

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Abteilung Aachen

Fachbereich Sozialwesen

Masterthesis zur Erlangung des Grades „Master of Arts“

im Studiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und
Teilhabe

**Zur (Re-)Produktion von Heteronormativität im Diskurs
staatlich geförderter Kultureller Bildung**

**Ein Plädoyer für eine macht- und heteronormativitätskritische
ästhetische Bildungspraxis**

vorgelegt von

Johanna Meiers

Matrikel-Nr. 510143

Oranienstr. 30
52066 Aachen
johanna-meiers@web.de

Datum 08.02.2019

Erstleserin Prof.'in Dr. Petra Ganß

Zweitleser Prof. Dr. Martin Spetsmann-Kunkel

Inhalt

Zusammenfassung.....	3
Teil I Einleitung	4
Teil II Theoretische Bezüge	9
1. Michel Foucault: Macht- und Diskurstheorie(n)	9
1.1 Macht(konzeptionen)	9
1.2 Diskurs	15
1.3 Sexualitätsdispositiv	17
2. Cultural Studies: Kritik an Differenzierungspraxen	22
2.1 Macht – Kultur – Identität im Kontext.....	22
2.2 Machtkritik als Kritik an Differenzierungspraxen.....	27
3. Judith Butler: Kritik an Heteronormativität	28
3.1 (Ent-)Naturalisierung von Körper und Geschlecht.....	30
3.2 Heteronormativitätskritische Strategien.....	39
4. Intersektionalität: Verschränkungen von Geschlecht und <i>race</i>	43
Teil III Diskursanalytische Forschung	51
1. Methodologische Grundlagen.....	51
2. Ausgangspunkt und Verortung: Das Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘.....	59
3. Konkretisierung der Fragestellung.....	63
4. Methodisches Vorgehen.....	64
Teil IV Ergebnisse	67
1. Heteronormativität und Geschlechterstereotype	67
2. „Die ‚andere‘ Frau“.....	71
3. Die (un)sichtbare Position, von der aus gesprochen wird	75
4. Zusammenfassung	76
Teil V Macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildung	80
1. Notwendigkeit: Machtverhältnisse in der Kulturellen Bildung	80
2. Potenzial: Bildungsmomente ästhetischer Erfahrungen	85
3. Plädoyer: Macht- und heteronormativitätskritische Praxis.....	89
Teil VI Fazit	99
Literaturverzeichnis	103
Anhang	113

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterthesis beschäftigt sich mit der (Re-)Produktion von Heteronormativität im Kontext Kultureller Bildung, indem mit einer auf theoretischen Bezügen Michel Foucaults, Judith Butlers, der Cultural Studies und der Intersektionalität gründenden machtkritischen Perspektive eine Diskursanalyse der bewilligten Anträge der staatlich finanzierten Förderprogramme zur Kulturellen Bildung „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ durchgeführt wird. Das Material wird daraufhin befragt, in welcher Weise Geschlecht thematisiert wird und ob dadurch heteronormative Machtverhältnisse kritisiert oder stabilisiert werden. Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass in der Kulturellen Bildung auf essentialisierende und kulturalisierende Weise (hetero- und cis-)sexistische Machtverhältnisse aufrechterhalten werden, die sich darüber hinaus mit rassistischen Deutungsmustern verschränken. Eine staatlich geförderte Kulturelle Bildung mit dem Ziel der Integration bietet auf Grundlage der Forschungsergebnisse kaum Möglichkeiten für subversive und machtkritische Bildungsprozesse. Die Autorin plädiert deshalb abschließend für eine macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildungspraxis, in welcher entnaturalisierend und antiessentialistisch Machtverhältnisse wie Heteronormativität in Frage gestellt und verändert werden können.

Teil I Einleitung

Machtverhältnisse wie Rassismus, (Hetero- und Cis-)Sexismus, Klassismus, Ableismus etc. strukturieren die hiesige Gesellschaft und werden auch in Bildungskontexten wie beispielsweise in der Kulturellen Bildung und ihren Institutionen (re-)produziert (vgl. Seeck 2017, 155). Menschen werden innerhalb dieser Machtverhältnisse positioniert und erfahren sich selbst und ihre Wirklichkeit aus ihrer spezifischen Positioniertheit heraus. Dabei ist nicht nur eine einzelne Differenzkategorie (z.B. Körper) von Bedeutung, sondern die verschiedenen Machtverhältnisse haben verschränkte und interdependente Wirkungen.

In Bezug auf Geschlecht wirkt insbesondere eine von Judith Butler als Zwangsmatrix identifizierte Heteronormativität. Heteronormativität lässt sich mit Degele beschreiben als

„ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbständigung und der Reduktion von Komplexität beiträgt bzw. beitragen soll.“ (Degele 2005, 19)

Damit schreibt Heteronormativität fest, welche Geschlechter und sexuelle Begehrensweisen als normal gelten, lesbar sind, und unmarkiert bleiben: „Mann“ und „Frau“ und ihr gegenseitiges sexuelles Begehren.

Die heterosexuelle Norm inszeniert zugleich die Ausübung der Heterosexualität als Recht des „Mannes“ und ordnet damit die „weibliche“ Sexualität einer „männlichen“ unter (vgl. Funk 2018, 90). Ausgeschlossen, als Abweichung markiert und diskriminiert werden darüber hinaus zum einen Körper, die nicht eindeutig männlich oder weiblich sind, zum anderen Menschen, deren geschlechtliche Identität von dem ihnen bei der Geburt gegebenen Geschlecht abweicht, und schließlich auch nicht-heterosexuelle Begehrensweisen. Dies betrifft also insbesondere LGBTIQ* Personen. LGBTIQ* ist als „Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans*gender und -sexuelle, Inter*sexuelle und queere Menschen“ zu übersetzen. Mit Heteronormativität gehen deshalb sehr unterschiedlich wirkende Sexismen einher.

Zum einen existiert die Form des Sexismus als Gewalt gegen/Abwertung und Diskriminierung von Frauen*¹ bzw. von als weiblich* geltenden Verhaltensweisen, Geschmäckern und Eigenschaften und gleichzeitiger Privilegierung von Männern* (vgl. Debus/Laumann 2018, 7f.). Darüber hinaus gibt es die Form des Heterosexismus als Gewalt gegen/Abwertung und Diskriminierung von nicht heterosexuell lebenden

¹ Die Begriffe Frauen* und Männer* sowie weiblich* und männlich* werden in dieser Thesis um einen Asterisk erweitert, um die Konstruiertheit der Kategorie und ihre Offenheit zu verdeutlichen.

Menschen bzw. von als heterosexuell geltenden Verhaltensweisen, Geschmäckern und Eigenschaften (homo, bi, pan, queer) und gleichzeitiger Privilegierung von Heterosexuellen (vgl. ebd., 5). Und schließlich wirkt auch die Form des Cis-Sexismus als Gewalt gegen/Abwertung und Diskriminierung von nicht-cis-geschlechtlich lebenden Menschen bzw. von als nicht-cis-geschlechtlich geltenden Eigenschaften, Verhaltensweisen und Geschmäckern (trans*Personen² und Inter*sexuelle³) und gleichzeitiger Privilegierung von cis-geschlechtlichen Menschen (vgl. ebd., 3).

Hegemoniale Machtverhältnisse wie (Hetero- und Cis-)Sexismus wirken einerseits auf alle Menschen in normativer und zwanghafter Weise, bieten aber auf Grundlage der Machtverständnisse Michel Foucaults und der Cultural Studies dennoch das Potenzial, verändert, verschoben oder umgekehrt zu werden. Judith Butler plädiert insbesondere für den Einsatz subversiver Strategien, um die Differenzkategorien in Frage zu stellen, kreativ zu erweitern und Machtverhältnisse politisch zu bekämpfen (vgl. Butler 2017, 177; vgl. Posselt 2018, 51).

In der Tätigkeit als Wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt „Eine rassistismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse Kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht und Migration (FluDiKuBi)“ bekam die Autorin Einblicke in das bewilligte Antragsmaterial der staatlich finanzierten Förderprogramme „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“. Die beiden Programme repräsentieren aufgrund der Anzahl der bewilligten Anträge, ihrer langen Laufzeit und den breit aufgestellten Programmpartnern aus unterschiedlichsten Kunstsparten den Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung⁴. Während in diesem Forschungsprojekt der Fokus auf der Analyse rassistischer und rassifizierender Denkmuster sowie Thematisierungen von Migration innerhalb des Diskurses Kultureller Bildung liegt, wurde im Verlauf der Datenerhebung dennoch deutlich, dass Geschlecht im Antragsmaterial häufig the-

² Trans* verweist auf viele Identitäten, Lebensweisen und Praktiken von Menschen, deren gelebtes Geschlecht von dem bei der Geburt zugewiesenen abweicht oder sich geschlechtlich nicht verorten lässt. In Deutschland ist eine psychiatrische Diagnose der Geschlechtsidentitätsstörung (ICD 10) notwendig, um eine legale Anerkennung des Namens und der Geschlechtsidentität sowie trans*spezifische Gesundheitsversorgung zu erhalten. Diskriminierung erleben viele Trans* positionierte Menschen im Bildungssystem, im Gesundheitssystem, sozialen Sicherungssystemen und auf dem Erwerbsarbeitsmarkt. Menschen, die sich jenseits des binären Schemas männlich und weiblich verorten, sind besonders von Normen betroffen, die ihre Identität als nicht existent ansehen (vgl. Seeck 2017, 156).

³ Streng genommen beschreibt Cis das Gegenteil von Trans* und nicht von Inter*sexuell. Denn Cis-Menschen sind diejenigen, die in dem Geschlecht leben, welches ihnen bei der Geburt aufgrund ihres Körpers zugewiesen wurde. Da sich bis jetzt allerdings kein Begriff für das Gegenteil von Inter*sexualität etabliert hat, umfasst Cis-Sexismus in dieser Thesis auch die Diskriminierung von Inter*sexuellen.

⁴ „Kultur macht stark“ fördert seit 2013 Angebote Kultureller Bildung und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verlängerte die Laufzeit um fünf Jahre bis 2022 (siehe <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/>). Im Zeitraum 2013 bis 2017 (Erhebungszeitraum FluDiKuBi) wurden ca. 14.000 Anträge bewilligt.

matisiert wird. Angeregt von dieser Erkenntnis, entwickelte sich bei der Autorin der Wunsch, dies genauer in den Blick zu nehmen. Insbesondere, weil sich künstlerisch-ästhetische Bildung selbst häufig als politische Bildung inszeniert und ästhetische Erfahrungen ein machtkritisches Potenzial innehaben, stellte sich die Autorin die Frage, inwieweit im Diskurs Kultureller Bildung die auf Heteronormativität gründenden Machtverhältnisse (Hetero- und Cis-)Sexismus kritisch besprochen werden und ob subversive und gegenhegemoniale Aussagen getätigt werden. Anhand einer Diskursanalyse des Antragsmaterials soll deshalb in dieser Thesis die Frage beantwortet werden, wie Geschlecht im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration thematisiert wird.

Vorbereitend für diese Diskursanalyse wird durch die in **Teil II** vorgestellten Bezüge zunächst eine **theoretisch fundierte macht- und heteronormativitätskritische Perspektivierung** vorgenommen. Diese soll den Blick für die Analyse des Datenmaterials schärfen und ermöglichen, die Ergebnisse theoretisch einzuordnen. Dazu werden zunächst Michel Foucaults Verständnisse von Macht dargelegt, welche insbesondere einen Nexus von (in hegemonialen Diskursen erzeugtem) Wissen und Macht herausstellen (vgl. Foucault 1992, 33). Weil Machtanalysen nach Foucault deshalb immer mit Diskursanalysen einhergehen (und umgekehrt), wird folgend auch der Diskursbegriff im Verständnis Foucaults erläutert. Dieser ist ebenfalls grundlegend für die später durchgeführte Diskursanalyse. Ferner wird auch Foucaults Identifikation eines Sexualitätsdispositivs beschrieben. Hier stellt sich Foucault die Frage, warum und wie Geschlecht und Sexualität für Subjektivität überhaupt relevant wurden (vgl. Sarasin 2005, 169f.). Diese Überlegungen bieten wichtige Reflexionsgrundlagen für die weitere Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität. Darauf folgend werden in Kapitel zwei Bezüge aus den Cultural Studies herangezogen, welche aufbauend auf Foucaults Subjekt- und Machtverständnissen das Zusammenspiel von Macht, Identität, Kultur und Kontextualität entschlüsseln (vgl. Marchart 2003, 9f.). Die Erkenntnisse der Cultural Studies, insbesondere Stuart Halls, werden zum einen im weiteren Verlauf als Grundlage für eine machtkritische Haltung und Praxis herangezogen, die sich damit als Kritik an dichotomisierenden Differenzierungspraktiken konkretisiert (vgl. Mecheril 2015, 4; vgl. Krenz-Dewe 2017, 422). Zum anderen geben die Cultural Studies mit der Identifizierung eines Zusammenhangs von Kultur und Macht und ihrem damit einhergehenden Infrage stellen des Phänomens Kultur wichtige Anregungen für die Kulturelle Bildung, welche sich ganz konkret mit dem Medium Kultur⁵ beschäftigt. Um die sexisti-

⁵ Die Autorin verwendet den Begriff ‚Kultur‘ in dieser Thesis nicht in der ‚klassischen‘ Unterscheidung zwischen engem Kulturverständnis (Kultur = Kunst) und weitem Kulturverständnis

schen Machtverhältnisse näher in den Blick zu nehmen und aufschlüsseln zu können, werden darauffolgend Judith Butlers theoretische Auseinandersetzungen mit Geschlecht und Körper herangezogen. Auch Butler schließt an Foucaults Subjekt- und Machtverständnissen an. Sie schlüsselt zum einen auf, dass die scheinbare Naturhaftigkeit geschlechtlicher Körper bereits sozial hergestellt ist (vgl. Butler 2017, 15). Darüber hinaus deckt sie eine intelligible Matrix der Heterosexualität auf, die zwanghaft und normativ auf alle Menschen wirkt (vgl. Castro-Varela/Dhawan 2018, 127). Im Moment der Performanz von Geschlecht entdeckt Butler zugleich allerdings auch die Möglichkeit, diese Normen und Zwänge anzugreifen (vgl. Butler 2017, 114; vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 11). Sie plädiert für subversive Strategien und einen Feminismus, der die Kategorie Frau* nicht eindeutig und abschließend identifiziert (vgl. Butler 2018, 17). Mit Butler werden an dieser Stelle also konkrete heteronormativitätskritische Handlungsmöglichkeiten sichtbar. Einen letzten theoretischen Impuls bietet schließlich das Konzept der Intersektionalität, welches für die Diskursanalyse insbesondere deshalb von Bedeutung ist, da Geschlecht innerhalb eines auf Migration bezugnehmenden Diskurses in den Blick genommen wird. Mit der Perspektive der Intersektionalität sollen Verschränkungen der Machtverhältnisse Rassismus⁶ und (Hetero- und Cis-)Sexismus sowie der Differenzkategorien Geschlecht und *race* berücksichtigt werden.

Aus dieser theoretischen Fundierung entwickelt sich für die Autorin eine antiessentialistische, entnaturalisierende und differenzkritische Haltung, die als Macht- und Heteronormativitätskritik verstanden wird. Damit erhebt die Autorin an sich selbst den Anspruch, möglichst macht- und heteronormativitätskritisch zu schreiben und zu forschen. Mit Blick auf die eigenen, weißen und cis-geschlechtlichen Privilegien ist sich die Autorin dennoch bewusst, dass blinde Flecken den Zugang zu bestimmten Machtverhältnissen erschweren. Das Rekonstruieren von Machtverhältnissen und

(Kultur = Lebensweise), sondern im Anschluss an Stuart Hall bewusst auf uneindeutige Weise. Kultur wird der Autorin in beiden ‚klassischen‘ Kulturverständnissen und grundsätzlich fragwürdig. Der Fokus soll hier vielmehr darauf liegen, inwiefern (der Einsatz von) ‚Kultur‘ zur Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen beiträgt.

⁶ Das Phänomen Rassismus kann aufgrund des Umfangs dieser Thesis nicht ausführlich theoretisch fundiert erläutert werden. Die Autorin vertritt allerdings ein Verständnis von Rassismus im Sinne der Postcolonial Studies (vgl. u.a. Said 1981/Spivak 1988) als (welt-)gesellschaftliches Machtverhältnis, das durch Differenzmarkierung und Otheringprozesse privilegierte Subjektpositionen (weiße Menschen) und diskriminierte Subjektpositionen (Schwarze Menschen und People of Color) erzeugt bzw. stabilisiert und auf unterschiedlichen Ebenen (individuelle Denkmuster, Interaktion, Institution, Struktur) wirkt. Es handelt sich um eine soziale Konstruktion von ‚Rassen‘ anhand von mit Bedeutung versehener Merkmale (heute anstatt biologischer ‚Rassen‘ häufig ‚Kultur‘). Die Begriffe Schwarz und PoC beziehen sich nicht auf eine Hautfarbe, sondern werden als Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen, genutzt. Weiß bezieht sich ebenfalls nicht auf eine Hautfarbe, sondern beschreibt die Positioniertheit von Menschen, die keine Rassismuserfahrungen machen.

Differenzierungspraktiken ist für die Autorin darüber hinaus kein unschuldiges Unterfangen. Das Sprechen über Differenzierung produziert vielmehr erneut Ausschlüsse und hierarchische Wertigkeiten. Auch die (Selbst-)Bezeichnung als ‚kritisch‘ bzw. ‚machtkritisch‘ ist nicht zufriedenstellend, da sie nur in Abgrenzung zu etwas ‚Nicht-Kritischem‘ existieren kann und damit wieder Differenzlinien erzeugt. Machtkritik im Sinne Foucaults und der Cultural Studies wird deshalb als Versuch und Möglichkeit eines ‚Nicht-derartig-regiert-Werdens‘ und gleichzeitig eines ‚Nicht-derartig-an-der-Regierung-der-Anderen-Beteiligens‘ verstanden (vgl. Arbeitsgruppe Inter Kultur 2010, 22). Sie ist ein Versuch der Erkundung von Praxen, Geschichten und Identifizierungen, die sich dem eindeutigen Unterscheiden entziehen (vgl. Mecheril 2015, 6).

Im Anschluss an die ausführliche theoretische Bezugnahme von Teil II werden in **Teil III** dieser Thesis die **diskursanalytischen Grundlagen** dargelegt. Neben den methodologischen Annahmen der Kritischen Diskursanalyse (Jäger/Jäger) und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller) wird auch das Anliegen und Vorgehen des Forschungsprojekts ‚FluDiKuBi‘ kurz erläutert, weil die hier durchgeführte Diskursanalyse an die im Forschungsprojekt bereits umgesetzte Datenerhebung der bewilligten Förderanträge anschließt. Darüber hinaus wird in Teil III die Fragestellung der Diskursanalyse näher ausgeführt und das methodische Vorgehen der Erhebung und Auswertung beschrieben. Im darauf folgenden **Teil IV** werden schließlich die **Ergebnisse** der Analyse dargelegt und die Erkenntnisse in einen theoretischen Rahmen eingebunden. Auf Grundlage dieser Ergebnisse formuliert die Autorin in **Teil V** schließlich die Notwendigkeit einer **macht- und heteronormativitätskritischen Perspektivierung im Kontext Kultureller Bildungsarbeit**. Sie plädiert für ein Verständnis ästhetischer Bildung, welches Kritik von Machtverhältnissen beinhaltet und subversive politische Strategien entwickelt. Abschließend werden für die Umsetzung dieser ästhetischen Bildung Handlungsmöglichkeiten formuliert, denn eine machtkritische Haltung und Forschung hat nicht nur zum Ziel, den Herstellungsprozess von Essentialismus und machtvollen Verhältnissen aufzudecken, sondern letztlich auch widerständige Praxen zu entwickeln (vgl. Arbeitsgruppe Inter Kultur 2010, 17).

