, die leicht zu situativen und strukturellen Überforderungen führen kann. Darauf muss schon im Kindes- und Jugendalter vorbereitet werden“ (Arbeitspapier

18.11.2013: 1). Dieses Zitat geht folgendermaßen weiter: „Die Komplexität und Diversität der Gesellschaft, des Alltags wie der Berufs- und natürlichen Umwelt bergen Risiken und die Chance zu Wagnissen. Sie prägen die Gegenwart wie die Zukunft der Kinder und Jugendlichen“ (ebd.). Die Formulierung, die vermeintlich wachsende Diversität und Komplexität berge „Risiken und die Chance zu Wagnissen“ zeigt, dass hier (finanz-)marktlogische Prinzipien auf Bildung übertragen werden. Wer die Chance ergreift und Neues wagt, kann gewinnen. Der Hinweis auf Risiken macht allerdings auch deutlich, dass es in diesem ‚Spiel‘ auch (Bildungs-)Verlierer*innen gibt bzw. geben wird. Insbesondere in den Bildungsplan-Dokumenten finden sich weitere Formulierungen, die eine normative Orientierung an und somit diskursive Reproduktion von derartigen Wettkampflogiken nahelegen. Insbesondere in Bezug auf das Thema Berufswahl wird beispielsweise gefordert, dass sich Schüler*innen „mit geschlechtsspezifischen Aspekten bei der Berufswahl, auseinandersetzen und dadurch individuelle Chancen erkennen“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 6, 08.04.2014: 17) und „mit der eigenen geschlechtlichen Identität und Orientierung auseinander[setzen] mit dem Ziel sich selbstbestimmt und reflektiert für ein ihrer Persönlichkeit und Lebensführung entsprechendes Berufsfeld zu entscheiden“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 9). Geschlechterungleichheiten zwischen und innerhalb verschiedener Berufsfelder werden hier nicht als vergeschlechtlichte Machtverhältnisse problematisiert, sondern als Resultat einer freien Wahl oder persönlichen Entscheidung konstruiert. Schüler*innen sollen in gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen „individuelle Chancen erkennen“.

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die oben beschriebene Kompetenzorientierung des Bildungsplans als Teil einer marktlogischen Bildungspolitik deuten. Während zwar Werte wie Menschenwürde, Respekt und Akzeptanz von Vielfalt betont werden, scheinen diese allein als Begründung für die Bildungsplanreform nicht auszureichen. Stattdessen wird ‚Umgang mit Vielfalt‘ als zu erwerbende Kompetenz deklariert und mit individuellen Chancen, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt verknüpft. Der Fokus liegt hierbei weniger auf queeren Schüler*innen und deren Recht, nicht diskriminiert zu werden. Vielmehr wird der individuelle Nutzen eines kompetenten ‚Umgangs mit Vielfalt‘ betont. Inwiefern dies mit einer bestimmten Formierung und Vergeschlechtlichung der Subjektposition von Schüler*innen einhergeht, nehme ich in 5.4.3 in den Blick.

Bildung(splan) als Befreiungsinstrument

In den unterschiedlichen Verständnissen von Bildung sind bestimmte Machtverhältnisse eingelagert. Sie gehen mit konkurrierenden

Gesellschaftsentwürfen und normativen Wertevorstellungen einher. Gleichzeitig haftet dem Bildungsbegriff immer auch die Idee der Befreiung an (vgl. Ricken 2006: 152f) und so gehen auch die verschiedenen, in der Debatte diskursiv hervorgebrachten Bildungsverständnisse mit unterschiedlichen Freiheitsversprechen einher, die über den Bildungsplan eingelöst werden sollen.

Zunächst einmal scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass es auch Aufgabe von Bildung und Bildungsplänen ist, das im Grundgesetz verankerte „Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (BMJ 2024a) zu ermöglichen (vgl. z.B. SPD 09.08.2013; Kirchen 10.01.2014; Landtagssitzung 22.01.2014; KM 08.04.2014). Wie bereits erwähnt, ist in diese Perspektive eine ähnlich essentialistische Vorstellung eingeschrieben, wie sie bereits in 5.2.1 im Hinblick auf den Identitätsbegriff herausgearbeitet wurde. Auch hier wird davon ausgegangen, dass eine Persönlichkeit bereits vorhanden ist und sich diese lediglich entfalten müsse. Dies zeigt sich beispielsweise auch in Formulierungen, die auf Vorstellungen von individueller Begabung basieren, die als unabhängig von Herkunft und Biographie imaginiert wird: „Alle Schülerinnen und Schüler sollen die ihrer Begabung entsprechende bestmögliche Bildung erhalten, unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen“ (BP 2016 Vorwort). Über die essentialistische Idee der Begabung wird hier die Individualisierung von Bildung legitimiert. Problematisiert wird diese Essentialisierung in der Debatte nicht. Stattdessen konzentrieren sich die diskursiven Äußerungen auf die unterschiedlichen Freiheitsversprechen, die den verschiedenen Bildungsverständnissen anhaften.

Das in der Konzeptionalisierung von Bildung als Individualisierung eingelagerte Freiheitsversprechen wird vor allem in der Fokussierung auf ‚Selbstbestimmung‘ deutlich. Im Arbeitspapier heißt es beispielsweise:

„Die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen wird durch die Orientierung des Lernens an den Leitprinzipien gestärkt, so dass sie verantwortungsbewusst und selbstbestimmt in ihrem derzeitigen Alltag wie bei künftigen Herausforderungen im Privat- und Berufsleben sowie in gesellschaftlichen Belangen Entscheidungen treffen können.“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 1)

Ähnliche Formulierungen finden sich auch in den anderen Bildungsplan-Dokumenten. Auch wenn der Begriff ‚Freiheit‘ hier nur selten gebraucht wird, so haftet der Idee der Selbstbestimmung doch das Versprechen an, frei zu sein von Fremdbestimmungen über die eigene Person. Wie oben bereits angemerkt, sind diesem Ideal der Bildung zu Individualität und Selbstbestimmung gleichzeitig aber auch Machtverhältnisse eingelagert. In der Debatte werden allerdings vor allem zwei weitere Freiheitsversprechen gegenübergestellt, die sich auf die beiden normativen Verständnisse von Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt und Bildung nach dem christlichen Menschenbild beziehen.

Auch dem Konzept von Bildung als Aufklärung und der Forderung nach Akzeptanz von (sexueller) Vielfalt ist das Ideal der Selbstbestimmung eingelagert, das hier mit Diskriminierungsfreiheit verknüpft wird. Das Ziel des neuen Bildungsplans ist, „dass die Schule zu einem von Vorurteilen und Diskriminierungen freien Raum wird“ (KM 08.04.2014, 19.10.2014), denn eine „angst- und diskriminierungsfreie Schule [wird] als Basis für eine gelingende schulische Bildung“ (Aktionsplan 06/2015: 26) angesehen. Diese Forderung nach einem angst-, vorurteils- und diskriminierungsfreien Schulalltag wird insbesondere vom Netzwerk LSBTTIQ aber auch von anderen Akteur*innen betont (vgl. z.B. NW LSBTTIQ 16.09.2013: 1, 08.04.2014: 1, 28.04.2014: 1, 14.10.2014: 1, 24.02.2015: 1; SZ 11.01.2014b) und auch in den Dokumenten zum sowie im Bildungsplan 2016 hervorgehoben (vgl. Arbeitspapier 08.04.2014: 2; Anhörung BTV 09/2015; BP 2016 BTV; BP 2016 Einführung: 8). Aufklärung wird hierbei mit Befreiung in Verbindung gebracht: „Aufklärung befreit Kinder von Vorurteilen und Angst“ (VfA 20.01.2016). Auch der Vorsitzende des Landesschülerbeirats betont: „Die Pubertät ist die Zeit zum Ausprobieren, und da ist es doch befreiend zu wissen, dass alle Richtungen okay sind“ (Schülerbeirat 11.01.2014).

Den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen zufolge hingegen wird „[i]n der Akzeptanzforderung der Leitprinzipien [...] die begründete Gefahr deutlich, dass der Bereich der Freiheit hin zur Unfreiheit überschritten wird“ (Petitionsinitiative 08.01.2014: 2). Hier wird behauptet, die geforderte Diskriminierungsfreiheit schränke die Möglichkeit zur freien Meinungsbildung ein:

„Sie versuchen zu erreichen, dass in der Schule Einstellungen unterrichtet werden. Das ist aber nicht die Aufgabe von Schule. Schule hat die Aufgabe, Kinder so zu erziehen, dass man ihnen Werte als Teil ihres Lebens mitgibt, die am Ende Teil der freien Meinungsbildung und Entscheidung in verschiedenen Situationen des Lebens werden.“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5264)

Neben der angeblich bedrohten Meinungsfreiheit, sei auch die Religions- bzw. die Glaubens- und Gewissensfreiheit in Gefahr. Dem Philologenverband gibt „Anlass zu großer Sorge [...] die in unserer Gesellschaft verbreitete Intoleranz gegenüber Andersdenkenden (Meinungsfreiheit) [und] Andersgläubigen (Religionsfreiheit)“ (PhV 31.01.2014: 3). Es sei „zu akzeptieren, dass die Gewissensfreiheit eines jeden Menschen als höchstes Gut zu achten ist“ (Zukunft Familie 16.03.2014). Einem Landtagsabgeordneten der Opposition zufolge ist

„[d]er Kultusminister [...] gut beraten darauf zu achten, dass der Bildungsplan nicht dazu genutzt werden kann, den Schülerinnen und Schüler fremde Meinungen im Unterricht überzustülpen, sondern auch künftig die Möglichkeit der Entfaltung in Freiheit bietet. Einen Geseinnungslehrplan lehnen wir entschieden ab.“ (Hauk zit. n. DfA 19.10.2014)

Auf die unterschiedlichen Freiheitsverständnisse gehe ich in 5.3 näher ein. An dieser Stelle soll vor allem deutlich werden, dass Bildung auch hier im

Spannungsverhältnis von Macht und Freiheit thematisiert wird (siehe 3.2.2). Dem Bildungsbegriff haftet einerseits die Vorstellung von Freiheit und Emanzipation an und der Bildungsplan wird somit zum Befreiungsinstrument. Die unterschiedlichen in der Debatte diskursiv hergestellten Konzepte von Bildung gehen allerdings mit unterschiedlichen z.T. konkurrierenden (oder als konkurrierend konstruierten) Freiheitsversprechen einher. Dies deutet bereits darauf hin, dass hier auch gesellschaftliche Machtverhältnisse verhandelt, reproduziert und infrage gestellt werden. In den verschiedenen Bildungsverständnissen sind unterschiedliche Gesellschaftsentwürfe und Wertevorstellungen eingelagert. Der Bildungsplan stellt damit auch ein Regierungsinstrument dar, über das die normativen Grundlagen stabilisiert werden, an denen sich die allgemeine Schulbildung orientiert.

5.2.2.3 Bildung zur pluralen oder Erziehung zur heteronormativen Gemeinschaft?

Die hier analysierten Verständnisse von Bildung lassen sich theoretisch in vielerlei Hinsicht mit Rickens Theorie von Bildung als Dispositiv der Macht und Matrix der Subjektivierung fassen (siehe 3.2). Gleichzeitig wird hierbei deutlich, dass sich die konstruierten Bildungsverständnisse nicht unabhängig von den eingelagerten Differenzkonstruktionen theoretisieren lassen (siehe 3.5 und 3.6). Zunächst werden Vielfalt, Diversität und Pluralisierung als Problem identifiziert. Da sich „die Erfahrung der menschlichen Begrenzung aber [...] bildungstheoretisch kaum integrieren [lässt,] verwandelt [sie] sich konsequent in noch zu bearbeitende Aufgabenstellungen zukünftiger Entwicklung“ (Ricken 2006: 269). In den Dokumenten zum Bildungsplan wird die durch Vielfalt drohende Überforderung in diesem Sinne in eine zu bewältigende Herausforderung transformiert (siehe 3.2.3). Als Lösung für diese Herausforderung wird Bildung als individueller Erwerb der Kompetenz ‚Umgang mit Vielfalt‘ konstruiert. Durch diese Individualisierung würden „Teilhabe und Gemeinschaftsbildung“ ermöglicht. Das Soziale wird hier als etwas imaginiert, das „durch Generalisierung und Totalisierung allererst als ein ‚Allgemeines‘ aktiv konstituiert wird“ (ebd.: 299; siehe 3.2.4). Das Gemeinsame wird hiernach durch die Bildung der Individuen hervorgebracht. Gleichzeitig wird dieses Gemeinsame heteronormativ strukturiert. Vielfalt kommt hierbei additiv als das Andere hinzu, mit dem anschließend umgegangen werden muss. In dem hier konstruierten Verständnis von Bildung wird Vielfalt also nicht wie von Hartmann gefordert „von der Vielfalt aus“ (Hartmann 2002: 271) gedacht und damit eine „Struktur von Norm und Abweichung, Allgemeinem und Besonderem reproduziert“ (Hartmann 2002: 270; siehe 3.5.1).

Diese verwertungslogische Konstruktion von Bildung als individueller Kompetenzerwerb wird allerdings an vielen Stellen brüchig und Bildung wird gleichzeitig als Aufklärung verstanden. In Bezug auf den ‚Umgang mit Vielfalt‘ rücken so inhaltliche Fragen wieder in den Vordergrund. Vor allem aber wird Aufklärung hier als Bildung von „mündigen Bürgern mit eigener Urteilsfähigkeit“ (KM 08.04.2014) verstanden. Während der Verweis auf Selbstbestimmung in der Logik der Kompetenzorientierung vor allem auf die selbstbestimmte Gestaltung der eigenen (Bildungs- und Erwerbs-)Biographie verweist, rückt Selbstbestimmung hier als Ideal der Aufklärung und damit weniger als Unterordnung unter eine Verwertungslogik, denn vielmehr als emanzipative Mündigkeit in den Vordergrund. Hier zeigt sich die enge Verbindung zwischen Aufklärungsphilosophie und Bildungsgedanken (vgl. Hartmann 2013: 256; siehe 3.5.2).

In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen hingegen erscheint das Gemeinsame als dem Bildungsprozess vorgängig. Gemeinschaft wird hier als heteronormative Abstammungsfamilie imaginiert. Kinder sollen zu einem Leben in dieser Gemeinschaftsform erzogen werden. Im Vordergrund dieses Erziehungsideals steht die „Unterordnung der Eigeninteressen unter das ‚Gemeinwohl‘“ (Ricken 2006: 295). Streng genommen wird Bildung hier also nicht als Kollektivierung konstruiert, sondern vielmehr ihre Notwendigkeit negiert. Das Ziel ist nicht Selbstbestimmung und freie Entfaltung, sondern „Selbsterhaltung, Arterhaltung und schließlich Gemeinschaft miteinander wie mit Gott“ (ebd.; siehe 3.2.4). Hier wird eine christliche Vorstellung von Gemeinschaft reproduziert, die der Idee der Bildung vorgelagert ist. Diese wird eng mit einem heteronormativen Verständnis von Geschlecht und Sexualität verknüpft.

Gleichzeitig wird auch diese Konstruktion immer wieder brüchig. Eine explizite Ablehnung von (Schul-)Bildung lässt sich aus den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen nicht rekonstruieren. Vielmehr wird Erziehung zum Leben in heteronormativen Gemeinschaften hier auch als Aufgabe der Schule angesehen.¹⁰⁵ Die Widersprüchlichkeit der Konstruktion des Sozialen, die ‚das Gemeinsame‘ im Sinne von Familie als heteronormative Abstammungsgemeinschaft als vordiskursive Entität imaginiert, wird aber vor allem daran deutlich, dass auch in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen immer wieder auf individuelle Freiheiten verwiesen wird. Die Ablehnung des Bildungsziels ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan wird mit dem Verweis auf die individuelle Meinungs- und Religionsfreiheit legitimiert. Individuelle Selbstbestimmung wird hier also nicht gänzlich abgelehnt, sondern bisweilen auch als Schutz für die Idee von Gemeinschaft als heterosexuelle Abstammungsfamilie konstruiert.

105 Im weiteren Verlauf der Debatte wird allerdings auch dies zunehmend als alleinige Aufgabe der Eltern konstruiert (siehe 5.3.2.2.).

Welche Subjekte über diese unterschiedlichen Verständnisse von Bildung diskursiv hervorgebracht werden, nehme ich in 5.4 näher in den Blick. An dieser Stelle wird allerdings bereits deutlich, dass dem Bildungsbegriff auch in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ die Idee der Befreiung anhaftet und diese – trotz der impliziten Negierung der Notwendigkeit von Bildung in den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen – auf unterschiedliche Art und Weise und aus unterschiedlichen Perspektiven reklamiert wird. Gleichzeitig stellt der Bildungsplan ein Regierungsinstrument dar, über das eine bestimmte „Formation des Sozialen“ (ebd.: 283) reproduziert und transformiert wird. Dies geht mit einer (Neu)Ordnung der Geschlechterverhältnisse einher.

5.3 Diskursive Strategien der Re_Produktion von Un_Sagbarkeiten¹⁰⁶

Im Folgenden präsentiere ich die Ergebnisse zu der Hauptfrage der empirischen Studie: Wie werden in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ Sagbarkeitsordnungen reproduziert und transformiert und (neue) Felder der Unsagbarkeit hervorgebracht? Ausgehend von der These, dass das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Laufe der Debatte unsagbar gemacht wurde, frage ich insbesondere danach, wie diese Unsagbarkeit diskursiv hergestellt wurde.

Die Analyse zeigt, dass die Polarisierung der Debatte die Grundlage für diskursive Verschiebungen und Verkehrungen von Täter*innen und Opfern bildet, über die Sagbarkeitsordnungen transformiert werden. Diese Polarisierung ist zwar der antifeministischen Mobilisierung zuträglich, sie lässt sich aber keineswegs ausschließlich in antifeministischen Äußerungen nachzeichnen. Vielmehr zeigt sich, dass in unterschiedlichen Äußerungen diskursiv zwei Seiten, zwei mögliche und maximal konträre Positionen hervorgebracht werden: für oder gegen den Bildungsplan. Ich zeichne zunächst nach, wie diese beiden Seiten hervorgebracht und einander gegenübergestellt werden (5.3.1). Hierbei wird auch deutlich, dass in der Polarisierung nicht zwei egalitäre Pole konstruiert werden, sondern die Debatte einer Angriffs- und Verteidigungsdynamik folgt. Die geplante Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan wird angegriffen und die ‚andere Seite‘ herausgefordert, eine das Bildungsziel verteidigende Position einzunehmen.

106 Erste Ergebnisse der Analyse der diskursiven Strategien habe ich im Beitrag „Let’s (Not) Talk About Sex“ (Grenz 2021) bereits veröffentlicht.

Die Verteidigung oder explizite Befürwortung der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ wird im Laufe der Debatte diskursiv in einen Angriff transformiert. Die Bildungsplanbefürworter*innen erscheinen als Täter*innen, während die Bildungsplangeegner*innen zunehmend als Opfer der Debatte konstruiert werden. Die antifeministischen Angriffe auf den Bildungsplan analysiere ich daher vor allem im Hinblick auf die enthaltenen diskursiven Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Umkehr (5.3.2). Ich zeichne hierbei nach, wie die Bildungsplangeegner*innen diskursiv als Verteidiger*innen von liberalen und demokratischen Errungenschaften wie dem Schutz des Kindeswohls, individuellen Rechten der*s Einzelnen, der Wissenschaftsorientierung, dem Schutz von Minderheiten und der demokratischen Grundordnung hervorgebracht werden. Dabei gehe ich auch darauf ein, wie die diskursiven Verschiebungen in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen aufgegriffen und bisweilen auch hier reproduziert wurden.

Mit den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen befasste ich mich abschließend noch einmal genauer (5.3.3). Hierbei wird deutlich, dass es sich bei den Befürworter*innen keineswegs um die homogene Gruppe handelt, als die sie konstruiert werden. Ich nehme insbesondere die Äußerungen von Vertreter*innen der queeren Community, der Antifa und des Kultusministeriums in den Blick. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Frage, inwiefern die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen verteidigt wurde.

Ich schließe jedes der drei Kapitel mit einem kurzen Zwischenfazit, in dem ich noch einmal zusammenfasse, wie Polarisierung und Angriffs-/Verteidigungsdynamik, diskursive Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Umkehr und schließlich (Nicht-)Verteidigungsversuche der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ dazu beitrugen, dass Sagbarkeitsgrenzen verschoben und neue Unsagbarkeiten hergestellt wurden.

5.3.1 Polarisierung und Angriffs-/Verteidigungsdynamik

In der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ wird diskursiv eine Pro-Kontra-Formation hergestellt. Hierbei wird „ein komplexes gesellschaftspolitisches Phänomen [...] in eine binäre Struktur gebracht“ (Stoltenhoff 2021: 207). Ann-Kathrin Stoltenhoff zufolge bedienen sich insbesondere Journalist*innen häufig dieser simplifizierenden Strategie, um den Eindruck zu vermitteln, über konkurrierende Absichten objektiv berichten und diese beurteilen zu können (vgl. ebd.: 207). In meiner Analyse zeigt sich, dass diese Polarisierung nicht nur in Presstexten zum ‚Bildungsplan 2015‘ reproduziert wird. Auch in den diskursiven Äußerungen der anderen an der Debatte beteiligten Akteur*innen lässt sich eine Einteilung in ‚für oder gegen den Bildungsplan‘ rekonstruieren

und auch die Beschreibung der Akteur*innen als „Bildungsplangeegner*innen“ und „Bildungsplanbefürworter*innen“ findet sich in den analysierten Dokumenten (vgl. z.B. die NW LSBTTIQ 14.10.2014; Zukunft Familie 16.03.2014). Während nicht ausgeschlossen werden kann, dass es einigen Akteur*innen tatsächlich um eine grundsätzliche Ablehnung eines neuen Bildungsplans oder sogar der Existenz von Bildungsplänen insgesamt und damit von öffentlicher Schulbildung geht, stellt die Bezeichnung ‚Bildungsplangeegner*innen‘ in dieser Debatte vor allem eine Verkürzung dar, die auf diejenigen Akteur*innen verweist, die sich gegen die Verankerung des Ziels ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im neuen Bildungsplan aussprechen. Die Bildungsplanbefürworter*innen erscheinen vor dem Hintergrund und in Abgrenzung zu den -gegner*innen als diejenigen, die die Thematisierung von ‚geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ in der Schule befürworten.¹⁰⁷

Die Polarisierung dieser beiden Gruppen bzw. Positionen lässt sich auf verschiedenen Ebenen nachzeichnen. Zunächst zeigt sie sich in der ersten Phase der Debatte vor allem in Petitionen, Kampagnen, Stellungnahmen und Pressemitteilungen, in denen sich unterschiedliche Akteur*innen meist eindeutig für oder gegen die Inhalte des Arbeitspapiers positionieren. Besonders sichtbar wird diese Binarität dann bei den Demonstrationen, bei denen sich die Teilnehmer*innen der DfA und queere und antifaschistische Demonstrant*innen gegenüberstehen bzw. die Antifa versucht, den Demonstrationszug der DfA zu blockieren. Hierbei kommt es auch immer wieder zu physischen Auseinandersetzungen zwischen Bildungsplangeegner*innen und -befürworter*innen, auf die in der Berichterstattung besonders hingewiesen wird (vgl. z.B. Bild 03.02.2014; FAZ 03.03.2014; SWP 30.06.2014; SWP 20.10.2014b; SWP 12.10.2015; Bild 28.02.2016). Schließlich lässt sich die Polarisierung der Debatte auch in den Landtagsdebatten zum Bildungsplan nachzeichnen. Vertreter*innen der Oppositions- und Regierungsparteien positionieren sich hier ebenfalls eindeutig als Bildungsplangeegner*innen und Bildungsplanbefürworter*innen bzw. -verfasser*innen. Die Debatte wird hier bisweilen nahtlos weitergeführt und diskursive Äußerungen der DfA aufgegriffen. Darüber hinaus

107 Die Äußerungen des Kultusministeriums werden in der Analyse teilweise unter denen der Bildungsplanbefürworter*innen subsummiert. Dies mag zunächst tautologisch erscheinen, ist es doch naheliegend, dass sich das Kultusministerium als Verfasser*in des Bildungsplans auch für selbigen ausspricht. Wie beschrieben bezieht sich die Bezeichnung ‚Bildungsplanbefürworter*innen‘ in der Debatte aber auf diejenigen Akteur*innen, die die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan befürworten. Im Rahmen der Debatte ist das SPD-geführte Kultusministerium dieser Gruppe zuzuordnen. Gleichzeitig kommt dem Kultusministerium als Verfasser*in des Bildungsplans und häufig auch Adressat*in der Proteste eine Sonderrolle zu, weshalb ich die Äußerungen und insbesondere die Bildungsplan-Dokumente teilweise auch noch einmal gesondert in den Blick nehme (siehe insb. 5.2.2, 5.3.3.3 und 5.4.3.1).

schreiben Oppositionspolitiker*innen der Regierung die Verantwortung für die Debatte und eine ‚Spaltung der Gesellschaft‘ zu.

Im Folgenden möchte ich zunächst zeigen, wie die Polarisierung der Debatte auf diesen unterschiedlichen Ebenen re produziert wurde (5.3.1.1). Anschließend zeichne ich nach, dass die Gegenüberstellung von Rationalität und Emotionalität für diese Polarisierung eine besondere Rolle spielt (5.3.1.2). So reklamieren sowohl Bildungsplangegner*innen als auch -befürworter*innen Rationalität für sich, während sie Emotionalität den jeweils anderen zuschreiben. Das Aufdecken der vermeintlich wahren Ziele der unterschiedlichen Akteur*innen trägt ebenfalls zur Polarisierung bei, denn auch hier werden diskursiv zwei Seiten hervorgebracht, die für sich beanspruchen zu wissen, worum es der jeweils anderen Seite ‚in Wahrheit‘ gehe (5.3.1.3). Schließlich zeige ich in einem kurzen Zwischenfazit, dass die Polarisierung nicht nur dazu beiträgt, die Debatte zu einer komplexen Frage auf zwei maximal konträre Pole zu reduzieren. Sie trägt auch zur Legitimierung von antifeministischen Positionen bei und bildet die Basis für die Angriffs- und Verteidigungsdynamik, die sich durch die gesamte Debatte hindurchzieht und die Täter*innen-Opfer-Umkehr bedingt, die ich in 5.3.2 in den Blick nehme (5.3.1.4).

5.3.1.1 „Kulturkampf“ – Gewinnen vs. Verlieren

Dafür oder dagegen

Die Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ (Petition 11.12.2013) trägt die Ablehnung der Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan bereits im Titel. Die Stellungnahmen der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b) und des Philologenverbands (PhV 31.01.2014) beziehen sich nicht explizit auf die Petition, bringen ihre Kritik an der Absicht, ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan zu verankern, aber auf ähnliche Art und Weise zum Ausdruck. Die Presseerklärung der evangelischen Landeskirchen und der katholischen Kirche ist zwar wenig eindeutig formuliert, die Position der Kirchen wird aber als eindeutig ablehnend aufgefasst (z.B. im Artikel „Kirchen gegen mehr Homosexualität im Klassenzimmer (Welt 10.01.2014a), der in der Welt erschien und in dem es heißt, die Kirchen unterstützen indirekt die Petition).

Die Gegenpetition (07.01.2014) und die Kampagne „Vielfalt gewinnt!“ (Gegenkampagne 12.01.2014a) sowie mehrere Stellungnahmen und Pressemitteilungen setzen sich zunächst vor allem mit der Petition auseinander. Das Netzwerk LSBTTIQ kritisiert diese deutlich und betont, dass diese die Relevanz von „Sensibilisierung für die Vielfalt unserer Gesellschaft gerade in der

schulischen Bildung“ (NW LSBTTIQ 17.12.2013) zeige. Der LSVD (18.12.2013) befasst sich in seiner Stellungnahme detailliert mit den Behauptungen der Petition und konzentriert sich darauf, diese zu widerlegen und die Formulierungen aus dem Arbeitspapier zu begründen und zu verteidigen. Die GEW (30.12.2013) zeigt sich in ihrer Pressemitteilung als „empört über die Online-Petition“. Wie der LSVD bezeichnet auch die GEW die Petition als diskriminierend. Ähnlich wie das Netzwerk LSBTTIQ betont auch die GEW: „Nur wenn unsere Gesellschaft einer fundierten und frühen Sensibilisierung für die Vielfalt unserer Gesellschaft zentrale Bedeutung beimisst, kommt sie ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nach“ (ebd.). In der Gegenpetition heißt es: „Ich wende mich gegen die Petition [...], da ich die Umsetzung der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ nur unterstützen kann“ (Gegenpetition 07.01.2014). Auch im Info-Text zur Gegenkampagne wird die Petition als diskriminierend bezeichnet und der Inhalt des Arbeitspapiers u.a. mit einem Zitat des Kultusministeriums begründet und verteidigt (vgl. Gegenkampagne 12.01.2014a). Diese Dokumente, die kurz nach dem Erscheinen der Petition veröffentlicht wurden, konzentrieren sich also vor allem darauf, letztere zu kritisieren. Sie bringen nicht explizit ihre Befürwortung der geplanten Bildungsplanreform zum Ausdruck, begründen und verteidigen aber dessen Inhalt und betonen die Relevanz der Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in der Schule.

Andere Stellungnahmen positionieren sich explizit für den Bildungsplan in seiner geplanten Form: „Die OFFENE KIRCHE begrüßt ausdrücklich, dass im Bildungsplan 2015 der Landesregierung Baden-Württemberg die Akzeptanz sexueller Vielfalt als Ziel festgeschrieben wird!“ (Offene Kirche 12.01.2014, Herv. i. O.), „Der Landeselternbeirat begrüßt ausdrücklich, dass das Thema ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im neuen Bildungsplan vertreten ist“ (Elternbeirat 16.01.2014: 1) und „Das Netzwerk steht voll hinter den Bemühungen der Landesregierung, LSBTTIQ-Themen sichtbar zu machen und in den Lehrplänen zu verankern“ (NW LSBTTIQ 23.01.2014).

Es zeigt sich, dass bereits in den ersten Wochen der Debatte, in denen noch keine Demonstrationen stattfanden, sondern vor allem Petition, Gegenpetition, Gegenkampagne, Stellungnahmen und Pressemitteilungen veröffentlicht wurden, klare Positionierungen entweder für oder gegen die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan eingenommen wurden. Diese Polarisierung der Positionen zeigt sich auch in einer von der Gegenkampagne in Auftrag gegebenen Umfrage, mit dem Ergebnis: „60 Prozent der Menschen in Baden-Württemberg stimmen dem Plan der Landesregierung zu, im Schulunterricht Akzeptanz und Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebens- und Liebesformen zu fördern. 35 Prozent lehnen das ab“ (Gegenkampagne 23.01.2014). Die Prozentangaben legen nahe, dass es weitere 5 Prozent gab,

die sich nicht eindeutig für oder gegen den Plan aussprachen, diese werden in der Darstellung der Ergebnisse allerdings nicht erwähnt.

Gewinnen, nicht verlieren

Schon früh in der Debatte wird diese als ‚Kulturkampf‘ bezeichnet. Die SZ titelt bereits Mitte Januar 2014 „Kulturkampf im Klassenzimmer. An Baden-Württembergs Schulen soll sexuelle Akzeptanz gelehrt werden“ (SZ 14.01.2014) und auch die Zeitung *Die Welt* (Welt) schreibt von einem „Kulturkampf im Südwesten“ (Welt 19.01.2014) und berichtet über die zwei Seiten dieses Kampfes. Andere Zeitungen greifen den Begriff erst etwas später auf (vgl. FAZ 12.02.2014; Bild 12.02.2014; SWP 24.02.2014) und reproduzieren ebenfalls die Binarität des Kampfes: „Der Kulturkampf [...] hat doch zwei Seiten: auf der einen die Evangelikalen, die Angst vor Umerziehung zur Homosexualität haben. Auf der anderen die Anhänger der Genderstudies, die von Zwangsheterosexualität sprechen und Schwulsein als politisches Statement behandeln“ (Zeit 27.02.2014a).

Dieser ‚Kulturkampf‘ wird von unterschiedlichen Akteur*innen als nicht wünschenswert bezeichnet. Ende Februar 2014 betont Ministerpräsident Winfried Kretschmann: „Das [die Debatte um den Bildungsplan] hat Formen eines Kulturkampfes angenommen, den ich nicht will“ (Ministerpräsident Kretschmann in Zeit 27.02.2014a). Die IG CSD (05.04.2014) unterstützt diese Haltung in ihrer Pressemitteilung „Kein Kulturkampf auf der Straße zum Bildungsplan 2015“. Auch Redner*innen bei der DfA im Juni 2014 betonen: „Wir haben diesen Kulturkampf nicht gesucht, er wird uns aufgezwungen“ (DfA Gindert 28.06.2014).

Der Kampfbegriff wird von der DfA allerdings schon früh verwendet und mit einer ‚Wir-gegen-die-Anderen‘-Erzählung verknüpft. In einer ersten Beschreibung des Bündnisses heißt es: „Der Kampf gegen die Umerziehungsversuche einer kleinen Gruppe von Ideologen und Lobbyisten kann nicht alleine geführt werden“ (Zukunft Familie 03/2014). Dass „der Kampf [...] noch lange nicht vorbei“ (DfA 11.04.2014) sei, wird immer wieder betont. Dabei wird auch das Agieren der Regierung als Teil dieses Kampfes gesehen: „Die sozialistische Regierung hat die Bewegung mit allen Mitteln bekämpft. Aber es hat nichts geholfen“ (ebd.). Während bei der DfA noch im Juni behauptet wird, sie habe den Kulturkampf nicht gesucht, droht eine AfD-Politikerin bei der DfA im Oktober 2014: „Wenn diese Regierung den Kulturkampf will, dann wird diese Regierung den Kulturkampf bekommen“ (DfA Schupeck 19.10.2014: 2). Während bei der DfA vor allem die Regierung als Kampfgegnerin ausgemacht wird, stellen sich den Teilnehmer*innen auf der Straße vor allem antifaschistische Aktivist*innen entgegen. Auch diese reproduzieren bisweilen die Figur

des Kampfes und rufen auf, an ihren Gegendemonstrationen teilzunehmen, „um errungene Fortschritte zu verteidigen und für eine solidarische, offene Gesellschaft zu kämpfen!“ (Antifa 03.10.2014).

Das Bild des Kampfes wird auch in weiteren Äußerungen von sowohl Bildungsplangeegner*innen als auch -befürworter*innen reproduziert. Beiden Seiten geht es darum, den Kampf zu gewinnen: Die von der GEW unterstützte Kampagne gegen die Petition trägt den Titel „Vielfalt gewinnt!“ (Gegenkampagne 12.01.2014a) und die DfA verweist auf den „Kulturkampf, dem wir uns im Interesse unserer Kinder stellen und gewinnen werden“ (DfA 01.07.2014). Zu dieser Kampfrhetorik gehört es auch Sieg und Niederlage, Erfolg und Scheitern zu markieren. So wird von erfolgreichen Blockaden der DfA berichtet (vgl. Linksjugend 07.03.2014), aber es werden auch Niederlagen eingeräumt. Die Demonstration am 1. März war laut Antifa beispielsweise „klar eine Niederlage für alle Menschen, die für eine offene und vielfältige Gesellschaft eintreten“ (Antifa 27.03.2014). Demgegenüber wird immer wieder vom „Erfolg für das Bündnis ‚Demo für alle‘“ (DfA 09.04.2014) berichtet und die Anhörungsfassung des Bildungsplans als „Etappensieg“ (DfA 24.09.2015) bezeichnet.

Spaltung der Gesellschaft vs. Konsens

Dass insbesondere Landtagsabgeordnete der CDU-Fraktion diskursiv an die DfA anschließen, wird in den folgenden Kapiteln immer wieder deutlich werden. An dieser Stelle möchte ich vor allem zeigen, wie die Abgeordneten der Opposition der Regierung die Schuld an der Polarisierung zuschreiben. Bereits am 22. Januar 2014 findet als erster Tagesordnungspunkt auf Antrag der CDU-Fraktion eine Landtagsdebatte unter dem Titel „Spaltet ein ideologisierte Bildungsplan unser Land?“ (Landtagssitzung 22.01.2014: 5264) statt. Dieser Titel zeigt bereits, wie hier die Erzählung einer angeblichen (Gender-)Ideologie reproduziert wird. Im Verlauf der Landtagsdebatte heißt es, die Petitionen für und gegen den Bildungsplan würden zeigen „dass die Gesellschaft auseinanderklafft“ (Hauk in ebd.: 5266). Dies läge daran, dass „die Grünen die Welt wieder einmal in Schwarz und Weiß ein[teilen]“ (Kern in Landtagssitzung 22.01.2014: 5271). „Sie spalten die Gesellschaft“ (ebd.: 5276), lautet der Vorwurf. Aufgabe der Regierung sei es aber „einen Konsens zu erzielen“ (Hauk Landtagssitzung 36.03.2014: 5607), heißt es in einer späteren Landtagsdebatte. „Das ist in diesem Land 60 Jahre lang gelungen, und im 61. Jahr nach der Gründung des Landes gelingt es nicht mehr. Jetzt kommt der Keil, jetzt kommt die Spaltung“ (ebd.).

Die Opposition schreibt die Schuld für die Polarisierung der Debatte um den Bildungsplan der Regierung zu und weist jegliche Mitverantwortung von

sich. Dass die bisherigen Bildungspläne offensichtlich nicht von einem gesamtgesellschaftlichen Konsens getragen wurden, zeigen die Stellungnahmen von queeren Organisationen und der GEW. Dennoch inszeniert sich die Opposition als konsensbildende Kraft. Sie bedient sich damit der populistischen Strategie, in der beansprucht wird, für das Volk, für die Gemeinschaft zu sprechen (siehe 2.2.1), die sich auch bei der DfA und bereits in deren Namen wiederfindet. Gleichzeitig bringt sie die Polarisierung der Debatte durch die wiederholte Betonung einer angeblich bereits erfolgten ‚Spaltung der Gesellschaft‘ diskursiv mit hervor.

5.3.1.2 „Versachlichung“ statt „Panikmache“ – Rationalität vs. Emotionalität

„Die Debatte um das Thema Bildungsplanreform wird sowohl von Teilen der Bildungsplangegner als auch von den Teilnehmern der Gegendemonstrationen sehr emotional geführt“ (Innenminister Gall in CDU/IM 23.12.2014: 3), heißt es in der Stellungnahme des Innenministeriums zum Antrag eines CDU-Landtagsabgeordneten. Die Analyse des Materials zeigt, dass insbesondere die Emotionen Angst und Sorge sowohl von Bildungsplangegner*innen als auch von den -befürworter*innen für sich reklamiert werden. Wie in einigen wissenschaftlichen Beiträgen zur Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ (siehe 2.3.1) wird Angstschüren auch hier als Strategie der antifeministischen Mobilisierung aufgefasst. Gleichzeitig werden auch hier diskursiv zwei Seiten hervorgebracht, die sich gegenseitig eine überhöhte Emotionalität und Unsachlichkeit vorwerfen und für sich reklamieren, für eine Versachlichung der Debatte sorgen zu wollen. Die Emotionalität ‚der Anderen‘ wird hier bisweilen als unberechtigt dargestellt und darüber erklärt, dass sie das eigene Anliegen nur missverstanden hätten.

Sorgen und Ängste (schüren)

Die Bildungsplangegner*innen positionieren sich in erster Linie als besorgte Eltern: „Ich spreche heute zu ihnen als einfaches CDU Mitglied, aber auch als besorgter Familienvater“ (DfA Hausmann 28.06.2014: 1); „Ich bin auch eine besorgte Mama aus Krakau“ (DfA Czarnik 19.10.2014: 1); „Ich stehe hier als besorgte Mutter zweier Söhne“ (DfA Schupeck 19.10.2014: 1); „Als Familienvater von 4 Kindern bin ich besorgt, dass unsere Kinder in den Schulen künftig Dinge lernen sollen, die sich gegen die Glaubensüberzeugung meiner Familie richten“ (DfA Kaufmann 21.06.2015). Diese vermeintlichen Sorgen werden von den Bildungsplanbefürworter*innen vor allem als „Ängste vor LSBTTIQ-Lebensweisen“ (NW LSBTTIQ 17.12.2013) aufgegriffen und als

homo- und transfeindliche Ressentiments und Diskriminierung verstanden (vgl. Offene Kirche 12.01.2014; VfA AMT 28.02.2016; Elternbeirat 16.01.2014). In den diskursiven Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird allerdings zwischen Sorge und Angst unterschieden. Die ‚besorgten Eltern‘ reklamieren vor allem die Sorge um ihre Kinder für sich, der Begriff ‚Angst‘ findet sich hier hingegen kaum und wird z.T. sogar explizit abgelehnt: „[I]ch finde es klasse, dass Sie gekommen sind um gemeinsam zu demonstrieren [sic!]. Nicht aus Angst, nicht um zu diskriminieren und zu diskreditieren, nicht gegen etwas, sondern weil Ihnen Ihre Familien, Ihre Kinder, Ihre Enkelkinder am Herzen liegen“ (DfA Kuhs 21.06.2015: 1). Und: „Ich habe auch keine Angst, keine Phobie, weil ich Gott als liebenden Vater kennengelernt habe und jeden Menschen in seiner Andersartigkeit annehmen kann“ (ebd.: 1f).

Während von der DfA, der Petitionsinitiative und einigen Oppositionspolitiker*innen immer wieder gefordert wird, die Sorgen und Ängste der Eltern müssten ernst genommen werden (vgl. z.B. Petitionsinitiative 19.02.2014; Hauk in Landtagssitzung 26.03.2014: 5585; DfA Hausmann 28.06.2014: 1), beschreiben Kultusministerium und Bildungsplanbefürworter*innen Angstschüren als bewusste Strategie der selbsternannten ‚besorgten Eltern‘. In einer Pressemitteilung des Kultusministeriums heißt es: „Die Initiatoren spielen bewusst mit den Ängsten von Eltern, um ihrer Ideologie zu entsprechen und ihre Anhänger anzuheizen“ (KM 19.10.2014). In einem Aufruf zu einer Gegenkundgebung wird betont, bei den ‚besorgten Eltern‘ „werden Ängste geschürt“ (IG CSD 03/2014). Dem Netzwerk LSBTTIQ zufolge geht es der DfA darum, dass Menschen „Ängste vor Frauen- und Minderheitenrechten und vor alternativen Lebensentwürfen entwickeln“ sollen (NW LSBTTIQ 06.03.2015) und auch der Vorsitzende des Landesschülerbeirats spricht von „Panikmache“ (Schülerbeirat 11.01.2014).

Aber auch die Bildungsplangegner*innen werfen der Regierung und den Bildungsplanbefürworter*innen bisweilen vor, Ängste zu schüren:

„Wenn unter dem Begriff ‚Sexuelle Vielfalt‘ gleichgeschlechtliche Partnerschaften, eine gleichgeschlechtliche Orientierung verstanden wird, dann ist es vollkommen in Ordnung [...] Aber unter ‚Sexuelle Vielfalt‘ lässt sich noch viel mehr verstehen. Das ist ein Grundproblem, [...] dass Sie hier nicht das definieren, was eigentlich definiert gehört. Dadurch schüren Sie Ängste.“ (Kern in Landtagssitzung 22.01.2014: 5276)

Bei einer Rede bei der siebten DfA heißt es:

„Es ist erstaunlich, wie Minoritäten, offenbar mit politischer Unterstützung, der Mehrheit ihre Vorstellungen mit fast religiösem Eifer diktieren können. Um ihre Überzeugungen durchsetzen zu können, schaffen sie ein Klima, in dem nicht mehr der Diskurs gedeiht, sondern Andersdenkende durch Verdächtigungen und Anschuldigungen eingeschüchtert und verängstigt werden.“ (DfA Renz 21.06.2015: 1)

Sowohl die Bildungsplanbefürworter*innen als auch die -gegner*innen werfen sich gegenseitig vor, Ängste zu schüren. Dass in den diskursiven Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen immer wieder mit Skandalisierungen und dem Schüren von Angst gearbeitet wird, ist auch das Ergebnis meiner Analyse (siehe insb. 5.3.2.1 zur angeblichen Kindeswohlgefährdung). Aus den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen kann ich die Strategie des Angstschürens hingegen nicht herausarbeiten. Dass die Existenz und Sichtbarkeit von queeren Lebensweisen (angeblich) Ängste hervorruft, kann nicht als Teil einer populistischen Strategie analysiert werden, sondern ist vielmehr – wie auch in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen hervorgehoben wird – als Effekt von Vorurteilen und Ressentiments zu verstehen. Wie ich im folgenden Abschnitt zeige, wird in den Äußerungen antifaschistischer Akteur*innen immer wieder vor einer neuen ‚gefährlichen, rechten Allianz‘ gewarnt. Dass es sich auch hierbei nicht um die populistische Strategie des Angstschürens, sondern um zutreffende Beobachtungen und Einordnungen neurechter Aktivitäten handelt, zeigt die aktuelle Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘ (siehe Kapitel 2).

Darüber hinaus wird zwar immer wieder auf die Angst vor Diskriminierung von queeren Jugendlichen hingewiesen, auch dies lässt sich allerdings nicht als eine populistische Mobilisierungsstrategie verstehen. Es wird hierbei nicht mit emotionalisierten und emotionalisierenden Extrembeispielen gearbeitet, sondern vor allem auf wissenschaftliche Studien und Statistiken verwiesen, wie z.B. in der Kampagne gegen die Petition:

„Nach einer europaweiten Umfrage der EU-Grundrechteagentur unter mehr als 90.000 Befragten haben Zweidrittel der homo-, trans- und intersexuellen Menschen in der Schule ihre sexuelle Ausrichtung verheimlicht. Mindestens 60 Prozent von ihnen waren dort mit abwertenden Kommentaren konfrontiert.“ (Gegenkampagne 12.01.2014c)

Ich interpretiere Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen, die der Regierung und den Bildungsplanbefürworter*innen ihrerseits Angstschüren vorwerfen daher als Täter*innen-Opfer-Umkehr, eine diskursive Strategie, die ich in 5.3.2 näher in den Blick nehme.

Die Gefühle Angst und Sorge bringen auch die Bildungsplanbefürworter*innen immer wieder zum Ausdruck. Hier geht es zum einen um die bereits erwähnte Angst vor Diskriminierung: „Du Schwuchtel“, ‚Schwule Sau!‘, ‚Du bist pervers!‘, ‚Schwuler Pass!‘ – auf unseren Schulhöfen sind solche Aussprüche allgegenwärtig. Sie sind es, die bei vielen Jugendlichen mit homo-, trans- und intersexuellen Gefühlen Angst vor Diskriminierung erzeugen“ (Gegenkampagne 12.01.2014c). Vor diesem Hintergrund wird immer wieder gefordert, „LSBTIQ-Jugendliche müssen an Schule und Bildung angstfrei teilhaben können“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014). Auch der Kultusminister betont, „[i]hm sei es wichtig, dass niemand Ängste haben müsse, dass man aufgrund

eines bestimmten Merkmals ausgegrenzt werde, und dass jedermann beispielsweise zu seiner sexuellen Orientierung stehen könne“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 76). Zum anderen wird immer wieder Sorge über die gesellschaftlichen Entwicklungen zum Ausdruck gebracht. In Bezug auf die Petition zunächst in Form von Empörung oder Erschütterung: „Die GEW Baden-Württemberg ist empört über die Online-Petition“ (GEW 30.12.2013) und die SPD teilt in einer Resolution mit: „Die teilweise homo- und transphoben Äußerungen im Zusammenhang mit der Petition erschüttern uns“ (SPD 11.01.2014). Die weitere Debatte wird dann zunehmend mit Sorge beobachtet: „[W]ir sind tief besorgt über die populistische Hetze, mit der im Internet gegen den Bildungsplan Ihres Landes Stimmung gemacht wird“ (Gegenkampagne 12.01.2014b), heißt es im an Kultusminister Stoch und den Landtag gerichteten Appelltext der Gegenkampagne und die IG CSD gibt bekannt, sie würde „[m]it wachsender Sorge beobachten [...], dass bei dieser Demonstration mit immer radikaleren und verantwortungsloseren Parolen versucht wird, Gehör zu finden“ (IG CSD 05.04.2014).

Versachlichung

Sowohl die Bildungsplanbefürworter*innen als auch die -gegner*innen werfen sich gegenseitig vor, zu emotional und unsachlich zu argumentieren. Der LSVD weist darauf hin, dass die erste Version der Petition „zu unsachlich“ (LSVD 18.12.2013) war und in der ersten Landtagsdebatte zum Bildungsplan betont eine Grünen-Abgeordnete, dass „[s]chon die Überschrift der heutigen Aktuellen Debatte – ‚Spaltet ein ideologisierte Bildungsplan unser Land?‘ – [...] angedeutet [hat], dass es heute nicht um eine sachliche Debatte geht“ (Lösch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5266). Einem SPD-Abgeordneten zufolge geht es der Opposition „wirklich nur noch um Bashing“ (Fulst-Beil in Landtagssitzung 22.01.2014: 5269) und laut dem VfA „verweigert sich [die DfA] der sachlichen Diskussion“ (VfA 22.01.2016). Andersherum werfen die Bildungsplangeegner*innen den -befürworter*innen ihrerseits vor, unsachlich zu argumentieren: „Die [sic!] ‚Vielfalt gewinnt!‘ Kampagne von compact.de fehlt wie der Gegenpetition jegliches Argument oder eine Begründung“ (Petitionsinitiative 08.03.2014), heißt es beispielsweise in einer Pressemitteilung der Petitionsinitiative.

Beide Seiten werfen sich also gegenseitig eine übertriebene Emotionalität und Unsachlichkeit vor. Gleichzeitig reklamieren beide für sich die Position, die Debatte versachlichen zu wollen. Die Petitionsinitiative „forder[t] zu einer sachlichen Auseinandersetzung auf“ (Petitionsinitiative 21.01.2014). Und auch Oppositionspolitiker*innen betonen immer wieder, wie wichtig es sei, „sachlich über das Thema der sexuellen Vielfalt zu diskutieren“ (Kurtz in KM

24.09.2014: 71). In den Äußerungen der DfA konnte ich einen derartigen Aufruf zur Versachlichung der Debatte allerdings nicht finden. In der ersten Landtagsdebatte zum Bildungsplan, betont Kultusminister Stoch, er wolle „den Prozess der Erstellung eines Bildungsplans, wie ihn sich diese Landesregierung vorgenommen hat, in ganz einfachen und sachlichen Worten darstellen“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5272). Dem Netzwerk LSBTTIQ zufolge, muss „die emotional geführte, teilweise vorurteilsfördernde Debatte rund um den neuen Bildungsplan wieder deutlich versachlicht werden“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014) und die IG CSD betont, die „LSBTTIQ-Community setzt weiterhin auf fundierte Aufklärung, Versachlichung und konstruktiven Dialog“ (IG CSD 05.04.2014). Die Änderungen, die in der überarbeiteten Version des Arbeitspapiers vorgenommen wurden, begründet das Kultusministerium in einer Pressemitteilung ebenfalls mit dem Ziel der Versachlichung: „Um die Debatte zu versachlichen und die Missverständnisse auszuräumen, haben wir uns dazu entschieden, eine eigenständige Leitperspektive zu Toleranz und Vielfalt einzuführen“ (KM 08.04.2014).

Alles nur Missverständnisse?

Dass die polarisierte und emotionalisierte Debatte auf Missverständnisse zurückzuführen sei, wird von beiden Seiten immer wieder behauptet. Den emotionalen Reaktionen auf die queerfeindlichen Formulierungen der Bildungsplangegner*innen wird auf diese Art und Weise die Berechtigung abgesprochen und unterstellt, die Befürworter*innen hätten das Anliegen als diskriminierend missgedeutet:

„Die Formulierungen im Appell unterstellen, dass die Unterzeichner der Petition generell gegen die Behandlung des Themas ‚Sexuelle Vielfalt‘ im Unterricht seien – offensichtlich haben die Verantwortlichen bei Campact den Petitionstext nicht gelesen. Sonst hätten sie sicherlich erkannt, dass es uns nicht um eine pauschale Ablehnung geht, sondern um Transparenz bei der Entstehung des Bildungsplans, so wie auch um eine Klarstellung, wie die Vermittlung ‚Alternativer Lebensformen‘ konkret aussehen soll.“ (Petitionsinitiative 27.01.2014)

Die Veranstalterin der ersten Demonstration gegen den Bildungsplan wird auf der Seite der *Initiative Familienschutz* folgendermaßen zitiert: „Viele Demonstranten hatten den Eindruck, dass die Gegendemonstranten nicht wussten, wogegen wir überhaupt demonstrieren. Die Plakate der Gegenseite waren zum Teil sehr verletzend und hatten inhaltlich nichts mit unserem Thema zu tun“ (Familienschutz 02/2014). Auch der Kommentar in der Zeitschrift *Fokus*, in dem der Vorsitzende des Philologenverbands behauptet, „Gender-Sexualpädagogen, neoemanzipatorische Sexualforscher und andere postmoderne Entgrenzer [...] [wollen] Lederpeitsche und Fetische wie Windeln, Lack und Latex

[...] als Lehrgegenstände in die Bildungspläne integrieren“ (PhV 20.10.2014) und dies als „staatlich sanktionierte Vergewaltigung der Kinderseele“ (PhV 20.10.2014) bezeichnet, sei lediglich „falsch interpretiert[.]“ (PhV 22.10.2014) worden.

Andersrum wird auch immer wieder davon ausgegangen, die ‚besorgten Eltern‘ hätten den Bildungsplan lediglich missverstanden. „Kaum einer von ihnen [den Bildungsplangegner*innen] schien sich mit dem Bildungsplan überhaupt schon beschäftigt zu haben“ (Linksjugend 07.03.2014) resümiert die Linksjugend nach der zweiten Demonstration gegen den Bildungsplan. Kultusminister Stoch formuliert in einer Landtagssitzung den Wunsch, „dass wir alle versuchen, den Menschen, die das bisher missverstanden haben, deutlich zu sagen, dass es bei der Frage der Akzeptanz von Vielfalt um etwas anderes geht als um Sexualisierung von Schule“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 13.11.2014: 6760). Während Stoch zwar davon ausgeht, dass „bewusst Missverständnisse geschürt“ (KM 08.04.2014) wurden, wurde im Arbeitspapier ihm zufolge „ein Missverständnis begünstigt“, woran das Kultusministerium „sicherlich nicht schuldlos“ sei (Kultusminister Stoch in Kontext 26.03.2014). In der Pressemitteilung des Kultusministeriums zum überarbeiteten Arbeitspapier heißt es:

„Es hat sich aber gezeigt, dass das Arbeitspapier zu den Leitprinzipien, in dem das Thema Akzeptanz sexueller Vielfalt als ein Querschnittsaspekt in allen Leitprinzipien aufgenommen war, zu Missverständnissen geführt hat. Um die Debatte zu versachlichen und die Missverständnisse auszuräumen, haben wir uns dazu entschieden, eine eigenständige Leitperspektive zu Toleranz und Vielfalt einzuführen.“ (KM 08.04.2014)

Wie auch die Äußerungen des Kultusministeriums zu diversen diskursiven Verschiebungen beigetragen haben, nehme ich in den folgenden Kapiteln in den Blick. An dieser Stelle dürfte allerdings bereits deutlich geworden sein, dass sich zwar beide Seiten gegenseitig unterstellen, sie hätten das eigene Anliegen nur missverstanden. Während bei den Bildungsplangegner*innen aber keinerlei Verantwortung für diskriminierende Äußerungen übernommen und behauptet wird, diese seien gar nicht diskriminierend, sondern lediglich falsch verstanden worden, räumt das Kultusministerium schon früh in der Debatte eine Mitschuld an den angeblichen Missverständnissen ein. Hierüber werden die Sorgen vor einer angeblichen Sexualisierung indirekt legitimiert und Täter*innen-Opfer-Verkehrungen begünstigt.

5.3.1.3 „Unter dem Deckmantel“ – „Gender-Ideologie“ vs. „Rechte Allianz“

Die Formulierung ‚Unter dem Deckmantel‘ taucht sowohl in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen als auch der -befürworter*innen auf. Beide

Seiten reklamieren für sich, zu wissen, worum es der jeweils anderen Seite ‚eigentlich geht‘. Auch über diese gegenseitigen (vermeintlichen) Entlarvungen werden die beiden benannten Seiten diskursiv hervorgebracht. Die gegenseitigen Zuschreibungen nehme ich im Folgenden näher in den Blick und bringe sie anschließend mit den Erkenntnissen der bisherigen Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘ (Kapitel 2) in Verbindung.

„Gender-Ideologie“ und „Umerziehung“

Die Verschwörungserzählungen antifeministischer Bewegungen sind bereits vielfach auch im Hinblick auf die DfA, die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ und die Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ untersucht worden (siehe 2.3). Auch in dem von mir analysierten Material werden die Behauptungen und Verschwörungsnarrative einer angeblichen ‚Gender-Ideologie‘ und ‚staatlichen Umerziehung‘ reproduziert. Bereits in der Petition wird „ein uneingeschränktes ‚Ja‘ zum Wissenschaftsprinzip in Schule, Unterricht und Lehrerbildung“ (Petition 11.12.2013) gefordert und „ideologische Kampfbegriffe und Theoriekonstrukte abgelehnt“ (ebd.). Hier wird die Geschlechterforschung indirekt als unwissenschaftlich und ideologisch konstruiert. Konkreter sind die Formulierungen der DfA mit ihrem Motto „Stoppt Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder per Bildungsplan!“ (DfA 02.04.2014). In Reden bei den Demonstrationen heißt es, Ministerpräsident Kretschmann solle „die Gender-Ideologie zumindest in seinem Regierungsbereich Baden-Württemberg [...] stoppen, um uns und unsere Kinder zu bewahren – vor der Neuen Weltordnung der Sexualität“ (Thürkauf in DfA Reden 01.03.2014: #00:27:49), denn die ‚Gender-Ideologie‘ stelle eine „seelische Kindesmisshandlung“ (DfA Kuhla 28.06.2014) dar. Sie sei der „ideologische[...] Unterbau für die Frühsexualisierung und die Zerstörung unserer Familien!“ (DfA Schumacher 11.10.2015). Diese diskursiven Äußerungen folgen einer populistischen Strategie der (extremen) Rechten, die Sabine Andresen als Modus der Skandalisierung bezeichnet (vgl. Andresen 2018: 769) und die an vielfach analysierte Krisennarrative und Bedrohungsszenarien anschließt (siehe Kapitel 2).

Auch die Erzählung einer angeblichen ‚Umerziehung‘ wird bereits in der Petition aufgerufen:

„Das vorliegende Papier ‚Verankerung der Leitprinzipien‘ und die Ankündigung die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ in ähnlicher Weise in den Bildungsstandards der einzelnen Fächer zu verankern, zielt für uns auf eine pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung an den allgemeinbildenden Schulen.“ (Petition 11.12.2013)

In der Stellungnahme der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft heißt es, mit dem Arbeitspapier sei „eine Möglichkeit geschaffen, die einer

einseitigen politischen, ideologischen und weltanschaulichen Sicht Tor und Tür öffnen kann. Ein direkter Durchgriff der Kultuspolitik in die Klassenzimmer zur Durchsetzung von Partikularinteressen sei nun möglich“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014a: 1). Auch die DfA warnt immer wieder vor einer angeblichen Umerziehung und Indoktrination. „Er [der Staat] greift nach den Kindern, um sie zu sexualisieren und umzuerziehen“ (DfA Kuby 05.04.2014: #00:04:26), heißt es in einer Rede. Daher sei „[n]ichts [...] wichtiger als die Kinder vor der Umerziehung durch Sexideologen zu schützen“ (Kuby in DfA Reden 01.03.2014: #00:03:40). Die vermeintliche Umerziehung wird hier bisweilen explizit mit totalitären und faschistischen Regimen in Verbindung gebracht. Einem Redner zufolge erinnere die ‚Gender-Ideologie‘ und die geplante Bildungsplanreform an

„Zeiten, als bestimmte Ideologien ihren Weg durch die Kinder in die Bevölkerung fanden. Als durch die Schule und deren Erziehung Kinder und Jugendliche heranwuchsen, die dann als Jugendgruppen wie Balilla [Jugendorganisation der Nationalen Faschistischen Partei Italiens], HJ oder andere schmerzlich berühmt wurden.“ (DfA Rosetti 11.10.2015).

Auch die Verbreitung dieser Verschwörungserzählung bedient sich des Modus der Skandalisierung. Aber auch der ebenfalls von Andresen analysierte „Modus der Entlarvung“ (Andresen 2018: 769) spielt hier eine zentrale Rolle. Hier auf deutet vor allem die Formulierung ‚unter dem Deckmantel‘ hin, die sich in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen immer wieder findet. Der Petitionsinitiative zufolge besteht durch das überarbeitete Arbeitspapier „die Gefahr, dass die Landesregierung die ursprünglichen Absichten unter einem anderen Deckmantel vorantreiben will“ (Petitionsinitiative 10.04.2014). Die FAZ titelt „Unter dem Deckmantel der Vielfalt“ (FAZ 11.10.2014) und beschreibt in entlarvender und skandalisierender Manier, was sich hinter der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ und dem baden-württembergischen Bildungsplan angeblich verberge. Die DfA behauptet: „Unter dem Deckmantel von Antidiskriminierung forcieren immer mehr Landesregierungen durch umfangreiche Maßnahmen, das Leitbild der Familie mit Mutter, Vater und Kind(ern) zu zerstören“ (DfA 10/2015). Und der Vorsitzende des Philologenverbands warnt, dass „unter dem Deckmantel der Vielfalt“ (PhV 22.10.2014) die „Pornographisierung der Schule“ und „eine staatlich sanktionierte Vergewaltigung der Kinderseele“ (PhV 20.10.2014) drohe.

Die hier aufgezeigten antifeministischen Behauptungen und Verschwörungserzählungen nehme ich in 5.3.2 näher in den Blick. Im Folgenden möchte ich vor allem darauf hinweisen, dass die Formulierung ‚unter dem Deckmantel‘ interessanterweise auch in den diskursiven Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen auftaucht.

„Gefährliche, rechte Allianz“

Insbesondere die Antifa weist immer wieder darauf hin, „dass die Besorgnis der Eltern vorgespielt ist“ (Antifa 26.02.2014). Diese demonstrierten „unter dem Deckmantel der ‚besorgten Eltern‘“ (ebd.). Auch der IG CSD zufolge ist „der Bildungsplan 2015 und die Sichtbarkeit von LSBTTIQ-Menschen willkommenes Mittel zum skandalisierenden Zweck“ (IG CSD 05.04.2014). Diese Perspektive wird auch im Landtag aufgegriffen: „Die Behauptungen, die hier die Befürworter der Petition gemacht haben, sind falsch, irreführend; sie sind Mittel zum Zweck der Stimmungsmache“ (Kleinböck in Landtagssitzung 13.11.2014: 6757). Queere Gruppierungen bemängeln, dass „[u]nter dem Deckmantel des Kinderschutzes [...] sinnvolle Bildungs- und Antidiskriminierungsarbeit als ‚Sexualisierung von Kindern in Kita und Grundschule‘ diffamiert“ wird (No Pegida 03/3015). Die Antifa hingegen geht davon aus, dass es „schon lange nicht mehr um den Bildungsplan [geht], sondern um die Zusammenführung rechter Kräfte unter dem Deckmantel einer ‚Demo für alle‘ unter Federführung der AfD“ (Antifa 03.04.2014). Letztere halte sich „[g]anz bewusst [...] auf der Straße bedeckt und zieh[t] im Hintergrund die Strippen“ (Rechtsruck stoppen 08.03.2015). Hierbei wird auch immer wieder auf den Zusammenhang zwischen Pegida-Bewegung und DfA hingewiesen: „Die Demonstrationen in Stuttgart dienen dabei auch als Experimentierfeld für die Anknüpfungsfähigkeit und Neuverpackung rechter Stimmungsmache. Nicht umsonst hatten auch die baden-württembergischen PEGIDA-Ableger kräftig die Werbetrommel für heute gerührt“ (Antifa 21.03.2015). Die Antifa warnt daher immer wieder vor einer neuen „gefährliche[n], rechte[n] Allianz“ (Antifa 24.06.2014).

Gegenseitige Entlarvungen?

In der Forschung zu ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen ist unstrittig, dass es sich bei der angeblichen ‚Gender-Ideologie‘ und ‚Umerziehung‘ um antifeministische Behauptungen, Krisenerzählungen, Bedrohungsszenarien und Verschwörungserzählungen handelt (siehe 2.1.2 und 2.3). Gleichzeitig bestätigt die Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘ die Beobachtungen, dass Bewegungen wie Pegida und die DfA Teil einer (neu)rechten Mobilisierung bilden, die auch als ‚aktionistischer Arm‘ der AfD bezeichnet werden (vgl. Meyer 2022: 135). Während die ‚Entlarvungen‘ und ‚Aufdeckungen‘ der Bildungsplangeegner*innen also als populistische Strategie der (extremen) Rechten anzusehen sind, handelt es sich bei dem Hinweis, dass in der Debatte um den Bildungsplan „unter dem Deckmantel der ‚besorgten Eltern‘“ (Antifa 26.02.2014) eine „gefährliche, rechte Allianz“ (Antifa 24.06.2014) gebildet wurde, um erste Beobachtungen antifeministischer und neurechter Netzwerkprojekte (vgl. Lang/Peters 2018b: 19). In der Debatte um den Bildungsplan

aber erscheint dies als beidseitiger Kampf darum, wer entlarven kann, worum es der jeweils anderen Seite eigentlich geht, welche Agenda ‚die Anderen‘ heimlich ‚unter dem Deckmantel der Vielfalt‘ bzw. ‚des Kinderschutzes‘ vorantreiben. Das (vermeintliche) Wissen um die Wahrheit über ‚die Anderen‘ wird von beiden Seiten für sich reklamiert.

Hier wird also explizit um Wahrheit gekämpft. Aus einer diskursanalytischen Perspektive ist es nicht unproblematisch, die eine Seite – wie gerade erfolgt – mit dem Verweis auf entsprechende Forschung als ‚bestätigt‘ und somit als ‚wahr‘ anzuerkennen und die andere als verschwörungstheoretisch und damit ‚unwahr‘ zu bezeichnen. Sollte es bei einer diskursanalytischen Untersuchung nicht darum gehen, zu analysieren, wie bestimmtes Wissen als wahr konstruiert wird? Stellt eine derartige Einordnung nicht eine Beteiligung an eben jenem Diskurs, an eben jenen Wahrheitsproduktionen dar, die gerade analysiert werden sollen? Diese Fragen können diskursanalytisch nur dialektisch beantwortet werden. Zwar ist es die Aufgabe von diskursanalytischen Projekten, „die im Diskurs verhandelten Dinge anders betrachtet werden, als dies die Regeln des Diskurses implizieren“ (Schrage in Feustel et al. 2014: 487), gleichzeitig liegt im Anschluss an die Interpretative Analytik nach Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow (1983) die Stärke der diskurstheoretischen Perspektive gerade darin, dass sich di*er Forscher*in nicht außerhalb der analysierten Diskurse imaginiert, sondern die eigenen Verstrickungen in das Beobachtete und Analytierte anerkennt (siehe 4.1.3). Einigen Diskursforscher*innen zufolge ist die Intervention in die analysierten Diskurse ein explizites Ziel von Diskursanalysen. Wrana zufolge geht es in diskursanalytischen Projekten (auch) darum, „in den Diskurs [zu] gehen, um ihn zu verschieben“ (Wrana in Feustel et al. 2014: 485). Wie ich mit dieser Schwierigkeit in der Analyse und insbesondere in der Darstellung der Ergebnisse umgehe, verdeutliche ich am Ende des folgenden Zwischenfazit.

5.3.1.4 Kurzes Zwischenfazit: Neue Un_Sagbarkeiten durch Polarisierung und Angriffs-/Verteidigungsdynamik

Neue Un_Sagbarkeiten durch Polarisierung

In der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ werden diskursiv zwei sich gegenüberstehende Seiten hervorgebracht: Die Bildungsplangegner*innen und die Bildungsplanbefürworter*innen. In der Forschung wird die Konstruktion einer ‚Wir gegen die Anderen‘-Logik häufig in antifeministischen und rechten Diskursivierungen rekonstruiert (vgl. z.B. Andresen 2018: 776). Auch das von mir analysierte Material zeigt, dass insbesondere in den Äußerungen der DfA eine Kampfrhetorik bedient und mit Drohungen gearbeitet wird. Aber auch in den

Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird die Polarisierung bisweilen reproduziert. Unabhängig davon, welche Akteur*innen zu dieser Polarisierung beitragen, führt sie dazu, die Positionen der antifeministischen Mobilisierung zu legitimieren. Die Ablehnung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Bildungsziel erscheint hierdurch nicht (ausschließlich) als queerfeindliche Hetze, sondern als eine von zwei möglichen Positionen zum Bildungsplan.

Hiermit geht u.a. die gleichsamer Problematisierung von Emotionalität auf beiden Seiten einher. Dem Innenministerium zufolge wird „[d]ie Debatte um das Thema Bildungsplanreform [...] sowohl von Teilen der Bildungsplangegner als auch von den Teilnehmern der Gegendemonstrationen sehr emotional geführt“ (Innenminister Gall in CDU/IM 23.12.2014: 3). Durch derartige Äußerungen werden die unterschiedlichen emotional(isiert)en Reaktionen nivelliert. Die Skandalisierungen und das Angstschüren in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen werden auf die Ebene zwar übertriebener, aber erstzunehmender Gefühlsäußerungen von besorgten Bürger*innen gehoben. Gleichzeitig wird die Empörung über diskriminierende Äußerungen, die bestimmten Personen und Lebensweisen Grundrechte absprechen und z.T. sogar ihr Existenzrecht leugnen¹⁰⁸, als gleichermaßen übertrieben und unangebracht abgewertet.

Auch das Skandalisieren und Entlarven von (vermeintlichen) Missständen und politischen Strategien schreiben sich beide Seiten gegenseitig zu. Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuer Rechten‘ lassen sich Behauptungen über eine angebliche ‚Gender-Ideologie‘ und ‚Umerziehung‘ als Verschwörungserzählungen und die Warnung vor neuen ‚rechten Allianzen‘ als zutreffende Beobachtungen neurechter Agitationen einordnen. Während der Debatte aber wird insbesondere durch die Verwendung der Formulierung ‚unter dem Deckmantel‘ diskursiv eine Parallelität zwischen beiden Erzählungen hergestellt. Auch dieses gegenseitige ‚Wir wissen, worum es euch eigentlich geht‘ trägt zu einer Legitimierung und Nivellierung rechter Positionen bei.

Durch diese Polarisierungen wird das diskursive Feld vorstrukturiert und Un_Sagbarkeiten neu geordnet. Diskriminierende, antifeministische, queerfeindliche Äußerungen werden aus dem Schatten der Unsagbarkeit in das Feld des Sagbaren gerückt. Gleichzeitig entstehen neue Felder des Unsagbaren. Die Polarisierung trägt zunächst dazu bei, dass eine Kritik am Bildungsplan kaum

108 In der Landtagsdebatte vom 22.01.2014 verweist Kultusminister Stoch darauf, dass er und sein Ministerium „seit Tagen und Wochen mit E-Mails ein[ge]deck[t werden], deren Inhalte jenseits all dessen sind, was wir alle hier im Haus als demokratisch ertragbar betrachten. Darin sind Inhalte zu lesen, die wir nicht ertragen können. Darin stehen Inhalte, die weit im rechtsradikalen Milieu anzusiedeln sind, in dem Milieu verhaftet sind, in dem Menschen das Lebensrecht in diesem Land abgesprochen wird“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5273).

noch möglich ist, da dies die befürwortende Position zur Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan gefährden würde. Wenn nur ein Für oder Gegen den Bildungsplan möglich ist, läuft jegliche Kritik Gefahr, als grundsätzliche Positionierung gegen den Bildungsplan und gegen die Thematisierung von ‚geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ in der Schule (miss)gedeutet zu werden.

Angriffs-/Verteidigungsdynamik

Für die Strukturierung des diskursiven Felds ist es relevant, dass die Polarisierung zwar mit einer Analogisierung der beiden diskursiv hervorgebrachten Seiten einhergeht, die Debatte aber gleichzeitig einer Angriffs-/Verteidigungsdynamik folgt. Dass es sich bei den Mobilisierungen gegen den ‚Bildungsplan 2015‘ um antifeministische Angriffe auf die Geschlechterforschung, Gleichstellungspolitik und (Sexual-)Pädagogik handelt, ist bereits vielfach analysiert worden (siehe 2.3) und zeigt sich auch in dem von mir analysierten Material. Dieser Angriffscharakter der diskursiven Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen weist den Befürworter*innen (indirekt) die Position der Verteidigung zu. Dies wird bisweilen auch explizit betont: „Errungene Fortschritte bedürfen unserer Verteidigung; es ist wichtig, auf der Straße zu zeigen, dass wir nach vorne schauen und keinen Rückschritt akzeptieren werden“ (Antifa 03.10.2014); „Es reicht nicht nur aus im Sommer auf den CSDs zu laufen, wir müssen uns da, wo man uns beschneiden will, Widerstand leisten und unsere Rechte verteidigen“ (RfA Opossum 11.10.2015: #00:10:13); „[W]enn wir alle, unabhängig von unserer sexuellen Identität dieses Recht auf Vielfalt nicht verteidigen, zerstören wir die freie und plurale Zukunft aller Kinder unseres Landes“ (VfA Pantisano 28.02.2016: #00:10:40). Diese Verteidigungshaltung uneingeschränkt anzunehmen, ist allerdings nicht unproblematisch, da auch hierdurch die Polarisierung reproduziert wird und die Bildungsplangeegner*innen als angreifende Seite eines zweiseitigen Kampfes anerkannt werden. Auch die Angriffs-/Verteidigungsdynamik strukturiert also das diskursive Feld und bringt vor allem die Bildungsplanbefürworter*innen in eine dilemmatische Situation, die sich anrufungstheoretisch (siehe 3.4.2) wie folgt beschreiben lässt: Nehmen sie die zugeschriebene Verteidigungsposition an, reproduzieren sie damit die Polarisierung der Debatte und beteiligen sich somit an der Legitimierung der Ablehnung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Bildungsziel als einer von zwei möglichen Positionen. Lehnen sie die Anrufung ab und wenden sich – mit Althusser gesprochen – nicht um, nehmen sie keine der beiden durch die Polarisierung diskursiv hervorgebrachten Positionen ein und bringen sich somit um die Möglichkeit, legitim sprechen und in die Debatte intervenieren zu können.

Umgang mit Polarisierung in der Darstellung der Ergebnisse

Vor diesem Dilemma stehe auch ich als Forschende, wenn auch in etwas anderer Form. Selbstverständlich ist es weder Anliegen noch Aufgabe der vorliegenden Arbeit einen vor inzwischen knapp zehn Jahren verabschiedeten Bildungsplan im Nachhinein zu verteidigen. Anliegen meines Projekts war es aber schon früh, die Polarisierung der Debatte als diskursive Konstruktion zu erkennen und zu dekonstruieren. Derartige Dekonstruktionen kommen aber meist nicht umhin, das Zu-Dekonstruierende zunächst zu rekonstruieren und damit auch zu reproduzieren. Mich hat dieses Dilemma vor allem im Hinblick auf die Darstellung der Ergebnisse beschäftigt. Ich habe mich schließlich dafür entschieden, der Polarisierung der Debatte in gewisser Hinsicht zu folgen, da diese sich in meiner Analyse als zentrale Ordnung des diskursiven Feldes erwiesen hat. Die folgenden Abschnitte lassen sich also auch als Rekonstruktion der antifeministischen Angriffe (5.3.2) und der unterschiedlichen Verteidigungsversuche (5.3.3) lesen. Ich gehe hierbei allerdings an entscheidenden Stellen über eine reine Rekonstruktion der Debatte hinaus: In der Analyse der diskursiven Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Umkehr geht es mir weniger darum, die antifeministischen Angriffe isoliert zu betrachten und im Hinblick auf ihre Funktionsweise zu untersuchen. Vielmehr möchte ich zeigen, dass die bereits erwähnten Krisennarrative, Bedrohungsszenarien und Verschwörungserzählungen keineswegs ‚aus dem Nichts‘ gegriffen sind, sondern dass und vor allem wie hier diskursiv an vorherige Äußerungen, insbesondere aus dem Arbeitspapier zum Bildungsplan, angeschlossen wird. Ich verstehe diese diskursiven Verschiebungen im Anschluss an Scharl und Wrana als Spielzüge, die „Sagbarkeiten vorstrukturieren“ (Scharl/Wrana 2014: 357), aber nicht determinieren (siehe 4.3). Ich nehme daher auch in den Blick, wie an die Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen angeschlossen wird und frage hier vor allem, ob die diskursiven Verschiebungen reproduziert oder infrage gestellt werden. Anschließend nehme ich die unterschiedlichen Verteidigungsversuche der Bildungsplanbefürworter*innen in den Blick. Hierbei zeigt sich zum einen, dass diese keineswegs als die homogene Gruppe gelten können, als die diese immer wieder konstruiert wurden. Zum anderen wird deutlich, dass auch diese Verteidigungsversuche bzw. die Umgangsweisen mit Zuschreibung der Verteidigungsposition auf unterschiedliche Art dazu beitrugen, dass ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Laufe der Debatte unsagbar wurde.

5.3.2 *Diskursive Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Umkehr in antifeministischen Angriffen*

Die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ wird in der Forschung vor allem als antifeministischer Angriff auf Geschlechterforschung, Gleichstellungspolitik und (Sexual-)Pädagogik in den Blick genommen. Während der Debatte aber werden die Bildungsplangeegner*innen diskursiv als harmlose besorgte Eltern hervorgebracht, wohingegen insbesondere die Gegendemonstrant*innen als „linksradikale[.] Gewalttäter“ (AfD-Politiker in DfA Reden 01.03.2014: #00:43:51) und „linksextreme[.] Straftäter[.]“ (DfA Jahn 21.06.2015) erscheinen.¹⁰⁹ „Gewalt und Aggression ging ausschließlich von den linksradikalen Gegendemonstranten aus“ (DfA 23.10.2014), heißt es bei der DfA, was anschaulich durch die Erwähnung von „Taschenmesser[n] und Quarzhandschuhe[n]“ (DfA 22.10.2014) unterstrichen wird, die Gegendemonstrant*innen bei sich getragen haben sollen. Darstellungen von gewaltbereiten Personen aus der linken Szene werden durch Polizeiberichte unterstützt, aus denen die Initiative Schützt unsere Kinder zitiert:

„Parolen skandierend und Fahnen schwingend machten umstehende Demonstrationsgegner, darunter auch Angehörige der linken Szene, dem genehmigten Aufzug keinen Platz. Als die Polizei den Weg frei machen wollte, wurden die Einsatzkräfte verbal und auch körperlich angegangen. [...] Bei einem Tritt in die Genitalien ist ein 23 Jahre alter Polizeibeamter hierbei verletzt worden.“ (Zukunft Familie 02.03.2014)

Auch Dokumenten des Landtags zufolge haben „[i]n den Reihen der Gegendemonstranten [...] dem linksextremistischen Spektrum zuzuordnende, gewaltgeneigte Gruppierungen dominiert“ (Innenminister Gall in CDU/IM 23.12.2014: 3). Hierbei wird bisweilen auf Presseberichte verwiesen, denen zufolge es „erneut zu teilweise gewalttätigen Ausschreitungen von linken Gegendemonstranten gekommen“ sei (Blenke in CDU/KM 29.03.2016: 2).

Demgegenüber erscheinen die Demonstrationen der DfA als „friedliche[r] und besonnene[r] Protest“ (Zukunft Familie 02.03.2014). Immer wieder wird auf die „schöne[.] Atmosphäre vor Ort“ (DfA 23.03.2015) verwiesen und die Teilnahme als entspannende Freizeitaktivität empfohlen: „Kommen Sie auch, wenn Sie nicht in Stuttgart wohnen. Es ist allemal eine Reise wert – als Familienausflug, Stadterkundung oder gleich mit einem Gottesdienstbesuch verbunden“ (DfA 18.06.2015). Insbesondere in den Aufrufen zur siebten DfA wird die „Demo als Familienausflug“ (ebd.) beworben: „[D]a die Demo erst um 14 Uhr beginnt, bleibt noch viel Zeit z.B. für einen Gottesdienstbesuch und

109 In 5.3.3.2 gehe ich näher darauf ein, dass antifaschistische Aktivist*innen z.T. auch in den diskursiven Äußerungen der Antifa selbst als gewaltbereit und gewalttätig hervorgebracht werden.

ein Familienprogramm“ (ebd.). Auf eine Auflistung von katholischen und protestantischen Gottesdiensten folgt ein Link mit den „Top 10 der Familien-Events in der Landeshauptstadt“ (ebd.). In den Pressemitteilungen der DfA wird fast nach jeder Demonstration auf die „blaue[n] und rosafarbene[n] Luftballons“ verwiesen, die „die vielen kleinen und großen Kinder unter den Demonstranten [...] [auf]steigen [ließen], um ihren Protest sinnbildlich an die politisch Verantwortlichen nach oben zu senden“ (DfA 12.10.2015; vgl. auch DfA 05.04.2014, 01.07.2014, 19.10.2014: 2, 19.06.2015). Luftballons werden in der Regel mit fröhlichen Feiern und Festen assoziiert. Die Farben Blau und Rosa symbolisieren bekanntlich die Geschlechter männlich und weiblich. Die Kritik dieser binären Trennung und Farbzuschreibung hat aus (queer-)feministischer Perspektive eine lange Tradition (vgl. z.B. Pinkstinks 2015). Da diese Farben vor allem Kinderkleidung und -spielzeug zugewiesen werden, symbolisieren sie hier aber nicht nur Zweigeschlechtlichkeit, sondern auch Kindheit. Diese Verharmlosungsstrategie wird insbesondere in dem letzten Zitat deutlich, in dem Kinder als zentrale Akteur*innen des politischen Protests inszeniert werden (mehr dazu in 5.4.2). Die Verharmlosung der antifeministischen Mobilisierung wird auch im Landtag reproduziert und der Regierung vorgeworfen, sie mache „[f]riedliche, um ihre Kinder besorgte Eltern [...] zu radikalen Homophoben“ (Hauk in Landtagssitzung 26.03.2014: 5585). Auf die Aufforderung, sich von der DfA abzugrenzen, reagiert eine CDU-Abgeordnete mit Unverständnis: „Sie wisse nicht, von wem sie sich abgrenzen solle, ob sie sich von Menschen abgrenzen solle, die am Sonntagnachmittag mit ihren Kindern und mit Luftballons durch den Stadtpark gingen und dies als eine Demonstration bezeichneten“ (CDU-Abg. in KM 02.12.2015: 26).