Teil II Theoretische Bezüge

In diesem Teil werden die für die weiteren Ausführungen wichtigen theoretischen Bezüge erläutert. Aus allen theoretischen Bezügen soll eine kritische, antiessentialistische, entnaturalisierende Grundhaltung gegenüber Differenzierungspraktiken (u.a. zwischen Frau* und Mann*) und damit einhergehenden Macht- und Dominanzverhältnissen deutlich werden. Diese Grundhaltung ist für die Diskursanalyse als Forschungsperspektive, für die Einbettung der Ergebnisse sowie für die Entwicklung eines Plädoyers für eine macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildung von zentraler Bedeutung.

1. Michel Foucault: Macht- und Diskurstheorie(n)

Die Analysen des Poststrukturalisten Michel Foucault von Diskursen bieten eine wichtige Grundlage für die in Teil III angewandte diskursanalytische Forschung. Weil Foucaults Diskursverständnis eng verbunden ist mit seinen Machtkonzeption(en), wird im folgenden Kapitel zunächst Foucaults Diskussion des Begriffs Macht beschrieben, bevor danach das für die Forschung grundlegende Diskursverständnis erläutert wird. Neben diesen Aspekten ist auch Foucaults Identifizierung eines Sexualitätsdispositivs und seine historischen Analysen dazu, warum Sexualität und Geschlecht konstitutive Bestandteile von Subjektivität wurden, relevant. Diese werden im dritten Unterkapitel zusammengefasst. Foucaults Analysen sind auch deshalb eine wichtige Grundlage für diese Arbeit, weil sie weder essentialistisch noch naturalisierend argumentieren, sowie durchgängig Möglichkeiten des Widerstands, der Kritik und des Verschiebens von Dominanz- und Machtverhältnissen aufzeigen.

1.1 Macht(konzeptionen)

Foucaults Werke im Allgemeinen und im Speziellen in Bezug auf die Thematik Macht zeichnen sich durch einige Uneindeutigkeiten, Lücken und Diskontinuitäten aus. Foucaults Vorstellungen von Macht sind in seinen verschiedenen Analysen sogar widersprüchlich, weil er eigene Aussagen im Laufe seines Wirkens verwarf oder korrigierte. Er selbst erhebt allerdings auch nicht den Anspruch, Macht vollständig und eindeutig zu definieren. Kritiker*innen bemängeln Foucaults sprachliche Präzision bei Begriffen wie Macht, Herrschaft und Diskurs, die fast willkürlich und inflationär genutzt würden (vgl. Bettinger 2013, 349f.). Diese sprachliche Offenheit und auch die inhaltliche Widersprüchlichkeit ließen sich allerdings auch als besondere Stärke seiner Werke verstehen:

„Alle meine Bücher [...] sind, wenn Sie so wollen, kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtssysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich

vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, um so besser“ (Foucault 1976 zit. nach Magiros 1995: 7).

Foucault geht in all seinen Werken nicht der Frage nach, was Macht ist. Stattdessen beschäftigt er sich mit Macht(-beziehungen) im Zusammenhang mit der Herausbildung von Subjektivität (vgl. ebd., 21). Sein Machtverständnis ist also Teil einer Subjekttheorie und er stellt sich vielmehr die Frage, wie Macht im Zusammenspiel mit Subjekten wirkt (vgl. Sagebiel/Pankofer 2015, 79):

„Nicht die Macht, sondern das Subjekt ist [...] das allgemeine Thema meiner Forschung. Aber die Analyse der Macht ist selbstverständlich unumgänglich.“ (Foucault 1987 zit. nach Sich 2018, 64)

Sein Fokus liegt deshalb nicht darauf, Macht qualitativ zu unterscheiden oder Macht ausschließlich negativ zu bewerten. Er verfolgt stattdessen das zunächst neutrale Interesse, zu verstehen, wie Machtausübung funktioniert (vgl. Vogelmann 2017, 7). Foucault stellt sich die Frage, welcher gemeinsamen Logik staatliches, wissenschaftliches und privates Handeln gehorchen und wie sich Subjekte dieser Rationalität unterwerfen bzw. sich selbst regieren (vgl. Graefe 2010, 169). Ziel seiner Überlegungen zu Macht ist somit zum einen, die Zusammenhänge von Wissen, sozialen Handlungen, Institutionen, Regelungen, Gesetzen etc. zu reflektieren, um Machtwirkungen zu beschreiben und zu bewerten. Darüber hinaus versucht Foucault, „die Dinge aus ihrer scheinbaren Notwendigkeit zu befreien und deren faktische Kontingenz durchschaubar zu machen“ (Sich 2018, 65) und damit neue Wege des Denkens anzustoßen.

Dazu geht er methodisch genealogisch vor. Genealogie ist ein wissenschaftliches Vorgehen, welches selbst strategisch in die Kräfte eingebunden ist, die es zu beschreiben versucht. Im Fokus Foucaults genealogischer Analyse steht der menschliche Körper, an welchem sich bedeutsame Ereignisse abspielen, einprägen und Spuren hinterlassen. Historisch bedeutsame Ereignisse sind für Foucault vor allem solche, bei denen Macht- und Dominanzverhältnisse umgekehrt und verschoben werden, an denen sich zum Beispiel ein Begriff plötzlich gegen seine bisherigen Nutzer*innen richtet (vgl. Stingelin 2009, 174). Er analysiert mit genealogischer Methodik das Zusammenspiel von Diskursen, Praktiken und Macht-Wissen-Komplexen in seinem historischen Zustandekommen und seiner Entwicklung (vgl. Sich 2018, 67). Als Historiker in der Tradition Nietzsches stellt er damit alles in Frage. Insbesondere scheinbar ahistorische Selbstverständlichkeiten – wie die Universalien Wahnsinn und Sexualität – sollen durch sein genealogisches Vorgehen unterminiert

werden und die Möglichkeit einer Änderung von Praktiken herbeigeführt werden (vgl. ebd./ vgl. Stingelin 2009, 92).

Foucault analysiert und identifiziert so in seinem Wirken unterschiedliche Machtkonzeptionen und -typen, durch welche Macht sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene disziplinierend, systemerhaltend und die Bevölkerung steuernd wirkt (vgl. Ruoff 2009, 154). Diese lassen sich unterteilen in historisch früher entwickelte juristisch diskursive Machtkonzeptionen (u.a. Disziplinarmacht), und im weiteren Schaffen identifizierte strategische Machtkonzeptionen mit produktivem Charakter (u.a. Pastoralmacht und Biomacht). Der Begriff Gouvernementalität wurde von Foucault Ende der 1970er Jahre schließlich als letzter Machttyp eingeführt (vgl. ebd., 161f.). Aufgrund dieser teils widersprüchlichen und historisch weiterentwickelten Analysen zu Macht lässt sich bei Foucault deshalb nicht von einem Machtverständnis, sondern von Machtkonzeptionen im Plural sprechen (vgl. Kerner 2009a, 35). An dieser Stelle kann nicht näher auf die einzelnen Typen von Macht eingegangen werden, sondern es sollen Foucaults Analysen zur strategisch-produktiven Macht zusammengefasst werden. Macht wird nach diesem Verständnis nicht von Menschen oder Gruppen besessen und ausgeübt, sondern sie existiert in einem Verhältnis von Instanzen als Netz produktiv wirkender Effekte. Machtbeziehungen entstehen durch Interaktionen in Diskursen, Kräften, Regeln etc. (vgl. Sagebiel/Pankofer 2015, 79; vgl. Sich 2018, 70f.):

Macht ist der „Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt“. Es ist der Name für „die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in un-aufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; [...] die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern.“ (Foucault 1983, 113f.)

Dieses strategisch-produktive Verständnis lässt sich nur künstlich unterteilen, soll aber im Folgenden anhand von fünf konkreten Aspekten (in Anlehnung an Sagebiel/Pankofer 2015) vorgestellt werden.

Zunächst ist Macht in diesem Sinne kein Privileg einer einzelnen Person:

„Diese Macht ist nicht so sehr etwas, was jemand besitzt, sondern vielmehr etwas, was sich entfaltet“ (Foucault 1975, zit. nach Ruoff 2009, 155).

Nach Foucault lässt sich

„die Macht nicht als massives und homogenes Herrschaftsphänomen begreifen – Herrschaft eines Individuums über andere, einer Gruppe über andere, einer Klasse über andere –, sondern [es ist] im Kopf [zu] behalten, dass die

Macht, wenn man sie nicht aus großer Distanz betrachtet, sich nicht in etwas unterteilen lässt, was die einen haben und ausschließlich besitzen und die anderen nicht haben, weshalb sie ihr unterworfen sind“ (Foucault 1999, zit. nach Griesmayr 2004, o.S.).

„Die Macht ist keine [...] zuschreibbare Eigenschaft, sondern sie verbindet sich mit bestimmten gesellschaftlichen Einrichtungen und Anforderungen“ (Ruoff 2009, 155). Es handelt sich deshalb um ein vielschichtiges, multidimensionales Kräfteverhältnis, durch welches ein Gebiet mit Hilfe von Techniken, Verfahren und Taktiken organisiert wird (vgl. Sagebiel/Pankofer 2015, 83ff.). Dieses Kräfteverhältnis wird in einem Machtspiel durch so genannte Kämpfe ausgehandelt. Hier entstehen Machtstrategien, deren große Linien sich in Institutionen, Strukturen, Gesetzen, Regeln und gesellschaftlichen Wissensbeständen verkörpern (vgl. Marchart 2008, 181). Diese Strategien sind allerdings immer ‚subjektlos‘, denn keine Person ist Schöpfer*in einer Machtstrategie (vgl. Vogelmann 2017, 9). Deshalb sei Macht

„als etwas [zu analysieren], was zirkuliert und nur als Verkettung funktioniert. Sie ist niemals hier oder dort anzutreffen, sie liegt nie in den Händen gewisser Leute, sie lässt sich nie aneignen wie Reichtum oder ein Gut.“ (Foucault 1999, zit. nach Griesmayr 2004, o.S.)

Dies führt zu einem zweiten Aspekt von Macht: ihrer Allgegenwärtigkeit. Ein Jenseits der Macht scheint nicht möglich, denn Macht ist nach Foucault überall – in den Körpern und der Psyche der Menschen, in Beziehungen, in Strukturen und in Institutionen (vgl. Sarasin 2005, 152). Macht kann deshalb als total bezeichnet werden. Sie legt sich allerdings nicht wie ein Netz über jegliche soziale Beziehungen und ist deshalb wirkungsvoll. Vielmehr erzeugt sie sich selbst ständig und überall neu (vgl. Sich 2018, 70-71). Macht kann trotz dieser Allgegenwärtigkeit auch sehr spezifisch in Erscheinung treten, in unterschiedlichen und unterscheidenden Formen der Gestattung und Verwehrung von Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten (vgl. Gottuck/Mecheril 2014, 89).

Der dritte und sehr entscheidende Aspekt von Macht ist nach Foucault der konstitutive Zusammenhang von Wissen und Macht (vgl. Kerner 2009a, 22). Dabei bleibt Foucault nicht bei der These, dass Wissen Macht ist, sondern er möchte beschreiben, „wie die Macht, die auf den Körper zielt, sich zugleich mit bestimmten Formen des Wissens verbindet und auf diese Weise Effekte hat, die mehr sind als allein diskursive, die aber auch nicht nur körperlich bleiben.“ (Sarasin 2005, 161) Macht und Wissen sind sich also gegenseitig ermöglichende Faktoren. Sie schließen sich unmittelbar ein, da es keine Machtbeziehung geben kann, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert. Gleichzeitig gibt es kein Wissensfeld, das nicht zugleich Machtbeziehungen voraussetzt (vgl. Foucault 1975, 730):

„Denn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht – etwa mit dem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses [...]. 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 – sei es das System der Geisteskrankheit, der Strafjustiz, der Delinquenz, der Sexualität usw. – erfassen lässt“ (Foucault 1992, 33).

Insbesondere in Diskursen werden Machtverhältnisse (re-)produziert. Als Flüsse „von ‚Wissen‘ bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger/Jäger 2007, 23) bestehen Diskurse nach Foucault aus einer Reihe von vermittelten Aussagen, die eine Regelmäßigkeit aufweisen. Erst aufgrund von diskursiven Formationen lässt sich über etwas Bestimmtes sprechen (vgl. Marchart 2008, 180ff.). Macht legitimiert sich vor allem durch Wahrheitsdiskurse und Wahrheitsdiskurse bilden besonders machtvolle Diskurse, die Wissen erzeugen und dadurch wiederum Machtverhältnisse reproduzieren und stabilisieren:

„Es gibt nicht bloß Wissenselemente und Machtelemente. Sondern: damit das Wissen als Wissen funktionieren kann, muss es eine Macht ausüben. Innerhalb der tatsächlichen Wissensdiskurse übt jede als wahr betrachtete Aussage eine bestimmte Macht aus.“ (Foucault 1992, 46)

Im nächsten Kapitel wird Foucaults Konzept des Diskurses noch detaillierter erläutert. Hier lässt sich zunächst schlussfolgern, dass Macht insbesondere insofern produktiv wirkt, als dass sie „Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt)“ (Foucault 1975, 730). Damit wird ihr von Foucault die Produktion des Sag- und Wissbaren zugesprochen und die Erzeugung von Wahrheit wird zu einem grundlegenden Machtinstrument. Macht wirkt somit nach Foucault nicht über die Ausübung von Gewalt oder Zwang, sondern vielmehr über die Produktion und Installation von Wissen (vgl. Sich 2018, 74f.).

Der vierte Aspekt schließt an dieser Produktivität von Macht an. Wäre Macht bloß repressiv, könnte sich eine soziale Dynamik nicht etablieren. Deshalb hat Macht auch weitere produktive Effekte:

„Man muß aufhören die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 1975, 900).

Macht produziert demnach zum einen Wissen und die Installation von Wissen, zugleich ermöglicht sie auch die Herausbildung von Subjektivität (vgl. Sagebiel/Pankofer 2015, 79). Unter Subjekt versteht Foucault dasjenige, das der eigenen Identität unterworfen ist. Macht wirkt subjektivierend, indem durch sie Identitäten aufgeprägt werden. Der Prozess der Subjektivierung ist somit eine Zurichtung des Individuums durch Machtverhältnisse im Hinblick auf konkrete Parameter (vgl. Sich 2018, 77f.). Diese werden allerdings auch zu ‚authentischen‘ Individualitätsmerkmalen der*s Einzelnen. Nach Foucault wäre es falsch, anzunehmen, dass Individuen

„nur bewegliche und zustimmende Zielscheibe dieser Macht [sind], [denn] sie sind immer auch deren Schaltstellen. Anders gesagt: die Macht wird von den Individuen weitergegeben, sie wird nicht auf sie angewandt.“ (Foucault 1999, zit. nach Griesmayr 2004, o.S.)

Somit kann erweitert werden, dass Macht nicht nur Subjekte produziert, sondern dass Subjekte wiederum diese Machtverhältnisse (re-)produzieren. In diesem Prozess ist die Freiheit der Individuen sogar eine Voraussetzung für Machtwirkungen:

„Macht und Freiheit stehen sich [...] nicht als Ausschließungsverhältnis gegenüber (wo immer Macht ausgeübt wird, verschwindet die Freiheit), sondern innerhalb eines sehr viel komplexeren Spiels: in diesem Spiel erscheint die Freiheit sehr wohl als Existenzbedingung von Macht (sowohl als ihre Voraussetzung, da es Freiheit bedarf, damit Macht ausgeübt werden kann, wie auch als ihr ständiger Träger, denn wenn sie sich völlig der Macht, die auf sie ausgeübt wird, entzöge, würde auch diese verschwinden und dem schlichten und einfachen Zwang der Gewalt weichen).“ (Foucault 1987, 256)

Das von außen geschaffene Subjekt gestaltet seine eigene Unterworfenheit demnach aktiv mit und versteht sie als Teil der eigenen persönlichen Identität und Authentizität (vgl. Vogelmann 2017, 11). In Machtbeziehungen besitzen deshalb alle Subjekte Freiheit, auch diskriminierte Subjektpositionen können nicht (ausschließlich) als Determination verstanden werden (vgl. Kerner 2009a, 29).

Zuletzt beschreibt Foucault Macht und Machtbeziehungen als etwas Dynamisches und Instabiles im Gegensatz zu Herrschaft. Weil Macht nach Foucault „beweglich, flexibel, übertragbar“ (Belsey 2013, 130) ist, bietet sie das Potenzial des Widerstands und der Umkehrung von Machtverhältnissen. Widerstandspunkte, die als Gegenpol oder Zielscheiben funktionieren, sind nach Foucault besonders wichtig, da es ansonsten den regierenden Kräften gelingen kann, eine dauerhafte Asymmetrie zu etablieren. Ein solcher Zustand wäre im foucaultschen Sinne dann ein Herrschaftszustand, welcher im Gegensatz zur dynamischen Machtbeziehung statisch und mittels Gewalt befestigt ist (vgl. Kerner 2009a, 27; vgl. Stingelin 2009, 179). Widerstandspunkte erzielen allerdings nicht unbedingt einen Ausstieg aus der Macht, denn sie agieren zumeist innerhalb der Logik von Macht-Wissen-Komplexen

(vgl. Sarasin 2005, 159). Trotzdem dienen sie dazu, Machtbeziehungen zu identifizieren und sichtbar zu machen. Widerstände müssen sich nach Foucault vor allem gegen solche Formen der Subjektivierung richten, die dem Individuum durch wissenschaftliche Bestimmungen und Zuschreibungen (z.B. Geschlecht) eine konkrete Identität auferlegen und an diese binden (vgl. Sich 2018, 103):

„Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustandebringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen.“ (Foucault 1987, 250)

Da in Foucaults Machtkonzeption(en) der Macht-Wissens-Komplex eine zentrale Rolle spielt, und dieser durch Dynamiken von Diskursen (mit) erzeugt wird, soll im folgenden Kapitel näher auf Foucaults Verständnis von Diskurs eingegangen werden.

1.2 Diskurs

Sich gegenseitig ermöglichend und bedingend lassen sich Foucaults Diskurs- und Machtanalysen nicht unabhängig voneinander betrachten. Diskursanalysen setzen laut Foucault sogar Machtanalysen voraus, denn Diskurse sind immer als Machteffekte zu entschlüsseln (vgl. Ziai 2006, 11). Deshalb ist die Unterteilung des Kapitels an dieser Stelle eine künstliche, die dazu dienen soll, ein für die im Weiteren folgende Analyse grundlegendes Diskursverständnis zu formulieren.

Ein Diskurs lässt sich mit Foucault als ein historisches, singuläres Ensemble von Aussagen bezüglich eines spezifischen Gegenstandes begreifen. Die Arten und Weisen, wie und was über den Gegenstand ausgesagt wird, gelten dabei als konstitutiv für diesen Gegenstand selbst (vgl. Sich 2018, 31). Ein Diskurs zeichnet sich nicht dadurch aus, dass die getätigten Aussagen gleich sind, aber dadurch, dass ihre Beziehungen und Unterschiede regelmäßig und systematisch, also nicht zufällig, sind:

„Ein Diskurs ist eine Gruppe von Aussagen, die eine Sprechweise zur Verfügung stellen, um über etwas zu sprechen – z.B. eine Art der Repräsentation –, eine besondere Art von Wissen über einen Gegenstand. Wenn innerhalb eines besonderen Diskurses Aussagen über ein Thema getroffen werden, ermöglicht es der Diskurs, das Thema in einer bestimmten Weise zu konstruieren. Es begrenzt ebenfalls die anderen Weisen, wie das Thema konstruiert werden kann.“ (Hall 1994b, 150)

Unter Diskurs versteht Foucault ferner nicht eine Sammlung von (Sprach-)Zeichen, sondern vielmehr „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden von denen sie sprechen“ (Foucault 1995, 74). Gegenstände werden also erst durch die Ordnung der Diskurse zu Gegenständen. Es gibt demnach keinen vordiskursiven Gegenstand (vgl. Sarasin 2005, 116):

„Wir müssen uns nicht einbilden, dass uns die Welt ein lesbares Gesicht zuwendet, welches wir nur zu entziffern haben. [...] Es gibt keine prädiskursive Vorsehung, welche uns die Welt geneigt macht. [...] [Wir müssen] den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen.“ (Foucault 1991 zit. ebd.)

Damit schreibt Foucault Diskursen eine die Gesellschaft ordnende Funktion zu, indem sie bestimmtes Wissen mit Bedeutung versehen und Menschen somit Kriterien an die Hand geben, die ermöglichen, unter anderem⁷ das ‚Wahre‘ vom ‚Falschen‘ zu unterscheiden (vgl. Bettinger 2013: 352).

„Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre allgemeine Politik der Wahrheit: d.h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden, es gibt bevorzugte Techniken und Verfahren zur Wahrheitsfindung“ (Foucault 1978 zit. nach Schneider/Hirsland 2018, 256f.).

Diskurse bilden somit auch ein Feld des Sag-, Denk-, und Machbaren und grenzen dies von etwas „Undenk- und Unsagbar[em]“ (Ullrich 2008, 22) ab. Was als Wahrheit gilt, oder als sagbar innerhalb eines Diskurses, entstammt letztlich Machtkämpfen konkurrierender Diskursformationen (vgl. Marchart 2008, 181). Der Kampf um die Wahrheit bringt diskursives Wissen hervor, das allerdings nicht absolut und statisch ist, denn Diskurse befinden sich als „Fluß von ‚sozialen Wissensvorräten‘ durch die Zeit“ (Jäger 1997, o.S.) stetig in Bewegung. Diskurse sind deshalb auch nicht unabhängig von Historie zu betrachten, weil sie an komplexe Bedeutungsnetze gebunden sind. Spuren vergangener Diskurse bleiben zum Beispiel in aktuellen Diskursen eingebettet. Wichtig ist für Foucault nicht, ob eine Aussage tatsächlich ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ ist, sondern vielmehr, dass sie aufgrund der Verortung in einer diskursiven Formation reale Auswirkungen in der Praxis hat und somit Wissen produziert (vgl. Hall 1994b, 151f.). „Erst aus den Wirkungen der Macht formieren sich die konkreten gesellschaftlichen Praktiken. Diese sind wiederum bestimmend für das Zustandekommen und die Steuerung der Diskurse und damit die Konstitution des Wissens, aus dem konkrete Praktiken abgeleitet werden“ (Sich 2018, 68).

In der Diskursanalyse wird somit der Algorithmus gesucht, durch welchen einige Aussagen generiert und andere ausgeschlossen werden können (vgl. Sarasin 2005, 114). Es sind dabei vor allem die hegemonialen Diskurse⁸ von Interesse, also die

⁷ Hall entziffert weitere Unterscheidungsmuster, die allesamt als stereotypisierende Dualismen diskursiv wirken, z.B. die Konstruktion von ‚wir‘ und ‚den Anderen‘ (vgl. Hall 1994b, 167). Dies ließe sich allerdings erweitern, z.B. um den Dualismus von Mann* und Frau*.

⁸ Der Begriff Hegemonie (Vorherrschaft) wird hier im Sinne Antonio Gramscis verwendet, der unter Hegemonie den politisch-ideologischen Artikulationsprozess zu einem Kollektivwillen versteht. Hegemoniale Diskurse enthalten konsensuales Wissen, welches objektiv, natürlich

gesellschaftlich vorherrschenden Formen des Sprechens und Handelns zu einem bestimmten Gegenstand, weil diese in besonderer Weise beeinflussen, wie gesellschaftliche Realität überwacht, reglementiert und gestaltet wird.

Die diskursive Ordnung ist nach Foucault nicht nur Voraussetzung für die Bestimmung eines Gegenstandes und die Produktion von ‚Wahrheit‘, sondern auch eine Konstitutionsbedingung für die sprechenden Subjekte, die nur durch Eingliederung in die Ordnung der Diskurse überhaupt am Diskurs teilhaben können (vgl. Sich 2018, 34). Die diskursiven Ordnungsmuster sind von Anfang an eingeschrieben in Sinnproduktionen von Individuen und erlegen ihnen u.a. Identifizierungen auf. Gleichzeitig betont Foucault aber auch, dass der Diskurs eine Praxis darstellt, in der Subjekte ihre Welt – geleitet und eingeschränkt von Regeln des Diskurses – aktiv gestalten können (vgl. Sarasin 2005, 109). Sie sind demnach dem Diskurs nicht einfach ausgeliefert. Allerdings formieren Diskurse „verschiedene Positionen der Subjektivität“ (Foucault 1995 zit. ebd., 119). Es gibt zum Beispiel „einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht“ (Foucault 1978 zit. nach Schneider/Hirsland 2018, 256f.).

„In der Gesellschaft wie der unseren kennt man sehr wohl Prozeduren der Ausschließung. Die sichtbarste und verbreitetste ist das Verbot. Man weiß, daß man nicht das Recht hat, alles zu sagen, daß man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, daß schließlich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann.“ (Foucault 1974 zit. nach Ruoff 2009, 154)

Individuen verfügen also über ein unterschiedliches Maß an Ressourcen der Artikulations- und Resonanzmöglichkeiten. Diskursanalysen fragen genau danach, wer legitimerweise wann, wo, was, worüber sprechen darf.

1.3 Sexualitätsdispositiv

Im Verlauf seines Schaffens kritisiert Foucault in „Archäologie des Wissens“ selbst seine Konzeption von Diskursen als unzureichend. Seiner Ansicht nach würden darin „die Beziehungen zwischen den diskursiven und den sozialen und ökonomischen Formationen [...] nicht systematisch gefasst“ werden (Foucault 2001 zit. nach Sarasin 2005, 131f.). Um den Zusammenhang von diskursiven Praktiken des Wissens und allen weiteren Praktiken der Macht zu berücksichtigen, identifiziert er deshalb das Phänomen des Dispositivs. Mit dem Dispositiv beschreibt Foucault nun die

„heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen [...], kurz, Gesagtes ebenso wie Ungesagtes“ (Foucault 2001 zit. ebd., 161).

und somit unhinterfragbar erscheint (vgl. Marchart 2008, 79f.). Hegemonie wirkt also als Normalisierung mit dem Anschein von Alternativlosigkeit (vgl. Habermann 2012, 91).

Diskursive und nicht-diskursive Formationen – wissenschaftliche Aussagen, Gesetze, Institutionen, philosophische und moralische Lehrsätze, architekturelle Gebäude wie Gefängnisse etc. – bilden demnach als Macht-Wissen-Komplexe ein „Netz“ (ebd.), um ein strategisches Ziel in Bezug auf einen konkreten Gegenstand zu erreichen (vgl. Stingelin 2009, 174). Damit kann das Dispositiv auch als Gesamtheit der Dinge, die über ein spezifisches Thema zirkulieren, identifiziert werden. Dispositive bestimmen, wie und ob ein Phänomen zu einer konkreten Zeit verhandelt, bewertet und besprochen wird (vgl. Sich 2018, 76). Sie bewirken also, welche Äußerungen „immer wieder gelesen, zitiert, kommentiert und interpretiert werden“ (Foucault 1995 zit. nach Ullrich 2008, 22) und welche wiederum nicht.

In seiner ursprünglich in sechs Teilen geplanten Reihe „Sexualität und Wahrheit“ analysiert Foucault zunächst 1976 im ersten Teil „Der Wille zum Wissen“ die diskursiven und nicht-diskursiven Formationen in Bezug auf ‚den Sex‘, also den Zusammenhang zwischen Macht und Sexualität. In der Identifizierung eines Sexualitätsdispositivs versucht Foucault, alle diskursiven und institutionellen Technologien, die die Sexualität in der Moderne als Gegenstand des Wissens hervorbringen, zu umfassen (vgl. Sarasin 2005, 169f.). Das Sexualitätsdispositiv zielt nach Foucault

„auf den Körper, auf das Leben und seine Expansion, auf die Erhaltung, Erhöhung, Ermächtigung oder Nutzbarmachung der ganzen Art ab.“ (Foucault 1983, 176)

Mit seinem produktiven Machtverständnis stellt er die lange Zeit vorherrschende Repressionshypothese in Bezug auf Sexualität deutlich in Frage. Für ihn erscheint es unmöglich, dass Macht in Bezug auf Sexualität und Fortpflanzung ausschließlich repressiv, also zensierend und unterdrückend wirkt (vgl. Sarasin 2005, 164). Macht ist nach Foucault vielmehr insofern produktiv, dass sie neben disziplinierten Körpern und Seelen auch Sexualität als etwas hervorbringt, das als Innerstes und Natürlichstes wahrgenommen wird (vgl. ebd., 155). Foucault zufolge ist Sexualität allerdings kein natürlicher, sondern ein vor allem historisch hervorgebrachter Gegenstand (vgl. Sich 2018, 85). Sein Interesse liegt also nicht in der Unterdrückung von Sexualität, sondern er analysiert genealogisch die intrinsische Verbindung zwischen Sexualität und Macht. Dazu stellt er sich die Frage, warum und wann ‚der Sex‘ in der Historie überhaupt wichtig wurde und warum sich das moderne Subjekt maßgeblich über die eigene Sexualität identifiziert (vgl. ebd.).

Dazu wendet sich Foucault zunächst der Pastoralmacht als Form der Macht zu, die nicht die Unterwerfung des Einzelnen, sondern vielmehr die Anleitung zum Seelenheil zum Ziel hat (vgl. ebd.):

„Diese Form von Macht ist auf das Seelenheil gerichtet (im Gegensatz zur politischen Macht). Sie ist selbstlos (im Gegensatz zum Prinzip der Souveränität) und individualisierend (im Gegensatz zur juristischen Macht). Sie erstreckt sich über das ganze Leben und begleitet es ununterbrochen; sie ist mit einer Produktion von Wahrheit verbunden, der Wahrheit des Individuums selbst.“ (Foucault 1987, S. 248)

Insbesondere durch die christliche Moraltradition, die die Entsagung vom eigenen Selbst forderte, wurden im Sinne dieses Machttyps Techniken entwickelt, die das Selbstverständnis von Subjekten bis heute beeinflussen (vgl. Sich 2018, 85), so zum Beispiel das im 13. Jahrhundert institutionalisierte Bußsakrament und der damit verbundene Geständniszwang (vgl. Sarasin 2005, 165). Die Gläubigen wurden dazu verpflichtet, sich zur Wahrheit ihres sündigen Selbst zu bekennen. Zugrundeliegend war die Idee einer vorgängigen, essenziellen und immer schon gegebenen Wahrheit des Selbst (vgl. Sich 2018, 86).

Für Foucault ist dieser Aspekt auch heute noch für die Verhandlung von Sexualität relevant: Bekenntnispraxen zu einer scheinbar natürlichen und vordiskursiven Wahrheit des Subjekts finden sich heute in anderen Machtformen wieder, zum Beispiel in Praxen statistischer Erfassungen oder medizinischer Befragung, die unter anderem in Bezug auf Sexualität/Geschlecht kategorisierend und individualisierend wirken (vgl. ebd., 89). Nach Foucault ist sie Menschen so tief in den Körper übergegangen, dass sie gar nicht mehr als Wirkung einer Macht erscheint, sondern als unhinterfragte Wahrheit (vgl. Sarasin 2005, 166). Das Bekenntnis, die Subjektivierung und die Sexualität sind somit unmittelbar miteinander verbunden, weil „seit drei Jahrhunderten der abendländische Mensch an den Imperativ gebunden ist, alles über seinen Sex zu sagen“ (Foucault 1983, 34).

Historisch wurde ‚der Sex‘ nach Foucault erst Ende des 18. Jahrhunderts relevant, zeitnah mit den Anfängen der Psychiatrie und des Gefängnisses (vgl. Sarasin 2005, 164). Der Staat entdeckte zu dieser Zeit, dass die Bevölkerung als Ressource zu betrachten ist und es sich deshalb lohnt, sich um ihre Reproduktion zu sorgen. Daher kam es hier zu einer Diskursverschiebung. Aufgrund von Regelungsbemühungen des Staates, Geburten zu fördern und Kindersterblichkeit zu verringern (vgl. ebd., 167), wurde sexuelle Identität erstmals Gegenstand von medizinischem und psychiatrischem Expert*innenwissen. Die Wissenschaft entlarvte so genannte „Pseudo-Hermaphroditen“ und forderte sie auf, ihr wahres Gesicht zu bestimmen, sich also zu bekennen (vgl. Stingelin 2009, 92f.). Seit dem 19. Jahrhundert drehen sich darüber hinaus Mythen des Verborgenen und Verbotenen um ‚den Sex‘. Er gilt als universales Geheimnis, als ein Stück der Nacht, das jede*r in sich trägt (vgl. Sarasin 2005, 164). Dadurch wurde Sexualität als ein vordiskursiver, natürlicher, ‚wah-

rer' Teil von Subjektivität, wenn nicht sogar als die entscheidende Konstitution für Subjektivität, entdeckt: Der Begriff Sex hat es möglich gemacht,

„anatomische Elemente, biologische Funktionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen.“ (Foucault 1983, 184)

Damit wird sozusagen vorgetäuscht, dass Sexualität eine Naturtatsache der Lust sei. Durch die Verwissenschaftlichung wurde die Sexualität darüber hinaus in einen vernünftigen und einen unvernünftigen Bereich, in einen normalen und einen anormalen sowie einen gesunden und einen kranken Bereich aufgeteilt. In der Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts entsteht also die Vorstellung von einer männlich-heterosexuellen und bürgerlich-weißen Normalsexualität und ihrer problematischen Abweichungen (vgl. Laufenberg 2014, 217).

Die Regulierungen des Staates bezüglich Geburtenkontrollen und Gesundheitsvorsorge rechnet Foucault dem Machttyp ‚Biomacht‘ zu. Darunter versteht er die ab dem 18. Jahrhundert angewandte, wissenschaftlich begründete Strategie zum Umgang mit der Bevölkerung, die auf die Steigerung des Lebens ausgerichtet ist (vgl. Sarasin 2005, 172). Zuvor bezogen sich Machtformen hauptsächlich auf das zu disziplinierende Individuum (Disziplinarmacht), nun auch auf die gesamte Bevölkerung als ‚Biomasse‘ (vgl. Ruoff 2009, 162). Statistische Erfassung von Geburten, staatliche Regulierungen zur Steigerung der Geburtenraten, Formen öffentlicher Hygiene, und sogar die Regulation der Bevölkerung in qualitativer Sicht (eugenisch motivierte Steuerungen) sind politische Techniken der Biomacht (vgl. Sarasin 2005, 172f.). Die Entstehung dieser Biomacht und die Geburt der Normalisierungsgesellschaft fallen mit der neuartigen Problematisierung der Sexualität nach Foucault darüber hinaus zusammen (vgl. Laufenberg 2014, 117). Die Normalisierungsgesellschaft agiert mit einer biopolitischen Menschenführung, durch welche ‚problematische‘ Subjekte und Praktiken in einer kontrollierten Dosierung in die Gesellschaft integriert werden sollen. Dabei wird zum einen die scheinbare Gefahr, die von jenen abweichenden Subjekten und Praktiken ausgeht, neutralisiert und zugleich werden die ‚zu Schützenden‘ gestärkt bzw. immunisiert (vgl. ebd., 121). Das ‚Problem‘ der Homosexualität kann demnach als ein für die Gesellschaft produktives Element angesehen werden, durch welches der Einsatz von Normalisierungs- und Sicherheitstechnologien legitimiert wird (vgl. ebd., 119).

Diese Diskursivierung von (normaler und anormaler) Sexualität in der Normalisierungsgesellschaft und der aus der Pastormacht gebliebene Bekenntniszwang führten nach Foucault also dazu, dass sich

„in den modernen abendländischen Gesellschaften eine ‚Erfahrung‘ konstituiert hat, die die Individuen dazu brachte, sich als Subjekte einer ‚Sexualität‘ anzuerkennen, und die in sehr verschiedene Erkenntnisbereiche mündet und sich an ein System von Regeln und Zwängen anschließt.“ (Foucault 1989 zit. nach Sich 2018, 94)

Diese diskursive Produktion von Sexualität entwickelte sich nach Foucault insbesondere über vier große strategische Komplexe, die sich als privilegierte Wissensgegenstände und Bezugspunkte von Machtunternehmungen etablierten (vgl. Sarasin 2005, 168):

„die hysterische Frau, das masturbierende Kind, das familienplanende Paar und der perverse Erwachsene“ (Foucault 1983, 126f.).

Der weibliche* Körper wurde und wird nach Foucault immer wieder auf dreifache Weise konstruiert: Er wird als mit Sexualität durchdrungen angesehen, er wird und wurde insbesondere über das Krankheitsbild ‚weiblicher Hysterie‘ pathologisiert und medizinisch bearbeitet, und er wird nicht zuletzt in seiner Rolle als ‚Mutter‘ verhandelt. Die Aufgabe der Mutter ergibt sich in den vorherrschenden Wissensbeständen aus der Funktion der Fruchtbarkeit und Reproduktion des weiblichen* Körpers für die Gesellschaft und aus der der Frau* natürlicherweise innewohnenden biologisch-moralischen Verantwortlichkeit für Familie und Kinder. Das daraus entstehende Idealbild ist das einer fürsorglichen, attraktiven, ausgeglichenen Mutter und Ehefrau*. Zusammen mit seinem Gegenbild der „nervösen Frau“ etablierte dieser strategische Komplex damit die „Hysterisierung des weiblichen Körpers“ (Foucault 1983, 126).