Diese Einteilung in friedliche Bildungsplangegner*innen und radikale, gewalttätige Bildungsplanbefürworter*innen wird bisweilen brüchig. Die Antifa berichtet von (Polizei-)Gewalt gegen die Gegendemonstrant*innen. Ihr zufolge gab sich die Polizei „alle Mühe, den rechten Demoteilnehmern den roten Teppich auszurollen“ (Antifa 28.02.2016) und verfolgte eine „Null-Toleranz-Linie“ [...], mit der die Polizeiführung den Rechten mittels enormer Brutalität den Weg freiprügeln“ (Rechtsruck stoppen 17.03.2015). Bisweilen „ließ [die Polizei] die AntifaschistInnen nicht einmal bis zu den Absperrgittern, sondern empfing sie mit massiven Prügelattacken“ (Antifa 25.06.2015). Auch „[d]ie Aggressivität vieler ‚Demo für Alle‘-Teilnehmern entsprach so gar nicht dem familienfreundlichen Selbstbild, welches sie ständig zu transportieren versuchen“ (Antifa 20.10.2014). In Landtagsdokumenten werden ebenfalls „wechselseitige[...] tätliche[...] Auseinandersetzungen zwischen rivalisierenden Personengruppen“ (Wissenschaftsminister Bauer in CDU/WKM 23.11.2015: 4) beschrieben. Hierbei wurden „21 Personen festgenommen [...] Neun der

festgenommenen Personen waren dem rechtsextremen Spektrum zuzuordnen“ (ebd.).

Das diskursiv hervorgebrachte Bild von friedlichen und harmlosen Bildungsplangegner*innen und aggressiven, gewaltbereiten Bildungsplanbefürworter*innen ist ein erstes Beispiel für die Umkehr der Angriffs- und Verteidigungspositionen von Täter*innen und Opfern, die ich in diesem Kapitel in den Blick nehmen möchte. Hierbei wird deutlich, dass die Bildungsplangegner*innen nicht nur über die (Selbst-)Inszenierung als Luftballontragende Familienausflügler*inner als Opfer der Debatte hervorgebracht werden, während die Befürworter*innen als (Gewalt- oder Straf-)Täter*innen erscheinen. Auch auf inhaltlicher Ebene werden die Bildungsplangegner*innen immer wieder als diejenigen dargestellt, die liberale und demokratische Errungenschaften wie den Schutz des Kindeswohls, individuelle Rechte der*s Einzelnen, die Wissenschaftsorientierung, den Schutz von Minderheiten und die demokratische Grundordnung zu verteidigen suchen. Hierzu dienen, wie beschrieben und vielfach analysiert, populistische Strategien wie Skandalisierungen und vermeintliche Entlarvungen, Bedrohungsszenarien, Krisennarrative und Verschwörungserzählungen (siehe Kapitel 2). Diese werden allerdings keineswegs frei erfunden. Vielmehr wird hierbei vielfach an andere diskursive Äußerungen aus der Debatte angeschlossen und diese transformiert.

Über diese diskursiven Verschiebungen wird aus ‚sexueller Vielfalt‘ Sexualisierung, Pornographisierung und schließlich sexualisierte Gewalt an Kindern (5.3.2.1). Aus ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ wird das Aufdringen bestimmter Einstellungen und Meinungen, Indoktrination, Umerziehung und damit eine unrechtmäßige Beschneidung der elterlichen Erziehungshoheit (5.3.2.2). Aus der Unwissenschaftlichkeit der ‚Gender-Ideologie‘ wird die Wissenschaftlichkeit der antifeministischen Angriffe (5.3.2.3). Aus der Thematisierung von heterosexistischer Diskriminierung wird eine Vernachlässigung von anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus und Ableismus, eine Abwertung von religiösen Minderheiten und schließlich die Ausgrenzung von Christ*innen (5.3.2.4). Aus Antidiskriminierung und Kritik an antifeministischen Angriffen wird eine Beschränkung der Meinungs-, Versammlungs- und Religionsfreiheit und schließlich die Gefährdung der demokratischen Grundordnung durch eine drohende ‚Diktatur des Regenbogens‘ (5.3.2.5).

Diese diskursiven Verschiebungen, über die Täter*innen und Opfer schrittweise verkehrt werden, werden allerdings keineswegs ausschließlich in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen hergestellt. Vielmehr tragen auch diskursive Äußerungen der Regierungsvertreter*innen und der Bildungsplanbefürworter*innen dazu bei, diese Transformationen zu reproduzieren. Im Folgenden möchte ich diese diskursiven Verschiebungen näher in den Blick

nehmen. Hierbei geht es mir nicht darum, darüber zu spekulieren, inwiefern es sich bei den vorgestellten Täter*innen-Opfer-Verkehrungen um intentionale Taktiken einzelner Akteur*innen oder um unabsichtliche Reproduktionen handelt. Ich konzentriere mich vielmehr darauf, diese als diskursive Strategien zu analysieren, also als die regelhafte Art und Weise, über die Wissen und Wahrheit re produziert und transformiert werden (vgl. Foucault 1973/1981: 94–103; siehe 4.2.1). Wie über diese diskursiven Verschiebungen und Täter*innen-Opfer-Verkehrungen neue Un_Sagbarkeiten hervorgebracht wurden, nehme ich abschließend noch einmal zusammenfassend in den Blick (5.3.2.6).

5.3.2.1 Kindeswohl – Von „Anders sein“ zu „Missbrauchsgefahr“

Dass mit der Formulierung ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ aus dem Arbeitspapier eine Thematisierung vielfältiger Lebensweisen ermöglicht werden sollte, die in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen aber als Thematisierung von sexuellen Praktiken aufgegriffen und als ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Kindeswohlgefährdung‘ bezeichnet wurde, ist bereits analysiert worden (siehe 2.3) und wird auch in der Debatte selbst immer wieder betont. Ich möchte in diesem Kapitel nachzeichnen, wie diese diskursive Verschiebung hergestellt und hierüber Täter*innen und Opfer verkehrt werden. Hierbei nehme ich nicht ausschließlich die Äußerungen der Bildungsplangegner*innen in den Blick, sondern zeichne zunächst nach, wie hier an eine Veränderung queerer Lebensweisen angeschlossen wird, die bereits im Arbeitspapier zu finden ist. Anschließend befasse ich mich auch damit, inwiefern die diskursive Verschiebung und Diskursivierung von Sexualität in den Äußerungen der Bildungsbefürworter*innen reproduziert werden.

Veränderung und Sexualisierung queerer Lebensweisen

Eine Sexualisierung von sowohl queeren Lebensweisen als auch der Inhalte des Bildungsplans (vgl. Hartmann 2016: 122f) findet sich vor allem in den diskursiven Äußerungen der Bildungsplangegner*innen. Hierbei wird allerdings an eine Veränderung angeschlossen, die auch in den Dokumenten zum Bildungsplan und in den Äußerungen der Befürworter*innen reproduziert wird. So wird der Begriff ‚sexuelle Vielfalt‘ in der Debatte fast ausschließlich als Synonym für ‚LSBTIQ‘ verwendet. Wie in den 4.3.2 und 5.2.1.1 beschrieben, wird Heterosexualität im Arbeitspapier nur an einer Stelle als Teil der ‚Vielfalt in der sexuellen Identität und Orientierung‘ erwähnt (Arbeitspapier 18.11.2014: 25f). An allen anderen Stellen werden im Hinblick auf die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ ausschließlich ‚LSBTI-Menschen‘ beschrieben (z.B. ebd.: 23). Cis- oder Endogeschlechtlichkeit werden in keiner Weise

erwähnt. Der Verweis auf ‚sexuelle Vielfalt‘ geht also bereits mit einer Veränderung einher. Diese Veränderung wird häufig dann vorgenommen, wenn auf die Diskriminierung von queeren Lebensweisen hingewiesen werden soll. ‚LSBT TI‘ erscheinen hier als anders, weil sie heterosexistische Diskriminierung erfahren. Dies geht allerdings nicht selten mit einer Essentialisierung einher, wie beispielsweise bei dem Titel der GEW-Tagung „Anders sein ohne Angst. Bildung für Vielfalt am Beispiel der sexuellen Identität“ (GEW 13.07.2015). Hier wird die ‚Vielfalt der sexuellen Identität‘ mit dem Begriff ‚anders‘ als Seinsart in den Blick genommen. Auch Ministerpräsident Kretschmann weist auf die Diskriminierung hin, die Kinder und Jugendliche in der Schule erfahren, wenn sie „anders gestrickt“ sind (Zeit 27.02.2014a) und reproduziert hiermit eine essentialistische Vorstellung des ‚Andersseins‘.

Dieser Veränderung wird bisweilen die Behauptung entgegengesetzt, eine Thematisierung von Diskriminierung stünde einer Normalisierung von Homosexualität im Wege. So berichtet beispielsweise ein CDU-Abgeordneter „von Gesprächen mit Homosexuellen aus seinem persönlichen Umfeld, die Normalität eingefordert hätten und es außerdem begrüßen würden, wenn Homosexuelle nicht als Randgruppe behandelt würden“ (CDU-Abg. in KM 24.09.2014: 73). Z.T. wird auch behauptet, Homosexualität sei längst normalisiert: „Unter Schülern ist Homosexualität gar kein so großes Problem. Eigentlich ist das ganz normal“ (Schülerbeirat 11.01.2014).

Diese Behauptung steht allerdings im Widerspruch zu den vielen diskursiven Äußerungen, in denen auf abwertende Art und Weise an die Veränderung von queeren Lebensweisen angeschlossen wird. Dies zeigt sich beispielsweise in Formulierungen zum „sexuell abweichendem Verhalten“ (Müller in CDU/KM 16.03.2016: 1) oder in der Behauptung einer ungleichen Bedeutung von heterosexuellen und nicht-heterosexuellen Lebensweisen:

„Es [das Bildungsplan-Projekt] will ihr [der (heteronormativen Abstammungs-)Familie, JG] Lebensformen gleich ordnen [sic!], die nicht die gleiche, grundlegende, nachhaltige Bedeutung haben – die nicht gleich sind. Dies geschieht, indem Zusammenhänge negiert werden, die augenfällig sind. Kinder haben einen Vater und eine Mutter.“ (DfA Dichgans 28.06.2014: 1)

Queere Lebensweisen werden hierbei häufig auf sexuelle Praktiken reduziert und somit sexualisiert. In der Stellungnahme der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft heißt es:

„Wenn schon Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I, also Kinder ab 9 bis 10 Jahren aufwärts die ‚verschiedenen Formen des Zusammenlebens von/mit LSBTTI-Menschen‘ in aller Breite kennen lernen und reflektieren sollen, dann müssen sie dabei notwendigerweise mit dem dazugehörigen Sexualleben konfrontiert werden, die in entscheidender Weise den Unterschied ausmachen.“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 1)

Diese angebliche Fokussierung des Arbeitspapiers auf sexuelle Praktiken wurde bereits in der Petition diskursiv hervorgebracht: „Die LSBTTIQ-Gruppen propagieren die Thematisierung verschiedener Sexualpraktiken in der Schule als neue Normalität“ (Petition 11.12.2013). Hierbei werden sowohl queere Lebensweisen als auch der geplante Bildungsplaninhalt sexualisiert. Die Behauptung, das Arbeitspapier sehe eine grundlegende Veränderung der schulischen Sexualpädagogik vor, wird nicht nur von Bildungsplangeegner*innen reproduziert. Auch in Stellungnahmen, die die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan befürworten, wird bisweilen auf eine angebliche Reformierung der Sexualerziehung verwiesen. So beispielsweise in der „Pressemeldung der Offenen Kirche zum Bildungsplan 2015 der Landesregierung und Petition gegen geplante Neuerungen im Sexualkundeunterricht“ (Offene Kirche 12.01.2014), in der betont wird, „Sexualkundeunterricht muss aufklären im besten Sinne und dazu gehört eben auch sexuelle Vielfalt wahrzunehmen und zu thematisieren“ (ebd.). Hierbei handelt es sich um eine erste diskursive Verschiebung, denn die Sexualerziehung wird in dem Arbeitspapier nicht erwähnt. Darauf wird in der Debatte auch immer wieder hingewiesen: „Dabei stehen die Lebensrealitäten, nicht die sexuellen Praktiken im Vordergrund“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014), betont das Netzwerk LSBTTIQ und auch der Kultusminister unterstreicht in einer Presseerklärung:

„Ich möchte noch einmal explizit darauf hinweisen, dass es bei der sexuellen Vielfalt nicht um sexuelle Praktiken geht, sondern um die Vielfalt der sexuellen Orientierung und geschlechtliche Vielfalt. Es geht darum, junge Menschen zu unterstützen, sich zu mündigen Bürgern mit eigener Urteilsfähigkeit zu entwickeln.“ (KM 08.04.2014)

In den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen wird jegliche Verantwortung für diese Sexualisierung zurückgewiesen, denn diese sei bereits im Begriff ‚sexuelle Vielfalt‘ selbst angelegt, „unter dem man sich alles Mögliche vorstellen könne“ (FDP/DVP-Abg. in KM 24.09.2014: 72). Vertreter*innen der Petitionsinitiative monieren immer wieder die „ausstehende Definition von ‚sexueller Vielfalt‘“ (Petitionsinitiative 30.01.2014: 1). Im Landtag kritisiert insbesondere ein FDP-Abgeordneter mehrfach eine mangelnde Definition des Begriffs:

„Dieser Begriff – ich habe es deutlich angesprochen – ist nicht klar definiert; er ist nicht klar abgegrenzt. Dies wäre jedoch wichtig gewesen. Wir sind uns, glaube ich, in Folgendem alle einig: Wenn unter dem Begriff ‚Sexuelle Vielfalt‘ gleichgeschlechtliche Partnerschaften, eine gleichgeschlechtliche Orientierung verstanden wird, dann ist es vollkommen in Ordnung, dass dies natürlich toleriert wird, dass dem Respekt entgegengebracht wird und das im Unterricht behandelt wird. Aber unter ‚Sexuelle Vielfalt‘ lässt sich noch viel mehr verstehen. Das ist ein Grundproblem, [...] dass Sie hier nicht das definieren, was eigentlich definiert gehört.“ (Kern in Landtagssitzung 22.01.2014: 5276)

Ihm zufolge „kommt 27-mal das Wort ‚Sex‘ in irgendeiner Kombination im 32 Seiten umfassenden Arbeitspapier zu den Leitprinzipien vor“ (ebd.: 5270). „Wie oft steht da ‚Sex‘ drin?“ (Lede Abal in Landtagssitzung 22.01.2014: 5271), ruft eine Abgeordnete der Grünen dazwischen, was ich als Hinweis darauf lese, dass es im Arbeitspapier nicht um Sex im Sinne sexueller Praktiken geht. Die 27 Treffer für das Stichwort ‚sex‘ ergeben sich vielmehr aus der wiederholten Verwendung von Begriffen wie ‚sexuelle Vielfalt‘, ‚sexuelle Orientierung‘, ‚sexuelle Identität‘, ‚Homosexualität‘, ‚Bisexualität‘, ‚Transsexualität‘ und ‚Intersexualität‘. Die Beobachtung, dass all diese Begriffe das Wort ‚sex‘ enthalten, ist dennoch nicht falsch und auch nicht unproblematisch, denn eine Verbindung zwischen Sexualität und queeren Lebensweisen scheint tatsächlich bereits in den verwendeten Begrifflichkeiten angelegt zu sein. Insbesondere im Hinblick auf die Begriffe ‚Transsexualität‘ und ‚Intersexualität‘ ist dies mit Hinweis auf die damit einhergehende Medikalisierung und Pathologisierung dieser Fremdbezeichnungen für geschlechtliche Positionen jenseits der Zweigeschlechtlichkeit stark in die Kritik geraten (vgl. z.B. Fütty 2019; Gregor 2015), sodass heute meist die Begriffe ‚Transgeschlechtlichkeit‘ und ‚Intergeschlechtlichkeit‘ verwendet werden und sich zunehmend Personen als ‚nicht-binär‘ beschreiben. Während der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ werden allerdings auch in den Dokumenten der queeren Netzwerke meist Beschreibungen der „homo-, trans- und intersexuellen Menschen“ verwendet (Gegenkampagne 12.01.2014a).

In der diskursiven Verschiebung wird also an eine Sexualisierung angeschlossen, die bereits in den Begriffen angelegt ist, über die ‚die Sexualperversen‘ (vgl. Foucault 1977/2014: 117; siehe 3.3.3) als von der heterosexuellen Norm abweichend diskursiv hervorgebracht wurden. Wie Foucault und Butler zeigen, haben diese Begriffe dabei eine subjektivierende Wirkung: Sie ordnen Personen einer heteronormativen Geschlechterordnung unter und weisen ihnen hierin einen prekären Platz zu. Gleichzeitig entsteht hierdurch aber eine Position, die besetzt werden kann und von der aus Widerstand gegen ebenjene Ordnung möglich wird. Bei der Aneignung der erwähnten Begriffe kann es sich also durchaus um eine widerständige Praxis handeln. Wie die diskursiven Anschlüsse in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zeigen, bergen sie aber weiterhin die Gefahr, im Sinne einer Veranderung, Sexualisierung und (Psycho-)Pathologisierung von queeren Lebensweisen genutzt zu werden.

So verweist bereits die Petition auf die

„negativen Begleiterscheinungen eines LSBTTIQ-Lebensstils, wie die höhere Suizidgefährdung unter homosexuellen Jugendlichen, die erhöhte Anfälligkeit für Alkohol und Drogen, die auffällig hohe HIV-Infektionsrate bei homosexuellen Männern, wie sie jüngst das Robert-Koch-Institut [...] veröffentlichte, die deutlich geringere Lebenserwartung homo- und bisexueller Männer, das ausgeprägte Risiko psychischer Erkrankungen bei homosexuell lebenden Frauen und Männern.“ (Petition 11.12.2013)

Diese Pathologisierung erfährt in der Debatte deutliche Kritik, wird aber beispielsweise in der Maischberger-Sendung auch von Jones, di*er sich explizit für die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ ausspricht, reproduziert: „Ich hab schon immer so eine Persönlichkeitsstörung“ (Jones in Maischberger 11.02.2014: #00:17:32) antwortet si*er auf Sandra Maischbergers Bekenntnis, nicht zu wissen, ob sie Jones als männlich oder weiblich adressieren soll. Während diese Antwort von Jones auch als humoristischer Verweis auf und damit als Kritik der anhaltenden Pathologisierung gelesen werden kann, fragt die Petitionsinitiative immer wieder danach, „wie die Ergebnisse des Forschungsstandes zur homosexuellen Lebensweise mit der Gesundheitserziehung konform gehen sollen“ (Petitionsinitiative 08.03.2014) und behauptet die „Zielvorstellung ‚sexuelle Vielfalt‘ im Bildungsplan schadet der psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Petitionsinitiative 20.03.2014a). Auch bei der DfA wird ‚sexuelle Vielfalt‘ mit Krankheit in Verbindung gebracht. „Geschlechtskrankheiten breiten sich explosionsartig aus“ (DfA Kuby 05.04.2014: #00:06:12), heißt es in einer Rede. In einer anderen werden inter* Personen beschrieben als „intersexuelle Menschen, die unter Störungen der Differenzierung ihrer Geschlechtsorgane leiden“ (DfA Spaemann 21.03.2015: 1).

Während derartig pathologisierende Äußerungen in der Debatte immer wieder auftauchen, ist es vor allem die Sexualisierung von queeren Lebensweisen und Bildungsplaninhalt, über die diskursive Verschiebungen im Sinne einer Täter*innen-Opfer-Umkehr fortgeführt werden.

„Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als „Frühsexualisierung“ und „Missbrauch“

Die Sexualisierung erreicht durch die Skandalisierung des Methodenbuches *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012) einen neuen Höhepunkt. Hierbei wird von Beginn an ein Zusammenhang mit dem ‚Bildungsplan 2015‘ hergestellt. So heißt es in dem Beitrag „Was sie noch nie über Sex wissen wollten“, der im April 2014 in der SZ erschien und als Startpunkt der Skandalisierung markiert wird (vgl. Petitionsinitiative 20.03.2014b):

„Es klingt es ja erst mal sinnvoll [sic!], wenn etwa das umstrittene Arbeitspapier des Kultusministeriums von Baden-Württemberg zur Bildungsplanreform 2015/18 zur ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ auffordert. [...] Pflichtgemäß hat man mit dem Kopf genickt, als die Leitartikler die Proteste gegen dieses Lernziel gegeißelt haben. Wenn man aber nachliest, was unter einer ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ möglicherweise konkret zu verstehen ist, wird einem doch komisch zumute“ (SZ 24.04.2014).

Wie bereits Elisabeth Tuider aufzeigt, werden in dieser Skandalisierung häufig Reizwörter herausgegriffen (vgl. Tuider 2016: 179). Auch in dem von mir analysierten Material wird behauptet, „[m]it Kondomen, Augenbinden, Silikonpenissen und Dirty Talk soll die sexuelle Vielfalt entdeckt werden“ (DfA Frohnmeier 19.10.2014: #00:00:23). Besondere Aufmerksamkeit erhält ein Kommentar des Vorsitzenden des Philologenverbands Baden-Württemberg, der im Oktober 2014 in der Zeitschrift *Fokus* erscheint. Hier heißt es:

„Dildo, Taschenmuschi, Vibrator, Handschellen, Aktfotos, Vaginalkugeln – was Gender-Sexualpädagogen, neoemanzipatorische Sexualforscher und andere postmoderne Entgrenzer unseren Kindern unter dem Siegel einer ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ vorlegen wollen, ist unsäglich. Lederpeitsche und Fetische wie Windeln, Lack und Latex wollen sie als Lehrgegenstände in die Bildungspläne integrieren. Themen wie Spermaschlucken, Dirty Talking, Oral- und Analverkehr und sonstige Sexualpraktiken inklusive Gruppensex-Konstellationen, Lieblingsstellung oder die wichtige Frage ‚Wie betreibt man einen Puff‘ sollen in den Klassenzimmern diskutiert werden.“ (PhV 20.10.2014)

Reizwörter, wie sie in diesem Zitat vielfach auftauchen, werden Tuider zufolge häufig mit Altersangaben verbunden, wobei „die Altersangaben der Jugendlichen in den sexualpädagogischen Methodensammlungen von den Medien von 14 auf 7 Jahre reduziert“ wurden (Tuider 2016: 180). In dem von mir analysierten Material sind noch niedrigere Altersangaben zu finden und so warnt die DfA vor der „aktive[n] Sexualisierung unserer Kinder in Kindergarten und Schule“ (DfA 27.06.2014: 1), denn „[i]n Kindertagesstätten und Schulen ist auf schamverletzende und sexuell stimulierende pädagogische Inhalte (in Wort, Bild und Spiel) zu verzichten“ (DfA 03.03.2016: 1). Einem Presstext zufolge befürchten die ‚besorgten Eltern‘ „Pornographie für Vierjährige“ (Kontext 26.03.2014). Die Proteste der DfA richten sich daher gegen eine angebliche „Frühsexualisierung der Kinder und Relativierung der klassischen

Familie” (DfA 01.07.2014). Mit dem Verweis auf die ‚klassische Familie‘ wird hier der Zusammenhang zwischen Sexualisierung queerer Lebensweisen und Reproduktion einer heteronormativen Ordnung noch einmal sehr deutlich.

Die Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ wird nicht nur in der Presse, von der Petitionsinitiative und der DfA immer wieder mit dem Bildungsplan verbunden. Auch in Landtagsanträgen von CDU-Abgeordneten wird diese diskursive Verknüpfung hergestellt. So wird beispielsweise gefragt, „inwiefern sich Formen der Sexualpädagogik, wie z. B. die ‚dekonstruktivistische Pädagogik‘ sowie die ‚(neo-)emanzipatorische Sexualpädagogik‘, in den aktuellen bzw. zukünftigen Bildungsplänen niederschlagen werden“ (Kurtz u.a. in CDU/KM 04.05.2015: 1), und „ob Informationen zutreffen, wonach in Kindergärten in Baden-Württemberg sogenannte ‚Sexkoffer‘ eingesetzt werden, die u. a. Sexualorgane aus Plüsch beinhalten“ (ebd.). Es wird behauptet, „Schriften und Personen einer genderorientierten Sexualpädagogik, die den Umgang mit Sexualpraktiken im Unterricht als Mittel der Sexualpädagogik betrachten, [wirken] bei der Umsetzung des Bildungsplans in die Unterrichtspraxis mit[.]“ (Müller u.a. in CDU/KM 24.04.2015: 2) und auf „Meldungen von besorgten Eltern über eine aus ihrer Sicht nicht altersgemäßen Behandlung des Themas ‚Sexualität/sexuelle Vielfalt‘ an den Kindergärten und Schulen“ (Kurtz u.a. in CDU/KM 04.05.2015: 2) Bezug genommen. Gefordert wird eine Wahrung der „Altersangemessenheit, die Vermeidung der Sexualisierung des Unterrichts“ (Müller in CDU/KM 16.03.2016: 2).

Der Petitionsinitiative zufolge stellen die „*Leitperspektiven* [...] inhaltlich sogar eine *Steigerung* jener Aspekte dar, die im Sinne des Gender-Mainstreaming auf die sogenannte ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ abzielen“ (Petitionsinitiative 14.11.2014, Herv. i. O.). Eine Steigerung findet sich im Material aber vor allem in der Skandalisierung von ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ und Bildungsplan. Das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ wird in den Äußerungen der Bildungspolangeher*innen nicht ‚nur‘ als (Früh-)Sexualisierung von Kindern, also als eine (zu frühe) Konfrontation der als asexuell imaginierten Kinder mit sexuellen Inhalten, bezeichnet. Sie wird zudem mit sexueller Belästigung und „Missbrauch“ gleichgesetzt. Hierbei wird immer wieder an das „ungeklärte Verhältnis der Grünen zu Pädophilie in ihren Anfangszeiten“ (DfA Frohnmeier 19.10.2014: #00:01:13) erinnert. Die Petitionsinitiative behauptet die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ nehme „faktisch in Kauf [...], Schamgrenzen von Kindern quasi bedenkenlos zu verletzen“ (Petitionsinitiative 22.10.2014) und bei der DfA heißt es: „Was sich das Projekt des Bildungsplanes gegenüber unseren Kindern herausnimmt ist schamverletzend und stößt an die Grenzen sexueller Belästigung. Unter Erwachsenen wäre das sexuelle Belästigung“ (DfA Dichgans 28.06.2014: 1). Auch in einem Landtagsantrag wird behauptet, für die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘

bedürfe es „pädagogisch also unter Umständen einer weitreichenden Einwirkung auf die Schüler, wodurch die Missbrauchsgefahr steigt“ (Müller u.a. in CDU/KM 24.04.2015: 4). Hierbei wird abermals auf die Unschärfe des Begriffs ‚sexuelle Vielfalt‘ verwiesen:

„Glauben Sie nicht auch – ich wurde von Eltern darauf angesprochen –, dass man, wenn man über sexuelle Vielfalt redet, auch über die Grenzen der sexuellen Vielfalt reden sollte? In diesem Zusammenhang wäre es angebracht, z. B. den Punkt aufzunehmen, wie man Kinder vor Pädophilie schützt.“ (Röhm in Landtagssitzung 26.03.2014: 5606)

Hier wird suggeriert, der Begriff ‚sexuelle Vielfalt‘ würde Pädophilie und pädosexuelle Übergriffe einschließen, die dann ebenfalls zu akzeptieren seien.

In Hinblick auf das Methodenbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012) wird bisweilen ein expliziter Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt an Kindern hergestellt. Die FAZ verweist auf einen Staatsanwalt, dem zufolge sich

„[i]n dem Buch [...] ganz klar Anweisungen [finden], die Pädophilen als Ermunterung zum Missbrauch von Kindern dienen könnten, sagt der Ermittler, der sich seit zehn Jahren mit sexuellem Kindesmissbrauch und Internet-Pornographie beschäftigt. Ähnliche Texte habe er immer wieder auf Rechnern pädophiler Täter gefunden.“ (FAZ 11.10.2014)

Auch in Bezug auf den Bildungsplan wird diese diskursive Verknüpfung hervorgebracht. Hierbei wird immer wieder auf die Vorfälle von sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule verwiesen: „Wir lassen nicht zu, dass die Landesregierung noch Wege ebnet, um sexuellen Missbrauch zu ermöglichen. Die Erfahrungen an der Odenwald-Schule und anderen Institutionen von einst dürfen nicht verdrängt werden!“ (DfA Köhler 19.10.2014: 1).

Die Verknüpfung von ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘, Bildungsplan und sexualisierter Gewalt wird zum Teil auch anhand von konkreten Personen hergestellt. So wird im Modus der Entlarvung darauf verwiesen, dass zwei der Herausgeber*innen des Methodenbuchs *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012), Stefan Timmermanns und Elisabeth Tuider, bei Uwe Sielert promovierten, der wiederum „aus der Schule der sogenannten neoemanzipatorischen Sexualforschung [kommt], die der Sozialpädagoge und früher in breiten Kreisen verehrte Sexforscher Helmut Kentler begründet hat“ (FAZ 11.10.2014).

Helmut Kentler (1928-2008) war Sexualpädagoge und Professor für Sozialpädagogik. Inzwischen ist umfassend untersucht, dass Kentler sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen verharmloste, förderte und auch selbst ausübte (vgl. Baader et al. 2024, 2020; Amesberger/Halbmayer 2022; Nentwig 2021, 2019; GfD 2016, 2015). Während die Haltungen und Handlungen Kentlers erst im Zuge der Aufdeckung von sexualisierter Gewalt in kirchlichen und reformpädagogischen Einrichtungen im Jahr 2010 in den Blick der

Öffentlichkeit gerieten, wurde bereits Anfang der 1990er Jahre darauf hingewiesen, „dass Kentler in seinen wissenschaftlichen Schriften die Unterbringung straffälliger Jungen ‚bei pädagogisch interessierten Päderasten‘ empfahl (zit. nach Emma 1993)“ (Amesberger/Halbmayer 2022: 33) und ihm zufolge „Päderasten keine Schädiger [seien], hingegen ihr Nutzen groß“ (Enders 1995: 310 zit. n. Nentwig 2019: 114; siehe auch Amesberger/Halbmayer 2022: 34). Dem von der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) in Auftrag gegebenen Aufarbeitungsbericht zufolge fand „[d]iese kritische Auseinandersetzung [...] in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion keinen Widerhall. Stattdessen wurde der Vorwurf des ‚Missbrauchs vom Missbrauch‘ populär, mit dem jene bedacht wurden, die sich gegen die Verharmlosung von Pädosexualität wandten“ (Amesberger/Halbmayer 2022: 34). Auch im Jahr 2010 verblieb die Kritik an Kentlers Perspektiven und Handlungen auf der Ebene der Medien. Erst 2012

„setzte die ‚Pädosexualitätsdebatte‘ ein, die insbesondere die Grünen betraf und nun auch zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kentlers Wirken führte. Mehrere Studien wurden in Auftrag gegeben (Göttinger Institut für Demokratieforschung 2015 und 2016; Nentwig 2019 und 2021; Baader et al. 2020), dann erst wurde das wahre Ausmaß seiner Verfehlungen im Sinne einer Kindeswohlgefährdung bekannt.“ (ebd.: 34f)

In dieser Aufarbeitungsliteratur tauchen auch die Namen Sielert, Tuider und Timmermanns auf. Timmermanns wird gemeinsam mit Tuider als Herausgeber*innen des Buchs *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012) erwähnt, in dem die Autor*innen an die emanzipatorische Sexualpädagogik anschließen, die auf Kentler zurückgeht (vgl. Nentwig 2021: 593f). Tuider wird außerdem im Zusammenhang mit der „unterbliebene[n] kritische[n] Beschäftigung mit Helmut Kentler“ (Nentwig 2019: 148) erwähnt. Sie veröffentlichte nach Kentlers Tod im Jahr 2008 gemeinsam mit Rüdiger Lautmann einen Nachruf,

„der einer Lobrede gleicht. Auf sechs Seiten preisen ihn [Kentler] Rüdiger Lautmann und die Soziologin Elisabeth Tuider als eine der ‚bedeutenden Figuren der Sexualwissenschaft im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts‘ [Lautmann/Tuider 2008: 363], ohne auf problematische Seiten seines Werkes hinzuweisen.“ (ebd.: 149)

2014 distanziert sich Tuider in einem Interview mit *Spiegel Online* explizit „von Kentlers Umgang mit Pädophilie“ (Tuider in Greiner/Demling 2014 zit. n. Nentwig 2021: 588). In einem Bericht im *Kölner Stadt-Anzeiger* wird Tuider ebenfalls zitiert: „‚Kentlers Haltung zum Gewaltaspekt in pädagogischen Abhängigkeitsbeziehungen war eindeutig falsch.‘ Als Wissenschaftler aber habe er sich gerade in Fragen sexueller Vielfalt Verdienste erworben. An diese knüpfe ihr Buch an“ (Olbert 2014 zit. n. ebd.: 595). Teresa Nentwig bestätigt dies in ihrem umfassenden Buch zu Kentler, widerspricht aber Tuiders These,

„dass sich zwischen Kentler als Arbeits- und als Privatmensch trennen lasse“ (ebd.).

In Bezug auf Sielert verweisen Helga Amesberger und Brigitte Halbmayr auf einen Artikel der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* (FAS), der „die beschönigende Auslegung des Kieler Universitätsprofessors und DGfE-Mitglieds Uwe Sielert von Kentlers Positionen zum pädagogischen Eros im Personenlexikon der Sexualforschung (vgl. Sielert 2009)“ kritisiert (Amesberger/Halbmayr 2022: 44). Nentwig zeichnet nach, dass Sielert 1998 die *Gesellschaft für Sexualpädagogik* (GSP) gründete, der Kentler 1999 beitrug und zu deren Mitgliedern auch Tuider und Timmermanns gehören. Die GSP distanziert sich auf ihrer Homepage seit 2017 explizit von Kentler. In einer aktualisierten Version des Beitrags heißt es

„Kentlers fachliche Positionen sowie die daraus resultierenden Aktivitäten sind in wesentlichen Punkten inakzeptabel. Dies gilt insbesondere für seine unzureichende bzw. fehlende Reflexion von Macht in pädagogischen Kontexten, sein undifferenziertes Verständnis von sexualisierter Gewalt und die damit zusammenhängende Ausblendung schädigender Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. Fälschlicherweise hielt er Menschen mit einer pädophilen Neigung pauschal für nicht gewalttätig.“ (GSP 2023: 1)

Sielert veröffentlichte 2017 gemeinsam mit Renate-Berenike Schmidt und Anja Henningsen ein Buch, in dem die Autor*innen schreiben, dass Kentlers Haltungen und Handlungen „zu jenem Schattenwissen‘ gehört habe[n], das in der offiziellen Pädagogik nicht wahrgenommen wurde“ (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 70 zit. n. Nentwig 2021: 601) und auch die frühen Hinweise darauf „ohne viel Resonanz in der politisch-pädagogischen Öffentlichkeit“ blieben (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 71 zit. n. Nentwig 2021: 601). Nentwig hingegen geht davon aus, „dass Kentlers Positionen durchaus bekannt waren, aber aus unterschiedlichen [...] Gründen nicht hinterfragt wurden“ (Nentwig 2021: 602).

Insbesondere die DfA widmete sich der Skandalisierung von Kentlers Haltungen und Handlungen. Nentwig datiert diese Skandalisierung vor allem auf die Jahre 2016/2017, zeigt aber auch, dass diese bis in die 2020er Jahre andauerte. Die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ ereignete sich also vor dieser Hochphase der Skandalisierung und auch vor der wissenschaftlichen Aufarbeitung. Dennoch wird auch in dem von mir analysierten Material auf Kentler verwiesen. Diskursiv wird eine Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Personen, Institutionen und der Bildungspolitik der Landesregierung hergestellt. In einem Landtagsantrag wird gefragt,

„wodurch sie [die Landesregierung] sich von den Aussagen der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking, den Aussagen und Handlungen von Prof. Dr. H. K. [Helmut Kentler] sowie der in Ziffer 8 beispielhaft genannten Institutionen [Gesellschaft für Sexualpädagogik, Institut für Sexualpädagogik, Berliner Verein ‚Dissens‘, Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in

Nordrhein-Westfalen, Schulprojekt ‚Schule der Vielfalt‘] und Personen [Uwe Sielert, Elisabeth Tuiider, Stefan Timmermanns] abgrenzt, um den in Ziffer 1 und 2 genannten Schutzgütern [Menschenwürde, christliches Menschenbild, Schutz von Ehe und Familie] gegen die Gefahr von Missdeutung, Mehrdeutigkeit und Übergriffigkeiten eindeutig Geltung zu schaffen.“ (Müller u.a. in CDU/KM 24.04.2015: 2)

Hier wird eine Verbindung zwischen der UN-Weltfrauenkonferenz von 1995 – die Kuhar und Paternotte als zentrales Ereignis für die Entwicklung des Narrativs der bedrohlichen ‚Gender-Ideologie‘ durch den Vatikan analysieren (vgl. Kuhar/Paternotte 2017; siehe 2.1) –, den bereits genannten Personen sowie unterschiedlichen Institutionen und Projekten, die sich mit sexual- oder antidiskriminierungspädagogischen Themen befassen, hergestellt. Diese werden kollektiv mit ‚Übergriffigkeit‘ assoziiert. Die Haltungen und Handlungen Kentlers werden hier implizit generalisiert. Auf diese Art und Weise werden unterschiedliche Personen und Institutionen sowie jegliche Thematisierung von geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensweisen in pädagogischen Kontexten mit sexualisierter Gewalt verknüpft. So entsteht das Bild von „Homosexuelle[n] als Kinderschänder[n]. Das alte Prinzip, Menschen abzuwerten, indem man sie zu einer Bedrohung erklärt. Das reicht!“ (Pantisano 21.03.2015: #00:05:53). Wie der Gründer des Bündnis *Enough is Enough! Open your Mouth!* bei einer Rede im Rahmen der Gegenproteste deutlich macht, wird hier die diskursive Verknüpfung von Homosexualität und Pädophilie bzw. sexualisierter Gewalt an Kindern reproduziert, die – wie auch Katrin Kämpf zeigt (vgl. Kämpf 2015; siehe 2.3) – eine lange Tradition hat.

Während im Arbeitspapier und in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen queere Menschen als Opfer von Diskriminierung im Fokus stehen, werden sie über die dargestellten diskursiven Verschiebungen als pädosexuelle Täter*innen kriminalisiert. Die Bildungsplangegner*innen hingegen, die queere Lebensweisen über Sexualisierungen, Pathologisierungen und Kriminalisierungen abwerten und diskriminieren, erscheinen als Beschützer*innen der ‚unschuldigen Kinder‘, die diskursiv als die eigentlichen Opfer hergebracht werden (siehe hierzu auch 5.4.2).

Diskursivierung von Sexualität und Verschweigen queerer Lebensweisen

Sexualität wird in dem analysierten Material immer wieder als ‚Tabuthema‘ hervorgebracht. Auch wenn sich die ‚Diskursivierung des Sexes‘ seit dem 18. und 19. Jahrhundert – wie die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zeigt – deutlich gewandelt hat, wird Sexualität auch hier immer wieder zum Geheimnis (vgl. Foucault 1977/2014: 40; siehe 3.3.2). Dies zeigt die Problematisierung der Thematisierung von sexuellen Praktiken in der Schule. In der Debatte scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass über sexuelle Praktiken nicht gesprochen werden sollte. Dies wird nicht nur in den skandalisierenden

Äußerungen der Bildungsplangegner*innen deutlich. Auch Kultusministerium und Bildungsplanbefürworter*innen betonen: „Im Bildungsplan steht nichts von Sexspielzeug oder Sexpraktiken!“ (VfA 20.01.2016). Die Behauptung, durch die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan sollten sexuelle Praktiken thematisiert werden, bringt die Befürworter*innen in eine dilemmatische Situation: Nehmen sie diese zum Anlass, die Vernachlässigung und heteronormative Ausrichtung der schulischen Sexualerziehung zu problematisieren und eine entsprechende Reformierung zu fordern, bestätigen sie die antifeministische Behauptung damit indirekt und geben die Differenzierung zwischen queeren Lebensweisen und Sexualpraktiken auf. Betonen sie hingegen, dass es bei der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ keineswegs um Sexualerziehung und die Thematisierung von sexuellen Praktiken, sondern um die Sichtbarkeit und die Wertschätzung von vielfältigen Lebensweisen geht, beteiligen sie sich indirekt daran, Sexualität im Sinne von sexuellen Praktiken als unsagbar herzustellen.

In dem analysierten Material findet sich vor allem letztere Umgangsweise mit den antifeministischen Angriffen. Kultusminister Stoch betont, „nicht jedes Buch, das pädagogische Elemente beinhalte, sei relevant für den baden-württembergischen Bildungsplan“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 78). Die Skandalisierung des Methodenbuchs wird nicht kritisiert und bisweilen sogar reproduziert. Der Kultusminister führt aus:

„Die Gesellschaft für Sexualpädagogik, das Institut für Sexualpädagogik usw. beteiligten sich sicherlich an gesellschaftlichen Debatten, berieten aber nicht das Kultusministerium. Für ihn sei nicht von Bedeutung, was an überzogenen Erwartungen von verschiedenen Institutionen an die Landesregierung herangetragen werde, sondern vielmehr, was das Kultusministerium gemeinsam mit den Lehrkräften und der Schulverwaltung als richtige Inhalte definiere.“ (Kultusminister Stoch in KM 02.12.2015: 25)

Über die klare Distanzierung von zentralen Institutionen der Sexualpädagogik und die Formulierung ‚überzogene Erwartungen‘ wird eine die Ansätze der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ ablehnende Haltung reproduziert.

Interessanterweise wird Sexualität sowohl in der Skandalisierung der ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ als auch in der Empörung über die Herstellung eines Zusammenhangs mit dem Bildungsplan häufig nicht benannt. In dem das Methodenbuch skandalisierenden FAZ-Artikel „Unter dem Deckmantel der Vielfalt“ heißt es beispielsweise „für die lustigen Gipsabdrücke einzelner Körperteile wird viel Vaseline benötigt“ (FAZ 11.10.2014) oder „Bei den Massagen für Zehnjährige, Stichwort ‚Gänsehaut‘, genügt laut Anweisung jedenfalls dünne Kleidung, damit der unterschiedliche Druck und die verschiedenen Streichrichtungen auch erspürt werden können. Dabei dürfen verschiedene Massagetechniken angewendet werden“ (ebd.). Die Deutung, dass es sich bei diesen Aktivitäten um Anleitungen zu sexualisiertem und

grenzüberschreitendem Verhalten handeln könnte, bleibt den Leser*innen überlassen bzw. wird durch die Verknüpfung mit Reizwörtern wie „Oral- und Analverkehr, Gang Bang, Spermaschlucken“ (ebd.) nahegelegt. Dies erinnert an Christian Grabaus Hinweis auf die Überlegungen von Ernst Christian Trapp dazu, wie Berührungen zwischen Schülern verhindert werden könnten, wobei „[d]er Pädagoge [...] das Übel nicht beim Namen nennen [will]“ (Grabau 2013a: 296; siehe 3.3.4). In einem weiteren FAZ-Artikel wird Timmermanns zitiert, der im Sinne einer die kindliche Sexualität aner kennenden Pädagogik formuliert, Kinder „könnten [...] ihre Körper gegenseitig in Kuschelhöhlen erforschen“ (FAZ 22.10.2014). Dass Berührungen zwischen Kindern grundsätzlich suspekt sind, wird durch den folgenden Satz nahegelegt: „Den Ängsten der Eltern soll mit Transparenz begegnet werden“ (ebd.). Der darauffolgende Satz lautet „Timmermanns ist Fachbeirat in Schwulenverbänden“ (ebd.). Ohne dass Sexualität hier explizit erwähnt wird, wird mit diesen drei kurzen Sätzen eine diskursive Verknüpfung von Sexualpädagogik, sexualisierter Gewalt an Kindern und Homosexualität hergestellt.

Eine derartige Tabuisierung des Sprechens über Sexualität wird auch in der Empörung über den diskursiv hergestellten Zusammenhang zwischen Bildungsplan und ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ deutlich. In einer Landtagsdebatte reagiert eine Landtagsabgeordnete der Grünen auf einen Beitrag, der sich auf den oben zitierten Fokus-Kommentar des Vorsitzenden des Philologenverbands bezieht:

„Sie haben gerade gesagt, dass die Grünen angeblich Herrn Saur [Vorsitzender des Philologenverbands] den Begriff ‚Kopfkino‘ vorwerfen; demnach müssten Sie also wissen, was für ein Kopfkino da bei Herrn Saur ablaufen würde. Wollen Sie damit tatsächlich sagen, dass diese Bildungsinhalte im künftigen Bildungsplan enthalten sind, und wie sehen Sie das als ehemaliger Lehrer? Würden Fachkommissionen tatsächlich solche Bildungsinhalte übernehmen, und haben Sie sich überhaupt einmal die Erprobungsfassung des Bildungsplans angeschaut? Haben Sie da irgendwelche Inhalte in dieser Form gefunden?“ (Boser in Landtags-sitzung 13.11.2014: 6759)

Auch hier wird „das Übel nicht beim Namen genannt“, sondern die Hinweise auf eine angebliche Thematisierung von Sexualpraktiken und das Verwenden von Sexspielzeugen im Unterricht mit Formulierungen wie „Kopfkino“, „diese“ oder „solche Bildungsinhalte“ oder „Inhalte in dieser Form“ umschrieben. Dass „diese Inhalte“ besser nicht wiederholt werden sollten, wird in einer weiteren Äußerung derselben Abgeordneten deutlich:

„Herr Dr. Kern, habe ich Sie richtig verstanden, dass Sie mit Herrn Saur einhergehen, dass der Bildungsplan in Baden-Württemberg die von ihm beschriebenen Inhalte – ich will sie hier nicht wiedergeben – am Ende tatsächlich mit sich bringen würde? Sie wissen, auf welche Inhalte ich abstellen möchte. Oder soll ich sie tatsächlich wiederholen?“ (ebd.)

Darüber, dass Sexualität im Sinne sexueller Praktiken weder in der Schule thematisiert noch in einer Landtagssitzung benannt werden sollte, scheint Einigkeit zu bestehen. Sexualität wird hierbei immer wieder als ‚das Geheimnis‘ hergestellt. Das Thema ist omnipräsent, wird aber explizit nicht benannt und unsagbar gemacht.

Da ‚sexuelle Vielfalt‘ diskursiv mit sexuellen Praktiken verknüpft wird, wirkt sich diese Unsagbarkeit auch auf die Thematisierung von queeren Lebensweisen im Bildungsplan aus. Queere Netzwerke betonen zu Beginn der Debatte, dass die Petition „unmissverständlich darauf [zielt], dass LSBTTI-Lebensweisen nicht im Unterricht thematisiert werden. Diese Tabuisierung ist gerade eine Diskriminierung“ (LSVD 18.12.2013). Sie verweisen darauf, dass „[g]erade LSBTTIQ-Jugendliche [...] unter dem heutigen Verschweigen [leiden]“ (NW LSBTTIQ 28.04.2014: 1). Im Arbeitspapier wurde das erklärte Ziel verfolgt, dieses Verschweigen zu beenden. Doch die Stellungnahmen zur Anhörungsfassung des Bildungsplans vom Netzwerk LSBTTIQ und GEW zeigen, dass das Verschweigen vielmehr fortgesetzt wird:

„Allerdings wird nur allgemein auf ‚Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen‘ verwiesen, ohne zu benennen, um welche Lebensformen es geht. Durch die Nicht-Benennung wird an dieser wichtigen Stelle im Bildungsplan eine große Chance vertan. Sie wäre ideal dazu geeignet, sichtbar den Anstoß zu geben, die Isolation von Kindern aus Regenbogenfamilien und Kindern mit lsbtqi Angehörigen zu durchbrechen.“ (NW LSBTTIQ 22.10.2015)

„Insbesondere das Aussparen von LSBTTIQ im gesamten Grundschulbereich ist ein Problem. Es wäre fatal, wenn einer lautstarken Lobby der antiemanzipatorischen, frauen- und lsbtqi-feindlichen Bewegung auf der Straße pädagogische Erfordernisse im Grundschulbereich zum Opfer fallen. Gerade der vorurteilsfreie Umgang im Grundschulbereich mit allen Facetten von Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung, hätte zu einer altersangemessenen und sehr wertschätzenden Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt führen können.“ (ebd.)

„Die Umsetzung der Leitperspektive BTV in den Fachplänen ist noch nicht gelungen. Der Themenbereich ‚sexuelle Identität‘ wird in vielen Fächern nicht explizit erwähnt. Dies ist bei einem immer noch tabuisierten Thema, gegenüber dem viele Personen noch Vorbehalte oder Ängste haben, völlig unbefriedigend.“ (GEW 30.10.2015: 7)

5.3.2.2 Erziehung – Von „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ zum „elterlichen Grundrecht auf Erziehung“

Die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan stellt den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen zufolge eine „pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung“ (Petition 11.12.2013) und eine „Indoktrination der Kinder im Sinne der Ideologie des Gender-Mainstreaming“ (DfA 02.04.2014) dar. In der Forschung zu Antifeminismus

wird diese Behauptung als Verschwörungserzählung analysiert, die dazu dient, ‚gegen Gender‘ zu mobilisieren (siehe Kapitel 2). Meine Analyse zeigt, dass und vor allem wie über die Verschwörungserzählung von ‚Umerziehung‘ und ‚Indoktrination‘ zudem Erziehung von antifeministischen Akteur*innen für sich reklamiert wird. Auch hierzu tragen unterschiedliche diskursive Verschiebungen bei. Ich nehme zunächst in den Blick, wie die Begriffe der Formulierung ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen aufgegriffen werden. ‚Akzeptanz‘ wird diskursiv von ‚Toleranz‘ separiert und mit Überwältigung und Indoktrination verknüpft. ‚Sexuelle Vielfalt‘ wird mit Umerziehung gleichgesetzt. Anschließend befasse ich mich näher damit, wie vor dem Hintergrund dieser Verschiebungen eine diskursive Trennung der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ hergestellt wird. Diese dient dazu, staatliche (Schul-)Bildung mit ‚Umerziehung‘ zu verknüpfen und Erziehung als alleiniges Recht der Eltern zu konstruieren.

Akzeptanz als Überwältigung und Indoktrination

Der Begriff ‚Akzeptanz‘ wird im Verlauf der Debatte zunehmend von ‚Toleranz‘ unterschieden und als ‚zustimmendes Werturteil‘ definiert. Zunächst werden ‚Akzeptanz‘ und ‚Toleranz‘ in vielen Äußerungen jedoch gemeinsam genannt und nicht näher definiert oder differenziert. Hierbei steht die „Akzeptanz und Toleranz hinsichtlich LSBTTI-orientierter Menschen“ (Fulst-Beil in Landtagssitzung 22.01.2014: 5268) im Vordergrund. In der überarbeiteten Version des Arbeitspapiers geht es dann allgemeiner um „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 2). Das Verhältnis der beiden Begriffe wird hierbei nur selten konkret bestimmt. In einigen Äußerungen wird ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ allerdings als Teil von Toleranz bezeichnet: „Zu Toleranz und Weltoffenheit gehören für uns auch die Akzeptanz sexueller Vielfalt und selbstbestimmter Lebensentwürfe“ (Bundestagsabgeordnete 16.01.2014), heißt es im Aufruf der baden-württembergischen Bundestagsabgeordneten und auch in der Gegenkampagne findet sich die Formulierung: „Toleranz hat im Ländle eine gute Tradition. Dazu gehört heute auch die Akzeptanz von Vielfalt bei den sexuellen Orientierungen“ (Gegenkampagne 23.01.2014).

In vielen Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird ‚Akzeptanz‘ allerdings deutlich von ‚Toleranz‘ unterschieden. Hiernach stellt

„Akzeptanz [...] ein zustimmendes Werturteil dar. Indem jemand etwas akzeptiert, heißt er es für gut, billigt es und geht auf die inhaltlichen Forderungen des Gegenübers ein. Akzeptanz schreibt die inhaltliche Positionierung der Schülerinnen und Schüler fest. Ihnen steht die Wahl eines persönlichen Werturteils nicht offen. Demgegenüber bedeutet Toleranz, dass Menschen mit unterschiedlichen Haltungen, Wertevorstellungen, etc. respektiert werden. In

dem Werturteil das man trifft, kann man inhaltlich aber einen anderen Standpunkt einnehmen.“ (Petitionsinitiative 08.01.2014)

Auch bei den Demonstrationen wird von Beginn an „eine Änderung des Begriffes ‚Akzeptanz‘ in den Begriff ‚Toleranz‘ [gefordert] – denn es geht uns zu weit, dass wir die LSBTTI-Lebensweisen in unser Leben übernehmen müssen“ (Familienschutz 02/2014). Akzeptanz wird hier nicht als Teil von Toleranz definiert, sondern als ihr Gegenteil:

„Das ist das Ende von Vielfalt und das Ende von Toleranz. Und Toleranz ist wichtig. Es ist gut, dass wir Toleranz in unseren Schulen lehren. Das ist ein neues Konzept, das gab es damals noch nicht. Und es ist gut, dass wir das lehren, aber Toleranz bedeutet erst einmal, dass ich einen Standpunkt haben darf, dass ich einen Standpunkt verteidigen darf und zur Kenntnis nehme, dass es auch andere Standpunkte gibt, denen gegenüber ich tolerant sein muss. Was aber in unserem Bildungsplan hier steht, ist Akzeptanz und Akzeptanz geht einen Schritt weiter. Der Schüler soll jetzt blind das lernen, was man ihm vorgibt. Und das können wir auch im Namen unserer Freiheit so nicht hinnehmen in diesem Land.“ (DfA Kelle 28.06.2014: #00:03:32)

Auch in den Äußerungen von Oppositionspolitiker*innen wird diese Definition von Akzeptanz reproduziert: „Ein Abgeordneter der CDU vertrat den Standpunkt, während mit Toleranz friedvolles Verhalten und das Hinnehmen anderer Positionen gemeint sei, bedeute Akzeptanz, etwas für gut zu befinden. Insofern müsse man nicht alles akzeptieren, was man toleriere“ (CDU-Abg. in KM 24.09.2014: 78).

An anderer Stelle wird diese Trennung von Akzeptanz und Toleranz brüchig. So antwortet eine CDU-Landtagsabgeordnete auf die Aufforderung, sich von der DfA zu distanzieren, „von einer Demonstration habe sie sich nicht zu distanzieren, sondern eine Demonstration habe sie zu akzeptieren“ (CDU-Abg. in KM 02.12.2015: 26). Hier wird ‚akzeptieren‘ im Sinne von ‚hinnehmen‘ verwendet. Auf diesen Widerspruch weist auch die Antifa hin: „Nazis werden akzeptiert [...]. Homosexuelle wollen sie tolerieren statt akzeptieren“ (Antifa 27.03.2014). Bisweilen wird der Definition von Akzeptanz als ‚für gut befinden‘ auch direkt widersprochen: „Akzeptanz bedeute keineswegs, etwas für gut zu befinden. Etwas zu akzeptieren bedeute [...] vielmehr, etwas nicht abzuwerten“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 79). Derartige alternative Definitionen des Begriffs finden sich in dem analysierten Material allerdings nur wenige. In den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird der Begriff ‚Akzeptanz‘ meist verwendet, ohne dass er explizit definiert wird. Vielmehr wird erläutert, was unter der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ verstanden wird, nämlich die Thematisierung von unterschiedlichen Lebensweisen und die Anerkennung ihrer Existenz.

Eine eindeutige Definition des Akzeptanz-Begriffs findet sich hingegen vor allem in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen. Hier wird er

immer wieder mit Beeinflussung, Manipulation und Indoktrination verbunden. Der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft zufolge bedeutet

„[d]ie Absicht, dass [...] das Thema Akzeptanz homosexueller und anderer ähnlicher Lebensformen durchgängig in die Inhalte der Schulfächer und der Schulbücher [...] eingebracht werden soll[.], [...] eine massive schulische Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen, die nicht vom staatlichen Bildungsauftrag gedeckt und ihm nicht angemessen sind [sic!]“. (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 2)

In einem FAZ-Artikel mit dem Titel „Der Gesinnungslehrplan“ heißt es,

„Der gesamte Entwurf für den Bildungsplan atmet den Geist eines affirmativen Erziehungsverständnisses, das zum Glück als längst überholt gilt. Er entwirft das Bild eines neuen Menschen nach dem Bild der grün-roten Landesregierung in Stuttgart und deren Landesinstitut für Schulentwicklung. Das ist deshalb so gefährlich, weil Bildungsprozesse auf diese Weise zu einer einzigen Indoktrination werden können, weil die Beschreibung von Einstellungen und Haltungen schlimmstenfalls in schulische Gesinnungsprüfungen ausarten könnten, die es in beiden deutschen Diktaturen schon einmal gab.“ (FAZ 24.01.2014)

Hier wird die Verschwörungserzählung der ‚staatlichen Umerziehung zu einem neuen Menschen‘ reproduziert und der Bildungsplan mit Diktaturen assoziiert (mehr dazu in 5.3.2.5). CDU-Fraktionssprecher Hauk wiederholt in einer Stellungnahme, die bei einer DfA verlesen wird, den Titel des FAZ-Artikels und betont,

„Der Kultusminister ist gut beraten, darauf zu achten, dass der Bildungsplan nicht dazu genutzt werden kann, den Schülerinnen und Schüler fremde Meinungen im Unterricht überzustülpen. Sondern auch künftig die Möglichkeit der Entfaltung in Freiheit bietet. Einen Gesinnungslehrplan lehnen wir entschieden ab.“ (DfA Hausmann 19.10.2014: #00:03:14)

Die Verbindung zwischen einer angeblichen Indoktrination und dem Begriff ‚Akzeptanz‘ wird bisweilen noch expliziter hergestellt. „Was ergibt sich aus den schulrechtlichen Maßstäben, z. B. dem Überwältigungsverbot, bei Schülern, die sexuell abweichendes Verhalten zwar tolerieren (hinnehmen), aber nicht akzeptieren (für gut befinden) wollen?“ (Müller in CDU/KM 16.03.2016: 1), fragt ein CDU-Abgeordneter in einer Kleinen Anfrage an die Landesregierung. Mit dem Begriff ‚Überwältigungsverbot‘ wird auf den Beutelsbacher Konsens verwiesen, ohne dass dieser hier explizit zitiert wird.

Die drei didaktischen Leitgedanken des Beutelsbacher Konsens‘ lauten:

1. „*Überwältigungsverbot*: ‚Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.‘
2. „*Kontroversitätsgebot*: ‚Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [...]‘

3. *Prinzip der Schülerorientierung*: „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage* zu analysieren [...]“ (Drerup/Zulaica y Mugica/Yacek 2021: 10, Herv. i. O.)¹¹⁰

Hieraus wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen immer wieder zitiert. In der Erklärung der evangelischen Landeskirchen und der katholischen Kirche heißt es: „Jeder Form der Funktionalisierung, Instrumentalisierung, Ideologisierung und Indoktrination gilt es zu wehren. [...] Was in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft kontrovers ist, muss nach Überzeugung der Kirchen auch in Bildungsprozessen kontrovers dargestellt werden“ (Kirchen 10.01.2014). Hier wird offensichtlich auf den Beutelsbacher Konsens verwiesen, auch wenn dies nicht kenntlich gemacht wird. Dieser Verweis wird in späteren Äußerungen reproduziert und hier explizit auf den Beutelsbacher Konsens verwiesen. Die DfA stellt kurz vor der Landtagswahl 2016 die folgende Liste von „Wahlprüfsteinen“ auf:

- „Die Ehe ist der Lebensbund zwischen Mann und Frau, um eine Familie zu gründen.
- Jedes Kind hat ein natürliches Recht auf Mutter und Vater. Das ist auch bei Adoptionen zu beachten.
- Leihmutterchaft muss verboten bleiben.
- Erziehung ist in allererster Linie Elternsache.
- Gender Mainstreaming in Kita und Schule dient nicht der Gleichstellung, sondern leistet einer Verwirrung der Geschlechtsidentität Vorschub.
- In Kindertagesstätten und Schulen ist auf schamverletzende und sexuell stimulierende pädagogische Inhalte (in Wort, Bild und Spiel) zu verzichten.
- Maßnahmen des Aktionsplans, die die Glaubens-, Meinungs- und Gewissensfreiheit einschränken, sind abzulehnen.
- Es gilt der Beutelsbacher Konsens: Indoktrinierung und Überwältigung von Schülern ist verboten. Kontroverses muss im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ (DfA 03.03.2016: 1)

Hier werden ein heteronormativer und biologistischer Familienbegriff sowie queerfeindliche Aussagen mit dem Beutelsbacher Konsens in Verbindung gebracht. Es wird suggeriert, dass dieser derartige queerfeindliche Positionen schütze, da diese Teil der Kontroverse bilden, die im Unterricht dargestellt werden müsse. ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ hingegen stellt der DfA zufolge eine Überwältigung und Indoktrination dar, weshalb „[g]egen die Indoktrination unserer Kinder“ (Familienschutz 29.01.2014) demonstriert und ein „Stopp von Indoktrination der Kinder im Sinne der Ideologie des Gender-Mainstreaming“ (DfA 02.04.2014) gefordert wird, denn es sei „eine massive Zwangsindoktrination, wenn den Kindern bereits in der Grundschule ‚die verschiedenen Formen des Zusammenlebens von/mit LSBTTI-Menschen‘ nahegelegt werden““ (Familienschutz 29.01.2014). Ziel des Bildungsplans sei es,

110 Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek zitieren in ihrer gekürzten Form des Beutelsbacher Konsens‘ aus dem Originaltext von Hans-Georg Wehling (1977).

„daß [sic!] alle Schüler jede Art von Sexualverhalten unterschiedslos richtig und gut finden sollen. Und zwar unabhängig von Bindung, von Ehe und Familie. Das aber ist Indoktrination in Reinform“ (DfA 29.02.2016). Daher „müssen [wir, die ‚besorgten Eltern‘] unser Menschenrecht auf unser Sosein als Mann, als Frau, als Vater und Mutter verteidigen und die Kinder schützen gegen die ideologische Zwangsverformung durch die teuflische Lüge Namens Gender“ (ebd.). Wie in 2.2.3 dargestellt, verweist die AfD in ihrer ‚Initiative Neutrale Schule‘ von 2018 ebenfalls auf den Beutelsbacher Konsens. Die Analyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zeigt, dass dieser „Missbrauch von Beutelsbach“ (Brüning 2021) schon einige Jahre zuvor vorbereitet und erprobt wurde.

Die Antifa dreht den Spieß um und fragt: „Sorgen die sich um eine angebliche Indoktrination ihrer Kinder oder sind die Kinder nicht schon längst von ihren Eltern selbst indoktriniert?“ (Antifa 26.02.2014). Dies erinnert an die These von Christopher Fritzsche, die autoritäre Erziehung könne Schuld sein am Antifeminismus (vgl. Fritzsche/Mauer 2025; siehe 2.3.2). Insgesamt wird in der Debatte aber vor allem die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Indoktrination konstruiert. Im Anschluss an diese Definition von Akzeptanz als ‚für gut befinden‘ und die klare Abgrenzung vom Toleranz-Begriff wird auch in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen stärker zwischen den beiden Begriffen unterschieden und explizit die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen gefordert. So formuliert beispielsweise die GEW in ihrer Stellungnahme zur Anhörungsfassung des Bildungsplans: „Ebenso erachten wir es als nicht hinreichend, wenn in den Erläuterungen zur Leitperspektive BTV nur ‚Toleranz‘ erwähnt wird. Es muss Akzeptanz mit aufgeführt werden“ (GEW 30.10.2015: 20).

Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ als Umerziehung

Die Behauptung, die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan zielt auf eine „pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung“ (Petition 11.12.2013) erfährt auch in den Äußerungen der Landesregierung starke Kritik. Kultusminister Stoch befasst sich in seiner Rede im Landtag mit dem Hintergrund dieses Begriffs und betont:

„Wer den Begriff ‚Umerziehung‘ verwendet, weckt Assoziationen zu Zeiten, in denen auch in diesem Land, aber auch in vielen anderen Ländern auf diesem Erdball Demokratie keine Chance hatte, stellt eine Nähe zu totalitären Systemen her. Herr Kollege Hauk, das ist eigentlich das, was mich an Ihren ersten Stellungnahmen zu diesem Thema erschüttert hat. Wenn jemand den Vorwurf der Umerziehung erhebt und man, obwohl sehr wohl klar ist, dass sich dies – das ergibt sich aus allen Äußerungen, die mir vorliegen, von allen Verbänden – aus diesem Arbeitspapier, das im Rahmen der Bildungsplanarbeit erstellt wurde, in keiner Weise ablesen lässt, auch nur eine Nähe zu einem solchen Petenten signalisiert, bestärkt man

Kräfte in diesem Land, die sich von der demokratischen Kontroverse verabschiedet haben. Der Vorwurf der Umerziehung darf in der Debatte hier keine Rolle spielen. Für die Verwendung dieses Begriffs gibt es keinen Grund. Er ist eine Verabschiedung von dem, was in demokratischer Ehrlichkeit und Wahrheit zwischen uns gelten sollte.“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5273)

Auf die Verweise auf ‚demokratische Kontroverse‘ und ‚demokratische Ehrlichkeit und Wahrheit‘ gehe ich in 5.3.3.5 näher ein. An dieser Stelle möchte ich vor allem zeigen, dass auch in der Debatte selbst – wie in den Analysen von Meike Sophia Baader (2020) – auf die Geschichte des Umerziehungsbegriffs hingewiesen wird. Die Petitionsinitiative veröffentlicht am folgenden Tag eine Presseerklärung, in der es heißt:

„Kultusminister Andreas Stoch (SPD) erwähnte gestern, dass der Begriff der ‚Umerziehung‘ nicht mit der demokratischen Grundordnung zu vereinbaren sei. Da der Eindruck entstanden ist, dass speziell diese Begrifflichkeit die sachliche Diskussion sowohl in der Politik und Gesellschaft behindert, nehmen wir dazu wie folgt Stellung: Unter Berücksichtigung des Sachverhaltes, dass dieser Begriff politisch schwerpunktmäßig für die Methoden totalitärer Staaten verwendet wird, stimmen wir dem zu! Mit dem Begriff der ‚Umerziehung‘ wollten wir nicht auf die Ideologisierung totalitärer Systeme abzielen. Wir distanzieren uns von einem derartigen Zusammenhang und bedauern, dass dieser Eindruck bei der Landesregierung entstanden ist.“ (Petitionsinitiative 23.01.2014)

In der Pressemitteilung heißt es weiter: „Dies entlässt die Landesregierung jedoch nicht daraus, die Sorgen und Befürchtungen die damit ausgedrückt werden, wahrzunehmen und damit verantwortungsvoll umzugehen“ (ebd.). Aber tatsächlich taucht der Umerziehungsbegriff in den folgenden Dokumenten der Petitionsinitiative nicht mehr auf. Wohl hingegen in den Äußerungen der DfA. Hier heißt es: „Der Kampf gegen die Umerziehungsversuche einer kleinen Gruppe von Ideologen und Lobbyisten kann nicht alleine geführt werden“ (Zukunft Familie 03/2014). Und: „Nichts ist wichtiger als die Kinder vor der Umerziehung durch Sexideologen zu schützen“ (Kuby in DfA Reden 01.03.2014: #00:03:40). Auch in der Presse wird der Begriff reproduziert: „Über eine Online-Petition des Realschullehrers Gabriel Stängle gegen den grün-roten Bildungsplan in Baden-Württemberg erfahren viele Eltern das erste Mal davon, dass sich hinter der angeblichen Sensibilisierung für vielfältige Lebensformen Frühsexualisierung und Umerziehung verbergen“ (FAZ 22.10.2014).

Die Erzählung von einer angeblichen Umerziehung wird in der bisherigen Forschung zu antifeministischen Mobilisierungen vor allem als Verschwörungstheorie analysiert. Im Anschluss an die Arbeiten von Andresen (2018), Baader (2020, 2019), Sarah Meyer (2022) und Christine Thon (2024, 2023) möchte ich hier zeigen, dass diese Verschwörungserzählung keineswegs zufällig den Begriff der Erziehung enthält. Vor dem Hintergrund des Narrativs einer Umerziehung durch den Staat (der von ‚Lobbyisten‘ und ‚Sexideologen‘ beeinflusst wird; mehr dazu in 5.3.2.5) erscheint richtige, freiheitliche

Erziehung nur im Privaten, in den (heterosexuellen, cis-geschlechtlichen Abstammungs-)Familien möglich. Zur diskursiven Konstruktion des schließlich behaupteten alleinigen Erziehungsrecht der Eltern tragen einige diskursive Verschiebungen bei:

Die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan wird diskursiv mit einer angeblichen Neuverhandlung des Verhältnisses zwischen schulischem und elterlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag verknüpft. Der Petition zufolge wird durch die geplante Bildungsplanreform „[d]as über jahrzehntelange von konstruktiver Zusammenarbeit geprägte Miteinander von Schule und Elternhaus [...] zur Disposition gestellt“ (Petition 11.12.2013). Diese Behauptung wird in Äußerungen von Oppositionspolitiker*innen reproduziert und in einem Antrag nach dem „Stellenwert[.], den sie [die Landesregierung] im Zuge der Bildungsplanreform 2015 dem Verhältnis von Erziehungsauftrag und Bildungsauftrag in Schule und Elternhaus beimisst“ (Wacker u.a. in CDU/KM 12.03.2014: 2), gefragt.

Hierbei wird diskursiv an die in 5.3.2.1 analysierte Sexualisierung der Bildungsplanreform, insbesondere an die Behauptung, es gehe hierbei um eine Reformierung der Sexualerziehung, angeschlossen. „Aufklärung“ aber „gehöre in die Hände der Eltern“ (Familienschutz 29.01.2014), proklamieren Petitionsinitiative und DfA und fordern ein „Vetorecht bei der Behandlung sexueller Inhalte im Unterricht“ (Familienschutz 02/2014), denn „welche Werte und welche Normen in Fragen der Sexualmoral gelten, und an unsere Kinder weitergegeben werden, das hat [sic!] gefälligst nicht der Staat und auch nicht irgendwelche Interessengruppen, sondern in erster Linie die Eltern selbst zu entscheiden“ (DfA Hausmann 28.06.2014: 2). Dieser Forderung wird durch den Verweis auf eine Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums aus dem Jahr 2001, in der „Richtlinien zur Familien- und Geschlechtererziehung in der Schule“ (Kultusministerium 2001) festgelegt sind, bekräftigt. So fordert beispielsweise die Evangelische Lehrer- und Erziehergemeinschaft in ihrer Stellungnahme:

„Die gültigen Verwaltungsvorschriften zur Familien- und Geschlechtererziehung in der Schule müssen auch weiterhin Beachtung finden, wonach auf die Verschiedenheit von Überzeugungen, auf das Kindeswohl und das Elternrecht Rücksicht zu nehmen ist. Die Lehrkraft muss ‚jede Form der Indoktrination‘ vermeiden, der Unterricht muss ‚unter Wahrung der Toleranz für unterschiedliche Wertauffassungen‘ erteilt werden.“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 2)

Bei der Konstruktion des Indoktrinationsvorwurfs wird diskursiv also einerseits – wie oben beschrieben – über die Definition von Akzeptanz als ‚für gut befinden‘ an das Überwältigungsverbot nach dem Beutelsbacher Konsens und andererseits über die Sexualisierung des Bildungsplans an die Richtlinien zur Familien- und Geschlechtererziehung angeschlossen. Eine CDU-Abgeordnete

behauptet, dass diese Verwaltungsvorschrift, „wonach die Erziehungsberechtigten in einer Klassenpflegschaftssitzung [sic!] rechtzeitig und umfassend über Ziel, Inhalt, Form und Zeitpunkt der Geschlechtererziehung im Rahmen der Familien- und Geschlechtererziehung in der Schule zu informieren seien“ (Kurtz in KM 24.09.2014: 5), für die Bildungsplanreform „offenbar nicht greife“ (ebd.). In einem späteren Antrag mit dem Titel „Behandlung des Themas ‚Sexualität/sexuelle Vielfalt‘ an den Schulen“ fragt sie,

„welche Rolle sie [die Landesregierung] der Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule im Bereich der Sexual- und Familienerziehung beimisst und welchen Einfluss die Eltern aktuell und künftig auf die Behandlung dieser Themen im Unterricht nehmen können (in der Antwort ist darauf einzugehen, ob die Mitsprachemöglichkeiten der Eltern durch die geplante Verankerung des Themas in den Bildungsplänen eingeschränkt werden sollen).“ (Kurtz u.a. in CDU/KM 04.05.2015: 1)

Bereits im Titel des Antrags wird eine Gleichsetzung der Themen ‚sexuelle Vielfalt‘ und ‚Sexualität‘ vorgenommen. Diese ermöglicht es auf das Mitspracherecht der Eltern bei der Sexualerziehung zu verweisen und die Behauptung aufzustellen, dieses gelte auch für das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘, solle die Verankerung im Bildungsplan aber eingeschränkt werden.

Öffentliche Bildung vs. Erziehung als alleiniges Recht der Eltern

An dieser Stelle wird eine weitere diskursive Verschiebung deutlich. Die Formulierung ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ wurde bereits in der überarbeiteten Version des Arbeitspapiers durch die Leitperspektive ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ ersetzt. In den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen erscheint die Einführung dieser Leitperspektive allerdings weiterhin als Reformierung der Sexualerziehung. Dies stellt nicht nur eine Sexualisierung der Bildungsplanreform dar, sondern auch eine diskursive Verschiebung von Bildung zu Erziehung. In den Dokumenten zum Bildungsplan werden Bildung und Erziehung nicht klar voneinander getrennt. In der Erläuterung zur Leitperspektive BTV heißt es beispielsweise auch, „Erziehung zum Umgang mit Vielfalt und zur Toleranz ist damit auch ein Beitrag zur Menschenrechts- und Friedensbildung und zur Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft“ (BP 2016 BTV). Bildung und Erziehung werden hier miteinander verknüpft und erscheinen in den Bildungsplan-Dokumenten meist als Begriffspaar.

Die Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen hingegen rekurrten fast ausschließlich auf den Erziehungsbegriff und reklamieren diesen nicht nur im Hinblick auf die Sexualerziehung für sich. Vereinzelt wird die Thematisierung ‚sexueller Vielfalt‘ mit einem Bildungsverlust assoziiert:

„Da die Behandlung von Aspekten ‚sexueller Vielfalt‘ für alle Fächer vorgesehen ist, die an den fünf Leitprinzipien beteiligt werden sollen, und da die spiralcurriculare Struktur dies mehrfach in verschiedenen Jahrgangsstufen zulässt, erweist sich diese Thematik als ein weiteres Vehikel zur Aufblähung von fachfremdem Stoff. Das kann nicht ohne erhebliche Folgen für das Niveau der schulischen Bildung insgesamt bleiben. Die im Vergleich mit anderen Bundesländern bestätigte erfolgreiche schulische Bildungsarbeit in Baden-Württemberg dürfte bei der Realisierung dieser Bildungsplanreform gefährdet sein.“ (Petitionsinitiative 20.03.2014a)

„Akzeptanz sexueller Vielfalt“ in der Schule zu fördern wird hier als „Aufblähung von fachfremdem Stoff“ bezeichnet. Hiermit wird suggeriert, die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ sei nur auf Kosten des Bildungsniveaus von baden-württembergischen Schüler*innen möglich, wobei Bildung hier als Wissensvermittlung bzw. -erwerb verstanden wird. Derartige Bezüge auf den Bildungsbegriff finden sich in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen allerdings nur sehr selten. Hier wird in erster Linie auf das „elterliche[.] Grundrecht[.] auf Erziehung“ (Zukunft Familie 02.03.2014) verwiesen und so lautet auch eines der Motti der DfA „Elternrecht wahren – Stoppt Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder per Bildungsplan!“ (DfA 02.04.2014). Dieses Elternrecht erstreckt sich einigen Äußerungen zufolge auch auf den schulischen Unterricht „[d]enn wer ein Kind über viele Jahre großzieht und in sein Leben investiert, der hat auch ein Recht darauf, mitzubestimmen, was in den von unseren Steuergeldern finanzierten Schulen unterrichtet wird und was nicht“ (DfA Scharnweber 19.10.2014: 2). Kinder erscheinen hier als Besitztum und so überrascht es wenig, dass auch Kinderrechte als Bedrohung für Elternrechte konstruiert werden. Dies wird vereinzelt auch in dem von mir analysierten Material deutlich: „Elternrechte werden ausgehebelt und durch Kinderrechte ersetzt“ (DfA Walker 05.04.2014: #00:00:31). Der Mobilisierung gegen die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz widmete sich die DfA allerdings erst einige Jahre nach der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ (siehe DfA 2023). Spätestens an dieser Stelle wird die Erzählung von der angeblichen Sorge um das Wohl der Kinder offensichtlich brüchig. Nicht das Wohl und die Rechte von Kindern stehen im Vordergrund, sondern das Recht der Eltern, ihre Kinder nach ihren Vorstellungen zu erziehen (siehe hierzu auch 5.4.2).

Durch die diskursive Konstruktion von Erziehung als alleiniges Recht der Eltern wird diskursiv eine Trennung von Erziehung und Bildung hergestellt, die nahelegt Bildung sei im Gegensatz zu Erziehung vorrangig Aufgabe des Staates. Tatsächlich wird in den Dokumenten der Landesregierung auch stärker auf den Bildungsbegriff rekurriert, was schon die Bezeichnung ‚Bildungsplan‘ verdeutlicht. In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen aber taucht der Bildungsbegriff kaum auf. Stattdessen wird die Bildungsplanreform als Indoktrination bezeichnet und öffentliche Bildung diskursiv mit

Umerziehung verknüpft. Vor diesem Hintergrund erscheint richtige Erziehung als nicht-staatlich, als privat und als ausschließlich in heterosexuellen Abstammungsfamilien möglich.

Diese Konstruktion wird in dem analysierten Material auf unterschiedliche Art und Weise kritisiert. Wie oben bereits dargestellt, wird der Behauptung, die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in der Schule zielen auf eine Reformierung der Sexualerziehung, explizit widersprochen. Auch die Reklamation von Erziehung als alleiniges Recht der Eltern wird sowohl in den Äußerungen der Landesregierung als auch der queeren Community kritisiert. In Bezug auf Sexualaufklärung von Kindern und Jugendlichen wird Eltern die Kompetenz und das notwendige Wissen abgesprochen, um diese Aufgabe ausschließlich selbst übernehmen zu können. „Eltern klären Kinder heute selbstverständlich auf, mehr als früher. Aber die schwierigen Themen kommen nicht immer zur Sprache“ (Welt 19.01.2014), heißt es in der Welt und auch der Kultusminister betont, „der Umgang mit Sexualität [ist] ein Thema, über das zu reden auch in den Elternhäusern schwierig sei“ (Kultusminister Stoch in KM 02.12.2015: 25). Die Konstruktion von Eltern als ‚verklemmt‘ nehme ich in 5.4.3 näher in den Blick. An dieser Stelle möchte ich zeigen, dass auch dem in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen behaupteten alleinigen Erziehungsrecht von Eltern bisweilen widersprochen wird. In den Dokumenten des Landtages argumentiert die Regierung vor allem juristisch. Ministerpräsident Kretschmann betont, „unsere Verfassung sieht allerdings vor, dass die Erziehung die gemeinsame Aufgabe von Eltern, Schulen, Religionsgemeinschaften und der bündischen Jugend ist. Man weiß gar nicht mehr, was Letzteres ist. Das steht aber so in unserer Verfassung“ (Ministerpräsident Kretschmann in Landtags-sitzung 26.03.2014: 5605). Erziehung erscheint hier keineswegs als alleinige Aufgabe der Eltern. In der Stellungnahme des Kultusministeriums zu einem Antrag heißt es,

„Pflege und Erziehung der Kinder sind gemäß Artikel 6 Absatz 2 Grundgesetz das natürliche Recht der Eltern und die zuvorderst ihnen obliegende Pflicht. Daneben hat die Schule einen durch Grundgesetz, Landesverfassung und Schulgesetz begründeten Erziehungs- und Bildungsauftrag, der auch die Familien- und Geschlechtererziehung umfasst und sich in § 100 b Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg (SchG) sowie in den entsprechenden baden-württembergischen Richtlinien zur Familien- und Geschlechtererziehung in der Schule wiederfindet.“ (Kultusminister Stoch in CDU/KM 24.04.2015: 3)

Auch hier wird mit Referenz auf das Grundgesetz darauf verwiesen, dass auch die Schule einen Erziehungsauftrag hat.

Während in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen jenseits der Regierung nicht direkt auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule und Eltern eingegangen wird, rückt hier vereinzelt die durch die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ angeblich gefährdete Zusammenarbeit zwischen

Schule und Eltern in den Blick: „[F]ür Eltern in Regenbogenfamilien wird es leichter mit Schule zusammenzuarbeiten [...] Eltern, die verunsichert sind, wenn sich ihre Kinder im Coming Out befinden, erfahren anhand einer an Vielfalt orientierten Schule künftig hoffentlich mehr Unterstützung aus dem schulischen Umfeld“ (NW LSBTTIQ 08.04.2014: 1). Diese unterschiedlichen Konstruktionen der Subjektposition ‚Eltern‘ nehme ich in 5.4 näher in den Blick.

5.3.2.3 Wissenschaft – Von der „Gender-Ideologie“ zum „Gender und Sexualpädagogik-Symposium“

Wie in 2.1 dargestellt, zeigt die Forschung zu Antifeminismus, dass in ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen Geschlechterforschung, Gleichstellungspolitik und Sexualpädagogik undifferenziert als ‚Gender-Ideologie‘ bezeichnet werden. Dem Begriff liegt ein Verständnis von Ideologie als ‚falsches Bewusstsein‘ zugrunde, was die Existenz eines vermeintlich eindeutigen, über ‚den gesunden Menschenverstand‘ zu erreichenden, ‚richtigen Bewusstseins‘ suggeriert (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 41). Ich zeichne in diesem Kapitel zunächst nach, wie insbesondere Geschlechterforschung und Sexualpädagogik in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ als unwissenschaftliche ‚Gender-Ideologie‘ konstruiert werden. Anschließend nehme ich in den Blick, wie sich die Bildungsplangegner*innen vor dem Hintergrund dieser Konstruktion diskursiv als Vertreter*innen von Wissenschaftlichkeit hervorbringen.

Gender als unwissenschaftlich

‚Gender-Ideologie‘ ist den Bildungsplangegner*innen zufolge die Grundlage der Bildungsplanreform. Dies zeigt sich bereits im Titel der Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ (Petition 11.12.2013). Der Regenbogen ist bekanntlich das Symbol der queeren Community. Im Verlauf der Debatte wird dann aber der Begriff ‚Gender-Ideologie‘ und nicht ‚Regenbogen-Ideologie‘ verwendet. Diese stellt einem Redebeitrag bei der DfA zufolge „unsere Menschlichkeit in Frage [...], unsere Menschlichkeit bestehend aus Mann und Frau und alles, was daraus folgt, beginnend mit der Verwandtschaft Vater, Mutter, Kinder“ (DfA Rochère 21.03.2015: #00:00:53). ‚Gender-Ideologie‘ wird hier also als Gefährdung der Menschlichkeit konstruiert, wobei Menschlichkeit mit einer heteronormativen und biologistischen Abstammungsideologie verknüpft wird. „Die Genderideologie insgesamt führt uns zum Transhumanismus“ (ebd.: #00:08:37), behauptet die Rednerin und führt weiter aus:

„Indem sie die Technik benutzen, indem sie andere Personen nutzen zur Fortpflanzung, die Ärzte und die Leihmütter zum Beispiel, also diejenigen, die die Genderideologie verteidigen, möchten eigentlich unsere Menschlichkeit verändern, transformieren, mutieren. Sie möchten ein menschliches Wesen, ja in Wahrheit weder Mann noch Frau ist und die Fortpflanzung der Kinder soll durch die Technik und durch andere Menschen als die biologischen Eltern stattfinden.“ (ebd.: #00:09:16)

Hier wird die Verschwörungserzählung bedient, die ‚Gender-Ideologie‘ verfolge das Ziel, einen neuen, geschlechtslosen Menschen zu schaffen. In einer anderen Rede heißt es: „Die Doktrin der Gender-Ideologie und der sexuellen Vielfalt ist zerstörerischer als jede totalitäre Ideologie zuvor, weil sie mit der Sexualität den verletzlichsten Teil unseres Menschseins angreift“ (DfA Heepen 21.06.2015: 1). Auch hier wird ‚Gender-Ideologie‘ diskursiv als Angriff auf die Menschlichkeit hervorgebracht und mit totalitären Ideologien verknüpft. Auch die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ wird als Teil dieser Ideologie angesehen: „Was Kinder dagegen nicht brauchen, ist eine ideologiegeleitete Sexualpädagogik der Vielfalt, die den gesunden Zusammenhang von Bindung und Sexualität nicht nur vernebelt sondern leugnet“ (DfA Marcel 28.02.2016: 1).

‚Gender‘ in diesem Sinne als Ideologie zu bezeichnen, ermöglicht es, Geschlechterforschung, Gleichstellungspolitik und Sexualpädagogik als unwissenschaftlich zu konstruieren. Hierbei wird nicht selten allgemein auf ‚die Natur‘ und ‚die Vernunft‘ oder ‚den gesunden Menschenverstand‘ rekurriert: „Weil die Gender-Ideologie gegen die Natur ist, gegen die Vernunft ist, ist sie auch unwissenschaftlich“ (DfA Schultner 11.10.2015: 1). Dies gelte auch für den Bildungsplan: „[D]ieser Bildungsplan, der lässt alle wissenschaftlichen Erkenntnisse der modernen Hirn- und Hormonforschung einfach weg. Der ist im Grunde vorwissenschaftlich und unwissenschaftlich“ (Rack in DfA Santos 05.04.2014: #00:04:13). In diesem Sinne hat der DfA zufolge auch „Genderidentität [...] überhaupt keine wissenschaftliche Grundlage, hat überhaupt keine objektive Grundlage. Sie ist nichts anderes als ein Gefühl, etwas rein Subjektives, eine reine Impression“ (DfA Rochère 21.03.2015: #00:03:12). Auch das, „[w]as mit dem scheinbar so menschenfreundlichen Ansatz der ‚Sexuellen Vielfalt‘ vermittelt wird“ (DfA Marcel 11.10.2015), erscheint als „rein ideologisch und absolut unwissenschaftlich“ (ebd.), denn „[e]s gibt keinerlei wissenschaftliche Belege und keine Legitimation für diese weltanschaulich gefärbte Sexualpädagogik“ (ZVL 12.04.2015). Hier wird abermals auf die diskursive Verschiebung von ‚sexueller Vielfalt‘ zu Sexualpädagogik rekurriert, wobei an dieser Stelle weniger die Transformation im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Gleichsetzung von sozialwissenschaftlicher (Geschlechter-)Forschung, Antidiskriminierung und Sexualpädagogik sowie die anschließende Reduktion auf ‚Gender-Ideologie‘.

Der Ideologievorwurf an die grün-rote Regierung wird im Landtag fortgesetzt, wobei hier meist offenbleibt, was genau diese Ideologie angeblich ausmacht. In der Landtagssitzung im Januar 2014 findet auf Antrag der CDU-Fraktion eine aktuelle Debatte mit dem Titel „Spaltet ein ideologisierte Bildungsplan unser Land?“ statt (Landtagssitzung 22.01.2014: 5264). Im März 2014 wird insbesondere den Grünen immer wieder vorgeworfen: „Sie schweben doch auf Ihrer Ideologiewolke durch das Land und wollen den Menschen erklären, was gut und was schlecht für sie ist“ (Hauk in Landtagssitzung 26.03.2014: 5583). Auch beim Bildungsplan „steht wieder das ideologische Menschenbild im Vordergrund, mit dem Sie nicht mal vor den Schulen und vor den Kindern in unserem Land haltmachen“ (Hauk in Landtagssitzung 26.03.2014: 5585). Hier wird zwar nicht explizit benannt, was die „Ideologiewolke“ und das „ideologische Menschenbild“ der Grünen ausmacht. Der Bildungsplan war bis zu diesem Zeitpunkt aber vor allem als ‚unter der Ideologie des Regenbogens‘ und Beispiel für die ‚Gender-Ideologie‘ angegriffen worden, weshalb sich kaum eine andere Lesart des hier verwendeten Ideologiebegriffs anbietet. Im weiteren Verlauf dieser Landtagssitzung wird Ministerpräsident Kretschmann konkret auf ein Interview zum Bildungsplan angesprochen, das er Ende Februar der Zeit gegeben hatte (vgl. Zeit 27.02.2014a): „Dabei wurden Sie so vernommen, dass Sie die Gendertheorie zur Grundlage des Lehrplans in Baden-Württemberg machen wollten. Können Sie dazu noch nähere Ausführungen machen?“ (Mack in ebd.: 5605). Während hier zwar der Begriff „Gendertheorie“ und nicht ‚Ideologie‘ verwendet wird, suggeriert die Formulierung „die Gendertheorie“, bei der Theoretisierung von Geschlechterfragen handele es sich nicht um ein breites Forschungsfeld, sondern um eine einzige monolithische Theorie. Auch die formulierte Annahme, diese solle als Grundlage für den gesamten Bildungsplan herangezogen werden, spricht diesem die Wissenschaftlichkeit ab und rückt ihn diskursiv in die Nähe von totalitären Regimen (siehe hierzu 5.3.2.5). In der Landtagssitzung vom 7. Mai 2015 wird der Regierung schließlich explizit vorgeworfen, der Bildungsplan werde von „Gender-Ideologen“ verfasst. Diese sind einer CDU-Abgeordneten zufolge auch für den geplanten Fächerbund ‚Biologie, Naturphänomene und Technik‘ verantwortlich:

„Auf diesem ideologischen Altar wird das eigenständige Fach Biologie geopfert. Einwände von Fachleuten sind nicht berücksichtigt worden; sie wurden zum Teil bereits zitiert. Ein Argument möchte ich noch anführen. Die ‚Wirtschaftswoche‘ hat sich, wie wir das getan haben, ebenfalls verwundert die Augen gerieben und schrieb am 18. Februar 2014 – die Autoren nehmen an, dass ‚Gender-Ideologen‘ am Werk sind –: [...]

Im Stuttgarter Kultusministerium wird offensichtlich der Versuch unternommen, an den Schulen die Voraussetzungen zu schaffen, um einer Ideologie mit einem bestimmten Menschenbild den Weg zu ebnet.

Ich zitiere weiter:

... die Gender-Theorie vom sozial konstruierten Geschlecht passt hinten und vorne nicht zu den Erkenntnissen der Biologie.

(Heiterkeit bei der CDU – Abg. Karl-Wilhelm Röhms CDU: Bravo! – Abg. Dr. Stefan Fults-Blei SPD: Frau Kurtz, das ist doch selbst für Sie zu heftig!)

Die Biologie ist also der Ideologie massiv im Weg und muss abgeschafft werden.“ (Kurtz in Landtagssitzung 07.05.2015: 7796, Herv. i. O.)

Sozialkonstruktivistische Perspektiven werden hier in einen Widerspruch zu naturwissenschaftlichen, insbesondere biologischen Perspektiven auf Geschlecht gebracht. Da Naturwissenschaft implizit als objektiv und als eigentliche Wissenschaft verstanden wird, erscheinen andere Perspektiven folglich als unwissenschaftlich, als Ideologie. Es wird hier also nicht nur von einem spezifischen Ideologie-Verständnis ausgegangen, sondern auch eine „naturalistische und szientistische Vorstellung von Wissenschaft“ (Hark/Villa 2015c: 19) reproduziert.

Antifeminismus als wissenschaftlich

Dieser vermeintliche Widerspruch zwischen naturwissenschaftlicher Wahrheit und geschlechtertheoretischer Ideologie erlaubt anschließend die (Selbst-)Inszenierung der Bildungsplangegner*innen als Vertreter*innen der Wissenschaftlichkeit. Bereits in der Petition wird „ein uneingeschränktes ‚Ja‘ zum Wissenschaftsprinzip in Schule, Unterricht und Lehrerbildung“ (Petition 11.12.2013) gefordert und „ideologische Kampfbegriffe und Theoriekonstrukte“ (ebd.) abgelehnt. Die Autor*innen

„sind für eine wissenschaftlich orientierte Pädagogik in Schule, Unterricht und Lehrerbildung und gegen ideologische Theoriekonstrukte. Wir widersprechen den Plänen der Landtagsfraktion der Grünen [...], die Geschlechtererziehung aus dem Biologieunterricht in die sozialwissenschaftlichen Fächer zu verschieben, um so Sexualpolitik im Sinne der LSBTTIQ zu implementieren und die Geschlechter von Mann und Frau durch Gendertheorien infrage zu stellen.“ (ebd.)

Auch der Philologenverband fordert eine wissenschaftliche Prüfung: „Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten ist mit wissenschaftlicher Expertise genau zu prüfen, welche konkrete Thematik mit welchem Anschauungsmaterial in welcher Klassenstufe zum Einsatz kommen soll bzw. darf“ (PhV 31.01.2014: 4).

Im weiteren Verlauf der Debatte reklamieren die Bildungsplangegner*innen Wissenschaftlichkeit zunehmend für sich. Hierbei zeigt sich abermals ein naturalistisches und szientistisches Verständnis von Wissenschaft. Ein Redner der DfA positioniert sich selbst als Wissenschaftler und empfiehlt: „Als

Naturwissenschaftler rate ich jedem sich unter einem Elektronenmikroskop den Chromosomensatz von einem Mann oder einer Frau anzusehen oder einen Hirn- oder Bindungsforscher zu fragen, Sie werden nichts von einem dritten, vierten oder fünften Geschlecht hören oder sehen“ (DfA Veigel 21.03.2015: #00:04:03). Über die Referenz auf naturwissenschaftliche Perspektiven wird hier Zweigeschlechtlichkeit als unhinterfragbare Gegebenheit konstruiert. Ein weiterer Redner positioniert sich selbst als Studierender der Germanistik und Politikwissenschaft, recurriert aber auf einen Biologen:

„Ich persönlich studiere Germanistik und Politikwissenschaft im wunderschönen Freiburg im Breisgau. Leider gehört auch diese traditionsreiche Universität zu den deutschlandweit knapp 200 Universitäten, die einen Lehrstuhl für sogenannte ‚Gender Studies‘ besitzen, die selbstverständlich ganz geschlechtergerecht mit 95% Frauen besetzt sind. Und das – meine Damen und Herren – obwohl beispielweise der Biologe Axel Meyer von der Universität Konstanz in seinen zahlreichen – ich betone: korrekt-wissenschaftlichen Experimenten nachgewiesen hat, dass die Unterschiede zwischen Mann und Frau bereits im Mutterleibe angelegt ist [sic!] und eben NICHT, wie von den Gender-Ideologen behauptet, ein bloßes soziales Konstrukt sind!“ (DfA Schumacher 11.10.2015, Herv. i. O.)

Hier wird die Geschlechterforschung zunächst diskreditiert und anschließend ebenfalls mit Referenz auf einen Naturwissenschaftler eine biologische Determiniertheit von Zweigeschlechtlichkeit behauptet. Auch in den Äußerungen der Petitionsinitiative heißt es: „Auch von Seiten der Wissenschaft wird diese Kritik mehr und mehr geteilt. Der Frankfurter Biologe Hans Peter Klein bezeichnet in einem aktuellen Beitrag die Kompetenzbeschreibungen des Bildungsplans als ‚Realsatire in ihrer reinsten Form‘“ (ZVL 12.03.2016). Beide genannten Biologen identifiziert Marion Näser-Lather als „‚gender‘-kritische Wissenschaftler_innen“ (Näser-Lather 2020: 110). Die Äußerungen von Axel Meyer wurden auch in das von ihr untersuchte Sample aufgenommen, dessen Analyse ergab, dass sich die Argumentationen von den untersuchten ‚Gender‘-kritischen Wissenschaftler*innen nicht von denen anderer antifeministischer Akteur*innengruppen unterscheiden (vgl. ebd.: 114).

Diese biologistischen Vorstellungen werden an anderer Stelle allerdings brüchig. So beispielsweise in den Äußerungen eines Redners, der

„zu einer Gemeinschaft von Männern [gehört], die homosexuell empfinden. Die Mitglieder unserer Gemeinschaft wollen ihre Homosexualität aus Gründen eigener Einsicht oder ihrer christlichen Glaubensüberzeugungen nicht leben! Da wir uns als Männer verstehen, die sich weiterentwickeln wollen, nennen wir uns die ‚Bruderschaft des Weges‘.“ (DfA Marcel 11.10.2015: 1, Herv. i. O.)

Homosexualität wird hier entwicklungslogisch als eine Zwischenstufe konstruiert. Durch Weiterentwicklung könne diese abgelegt oder zumindest reduziert werden. In diesem Verständnis verbleiben Männer, die ihre

Homosexualität ausleben, auf einer unvollkommenen Entwicklungsstufe stehen, anstatt sich weiterzuentwickeln.

Der Redner behauptet,

„[w]as ich von mir erzähle deckt sich auch mit dem, was verschiedene Wissenschaftler sagen: eine sexuelle Orientierung ist niemals angeboren und nicht allein über Biologie erklärbar. 7 von 10 Menschen, die sich mit 17 Jahren als homosexuell outen, bezeichnen sich mit 22 Jahren dann doch als heterosexuell. Und selbstverständlich hat Sexualität immer etwas zu tun mit der Lebensgeschichte, mit Erfahrungen, mit Bedürfnissen, mit Ängsten, mit Bindungsverhalten, mit Nähe und Distanz und auch sehr mit eigenen Entscheidungen, die man in seinem Leben trifft. Auch das zeigt seriöse Sexualwissenschaft auf.“ (DfA Marcel 11.10.2015: 2)

Die vorherigen biologistischen und deterministischen Vorstellungen von Geschlecht und Begehren werden hier zwar brüchig, diese Negierung einer rein biologistischen Erklärung von sexueller Orientierung wird anschließend aber mit einer Konstruktion von Heterosexualität als eigentlich richtiger und wahrer Sexualität verknüpft. Homosexualität erscheint als jugendlicher Irrtum, als Phase, die überwunden werden kann und – das legt der Verweis auf die „eigenen Entscheidungen“ nahe – sollte. Die Referenz auf „verschiedene Wissenschaftler“ und die „seriöse Sexualwissenschaft“ bleibt hier allerdings vage. Statistische Zahlen werden lediglich behauptet, aber nicht belegt.

Anders in den Äußerungen der Petitionsinitiative, die zumindest vordergründig ebenfalls nicht ausschließlich auf naturwissenschaftliche, sondern auch auf sozialwissenschaftliche Perspektiven rekurriert: Die Äußerungen eines „evangelische[n] Theologe[n] und langjährige[n] Religionslehrer[s]“ (Petitionsinitiative 20.03.2014a) werden als „erziehungswissenschaftliche Analyse“ (ebd.) präsentiert. Hier wird also explizit eine erziehungswissenschaftliche Perspektive reklamiert und behauptet:

„In die sensiblen Vorgänge der Entwicklung der Geschlechtsidentität und der individuell geschlechtlichen Orientierung etwa durch Unterricht eingreifen zu wollen, muss als ein erzieherisch sehr riskantes Unternehmen eingeschätzt werden.“ [...] Die Vorschläge des Arbeitspapiers zur Bildungsreform, die sich mit der sogenannten ‚sexuellen Vielfalt‘ beschäftigen, erscheinen im Hinblick auf die Bedingungen der psychosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wissenschaftlich nicht fundiert. Es scheint, dass für die Verfasser des Arbeitspapiers die Idee der Gleichheit und Gleichwertigkeit aller sozialen Formen des sexuellen Lebens und diverser sexueller Orientierungen im Vordergrund steht. War etwa dies und nicht etwa die Bemühung um das pädagogisch Angemessene und das dem Entwicklungsstand Entsprechende ist vielleicht der bestimmende Antrieb für diese Vorschläge? [sic!] Die Berücksichtigung von Kenntnissen über die psychosexuelle Entwicklung und deren verantwortbare Anwendung bei der Planung der Bildungsplanreform ist jedenfalls nicht ersichtlich.“ (ebd., Herv. i. O.)

Hier wird diskursiv ein Gegensatz zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die „psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ und der

„Idee der Gleichheit und Gleichwertigkeit sozialen Formen des sexuellen Lebens und diverser sexueller Orientierungen“ hergestellt. Der Begriff ‚psychosexuelle Entwicklung‘ wird hier nicht näher definiert, aber durch den konstruierten Widerspruch diskursiv mit heteronormativen Vorstellungen verknüpft. Wie in 5.2.1.2 analysiert, erscheinen Antidiskriminierungsmaßnahmen wie die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen im Bildungsplan somit als Störung der kindlichen Entwicklung.

Die Reklamation von Wissenschaftlichkeit durch die Bildungsplangegner*innen erreicht im Januar 2016 ihren Höhepunkt, als die DfA ein „wissenschaftliches Symposium“ (DfA Beverfoerde 28.02.2016: 2) mit dem Titel „Gender und Sexualpädagogik auf dem Prüfstand der Wissenschaften“ veranstaltet. Das Programm ähnelt mit vier Vorträgen und einer Podiumsdiskussion dem Format von wissenschaftlichen Konferenzen.¹¹¹ Als Referent*innen sind unterschiedliche ‚Gender‘-kritische Wissenschaftler*innen geladen, die der Analyse von Näser-Lather zufolge die gleichen Argumentationsmuster verfolgen wie andere antifeministische Akteur*innengruppen (vgl. Näser-Lather 2020: 114). Die Veranstaltung richtet sich allerdings nicht an ein wissenschaftliches Publikum, sondern an „Eltern und Mitbürger“, die „über die Gefahren der Gender-Ideologie und einer tabufreien Sexualpädagogik auf[geklärt]“ (DfA Beverfoerde 28.02.2016: 2) werden sollen. Der Veranstalterin zufolge „wollten [wir] auch eine direkte fachliche Auseinandersetzung mit den Vertretern der Gender-Theorie. Dazu hatten wir Sozialministerin Altpeter, die Grünen-Abgeordnete Lösch und mehrere Gender-Professoren eingeladen. KEINER von ihnen hat sich der offenen wissenschaftlichen Diskussion gestellt“ (ebd., Herv. i. O.). Die Bildungsplangegner*innen inszenieren sich also auf verschiedene Arten als Vertreter*innen der Wissenschaftlichkeit. Über das antifeministische ‚Symposium‘ wird außerdem die Position reklamiert, aufzuklären und zum Wissenschaftstransfer beizutragen, während sich die „Gender-Professoren“ einer „offenen wissenschaftlichen Diskussion“ angeblich verweigern.

Die (Selbst-)Inszenierung der Bildungsplangegner*innen als Vertreter*innen von Wissenschaftlichkeit erinnert an die Analyse von Christoph Haker und Lukas Otterspeer zur „epistemische[n] Dimension der Neuen Rechten“ (2021b; siehe 2.2.3). Wie die Aktivitäten des neurechten *Institut für Staatspolitik* (IfS) weist auch das Symposium der DfA institutionelle Parallelen zum Wissenschafts- und Bildungsbereich auf. Ob sich aus den Beiträgen epistemologisch ebenfalls eine fundamentalistische und eben gerade keine wissenschaftliche Verankerung herausarbeiten lässt, kann an dieser Stelle vor dem

111 Aufgrund der Fülle des Materials sind die Inhalte der Vorträge und der Podiumsdiskussion nicht Teil des Datenkorpus und wurden somit auch nicht analysiert.

Hintergrund der Analyse der Referent*innen als ‚Gender‘-kritische Wissenschaftler*innen von Näser-Lather (2020) nur vermutet werden.

In den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird die Wissenschaftlichkeit des Symposiums explizit infrage gestellt. Die Antifa berichtet von Protesten gegen den „pseudo-wissenschaftlichen ‚Gender-Kongress‘“ (Antifa 24.01.2016). Auch das VfA geht davon aus,

„dass diese Veranstaltung in einem ähnlichen Kontext stattfindet wie die vergangenen Proteste der ‚Demo für Alle‘ in Stuttgart gegen den baden-württembergischen Bildungsplan. [...] Das Bündnis Vielfalt für Alle erwartet vielmehr, dass die Inititierenden des Symposiums unter dem Vorwand des Kinderschutzes Desinformation verbreiten und Vorurteile, Hass sowie Angst stärken“ (VfA 01/2016).

Das ‚Symposium‘ wird hier nicht als wissenschaftliche Veranstaltung, sondern als Teil einer Desinformationskampagne gerahmt. VfA berichtet außerdem von Hinweisen darauf, dass es sich keineswegs um eine offene Veranstaltung handelt, sondern die Teilnehmer*innen selektiert werden: „Anmeldungen für das Symposium werden selektiv beantwortet. So werden Teilnehmende nur nach vorheriger Prüfung zugelassen. Zahlreiche Anmeldungen aus dem Kreis des Bündnisses blieben bislang unbeantwortet“ (ebd.).

In den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen und des Kultusministeriums wird die Erzählung einer angeblichen ‚Gender-Ideologie‘ zwar in keiner Weise reproduziert, es finden sich allerdings auch kaum positive Bezüge auf die Erkenntnisse der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung. Vereinzelt wird auf Studien verwiesen, die die Diskriminierung von queeren Jugendlichen auch in der Schule aufzeigen, darüber hinaus wird aber nicht auf (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung rekurriert. Die behauptete Unwissenschaftlichkeit der geforderten ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ bleibt daher gewissermaßen unwidersprochen.

5.3.2.4 Minderheitenschutz – Von der „Überbetonung einzelner Gruppen“ zum „christlichen Menschenbild“

Eine weitere diskursive Verschiebung und Verkehrung von Täter*innen und Opfern bezieht sich auf die Frage, welche Diskriminierungsformen im Bildungsplan wie adressiert werden sollten. In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird die Fokussierung auf ‚sexuelle Vielfalt‘ nicht etwa im Hinblick auf eine mangelnde intersektionale Perspektive kritisiert, sondern vielmehr unterschiedliche diskriminierte Gruppen gegeneinander positioniert. Den Bildungsplanbefürworter*innen wird zugeschrieben, ausschließlich die eigenen bzw. die Interessen einer diskriminierten Gruppe zu vertreten. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Bildungsplanbefürworter*innen als Vertreter*innen eines ganzheitlichen Vielfaltsbegriffs, der unterschiedliche

Diskriminierungsformen berücksichtigt. Meine Analyse zeigt allerdings, dass in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen vor allem Christ*innen als diskriminierte Gruppe konstruiert werden und im Anschluss an diese Konstruktion für den Bildungsplan eine Orientierung am ‚christlichen Menschenbild‘ gefordert wird.

Überbetonung von ‚sexueller Vielfalt‘

Eine „Überbetonung einzelner Gruppen und ihrer Interessen“ (Petition 11.12.2013) im Arbeitspapier wird bereits in der Petition bemängelt und auch die Evangelische Lehrer- und Erziehergemeinschaft moniert eine „ungleich besondere[.] Hervorhebung für die LSBTTI-Lebensweisen“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 1). Ein CDU-Landtagsabgeordneter betont ebenfalls: „Natürlich muss auch das Thema ‚Sexuelle Vielfalt‘ in der Schule stattfinden, aber nicht überhöht und nicht isoliert“ (Hauk in Landtags-sitzung 22.01.2014: 5265). U.a. der LSVD widerspricht und hebt hervor, dass

„laut dem Vorschlag, Kinder und Jugendliche von den verschiedensten Familienformen und Möglichkeiten des Zusammenlebens erfahren [sollen], d.h. neben der Vater-Mutter-Kind-Familie auch ‚Regenbogenfamilien, Single, Paarbeziehung, Patchworkfamilien, Ein-Eltern-Familien, Großfamilien, Wahlfamilien ohne verwandtschaftliche Bande‘. Damit sollen gerade nicht einzelne Gruppen überbetont werden.“ (LSVD 18.12.2013)

Doch in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird daran festgehalten, das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ „schieße[.] [...] über das Ziel der Verhinderung von Diskriminierung hinaus“ (Petition 11.12.2013). Diese Formulierung wird auch von einem FDP-Landtagsabgeordneten verwendet:

„Frau Boser, im Gegensatz zu Ihnen habe ich diese Themen im Unterricht schon behandelt und habe das sehr ausführlich getan, weil ich diese Inhalte – Toleranz gegenüber sexueller Vielfalt – für unverzichtbar halte. Sie sind auch wichtig, aber ich bin bei diesem Thema eben nicht über das Ziel hinausgeschossen, sondern habe das Thema immer in den entsprechenden Fächern an passender Stelle so breit wie nur irgend möglich behandelt.“ (Kern in Landtags-sitzung 13.11.2014: 6759)

Das „dilettantische Vorgehen von Grün-Rot“ habe dazu geführt, dass „in der Öffentlichkeit der Eindruck entstanden [ist], als ginge es um Sonderrechte für einzelne gesellschaftliche Gruppen“ (ebd.: 6757). Ein Eindruck, der in weiteren Äußerungen von Oppositionspolitiker*innen diskursiv hervorgebracht wird, beispielsweise wenn eine „Privilegierung bestimmter Themen“ (Wacker in Landtagssitzung 26.02.2014: 5515) im Bildungsplan behauptet wird. Der DfA zufolge „sollen LSBTTIQ-(Vor-)Rechte in allen gesellschaftlichen Bereichen – darunter ganz explizit auch in Schule und Kindergarten – manifestiert werden“ (DfA 14.03.2015). Die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘

im Bildungsplan wird hier also als Privilegierung von queeren Lebensweisen konstruiert.

Heterosexismus vs. andere Diskriminierungsformen

Diese angebliche Privilegierung von queeren Lebensweisen wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen als Grund für eine mangelnde Thematisierung von anderen Diskriminierungsformen hervorgebracht:

„Durch Ihre einseitige Fokussierung in den Leitprinzipien geraten andere, aber ebenso wichtige Schwerpunkte bzw. auch Gruppen in den Hintergrund. [...] So darf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch die Bildungsplanreform nicht beeinträchtigt werden. Ich rate daher dringend, dass auch ein eingehender Dialog mit den verschiedenen Migrantengruppen geführt wird, bevor dieser Bildungsplan in Kraft tritt. Vor Kurzem, Herr Ministerpräsident, haben Sie mit unserer Unterstützung den Staatsvertrag – wir haben ihn gemeinsam ratifiziert – mit den Sinti und Roma unterschrieben. Der Bildungsplan wäre die Chance gewesen, diesen Staatsvertrag mit Leben zu erfüllen. [...] Ebenso darf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen durch die Bildungsplanreform nicht beeinträchtigt werden.“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5265)

Der Initiator der Petition betont: „Es darf nicht zu einem Kampf um Anerkennung unterschiedlicher Gruppen kommen“ (Petitionsinitiative 08.01.2014: 2). Meine Analyse aber zeigt, dass dieser Kampf vor allem in den Äußerungen der Petitionsinitiative und der anderen Bildungsplangegner*innen diskursiv hervorgebracht wird. So werden immer wieder statistische Häufigkeiten unterschiedlicher Diskriminierungsformen miteinander verglichen. In der Petition heißt es beispielsweise:

„Die Werbung, sexuelle Orientierungen zu akzeptieren und sich gegen die Diskriminierung homosexueller Jugendlicher zu engagieren, steht im krassen Gegensatz zu dem weitgehenden Verschweigen von anderen Formen von Ausgrenzung an den Schulen unseres Landes: In der aktuellen Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013) sind die Diskriminierungshinweise im Bereich Bildung und ‚sexuelle Identität‘ am niedrigsten. Man sucht dagegen in ‚Verankerung der Leitprinzipien‘ vergeblich nach ähnlichem Engagement in den Bereichen ethnischer Herkunft, Behinderung, Alter, Geschlecht, oder Weltanschauung/Religion.“ (Petition 11.12.2013)

Es wird darauf verwiesen, dass „andere Formen der Diskriminierung [...] empirisch viel häufiger vorkommen“ (Petitionsinitiative 08.01.2014: 1). Auch in einem Landtagsantrag eines CDU-Abgeordneten heißt es,

„die Betonung sexueller Diskriminierung [geht] an den gesellschaftlichen Realitäten vorbei: So handelte es sich bei 33 Prozent der Beratungsanfragen bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Jahr 2012 um solche zur ‚Altersdiskriminierung‘, aber nur bei 2 Prozent der Fälle ging es um die ‚sexuelle Identität‘.“ (Müller u.a. in CDU/KM 24.04.2015: 4)

Hier wird diskursiv eine Differenz zwischen einem Einsatz gegen die Diskriminierung von queeren Lebensweisen und einer Berücksichtigung anderer Diskriminierungsformen hergestellt. Da sich die Bildungsplanbefürworter*innen für die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ einsetzen, erscheinen die Bildungsplangegner*innen als Verfechter*innen eines allgemeinen Schutzes vor Diskriminierung. So fordert beispielsweise der Philologenverband „das Kultusministerium auf, den anderen genannten Diskriminierungsbeispielen [Diskriminierung von Andersdenkenden, Andersgläubigen und Menschen anderer Herkunft] denselben Stellenwert einzuräumen wie der Akzeptanz sexueller Orientierungen“ (PhV 31.01.2014: 4). Auch die AfD inszeniert sich als Verfechterin der Antidiskriminierung: „Die AfD Baden-Württemberg setzt sich für einen Toleranzbegriff ein, welcher alle Minderheiten einschließt und ohne die Schwerpunktsetzung auf die verschiedenen sexuellen Orientierungen auskommt“ (DfA Kölmel 28.06.2014: 1). Bei der DfA erfolgt diese Inszenierung einerseits durch die Adressierung in den Demoaufrufen: Die DfA lädt „Familien und Bürger aller religiösen Bekenntnisse, gemäßigten politischen Parteien und Weltanschauungen, die die Abschaffung der natürlichen Geschlechter durch das Gender Mainstreaming und die Zerstörung der Familie aufhalten wollen, [...] ein, sich uns anzuschließen“ (DfA 27.06.2014: 2). Andererseits werden bei den Demonstrationen Redebeiträge von Vertreter*innen unterschiedlicher auch ausländischer und muslimischer Organisationen gehalten. Die Petitionsinitiative reklamiert die Thematisierung verschiedener Diskriminierungsformen explizit für sich und bezeichnet einen Antrag der GEW als Aneignung dieser Position:

„Auf der Bezirkskonferenz des DGB Baden-Württemberg am 1. Februar 2014 in Ludwigsburg brachte die GEW einen Dringlichkeitsantrag ein, auf dem sie eine zentrale Forderung der Petition zu Eigen gemacht hat, nämlich alle Formen von Ausgrenzung und nicht nur die der ‚LSBTII‘ in den Bildungsplan aufzunehmen.“ (Petitionsinitiative 09.03.2014)

Auch die Petitionsinitiative präsentiert sich als vielfältig und veröffentlicht in Pressemitteilungen Stimmen von unterschiedlichen Petitionsunterzeichner*innen:

„**Immacolata Stozek**, hatte vor fünf Jahren einen Schlaganfall im Rückenmark und hat seither eine inkomplette Querschnittlähmung. Sie ist verheiratet und hat einen fast vier Jahre alten Sohn mit Trisomie 21. Sie ist Unterzeichnerin der Petition: ‚Die Landesregierung sagt wiederholt, dass solange die Worte ‚Schwuchtel‘ oder ‚schwule Sau‘ auf Schulhöfen als Schimpfwörter gebraucht werden, man den ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt Unterricht‘ bräuchte. Doch was ist mit den Worten und Ausdrücken wie ‚Spasti‘, ‚Krüppel‘, ‚Mongo‘ oder ‚Du bist ja voll behindert‘? Homosexuell veranlagte Schüler haben die Wahl, wann sie sich outen, diese Wahl hat eine behinderte Person nicht. Wenn es der Landesregierung um allgemeine Toleranz und Antidiskriminierung [sic!] geht, sollten diese Personen die unter Diskriminierung leiden explizit genannt werden und nicht nur eine betroffene Gruppe.“ (Petitionsinitiative 30.01.2014: 1, Herv. i. O.)

Hier wird zunächst suggeriert, nur geoutete Personen seien von Queerfeindlichkeit betroffen, wobei in vielen Diskriminierungssituationen nicht nach der Selbstpositionierung gefragt, sondern Queerness zugeschrieben wird. Darüber hinaus wird über die mögliche Unsichtbarkeit von Homosexualität eine Hierarchisierung zwischen der Diskriminierung von Homosexuellen und von Menschen mit Behinderung konstruiert.¹¹² Derartige Vergleiche werden auch als *Oppression Olympics* bezeichnet: „[T]he competition between people for the title of ‘most oppressed’ [...] attempts to identify one sole casualty of injustice, and consequently establishes an inefficient economy of reform, breeds intersectional resentment, and ultimately perpetuates the very oppression it vilifies“ (Gashaw 2021). In den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird hierin, die Strategie erkannt, unterschiedliche diskriminierte Gruppen gegeneinander aufzubringen: „Wir dürfen [...] nicht zulassen, dass Minderheiten gegeneinander ausgespielt werden“ (Pantisano 21.03.2015: #00:08:14).

Diskriminierung von religiösen Minderheiten

Ableistische Diskriminierung rückt in der Debatte allerdings schnell wieder in den Hintergrund. Sehr viel häufiger wird hingegen auf Rassismus verwiesen, wobei dieser nicht als solcher benannt wird. Vielmehr heißt es, „die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund [darf] durch die Bildungsplanreform nicht beeinträchtigt werden“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5265). „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden hier meist als religiös imaginiert: „Bezüglich der Verankerung dieses Themas im Bildungsplan für staatliche Schulen ist daher zu gewährleisten, dass religiöse Gefühle und Wertvorstellungen auch der vielen Migrantengruppen in unserem Bundesland mit den Vorgaben des Bildungsplans kompatibel sind“ (PhV 31.01.2014: 4). Hierbei spielt vor allem eine Religion eine zentrale Rolle: „Hat jemand an die Muslime gedacht?“ (FAZ 11.10.2014), lautet eine Zwischenüberschrift des bereits zitierten FAZ-Artikels „Unter dem Deckmantel der Vielfalt“. Bei der DfA heißt es:

„Jeden Tag kommen 10.000 Menschen aus islamischen Kulturen in unser Land, bis zum Jahresende werden es womöglich 1,5 Millionen sein. Über 200.000 Kinder von Migranten müssen dieses Jahr in unser Schulsystem integriert werden. Das Wichtigste, was diese traumatisierten Kinder haben zum Überleben ist ihre Familie, ihre Eltern, selbst wenn die Eltern tot sind oder ihre Kinder allein über das Meer geschickt haben, ohne zu wissen, ob sie überleben. Nun werden diese Kinder im Schulunterricht mit expliziten Darstellungen sexueller

112 Diese Hierarchisierung basiert auf einer nicht unproblematischen Verallgemeinerung, denn während als Repräsentant*innen von Menschen mit Behinderungen meist – wie hier – Personen mit sichtbaren Beeinträchtigungen gewählt werden, trifft dies keineswegs auf alle zu. Viele chronische Erkrankungen beispielsweise sind nicht sichtbar und häufig auch nicht sagbar, was einen Teil der Diskriminierung darstellt.

Vorgänge konfrontiert. Ihr Schamgefühl wird schwer verletzt. Sie lernen, dass Sex genauso gut mit dem gleichen Geschlecht oder mit beiden Geschlechtern praktiziert werden kann, ja, dass man sein Geschlecht auch wechseln kann – und dass dies alles gutzuheißen ist.“ (DfA Kuby 11.10.2015: 1)

Derartige Äußerungen analysieren beispielsweise Denise Bergold-Caldwell und Barbara Grubner (2020) als Verbindung von postfeministischen mit rassistischen Vorstellungen. Implizit wird auch in der zitierten Passage das Bild eines aufgeklärten und toleranten Westens hervorgebracht, wohingegen migrantische Menschen aus „islamischen Kulturen“ die inferiore Position der Unwissenden zugewiesen wird. Über die Referenz auf die „traumatisierten Kinder“ wird dies hier mit der Figur des ‚unschuldigen Kindes‘ verknüpft. Es entsteht das Bild von armen, unschuldigen, traumatisierten Kindern aus islamischen Kulturen, die von *weißen* Erwachsenen vor Sexualisierung und staatlicher Umerziehung gerettet werden müssen. Die Möglichkeiten, dass die Kinder selbst aus sogenannten Regenbogenfamilien kommen oder geflüchtete Jugendliche selbst queer positioniert und die politische Verfolgung beispielsweise von Homosexuellen auch ein Fluchtgrund sein können, werden hier diskursiv ausgeschlossen. Vereinzelt sind derartige Hinweise in dem analysierten Material zu finden. Ein SPD-Abgeordneter weist darauf hin, dass auch von den „jungen Migranten mit muslimischen Traditionen [...] ungefähr zehn Prozent schwul oder lesbisch sind. Diese Schätzung gelte für Lehrer wie Schüler“ (SPD 09.08.2013). Auch das Netzwerk LSBTTIQ betont, „[e]s besteht kein Gegensatz zwischen der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und der Berücksichtigung von Vielfalt sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität“ (NW LSBTTIQ 24.02.2015: 2). Auch hier wird auf die besondere „Lebenssituation von Flüchtlingen mit LSBTTIQ-Identität“ (ebd.) hingewiesen.

Die berechtigte Kritik, dass im Arbeitspapier die Abwertung von queeren Lebensweisen im Vordergrund steht, während andere Diskriminierungsformen weitestgehend unerwähnt bleiben, wird in dem analysierten Material vor allem von den Bildungsplangegner*innen hervorgebracht. Hier wird allerdings eine Differenz bzw. Konkurrenz zwischen queeren und anderen diskriminierten Gruppen konstruiert. Antifeministische Akteur*innen inszenieren sich als Verfechter*innen von Vielfalt und Antidiskriminierung. Eine intersektionale Perspektive wird allerdings nur vereinzelt und ausschließlich in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen eingenommen.

Christliches Menschenbild

Doch auch in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird die Selbstinszenierung als Verfechter*innen von Vielfalt und Antidiskriminierung

brüchig, denn auch die Sorge um die ‚religiösen Gefühle‘ der ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ rückt letztlich in den Hintergrund. Die zentrale Forderung der DfA für den Bildungsplan lautet: „Respektieren des christlichen Menschenbildes, wie in der Landesverfassung verankert“ (DfA 02.04.2014), denn „Toleranz ist keine Einbahnstraße. Auch Menschen, die an Gott glauben, auch christliche Gemeinden, können Toleranz und Respekt einfordern in diesem Land“ (DfA Kelle 28.06.2014: #00:04:39). Auch die Petitionsinitiative betont, dass „das christliche Menschenbild und der Schutz von Ehe und Familie entsprechend den Vorgaben der Verfassung und des Schulgesetzes beachtet werden müssten“ (Petitionsinitiative 10.10.2014). „Schutz von Ehe und Familie“ lautet auch das Motto der DfA (DfA 15.10.2014: 1), wobei Ehe und Familie hier ausschließlich als heteronormative Abstammungsgemeinschaft verstanden werden: „Eine Familie besteht aus Mutter, Vater, Kind. Dies ist die nachhaltigste Form der Gesellschaft“¹¹³ (DfA 05.04.2014). Die DfA ruft daher zum „Widerstand gegen Versuche der Dekonstruktion der Familie, der Abstammung und der sexuellen Komplementarität“ auf (DfA 19.10.2014: 2).

Auch im Landtag wird schon früh bemängelt, die Landesregierung plane „den aktuellen Bildungsplan zu verändern, [...] ohne mit allen Betroffenen, vor allem auch mit den Kirchen, gesprochen zu haben“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5264). Dies sei aber dringend geboten, denn die Definition des Verfassungsauftrags,

„im Geist der christlichen Nächstenliebe zu erziehen, obliegt eben nicht allein der Deutungshoheit einer aktuellen Landesregierung; sie obliegt weder dem SPD-Kultusminister Stoch noch dem grünen Ministerpräsidenten Kretschmann, noch obliegt sie dem schwarzen Oppositionsführer Hauk. Dafür gibt es andere gesellschaftliche Gruppen, u. a. auch die Kirchen, denen ebenfalls ein entscheidendes Maß an Deutungshoheit zukommt.“ (ebd.: 5265)

Auch hier zeigt sich eine Verkehrung von Täter*innen und Opfer über eine mehrstufige diskursive Transformation. Während im Arbeitspapier ‚LSBTIT‘ als diskriminierte Minderheit erscheint, wird diese in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen aufgrund der mangelnden Thematisierung anderer Diskriminierungsformen als privilegiert dargestellt. Dem gegenüber setzen sich die Bildungsplangegner*innen vermeintlich für einen allgemeinen Schutz von allen Minderheiten ein. Hierbei stehen vor allem Migrant*innen im Fokus, die als muslimisch imaginiert werden. Durch diese Verschiebung rückt die Diskriminierung aufgrund von Religion zunehmend in den Fokus. Berücksichtigt werden müsse „de[r] weltanschauliche[.] Pluralismus (z. B. Sexualmoralvorstellungen von Christen und Muslimen)“ (Müller in CDU/KM 24.04.2015: 1). Gefordert wird schließlich allerdings nicht die Orientierung des

113 Mit dem Verweis auf Nachhaltigkeit wird hier zudem eines der zentralen Themen der Grünen reklamiert und antifeministische Positionen diskursiv mit Ökologie verknüpft (vgl. Kuhar/Paternotte 2017: 8).

Bildungsplans am islamischen, sondern am ‚christlichen Menschenbild‘. Nicht queere Lebensweisen, sondern christliche Positionen, die nicht selten als Grundlage für queerfeindliche Diskriminierung dienen, werden diskursiv als besonders schützenswert hervorgebracht. Diese Täter*innen-Opfer-Umkehr ist bereits in der Petition angelegt. Hier heißt es u.a.: „Der Vorwurf, Schule sei ein ‚homophober Ort‘, stellt die Lehrkräfte des Landes Baden-Württemberg unter generellen Diskriminierungsverdacht“ (Petition 11.12.2013). Auch Eltern werden der Publizistin Birgit Kelle zufolge unrechtmäßig unter Verdacht gestellt: „Leute, die [...] ihr Erziehungsrecht als Eltern wahrnehmen wollen, verantwortungsvoll [werden] sofort in eine mittelalterliche oder homohassende Ecke gestellt“ (Kelle in Maischberger 11.02.2014: #00:21:02). Problematisch ist hiernach also nicht homofeindliche Diskriminierung an Schulen, sondern die Gefahr, als homofeindlich stigmatisiert zu werden, wird als eigentliche Bedrohung konstruiert. Schließlich gäbe es „Ausgrenzungen auch heterosexuellen Familien gegenüber, zum Beispiel der traditionellen Familie gegenüber“ (ebd.: #00:56:39).

Zwar wird das Gegeneinander-Ausspielen von Minderheiten vereinzelt kritisiert, in den Bildungsplan fanden die Formulierungen der Bildungsplangegner*innen allerdings rasch Einzug. Die in der überarbeiteten Version des Arbeitspapiers eingeführte sechste Leitperspektive lautet „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (T) im Sinne der Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 2). Hier wird religiöse noch vor geschlechtlicher Diskriminierung gesetzt und sexuelle Orientierung taucht erst an untergeordneter Stelle als einer der „[m]ögliche[n] Inhalte“ (ebd.: 9) auf. Als „Grundlagen“ für diese Leitperspektive werden „Menschenwürde, das christliche Menschenbild sowie die staatliche Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie“ (ebd.: 3) aufgeführt. Diese Formulierung findet sich auch in der Anhörungsfassung des Bildungsplans. Das Netzwerk LSBTTIQ weist in seiner Stellungnahme darauf hin, dass

„[d]urch die zahlreichen sprachlichen Einwürfe und Verweise auf das ‚Christliche(...) Menschenbild‘ [sic!], (das häufiger genannt wird als Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung), [...] der Eindruck [entsteht], dass einem starken traditionellen Wertebild der Vorzug gegeben wird vor einer vielfältigen Gesellschaft.“ (NW LSBTTIQ 22.10.2015)

Der letztlich verabschiedete Bildungsplan enthält keine Änderungen der kritisierten Formulierungen.

5.3.2.5 Freiheitlich-demokratische Grundordnung – Von Bürger*innenbeteiligung zur „Diktatur des Regenbogens“

Die Frage von Grundrechten spielt in der Debatte nicht nur im Hinblick auf das Grundrecht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder eine Rolle (siehe 5.3.2.2). Während in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen auf allgemeine Menschenrechte und Gleichberechtigung verwiesen wird, sehen die Bildungsplangeegner*innen durch die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ und die Reaktionen auf ihre Proteste ihre Meinungs- und Religionsfreiheit gefährdet. Wie bereits in 5.2.2 analysiert, werden hier nicht nur Fragen von Erziehung und Bildung, sondern die grundlegenden Werte der Gesellschaft verhandelt. Auch hier wird in den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen ein Gegensatz zwischen der Anerkennung von Vielfalt einerseits und dem ‚Schutz von Ehe und Familie‘ und dem ‚christlichen Menschenbild‘ andererseits konstruiert. Für diese Konstruktion einer angeblichen Gefährdung von demokratischen Grundrechten und fundamentalen Werten wird immer wieder auf Gesetzestexte wie das Grundgesetz und die Landesverfassung rekurriert. Die Politik der Landesregierung wird hierdurch als rechtswidrig konstruiert. Dies wird durch die Behauptung unterstützt, ‚Lobbygruppen‘ nähmen Einfluss auf die Regierung, die an den Interessen der Bürger*innen vorbeiregierten. Es drohe eine „Diktatur des Regenbogens“ (Thürkauf in DfA Reden 01.03.2014: #00:16:45).

In diesem Kapitel möchte ich zeigen, wie über diese Polarisierungen und Behauptungen erneut Täter*innen und Opfer verkehrt werden. Die Regierung wird diskursiv in die Nähe eines autoritären Regimes gerückt, während sich die Bildungsplangeegner*innen angeblich für den Schutz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung einsetzen, die – so die Behauptung – durch die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ gefährdet wird. Dieses Narrativ wird nur bedingt durch diskursive Verschiebungen hervorgebracht. Vielmehr basiert es an vielen Stellen auf haltlosen Behauptungen. Nichtsdestotrotz werden hierdurch abermals Sagbarkeitsordnungen transformiert.

Über Grundrechte und Werte

In den Äußerungen der queeren Community wird „Sichtbarkeit, Gleichberechtigung und Akzeptanz von LSBTTIQ-Menschen in unserer Gesellschaft“ (IG CSD 05.04.2014) gefordert, denn die eigene sexuelle Orientierung „auszuleben ist keine Frage des Lebensstils, sondern ein Menschenrecht“ (Gegenkampagne 12.01.2014a). In einer Pressemitteilung des Netzwerk LSBTTIQ heißt es: „Wir fordern weiterhin einfach nur, was uns zusteht: Akzeptanz und Gleichstellung“ (NW LSBTTIQ 23.01.2014). Hierfür braucht Baden-

Württemberg dem Netzwerk zufolge „Schulen, an denen auch lesbische, schwule, transsexuelle, transgender, intersexuelle und queere Jugendliche angstfrei teilhaben können und Lehrerinnen und Lehrer qualifiziert sind, die Wertschätzung von Vielfalt angemessen zu vermitteln“ (NW LSBTTIQ 16.09.2013: 1). Auch das Kultusministerium begründet die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan damit, dass „[d]ie Information über die Pluralität von Lebensentwürfen wie auch sexueller Ausrichtungen [...] die Kinder und Jugendlichen darin bestärken [soll], sich selbst, aber auch ihr Gegenüber mit Wertschätzung zu betrachten und so zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit zu werden“ (KM 09.01.2014). Hier stehen neben Wertschätzung also „Werte wie Respekt, Toleranz und Weltoffenheit“ im Vordergrund (SPD 11.01.2014). „Diese Werte bilden eine wichtige Grundlage für ein gutes Zusammenleben in unserer Gesellschaft“ (ebd.), wie die SPD in einer Resolution in Reaktion auf die Petition betont.

Die Thematisierung von Vielfalt stellt den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen zufolge aber einen „Angriff auf unsere Glaubensfreiheit“ dar (DfA Kaufmann 21.06.2015). „Wir erleben die Einschränkung der Meinungsfreiheit, der Religionsfreiheit, der Gewissensfreiheit, der unternehmerischen Freiheit durch Antidiskriminierungsgesetzgebung“ (DfA Kuby 05.04.2014: #00:03:18)¹¹⁴, heißt es in einer weiteren Rede bei der DfA. Auch für den Philologenverband ist „Anlass zu großer Sorge [...] die in unserer Gesellschaft verbreitete Intoleranz gegenüber Andersdenkenden (Meinungsfreiheit) [und] Andersgläubigen (Religionsfreiheit)“ (PhV 31.01.2014: 3). Der DfA zufolge ist „[i]m Sinne einer pluralistischen Gesellschaft [...] zu akzeptieren, dass die Gewissensfreiheit eines jeden Menschen als höchstes Gut zu achten ist“ (Zukunft Familie 16.03.2014). Wie in 5.3.2.4 beschrieben, wird hier der Einsatz für eine plurale Gesellschaft von den Bildungsplangegner*innen reklamiert und an dieser Stelle mit einer angeblichen Einschränkung der Gewissensfreiheit durch die Bildungsplanreform verknüpft. Einem DfA-Redner von der AfD zufolge lassen „die Herrschenden eine formale Bürgerbeteiligung nur nach Gutdünken zu[.]“ (DfA Kölmel 28.06.2014: 1) und auch ein CDU-Landtagsabgeordneter appelliert an den Ministerpräsidenten: „Lassen Sie den Menschen im Land die Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen“ (Hauk in Landtagssitzung: 26.03.2014: 5587). Hier wird unterstellt, die Regierung und die von ihr geplante Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in der Schule verletze die Meinungs-, Religions- und Gewissensfreiheit.

„Respekt gegenüber homosexuell lebenden Menschen und Menschen in anderen LSBTTI-Lebensweisen“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft

114 Interessanterweise wird hier auch die unternehmerische Freiheit aufgeführt. Dass es sich bei neoliberalen und antifeministischen Forderungen keineswegs um einen Gegensatz handelt, nehme ich in 6.3 näher in den Blick.

13.01.2014b: 2) könne sich der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft zufolge aber „nur dann etablieren, wenn der vom Grundgesetz verbürgte Schutz von Ehe und Familie unangetastet bleibt, wenn Meinungs- und Religionsfreiheit Bestand haben“ (ebd.). Hier wird auf das Grundgesetz rekurriert. So auch in der Petition, der zufolge im Arbeitspapier

„Rechte für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, Transsexuelle und Intersexuelle abgeleitet [werden], die es nach dem Grundgesetz nicht gibt. Eine von diesen Gruppen erhoffte Änderung der Artikel 3 und 6 des Grundgesetzes wird im Bildungsplan 2015 vorweggenommen und der pädagogische Lehrkörper soll verpflichtet werden, an vielen Stellen nach LSBTTIQ-Vorstellungen zu unterrichten und nicht nach dem Grundgesetz und der baden-württembergischen Landesverfassung.“ (Petition 11.12.2013)

Auch in einer Rede bei der DfA wird die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als verfassungswidrig konstruiert: „Der von uns beauftragte Rechtswissenschaftler Prof. Dr. Ulrich Palm kam zu dem Ergebnis, dass die ursprüngliche Fassung nicht verfassungskonform gewesen wäre. Ja, Akzeptanz wäre nicht verfassungskonform“ (DfA Hausmann 19.10.2014: #00:01:16). Demgegenüber fordert die Petition „die Orientierung an den Werten unseres Grundgesetzes, das den Schutz von Ehe und Familie als demokratische Errungenschaft verteidigt“ (Petition 11.12.2013). Der ‚Schutz von Ehe und Familie‘ wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen immer wieder gefordert, wobei Ehe und Familie hier als heteronormative Abstammungsgemeinschaft, als „lebensstiftende[s] Gegenüber in der Partnerschaft von Mann und Frau“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 1) verstanden werden. „Das Leitbild Vater, Mutter, Kind“ sei „kein Auslaufmodell, sondern ganz im Gegenteil, unverzichtbarere [sic!] Grundpfeiler für den Fortbestand unserer Gesellschaft und unseres Staates“ (DfA 12.10.2015), heißt es bei der DfA.

Grundlage für den Bildungsplan müsse das Menschenbild sein, „das der Landesverfassung und den Schulgesetzen zugrunde liegt“ (Kirchen 10.01.2014), fordern die Kirchen in ihrer Stellungnahme. Aus der Landesverfassung zitiert auch ein CDU-Abgeordneter in der ersten Landtagsdebatte zum Bildungsplan:

„Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen. In unserer Landesverfassung ist klar geregelt, wie und in welcher Intention Bildung in diesem Land erfolgen soll.“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5264, Herv. i. O.)

In den Äußerungen der Petitionsinitiative und der DfA wird vor allem an die hier formulierte „Ehrfurcht vor Gott“ und „christliche Nächstenliebe“ angeschlossen und das „Respektieren des christlichen Menschenbildes, wie in der Landesverfassung verankert“ gefordert (DfA 02.04.2014). Im Bildungsplan

müssten „das christliche Menschenbild und der Schutz von Ehe und Familie entsprechend den Vorgaben der Verfassung und des Schulgesetzes beachtet werden“ (Petitionsinitiative 10.10.2014). In Reden bei der DfA wird die zitierte Passage aus der Landesverfassung z.T. wörtlich aufgenommen: „[L]iebe Baden-Württemberger, berufen Sie sich auf Ihre Landesverfassung! Darin steht, dass die Jugend in Ehrfurcht vor Gott zu erziehen ist, und nicht in Ehrfurcht vor einer Gender-Lobby!“ (DfA Heepen 21.06.2015: 2). Kurz vor der Verabschiedung des Bildungsplans heißt es in einem Bericht der DfA:

„Die 10fache Mutter Ingrid Kuhs erinnerte in ihrer Rede an die Landesverfassung von Baden-Württemberg, wonach die Jugend in ‚Ehrfurcht vor Gott‘ erzogen werden soll und mahnte die Erzieher und Lehrer statt der vielen Bildungs- und Aktionspläne die Verfassung zu lesen und den daraus folgenden Erziehungs- und Bildungsauftrag ernst zu nehmen.“ (DfA 29.02.2016; vgl. DfA Kuhs 28.02.2016: 1f)

Hier werden Lehrer*innen und Erzieher*innen implizit aufgefordert, sich nicht an den verabschiedeten Aktionsplan und an den neuen Bildungsplan zu halten.

Zur Legitimierung der geforderten ‚Orientierung am christlichen Menschenbild‘ und des ‚Schutzes von Ehe und Familie‘ wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen auf das Grundgesetz, die Landesverfassung und vereinzelt auch auf das Schulgesetz verwiesen. Auf diese und weitere rechtliche Grundlagen stützen sich auch die Gegenargumentationen der Bildungsplanbefürworter*innen. In der Kampagne „Vielfalt gewinnt!“ heißt es:

„Das Grundgesetz sagt: ‚Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.‘ Nach ständiger Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts erstreckt sich der Schutz vor Diskriminierung selbstverständlich auch auf homo-, bi- und transsexuelle Menschen.“ (Gegenkampagne 12.01.2014a)

Ein SPD-Abgeordneter ergänzt in der ersten Landtagsdebatte zum Bildungsplan: „Ein Verbot der Diskriminierung findet sich nicht nur im Grundgesetz. Wenn man die Charta der Grundrechte der Europäischen Union nimmt, zeigt sich, dass dieser Katalog in Artikel 21 Absatz 1 ausdrücklich auch im Hinblick auf die sexuelle Ausrichtung von Menschen erweitert wird“ (Fulst-Beil in Landtagssitzung 22.01.2014: 5268). Auch auf die Landesverfassung wird verwiesen. Ministerpräsident Kretschmann zitiert in einer späteren Landtagssitzung aus „Artikel 17 unserer Verfassung: *In allen Schulen waltet der Geist der Duldsamkeit und der sozialen Ethik*“ (Ministerpräsident Kretschmann in Landtagssitzung 26.03.2014: 5605, Herv. i. O.) und betont: „Das ist ein Verfassungsauftrag, den wir zu erfüllen haben“ (ebd.).

Nichtsdestotrotz sieht eine CDU-Abgeordnete in der geplanten Bildungsplanreform eine grundsätzliche Veränderung der grundlegenden Werte: „Es geht um eine ganz grundsätzliche Neubewertung von Sexualität und

menschlichem Zusammenleben, und es geht um eine Werteververschiebung“ (Kurtz in Landtagssitzung 13.11.2014: 6753). Die Landesregierung widerspricht. Sie habe „zu keinem Zeitpunkt das Wertegerüst des Grundgesetzes und der Landesverfassung infrage gestellt. Insofern sei der an die Landesregierung gerichtete Vorwurf, bestehende Wertestrukturen aufzulösen, lediglich als ein hilfloser Versuch zu deuten“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 78). Hierbei wird vor allem dem behaupteten Widerspruch zwischen Gleichstellungspolitik und dem Schutz von Ehe und Familie widersprochen. Eine Abgeordnete der Grünen erinnert „an die Urteile der Bundesgerichte, [...] die eindeutig aussagen, dass es eine Gleichstellung geben muss und dass dadurch der besondere Schutz von Ehe und Familie überhaupt nicht betroffen ist“ (Lösch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5267). Auch der Kultusminister unterstreicht, es „könne der hohe Stellenwert von Ehe und Familie betont werden, ohne zwangsläufig andere Lebensformen abzuwerten. Wenn man also andere Lebensformen als Ehe und Familie akzeptiere, schränke man dadurch nicht automatisch die große Bedeutung von Ehe und Familie ein“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 79). Diese Formulierungen lassen offen, was genau unter Ehe und Familie verstanden wird. Die Öffnung der Institution Ehe für gleichgeschlechtliche Paare wurde zu dieser Zeit bereits diskutiert und vielfach gefordert. Auch lassen die Formulierungen eine Interpretation von Familie zu, die nicht nur heteronormative, sondern auch queere Lebensweisen einschließt, die dann gleichermaßen geschützt werden müssten.

Gleichzeitig wird schon früh in der Debatte die Orientierung am ‚christlichen Menschenbild‘ bestätigt. So lässt das Kultusministerium bereits im Januar 2014 verlautbaren:

„Dass sich der Bildungsplan am christlichen Menschenbild in Landesverfassung und Schulgesetz orientiert, ist selbstverständlich. Der großen Bedeutung der Institutionen Familie und Ehe als tragende Säule unserer Gesellschaft wird durch die neuen Bildungspläne weiterhin Rechnung getragen. Das klassische Familienbild, aber auch andere Formen des Zusammenlebens in Verantwortung sollen dabei eine Rolle spielen.“ (Wacker u.a. in CDU/KM 12.03.2014: 4)

Der letzte Satz suggeriert abermals, dass auch eine andere Lesart des ‚christlichen Menschenbilds‘ und der Institutionen Ehe und Familie möglich ist, als sie in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen präsentiert wird. In dem analysierten Material lässt sich ein derartiges pluralistisches Verständnis des ‚christlichen Menschenbildes‘ allerdings ausschließlich in der Stellungnahme der Offenen Kirche finden:

„Als Kirche gehören wir in besonderer Weise an die Seite der Menschen, die Diskriminierung erfahren, auch dann, wenn dies aufgrund ihrer sexuellen Orientierung geschieht. Es ist wichtig und notwendig aufzuklären und für Verständigung einzutreten. Wir alle sind in unserer Einzigartigkeit und Vielfalt Geschöpfe Gottes.“ (Offene Kirche 12.01.2014)

Hier wird eine heteronormative Geschlechterordnung zwar infrage gestellt, Geschlecht und Sexualität werden aber – wie in 5.2.1.2 gezeigt – essentialistisch als gottgegeben imaginiert. Noch relevanter ist an dieser Stelle allerdings, dass diese Perspektive in der Debatte nicht reproduziert wird. Die Begriffe ‚christliches Menschenbild‘ und der ‚Schutz von Ehe und Familie‘ werden fast ausschließlich von den Bildungsplangegner*innen mit Bedeutung gefüllt.

Wenn es also im Bildungsplan in der Beschreibung der Leitperspektive BTV heißt, „Grundlagen sind die Menschenwürde, das christliche Menschenbild sowie die staatliche Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 3), dann bietet das analysierte Material kaum eine andere als eine heteronormative Lesart an. Hierauf weist auch die GEW in ihrer Stellungnahme zur Anhörungsfassung des Bildungsplans hin und bezeichnet die Erläuterung als verfassungswidrig:

„Diese Formulierung ist weder mit dem Grundgesetz vereinbar, das die Bundesrepublik Deutschland zu weltanschaulich-religiöser Neutralität verpflichtet, noch steht sie im Einklang mit der Landesverfassung, insbesondere deren Artikeln 12, 17 und 21, sowie dem § 1 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg, die den Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule weiter und pluralistischer fassen. Die in den Leitgedanken vorgenommene Reduzierung dieses Bildungsauftrags auf ein nicht näher definiertes ‚christliches Menschenbild‘ sowie auf den ‚besonderen Schutz von Ehe und Familie‘ läuft dem Ziel der Erziehung zur Toleranz und zur Akzeptanz von Vielfalt eher zuwider.“ (GEW 30.10.2015: 7)

Auch diese Perspektive wird in dem analysierten Material allerdings nicht reproduziert und die kritisierten Formulierungen in den verabschiedeten Bildungsplan übernommen.

Wertfreiheit als Lösung?

Im Bildungsplan findet sich für das Fach Biologie die Formulierung „Unterschiedliche Formen der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität stellen sie [die Schüler*innen] wertfrei dar“ (BP 2016 SEK1 Bio; siehe 4.3.2). Der Vorschlag, Schüler*innen sollten dem Bildungsplan zufolge lernen, eine ‚wertfreie‘ Perspektive auf ‚sexuelle Vielfalt‘ zu entwickeln, wird bereits im September 2014 formuliert. Eine Abgeordnete der CDU fordert, „beispielsweise im Fach Biologie [sollte] die Kompetenz erlangt werden, unterschiedliche Formen der sexuellen Orientierung wertfrei darzustellen“ (Kurtz in KM 24.09.2014: 77). Der Kultusminister verwendet in derselben Sitzung des Ausschusses für Kultus, Jugend und Sport kurz darauf eine ähnliche Formulierung: „Schülerinnen und Schüler [sollten] lernen, die gesellschaftliche Realität wertfrei wahrzunehmen“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 78). Ebenfalls in derselben Sitzung wird dieser Vorschlag von einem CDU-Abgeordneten kritisiert:

„Ehe und Familie seien unumstritten die tragenden Säulen der Gesellschaft. Wenn nun diese beiden Lebensformen wertfrei neben andere Lebensformen gestellt würden, dann fehle die Wertschätzung, die das Grundgesetz vorgebe und die die Landesregierung an anderer Stelle bereits zum Ausdruck gebracht habe. Angesichts des sozialen Stellenwerts und der Verbreitung von Ehe und Familie erscheine ihm das schlichte Nebeneinanderstellen unterschiedlicher Lebensformen als zu wenig.“ (CDU-Abg. in ebd.: 78)

Die CDU-Abgeordnete, die den Begriff ‚wertfrei‘ erstmals in die Debatte eingebracht und gefordert hatte¹¹⁵, schließt sich dieser Kritik nun an:

„Herr Minister, Sie haben im Ausschuss selbst gesagt, in Zukunft sollten Schülerinnen und Schüler lernen, die gesellschaftlichen Realitäten wertfrei wahrzunehmen. Verschiedene Formen des menschlichen Zusammenlebens sollten wertfrei nebeneinandergestellt werden. Ehe und Familie, meine Damen und Herren, genießen unter dieser Regierung also keine besondere Bedeutung mehr. Sie haben keinen besonderen Schutz verdient.“ (Kurtz in Landtags-sitzung 13.11.2014: 6753)

In diesen Äußerungen wird die Befürchtung zum Ausdruck gebracht, die vorgeschlagene Wertfreiheit in Bezug auf vielfältige Lebensweisen, könnte die Privilegierung von heteronormativen Ehen und Familien infrage stellen. Das Netzwerk LSBTTIQ kritisiert die Formulierung ebenfalls, allerdings aus einer anderen Perspektive:

„Wir finden den Begriff ‚wertfrei‘ in diesem Zusammenhang problematisch. Heißt dies, dass hier nicht betont werden darf, dass LSBTTIQ Beziehungen gleichwertig sind zu heterosexuellen Beziehungen? Sondern hier ganz wertfrei aufgeklärt werden soll, um ja nicht die ‚besorgten Eltern‘ zu erschrecken? Unser Vorschlag: die unterschiedlichen Formen der geschlechtlichen Identität und sexuellen Orientierung sollten als gleichwertig benannt werden.“ (NW LSBTTIQ 22.10.2015)

Hier wird andersrum befürchtet, durch den Begriff ‚wertfrei‘ würde eine heteronormative Ordnung reproduziert und die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lebensweisen gerade nicht explizit hergestellt.

Die unterschiedlichen Perspektiven zeigen, dass der Begriff ‚wertfrei‘ keinerlei Aufschluss über die normative Orientierung des Bildungsplans gibt. Auch in der Auseinandersetzung um die ‚Initiative Neutrale Schule‘ der AfD von 2018 (siehe 2.2.3) wird über die Frage von Wertfreiheit bzw. Wertneutralität diskutiert. Wertneutralität wird hierbei für den schulischen Bereich eindeutig abgelehnt, denn die Wertevermittlung stelle eine der zentralen Aufgaben von Lehrer*innen dar (vgl. Haker/Otterspeer 2021: 213f).

115 Ob der Begriff ‚wertfrei‘ von der CDU-Abgeordneten tatsächlich zum ersten Mal in die Debatte eingebracht wurde, kann letztlich nur vermutet werden. In der zitierten Äußerung taucht der Begriff in dem analysierten Material aber zum ersten Mal auf.

*Bildungsplangegner*innen als Verteidiger*innen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung*

Die Bildungsplangegner*innen werfen der Regierung – wie in 5.3.1.3 dargelegt – vor, die Bildungsplanreform sei geprägt von ‚Partikularinteressen‘. Hierbei wird immer wieder auf eine angebliche „Homolobby“ (DfA Czarnik 19.10.2014: 1) verwiesen. In der ersten Version der Petition heißt es, der Bildungsplan sei „zum Kampfinstrument einer Lobbygruppe geworden“ (Petition 1. Version 28.11.2013). Diese Formulierung wird zwar überarbeitet, aber die Petitionsinitiative kritisiert weiter, das Arbeitspapier sei „unter Beteiligung der LSBTTIQ-Interessensvertreter entstanden und ging somit am Beirat vorbei“ (Petitionsinitiative 08.01.2014: 1). In den Äußerungen der Opposition wird dieser Vorwurf einer angeblichen Einflussnahme von ‚Lobbygruppen‘ wiederholt: „Es ist wichtig, alle zu hören, und nicht nur, wie aktuell wieder einmal geschehen, selektiv einzelnen Lobbygruppen einen Einfluss zu verleihen“ (Hauk in Landtagssitzung 22.01.2014: 5265). Im weiteren Verlauf der Debatte fordern Oppositionspolitiker*innen die Regierung immer wieder auf, Auskunft darüber zu geben, „wer das Arbeitspapier verfasst und wer daran mitgewirkt habe, [...] die Stellungnahmen welcher Verbände in das Arbeitspapier eingearbeitet worden seien“ (Kurtz in KM 24.09.2014: 71) und „weshalb das Kultusministerium ausgerechnet mit Vertretern der GEW und des Netzwerks LSBTTIQ Baden-Württemberg zu diesem Thema [‚sexuelle Vielfalt‘] im Kontakt stehe und wie dieser Kontakt zustande gekommen sei“ (FDP-Abg. in KM 24.09.2014: 72). Diese Fragen suggerieren ebenfalls, einzelne Interessensverbände, namentlich das Netzwerk LSBTTIQ und die GEW, hätten überhöhten Einfluss auf den Bildungsplan. Auch in der Presse wird bemängelt, das Kultusministerium habe „nahezu wörtlich die Ziele einschlägiger Interessengruppen in den neuen Entwurf für den Bildungsplan“ übernommen (FAZ 24.01.2014). Diese Formulierung wird eine Woche später in der Stellungnahme des Philologenverbands reproduziert:

„Neu ist, dass sich fast wörtlich die Ziele einer bestimmten Interessensgruppe (dem LSBTTIQ-Netzwerk) und einer Gewerkschaft (GEW) in dem Entwurf wiederfinden. Das KM [Kultusministerium] setzt sich damit dem Verdacht aus, nicht selbst und unabhängig Schwerpunktsetzungen vornehmen zu können oder zu wollen.“ (PhV 31.01.2014: 3)

Auch die DfA skandalisiert: „[D]ie Änderungen am Bildungsplan hat Stoch nicht etwa mit Lehrerverbänden oder Elternvertretern vereinbart, sondern ‚in enger Absprache mit den Lesben- und Schwulenverbänden‘. Es ist also diese Lobby die nach wie vor den Bildungsplan für alle Schüler diktiert“ (DfA 11.04.2014). Der DfA zufolge sucht diese ‚Lobby‘ unterschiedliche Wege, um Einfluss auf Regierungsentscheidungen zu nehmen:

„Während die mediale Aufmerksamkeit um die Bildungsplandebatte in Baden-Württemberg in den letzten Monaten nachgelassen hat, arbeiten queere Lobbygruppen im Hintergrund gemeinsam mit der grün-roten Landesregierung fleißig an einem viel größeren Über-Plan, dem Aktionsplan ‚Für Akzeptanz und gleiche Rechte Baden-Württemberg‘“ (DfA 14.03.2015)

Insbesondere der Begriff ‚Über-Plan‘ suggeriert in verschwörungstheoretischer Manier hier würde heimlich eine umfassende gesellschaftliche Veränderung geplant. Auch hier wird die ‚Einflussnahme‘ von Vertreter*innen der queeren Community moniert: „Der Aktionsplan, bei deren Erarbeitung sage und schreibe 12 Vertretungen des landesweiten Netzwerks LSBTTIQ* vertreten sind, aber z.B. kein einziger kirchlicher Vertreter, soll bereits vor der Sommerpause im Landtag verabschiedet werden“ (ebd.). Diese Skandalisierung wird wenige Tage später in einem Antrag von CDU-Abgeordneten mit dem Titel „Theoretischer Hintergrund und praktische Folgen der ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘“ aufgegriffen. Auch hier wird kritisiert, dass „wesentliche Inhalte der Thematik durch eine netzwerkdominierte Arbeitsgruppe in einem anderen Ministerium ausgefüllt werden (landesweiter ‚Aktionsplan für Akzeptanz und gleiche Rechte‘ mit 12 Vertretern von LSBTTIQ“ (Müller in CDU/KM 24.04.2015: 2). Weiter heißt es:

„Der Beirat zum Aktionsplan, in dem die Vertreter des LSBTTIQ-Netzwerks inhaltlich und zahlenmäßig eine große Rolle spielen, hat vorbehaltlich einer Stellungnahme des Kultusministeriums und einer Verabschiedung durch das Kabinett eine Reihe von bildungspolitischen Inhalten vorläufig beschlossen, nämlich mit dem Ziel der Gleichstellung aller sexuellen Minderheiten mit herkömmlichen sexuellen Orientierungen und Familienformen.“ (ebd.: 4)

Die Behauptung, ‚queere Lobbygruppen‘ würden über den Aktionsplan heimlich Einfluss auf den Bildungsplan nehmen, wird hier reproduziert.

Andere Gruppen werden den Bildungsplangegner*innen zufolge zu wenig an der Bildungsplanreform beteiligt. In den Äußerungen der Opposition wird diese angeblich mangelnde Bürger*innenbeteiligung vor allem daran festgemacht, dass die Regierung ein Onlinebeteiligungsportal angekündigt hatte, dieses aber zunächst nicht für die Diskussion über den Bildungsplan genutzt wird. Dies zeige, die Regierung wolle

„im Grunde nur eine Form der Beteiligung, die Ihnen genehm ist. [...] Kritische Stimmen von Bürgerinnen und Bürgern wollen Sie überhaupt nicht lesen oder hören. Deswegen sagen Sie, dieses Bürgerbeteiligungsportal könne gern bei allen Ressorts angewandt werden, aber bezogen auf die Kultuspolitik nicht.“ (Wacker in Landtagssitzung 26.02.2014: 5515)

Auch in weiteren Äußerungen der Bildungsplangegner*innen wird immer wieder darauf hingewiesen, kritische Stimmen zum Bildungsplan seien nicht ausreichend gehört worden. In der Stellungnahme der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft heißt es, „Verbände, Werke und Vertreter der Lehrerschaft beklagen, dass auf ihre Fragen und Eingaben zu den Leitlinien des Bildungsplans an das Kultusministerium nicht reagiert wurde und Briefe

unbeantwortet blieben“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014a: 1). Auch habe „[d]ie Landesregierung [...] in den vergangenen drei Monaten nie das Gespräch mit der Petitionsinitiative gesucht“ (Petitionsinitiative 10.04.2014). Die DfA fragt: „Wie kann die Landesregierung über unsere Sorgen und Bedenken diskutieren, wenn auf der anderen Seite des Tisches nicht unsere Vertreter Platz genommen haben?“ (Zukunft Familie 16.03.2014).

Der Petitionsinitiative zufolge ist es „fatal, wenn die Politik ‚links blinkt‘ und zur ‚Bürgerbeteiligung‘ auffordert, aber dann ‚rechts abbiegt‘ und versucht, Andersdenkende zum Schweigen zu bringen oder in die rechtsradikale oder fundamentalistische Schublade zu stecken, wenn sie sich trauen, ihre Grundrechte wahrzunehmen“ (Petitionsinitiative 21.01.2014). Das Verhalten der Regierung wird in diesem Zusammenhang immer wieder als undemokratisch bezeichnet:

„Es ist ein Verfallszeichen demokratischer Kultur, wenn die Wahrnehmung des Petitionsrechts durch Vorverurteilungen, Verunglimpfungen und Verwerfungen durch gewählte Volksvertreter wie den Ministerpräsidenten, den Kultusminister oder die Sozialministerin bewertet wird, noch bevor die Petition an die zuständige Stelle übergeben ist.“ (ebd.)

Für diese „undemokratische Vorgehensweise“ hätten sich insbesondere die Grünen zu entschuldigen, „[d]enn die besorgten Eltern haben nichts anderes gemacht, als ihre Meinungsfreiheit und ihren Elternrecht schlichtweg verteidigen wollen“ (Gerstorff in DfA Reden 01.03.2014: #00:13:37).

Auch die Beteiligung von Vertreter*innen der queeren Community an der Verankerung des Bildungsziels ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan wird immer wieder als undemokratisch bezeichnet: „Eine solche einseitige Mitwirkung ist demokratisch nicht legitimiert und nicht hinnehmbar“ (Ev. Lehrer- & Erziehergemeinschaft 13.01.2014b: 2). „Als Politiker sind Sie, Herr Kretschmann, dem Grundgesetz und dem Gemeinwohl verpflichtet und nicht Lobbygruppen, die ohne jede demokratische Legitimation zu Kadern staatlicher Sexualpolitik gemacht werden“ (DfA Kuby 11.10.2015: 2). Die ‚besorgten Eltern‘ aber „stehen auf gegen eine ideologische Unterwanderung des demokratischen Rechtsstaates“ (DfA Veigel 21.03.2015: #00:00:54). Der Petitionsinitiative zufolge bieten „[d]ie bisherigen Leitprinzipien [...] keine Zukunftsperspektive für die Keimzelle unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ (Petitionsinitiative 30.01.2014: 2). Demgegenüber fordert die DfA die Bürger*innen auf: „Treten Sie ein für unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung und erinnern sie weiterhin die Landesregierung an die Vorgaben des Grundgesetzes“ (DfA Veigel 21.06.2015: 1). Denn die DfA sei „eine Bewegung, die sich für die Zukunft unserer Kinder und die Sicherung unserer demokratisch-freiheitlichen Grundordnung einsetzt“ (DfA Köhler 19.10.2014: 1). Hier wird die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan also als Angriff auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung

konstruiert. Die Bildungsplangegner*innen erscheinen in dieser Konstruktion als deren Verteidiger*innen.

Dass Antidiskriminierungsbestrebungen als Gefährdung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung konstruiert werden, mag absurd erscheinen. Auch das Netzwerk LSBTTIQ betont: „Der Abbau von Benachteiligungen und Ausgrenzung aufgrund von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität stärkt das friedliche, demokratische Gemeinwesen“ (SM/NW LSBTTIQ 22.06.2015: 2). Und: „Unsere Gesellschaft braucht diese Aufklärung dringend als Teil einer Erziehung hin zu echten demokratischen und pluralistischen Grundwerten, wie sie für alle verbindlich in unserer Verfassung formuliert sind“ (NW LSBTTIQ 14.10.2014: 1). SPD und Kultusministerium zufolge sind es vielmehr die Umerziehungsvorwürfe der Bildungsplangegner*innen, die „nichts mehr mit einer demokratischen Diskussion zu tun“ haben (SPD 11.01.2014). Sie stellten „eine Verabschiedung von dem [dar], was in demokratischer Ehrlichkeit und Wahrheit zwischen uns gelten sollte“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5273). Auch erhalte das Kultusministerium E-Mails, „deren Inhalte jenseits all dessen sind, was wir alle hier im Haus als demokratisch ertragbar betrachten. [...] Darin stehen Inhalte, die weit im rechtsradikalen Milieu anzusiedeln sind, in dem Milieu verhaftet sind, in dem Menschen das Lebensrecht in diesem Land abgesprochen wird“ (ebd.).

In den weiteren Äußerungen der Regierung liegt der Fokus allerdings weniger auf der (extrem) rechten Ausrichtung der Proteste gegen den Bildungsplan als vielmehr darauf, den Vorwurf der mangelnden Bürger*innenbeteiligung zu entkräften. Grundsätzlich gelte „nicht das Gesetz der lautesten Trompete nach dem Motto: Wer am lautesten hineinbläst, der wird gehört. Es gilt vielmehr der Grundsatz: Alle werden gehört, die Lauten und die Leisen. Alle Argumente werden geprüft und gewichtet“ (Ministerpräsident Kretschmann in Landtagssitzung 26.03.2014: 5578). Der Vorwurf sei daher haltlos:

„[M]an kann uns oder der Landesregierung bei dieser Bildungsplanreform sicherlich nicht vorwerfen, dass wir keine Diskussion, keine Beteiligung einbringen würden. Nicht nur der Beirat als Gremium der Bildungsplanreform hat ein Mitspracherecht, sondern über das Onlineportal der Landesregierung besteht hier ebenfalls eine Möglichkeit, sich zu beteiligen.“ (Boser in Landtagssitzung 26.02.2014: 5509)

„Das ist eine unzutreffende Unterstellung. Sie müssten es sehr gut wissen: Wir haben auf ausdrücklichen Wunsch der Fraktionen von CDU und FDP/DVP auch Vertreter Ihrerseits gern in den Beirat eingeladen – bzw. das Kultusministerium hat dies getan –, und Sie sollten wissen, dass viele gesellschaftliche Gruppen, auch Gewerkschaften und Kirchen, beteiligt sind.“ (Fulst-Beil in Landtagssitzung 22.01.2014: 5268)

„Seit gut einem Jahr arbeitet eine Kommission an dessen Erstellung [des Bildungsplans]. In dieser Kommission sind über 300 Menschen in 40 Fachkommissionen beteiligt. Da können

Sie doch nicht sagen, dass nicht alle gesellschaftlichen Gruppen beteiligt gewesen seien und dass wir das im Hinterzimmer machten.“ (Lösch in Landtagssitzung 22.01.2014: 5266)

Vielmehr sei die Bürger*innenbeteiligung bei der Reformierung des Bildungsplans so umfassend wie noch nie:

„Gemeinsam mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung haben wir bei der Entwicklung des Bildungsplans deshalb den bislang breitesten Prozess zur Beteiligung der Bürger gestartet, der wohl auch bundesweit einmalig ist. [...] Ein weiteres Zeichen ist, dass wir in diesem Prozess erstmals – das war bei Ihnen keine gelebte Praxis – auch Mitglieder aller im Landtag vertretenen Fraktionen in diesen Beirat einladen und sie zur Beteiligung auffordern. Auch dies sollte, meine ich, gewürdigt werden.“ (Kultusminister Stoch in Landtagssitzung 26.02.2014: 5514)

Diese breiten Beteiligungsmöglichkeiten zeigten, dass „[e]ine einseitige Beeinflussung durch einzelne Lobbygruppen [...] vor diesem Hintergrund ausgeschlossen“ ist (Petitionsausschuss 13.11.2014: 8).