Mit der Pädagogisierung des kindlichen Sexes beschreibt Foucault, dass Kinder als vorsexuelle Wesen definiert werden, welche sich schon gefährlich in der Nähe ‚des Sexes‘ bewegen und sexuell aktiv sind oder sein könnten. Die Sexualität als etwas Sündiges, Verbotenes und Bedrohliches definierend sahen und sehen es Eltern, Familien, Ärzt*innen und auch Psycholog*innen als ihre Aufgabe, die Kinder vor Sexualität zu schützen. Diese Pädagogisierung der kindlichen Sexualität hatte nach Foucault ihren Höhepunkt im „Krieg gegen die Onanie, der im Abendland fast zwei Jahrhunderte andauerte“ (ebd.).

Die Kinderplanung von Paaren wurde und wird über strategische soziale Maßnahmen, steuerliche Regelungen, medizinische Aufklärungen und moralische Anreize zu einem verantwortlichen Handeln gegenüber dem Gesellschaftskörper beeinflusst.

Foucault nennt dies die „Sozialisation des Fortpflanzungsverhaltens“ (Foucault 1983, 127).

Zuletzt identifiziert Foucault den strategischen Komplex der Psychiatisierung der perversen Lust. Hierbei handelt es sich um die Etablierung eines neuen sexualwissenschaftlichen Diskurses über das Perverse und Anormale. Dem sexuellen Instinkt wurde durch die Verwissenschaftlichung eine normalisierende und pathologisierende Rolle zugesprochen. Für abweichendes, ‚anormales‘ Verhalten wurden und werden Korrekturtechniken gesucht (vgl. ebd.).

Diese vorgestellten Analysen Foucaults schlüsseln auf, wie Sexualität durch das Dispositiv erst als Gegenstand produziert wurde und sich als konstitutives Merkmal von Subjekten etablierte. Kritik an Foucaults Ausführungen zum Sexualitätsdispositiv gibt es unter anderem in Bezug darauf, dass die heteronormative, biologisierende Konstruktion von Frau* und Mann*, als voneinander grundsätzlich verschieden, nicht benannt wird. An dieser Stelle wird also deutlich, dass auch Foucault selbst in den ihn umgebenden Diskursen insoweit verfangen war, dass er die Dichotomie von männlichen* und weiblichen* Körpern und Geschlechtern nicht hinterfragt hat. Nach Sarasin bieten sich allerdings trotzdem auch mit Foucault viele Ansatzpunkte für eine machtkritische Konzeption der Geschlechterdifferenz (vgl. Sarasin 2005, 169). Unter anderem Vertreter*innen der Cultural Studies nutzen Foucaults Analysen zu Macht, Diskurs und Sexualität, um eine Kritik an solchen Differenzierungspraktiken zu entwickeln. Diese Perspektive wird im folgenden Kapitel erläutert.

2. Cultural Studies: Kritik an Differenzierungspraxen

Die Einführung in die Perspektive der Cultural Studies dient an dieser Stelle zunächst dazu, die theoretischen Überlegungen Foucaults zu Macht und Diskurs in eine machtkritische Praxis zu übertragen. Weil Vertreter*innen der Cultural Studies insbesondere die Wissensproduktion über Differenzierung und die Differenzierungspraktiken, mittels welcher Subjekten bestimmte Identitäten zugeschrieben werden, kritisieren, lässt sich Judith Butlers Kritik an Heteronormativität sehr gut hieran anschließen. Nicht zuletzt werden die Cultural Studies herangezogen, weil sie den Begriff und das Phänomen ‚Kultur‘ in einer für den Bezug zur ‚Kulturellen‘ Bildung wichtigen Weise diskutieren.

2.1 Macht – Kultur – Identität im Kontext

Cultural Studies sind ein nur schwierig einzugrenzender Forschungsansatz, dessen Vertreter*innen unterschiedlicher Disziplinen insbesondere im britischen und US-amerikanischen Raum tätig waren und sind. Diese Ausführungen beziehen sich

vordergründig auf die Perspektiven von Stuart Hall, der bis zu seinem Tod im Jahr 2014 ein Hauptvertreter der so genannten zweiten Generation der Cultural Studies war. Ursprünglich entstanden die Cultural Studies aus der Erwachsenenbildung mit nicht nur forschendem Interesse, sondern mit dem Anspruch von Intervention und politischem Aktivismus (vgl. Hepp/Krotz/Thomas 2009, 10). Unter ‚Culture‘ – also ‚Kultur‘ – wird nicht von allen Vertreter*innen der Cultural Studies das gleiche verstanden. Es besteht allerdings Einigkeit darin, dass Kultur nicht als etwas homogenes Ganzes zu begreifen ist, sondern vielmehr als konfliktreicher Prozess (vgl. ebd., 11). Für Hall wird Kultur als Gegenstand mit nicht harmlosen, sondern vielleicht sogar gefährlichen Effekten, besonders fragwürdig (vgl. Marchart 2008, 12). Kultur – im weiten Verständnis von ‚Praxis‘ – begreift er als ein Feld von Machtbeziehungen, auf welchem politische und soziale Identitäten (die dem Subjekt nach Foucault auferlegt werden) diskursiv artikuliert und zu hegemonialen Mustern verknüpft werden (vgl. ebd., 13ff.). Analysen und Forschungen der Cultural Studies haben zum Ziel, die Machtbasiertheit und mögliche Offenheit jeder kulturell (re-)produzierten Identität zu analysieren und aufzudecken, um damit die Möglichkeit einer Veränderung und Verschiebung von Machtverhältnissen sichtbar zu machen (vgl. ebd., 15). Sie betreiben damit eine Kritik der Macht bzw. eine politische Analyse von Machtbeziehungen (vgl. ebd., 251). Die Forschenden möchten Wissen produzieren, welches ermöglicht, Machtverhältnisse zu verstehen und zu verändern, um Menschen zur Selbstgestaltung ihrer Lebensumstände zu ermächtigen. Gleichzeitig möchten Cultural Studies mit dem von ihnen produzierten Wissen reflexiv und mit dem Bewusstsein umgehen, dass die eigene Arbeit nicht außerhalb der Wahrheitskämpfe im foucaultschen Sinne stattfinden kann (vgl. Krenz-Dewe 2017, 417). Vertreter*innen der Cultural Studies beziehen sich in ihren Analysen unter anderem auf die bereits ausgeführten Macht- und Diskurskonzeption(en) Michel Foucaults und betten diese in ein Analyseschema ein, das verdeutlicht, wie Machtbeziehungen identitätsstiftend und subjekterzeugend wirken und wie Machtkritik im Sinne einer Kritik an Differenzierungspraktiken verstanden und umgesetzt werden kann.

Forschungen der Cultural Studies nehmen bei einer Analyse immer die drei Aspekte Kultur, Identität und Macht in den Blick. Diese stehen in einem (Dreiecks-)Verhältnis zueinander und treten nicht ohne die jeweils anderen auf. Die Frage nach Kultur ist demnach auch immer verbunden mit der Frage nach Identität und der Frage nach Macht(-verhältnissen):

„Eine Cultural Studies-Analyse, die diese Kategorie [Macht] nicht in den Blick nimmt, ist keine. Wie wäre die Konstruktion (in den Cultural Studies oft genannt: Artikulation) kultureller Identitäten beschreibbar ohne Berücksichti-

gung der Machtverhältnisse, denen jede Artikulation und jede Identität eingeschrieben ist? Identitäten stehen nicht in einem gleichberechtigten Nebeneinander, sondern werden in Form von Dominanz- und Unterordnungsverhältnissen artikuliert, man denke nur an Geschlechtsidentität, Zwangsheterosexualität, Klassenidentität oder an rassistische Zuschreibungen. Kultur ist zugleich das Terrain auf dem und das Werkzeug mithilfe dessen diese Artikulation vonstatten geht. Damit wird Kultur zu einer politischen Kategorie. Kulturelle Identität wird nicht um ihrer selbst willen analysiert, sondern um Licht auf Machtverhältnisse zu werfen, die eben nie allein ökonomischer Art sind, wie man das wohl im Marxismus noch sehen mochte, sondern immer auch kultureller Art. Kultur, Identität und Macht bilden somit etwas wie ein „magisches Dreieck“ (Marchart 2003, 9f.).

Nach diesem Verständnis sind soziale Identitäten – z.B. Mann* – gesellschaftliche Verortungen eines Individuums innerhalb von Machtverhältnissen. Diese Machtverhältnisse wirken identitätsstiftend und subjekterzeugend. Menschen erleben ihre soziale Identität auch als individuelle Authentizität und sie (re-)produzieren diese soziale Identität im Kontext von Machtverhältnissen durch das Medium Kultur aktiv mit (mittels Kleidungsstil, Ausdrucksweisen, politischer Einstellung etc.). Das Medium Kultur dient demnach als Terrain, auf welchem soziale Identitäten (re-)produziert werden (vgl. Marchart 2008, 12). Deshalb sind gesellschaftliche Machtverhältnisse durch die Erzeugung von Subjektpositionen in den Selbstverständnissen der Subjekte verinnerlicht (vgl. Krenz-Dewe 2017, 418). Konkrete kulturelle Praktiken, die eine bestimmte Subjektposition erzeugen und/oder aufrechterhalten, werden in den Cultural Studies allerdings nicht als in der Natur oder Kultur des Subjekts innewohnend begriffen. Vielmehr werden die Wechselwirkungen zwischen aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen resultierenden sozialen Positionierungen, den Individuen, für die solche Positionierungen subjekterzeugend wirken, und ihren kulturellen Praktiken, mit welchen sie deshalb Machtverhältnisse reproduzieren und aufrechterhalten, in den Blick genommen. Im Verständnis der Cultural Studies sind Subjekte somit aktiv an der Produktion und Reproduktion von sozialen Identitäten und gesellschaftlichen Machtverhältnissen beteiligt. Die Frage von Ursache und Wirkung – ob die Machtverhältnisse zuerst Subjekte erzeugen oder ob die Subjekte zuerst Machtverhältnisse erzeugen – kann und soll nicht beantwortet werden, weil es weder möglich noch notwendig ist (vgl. Mecheril 2014, 19).

Neben den Aspekten Kultur, Identität und Macht wird in den Cultural Studies auch der hegemonialen Wissens- und Wahrheitsproduktion zu Differenzen im Sinne Foucaults durch eine radikale Kontextualität ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben (vgl. Hepp/Krotz/Thomas 2009, 9). Die beschriebenen sozialen und politischen Identitäten werden demnach entlang von Differenzordnungen (*race*, Klasse, Geschlecht,

Körper etc.⁹) definiert, die aus hegemonialen Kontexten resultieren. Foucault beschreibt den Kontext als Feld, in dem sich diskursive Praxen entfalten. „Das diskursive Feld ist kein Relationensystem zwischen Akteuren und Institutionen [...], sondern ein durch die diskursive Praxis abgegrenzter Bereich [...]. In dem diskursiven Feld findet die Differenzierung der Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und thematisch-strategischen Wahlen statt“ (Diaz-Bone 2010, 86). Kontexte bilden demnach historisch gewachsene Ordnungen hegemonialen Wissens über mit Bedeutung versehene Differenzen, die Auswirkungen auf die Logik von Strukturen, Organisationen, Institutionen und Interaktionen haben. Die diskursiven Kontexte wirken als Rahmen, in dem Identitäten und Gewohnheiten des Denkens und Handelns ermöglicht und begrenzt werden (vgl. Gottuck/Mecheril 2014, 100). Geschlechter-, Klassen-, Begehrens- und natio-ethno-kulturelle Differenzordnungen sind solche, die sich im Lebenslauf von Menschen besonders früh auf ihre Erfahrungen, Verständnis- und Handlungsweisen auswirken. Die Wirkung besteht insbesondere in der Vermittlung von Selbstverständnissen, in denen sich soziale Identitäten und Positionen spiegeln (vgl. Mecheril 2014, 15). Differenz ist deshalb nicht bloß als radikale Trennung zwischen ‚Menschengruppen‘ zu verstehen, sondern als „positional, konditional und konjunkturell“ (Hall 1994a, 23). Individuen werden mittels Differenzordnungen positioniert und mit einer sozialen Identität versehen. Dabei werden sie nicht nur anhand einer einzelnen Differenzordnung (z.B. Geschlecht) gelesen, sondern entlang mehrerer zugleich. Identitäten sind demnach plural, weil Individuen von einer Vielzahl von Identitätsachsen durchkreuzt sind (vgl. Lamp 2010, 209).¹⁰

Die Differenzordnungen bestehen – verkürzt beschrieben – jeweils aus Dichotomien, also zwei gegensätzlichen sozialen Identitäten bzw. Positionierungen (z.B. Mann* und Frau*). „Keine dieser Identitäten kann ohne Bezug auf die anderen gedacht werden. Nur wenn es Kapitalist_innen gibt, gibt es Arbeiter_innen; nur wenn es Männer gibt, gibt es Frauen“ (Habermann 2012, 98). Einer dieser Pole ist nach

⁹ Hier werden das erste und einzige Mal Differenzkategorien aufgezählt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Mit Bezug auf Butler soll dies im weiteren Verlauf verhindert werden, denn „[d]ie pluralistisch-theoretische Trennung dieser Begriffe als „Kategorien“ oder sogar als „Positionen“ beruht selbst auf ausschließenden Operationen, die ihnen eine falsche Einheitlichkeit zuschreiben und die den Regulierungszielen des liberalen Staates dienen. Wenn sie für analytisch eigenständig gehalten werden, ist die praktische Konsequenz eine fortlaufende Aufzählung, eine Vervielfachung, die in eine immer länger werdende Liste mündet, die das effektiv trennt, was sie angeblich verbinden will, oder die mit einer Aufzählung verbinden will, mit der ein Knotenpunkt, wie ihn Gloria Anzaldúa sich denkt, nicht berücksichtigt werden kann“ (Butler 2017, 167).

¹⁰ Die Bedeutung von Verschränkungen der Differenz- und Machtordnungen für Subjekte, Wissensordnungen/symbolische Repräsentationen und Strukturen wird im Kapitel vier dieses Teils näher erläutert.

Hall dabei dominant und hegemonial. Gesellschaftliche Machtverhältnisse wie Rassismus, (Hetero- und Cis-)Sexismus, Klassismus, Ableismus etc. sind deshalb Ausdruck dieser selbstverständlichen Differenzordnungen und sie verfestigen sich, denn die Privilegien der hegemonialen sozialen Identitäten bleiben ebenso unsichtbar wie die Erfahrungen, Wissensbestände und Perspektiven der untergeordneten Identitäten (vgl. Cameron/Kourabas 2013, 264).

Jede soziale Identität geht nach Hall aus hegemonialen Diskursen und Differenzordnungen hervor. Erst die Diskurskontexte verleihen Handlungen einen Sinn und erlauben, die Handlungen von Individuen zu interpretieren und in diesem Kontext eine soziale Identität oder Position zu erzeugen. Mit Wissenskontexten ist es zum Beispiel möglich, empathisches Verhalten einer als Frau* positionierten Person als ‚weiblich‘ zu interpretieren oder ein Verhalten einer als migrantisch positionierten Person auf die ‚Mentalität‘ oder ‚Kultur‘ zurückzuführen (vgl. Marchart 2008, 179f.). Anhand dieser Beispiele wird die Problematik der mit Differenzierung einhergehenden Essentialisierung und Naturalisierung von Merkmalen und Ungleichheiten deutlich (vgl. Kessl/Maurer 2010, 165), die dann entsteht, wenn die historische und kulturell gesellschaftliche Konstruiertheit dieses Kontextwissens über Differenzen nicht in den Blick genommen wird. Nach Hall ist solches Wissen

„dann am wirksamsten, wenn [...] es so aussieht, als seien [die] Formulierungen nur schlichte Beschreibungen dessen, wie die Dinge sind. ‚Kleine Jungen spielen gerne raue Spiele, kleine Mädchen aber sind süß und niedlich‘ basiert auf einem ganzen Satz ideologischer Prämissen, obwohl diese Aussage ein Aphorismus zu sein scheint, der auf der Natur selbst gründet, nicht darauf, wie Männlichkeit und Weiblichkeit historisch und kulturell gesellschaftlich konstruiert werden.“ (Hall 1989a, 152)

Die Macht dieser naturalisierenden Differenzordnungen wendet sich dabei aber nicht einseitig gegen das Subjekt, sondern entsteht auch durch das Subjekt und seine subjekt-konstituierenden (kulturellen) Praxen (vgl. Mecheril 2014, 18). Aus der Perspektive der Cultural Studies bedeutet dies, dass auch jede kulturelle Praxis aus hegemonialen Diskursformationen hervorgeht und diese Diskursformationen wiederum mitgestaltet. Alltägliche, unhinterfragte Handlungsmuster sind demnach eingebettet in jene Ordnungen hegemonialen Wissens, so zum Beispiel auch unhinterfragte heterosexistische Praxen – um hier nur eine Differenzordnung in den Blick zu nehmen. Heterosexistische Praktiken können nur im Schutz breiterer heterosexistischer hegemonialer Diskurse und Institutionen vorkommen und tragen ihrerseits wiederum dazu bei, diese Diskurse und Institutionen zu stabilisieren (vgl. Marchart 2008, 39). Dieses Zusammenspiel von Macht, Wissen und Subjekten ermöglicht erst die Formulierung heterosexistischer Aussagen, ohne dass die heterosexisti-

schen Behauptungen ins Bewusstsein drängen. Heterosexismus hat somit auch die Funktion der Sicherung von Selbstwissen, wobei die hegemoniale Subjektposition insofern dethematisiert bleibt, dass Privilegien und Machtverhältnisse nicht in Frage gestellt werden müssen (vgl. Mecheril 2010, 245).

Heterosexismus lässt sich, ebenso wie andere Machtverhältnisse, schließlich auch als ‚Bildungsraum‘ ansehen, denn durch Sozialisation innerhalb von heterosexistischen Wissenskontexten erlernen Menschen bedeutsame Unterscheidungen, Zusammenhänge und Zugehörigkeitsordnungen. Es wird gelernt, welches Wissen anerkannt (also ‚wahr‘) und somit machtvoll ist (vgl. Sternfeld 2014, 12). Selbst- und Fremdverständnisse werden dabei nicht nur kognitiv, sondern vor allem sinnlich und leiblich vermittelt, über ästhetische (Bildungs-)Erfahrungen (vgl. Mecheril 2015, 7). Lernen, zum Beispiel das Erlernen von kulturellen Praxen, verläuft allerdings nicht nur über Akkumulation, sondern auch über die Performanz von Machtverhältnissen (vgl. Sternfeld 2014, 12f.). Nur durch Bildungsprozesse und wiederholte Performanz können Differenzordnungen Geltung erhalten. Weil aber Wiederholungen immer auch modifiziert werden können, bergen die aus den Differenzordnungen entstehenden Machtverhältnisse das Potenzial der Veränderung in sich (vgl. Mecheril 2014, 18). Die Möglichkeiten, mit solchen performativen Prozessen eine Verschiebung von Machtverhältnissen anzuregen, verdeutlichen die Ausführungen zu Judith Butler in Kapitel drei dieses Teils.

2.2 Machtkritik als Kritik an Differenzierungspraxen

Mit Foucault gesprochen ist Kritik „[d]ie Bewegung, in welcher sich das Subjekt herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse“ (Foucault 1992, 15). In diesem Sinne ist Machtkritik im Verständnis der Cultural Studies eine mehrfach reflexive Haltung und insbesondere eine kritische Haltung gegenüber der hegemonialen Wahrheitsproduktion über Differenzierungsordnungen, die dazu führt, dass Subjekte in kulturellen Praxen Machtverhältnisse (re-)produzieren. Machtkritische Ansätze haben zum Ziel, die hegemonialen Differenzordnungen und Machtverhältnisse im Alltag in das Bewusstsein zu rufen und eine Möglichkeit zur Veränderung aufzudecken (vgl. Krenz-Dewe 2017, 422; vgl. Mecheril 2015, 4).

Eine machtkritische Perspektive lässt sich deshalb von solchen Ansätzen unterscheiden, die eine Anerkennung von Vielfalt mittels Betonung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden erreichen wollen¹¹. Unterschiede werden in solchen Fällen

¹¹ Dies lässt sich unter anderem in einigen ‚interkulturellen‘ und in manchen ‚diversity-orientierten‘ Ansätzen erkennen.

häufig als ‚natürlicher‘ Ausgangspunkt herangezogen (vgl. Kessl/Maurer 2010, 166). Vielfalt findet außerdem oftmals als positive Übersetzung von Ungleichheiten Verwendung und assoziiert ‚Alles schön bunt hier‘ (vgl. Heite 2010, 188). Differenzen und Identitäten sind allerdings immer Ausdruck von Macht- und Dominanzverhältnissen. Mit der Affirmation von solchen Identitäten – z.B. der sozialen Identität als Frau* – werden auch die Machtverhältnisse und Schemata der Unterscheidung anerkannt (vgl. Mecheril 2015, 4). Fälschlicherweise könnte darüber hinaus in neoliberaler Argumentation angenommen werden, dass jede*r die Möglichkeit hat, alles ‚Differente‘ zu sein, was er*sie möchte und selbst dafür verantwortlich ist. Unterschiedliche Positionierungen und damit einhergehende strukturelle Ungleichheiten, ungerechte Chancenverteilungen und Handlungsmöglichkeiten bleiben unsichtbar (vgl. Kessl/Plöber 2010, 9; vgl. Heite 2010, 188). Die Benennung von den als different gesetzten Polen festigt dabei außerdem die Markierungslogik (vgl. Cameron/Kourabas 2013, 362). Hier entsteht aus einer machtkritischen Perspektive die Gefahr der Normalisierung von Vielfalt, durch welche die Differenzierungspraxis unsichtbar bleibt und Machtverhältnisse affirmiert werden.

Machtkritische Perspektiven wollen stattdessen nicht Unterschiede, sondern die hegemoniale Unterscheidungspraxis, die immer wieder neu Differenzierung herstellt und Identitäten naturalisierend und essentialisierend als solche festschreibt, benennen, thematisieren und kritisch hinterfragen (vgl. Cameron/Kourabas 2013, 263). Differenzierungen sollen demnach als Teil von hegemonialen diskursiven Formationen begriffen werden. Letztlich geht es nicht nur darum, persönliche Vorurteile und die individuelle soziale Identität zu reflektieren, sondern darüber hinaus das System der hegemonialen Wahrheits- und Wissensproduktion über Differenzen und die daraus (re-)produzierten Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen, indem Differenzierungsprozesse dekonstruiert werden (vgl. Ziese 2017).

3. Judith Butler: Kritik an Heteronormativität

Mit Judith Butler wird an dieser Stelle eine weitere, den Queer Studies zugeordnete Theoretikerin vorgestellt. Ihre Werke wurden ausgewählt, weil sie mit Bezug auf Foucaults Macht- und Subjekttheorie(n) ein Verständnis von Geschlecht und Sexualität entwickelt hat, welches antiessentialistisch und entnaturalisierend Möglichkeiten der Kritik an einer heteronormativen Geschlechterordnung aufzeigt.

Judith Butler ist mit ihren Theorien zu einer der einflussreichsten Denker*innen der aktuellen Zeit geworden, die nicht nur für unterschiedliche Disziplinen relevant wurde, sondern auch über akademische Kontexte hinaus Diskussionen angestoßen und beeinflusst hat. Sie nimmt sich in ihren Werken gerne kontrovers diskutierten Fra-

gen an. Ein großer Teil ihrer Veröffentlichungen der 1990er Jahre beschäftigt sich zum Beispiel mit Fragen der Geschlechtsidentität und Subjektkonstitution. Darüber hinaus behandelt sie aber unter anderem auch Fragestellungen der menschlichen Psyche, der Ethik und der ethischen Gewalt. Sie vertritt bei der Bearbeitung aller Fragestellungen einen transdisziplinären Ansatz, versteht sich selbst allerdings in erster Linie als Philosophin (vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 7f.).

Insgesamt lässt sich Butlers Denken als Reflexion der Bedingungen und Voraussetzungen von politischen Subjektivitäten, (geschlechtlichen) Identitäten, Institutionen und Wissens- und Normensystemen verstehen. Sie fragt danach, was ein Subjekt und seine Handlungsfähigkeit ausmacht, wie Normen zu denken sind und auf welche Weise sie wirksam werden. Dabei richtet sie ihren Blick immer auch auf die politischen Handlungsfähigkeiten und Möglichkeiten der Veränderung durch Kritik und widerständige Strategien und Praktiken (vgl. ebd., 8f.). Mit diesem Infrage stellen von scheinbaren Selbstverständlichkeiten reiht sie sich in poststrukturalistische Denkweisen wie diejenige Foucaults ein (vgl. Degele 2008, 104).

Ihre Werke zu Sexualität und Geschlecht lassen sich den Queer Studies zuordnen. Der Begriff ‚queer‘ wird als politische, affirmative (Selbst-)Bezeichnung von Menschen genutzt und zugleich ist es auch ein theoretisches, programmatisches Konzept, das durchaus Widersprüche beinhaltet. Queer Studies haben zum Ziel, mit einer dekonstruierenden und denormalisierenden Perspektive normative und normalisierende Regierungen und Regierungstechniken in Bezug auf Geschlechter, Körper, Sexualitäten und Begehren zu identifizieren und zu entmachten (vgl. Paul/Tietz 2016, 11).

Trotz zahlreicher Entnaturalisierungsversuche werden Sex, Gender und Sexualität nach Degele in der Soziologie häufig noch in einem Konzept von scheinbar natürlicher Heteronormativität geordnet (vgl. Degele 2008, 78). Dies geschieht, obwohl bereits Simone de Beauvoirs Aussage „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (1990 zit. nach Butler 2018, 25) auf eine Kritik am scheinbar Natürlichen und auf eine soziale Konstruiertheit von Geschlecht verweist. Judith Butler hat die daran anschließende Diskussionen um Sex und Gender¹² wie niemand sonst revolutioniert. Insbesondere ihr Werk ‚Gender Trouble‘ (Das Unbehagen der Geschlechter), das 1990 erstmals veröffentlicht wurde, kann als Startpunkt der dritten Welle der Emanzipationsbewegung identifiziert werden (vgl. Frey Steffen 2017, 81). In

¹² In den Gender Studies herrscht(e) der Konsens, dass sich Geschlecht aufteilen ließe in Sex (das biologische, körperliche, natürlicherweise existierende Geschlecht) und Gender (das soziale Geschlecht bzw. die geschlechtliche Identität (vgl. Degele 2008, 66f.).

diesem Aufsehen erregenden Buch entwickelt Butler – mit Bezug auf u.a. Foucault, Nietzsche, Althusser, Derrida und Freud – eine Theorie, mit welcher sie die Natürlichkeit von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität in Frage stellt und damit auch die bis dahin in den Gender Studies gängige Unterscheidung von Sex und Gender auflöst (vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 8). Sie fragt insbesondere danach, welche Machtverteilungen das Subjekt und das ‚Anderere‘/‚Abweichende‘ festschreiben und wie das stabile binäre Verhältnis von Mann* und Frau* zu Stande kommt und aufrechterhalten wird (vgl. Frey Steffen 2017, 81f.). Durch die Entschlüsselung von Normalisierungstaktiken und naturalisierten Normen der hegemonialen heteronormativen Ordnung beantwortet sie diese Frage (vgl. ebd.; vgl. Paul 2016, 30). Weil ‚Gender Trouble‘ viele Diskussionen anstieß, Fragen und Unklarheiten aufkommen ließ, und vor allem Widerstände und Kritik auslöste, widmete sich Butler in ihrem Buch ‚Bodies That Matter‘ (Körper von Gewicht) 1993 erneut der Thematik und versuchte Unklarheiten genauer zu erklären (vgl. Frey Steffen 2017, 83). Hier beschäftigte sie konkret die Frage: „Welchen Körpern wird Gewicht beigemessen – und warum?“ (Butler 2017, 17)

Im Folgenden werden die Ausführungen der Werke ‚Gender Trouble‘ und ‚Bodies That Matter‘ zusammengefasst. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen die Notwendigkeit einer Kritik und Reflexion der heteronormativen Ordnung. In einem zweiten Schritt werden die von Butler aufgeführten Möglichkeiten politischer und widerständiger Strategien aufgezeigt.

3.1 (Ent-)Naturalisierung von Körper und Geschlecht

Judith Butlers theoretische Überlegungen lassen sich aufteilen in diskurstheoretische Grundannahmen, eine feministische Theorie, ein philosophisches Programm zum Identitäts- und Subjektbegriff sowie ein politisches Konzept (vgl. Bublitz 2002, 15). In diesem Kapitel werden insbesondere ihre feministische Theorie – das Infragestellen der Zweigeschlechtlichkeit und der Unterscheidung von Sex und Gender – sowie ihr philosophisches Programm, in welchem sie normative Grenzen von Subjektivität durch die Identifizierung einer heterosexuellen Zwangsordnung entschlüsselt, zusammenfassend vorgestellt, denn diese beiden Aspekte konkretisieren Butlers Verständnis von Geschlecht. Zu ihren diskurstheoretischen Grundannahmen lässt sich außerdem zunächst erwähnen, dass sie die Wirkmächtigkeit von Diskursen im Sinne Foucaults und die performative Kraft von Sprache voraussetzt. Damit geht sie auch von der Produktivität diskursiver Macht als Konstitutionsprinzip von Wirklichkeit und Subjektivität aus (vgl. ebd., 8).

Die Verschränkungen von Subjektivität und Macht, von Physischem und Diskursivem, versucht Butler in der Materialität von Körpern aufzuschlüsseln:

„Materialität ist die unkenntlich gewordene Wirkung der Macht“ (Butler 1995 zit. ebd.).

Für Butler existieren Körper niemals unabhängig von einer kulturellen Form oder einem diskursiven Kontext. Körper erscheinen als etwas Natürliches und somit Normatives, das aber eigentlich nicht unabhängig von Diskursen und symbolischen Ordnungen existieren und überhaupt wahrgenommen werden kann. Materie kann nach Butler nie ohne Schema auftreten. Sie geht davon aus, dass

„das Prinzip ihrer Erkennbarkeit [...] von dem, was ihre Materie konstituiert, nicht ablösbar ist“ (Butler 1995 ebd.).

Damit bezieht sich Butler nicht nur auf das soziale Geschlecht oder die Geschlechtsidentität (Gender). Nach Butler unterliegt auch die ‚biologische‘ Form des Körpers bereits Grenzziehungen und Ausschließungen. Auch das ‚biologische‘ Geschlecht (Sex) des Körpers ist ein Ideal, welches durch reglementierende Kontexte beeinflusst ist, sodass es als Natur gedacht wird. Es unterliegt also kulturellen Normen und darüber hinaus einer

„regulierenden Praxis, die die Körper herstellt, die sie beherrscht“, und die „sich als eine Art produktive Macht erweist, als Macht, die von ihr kontrollierten Körper zu produzieren – sie abzugrenzen, zirkulieren zu lassen und zu differenzieren“ (Butler 2017, 21).

Körper werden nach Butler deshalb gezwungen sich in einer bestimmten Art und Weise zu materialisieren, nämlich anhand normativer Ideale, die dann natürlich oder naturgegeben zu sein scheinen (vgl. Bublitz 2002, 9). Damit interpretiert Butler die Naturhaftigkeit von Körpern als eine Wirkung der Macht (im Sinne Foucaults), die die Materialität des Körpers erst hervorbringt. Der Körper ist somit von Anfang an vergesellschaftet und sozialen Normen unterworfen (vgl. ebd.). Für Butler ist der Körper weder unveränderlich noch natürlich, er ist ein bestimmter politischer Einsatz der Kategorie Natur (vgl. ebd., 13). Bestimmte Differenzkategorien, insbesondere Geschlecht, aber auch zum Beispiel *race*, werden insbesondere am Körper physiologisch gemessen (vgl. ebd., 12).

Judith Butler plädiert damit dafür, Körper nicht mehr als etwas Vorpolitisches und Vordiskursives zu sehen (vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 12). Körper (männliche*, weibliche*, inter*- und trans*geschlechtliche etc.) sind nach Butler nicht einfach gegeben, sondern immer Resultat von verschränkten Diskursivierungs- und Materialisierungsprozessen. Welche Körper über diskursive Praktiken materialisiert

werden und Gewicht haben und welche daran scheitern, ist dabei von verschiedenen Faktoren abhängig (z.B. biologische Krankheitstheorien, Regierungstechnologien, Arbeits- und Produktionsweisen). Deshalb können sich Körper immer nur in konkreten historischen und lokalen Kontexten stabilisieren. Sie sind diskurs-, raum- und zeitabhängig (vgl. Laufenberg 2014, 54). Das bedeutet allerdings nicht, dass Judith Butler die Existenz von Körpern grundsätzlich in Frage stellt:

„Denn ganz sicher ist es so, daß Körper leben und sterben, essen und schlafen, Schmerz empfinden und Freude verspüren, Krankheit und Gewalt erleiden, und diese ‚Tatsachen‘, so könnte man skeptisch erklären, können nicht als bloße Konstruktion abgetan werden“ (Butler 2017, 15)

Der Körper ist nach Butler ein Prozess der Materialisierung, der sich entwickelt und dabei immer stabiler wird, sodass eine identifizierbare Oberfläche entsteht, die Materie genannt wird (vgl. Posselt 2018, 52). Diese Materialisierung von Körpern entsteht einerseits aus Zwang, aber andererseits auch als wiederholte Materialität über performative Akte der Individuen. Die Performativität ist Butler zufolge der Modus Operandi der Macht, über welchen die Konstruktion von Geschlecht und anderen Identitäten erst wirkmächtig werden kann. Erst durch wiederholte performative Praktiken der Individuen wird ‚das Geschlecht‘ zitiert und materialisiert sich in einem vergeschlechtlichten Körper (vgl. Ludwig 2012, 108). Ein performativer Akt kann dann gelingen, wenn er die Konventionen, Normen und Regeln, die sich in der Sprache, den Körpern und den sozialen Praktiken ablagern, wieder aufruft, aktualisiert und bestätigt (vgl. Posselt 2018, 47). In performativen Akten verschränken sich verbale, non-verbale, sprachliche, körperliche Praktiken, Gesten und weitere Ausdrucksformen (vgl. ebd., 51). Sie können ihre Wirkmächtigkeit allerdings erst erlangen, wenn sie zu einer ritualhaften normativen Praxis werden, also einer iterativen, ständig wiederholten Praxis von Normen. Butler verdeutlicht,

„daß Performativität nicht außerhalb eines Prozesses der Wiederholbarkeit verstanden werden kann, außerhalb einer geregelten und restringierten Wiederholung von Normen.“ (Butler 2017, 139)

Das menschliche Handeln als performativer Akt, durch welchen Körper vergeschlechtlicht und damit materialisiert werden, ist nach Butler damit immer schon im Kontext historisch vorgegebener Handlungsweisen, Praktiken und Normensysteme einzuordnen (vgl. Posselt 2018, 48). Die Performativität ist allerdings nicht nur relevant für die Materialisierung des Körpers, sondern auch für die Subjektwerdung und Identität des Individuums. Butler fragt sich, wie sich die Materialität des Körpers mit der Performativität der sozialen ‚Geschlechtsidentität‘ verknüpfen lässt.

Hierzu lässt sich Butlers Verständnis von Subjektivität einführen. Sie hinterfragt die Vorstellungen von souveräner Handlungsmacht, Autonomie und voraussetzungsloser Identität der ‚klassischen‘ Subjektverständnisse und entwickelt stattdessen – ähnlich wie und in Anlehnung an Foucault – eine komplexe Theorie der Subjektivierung, die aufzeigt, dass sich Subjektivität und Handlungsfähigkeit in einem spannungsreichen Spiel von Macht, Anerkennung, Normen, Begehrensformationen etc. konstituieren (vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 10). Subjekte sind demnach keine rationalen Akteur*innen, die frei entscheiden können, welchen Normen sie entsprechen möchten. Normen produzieren vielmehr Subjekte dadurch, dass sie diese regulieren (vgl. Castro Varela/Dhawan, 129). Es gibt nach Butler keine ursprüngliche Identität des Subjekts, die voraussetzungslos gegeben ist, sondern erst durch sprachliche und körperliche Praktiken, Machtmechanismen und Normensysteme konstituieren sich das Subjekt und seine Identität. Macht und Normen sind deshalb konstitutive Voraussetzungen für die Entwicklung von Subjektivität (vgl. Kirschner/de Moll/Riefing 2016, 95). Ohne sie könnte ein Subjekt überhaupt nicht sozial existieren, sprechen oder handeln (vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 12f.). Macht wirkt dabei nicht nur von außen auf das Subjekt ein, sondern das Subjekt wendet durch die Unterwerfung und performativen Akte Macht auf sich selbst an (vgl. Ludwig 2012, 109). Insbesondere durch wiederholende Bezeichnungsprozesse scheint die (Geschlechts-)Identität dann als naturgegebener Kern des Subjekts. Performativität bringt also die Illusion eines authentisch existierenden geschlechtlichen Kerns des Subjekts hervor. Durch diese Umkehrung wird die Authentizität eines vergeschlechtlichten Körpers zur Begründung für Verhalten, Wahrnehmungen und Begehren (vgl. ebd., 108).

Normen und Machtformationen sind also zum einen produktiv, indem sie Subjekte und Identitäten ermöglichen, zugleich beschränken sie aber auch, welche Subjekte und Körper überhaupt möglich sind. Die vorherrschenden Bedingungen der Subjektformierung fordern Butler zufolge eine eindeutige Identifizierbarkeit. Die geschlechtliche Identifizierung ist dabei eine der am stärksten in die Subjektformung eingehenden (vgl. Kämpf 2018, 179). Butler beschreibt (ähnlich wie Foucault), dass Menschen aufgefordert werden, über die eigene Sexualität oder das Geschlecht zu sprechen, um die Zwänge der kulturellen Norm zu markieren (Bekennniszwang). Diese kulturellen Normen regulieren einen Bereich des Intelligiblen, des dem Verstand Zugänglichen. Sie beschränken, was lebbar und verkörperbar ist und was nicht (vgl. Laufenberg 2014, 57). Diese Beschränkungen des Leb- und Verkörperbaren werden über Anerkennungs- bzw. Wahrheitsdiskurse reguliert.