Eine Verteidigung des Austausches mit GEW und Netzwerk LSBTTIQ zur Verankerung der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan bleibt allerdings aus. Das Netzwerk LSBTTIQ erklärt sich zwar bereit „mit unser [sic!] Expertise [...], die Ministerien des Landes zu beraten und zu unterstützen“ (NW LSBTTIQ 24.02.2015: 2). Ich habe in dem analysierten Material allerdings keine Äußerungen finden können, in denen diskursiv an dieses Angebot angeschlossen und beispielsweise darauf hingewiesen wird, dass Vertreter*innen der queeren Community aufgrund der eigenen Positionierung über das notwendige Erfahrungswissen und eine breitere Expertise zu diesem Thema verfügen und daher besonders geeignet sind, das Kultusministerium zu beraten. Ihre Beteiligung an der Verankerung des Themas ‚sexuelle Vielfalt‘ im Bildungsplan wird nicht verteidigt, sondern vor dem Hintergrund der Lobbyismus-Vorwürfe relativiert.

5.3.2.6 Kurzes Zwischenfazit: Neue Un_Sagbarkeiten durch antifeministische Angriffe

Die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan erfährt im Laufe der Debatte unterschiedliche diskursive Verschiebungen. Während Kultusministerium und queere Community auf die Diskriminierung von queeren Jugendlichen an Schulen und den daraus resultierenden Handlungsbedarf verweisen, werden queere Lebensweisen und die geplanten Inhalte des Bildungsplans in den Äußerungen der Bildungspolangeegner*innen sexualisiert. Diese Sexualisierung erfolgt auch über die Skandalisierung des Methodenbuchs *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012) und mündet in der Behauptung, die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ würde zu pädosexuellen Übergriffen und sexualisierter Gewalt an Kindern führen. Hier werden

queere Personen von Opfern heterosexistischer Diskriminierung in Sexualstraftäter*innen verkehrt. Durch diese diskursiven Verschiebungen werden in mehrfacher Hinsicht neue Unsagbarkeiten hervorgebracht. Eine Verankerung des Bildungsziels ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan wird durch die Sexualisierung, Pathologisierung und Kriminalisierung von queeren Lebensweisen unwahrscheinlicher. Sie zu fordern ist nicht mehr sagbar, zumindest nicht ohne die gleichzeitige Beteuerung, dass hiermit keinesfalls die Legalisierung von Pädosexualität oder die Ermöglichung von Kindeswohlgefährdungen gemeint sind. Gleichzeitig wird die Thematisierung von sexuellen Praktiken in der Schule unsagbar. Durch die wiederholten Hinweise, bei ‚sexueller Vielfalt‘ ginge es um die Sichtbarkeit von queeren Lebensweisen und gerade nicht um die Thematisierung von sexuellen Praktiken, wird es schwieriger, die Relevanz von sexueller Bildung insgesamt zu betonen, da hiermit die Gefahr einhergeht, dass diese zur Sexualisierung queerer Lebensweisen beiträgt.

Die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan wird außerdem unwahrscheinlicher und die Forderung derselben unsagbarer, da Geschlechter- und Sexualitätsfragen in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen ausschließlich mit Erziehung und nicht mit Bildung verknüpft werden. Die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan erscheint hier nicht als Teil einer öffentlichen ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘, sondern als ‚staatliche Umerziehung‘. Richtige Erziehung könne demgegenüber nur im Privaten, in den heteronormativen Abstammungsfamilien stattfinden. Die Bildungsplangegner*innen erscheinen hier in zweifacher Hinsicht als Opfer: Ihre Kinder werden in den Schulen angeblich indoktriniert und den Eltern wird ihr vermeintlich alleiniges Recht auf Erziehung abgesprochen. Die Forderung nach der Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan wird hierdurch abermals unwahrscheinlicher. Sie ist ohne die Betonung, dass Kinder nicht indoktriniert werden (sollen) und Eltern nicht grundsätzlich das Recht auf Erziehung ihrer Kinder abgesprochen wird, nicht mehr sagbar.

Auch eine wissenschaftliche Orientierung reklamieren die Bildungsplangegner*innen für sich. Die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ wird diskursiv als unwissenschaftlich konstruiert. Sie basiere nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auf der ‚Gender-Ideologie‘. Diese Behauptung wird in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen und des Kultusministeriums zwar nicht reproduziert, es finden sich allerdings auch kaum positive Bezüge auf die Erkenntnisse der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung.

Die Bildungsplangegner*innen werden zudem über eine angebliche Privilegierung von queeren Lebensweisen im Bildungsplan als Opfer konstruiert.

Hierzu dient die diskursiv hervorgebrachte Konkurrenz zwischen queeren und anderen diskriminierten Gruppen. Insbesondere religiöse Minderheiten würden durch die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ diskriminiert, weshalb sich der Bildungsplan am ‚christlichen Menschenbild‘ orientieren solle. Die Bildungsplangeegner*innen verweisen darauf, dass dieses in der Landesverfassung und der geforderte ‚Schutz von Ehe und Familie‘ im Grundgesetz verankert sei. Ihnen zufolge missachtet die Regierung aber nicht nur die Grundrechte der ‚besorgten Eltern‘ auf Erziehung ihrer Kinder, sondern auch ihre Meinungs-, Religions- und Gewissensfreiheit. Sie sei daher undemokratisch und lasse sich von demokratisch nicht legitimierten ‚Lobbygruppen‘ beeinflussen. Die Bildungsplangeegner*innen erscheinen demgegenüber als Verteidiger*innen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Sie werden diskursiv als Verfechter*innen von Kindeswohl, guter Erziehung, Wissenschaftlichkeit, Minderheitenschutz, Vielfalt und Demokratie hervorgebracht. Diese Konstruktionen werden allerdings immer wieder brüchig. Das Grundrecht auf Erziehung wird gegen die Rechte von Kindern verteidigt und hinter der pluralistischen (Selbst-)Inszenierung treten christlicher Fundamentalismus und antifeministische Diskriminierung hervor.

Nichtsdestotrotz tragen sie zur Verschiebung von Sagbarkeitsordnungen bei. Queerfeindliche und antifeministische Positionen werden durch deren vielfache Wiederholungen und Reproduktionen ‚auf der Straße‘, aber auch in der Presse und im Landtag (wieder) ins Feld der Sagbarkeit gerückt. Gleichzeitig ist die Forderung nach der Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan im Rahmen der Debatte nicht mehr sagbar, zumindest nicht ohne zusätzliche Hinweise, dass

- es nicht um die Thematisierung von sexuellen Praktiken geht,
- keine Legitimierung oder Legalisierung von Pädophilie gemeint ist,
- Queerness nicht in die eigene Lebensweise übernommen werden muss,
- Eltern weiterhin ihre Kinder erziehen dürfen sollen,
- die Wissenschaftsorientierung nicht aufgegeben wird,
- Kinder nicht überwältigt und indoktriniert werden sollen,
- Grundrechte wie Meinungs- und Gewissensfreiheit geachtet werden müssen,
- die freiheitlich-demokratische Grundordnung anerkannt wird.

Mit dem geforderten Schutz von Kindeswohl, individuellen Grundrechten, Wissenschaftsfreiheit, diskriminierten Gruppen und freiheitlich-demokratischer Grundordnung werden diejenigen Positionen von den Bildungsplangeegner*innen besetzt und reklamiert, die den Ausgangspunkt der Bildungsplanreform bilden. Erklärte Ziele der Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan waren das Wohl auch von queeren Kindern und

Jugendlichen zu schützen, ihre Grundrechte auf Schutz vor Diskriminierung zu sichern und somit zu einem wertschätzenden und demokratischen Miteinander beizutragen. Die Reklamationen und (Selbst-)Inszenierungen der Bildungsplangegner*innen analysiere ich als diskursive Verschiebungen und Verkehrungen von Täter*innen und Opfer. Durch diese Analyse wird deutlich, dass sie (und nicht das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘) als Gefährdung des Wohls von (queeren) Kindern und Jugendlichen, des Grundrechts auf Schutz vor Diskriminierung und letztlich auch der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verstanden werden müssen.

In diesem Kapitel habe ich nachgezeichnet, wie in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen an Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen angeschlossen und hierdurch verschiedene diskursive Verschiebungen und Verkehrungen von Täter*innen und Opfern erzeugt werden. Diese strukturieren das Feld der Sagbarkeit neu. Sie determinieren nicht, welche Äußerungen folgen, aber bestimmte diskursive Anschlüsse werden wahrscheinlicher und andere unwahrscheinlicher. Ich habe daher auch immer wieder in den Blick genommen, inwiefern die diskursiven Verschiebungen in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen reproduziert werden. Im Folgenden befasse ich mich noch einmal dezidiert mit der Frage, wie in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen diskursiv an die Äußerungen der Bildungsplangegner*innen angeschlossen wird. Hierbei lege ich einen Fokus auf die Frage, wie das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ gegen die antifeministischen Angriffe verteidigt bzw. inwiefern die Zuschreibung dieser Verteidigungsposition abgelehnt wird.

5.3.3 *(Nicht-)Verteidigungsversuche der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘*

Bei den als Bildungsplanbefürworter*innen beschriebenen Akteur*innen handelt es sich keineswegs um eine homogene Gruppe. Vielmehr zeigt die Analyse, dass sich vor allem drei Akteur*innengruppen ausmachen lassen: 1. Die queere Community, die in der Debatte vor allem vom Netzwerk LSBTTIQ, aber auch von der IG CSD und vom LSVD und ab 2016 auch vom Bündnis *Vielfalt für Alle* (VfA) repräsentiert wird. 2. Antifaschistische Aktivist*innen, deren Äußerungen über Veröffentlichungen des *Antifaschistischen Aktionsbündnis Stuttgart und Region* (Antifa) analysiert werden. 3. Das Kultusministerium, das den Bildungsplan verantwortet. Im Folgenden möchte ich genauer in den Blick nehmen, wie in den Äußerungen dieser drei Gruppen mit den antifeministischen Angriffen und der damit einhergehenden Neustrukturierung des Sagbarkeitsfelds umgegangen bzw. wie diskursiv an die Äußerungen der Bildungsplangegner*innen angeschlossen wird. Um die Dynamik dieser

diskursiven Anschlüsse nachvollziehen zu können, orientiere ich mich hierbei wieder stärker an der Chronologie des Debattenverlaufs. Es zeigt sich, was bereits in 5.3.2 immer wieder angedeutet wurde: Auch die Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen tragen auf unterschiedliche Art und Weise dazu bei, dass das ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Bildungsziel unsagbar wird.

5.3.3.1 Die queere Community überlässt der DfA die Straße

„Das Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg ist ein überparteilicher und weltanschaulich nicht gebundener Zusammenschluss von lesbisch-schul-bisexuell-transsexuell-transgender-intersexuell und queer (LSBTTIQ) Gruppen, Vereinen und Initiativen“ (NW LSBTTIQ 16.09.2013: 2). So lautet die Selbstbeschreibung des Netzwerks, das eine zentrale Rolle in der Debatte spielt und zumindest indirekt an der Entwicklung des Arbeitspapiers beteiligt war. Dies geht aus einer Pressemitteilung des Netzwerks vom 16. September 2013 mit dem Titel „Überarbeitung der Bildungspläne ist wichtiges Kriterium für den Erfolg des Aktionsplans für Toleranz und Gleichberechtigung“ (ebd.: 1) hervor. Hierin weisen

„[d]ie über 60 Organisationen des Netzwerks [...] alle am Aktionsplan Beteiligten mit Nachdruck darauf hin, dass ein Bildungsplan ohne verpflichtende Verankerung der sexuellen Orientierung und der Vielfalt von Geschlecht einen landesweiten Aktionsplan für Toleranz und Gleichberechtigung ad absurdum führt, noch bevor dieser überhaupt im Kabinett behandelt beziehungsweise verabschiedet wird.“ (ebd.)

Am 13. November 2013 wird ein Update zu dieser Pressemitteilung veröffentlicht, in dem es heißt:

„In einem sehr offenen und positiven Gespräch des Kultusministers Stoch mit Vertreter_innen der GEW und des Netzwerks LSBTTIQ am 08.10. drückte Minister Stoch sein Anliegen aus, dass das Thema ‚sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‘ in den neuen Bildungsplänen berücksichtigt wird. Am 23.10. folgte daraufhin ein erneutes Gespräch mit Vertreter_innen des Kultusministeriums und des Landesinstituts für Schulentwicklung (LS), bei dem die Anliegen noch mal konkret vorgetragen wurden und die Zusage gegeben wurde, diese zu berücksichtigen. Bei diesem Gespräch wurde vereinbart, dass Vertreter der GEW und des Netzwerks LSBTTIQ künftig regelmäßig in direktem Kontakt mit dem LS Rückmeldung zur Verankerung der Thematik in einzelnen Fächern geben werden. Eine Verortung in allen fünf Leitprinzipien des neuen Bildungsplans hat das Kultusministerium in Absprache mit diesen Vertretern bereits vorgenommen. Ein von der GEW vorgelegtes Papier, das Integrationsmöglichkeiten des Themas exemplarisch aufzeigt, liegt dem LS vor. Die dort formulierten Anliegen werden bei der weiteren Arbeit an den Bildungsplänen in den Blick genommen.“ (NW LSBTTIQ 13.11.2013)

Es ist zu vermuten, dass das hier erwähnte Papier der GEW die Grundlage für das Arbeitspapier bildete. Der Presse zufolge wurden viele Formulierungen wörtlich übernommen (vgl. FAZ 24.01.2014).

Auf die Petition reagieren sowohl das Netzwerk LSBTTIQ als auch der LSVD Baden-Württemberg mit einer Stellungnahme. Während sich die Stellungnahme des LSVD mit dem Titel „Schule ist kein Ort für Fundamentalisten“ (LSVD 18.12.2013) darauf konzentriert, die Aussagen der Petition einzeln zu entkräften, dienen sie dem Netzwerk LSBTTIQ als Beispiel für queerfeindliche Haltungen, die die Notwendigkeit von Aktions- und Bildungsplan verdeutlichen:

„1. Die Petition und vor allem die diesbezüglichen Kommentare machen sichtbar, in welchem Ausmaß homo- und transphobe Vorstellungen und Ängste vor LSBTTIQ-Lebensweisen noch immer in Teilen der Bevölkerung verbreitet sind.

2. Die Petition zeigt eindrücklich die Dringlichkeit des von der baden-württembergischen grün-roten Landesregierung im Koalitionsvertrag verankerten Aktionsplans ‚Für Akzeptanz und gleiche Rechte‘. Dieser wird aktuell erarbeitet und voraussichtlich im Herbst 2014 dem Kabinett vorgelegt.

3. Die Petition lässt erahnen, welche zentrale Bedeutung einer fundierten und frühen Sensibilisierung für die Vielfalt unserer Gesellschaft gerade in der schulischen Bildung zukommt. Deutlich wird auch, wie wichtig der Schutz der Menschenrechte von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender, intersexuellen und queeren Jugendlichen ist.“ (NW LSBTTIQ 17.12.2013)

Diese Perspektive wird am 31. Januar 2014 in einer Pressemitteilung bekräftigt. Hier dient nicht mehr nur die Petition, sondern auch die anschließende Debatte als Beispiel für die Notwendigkeit von Antidiskriminierung: „Aufklärung tut Not – im Bildungssystem sowie in der Gesellschaft. Ein klarer Blick für die Vielfalt in unserer Gesellschaft braucht einen Platz in unseren Schulen. Die aktuelle Debatte zeigt den hohen Informationsbedarf“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014).

Am folgenden Tag findet die erste Demonstration gegen den Bildungsplan statt. Eine von „Linksjugend [solid] Stuttgart in Zusammenarbeit mit der LAG queer – Die Linke Baden-Württemberg“ (LSVD 30.01.2014) organisierte Gegendemonstration wird u.a. vom LSVD und der IG CSD unterstützt (vgl. ebd.). Bei der zweiten Demonstration der ‚besorgten Eltern‘ am 1. März 2014 wird die Gegenveranstaltung meiner Recherche zufolge von der IG CSD organisiert. Auf Facebook wird der damalige Geschäftsführer der IG CSD als Gastgeber der Veranstaltung angegeben, zu der es heißt, „LSBTTIQ-Community setzt in der Bildungsplan-Debatte auf Aufklärung – mit Kundgebung, Schweigemarsch und Informationsstand“ (IG CSD 03/2014). Zudem wird in der Facebook-Veranstaltung des „QITBSL Schweigemarsch gegen das Vergessen“ (Schweigemarsch 03/2014) darauf hingewiesen, dieser fände „im Anschluss

an die Veranstaltung der IG CSD Stuttgart als Reaktion auf die Demo der Bildungsplangegner auf dem Schlossplatz“ statt (ebd.).

Für den 5. April 2014 wird die dritte Demonstration gegen den Bildungsplan angekündigt, dieses Mal als „Demo für Alle“. Die IG CSD veröffentlicht hierzu eine Pressemitteilung mit dem Titel „Kein Kulturkampf auf der Straße zum Bildungsplan 2015“ in der es heißt:

„Die IG CSD Stuttgart e.V. hat sich in enger Absprache mit dem Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg sowie weiteren Gruppen, Vereinen und Organisationen aus dem Umfeld von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender, intersexuellen und queeren Menschen dazu entschlossen, keiner weiteren Konfrontation auf der Straße Vorschub zu leisten. Die IG CSD wird daher keine Gegenveranstaltung zur für den 05.04. geplanten ‚Demo für alle‘ anmelden.

Diese Form der Auseinandersetzung entspricht nicht unserem Verständnis von Meinungsbildung und Meinungsäußerung. Was sich hier zusammenbraut, betrifft nicht mehr ausschließlich die LSBTTIQ-Community. Vielmehr erscheinen der Bildungsplan 2015 und die Sichtbarkeit von LSBTTIQ-Menschen willkommenes Mittel zum skandalisierenden Zweck. Die Art und der Inhalt des Protests sowie dieser radikalen Agitation gehen dabei weit über die aktuelle Sachlage hinaus.

Statt des Kulturkampfes auf der Straße setzen LSBTTIQ-Community und IG CSD Stuttgart e.V. nach wie vor auf fundierte Aufklärung, eine Versachlichung der Debatte und einen konstruktiven Dialog. Unabhängig von der Form des Diskurses wird dabei an der Forderung nach Sichtbarkeit, Gleichberechtigung und Akzeptanz von LSBTTIQ-Menschen in unserer Gesellschaft festgehalten. Ebenso vertrauen Community und IG CSD ungebrochen darauf, dass die Landesregierung an ihrem Ziel festhält, Baden-Württemberg zu einem Vorreiter für Akzeptanz und gleiche Rechte zu entwickeln.“ (IG CSD 05.04.2014)

Selbstverständlich kann ich nicht ausschließen, dass dennoch Mitglieder der queeren Community an Gegenprotesten teilgenommen haben. In dem analysierten Material gibt es allerdings keinen Hinweis darauf, dass diese aktiv an dieser oder den folgenden Demonstrationen gegen die DfA am 28. Juni und 19. Oktober 2014 mitgewirkt haben.

Das Material zeigt aber, dass tatsächlich weiter der Dialog mit dem Kultusministerium gesucht wurde und dessen Aktivitäten zum Bildungsplan eng verfolgt wurden. So veröffentlicht das Netzwerk LSBTTIQ am 8. April zu der am selben Tag veröffentlichten überarbeiteten Version des Arbeitspapiers eine Pressemitteilung mit dem Titel „Neue Leitperspektive im baden-württembergischen Bildungsplan stärkt die Sichtbarkeit der Vielfalt an Lebensrealitäten. LSBTTIQ-Menschen werden klar und verbindlich benannt“ (NW LSBTTIQ 08.04.2014: 1). Diese Perspektive überrascht, denn in meiner Lesart des neuen Arbeitspapiers enthält dieses keineswegs eine „klare und verbindliche Benennung von LSBTTIQ-Menschen“. Diese werden vielmehr nur einmal unter der Leitperspektive BTV als ‚möglicher Inhalt‘ erwähnt (vgl. Arbeitspapier 08.04.2014: 9). ‚Sexuelle Orientierung‘ wird benannt, allerdings nicht in der

allgemeinen Beschreibung der Leitperspektive. ‚Sexuelle Vielfalt‘ taucht nicht mehr auf. Das Netzwerk aber betont: „In einem persönlichen Gespräch mit Vertreterinnen und Vertretern des Netzwerks LSBTTIQ sicherte der Ministerpräsident am gestrigen Abend die explizite und verbindliche Verankerung der Vielfalt von Geschlecht sowie der Vielfalt sexueller Orientierung im baden-württembergischen Bildungsplan zu“ (NW LSBTTIQ 08.04.2014: 1). Am 28. April kommentiert das Netzwerk die angekündigte Verschiebung der Bildungsplanreform: „Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg bedauert die Verschiebung des Bildungsplans. Gerade LSBTTIQ-Jugendliche leiden unter dem heutigen Verschweigen“ (NW LSBTTIQ 28.04.2014: 1). Am 28. Oktober nimmt das Netzwerk in einer Pressemitteilung erstmals explizit Bezug auf die DfA:

„Das Netzwerk ruft alle Beteiligten zu einer inhaltlichen und sachlichen Auseinandersetzung auf. Eine Demonstration, die sich gegen die Bildungsplanreform wendet, könnte Teil einer solchen Auseinandersetzung sein. Die sogenannten Bildungsplangegner_innen stellen sich dabei gegen Bildungspläne, in denen eine Kultur der Vielfalt vermittelt wird. Dabei werden häufig erfundene Schlagworte wie ‚Gender-Ideologie‘ oder ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ verwendet und der Vorwurf einer ‚Frühsexualisierung‘ von Kindern konstruiert. Diese Bilder sind unangemessen und zeigen, wie dringend nötig Aufklärung und realitätsnahe Faktenvermittlung über Vielfalt in unserer Gesellschaft sind. Sie machen aber auch deutlich, dass es wichtig ist die Öffentlichkeit über den stattfindenden Prozess der Bildungsplanreform regelmäßig und transparent zu informieren. Wie notwendig zudem eine am Thema ausgerichtete Diskussion ist, zeigt auch die unglaubliche Forderung der Bildungsplangegner_innen, Kinderrechte nicht in der Verfassung zu verankern. Das Netzwerk ist sehr befremdet darüber, dass keine sachliche Auseinandersetzung zu Inhalten gesucht wird. Grundsätzlich begrüßt das Netzwerk jede friedliche und freie Meinungsäußerung; selbstverständlich haben Bildungsplangegner_innen das Recht Ihre Meinung kund zu tun. Die Straße scheint uns jedoch hierzu nicht der geeignete Ort für eine inhaltliche und sachliche Auseinandersetzung zu sein. Das Netzwerk erwartet zudem von allen Beteiligten gegenseitigen Respekt und die Wahrung der Menschenrechte.“ (NW LSBTTIQ 14.10.2014: 1f)

Dass die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ hier wie ‚Gender-Ideologie‘ als „erfundenes Schlagwort“ bezeichnet wird, irritiert. Darüber, ob das Methodenbuch nicht bekannt war oder hier auf die Skandalisierung desselben hingewiesen werden soll, kann nur spekuliert werden. Interessanter scheint mir an dieser Stelle daher, dass auch die DfA in der Perspektive des Netzwerks als Beweis dafür aufgegriffen wird, dass Aufklärung und Informationen über queere Lebensweisen und die Bildungsplanreform notwendig sind. Der Satz „Die Straße scheint uns jedoch hierzu nicht der geeignete Ort für eine inhaltliche und sachliche Auseinandersetzung zu sein“ erscheint wie eine Bekräftigung der zitierten Pressemitteilung der IG CSD zum Ende der Beteiligung an Demonstrationen gegen die DfA.

Bei der sechsten Demonstration der DfA am 21. März 2015 aber wird die Gegenveranstaltung „Stuttgart ist und bleibt bunt – Gegen Rassismus,

Sexismus und Homophobie“ (No Pegida 03/3015), die meiner Recherche zufolge von *No Pegida Stuttgart* organisiert wurde, von queeren Gruppen und Vereinen wie LSVD Baden-Württemberg, CSD Freiburg, *Kings Club Stuttgart*, *Aktion Transsexualität und Menschenrecht e.V.* und *Enough is Enough!* unterstützt. Eine ähnliche Veranstaltung konnte ich für die siebte Demonstration der DfA am 21. Juni nicht rekonstruieren, aber die ebenfalls von No Pegida organisierte Demonstration „Regenbogen für Alle“ (No Pegida 10/2015) gegen die achte Demonstration der DfA wurde u.a. vom LSVD Baden-Württemberg, der IG CSD und dem Netzwerk LSBTTIQ unterstützt.

Die Stellungnahme des Netzwerk LSBTTIQ zur Anhörungsfassung des Bildungsplans erscheint sehr viel weniger optimistisch als jene zum überarbeiteten Arbeitspapier. Unter dem Titel „Die Weichenstellung stimmt, aber für eine diskriminierungsfreie Schule braucht es mehr Entschiedenheit“ (NW LSBTTIQ 22.10.2015) heißt es hier: „Der Bildungsplan 2016 ist ein Schritt in die richtige Richtung! Der Weg zu einer diskriminierungsfreien Schule auch für LSBTTIQ ist jedoch noch weit!“ (ebd.).

Zum Protest gegen das Symposium der DfA am 23. Januar 2016 gründet sich das Bündnis *Vielfalt für Alle* (VfA). Auf die Beteiligung der queeren Community wird auf der Webseite des Bündnisses explizit hingewiesen:

„Das neue Bündnis setzt sich für Aufklärung und Vielfalt sowie gegen die Desinformation der sogenannten ‚Demo für Alle‘ ein. Auch die IG CSD Stuttgart e.V. ist dabei. Erste gemeinsame Aktionen am 23.01.2016. [...] Zu dem Aufklärungs-Bündnis gehören zahlreiche Organisationen aus dem LSBTTIQ-Spektrum, wie die IG CSD Stuttgart e.V., der Weisenburg e.V., das Projekt 100% MENSCH oder der Sportverein Absseit e.V., aber auch verschiedene Parteiorganisationen und gesellschaftliche Gruppen.“ (VfA 01/2016)

Hier wird also explizit auf die Beteiligung der IG CSD hingewiesen, was ich als Betonung dessen lesen, dass diese ihre Position zu der Rolle von Gegenprotesten geändert hat. Im Bündnis-Aufruf zur Kundgebung gegen die neunte und letzte Demonstration der DfA in Stuttgart heißt es:

„Wir wehren uns gegen die Desinformation und Unwahrheiten der sogenannten ‚Demo für Alle‘! Konservative, rechtspopulistische und religiös-fundamentalistische Kräfte versuchen derzeit im großen Stil ihr verengtes Menschen- und Familienbild zur Norm zu erklären. Sie veranstalten am 28. Februar 2016 unter der irreführenden Bezeichnung ‚Demo für Alle‘ eine Demonstration gegen Aufklärung, gegen Gleichberechtigung und gegen die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Unter dem Vorwand des Kinderschutzes verbreiten sie Desinformation und stärken Vorurteile, Hass und Angst. Sie lassen zu, dass Religion für Menschenfeindlichkeit missbraucht wird.

Was im mühevollen Kampf um Akzeptanz, Gleichberechtigung und Emanzipation erreicht wurde, soll längst überwunden geglaubten Geschlechts- und Familienbildern weichen. Lasst uns die Stimme erheben und am 28. Februar 2016 in Stuttgart Gesicht zeigen: Vielfalt für Alle!“ (VfA 02/2016)

In diesem Aufruf wird nicht länger davon ausgegangen, den ‚besorgten Eltern‘ müsse mit Aufklärung und Information begegnet werden. Vielmehr werden ihre Äußerungen explizit als diskriminierend und menschenfeindlich bezeichnet und Behauptungen, Angstschüren und die Selbstinszenierung als Repräsentant*innen des Volkes als Strategien benannt, über die eine heteronormative Ordnung gesichert werden soll.

Ich interpretiere die Abkehr der queeren Community von der Auseinandersetzung auf der Straße als Versuch, der über die Polarisierung zugewiesenen Verteidigungsposition (siehe 5.3.1) zu entgehen und sich somit nicht an der Polarisierung der Debatte und der Legitimierung der antifeministischen Angriffe als eine von zwei möglichen Positionen zu beteiligen. Anrufungstheoretisch (siehe insb. 3.4.2) lässt sich die Pressemitteilung der IG CSD folgendermaßen lesen: Die queere Community wird durch die antifeministischen Angriffe auf die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan indirekt angerufen, dieses und damit letztlich auch ihre Lebensweisen und ihre Existenz zu verteidigen. Dies bringt sie in eine dilemmatische Position: Reagiert sie auf diese Anrufung und wendet sich – mit Althusser gesprochen – um, nimmt sie die zugeschriebene Verteidigungsposition an und beteiligt sich somit daran, die Akzeptanz ihrer eigenen Lebensweisen diskursiv als etwas hervorzubringen, das zur Disposition steht. Die in der Pressemitteilung geäußerte Absicht, keine Gegenveranstaltung anzumelden, lese ich als Nicht-Umwendung. Die zugeschriebene Position wird nicht angenommen. Während sie die queere Community der Beteiligung an der (potentiellen) Delegitimierung ihrer eigenen Existenz so entzieht, bringt sie sich gleichzeitig um die Möglichkeit, eine Position einzunehmen, von der aus sie sprechen und sichtbar werden kann.

Die Betonung der Relevanz von Aufklärung und Information erscheint zudem als Versuch, den Bildungspolangehörigen*innen die Position der Unwissenden zuzuschreiben und sich selbst als Expert*innen hervorzubringen. Auf diese Subjektkonstruktionen gehe ich in 5.4 näher ein. An dieser Stelle möchte ich vor allem darauf hinweisen, dass sowohl die Nicht-Beteiligung an den Demonstrationen als auch die Konstruktion der ‚besorgten Eltern‘ als Unwissende dazu beitrugen, dass ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ unsagbar wurde. Wie die in 5.3.2 vorgestellte Analyse der antifeministischen Angriffe zeigt, spielen die Demonstrationen für die Konstruktion von Un_Sagbarkeiten in der Debatte eine entscheidende Rolle. Sie erlangen aufgrund von Skandalisierungen nicht nur hohe mediale Aufmerksamkeit, auch in Äußerungen von Opposition und Landesregierung wird diskursiv immer wieder an die DfA angeschlossen. Derartige diskursive Anschlussmöglichkeiten an Äußerungen der queeren Community aber fehlen. Der DfA wird mit der Straße ein wichtiges diskursives Feld überlassen. Darüber hinaus trägt die diskursive Konstruktion

der Bildungsplangegner*innen als Unwissende, Uninformierte dazu bei, selbige zu verharmlosen. Auch wenn sie sich vermutlich selbst nicht als uninformatiert bezeichnet hätten, wird in dieser Perspektive die Selbstinszenierung als harmlose, um das Wohl der Kinder besorgte Eltern reproduziert oder zumindest nicht infrage gestellt.

5.3.3.2 Die Antifa konzentriert sich auf die neue ‚rechte Allianz‘

„Faschisten hören niemals auf, Faschisten zu sein. Man diskutiert mit ihnen nicht, hat die Geschichte gezeigt.“ (Danger Dan 2021)

Obwohl sich die queere Community zwischenzeitlich nicht an den Demonstrationen gegen die DfA beteiligte, fanden zu allen neun Demonstrationen der DfA von der Antifa organisierte Gegenproteste statt. Dass sich die queere Community von den Gegenprotesten fernhielt, wird von der Antifa kritisch kommentiert. Während es in einem Bericht zur ersten Demo im Februar 2014 noch heißt: „Erfreulich war auch die politische Breite der Gegendemonstrationen und die Dynamik. Daran gilt es anzuknüpfen“ (Antifa 02.02.2014), wird im Aufruf zur Demonstration gegen die sechste Demonstration der DfA darauf hingewiesen, dass „sich der Stuttgarter CSD und die LSBTTIQ-Szene zur Problematik nicht verhält“ und „es maßgeblich antifaschistische Kräfte [waren und sind], die den Widerstand gegen die rechten Hetzer organisieren und tragen. Unterstützung erhalten sie am 21. März 2015 durch das neue Bündnis ‚Stuttgart ist und bleibt bunt‘“ (Rechtsruck stoppen 08.03.2015). Wie oben gezeigt, schlossen sich diesem Bündnis auch queere Organisationen an und so resümiert die Antifa nach der Demo: „Nach den Aufmärschen im Februar [...], März [...], April [...], Juni [...] und Oktober [...] 2014, bei denen es ebenfalls lautstarke antifaschistische Proteste gab, mobilisierte nun erstmals ein breiteres Bündnis zu einer Kundgebung am Schloßplatz“ (Antifa 21.03.2015). Im Bericht zu den Protesten gegen die achte Demonstration der DfA heißt es dann: „Im Vorfeld hatte ein breites Bündnis von linken und antifaschistischen Gruppen, GewerkschafterInnen, Zusammenschlüssen aus der LGBTTIQ-Community und weiteren unter dem Slogan ‚Ein (r)echtes Problem‘ zu Gegenaktionen aufgerufen“ (Antifa 11.10.2015).

Die Dokumente der Antifa (Aufrufe zu und Berichte über die Demonstrationen) konzentrieren sich darauf, auf die Bildung einer neuen rechten Allianz aus christlich-fundamentalistischen, konservativen und (extrem) rechten Gruppen hinzuweisen. Hierbei stehen vor allem die unterschiedlichen an den Demonstrationen gegen den Bildungsplan beteiligten Akteur*innen im Fokus. Schon bei der ersten Demonstration der ‚besorgten Eltern‘ wies die Antifa auf die Teilnahme von „fundamental-christliche[n], homophobe[n] und offen rechte[n] Organisationen, Gruppen und Parteien [...] wie die

„Bürgerbewegung Pax-Europa“, „Politically Incorrect“ oder auch die Partei „Alternative für Deutschland“ hin (Antifa 29.01.2014). „Zu dem Mix aus homophoben Piusbrüdern, christlichen Fundamentalisten, AfD’lern, Rassisten von Pi-News und Pax Europa und der Konservativen Aktion Stuttgart gesellten sich auch vereinzelt Faschisten der JN Stuttgart [Junge Nationale (Jugendorganisation der NPD), JG]“ (Antifa 02.02.2014), heißt es in dem anschließenden Bericht. Bei der dritten Demonstration der DfA beobachtet die Antifa zwar „Personen mit schwarzer Sonne-Schmuck und mehrere Identitäre mit Fahne sowie Mitglieder der extrem rechten Konservativen Aktion Stuttgart [...]. Größere Gruppen von bekannten Faschisten wie bei den letzten Demos blieben dieses Mal fern“ (Antifa 30.06.2014). An der vierten Demonstration der DfA hingegen nahmen der Antifa zufolge nicht nur

„AfD’ler, Evangelikale, katholische Fundamentalisten, (russisch/serbisch-)Orthodoxe, rechte PI-News-Aktivisten, Kreisverbände der evangelischen Arbeitskreise der CDU, [sondern auch] Mitglieder der ‚Identitären‘, die extrem rechte ‚Konservative Aktion Stuttgart‘ und viele weitere rechte und ultrakonservative Akteure“ (Antifa 20.10.2014)

teil.

„Auch die NPD Baden-Württemberg hat auf ihrer Facebookseite wieder zur Teilnahme an der Demo aufgerufen. So war zu beobachten, dass sich auf der Demo zum ersten Mal seit Monaten wieder einige klar erkennbare Faschisten in ‚Thor Steinar‘ Klamotten und aggressive Nazi-Hooligans unter den selbsternannten ‚Bildungsplangegnern‘ befanden.“ (ebd.)

Später weisen antifaschistische Akteur*innen auch immer wieder auf die Verbindungen zwischen DfA und Pegida hin: „So rufen mittlerweile auch die Organisatoren der Karlsruher PEGIDA-Demos, an denen sich fast ausschließlich die Nazi-Szene beteiligt, zur Teilnahme am 21. März 2015 in Stuttgart auf“ (Rechtsruck stoppen 17.03.2015). Und: „Ist es im Osten der Republik die rassistische Hetze von Pegida und Co gegen Geflüchtete, so darf man im Ländle unter wohlwollender Zustimmung eines Bischofs und mehrerer CDU-Bundestagsabgeordneter Homosexualität wieder als Krankheit bezeichnen“ (Sto-pegida 10/2015).

Die Antifa warnt daher immer wieder vor „gefährlichen Allianzen“, die „weiter Fuß fassen und zu einem konstanten Problem werden“ könnten (Antifa 05.04.2014). Die Ablehnung der Bildungsplanreform ist der Antifa zufolge lediglich vorgeschoben (siehe 5.3.1.3):

„Trotz einer aufwendigen Selbstinszenierung wird an verschiedenen Stellen immer wieder klar, dass es nicht um pro oder contra Bildungsplan geht. Es muss klar erkannt werden, dass hier Rechtspopulisten, Nazis und weitere konservative und rückschrittliche Kräfte durch unsere Straßen laufen wollen. Dieser Schulterschluss bildet eine gefährliche, rechte Allianz, der wir uns in den Weg stellen müssen!“ (Antifa 24.06.2014)

Dies werde auch dadurch deutlich, dass

„[d]as ‚Demo für Alle‘-Phänomen [...] kein Stuttgarter Problem [ist], die Landesregierung hat durch ihren Vorstoß lediglich den konkreten Anknüpfungspunkt geschaffen. Sowohl die Organisatoren rund um die AfD-Abgeordnete Beatrix von Storch, als auch ein Großteil der Teilnehmer kommt nicht aus der Landeshauptstadt.“ (Rechtsruck stoppen 17.03.2015)

Später wird diese Position relativiert und darauf hingewiesen, dass es nicht *nur* um den Bildungsplan gehe:

„Heute, am 21. Juni 2015, wollte die ‚Demo für Alle‘ erneut durch Stuttgart laufen, um gegen einen neuen Bildungsplan und Aktionsplan vorzugehen. Beides hat zum Ziel die Toleranz für vielfältige sexuelle Orientierungen auszubauen. [...] Es geht ihnen aber um noch mehr: fortschrittliche [sic!] Perspektiven durch reaktionäres Gedankengut unmöglich zu machen. Daher sprechen wir von einer Rechten Allianz, denn die ‚Demo für Alle‘ ist ein Sammelbecken für Rechte, Rechtspopulisten, christliche Fundamentalisten sowie Faschisten.“ (Antifa 25.06.2015)

Die DfA sei „nicht einfach nur Kritik am Bildungsplan. Sie ist ein (r)echtes Problem und eine Gefahr für gesellschaftliche Errungenschaften“ (Stoepigida 10/2015).

Als Ziel dieser ‚rechten Allianz‘ macht die Antifa die parlamentarische Präsenz von neurechten Akteur*innen aus. 2014 geht es ihr zufolge um die anstehende Europawahl:

„Im Vorfeld der Demonstration veröffentlichte unter anderem das Portal queer.de, dass die ‚Demo für Alle‘ eine vom national und wertkonservativen Flügel der AfD um Beatrix von Storch und deren Mann über deren Netzwerke initiiert ist. Das Hauptmotiv scheint der Stimmenfang im christlich-fundamentalistischen Bereich für die Europawahl zu sein.“ (Antifa 05.04.2014)

2016 weist die Antifa auf die anstehenden Landtagswahlen hin:

„Die Allianz aus AfD, selbsternannten ‚besorgten Eltern‘, Initiativen zum ‚Familienschutz‘ und anderen Reaktionären, die im allgemeinen keine Berührungängste mit Faschisten haben, ist konkreter Ausdruck des gesamtgesellschaftlichen Rechtsruckes in Baden-Württemberg. Im Zuge der Landtagswahlen erhoffen sie sich Zuspruch und Unterstützung insbesondere aus der CDU, um ihre reaktionären Forderungen anschlussfähig darzustellen und parlamentarisch durchsetzbar zu machen. Dabei mischt die AfD überall an vorderster Stelle mit, um sich ebenfalls für die Landtagswahlen in eine bessere Position zu bringen und ihre Mitglieder mobilisierungsfähig zu halten.“ (Antifa 24.01.2016)

Nach dem oben aus dem Danger Dan-Song „Das ist alles von der Kunstfreiheit gedeckt“ zitierten Motto, lautet das Ziel der antifaschistischen Mobilisierung: „[J]egliche Zusammenrottung und Dynamiken der Rechten verunmöglichen und im Keim ersticken“ (Antifa 02.02.2014). Bei den Demonstrationen bedeutet dies „Blockieren. Unterwandern. Vermiesen.“ (Rechtsruck stoppen 08.03.2015, 17.03.2015). „Keinen Fußbreit den reaktionären Hetzern“ (Antifa 21.03.2015) ist ein bekanntes antifaschistisches Credo. In den Berichten über die Demonstrationen finden sich ausführliche Darstellungen der

unterschiedlichen (manchmal erfolgreichen, manchmal vergeblichen) Versuche antifaschistischer Akteur*innen die Demonstrationen der DfA zu blockieren, ihre Kundgebungen zu vereiteln (z.B. durch das Unterbrechen der Stromversorgung für Mikrofon oder Lautsprecheranlage; vgl. Antifa 02.02.2014) oder zu stören (z.B. durch Zwischenrufe, sogenannte gleichgeschlechtliche Kiss-Ins, bei denen sich Personen des augenscheinlich gleichen Geschlechts unter die Demonstrant*innen mischen und küssen, oder das Werfen von Stinkbomben, Kondomen, Konfetti, etc.; vgl. Linksjugend 07.03.2014; Antifa 20.10.2014, 21.03.2015, 25.06.2015). Auch wird immer wieder von Angriffen auf „Nazis“ und Rechte berichtet: „In der ganzen Stadt wurden immer wieder umherstreunende Gruppen Nazis von Antifaschisten angegriffen und vertrieben“ (Antifa 11.10.2015); „Neben massenhaftem Gegenprotest gab es über den Tag verteilt auch mehrere Angriffe auf Nazis, die sich ebenfalls wieder in großer Zahl an der ‚Demo für Alle‘ beteiligten, sowie Angriffe auf Busse, mit denen die Rechten aus dem ganzen Land und darüber hinaus angekart wurden“ (Antifa 28.02.2016). In den Äußerungen der Antifa wird physische Gewalt also explizit legitimiert.

Ein weiteres erklärtes Ziel der Antifa ist es, andere Menschen darüber aufzuklären, dass es sich bei der DfA keineswegs um harmlose Proteste besorgter Eltern, sondern um besagte ‚gefährliche Allianz‘ handelt. Bei fast jeder Demonstration wird dieses Ziel betont:

„Ein etwa 8 Meter langes Hochtransparent gegen Homohass und Sexismus klärte PassantInnen auf der Königstraße über die dubiose Veranstaltung und die Gegenproteste auf“ (Antifa 02.02.2014)

„Uns ist es wichtig jetzt schon zu beginnen möglichst vielen Menschen zu vermitteln weshalb die Allianzen gefährlich sind“ (Antifa 05.04.2014)

„Die recht geringe Zahl der anwesenden GegendemonstrantInnen lassen darauf schließen, dass der Charakter der ‚Demo für Alle‘ in linken, antifaschistischen aber auch in bürgerlichen Kreisen wohl nicht ausreichend vermittelt worden ist.“ (Antifa 20.10.2014)

„Im sechsten Anlauf ist es erstmals gelungen, die Wichtigkeit und Bedeutung der rechten Allianz auch in breitere Kreise hinein aufzuzeigen. Darauf gilt es in Zukunft aufzubauen und die antifaschistischen Aktionen gegen die ‚Demo für alle‘ zu stärken“ (Antifa 21.03.2015)

„Wir müssen die Bündnisarbeit weiter intensivieren und mehr Menschen aufklären – bis die ‚Demo für Alle‘ endlich keinerlei Möglichkeiten mehr hat, ihr menschenverachtendes Gedankengut in Stuttgart auf die Straße zu tragen!“ (Antifa 11.10.2015)

„Wir müssen weiter daran arbeiten, über die Gefahr von Rechts aufzuklären und mehr Leute davon überzeugen, dass man vor allem aktiv auf der Straße dem Rechtsruck etwas entgegenzusetzen kann.“ (Antifa 24.01.2016)

Aufklärung und Wissensvermittlung spielen wie in den Äußerungen der queeren Community also auch bei der Antifa eine wichtige Rolle. Die queere

Community geht allerdings von einem Mangel an Wissen über queere Lebensweisen und über die Absicht hinter der Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan bei den Teilnehmenden der DfA-Demonstrationen aus. Die Antifa hingegen konzentriert ihre Aufklärungsbemühungen auf die Personen, die sich (bisher) nicht an den DfA-Demonstrationen beteiligen. Es geht hierbei auch nicht darum, über queere Lebensweisen oder die Inhalte des Bildungsplans aufzuklären. Vielmehr steht die Aufklärung über die Gefahr der neuen ‚rechten Allianz‘ im Fokus der antifaschistischen Aktivitäten.

Wie in 5.3.1.3 bereits herausgestellt, bestätigt die bisherige Forschung zu Antifeminismus und ‚Neuer Rechten‘ die Beobachtungen der Antifa in vielerlei Hinsicht (siehe Kapitel 2). Sowohl die Akteur*innenkonstellationen als auch die Strategien der DfA wurden inzwischen vielfach untersucht und kommen zu ähnlichen Ergebnissen wie die antifaschistischen Observationen. Doch obwohl es zum erklärten Ziel der Antifa gehörte, diese Erkenntnisse weiterzuvermitteln, wird in dem analysierten Material diskursiv kaum an ihre Äußerungen angeschlossen. Wie in 5.3.3.1 gezeigt, wird die antifeministische Mobilisierung auch in den Äußerungen der queeren Community als fundamentalistisch und später auch als rechte Hetze bezeichnet. In den Landtagsdokumenten und den Dokumenten zum Bildungsplan werden die Perspektiven der Antifa allerdings nicht aufgegriffen. Zwar schlossen sich einige Politiker*innen der Regierungsparteien zum Ende der Debatte den Protesten gegen die DfA an und bei der letzten Demonstration wurde eine Rede von einer Landtagsabgeordneten der Grünen gehalten. Die letzte Landtagsdebatte, in der breit über den Bildungsplan diskutiert wurde, fand allerdings im November 2014 statt. Weder hier noch in den folgenden Stellungnahmen zu Anträgen von CDU-Abgeordneten wird auf die Beobachtungen der Antifa Bezug genommen.

Antifaschistische Aktivist*innen tauchen auch hier – wie in 5.3.1.3 aufgezeigt – ausschließlich als gewaltbereite oder gewalttätige Linksextreme auf. Zu diesem Bild tragen auch die Antifaschistischen Aktivist*innen selbst bei. Die Analyse der Demoaufrufe und -berichte der Antifa zeigt, dass hier explizit zur Konfrontation mit Teilnehmer*innen der DfA-Demonstrationen aufgerufen wird. In den Berichten werden Blockaden, Störungen und auch physische Gewalt gegen rechtsextreme Akteur*innen als Erfolg markiert. Die Äußerungen der DfA sowie einiger CDU-Landtagsabgeordneter tragen dazu bei, dass antifaschistische Akteur*innen auf diesen Aspekt reduziert werden. Diskursiv an ihre Expertise zur rechten und faschistischen Mobilisierung anzuschließen, käme daher einer Legitimierung des gewaltbereiten und gewalttätigen Auftretens gleich. Die Beobachtung, dass es sich bei den Angriffen gegen den Bildungsplan (auch) um eine neurechte Mobilisierung handelte, die die DfA – neben Pegida und IB – als weiteren aktivistischen, der AfD nahestehenden Arm der ‚Neuen Rechten‘ hervorbrachte, wird in der Debatte zwar geäußert,

sie bleibt aber auf die diskursiven Äußerungen der Antifa beschränkt und dadurch isoliert. Auch dies begünstigte die diskursiven Verschiebungen der antifeministischen Mobilisierung.

Darüber hinaus trug auch die Fokussierung auf ‚gefährliche Allianzen‘ der Antifa zur Unsagbarkeit von ‚sexueller Vielfalt‘ bei. Während die Beobachtungen und Warnungen vor diesem Zusammenschluss unterschiedlicher Akteur*innen insbesondere vor dem Hintergrund des heutigen Forschungsstands mehr als plausibel sind, führten sie im Rahmen der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ auch dazu, dass das Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ in den Protesten gegen die DfA in den Hintergrund gedrängt wurde. In den meisten Äußerungen der Antifa taucht der Bildungsplan und die dortige Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ lediglich als Anlass für die rechte Mobilisierung auf. Zudem wird die Relevanz der Formulierung ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ bisweilen heruntergespielt. Hierbei handele es sich lediglich um „minimale Änderungen bezüglich der Erwähnung unterschiedlicher Lebens- und Liebesformen“ (Antifa 20.10.2014). Mit dieser Minimierung wird zwar einerseits zum Ausdruck gebracht, dass die „Erwähnung unterschiedlicher Lebens- und Liebesformen“ eine Selbstverständlichkeit sein sollte und keinesfalls einen breiten Widerstand legitimiert. Gleichzeitig wird hiermit aber auch die Bedeutung, die die verbindliche Verankerung des Themas im Bildungsplan für Personen hat, deren Lebens- und Liebesformen nicht heteronormativen Vorstellungen entsprechen, minimiert. Darüber hinaus taucht in dieser wie auch in späteren Formulierungen wie „Im neuen Bildungsplan wollte die Landesregierung die Vielfalt menschlicher Lebensgemeinschaften abseits der klassischen Ehe thematisieren“ (Stopegida 10/2015) der Verweis auf die geforderte ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ nicht auf. Hiermit wird zwar darauf verwiesen, dass es nicht um die Thematisierung von sexuellen Praktiken, sondern von unterschiedlichen Lebensweisen und -gemeinschaften geht. Gleichzeitig wird die ursprüngliche Forderung damit aber nicht reklamiert und positiv besetzt, sondern nicht gesagt. Auch dies trägt zur Unsagbarkeit von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Sinne eines Unwahrscheinlicherwerdens der Verankerung dieses Bildungsziels im Bildungsplan bei.

5.3.3.3 Das Kultusministerium sucht den Konsens

Wie bereits angeklungen ist, zeigt die Analyse eine Diskrepanz zwischen den Beteuerungen des Kultusministeriums, an der Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan festzuhalten, und den Formulierungen im überarbeiteten Arbeitspapier, der Anhörungs- und der finalen Fassung des Bildungsplans. Im Folgenden nehme ich die diskursiven Äußerungen in den Dokumenten des Kultusministeriums daher noch einmal genauer in den Blick.

Diese Dokumente sind – wie in 4.3.2 erläutert – sehr umfassend und lassen sich im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte analysieren. Ich möchte an dieser Stelle ein paar Schlaglichter auf für die Debatte und insbesondere für die Unsagbarkeit von ‚sexueller Vielfalt‘ relevanten Aspekte werfen. Hierbei wird auch immer wieder auf die bereits präsentierten Analyseergebnisse zurückgegriffen.

Den Ausgangspunkt bildet auch hier wieder das Arbeitspapier von November 2013, das zu jedem der fünf ‚Leitprinzipien‘ – „Berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Prävention und Gesundheitsförderung, Verbraucherbildung“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 1) – Informationen enthält, die mit „Zusätzlich zu berücksichtigen unter dem Gesichtspunkt der Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (ebd.: 9) betitelt sind. Zu der Petition gegen die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan verfasst auch das Kultusministerium im Januar 2014 eine Stellungnahme, in der betont wird: „Das Thema ‚Lesben, Schwule, Transgender‘ soll [...] im Zusammenhang mit der Frage nach sexueller Orientierung und nach Entwicklung einer sexuellen Identität junger Menschen altersgemäß in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden“ (KM 09.01.2014). Weiter heißt es: „Die Information über die Pluralität von Lebensentwürfen wie auch sexueller Ausrichtungen soll die Kinder und Jugendlichen darin bestärken, sich selbst, aber auch ihr Gegenüber mit Wertschätzung zu betrachten und so zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit zu werden“ (KM 09.01.2014). Hier werden die in dem Arbeitspapier formulierten Absichten für die Bildungsplanreform explizit verteidigt.

Anfang April 2014 gibt das Kultusministerium eine Pressemitteilung zur Überarbeitung des Arbeitspapiers heraus. Hierin heißt es:

„Die Landesregierung hat heute (8. April 2014) im Nachgang zu einem Kabinettsbericht des Kultusministers zum Stand der Bildungsplanreform vor der Landespresse bekräftigt, dass sie an den Zielsetzungen des Bildungsplans festhalten wird. ‚Im Kern verfolgen wir das Anliegen, das Thema Toleranz und Vielfalt im Bildungsplan zu verankern. Daran halten wir weiterhin ohne Wenn und Aber fest.“ (KM 08.04.2014)

Das „Aber“ folgt dann allerdings bereits im nächsten Satz:

„Es hat sich aber gezeigt, dass das Arbeitspapier zu den Leitprinzipien, in dem das Thema Akzeptanz sexueller Vielfalt als ein Querschnittsaspekt in allen Leitprinzipien aufgenommen war, zu Missverständnissen geführt hat. Um die Debatte zu versachlichen und die Missverständnisse auszuräumen, haben wir uns dazu entschieden, eine eigenständige Leitperspektive zu Toleranz und Vielfalt einzuführen“, erklärten Ministerpräsident Winfried Kretschmann und Kultusminister Andreas Stoch. „Statt eines Querschnittsthemas sexuelle Vielfalt gibt es die neue allgemeine Leitperspektive, Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“, so Ministerpräsident Kretschmann. Und Kultusminister Stoch ergänzte: „Es werden darin neben der sexuellen Vielfalt die Themen Toleranz und diskriminierungsfreier Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht in

einem größeren Kontext behandelt. Das Thema ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ erhält in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert im neuen Bildungsplan.“ (ebd.)

Die Überarbeitung stellt erklärtermaßen eine Reaktion auf die Proteste gegen den Bildungsplan dar. Diese werden hier nicht wie in den Beobachtungen der Antifa und in der Forschung als ‚rechte Allianz‘ und antifeministische Angriffe, sondern als Missverständnis gerahmt (siehe auch 5.3.1.2). Wie in den Äußerungen des Netzwerk LSBTTIQ wird hier davon ausgegangen, dass eine Klarstellung, ein Mehr an Informationen zu einem Ende der Proteste führen würde. Auch das Kultusministerium trägt somit zur Verharmlosung der Petition und der Demonstrationen (drei hatten vor Veröffentlichung dieser Pressemitteilung bereits stattgefunden) bei. Darüber hinaus stellt die direkte Reaktion auf die Proteste eine Legitimierung der antifeministischen Mobilisierung dar: Wenn aufgrund der Demonstrationen eine Überarbeitung des Arbeitspapiers notwendig erscheint, muss diese auch legitime Kritik enthalten haben.

In der Pressemitteilung heißt es weiter:

„Ich [Ministerpräsident Kretschmann] bin überzeugt, dass die Weiterentwicklung des Arbeitspapiers zu einer Versachlichung der Debatte führt und wir damit vor allem denjenigen den Boden entziehen, die bewusst Missverständnisse geschürt haben. Im Rahmen meiner Gespräche mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen habe ich festgestellt, dass letztlich alle mit der Zielsetzung des Bildungsplans in der konkreten Frage einverstanden sind.“ (KM 08.04.2014)

Hier wird abermals auf das vermeintliche Missverständnis rekurriert. Zwar wird hier davon ausgegangen, dass es Personen gäbe, die „bewusst Missverständnisse geschürt“ hätten, diese erscheinen vor dem Hintergrund der „unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen“, die „alle einverstanden“ seien, aber als zu vernachlässigende Einzelakteur*innen. Auch dies trägt zur Verharmlosung der ‚rechten Allianz‘ bei. Zudem erscheint die Betonung des angeblichen Einverständnisses unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen wie eine Reaktion auf den in 5.3.1.1 analysierten Vorwurf der Opposition, die neue Regierung würde für eine Spaltung der Gesellschaft sorgen, während sie selbst zu Regierungszeiten immer einen gesellschaftlichen Konsens erreicht hätten. Statt dies als populistische Strategie zu entwerfen, in der die gesellschaftliche Spaltung den anderen vorgeworfen wird, während man sich selbst als Repräsentant des gesamten Volkes inszeniert, erfolgt hier ebenfalls eine Selbstinszenierung als Konsensbilder. Dieser Konsens bestehe „in der konkreten Frage“, es bleibt allerdings offen, was genau die konkrete Frage ist.

Wie bereits an verschiedenen Stellen beschrieben (siehe insb. 4.3.2) zeigt meine Analyse keineswegs einen „hohen Stellenwert des Themas ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘“ im neuen Arbeitspapier. Vielmehr wird hier bereits in der Vorbemerkung auf die Orientierung am ‚christlichen Menschenbild‘ verwiesen: „Maßstab für Identitätsbildung und Dialog sind die Würde des Menschen

und das christliche Menschenbild, wie sie in Grundgesetz, Landesverfassung und Schulgesetz niedergelegt sind“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 1f). Damit wird eine Forderung und Formulierung aus den Anti-Bildungsplan-Protesten übernommen. Wie in der Pressemitteilung angekündigt, enthalten die fünf Leitprinzipien aus dem ersten Arbeitspapier (die im neuen Arbeitspapier in Leitperspektiven umbenannt werden) keine Informationen zum Thema Vielfalt mehr. Stattdessen wird eine sechste Leitperspektive eingeführt: „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (T) im Sinne der Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ (ebd.: 2). Auffällig ist an dieser Beschreibung, die sich ebenfalls unter den „Vorbemerkungen“ findet, zweierlei: Zum einen ist hier nicht länger nur von Akzeptanz, sondern von „Toleranz und Akzeptanz“ die Rede. Den Begriff ‚Toleranz‘ hatten vor allem die Bildungsplangegner*innen gefordert (siehe 5.3.2.2). Zwar werden hier beide Begriffe genannt, allerdings wird Toleranz noch vor Akzeptanz genannt und die Abkürzung der Leitperspektive lautet ‚T‘ für ‚Toleranz‘ (später ‚BTV‘ für ‚Bildung Toleranz Vielfalt‘). Hier wird ‚Toleranz‘ also neu eingeführt und prominenter gesetzt als ‚Akzeptanz‘. Zum anderen werden an dieser Stelle weder ‚sexuelle Vielfalt‘ noch ‚sexuelle Orientierung‘ in der Beschreibung der Leitperspektive erwähnt. Die Vielfalt in „religiöser Hinsicht“ wird – abgesehen vor der unspezifischen „personalen Hinsicht“ – vor allen anderen Differenzkategorien genannt und damit ebenfalls an prominente Stelle gesetzt. In der detaillierten Beschreibung der Leitperspektive wird dann auch ‚sexuelle Orientierung‘ erwähnt: „In der modernen Gesellschaft begegnen sich Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 3). Explizit werden „Schwule, Lesben, Bisexuelle, Transsexuelle und Transgender, Intersexuelle“ (ebd.: 9) allerdings ausschließlich einmal unter der Überschrift „mögliche Inhalte“ (ebd.) benannt.

Zur Leitperspektive BTV wird weiter ausgeführt: „Kernanliegen der Leitperspektive ist es, Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern. Grundlagen sind die Menschenwürde, das christliche Menschenbild sowie die staatliche Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie“ (ebd.: 3). Auch die Forderung des „besonderen Schutzes von Ehe und Familie“ wurde von den Bildungsplangegner*innen in die Debatte eingebracht. Diese wird hier diskursiv mit dem ‚christlichen Menschenbild‘ verknüpft, was eine vielfältige Lesart von ‚Ehe und Familie‘ unwahrscheinlich macht (siehe 5.3.2.5). Außerdem wird in der Beschreibung der Leitperspektive betont:

„Indem Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Identitäten befassen, sich in diese hineinversetzen und sich mit diesen auseinandersetzen, schärfen sie ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität. Dabei erfahren sie, dass Vielfalt gesellschaftliche Realität ist und die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet.“ (ebd.: 3f)

Insbesondere den letzten Satz lese ich abermals als eine Bezugnahme auf die Proteste gegen den Bildungsplan. Die Bildungsplangeegner*innen werden in der Debatte immer wieder als diejenigen dargestellt, die Angst vor ‚den Anderen‘ hätten und sich durch queere Lebensweisen in ihrer eigenen Identität bedroht fühlten. Mit der Aufnahme dieser Perspektive im Arbeitspapier werden diese Ängste nicht als die Grundlage für Ressentiments und Vorurteile benannt. Vielmehr wird die Möglichkeit, sich durch andere Identitäten bedroht zu fühlen, hier diskursiv mit hergestellt. Dies trägt zu einer Verharmlosung von queerfeindlicher Diskriminierung als individuelle Angst bei. Gleichzeitig lassen die offenen Formulierungen zur ‚eigenen‘ und ‚anderen Identität‘ auch eine Lesart zu, die queere Schüler*innen adressiert, die erfahren sollen, dass die (extrem) rechte und/oder christlich-fundamentalistische queerfeindliche Positionierung der anderen für sie keine Bedrohung darstelle. Dass das Gegenteil der Fall ist, zeigt die Forschung zur Diskriminierung von queeren Jugendlichen auch in der Schule (vgl. z.B. Klenk 2023; Oldemeier 2021; FRA 2020; Krell/Oldemeier 2017, 2015; Kleiner 2015).

Ende April gibt das Kultusministerium bekannt, dass der neue Bildungsplan nicht wie geplant im Jahr 2015, sondern erst 2016 verabschiedet werden soll. In der Begründung für die Verschiebung wird kein Bezug zu den antifeministischen Protesten hergestellt. Ob diese in die Entscheidung einfließen, kann auf der Grundlage der analysierten Dokumente daher nicht eingeschätzt werden. Letztlich kann auch nicht beurteilt werden, was eine Verabschiedung im Jahr 2015 für die antifeministische Mobilisierung bedeutet hätte. Meine Beobachtung ist allerdings, dass diese sich meist auf ein neues Thema konzentriert, sobald eine Reform abgeschlossen ist oder die Aussichten für eine weitere Einflussnahme gering erscheinen.¹¹⁶ Es ist also zu vermuten, dass die Verschiebung zu einer Verlängerung der antifeministischen Mobilisierung in Baden-Württemberg beitrug.

Im Oktober 2014 veröffentlicht das Kultusministerium eine Pressemitteilung, die sich auf die Demonstrationen gegen den Bildungsplan bezieht:

„Das Kultusministerium bezeichnet die Behauptungen auf der Demonstration gegen den Bildungsplan als falsch und absichtlich irreführend. Parolen einer ‚Sexualisierung der Schule‘ oder der Zerstörung der Familie durch den Bildungsplan gehen vollkommen an der Wirklichkeit vorbei.

116 Die bisherige Forschung zu ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen unterstützt diese These (siehe Kapitel 2), eine systematische Untersuchung steht m.W. aber noch aus.

„Die Initiatoren spielen bewusst mit den Ängsten von Eltern, um ihrer Ideologie zu entsprechen und ihre Anhänger anzuheizen“, erklärte ein Sprecher. Der Wert von Ehe und Familie sei einer der Grundpfeiler des Bildungsplans. Der Sprecher forderte die Bildungsplan-Gegner auf, sich mit dem tatsächlichen Vorhaben zu beschäftigen und die Erarbeitung der Bildungspläne durch Pädagogen im Internet nachzuvollziehen. „Wer sich anschaut, was wir tatsächlich vorhaben, wird die Behauptungen der Demo-Organisatoren schnell als lächerlich entlarven“, sagte der Sprecher. Der Prozess der Erarbeitung des Bildungsplans sei noch nie so offen erfolgt wie jetzt im Internet. Die Landesregierung nehme aber die Sorgen ernst und habe deshalb im Frühjahr die Leitperspektiven erweitert, um Missverständnisse ausräumen. Die neue allgemeine Leitperspektive ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ behandelt die Themen ‚Toleranz und diskriminierungsfreier Umgang mit Vielfalt‘ in einem größeren Zusammenhang. Es gehe genauso um religiöse Vielfalt wie um kulturelle, ethnische, soziale und eben auch um sexuelle Vielfalt. Das Kultusministerium will damit Schülerinnen und Schüler [sic!] Toleranz und Akzeptanz gegenüber Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeiten, Nationalitäten, Ethnien, Religionen und Weltanschauungen vermitteln, aber auch im Hinblick auf Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität. „Unser Ziel ist, dass die Schule zu einem von Vorurteilen und Diskriminierungen freien Raum wird“, sagte der Sprecher.“ (KM 19.10.2014, Herv. i. O.)

Auch hier wird die antifeministische Mobilisierung abermals verharmlost. Zwar werden Desinformation und Angstschüren als Mobilisierungsstrategien erkannt, diese werden allerdings als „lächerlich“ bezeichnet. Dies birgt das Potential, die Aufmerksamkeit von den Protesten abzulenken und ihren Einfluss dadurch zu minimieren. Allerdings wird diese Konstruktion dadurch brüchig, dass im Gegenteil darauf verwiesen wird, die Landesregierung nehme die vermeintlichen Sorgen ernst. Es findet sich hingegen kein Hinweis darauf, dass die Landesregierung die queerfeindliche Hetze und die damit einhergehende Gefahr für Menschen, deren Lebensweise nicht der Heteronorm entspricht, ernstnimmt. Vielmehr wird die Möglichkeit eines „diskriminierungsfreien Umgangs mit Vielfalt“ und „Schule als diskriminierungsfreier Raum“ imaginiert. Dies zeigt eindrücklich, dass eine machtkritische Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen nicht im Fokus des Bildungsplans steht. Stattdessen wird von einer Welt geträumt, die frei ist von Vorurteilen und Diskriminierungen und über den Bildungsplan erreicht werden könne.

Im September 2015 veröffentlicht das Kultusministerium die Anhörungsfassung des Bildungsplans. Wie in 4.3.2 erläutert, nahm ich aufgrund des großen Umfangs nicht den kompletten Bildungsplan und auch nicht die komplette Anhörungsversion in das Datenkorpus auf, sondern in Bezug auf die Anhörungsfassung lediglich den Einführungstext, die Übersicht über die Leitperspektiven und die Erläuterungen zur Leitperspektive BTV. Hinsichtlich der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ enthalten diese keine nennenswerten Unterschiede zum zweiten Arbeitspapier. Ende Oktober 2015 gibt das Kultusministerium eine Pressemitteilung zur Anhörung heraus, der zufolge es in den Stellungnahmen „[k]ein Top-Thema, sondern [eine] Vielzahl einzelner Aspekte“ gab (KM 30.10.2015: 1). Dies überrascht, da das Dokument zu den

Ergebnissen der Anhörung eine Tabelle mit der Überschrift „Stellungnahmen zum Thema...“ enthält (Anhörung Ergebnisse 04/2016: 10). Diese listet unterschiedliche Themen sowie die Anzahl der dazu eingegangenen Stellungnahmen auf. Zum Thema „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ sind hiernach mit 405 fast viermal so viele Stellungnahmen eingegangen, wie zum zweit häufigsten Thema „Astronomie“ (104). Dieses wird gefolgt von den Themen „Stofffülle“ (70), „Ethik“ und weiteren unterschiedlichen Themen (50). Das Dokument enthält allerdings nur wenige inhaltliche Informationen zu den Stellungnahmen. Keine davon bezieht sich auf das Thema Vielfalt.

Im April 2016 wird die finale Version des Bildungsplans verabschiedet. Wie in 4.3.2 dargestellt, analysierte ich im Rahmen einer stichwortgeleiteten Nebenstudie den kompletten Bildungsplan mit dem Ergebnis, dass die Formulierung ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ an keiner Stelle übernommen wurde. Begriffe wie ‚sexuelle Vielfalt‘, ‚sexuelle Orientierung‘ und ‚Homosexualität‘ kommen sehr vereinzelt vor. Dies entspricht keineswegs der zu Beginn der Debatte angestrebten umfassenden und verpflichtenden Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ als Bildungsziel im Bildungsplan.

Abschließend möchte ich die Einführung zum Bildungsplan 2016 in den Blick nehmen, da diese in meiner Lesart verschiedene implizite Verweise auf die Proteste gegen den Bildungsplan enthält. Die Einführung wurde nicht von Vertreter*innen des Kultusministeriums selbst, sondern von Hans Anand Pant, Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität Berlin, verfasst. ‚Sexuelle Vielfalt‘ wird auch hier an keiner Stelle explizit erwähnt. Auch in der Liste der leitenden „Eckpunkte“ für die Bildungsplanreform 2016 (vgl. BP 2016 Einführung: 6f) wird lediglich allgemein auf die Einführung der Leitperspektiven hingewiesen. Implizite Bezugnahmen auf die Proteste finden sich im Abschnitt mit der Überschrift „Was soll und darf ein Bildungsplan – und was darf er nicht? Die gesetzlichen Grundlagen im föderalen Verfassungsstaat“ (ebd.: 7). Hier heißt es:

„Aus dem sehr abstrakten staatlichen Bildungs- und *Erziehungsauftrag* leitet sich die Verpflichtung des Staates ab, Bildungs- und Erziehungsziele festzulegen und rechtlich auszugestalten. Eigentlich wäre nun das Grundgesetz der geeignete Ort für die Festlegung oberster Bildungsziele. Im föderalen Verfassungsstaat Bundesrepublik Deutschland liegt jedoch die Pflicht zur Wahrnehmung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags bei den Ländern und ist dort in den Landesverfassungen und Landesschulgesetzen festgeschrieben. In den Bildungsplänen werden die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele immer wieder neu konkretisiert. In der Landesverfassung Baden-Württembergs heißt es zunächst im Artikel 12, Absatz 1 ganz allgemein:

„Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.“

Eine rechtliche Ebene tiefer wird das baden-württembergische Schulgesetz etwas konkreter, verbleibt aber immer noch sehr im Allgemeinen (Schulgesetz §1, Absatz 2):

„Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler

- in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu
- sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern,
- zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen, die im Einzelnen eine Auseinandersetzung mit ihnen nicht ausschließt, wobei jedoch die freiheitlich-demokratische Grundordnung, wie in Grundgesetz und Landesverfassung verankert, nicht in Frage gestellt werden darf,
- auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln,
- auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten.“ (BP 2016 Einführung: 7f, Herv. i. O.)

In den zitierten Passagen aus der Landesverfassung und dem Landesschulgesetz wird mit Formulierungen wie „Ehrfurcht vor Gott“, „christlicher Nächstenliebe“, „Brüderlichkeit“ und „Liebe zu Volk und Heimat“ eine Perspektive deutlich, die sich als christlich, androzentristisch und völkisch lesen lässt. Ich verzichte an dieser Stelle aber auf eine weitere Auseinandersetzung und historische Einordnung der zitierten Gesetzestexte, da diese nur bedingt zur Beantwortung der Fragestellung beitragen können. Für die Frage, wie ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Laufe der Debatte unsagbar gemacht wurde, scheint hier relevanter, dass die Einführung den Teil der Debatte, in denen sich die Akteur*innen auf unterschiedliche Passagen aus Grundgesetz, Landesverfassung und Schulgesetz beziehen (siehe insb. 5.3.2.5), widerzuspiegeln scheint. Obwohl der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag aufgrund des Bildungsföderalismus in Landesverfassung und Schulgesetz geregelt sind, wird hier zunächst auf das Grundgesetz rekurriert und dieses als eigentlich geeigneter Ort für diese Regelung ausgemacht. Die folgenden Zitate aus Landesverfassung und Schulgesetz erscheinen hierdurch fast widerwillig. Dies suggeriert eine persönliche Positionierung des Autors im Hinblick auf die Föderalismusdebatte, die jedoch nicht weiter ausgeführt wird. Stattdessen werden eben jene Artikel zitiert, auf die in der Debatte vor allem in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen verwiesen wird. Auf andere Artikel, die der GEW zufolge „den Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule weiter und pluralistischer fassen“ (GEW 30.10.2015: 7), wird hingegen nicht verwiesen.

Des Weiteren wird in der Einführung explizit auf den Beutelsbacher Konsens verwiesen, der in der Debatte ebenfalls eine Rolle spielt und von den Bildungsplangegner*innen bisweilen für sich reklamiert wird. Die drei didaktischen Leitlinien des Konsenses werden zunächst zitiert. Anschließend heißt es:

„Der Politikdidaktiker Wolfgang Sander (2005, S. 9) präzisiert zu Recht, dass es sich beim Beutelsbacher Konsens genau genommen ‚um einen Konsens über die Legitimität des Dissens‘, oder anders: über die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt‘ handelt. Einfacher ausgedrückt: Es wird akzeptiert, dass man auch in fundamentalen gesellschaftlichen und weltanschaulichen Fragen nicht einer Meinung sein muss. Schule und Unterricht sollen diejenigen Orte sein, wo das Aushalten solcher Perspektivenvielfalt eingeübt werden kann und muss – *muss* deshalb, weil auch in Deutschland vermehrt Formen des weltanschaulich-religiösen Fundamentalismus auftreten, die gerade diese Fähigkeit zur Perspektivenvielfalt geringschätzen und Perspektivenvielfalt selbst ablehnen. Gerade von dieser Fähigkeit hängt jedoch langfristig, so argumentiert Sander (2005), das Überleben aller Gesellschaften in einer globalisierten und vernetzten Welt ab. Perspektivenvielfalt ist dennoch nicht gleichzusetzen mit *Wertneutralität*; sie erfordert vielmehr einen klaren und ausdrücklichen Rückbezug auf die in der Verfassung und im Schulgesetz festgeschriebenen Bildungsziele.“ (BP 2016 Einführung: 9, Herv. i. O.)

Ich lese diese Passage als Bezugnahme auf die Debatte um das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘, explizit wird diese hier allerdings nicht benannt. Dies führt dazu, dass sich auch dieser Abschnitt sehr unterschiedlich interpretieren lässt. Die Problematisierung des „weltanschaulich-religiösen Fundamentalismus“ könnte sich ebenso auf die christlich-fundamentalistische Mobilisierung gegen ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ wie auf eine angebliche ‚Gender-Ideologie‘ oder auf beide beziehen. Letzteres käme einer Analogisierung von Geschlechterforschung, Gleichstellungspolitik und (Sexual)-Pädagogik mit Antifeminismus gleich. Auch die geforderte Perspektivenvielfalt, die ausgehalten werden müsse, lässt sich unterschiedlich lesen. Wie oben in der Betonung der Nicht-Bedrohlichkeit von ‚anderen Identitäten‘, bleibt auch hier unklar, ob queere Lebensweisen oder Haltungen, die diese sexualisieren, pathologisieren und kriminalisieren, oder beide „auszuhalten“ sind. Auch die Ablehnung von Wertneutralität¹¹⁷ und der geforderte Rückbezug auf (Landes-)Verfassung und Schulgesetz lassen offen, ob sich diese auf die Akzeptanz von geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensweise oder im Sinne der Bildungsplangegner*innen auf die Orientierung am ‚christlichen Menschenbild‘ bezieht.

Während in den Äußerungen des Kultusministeriums immer wieder betont wird, es solle an der ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan festgehalten werden, rücken die Bildungsplan-Dokumente immer weiter von diesem

117 Zur Verwendung des Begriffs ‚wertfrei‘ im Zusammenhang mit ‚sexueller Vielfalt‘ siehe 5.3.2.5.

Ziel ab. Die Proteste gegen den Bildungsplan werden in Pressemitteilungen zwar problematisiert und auch Mobilisierungsstrategien wie das Aufstellen von Behauptungen und Angstschüren identifiziert. Gleichzeitig werden diese aber verharmlost und eine Konsensbildung angestrebt bzw. behauptet, während die queerfeindliche und antifeministische Haltung, die in den Protesten zum Ausdruck kommt, unthematisiert bleibt. In den Bildungsplan-Dokumenten rückt die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ immer weiter in den Hintergrund. Gleichzeitig werden bereits im zweiten Arbeitspapier Forderungen und Formulierungen der Bildungsplangeegner*innen reproduziert. Auch die Einführung zum Bildungsplan wiederholt in den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen zitierte Passagen aus der Landesverfassung. Hier wird zwar implizit auf die Debatte um den Bildungsplan Bezug genommen, das Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ allerdings nicht benannt. Die Formulierungen der Einführung lassen unterschiedliche Interpretationen zu. Sowohl eine Positionierung gegen Queerfeindlichkeit und Antifeminismus als auch eine Betonung der Relevanz des Themas ‚sexuelle Vielfalt‘ bleiben hier aus.

5.3.3.4 Kurzes Zwischenfazit: Neue Unsagbarkeiten durch (Nicht-)Verteidigungsversuche

Wie in diesem und auch in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, tragen auch die Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen dazu bei, dass ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ unsagbar wurde. Abschließend fasse ich die Ergebnisse hierzu noch einmal zusammen und gehe hierbei insbesondere auch darauf ein, welche Äußerungen denkbar, vielleicht sogar naheliegend gewesen wären, aber nicht erschienen sind.

Die queere Community beteiligt sich zeitweise explizit nicht an den Protesten gegen die ‚besorgten Eltern‘ und die DfA. Ich lese dies als Versuch, die zugeschriebene Positionierung als Verteidiger*innen der Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan abzulehnen, da die Annahme die Gefahr birgt, zur Legitimierung der antifeministischen Angriffe als eine von zwei möglichen Positionen zum Bildungsplan beizutragen. Dies führt allerdings dazu, dass vor allem die diskursiven Äußerungen der DfA regelmäßig öffentlich sicht- und hörbar sind. Die Sichtbarkeit von queeren Lebensweisen hingegen fehlt und damit auch Möglichkeiten, diskursiv an Forderungen der queeren Community anzuschließen. An die Äußerungen der DfA wird in Landtagsdebatten und -dokumenten angeschlossen und die Forderungen werden bisweilen explizit reproduziert. Entsprechende Anschlüsse an die diskursiven Äußerungen und Forderungen der queeren Community finden sich vergleichsweise wenige. Diese liegen zwar in Form von Stellungnahmen, Pressemitteilungen und direkter Kommunikation mit dem Kultusministerium vor,

erlangen aber nicht die gleiche Sichtbarkeit und wie sich zeigt dadurch auch nicht die gleiche Sagbarkeit wie die Proteste auf der Straße, die insbesondere durch die Presse verstärkt werden (vgl. Stoltenhoff 2021).

Die diskursive Konstruktion der ‚besorgten Eltern‘ als Unwissende in den Äußerungen der queeren Community trägt außerdem zur Verharmlosung der antifeministischen Angriffe bei. Ähnlich wie in den Äußerungen des Kultusministeriums werden diese diskursiv als Missverständnisse hervorgebracht. Dies impliziert, die Proteste basierten lediglich auf leicht auszuräumenden Wissenslücken und nicht auf einer antifeministischen Ungleichheitsideologie.

Die Antifa hingegen nimmt eben diese (extrem) rechte Ungleichheitsideologie in den Blick und warnt vor einer neuen ‚rechten Allianz‘. Auch in der Forschung wird insbesondere die DfA als antifeministisches Netzwerkprojekt bezeichnet, dem es gelingt, unterschiedliche antifeministische, konservative und (extrem) rechte Akteur*innen zu verbinden (vgl. Lang/Peters 2018b: 19). Gleichzeitig inszeniert sich die Antifa selbst als gewaltbereit und gewalttätig. In den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen wird dies verstärkt und antifaschistische Akteur*innen auf ihre Gewaltbereitschaft reduziert. An die im Rahmen der Debatte einzig in den Äußerungen der Antifa zu findenden Beobachtungen zu den (extrem) rechten Verbindungen der DfA wird daher erst am Ende der Debatte angeschlossen, als auch die queere Community zunehmend aus dieser Perspektive argumentiert. Zu diesem Zeitpunkt ist der Bildungsplan allerdings schon geschrieben.

In den Äußerungen der Antifa rückt die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ durch die Fokussierung auf ‚rechte Allianzen‘ zudem in den Hintergrund. Während gegen die DfA zeitweilig in erster Linie antifaschistische Akteur*innen öffentlich demonstrieren, tragen diese Demonstrationen nur sehr bedingt zur Sichtbarkeit von queeren Lebensweisen und zur Sagbarkeit von ‚sexueller Vielfalt‘ bei.

In den Äußerungen des Kultusministeriums zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der klaren Positionierung für die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ als verbindlicher Inhalt im Bildungsplan und den Formulierungen in den Bildungsplan-Dokumenten selbst. In letzteren werden schon früh von den Bildungsplangeegner*innen geforderte Formulierungen wie die ‚Orientierung am christlichen Menschenbild‘ und der ‚Schutz von Ehe und Familie‘ aufgenommen. In Pressemitteilungen des Kultusministeriums wird zwar die Relevanz des Themas ‚sexuelle Vielfalt‘ betont, gleichzeitig erscheinen die Proteste dagegen auch hier lediglich als Missverständnisse. Diskursiv wird ein Bild von einigen wenigen antifeministischen und rechtspopulistischen Akteur*innen gezeichnet, denen eine breite Masse tatsächlich besorgter Eltern gefolgt sei, die das Anliegen der Bildungsplanreform lediglich missverstanden hätten. Zwar wird insbesondere in den Äußerungen des Kultusministers auch darauf

hingewiesen, dass in den Protesten gegen den Bildungsplan z.T. rechtsextreme Ideologien reproduziert werden, eine explizite Thematisierung und Problematisierung der darin enthaltenen Queerfeindlichkeit und deren Bedeutung für die Sichtbarkeit, Sagbarkeit und Lebbarkeit von queeren Lebensweisen bleibt allerdings aus.

Die Einführung zum Bildungsplan schließlich enthält zwar mehrere implizite Verweise auf die Debatte um den Bildungsplan, das Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ wird allerdings an keiner Stelle benannt. Die Formulierungen bleiben meist ambivalent und lassen unterschiedliche Interpretationen zu. Auch hier bleibt eine klare Positionierung gegen Queerfeindlichkeit und Antifeminismus aus.

5.4 Subjektpositionen und ihre Objekte

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse möchte ich damit abschließen, einzelne Subjektpositionen genauer in den Blick zu nehmen. Während in dem analysierten Material diskursiv eine Vielzahl an unterschiedlichen Subjektpositionen hervorgebracht werden, konzentriere ich mich auf die beiden für die Debatte zentralen Positionen von Schüler*innen und Eltern. Die Analyse zeigt, dass diese Subjektpositionen in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen, der Bildungsplangeegner*innen und im Bildungsplan sehr unterschiedlich besetzt werden. Ich nehme zunächst die Konstruktionen von queeren Jugendlichen in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen in den Blick (5.4.1). Hierbei wird außerdem deutlich, dass queere Eltern eine diskursive Leerstelle in der Debatte bilden. Anschließend befasse ich mich mit der Konstruktion von ‚unschuldigen Kindern‘ und ‚besorgten Eltern‘ in den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen (5.4.2). Hier werden vor allem Eltern als Subjekte hergestellt, während Kinder als deren Privateigentum erscheinen. Abschließend widme ich mich der Konstruktion von Schüler*innen als Bildungssubjekte im Bildungsplan (5.4.3). Schüler*innen erscheinen hier in erster Linie als Subjekte ihres eigenen Kompetenzerwerbs. Eltern tauchen im Bildungsplan selbst nicht auf, ich nehme schließlich aber auch noch die Konstruktion der Subjektposition Eltern in weiteren befürwortenden Äußerungen zum Bildungsplan in den Blick. Der Fokus meiner Analyse der beiden Subjektpositionen von Schüler*innen und Eltern liegt auf der Frage, wie diese über die gleichzeitige Hervorbringung von und in Abgrenzung zu Objekten konstruiert werden. Ich frage also auch danach, welche Un_Lebbarkeiten in der Debatte diskursiv produziert werden.

5.4.1 *Queere Jugendliche, aber keine queeren Eltern?*

5.4.1.1 Queere Jugendliche

In den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen werden zunächst vor allem queere Jugendliche in den Blick genommen: „Baden-Württemberg braucht Schulen, an denen auch lesbische, schwule, transsexuelle, transgender, intersexuelle und queere Jugendliche angstfrei teilhaben können“ (NW LSBTTIQ 16.09.2013: 1). Erst im späteren Verlauf der Debatte taucht hier auch der Begriff ‚Kinder‘ auf. Der Fokus liegt hier sowohl auf Kindern mit queeren Eltern als auch auf inter* und trans* Kindern. Eine sexuelle Orientierung wird Kindern hingegen nicht zugeschrieben: „Im vorschulischen Bereich wird zudem eine klare Unterstützung für inter- und transsexuelle Kinder sowie Regenbogenfamilien angestrebt, um alle willkommen zu heißen und niemanden auszuschließen“ (NW LSBTTIQ 24.02.2015: 1). Ich interpretiere diese späten Äußerungen als Reaktion auf die Äußerungen der Bildungsplangegner*innen, die vor allem Kinder und die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in Kindergarten und Grundschule adressieren und skandalisieren. Erst am Ende der Debatte wird von Vertreter*innen der queeren Community vereinzelt „eine sichtbare und verbindliche Verankerung von lsbtqi Menschen im Bereich der Grundschule“ (NW LSBTTIQ 22.10.2015) gefordert und auf „die Isolation von Kindern aus Regenbogenfamilien und Kindern mit lsbtqi Angehörigen“ (ebd.) hingewiesen.

Der Fokus liegt in den Äußerungen der queeren Community aber auf queeren Jugendlichen, die als diskriminiert dargestellt werden: „Lesbische, schwule, bisexuelle und Transgender-Schüler/innen und -Studierende erfahren häufig Mobbing und Belästigungen“ (Gegenkampagne 12.01.2014a). Den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen zufolge, haben queere Jugendliche das Recht, nicht diskriminiert zu werden: „Jugendliche, die sich dem LSBTTIQ-Spektrum zugehörig fühlen, haben ein Recht auf Schulen in denen ihnen mit Respekt und Akzeptanz begegnet wird“ (NW LSBTTIQ 16.09.2013: 1). Dies wird diskursiv mit dem Schutz der Menschenrechte verknüpft: „Deutlich wird auch, wie wichtig der Schutz der Menschenrechte von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender, intersexuellen und queeren Jugendlichen ist“ (NW LSBTTIQ 17.12.2013). Über dieses (Menschen-)Recht seien sich queere Jugendliche allerdings nicht immer bewusst. Daher soll ihnen im Rahmen des Bildungsplans

„vermittelt werden, dass sie ein Recht auf eine selbstbestimmte Sexualität haben, sich ihrer Bedürfnisse bewusst sind und sich nicht gegen ihren Willen auf etwas einlassen. Das ist eine verantwortungsbewusste Sexualpädagogik, die auch präventiv gegen sexuellen Missbrauch und Gewalt dient. Der Vorschlag richtet sich damit gegen eine Tabuisierung von LSBTTI-

Lebensweisen und einer ausschließlichen Behandlung von Heterosexualität.“ (LSVD 18.12.2013)

Queere Jugendliche erscheinen hier als schutzbedürftig – sie sollen vor Diskriminierung geschützt werden – und als unwissend, denn ihr Recht auf Schutz vor Diskriminierung und auf eine „selbstbestimmte Sexualität“ muss ihnen erst vermittelt werden. Gleichzeitig wird ihnen (die Fähigkeit zur) Selbstbestimmung zugeschrieben.

Nicht-queer positionierte Schüler*innen tauchen in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen bisweilen als diejenigen auf, die queere Schüler*innen diskriminieren. Bemängelt wird „[d]as durch Homophobie vergiftete Klima an den Schulen“ (Gegenkampagne 12.01.2014a). In der Kampagne gegen die Petition heißt es: „Du Schwuchtel‘, ‚Schwule Saul‘, ‚Du bist pervers!‘, ‚Schwuler Pass!‘ – auf unseren Schulhöfen sind solche Aussprüche allgegenwärtig. Sie sind es, die bei vielen Jugendlichen mit homo-, trans- und intersexuellen Gefühlen Angst vor Diskriminierung erzeugen“ (Gegenkampagne 12.01.2014c). In derartigen Äußerungen wird zwar nicht immer deutlich, von wem – Mitschüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitungen, Eltern, ... – die Diskriminierung ausgeht, insbesondere das letzte Zitat legt aber nahe, dass zum „homophoben Klima an Schulen“ (ebd.) auch Schüler*innen beitragen. Diese erscheinen hierdurch als homofeindlich (Trans- und andere Formen von Queerfeindlichkeit werden kaum benannt). Hier wird also zwischen queeren, diskriminierten Schüler*innen und homofeindlichen, diskriminierenden Mitschüler*innen unterschieden.

Diese Trennung wird in einer der sehr wenigen Äußerungen von einem Schüler infrage gestellt. Der Vorsitzende des Landesschülerbeirats positioniert sich in einem Interview eindeutig für die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan: „Was derzeit passiert, ist Panikmache. Man kann doch von Glück sprechen, wenn das Thema der sexuellen Vielfalt überhaupt den Weg zu Lehrern und Schülern findet“ (Schülerbeirat 11.01.2014). Dass das Thema in Schulen bislang nur wenig adressiert wird, läge allerdings nicht an den Schüler*innen, denn „Jugendliche sind da inzwischen toleranter als es immer heißt“ (ebd.). Hemmungen in der Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ (die auch hier mit dem Thema Sexualität gleichgesetzt wird), werden vor allem Lehrer*innen zugeschrieben: „Lehrern ist das Thema Sex oft unangenehm. Die tauschen diesen Unterrichtsblock gern weg oder holen sich externe Unterstützung. Das wird aber besser, je jünger die Lehrer sind. Unter Schülern ist Homosexualität gar kein so großes Problem. Eigentlich ist das ganz normal“ (ebd.). Vor dem Hintergrund von panischen Eltern und verklemmten Lehrer*innen erscheinen Schüler*innen hier als diejenigen, die im Gegensatz zu den Erwachsenen in der Lage sind, den Themen Sexualität und ‚sexuelle

Vielfalt‘ unaufgeregt und mit Selbstverständlichkeit zu begegnen. Schüler*innen werden hier als souveräne Subjekte dargestellt.

Auch in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird die Trennung zwischen queeren Jugendlichen und homofeindlichen Mitschüler*innen nicht durchgängig aufrechtgehalten. Vielmehr wird immer wieder betont, dass die Förderung von Akzeptanz von Vielfalt für alle Jugendlichen wichtig ist. Einer Resolution der SPD zufolge ist es „eines von mehreren Themen, die Kinder und Jugendliche darin bestärken sollen, sich selbst und ihr Gegenüber mit Wertschätzung und vorurteilsfrei zu betrachten und so zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit heranzuwachsen“ (SPD 11.01.2014). Auch die Kampagne gegen die Petition betont die Relevanz des Themas ‚sexuelle Vielfalt‘ für die Persönlichkeitsentwicklung: „Jugendlichen Akzeptanz für die Vielfalt an Lebensstilen und sexuellen Orientierungen zu vermitteln – dies ist unabdingbar für eine freie Persönlichkeitsentfaltung und den sozialen Zusammenhalt in unseren Schulen“ (Gegenkampagne 12.01.2014b). Darüber hinaus wird Akzeptanz von vielfältigen Lebensweisen bei Jugendlichen mit „sozialem Zusammenhalt“ nicht nur an Schulen, sondern für die Gesellschaft insgesamt verknüpft: „Im Ringen um mehr Akzeptanz für gleichgeschlechtliche Lebensweisen und die Vielfalt von Geschlecht ist insbesondere eine aufgeklärte, tolerante Jugend ein elementarer Schlüsselfaktor“ (NW LSBTTIQ 16.09.2013: 1). Hier erscheinen Jugendliche als wichtige Gesellschaftsmitglieder, die das soziale Miteinander mitgestalten. Gleichzeitig rückt die Frage von individueller Persönlichkeit im letzten Zitat in den Hintergrund: Der Verweis auf eine „aufgeklärte, tolerante Jugend“ stellt Jugendliche als Kollektiv her, das hier als Vehikel für gesellschaftliche Veränderung erscheint.

Darüber hinaus werden Kinder und Jugendliche meist keineswegs als souverän hervorgebracht, sondern in vielen Äußerungen als unfertig und unwissend. Dies zeigt sich bereits in Begriffen wie „heranwachsen“ und der Perspektive, dass sie ihre Persönlichkeit erst noch entwickeln müssen. In den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen wird diese Perspektive meist mit identitätslogischen Annahmen verknüpft. „Jedes Kind hat das Recht, in der Schule bei der Identitätsfindung unterstützt zu werden. Das Wissen um verschiedene sexuelle Orientierungen und Identitäten ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Selbstbestimmung“ (GEW 30.12.2013), heißt es bei der GEW. Auch der Landeselternbeirat betont, dass Kinder und Jugendliche „in der Pubertät ihre je eigene Identität – auch die sexuelle – erst finden und kräftigen müssen“ (Elternbeirat 16.01.2014: 1) und dass „der schulische Diskurs zu ‚Sexueller Vielfalt‘ auch die eigene Identitätsfindung der Kinder und Jugendlichen unterstützen“ kann (ebd.). Während Identität hier als bereits vorhandene, wenn auch verborgene Entität konstruiert wird, wird das relevante Wissen bzw. die notwendigen

Kompetenzen für die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ außerhalb der Schüler*innen verortet. Es soll ihnen in der Schule erst vermittelt werden. Dem Netzwerk LSBTTIQ zufolge müsse sichergestellt werden, „dass die im Rahmen der Leitperspektiven formulierten Werte auch so umgesetzt werden, dass für die Schulen Klarheit und Sicherheit besteht, welche Kompetenzen sie ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln wollen und sollen“ (NW LSBTTIQ 28.04.2014: 1). Hier findet sich bereits ein Verweis auf die Kompetenzorientierung des Bildungsplans, die ich in 5.2.2 bereits analysiert habe und in 5.4.3 noch einmal näher in den Blick nehme. Außerdem sei „[d]en Schülerinnen und Schülern [...] bei der Einordnung dieser Aspekte in den heutigen gesellschaftlichen Kontext zu helfen und ein positiver Realitätssinn zu vermitteln“ (NW LSBTTIQ 31.01.2014). Diese Perspektive lässt sich als Kontrast zu den Äußerungen des Vorsitzenden des Landesschülerbeirats lesen. Während Schüler*innen dort als Personen erscheinen, die sexuell vielfältige, insbesondere homosexuelle Lebensweisen akzeptieren, werden sie hier als diejenigen positioniert, denen diese Akzeptanz erst vermittelt werden muss.

Eine Leerstelle bilden die Perspektiven der queeren Jugendlichen selbst. Sie kommen in der Debatte nicht zu Wort. Vereinzelt verweisen queer positionierte Aktivist*innen allerdings auf Erfahrungen aus der eigenen Kindheit und Jugend:

„In dieser Situation, als Kinder oder Teenager, in denen wir vielleicht das Gefühl hatten, dass irgendetwas nicht stimmt und vielleicht Angst davor hatten, dass wir es selbst sind, das nicht stimmt, da war es wichtig, da war es wichtig, zu wissen oder zumindest zu ahnen, dass es noch mehr gibt, dass es da irgendwo am Ende des Regenbogens eine Welt gibt, eine Welt, in der wir nicht falsch sind, in der wir uns nicht dafür rechtfertigen müssen, was wir sind. Für viele von uns war und ist diese Ahnung, dieses Wissen sogar überlebenswichtig.“ (Pantisano 21.03.2015: #00:09:17)

Queere Kinder und Jugendliche werden hier diskursiv abermals als unwissend hergestellt. Hiermit geht allerdings keine Abwertung der Unwissenden einher, sondern eine Problematisierung des verwehrteten Zugangs zu relevantem Wissen. Ob sich die hier geschilderten Erfahrungen allerdings auf die Perspektive derjenigen übertragen lassen, die zum Zeitpunkt der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ Kinder und Jugendliche waren, bleibt unklar.

Schüler*innen werden in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen als Bildungssubjekte konstruiert. Diese Subjektkonstruktion ist ambivalent. Einerseits wird ihnen insbesondere darüber *Agency* zugeschrieben, dass sie als Subjekte konstruiert werden, die selbst über ihre geschlechtliche Positionierung und sexuelle Orientierung bestimmen können. Andererseits erscheinen sie immer wieder als unwissend und unfertig. Die eigene Persönlichkeit müssen sie qua Bildung erst noch entwickeln und ihre Identität noch finden, um so zu selbstbestimmten Subjekten zu werden. Darüber hinaus ist die

Subjektkonstruktion von Kindern und Jugendlichen insofern ambivalent, als dass sich die Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen zwar auf sie konzentrieren und ihr Recht auf Bildung und Aufklärung betonen. Gleichzeitig kommen die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen selbst in der Debatte kaum vor. Es wird in der Regel für sie gesprochen. Eine Ausnahme bildet das Interview mit dem Vorsitzenden des Landesschülerbeirats. Dieser positioniert sich selbst nicht als queer, erscheint hier allerdings als Sprecher*insubjekt mit einer eigenen Perspektive, die sich durchaus von den Perspektiven der sprechenden Erwachsenen unterscheidet.

Zu den selbstbestimmten Subjekten, die Kinder und Jugendliche werden sollen, zählen in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen selbstverständlich auch Menschen, deren Lebensweisen heteronormativen Vorstellungen nicht entsprechen. Queere Menschen werden hierdurch in den Bereich des Sichtbaren, des Sagbaren und damit auch des Lebbareren verschoben. Gleichzeitig werden sie aber in erster Linie über ihren Status als Diskriminierte definiert und damit eine Veränderung queerer Lebensweisen reproduziert. Diese Reproduktion der Veränderung lässt sich in der Problematisierung und Infragestellung von Machtverhältnissen nicht vermeiden. In der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ steht die Rahmung von queeren Lebensweisen als diskriminiert allerdings im Vordergrund. Das Netzwerk LSBTTIQ weist in seinen Stellungnahmen auf das besondere Erfahrungswissen von queeren Menschen und die damit einhergehende Expertise in Bezug auf Geschlechter- und Sexualitätsfragen hin: „Mit all seiner gebündelten Expertise steht das Netzwerk bereit, die nun kommende konkrete Ausgestaltung des Bildungsplans fachlich zu begleiten“ (NW LSBTTIQ 08.04.2014: 2). Die Positionierung von queeren Menschen als Expert*innen wird in dem analysierten Material allerdings nicht reproduziert. Die Subjektposition, die queeren Menschen hier zugeschrieben wird, ist also ebenfalls ambivalent: Sie wird in erster Linie durch den Status als Diskriminierte definiert, gleichzeitig wird ihnen hierdurch diskursiv ein Platz eingeräumt, von dem aus sie Widerstand gegen diese Diskriminierung leisten können. Die Konstruktion von queeren Menschen als Abjekte wird hier infrage gestellt und in einen queeren Subjektstatus überführt. Dieser bleibt allerdings konstitutiv an den Status als Diskriminierte gebunden und somit prekär.

5.4.1.2 Queere Eltern?

Queere Eltern tauchen in dem analysierten Material insgesamt kaum auf. Einzig in den Dokumenten des Netzwerk LSBTTIQ wird vereinzelt auf „Eltern in Regenbogenfamilien“ verwiesen, für die es durch Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan „leichter [würde] mit Schule

zusammenzuarbeiten“ (ebd.: 1). Der Fokus liegt aber auch hier auf queeren Kindern und Jugendlichen: „Eltern, die verunsichert sind, wenn sich ihre Kinder im Coming Out befinden, erfahren anhand einer an Vielfalt orientierten Schule künftig hoffentlich mehr Unterstützung aus dem schulischen Umfeld“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wird an einer Stelle auch der Begriff Kindeswohl aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive reklamiert: „Dabei soll zukünftig in Schulen besonders das Kindeswohl im Mittelpunkt stehen [...]. Eltern sollen sich nicht um das Wohlergehen ihres transsexuellen Kindes sorgen müssen, nur weil sich dieses in der Schule nicht ständig verleugnen will“ (NW LSBTTIQ 14.10.2014: 1). Ich interpretiere diese Äußerungen als Versuche, die Positionierung als besorgte Eltern umzudeuten und hier auf die elterliche Sorge um das Wohl von queer-positionierten Kindern und Jugendlichen hinzuweisen. Diese Konstruktion der Subjektposition Eltern findet sich in dem analysierten Material allerdings nur vereinzelt.

Zudem wird in diesen Äußerungen ausschließlich über Eltern gesprochen. Die Perspektive von Eltern selbst taucht in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen ausschließlich in der Stellungnahme des Landeselternbeirats auf. Dieser positioniert sich zunächst eindeutig für die Verankerung von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan (vgl. Elternbeirat 16.01.2014). Darüber hinaus beteiligt sich der Landeselternbeirat nur ein weiteres Mal an der Debatte. In der Stellungnahme zur Anhörungsfassung des Bildungsplans wird allerdings an keiner Stelle auf das Thema ‚sexuelle Vielfalt‘ eingegangen (vgl. Elternbeirat 22.10.2015). Die Position von ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ befürwortenden Eltern wird in der Debatte also nur einmal durch den Landeselternbeirat eingenommen.

Die Position von Eltern, die sich selbst als queer positionieren, stellt in der Debatte eine Leerstelle dar. Queere Elternschaft erscheint dadurch nicht als lebbar und wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen vereinzelt explizit als unlebbar hervorgebracht, wenn sich beispielsweise gegen das Adoptionsrecht von gleichgeschlechtlichen Eltern ausgesprochen wird (vgl. z.B. DfA Got 28.06.2014; DfA 03.03.2016). Hierdurch erscheinen Eltern fast ausschließlich als cis- und endogeschlechtliche, heterosexuelle, verheiratete Paare, wodurch die antifeministische Erzählung, alle Eltern würden die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ ablehnen und bei der Bildungsplanreform würden ausschließlich die Interessen der Landesregierung und die der kinderlosen queeren Community berücksichtigt, gestärkt wird.

5.4.2 *Unschuldige Kinder und ‚besorgte Eltern‘*

5.4.2.1 Unschuldige Kinder

Während in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen vor allem (queere) Jugendliche im Vordergrund stehen, rücken bei den Bildungsplangeegner*innen Kinder in den Fokus. Wie in 5.3.2.1 beschrieben, sinkt die Altersangabe in der Skandalisierung einer angeblichen Frühsexualisierung immer weiter ab. Obwohl immer wieder Bezug auf den Bildungsplan genommen wird, der ausschließlich schulische Bildung regelt, wird in den Äußerungen der DfA vielfach auch auf Kindergärten verwiesen. Gleichzeitig werden auch ältere Schüler*innen infantilisiert und der Begriff ‚Jugendliche*r‘ in den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen kaum verwendet. Stattdessen wird auf „pubertierende Kinder“ (DfA Limberger 19.10.2014: 1) verwiesen.

Wie die bisherige Forschung zu ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen zeigt, wird hier die Figur des unschuldigen und reinen Kindes gezeichnet (siehe 2.3). Kinder werden als selbstverständlich cis- und endogeschlechtlich sowie als a- bzw. vorsexuell imaginiert, wobei von einer späteren Entwicklung eines heterosexuellen Begehrens ausgegangen wird. Es sei „absolut notwendig, dass wir verhindern, dass die Schule die Identität unserer Kinder in Zweifel stellt und dass sie nicht mehr wissen, ob sie Mädchen oder Buben sind“ (DfA Rochère 21.03.2015: #00:07:11), heißt es bei der DfA. Hier wird also selbstverständlich eine cis- weibliche oder -männliche Identität von Kindern angenommen. In Bezug auf Sexualität wird von einem „natürliche[n] Schamgefühl der Kinder“ (DfA Limberger 28.06.2014: 1) ausgegangen. Für Kinder handele es sich bei Sexualität um „eine hochsensible, zutiefst private, intime und mit einer natürlichen Schamgrenze geschützte Zone“ (PhV 20.10.2014). Hier werden Scham und Sexualität diskursiv miteinander verknüpft und diese Verknüpfung naturalisiert. Die diskursive Konstruktion dieser Schamgrenze ermöglicht es, die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ als Übergriff herzustellen (siehe 5.3.2.1). Kinder erscheinen vor diesem Hintergrund als schutzbedürftig. „Schützt unsere Kinder“ (Zukunft Familie 02.03.2014) lautet daher auch das Motto der DfA und der Vorsitzende des Philologenverbands betont, „Respekt und Fürsorge gebieten es jedoch, unsere Kinder [...] vor entwicklungspsychologisch nicht vertretbaren Übergriffen durch entfesselte, offensichtlich komplett enttabuisierte Sexualpädagogen zu schützen“ (PhV 20.10.2014).

Die Schutzbedürftigkeit von Kindern wird außerdem darüber hergestellt, dass Kinder diskursiv als manipulierbar hervorgebracht werden. „Lasst es nicht zu, dass Eure Kinder in der Schule mit Halbwahrheiten fächerübergreifend zu Unnatürlichem manipuliert werden“ (Zukunft Familie 02.03.2014), heißt es bei der DfA. Queere Lebensweisen werden hier als unnatürlich

abgewertet. Kinder erscheinen als zu diesen Lebensweisen manipulierbar. Beim LSVD werden derartige Äußerungen und der Vorwurf einer angeblichen Umerziehung als Angst davor interpretiert, „dass Kinder und Jugendliche LSBTTI werden könnten, sollten sie im Unterricht davon erfahren, dass es LSBTTI gibt“ (LSVD 18.12.2013). Dieser Lesart folgend offenbart sich hier eine bestimmte Vorstellung von Subjektivierungsprozessen, die davon ausgeht, allein der Kontakt mit dem Wissen über unterschiedliche Identifikationen und Positionierungen könne eine Infragestellung der eigenen Positionierung auslösen. Den subjektivierungstheoretischen Überlegungen von Butler und Foucault zufolge ist es für den Subjektivierungsprozess durchaus nicht unerheblich, welche Subjektpositionen über diskursiv erzeugtes Wissen als denk-, als sag- und als lebbar hergestellt werden. Gleichzeitig betont insbesondere Butler, dass Subjektpositionen immer in Abgrenzung zu Objekten hervorgebracht werden, die hierbei als Bereiche entstehen, die bevölkert und bisweilen auch über widerständige Aneignungspraxen in Subjektpositionen umgedeutet werden (siehe 3.4.2 und 4.2.3). Die hier suggerierte Vorstellung von Subjektivierungsprozessen greift also zu kurz und steht zudem im Widerspruch zur Naturalisierung von Geschlecht und Begehren, die von einer biologischen Determination ausgeht (siehe 5.2.1.2). An dieser Stelle soll aber vor allem deutlich werden, dass Kinder als beeinfluss- und manipulierbar imaginiert werden und auch hierüber ihre Schutzbedürftigkeit in den Vordergrund gerückt wird. Über die Konstruktion der kindlichen Schutzbedürftigkeit wird wiederum die (Sprech-)Position der Eltern gestärkt.

Die ‚besorgten Eltern‘ reklamieren immer wieder für sich, „[z]ur Verteidigung der Interessen des Kindes“ (DfA Dumont 28.02.2016: 2) auf die Straße zu gehen. Die Interessen, Bedürfnisse und Wünsche, die Kindern zugeschrieben werden, orientieren sich hierbei an heteronormativen Prämissen. „Es entspricht der tiefsten Sehnsucht der Kinder, in einfachen, stabilen und innigen menschlichen Bindungen groß zu werden. Hierzu gehören Vater und Mutter“ (DfA Spaemann 21.03.2015: 1), heißt es beispielsweise bei der DfA. Hier wird bisweilen auch explizit auf Jugendliche verwiesen, die der DfA zufolge ebenfalls heteronormative Lebensweisen für sich entwerfen:

„Die ganz überwältigende Mehrheit der Jugendlichen wünscht sich für ihre Zukunft eine harmonische Familie, bestehend aus: Vater, Mutter, Kind oder Kinder.

Dieser Wunsch der Jugendlichen wird bei dem Bildungsplan, der zum Ziel hat, Kinder und Jugendliche möglichst früh zur Akzeptanz sexueller Vielfalt zu erziehen, völlig ignoriert. Warum – müssen sich die regierenden Politiker hier zu Lande fragen lassen, WARUM sind ihnen die ganz mehrheitlichen Wünsche der Jugendlichen und wie sie sich eine glückliche Zukunft vorstellen, so egal?“ (DfA Fenbert 19.10.2014, Herv. i. O.)

Wie bereits in 5.3.2.4 beschrieben, wird in den Äußerungen der Bildungsplan-gegner*innen bisweilen mit dem Schutz von unterschiedlichen Minderheiten

argumentiert, während in Bezug auf die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ immer wieder Mehrheitsargumente vorgebracht werden. Hier wird der ‚überwältigenden Mehrheit der Jugendlichen‘ der Wunsch nach einer heteronormativen Lebensweise zugeschrieben. Dieser Wunsch wird dabei als von diskursiv hergestellten Normalitätsvorstellungen unabhängig imaginiert. Aus einer poststrukturalistischen Perspektive, insbesondere in Anlehnung an die Arbeiten von Butler, die sich intensiv mit der Frage des Begehrens auseinandersetzen (siehe 3.4), ist hingegen davon auszugehen, dass es sich auch bei Wünschen und Lebensentwürfen um Ergebnisse diskursiver Konstruktionsprozesse handelt.

Im Vordergrund stehen in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen aber nicht die naturalisierten Zukunftsentwürfe von Jugendlichen, sondern die angebliche Sehnsucht der Kinder nach heterosexuellen, cis- und endogeschlechtlichen, verheirateten Eltern. Dies wird diskursiv mit einer juristischen Perspektive verbunden. Immer wieder wird auf das angeblich „natürliche Recht[,] des Kindes auf Mutter und Vater“ verwiesen (DfA Beverfoerde 28.02.2016: 2). Dieses müsse „auch bei der Wahl von Adoptiionseltern geachtet werden“ (ebd.). Hier wird die antifeministische Mobilisierung gegen die Einführung der sogenannten ‚Ehe für alle‘, also der Öffnung der Institution Ehe für gleichgeschlechtliche Paare, vorbereitet, der sich die DfA im Anschluss an die Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ widmete (vgl. DfA 2024; Fritzsche/Lang 2020). Aber nicht nur die Frage des Adoptionsrechts durch gleichgeschlechtliche Eltern wird hier adressiert. Der Verweis auf das angebliche Recht der Kinder auf heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche, verheiratete Eltern wird bisweilen auch mit traditionellen Vorstellungen der Vater- und Mutterrollen verknüpft: „Den Kindern muss man das Recht auf ihre Mama erhalten; und auch auf ihren Vater, der Vater sein und nicht männliche Zweitmama spielen soll!“ (DfA Laun 28.02.2016). Dieser Verweis auf Kinderrechte steht im Widerspruch zur „unglaubliche[n] Forderung der Bildungsplangegner_innen, Kinderrechte nicht in der Verfassung zu verankern“ (NW LSBTTIQ 14.10.2014: 2). Über den Verweis auf das angeblich natürliche Kinderrecht auf Vater und Mutter wird hier abermals die Position der ‚besorgten Eltern‘ gestärkt.

Kindern hingegen wird eine eigenständige Subjektposition in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen verwehrt. Sie erscheinen vielmehr als Objekte, als Besitz, als Eigentum ihrer Eltern. „Es geht um UNSERE Kinder!!“ (DfA Kuhla 28.06.2014, Herv. i. O.), wird bei der Demo für Alle immer wieder betont. „Die Politik will in Wirklichkeit den Zugriff auf unsere Kinder“ (DfA Kelle 28.06.2014: #00:02:36), lautet die Behauptung und die daraus resultierende Verteidigungshaltung: „[U]nsere Kinder bekommt ihr nicht!“ (DfA Kelle 21.03.2015: #00:07:11; DfA Kesselstatt 11.10.2015). „Die Lufthoheit

über unseren Kinderbetten gehört uns und wir geben sie nicht kampflös auf“ (DfA Kelle 28.06.2014: #00:05:40)¹¹⁸, wird mehrfach bekräftigt. In diesem Bild werden die Kinderbetten und assoziativ auch die darin schlafenden Kinder mit Staaten gleichgesetzt, die internationalem Recht zufolge auch über den über ihrem Staatsgebiet liegenden Luftraum verfügen. In Bezug auf die Kinderbetten lässt sich dieser Luftraum als den Möglichkeitsraum für die kindliche Entwicklung verstehen oder auch als Schutzraum, der vor Übergriffen bewahrt, interpretieren. Das Bild weckt eine Vielzahl an Assoziationen, auf die ich an dieser Stelle nicht dezidiert eingehe. Vielmehr möchte ich darauf hinweisen, dass bereits mit der Formulierung „unsere Kinderbetten“ ein Besitzanspruch der Eltern zum Ausdruck kommt (sind Kinderbetten nicht die Betten der Kinder?). Dieser wird allerdings noch erweitert, denn auch „die Lufthoheit über den Kinderbetten“ wird keinesfalls den Kindern zugeschrieben, sondern von den ‚besorgten Eltern‘ reklamiert. Diese Vorstellung von Kindern als Eigentum wird außerdem in einer weiteren Rede bei der DfA deutlich, in der behauptet wird, „Gender ist eine Lüge, die [...] Kinder überhaupt verstaatlichen will“ (DfA Laun 28.02.2016). Auch wenn diese hier abgelehnt wird, zeigt die Idee der ‚Verstaatlichung von Kindern‘, dass Kinder hier diskursiv als Privateigentum hervorgebracht werden.¹¹⁹

Gleichzeitig werden Kinder im Rahmen der Demonstrationen gegen den Bildungsplan als politische Akteur*innen inszeniert und direkt angesprochen. Wie in der Einleitung zu 5.3.2 bereits aufgezeigt, lädt die DfA explizit dazu ein, Kinder mit zu den Demonstrationen zu bringen. Diese werden hier immer wieder explizit adressiert. Viele Redebeiträge beginnen mit Grußformeln, die die Kinder einschließen. Z.B.: „Liebe Mütter, liebe Väter, liebe Kinder, ich begrüße Sie herzlich“ (DfA Aktas 21.03.2015: #00:00:04); „Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kinder,“ (DfA Kuhs 21.06.2015: 1); „Liebe Eltern, Großeltern, Lehrer, Kinder und besorgte Menschen hier auf der Demo für Alle“ (DfA Kesselstatt 11.10.2015). Auch in den Reden werden Kinder bisweilen direkt adressiert: „Es sind viele Kinder da, schön, dass ihr auch mit dabei seid!“ (DfA

118 Die Formulierung „Lufthoheit über den Kinderbetten“ wird Bundeskanzler a.D. Olaf Scholz zugeschrieben: 2002 stellt Scholz in einem Deutschlandfunk-Interview die Familienpolitik der SPD vor. Der Fokus liegt hier auf Themen wie Kindergelderhöhung, Ausbau von Kindertagesbetreuung und Ganztagschulen sowie Vereinbarkeitsfragen. Scholz beendete seine Ausführungen mit dem Satz „Wir wollen die Lufthoheit über den Kinderbetten erobern“ (Gehm 2002).

119 Die Konstruktion von Kindern als Objekten wird in der Maischberger-Sendung sogenannten Regenbogenfamilien vorgeworfen. Kelle behauptet hier, wenn ein schwules und ein lesbisches Paar gemeinsam ein Kind bekämen, würde „ein Kind letztendlich [...] auf den Status eines Objektes degradiert, von dem jeder sich ein bisschen ein Stück abnimmt“ (Kelle in Maischberger 11.02.2014: #01:02:45). Diese Behauptung wird in der Debatte aber nicht reproduziert und auch die Analyse kann keine diskursive Konstruktion von Kindern als Objekte in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen feststellen.

Kelle 21.03.2015: #00:00:26), heißt es beispielsweise in einer Rede. Kinder und Jugendliche treten nicht als Redner*innen auf, bei einer Demo wird allerdings ein Grußwort des Vorsitzenden der Schüler Union Ludwigsburg verlesen. Hierbei handelt es sich neben dem bereits zitierten Interview mit der*m Vorsitzenden des Landesschülerbeirats um das einzige Dokument im Datenkorpus, in dem Schüler*innen als Sprecher*innen auftreten. Das Grußwort der Schüler Union Ludwigsburg unterscheidet sich inhaltlich nicht von anderen Redebeiträgen bei der DfA. Irritierend ist allerdings, dass sich auch die eingenommene Perspektive nicht von den anderen Beiträgen unterscheidet. An keiner Stelle positioniert sich der Sprecher explizit als Schüler. Dies wird besonders in der Formulierung der Behauptung deutlich, bei dem Bildungsplan handele es sich um eine „ideologische Indoktrinierung der Schüler in Baden-Württemberg“ (DfA Keller 11.10.2015). In einem Grußwort eines Schüler*innenvertreters läge eine Formulierung wie „uns Schülern“ näher, während die Formulierung „der Schüler“ suggeriert, der Autor sei nicht Teil dieser Gruppe. Ein Verweis auf die eigene Zugehörigkeit – beispielsweise auf die „Indoktrinierung von uns Schülern“ hätte allerdings bedeutet, dass sich der Sprecher selbst explizit als indoktrinierbar dargestellt hätte, was im Widerspruch zu der eingenommenen aktiven Sprecher*innenposition stünde bzw. auch in dieser Form steht. Zudem wird in dem 15-zeiligen Text an zwei Stellen auf „unsere Kinder“ (DfA Keller 11.10.2015) verwiesen. Diese Formulierung suggeriert eine Positionierung als Elter, nicht aber als Schüler.¹²⁰ Zwar handelt es sich bei dem Grußwort der Schüler Union um eine der wenigen Äußerungen von Schüler*innen in der Debatte, der Sprecher positioniert sich selbst allerdings nicht als Schüler. Stattdessen werden Formulierungen der ‚besorgten Eltern‘ wiederholt. Die Perspektive von Schüler*innen kommt hier letztlich also nicht zum Ausdruck.

Auch in weiteren Verweisen auf die bei den Demonstrationen gegen den Bildungsplan anwesenden Kinder stellen ihre eigenen Perspektiven eine Leerstelle dar. „Zum Abschluß [sic!] ließen die vielen kleinen und großen Kinder unter den Demonstranten blaue und rosa Luftballons steigen, um ihren Protest sinnbildlich an die politisch Verantwortlichen nach oben zu senden“ (DfA 12.10.2015), heißt es in fast jedem Bericht der DfA. Hier werden Kinder als politische Akteur*innen inszeniert. Die Formulierung „ihren Protest“ suggeriert, die Demonstrationen gegen die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘

120 Selbstverständlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Sprecher gleichzeitig als Schüler und als Elter positioniert ist, es scheint allerdings unwahrscheinlich, dass die DfA einer Person eine Sprechposition zuschreibt, die mit der eigenen Positionierung als minderjähriger Elter die Konstruktion der starren Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen infragestellt.

im Bildungsplan gingen von den Kindern aus, die selbst allerdings nicht zu Wort kommen.

Auf den ersten Blick scheint es so, als würde Kindern in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen eine eigenständige Subjektposition zugeschrieben. Sie erscheinen als politische Akteur*innen, die aktiv gegen die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ im Bildungsplan protestieren. Ihre Identität erscheint nicht als unfertig und in Entwicklung befindlich, sondern als eindeutig. Entwicklung wird hier allenfalls als biologistisch determiniert imaginiert (siehe 5.2.1.2). Die Analyse zeigt allerdings, dass Kindern Selbstbestimmung und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung abgesprochen werden. Sie erscheinen als asexuell, als manipulierbar und als Privateigentum ihrer Eltern. Die Lebbarkeit von Kindern wird hierbei diskursiv in eine totale Abhängigkeit von den leiblichen Eltern gebracht. Sie erscheinen hierdurch allerdings nicht als Abjekte, sondern vielmehr als Objekte, denn sie verkörpern nicht das für die Konstitution der Subjektposition der Eltern Ausgeschlossene oder Verworfen. Gleichzeitig sind die Eltern – wie sich im Folgenden zeigen wird – mit ihrem Subjektstatus von ihren Kindern abhängig.

Obwohl Kindern in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen ein eigener Subjektstatus verwehrt bleibt, wird diskursiv an liberale Verständnisse von Kindheit und Jugend angeschlossen, die jungen Menschen durchaus einen Subjektstatus zuschreiben: Kinder und Jugendliche werden in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen als politische Akteur*innen inszeniert. Vor dem Hintergrund der Konstruktion von Kindern als zu schützendes Privateigentum erscheinen sowohl das Grußwort des Vertreters der Schüler Union als auch die Inszenierung von an den Demonstrationen teilnehmenden Kindern als Aktivist*innen als Instrumentalisierung von jungen Menschen für politische Zwecke.

5.4.2.2 ‚Besorgte Eltern‘

Wie bereits mehrfach erwähnt, inszenieren sich die Bildungsplangegner*innen in erster Linie als besorgte Eltern. Auf die eigene Elternschaft wird an vielen Stellen explizit hingewiesen und häufig der inhaltlichen Äußerung vorangestellt. So beispielsweise in einer Pressemitteilung der Petitionsinitiative, in der die Perspektiven einiger Petitionsunterzeichner*innen vorgestellt werden: „Engül Köhler, verheiratet, zwei Kinder, Tochter einer türkischen Zuwandererfamilie [...] Heinz Veigel, verheiratet, drei Kinder, pensionierter Realschullehrer [...] Michael Dreher, verheiratet, ein Kind, Sales Manager“

(Petitionsinitiative 30.01.2014: 1f).¹²¹ Auch die Redner*innen bei der DfA positionieren sich häufig zunächst selbst als Eltern: „Als Familienvater von 4 Kindern bin ich besorgt“ (DfA Kaufmann 21.06.2015); „Ich spreche heute zu ihnen als einfaches CDU Mitglied, aber auch als besorgter Familienvater“ (DfA Hausmann 28.06.2014: 1); „Ich stehe hier als besorgte Mutter zweier Söhne“ (DfA Schupeck 19.10.2014: 1); „Als Bürger von Baden-Württemberg und als Mutter von 10 Kindern fordere ich nun alle Politiker auf [...]“ (DfA Kuhs 28.02.2016: 2). Die eigene Elternschaft wird hierbei bisweilen auch explizit als Expertise angeführt: „Ich bin's mir im Übrigen auch absolut leid, dass ich mir ständig von irgendwelchen jungen, in der Regel kinderlosen Demonstranten, erklären lassen muss, was für meine vier Kinder das Beste ist. Kriegen Sie erstmal eigene und dann reden wir weiter“ (DfA Kelle 28.02.2016: #00:01:42). Als um das Wohl ihrer Kinder besorgt inszenieren sich die Bildungsplangegner*innen nicht nur in Bezug auf die Inhalte des Bildungsplans. Elterliche (Für-)Sorge wird auch im Hinblick auf die Demonstrationen selbst inszeniert:

„Die Erfahrung von vier Demonstrationen zeigt, daß [sic!] Familien mit Kindern problemlos teilnehmen können [...]. Um die anwesenden Kinder nicht zu irritieren, wird auf sie in den Reden sprachlich Rücksicht genommen. Wer mit seiner Familie in der Mitte der Demo läuft, muß [sic!] nicht befürchten, daß [sic!] die Kinder Unpäßliches [sic!] mitbekommen.“ (DfA 18.06.2015)

Diese vermeintliche Sorge um das Wohl der Kinder wird während der Debatte immer wieder infrage gestellt. In den Äußerungen der Antifa wird explizit davon ausgegangen, „dass die Besorgnis der Eltern vorgespielt ist“ (Antifa 26.02.2014). Das Netzwerk LSBTTIQ stellt die (Für-)Sorge der selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ insbesondere im Hinblick auf queere Kinder und Jugendliche in Frage: „Wie werden deren Kinder wohl von ihren eigenen Eltern behandelt werden, sollten sie in ihrer sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität nicht dem normativen Bild der Eltern entsprechen?“ (NW LSBTTIQ 02.03.2016: 1). Das Kultusministerium unterscheidet zwischen den Initiator*innen der Petition und den ‚besorgten Eltern‘. In einer Pressemitteilung heißt es: „Die Initiatoren spielen bewusst mit den Ängsten von Eltern, um ihrer Ideologie zu entsprechen und ihre Anhänger anzuheizen“ (KM 19.10.2014). Das Schüren von Ängsten wird auch in der Forschung als populistische Strategie der (extremen) Rechten analysiert (siehe Kapitel 2). In der Äußerung des Kultusministeriums werden die Teilnehmer*innen der DfA allerdings implizit als manipuliert und instrumentalisiert dargestellt. Anrufungstheoretisch ist es wenig verwunderlich, dass die hier implizierte Anrufung an

121 Auffällig ist an dieser Stelle außerdem die Rassifizierung von Engül Köhler, bei der im Unterschied zu den anderen Personen nicht der Beruf, sondern die Migrationsgeschichte der Eltern angeführt wird.

die Eltern „Lasst euch nicht instrumentalisieren, lasst nicht mit euren Ängsten spielen“ eine Umwendung nach sich zieht, in der die eigene Souveränität retabliert wird: „Wir sind nicht instrumentalisiert, unsere Ängste und Sorgen sind echt und berechtigt.“ Die Positionierung als tatsächlich besorgte Eltern wird in weiteren Äußerungen reproduziert. In der Presse heißt es: „Die berechtigten Sorgen von Eltern, ihre Kinder nicht zu früh und ungebremst sexuellen Inhalten aussetzen zu wollen, wurden offenbar nicht ernst genug genommen“ (News4Teachers 22.10.2014). Ein CDU-Abgeordneter wirft der Regierung im Landtag vor: „Friedliche, um ihre Kinder besorgte Eltern machen Sie zu radikalen Homophoben“ (Hauck in Landtagssitzung 26.03.2014: 5585).

Die Bildungsplangegner*innen inszenieren sich also selbst als Beschützer*innen des Wohls und der Rechte von Kindern und werden auch in anderen Äußerungen als solche dargestellt. Diese Inszenierung wird immer wieder brüchig, denn das Wohl von Kindern und Jugendlichen, die den heteronormativen Vorstellungen nicht entsprechen, findet hier keinerlei Beachtung und auch Kinderrechte werden Elternrechten letztlich untergeordnet. Nichtsdestotrotz wird die Subjektposition von Eltern in dem analysierten Material fast ausschließlich durch die selbsternannten ‚besorgten Eltern‘ besetzt und somit gleichzeitig mit heteronormativen Vorstellungen von Familie ausgefüllt.

Der Subjektstatus wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen ausschließlich cis- und endogeschlechtlichen, heterosexuellen, verheirateten Eltern zugeschrieben. Dies suggeriert, dass Eheschließung und das Hervorbringen von mindestens einem leiblichen Kind die Voraussetzung für die Anerkennung als Subjekt darstellen. Damit sind die Bildungsplangegner*innen als eigenständige Subjekte von ihren Kindern abhängig, die sie als Eltern-Subjekte erst hervorbringen. Queere Menschen bilden die Abjekte dieser Subjekt-konstruktion. Sie werden sexualisiert, pathologisiert und kriminalisiert (siehe 5.3.2.1). Gleichzeitig ist ihre Existenz konstitutiv für die Konstruktion der heteronormativen Eltern. Erst vor dem Hintergrund der verworfenen queeren Lebensweisen, erscheinen heterosexuelle Ehe und Elternschaft als Normalität. Die für die Konstruktion dieser Normalität notwendige Existenz der ‚queeren Anderen‘ stellt allerdings eine permanente Bedrohung für die Stabilität der Subjekt-konstruktion der Eltern dar. Diese Bedrohung wird in dem analysierten Material auf Kinder, Erziehung, Wissenschaft, Minderheiten und demokratische Grundordnung übertragen und in eine Bedrohung für das Kindeswohl, die gute Erziehung, die Wissenschaftsorientierung, den Schutz von Minderheiten und die Stabilität der Demokratie transformiert (siehe 5.3). Über diese Transformation werden queere Lebensweisen nicht nur als unsagbar, sondern auch als unlebbar hergestellt.

5.4.3 *Kompetente Schüler*innen und verklemmte Eltern*

5.4.3.1 Kompetente Schüler*innen

In den Dokumenten zum Bildungsplan und im letztlich verabschiedeten Bildungsplan erscheinen Schüler*innen als Subjekte, die durch schulische Bildung bestimmte Kompetenzen erwerben sollen. Die Kompetenzorientierung wird in der Einführung zum Bildungsplan mit Verweis auf die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichsstudien vom Anfang der 2000er Jahre und der darauf folgenden Überarbeitung der durch die Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegten Bildungsstandards begründet:

„Die Bildungssysteme der Länder wurden durch die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche wie PISA oder TIMSS um das Jahr 2000 kalt erwischt. [...]

Durch diese für Deutschland ernüchternden Ergebnisse hat sich die staatliche Sicht auf die Frage grundlegend gewandelt, wie die Qualität des Schulsystems am besten gesteuert werden kann. Die Aufmerksamkeit richtete sich nicht mehr allein auf die Frage, welche fachlichen Inhalte, welcher ‚Stoff‘ also in der Schule beigebracht werden soll, sondern stärker auch auf die Frage, was Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Bildungsabschnitte wirklich wissen und können (sollen). Aus stoff-inhaltlich geprägten, traditionellen Lehr- oder Rahmenplänen wurden kompetenzorientierte Bildungspläne.“ (BP 2016 Einführung: 4)

Wie bereits in 5.2.2 beschrieben, werden die Kompetenzen, die Schüler*innen erwerben sollen, vor dem Hintergrund von „wechselnde[n] Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben“ definiert (BP 2016 Einführung: 8). Die zum Zeitpunkt der Reformierung des baden-württembergischen Bildungsplans identifizierten Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben gehen davon aus, dass der „immer komplexer werdende[...] Alltag [...] leicht zu situativen und strukturellen Überforderungen führen kann“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 1). Der „komplexer werdende Alltag“ wird näher beschrieben als „[d]ie Komplexität und Diversität der Gesellschaft, des Alltags wie der Berufs- und natürlichen Umwelt“ (ebd.), die „Risiken und die Chance zu Wagnissen [bergen]“ (ebd.). Komplexität und Diversität werden hier also diskursiv miteinander verknüpft und eine komplexe und vielfältige Gesellschaft als potentiell Problem (Überforderung) konstruiert. Bereits im nächsten Satz wird dieses Problem allerdings in eine Herausforderung (Chance zu Wagnissen) umgedeutet. Diese Herausforderung liegt dem Bildungsplan zufolge darin, einen „konstruktiven Umgang mit Vielfalt“ zu erlernen, denn dieser stelle „eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und Differenziertheit geprägten modernen Gesellschaft dar“ (BP 2016 BTV). Kinder und Jugendliche werden hier im Sinne Rickens zunächst als mangelhafte Subjekte konstruiert, die von der „Komplexität und Diversität der Gesellschaft“ überfordert sind und an ihr zu scheitern drohen. Bildung aber ermöglicht es, die Situation in eine

Herausforderung zu transformieren. Schüler*innen werden angerufen, nach dieser Höherentwicklung über die Aneignung der Kompetenz ‚Umgang mit Vielfalt‘ zu streben. Dies geht mit einem Souveränitätsversprechen einher, das in Aussicht stellt, das ‚Problem Diversität‘ könne durch Bildung bewältigt werden.

Begründet wird die Relevanz der Kompetenz ‚Umgang mit Vielfalt‘ weniger mit ethisch-normativen Maximen wie dem Abbau von Diskriminierung und der Förderung von Chancengleichheit, als vielmehr mit der Gestaltung des eigenen Lebenslaufs. Jugendliche sollen „in die Lage versetzt [werden], ihre Bildungs- und Erwerbsbiografie eigenverantwortlich zu gestalten. Selbstbestimmung, kritische Urteilsbildung, Mitbestimmung, Solidarität sowie Wertschätzung von Vielfalt spielen hier eine wichtige Rolle“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 4). Ein Anspruch auf Selbst- und (solidarische) Mitbestimmung wird hier zwar nicht gänzlich aufgegeben, im Vordergrund stehen aber nicht die Lebensweisen selbst, sondern das, was über das jeweils eigene Leben niedergeschrieben werden kann. Adressat*innen von Lebensläufen sind in der Regel potentielle Arbeitgeber*innen. Schüler*innen werden hier als (zukünftige) Arbeitnehmer*innen adressiert, die bereits im Kindes- und Jugendalter danach streben sollten, die eigene Attraktivität für den Arbeitsmarkt über die Aneignung unterschiedlicher Kompetenzen zu steigern, denn „[v]erlangt werden [...] Kreativität, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu selbstbestimmtem, sozial und ökologisch verantwortlichem Handeln“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 2). Dieser Satz aus den einleitenden „Vorbemerkungen“ im Arbeitspapier erinnert an Formulierungen aus Stellenausschreibungen, in denen das ‚Profil‘ der potentiellen Arbeitnehmer*innen beschrieben werden. Schüler*innen werden also nicht nur in der Leitperspektive ‚Berufliche Orientierung‘, sondern insgesamt als (zukünftige) Arbeitnehmer*innen adressiert, von denen bestimmte soziale Kompetenzen verlangt werden. Diese sollen zunächst in der Schule erworben werden, spielen aber auch für „künftige[.] Herausforderungen im Privat- und Berufsleben“ (ebd.: 1) eine wichtige Rolle, denn beim Kompetenzerwerb handelt es sich um einen „lebenslange[n] Prozess“ (ebd.: 4).

Auch der vielfach wiederholte Verweis auf ‚Selbstbestimmung‘ in den Bildungsplan-Dokumenten bezieht sich nicht in erster Linie auf die Ermöglichung von vielfältigen Lebensweisen, sondern ebenfalls vorrangig auf die Gestaltung des eigenen Lebenslaufs. Das Ziel ist die „[e]igenverantwortliche, selbstbestimmte und zielgerichtete Planung und Gestaltung des Übergangs und des weiteren Berufs- und Lebenswegs“ (ebd.: 8). Auch hier werden Schüler*innen als (zukünftige) Arbeitnehmer*innen adressiert. Schüler*innen sollen die „[e]igene[n] Talente, Kompetenzen und Potenziale erfahren und selbstbestimmt mit Anforderungen von Berufen, Ausbildungs- und Studiengängen

abgleichen (auch unter Aspekten des Gender/Social-Mainstreaming)“ (Arbeitspapier 08.04.2014: 17). Die Konstruktion der Subjektposition von Schüler*innen geht hier mit einer Unterwerfung unter eine ökonomistische Marktlogik einher. Schüler*innen werden angerufen, sich als zu dieser Logik passende Subjekte zu entwerfen. Für dieses Passungsverhältnis spielt dem letzten Zitat nach auch die eigene geschlechtliche Positionierung eine Rolle. Gleichzeitig wird diese Unterordnung durch den permanenten Verweis auf die eigene Selbstbestimmung unsichtbar. Dieses Souveränitätsversprechen suggeriert, dass jede*r das eigene Schicksal selbst in der Hand habe. Schüler*innen werden demnach angerufen, sich als Unternehmer*innen ihrer selbst zu entwerfen.

Wie Ricken zeigt, ist diese unternehmerische Logik bereits in der Idee der Bildung selbst angelegt (siehe 3.2). Sie entwirft Subjekte als von einem permanenten Mangel gekennzeichnet, den diese über Bildung zu kompensieren suchen. In diesem Sinne werden Schüler*innen auch im baden-württembergischen Bildungsplan als mangelhafte Subjekte hervorgebracht, die von der „Komplexität und Diversität der Gesellschaft“ überfordert sind. Sie können diesen Mangel allerdings durch Bildung, die hier als individueller Kompetenzerwerb verstanden wird, kompensieren und den ‚Umgang mit Vielfalt‘ erlernen. Interessanterweise werden Schüler*innen in den Bildungsplan-Dokumenten meist als Subjekte ihres eigenen Kompetenzerwerbs adressiert.

Diesem kompetenzorientierten steht ein neuhumanistisches Subjektverständnis gegenüber. So heißt es beispielsweise in einer Pressemitteilung des Kultusministeriums: „Es geht darum, junge Menschen zu unterstützen, sich zu mündigen Bürgern mit eigener Urteilsfähigkeit zu entwickeln“ (KM 08.04.2014). Das Ziel der Schulbildung sei die „Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Kultusminister Stoch in KM 24.09.2014: 78) und „Jugendlichen dabei zu helfen, ihre eigene geschlechtliche Identität zu erkennen und damit umzugehen“ (Staatssekretärin des Kultusministeriums in ebd.: 74). Auch in den Bildungsplan-Dokumenten finden sich vereinzelt Hinweise darauf, dass Schule es „jungen Menschen ermöglichen [soll], die eigene Identität zu finden“ (BP 2016 BTv). Hier steht der aufklärerische Gedanke, durch Bildung würden selbstbestimmte und mündige Subjekte hervorgebracht, im Vordergrund. In den Bildungsplan-Dokumenten überwiegt allerdings eine Adressierung von Schüler*innen als Subjekte ihres eigenen Kompetenzerwerbs, die *Agency* in erster Linie über eine Unterwerfung unter marktlogische Prinzipien erlangen können.

Ich verzichte an dieser Stelle auf eine weitere gouvernementalitätstheoretische Analyse der ökonomistischen Logik der Kompetenzorientierung des Bildungsplans¹²², die auch eine andere Zusammenstellung des Datenkorpus

122 Für gouvernementalitätstheoretische Perspektiven auf Bildung im 21. Jahrhundert siehe z.B. Pongratz (2019, 2018), Reh/Ricken (2018) und Bünge et al. (2017).

erfordern würde. Stattdessen möchte ich in den Blick nehmen, wie die ökonomistische Subjektivierung von Schüler*innen mit Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität verknüpft wird. Denn der Prozess der Subjektivierung ist Foucault und Butler zufolge immer als vergeschlechtlicht und sexualisiert zu verstehen (siehe 3.3 und 3.4). Während Vielfalt in den Bildungsplan-Dokumenten im Laufe der Debatte breiter gefasst wird (siehe 5.3.2.4), liegt der Fokus der Debatte insgesamt auf ‚sexueller Vielfalt‘. ‚Sexuelle Vielfalt‘ wird hierbei gleichgesetzt mit „LSBTII“, was im Arbeitspapier definiert wird als „die Gruppe von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender und intersexuellen Menschen“ (Arbeitspapier 18.11.2013: 32). Heterosexualität und Cis- und Endogeschlechtlichkeit werden nicht als Teil der ‚sexuellen Vielfalt‘ konstruiert. Die vorgeblich auf mehr Akzeptanz zielenden Formulierungen markieren Personen außerhalb der heteronormativen Geschlechterordnung als anders (siehe 4.3.2 und 5.3.2.1). Diese einseitige Markierung zeigt, dass Kindern und Jugendlichen eine heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche Positionierung zugeschrieben wird. Die Formulierungen, die im Arbeitspapier jeweils unter der Überschrift „Zusätzlich zu berücksichtigen unter dem Gesichtspunkt der Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (ebd.: 9) aufgeführt werden, suggerieren, dass ‚die Normalen‘ mehr über ‚die Anderen‘, ihre Kultur, ihre Geschichte, ihre Lebensweisen, etc. lernen sollen, weil dies für sie eine wichtige Kompetenz in einer modernen Gesellschaft darstelle. Schüler*innen werden hier also als heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche Subjekte konstruiert, die noch nicht mit ‚den Anderen‘, ‚den Diversen‘, den Queeren umgehen können, diese Kompetenz aber qua Bildung erlangen können. Queere Lebensweisen erscheinen hierdurch zwar als existent, werden aber nicht als lebbar konstruiert. Sie bilden vielmehr die Abjekte der Konstruktion von Schüler*insubjekten. Diese Abjektion basiert aber nicht – wie in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen – auf einer expliziten Pathologisierung und Kriminalisierung, sondern vielmehr auf der Veränderung von queeren Lebensweisen. Sie werden nicht explizit als falsch, als unnatürlich oder krank, aber dennoch als ‚anders‘ markiert. Dass ‚den Anderen‘ mit Wertschätzung begegnet werden soll, geht nicht mit einer Zuschreibung eines Subjektstatus einher, sondern verhindert diese vielmehr. Dies erinnert an Laufenbergs Theoretisierung von „Homosexualität als *phármakon*“ (Laufenberg 2014: 27; siehe 3.3.5): Queere Lebensweisen sollen im Bildungsplan nicht mehr gänzlich unsichtbar bleiben, ihre Markierung als ‚Andere‘ stärkt eine heteronormative Ordnung allerdings mehr, als dass sie sie infrage stellt.

5.4.3.2 Verklebte Eltern

In den Bildungsplan-Dokumenten finden Eltern keinerlei Erwähnung. Neben der heteronormativen Subjektivierung von Eltern in den antifeministischen Äußerungen und der fehlenden heteronormativitätskritischen Konstruktion von Eltern-Subjekten findet sich in dem analysierten Material allerdings noch eine weitere Perspektive auf Eltern, die deren Kompetenz zur (Sexual-)Erziehung ihrer Kinder infragestellt, sie aber gleichzeitig ebenfalls als cis- und endogeschlechtlich und heterosexuell imaginiert. Diese Perspektive findet sich sowohl in Pressebeiträgen als auch in Äußerungen von Regierungsmitgliedern.

Durch die diskursive Verschiebung von vielfältigen Lebensweisen zu sexuellen Praktiken geraten Eltern in dem analysierten Material im Hinblick auf die Frage in den Blick, inwiefern sie zur sexuellen Bildung ihrer Kinder beitragen. Eltern werden hier meist als prude und verklebt dargestellt. Eltern müssten „nicht gleich hysterisch werden, wenn der Nachwuchs mal ein Pornofilmchen guckt“ (SZ 24.04.2014), heißt es beispielsweise in einem SZ-Artikel. In der Welt wird zwar eine Liberalisierung beobachtet, die aber durchaus ihre Grenzen habe: „Eltern klären Kinder heute selbstverständlich auf, mehr als früher. Aber die schwierigen Themen kommen nicht immer zur Sprache“ (Welt 19.01.2014). Im selben Beitrag wird eine Psychologin zitiert, der zufolge es „einen Mangel an eigener Aufklärung bei den Eltern [gibt] und ein Nicht-Wissen-Wollen dessen, was die eigenen Kinder wissen könnten“ (Welt 19.01.2014). Eltern werden hier also als nicht (vollständig) aufgeklärt dargestellt und ihnen wird die Kompetenz zur Sexualerziehung ihrer Kinder abgesprochen. Diese Perspektive wird auch in den Äußerungen der Landesregierung deutlich. Ein SPD-Abgeordneter verweist auf „diejenigen, die sich als Eltern selbst mit diesem Themenkomplex auseinandergesetzt haben oder auseinandersetzen müssen. Eltern tun sich an dieser Stelle gelegentlich ganz schön schwer. Das wird sicherlich niemand ernsthaft bestreiten“ (Kleinböck in Landtagssitzung 13.11.2014: 6757). Auch der Kultusminister betont, „der Umgang mit Sexualität [ist] ein Thema, über das zu reden auch in den Elternhäusern schwierig sei“ (Kultusminister Stoch in KM 02.12.2015: 25).

Eltern erscheinen hier als nicht ausreichend über Sexualitätsfragen informiert. Anders als Schüler*innen werden sie über diesen Wissens- oder Kompetenzmangel allerdings nicht als Bildungssubjekte hergestellt. Während das Netzwerk LSBTTIQ vereinzelt darauf hinweist, dass auch eine Sensibilisierung für ‚sexuelle Vielfalt‘ bei den Eltern notwendig ist, steht eine Weiterentwicklung der Eltern in der Debatte kaum im Fokus. Insbesondere in den Äußerungen der Regierungsvertreter*innen wird das mangelnde Wissen zu Sexualitätsfragen bei den Eltern nicht problematisiert, sondern als gegeben und selbstverständlich dargestellt. Vor dem Hintergrund dieser ‚So-sind-Eltern-

eben'-Perspektive erscheint die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in der Schule als Notwendigkeit. Hierbei werden Eltern diskursiv als homogene Gruppe hervorgebracht und nicht zwischen unterschiedlichen elterlichen Umgangsweisen mit den Themen Sexualität und ‚sexuelle Vielfalt‘ differenziert. Eltern erscheinen hierdurch nicht nur als unwissend oder verklemmt, sondern werden auch als selbstverständlich cis- und endogeschlechtlich und heterosexuell positioniert. Auch hier bilden queere Lebensweisen und insbesondere queere Elternschaft das konstitutive Außen, über das cis- und endogeschlechtliche, heterosexuelle Eltern als normal hervorgebracht werden.

6 Bildung und Erziehung in Zeiten von Antifeminismus und Neoliberalismus

Abschließende Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick

Der Titel dieser Arbeit verweist einerseits auf den Schwerpunkt der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ und andererseits auf die sich daran anschließende Frage: Wie kann, wie muss Bildung in Zeiten von Antifeminismus aussehen? Was kann Bildung antifeministischen Mobilisierungen und neurechten Aneignungsversuchen des Pädagogischen entgegensetzen? Der Titel deutet allerdings auch auf einige Vorannahmen hin: Ihm liegt die Vermutung zugrunde, in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ stehe Bildung im Vordergrund und der Kontext, in dem über diese debattiert wird, sei Antifeminismus. Diese These wird durch die Analyse des Datenmaterials in vielerlei Hinsicht bestätigt, denn zur Debatte steht ein *Bildungsplan*, der *antifeministisch* angegriffen wird. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch, dass es nicht der Bildungsbegriff ist, der für die antifeministische Mobilisierung genutzt wird, sondern der *Erziehungsbegriff*. Die Analyse der Bildungsplan-Dokumente macht zudem deutlich, dass hier in erster Linie ein *neoliberales* Verständnis von Bildung reproduziert wird.

In diesem abschließenden Kapitel möchte ich diese zentralen Analyseergebnisse noch einmal näher in den Blick nehmen. Hierfür verlasse ich die Darstellungslogik der Ergebnisse in Kapitel 5. Dort habe ich diskursive Konstruktionen von Bildung vor allem in 5.2.2 (als Teil der Analyse von diskursiven Ordnungen von Geschlecht, Sexualität und Bildung) und in 5.4.3 (im Hinblick auf die Konstruktion der Subjektposition von Schüler*innen in den Bildungsplan-Dokumenten) herausgearbeitet. Mit dem Erziehungsbegriff hingegen habe ich mich auf einer anderen Ebene befasst: Er wird in der Debatte (neben Kindeswohl, Wissenschaftlichkeit, Minderheitenschutz und freiheitlich-demokratische Grundordnung) vor allem in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen reklamiert und ich habe ihn daher in 5.3.2.2 als zentralen Begriff einer von fünf diskursiven Verschiebungen analysiert, über die in den antifeministischen Angriffen auf das Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ Täter*innen Opfer verkehrt werden.

Hier bündle ich die Ergebnisse nun im Hinblick auf diese unterschiedlichen in der Debatte diskursiv hervorgebrachten Verständnisse der

erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe Bildung und Erziehung. Ich diskutiere zunächst die beiden diskursiven Konstruktionen des in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen hervorgebrachten bzw. vorbereiteten antifeministisch-autoritären Erziehungsbegriffs (6.1) und des in den Bildungsplan-Dokumenten re produzierten neoliberal-kompetenzorientierten Bildungsbegriffs (6.2). Hierbei stelle ich jeweils Verbindungen zu den Erkenntnissen aus den Kapiteln 1 und 2 her, ziehe darüber hinaus aber auch weitere Literatur zu den erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen Bildung und Erziehung und dem Neoliberalismus-Begriff heran. Anschließend diskutiere ich die These, dass es sich bei den antifeministischen Angriffen auf den Bildungsplan und dem hier konstruierten antifeministisch-autoritären Erziehungsbegriff um eine Reaktion auf die im Bildungsplan re produzierte neoliberal-kompetenzorientierte Neuordnung von Bildung handelt (6.3). Auch in der Forschung zu antifeministischen und neurechten Mobilisierungen wird diskutiert, ob diese als ein Kampf gegen neoliberale Flexibilisierungsanforderungen und Prekarisierungen erklärt werden können (siehe Kapitel 2). In dem von mir analysierten Material lassen sich einzelne Hinweise auf diese These finden. Schließlich weise ich sie aber zurück und zeige, dass es sich auch bei der Trennung von antifeministischem Autoritarismus und Neoliberalismus um eine diskursive Konstruktion handelt, die die heteronormativen und demokratiefeindlichen Gemeinsamkeiten beider Strömungen verdeckt.

Abschließend frage ich, welche Herausforderungen sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit für die wissenschaftliche Gemeinschaft im Allgemeinen und Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung im Besonderen ergeben und wie mit diesen umgegangen werden kann (6.4). Als ich meine Titelidee einer*m anderen Antifeminismusforscher*in vorstellte, wandte diese*r ein, die Zeiten seien doch ‚schon immer‘ (zumindest seit dem Kaiserreich) antifeministisch gewesen. Meine Entgegnung, wir hätten es seit Anfang der 2010er mit einer neuen Konjunkturwelle antifeministischer Mobilisierungen zu tun, die sich explizit bildungspolitischen Themen zuwendet und daher (auch) Bildung vor neue Herausforderungen stellt, konnte zwar überzeugen. Nichtsdestotrotz ist der Einwand nicht unberechtigt und so sind auch die erziehungswissenschaftlichen Antworten, die ich am Ende dieses Kapitels hervorheben möchte, nicht gänzlich neu. In Zeiten von zunehmendem Demokratieabbau und Demokratiefeindlichkeit aber erfahren kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf Bildung (Hartmann) und eine Erziehung zur Mündigkeit (Adorno) neue Dringlichkeit.

6.1 Antifeministisch-autoritäre Erziehung und die leise Metapolitik der ‚Neuen Rechten‘

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (BMJ 2024b). In den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen wird auf den ersten Satz aus Artikel 6, Absatz 2 des Grundgesetzes immer wieder verwiesen und hierüber Erziehung als alleiniges Recht der Eltern konstruiert. Der zweite Satz wird hingegen vernachlässigt. Nur in der gemeinsamen Betrachtung der beiden Sätze wird allerdings das in diesem Artikel des Grundgesetzes eingelagerte Spannungsverhältnis zwischen elterlichem Erziehungsrecht und „einer Institutionalisierung der öffentlichen außerhäuslichen Erziehung und Bildung für Kinder, die aktuell immer weiter ausgebaut wird“ (Baader 2024: 165), deutlich. Auf dieses Spannungsverhältnis wird auch im Rahmen der Debatte insbesondere in den Äußerungen des Kultusministeriums verwiesen (siehe 5.3.2.2).

In den Äußerungen der Bildungsplangeegner*innen wird das Spannungsverhältnis hingegen einseitig aufgelöst. Hierzu dient u.a. die diskursive Trennung zwischen Erziehung und Bildung. Diese wird mit der Trennung zwischen privater und öffentlicher Sphäre verknüpft. Während der Bildungsbegriff kaum verwendet wird, erscheint Erziehung als ‚Privatsache‘ der Eltern (siehe 5.3.2.2). Diese diskursive Trennung zwischen Erziehung und Bildung ist allerdings keineswegs neu. Zwar sind „‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ [...] Begriffe, die den Anspruch haben, zentrale Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung beschreibbar, analytisch fassbar und reflektierbar zu machen“ (Thon et al. 2024: 9), sie werden allerdings mit unterschiedlichen Bedeutungshorizonten verknüpft. U.a. Norbert Ricken zeichnet nach, dass Erziehung mit Machtausübung assoziiert wird, während dem Bildungsbegriff ein Freiheitsversprechen anhaftet (vgl. Ricken 2006: 151; siehe 3.2.2). Über diese Unterscheidung von Erziehung und Bildung wird eine binäre Trennung zwischen Macht und Freiheit fortgeschrieben, die insbesondere in den Arbeiten Michel Foucaults dekonstruiert wird (vgl. Foucault 1983; siehe 3.2.3). Christine Thon, Barbara Rendtorff, Britta Hoffarth und Meike Sophia Baader betonen darüber hinaus, dass „[s]owohl der Begriffsbildung selbst als auch der Unterscheidung von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ [...] hierarchische binäre Geschlechterordnungen eingeschrieben“ sind (Thon et al. 2024: 9). Historische Konstruktionen von Erziehung als „weibliche[.], v.a. mütterliche[.] Domäne“ (ebd.) und Bildung als männlich konnotierter aktiver, autonomer, freier und individueller „Zugriff auf Welt“ (ebd.) wirken den Autor*innen zufolge bis heute fort.

In den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen ist diese Konstruktion von Erziehung als weibliche und insbesondere mütterliche Aufgabe nur vereinzelt zu finden. Die Forderung „Den Kindern muss man das Recht auf ihre Mama erhalten; und auch auf ihren Vater, der Vater sein und nicht männliche Zweitmama spielen soll!“ (DfA Laun 28.02.2016) suggeriert eine derartige Rollenverteilung. Auch die diskursive Verknüpfung von Erziehung mit dem Bereich des Privaten legt eine Verbindung zu Vorstellungen von Weiblichkeit nahe, da diese insbesondere im 18. und 19. Jahrhundert mit Häuslichkeit verknüpft und die Familie als weibliches Handlungsfeld definiert wurde (vgl. Hausen 1976; siehe 3.4.5). In dem analysierten Material steht dennoch eine andere diskursive Verknüpfung im Vordergrund. Der Fokus liegt auf einer diskursiven Konstruktion von Sexualität als ‚Privatsache‘. Sexualität sei „eine hochsensible, zutiefst private, intime und mit einer natürlichen Schamgrenze geschützte Zone“ (PhV 20.10.2014). Sie ist also nicht nur privat, sondern wird auch immer wieder mit Scham assoziiert und diese Scham naturalisiert¹²³ (siehe 5.3.2.1). Sexualität erscheint hierdurch als etwas, wofür sich Menschen von Natur aus schämen. Diese Naturalisierung dient einer normativen Konstruktion: Sexualität wird zu etwas, wofür sich Menschen schämen *sollten*. Insbesondere Kindern wird diese Scham zugeschrieben. Wie in Foucaults Analysen zur Diskursivierung des Sexes im 18. und 19. Jahrhundert (vgl. Foucault 1977/2014; siehe 3.3.3), erscheinen Kinder in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen als a- bzw. präsexuell (vgl. z.B. Baader 2019; Tuider 2016; Schmincke 2015; siehe 2.3 und 5.3.2.1). Gleichzeitig wird befürchtet, sie könnten die eigene Sexualität ‚zu früh‘ entdecken. Im analysierten Material erscheint die Thematisierung von ‚sexueller Vielfalt‘ in der Schule als Anlass für eine ‚zu frühe‘ Entdeckung der eigenen Sexualität. Eltern wird daher auch in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen die Aufgabe zugeschrieben bzw. von den ‚besorgten Eltern‘ die Zuständigkeit dafür reklamiert, „diesen kostbaren und gefährlichen, bedrohlichen und bedrohten Sexualkeim in ihre stete Obhut [zu] nehmen“ (Foucault 1977/2014: 104).

Die Thematisierung von Sexualität im Bildungsplan wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen zwar abgelehnt und bekämpft, die Analyse zeigt aber, dass die Fokussierung auf das Thema Sexualität insbesondere in diesen Äußerungen hergestellt wird. Sexualität erscheint als *das* Thema der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘. Während heterosexuelle Lebensweisen hierbei naturalisiert und entsexualisiert werden, erfahren sowohl queere Lebensweisen als auch die geplanten Bildungsinhalte eine

123 Aki Krishnamurthy beschreibt Scham in ihrer machtkritischen Analyse des Zusammenhangs zwischen Scham und Geschlecht als „ein mächtiges, ein schmerzhaftes Gefühl“, das dann auftaucht, „wenn Normen nicht erfüllt werden“ (Krishnamurthy 2018: 15).

(Hyper-)Sexualisierung (vgl. Hartmann 2016; siehe 5.3.2.1).¹²⁴ Jegliche Thematisierung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen jenseits der heteronormativen Ehe wird über diese Sexualisierung in den Bereich der als ‚Privatsache‘ konstruierten Erziehung und damit in die Familien verschoben. Familie wiederum wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen als heteronormative Abstammungsgemeinschaft imaginiert.

In der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zeigt sich in erster Linie diese diskursive Verschiebung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen in den privaten Bereich der Familienerziehung. Die Ausgestaltung dieser Familienerziehung wird hier allerdings nicht näher thematisiert. Die Analysen von Thon (2024, 2023) zeigen allerdings, dass antifeministische und neurechte Diskursivierungen des Pädagogischen inzwischen zunehmend eigene pädagogische Programme entwerfen, die sich auf Familienerziehung fokussieren (siehe 2.3.3.). Anhand von aktuellen antifeministischen Blogs und Webseiten zeichnet Thon nach, wie die „Überlegenheit einer traditionellen Familienerziehung“ (Thon 2025: 328) diskursiv hervorgebracht wird und mit heteronormativen Geschlechterkonstruktionen einhergeht. Diese antifeministische und neurechte emphatische Aufladung von Familienerziehung schließt diskursiv an aktuelle bildungspolitische Debatten an, in denen (insbesondere migrantische) Familien (mit niedrigem Einkommen) meist negativ als Bildungsbarrieren von Kindern adressiert werden (vgl. ebd.: 331).

Auch Baader beobachtet eine „Abwertung von Familienerziehung insbesondere mit Blick auf Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund oder sogenannter Bildungsferne“ (Baader 2024: 178). Da Familienerziehung in der Regel Müttern zugeschrieben wird, werden auch diese hierbei als defizitär hervorgebracht. Insbesondere rassifzierten Müttern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status wird vorgeworfen, sie würden ihren Kindern Bildungsmöglichkeiten verwehren (vgl. ebd.). Beispielhaft für diese Abwertung von Familienerziehung steht die Beobachtung, dass die Kindertageseinrichtung im Gegensatz zur Familie zunehmend als Ort der ‚nobleren‘ (vgl. Ricken 2006: 247) Bildung markiert wird (vgl. Thon 2021). Das Spannungsfeld zwischen elterlicher Erziehung und öffentlicher Bildung wird hier in die andere Richtung aufgelöst, sodass „alles, was in der Kindertageseinrichtung geschieht, zur Bildung erklärt wird, selbst der Mittagsschlaf“ (Baader 2024: 178). Die diskursive Trennung zwischen Erziehung und Bildung in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen ist also keineswegs neu, sondern schließt an ein grundlegendes Spannungsverhältnis der beiden erziehungswissenschaftlichen

124 Laufenberg beschreibt die Gleichzeitigkeit der Entsexualisierung von homofeindlicher Homosozialität (z.B. Freundschaften zwischen homofeindlichen heterosexuellen Männern) und der Hypersexualisierung von homosexueller Homosozialität (z.B. schwule Partnerschaften) (vgl. Laufenberg 2014: 173; siehe 3.3.5).

Grundbegriffe an. Dieses wird Thon zufolge nicht nur in öffentlichen und bildungspolitischen Diskursivierungen von Familienerziehung deutlich, denn „auch die Erziehungswissenschaft trägt ihren Teil dazu bei, rechte pädagogische Diskurse konkurrenzfähig zu machen“ (Thon 2025: 331). Familienerziehung wird nur wenig untersucht und erscheint auch in der Erziehungswissenschaft meist als selbstverständlich und natürlich weibliche Domäne (vgl. ebd.). Dies macht sie besonders anschlussfähig für antifeministische und neurechte Besetzungsstrategien des Erziehungsbegriffs (siehe 2.3.3).

Erziehung wird hier vorrangig im Hinblick auf die Erziehung von (kleinen) Kindern thematisiert. Über die zunehmende Fokussierung auf ‚frühkindliche Bildung‘ statt Kindererziehung und der Hervorbringung der Kindertagesstätte als Bildungsort lässt sich die diskursive Verschiebung von Erziehung zu Bildung besonders gut beobachten (vgl. Thon 2021). In dem von mir analysierten Material aber wird nicht nur die Erziehung von Kleinkindern in den privaten Bereich der Familie verlagert. Zwar lässt sich in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen nachzeichnen, wie Jugendliche infantilisiert werden und die Debatte von einer anfänglichen Fokussierung auf queere Jugendliche zu einer Thematisierung von Kindergartenkindern verschoben wird (siehe 5.3.2.1 und 5.4.2.1), diskursiv wird aber jegliche Thematisierung von Geschlecht und Sexualität jenseits der Heteronorm als Erziehungsfrage konstruiert. Im Kleinkindalter sollten diese hiernach gar nicht und später ausschließlich im Rahmen der Familienerziehung erfolgen. Es zeigt sich, dass die Thematisierung von queeren Lebensweisen dem Zuständigkeitsbereich des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags durch unterschiedliche diskursive Trennungen, Verknüpfungen und Verschiebungen entzogen wird: Bildung und Erziehung werden diskursiv getrennt. Erziehung wird mit dem Bereich des Privaten und mit Familie verknüpft, die als heteronormative Abstammungsgemeinschaft imaginiert wird. Queere Lebensweisen werden sexualisiert, Sexualität wird über die Verknüpfung mit Scham diskursiv in den Bereich des Privaten verschoben. Die Frage, ob und wie queere Lebensweisen thematisiert werden sollten, wird somit zum ausschließlichen Gegenstand der heteronormativen Familienerziehung.

In dem von mir analysierten Material wird diese Verschiebung in erster Linie über das Bild des unschuldigen Kindes legitimiert. Dieses müsse vor ‚Frühsexualisierung‘ geschützt werden (siehe 5.3.2.1). Auch in den von Thon untersuchten Erziehungsblogs stehen die ‚Muttertiere‘, die ‚ihre Brut hüten‘ im Vordergrund (vgl. Thon 2025: 329).¹²⁵ Wie bereits in 2.3.3 beschrieben,

125 Auf ihrem Blog bewirbt Birgit Kelle ihr Buch *Muttertier* (2017) mit den Worten: „Wir hüten die Brut, wir verteidigen sie wie Löwinnen. Wir geben ihr Wurzeln und Flügel. Wir lieben sie. Es ist nicht rational, es ist. Wir sind Muttertiere bis zum letzten Atemzug. Und das machen wir gut so“ (Kelle 2017 zit. n. Thon 2025: 330).

beobachtet Baader (2025) aber, dass in neurechten Erziehungsratgebern wie *Wir erziehen. Zehn Grundsätze* (Sommerfeld 2019) oder *Vorlesen* (Kositza/Sommerfeld 2019) ein anderes Bild von Kindern gezeichnet wird. Das Kind erscheint hier ähnlich wie in dem bekannten nationalsozialistischen Erziehungsratgeber *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind* von Johanna Haarer (1934) als Tyrann, der gebändigt und durch ‚Verlassenheit‘ zur Selbstkontrolle erzogen werden muss (vgl. Baader 2025: 214; siehe 2.2.3 und 2.3.3). Erziehung wird hier weniger mit Liebe und Mutterglück assoziiert, denn mit Autorität und Kontrolle. Im Vordergrund steht ein autoritäres Erziehungskonzept. Dies legt nahe, dass sich die „autoritäre Revolte“ (Weiß 2017; siehe 2.2.1) der ‚Neuen Rechten‘ weniger in den Auftritten von AfD-Politiker*innen, den Aktionen der *Identitären Bewegung* (IB) oder den Demonstrationen der *Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* (Pegida) und der *Demo für Alle* (DfA) vollzieht, sondern vor allem im privaten Bereich der Erziehung stattfindet.