„Grenzen wurden stets nach Maßgabe eines hegemonialen kulturellen Diskurses festgelegt, der auf binäre Strukturen gegründet ist, die als Sprache der universellen, allgemeingültigen Vernunft erscheinen. Somit ist die zwanghafte Einschränkung gleichsam in das eingebaut, was von der Sprache als Vorstellungshorizont möglicher Geschlechtsidentität festgelegt wird.“ (Butler 2018, 27)

Das Wiederholen, Zitieren eines solchen Wahrheitsdiskurses (Performanz) wird dabei zur Bedingung für das Leben überhaupt (vgl. Laufenberg 2014, 57). Das Sich-Zugehörig-Zeigen zu einem anerkannten Geschlecht und zu einer entsprechenden Identität muss also in einem performativen Akt offenbart werden. Subjekte sind dazu gezwungen, eine geschlechtliche Identifizierung zu vollziehen, die Sex und Gender übereinstimmend bindet. Welche Geschlechter und geschlechtliche und sexuelle Identitäten überhaupt performativ geäußert werden können, welche intelligibel, lesbar und somit lebbar sind, wird über eine Matrix der Intelligibilität eingeschränkt (vgl. Ludwig 2012, 109).

Die Matrix der Intelligibilität entschlüsselt Butler als heterosexuelle Zwangsmatrix. Im Kontext der Normen dieser heterosexuellen Matrix finden Identifizierungen und performative Akte statt. Die Matrix besteht aus normativem ‚Wissen‘ darüber, dass Zweigeschlechtlichkeit (Mann* und Frau*) und damit einhergehend Heterosexualität Naturtatsachen sind. Butler erkennt hierin eine wechselseitige Konstitution normativer Heterosexualität und der binären Geschlechterordnung, die sich durch die Begründung der ‚Natürlichkeit‘ und mit Verweis auf Reproduktion gegenseitig legitimiert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 127). Die Zwei-Geschlechter-Ordnung und das Regime der Heterosexualität existieren also nicht nur nebeneinander, sondern bestehen in einer wechselseitigen Bedingtheit und Ko-Konstruktion. Sie stabilisieren sich gegenseitig und garantieren sich gegenseitig ihre Naturhaftigkeit (vgl. Hark 2016, 59):

„Das heterosexuelle Paar ist die ultimative Rationale menschlicher Beziehungen, die unteilbare Basis jeglicher Gemeinschaft, die scheinbar unhintergehbare Bedingung der Reproduktion, ohne die es überhaupt keine Gesellschaft gäbe.“ (ebd., 62)

Die heterosexuelle Matrix gibt vor,

„dass es nämlich zwei und nur zwei Geschlechter gibt, dass diese zwei Geschlechter biologisch (natürlicherweise) gegeben sind und sich im Laufe eines Lebens niemals ändern, dass alle Personen ausnahmslos natürlicherweise einem Geschlecht angehören, dass schließlich die Genitalien als der objektive Beweis eines Geschlechts gelten und [...] dass diese beiden Geschlechter sich natürlicherweise wechselseitig begehren, Heterosexualität also als Regime der Regulierung von Geschlecht fungiert und zugleich der Sinn von Zweigeschlechtlichkeit ist.“ (ebd. 54f.)

Weil Heterosexualität als natürliche und ursprüngliche Form der Sexualität erscheint – weil Frau*sein z.B. etwas mit Gebärfähigkeit und Geschlechtsmerkmalen zu tun hat und eine männliche* Identität nur mit dem Besitz eines Penis vorstellbar ist –, werden auch physiologisch zwei Geschlechter identifiziert (vgl. Degele 2008, 108). Körper sind somit binär kodiert (vgl. Ludwig 2012, 108). Aufgrund der Materialisierung von Körpern innerhalb dieser Normen und konkreten sozialen Verhältnissen sind sie nicht im ‚Besitz‘ von Menschen. Menschen können also nicht autonom über Körper verfügen:

„In a sense, to be a body is to be given over to others even as a body is, emphatically, ‚one’s own‘, that over which we must claim rights of autonomy.“ (Butler 2004, 20)

Für Butler ist Geschlecht letztlich eine innerhalb der heterosexuellen Matrix hervorgebrachte diskursive Konstruktion. Die Matrix steckt einen Rahmen hegemonialer Intelligibilität ab, durch welchen Körper, Geschlechter sowie Begehren sprech-, denk- und lebbar und zugleich naturalisiert werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 126). Die Matrix wird damit zur Bedingung der Ausgestaltung von ‚Geschlechtsidentität‘ und hat Auswirkungen sowohl auf Denk- und Wahrnehmungsstrukturen wie auch auf gesellschaftliche Strukturen und Organisationsweisen (vgl. Degele 2008, 88).

„Die Instituierung einer naturalisierten Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom weiblichen unterscheidet. Diese Differenzierung vollendet sich durch die Praktiken des heterosexuellen Begehrens. Der Akt, die beiden entgegengesetzten Momente der Binarität zu differenzieren, führt dazu, dass sich jeder der Terme festigt bzw. jeweils eine innere Kohärenz von anatomischem Geschlecht [sex], Geschlechtsidentität [gender] und Begehren gewinnt.“ (Butler 2018, 46)

Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität sind nach Butler keineswegs Naturtatsachen (vgl. Degele 2008, 106). Das menschliche Leben lässt sich nicht in zwei Bereiche menschlichen Charakters und Körpers einteilen. Die biologische Komplexität wird vielmehr in diese Dichotomie hineingezwängt (vgl. Connell 2013, 28f.). Die Stabilität dieser Dichotomie ist nicht in einer Natürlichkeit begründet, sondern ist das Resultat eines Dispositivs kontinuierlich eingesetzter und verschränkter, normativer, kultureller, gesetzlicher und sozialer Regulierungen (vgl. Hark 2016, 63). Sie verweist also auch nicht darauf, dass die Mehrheit der Bevölkerung heterosexuell ist, sondern zeigt, inwiefern Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als Normen in und durch soziale(n) Praktiken als implizierter Standard der Normalisierung operieren und alle zu Anpassung an diese heterosexuellen Standards auffordern. Das verdeutlicht, wie sehr alle gezwungen sind, der heterosexuellen Norm zu entspre-

chen, sodass heterosexuelle Begehren und Identitäten nicht nur angenommen, sondern auch privilegiert werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 127).

Die Regulierungspraktiken der heterosexuellen Matrix formen und beschränken die Genderintelligibilität, indem sie die Welt anhand ihrer Normen strukturieren: von Versicherungen über Steuern, Adoptionen und Einwanderung zeigt sich, wie Heteronormativität Privilegien derjenigen sichert, die den hegemonialen Normen entsprechen (cis-geschlechtliche und heterosexuelle Menschen) und abweichende Verhaltensweisen (LGBTIQ*) stigmatisiert, delegitimiert und unlesbar macht (vgl. ebd., 127).

Die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als Bereiche intelligibler Körper schaffen also auch

„einen Bereich der undenkbaren, verworfenen, nicht-lebbaren Körper“ (Butler 2017, 16).

Dieser zweite Bereich ist das „konstitutive Außen“ (ebd.) des Bereichs des Intelligiblen. Die Matrix bringt also gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten/Identifizierungsmöglichkeiten hervor und schließt andere wiederum aus. Mann* oder Frau* zu sein ist ein körperlicher und geistiger (performativer) Akt, sich an Normen auszurichten, um damit die eigene Existenz und Identität zu sichern. Dabei wird immer ein Bereich des Legitimen abgesteckt und andere Handlungsmöglichkeiten und Seinsweisen werden ausgeschlossen oder verworfen. Die Normen der Matrix bestimmen damit letztlich sogar, wer als Mensch zählt:

„Am deutlichsten wird dies an den Beispielen der verworfenen Wesen, die geschlechtlich nicht richtig identifiziert zu sein scheinen; es ist ihr Menschsein selbst, das damit fraglich wird.“ (ebd., 30)

Identitäten sind nach Butler deshalb geprägt von einer Melancholie des Verworfenen (vgl. Kirschner/de Moll/Riefling 2016, 96).

Die „normative Kraft der Performativität – ihre Macht, zu etablieren, was sich als ‚Sein‘ qualifiziert – arbeitet nicht nur mit der ständigen Wiederholung, sondern ebenso mit dem Ausschluß. Und im Falle von Körpern suchen jene Ausschlüsse die Signifikation als deren verwerfliche Grenzen heim oder als das was strikt verworfen ist: das Nichtlebbare, das Nichterzählbare: das Traumatische.“ (Butler 2017, 260)

Butler demaskiert mit dieser Kritik an der Heteronormativität Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als Normen und versucht gleichzeitig, die gewaltvollen Machtverhältnisse und Ausschlüsse aufzudecken – insbesondere Heterosexismus und Cis-Sexismus. Im Falle einer Abweichung der hegemonialen Norm droht Gewalt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 128). Besonders brutal sind für Butler so genann-

te medizinische ‚Korrekturen‘ der Genitalien von Inter*personen, die aufzeigen, dass Normen keine bloß theoretischen Gebilde sind, sondern sich tatsächlich in Körpern materialisieren:

„Here the ideality of gendered morphology is quite literally incised in the flesh“, Betroffene werden „submitted [...] to the knife of norm“ (Butler 2004, 53).

In performativen Akten erhalten Individuen diese Matrix aufrecht, weil sie als Voraussetzung für Subjektivität und damit identitätsstiftend wirkt (vgl. Laufenberg 2014, 57). Geschlechtsidentität begreift Butler nicht als die Performanz eines bereits bestehenden Subjekts, sondern sie ist performativ, insofern sie das Subjekt und seine Identität erst als Effekt konstituiert (vgl. Posselt 2018, 50). Die Performativität von Gender ist somit auch keine voluntaristische Wahl eines intentionalen, autonomen Subjekts, das seine Geschlechtsidentität nach Belieben wählen und ablegen kann, sondern

„[i]n diesem Sinne ist die Geschlechtsidentität ein Tun, wenn auch nicht das Tun eines Subjekts, von dem sich sagen ließe, daß es der Tat vorausgeht.“ (Butler 2018, 49)

Damit ist auch das (als Kern des Subjekts illusionierte) ‚biologische‘, körperliche Geschlecht (Sex)

„nichts anderes als eine Parodie der Idee des Natürlichen und Ursprünglichen“ (ebd., 58).

Mit der Performativität von Geschlecht und Körper geht also auch Butlers Kritik an der Unterscheidung von Sex und Gender einher. Ihre These ist, dass nicht nur das soziale Geschlecht (Gender), sondern auch das ‚biologische‘ Geschlecht (Sex) eine soziale und diskursive Konstruktion voraussetzen (vgl. Posselt 2018, 50).

„Wenn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt namens ‚Geschlecht‘ vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie die Geschlechtsidentität. Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen, so daß sich herausstellt, daß die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist.“ (Butler 2018, 24)

Butler begründet dies mit dem Verständnis von Gender als performativem Akt. Gender scheint demnach das geschlechtliche Subjekt zwar nur auszudrücken und zu artikulieren, bringt aber letztlich durch diese performative Praxis erst das ‚biologische‘ Geschlecht, also die Materialität des vergeschlechtlichten Körpers, hervor. Gender stellt somit eine Praxis dar, die die Identität, die sie vorgibt zu sein, erst produziert. Damit entschlüsselt Butler Gender als eine wiederholte Stilisierung des Körpers und Geschlecht als eine Möglichkeit und Voraussetzung, seinen Körper über-

haupt zu existieren. Für Butler entpuppt sich Sex demnach als Gender und diese Unterscheidung wird schließlich irrelevant (vgl. Degele 2008, 107).

Damit einhergehend deckt Butler auch die Irrelevanz anderer dichotomer Gegenüberstellungen von ‚Natur‘ und ‚Kultur‘ auf. Erst durch so genannte Anrufung können Begriffe überhaupt Materialisierung erfahren – so bringt zum Beispiel erst die Benennung eines Mädchens* dieses und ihren weiblichen* Körper hervor. Damit sind Natur/Sex und Kultur/Gender einander bedingende Effekte der Anrufung (vgl. Kirschner/de Moll/Riefling 2016, 95). Die Grenzen zwischen Realität und Konstruktion sind fiktiv, denn erst durch die Konstruktion kann Realität erzeugt werden (vgl. Butler 2017, 16). Der „Signifikat“ (Sex), der als natürliche und ursprüngliche Existenz angesehen wird, kann nach Butler ohne eine Konstruktion, ohne Kontexte und Signifikantenketten, nicht existieren (vgl. Frey Steffen 2017, 82). Konstruktionen erzeugen das, wovon sie sprechen, in einer „göttliche[n] performative[n] Äußerung“ (Butler 2017, 28).

Mit der These, dass Sex immer schon Gender war, kritisiert Butler schließlich auch das Nutzen der Kategorie Frau* in Strömungen des Feminismus, welche sich auf etwas scheinbar Naturgegebenes, Vorgängiges und Eindeutiges beziehen. Diese scheinbar anatomische Gegebenheit des Geschlechts muss Butler zufolge entnaturalisiert und dekonstruiert werden, weil auch der physiologische Geschlechtsunterschied diskursiv und sozial konstruiert und somit ein Produkt der Performanz von normativen Ordnungen ist. Wer von der ersten Sekunde des Lebens – oder bereits davor – zu hören bekommt, ein Mädchen* zu sein, glaubt es auch und verhält sich irgendwann dementsprechend (vgl. Degele 2008, 105f.).

In Bezug auf politisches, z.B. feministisches Engagement, stellt sich Butler darüber hinaus die Frage, wer überhaupt legitimiert ist, auf der politischen Bühne aufzutreten, wessen Worte gehört werden, wie ein solches Subjekt sprechen muss und unter welchen Bedingungen ein Subjekt politisch intelligibel ist. Sie beantwortet diese Fragen damit, dass nur identifizierbare Subjekte (z.B. eindeutig lesbare Frauen* und Männer*) politisch sprechen können. Identität beschreibt sie sozusagen als das Ticket für den Eintritt in die politische Arena (vgl. Kirschner/de Moll/Riefling 2016, 96). Weil diese Voraussetzung mit Einschränkungen und Ausschlüssen nicht eindeutig identifizierbarer Menschen verbunden ist, muss nach Butler eine feministische Theorie mit einer radikalen Kritik an festgeschriebenen Identitätskategorien beginnen (vgl. Posselt 2018, 49):

„Die feministische Kritik muß auch begreifen, wie die Kategorie ‚Frau(en)‘, das Subjekt des Feminismus, gerade durch jene Machtstrukturen hervorgebracht und eingeschränkt wird, mittels derer das Ziel der Emanzipation erreicht werden soll.“ (Butler 2018, 17)

Damit möchte Butler nicht die im Vergleich zu Männern* diskriminierte Positioniertheit von Frauen* verleugnen. Diesen Ansatz sieht sie für einen Feminismus allerdings als unzureichend an:

„Die feministische Kritik muß einerseits die totalisierenden Ansprüche einer maskulinen Bedeutungs-Ökonomie untersuchen, aber andererseits gegenüber den totalisierenden Gesten des Feminismus selbstkritisch bleiben.“ (ebd., 33)

Sie fordert Möglichkeiten eines feministischen Engagements, welches ohne ein stabiles Verständnis der Kategorie Frau* als Ausgangspunkt des Feminismus auskommt (vgl. Posselt 2018, 50):

„Vielleicht stellt sich paradoxerweise heraus, daß die Repräsentation als Ziel des Feminismus nur dann sinnvoll ist, wenn das Subjekt ‚Frau(en)‘ nirgendwo vorausgesetzt wird.“ (Butler 2018, 22)

Stattdessen schlägt sie eine Geschlechterradikalität vor, die in gemeinsamen Handlungen des Aufbrechens von Identitäten und Geschlechternormen begründet ist (vgl. Connell 2013, 66).

3.2 Heteronormativitätskritische Strategien

Mit Judith Butlers theoretischen Ausführungen wurde deutlich, dass eine heterosexuelle Matrix und damit einhergehend die Heteronormativität in vielfacher Hinsicht problematisch sind und deshalb Kritik und Gegenstrategien erfordern. Innerhalb der heterosexuellen Matrix

„werden die sexuierten Positionen, von denen es heißt, sie seien der Sprache inhärent, durch eine hierarchisierte und differenzierte spekuläre Beziehung gefestigt.“ (Butler 2017, 150)

Heteronormativität ist zwar einerseits konstitutiv für Subjektformierungen, erzeugt aber zugleich eine scheinbare ‚Natürlichkeit‘ der Körper, ‚biologischen‘ Geschlechter und (Geschlechts-)Identitäten und ihrer Beziehungen zueinander. Damit werden jegliche Ausschlüsse, Differenzierungspraktiken und Machtverhältnisse – wie Sexismus, Heterosexismus und Cis-Sexismus – legitimiert. Für Butler ist dabei besonders zentral, dass die Matrix einschränkt, was bzw. wer überhaupt lesbar und damit lebensfähig ist. Viele Geschlechtsidentitäten und Körper werden in einen Bereich des Unmöglichen und ‚Unmenschlichen‘ gedrängt. Das sieht sie als einen brutalen Gewaltakt an. Obwohl Butler sich wenig der männlichen* Vormachtstellung gegenüber Frauen* widmet, verleugnet sie auch diese nicht. Sie führt die Etablierung die-

ses Dominanzverhältnisses – ähnlich wie Foucault – allerdings nicht auf die Ausübung von Gewalt zurück, sondern identifiziert als Ursprung die Etablierung und Aufrechterhaltung der binären, heterosexuellen Geschlechterordnung (vgl. Funk 2018, 86). Adrienne Rich erklärte 1980 darüber hinaus bereits, dass die heterosexuelle Norm Gewalt an Frauen* legitimiere, weil sie die Ausübung der Heterosexualität als Recht des Mannes* inszeniere. Außerdem diene diese normative Ordnung dazu, die Autonomie der weiblichen* Sexualität unter eine männliche*, genitale und reproduktionsorientierte Sexualität zu zwingen (vgl. ebd., 90).

Trotz der Zwanghaftigkeit lässt sich doch deshalb, weil von der Norm abweichende Geschlechtsidentitäten, Körper und Begehren existieren, vermuten, dass die heterosexuelle Matrix angreifbar ist.

„Wenn sich als Frau zu identifizieren nicht zwangsläufig bedeutet, einen Mann zu begehren, und wenn eine Frau zu begehren nicht notwendigerweise das konstituierende Vorhandensein einer männlichen Identifizierung – was auch immer das ist – signalisiert, dann erweist sich die heterosexuelle Matrix als eine imaginäre Logik, die beharrlich ihre eigene Unverfügbarkeit zutage fördert.“ (Butler 2017, 328)

Das Zulassen von Geschlechter- und Begehrensformen, die die Natürlichkeit der heterosexuellen Matrix anzweifeln, entschlüsselt Butler allerdings auch als eine Operation der Norm selbst. Indem durch Abweichungen die Grenze zum Normalen markiert wird, bleibt die Machtformation letztlich bestehen (vgl. ebd., 178). Eine Kritik an der heterosexuellen Matrix scheint trotzdem möglich zu sein, da sie an solchen Stellen eine Brüchigkeit aufweist.