„Denn wo die öffentliche Bühne der politischen Auseinandersetzung immer Gefahr läuft, durch ‚laut‘ inszenierte, populistische Skandale von Akteur*innen im Netzwerk der Neuen Rechten nicht auf die erhoffte Zustimmung zu treffen, sondern in Ablehnung umzuschlagen, verspricht das Vordringen in das Private von Erziehung, Familie und Geschlecht [und wie ich vor dem Hintergrund meiner Analyse ergänzen möchte: Sexualität, JG], ‚leise‘ Metapolitik zu betreiben.“ (Meyer 2022: 143)

Während die Ausgestaltung dieser ‚leisen‘ Metapolitik erst in den letzten Jahren zunehmend betrieben und untersucht wird, zeigt meine Analyse, dass die diskursive Verschiebung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen in den privaten Bereich der Familienerziehung bereits zu Beginn der neuen antifeministischen Welle vorbereitet wurde. Wilhelm Heitmeyer betont, dass es zum erklärten Ziel der ‚Neuen Rechten‘ gehört, Sagbarkeitsgrenzen zu verschieben und extrem rechte Positionen (wieder) sagbar zu machen und zu normalisieren (vgl. Heitmeyer 2018: 274; siehe 2.2.1). Er verweist hierbei u.a. auf die Aussage Alexander Gaulands, der in einem Interview erklärte: „Wir versuchen, die Grenzen des Sagbaren auszuweiten“ (Gauland zit. n. ebd.). Meine Analyse aber zeigt, dass das Feld des Sagbaren keineswegs nur ausgeweitet, sondern auch begrenzt wird. Anhand von Sprachverboten wie dem sogenannten ‚Genderverbot‘ wird dies besonders deutlich (siehe Einleitung). Auch meine Analyse zeigt, dass in der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ queerfeindliche Aussagen wieder sagbarer wurden, gleichzeitig aber auch ein neues Feld der Unsagbarkeit abgesteckt wurde. Queere Identifizierungen und Begehrensformen wurden gleichzeitig unsagbar gemacht und diese Unsagbarkeit vor allem für den pädagogischen Bereich von Bildung und Erziehung hergestellt.

6.2 Neoliberal-kompetenzorientierte Bildung und die kapitalistische Verwertung von Vielfalt

Obwohl es sich bei der Kontroverse um den ‚Bildungsplan 2015‘ zweifelsohne um eine bildungspolitische Debatte handelt, ist Bildung selbst hier kaum explizit Thema, denn die Debatte ist vor allem von den antifeministischen Angriffen und den Reaktionen auf diese geprägt. In diesen wird der Erziehungsbegriff in den Vordergrund gerückt. In den unterschiedlichen Debatten-Beiträgen wird daher vor allem implizit deutlich, welche Verständnisse von Bildung hier diskursiv hervorgebracht werden (siehe 5.2.2). In den Bildungsplan-Dokumenten aber wird explizit ein kompetenzorientierter Bildungsbegriff entworfen (siehe 5.2.2 und 5.4.3). Diese Kompetenzorientierung der Bildung ist auf eine neoliberale Neuordnung zurückzuführen (vgl. Walgenbach 2019: 7).

Der Neoliberalismus-Begriff wird heute kaum noch als Selbstbezeichnung, sondern meist als kritische Fremdbezeichnung für eine ökonomische Agenda verwendet, die vor allem auf „Deregulierung, Liberalisierung, Privatisierung und Flexibilisierung von Industrie, Gütern, Arbeit, öffentlichen Fürsorgeaufgaben und Finanzkapital“ zielt (ebd.: 10). Katharina Walgenbach (2019) nimmt in den Blick, welche Neuordnungen des Staates, der Privatsphäre und der Bildung hiermit einhergehen. Sie zeichnet einen „Paradigmenwechsel vom ‚fürsorgenden‘ zum ‚aktivierenden Staat‘“ nach, wodurch die „Ordnungs- und Straffunktion des Staates“ gestärkt wurde (ebd.: 13). Aufgabe des Staates ist hiernach vor allem die Absicherung der Wettbewerbsordnung (vgl. ebd.: 10).

Die neoliberale Neuordnung der Privatsphäre wird vor allem mit der Figur des ‚unternehmerischen Selbst‘ in den Blick genommen, die von Foucault (2006) herausgearbeitet und insbesondere von Ulrich Bröckling (2007) weiterentwickelt wurde. Sie geht mit einer neoliberalen Subjektivierung einher, die die Subjekte als Unternehmer*innen ihrer selbst hervorbringt (vgl. Walgenbach 2019: 15). Walgenbach zufolge gehen „neue[.] Arbeitsformen [...] zunächst mit attraktiven Versprechungen einher wie etwa Selbstverwirklichung, Zeitsouveränität oder Selbstbestimmung (Geissler 2008), sie sind zugleich aber auch mit Selbstausbeutungsrisiken verbunden (vgl. Wagner 2007)“ (ebd.). Dies bedingt auch eine Neustrukturierung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Sphäre, in der die Trennung der beiden Bereiche aufgeweicht wird (vgl. ebd.). Im Anschluss an die „Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“ (Hausen 1976; siehe 3.4.5) verweist Walgenbach auf die Vergeschlechtlichung dieser Trennung: Öffentlichkeit wurde männlich und Privatheit weiblich konnotiert (vgl. Walgenbach 2019: 16). Die neoliberale Neuordnung der Privatsphäre führt also auch zu einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse. Diese Flexibilisierung bringt allerdings nicht notwendigerweise

eine generelle Öffnung und Erweiterung der Möglichkeiten geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen mit sich. Vielmehr geht die neoliberale Neuordnung gleichzeitig mit Liberalisierungen als auch mit (Re)Normierungen des Geschlechtlichen und Sexuellen einher. Einige Autor*innen befassen sich daher damit, wie auch (queer-)feministische Bestrebungen von neoliberalen Transformationen vereinnahmt bzw. als überholt konstruiert wurden und werden (vgl. kritisch z.B. Pühl/Sauer 2018; Voß/Wolter 2015; Fraser 2013; Engel 2009). Geschlechtlich und sexuell vielfältige Lebensweisen werden aus neoliberaler Perspektive u.a. deshalb begrüßt, weil sie als eigener Markt erschlossen wurden, wie beispielsweise die zunehmende Kommerzialisierung des *Christopher Street Day* (CSD) (nicht nur) in Deutschland zeigt (vgl. kritisch DISW 2023; rbb24 2023).

Auch das Feld der Bildung erfährt seit den 1990er Jahren eine Ökonomisierung (vgl. Walgenbach 2019: 11). Walgenbach beobachtet, dass Bildungsinstitutionen zunehmend in Konkurrenz zueinander gebracht werden. Hierzu dienen u.a. Rankings und internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA (vgl. ebd.: 12). Bildung findet in der neoliberalen Wettbewerbsgesellschaft statt und ist in diese verstrickt. Im Anschluss an Bröckling (2017) beschreibt Walgenbach, dass Bildungsinstitutionen zwar gegenteiliges suggerieren, in der ökonomischen Wettbewerbslogik aber „nicht Leistung honoriert [wird], sondern nur das, was sich verkaufen lässt (Walgenbach 2019: 18). Durch diese Wettbewerbslogik erfährt Bildung „eine enorme Aufwertung. [...] Die Wahl der ‚richtigen Grundschule‘ oder des ‚richtigen Kindergartens‘ wird vor allem für Eltern der oberen sozialen Milieus zunehmend bedeutsam“ (ebd.: 19). Die in 6.1 im Anschluss an Baader (2024) und Thon (2021) beschriebene zunehmende Konstruktion von Kindertagesstätten als Orte der Bildung stellt hiernach ebenfalls ein Beispiel für die neoliberale Neuordnung von Bildung dar.

Ricken (2006) zufolge war diese neoliberale Ausrichtung von Beginn an in die Idee der Bildung eingeschrieben (siehe 3.2). Im Anschluss an Foucaults gouvernementalitätstheoretische Arbeiten zeichnet Ricken nach, wie im Bildungsgedanken die Grenzen des menschlich Möglichen in noch zu bewältigende Bildungsaufgaben transformiert und hierdurch permanent nach Selbststeigerung und Selbstoptimierung strebende Subjekte hervorgebracht werden. Er widerspricht damit der einfachen Gegenüberstellung von humanistischer Bildung im Sinne einer Befreiung und Selbstbestimmung der Menschen auf der einen und funktionalistischer Bildung im Sinne von neoliberaler Qualifikations- und Kompetenzorientierung auf der anderen Seite (vgl. ebd.: 17). Auch Walgenbach problematisiert, dass der kritische Verweis auf eine zunehmende Ökonomisierung der Bildung suggeriert, Bildung habe sich „vor den neoliberalen Reformen ab den 1990er Jahren weitgehend unabhängig vom

Feld der Ökonomie entwickelt“ (Walgenbach 2019: 12). Dass dies keineswegs der Fall war, macht sie am Beispiel der sogenannte Bildungsexpansion in den 1970er Jahren deutlich, der auch ökonomische Gründe und nicht nur das Ziel, für mehr Chancengleichheit zu sorgen, zugrunde lagen (vgl. ebd.).

Nichtsdestotrotz lässt sich seit der im Anschluss an die PISA-Ergebnisse von 2000 diagnostizierten Kompetenzkrise (vgl. Ricken 2006: 10) – auf die auch in der Einführung zum baden-württembergischen Bildungsplan verwiesen wird (siehe 5.4.3) –, eine verstärkte Kompetenzorientierung auch im Feld der Bildung beobachten (vgl. KMK o. J.). Diese geht mit einer ebenfalls zunehmenden „Heterogenitätsorientierung“ (Budde 2015) von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis einher. Hierbei steht meist die Frage nach dem „Umgang mit Heterogenität“ (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017) im Vordergrund. Im Rahmen dieses Paradigmenwechsels (vgl. Budde 2015: 22) rückt auch in der Erziehungswissenschaft die Fokussierung auf sogenannte Gender- und Diversity-Kompetenzen in den Fokus. Diese werden in der Erziehungswissenschaft insbesondere in Bezug auf das Handlungsfeld Schule und die Erwachsenenbildung diskutiert (vgl. Kleiner/Klenk 2017: 97). Ziel von Gender- und Diversity-Kompetenztrainings ist es meist, pädagogisch Handelnde in die Lage zu versetzen, kompetent mit (geschlechtlicher) Vielfalt umzugehen. Hierbei werden allerdings nicht selten heteronormative Geschlechterordnungen reproduziert. Bettina Kleiner und Florian Cristóbal Klenk analysieren in ihrem Beitrag „Genderkompetenzlosigkeitskompetenz“ (2017) beispielsweise Genderkompetenztrainings für pädagogisch Tätige und Lehramtsstudierende. Sie zeigen zum einen, dass in derartigen Trainings ein heteronormatives Verständnis von Geschlecht fortgeschrieben wird (vgl. ebd.: 113). Zum anderen wird in den Trainings

„ein kompetenzorientiertes Verständnis pädagogischer Professionalität [hervorgebracht] [...], das einen Zuwachs an Handlungsfähigkeit/-sicherheit suggeriert, indem Pädagog*innen und Lehrer*innen eine Reihe von Trainings- und Wissens-elementen durchlaufen bzw. erlernen, die sich auf das Wissen *über* und den Umgang *mit* ‚Mädchen/Jungen‘, ‚Migrantenfamilien‘, oder ‚LGBTTIQ* Lebensweisen‘ fokussieren.“ (ebd.: 114, Herv. i. O.)

Beides – heteronormative Geschlechterordnung und Kompetenzorientierung – stellen die Autor*innen in ihrem Beitrag infrage und plädieren demgegenüber für eine Anerkennung der „Genderkompetenzlosigkeitskompetenz“, die zur Reflexion auffordert, statt „fertige Lösungen anzubieten“ (ebd.). Auf die Notwendigkeit von heteronormativitätskritischen Perspektiven auf Bildung komme ich in 6.4 zurück. An dieser Stelle soll vor allem deutlich werden, dass auch Geschlechter- und Sexualitätsfragen in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten zunehmend mit Kompetenzorientierung verknüpft und hier insbesondere mit pädagogischer Professionalität in Verbindung gebracht werden.

Auch in den von mir analysierten Bildungsplan-Dokumenten wird diskursiv ein kompetenzlogisches Verständnis vom ‚Umgang mit Vielfalt‘ hervorgebracht (siehe 5.2.2 und 5.4.3). Hierbei stehen allerdings nicht Pädagog*innen oder Lehrer*innen im Fokus, sondern die Schüler*innen selbst. ‚Umgang mit Vielfalt‘ wird diskursiv als notwendige Kompetenz konstruiert, die Schüler*innen erwerben sollen. Schüler*innen erscheinen hierbei in neoliberaler Logik als Subjekte ihres eigenen Kompetenzerwerbs. Sie werden als Unternehmer*innen, als Gestalter*innen ihrer eigenen Bildungs- und Erwerbsbiographie hervorgebracht. Gleichzeitig wird Vielfalt in den Bildungsplan-Dokumenten mit ‚Anderssein‘ assoziiert. Insbesondere queere Lebensweisen werden hier verändert. Es sind vor allem ‚die Einen‘, heterosexuellen, cis- und endogeschlechtlichen Schüler*innen, die den kompetenten Umgang mit ‚den Anderen‘, den ‚sexuell Vielfältigen‘ erlernen sollen. Hier lässt sich nachzeichnen, wie eine neoliberale Neuordnung von Bildung zwar vordergründig mit einer Flexibilisierung der Geschlechterverhältnisse verknüpft wird, die Kompetenzorientierung sich aber auf die Frage nach dem Umgang mit Vielfalt konzentriert und hierdurch zur Reproduktion von heteronormativen Ordnungen beiträgt, da Vielfalt hier gerade nicht „von der Vielfalt aus“ gedacht wird (Hartmann 2002: 271; siehe 3.5). Vielfältige Lebensweisen bilden hier nicht den Ausgangspunkt, sondern der Umgang mit ihnen kommt vielmehr als zusätzliche, über Kompetenzerwerb zu bewältigende Herausforderung hinzu.

6.3 Antifeministisch-autoritäre Erziehung als Reaktion auf neoliberal-kompetenzorientierte Bildung?

In dem analysierten Material wird in den Bildungsplan-Dokumenten ein neoliberal-kompetenzorientierter Bildungsbegriff entworfen und in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen ein antifeministisch-autoritäres Verständnis von Erziehung konstruiert. Die diskursive Trennung zwischen privater (Familien-)Erziehung und öffentlicher (Schul-)Bildung wird in den antifeministischen Angriffen explizit hervorgebracht, u.a. indem öffentliche Bildung mit einer angeblichen staatlichen Umerziehung verknüpft wird. In den Bildungsplan-Dokumenten hingegen werden Bildung und Erziehung meist gemeinsam genannt und in den Äußerungen der Regierungspolitiker*innen auf den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag hingewiesen. Nichtsdestotrotz steht der Bildungsbegriff hier im Vordergrund, wie bereits die Bezeichnung ‚Bildungsplan‘ und der Titel der Leitlinie ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ zeigen.

Angesichts der (auch) durch Neoliberalisierung bedingten Aufwertung von Bildung und der gleichzeitigen Abwertung von Familienerziehung (vgl. Baader 2024; Thon 2024, 2021; Walgenbach 2019), ließe sich die These aufstellen, bei den antifeministischen Angriffen auf den Bildungsplan handele es sich in erster Linie um eine Reaktion auf das hier eingeschriebene neoliberal-kompetenzorientierte Verständnis von Bildung. Es scheint durchaus nahezu-liegen, dass die Konstruktion einer individuell durch Kompetenzerwerb zu bearbeitenden Komplexität von (geschlechtlicher und sexueller) Vielfalt zur Abwehr des Bildungsziels ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ beiträgt und die hier geforderte individuelle Anpassung an eine sich verändernde Welt von den ‚besorgten Eltern‘ als Zumutung für ihre heteronormative Lebensweise und Kindererziehung erlebt wird. Belege für diese These lassen sich in dem analysierten Material vereinzelt finden. In einer Pressemitteilung der Petitionsinitiative heißt es beispielsweise: „Das in den ‚Leitperspektiven‘ zu Grunde liegende Menschenbild ist das postmoderne Individuum, das an der Entfaltung des ‚Selbst‘ arbeitet und allen anderen, sich selbst entfaltenden ‚Ichs‘ gegenübersteht“ (Petitionsinitiative 20.03.2014b). Dies lässt sich als Kritik an einem individualisierten Bildungsverständnis interpretieren. Die angebliche (Früh-)Sexualisierung wird zudem immer wieder mit mangelnder Bindungsfähigkeit verknüpft (z.B. „Die Sexualisierung ab dem Kindergarten hat verheerende Folgen. [...] Sie macht junge Menschen bindungsunfähig“ (Kuby in DfA Reden 01.03.2014: #00:05:55)), was sich ebenfalls als Warnung vor einer übermäßigen Individualisierung lesen lässt.

Wie in 2.1.1 beschrieben, wird auch in der Forschung zu Antifeminismus die These diskutiert, dass das Erstarken von ‚Anti-Gender‘-Mobilisierungen als Reaktion auf neoliberale Neuordnungen erklärt werden kann. Hiernach wurde ‚Gender‘ zum Symbol nicht nur für eine Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse, sondern für neoliberale Politiken insgesamt (vgl. kritisch Mayer/Goetz 2023: 11). Dieser (beispielsweise von Graff und Korolczuk (2022) vertretenen) These folgend wird in (extrem) rechten Mobilisierungen nicht zwischen Liberalisierungen im Sinne von Gleichstellungspolitik und der Anerkennung von Vielfalt und Neoliberalismus im Sinne einer Individualisierung durch Wettkampflogiken unterschieden. Der Kampf ‚gegen Gender‘ bildet hiernach „the unifying lens that provides common ground as well as a common language to different actors“ (Mayer/Goetz 2023: 12), deren gemeinsames Ziel aber in erster Linie der Kampf gegen eine neoliberale Hegemonie sei. Während viel für diese These spricht, identifizieren Stefanie Mayer und Judith Goetz zwei Gefahren, die mit ihr einhergehen (vgl. ebd.). Zum einen besteht ihnen zufolge das Risiko, der Gleichsetzung von (queer-)feministischen Bewegungen mit (neo-)liberaler Hegemonie unkritisch zu folgen, wodurch (queer-)feministische Neoliberalismuskritik aus dem Blick gerät. Zum anderen wird

Antifeminismus dieser These folgend schnell zu eng definiert. Wird Antifeminismus ausschließlich als Mobilisierung gegen neoliberale Neuordnungen verstanden, geraten nicht nur historische Kontinuitäten aus dem Blick. Der Kampf ‚gegen Gender‘ erscheint hier zudem lediglich als Fassade für eine (extrem) rechte Kapitalismuskritik. Bei antifeministischen Mobilisierungen geht es aber auch darum, eine patriarchale und heteronormative Ordnung zu reproduzieren und zu verteidigen.

Vor dem Hintergrund meiner Analyse sehe ich eine weitere Schwierigkeit in der These, antifeministische und autoritäre Mobilisierungen ausschließlich als Reaktion auf Neoliberalismus zu erklären: Sie läuft Gefahr, die herausgearbeitete diskursive Trennung und Gegenüberstellung von antifeministisch-autoritärer Erziehung und neoliberal-kompetenzorientierter Bildung fortzuschreiben. Meine Analyse aber zeigt, dass sich durchaus Parallelen zwischen beiden Konstruktionen feststellen lassen. Während die Bildungsplangegner*innen als Verfechter*innen der heteronormativen Ordnung und die Bildungsplanbefürworter*innen, einschließlich des Kultusministeriums, als Kämpfer*innen für die Akzeptanz von queeren Lebensweisen erscheinen, zeigt die Analyse der Bildungsplan-Dokumente, dass auch in letzteren eine heteronormative Ordnung reproduziert wird.

Zunächst wird ein deutlicher Unterschied zwischen den diskursiven Konstruktionen in den Bildungsplan-Dokumenten und jenen in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen sichtbar: Während Kinder in letzteren als Privatbesitz konstruiert werden, erscheinen sie im Bildungsplan als Bildungssubjekte (siehe 5.4). Und während queere Lebensweisen in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen allenfalls als hypersexualisierte, kranke und kriminelle Abjekte auftauchen (siehe 5.3.2.1 und 5.4.2), soll dem Bildungsplan zufolge wertschätzend mit ihnen umgegangen werden. Sie kommen hier also vor, ihre Existenz wird nicht geleugnet und verschwiegen, sondern (im Arbeitspapier umfassend, im verabschiedeten Bildungsplan nur noch in Ansätzen) anerkannt – allerdings weiterhin nur als ‚die Anderen‘, mit denen umgegangen werden muss. Im Anschluss an Laufenberg (2014; siehe 3.3.4) ließe sich formulieren, dass auch im Bildungsplan eine Liberalisierung queerer Lebensweisen fortgeschrieben und gleichzeitig eingeschränkt wird. Dem Bild von Homosexualität als *phármakon* (vgl. ebd.: 27) folgend, wird der Bildungsplan in neoliberaler Manier mit Homosexualität bzw. Queerness geimpft. Der erste ‚Impfvorschlag‘ – das Arbeitspapier – wurde jedoch als zu hoch dosiert eingestuft, sodass der verabschiedete Bildungsplan nur noch eine kleine Dosis der ‚queeren Krankheit‘ enthält. Beide Konstruktionen tragen – wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise – zur Reproduktion von Heteronormativität durch Bildung und Erziehung bei.

Auch über die hier analysierte Trennung von antifeministisch-autoritärer Erziehung und neoliberal-kompetenzorientierter Bildung hinaus, ist allgemeiner die Gegenüberstellung von Autoritarismus und Neoliberalismus infrage zu stellen, denn sie verkennt die autoritaristische Struktur des Neoliberalismus. Gundula Ludwig und Volker Woltersdorff (2018) beobachten eine zunehmende „Autoritarisierung des Neoliberalismus“ (ebd.: 48) und unterscheiden zwischen einer libertären und einer autoritären Variante des Neoliberalismus (vgl. Ludwig/Woltersdorff: 48). Bereits der libertäre Neoliberalismus geht ihnen zufolge mit dem „Abbau des Wohlfahrtsstaates, der Privatisierung ehemals staatlicher Absicherungen und der Aushöhlung demokratischer Partizipationsmöglichkeiten“ einher (ebd.: 49) und verspricht Freiheit. Dieses Versprechen von Individualität, Autonomie und Selbstbestimmung kann aufgrund der Einschränkung von Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten allerdings für viele nicht (mehr) eingelöst werden (vgl. ebd.). Im autoritären Neoliberalismus werden diese demokratiefeindlichen Neuordnungen weiter ausgebaut und durch repressive Regierungsmechanismen ergänzt. Zur Legitimation dient hierfür nicht länger das Versprechen von individueller auch sexueller Freiheit, sondern das Versprechen von (sexueller) Sicherheit (vgl. ebd.: 64). Vor diesem Hintergrund interpretieren Ludwig und Woltersdorff auch die Angriffe auf den baden-württembergischen Bildungsplan als Teil des autoritären Neoliberalismus. Der Staat wird ihnen zufolge „als moralischer Staat angerufen, der Schutz vor Perversion und sexueller Gewalt durch Fremde gewähren, aber auch die Intimsphäre als heterosexuelle familiäre Machtbastion garantieren soll“ (ebd.: 59). Die Forderung nach Schutz vor sexualisierter Gewalt durch rassifizierte Andere wird in dem von mir analysierten Material nicht aktualisiert. Meine These ist, dass dies auf die mangelnde Mobilisierungskraft von Pegida in Baden-Württemberg und insbesondere der Landeshauptstadt Stuttgart zurückzuführen ist (siehe 5.1). Rassistische Bedrohungsszenarien vermochten es nicht die baden-württembergische Bevölkerung zu mobilisieren und (extrem) rechte Positionen in der sogenannten gesellschaftlichen Mitte zu verankern. Die Narrative von ‚Gender-Ideologie‘, ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘ hingegen schon. Dennoch wird insbesondere durch die Konstruktion von Familie als Abstammungsgemeinschaft auch eine rassistische Ideologie sichtbar.

6.4 Kritisch-dekonstruktive Bildung und Erziehung zur Mündigkeit als demokratische Notwendigkeit

Wie meine Analyse zeigt, strukturieren antifeministische Äußerungen das Feld der Sagbarkeit neu. Es wird von ihnen nicht determiniert und doch werden bestimmte anschließende Äußerungen wahrscheinlicher und andere unwahrscheinlicher. Diese Un_Wahrscheinlichkeiten beruhen vor allem auf der in 5.3.1 analysierten Polarisierung. Sie legt nahe, es gäbe nur zwei Reaktionsmöglichkeiten, von denen eine gewählt werden müsse. Dies bringt die Bildungsplanbefürworter*innen immer wieder in eine dilemmatische Position: Nehmen sie die ihnen zugeschriebene Position der Verteidiger*innen des Bildungsziels ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ an, reproduzieren sie die Binarität von Angriff und Verteidigung, von für und gegen den Bildungsplan. Lehnen sie die Position ab, überlassen sie den Bildungsplangegner*innen das Aktionsfeld, wie der zeitweilige Rückzug der queeren Community von den Demonstrationen zeigt (siehe 5.3.3.1). Diese dilemmatische Situation zeigt sich allerdings nicht nur für die gesamte Debatte, sondern auch immer wieder ‚im Kleinen‘. So bringt beispielsweise auch die in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen aufgestellte Behauptung, bei dem Bildungsziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ handele es sich um eine Thematisierung von sexuellen Praktiken, eine ambivalente Situation hervor: Wird diese Sexualisierung der Bildungsplaninhalte – wie in den Äußerungen der Bildungsplanbefürworter*innen – zurückgewiesen, wird hiermit diskursiv eine Position reproduziert, der zufolge sexuelle Praktiken in der Schule nicht thematisiert werden sollten (siehe 5.3.2.1). Würde stattdessen auf die Relevanz von vielfaltsorientierter sexueller Bildung hingewiesen, würde implizit die Sexualisierung des Bildungsplans reproduziert und bestätigt werden.

Auch die diskursive Trennung antifeministisch-autoritärer Familienerziehung und neoliberal-kompetenzorientierter öffentlicher Bildung bringt eine derartige dilemmatische Situation hervor: Wird angesichts der Verschiebung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen in den privaten Bereich der Familienerziehung die Relevanz von öffentlicher Bildung zu queeren Lebensweisen betont, läuft dies Gefahr, nicht nur die Trennung zwischen Bildung und Erziehung zu reproduzieren, sondern auch zur neoliberalen Aufwertung von Bildung und der Abwertung von Familienerziehung beizutragen und den Erziehungsbegriff neurechten Vereinnahmungen zu überlassen. Wird hingegen auf den staatlichen Erziehungsauftrag verwiesen, besteht nicht nur das Risiko, dass hierdurch implizit die Behauptung reproduziert wird, der Staat wolle Eltern ihr Recht auf (Sexual-)Erziehung ihrer Kinder streitig machen, sondern es wird gleichzeitig die Verschiebung von Geschlechter- und Sexualitätsfragen in den

Bereich der Erziehung reproduziert. In dieser Arbeit, die diskursanalytisch nicht nur als Analyse *von*, sondern auch als Intervention *in* (bildungs-)politische Debatten über zur Thematisierung von geschlechtlich und sexuelle vielfältigen Lebensweisen (nicht nur) in pädagogischen Kontexten zu verstehen ist, schlage ich mit der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalyse (siehe 4.1.2) und im Anschluss an Hartmanns kritisch-dekonstruktive Perspektiven (z.B. 2013, 2002; siehe 3.5.2) einen anderen Weg ein: Dieser ermöglicht es, die vermeintlichen Dilemmata selbst als diskursive Konstruktionen in den Blick zu nehmen. Die diskursive Trennung von Bildung und Erziehung und damit die Aufwertung von öffentlicher Bildung und die Abwertung von privater Familienerziehung kann so infrage gestellt, kritisiert und dekonstruiert und an beiden Begriffen festgehalten werden.

Dem antifeministisch-autoritären Erziehungsbegriff der ‚Neuen Rechten‘ muss ein Verständnis von Erziehung entgegengesetzt werden, das Eigenständigkeit und Selbstbestimmung nicht ausschließlich an den Bildungsbegriff abgibt. Baader und Rendtorff betonen:

„Auch wenn die erziehungswissenschaftliche Terminologie das eigenständige Infragestellen traditionell vor allem der Bildung (und damit den älteren Kindern und Heranwachsenden) zuschreibt, so muss doch die grundsätzliche Möglichkeit und Fähigkeit dafür im Erziehungsprozess bereits angelegt sein.“ (Baader/Rendtorff 2024: 19)

Hier steht also eine Erziehung zur Mündigkeit im Sinne Theodor W. Adornos (1971/2020) im Vordergrund. Erziehung und Bildung erscheinen dabei nicht als Gegensätze, sondern als unterschiedliche Ansätze, die dasselbe Ziel verfolgen: Die Hervorbringung von eigenständigen, selbstbestimmten und mündigen sowie solidarischen und gemeinschaftsfähigen Subjekten.

Gleichzeitig ist es angesichts der emphatischen Aufladung von heteronormativer Familienerziehung in der ‚Neuen Rechten‘ unerlässlich, Geschlechter- und Sexualitätsfragen als (theoretische, politische und praktische) Bildungsfragen zu thematisieren und deren Thematisierung als solche einzufordern. In einer Zeit, in der der Bildungsbegriff zunehmende Aufwertung erfährt, muss die Auseinandersetzung mit Geschlechter- und Sexualitätsfragen als öffentliche Bildungsaufgabe formuliert werden, für die die Akzeptanz von geschlechtlich und sexuell vielfältigen Lebensweisen eine Selbstverständlichkeit ist. Hierbei ist allerdings dem neoliberal-kompetenzorientierten Bildungsbegriff, ein machtkritisches und dekonstruktives Verständnis von Bildung entgegenzusetzen. Wie in 3.5 dargelegt, theoretisiert Hartmann (2013, 2002) Bildung in diesem Sinne als kritisch-dekonstruktives Projekt, betont allerdings ebenfalls die enge Verschränkung von Bildung und Erziehung. Beide haben ihr zufolge „teil an der Hervorbringung und Umarbeitung gesellschaftsstrukturierender Differenz und ihrer Kategorien“ (Hartmann 2024: 182). Hartmann geht davon aus, dass Bildung und Erziehung in heteronormative Ordnungen

verstrickt sind und diese mit hervorbringen. Gleichzeitig bilden sie den Ort, an dem Heteronormativität infrage gestellt und im Sinne eines transformativen Bildungsverständnisses auch verschoben werden kann. Abschließend entkommen können wir den diskursiven Strukturen auch durch Bildung nicht, da sie im diskurstheoretischen Subjektverständnis unsere Existenz bedingen. Sie können aber Gegenstand der kritischen Reflexion werden.

Die wissenschaftliche Gemeinschaft und insbesondere die angegriffenen Felder von Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung sind herausgefordert, Antworten auf neurechte und antifeministische Aneignungsversuche des Pädagogischen zu finden. Sarah Meyer zufolge reagiert die Erziehungswissenschaft auf Vereinnahmungsversuche meist mit pädagogisch-praktischer Antidiskriminierungsarbeit einerseits und wissenschaftlichen Analysen andererseits (vgl. Meyer 2022: 143). Die Autorin stellt allerdings infrage, ob diese Antworten gegen das demokratiefeindliche Programm der ‚Neuen Rechten‘ ausreichen und fordert die Erziehungswissenschaft heraus, „ihre gesellschaftliche und politische Verantwortung als Disziplin [zu] diskutieren und neue Antworten auf ihre diskursiven Wirkungsoptionen in der breiten Öffentlichkeit als metapolitisch umkämpften Feld [zu] finden“ (Meyer 2022: 143). Dieser Forderung ist vor dem Hintergrund der Analyse zuzustimmen. (Erziehungs-)Wissenschaftliche Interventionen gegen die antifeministischen Angriffe auf den ‚Bildungsplan 2015‘ stellen auch in dem analysierten Material eine Leerstelle dar.¹²⁶ Gleichzeitig sind Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung weiterhin herausgefordert, die theoretischen und analytischen Grundlagen für derartige Interventionen bereitzustellen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen, wie sie selbst zur Marginalisierung oder Dethematisierung derjenigen Aspekte beitragen, die in das Visier von demokratiefeindlichen Agitationen geraten.

Für die Theoretisierung von Bildung und Erziehung bedeutet dies, dass die Verstrickung dieser erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe in normative Differenzkonstruktionen kritisch reflektiert und – im Sinne Hartmanns (2024, 2013, 2002) Plädoyer für eine kritisch-dekonstruktive Reformulierung von Bildung – dekonstruiert werden muss. Insbesondere poststrukturalistische Theoretisierungen von Bildung, die Bildung als Subjektivierung fassen (vgl. Ricken 2006), sind herausgefordert zu berücksichtigen, dass Machtverhältnisse immer durch Differenzkategorien strukturiert sind und Subjektivierung nicht ohne Identitätskonstruktionen auskommt. Heteronormativitätskritische

126 Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass (erziehungs-)wissenschaftliche Interventionen in die bildungspolitische Debatte gänzlich ausblieben. In dem wie in 4.3.3 beschrieben zusammengestellten Datenkorpus tauchen sie allerdings nicht auf. Auch wird in den Äußerungen der Bildungsplangegner*innen diskursiv nur sehr vereinzelt an wissenschaftliche Forschung angeschlossen (siehe 5.3.2.3).

(z.B. Klenk 2023; Kleiner 2015; Hartmann 2002), aber auch rassismus- (z.B. Akbaba 2017; Castro Varela 2007), klassismus- (z.B. Künstler 2022) und ableismuskritische (z.B. Pfahl 2011) Perspektiven auf Bildung und Erziehung werden nach wie vor marginalisiert. Intersektionale Ansätze, die die Verschränkung unterschiedlicher Differenzkategorien bildungstheoretisch reflektieren (z.B. Bergold-Caldwell 2020), finden sich noch weniger. Eine systematische Betrachtung der in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Überlegungen mit anderen heteronormativitätskritischen Theoretisierungen von Bildung steht noch aus und auch eine Zusammenführung von poststrukturalistischen Bildungstheorien, die nicht nur die Relevanz von Geschlechter- und Sexualitätskonstruktionen, sondern auch weitere Differenzkategorien wie race, Klasse und Körper und deren Interdependenzen in den Blick nehmen, stellt ein bildungstheoretisches Desiderat dar. Darüber hinaus ist Erziehungswissenschaft im Anschluss an Thon (2024, 2023, 2021) und Baader (2024, 2023) herausgefordert sich nicht ausschließlich mit dem Bildungs-, sondern auch mit dem Erziehungsbegriff zu befassen und sich insbesondere mit der Diskursivierung von Familienerziehung auseinanderzusetzen, anstatt sich an ihrer Abwertung und Banalisierung zu beteiligen und sie somit neurechten Besetzungsstrategien zu überlassen.

Für die empirische Forschung zu Antifeminismus und der ‚Neuen Rechten‘ zeigt die vorliegende Arbeit vor allem, dass Analysen in mehrfacher Hinsicht breiter angelegt werden müssen. Zum einen wird die Verschränkung von antifeministischen Mobilisierungen und neurechten Aneignungsstrategien des Pädagogischen erst in letzter Zeit zunehmend in den Blick genommen (siehe 2.3). Zum anderen zeigt die Analyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ die Relevanz eines erweiterten Datenkorpus, das nicht nur die Äußerungen der antifeministischen und neurechten Akteur*innen enthält, sondern auch in den Blick nimmt, wie diskursiv an diese angeschlossen wird. Erst hierdurch lässt sich nachvollziehen, wie es zur Verschiebung von Sagbarkeitsgrenzen kommt und was diesen entgegengesetzt werden kann.

Konkrete Strategien wurden bereits an anderer Stelle formuliert und erörtert.¹²⁷ Sie stehen dabei allerdings immer wieder vor der Herausforderung, dass sich (extrem) rechte Mobilisierungen dynamisch zeigen und daher kaum ‚Patientenrezepte‘ formuliert werden können. Die Analyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘ zeigt aber in jedem Falle, dass ein kritisch-dekonstruktives Verständnis von Bildung (vgl. Hartmann 2024, 2013, 2002) und ein

127 Verwiesen sei an dieser Stelle insbesondere auf das Projekt *Antifeminismus begegnen – Demokratie stärken* (<https://antifeminismus-begegnen.de/de>), die *Meldestelle Antifeminismus* (<https://antifeminismus-melden.de>) sowie die Aktivitäten des *Netzwerk feministische Perspektiven & Interventionen gegen die (extreme) Rechte* (FemPI) (<https://fempinetzwerk.wordpress.com>).

mündigkeitsorientierter Erziehungsbegriff (vgl. Adorno 1971/2020) weder in Theorie und Analyse noch in Bildungspolitik oder pädagogischer Praxis als mögliche Ausrichtungen, als ‚Add-on‘ oder ‚nice to have‘ verstanden werden dürfen. Vielmehr stellen sie in Zeiten von Antifeminismus und Neoliberalismus eine demokratische Notwendigkeit dar.

7 Verzeichnisse

7.1 Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971/2020): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. 28. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- AG Feministisch Sprachhandeln (2015): Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit! Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. URL: http://feministisch-sprachhandeln.org/wp-content/uploads/2015/04/sprachleitfaden_zweite_auflage.pdf [18.06.2024].
- AK FE.IN – Autor*innenkollektiv Feministische Intervention (2020): Frauen*rechte und Frauen*hass. Antifeminismus und die Ethnisierung von Gewalt. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Althusser, Louis (1971/2019): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 3. Aufl. Hamburg und Berlin: VSA.
- Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2022): Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle. Endbericht. Wien: Institut für Konfliktforschung. URL: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.06_Aufarbeitungsbericht_DGfE.pdf [18.06.2024].
- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (6), 769–787. doi: 10.25656/01:22173.
- Angermüller, Johannes (2014a): „Der“ oder „das“ Korpus? Perspektiven aus der Sozialforschung. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 604–613.
- Angermüller, Johannes (2014b): Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 16–36.
- Angermüller, Johannes/Schwab, Veit (2014): Zu Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen in der Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff,

- Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 645–649.
- Angermüller, Johannes/Wedl, Juliette (2014): Diskursforschung in der Soziologie. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 162–191.
- Angermüller, Johannes/Wrana, Daniel (2014): Diskursanalyse, poststrukturalistische. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 98–99.
- Antifa-Recherche-Team Baden-Württemberg (2015): PEGIDA in Baden-Württemberg. In: linksunten Archiv. URL: <https://linksunten.indymedia.org/de/node/node/node/139576/index.html> [25.06.2024].
- Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt und New York: Campus.
- Austin, John L. (1962): How to Do Things with Words. London: Oxford University Press.
- Baader, Meike Sophia (2017): Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung. Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sexual- und Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre. In: Erziehungswissenschaft 28 (54), 27–37. doi: 10.25656/01:14872.
- Baader, Meike Sophia (2019): Von der antiautoritären zur autoritären Revolte: Familie, Kindheit, Geschlecht und Sexualität im Fokus. In: Walgenbach, Katharina (Hg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt und New York: Campus, 239–272.
- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): „Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhundert.“ Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden: Springer VS, 129–154.
- Baader, Meike Sophia (2024): Kindererziehung zwischen Familie und öffentlicher Erziehung. In: Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hg.): Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 165–181.
- Baader, Meike Sophia (2025): Erziehung, Bildung und die Geschlechterpolitik der Neuen Rechten. In: Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.): Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 201–218.
- Baader, Meike Sophia/Böttcher, Nastassia L./Ehlke, Carolin/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schröder, Wolfgang (2024): Ergebnisbericht. „Helmut Kentlers

- Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“. Hildesheim: Universität Hildesheim. URL: <https://hilpub.uni-hildesheim.de/server/api/core/bitstreams/01376705-6795-4831-943b-16dc97ece003/content> [24.06.2024].
- Baader, Meike Sophia/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schröder, Wolfgang (2020): Ergebnisbericht. „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“. Hildesheim: Universität Hildesheim. URL: <https://hilpub.uni-hildesheim.de/server/api/core/bitstreams/8d200f25-71b4-4d9b-b402-4b14ef7ede21/content> [24.06.2024].
- Baader, Meike Sophia/Rendtorff, Barbara (2024): Die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment in der Erziehungswissenschaft. In: Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hg.): Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 18–32.
- Backöfer, Ferdinand (2020): Autoritäre Sexualpädagogik? Eine Analyse des Praxisbuches „Fit for Love“. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 311–322.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–35.
- Balzer, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (2017): Einleitung: Queere Impulse für eine heteronormativitätskritische (MINT-)Lehrer_innenbildung. In: Balzer, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 7–16.
- Beck, Dorothee (2020): Arenen für Angriffe oder Arenen der Akzeptanz? Medien als Akteure in ‚Genderismus‘-Diskursen. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 61–104.
- Beck, Dorothee/Gesterkamp, Thomas/Kemper, Andreas/Stiegler, Barbara/von Bargen, Henning (2021): Antifeminismus auf dem Weg durch die Institutionen. Strategien und maskulistische Netzwerke. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, Gunda-Werner-Institut. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/2022-01/Boell_E-Paper_Antifeminismus_Endf_V01_kommentierbar.pdf [18.06.2024].
- Beck, Dorothee/Habed, Adriano José/Henninger, Annette (Hg.) (2024): Blurring Boundaries. ‘Anti-Gender’ Ideology Meets Feminist and LGBTIQ+ Discourses. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.) (2025): Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

- Bergold-Caldwell, Denise/Grubner, Barbara (2020): Effekte der diskursiven Verknüpfung von Antifeminismus und Rassismus. Eine Fallstudie zu Orientierungskursen für neu Zugewanderte. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 149–191.
- Besand, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 70 (14–15), 4–9.
- Besand, Anja (2018): Beutelsbach als Waffe. Über die Einschüchterungsversuche von ganz Rechts und wie die Schule, Staat und Lehrkräfte darauf reagieren können. *sowi-online*. URL: https://sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach_waffe.html [25.06.2024].
- Biefeld, Sharla D./Stone, Ellen A./Brown, Christina Spears (2021): Sexy, Thin, and White. The Intersection of Sexualization, Body Type, and Race on Stereotypes about Women. In: *Sex Roles* 85, 287–300. doi: 10.1007/s11199-020-01221-2.
- Birsl, Ursula (2018): Die Demokratie und ihre Gegenbewegungen: eine kritische (Selbst-)Reflexion zu Begriffen und Referenzrahmen in der Rechtsextremismusforschung. In: *PVS Politische Vierteljahresschrift* 59 (2), 371–384. doi: 10.1007/s11615-018-0081-0.
- Birsl, Ursula (2020): Paradoxien und Aporien des Antifeminismus. Eine demokratietheoretische Einordnung. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 43–58.
- Blech, Norbert (2015): Homophober Vortrag. Beatrix von Storch: Ich organisiere die „Demos für Alle“. In: *queer.de*. URL: https://www.queer.de/detail.php?article_id=23190 [25.06.2024].
- Blum, Rebekka (2019): Angst um die Vormachtstellung. Zum Begriff und zur Geschichte des deutschen Antifeminismus. Hamburg: Marta Press.
- Blum, Rebekka (2021): Historische Kontinuitäten und Brüche im deutschen Antifeminismus. In: *gender-blog.de – blog interdisziplinäre geschlechterforschung*. URL: <https://www.gender-blog.de/beitrag/antifeminismus-deutschland-kontinuitaeten-brueche> [25.06.2024].
- Blum, Rebekka (2022): Das Verhältnis von Antifeminismus und Verschwörungsdenken. Antimoderne Krisenbearbeitung in der Coronapandemie. In: Hessel, Florian/Chakkarath, Pradeep/Luy, Mischa (Hg.): Verschwörungsdenken. Zwischen Populärkultur und politischer Mobilisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 193–214.
- Blum, Rebekka (2026, i.E.): Auf die Plätze. Eine Arbeit zu strukturellem und bewegungsförmigem Antifeminismus in West-deutschland zwischen 1945 und 1990. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Blum, Rebekka/Degen, Katrin/Degner-Mantoan, Jennifer (2024): Wie die Bedeutung von Geschlecht aus der Rechtsextremismusforschung herausgeschrieben wurde. Vortrag beim Workshop „Konjunkturen und Schwerpunkte soziologischer Rechtsextremismusforschung“ am Institut für Sozialforschung, Frankfurt am Main am 14. März 2024.

- Blum, Rebekka/Grenz, Frauke (2022): Rezension zu: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.) (2020): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: Transcript. In: Baar, Robert/Maier, Maja S. (Hg.): Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 18. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 217–222.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Häufig gestellte Fragen. Gesetz über die Selbstbestimmung in Bezug auf den Geschlechtseintrag (SBGG). URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/queerpolitik-und-geschlechtliche-vielfalt/gesetz-ueber-die-selbstbestimmung-in-bezug-auf-den-geschlechtseintrag-sbgg--199332> [25.06.2024].
- BMI & BKA – Bundesministerium des Inneren und für Heimat & Bundeskriminalamt (2023): Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2022. Bundesweite Fallzahlen. URL: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/05/pmk2022-factsheets.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [25.05.2024].
- BMI – Bundesministerium des Inneren und für Heimat (2023): Arbeitskreis „Bekämpfung homophober und transfeindlicher Gewalt“. Abschlussbericht. URL: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/06/ak-abschlussbericht.html?nn=9388922> [25.06.2024].
- BMJ – Bundesministerium für Justiz (2024a): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Artikel 2. In: [gesetze-im-internet.de](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_2.html). URL: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_2.html [25.06.2024].
- BMJ – Bundesministerium für Justiz (2024b): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Artikel 6. In: [gesetze-im-internet.de](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_6.html). URL: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_6.html [21.05.2024].
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bootsmann, Merlin Sophie/Lücke, Martin (2023): Trans*Geschlechtlichkeit in historischer Perspektive. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 19. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 57–71.
- Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.) (2022a): Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hg.) (2022b): Positioning the Subject. Methodologien der Subjektivierungsforschung / Methodologies of Subjectivation Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bröckling, Ulrich (2017): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (Hg.) (2007): *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Brüning, Christina (2021): Wider den Missbrauch von Beutelsbach – Einwände aus historischer Perspektive und pragmatische Lösungen für den Geschichts- und Politikunterricht. In: Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer, 173–187.
- Bublitz, Hannelore (2003): *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 21–38.
- Bueb, Berhard (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. 3. Aufl. Berlin: List.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2012): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Bünger, Carsten (2015): Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker, 15–29.
- Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina/Hoffarth, Britta (Hg.) (2017): *Leistung – Anspruch und Scheitern*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Burmann, Christine (2015): Die Überwindung von Diskriminierung. Ein Plädoyer zur Erarbeitung didaktischer Konzepte der Menschenrechtsbildung zu sexueller Vielfalt. In: Breckenfelder, Michaela (Hg.): *Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 287–299.
- Busche, Mart (2021): Next Stop: Postheteronormativität. In: *Sozial Extra* 45 (2), 85–89. doi: 10.1007/s12054-021-00366-y.
- Butler, Judith (1990/2007): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. 2. Aufl. New York und London: Routledge.
- Butler, Judith (1991/2016): *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993/2011): *Bodies That Matter. On the discursive limits of „sex“*. London und New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997a): *Excitable speech. A Politics of the Performative*. New York und London: Routledge.
- Butler, Judith (1997b): *The Psychic Life of Power. Theories in subjection*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Butler, Judith (2010): Ein Interview mit Judith Butler. In: Bublitz, Hannelore (Hg.): *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius, 142–152.

- BVT – Bundesverband Trans* e.V. (2017): Trans*-Gesundheitsversorgung. Forderungen an die medizinischen Instanzen und an die Politik (Policy PaPer Gesundheit des Bundesverbandes Trans*). Berlin: Bundesvereinigung Trans* e.V. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/120620/0c5e19af792f13569e13407bf0bbf825/trans-gesundheitsversorgung-bv-trans-data.pdf> [16.06.2024].
- Cabral Grinspan, Mauro/Eloit, Ilana/Paternotte, David/Verloo, Mieke (Hg.) (2023): Varieties of TERFness. Special Issue of DiGeSt: Journal of Diversity and Gender Studies 10 (2). URL: <https://www.digest.ugent.be/issue/25700/info/> [25.06.2024].
- Café Clément (o. J.): Clément Méric. Café Clément. URL: https://cafeclement.falken-mg.de/?page_id=13 [25.06.2024].
- Castro Varela, Maria do Mar (2007): Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung. Bielefeld: transcript.
- Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.) (2015a): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker.
- Christof, Eveline/Ribolits, Erich (2015b): Vorwort. Die Fragestellung, die Pate für die Texte des Sammelbandes stand. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, 7–14.
- Connell, R.W. (1995): Masculinities. 2. Aufl. Cambridge: Polity Press.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur und Washington DC: SAGE.
- Danger Dan (2021): Das ist alles von der Kunstfreiheit gedeckt. Antilopen Geldwäsche.
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2022): Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. URL: https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/Glossar_Interventionen_fuer_geschlechtliche_und_sexuelle_Vielfalt_22-08-18.pdf [10.07.2025].
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Schuler, Julia/Brähler, Elmar (2022): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2022: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen: Psychosozial-Verlag, 31–90.
- Degen, Katrin (2024): Flexible Normalität. Über die fragile Zugehörigkeit von cis Frauen und LSBTI-Personen zur extremen Rechten. Bielefeld: transcript.
- Del Percio, Alfonso/Zienkowski, Jan/Angermüller, Johannes (2014): Vom determinierten Akteur zum dezentrierten Subjekt. Strukturalistische, pragmatische und poststrukturalistische Perspektiven der Diskurstheorie im Dialog. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 364–385.
- Derrida, Jacques (2009): Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta. 2. Aufl. Wien: Passagen.
- DfA – Demo für Alle e.V. (2023): Kinderrechte. Demo für Alle. URL: <https://demo-fueralle.de/2023/07/10/kinderrechte/> [25.06.2024].

- DfA – Demo für Alle e.V. (2024): Ehe für Alle. Demo für Alle. URL: <https://demo-fueralle.de/tag/ehe-fur-alle/> [25.06.2024].
- dgti – Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. (2024): Bundestag stimmt für Selbstbestimmung – mit Änderungen. Pressemitteilung zum Selbstbestimmungsgesetz. URL: <https://dgti.org/2024/04/12/selbstbestimmung/> [25.06.2024].
- Diaz-Bone, Rainer (2010): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dieckämper, Julia (2014): Reproduziertes Leben. Biomacht in Zeiten der Präimplantationsdiagnostik. Bielefeld: transcript.
- Dietze, Gabriele (2016): Das „Ereignis Köln“. In: *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 25 (1), 93–102. doi: 10.3224/feminapolitica.v25i1.23412.
- Dietze, Gabriele (2019): Sexueller Exzeptionalismus. Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus. Bielefeld: transcript.
- Dietze, Gabriele/Roth, Julia (2020a): Right-Wing Populism and Gender. A Preliminary Cartography of an Emergent Field of Research. In: Dietze, Gabriele/Roth, Julia (Hg.): *Right-Wing Populism and Gender. European Perspectives and Beyond*. Bielefeld: transcript, 7–21.
- Dietze, Gabriele/Roth, Julia (Hg.) (2020b): *Right-Wing Populism and Gender. European Perspectives and Beyond*. Bielefeld: transcript.
- DISW – Deutsches Institut für Sozialwirtschaft e.V. (2023): Kritik an CSD-Veranstaltungen: Kommerzialisierung und Rainbow-Washing. URL: <https://echte-viel-falt.de/csd/kritik-an-csd-veranstaltungen-kommerzialisierung-und-rainbow-washing/> [25.06.2024].
- Dohm, Hedwig (1902): *Die Antifeministen. Ein Buch der Verteidigung*. Berlin: Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung.
- Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hg.) (2021a): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (2021b): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Einleitung*. In: Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer, 9–16.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1983): *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. 2. Aufl. Chicago: The University of Chicago Press.
- Duden (2024). *Diskurs, der*. In: Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs> [06.07.2024].
- DWDS (2023a). *Diskurs, der*. In: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: <https://www.dwds.de/wb/Diskurs> [06.07.2024].
- DWDS (2023b). *Korpus, das*. In: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: <https://www.dwds.de/wb/Korpus#2> [06.07.2024].
- DWDS (2023c). *Korpus, der*. In: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: <https://www.dwds.de/wb/Korpus#1> [06.07.2024].

- DWDS (o. J.). Matrizze, die In: Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/Matrizze> [06.07.2024].
- Encinas-Martin, Marta/Cherian, Michelle (2023): Gender, Education and Skills. The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi-org.uni-flensburg.idm.oclc.org/10.1787/34680dd5-en> [13.07.2024].
- Engel, Antke (2009): Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queere kulturelle Politiken im Neoliberalismus. Bielefeld: transcript.
- Engel, Antke (2015): Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 191–204.
- Engemann, Christoph/Traue, Boris (2014): Genealogie. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 161–162.
- Engemann, Christoph/Traue, Boris/Scholz, Ronny (2014): Ereignis. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 134–135.
- Fairclough, Norman (1992): Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Farris, Sarah R. (2017): In the Name of Women's Rights. The Rise of Femonationalism. Durham: Duke University Press.
- Fedders, Jonas (2018): „Die Rockefellers und Rothschilds haben den Feminismus erfunden“. Einige Anmerkungen zum Verhältnis von Antifeminismus und Antisemitismus. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, 213–232.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, 9–55.
- Feustel, Robert/Keller, Reiner/Schrage, Dominik/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/van Dyk, Silke (2014): Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 482–506.
- Fischer, Kathryn (2020): Gender und Grammatik. Das Pronomen ist frei vom Körper – aber es ist nicht frei vom Geschlecht. In: Tagesspiegel. URL:

- <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/queerspiegel/das-pronomen-ist-frei-vom-korper-aber-es-ist-nicht-frei-vom-geschlecht-4149826.html> [26.06.2024].
- Foucault, Michel (1973/1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1974/2017): *Die Ordnung des Diskurses*. 14. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (1977/2014): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1983): *The Subject and Power*. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. 2. Aufl. Chicago: The University of Chicago Press, 208–226.
- Foucault, Michel (1986a): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1986b): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2003): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III. 1976–1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980–1988*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017): *Analytik der Macht*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2020): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France 1975/1976*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FRA, European Union Agency for Fundamental Rights (2020): *A long way to go for LGBTI equality*. Luxemburg: European Union. URL: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf [18.06.2024].
- Fraser, Nancy (2013): *Fortunes of Feminism. From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. London und New York: Verso.
- Fraser, Nancy (2017): *Für eine neue Linke oder: Das Ende des progressiven Neoliberalismus*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 2. URL: <https://www.blaetter.de/download/pdf/27653> [07.07.2024].
- Freud, Sigmund (1915/1982): *Trauer und Melancholie*. In: *Psychologie des Unbewußten*. Studienausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 193–212.
- Freud, Sigmund (1923/1982): *Das Ich und das Es*. In: *Psychologie des Unbewußten*. Studienausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 273–330.
- Frey, Regina/Gärtner, Marc/Köhnen, Manfred/Scheele, Sebastian (Hg.) (2014): *Gender, Wissenschaftlichkeit und Ideologie. Argumente im Streit um Geschlechterverhältnisse*. 2. Aufl. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/gender_wissenschaftlichkeit_ideologie_2.auflage.pdf [27.11.2023].

- Fritzsche, Christopher/Maurer, Susanne (2025): Ist autoritäre Erziehung schuld am Antifeminismus? Ein Briefwechsel zwischen Sozialpsychologie und Erziehungswissenschaft. In: Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.): Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 335–348.
- Fritzsche, Christopher/Lang, Juliane (2020): Die GegnerInnenschaft zur Ehe für alle: Ein autoritär-regressives politisches Projekt? In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 265–307.
- Fröhlich, Marie/Schütz, Ronja/Wolf, Katharina (Hg.) (2022): Politiken der Reproduktion. Umkämpfte Forschungsperspektiven und Praxisfelder. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, Christian/Middelhoff, Paul (2019): Das Netzwerk der Neuen Rechten. Wer sie lenkt, wer sie finanziert und wie sie die Gesellschaft verändern. Hamburg: Rowohlt.
- Füty, Tamás Jules Joshua (2019): Gender und Biopolitik. Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen. Bielefeld: transcript.
- Gashaw, Amen (2021): In the Oppression Olympics, Don't Go for the Gold. Harvard Political Review. URL: <https://harvardpolitics.com/in-the-oppression-olympics-dont-go-for-the-gold/> [26.06.2024].
- Gasteiger, Ludwig/Scheider, Werner (2014a): Die Modernisierung der Hochschule im Spannungsfeld von politischer Steuerung und Autonomie. Interpretativ-rekonstruktive Diskursforschung und Grounded Theory Methodologie. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: transcript, 140–163.
- Gasteiger, Ludwig/Scheider, Werner (2014b): Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software. Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursanalyse. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: transcript, 164–184.
- Gehm, Karl-Heinz (2002): Scholz. In: Deutschlandfunk. URL: <https://www.deutschlandfunk.de/scholz-100.html> [26.06.2024].
- Gehring, Petra (2004): Foucault – Die Philosophie im Archiv. Frankfurt und New York: Campus.
- Gehring, Petra (2010a): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 85–93.
- Gehring, Petra (2010b): Sexe/Geschlecht. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 291–293.
- Geiges, Lars/Marg, Stine/Walter, Franz (2015): Pegida. Die schmutzige Seite der Zivilgesellschaft? Bielefeld: transcript.

- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.) (2019): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ghattas, Dan Christian/Kromminga, Ins A./Matthigack, Ev Blaine/Mosel, Es Thoralf (2015): *Inter & Sprache — Von „Angeboren“ bis „Zwitter“*. Eine Auswahl inter*relevanter Begriffe, mit kritischen Anmerkungen vom TrIQ-Projekt „Antidiskriminierungsarbeit & Empowerment für Inter*“.. URL: https://oiigermany.org/wp-content/uploads/InterUndSprache_A_Z.pdf [15.06.2024].
- GfID – Göttinger Institut für Demokratieforschung (2015): *Umfang, Kontext und Auswirkungen pädophiler Forderungen innerhalb des Deutschen Kinderschutzbundes. Zusammenfassende Analyse der Bedingungsfaktoren sexuellen Missbrauchs, diskursiver Anschlussstellen und institutioneller Schwachstellen aus historischer Perspektive (Abschlussbericht zum Forschungsprojekt)*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. URL: https://www.ifdem.de/content/uploads/2015/05/DKSB_Endbericht-1.pdf [18.06.2024].
- GfID – Göttinger Institut für Demokratieforschung (2016): *Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel eines „Experiments“ von Helmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen & pädophilen Emanzipation“ (Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt)*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. URL: https://web.archive.org/web/20170617010802/http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2016/12/Projektbericht_Kentler_Adressenliste_Online_Goettinger-Demokratieforschung2016-11.pdf [18.06.2024].
- Gille, Christoph/Jagusch, Birgit/Krüger, Christine/Wéber, Júlia (2021): *Ambivalente Verhältnisse und steigende Einflussnahmen: Soziale Arbeit und die extreme Rechte*. In: Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Ten Elsen, Jennifer/Thiele, Felix (Hg.): *recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS, 275–294.
- Goetz, Judith (2018a): „... in die mediale Debatte eindringen“ – ‚Identitäre‘ Selbstinszenierungen und ihre Rezeption durch österreichische Medien. In: Goetz, Judith/Sedlacek, Joseph Maria/Winkler, Alexander (Hg.): *Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen „Identitären“*. Hamburg: Marta Press, 91–112.
- Goetz, Judith (2018b): „Aber wir haben die wahre Natur der Geschlechter erkannt...“ Geschlechterpolitiken, Antifeminismus und Homofeindlichkeit im Denken der ‚Identitären‘. In: Goetz, Judith (Hg.): *Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen „Identitären“*. Hamburg: Marta Press, 253–284.
- Goetz, Judith/Mayer, Stefanie (Hg.) (2023): *Global Perspectives on Anti-Feminism. Far-Right and Religious Attacks on Equality and Diversity*. Endinburgh: Edinburgh University Press.
- Goffman, Erving (1977): *The Arrangement between the Sexes*. In: *Theory and Society* 4 (3), 301–331. URL: <http://www.jstor.org/stable/656722> [26.06.2024].
- Götschenberg, Michael/Schmidt, Holger (2024): „Institut für Staatspolitik“. Löst sich die neurechte Denkfabrik wirklich auf? *tagesschau.de*. URL: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/kubitschek-verein-unternehmen-100.html> [23.06.2024].

- Grabau, Christian (2013a): Die Geburt der Pädagogik aus dem Geist der Policy. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89 (2), 292–306. doi: 10.1163/25890581-089-02-90000007.
- Grabau, Christian (2013b): Leben machen. Pädagogik und Biomacht. München: Wilhelm Fink.
- Graff, Agnieszka/Korolczuk, Elżbieta (2022): Anti-Gender Politics in the Populist Moment. London und New York: Routledge.
- Gregor, Joris A. (2023): Situative Positionalität, solidarische Haltung und (Medizin)Kritik. Inter* Studien als Scharnier zwischen Aktivismen und Wissenschaft. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 19. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 25–39.
- Gregor, Joris A. (2015): Constructing Intersex. Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie. Bielefeld: transcript.
- Grenz, Frauke (2021): Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 17. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 185–200.
- Grenz, Frauke (2020): Sexual Politics on Behalf of LGBTIQ? Re_Production of Heteronormativity in the German Debate about the Implementation of Sexual Diversity as a Topic in School. In: Open Gender Journal. doi: 10.17169/ogj.2020.82.
- Grenz, Juno (2025): Pädagogik als Schauplatz antifeministischer Metapolitik. In: Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.): Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 183–200.
- Greven, Ludwig/Caspari, Lisa/Steffen, Tilman (2016): Koalitionsverhandlungen. Gestatten: Kiwi, Ampel und Kenia. In: Zeit Online. URL: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-03/koalitionsverhandlungen-landtagswahlen-baden-wuerttemberg-rheinlad-pfalz-sachsen-anhalt> [26.06.2024].
- GSP – Gesellschaft für Sexualpädagogik e.V. (2023): FAQ zu Helmut Kentler (Stand: 27.03.2023). URL: https://gsp-ev.de/wp-content/uploads/2023/04/FAQ_Kentler_V12.pdf [26.06.2024].
- Günster, Anne (2023): Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht. Münster und New York: Waxmann.
- Haarer, Johanna (1934): Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. München: Lehmanns.
- Habed, Adriano José/Henninger, Annette/Beck, Dorothee (2024): Introduction: Blurring Boundaries. Uncanny Collusions, Overlaps, and Convergences in the Discursive Field of 'Gender'. In: Beck, Dorothee/Habed, Adriano José/Henninger, Annette (Hg.): Blurring Boundaries. 'Anti-Gender' Ideology Meets Feminist and LGBTIQ+ Discourses. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 7–21.

- Habermas, Jürgen (1981/2022): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafeneger, Benno/Jestädt, Hannah/Klose, Lisa-Marie/Lewek, Philine (2018): *AfD in Parlamenten. Themen, Strategien, Akteure*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2021a): Bedingte Autonomie, nicht Neutralität – „Neutrale Schulen Hamburg“ (AfD) und ihre Kritik. In: Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer, 209–227.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2021b): Die epistemische Dimension der Neuen Rechten. Von einer Kritik des Wissenschafts- und Bildungsverständnisses der Neuen Rechten zu einer Selbstkritik. In: Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Ten Elsen, Jennifer/Thiele, Felix (Hg.): *recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS, 249–273.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2021c): Empirische Bildungsforschung als Rechtfertigung rechtspopulistischer Angst. Zur gegenwartsdiagnostischen Verwendung von Large-Scale-Assessments. In: Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten (Hg.): *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 169–189.
- Hall, Stuart (1997): *The Work of Representation*. In: Hall, Stuart (Hg.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE, 13–74.
- Haraway, Donna (1989): *The Biopolitics of Postmodern Bodies. Determinations of Self in Immune System Discourse*. In: *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 1 (1), 3–43. doi: 10.1215/10407391-1-1-3.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.) (2015a): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015b): „Anti-Genderismus“ — Warum dieses Buch? In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript, 7–13.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015c): „Eine Frage an und für unsere Zeit“. Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript, 15–39.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): *Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta (1998): Die Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und neue Impulse für eine kritische Pädagogik. In: Hartmann, Jutta/Holzkamp, Christine/Lähmann, Lela/Meißner, Klaus/Mücke, Detlef (Hg.): *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: Kleine, 29–41.

- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hartmann, Jutta (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 149–178.
- Hartmann, Jutta (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Wiesbaden: Springer VS, 253–278.
- Hartmann, Jutta (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, 105–134.
- Hartmann, Jutta (2017): Heteronormative Bildungs Herausforderungen – queere Impulse nicht nur für Lehrer*innen. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 31–45.
- Hartmann, Jutta (2024): Queere Bildung – kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität. In: Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hg.): Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 182–195.
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (2017): Queering Bildung. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 13. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 15–28.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte in der Neuzeit Europas. Stuttgart: Klett-Cotta, 363–393.
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002-2012): Deutsche Zustände. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung 1. Berlin: Suhrkamp.
- Henninger, Annette (2020): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 9–41.
- Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.) (2020): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript.
- Herschinger, Eva (2014): Zum Verlauf des Forschungsprozesses – linear oder zirkulär? In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.):

- Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 628–633.
- Horn, Elija/Ketelhut, Klemens (2025): Umkämpfte Kinder und Jugendliche: Trans*, Pädagogik und Politik. In: Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.): Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 279–293.
- Irle, Katja (2010): Demontage eines Denkmals. Hartmut von Hentig kann oder will die Sicht der Opfer nicht teilen. In: Frankfurter Rundschau, 5.
- Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7. Aufl. Münster: Unrast.
- Jehle, Stefan (2015): Nach dem Auftreten von Pegida. Wird Karlsruhe ein rechtsextremes Zentrum? In: Stuttgarter Zeitung. URL: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.nach-dem-auftreten-von-pegida-wird-karlsruhe-ein-rechtsextremes-zentrum.27f4a3bd-293c-4dfe-8f02-8246f82ecd7a.html> [26.06.2024].
- Jergus, Kerstin (2014): Zur Verortung im Feld. Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 655–664.
- Jornitz, Sieglinde (2020): Form und Inhalt. Über die Erziehungsvorstellungen der Neuen Rechten in Gestalt von Sommerfelds Buch „Wir erziehen“. In: Pädagogische Korrespondenz 61, 33–50. doi: 10.25656/01:20590.
- Kalkstein, Fiona/Pickel, Gert/Niendorf, Johanna/Höcker, Charlotte/Decker, Oliver (2022): Antifeminismus und Geschlechterdemokratie. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylina/Brähler, Elmar (Hg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen: Psychosozial-Verlag, 245–270.
- Kamann, Matthias (2011): Unfall macht grüne Kernfrage zum Wahlkampfthema. In: Welt Online. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article12793498/Unfall-macht-gruene-Kernfrage-zum-Wahlkampfthema.html> [26.06.2024].
- Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.) (2010): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Kämpf, Katrin M. (2015): Eine „Büchse der Pandora“? Die Anrufung der Kategorie Pädophilie in aktuellen antifeministischen und antiequeeren Krisen-Diskursen. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, 109–127.
- Kelle, Birgit (2013): Dann mach doch die Bluse zu. Ein Aufschrei gegen den Gleichheitswahn. adeo.
- Kelle, Birgit (2017): Muttertier. Eine Ansage. Lüdenschied: Fontis.
- Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kemper, Andreas (2016): Demo für Alle, AfD und Geschichtsklitterung. AfD – DfA – du bist von hinten und von vorne? URL: <https://andreaskemper.org/2016/02/26/demo-fuer-alle-afd-und-geschichtsklitterung/> [08.07.2024].
- Kemper, Andreas (2020): Zivile Allianz. URL: <https://andreaskemper.org/2020/01/30/zivile-allianz/> [26.06.2024].
- Kemper, Andreas (2024): Demo für alle. In: Diskursatlas Antifeminismus. URL: https://www.diskursatlas.de/index.php?title=Demo_für_alle#cite_note-17 [26.06.2024].
- Ketelhut, Klemens/Horn, Elija (2024): Kontroversen um Trans* im pädagogischen Feld. In: *Sexuologie* 31 (1–2), 43–52. doi: 10.61387/S.2024.12.6.
- Kiepels, Sandra (2013): Antifeminismus im Zeitungsdiskurs von 1980-2013. Untersuchung und Vergleich der antifeministischen Diskursstrategien in den Zeitungsdebatten über den „Backlash“, „Political Correctness“, „Gender Mainstreaming“ und die Frauenquote. Hamburg: Diplomica.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina/Klenk, Florian Cristobal (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hg.): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Band 13. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 97–119.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- KMK – Kultusministerkonferenz (o. J.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. KMK. URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [28.06.2024].
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Komm, mach MINT (o. J.): Datentool. URL: <https://www.komm-mach-mint.de/service/datentool> [16.06.2024].
- Kositza, Ellen/Sommerfeld, Caroline (2019): Vorlesen. Schnellroda: Antaios.
- Kováts, Eszter/Pöim, Maari (Hg.) (2015): Gender as symbolic glue. The Position and Role of conservative and Far Right Parties in the Anti-Gender Mobilization in Europe. FEPS – Foundation for European Progressive Studies. URL: https://www.genderportal.eu/sites/default/files/resource_pool/gender%20as%20symbolic%20glue.pdf [18.06.2024].
- Kracher, Veronika (2020): Incels. Geschichte, Sprache und Ideologie eines Online-Kults. Mainz: Ventil Verlag.
- Kraus, Joseph (2018): 50 Jahre Umerziehung. Die 68er und ihre Hinterlassenschaften. Lüdinghausen: Manuscriptum.

- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out – und dann ...?! Ein DJI Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Deutsches Jugend Institut e.V. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf [17.06.2024].
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming out und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Krishnamurthy, Aki (2018): Scham Macht Geschlecht. Körperdialoge in Südindien. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kristeva, Julia (1982): Powers of Horror. An Essay on Abjection. New York: Columbia University Press.
- Krüger, Christine/Jagusch, Birgit/Gille, Christoph/Wéber, Júlia (2022): Extrem rechte Einflussnahmen auf die Soziale Arbeit. Vergleichende Perspektiven. In: Sozial Extra 46 (4), 264–268. doi: 10.1007/s12054-022-00505-z.
- Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.) (2017a): Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality. Lanham und New York: Rowman & Littlefield.
- Kuhar, Roman/Paternotte, David (2017b): „Gender Ideology“ in movement. Introduction. In: Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.): Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality. Lanham und New York: Rowman & Littlefield, 1–22.
- Kultusministerium – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001): Richtlinien zur Familien- und Geschlechtererziehung in der Schule. Verwaltungsvorschrift vom 12. Mai 2001. URL: https://www.lsvd.de/media/doc/3972/2001_05_21_baden-wuerttemberg_richtlinie_familinen_sexualerziehung.pdf [26.06.2024].
- Künstler, Phries Sophie (2022): Prekäre Subjektivierung. „Kämpfe ums Möglichen“ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985/2001): Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. 2. Aufl. London: Verso.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus.
- Landwehr, Achim (2014): Diskursanalyse, historische. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): Diskurs-Netz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 93.
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (2015): Antifeministische Geschlechter- und Familienpolitiken von Rechts. In: (Extrem) rechte Strukturen und das zivilgesellschaftliche Gegenengagement, Monitoring, 4–8. URL: https://www.vielfaltmediathek.de/wpcontent/uploads/2020/12/mbt_hamburg_03_15.pdf [26.06.2024].
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.) (2018a): Antifeminismus in Bewegung: aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press.
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (2018b): Antifeminismus in Deutschland. Einführung und Einordnung des Phänomens. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, 13–35.

- Langer, Antje/Mahs, Claudia/Mattei, Annalisa/Eremin, Oxana (Hg.) (2024): Reproduktionspolitiken und Selbstbestimmung. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 16 (1).
- Laufenberg, Mike (2014): Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge. Bielefeld: transcript.
- Laufenberg, Mike (2016): Sexuelle Immunologik. Heteronormativität als biopolitischer Sicherheitsmechanismus. In: Herrera Vivar, María Teresa/Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, 51–69.
- Laufenberg, Mike (2019): Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, 331–340.
- Laumann, Vivien/Debus, Katharina (2018): „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organiserungen und Stimmungsmache. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, 275–301.
- Lehnert, Esther (2010): „Angriff auf Gender Mainstreaming und Homo-Lobby“ - der moderne Rechtsextremismus und seine nationalsozialistischen Bezüge am Beispiel der Geschlechterordnung. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hg.): „Was ein rechter Mann ist...“ Männlichkeiten im Rechtsextremismus. Berlin: Karl Dietz Verlag, 89–99. URL: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Publ-Texte/Texte_68.pdf [11.12.2023].
- Lemke, Ulrike (2023): Familienrecht „ohne Geschlecht“? – Familienrecht ohne Geschlechtsdiskriminierung! In: Röthel, Anne/Heiderhof, Bettina (Hg.): Geschlecht im Familienrecht – eine überholte Kategorie? Frankfurt am Main: Wolfgang Metzner Verlag.
- Link, Jürgen (1996): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Löhr, Ronja (2022): „Ich denke, es ist sehr wichtig, dass sich so viele Menschen wie möglich repräsentiert fühlen“. Gendergerechte Sprache aus der Sicht nicht-binärer Personen. In: Diwald, Gabriele/Nübling, Damaris (Hg.): Genus – Sexus – Gender. Berlin und Boston: Walter de Gruyter, 349–379.
- LpB BW (o. J.): PEGIDA – Politik und Gesellschaft auf dem Prüfstand. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. URL: <https://www.lpb-bw.de/pegida> [26.06.2024].
- LpB BW (2014): Europawahl 2014 in Baden-Württemberg. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. URL: <https://www.europawahl-bw.de/baden-wuerttemberg-uebersicht> [26.06.2024].
- LpB BW (2016): Koalitionsvertrag zwischen Grünen und CDU Baden-Württemberg (2016 bis 2021). Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. URL: <https://www.landtagswahl-bw.de/gruenschwarzer-koalitionsvertrag#c59062> [08.07.2024].

- Ludwig, Gundula/Woltersdorff, Volker (2018): Sexuelle Politiken im autoritären Neoliberalismus zwischen den Versprechen von Freiheit und Sicherheit. In: Pühl, Katharina/Sauer, Birgit (Hg.): Kapitalismuskritische Gesellschaftsanalyse: queer-feministische Positionen. Münster: Westfälisches Dampfboot, 47–72.
- Macgilchrist, Felicitas (2015): Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, 193–209.
- Macgilchrist, Felicitas/Ott, Marion/Langer, Antje (2014): Der praktische Vollzug von „Bologna“. Eine ethnographische Diskursanalyse. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursanalyse. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: transcript, 37–57.
- Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer.
- Marchi, Mattia/Arcolin, Elisa/Fiore, Gianluca/Travascio, Antonio/Uberti, Daniele/Amaddeo, Francesco/Converiti, Manlio/Fiorillo, Andrea/Mirandola, Massimo/Pinna, Federica/Ventriglio, Antonio/Galeazzi, Gian Maria, Italian Working Group on LGBTIQ Mental Health (2022): Self-harm and suicidality among LGBTIQ people: a systematic review and meta-analysis. In: *International Review of Psychiatry* 34 (3–4), 240–256. doi: 10.1080/09540261.2022.2053070.
- Marchi, Mattia/Travascio, Antonio/Uberti, Daniele/De Micheli, Edoardo/Quartaroli, Fabio/Laquatra, Giuseppe/Grenzi, Pietro/Pingani, Luca/Ferrari, Silvia/Fiorillo, Andrea/Converiti, Manlio/Pinna, Federica/Amaddeo, Francesco/Ventriglio, Antonio/Mirandola, Massimo/Galeazzi, Gian Maria (2024): Microaggression toward LGBTIQ people and implications for mental health: a systematic review. In: *International Journal of Social Psychiatry* 70 (1), 23–35. doi: 10.1177/00207640231194478.
- Mauer, Heike (2025): Antifeminismen in Bildungskontexten als Angriffe auf die Gleichheits- und Partizipationsversprechen von Demokratie. In: Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.): Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 239–257.
- Maurer, Susanne (2019): Die Antifeministen (1902). Hedwig Dohms frühe Analyse eines politischen Phänomens. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer, 83–102.
- Mayer, Christine (1999): Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In: Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen: Leske + Budrich, 13–29.
- Mayer, Stefanie/Ajanovic, Edma/Sauer, Birgit (2018): Kampfbegriff „Gender-Ideologie“. Zur Anatomie eines diskursiven Knotens. Das Beispiel Österreich. In: Lang,

- Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, 37–59.
- Mayer, Stefanie/Goetz, Judith (2023): Introduction. Global Perspectives on Anti-Feminism. In: Goetz, Judith/Mayer, Stefanie (Hg.): Global Perspectives on Anti-Feminism. Far-Right and Religious Attacks on Equality and Diversity. Endinburgh: Endinburgh University Press, 1–23.
- McRobbie, Angela (2011): Beyond post-feminism. In: Public Policy Research 18 (3), 179–184. doi: 10.1111/j.1744-540X.2011.00661.x.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Meyer, Sarah (2022): Erziehung, Familie und Geschlecht in der Krise: Landnahmestrategien des Pädagogischen durch die Neue Rechte. In: Baar, Robert/Maier, Maja S. (Hg.): Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 18. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 133–146.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (5), 655–664. doi: 10.25656/01:10766.
- Mohler, Armin (1949): Die Konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch. 5. Aufl. Graz und Stuttgart: Ares.
- Motakef, Mona (2014): Subjektivierung. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 394–395.
- Näser-Lather, Marion (2019): „Wider den Genderismus!“ Kritik und Polemiken gegen die Gender Studies in akademischen Kontexten. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer, 105–127.
- Näser-Lather, Marion (2020): Wissenschaftler_innen vs. Gender Studies. Argumentationen, Wirkungen und Kontexte einer ‚wissenschafts‘-politischen Debatte. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 105–148.
- Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.) (2019a): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer.
- Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (2019b): Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer, 7–36.
- Nax, David/Schmitt, Florian (2015): Wie ein neo-homophober Diskurs funktioniert. Neue rechtskonservative Kämpfe gegen die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 264–283.
- Nentwig, Teresa (2019): Bericht zum Forschungsprojekt: Helmut Kentler und die Universität Hannover (Bericht zum Forschungsprojekt). Hannover: Gottfried Wilhelm

- Leibniz Universität Hannover. URL: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/webredaktion/universitaet/geschichte/helmut_kentler_und_die_universitaet_hannover.pdf [18.06.2024].
- Nentwig, Teresa (2021): Im Fahrwasser der Emanzipation? Die Wege und Irrwege des Helmut Kentler. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“. Bielefeld: transcript.
- Nonhoff, Martin (2014): Strategien, diskursive. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 387–388.
- Notz, Giesela (2015): Kritik des Familismus. Theorie und soziale Realität eines ideologischen Gemäldes. Stuttgart: Schmetterling.
- Oldemeier, Anna Lena (2019): Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer, 213–234.
- Oldemeier, Anna Lena/Backöfer, Ferdinand/Maurer, Susanne/Aleksin, Katharina (2020): Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. 'Krisen'-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 231–264.
- Oldemeier, Kerstin (2021): Geschlechtlicher Neuanfang. Narrative Wirklichkeiten junger divers* und trans*geschlechtlicher Menschen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Onnen, Corinna (2015): Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender. Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript, 83–101.
- Opitz, Sven/van Leeuwen, Theo (2014): Exklusion. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 141.
- Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien. Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Frieberthshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 169–184.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Pfahl-Traugher, Armin (2019): Was die „Neue Rechte“ ist – und was nicht. Definition und Erscheinungsformen einer rechtsextremistischen Intellektuellengruppe. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/284268/was-die-neue-rechte-ist-und-was-nicht/> [26.06.2024].

- Pfaller, Larissa (2021): Die dunkle Seite der Vorstellungskraft: Das Abjekt als Verworfenes im Imaginären. In: *Österreichisches Zeitschrift für Soziologie* (46), 301–319. doi: 10.1007/s11614-021-00446-z.
- Pinkstinks (2015): Was wir tun. Pinkstinks Germany e.V. URL: <https://pinkstinks.de/was-wir-tun/> [26.06.2024].
- Planert, Ute (1998): Antifeminismus im Kaiserreich. Diskurs, soziale Formation und politische Mentalität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pongratz, Ludwig A. (2018): Sich nicht dermaßen regieren lassen. Kritische Pädagogik im Neoliberalismus. Darmstadt: TUprints. URL: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7238/1/Sich%20nicht%20dermaßen%20regieren%20lassen.pdf> [24.06.2024].
- Pongratz, Ludwig A. (2019): Falsche Fährten. Illusionen der Bildungsreform. Darmstadt: TUprints. URL: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/9308/1/Ludwig%20A.%20Pongratz%20-%20Falsche%20Fa%CC%88rten%20-%20Illusionen%20der%20Bildungsreform.pdf> [24.06.2024].
- Pühl, Katharina/Sauer, Birgit (Hg.) (2018): Kapitalismuskritische Gesellschaftsanalyse: queer-feministische Positionen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rahner, Judith (2020): Tödlicher Antifeminismus. Antisemitismus, Rassismus und Frauenfeindlichkeit als Motivkomplex rechtsterroristischer Attacken. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. 'Krisen'-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 337–352.
- Randazzo, Renee/Farmer, Kaelin/Lamb, Sharon (2015): Queer Women's Perspectives on Sexualization of Women in Media. In: *Journal of Bisexuality* 15 (1), 99–129. doi: 10.1080/15299716.2014.986315.
- rbb24 – Rundfunk Berlin-Brandenburg (2023): Berliner CSD zwischen Kommerz und Protest. In: rbb24. URL: <https://www.rbb24.de/panorama/beitrag/2023/09/berlin-christopher-street-day-csd-kommerz-protest.html> [26.06.2024].
- Reckwitz, Andreas (2010): *Subjekt*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 35–56.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ribolits, Erich (2015): Warum Bildung bei der Überwindung der Machtverhältnisse nicht hilft, zu deren Erhalt aber ganz wesentlich beiträgt. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker, 169–192.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2007a): Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–40.

- Ricken, Norbert (2007b): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf (Hg.): Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron, 157–176.
- Ricken, Norbert (2008): Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der ‚studies of governmentality‘ in den Erziehungswissenschaften. In: Ricken, Norbert/Liesner, Andrea (Hg.): Die Macht der Bildung. Gouvernamentalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Bremen: Arbeitsbereich Historisch-Systematische Bildungsforschung, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen, 6–21.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, 69–99.
- Ricken, Norbert (2015a): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 41–58.
- Ricken, Norbert (2015b): Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, 193–215.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 95–118.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Liesner, Andrea (Hg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernamentalitätskritische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Bremen: Arbeitsbereich Historisch-Systematische Bildungsforschung, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rödel, Severin Sales (2020): „Wir erziehen!“ – Stimmung, Pädagogik und Politik in einem Erziehungsratgeber der „neuen“ Rechten. URL: https://www.researchgate.net/profile/Severin-Roedel/publication/340137780_Wir_erziehen_Stimmung_Pädagogik_und_Politik_in_einem_Erziehungsratgeber_der_neuen_Rechten_Einleitung/links/5e7b4b65299b1f3873fff78/Wir-erziehen-Stimmung-

- Paedagogik-und-Politik-in-einem-Erziehungsratgeber-der-neuen-Rechten-Einleitung.pdf [26.06.2024].
- Roggeband, Conny (2018): *The Good, the Bad, and the Ugly. Making Sense of Opposition to Feminisms from a Social-Movement Perspective*. In: Verloo, Mieke (Hg.): *Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe*. London: Routledge, 19–27.
- Röhner, Cara (2015): Die binäre Geschlechterordnung des Rechts. Rechtstheoretische und rechtspolitische Perspektive. In: *juridikum. zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft* 4, 516–528. doi: 10.33196/juridikum201504051601.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): *Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung*. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 159–175.
- Roßhart, Julia (2007): *Bedrohungsszenario „Gender“. Gesellschaftliches Geschlechterwissen und Antifeminismus in der Medienberichterstattung zum Gender Mainstreaming*. Magisterarbeit. Berlin: Universität Potsdam. URL: https://publshup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1673/file/roschart_magister.pdf [24.06.2024].
- Ruoff, Michael (2018): *Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge*. 4. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Salzborn, Samuel (2019): *Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sarasin, Philipp (2020): *Michel Foucault: zur Einführung*. 7. Aufl. Hamburg: Junius.
- Sauer, Birgit (2019): *Anti-feministische Mobilisierung in Europa. Kampf um eine neue politische Hegemonie?* In: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* (13), 339–352. doi: 10.1007/s12286-019-00430-8.
- Schäfer, Alfred (2011a): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2011b): *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2019): *Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis*. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 119–136.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2009): *Autorität*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Hilmar/Wrana, Daniel (2014): *Praktiken, diskursive*. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, 309–310.
- Scharl, Katharina/Wrana, Daniel (2014): *Wahrheitspolitik(en) zu „Bologna“ in einer Podiumsdiskussion. Eine praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse*. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist,

- Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursanalyse. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: transcript, 350–378.
- Scheele, Sebastian (2015): Das trojanische Zombie-Pferd. Fünf Thesen zu einer diskursiven Verschiebung im gegenwärtigen Antifeminismus. In: Burschel, Friedrich (Hg.): Aufstand der „Wutbürger“. AfD, christlicher Fundamentalismus, Pegida und ihre gefährlichen Netzwerke. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, 32–46. URL: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/Papers_GK-Rechts.pdf [22.06.2024].
- Scheele, Sebastian (2016): Von Antifeminismus zu „Anti-Genderismus“? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe. Keynote auf der Tagung „Gegner*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu Anti-Feminismus“, Gunda-Werner Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 31.05.2016. URL: https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf [26.06.2024].
- Schirmer, Utan (2023): Perspektiven der Trans Studies: Kritische Genealogien, ‚Wissen der Kämpfe‘, emanzipatorische Impulse. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Band 19. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 41–56.
- Schmidt, Anja (2016): Geschlecht als Kategorie des Rechts. In: RphZ – Rechtsphilosophie Zeitschrift für die Grundlagen des Rechts 2, 169–186. doi: 10.5771/2364-1355-2016-2-169.
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, 93–107.
- Schomburg, Neele (2023): Gendersternchen, Doppelpunkt und Unterstrich. Gendern in Schule und Verwaltung: Welche Bundesländer es verbieten – und welche den Doppelpunkt nutzen. In: rnd – Redaktionsnetzwerk Deutschland. URL: <https://www.rnd.de/politik/gendern-in-schule-und-verwaltung-wo-gilt-das-verbot-bundeslaender-uebersicht-UXSOG4QPP5FFJLHZORHZWR4FA4.html> [26.06.2024].
- Schröder, Jens (2014): Die große IVW-Analyse der Zeitungsauflagen. URL: <https://web.archive.org/web/20190627074634/https://meedia.de/2014/04/23/die-ivw-analyse-der-ueberregionalen-und-regionalen-zeitungen/> [26.06.2024].
- Schütze, Barbara (2010): Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript.
- Schwanebeck, Wieland (2013): Dekonstruktion. Gender Glossar. URL: <https://www.gender-glossar.de/post/dekonstruktion> [26.06.2024].
- Senatsverwaltung Berlin (2023): Senat ernennt Aktivisten Alfonso Pantisano zur Ansprechperson. Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung Berlin. URL: <https://www.berlin.de/sen/as-giva/presse/pressemitteilungen/2023/pressemitteilung.1344322.php> [26.06.2024].

- Siddiqui, Sophia (2021): Racing the nation: towards a theory of reproductive racism. In: *Race & Class* 63 (2), 3–20. doi: 10.1177/03063968211037219.
- Simon, Stephanie/Thole, Werner (2021): Die braune Melange „konservativ-revolutionärer“ Erziehung. Zum naturgegebenen Programm einer christlich-fundamentalistischen, national-autoritären Erweckungsphilosophie. In: Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Ten Elsen, Jennifer/Thiele, Felix (Hg.): *recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS, 227–247.
- Sommerfeld, Caroline (2019): *Wir erziehen. Zehn Grundsätze*. Schnellroda: Antaios.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 271–313.
- Stern (2010): Umstrittenes Bahnprojekt Stuttgart 21. Stefan Mappus geht auf Konfrontationskurs. In: Stern Online. URL: <https://www.stern.de/politik/deutschland/umstrittenes-bahnprojekt-stuttgart-21-stefan-mappus-geht-auf-konfrontationskurs-3885756.html> [26.06.2024].
- Stern (2011): Wahlen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Grüne erringen historischen Sieg. In: Stern Online. URL: <https://www.stern.de/politik/deutschland/wahlen-in-baden-wuerttemberg-und-rheinland-pfalz-gruene-erringen-historischen-sieg-3862038.html> [26.06.2024].
- StN (2011): Historische Wahl. Grün-Rot stürmt CDU-Hochburg. In: *Stuttgarter Nachrichten*. URL: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.historische-wahl-gruen-rot-stuermt-cdu-hochburg.6385ff1d-55fc-4fa0-8e35-d63541fa2164.html> [26.06.2024].
- Stoler, Ann Laura (1995): *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham and London: Duke University Press.
- Stolle, Thea (2025): Sonderzeichen? Nein danke! – Wie Genderstern & Co aus der Schule verbannt wurden. Eine Analyse von Delegitimierungsstrategien. In: Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.): *Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 309–323.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2021): Die mediale Debatte um ‚sexuelle Vielfalt‘ als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Presstexten zur „Petition Bildungsplan“. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*, Band 17. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 201–216.
- Strube, Sonja A./Perintfalvi, Rita/Hemet, Raphaela/Metze, Miriam/Sahbaz, Cicek (Hg.) (2021): *Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung – Vernetzung – Transformation*. Bielefeld: transcript.
- StZ (2011): Umfrage der Stuttgarter Zeitung. „Die CDU hat keine charismatische Figur“. In: *Stuttgarter Zeitung*. URL: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.umfrage-der-stuttgarter-zeitung-die-cdu-hat-keine-charismatische-figur.661f4a14-5793-4888-9728-71313ca4ad48.html> [30.01.2024].

- Tagesschau (2011): Baden-Württemberg. Landtagswahl 2011. In: tagesschau.de. URL: <https://www.tagesschau.de/wahl/archiv/2011-03-27-LT-DE-BW/> [26.06.2024].
- Tagesschau (2013): Deutschland. Bundestagswahl 2013. In: tagesschau.de. URL: <https://www.tagesschau.de/wahl/archiv/2013-09-22-BT-DE/> [26.06.2024].
- Tagesschau (2016): Baden-Württemberg. Landtagswahl 2016. In: tagesschau.de. URL: <https://www.tagesschau.de/wahl/archiv/2016-03-13-LT-DE-BW/index.shtml> [26.06.2024].
- Tagesschau (2024): Kritik an Genderverbot in Bayern. „Solche Verbote gleichen einer Rolle rückwärts“. In: tagesschau.de. URL: <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/genderverbot-bayern-100.html> [26.06.2024].
- Tagesschau (2025): Das Ende der „Jungen Alternative“. In: tagesschau.de URL: <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/junge-alternative-aufloesung-102.html> [26.04.2025].
- Teidelbaum, Lucius (2015): „Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens“. Homo- und transphobe Straßenproteste gegen den Entwurf eines neuen Bildungsplans in Stuttgart. In: Billmann, Lucie (Hg.): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, 6–14. URL: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf [22.06.2024].
- Terstegen, Saskia (2023): Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools. Wiesbaden: Springer VS.
- Thole, Werner/Simon, Stephanie/Wagner, Leonie (2022): Neue Rechte, Rechtspopulismus und Soziale Arbeit. Ein Zwischenstand. In: Sozial Extra 46 (4), 244–250. doi: 10.1007/s12054-022-00501-3.
- Thon, Christine (2021): Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, Christine (2024): Die Krise der Familie in bildungspolitischen und pädagogischen Programmatiken der neuen Rechten. In: Wischmann, Anke/Engel, Julian/Demmer, Christine/Vehse, Paul (Hg.): Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 57–73.
- Thon, Christine (2025): Rechte Diskurse über Familie und Erziehung – hegemonietheoretische Analysen. In: Bergold-Caldwell, Denise/Blum, Rebekka/Dangelat, Marina/Grenz, Juno/Maurer, Susanne/Thon, Christine (Hg.): Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 325–333.
- Thon, Christine/Rendtorff, Barbara/Hoffarth, Britta/Baader, Meike Sophia (2024): Einleitung. In: Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hg.): Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 9–15.
- Tuider, Elisabeth (2016): Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom „unschuldigen, reinen Kind“ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 176–193.

- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Kopp-ermann, Carola (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Verloo, Mieke (2018): Introduction. Dynamics of Opposition to Gender+ Equality in Europe. In: Verloo, Mieke (Hg.): *Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe*. London: Routledge, 3–18.
- Villa, Paula-Irene (2010): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 146–157.
- Villa, Paula-Irene (2012): *Judith Butler. Eine Einführung*. 2. Aufl. Frankfurt und New York: Campus.
- Voß, Heinz-Jürgen/Wolter, Salih Alexander (2015): *Queer und (Anti-)Kapitalismus*. 2. Aufl. Stuttgart: Schmetterling.
- Walgenbach, Katharina (2019): Einleitung. In: Walgenbach, Katharina (Hg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt und New York: Campus, 7–25.
- Ward, L. Monique/Daniels, Elizabeth A./Zurbruggen, Eileen L./Rosencruggs, Danielle (2023): The sources and consequences of sexual objectification. In: *Nat Rev Psychol* 2, 496–513. doi: 10.1038/s44159-023-00192-x.
- Warner, Michael (1993): *Fear of a Queer Planet. Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wedl, Juliette (2014): Diskursforschung in den Gender Studies. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 276–299.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Fischer, Kurt Gerhard/Schneider, Herbert (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 173–184.
- Weiß, Volker (2017): *Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wikipedia (2024): Stein des Anstoßes. Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Stein_des_Anstoßes [06.07.2024].
- Wilde, Gabriele/Meyer, Birgit (2018): Die Macht des Autoritären und die Gefährdung demokratischer Geschlechterverhältnisse. Eine Einleitung. In: *Femina Politica* 27 (1), 9–21.
- Winterhoff, Michael (2008): *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wischmann, Anke (2023): Kritik als Haltung in der Pädagogik? Eine Analyse des Diskurses um Schule und Neutralität. In: Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hg.): *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 23–40.

- Wittenzellner, Ulla/Klemm, Sarah (2020): Pädagogik zu Antifeminismus. Bedarfe – Vorgehen – Schlussfolgerungen. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript, 323–335.
- Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 185–200.
- Wrana, Daniel (2014a): Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 511–536.
- Wrana, Daniel (2014b): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In: Tervoorren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, 79–96.
- Wrana, Daniel (2014c): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 634–644.
- Wrana, Daniel (2014d): Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 617–627.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, 123–141.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 8 (2), 30. doi: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>.
- Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014a): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 224–238.

- Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.) (2014b): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp.
- Wrase, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70 (14–15), 10–15.
- Zeit (2024): Genderverbot in Hessen. Hessen verbietet genderneutrale Sprache in der Landesverwaltung. In: *Zeit Online*. URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2024-03/gendersprache-verbot-hessen-landesverwaltung> [26.06.2024].

7.2 Datenkorpora

7.2.1 Hauptstudie

Kürzel	Quelle
BP 2004 Einführung	von Hentig, Hartmut (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004, S. 7-19. URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Informationen/Einfuehrung_BP.pdf [26.06.2024].
Koalitions- vertrag 2011	Bündnis 90/Die Grünen & SPD Baden-Württemberg (2011): Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/Die Grünen und der SPD Baden-Württemberg. Baden-Württemberg 2011–2016. URL: https://www.gruene-bw.de/wp-content/uploads/2015/10/Koalitionsvertrag-Der-Wechsel-beginnt.pdf [26.06.2024].
Grüne 17.05.2013	Bündnis 90/Die Grünen (17.05.2013): Positionspapier der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag von Baden-Württemberg: Forderungen für die Umsetzung von zentralen Themen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen in der Bildungsplanreform 2015. URL: https://web.archive.org/web/20140123043522/http://www.brigitte-loesch.de/politik/schwule-lesben-transgender/Positionspapier_BNE_MdL_17052013_final.pdf [26.06.2024].
SPD 09.08.2013	Reinhardt, Peter (09.08.2013): „Homosexualität als Pflichtstoff“. Schulen – Baden-Württembergs SPD fordert Verankerung gleichgeschlechtlicher Lebensweise in Unterrichtsfächern. Mannheimer Morgen online. URL: https://www.mannheimer-morgen.de/politik_artikel,-laender-homosexualitaet-als-pflichtstoff-_arid,495421.html [26.06.2024].
FAZ 16.08.2013	FAZ (16.08.2013): Homosexualität im Lehrplan. Bildungsnotizen. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 7.
NW LSBTTIQ 16.09.2013	Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (16.09.2013): Überarbeitung der Bildungspläne ist wichtiges Kriterium für den Erfolg des Aktionsplans für Toleranz und Gleichberechtigung. URL: https://web.archive.org/web/20140211193002/http://www.netzwerk-lsbttiq.net/files/Netzwerk-LSBTTIQ-PM-2013-09-16.pdf [26.06.2024].
CDU/KM 04.11.2013	Landtag von Baden-Württemberg (30.09.2013/04.11.2013 ¹²⁸): Antrag der Abg. Sabine Kurtz u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Verankerung des Themas Homosexualität im Bildungsplan. Drucksache 15/4095. URL:

128 In Anträgen an den Landtag werden jeweils zwei Daten angegeben: Das erste bezieht sich auf das Datum des Eingangs des Antrags, das zweite auf das Datum der Ausgabe, die auch die Stellungnahme des zuständigen Ministeriums enthält.

- https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/4000/15_4095_D.pdf [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ 13.11.2013 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (13.11.2013): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt werden in den neuen Bildungsplänen verankert. URL: <https://web.archive.org/web/20140111070136/http://www.netzwerk-lsbttiq.net/index.php/aktuelles/83-bildungsplaene> [26.06.2024].
- Arbeitspapier 18.11.2013 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (18.11.2013): Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien. Bildungsplanreform 2015/2016 – Verankerung von Leitprinzipien. URL: https://web.archive.org/web/20140124070408/http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf [26.06.2024].
- Petition 1. Version 28.11.2013 Petition (28.11.2013¹²⁹): Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens. 1. Version nachvollziehbar unter „Änderungen an der Petition“ vom 09.12.2013. URL: <https://web.archive.org/web/20160304073518/https://www.openpetition.de/petition/blog/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> [26.06.2024].
- Petition 11.12.2013 Petition (11.12.2013/30.01.2014¹³⁰): Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens. URL: <https://web.archive.org/web/20131222041809/https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ 17.12.2013 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (17.12.2013): Stellungnahme des Netzwerks LSBTTIQ Baden-Württemberg zur Petition „Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“. URL: https://web.archive.org/web/20160324132139/http://netzwerk-lsbttiq.net/files/Netzwerk-LSBTTIQ_Stellungnahme-Bildungspetition_2013-12-17.pdf [26.06.2024].

129 Das angegebene Datum bezieht sich auf den Start der Petition (siehe <https://web.archive.org/web/20140422232127/https://www.openpetition.de/petition/statistik/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> [26.06.2024]).

130 Die angegebenen Daten beziehen sich auf 1. die Erstellung des finalen Petitionstextes und 2. die Einreichung der Petition beim Petitionsausschuss des Landtags von Baden-Württemberg (siehe <https://web.archive.org/web/20160304073518/https://www.openpetition.de/petition/blog/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> [26.06.2024]).

LSVD 18.12.2013	Lesben- und Schwulenverband Baden-Württemberg (18.12.2013): Für Demokratie und Vielfalt. Schule ist kein Ort für Fundamentalisten. URL: https://web.archive.org/web/20140408124743/http://www.lsvd-blog.de/?p=6608 [26.06.2024].
GEW 30.12.2013	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (30.12.2013): Schule ist kein Ort für Fundamentalisten. GEW: Petition zum Bildungsplan ist diskriminierend. URL: https://web.archive.org/web/20140326075650/https://www.gew-bw.de/PM_5213_Toleranz_in_Schulen.html [26.06.2024].
RLV 06.01.2014	Realschullehrerverband Baden-Württemberg (06.01.2014): Richtigstellung. URL: https://web.archive.org/web/20140106003930/http://rlv-bw.de/ [26.06.2024].
Gegenpetition 07.01.2014	Gegenpetition (07.01.2014 ¹³¹): Gegenpetition zu: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens. URL: https://www.openpetition.de/petition/online/gegenpetition-zu-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens#petition-main [26.06.2024].
Petitions- initiative 08.01.2014	Petitionsinitiative (08.01.2014): Zukunft – Verantwortung – Lernen: Warum der Bildungsplan 2015 nicht partikularen ideologischen Interessen geopfert werden darf. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140123075456/http://www.bildungsplan2015.de/wp-content/uploads/2014/01/Pressemitteilung%20der%20Petitionsinitiative%20zum%20Bildungsplan%202015.pdf [26.06.2024].
KM 09.01.2014	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (09.01.2014): Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens. Offizielle Stellungnahme Referat 32 „Grundsatzfragen und Qualitätsmanagement allgemein bildender Schulen, Kultusministerkonferenz“ Kultusministerium. URL: https://web.archive.org/web/20140422232111/https://www.openpetition.de/petition/stellungnahme/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens [26.06.2024].
Kirchen 10.01.2014	Evangelische Landeskirche in Württemberg (10.01.2014): Umstrittener neuer Bildungsplan: Kirchen mit Land im Gespräch. „Leitprinzipien“ des Bildungsplans stoßen bei den christlichen Kirchen auf Kritik. URL: https://www.elk-wue.de/pressemitteilung/10012014-umstrittener-neuer-bildungsplan-kirchen-mit-land-im-gespraech [26.06.2024].
Schülerbeirat 11.01.2014	Leppin, Jonas (11.01.2014): „Niemand wird wegen des Bildungsplans schwul“. Interview mit Christian Stärk, Vorsitzender des

131 Das angegebene Datum bezieht sich auf den Start der Petition (siehe <https://www.openpetition.de/petition/statistik/gegenpetition-zu-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens#petition-main> [26.06.2024]).

- Landesschülerbeirats Baden-Württemberg. Spiegel Online. URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/christian-staerk-landesschuelerbeirat-ueber-den-bildungsplan-in-bawue-a-942891.html> [26.06.2024].
- SPD
11.01.2014 SPD (11.01.2014): SPD steht hinter Bildungsplanreform 2015: Akzeptanz von sexueller Vielfalt. URL: <https://www.spd-bw.de/meldungen/74601-spd-steht-hinter-bildungsplanreform-2015-akzeptanz-von-sexueller-vielfalt/> [26.06.2024].
- SZ
11.01.2014b Lüders, Christine (11.01.2014): Zur Vielfalt Ermutigen. Außenansicht. Süddeutsche Zeitung Bayern, Deutschland, München. Themen des Tages, S. 2.
- Gegen-
kampagne
12.01.2014a Kampagne „Vielfalt gewinnt“ (12.01.2014¹³²): 5-Minuten-Info: Vielfalt gewinnt. URL: <https://web.archive.org/web/20140728065047/https://www.campact.de/vielfalt-gewinnt/appell/5-minuten-info/> [26.06.2024].
- Gegen-
kampagne
12.01.2014b Kampagne „Vielfalt gewinnt“ (12.01.2014): Apelltext der Kampagne. Auf Anfrage per Mail erhalten von campact.de am 12.08.2019.
- Gegen-
kampagne
12.01.2014c Kampagne „Vielfalt gewinnt“ (12.01.2014): Der Mob ist los. Mailtext der Kampagne. Auf Anfrage per Mail erhalten von campact.de am 12.08.2019.
- Offene Kirche
12.01.2014 Offene Kirche – Evangelische Vereinigung in Württemberg (12.01.2014): Pressemeldung zu den geplanten Neuerungen im Sexualkundeunterricht. Pressemeldung der Offenen Kirche zum Bildungsplan 2015 der Landesregierung und Petition gegen geplante Neuerungen im Sexualkundeunterricht URL: https://www.offene-kirche.de/pressemitteilung.html?&cHash=0bc8c932ec05e6e9c38f03b18ccefc89&tx_tnews%5Btt_news%5D=297 [15.04.2019].¹³³
- Petitions-
initiative
12.01.2014 Petitionsinitiative (12.01.2014): Mehr als 100.000 Unterschriften – ist das Ziel erreicht? Pressemitteilung. URL: http://web.archive.org/web/20160619112102/http://www.bildungsplan2015.de/wp-content/uploads/2014/01/Pressemitteilung_12_01_2014.pdf [26.06.2024].

132 Hier und in den folgenden Dokumenten der Gegenkampagne bezieht sich das angegebene Datum auf den Start der Kampagne (siehe <https://web.archive.org/web/20140722110050/https://www.campact.de/vielfalt-gewinnt/> [26.06.2024]).

133 Einige Webseiten waren bei der Prüfung im Juni 2024 nicht mehr erreichbar. In einigen Fällen konnte der analysierte Inhalt allerdings auf einer anderen Webseite gefunden werden. Ggf. wird diese in einer Fußnote verlinkt. Die Pressemeldung der Offenen Kirche wird auf <http://web.archive.org/web/20140201101717/http://www.offene-kirche.de/pressemitteilungen.html> [26.06.2024] aufgeführt, kann aber nicht mehr abgerufen werden.

- Ev. Lehrer- & Erzieherge-
meinschaft
13.01.2014a
- Evangelische Lehrer- und Erziehergemeinschaft in Württemberg (13.01.2014): Pressemitteilung. Evangelische Lehrer und Erzieher sind verwundert über das bildungspolitische Vorgehen in Baden-Württemberg. URL: http://web.archive.org/web/20211130232835/https://fesloe.de/site/assets/files/1540/pressemitteilung_bildungsplan_2015.pdf [26.06.2024].
- Ev. Lehrer- & Erzieherge-
meinschaft
13.01.2014b
- Evangelische Lehrer- und Erziehergemeinschaft in Württemberg (13.01.2014): Stellungnahme der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft in Württemberg e. V. zum Bildungsplan 2015: Verankerung von LSBTTI im Bildungsplan. URL: <http://www.glaube-und-erziehung.de/fileadmin/ELEG/stellungnahme-bildungsplan-2015.pdf> [06.08.2019].¹³⁴
- Bundestags-
abgeordnete
16.01.2014
- Cem Özdemir (Bündnis 90/Die Grünen)/Dr. Stefan Kaufmann (CDU/CSU)/Ute Vogt (SPD) (16.01.2014): Für ein tolerantes und weltoffenes Baden-Württemberg. Ein Aufruf von baden-württembergischen Bundestagsabgeordneten. URL: https://www.mueller-gemmecke.de/wp-content/uploads/2014/01/14-01-17_Vielfalt_Bawue_Aufruf.pdf [26.06.2024].
- Elternbeirat
16.01.2014
- Landeselternbeirat Baden-Württemberg (16.01.2014): Stellungnahme des 16. Landeselternbeirates zur Verankerung des Themas „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ im Bildungsplan 2015. URL: <https://leb-bw.de/infos-downloads/stellungnahmen/stellungnahmen-2014/236-stellungnahme-zur-akzeptanz-sexueller-vielfalt-im-bildungsplan-2015/file> [26.06.2024].
- Welt
19.01.2014
- Vitzthum, Thomas (19.01.2014). Schule. Sexualkunde – die Grenzen der Aufklärung. Welt Online. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article123981298/Sexualkunde-die-Grenzen-der-Aufklaerung.html> [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
21.01.2014
- Petitionsinitiative (21.01.2014): Petitionsmacher fordern mehr Respekt vor demokratischen Rechten. Pressemitteilung. URL: <https://web.archive.org/web/20140317001953/http://www.bildungsplan2015.de/2014/01/21/presseinformation-21-januar-2014> [26.06.2024].
- Landtags-
sitzung
22.01.2014
- Landtag von Baden-Württemberg (22.01.2014): 1. Aktuelle Debatte – Spaltet ein ideologisierte Bildungsplan unser Land? – beantragt von der Fraktion der CDU. Plenarprotokoll 15/88. S. 5264-5276. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Plp/15_0088_22012014.pdf [26.06.2024].
- RNZ
22.01.2014
- RNZ (22.01.2014): CSD-Sprecher: Ängste gegen neuen Bildungsplan ernst nehmen. Rhein-Neckar-Zeitung. URL:

¹³⁴ Die Webseite ist nicht mehr erreichbar. Die Stellungnahme ist aber unter diesem Link zu finden: <https://www.gemeindenetzwerk.de/?p=10421#more-10421> [26.06.2024].

- https://www.rnz.de/politik/suedwest_artikel,-Politik-Suedwest-CSD-Sprecher-Aengste-gegen-neuen-Bildungsplan-ernst-nehmen-_arid,16294.html [26.06.2024].
- Gegen-
kampagne
23.01.2014 Kampagne „Vielfalt gewinnt“ (23.01.2014¹³⁵): Emnid: 60 Prozent der Baden-Württemberger für sexuelle Vielfalt als Schulthema. URL: <https://www.campact.de/vielfalt-gewinnt/appell/emnid-umfrage/> [15.04.2019].
- NW LSBTTIQ
23.01.2014 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (23.01.2014): Gemeinsame, klare Position zum Bildungsplan des Netzwerks LSBTTIQ Baden-Württemberg. URL: <http://web.archive.org/web/20210925114234/https://netzwerk-lsbttiq.net/aktuelles/95-bildung> [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
23.01.2014 Petitionsinitiative (23.01.2014): Petitionsinitiative begrüßt Debatte im Landtag. Pressemitteilung. URL: http://web.archive.org/web/20140207204640/http://www.bildungsplan2015.de/wp-content/uploads/2014/01/Pressemitteilung_23_01_2014.pdf [26.06.2024].
- FAZ
24.01.2014 Schmoll, Heike (24.01.2014): Der Gesinnungslehrplan. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 1.
- Petitions-
initiative
27.01.2014 Petitionsinitiative (27.01.2014): Die zwielichtige Rolle von Campact – Hauptakteur einer Kampagne und neutraler Umfragen-Auftraggeber? Pressemitteilung. URL: <https://web.archive.org/web/20140130130904/http://www.bildungsplan2015.de/2014/01/27/medieninformation-27-januar/> [26.06.2024].
- Familien-
schutz
29.01.2014 Initiative Familienschutz (29.01.2014): Protest geht weiter: Demo gegen Bildungsplan 2015 am Samstag in Stuttgart. URL: <https://www.familien-schutz.de/2014/01/29/protest-geht-weiter-demo-gegen-bildungsplan-2015-am-samstag-in-stuttgart/> [17.04.2019].¹³⁶
- Antifa
29.01.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (29.01.2014): Gegen Homophobe Hetze! URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/01/29/gegen-homophobe-hetze/#more-283> [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
29.01.2014 Petitionsinitiative (29.01.2014): 191.953 Unterschriften – Es ist geschafft! Pressemitteilung. URL: http://www.bildungsplan2015.de/wp-content/uploads/2014/01/Pressemitteilung_29_01_2014.pdf [22.01.2020].
- Landtag
30.01.2014 Landtag von Baden-Württemberg (30.01.2014): Petition zum Entwurf Bildungsplan 2015 ist jetzt beim Landtag eingegangen. 21/2014. Persönliche Übergabe an Ausschussvorsitzende.

135 Das angegebene Datum bezieht sich auf das Enddatum der Umfrage. Das genaue Datum der Veröffentlichung der Ergebnisse konnte nicht ermittelt werden.

136 Die Webseite ist nicht mehr erreichbar. Der Demo-Aufruf ist aber hier zu finden: <http://web.archive.org/web/20140306131909/http://www.familien-schutz.de/protest-geht-weiter-demo-gegen-bildungsplan-2015-am-samstag-in-stuttgart> [26.06.2024].

- Pressemitteilung URL: <https://www.landtag-bw.de/home/aktuelles/pressemitteilungen/2014/januar/212014.html> [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
30.01.2014 Petitionsinitiative (30.01.2014): Treffen mit dem Petitionsausschuss – 192.500 Unterschriften werden von den Initiatoren übergeben. Pressemitteilung. URL: http://www.bildungsplan2015.de/wp-content/uploads/2014/01/Pressemitteilung_30_01_2014a.pdf [22.01.2020].
- LSVD
30.01.2014 Lesben- und Schwulenverband Baden-Württemberg (30.01.2014): Lasst uns gemeinsam Flagge zeigen! URL: <https://web.archive.org/web/20140221000538/http://ba-wue.lsvd.de/2014/01/30/lasst-uns-gemeinsam-flagge-zeigen/> [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ
31.01.2014 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (31.01.2014): Aufklärung tut Not – im Bildungssystem sowie in der Gesellschaft. URL: <https://netzwerk-lsbttiq.net/aktuelles/97-bildung-aufklaerung> [28.08.2019].¹³⁷
- PhV
31.01.2014 Philologenverband Baden-Württemberg (31.01.2014): Stellungnahme des Philologenverbands Baden-Württemberg zur Erprobungsfassung des Bildungsplans 2015. URL: <https://web.archive.org/web/20160310141317/http://www.phv-bw.de/standpunkte/bildungspolitik/2014/phvbw-zumbildungsplan2015-teil1-leitprinzipien.pdf> [26.06.2024].
- Familien-
schutz
02/2014 Initiative Familienschutz (02/2014): Bildungsplan „auf sexuelle Inhalte fokussiert“ – Interview mit Natalie Fromm. URL: <https://web.archive.org/web/20140310184256/http://www.familien-schutz.de/bildungsplan-auf-sexuelle-inhalte-fokussiert/#more-11018> [26.06.2024].
- Antifa
02.02.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (02.02.2014): Homophobe Demo gestört, blockiert und abgebrochen. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/02/02/homophobe-demo-gestort-blockiert-und-abgebrochen/#more-311> [26.06.2024].
- CDU/KM
05.02.2014 Landtag von Baden-Württemberg (08.04.2013/05.02.2014): Antrag der Fraktion der CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Online-Portal zur Bürgerbeteiligung bei der Bildungsplanarbeit. Drucksache 15/3320. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/3000/15_3320_D.pdf [26.06.2024].
- Maischberger
11.02.2014 Felipe Gansen (04.09.2016): Menschen bei Maischberger vom 11.02.2014. Homosexualität auf dem Lehrplan: Droht moralische Umerziehung? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3g5v226jH2s> [26.06.2024].

137 Die Webseite ist nicht mehr erreichbar. Die Stellungnahme ist aber unter diesem Link zu finden: <https://web.archive.org/web/20210925131417/https://netzwerk-lsbttiq.net/aktuelles/97-bildung-aufklaerung> [26.06.2024].

- Petitions-
initiative
19.02.2014
- Petitionsinitiative (19.02.2014): Überarbeitung des Bildungsplans angekündigt: Kretschmanns Änderungsabsicht ist ein positives Signal. Pressemitteilung. URL: <http://web.archive.org/web/20140308052108/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/> [26.06.2024].
- Familien-
schutz
19.02.2014
- Initiative Familienschutz (19.02.2014): Eltern rufen zur nächsten Demo in Stuttgart auf: Stoppt den Bildungsplan 2015. URL: <https://web.archive.org/web/20200809055048/https://www.familien-schutz.de/2014/02/19/eltern-rufen-zur-nachsten-demo-in-stuttgart-auf-stoppt-den-bildungsplan-2015/> [26.06.2024].
- Landtags-
sitzung
26.02.2014
- Landtag von Baden-Württemberg (26.02.2014): 6. Antrag der Fraktion der CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport – Online-Portal zur Bürgerbeteiligung bei der Bildungsplanarbeit – Drucksache 15/3320 (Geänderte Fassung). Plenarprotokoll 15/92. S. 5508-5515. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Plp/15_0092_26022014.pdf [26.06.2024].
- Antifa
26.02.2014
- Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (26.02.2014): Gegen gefährliche Allianzen! URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/02/26/gegen-gefahrlche-allianzen/#more-364> [26.06.2024].
- Zeit
27.02.2014a
- Lau, Miriam (27.02.2014): Der Staat macht keinen schwul. Baden-Württembergs Ministerpräsident Winfried Kretschmann über Geschlechterfragen und den Protest gegen neue Pläne in der Sexualerziehung. Die Zeit. Politik, S. 5 Ausg. 10.
- GEW
27.02.2014
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (27.02.2014): Stellungnahme der GEW Baden-Württemberg zur Bildungsplanreform 2015. URL: https://www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=27420&token=b4d78dbac4ae2e596aa563edd76ef893a10af5d2&sdownload=&n=GEW-Stellungnahme_Bildungsplan.pdf [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
28.02.2014
- Petitionsinitiative (28.02.2014): Dienstaufsichtsbeschwerde gegen Gabriel Stängle fallen gelassen. Pressemitteilung. URL: <https://web.archive.org/web/20140512004819/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/> [26.06.2024].
- Zukunft
Familie
03/2014
- Initiative „Schützt unsere Kinder“ (03/2014): Demo für alle. URL: <https://web.archive.org/web/20140310033825/http://zukunft-familie.org/demo-fuer-alle> [26.06.2024].
- IG CSD
03/2014
- Christoph Michel, Vorsitzender der Interessensgemeinschaft Christopher Street Day Stuttgart (03/2014): Kundgebung für Vielfalt – Aktionen für einen vielfältigen Bildungsplan 2015. URL: <https://www.facebook.com/events/362413767234680/> [26.06.2024].

Schweigemarsch 03/2014	Martina Froesch (03/2014): QITBSL Schweigemarsch gegen das Vergessen. URL: https://www.facebook.com/events/626016747471099/ [26.06.2024].
DfA Reden 01.03.2014	Huenermann66 (02.03.2014): Stuttgart: Zweite Demonstration gegen den grün-roten Gender-Bildungsplan 2015 – Kundgebung. URL: https://www.youtube.com/watch?v=W8Mocv3NkOc [26.06.2024].
Zukunft Familie 02.03.2014	Initiative „Schützt unsere Kinder“ (16.03.2014): Eindrucksvolle Demonstration gegen den Bildungsplan am 01.03.2014 in Stuttgart. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140320170041/http://zukunft-familie.org/presse/ [26.06.2024].
Antifa 02.03.2014	Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (02.03.2014): Proteste gegen homophobe Demo in Stuttgart. URL: https://aabstgt.wordpress.com/2014/03/02/proteste-gegen-homophobe-demo-in-stuttgart/#more-400 [26.06.2024].
Linksjugend 07.03.2014	Linksjugend [solid] Stuttgart (07.03.2014): Anti-Homo-Demo ausgebaut. URL: https://web.archive.org/web/20141022180329/http://linksjugend-solid-bw.de/stuttgart/2014/03/07/anti-homo-demo-ausgebaut/ [26.06.2024].
Petitions- initiative 08.03.2014	Petitionsinitiative (08.03.2014): Gegenpetition endet auf openPetition. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140512004819/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/ [26.06.2024].
Petitions- initiative 09.03.2014	Petitionsinitiative (09.03.2014): Endlich Selbstkritik der GEW. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140512004819/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/ [26.06.2024].
CDU/KM 12.03.2014	Landtag von Baden-Württemberg (22.01.2014/12.03.2014): Antrag der Abg. Georg Wacker u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Werte, Toleranz und Pluralität in der Bildungsplanreform 2015. Drucksache 14/4631. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/4000/15_4631_D.pdf [26.06.2024].
Zukunft Familie 16.03.2014	Initiative „Schützt unsere Kinder“ (16.03.2014): Wir fordern eine „Politik des Gehörtwerdens“. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140320170041/http://zukunft-familie.org/presse/ [26.06.2024].
Petitions- initiative 20.03.2014a	Petitionsinitiative (20.03.2014): Zielvorstellung „sexuelle Vielfalt“ im Bildungsplan schadet der psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140512004819/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/ [26.06.2024].

Petitions- initiative 20.03.2014b	Petitionsinitiative (20.03.2014): Petitionsinitiative zur Forderung, die Leitperspektiven zu streichen. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140614071404/http://www.bildungsplan2015.de:80/presse/pressemitteilungen [26.06.2024].
Diözesanrat 20.03.2014	Diözesanrat der Katholiken in der Erzdiözese Freiburg (20.03.2014): Respekt, Toleranz, Engagement: Vollversammlung des Diözesanrats der Katholiken. Pressemitteilung. URL: https://web.archive.org/web/20140829061800/http://dioezesanrat-freiburg.de/html/media/dl.html?v=144509 [26.06.2024].
Landtags- sitzung 26.03.2014	Landtag von Baden-Württemberg (26.03.2014): 1. Regierungserklärung – Auf dem Weg zu mehr Bürgerbeteiligung und direkter Demokratie und Aussprache. Plenarprotokoll 15/94. S. 5577-5621. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Plp/15_0094_26032014.pdf [26.06.2024].
Kontext 26.03.2014	Stiefel, Susanne/Henkel-Waidhofer, Johanna (26.03.2014): „Es geht nicht um Sexualpraktiken“. URL: https://web.archive.org/web/20140814083324/http://www.kontextwochenzeitung.de/macht-markt/156/es-geht-nicht-um-sexualpraktiken-2103.html [26.06.2024].
Antifa 27.03.2014	Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (27.03.2014): Den Widerstand gegen gefährliche Allianzen verstärken! URL: https://aabstgt.wordpress.com/2014/03/27/den-widerstand-gegen-gefahrlche-allianzen-verstarken/#more-448 [26.06.2024].
KM 31.03.2014	Landtag von Baden-Württemberg (31.03.2014): Stellungnahme des Kultusministeriums zur Petition „Entwurf Bildungsplan 2015“ liegt jetzt vor. 60/2014 - 31. März 2014, 16:15 Uhr. URL: https://www.landtag-bw.de/home/aktuelles/pressemitteilungen/2014/marz/602014.html [26.06.2024].
DfA 04/2014	Demo für Alle (04/2014): Elternrecht wahren – Gegen Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder. Ablauf. URL: https://web.archive.org/web/20140411223046/http://demo fuer alle.wordpress.com/demo/ablauf/ [26.06.2024].
DfA 02.04.2014	Initiative Familienschutz (02.04.2014): Aktionsbündnis ruft auf zur Demo für Alle. Elternrecht wahren – Stoppt Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder per Bildungsplan! URL: https://demo fuer alle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm-erfolgreiche-demo-fc3bcr-alle.pdf [21.01.2020].
Antifa 03.04.2014	Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (03.04.2014): Pressemitteilung: Proteste gegen gefährliche Allianz angekündigt. URL: https://aabstgt.wordpress.com/2014/04/03/pressemitteilung-proteste-gegen-gefahrlche-allianz-angekündigt/#more-474 [26.06.2024].

- IG CSD
05.04.2014 Interessensgemeinschaft Christopher Street Day Stuttgart (05.04.2014): Kein Kulturkampf auf der Straße zum Bildungsplan 2015. URL: <https://web.archive.org/web/20171123061341/http://www.csd-stuttgart.de/2014/index.php/neues/101-kulturkampf> [26.06.2024].
- DfA Kuby
05.04.2014 Kornblume 21 (08.04.2014): Rede von Gabriele Kuby. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=11r8GtocKLM> [26.06.2024].
- DfA Santos
05.04.2014 Kornblume 21 (08.04.2014): Rede von Pierre-Lois Santos, La Manif pour tous. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AmgYjmerPC0> [26.06.2024].
- DfA Walker
05.04.2014 Kornblume 21 (08.04.2014): Rede von Ulrike Walker, Schweizer Volksinitiative zum Schutz vor Sexualisierung im Kindergarten und der Primarschule. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6Tkf7Aqjk_I [26.06.2024].
- Antifa
05.04.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (05.04.2014): Das Grauen kennt keine Ende – Weitere homophobe Demo in Stuttgart. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/04/05/das-grauen-kennt-keine-ende-weitere-homophobe-demo-in-stuttgart/#more-479> [26.06.2024].
- DfA
05.04.2014 Initiative Familienschutz (05.04.2014): Demo für Alle. 2.500 Bürger demonstrieren in Stuttgart für das Elternrecht. URL: <https://demo-fueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm-aufruf-zur-demo-fc3bcr-alle-am-5-april.pdf> [21.01.2020].¹³⁸
- Arbeitspapier
08.04.2014 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (08.04.2014): Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven. Bildungsplanreform – Verankerung von Leitperspektiven. URL: https://web.archive.org/web/20140907230414/http://km-bw.de/site/pbs-bw2/get/params_Dattachment/1845805/Arbeitspapier%20Leitperspektiven.pdf [26.06.2024].
- KM
08.04.2014 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (08.04.2014): Neue Struktur bei künftigen „Leitperspektiven“ für Bildungsplan. URL: https://web.archive.org/web/20140907010419/http://km-bw.de/_Lde/Startseite/Service/Leitperspektiven+Bildungsplan/?LISTPAGE=344894 [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ
08.04.2014 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (08.04.2014): Neue Leitperspektive im baden-württembergischen Bildungsplan stärkt die Sichtbarkeit der Vielfalt an Lebensrealitäten. LSBTTIQ-Menschen werden klar und verbindlich benannt. Pressemitteilung. URL:

138 Die Webseite ist nicht mehr erreichbar. Die Pressemitteilung ist aber hier zu finden: <https://web.archive.org/web/20200918113747/https://demofueralle.blog/2014/04/05/2-500-buerger-demonstrieren-in-stuttgart-fur-das-elternrecht/> [26.06.2024].

- https://web.archive.org/web/20151124071735/http://www.netzwerk-lsbttiq.net/files/Netzwerk-LSBTTIQ_Pressemitteilung-Bildungsplan-Leitprinzip_2014-04-08.pdf [26.06.2024].
- DfA
09.04.2014 Demo für Alle (09.04.2014): Erfolg für „Demo für alle“: Kretschmann rudert mit Bildungsplan zurück. URL: <https://demofueralle.blog/2014/04/09/erfolg-fur-demo-fur-alle-kretschmann-rudert-mit-bildungsplan-zuruck/> [22.01.2020].¹³⁹
- Petitions-
initiative
10.04.2014 Petitionsinitiative (10.04.2014): „Wir beobachten die Umsetzung aufmerksam“. URL: <https://web.archive.org/web/20160921062336/http://www.bildungsplan2015.de/2014/04/10/petitionsinitiative-wir-beobachten-die-umsetzung-aufmerksam/> [26.06.2024].
- taz 10.04.2014 Lehmann, Anna (10.04.2014): „Eingeknickt ist niemand“. Stundenplan. Vielfalt von Geschlecht wird an Baden-Württembergs Schulen künftig Thema, verspricht Kultusminister Andreas Stoch (SPD). Die Tageszeitung. S. 3.
- DfA
11.04.2014 Demo für Alle (11.04.2014): Wir kommen wieder! URL: <https://web.archive.org/web/20200918100248/https://demofueralle.blog/2014/04/11/wir-kommen-wieder/> [26.06.2024].
- KM
24.04.2014 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (24.04.2014): Landesregierung optimiert Prozess zur Erarbeitung und Umsetzung der neuen Bildungspläne: Qualität geht vor Schnelligkeit. URL: https://web.archive.org/web/20140906225520/http://km-bw.de/_Lde/Startseite/Service/Bildungsplaene+werden+verbessert_/?LISTPAGE=344894 [26.06.2024].
- GEW
24.04.2014 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (24.04.2014): Bildungsplan: Kultusminister setzt auf Qualität statt Schnelligkeit. URL: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/bildungsplan-kultusminister-setzt-auf-qualitaet-statt-schnelligkeit/> [26.06.2024].
- SZ 24.04.2014 Weber, Christian (24.04.2014): Was sie noch nie über Sex wissen wollten. Süddeutsche Zeitung München/Bayern. Feuilleton S. 9.
- Petitions-
initiative
26.04.2014 Petitionsinitiative (26.04.2014): Aus Bildungsplan 2015 wird Bildungsplan 2016. URL: <https://web.archive.org/web/20140722233328/http://www.bildungsplan2015.de/2014/04/26/aus-bildungsplan-2015-wird-bildungsplan-2016> [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ
28.04.2014 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (28.04.2014): Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg bedauert die Verschiebung des Bildungsplans. Gerade LSBTTIQ-Jugendliche leiden unter dem heutigen Verschweigen. Pressemitteilung. URL:

139 Die Webseite ist nicht mehr erreichbar. Der Blog-Eintrag ist aber hier zu finden: <https://web.archive.org/web/20201021205307/https://demofueralle.blog/2014/04/09/erfolg-fur-demo-fur-alle-kretschmann-rudert-mit-bildungsplan-zuruck/> [26.06.2024].

- https://web.archive.org/web/20220818210227/https://netzwerk-lsbttiq.net/files/Netzwerk-LSBTTIQ_Pressemitteilung-Bildungsplan-Verschiebung_2014-04-28.pdf [26.06.2024].
- Antifa
04.05.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (04.05.2014): Vielfältiger Protest gegen rechte und homophobe Aktivitäten. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/05/04/vielfaltiger-protest-gegen-rechte-und-homophobe-aktivitaten/> [26.06.2024].
- Antifa
13.05.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (13.05.2014): Stuttgart bleibt bunt! Gegen rechte Allianzen und Homophobie! URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/05/13/stuttgart-bleibt-bunt-gegen-rechte-allianzen-und-homophobie/#more-585> [26.06.2024].
- CDU/KM
19.05.2014 Landtag von Baden-Württemberg (14.04.2014/19.05.2014): Antrag der Abg. Friedlinde Gurr-Hirsch u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen in Baden-Württemberg im Vergleich. Drucksache 15/5084. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/5000/15_5084_D.pdf [26.06.2024].
- NW gegen
Rechts
14.06.2014 Netzwerk gegen Rechts Stuttgart (14.06.2014): Aufruf für die Proteste am 28. Juni 2014 in Stuttgart. URL: <https://web.archive.org/web/20140909123808/http://ngr-stuttgart.de/2014/06/10/stuttgart-bleibt-bunt/> [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ
24.06.2014 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (24.06.2014): Netzwerk LSBTTIQ setzt Impulse für erfolgreichen Aktionsplan. URL: <https://web.archive.org/web/20150219063620/http://netzwerk-lsbttiq.net/index.php/aktuelles/111-aktionsplan-impluse> [26.06.2024].
- Antifa
24.06.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (24.06.2014): Gegen Rechte Allianzen: 1. Infopost 28. Juni. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/06/24/bundnis-gegen-rechte-allianzen-1-infopost-28-juni/#more-686> [26.06.2024].
- Antifa
25.06.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (25.06.2014): Gegen rechte Allianzen: 28Juni Infopost 2. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/06/25/gegen-rechte-allianzen-28juni-infopost-2/#more-718> [26.06.2024].
- DfA
26.06.2014 Demo für Alle (26.06.2014): Samstag, 28. Juni 15 Uhr, Demo für Alle in Stuttgart – Achtung Ortsänderung: Treffpunkt ist Schillerplatz. URL: <https://web.archive.org/web/20140629140631/http://demo-fuer-alle.wordpress.com/2014/06/26/samstag-28-juni-15-uhr-demo-fur-alle-in-stuttgart-achtung-ortsanderung-treffpunkt-ist-schillerplatz/> [26.06.2024].

DfA 27.06.2014	Initiative Familienschutz (27.06.2014): Demo für Alle 28. Juni 15 Uhr Stuttgart/Schillerplatz. URL: https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pressemitteilung-vom-27-6-14.pdf [21.01.2020].
DfA Kelle 28.06.2014	DemoFürAlle (30.06.2014): Rede von Birgit Kelle, Frau2000plus, am 28. Juni 2014. URL: https://www.youtube.com/watch?v=vcM-VeT3ToFc [26.06.2024].
DfA Got 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Rede von Guillaume Got, Koordinator Deutschland La Manif Pour Tous. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/rede-von-guillaume-got.pdf [26.06.2024].
DfA Gindert 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Rede von Prof. Dr. Hubert Gindert, Vorsitzender Forum Deutscher Katholiken. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/rede-von-hubert-gindert.pdf [26.06.2024].
DfA Hausmann 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Rede von Karl-Christian Hausmann, stellv. Kreisvorsitzender der CDU in Stuttgart und Mitinitiator des Arbeitskreises Familie in der CDU Stuttgart. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/rede-von-karl-christian-hausmann.pdf [26.06.2024].
DfA Kuhla 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Rede von Eckhard Kuhla, Sprecher von AGENS e.V. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/rede-von-eckhard-kuhla.pdf [26.06.2024].
DfA Eroglu 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Rede von Köksal Eroglu, M.I.H.R. Foundation. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/rede-von-kc3b6ksal-eroglu.pdf [26.06.2024].
DfA Dichgans 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Grußwort von Josef Dichgans, Landesvorsitzender der Christdemokraten für das Leben (CDL) Baden-Württemberg. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/gruc39fwort-von-josef-dichgans.pdf [26.06.2024].
DfA Kölmel 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Grußwort von Bernd Kölmel, MdEP AfD und Landessprecher der AfD in Baden-Württemberg. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/gruc39fwort-von-bernd-kc3b6lmel.pdf [26.06.2024].
DfA Limberger 28.06.2014	Demo für Alle (28.06.2014): Grußwort von Erzpriester Ilya Limberger, Russisch-Orthodoxe Kirche Deutschland. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/06/gruc39fwort-von-ilya-limberger.pdf [26.06.2024].
Antifa 30.06.2014	Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (30.06.2014): Rechte Allianz im Juni! – Zwiespältige Bilanz. URL: https://aabstgt.wordpress.com/2014/06/30/rechte-allianz-im-juni%C2%96-zwiespaeltige-bilanz/#more-723 [26.06.2024].

- DfA
01.07.2014 Demo für Alle (01.07.2014): Zweite erfolgreiche Demo für Alle: Noch mehr Bündnispartner, nachhaltiger Protest. URL: <https://web.archive.org/web/20140807215902/http://demofueralle.wordpress.com/2014/07/01/zweite-erfolgreiche-demo-fur-alle-noch-mehr-bundnispartner-nachhaltiger-protest/> [26.06.2024].
- KM
24.09.2014 Landtag von Baden-Württemberg (24.09.2014): Beschlussempfehlungen des Ausschusses für Kultus, Jugend und Sport. 4. Zu dem Antrag der Abg. Sabine Kurtz u. a. CDU und der Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport – Drucksache 15/4095 – Verankerung des Themas Homosexualität im Bildungsplan. Drucksache 15/6338. S. 71-79. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6338_D.pdf [26.06.2024].
- DfA
10/2014 Demo für Alle (10/2014): Demo 19. Oktober 14. URL: <https://web.archive.org/web/20141003152009/http://demofueralle.wordpress.com/service/demo-19-oktober-14/> [26.06.2024].
- Antifa
03.10.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (03.10.2014): Keine Ruhe den Rechten Hetzern! URL: <https://aastgt.wordpress.com/2014/10/03/keine-ruhe-den-rechten-hetzern/#more-863> [26.06.2024].
- Landtag
08.10.2014 Landtag von Baden-Württemberg (08.10.2014): Petitionsausschuss beschließt über Petitionen zum „Entwurf Bildungsplan 2015“. 149/2014 - 8. Oktober 2014, 16:33 Uhr. In der Sitzung am 8. Oktober 2014. URL: <https://www.landtag-bw.de/cms/home/aktuelles/pressemitteilungen/2014/oktober/1492014.html> [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
08.10.2014 Petitionsinitiative (08.10.2014): Erste Reaktion zur Ablehnung der Petition. Pressemitteilung. URL: <https://web.archive.org/web/20141219183751/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen> [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
10.10.2014 Petitionsinitiative (10.10.2014): Grün-rot dominierter Petitionsausschuss: substanzlose Argumentation. Pressemitteilung. URL: <https://web.archive.org/web/20141219183751/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen> [26.06.2024].
- FAZ
11.10.2014 Schmelcher, Antje (11.10.2014): Unter dem Deckmantel der Vielfalt. Sexualaufklärung in Schulen. FAZ.NET. URL: https://www.faz-bibliothek.de/faz-portal/document?uid=FAZN_20141...3725&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- NW gegen
Rechts
12.10.2014 Netzwerk gegen Rechts Stuttgart (12.10.2014): Homophobie – raus aus den Köpfen! Gegenproteste zur „Demo für Alle“ am 19.10 in Stuttgart. URL: <https://web.archive.org/web/20141021153259/http://ngr-stuttgart.de/2014/10/12/homophobie-raus-aus-den-koepfen-gegenproteste-zur-demo-fuer-alle-am-19-10-in-stuttgart/> [26.06.2024].

- NW LSBTTIQ 14.10.2014 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (14.10.2014): Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg unterstützt Bildungspläne, die Raum für Vielfalt schaffen. Pressemitteilung. URL: https://netzwerk-lsbttiq.net/images/PDF/Netzwerk-LSBTTIQ_Pressemitteilung-Bildungsplanreform_dringend_notwendig_2014-10-14.pdf [20.01.2020].¹⁴⁰
- DfA 15.10.2014 Initiative Familienschutz (15.10.2019): Dritte Demo für Alle am 19.10.2014 um 14 Uhr in Stuttgart /Schillerplatz. URL: <https://demo-fueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pressemitteilung-vom-27-6-14.pdf> [21.01.2020].
- KM 19.10.2014 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (19.10.2014): Behauptungen der Bildungsplan-Gegner sind falsch und irreführend. URL: <https://web.archive.org/web/20230131124902/https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/irrefuehrende-behauptungen-der-bildungsplan-gegner/> [26.06.2024].
- PZ 19.10.2014 Pforzheimer Zeitung (19.10.2014): Aufgeheizte Stimmung bei „Demo für alle“ – Polizei im Großeinsatz. URL: https://web.archive.org/web/20150730074400/http://www.pz-news.de/baden-wuerttemberg_artikel,-Aufgeheizte-Stimmung-bei-Demo-fuer-alle-Polizei-im-Grosseinsatz-_arid,517892.html [26.06.2024].
- DfA 19.10.2014 Initiative Familienschutz (19.10.2014): Demo für Alle. 3.000 Bürger demonstrieren in Stuttgart für Ehe und Familie und gegen Sexualisierung und Gender-Ideologie. URL: <https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pressemitteilung-vom-19-10-14.pdf> [21.01.2020].
- DfA Köhler 19.10.2014 Demo für Alle (19.10.2014): Rede von Engül Köhler¹⁴¹, Petitionsinitiative Zukunft-Verantwortung-Lernen. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/10/rede-engc3bcl-kc3b6hler.pdf> [26.06.2024].
- DfA Fenbert 19.10.2014 Demo für Alle (19.10.2014): Rede von Karin Maria Fenbert, Kirche in Not Deutschland. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/10/rede-karin-maria-fenbert.pdf> [26.06.2024].
- DfA Brunet 19.10.2014 Demo für Alle (19.10.2014): Übersetzung der Rede von Jérôme Brunet, La Manif Pour Tous. URL: <https://demofueralle.de/wp->

140 Das pdf-Dokument ist nicht mehr abrufbar. Die Pressemitteilung ist allerdings noch hier zu finden: <https://web.archive.org/web/20150619030448/http://www.netzwerk-lsbttiq.net/index.php/aktuelles/114-14-10-2014-netzwerk-lsbttiq-baden-wuerttemberg-unterstuetzt-bildungsplaene-die-raum-fuer-vielfalt-schaffen> [26.06.2024].

141 Dass es sich hierbei um die Rede von Engül Köhler handelt, ist aus dem pdf-Dokument nicht ersichtlich, kann aber über die folgende Übersicht über die DfA-Reden am 19.10.2014 geschlossen werden: <https://web.archive.org/web/20141203071927/http://demofueralle.wordpress.com/service/demo-19-oktober-14/> [26.06.2024].

- content/uploads/2014/10/c3bcbersetzung-rede-jc3a9rc3b4me-brunet.pdf [26.06.2024].
- DfA Czarnik
19.10.2014 Demo für Alle (19.10.2014): Rede von Magda Czarnik, Polnische Bewegung „Stoppt Sexualisierung unserer Kinder“. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/10/rede-magda-czarnik1.pdf> [26.06.2024].
- DfA
Limberger
19.10.2014 Demo für Alle (19.10.2014): Rede von Ilya Limberger, Erzpriester Russisch Orthodoxe Kirche Stuttgart. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/10/rede-ilya-limberger.pdf> [26.06.2024].
- DfA
Scharnweber
19.10.2014 Demo für Alle (19.10.2014): Rede von Christoph Scharnweber, EAK Heilbronn. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/10/rede-christoph-scharnweber.pdf> [26.06.2024].
- DfA
Hausmann
19.10.2014 DemoFürAlle (22.10.2014): Rede von Karl-Christian Hausmann, CDU Stuttgart, am 19. Oktober 2014. URL: https://www.youtube.com/watch?v=lnsOMs_Tdcc [26.06.2024].
- DfA Schupeck
19.10.2014 Demo für Alle (19.10.2014): Rede von Anna Schupeck, AfD Baden-Württemberg. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2014/10/rede-anna-schupeck.pdf> [26.06.2024].
- DfA
Frohnmeier
19.10.2014 DemoFürAlle (22.10.2014): Rede von Markus Frohnmaier, Junge Alternative, am 19. Oktober 2014. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_mje-YzFuas [26.06.2024].
- Antifa
20.10.2014 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (20.10.2014): Bericht: Proteste gegen die „Demo für Alle“ am 19.10. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2014/10/20/938/#more-938> [26.06.2024].
- PhV
20.10.2014 Saur, Bernd (20.10.2014): Ein Kommentar von Bernd Saur. Schamlos im Klassenzimmer. Fokus Magazin. S. 142.
- Petitions-
initiative
22.10.2014 Petitionsinitiative (22.10.2014): Die Skandalisierung geht weiter – die Substanzlosigkeit bleibt. Pressemitteilung. URL: <https://web.archive.org/web/20141219183751/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen> [26.06.2024].
- PhV
22.10.2014 Philologenverband Baden-Württemberg (22.10.2014): Was „sexuelle Vielfalt“ auch bedeuten kann! URL: <https://www.phv-bw.de/pm-13-14/> [26.06.2024].
- FAZ
22.10.2014 Voigt, Martin (22.10.2014): Aufklärung oder Anleitung zum Sex? Lehrpläne. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20141...9494&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- News4-
Teachers
22.10.2014 Braun, Nina (22.10.2014): Streit um „sexuelle Vielfalt“: Ein Scheinheiliger und viele Ideologen. Kommentar. URL:

- <https://www.news4teachers.de/2014/10/streit-um-sexuelle-vielfalt-ein-scheinheiliger-und-viele-ideologen/> [26.06.2024].
- DfA
22.10.2014 Demo für Alle (22.10.2014): DPA macht Stimmung gegen Demo für Alle. URL: <https://web.archive.org/web/20150616143331/https://demofueralle.wordpress.com/2014/10/22/dpa-macht-stimmung-gegen-demo-fur-alle/> [26.06.2024].
- DfA
23.10.2014 Demo für Alle (23.10.2014): Schreiben Sie Leserbriefe! URL: <https://web.archive.org/web/20141030064954/http://demofueralle.wordpress.com/2014/10/23/schreiben-sie-leserbriefe/> [26.06.2024].
- FAZ
27.10.2014a Häcker, Sandra (27.10.2014): Irrsinn. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Wirtschaft, S. 18.
- FAZ
27.10.2014b Schaude-Eckert, Ulrike (27.10.2014): Umerziehung der Gesellschaft. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Wirtschaft, S. 18.
- FAZ
30.10.2014 Kafsh Nochi, Philipp (30.10.2014): Unwissenheit hat noch niemandem geholfen. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 5.
- FAZ
11.11.2014 Schmoll, Heike (11.11.2014): Das gute Recht der Eltern. Frankfurter Allgemeine Zeitung. URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gender-mainstreaming-das-gute-recht-der-eltern-13258831.html> [26.06.2024].
- Petitions-
ausschuss
13.11.2014 Landtag von Baden-Württemberg (13.11.2014): Beschlussempfehlungen und Berichte des Petitionsausschusses. 3. Petition 15/3642 und 4. Petition 15/3813 betr. Entwurf Bildungsplan 2015. & 5. Petition 15/4093 betr. Lobbyarbeit von Organisationen und Institutionen. Drucksache 15/6026. S. 5-8. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6026_D.pdf [26.06.2024].
- Landtags-
sitzung
13.11.2014 Landtag von Baden-Württemberg (13.11.2014): 11. Beschlussempfehlungen und Berichte des Petitionsausschusses zu verschiedenen Eingaben – Drucksachen 15/6022, 15/6023, 15/6024, 15/6025, 15/6026. Plenarprotokoll 15/112. S. 6752-6760. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Plp/15_0112_13112014.pdf [26.06.2024].
- Petitions-
initiative
14.11.2014 Petitionsinitiative (14.11.2014): Petition im Landtag abgelehnt – die Aufklärung geht weiter. Pressemitteilung. URL: <http://web.archive.org/web/20150319161711/http://www.bildungsplan2015.de/presse/pressemitteilungen/> [26.06.2024].
- CDU/IM
23.12.2014 Landtag von Baden-Württemberg (19.11.2014/23.12.2014): Antrag der Abg. Thomas Blenke u. a. CDU und Stellungnahme des Innenministeriums. Ausschreitungen bei Bildungsplandemonstrationen. Drucksache 15/6148. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6148_D.pdf [26.06.2024].

- IM
21.01.2015 Landtag von Baden-Württemberg (21.01.2015): Beschlussempfehlungen des Innenausschusses. 19. Zu dem Antrag der Abg. Thomas Blenke u. a. CDU und der Stellungnahme des Innenministeriums – Drucksache 15/6148 – Ausschreitungen bei Bildungsplandemonstrationen. Drucksache 15/6496. S. 25-27. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6496_D.pdf [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ
24.02.2015 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (24.02.2015): Inhaltliche Schwerpunkte zum Aktionsplan für Akzeptanz und gleiche Rechte. URL: https://web.archive.org/web/20150621070208/http://www.netzwerk-lsbttiq.net/files/Netzwerk-LSBTTIQ_Pressemitteilung-Beirat_beschließt_Eckpunkte.pdf [26.06.2024].
- No Pegida
03/3015 No Pegida Stuttgart (03/2015): Stuttgart ist und bleibt bunt – Gegen Rassismus, Sexismus und Homophobie. URL: <https://de-de.facebook.com/events/406912212813475/> [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ
06.03.2015 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (06.03.2015): Zurück auf Los? Deutschland in Zeiten der Demo für „Besorgte Eltern“. URL: <https://web.archive.org/web/20160101135452/http://netzwerk-lsbttiq.net/index.php/aktuelles/129-frauentag> [26.06.2024].
- Rechtsruck
stoppen
08.03.2015 Rechtsruck stoppen (08.03.2015): Am 21. März die Demo für Alle verhindern! URL: <https://web.archive.org/web/20170831235620/https://rechtsruckstoppen.wordpress.com/> [26.06.2024].
- DfA
14.03.2015 Demo für Alle (14.03.2015): Auf nach Stuttgart: Nächste Demo für Alle am 21. März 15 Uhr Schillerplatz. URL: <https://web.archive.org/web/20150423130448/https://demofueralle.wordpress.com/2015/03/14/auf-nach-stuttgart-nachste-demo-fur-alle-am-21-marz-15-uhr-schillerplatz/> [26.06.2024].
- Rechtsruck
stoppen
17.03.2015 Rechtsruck stoppen (17.03.2015): Info-Update: Keine Demo für Alle am 21. März. URL: <https://web.archive.org/web/20170831235620/https://rechtsruckstoppen.wordpress.com/> [26.06.2024].
- DfA
20.03.2015 Demo für Alle (20.03.2015): Sexuelle Vielfalt – Pflichtprogramm für alle? 4. Demo für Alle am 21. März, Stuttgart. URL: <https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2015/03/pm-vom-20-3-2015.pdf> [21.01.2020].
- Antifa
21.03.2015 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (21.03.2015): Keine Ruhe den Rechten Hetzern – Proteste gegen „Demo für Alle“. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2015/03/21/keine-ruhe-den-rechten-hetzern-proteste-gegen-demo-fur-alle/#more-1134> [26.06.2024].

DfA Dichgans 21.03.2015	DemoFürAlle (23.03.2015): Rede ¹⁴² von Joseph Dichgans, CDL Baden-Württemberg, am 21. März 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=jlOIH_1-FlQ [26.06.2024].
DfA Rochère 21.03.2015	DemoFürAlle (23.03.2015): Rede von Ludovine de la Rochère, La Manif Pour Tous, am 21. März 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=nHNQDopl858 [26.06.2024].
DfA Veigel 21.03.2015	DemoFürAlle (23.03.2015): Rede von Heinz Veigel, ZVL, am 21. März 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=3SKtqPFG6vc [26.06.2024].
DfA Kelle 21.03.2015	DemoFürAlle (23.03.2015): Rede von Birgit Kelle am 21. März 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=LnvIMWVuFMo [26.06.2024].
DfA Aktas 21.03.2015	DemoFürAlle (23.03.2015): Rede von Aysa Aktas, MIHR-Foundation, am 21. März 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=H2WrPfdnmpE [26.06.2024].
DfA Scharnweber 21.03.2015	DemoFürAlle (23.03.2015): Rede von Christoph Scharnweber, CDU Heilbronn, am 21. März 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=zKYVo9LrPNk [26.06.2024].
DfA Spaemann 21.03.2015	Demo für Alle (21.03.2015): Grußwort von Dr. med. Christian Spaemann. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/03/christian-spaemann.pdf [26.06.2024].
DfA Köhmel 21.03.2015	Demo für Alle (21.03.2015): Grußwort von Bernd Kölmel. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/03/bernd-koelmel.pdf [26.06.2024].
DfA Neubronner 21.03.2015	Demo für Alle (21.03.2015): Grußwort von Dipl. Biol. Dagmar Neubronner, Leiterin Neufeld-Institut. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/03/dagmar-neubronner.pdf [26.06.2024].
DfA Schetelig 21.03.2015	Demo für Alle (21.03.2015): Grußwort von Dr. Horst Schetelig, Verantwortung für die Familie e.V. URL: https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/03/horst-schetelig.pdf [26.06.2024].
Pantisano 21.03.3015	Enough is Enough! (21.03.2015): Rede von Alfonso Pantisano, Enough is Enough! URL: https://www.youtube.com/watch?v=tyf2dw3TLcs [26.06.2024].
DfA 23.03.2015	Demo für Alle (23.03.2015): „Unsere Kinder bekommt ihr nicht!“ – 2.400 demonstrierten in Stuttgart für Ehe und Familie. URL:

142 Eine Übersicht aller Reden und Grußworte der DfA am 21. März 2015 ist unter diesem Link zu finden: <https://demofueralle.de/2015/03/23/reden-und-grusworte-der-demo-fur-alle-am-21-marz-in-stuttgart/> [12.06.2024]. Die Angaben zu den Redner*innen wurden z.T. um die Informationen aus dieser Übersicht ergänzt.

- <https://web.archive.org/web/20160519185718/https://demo-fueralle.wordpress.com/2015/03/23/unsere-kinder-bekommt-ihr-nicht-2-400-demonstrierten-fur-ehe-und-familie/> [26.06.2024].
- ZVL
12.04.2015 Zukunft-Verantwortung-Lernen e. V. (12.04.2015): Sexualpädagogik der Vielfalt. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer einfältigen Ideologie. URL: <https://web.archive.org/web/20220628125748/https://www.z-v-l.org/nachrichten-leser/sexualpaedagogik-der-vielfalt.html> [26.06.2024].
- CDU/KM
24.04.2015 Landtag von Baden-Württemberg (26.03.2015/24.04.2015): Antrag der Abg. Ulrich Müller u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Theoretischer Hintergrund und praktische Folgen der „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Drucksache 15/6685. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6685_D.pdf [26.06.2024].
- CDU/KM
04.05.2015 Landtag von Baden-Württemberg (30.03.2015/04.05.2015): Antrag der Abg. Sabine Kurtz u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Behandlung des Themas „Sexualität/sexuelle Vielfalt“ an den Schulen. Drucksache 15/6686. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6686_D.pdf [26.06.2024].
- Landtags-
sitzung
07.05.2015 Landtag von Baden-Württemberg (07.05.2015): 8. a) Antrag der Fraktion der FDP/DVP und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport – Lehrbefähigung der Lehrerinnen und Lehrer in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik – Drucksache 15/4308 (Geänderte Fassung) b) Antrag der Fraktion der FDP/DVP und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport – Wahrung der fachlichen und didaktischen Standards im naturwissenschaftlichtechnischen Bereich im Rahmen der Bildungsplanreform 2015 – Drucksache 15/4347 (Geänderte Fassung). Plenarprotokoll 15/129. S. 7794-7801. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Plp/15_0129_07052015.pdf [26.06.2024].
- Aktionsplan
06/2015 Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (06/2015): Aktionsplan. Für Akzeptanz & gleiche Rechte Baden-Württemberg. URL: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Offenheit_und_Akzeptanz/Aktionsplan_Akzeptanz_2015.pdf [26.06.2024].
- Rechtsruck
stoppen
14.06.2015 Rechtsruck stoppen (14.06.2015): „Demo für Alle“ am 21.06. – Nicht mit uns! URL: <https://web.archive.org/web/20170831235620/https://rechtsruckstoppen.wordpress.com/> [26.06.2024].

- DfA
18.06.2015 Demo für Alle (18.06.2015): Wichtige Infos zur Demo für Alle am Sonntag, 21. Juni 14 Uhr. URL: <https://web.archive.org/web/20150724222319/https://demofueralle.wordpress.com/2015/06/18/wichtige-infos-zur-demo-fur-alle-am-sonntag-21-juni-14-uhr/> [26.06.2024].
- DfA
19.06.2015 Demo für Alle (19.06.2015): Reden und Grußworte der Demo für Alle am 21. Juni in Stuttgart. URL: https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm_19-06-15.pdf [21.01.2020].
- DfA
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Teilnehmerrekord Demo für Alle: Mehr als 4.600 demonstrieren für Ehe und Familie in Stuttgart. URL: <http://web.archive.org/web/20200813084331/https://demofueralle.blog/2015/06/21/teilnehmerrekord-demo-fur-alle-mehr-als-4-600-demonstrieren-fur-ehe-und-familie-in-stuttgart/> [26.06.2024].
- DfA
Scharnweber
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Rede von Christoph Scharnweber, EAK. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/rede-von-christoph-scharnweber.pdf> [26.06.2024].
- DfA
Kaufmann
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Rede von Dr. Malte Kaufmann, Vorsitzender der MIT Rhein-Neckar und Mitglied des Landesvorstandes der MIT Baden-Württemberg. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/rede-von-dr-malte-kaufmann.pdf> [26.06.2024].
- DfA Jahn
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Rede von Dr. Thomas Jahn, Konservativer Aufbruch CSU. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/rede-von-dr-thomas-jahn.pdf> [26.06.2024].
- DfA
Hageböck/
Rüsch
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Rede von Hedwig Hageböck und Franziska Rüsch, Studentinnen. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/rede-von-hedwig-hagebc3b6ck-und-franziska-rc3bsch.pdf> [26.06.2024].
- DfA Kuhs
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Rede von Lukas Kuhs, Sprecher des Landesfachausschusses „Familie und Demographie“ der AfD BW. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/rede-von-lukas-kuhs.pdf> [26.06.2024].
- DfA Brunet
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Übersetzung der Rede von Jérôme Brunet, Sprecher La Manif Pour Tous. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/c3bcbersetzung-der-rede-von-jc3a9rc3b4me-brunet.pdf> [26.06.2024].
- DfA Veigel
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Rede von Heinz Veigel, Zukunft-Verantwortung-Lernen e.V. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/rede-von-heinz-veigel.pdf> [26.06.2024].
- DfA Heepen
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Rede von Karin Heepen, Bündnis C – Christen für Deutschland. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/rede-von-karin-heepen.pdf> [26.06.2024].

- DfA Dörflinger/Bareiß
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Grußwort von Thomas Dörflinger und Thomas Bareiß, CDU-Bundestagsabgeordnete. URL: <https://demo-fueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/gruc39fwort-von-thomas-dc3b6rflinger-und-thomas-bareic39f.pdf> [26.06.2024].
- DfA Renz
21.06.2015 Demo für Alle (21.06.2015): Grußwort von Weihbischof Thomas Maria Renz, Diözese Rottenburg-Stuttgart. URL: <https://demo-fueralle.de/wp-content/uploads/2015/06/grusswort-von-weihbischof-renz.pdf> [26.06.2024].
- SM/NW
LSBTIQ
22.06.2015 Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (22.06.2015): Zielvereinbarung zwischen dem Land Baden-Württemberg vertreten durch das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren und dem Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg vertreten durch den Sprechendenrat. URL: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Anhang_PM/Zielvereinbarung_22-06-15.pdf [26.06.2024].
- Antifa
25.06.2015 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (25.06.2015): Rechte Allianzen – Protest von innen und außen! URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2015/06/25/rechte-allianzen-protest-von-innen-und-ausen/> [26.06.2024].
- GEW
13.07.2015 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (13.07.2015): Anders sein ohne Angst. URL: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/anders-sein-ohne-angst/> [26.06.2024].
- DfA
14.08.2015 Demo für Alle (14.08.2015): Nächste Demo für Alle am 11. Oktober 14 Uhr in Stuttgart/Schillerplatz. URL: <http://web.archive.org/web/20201019161917/https://demofueralle.blog/2015/08/14/naechste-demo-fuer-alle-am-11-oktober-14-uhr-in-stuttgartschillerplatz/> [26.06.2024].
- Anhörung
Einführung
09/2015 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (09/2015): Einführungstext. Anhörung Bildungsplan 2016. URL: <https://web.archive.org/web/20151022153504/http://bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/Informationen/Einführungstext> [26.06.2024].
- Anhörung
BTV 09/2015 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (09/2015): Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV). Anhörung Bildungsplan 2016. URL: https://web.archive.org/web/20151022153408/http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/Informationen/de_BTV [26.06.2024].
- DfA
24.09.2015 Demo für Alle (24.09.2015): Trotz Etappensieg beim Bildungsplan – jetzt unbedingt dranbleiben! Nächste Demo für Alle: So. 11. Okt. Stuttgart. URL: <https://web.archive.org/web/20190512000543/https://demofueralle.blog/2015/09/24/trotz-etappensieg-beim-bildungsplan->

- jetzt-unbedingt-dranbleiben-naechste-demo-fuer-alle-so-11-okt-stuttgart/ [26.06.2024].
- DfA 10/2015 Demo für Alle (10/2015): Demo für Alle statt „Puff für Alle“. URL: https://i1.wp.com/demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/dfa_11-10-15_beide.png?ssl=1 [27.05.2020].
- Stopegida 10/2015 Stopegida Stuttgart (10/2015): Ein (r)echtes Problem! Kundgebung, Konzert & Proteste. URL: <https://www.facebook.com/events/1519248328367057/> [26.06.2024].
- No Pegida 10/2015 No Pegida Stuttgart (10/2015): Regenbogen für Alle. URL: <https://www.facebook.com/events/156703827994073/> [26.06.2024].
- DfA 09.10.2015 Demo für Alle (09.10.2015): Demonstration und Kundgebung am 11.10. in Stuttgart „Ehe bleibt Ehe! Stoppt Gender-Agenda und Sexualisierung der Kinder“. URL: https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm_09-10-15.pdf [21.01.2020].
- Antifa 10.10.2015 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (10.10.2015): „Demo für Alle“ – Nicht ohne unseren Protest. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2015/10/10/demo-fuer-alle-nicht-ohne-unseren-protest/#more-1316> [26.06.2024].
- Antifa 11.10.2015 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (11.10.2015): Erfolgreiche Aktionen gegen die „Demo für Alle“. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2015/10/11/erfolgreiche-aktionen-gegen-die-demo-fuer-alle/#more-1320> [26.06.2024].
- DfA Schwarnweber 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede¹⁴³ von Christoph Scharnweber, Zukunft-Verantwortung-Lernen e.V. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/11/scharnweber.pdf> [26.06.2024].
- DfA Rosetti 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von Amedeo Rossetti de Scander, Anti-Gender-Bewegung in Italien. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/11/rossetti.pdf> [26.06.2024].
- DfA Kuby 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von Gabriele Kuby, Katholische Publizistin und Soziologin. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/11/kuby.pdf> [26.06.2024].
- DfA Marcel 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von Marcel, Bruderschaft des Weges. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/11/marcel.pdf> [26.06.2024].

143 Eine Übersicht aller Reden und Grußworte der DfA am 11. Oktober 2015 ist unter diesem Link zu finden: <https://demofueralle.de/2015/10/11/reden-und-grussworte-der-demo-fuer-alle-am-11-oktober-in-stuttgart/> [12.06.2024]. Die Angaben zu den Redner*innen wurden z.T. um die Informationen aus dieser Übersicht ergänzt.

- DfA Kesselstatt 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede Leni Kesselstatt, Mitgründerin der Familienallianz in Österreich. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/10/kesselstatt1.pdf> [26.06.2024].
- DfA Bendels 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von David Bendels, Sprecher der Initiative „Konservativer Aufbruch!“ CSU-Basisbewegung für Werte und Freiheit. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/11/bendels.pdf> [26.06.2024].
- DfA Schultner 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von Anette Schultner, Bundesdissprecherin der Christen in der AfD. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/10/schultner.pdf> [26.06.2024].
- DfA Schumacher 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von Andreas Schumacher, Bundesvorstand Junge Alternative. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/10/schumacher.pdf> [26.06.2024].
- DfA Got 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von Guillaume Got, La Manif pour Tous. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/1977/10/got.pdf> [26.06.2024].
- DfA Steck 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Grußwort von Christian Steck, Kreisvorsitzender der Jungen Union Rems-Murr. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/10/steck.pdf> [26.06.2024].
- DfA Czarnik 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Rede von Magda Czarnik, „Stoppt Sexualisierung unserer Kinder!“, Polen. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/10/czarnik.pdf> [26.06.2024].
- DfA Keller 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Grußwort von Ron Keller, Schülerunion Kreisverband Ludwigsburg. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/10/keller.pdf> [26.06.2024].
- DfA Kuhla 11.10.2015 Demo für Alle (11.10.2015): Grußwort von Eckhardt Kuhla, Agens e.V.. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2015/11/agens.pdf> [26.06.2024].
- RfA Pantisano 11.10.2015 Enough is Enough! (11.10.2015): Rede von Alfonso Pantisano, Enough is Enough! Open your Mouth!, bei der Kundgebung ‚Regenbogen für alle‘ am 11.10.2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=az-PQSynxhI> [08.12.2020].
- RfA Opossum 11.10.2015 Enough is Enough! (11.10.2015): Rede von Rosa Opossum bei der Kundgebung ‚Regenbogen für alle‘ am 11.10.2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gKzZ4D1EXjk> [08.12.2020].
- DfA 12.10.2015 Demo für Alle (12.10.2015): 5.350 protestieren für Ehe und Familie in Stuttgart. URL: <https://web.archive.org/web/20151123012559/https://demofueralle.wordpress.com/2015/10/12/5-350-protestieren-fuer-ehe-und-familie-in-stuttgart/> [26.06.2024].

- StN
12.10.2015 Maier, Sascha (12.10.2015): Oper zeigt Flagge bei Demo gegen Homo-Ehe; 5000 Demonstranten in der Innenstadt - Veranstaltung verläuft weitgehend friedlich. Stuttgarter Nachrichten. S. 16.
- StN
14.10.2015 StN (14.10.2015): Kritik an „Vielfalt“-Banner. Stuttgarter Nachrichten. URL: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.bildungsplan-demo-kritik-an-vielfalt-banner.32aab544-d5b6-46fa-bfef-d0c1fbda2439.html> [26.06.2024].
- Elternbeirat
22.10.2015 Landeselternbeirat Baden-Württemberg (22.10.2015): Stellungnahme des Landeselternbeirates zum Bildungsplan 2016. URL: <https://www.leb-bw.de/infos-downloads/stellungnahmen/stellungnahmen-2015/343-stellungnahme-zum-bildungsplan-2016/file> [26.06.2024].
- NW LSBTTIQ
22.10.2015 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (22.10.2015): Bildungsplan 2016 - Die Weichenstellung stimmt, aber für eine diskriminierungsfreie Schule braucht es mehr Entschiedenheit. URL: <https://web.archive.org/web/20221202154057/https://netzwerk-lsbttiq.net/aktuelles/173-anmerkungen-bildungsplan-2016> [26.06.2024].
- GEW
30.10.2015 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (30.10.2015): Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg zur Bildungsplanreform 2016 und zu ausgewählten Einzelfachplänen. URL: https://www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=34440&token=32ae3e4bfd62bf2e0e998675158aff3b55a6f80&sdownload=&n=151030_KM_Stellungnahme_zur_Bildungsplanreform_2016.pdf [26.06.2024].
- Schülerbeirat
30.10.2015 Landesschülerbeirat Baden-Württemberg (30.10.2015): Stellungnahme zur Bildungsplanreform 2016. URL: https://www.lsbr.de/wp-content/uploads/2015/10/Stellungnahme_11-LSBR_Bildungsplan_2016_final.pdf [17.06.2019].
- KM
30.10.2015 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (30.10.2015): Bildungspläne finden viel Resonanz. URL: https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/30_10_2015+Bildungsplaene+Anhoerung?LISTPAGE=344894 [20.01.2020].
- CDU/WKM
23.11.2015 Landtag von Baden-Württemberg (23.10.2015/23.11.2015): Antrag der Abg. Sabine Kurtz u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Vorfälle bei der „Demo für alle“ am 11. Oktober 2015 in Stuttgart. Drucksache 15/7603. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/7000/15_7603_D.pdf [26.06.2024].
- GEW
12/2015 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (12/2015): Null Toleranz für Menschenfeindlichkeit. Der Beitrag der Bildungsplanreform zur Menschenrechtserziehung. URL: <https://www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=38512&>

token=54dbabe4e60f7f3c80f3ff48f0941184e2e4a9be&sdownload=&n=GEW-Info_Null_Toleranz_fuer_Menschenfeindlichkeit.pdf [22.01.2020].