Unter Kritik versteht Butler im Anschluss an Foucault das Begehren, nicht derartig regiert zu werden. Damit beschreibt eine heteronormativitätskritische Praxis einen Versuch der Entunterwerfung und Selbstermächtigung des Subjekts (vgl. Kämpf 2018, 176). Butler geht über Foucault insofern hinaus, dass sie Kritik nicht nur als Möglichkeit aller Menschen begreift, sondern auch als Notwendigkeit für diejenigen ansieht, die unter den herrschenden Normen und Bedingungen nicht sein und (über)leben können. Die nicht eindeutige Identifizierbarkeit erzwingt eine Entunterwerfung und Kritik (vgl. ebd., 177f.).

Einen wichtigen Ansatzpunkt für Strategien der Kritik bietet Butlers Theoretisierung von Subjekten, Handlungen und Körpern als ritualisierte Wiederholungen von Normen. Aufgrund des iterativen Charakters umfasst die Performativität von Normen immer eine Möglichkeit des Scheiterns.

„Identifikationen sind deswegen niemals einfach oder endgültig gemacht oder zustande gebracht, sie werden beharrlich konstituiert, angefochten und verhandelt.“ (Butler 2017, 114)

(Geschlechts-)Identitäten sind also nie vollkommen stabil, sondern haben immer einen vorläufigen, kontingenten Charakter (vgl. Posselt 2018, 51ff.).

„Dieses ‚Ein-Mann-Sein‘ und ‚Eine-Frau-Sein‘ sind in sich instabile Angelegenheiten.“ (Butler 2017, 180)

Um sich zu stabilisieren, sind Normen auf die soziale und rituelle Wiederholung von Individuen angewiesen. In diesem Wiederholungscharakter liegt ein wichtiges Widerstandspotential (vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 11). Mit dem Konzept der Performativität von Geschlechtsidentitäten und damit von Normen übt Butler bereits eine Kritik an den heteronormativen Effekten von Geschlechterdiskursen und betont die Möglichkeit einer Gestaltbarkeit.

„[W]enn die Heterosexualität gezwungen wird, sich zu wiederholen, um die Illusion ihrer Kohärenz und Identität herbeizuführen, so ist diese Identität ständig gefährdet – denn was passiert, wenn diese Wiederholung nicht funktioniert [...]?“ (Butler 2003 zit. nach Paul 2016, 30)

Subjekte sind somit zwar abhängig von normativen Ordnungen, werden aber nicht völlig durch diese determiniert, weil die Normen wiederum auf Wiederholung angewiesen sind. Damit sind auch Normen von Kontingenz geprägt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 130). Subjekte können Normen „in dem Umfang in Besitz nehmen, umkehren, resignifizieren, in dem es der Norm nicht gelingt, [sie] voll und ganz zu determinieren“ (Butler 2017, 180).

Einerseits in der Notwendigkeit, politische Kategorien und Identifizierungen wiederholen zu müssen, und andererseits in der Möglichkeit des Scheiterns dieser diskursiven Performativität, entschlüsselt Butler damit die Möglichkeit einer Intervention und Kritik an der heteronormativen Ordnung. Es öffnen sich dadurch Orte subversiver Strategien. Die

„Inbesitznahme oder Reterritorialisierung eines Ausdrucks, der verwendet worden ist, um einen bestimmten Teil der Bevölkerung verwerflich zu machen, kann zum Sitz des Widerstands werden, zur Möglichkeit einer befähigenden sozialen und politischen Resignifikation.“ (ebd., 317f.)

Geschlechternormen lassen sich wiederholen und gleichzeitig durch Vervielfältigung der Geschlechtsidentitäten über subversive Strategien verschieben. Unter subversiven Strategien versteht Butler zum Beispiel Imitation, Mimikry oder Parodie von Identitäten, die innerhalb der Verfahren wiederholender Bezeichnungen angewendet werden können (vgl. Posselt 2018, 51). Butler hat nicht zum Ziel, diese Bezeichnun-

gen und Identitäten (wie ‚Frauen‘) abzuschaffen, denn diesen Ansatz sieht sie als essentialistisch an.

„Wenn der Essentialismus ein Versuch ist, die Möglichkeit einer Zukunft für den Signifikanten auszuschließen, dann besteht die Aufgabe sicherlich darin, den Signifikanten zu einem Ort für eine Reihe von Neuartikulationen zu machen, die nicht vorhergesehen oder kontrolliert werden können, und Vorsorge zu treffen für eine Zukunft, in der sich konstitutive Personenkreise bilden werden, die bislang noch keinen Ort für eine derartige Artikulation hatten oder die vor dem Anlegen eines solchen Ortes nicht ‚vorhanden sind‘.“ (Butler 2017, 299)

Stattdessen kann die Kategorie ‚Frau‘ also durch eine Erweiterung und Verschiebung mit möglichst wenigen Ausschlüssen ein Ort der politischen Auseinandersetzung sein. Butler plädiert dafür,

„die Kategorie anzuführen und dementsprechend eine Identität vorläufig zu stiften und die Kategorie gleichzeitig als einen Ort der dauernden politischen Auseinandersetzung zu öffnen.“ (ebd., 303)

Weil bestimmte Kategorien und Begriffe in Regimen der Heteronormativität hervorgebracht und begrenzt wurden, sollten sie nach Butler in solche Richtungen performativ wiederholt werden, die ihre ursprünglichen Ziele verschieben und umkehren. Als Beispiel dafür kann der Begriff ‚queer‘ genannt werden, der von einem abwertenden Ausdruck für Verwerflichkeit und Abweichung zu einem Ausdruck politisierter Aktion und Zugehörigkeit umgedeutet wurde (vgl. ebd., 176). Queer-theoretische und -aktivistische Perspektiven sind identitäts- und damit heteronormativitätskritisch. Sich als queer definierende Menschen ordnen sich entsprechend einer Kritik an den Identitätskategorien keiner fixierten, essentiellen und/oder permanenten Kategorie zu, sondern bevorzugen, die Identität in unterschiedlichen Kontexten aus verschiedenen Identitätsaspekten neu zusammenzusetzen (vgl. Paul/Tietz 2016, 13).

Nicht alle Abweichungen von der Norm haben allerdings automatisch einen subversiven Charakter, weil ihr Existieren auch zum Fortbestand der Norm beiträgt. Auch subversive Strategien entnaturalisieren nicht in jedem Fall Geschlechternormen, sondern bergen immer auch die Gefahr der erneuten Festigung hegemonialer Normen in sich und lassen sich zu ganz unterschiedlichen Zwecken instrumentalisieren (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 129; vgl. Posselt 2018, 55). Butler erläutert mit Bezug auf die Praxis des ‚drag‘ zum Beispiel,

„daß es keine zwangsläufige Verbindung zwischen drag und Subversion gibt und daß drag so gut im Dienst der Entnaturalisierung wie der Reidealisierung übertriebener heterosexueller Geschlechternormen stehen kann. Im günstigsten Fall ist drag der Ort einer bestimmten Ambivalenz, die die allgemeinere Situation reflektiert, wie man in die Machtverhältnisse, von denen man kon-

stituiert wird, einbezogen ist und wie man demzufolge in die gleichen Machtbeziehungen verwickelt ist, die man bekämpft.“ (Butler 2017, 178)

Subversion zeigt sich in seinen Wirkungen unberechenbar, deshalb gibt Butler keine konkreten Angaben zu subversiven Praxen. Sie verdeutlicht allerdings, dass gerade solche Praxen, die unlesbar scheinen, und damit Verwirrung und Unruhe stiften, ein enormes subversives Potential innehaben (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 129f.). Butler sieht insbesondere in der Diffusion vergeschlechtlichter Verhältnisse, in der Erzeugung von Ambivalenz, Uneindeutigkeit und Diskontinuität eine wichtige politische Strategie (vgl. Kirschner/de Moll/Riefling 2016, 97). Ihr Paradigma ist damit nicht Konsens (Habermas), sondern vielmehr eine radikal konflikthafte und dissensuelle Einforderung von Sichtbarkeit, Sprechmöglichkeiten und Rechten derjenigen, die aus den hegemonialen Normen ausgeschlossen werden (vgl. Seitz/Schönwälder-Kuntze/Posselt 2018, 11).

„Es ist der Raum für Ambivalenz, der die Möglichkeit eröffnet, die gleichen Bestimmungen umzuarbeiten, in denen sich die Subjektivierung vollzieht – und in ihrem Vollzug scheitert.“ (Butler 2017, 177)

Ihr politischer Kampf bezieht sich auf eine Überschreitung und Umarbeitung von Normen und eine konflikthafte Verhandlung dieser. Dazu ist es notwendig, sich mit den Machtwirkungen dieser Normen auseinanderzusetzen – also konkret mit der Heteronormativität, die als Voraussetzung und Naturgegebenheit erscheint. Es geht Butler also nicht in erster Linie darum, individuelles Diskriminierungsverhalten oder Vorurteile der heterosexuellen Mehrheit zu überwinden, sondern die heterosexuelle Matrix anzugreifen, zu verändern und Identitätskategorien zu erweitern.

4. Intersektionalität: Verschränkungen von Geschlecht und *race*

Obwohl in dieser Arbeit der Fokus auf der Analyse einer Differenzkategorie, nämlich im weiten Sinne der Kategorie Geschlecht mit ihrer heteronormativen Ordnung, liegt, muss doch mit Connell bedacht werden,

„dass Geschlechterverhältnisse immer in Kontexten stehen, im sozialen Leben immer mit anderen Dynamiken interagieren“ (Connell 2013, 123).

Die Identifizierung von Geschlecht (und Sexualität) ist nicht die einzige, die zur Subjektivierung beiträgt, das konnte bereits in den Ausführungen zu der Perspektive der Cultural Studies deutlich werden. In jenem Kapitel wurden mit Bezug auf die Cultural Studies die einzelnen Differenzkategorien und Machtverhältnisse noch als relativ isoliert, statisch und nebeneinander dargestellt. Judith Butler betont allerdings, dass sich die unterschiedlichen Identifizierungen anhand der Differenzkategorien nicht nur als Summe zusammenfassen lassen:

„Ich möchte nicht einfach das Subjekt als eine Pluralität von Identifizierungen würdigen, denn diese Identifizierungen sind ausnahmslos miteinander verflochten, sind das Vehikel füreinander: Die Identifizierung mit einem sozialen Geschlecht kann erfolgen, um die Identifizierung mit einer Rasse zu verwerfen oder an ihr teilzuhaben; Was als „Ethnizität“ gilt, gestaltet und erotisiert Sexualität oder kann selbst eine sexuelle Markierung sein. Rasse und Sexualität und soziales Geschlecht sind also nicht aufeinander zu beziehen, als ob sie vollständig trennbare Achsen der Macht wären.“ (Butler 2017, 167)

Ein Konzept, welches von der Verwobenheit der Kategorien sozialer Differenzierung, ihrer Hierarchisierung und wechselseitigen Beeinflussung und Konstituierung ausgeht, ist das der Intersektionalität (vgl. Ganz 2012, 128). Intersektionalitätsansätze identifizieren eindimensionale Modelle wie den Kapitalismus oder das Patriarchat zur Erklärung für Ungleichheitsverhältnisse als unzureichend und kritisieren darüber hinaus ein ausschließlich hierarchisches Denken der Differenzkategorien (vgl. Degele 2008, 141). Sie sehen es als Notwendigkeit an, die vielen Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse nicht nur als additiv, nebeneinander und isoliert existierend zu begreifen, weil die Kategorien miteinander verwoben sind und teilweise sogar in ambivalenten Verhältnissen zueinander stehen. So können zum Beispiel rassistische Äußerungen mit emanzipatorischen Äußerungen zusammen fallen (vgl. ebd., 142). Intersektionalitätsansätze versuchen, die Wechselwirkungen zwischen Ungleichheitsverhältnissen in den Blick zu nehmen und das Zusammenwirken, die gegenseitige Beeinflussung und gegenseitige Abhängigkeiten zu untersuchen (vgl. Riegel/Scharathow 2012, 20). Das Konzept Intersektionalität ist ein Versuch, kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitserzeugender sozialer Strukturen, symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen zu analysieren (vgl. Winker/Degele 2009, 15). Die konkreten intersektionalen Forschungsansätze möchten ein Handwerkszeug für empirische Forschung bieten, um eine Zentrierung auf eine Differenzkategorie zu vermeiden und eine Möglichkeit zu bieten, innerhalb einer Kategorie bzw. konstruierten Gruppe von Menschen Unterschiede wahrzunehmen (vgl. ebd.; vgl. Leiprecht 2012, 18). Ziel ist es, Macht- und Normierungsverhältnisse sichtbar und damit dekonstruierbar zu machen, weil durch diese soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten (re-)produziert werden. Damit wird eine macht- und ungleichheits-sensible Perspektive mit einer Kritik an Essentialisierungs- und Naturalisierungsmustern verbunden, denn es wird auch nach dem So-geworden-Sein der Differenzkategorien gefragt (vgl. Bronner/Paulus 2017, 12; vgl. Haeger/Leiprecht 2012, 28). Als eine heute disziplinenübergreifende Forschungsperspektive auf dem Weg zu einem Paradigma kritischer Gesellschaftstheorien hat das Intersektionalitätskonzept

seinen Ursprung in sozialen Bewegungen (vgl. Ganz 2012, 129; vgl. Bronner/Paulus 2017, 11).

Im Kontext des US-amerikanischen Black Feminism übten Schwarze Frauen* zum einen Kritik an der Androzentrismus der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung und zum anderen an der damaligen Frauenbewegung, in der ausschließlich Perspektiven weißer, heterosexuell lebender Mittelschichtsfrauen repräsentiert wurden. Das Combahee River Collective prangerte 1982 diese Exklusionen beider Bewegungen an: „All the Women Are White, All The Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave“ (zit. nach ebd., 69). Die Beteiligten machten deutlich, dass sie nicht nur wegen ihres Geschlechts unterdrückt werden, sondern auch als rassistisch markierte ‚Anderer‘ und aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit Diskriminierungserfahrungen machen (vgl. Winker/Degele 2009, 12). Der weiße Feminismus befasste sich nicht mit diesen Unterschieden zwischen Frauen*. Die privilegierten Feministinnen und feministischen Theoretikerinnen beschäftigten sich in ihrem Kampf gegen den Kapitalismus zum Beispiel nicht mit den Arbeitsbedingungen der (bzw. ihrer) Schwarzen Haushälter*innen und Bediensteten (vgl. Davis 2016, 209). In ihrer Kritik an diesen Bewegungen forderten zunächst also Schwarze Frauen* in den USA, dass die Kategorien *race*, Geschlecht und Klasse zusammengedacht werden und in ihrer Mehrdimensionalität und ihren Verwobenheiten analytisch konzipiert werden (vgl. Bronner/Paulus 2017, 69).

Auch in Deutschland wurde Kritik an Frauenbewegungen formuliert, unter anderem von Migrantinnen, Schwarzen Deutschen, Jüdinnen, Lesben, Arbeiterinnen und Frauen* mit Behinderung, die sich in der bis dahin vereinheitlichten Kategorie ‚Frau‘ im Feminismus nicht repräsentiert sahen (vgl. ebd., 79). Sie kritisierten, dass den gängigen Konzeptionen von ‚Frauen‘ eine Heteronormativität zugrunde liege, die die Lebensrealitäten vieler Frauen* nicht umfasse, da sie ein feministisches ‚Wir‘ mit einer weißen Mittelschichtposition gleichsetze (vgl. ebd.). Der weiße feministische Fokus auf Gemeinsamkeiten zwischen Frauen*, unabhängig von ihrer sozialen Positioniertheit in (u.a.) postkolonialen Machtverhältnissen verband sich mit Viktimisierungsdiskursen, welche den ‚Anderen‘ eine Rückständigkeit in Bezug auf Emanzipation unterstellten (vgl. Mayer 2018, 165). Nicht-weiße Feministinnen wehrten sich gegen diesen Eurozentrismus, der durch die Gleichsetzung europäischer mit globaler Geschichte die Geschichten ‚anderer‘ Frauen* unsichtbar machte bzw. diese als unwissend, ungebildet, arm, traditionell, familienorientiert und als Opfer konstruierte (vgl. ebd., 167; vgl. Degele 2008, 98).

Der Begriff Intersection wurde 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt, um zu verdeutlichen, dass sexistische und rassistische Ungleichheitsverhältnisse komplex miteinander verschränkt sind. Mit diesem Konzept wollte Crenshaw nach Analysen von Gerichtsfällen auf die damalige Antidiskriminierungspolitik in den USA aufmerksam machen, die bis dahin mit dem „single-axis-approach“ annahm, dass in einem Gerichtsfall immer nur eine Diskriminierungsform vorliegen kann. Die spezifischen Erfahrungen Schwarzer Frauen* konnten damit nicht anerkannt werden, denn

„[m]anchmal ähnelt die Diskriminierung Schwarzer Frauen derjenigen Weißer Frauen; manchmal machen sie hingegen ähnliche Erfahrungen wie Schwarze Männer. Oft jedoch machen sie eine doppelte Diskriminierungserfahrung – sie spüren die kombinierten Effekte von Diskriminierungspraktiken aufgrund von ‚Rasse‘ und aufgrund von Geschlecht. Und manchmal machen sie die Erfahrung, als Schwarze Frauen diskriminiert zu werden – eine Erfahrung, die eben nicht einfach nur die Summe von rassistischer und sexistischer Diskriminierung ist.“ (Crenshaw 2010 zit. nach Bronner/Paulus 2017, 79)

Zur Beschreibung der Verschränkung von Diskriminierungserfahrung nutzt Crenshaw das Bild einer Straßenkreuzung (intersection), an der sich Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden:

„Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them.“ (Crenshaw 1989 zit. nach Winker/Degele 2009, 12)

Unter Anerkennung des Verdiensts Chrenshaws gibt es trotzdem Kritik an dem Begriff Intersektionalität. Dieser suggeriere mit der Verbildlichung der Straßenkreuzung Connell zufolge, dass Strukturen starre Arrangements seien, die sich geometrisch verstehen ließen. Gute Intersektionalitätsanalysen müssten sich vielmehr auf die Art und Weise beziehen, wie die Strukturen sich gegenseitig verändern und wie Realitäten durch diese Einwirkungen erzeugt werden (vgl. Connell 2013, 121). Walgenbach warnt außerdem davor, dass die aus den Rechtswissenschaften entwickelte Metapher der Straßenkreuzung nicht einfach auf die Sozialwissenschaften übertragen werden könne, weil diese suggeriere, dass die Kategorien Geschlecht und *race* vor und nach dem Aufeinandertreffen in der Kreuzung getrennt existierten (vgl. Walgenbach 2012, 18). Um diese komplexe Beziehung von Machtverhältnissen in den Vordergrund zu rücken und auf ihre heterogene Strukturiertheit zu verweisen, plädiert Walgenbach für den Begriff der Interdependenz zur Beschreibung der Wechselwirkungen verschiedener Differenzkategorien (vgl. ebd., 19). Mit dem Begriff Interde-

pendenzen sollen mehr die wechselseitigen und nicht (wie dem Konzept der Intersektionalität unterstellt) die monodirektionalen Abhängigkeiten betont werden und darüber hinaus sollen die Kategorien selbst als interdependent verstanden werden (vgl. Winker/Degele 2009, 13).