- KM
02.12.2015 Landtag von Baden-Württemberg (02.12.2015): Beschlussempfehlungen des Ausschusses für Kultus, Jugend und Sport. 8. Zu dem Antrag der Abg. Ulrich Müller u. a. CDU und der Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport – Drucksache 15/6685 – Theoretischer Hintergrund und praktische Folgen der „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Drucksache 15/8048. S. 24-26. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/8000/15_8048_D.pdf [26.06.2024].
- ZVL
11.12.2015 Zukunft-Verantwortung-Lernen e.V. (11.12.2015): Aktionspläne als Sprungbrett. Wie „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ durch die Hintertür doch an Schulen kommt. URL: <https://web.archive.org/web/20220628115834/https://www.z-v-l.org/nachrichten-leser/aktionsplaene-als-sprungbrett.html> [26.06.2024].
- DfA
22.12.2015 Demo für Alle (22.12.2015): Einladung: Großes Gender- und Sexualpädagogik-Symposium am 23. Jan.16 in Stuttgart. URL: <https://web.archive.org/web/20160201113123/https://demofueralle.wordpress.com/2015/12/22/einladung-grosses-gendersexualpaedagogik-symposium-am-23-jan-16-in-stuttgart/#more-6610> [26.06.2024].
- IG CSD
27.12.2015 Interessensgemeinschaft Christopher Street Day Stuttgart (27.12.2015): Verhinderer von Vielfalt in der Liederhalle. URL: <https://web.archive.org/web/20160205193952/http://www.csd-stuttgart.de/2016/index.php/neuigkeiten/92-symposium> [26.06.2024].
- OB Kuhn
01/2016 Oberbürgermeister Fritz Kuhn (19.01.2016): OB Kuhn zur Saal-Vermietung an „Demo für alle“. URL: <https://web.archive.org/web/20170204140337/https://www.stuttgart.de/item/show/273273/1/9/588121> [26.06.2024].
- VfA
01/2016 Bündnis Vielfalt für Alle (01/2016): Bündnis Vielfalt für Alle gegründet. URL: <https://web.archive.org/web/20160319065545/http://www.csd-stuttgart.de/2016/index.php/neuigkeiten/95-vielfalt-fuer-alle> [26.06.2024].
- DfA
08.01.2016 Demo für Alle (08.01.2016): Nächste Demo für Alle am So., 28. Februar in Stuttgart – Jetzt Flyer bestellen und Freunde und Bekannte einladen. URL: <https://web.archive.org/web/20160119011934/https://demofueralle.wordpress.com/2016/01/08/naechste-demo-fuer-alle-am-so-28-februar-in-stuttgart-jetzt-flyer-bestellen-und-freunde-und-bekannte-einladen/#more-6668> [26.06.2024].
- CDU/KM
13.01.2016 Landtag von Baden-Württemberg (04.12.2015/13.01.2016): Antrag der Abg. Georg Wacker u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Ungereimtheiten im Anhörungsverfahren der neuen Bildungspläne (Bildungsplanreform 2016).

- Drucksache 15/7830: URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/7000/15_7830_D.pdf [26.06.2024].
- DfA
15.01.2016 Demo für Alle (15.01.2016): Demo für Alle veranstaltet Symposium „Gender und Sexualpädagogik auf dem Prüfstand der Wissenschaften“ am Sa., 23. Jan. 16 in Stuttgart. URL: <https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm-demo-fc3bcr-alle-veranstaltet-symposium-c2bbgender-und-sexualpc3a4dagogik-auf-dem-pre3bcfstand-der-wissenschaftenc2ab.pdf> [21.01.2020].
- VfA
18.01.2016 Bündnis Vielfalt für Alle (18.01.2016): Informationen statt Hetze! URL: <https://www.facebook.com/buendnis.vielfalt.fuer.alle/photos/a.1095348077163148/1095157293848893/?type=3> [26.06.2024].
- VfA
19.01.2016 Bündnis Vielfalt für Alle (19.01.2016): Informationen statt Hetze! URL: <https://www.facebook.com/buendnis.vielfalt.fuer.alle/photos/a.1095348077163148/1095161903848432/?type=3> [26.06.2024].
- VfA
20.01.2016 Bündnis Vielfalt für Alle (20.01.2016): Informationen statt Hetze! URL: <https://www.facebook.com/buendnis.vielfalt.fuer.alle/photos/a.1095348077163148/1095162027181753/?type=3> [26.06.2024].
- IM
20.01.2016 Landtag von Baden-Württemberg (20.01.2016): Beschlussempfehlungen des Innenausschusses. 24. Zu dem Antrag der Abg. Sabine Kurtz u. a. CDU und der Stellungnahme des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst – Drucksache 15/7603 – Vorfälle bei der „Demo für alle“ am 11. Oktober 2015 in Stuttgart. S. 50-51. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/8000/15_8048_D.pdf [26.06.2024].
- VfA
21.01.2016 Bündnis Vielfalt für Alle (21.01.2016): Informationen statt Hetze! URL: <https://www.facebook.com/buendnis.vielfalt.fuer.alle/photos/a.1095348077163148/1095162240515065/?type=3> [26.06.2024].
- VfA
22.01.2016 Bündnis Vielfalt für Alle (22.01.2016): Informationen statt Hetze! URL: <https://www.facebook.com/buendnis.vielfalt.fuer.alle/photos/a.1095348077163148/1095162430515046/?type=3> [26.06.2024].
- Antifa
24.01.2016 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (24.01.2016): Proteste gegen den reaktionären „Gender-Kongress“ der „Demo für Alle“. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2016/01/24/proteste-gegen-den-reaktionaeren-gender-kongress-der-demo-fuer-alle/#more-1418> [26.06.2024].
- VfA 02/2016 Bündnis Vielfalt für Alle (02/2016): Kundgebung des Bündnis Vielfalt für Alle. URL: <https://www.facebook.com/events/1037432289631452/> [26.06.2024].
- Antifa
03.02.2016 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (03.02.2016): „Demo für Alle“ und Proteste dagegen am 28. Februar.

- URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2016/02/03/demo-fuer-alle-und-proteste-dagegen-am-28-februar/#more-1460> [26.06.2024].
- GEW
04.02.2016 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg [04.02.2016]: Bilanz grün-rote Landesregierung: Frauen- und Antidiskriminierung. URL: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/bilanz-gruen-rote-landesregierung-frauen-und-antidiskriminierung/> [26.06.2024].
- Prohomo
08.02.2016 Aktionsbündnis gegen die „Demo für Alle“ (08.02.2016): Aufruf des Aktionsbündnis gegen die „Demo für Alle“. URL: <http://prohomo.blogspot.de/2016/02/08/aufruf-des-aktionsbuenndnis-gegen-die-demo-fuer-alle/> [28.01.2020].
- DfA
12.02.2016 Demo für Alle (12.02.2016): Pressemitteilung. Richtigstellung öffentlicher Falschbehauptungen über Demo für Alle. Erklärung von Beverfoerde. URL: <https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm-richtigstellung-oeffentlicher-falschbehauptungen-ueber-demo-fc3bcr-alle1.pdf> [21.01.2020].¹⁴⁴
- DfA
22.02.2016 Demo für Alle (22.02.2016): Demo für Alle am 28. Feb. in Stuttgart mit Weihbischof Andreas Laun und Hartmut Steeb. URL: <https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm-demo-fc3bcr-alle-am-28-feb-in-stuttgart-mit-weihbischof-andreas-laun-und-hartmut-steeb.pdf> [21.01.2020].
- VfA
23.02.2016 Bündnis Vielfalt für Alle (23.02.2016): PM zu einer weiteren Kundgebung gegen die „Demo für alle“ in Stuttgart. URL: <http://prohomo.blogspot.de/2016/02/23/pm-zu-einer-weiteren-kundgebung-gegen-die-demo-fuer-alle-in-stuttgart/> [28.01.2020].¹⁴⁵
- Antifa
28.02.2016 Antifaschistisches Aktionsbündnis Stuttgart und Region (28.02.2016): Keine „Demo für Alle“ ohne Widerstand. URL: <https://aabstgt.wordpress.com/2016/02/28/keine-demo-fuer-alle-ohne-widerstand/#more-1586> [26.06.2024].
- DfA Steeb
28.02.2016 Demo für Alle (28.02.2016): Rede¹⁴⁶ von Hartmut Steeb, Generalsekretär Evangelische Allianz Deutschland. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2016/02/hartmut-steeb.pdf> [26.06.2024].

144 Das pdf-Dokument ist nicht mehr abrufbar. Die Pressemitteilung ist allerdings noch hier zu finden: <https://demofueralle.de/2016/02/11/richtigstellung-oeffentlicher-falschbehauptungen/> [26.06.2024].

145 Die Webseite ist nicht mehr erreichbar. Die Pressemitteilung ist aber unter diesem Link zu finden: <https://web.archive.org/web/20170916174245/http://prohomo.blogspot.de/> [26.06.2024].

146 Eine Übersicht aller Reden und Grußworte der DfA am 28. Februar 2016 ist unter diesem Link zu finden: <https://demofueralle.de/2016/02/29/manuskripte-der-reden-auf-der-demo-fuer-alle-am-28-2-in-stuttgart/> [12.06.2024]. Die Angaben zu den Redner*innen wurden z.T. um die Informationen aus dieser Übersicht ergänzt.

- DfA Schauder-Eckert
28.02.2016 Demo für Alle (28.02.2016): Rede von Ulrike Schauder-Eckert, Zukunft-Verantwortung-Lernen e.V. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2016/02/ulrike-schaude-eckert.pdf> [26.06.2024].
- DfA Dumont
28.02.2016 Demo für Alle (28.02.2016): Rede von Albéric Dumont, La Manif Pour Tous. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2016/02/alberic-dumont.pdf> [26.06.2024].
- DfA Kuhs
28.02.2016 Demo für Alle (28.02.2016): Rede von Ingrid Kuhs, Mutter von 10 Kindern. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2016/02/ingrid-kuhs.pdf> [26.06.2024].
- DfA Laun
28.02.2016 Demo für Alle (28.02.2016): Rede von Weihbischof Andreas Laun, Salzburg. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2016/02/andreas-laun.pdf> [26.06.2024].
- DfA Kelle
28.02.2016 DemoFürAlle (29.02.2016): Birgit Kelle, Frau2000plus. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9-6Mmw3BDTg> [26.06.2024].
- DfA
Beverfoerde
28.02.2016 Demo für Alle (28.02.2016): Rede von Hedwig von Beverfoerde, Demo für Alle. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2016/02/hedwig-beverfoerde.pdf> [26.06.2024].
- DfA Marcel
28.02.2016 Demo für Alle (28.02.2016): Rede von Marcel, Bruderschaft des Weges. URL: <https://demofueralle.de/wp-content/uploads/2016/02/marcel.pdf> [26.06.2024].
- VfA AMT
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 - Allianz Menschenrechte und Tierschutz - gegen Demo für Alle. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z8-rdfqibrM> [22.05.2021].
- VfA Schickler
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 – Kim Schickler, ATME e.V. - gegen Demo für Alle. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fr4C-II2-WY> [22.05.2021].
- VfA Lösch
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 Stuttgart – Brigitte Lösch, Die Grünen - gegen Demo für Alle. URL: https://www.youtube.com/watch?v=M_ptvsVU-pw [22.05.2021].
- VfA Pantisano
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 – Alfonso Pantisano, Enough is Enough! - gegen Demo für Alle. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z8-rdfqibrM> [22.05.2021].
- VfA IG CSD
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 – IG CSD Stuttgart - gegen Demo für Alle. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=r9MA3heu-6g> [22.05.2021].

- VfA Halding-Hoppenheit
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 Stuttgart - Laura - gegen Demo für Alle. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=P8vYjAxcnE> [22.05.2021].
- VfA Pro Familia
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 Stuttgart – Pro Familia - gegen Demo für Alle. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=P0EtZ7SFW1E> [22.05.2021].
- VfA Brum
28.02.2016 Enough is Enough! (28.02.2016): Bündnis Vielfalt für Alle 28.02.2016 Stuttgart – Stefanie Brum, SPD - gegen Demo für Alle. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3uUd4gS5K8A> [22.05.2021].
- DfA
29.02.2016 Demo für Alle (29.02.2016): Starkes Signal für Ehe und Familie vor der Landtagswahl – 4.500 bei Demo für Alle in Stuttgart. URL: <https://web.archive.org/web/20201022122559/https://demofuer-alle.blog/2016/02/29/7351/> [26.06.2024].
- SWP
29.02.2016 SWP (29.02.2016): Kretschmann wirbt für Dialog Rede zu gesellschaftlichem Miteinander. Südwest Presse. S. 5.
- NW LSBTTIQ
02.03.2016 Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg (02.03.2016): Landtagswahl 2016 – Das Netzwerk fordert eine Entscheidung für Vielfalt und Zukunft. URL: https://web.archive.org/web/20160813170048/http://www.netzwerk-lsbttiq.net/files/Netzwerk-LSBTTIQ_PM-2016-Vielfalt-waehlen_02-03-2016.pdf [26.06.2024].
- DfA
03.03.2016 Demo für Alle (03.03.2016): Wahl Baden-Württemberg: CDU unterstützt alle Forderungen der Demo für Alle. Pressemitteilung. URL: <https://demofueralle.blog/wp-content/uploads/2014/04/pm-wahl-prc3bcfsteine-baden-wc3bcrttemberg-2016.pdf> [21.01.2020].
- ZVL
12.03.2016 Zukunft-Verantwortung-Lernen e.V. (12.03.2016): Landtagswahlen in Zeiten der Verunsicherung. URL: <https://web.archive.org/web/2020628113923/https://www.z-v-l.org/nachrichten-leser/landtagswahlen-in-zeiten-der-verunsicherung.html> [26.06.2024].
- CDU/KM
16.03.2016 Landtag von Baden-Württemberg (12.02.2016/16.03.2016): Kleine Anfrage des Abg. Ulrich Müller CDU und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Erziehung zu Toleranz und Akzeptanz sexueller Vielfalt. Drucksache 15/8058. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/8000/15_8058_D.pdf [26.06.2024].
- CDU/KM
29.03.2016 Landtag von Baden-Württemberg (29.02.2016/29.03.2016): Kleine Anfrage des Abg. Thomas Blenke CDU und Antwort des Innenministeriums. Erneute gewalttätige Störungen linker Gruppierungen gegen die „Demo für alle“. Drucksache 15/8092. URL: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/8000/15_8092_D.pdf [26.06.2024].

Anhörung Ergebnisse 04/2016	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (04/2016): Ergebnisse der Anhörung. Bildungsplanreform 2016. URL: https://web.archive.org/web/20170421150415/http://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Bildungsplanreform/BPL_Anhörungsversion_160511_online.pdf [26.06.2024].
KM 06.04.2016	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (06.04.2016): Applaus für Kultusminister Stoch und die neuen Bildungspläne. URL: https://web.archive.org/web/20160424182236/http://www.km-bw.de:80/Lde/Startseite/Service/Bildungsplanreform+2016_+Kongress+in+Fellbach [26.06.2024].
BP 2016 Vorwort	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (04/2016): Vorwort von Kultusminister Andreas Stoch. Bildungsplan 2016. URL: https://web.archive.org/web/20160408121805/http://bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite [26.06.2024].
BP 2016 BTv	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (04/2016): Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTv). Bildungsplan 2016. URL: https://web.archive.org/web/20160408031701/http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/2128165_3748368_3852292_3786952 [26.06.2024].
BP 2016 Einführung	Pant, Hans Anand (04/2016): Einführung in den Bildungsplan 2016. In: Bildungsplan 2016. Lehrkräfte Begleitheft, S. 4-15. URL: https://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-282534657/lbw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF [26.06.2024].

7.2.2 Vorstudie

Kürzel	Quelle
SWP 17.07.2013	SWP ¹⁴⁷ (17.07.2013): Nicht alles rosa mit Grün-Rot. Schwule und Lesben sehen noch Defizite an den Schulen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
Bild 09.08.2013	Bild (09.08.2013): SPD und Grüne wollen Thema Homosexualität im Bildungsplan verankern. Bild. URL: https://www.bild.de/regional/stuttgart/spd-und-gruene-wollen-thema-homosexualitaet-31764692.bild.html [26.06.2024].

147 Der Zugang zu allen Beiträgen aus den Zeitungen *Die Zeit* (Zeit), *taz*, *Die Tageszeitung* (taz), *Die Welt* (Welt), *Südwest Presse* (SWP), *Stuttgarter Zeitung* (StZ) und *Stuttgarter Nachrichten* (StN) erfolgte über die Recherchedatenbank *Nexis Uni* (<https://www.lexisnexis.com/de/de/produkte/nexis-uni>).

StZ 10.08.2013	StZ (10.08.2013): Homosexualität bald Teil des Bildungsplans? Stuttgarter Zeitung. Landespolitik, S. 5.
SWP 10.08.2013	SWP (10.08.2013): Homosexualität im Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
StN 10.08.2013	StN (10.08.2013): Homosexualität im Bildungsplan. Stuttgarter Nachrichten. Landesnachrichten, S. 5.
FAZ 16.08.2013	FAZ ¹⁴⁸ (16.08.2013): Homosexualität im Lehrplan. Bildungsnotizen. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 7.
StZ 21.12.2013	StZ (21.12.2013): Gegenwind für die 'sexuelle Akzeptanz'. Bildungsplanreform. Stuttgarter Zeitung. Landespolitik, S. 5.
StZ 02.01.2014	StZ (02.01.2014): Jeder auf seine Art. Stuttgarter Zeitung. Leserforum, S. 14.
StZ 03.01.2014	StZ (03.01.2014): Unterstützenswertes Ansinnen. Stuttgarter Zeitung. Leserforum, S. 16.
taz 03.01.2014	Müssigmann, Lena (03.01.2014): Herr Stängle wittert Unfreiheit. In Baden-Württemberg soll Wissen über „sexuelle Vielfalt“ vermittelt werden. Ein Lehrer führt die Protestbewegung dagegen an und erntet Zuspruch aus der rechten Szene. taz.Die Tageszeitung. Inland, S. 7.
Zeit 08.01.2014	Zeit (08.01.2014): 60.000 unterzeichnen gegen „Ideologie des Regenbogens“. Mit einer Petition wehren sich Baden-Württemberger gegen mehr Aufklärung über Homosexualität im Unterricht. Die Grünen und die SPD kritisieren das als homophob. Zeit Online. Homosexualität im Sexualkundeunterricht Ausg. 2.
StN 08.01.2014a	StN (08.01.2014): Grün-Rot setzt Homosexualität auf den Stundenplan. Gegner warnen vor Umerziehung und sammeln Unterschriften im Internet. Stuttgarter Nachrichten. Nachrichten, S. 1.
StN 08.01.2014b	StN (08.01.2014): Normal? Kommentar. Homosexualität: Grün-Rot will das Thema in Schulen stärker verankern. Stuttgarter Nachrichten. Nachrichten, S. 1.
StN 08.01.2014c	StN (08.01.2014): Bildungsplan. Info. Stuttgarter Nachrichten. Landesnachrichten, S. 6.
StN 08.01.2014d	StN (08.01.2014): Sexuelle Vielfalt auf dem Stundenplan. Das Thema Landesregierung will Schüler sensibilisieren - Empörte Konservative sammeln Unterschriften. Stuttgarter Nachrichten. Landesnachrichten, S. 6.
FAZ 09.01.2014a	FAZ (09.01.2014): Bürger gegen Homosexualität als Unterrichtsthema. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-

148 Der Zugang zu allen Beiträgen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ), der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung (FAS) und von FAZ.NET erfolgte über das Frankfurter Allgemeine Archiv, F.A.Z.-Bibliothekportal (<https://www.faz-biblionet.de>).

- portal/document?uid=FAZN__20140...4864&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- FAZ
09.01.2014b Kaube, Jürgen (09.01.2014): Bürgers Begehren. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...9896&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- StN
09.01.2014 StN (09.01.2014): Grün-Rot verteidigt sexuelle Vielfalt im Bildungsplan. Internet-Petition gegen 'pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung' sorgt weiter für Aufregung. Stuttgarter Nachrichten. Landesnachrichten, S. 6.
- StZ
09.01.2014a StZ (09.01.2014): Streit über Homosexualität als Unterrichtsthema. Stuttgarter Zeitung. Landespolitik, S. 6.
- StZ
09.01.2014b StZ (09.01.2014): Kirche im Dorf lassen. Kommentar. Stuttgarter Zeitung. Landespolitik, S. 6.
- SWP
09.01.2014 SWP (09.01.2014): Tiraden gegen ein Arbeitspapier. Eine Petition will verhindern, dass Homo- und Transsexualität in der Schule mehr Platz erhalten. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- SZ
09.01.2014a SZ¹⁴⁹ (09.01.2014): Petition gegen „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ im Unterricht. Baden-Württemberg. Süddeutsche.de. Sonstiges.
- SZ
09.01.2014b Bruckner, Johanna (09.01.2014): Wider die Toleranz. Petition gegen Homosexualität im Unterricht. Süddeutsche.de. Sonstiges.
- Zeit
09.01.2014 Sadigh, Parvin (09.01.2014): Homosexuellen-Hetze aus dem Schwarzwald. Baden-Württemberg will in einem neuen Bildungsplan für alle Schulformen, mehr Toleranz gegenüber sexueller Vielfalt verankern. Eine Petition macht Stimmung dagegen. Zeit Online. Schul-Petition Ausg. 3.
- Bild
10.01.2014 Bild¹⁵⁰ (10.01.2014): Dieser Lehrer sammelt Unterschrift en gegen Homo-Debatte an Schulen. Bild Stuttgart. S. 1
- FAZ
10.01.2014a Soldt, Rüdiger (10.01.2014): Landesschülerbeirat gegen Panikmache über „sexuelle Vielfalt“. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...8922&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- FAZ
10.01.2014b FAZ (10.01.2014): Stoch: Keine Umerziehung zugunsten von Homosexualität. „Ziel ist Offenheit und Toleranz“. Streit über Bildungsplan. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.

149 Der Zugang zu allen Beiträgen der *Süddeutschen Zeitung* (SZ) und von *Süddeutsche.de* erfolgte über das *SZ Archiv*, *SZ Library Net* (<https://www.sz-archiv.de/sz-archiv/sz-librarynet>). Die heruntergeladenen Beiträge von *Süddeutsche.de* erhalten nur teilweise Angaben zur URL.

150 Der Zugang zu allen Beiträgen der *Bild* erfolgte über die Staatsbibliothek zu Berlin.

StN 10.01.2014a	StN (10.01.2014): Homosexuelle Helden? Leitartikel. In der Debatte um sexuelle Vielfalt geht es um Toleranz und Augenmaß. Stuttgarter Nachrichten. Nachrichten, S. 2.
StN 10.01.2014b	StN (10.01.2014): CDU springt Lehrplan-Kritikern bei. FDP und Realschullehrer gehen auf Distanz zu Petition gegen das Thema sexuelle Vielfalt. Stuttgarter Nachrichten. Landesnachrichten, S. 6.
StZ 10.01.2014	StZ (10.01.2014): Union will den Spitzenkandidaten nicht früher kürren. Stuttgarter Zeitung. Landespolitik, S. 7.
SWP 10.01.2014a	SWP (10.01.2014): Streit um sexuelle Vielfalt. Opposition im Land sieht neuen Bildungsplan kritisch. Südwest Presse. Politik, S. 1.
SWP 10.01.2014b	SWP (10.01.2014): Kommentar. Bildungsplan: Toleranz im Trommelfeuer. Südwest Presse. Politik, S. 2.
SWP 10.01.2014c	SWP (10.01.2014): Leitplanken für alle Schulen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 10.01.2014d	SWP (10.01.2014): Opposition stützt Petition. Streit um Homosexualität als Thema im neuen Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SZ 10.01.2014a	SZ (10.01.2014): Kirchen wehren sich gegen sexuelle „Indoktrination“. Streit um Bildungsplan in Baden-Württemberg. Süddeutsche.de. Sonstiges.
SZ 10.01.2014b	SZ (10.01.2014): Petition gegen Sex-Toleranz-Unterricht. Süddeutsche Zeitung Deutschland, S. 1.
taz 10.01.2014a	taz (10.01.2014): „Gegen das christliche Menschenbild“. Homosexualität im Schulunterricht. taz.Die Tageszeitung. URL: https://www.taz.de/Archiv-Suche!/5051075&s=Vielfalt%2Bbildungsplan/ [26.06.2024].
taz 10.01.2014b	Müssigmann, Lena (10.01.2014): „Schwule sterben früher“. Kommentar Homophobie an Schulen. taz.Die Tageszeitung. URL: https://www.taz.de/Archiv-Suche!/5051094&s=Vielfalt%2Bbildungsplan/ [26.06.2024].
Welt 10.01.2014a	Welt (10.01.2014): Baden-Württemberg. Kirchen gegen mehr Homosexualität im Klassenzimmer. Welt Online. Politik.
Welt 10.01.2014b	Welt (10.01.2014): Rebellion gegen „Regenbogenschule“. Mit einer Petition kämpfen Bürger gegen das Thema Homosexualität im Lehrplan. Welt Kompakt. Politik Ausg. 7.
Zeit 10.01.2014	Zeit (10.01.2014): Kirchen wehren sich gegen Homosexualität auf dem Lehrplan. Schule sei kein Platz für Indoktrination: Die Kirchen in Baden-Württemberg stellen sich an die Seite der Gegner von mehr Aufklärung über Homosexualität im Unterricht. Zeit Online. Baden-Württemberg Ausg. 3.

Bild 11.01.2014	Bild (11.01.2014): Homo-Debatte kocht hoch! Bild Stuttgart. S. 12.
FAZ 11.01.2014	FAZ (11.01.2014): Weiter Streit über Bildungspläne in Baden-Württemberg. „Behauptungen sind Schwachsinn“. Gegenpetition. Frankfurter Allgemeiner Zeitung. Politik, S. 4.
StN 11.01.2014	StN (11.01.2014): Kirchen gegen Aufwertung des Themas Homosexualität. Streit um neue Bildungspläne weitet sich aus - FDP-Fraktionschef gerät parteiintern in die Kritik. Stuttgarter Nachrichten. Landesnachrichten, S. 6.
StZ 11.01.2014	StZ (11.01.2014): Debatte über Homosexualität spitzt sich zu. Stuttgarter Zeitung. Landespolitik, S. 5.
SWP 11.01.2014a	SWP (11.01.2014): Kirchen gegen Bildungsplan. Debatte um „Sexuelle Vielfalt“ verschärft sich. Südwest Presse. Politik, S. 1.
SWP 11.01.2014b	SWP (11.01.2014): Kultusminister will an Schulen mehr Offenheit vermitteln. Im Streit um Online-Petition gegen neuen Lehrplan wenden sich die Kirchen gegen „diffamierende Hetzparolen“. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SZ 11.01.2014a	SZ (11.01.2014): „Niemand wird wegen des Bildungsplans schwul“. Homosexualität als Thema im Unterricht. Süddeutsche.de. Sonstiges.
SZ 11.01.2014b	Lüders, Christine (11.01.2014): Zur Vielfalt Ermutigen. Außenansicht. Süddeutsche Zeitung Bayern, Deutschland, München. Themen des Tages, S. 2.
taz 11.01.2014	taz (11.01.2014): Schülerbeirat will mehr Sexualität. Streit um Unterrichtsinhalte in BaWü. taz. Die Tageszeitung. URL: https://www.taz.de/Archiv-Suche!/5051009&s=Vielfalt%2Bbildungsplan/[26.06.2024] .
Welt 11.01.2014	Welt (11.01.2014): Kirche: Homosexualität soll nicht auf den Lehrplan. Die Welt. Politik, Kompakt, S. 4 Ausg. 9.
FAS 12.01.2014	Bodemann, Julie/Haneke, Alexander (12.01.2014): Schwule Musik, lesbische Literatur? Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung. Politik, S. 2.
FAZ 12.01.2014a	FAZ (12.01.2014): SPD verteidigt Pläne zur Homosexualität im Unterricht. Baden-Württemberg. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...3004&p.DT_from=01.01.2013&p.DT_to=31.12.2017&p.timeFilterType=0[19.03.2019] .
FAZ 12.01.2014b	Soldt, Rüdiger (12.01.2014): Kirchen erhoben schon früh Einspruch gegen Bildungsplan. Homosexualität. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...6059&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0[10.03.2018] .

- SZ
12.01.2014 SZ (12.01.2014): Zehntausende unterstützen Petition gegen die Petition. Homosexualität als Thema im Unterricht. Süddeutsche.de. Sonstiges.
- taz
12.01.2014 taz (12.01.2014): Veranstaltung in Stuttgart geplatzt. Sexualität im Bildungsplan. taz.Die Tageszeitung. Inland, S. 6.
- WamS
12.01.2014 Friedebold, Fritz (12.01.2014): „Niemand wird wegen des Bildungsplans schwul“. Welt am Sonntag. Politik Nachrichten, S. 4 Ausg. 2.
- FAZ
13.01.2014 Soldt, Rüdinger (13.01.2014): Von der Vielfalt und der Einfalt. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__2014...9370&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- StN
13.01.2014a StN (13.01.2014): Verband: Toleranz breiter diskutieren. Stuttgarter Nachrichten. Landesnachrichten, S. 5.
- StN
13.01.2014b Maier, Sascha (13.01.2014): Aufgeladene Stimmung vor der CSD-Parade. Schwule und Lesben sind entsetzt über Petition zum Bildungsplan. Stuttgarter Nachrichten. Stuttgart, S. 15.
- StN
13.01.2014c StN (13.01.2014): Der gemutmaßte Gott. Stuttgarter Nachrichten. Unsere Leser und wir, S. 24.
- StN
13.01.2014d StN (13.01.2014): Teuer erkämpfte Erfahrungen. Stuttgarter Nachrichten. Unsere Leser und wir, S. 24.
- StZ
13.01.2014 StZ (13.01.2014): Partei stärkt ihrem Kultusminister Stoch den Rücken. Stuttgarter Zeitung. Landespolitik, S. 5.
- SWP
13.01.2014 SWP (13.01.2014): Weiter Streit um „Schule ohne Homophobie“. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
- SZ
13.01.2014 Bruckner, Johanna/Haimerl, Kathrin (13.01.2014): „Wir haben keinen Bekehrungsauftrag“. Sexuelle Vielfalt als Schulthema. Süddeutsche.de. Sonstiges
- taz
13.01.2014 Schirrmeister, Benno (13.01.2014): Eine Frau mit Ahnungen. Rückwärtsgewandt. taz.Die Tageszeitung. URL: <https://www.taz.de/Archiv-Suche!/5050875&s=Vielfalt%2Bbildungsplan/> [26.06.2024].
- taz
13.01.2014 taz (13.01.2014): Leserinnenbriefe. taz.Die Tageszeitung. Inland, S. 7.
- Welt
13.01.2014a Welt (13.01.2014): Homosexualität. Kirche streitet über Bildungsplan. Welt Kompakt. Politik, Kompakt Ausg. 8.
- Welt
13.01.2014b Kamann, Matthias (13.01.2014): Kirche streitet über Bildungsplan zum Thema Homosexualität. Auch Fußballer Thomas Hitzlsperger äußert sich. Die Welt. Politik, S. 5. Ausg. 10.
- FAZ
14.01.2014a FAZ (14.01.2014): Weiter Kritik am Bildungsplan zur „sexuellen Vielfalt“. „Einseitige Mitwirkung“. „Druck der Lobbyisten“.

	Kultusminister lehnt Gespräche ab. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 1.
FAZ 14.01.2014b	FAZ (14.01.2014): Vielfältige sexuelle Realität. Stimmen der Anderen. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 2.
SWP 14.01.2014	SWP (14.01.2014): Reform-Befürworter starten Gegenpetition Stoch nimmt Stellung zum Bildungsplan-Streit. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SZ 14.01.2014	Deininger, Roman (14.01.2014): Kulturkampf im Klassenzimmer. Süddeutsche Zeitung Deutschland. Politik, S. 6.
FAZ 15.01.2014	FAZ (15.01.2014): „Verstehe nicht was stört“. Kretschmann will mit Kirchen über Bildungsplan reden. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 15.01.2014a	SWP (15.01.2014): Kretschmann verteidigt Bildungsplan. Südwest Presse. Politik, S. 1.
SWP 15.01.2014b	SWP (15.01.2014): Leitartikel. Sexuelle Vielfalt: Toleranz in den Bildungsplan. Südwest Presse. Politik, S. 2.
SWP 15.01.2014c	SWP (15.01.2014): „Rote Linie klar machen“. Plattformsprecher Fritz Schadow erläutert Haltung zur Bildungsplanpetition. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 15.01.2014d	SWP (15.01.2014): Ein Streit, der nicht in die Schule gehört. Hitzige Debatte um sexuelle Vielfalt im Bildungsplan stößt in Ehningen auf Unverständnis. Südwest Presse. Ehringer Tagblatt, S. 15.
SWP 16.01.2014a	SWP (16.01.2014): Bildungsplan: Katholische Laien ermutigen Stoch. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 16.01.2014b	SWP (16.01.2014): IHK-Präsident zieht Unterschrift nicht zurück. Südwest Presse. Wirtschaft, S. 10.
SWP 16.01.2014c	SWP (16.01.2014): Kulitz: Die Familie verdient weiter höheren Schutz. Südwest Presse. Ulm und Neu-Ulm, S. 17.
Zeit 16.01.2014	Theile, Merlind (16.01.2014): „Eine Überbewertung des Themas sexuelle Vielfalt in den Bildungsplänen lehnen wir ab“. Die grün-rote Regierung in Baden-Württemberg will an Schulen für die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ werben. Vielen geht das zu weit. Die Zeit. Politik, S. 8 Ausg. 4.
SWP 17.01.2014	SWP (17.01.2014): Einig gegen Petition. Notizen vom 17. Januar 2014. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
FAZ 18.01.2014	FAZ (18.01.2014): Gespräch über Bildungsplan. Wichtiges in Kürze. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 5.
SWP 18.01.2014	SWP (18.01.2014): Entspannung nach Streit um Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.

Welt 19.01.2014	Vitzthum, Thomas (19.01.2014). Schule. Sexualkunde – die Grenzen der Aufklärung. Welt Online. URL: https://www.welt.de/politik/deutschland/article123981298/Sexualkunde-die-Grenzen-der-Aufklaerung.html [26.06.2024].
SWP 20.01.2014	SWP (20.01.2014): „Dann musst du mich jetzt wohl steinigen“. Homosexuelle Pfarrer im Land suchen Rückhalt - Kritik an Äußerungen der Kirche in Debatte. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SZ 20.01.2014	SZ (20.01.2014): Steiniger Weg zur Toleranz. Homosexualität. Leserbrief. Süddeutsche Zeitung Bayern, Deutschland, München. Forum %26 Leserbriefe, S. 13.
Zeit 20.01.2014	Roth, Claudia (20.01.2014): Auch die Heteros profitieren. Wir sind mitten im Modernisierungskampf: Eine reaktionäre Minderheit warnt vor der Gleichstellung von Homosexuellen. Dagegen muss man sich wehren. Zeit Online. Gleichstellung Ausg. 4.
FAZ 23.01.2014	FAZ (23.01.2014): Weiter Kritik an Bildungsplan. „Bevorzugung von Lobbygruppen“. „Ängste geschürt“. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 23.01.2014	SWP (23.01.2014): Mehr Toleranz - aber wie? Landtag streitet über Homosexualität als Unterrichtsthema. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
FAZ 24.01.2014	Schmoll, Heike (24.01.2014): Der Gesinnungslehrplan. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 1.
FAZ 25.01.2014	Bingener, Reinhard/Soldt, Rüdiger (25.01.2014): Brüder, öffnet euch. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 3.
Bild 27.01.2014	Bild (27.01.2014): Mehrheit für Unterricht zu Homosexualität. Bild Stuttgart. S. 10.
SWP 27.01.2014	SWP (27.01.2014): Lehrerverband befürchtet Nachteile fürs G 8. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 28.01.2014	SWP (28.01.2014): Petitionen sollen bei Fakten bleiben. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 29.01.2014a	SWP (29.01.2014): Umstrittene Petition endet. 200 000 Unterschriften gegen neuen Bildungsplan. Südwest Presse. Politik, S. 1.
SWP 29.01.2014b	SWP (29.01.2014): Tumult im „Trollturm“. Gegen den Bildungsplan, gegen Lanz, gegen das Dagegen: Online-Petitionen als Meinungsmache per Mausklick. Südwest Presse. Im Brennpunkt, S. 3.
SWP 29.01.2014c	SWP (29.01.2014): Initiative gegen Bildungsplan-Reform abgeschlossen. Südwest Presse. Im Brennpunkt, S. 3.
Zeit 29.01.2014	Dückers, Tanja (29.01.2014): Sex und Suizid im Deutschunterricht. Zu viel Sex und Tod? Eine kleine Novelle sorgt in Baden-Württemberg für Streit. Jedenfalls darf das Buch nun nicht mehr alleine

	Prüfungslektüre in der 10. Klasse sein. Zeit Online. Schullektüre Ausg. 5.
FAZ 30.01.2014	FAZ (30.01.2014): „Sexy bitch“ liebt „klaaines luuder“. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...2989&p.DT_from=01.01.2013&p.DT_to=31.12.2017&p.timeFilterType=0 [19.03.2019].
SWP 30.01.2014	SWP (30.01.2014): Unterschriften: Heute Übergabe. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
Zeit 30.01.2014a	Schoener, Johanna (30.01.2014): „Viele Menschen verkennen die Realität an Schulen“. Der Psychologe Ulrich Klocke über homo- phobe Sprüche unter Jugendlichen und unbegründete Ängste von Er- wachsenen. Die Zeit. Chancen, S. 69 Ausg. 6.
Zeit 30.01.2014b	Schoener, Johanna (30.01.2014): Jetzt reden wir! Derzeit wird heftig über „sexuelle Vielfalt“ im Unterricht diskutiert. Doch was sagen ei- gentlich die Schüler dazu? Die Zeit. Chancen, S. 69 Ausg. 6.
Bild 31.01.2014	Bild (31.01.2014): Lehrer überreicht Unterschriften gegen Homo-De- batte. Bild Stuttgart. S. 10.
SWP 31.01.2014a	SWP (31.01.2014): Der falsche Adressat. Ausschuss prüft Arbeit der Behörden, nicht politische Forderung. Südwest Presse. Südwestum- schau, S. 5.
SWP 31.01.2014b	SWP (31.01.2014): Petition erreicht Landtag, der Streit die Straße. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
Bild 03.02.2014	Bild (03.02.2014): Gerangel bei Demos in der City. Homo-Debatte. Bild Stuttgart. S. 1.
SWP 03.02.2014	SWP (03.02.2014): Zwei Demos und viele Emotionen. Protest gegen die grün-roten Bildungsplan-Reform erreicht die Straße. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 07.02.2014	SWP (07.02.2014): Alles neu im Unterricht. Was im neuen Bildungs- plan-Entwurf für Baden-Württemberg steht. Südwest Presse. Süd- westumschau, S. 5.
Bild 12.02.2014	Bild (12.02.2014): Olivia Jones: „Niemand wird in der Schule schwul gemacht“. Brisant-Talk bei Maischberger. Bild. URL: https://www.bild.de/politik/inland/talkshow/maischberger-schulfach-homosexualitaet-34645008.bild.html [26.06.2024].
FAZ 12.02.2014	Lübberding, Frank (12.02.2014): Kulturkampf gegen die „Homo- Lobby“? TV-Kritik: Sandra Maischberger. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...0434&p.DT_from=01.01.2013&p.DT_to=31.12.2017&p.timeFilterType=0 [19.03.2019].
SZ 12.02.2014	SZ (12.02.2014): Worte, die wehtun. Maischberger-Talk zum Thema Homosexualität. Süddeutsche.de. Medien.

Bild 13.02.2014	Bild (13.02.2014): Wind wir im Ländle wirklich nicht tolerant genug, Olivia? Kult-Transe schimpft im TV. Bild Stuttgart. S. 12.
FAZ 13.02.2014	FAZ (13.02.2014): Wo es bunt wird, hört die Toleranz auf. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Feuilleton, S. 39.
SWP 14.02.2014	SWP (14.02.2014): Toleranz, Akzeptanz, Firlefanz. Südwest Presse. Politik, S. 1.
SZ 15.02.2014	Kowaluk, Agnieszka (15.02.2014): Über Toleranz, und so. Mein Deutschland. Süddeutsche Zeitung Bayern, Deutschland, München. Forum & Leserbrief, S. 21.
FAZ 19.02.2014a	FAZ (19.02.2014): Kretschmann lässt Bildungsplan überarbeiten. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 1.
FAZ 19.02.2014b	FAZ (19.02.2014): Kretschmann spricht mit Pietisten. Änderung des Bildungsplans. Warnung vor „Kulturkampf“. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 19.02.2014	SWP (19.02.2014): Bildungsplan: Eltern-Ängste sind unbegründet. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 20.02.2014	SWP (20.02.2014): „Nicht auf das Sexuelle reduzieren“. Der schwule CDU-Politiker Stefan Kaufmann blickt zurück auf erhitzte Bildungsplan-Debatte. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SZ 20.02.2014	SZ (20.02.2014): Lehrer werden nicht in sexueller Vielfalt ausgebildet. Ablehnung im Landtag. Süddeutsche.de. Bayern.
Zeit 20.02.2014	Lemke-Matwey, Christine (20.02.2014): Lisa liebt Leslie, Leo liebt Lars. Warum ist plötzlich Homophobie wieder ein Talkshow-Thema? Die gesellschaftliche Mitte ist verunsichert und fürchtet das eigene Verschwinden. Die Zeit. Feuilleton, S. 46 Ausg. 9.
SWP 24.02.2014	SWP (24.02.2014): Hauk spricht von Gesinnungsterror. CDU-Fraktionsvorsitzender sieht die Grünen als Kulturkampf-Anheizer im Land. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
FAZ 25.02.2014	FAZ (25.02.2014): Hauk haut raus. Südwest-CDU macht Opposition mit aggressivem Antlitz. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
Zeit 26.02.2014	Kaufmann, Franziska (26.02.2014): Kretschmann hält an Sexualkunde-Bildungsplan fest. Baden-Württembergs Ministerpräsident sorgt sich um die Toleranz im Land. In der ZEIT verteidigt er den geplanten Bildungsplan, will einen Kulturkampf aber vermeiden. Zeit Online. Schulpetition Ausg. 9.
Zeit 27.02.2014a	Lau, Miriam (27.02.2014): Der Staat macht keinen schwul. Baden-Württembergs Ministerpräsident Winfried Kretschmann über Geschlechterfragen und den Protest gegen neue Pläne in der Sexualerziehung. Die Zeit. Politik, S. 5 Ausg. 10.

- Zeit
27.02.2014b
- Jessen, Jens (27.02.2014): Revolution von oben? Ein Gespräch mit dem Geschichtsdidaktiker Martin Lücke über Sinn und Zweck von staatlich verordneten Gendertheorien. Die Zeit. Feuilleton, S. 48
Ausg. 10.
- FAZ
28.02.2014
- FAZ (28.02.2014): Keine Gesinnungsanstalt. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 9.
- SWP
01.03.2014
- SWP (01.03.2014): Für und gegen den Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- BamS
02.03.2014
- Rackow, Alexander/Schneider, Karolin/Weiss, Katharina (02.03.2014): Für wie blöd halten wir unsere Schüler? Bild am Sonntag. S. 16.
- Bild
03.03.2014
- Bild (03.03.2014): Randle bei Anit-Homo-Demo. Bild Stuttgart. S. 1.
- FAZ
03.03.2014
- FAZ (03.03.2014): Ausschreitungen in Stuttgart. Demonstrationen für und gegen Reform des Bildungsplans. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
- SWP
03.03.2014a
- SWP (03.03.2014): Kabbeleien um ein Konzept. Bildungsplan-Streit entlädt sich erneut bei zwei Demos in Stuttgart. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
- SWP
03.03.2014b
- SWP (03.03.2014): Kern der Kontroverse. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
- FAZ
07.03.2014a
- Soldt, Rüdiger (07.03.2014): Kompromiss beim Bildungsplan? „Sexuelle Vielfalt“. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...6884&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- FAZ
07.03.2014b
- FAZ (07.03.2014): Wer über die Moral bestimmt. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 9.
- Bild
08.03.2014
- Bild (08.03.2014): Politik & Wirtschaft. Bild Stuttgart. S. 1.
- SWP
08.03.2014
- SWP (08.03.2014): Bildungsplan: GEW fordert ein Umdenken. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- FAZ
10.03.2014a
- FAZ (10.03.2014): Grüne wollen Verschiebung des umstrittenen Bildungsplans prüfen. Heterosexualität im Unterricht. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...1343&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- FAZ
10.03.2014b
- Soldt, Rüdiger (10.03.2014): Bildungsplan verzögert sich. Baden-Württemberg. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...0063&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].

Bild 11.03.2014	Bild (11.03.2014): Grüne verschieben den Bildungsplan. Anti-Homo-Proteste! Bild Stuttgart. S. 12.
SWP 11.03.2014a	SWP (11.03.2014): Bildungsplan erst für 2016? Grüne streiten um Verschiebung - SPD empört über „Kakophonie“. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 11.03.2014b	SWP (11.03.2014): Kontroverse um ein Konzept. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 12.03.2014	SWP (12.03.2014): Bildungspläne: Regierungschef beruhigt SPD. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
FAZ 17.03.2014	FAZ (17.03.2014): Swinging on the sea. Konstanz. Streifzüge. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 2.
FAZ 23.03.2014	FAZ (23.03.2014): Bischof Joly fordert Überarbeitung des Bildungsplans. „Sexuelle Vielfalt“. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...8736&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
FAZ 24.03.2014	FAZ (24.03.2014): „Der Referenzrahmen muss christlich bleiben“. Im Gespräch: Der württembergische Landesbischof Frank Otfried Joly über sexuelle Vielfalt. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
FAZ 29.03.2014	FAZ (29.03.2014): „Kein Gesinnungsplan“. Kretschmann spricht mit Pietisten über Bildungsplan. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 29.03.2014	SWP (29.03.2014): Kretschmann: Kirchen sollen sich einbringen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
FAZ 30.03.2014	Soldt, Rüdiger (30.03.2014): Grün-rote Bedürftigkeit. Baden-Württemberg. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...2248&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
SWP 04.04.2014	SWP (04.04.2014): Demo gegen Bildungsplan. Notizen vom 4. April 2014. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
FAZ 07.04.2014	Soldt, Rüdiger (07.04.2014): Grün ist nicht gleich grün. Warum Ministerpräsident Kretschmann unter Jägern geradezu verhasst ist. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 5.
SWP 07.04.2014	SWP (07.04.2014): Bildungsplan-Gegner ziehen durch Stuttgart Grußwort der FDP - Harsche Kritik der Grünen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
FAZ 08.04.2014	Soldt, Rüdiger (08.04.2014): Grün-Rot regt Korrekturen für Bildungsplan an. „Sexuelle Vielfalt“. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20140...9543&p.DT_

- from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0
[10.03.2018]
- SWP 09.04.2014 SWP (09.04.2014): Nach Protesten Korrekturen am Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
- SWP 10.04.2014 SWP (10.04.2014): GEW-Vorstoß zum Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- taz 10.04.2014 Lehmann, Anna (10.04.2014): „Eingeknickt ist niemand“. Stundenplan. Vielfalt von Geschlecht wird an Baden-Württembergs Schulen künftig Thema, verspricht Kultusminister Andreas Stoch (SPD). taz.Die Tageszeitung, S. 3.
- SWP 17.04.2014 SWP (17.04.2014): „Ich bin kollisionserprobt“. Landwirtschaftsminister Bonde erteilt Schwarz-Grün eine klare Absage. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- SZ 24.04.2014 Weber, Christian (24.04.2014): Was sie noch nie über Sex wissen wollten. Süddeutsche Zeitung München/Bayern. Feuilleton S. 9.
- SZ 25.04.2014 SZ (25.04.2014): Bildungsplan kommt später. Süddeutsche Zeitung. Bayern, Deutschland, München. Politik, S. 6.
- FAZ 26.04.2014 Bergmann, Lisa (26.04.2014): Das eigene Comingout als Beispiel für Schüler. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Rhein-Main-Zeitung, S. 36.
- FAZ 28.04.2014 Soldt, Rüdiger (28.04.2014): Die Grenzen der Inklusion. Schule. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN_20140...0464&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- SZ 05.05.2014 Krause, Dominik (05.05.2014): „Klar ein Zeichen setzen“. Dominik Krause ruft zum Protest gegen Homophobie. Süddeutsche Zeitung Landkreise. München, S. R3.
- SWP 06.05.2014 SWP (06.05.2014): Neuer Streit um den Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- SWP 09.05.2014 SWP (09.05.2014): Demo gegen eine Konservative. Veranstaltung der AfD mit Beatrix von Storch ruft Grüne auf den Plan. Südwest Presse. Ehringer Tagblatt, S. 23.
- Zeit 15.05.2014 Otto, Jeannette/Schoener, Johanna (15.05.2014): Die große Erregung. Kinder und Jugendliche wachsen heute mit Nacktfotos und Pornofilmen auf. Ein großes Thema für die Schule. Aber das Fach Sexualkunde ist bei Lehrern so unbeliebt wie nie. Was hat das für Folgen? Die Zeit. Chancen, S. 65-66 Ausg. 21.
- SWP 19.05.2014 SWP (19.05.2014): Bischof zu Bildungsplan. Notizen vom 19. Mai 2014. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.

Bild 23.05.2014	Bild (23.05.2014): Gymnasium setzt Zeichen für Toleranz. Esslingen. Bild. URL: https://www.bild.de/regional/stuttgart/gymnasium/esslingen-setzt-zeichen-fuer-toleranz-36105440.bild.html [26.06.2024].
SWP 24.05.2014	SWP (24.05.2014): Regierung blockt Vorstoß ab. CDU-Fraktion: Leitperspektiven aus Bildungsplan streichen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SZ 07.06.2014	Osel, Johann (07.06.2014): Wie Vater putzen lernte. Süddeutsche Zeitung Bayern, Deutschland, München. Politik, S. 6.
SZ 21.06.2014	Pantel, Nadia (21.06.2014): Beamtenbunt. Süddeutsche Zeitung Deutschland. Panorama, S. 12.
Bild 28.06.2014	Bild (28.06.2014): Politik & Wirtschaft. Bild Stuttgart. S. 1.
FAZ 30.06.2014	FAZ (30.06.2014): Gegen Bildungsplan. Wichtiges in Kürze. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 30.06.2014	SWP (30.06.2014): Bildungsplan: Erneut Proteste mit Übergriffen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 03.07.2014	SWP (03.07.2014): Elternbeirat kritisiert Demos. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 08.09.2014	SWP (08.09.2014): Viel Arbeit für den Schulminister. Wie Andreas Stoch bis zur Wahl die Stimmung in der Bildungspolitik drehen will. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 09.10.2014	SWP (09.10.2014): Petitionen gegen Bildungsplan ohne Erfolg. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 10.10.2014	SWP (10.10.2014): CDU-Einsatz für Bildungspetition. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
FAZ 11.10.2014	Schmelcher, Antje (11.10.2014): Unter dem Deckmantel der Vielfalt. Sexualaufklärung in Schulen. FAZ.NET. URL: https://www.faz-bibliothek.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20141...3725&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
SZ 13.10.2014	SZ (13.10.2014): Kritiker abserviert. Süddeutsche Zeitung Bayern, Deutschland, München. Schule und Hochschule, S. 24.
SWP 20.10.2014a	SWP (20.10.2014): Demos für und gegen Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 20.10.2014b	SWP (20.10.2014): 500 Polizisten gehen bei Demo dazwischen. Südwest Presse. Stuttgart, S. 18.
FAZ 21.10.2014	FAZ (21.10.2014): Neuer Streit über Bildungsplan. Wichtiges in Kürze. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 5.

SWP 21.10.2014	SWP (21.10.2014): Streit um Thema Sex im Unterricht. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
Bild 22.10.2014	Bild (22.10.2014): Politik & Wirtschaft. Bild Stuttgart. S. 1.
FAZ 22.10.2014	Voigt, Martin (22.10.2014): Aufklärung oder Anleitung zum Sex? Lehrpläne. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20141...9494&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
SWP 22.10.2014	SWP (22.10.2014): „Das sind dumpfe Reflexe“. Bildungsplan-Befürworter reagiert scharf auf die harsche Kritik des Philologenverbands. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 23.10.2014	SWP (23.10.2014): Verbandschef schwächt Sex-Vorwürfe ab. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
FAZ 27.10.2014a	Häcker, Sandra (27.10.2014): Irrsinn. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Wirtschaft, S. 18.
FAZ 27.10.2014b	Schaude-Eckert, Ulrike (27.10.2014): Umerziehung der Gesellschaft. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Wirtschaft, S. 18.
FAZ 30.10.2014	Kafsh Nochi, Philipp (30.10.2014): Unwissenheit hat noch niemandem geholfen. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 5.
FAZ 11.11.2014a	Schmoll, Heike (11.11.2014): Das gute Recht der Eltern. FAZ.NET. URL: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gender-mainstreaming-das-gute-recht-der-eltern-13258831.html [26.06.2024]
FAZ 11.11.2014b	Soldt, Rüdiger (11.11.2014): Angst vor „Pornografisierung“ der Schule. Umstrittene Sexualerziehung. FAZ.NET URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20141...1372&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
SWP 21.11.2014	SWP (21.11.2014): Kommentar. Kirchen: Fatales Signal. Südwest Presse. Politik, S. 2.
FAZ 29.11.2014	Frank, Gilla (29.11.2014): Immer noch fragwürdiger Bildungsplan. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 8.
SWP 08.12.2014	SWP (08.12.2014): Verankerung im Bildungsplan. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SZ 17.01.2015	Galaktionow, Barbara (17.01.2015): Vater, Vater, Kind. Adoptionsrecht für Homosexuelle. Süddeutsche.de. URL: http://www.sueddeutsche.de/politik/adoptionsrecht-fuer-homosexuelle-vater-vater-kind-1.2306551 [10.03.2018].
FAZ 16.02.2015	Soldt, Rüdiger (16.02.2015): „Wut, Ärger, Verzweiflung“. Die Arbeiten am neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg laufen holprig. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 8.

FAZ 16.03.2015	Frank, Gilla (16.03.2015): Alterssensibel und in kindgerechtem Rahmen. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 7.
SWP 21.03.2015	SWP (21.03.2015): Polizei rechnet mit Gewalt. Kurz und bündig vom 21. März 2015. Südwest Presse. Stuttgart, S. 19.
Bild 23.03.2015	Bild (23.03.2015): So legen Demos unsere City lahm. Bild Stuttgart. S. 1.
SWP 23.03.2015	SWP (23.03.2015): Erneut Protest gegen den Bildungsplan Keine Zusammenstöße mit Gegendemo. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 26.03.2015	SWP (26.03.2015): Das sehen die Lehrpläne vor. Südwest Presse. Ehringer Tagblatt, S. 17.
SZ 26.03.2015	Kanning, Sarah (26.03.2015): Sorge vor zu viel Aufklärung. Debatte um Sexualkunde-Unterricht. Süddeutsche.de. URL: http://www.sueddeutsche.de/bayern/sexualkunde-unterricht-aufklaerung-nein-danke-1.2411786 [10.03.2018].
FAZ 01.04.2015	Soldt, Rüdiger (01.04.2015): Kultusminister Stoch will keine „Frühsexualisierung“. Baden-Württemberg. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN_20150...1752&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
FAZ 24.04.2015	Soldt, Rüdiger (24.04.2015): Sex sells. Grüne packen „Sexuelle Vielfalt“ in Aktionsplan. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
FAZ 08.05.2015	Soldt, Rüdiger (08.05.2015): Alles, nur keine Abschaffung. Im Südwesten wird erbittert über die Zukunft des Gymnasiums gestritten, obwohl die Reformvorschläge moderat sind. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 15.05.2015	SWP (15.05.2015): G8 hatte schlechte Karten. Kultusminister Andreas Stoch diskutiert mit Anna-Essinger-Schülern. Südwest Presse. Ulm und Neu-Ulm, S. 29.
Zeit 03.06.2015	Cwiertnia, Laura (03.06.2015): Im Bett mit Oswalt „Sexualerziehung“ mit Ulrike Betzitza, Pädagogische Hochschule Weingarten. Die Zeit. Chancen, S. 65 Ausg. 23.
FAZ 07.06.2015	Bingener, Reinhard/Soldt, Rüdiger (07.06.2015): Spitze des Fortschritts. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 8.
SWP 10.06.2015	SWP (10.06.2015): Bildungsplan: Siebte Demo angemeldet. Südwest Presse. Stuttgart, S. 17.
SWP 17.06.2015	SWP (17.06.2015): Plan gegen Diskriminierung empört Gegner. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
Bild 22.06.2015	Bild (22.06.2015): Demos für und gegen rot-grünen Bildungsplan. Bild Stuttgart. S. 1.

- FAZ
22.06.2015a Soldt, Rüdiger (22.06.2015): Die Gender-Ideologie spaltet das Land. Gleichstellungspolitik. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN_20150...0642&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- FAZ
22.06.2015b FAZ (22.06.2015): Demonstration in Stuttgart. Wichtiges in Kürze. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
- SWP
22.06.2015 SWP (22.06.2015): „Grün-Rot soll sich warm anziehen“. Rund 4000 Gegner von Bildungsplan und Homo-Ehe demonstrieren in Stuttgart. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- SZ
22.06.2015 Kelnberger, Josef (22.06.2015): Am Ende des Regenbogens. Süddeutsche Zeitung Deutschland. Politik, S. 6.
- SWP
24.06.2015 SWP (24.06.2015): Regenbogen und Ranküne. Vereinbarung mit sexuellen Minderheiten für Gegner nur „heiße Luft“. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
- SWP
04.07.2015 SWP (04.07.2015): Leitplanken für den Unterricht. Serie: Im Bildungsplan geht es vor allem um Differenzierung - und das an allen Schularten. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
- FAZ
04.07.2015 Hummel, Katrin (04.07.2015): Neunzig Minuten sexuelle Vielfalt. Aufklärungsunterricht. FAZ.NET. URL: https://www.faz-biblionet.de/faz-portal/document?uid=FAZN_20150...2553&p.DT_from=01.01.2012&p.DT_to=31.12.2016&p.timeFilterType=0 [10.03.2018].
- Zeit
04.07.2015 Leitlein, Hannes (04.07.2015): „Legen Sie mir das bitte nicht in den Mund!“ Der Lehrer Gabriel Stängle hat 2013 die Petition gegen den Bildungsplan initiiert. Was hat er aus dem Streit gelernt? Zeit Online. Christ und Welt, S. 30 Ausg. 27.
- SWP
23.07.2015a SWP (23.07.2015): Ein „liih“ beim Kuss zweier Jungs. Wie das Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach am Neckar das Unterrichts-Thema sexuelle Vielfalt angeht. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
- SWP
23.07.2015b SWP (23.07.2015): Neue Vorgaben ab dem Schuljahr 2016/17. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
- Bild
25.07.2015a Bild (25.07.2015): In den Schulen wird zu viel Sex gelehrt. Erster Top-Politiker warnt. Bild. URL: <https://www.bild.de/politik/inland/guido-wolf/im-bild-interview-41937990.bild.html> [26.06.2024].
- Bild
25.07.2015b Schuler, Ralf (25.07.2015). Keine Sex-Ideologen an Schulen! Kommentar. Bild. S. 2.
- SWP
27.07.2015 SWP (27.07.2015): Wolf betont: Sexualität gehört ins Private. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.

SWP 29.07.2015	SWP (29.07.2015): Leitartikel. Bildungspolitik: Unter der Lawine. Südwest Presse. Politik, S. 2.
Bild 31.07.2015	Schütz, Simon (31.07.2015): „0,5 Prozent des Gehalts Flüchtlingen spenden. Im „Donnerstalk“ ging es um die Flüchtlingskrise, Altersarmut und Sex-Kunde in der Schule. Bild. URL: https://www.bild.de/politik/inland/talkshow/donnerstalk-42012826.bild.html [26.06.2024].
SWP 10.08.2015	SWP (10.08.2015): Mobilisierung als Schlüssel für die SPD. Minister Friedrich über Flüchtlinge, Rechenspiele und den Modernitäts-Rückstand der CDU. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
FAZ 30.08.2015	Spreckelsen, Tilman (30.08.2015): Kinder, was wollt ihr wissen? Frankfurter Allgemeine Zeitung. Wissenschaft, S. 55.
FAZ 16.09.2015	Soldt, Rüdiger (16.09.2015): Gender und die anderen Ichs. Nach der Revision des Bildungsplans in Baden-Württemberg ist wenig von der Aufregung über „sexuelle Vielfalt“ verblieben. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 17.09.2015	SWP (17.09.2015): Bildungsplan entschärft. „Sexuelle Vielfalt“ nur Randthema - Aktuelle Fassungen stehen im Netz. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 10.10.2015	SWP (10.10.2015): Bildungsplan: Demo in Stuttgart. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
Bild 12.10.2015	Bild (12.10.2015): Politik & Wirtschaft. Bild Stuttgart. S. 1.
SWP 12.10.2015	SWP (12.10.2015): Scharmützel am Rande der „Demo für alle“. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 27.10.2015a	SWP (27.10.2015): Vom Prinzip zur Perspektive. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 27.10.2015b	SWP (27.10.2015): Zwischen Angst und Outing. Zwei Lehrer berichten, wie sie mit ihrer Homosexualität umgehen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 28.10.2015	SWP (28.10.2015): Neuer Bildungsplan im Detail-Check Online-Anhörung: Über 600 Rückmeldungen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 07.11.2015	SWP (07.11.2015): Staatsschutz ermittelt nach Anschlag. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 12.11.2015	SWP (12.11.2015): Steinzeit in den Bildungsplan Politiker besuchen Blaubeurer Museum. Südwest Presse. Laichinger Tagblatt, S. 28.
SWP 04.12.2015	SWP (04.12.2015): Vielfalt versus Einfalt. Stuttgarter Szene vom 4. Dezember 2015. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.

SWP 31.12.2015	SWP (31.12.2015): Protest gegen Tagung. Kurz und bündig vom 31. Dezember 2015. Südwest Presse. Stuttgart, S. 16.
SWP 20.01.2016a	SWP (20.01.2016): Integration und Toleranz. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 20.01.2016b	SWP (20.01.2016): „Es gehört dazu, Meinungen auszuhalten“. Südwest Presse. Stuttgart, S. 17.
SWP 25.01.2016a	SWP (25.01.2016): Bildungsplan polarisiert. Notizen vom 25. Januar 2016. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 25.01.2016b	SWP (25.01.2016): Wieder Proteste gegen Gegner des Bildungsplans. Südwest Presse. Stuttgart, S. 18.
SWP 02.02.2016	SWP (02.02.2016): GEW: Reformen nach der Wahl fortsetzen Gewerkschaft fordert Entlastung der Lehrer. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 03.02.2016	SWP (03.02.2016): Zur Person: Adelige mit Schusswaffe. Südwest Presse. Politik, S. 4.
FAZ 06.02.2016	Soldt, Rüdiger (06.02.2016): Geliefert wird, was der Bürger bestellt. Grüne in Baden-Württemberg. FAZ.NET. URL: https://www.faz-bibliothek.de/faz-portal/document?uid=FAZN__20160...5070&p.DT_from=01.01.2013&p.DT_to=31.12.2017&p.timeFilterType=0 [19.03.2019].
SZ 16.02.2016	Kelnberger, Josef/Osel, Johann (16.02.2016): Unterricht im Pulverdampf. Süddeutsche Zeitung Deutschland. Politik, S. 6.
SWP 27.02.2016	SWP (27.02.2016): Der Professor und seine Meute. Wahlkampf: Ein softer Wissenschaftler steht an der Spitze der AfD, die vor Ort auch auf Scharfmacher setzt. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
Bild 28.02.2016	Mühlebach, Robin (28.02.2016): „Demo für Alle“ 4500 Demonstranten und 18 Verletzte. Bild. URL: https://www.bild.de/regional/stuttgart/demonstrationen/demo-fuer-alle-44737888.bild.html [26.06.2024].
SWP 29.02.2016	SWP (29.02.2016): Streit um den Bildungsplan. Demos in Stuttgart: Polizei muss Gegner und Befürworter trennen. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
FAZ 10.03.2016	Soldt, Rüdiger (10.03.2016): Landesvater bis zur Schamgrenze. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 3.
SZ 30.03.2016	Peter, Benedikt (30.03.2016): So nah ist Grün-Schwarz. Baden-Württemberg. Süddeutsche.de. URL: http://www.sueddeutsche.de/politik/baden-wuerttemberg-so-nah-ist-gruen-schwarz-1.2927067 [12.07.2024].
SZ 31.03.2016	Osel, Johann (31.03.2016): Letzte Sekunde. Bildungsplan ist auf dem Weg. Süddeutsche Zeitung Deutschland. Politik, S. 5.

FAZ 01.04.2016	Schmoll, Heike (01.04.2016): Der letzte schulpolitische Wunsch der SPD. Baden-Württemberg führt Bildungspläne ein – die CDU ärgert sich. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
SWP 01.04.2016a	SWP (01.04.2016): Bildungsplan steht. Umstrittenes Konzept soll ab August gelten. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 5.
SWP 01.04.2016b	SWP (01.04.2016): Bildung. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SZ 01.04.2016	SZ (01.04.2016): Für Baden-Württembergs Schüler gehört sexuelle Vielfalt künftig zum Unterricht. Schule. Süddeutsche.de. URL: http://www.sueddeutsche.de/bildung/baden-wuerttemberg-schueler-sollen-verschiedenheit-akzeptieren-lernen-1.2929977 [12.07.2024].
SWP 07.04.2016	SWP (07.04.2016): Fast nur Lob für Bildungspläne. Kultusminister Stoch wirbt um Unterstützung bei der Umsetzung. Südwest Presse. Südwestumschau, S. 6.
SWP 19.04.2016	SWP (19.04.2016): Wenig Scheu. Konservativer CDU-Flügel grenzt sich kaum ab. Südwest Presse. Die vierte Seite, S. 4.
Zeit 21.04.2016	Lau, Miriam (21.04.2016): Ups, wir koalieren! In Baden-Württemberg leidet die CDU: Im Bündnis mit den Grünen soll ausgerechnet sie den Juniorpartner geben. Die Zeit. Politik, S. 9 Ausg. 18.
SWP 23.04.2016	SWP (23.04.2016): Büffeln für den Bildungsplan. 300 Lehrer diskutieren im Erbacher Schulzentrum über neue Lehrinhalte. Südwest Presse. Alb-Donau und Region, S. 26.
SWP 26.04.2016	SWP (26.04.2016): „Probleme lösen“ mit dem Bildungsplan. Südwest Presse. Ehringer Tagblatt, S. 26.
Bild 27.04.2016	Walter, Silke (27.04.2016): Wirbel um neues Biobuch für die Realschule. Bild Stuttgart. S. 1.
Bild 01.06.2016	Bild (01.06.2016): Politik & Wirtschaft. Bild Stuttgart. S. 1.
FAZ 21.09.2016	Trautsch, Matthias (21.09.2016): Aufregung um die Sexualerziehung. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Rhein-Main-Zeitung, S. 33.
FAZ 30.10.2016	Trautsch, Matthias (30.10.2016): Kampf um die Aufklärung. Rhein-Main-Zeitung, S. R3.
FAZ 31.10.2016	Frasch, Timo (31.10.2016): Bienchen und Gendergift. Hessen streitet über Sexualerziehung. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 3.
FAZ 04.11.2016	Adam, Thomas M. (04.11.2016): Die Ziele der Genderbewegung. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Wirtschaft, S. 25.
FAZ 14.11.2016	Rohling, Peter (14.11.2016): Worum es bei der Sexualerziehung geht. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 8.

Zeit 21.11.2016	Sielert, Uwe (21.11.2016): Kampfbegriff Frühsexualisierung. Sexualerziehung kann Kinder und Jugendliche stärken gegen reale Gefahren. Der von der AfD aufgegriffene Begriff der Frühsexualisierung hingegen ist inhaltlich sinnlos. Zeit Online. Sexualkunde Ausg. 47.
SWP 05.12.2016	SWP (05.12.2016): Plädoyer für eine umfassende Herdprämie. Die konservative Journalistin Birgit Kelle tritt für einen „femininen Feminismus“ ein. Südwest Presse. Kreis Neu-Ulm und Region.
SZ 19.12.2016	Günther, Anna (19.12.2016): Let's talk about Sex. Süddeutsche Zeitung Landkreise. Bayern, S. R15.
FAZ 06.02.2017	Jaeger, Mona (06.02.2017): Der empfundene Zwang zur Vielfalt. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Politik, S. 4.
Zeit 06.02.2017	Zeit (06.02.2017): „In der Politik darf man nicht pädagogisieren“. Ministerpräsident Winfried Kretschmann wendet sich gegen Belehrungsversuche von Politikern. In der ZEIT spricht er auch über den umstrittenen Bildungsplan. Zeit Online. Winfried Kretschmann Ausg. 13.
Zeit 27.04.2017	Lau, Mariam/Hartung, Manuel J. (27.04.2017): Müssen Elfjährige wissen, was Transgender ist? Winfried Kretschmann ist Ministerpräsident, Sylvia Löhrmann Schulministerin - beide grünen Politiker waren früher Lehrer. Hier streiten sie über Noten und grüne Bildungspolitik, die es nicht mehr gibt. Die Zeit. Chancen, S. 65 Ausg. 18.
Zeit 16.11.2017	Novotny, Rudi (16.11.2017): „Und die Lawine ging ab“. Andreas Stoch, ehemaliger Kultusminister von Baden-Württemberg, erzählt, warum er wegen eines Bildungsplans als Sexminister beschimpft wurde. Die Zeit. Chancen, S. 89 Ausg. 47.

7.2.3 Nebenstudie

Kürzel	Quelle
BP 2016 GS AkR	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016. Altkatholische Religionslehre. URL: https://web.archive.org/web/20170718235836/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_RAK.pdf [26.06.2024].
BP 2016 GS SU	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016. Sachunterricht. URL: https://web.archive.org/web/20170801204656/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf [26.06.2024].

BP 2016 SEK1 Bio	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Biologie. URL: https://web.archive.org/web/20170702064553/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_BIO.pdf [26.06.2024].
BP 2016 SEK1 D	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Deutsch. URL: https://web.archive.org/web/20170526115725/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf [26.06.2024].
BP 2016 SEK1 Eth	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Ethik. URL: https://web.archive.org/web/20170721184708/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_ETH.pdf [26.06.2024].
BP 2016 SEK1 G	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Geschichte. URL: https://web.archive.org/web/20170806004254/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G.pdf [26.06.2024].
BP 2016 SEK1 Mus	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Musik. URL: https://web.archive.org/web/20170812095637/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_MUS.pdf [26.06.2024].
BP 2016 SEK1 AkR	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Altkatholische Religionslehre. URL: https://web.archive.org/web/20170705031356/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_RAK.pdf [26.06.2024].
BP 2016 SEK1 EvR	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Evangelische Religionslehre. URL: https://web.archive.org/web/20170705035315/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_REV.pdf [26.06.2024].

- BP 2016
SEK1 IRsP Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung. URL: https://web.archive.org/web/20170811211841/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_RISL.pdf [26.06.2024].
- BP 2016
SEK1 KR Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(23.03.2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Bildungsplan 2016. Katholische Religionslehre. URL: https://web.archive.org/web/20170812004934/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_RRK.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym
Bio Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Biologie. URL: https://web.archive.org/web/20170811185139/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_BIO.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym
D Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Deutsch. URL: https://web.archive.org/web/20170703141412/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym
Eth Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Ethik. URL: https://web.archive.org/web/20170718050428/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_ETH.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym
G Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Geschichte. URL: https://web.archive.org/web/20170117103931/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym
Mus Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Musik. URL: https://web.archive.org/web/20170718123710/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS.pdf [26.06.2024].

- BP 2016 Gym MusP Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Musik. Profulfach. URL: https://web.archive.org/web/20170726042341/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUSPROFIL.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym AkR Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Altkatholische Religionslehre. URL: https://web.archive.org/web/20170510032547/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RAK.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym EvR Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Evangelische Religionslehre. URL: https://web.archive.org/web/20170811202320/http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_REV.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym IRsP Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung. URL: http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RISL.pdf [26.06.2024].
- BP 2016 Gym KR Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Katholische Religionslehre. URL: https://web.archive.org/web/20170722005211/http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RRK.pdf [26.06.2024].

7.3 Tabellen und Abbildungen

<i>Tabelle 1:</i>	Konstruktionen von eigen vs. fremd/anders im Arbeitspapier 18.12.2013 (Seitenangaben in Klammern)	201
<i>Tabelle 2:</i>	Konstruktionen von Status Quo vs. Bedrohliche Zukunft in der Petition 11.12.2013.....	204
<i>Tabelle 3:</i>	Diskursive Verschiebungen von Arbeitspapier 18.11.2013 zu Petition 11.12.2013	207
<i>Abbildung 1:</i>	Jenseits der Heterosexuellen Matrix. Normative und gelebte Sex-Gender-Desire-Kombinationen.....	130
<i>Abbildung 2:</i>	Verteilung der 280 Artikel des Datenkorpus der Vorstudie nach Zeitungen.....	193
<i>Abbildung 3:</i>	Zeitliche Verteilung der 280 Artikel des Datenkorpus der Vorstudie.....	194
<i>Abbildung 4:</i>	Kodebaum zu diskursiven Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität	218
<i>Abbildung 5:</i>	Kodebaum zu diskursiven Konstruktionen von Bildung	219
<i>Abbildung 6:</i>	Kodebaum zur Polarisierung	220
<i>Abbildung 7:</i>	Ergebnisse der Landtagswahl 2011 in Baden-Württemberg, Quelle: Tagesschau 2011	228
<i>Abbildung 8:</i>	Ergebnisse der Landtagswahl 2016 in Baden-Württemberg, Quelle: Tagesschau 2016	240

7.4 Abkürzungen

Bündnisse, Organisationen und Parteien

AfD	Alternative für Deutschland
Antifa	Antifaschistisches Aktionsbündnis
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
DfA	Demo für Alle
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DVP	Demokratische Volkspartei
FDP	Freie Demokratische Partei
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GSP	Gesellschaft für Sexualpädagogik
Grüne	Bündnis 90/Die Grünen
IB	Identitäre Bewegung
IfS	Institut für Staatspolitik
IG CSD	Interessengemeinschaft Christopher Street Day Stuttgart
LSVD	Lesben- und Schwulenverband
Pegida	Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
VfA	Vielfalt für Alle
ZVL	Zukunft Verantwortung Lernen

Zeitungen

BamS	Bild am Sonntag
Bild	Bild Zeitung
FAS	Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
StN	Stuttgarter Nachrichten
StZ	Stuttgarter Zeitung
SWP	Südwest Presse
SZ	Süddeutsche Zeitung
taz	taz.Die Tageszeitung
Welt	Die Welt
Zeit	Die Zeit

Danksagung

Diese Arbeit ist über mehrere Jahre hinweg entstanden und wurde im Juli 2024 unter demselben Titel an der Europa-Universität Flensburg als Dissertation angenommen. Für die Publikation wurden geringfügige Änderungen und Aktualisierungen vorgenommen. Dass der Text nun in der vorliegenden Form erscheinen kann, verdanke ich einer Reihe von Kolleg*innen, Freund*innen und Wegbegleiter*innen.

Bedanken möchte ich mich zunächst bei meinen Gutachter*innen. Ich danke sowohl Jutta Hartmann, Christine Thon als auch Anke Wischmann für die wissenschaftliche Freiheit, die sie mir ermöglicht, und die Unterstützung, die sie mir haben zukommen lassen. Jutta Hartmann hat diese Arbeit von der ersten Idee an mit ihren queer- und bildungstheoretischen sowie kritisch-dekonstruktiven Perspektiven begleitet. Ihre gleichzeitig wertschätzende und beharrliche Art, mit der sie die Bearbeitung jeder noch so kleinen Schwachstelle eingefordert hat, hat mich und diese Arbeit immer wieder gestärkt und bereichert. Ihre Ansätze prägen mein Denken nachhaltig und ich schätze mich sehr glücklich, sie weiterhin zu einer meiner wichtigsten Gesprächspartner*innen zählen zu dürfen. Christine Thon hat diese Arbeit bis zu ihrem plötzlichen und unerwarteten Ausscheiden aus der Universität im Sommer 2023 mit ihren macht- und hegemoniekritischen Perspektiven begleitet. Ich danke ihr für das intensive gemeinsame Nachdenken über aktuelle politische Kämpfe um Pädagogik und Geschlecht und trauere um all die Gespräche, die ich gerade in der Abschlussphase dieser Arbeit so gerne mit ihr geführt hätte. Anke Wischmann ist kurzfristig als Gutachterin eingesprungen. Ich danke ihr sehr dafür, dass sie mir damit nicht nur den Abschluss meiner Promotion an der Europa-Universität Flensburg ermöglicht hat, sondern sich kurz vor Abschluss auch inhaltlich in mein Projekt eingedacht und wertvolle Anregungen gegeben hat.

Darüber hinaus möchte ich mich bei einigen geschätzten Kolleg*innen bedanken. Ich danke Denise Bergold-Caldwell, Rebekka Blum, Marina Dangelat, Anne Günster und Florian Cristóbal Klenk für inhaltlichen Austausch, Unterstützung, Solidarität und Freundschaft. Anne Günster und ich teilen (nicht nur) ein gemeinsames Leben in diskurstheoretischen Texten, Florian Cristóbal Klenk und mich vereinen u.a. queer-feministische Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung und Denise Bergold-Caldwell, Rebekka Blum und mich verbindet mehr als die kritische Auseinandersetzung mit Antifeminismus und dem Erstarken autoritärer Kräfte. Marina Dangelat ist meine langjährige Kollegin am Arbeitsbereich Geschlechterforschung, der ich vor allem für ihre besonnene Art und viele erdende Gespräche, insbesondere in der Abschlussphase dankbar bin.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei vielen weiteren Freund*innen und Kolleg*innen, die mich in unterschiedlichen Forschungs-, Schreib- und Lebensphasen begleitet und unterstützt haben. Besonders hervorheben möchte ich die Kolleg*innen aus dem gemeinsamen Kolloquium der Arbeitsbereiche Geschlechterforschung und Empirische Bildungsforschung sowie einzelnen informellen Forschungswerkstätten am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg die mit mir gemeinsam Datenmaterial interpretiert und mir wertvolles Feedback zu unterschiedlichen Teilen dieser Arbeit gaben.

Während meiner Tätigkeit an der Europa-Universität Flensburg konnte ich auf die Unterstützung von unterschiedlichen Hilfskräften zurückgreifen. Bedanken möchte ich mich insbesondere bei Vivian Schramme, Lisa Leibold, Nathalie Stark und Mila Kujath.

Mein besonderer Dank gilt auch meiner Lektorin, Ayla Fedorchenko, für ihre Verlässlichkeit und ihre präzisen und wertvollen Rückmeldungen. Ich danke auch Jürgen Budde, dem Herausgeber der Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“ für die Aufnahme meiner Arbeit in seiner Reihe sowie dem Verlag Barbara Budrich, insbesondere Paula Schmieding, die mich redaktionell hervorragend betreut und die Arbeit für das Open-Access-Förderprogramm vorgeschlagen hat. Dem Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, dem Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und einem Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken, danke ich für die Finanzierung der Veröffentlichung im Open-Access-Format. Dem Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung der Europa-Universität Flensburg danke ich für die Finanzierung der „barrierefreieren“ Formatierung der E-Book-Ausgabe.

Schließlich danke ich auch meiner Familie. Ich danke meinen Eltern für das Selbstbewusstsein, die Kraft und die Ausdauer, die sie mir mitgegeben haben und ohne die ich diese Arbeit nicht hätte schreiben können. Ich danke L. für ihre unendliche Verbundenheit seit Beginn meines Lebens. Ich danke C. für schnelle Lösungen bei informationstechnologischen Hilferufen. Ich danke T. dafür, dass er mich sieht und von mir gesehen werden möchte. Und ich danke I. und P., die mir häufig mehr Perspektivwechsel ermöglichen als die klügsten wissenschaftlichen Theorien. Ich wünsche ihnen, dass sie in Frieden groß werden können und einmal in einer demokratischeren, freieren und solidarischeren Welt leben mögen.

Juno Grenz
Flensburg im Mai 2025

Bildung in Zeiten von Antifeminismus

Die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wird seit den 2010er Jahren zunehmend bekämpft. Vor dem Hintergrund einer queertheoretischen Reformulierung von Bildung widmet sich die Arbeit einer Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘, die den Beginn der neuen antifeministischen Welle markiert. Mit den gewonnenen Erkenntnissen setzt das Buch neue Maßstäbe an demokratieverpflichtete Reflexionen zu Bildung und Erziehung.

Juno Grenz, wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-3155-8



www.budrich.de