Vertreter*innen von Intersektionalitätsansätzen weisen diese Kritik zurück. Für eine solche pauschale Einschätzung gäbe es zu unterschiedliche Ansätze, die sich nicht nur in der Berücksichtigung verschiedenster Differenzkategorien unterscheiden. Winker und Degele entwickelten zum Beispiel den Ansatz der Mehrebenenanalyse, welcher das Zusammenspiel von Ungleichheitsstrukturen und sozialen Differenzen auf drei sozialen Ebenen in den Blick nimmt: der Struktur-, Repräsentations- und Subjektebene. Auf all diesen Ebenen spielen demnach Differenzierungen, Naturalisierungen und Hierarchisierungen eine Rolle (wie auch schon die theoretischen Bezüge der Cultural Studies und Judith Butlers zeigen konnten). Auf Grundlage von Differenzkategorien konstruieren nach Winker und Degele Individuen Identitäten und reproduzieren durch performative Praxen verschiedene symbolische Repräsentationen und damit zugleich materialisierte Strukturen. Wenn das unter Bezug auf ‚Natur‘ geschieht (wie nach Butler z.B. bei der Identifizierung von Geschlecht), wird unhinterfragtes wissenschaftliches und alltägliches Wissen herangezogen, wodurch Strukturen, Repräsentationen und Identitäten Glaubwürdigkeit und Legitimation erlangen (vgl. Degele/Winker 2007, 21). Diese intersektionale Perspektive ermöglicht, Verhältnisse und soziale Praxen als interdependente Phänomene zu analysieren und ihre Folgen für Prozesse der Unterdrückung, Diskriminierung und Marginalisierung zu rekonstruieren (vgl. Riegel/Scharathow 2012, 21).

Für die in dieser Thesis durchgeführte Diskursanalyse ist insbesondere das Zusammenwirken der Kategorien *race* und Geschlecht und der Machtverhältnisse Rassismus und (Hetero- und Cis-)Sexismus von Bedeutung, weil in der im nächsten Teil folgenden Analyse das Sprechen über Geschlecht im Diskurs der Kulturellen Bildung im Kontext von (Flucht-)Migration betrachtet wird.

Die Zusammenhänge von Rassismus und Sexismus werden von Ina Kerner anhand von zwei Perspektiven in den Blick genommen: Ähnlichkeiten/Unterschiede und Kopplungen/Intersektionalitäten. Sie betont, dass die ausschließliche Parallelisierung beider Phänomene nicht ausreiche, da Rassismen auch vergeschlechtlicht und Sexismen rassifiziert auftreten können. Kerner versucht allerdings, sowohl das Erkennen von analogen Aspekten (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) als auch die Verflechtungen von Rassismus und Sexismus (Kopplungen und Intersektionen) zu berücksichtigen (vgl. Kerner 2009b, 37f.).

Als Ähnlichkeit von Rassismus und Sexismus identifiziert Kerner ihre Funktionen. Kategoriale Unterschiede werden in beiden Fällen konstruiert und mit teilweise aus Mythen stammenden Charakteristika naturalisiert und fixiert, um Segregation, Ausgrenzung und Ungleichbehandlung zu legitimieren (vgl. ebd., 40). Einen Unterschied zwischen beiden Phänomenen erkennt sie darin, dass für Sexismus die Trennung von privat und öffentlich eine wichtige Rolle spielt, für den Rassismus die Konstruktion von Fremdheit im Vordergrund steht. Außerdem sei die Reproduktion ein unterschiedlich wichtiger Faktor: im Sexismus sollen spezifische Formen der Reproduktion ermöglicht werden, im Rassismus soll eine ‚gruppenübergreifende‘ Reproduktion zur Erhaltung von (nicht ausschließlich biologischer) ‚Reinheit‘ verhindert werden. Die sexistische Sorge um die Reproduktion und die rassistische Sorge um die ‚Reinheit‘ kooperieren hier also in einer bio-politischen Regulation: in Zeiten, in denen Bevölkerungswachstum angestrebt wird, werden gleichzeitig pro-natale Maßnahmen für die (weiße) Mehrheitsbevölkerung und restriktive Einwanderungspolitiken entwickelt. Migrant*innen und deren Kinder werden damit als weniger wertvoll verhandelt (vgl. ebd., 42).

Den Kopplungen und Intersektionen von Rassismus und Sexismus ist daran anschließend unter anderem das Othring¹³ des Sexismus zuzurechnen. Mit der Verortung von sexistischem Verhalten bei den als ‚anders‘ Markierten, wird die eigene Gruppe implizit als geschlechtergerecht inszeniert (vgl. ebd., 43). Das ließ sich auch in der diskursiven Besprechung der sexuellen Gewalt und Übergriffe gegenüber Frauen* in Köln Silvester 2015/2016 erkennen. Die Vorfälle dieser Nacht wurden nicht zum Anlass dafür genommen, über sexualisierte Gewalt zu sprechen, die größtenteils im Nah- und Familienbereich sowie in den meisten Fällen von Männern* gegenüber Frauen* ausgeübt wird (vgl. Mecheril 2016a, 5). Vielmehr wurde über die Defizite der ‚Kultur‘, der ‚Religion‘ oder der ‚Erziehung‘ der ‚Anderen‘ debattiert, die damit ‚fremd‘ bleiben sollten (vgl. Messerschmidt 2016, 9). Mit diesem Fokus auf ‚den gewalttätigen anderen Mann‘ ging ein Selbstbild der deutschen Gesellschaft und der deutschen Männer* einher. Die ‚Anderen‘ sind Schwarz, schamlos, gefährlich, schmutzig und handgreiflich, ‚Wir‘ dagegen sind weiß, rein gefährdet, zivilisiert, schamvoll und erhaben (vgl. Mecheril 2016a, 4). Damit wurde der nationale Innenraum als unschuldig präsentiert (vgl. Messerschmidt 2016, 7). Gerade durch

¹³ Othring, die Praxis des ‚Anderns‘ bzw. ‚Zum Anderen Machens‘, ist ein Schlüsselbegriff aus dem postkolonial-theoretischen Kontext, der verdeutlicht, dass der*die Andere immer wieder (neu) hergestellt und auf eine Position der Differenz festgelegt werden muss. Dieses Fremdmachen bedient sich dabei einer Differenzkategorie als konstitutives Außen, um eine Identität herzustellen. Othring bedarf somit immer der Essentialisierung und Homogenisierung (vgl. Castro Varela 2010, 256).

die populären Medien zog sich das Narrativ, dass ‚unsere Frauen‘ vor den ‚anderen Männern‘ von ‚unseren Männern‘ geschützt werden müssten (vgl. Kulaçatan 2016, 113). Dieses Selbstbild einer geschlechtergerechten und emanzipierten Gesellschaft diene als Gegenbild zu einem kulturalisierten und rassifizierten frauenverachtenden und patriarchal erzogenen ‚Fremden‘ (vgl. Messerschmidt 2016, 9). Damit wurden sexistische Verhältnisse in der deutschen Gesellschaft ausgeblendet, nach außen verlagert und damit letztlich legitimiert. Messerschmidt sieht in der diskursiven Verhandlung darüber hinaus ein Anzeichen dafür, dass die Zuschreibung des ‚Irrationalen‘ auf Frauen* nun übertragen wurde auf ‚den fremden Mann‘, den ‚Orientalen‘, der offensichtlich anders sein muss (vgl. ebd.). Die hysterische Frau (siehe Sexualitätsdispositiv Kapitel 1.3) wurde damit zum orientalischen Mann, der dem Animalischen näher zu sein scheint als dem Zivilisierten.

Dieser Verhandlung des ‚Orient‘¹⁴ bedienen sich auch einige Feministinnen, was ihnen zu großer Popularität verholfen hat (vgl. ebd.). Alice Schwarzer als beispielhafte Vertreterin eines radikalen deutschen Feminismus erklärt sexistisches Verhalten als der ‚orientalischen‘ oder ‚islamischen‘ Kultur inhärent, und stellt gleichzeitig Frauen* dieser ‚Gruppe‘ per se als Opfer dar – unter anderem durch ihre These, das Kopftuch symbolisiere grundsätzlich Unterdrückung, und durch Vergleiche des Kopftuchs mit dem Hakenkreuz oder dem Judenstern (vgl. Kerner 2009b, 44). Die „Entdeckung der fremden Frau durch weiße Feministinnen“ (Mayer 2018, 213) ist allerdings kein neues Phänomen. Schon in den 1980er Jahren dienten Kultur, Religion oder Tradition als Erklärungen für die Situation von Mädchen* und auch hier spielte ‚der Islam‘ in den Argumentationen bereits eine große Rolle. Dietze identifiziert in ihren Analysen über das Bild der ‚verschleierte Migrantin‘ einen „feministischen Orientalismus“, welchem sich insbesondere radikale Feministinnen bedienen. Dieser beinhalte „eine historisch durchgängige Neigung, [...] sich auf ein ‚Orientalisches Patriarchat‘ als Kontrastfolie ihres eigenen Emanzipationsprogramms zu beziehen“ (Dietze 2011, 3). Inhaltlich hat sich die Vorstellung des ‚Orientalischen Patriarchats‘ über die Jahre verändert. Während jahrelang Bilder von „Harem, Polygamie, dekadente[r] Sinnlichkeit“ vorherrschten, ist es heute im postkolonialen Orientalismus die Vorstellung sexualisierter „Verschleierung, Zwangsehe und ‚Ehrenmord‘“ (ebd.). Der willkürliche Charakter der kulturalisierenden Projektionen verweist darauf, dass diese im Grunde nur die Funktion zur Aufrechterhaltung des weißen Selbstbilds besitzen (vgl. Mayer 2018, 214).

¹⁴ Der ‚Orient‘ wird im Sinne der postkolonialen Theorie als ein vom ‚Westen‘ konstruiertes und diskursiv hergestelltes Gegenbild verstanden. Über ‚den Orient‘ produziertes Wissen bringt ein dichotomes Repräsentationssystem hervor, das insbesondere der ‚westlichen‘ Vorherrschaft dient (vgl. Said 1981).

Auch Margarete Jäger analysiert bereits 1999 die Diskursverschränkung von Rassismus und Sexismus und identifiziert die diskursive „Ethnisierung von Sexismus“, durch welche sexistische Haltungen und Handlungen zum Charakteristikum einer bestimmten ‚Ethnie‘ gemacht werden (in diesem Fall ‚türkisch‘ bzw. ‚islamisch‘ Positionierte). Diese begründe, dass ein Zusammenleben nur schwer oder gar nicht möglich ist (vgl. Jäger 1999, 1). Jäger sieht in der Diskursverschränkung vor allem die Gefahr, dass dadurch antirassistische und antisexistische Bemühungen gegeneinander ausgespielt werden könnten (vgl. Jäger 2003, 421f.). Die Ergebnisse ihrer Analyse des Alltagsdiskurses zeigen, dass durch die Ethnisierung sexistischer Verhaltensweisen vor allem rassistische und ethnozentristische Elemente im Migrationsdiskurs gestärkt werden. Zugleich bewahre diese Diskursentwicklung aber auch sexistische Wirkungen im ‚Innenraum‘ der Gesellschaft (vgl. ebd., 430ff.) Bereits 1999 formuliert Margarete Jäger, dass diese Ethnisierung von Sexismus im Rahmen einer Politik, die eine ‚Festung Europa‘ erstellen will, einen ganz expliziten Beitrag dazu leistet, die Errichtung einer ‚Mauer‘ erst zu legitimieren (vgl. Jäger 1999, 14).

Das Ineinanderwirken von (antimuslimischem und antiislamischem) Rassismus und Heterosexismus zeigt sich heute darüber hinaus darin, dass die ‚Toleranz‘ gegenüber Schwulen und Lesben als Charakteristikum des ‚fortschrittlichen‘ und ‚toleranten‘ Europas konstruiert wird im Gegensatz zu migrantisch und insbesondere muslimisch Markierten, denen eine Homosexuellenfeindlichkeit (bzw. ‚Homophobie‘) zugeschrieben wird (vgl. Ludwig 2012, 121). Die Effekte sind hier ähnlich wie diejenigen, welche Margarete Jäger in Bezug auf den ethnisierten Sexismus gegen Frauen* analysierte. Die scheinbare Abwendung von der Heteronormativität hin zu mehr ‚Toleranz‘ und ‚Freiheit‘ in Deutschland wird instrumentalisiert für die Organisation von Zustimmung zu rassistischen Politiken (vgl. ebd.). Im Einbürgerungstext einiger Bundesländer wurden die Bewerber*innen zum Beispiel gefragt, wie sie agieren würden, wenn sie herausfänden, dass ihr Sohn schwul ist. Mit dieser Befragung geht ein Generalverdacht der Homosexuellenfeindlichkeit/‚Homophobie‘ einher. Nach Castro Varela und Dhawan ist dies besonders deshalb interessant, weil in den meisten ehemals kolonisierten Ländern erst während der Kolonialherrschaft und durch die (‚westlichen‘) Kolonialmächte Homosexualität kriminalisiert wurde (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 140f.).

Teil III Diskursanalytische Forschung

In diesem Teil werden die methodologischen Grundlagen und das methodische Vorgehen der diskursanalytischen Forschung erläutert. Da sich das Erkenntnisinteresse aus der Mitarbeit in dem Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘ entwickelt hat, soll nach der Erläuterung der hier zu Grunde liegenden Methodologie der Kritischen Diskursanalyse (KDA) (Jäger/Jäger) und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) (Keller) ein kurzer Einblick in das Anliegen, das methodische Vorgehen und erste Erkenntnisse dieses Forschungsprojektes gegeben werden. Daraus ergibt sich anschließend die Fragestellung der für diese Arbeit durchgeführten diskursanalytischen Forschung. Zur Bearbeitung dieser neuen Fragestellung war es dankenswerterweise möglich, Teile des Datenmaterials von ‚FluDiKuBi‘ erneut zu verwenden. Die konkreten methodischen Vorgehensweisen der Analyse und Auswertung dieser Diskursanalyse werden in Kapitel vier erläutert.

1. Methodologische Grundlagen

Die Auswahl methodologischer Grundlagen, in deren Anschluss eine jeweilige Methode Sinn ergibt, kann mit Bezug auf das Erkenntnisinteresse nicht neutral sein (vgl. Freikamp et al. 2008, 9). In dem Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung (FluDiKuBi)“ wurde sich für eine kritische Ausrichtung, insbesondere eine rassismuskritische Ausrichtung, entschieden und auch die in dieser Thesis durchgeführte diskursanalytische Forschung hat einen kritischen Anspruch. Kritische Forschungen kennzeichnen sich trotz ihrer Heterogenität dadurch, dass sie durch ihre Methoden erkenntnistheoretische Positionen der ‚traditionellen‘ Wissenschaften hinterfragen, Einschränkungen erkennen und Grenzen überwinden möchten. Damit soll offengelegt werden, dass nicht alles so ist, wie es scheint, und dass nicht alles so sein muss, wie es ist:

„Kritische Wissenschaft will Macht und Herrschaft, Gewalt und Unterdrückung, Unfreiheit und Ausschließung aufdecken und bietet dafür ihre eigenen Methoden an.“ (ebd., 7)

Kritische Forschung beginnt deshalb bereits bei der Wahl des Gegenstandes, der Forschungsfrage(n) und des Datenmaterials (vgl. ebd.). Poststrukturalistische Denkweisen, wie diejenigen Foucaults und Butlers, bieten sich aufgrund einer ähnlichen Ausrichtung hervorragend als Grundlagen an. Im Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘ wird vor allem in Anschluss an Foucaults Diskurstheorie eine Diskursanalyse durchgeführt. Es lässt sich allerdings nicht von einer ‚Foucaultschen Diskursanalyse‘ als Methodologie und Methode sprechen, denn Foucault selbst hat die methodologischen Fragen kaum beantwortet und bietet unterschiedliche Anknüpfungs-

punkte (vgl. Keller 2007, 77). Ausgangspunkt aller diskursanalytischen Methoden ist allerdings die Annahme, dass kommunikative Prozesse einen sehr entscheidenden Anteil an der sozialen Konstitution von Wirklichkeit haben (vgl. Ullrich 2008, 19). Diskursanalysen mit Bezug auf Foucault beschäftigen sich vor allem mit der Produktion gesellschaftlich akzeptierten und etablierten Wissens. Sie gehen davon aus, dass insbesondere vorhandene sprachliche Kategorien bestimmen, was denk- und wahrnehmbar ist:

„[E]in Ding, dem ich keine Bedeutung zuweise, ist für mich kein Ding, ja, es ist für mich völlig diffus, unsichtbar oder sogar nicht existent; ich sehe es nicht einmal, weil ich es übersehe“ (Jäger 2001 zit. ebd., 21).

Damit ist Diskurstheorie und Diskursanalyse aber nicht automatisch radikal konstruktivistisch. Vielmehr gehen die Vertreter*innen im Anschluss an Foucault davon aus, dass der Diskurs die Realitätsdefinitionen und damit einhergehend die Machtstrukturen mitbestimmt. Diskurse sind also regelgeleitete, machtbestimmte soziale Prozesse, die materiell wirksam werden (indem sie z.B. männliche* und weibliche* Körper erzeugen) und das Sag- und Denkbare ebenso bestimmen wie das Unsag- und Udenkbare. Solche Diskursanalysen begreifen sich als gesellschaftskritisch, weil sie hegemoniale, machtbasierte Diskurse in ihren Logiken aufdecken möchten und andere, gegenhegemoniale, widerständige Diskurse sichtbar machen möchten (vgl. ebd., 20ff.). Sie wollen die Produktion von Wirklichkeit rekonstruieren und fragen sich, was von wem in welcher Situation sagbar und ausgeschlossen ist (vgl. Degele 2008, 129; vgl. Jäger 1999, 2). Das Kritikpotenzial solcher Diskursanalysen liegt in der Relativierung von Absolutheits- und Wahrheitsansprüchen des ‚natürlich‘, ‚normal‘, selbstverständlich Angenommenen. Dazu untersuchen Diskursanalysen die Grenzen des Denkens und Argumentierens (vgl. Ullrich 2008, 22).

Insbesondere für die Geschlechterforschung sind Methoden der Diskursanalyse in Anschluss an Foucault schon seit den 1990er Jahren populär (vgl. Degele 2008, 128). Sie haben den Vorteil, auf die Setzung eindeutig weiblicher* und männlicher* Identitäten verzichten zu können, weil sie gerade diese Formungsprozesse sichtbar machen wollen. Die Produktion von Wissen, z.B. über geschlechtliche Unterschiede, rückt in den Fokus, ebenso wie Fragen danach, wie dieses Wissen in Praktiken und Institutionen festgelegt wird (vgl. Hark 2001, 358). Diskursanalytische Zugänge ermöglichen also einen differenzierten (aber nicht differenzierenden) und entnaturalisierenden Forschungsumgang mit Differenzkategorien im Allgemeinen und der Kategorie Geschlecht im Spezifischen (vgl. Degele 2008, 131).

Das Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘ und auch die hier durchgeführte Diskursanalyse orientieren sich an den Ausführungen zu einer Kritischen Diskursanalyse von Siegfried und Margarete Jäger und zu einer Wissenssoziologischen Diskursanalyse von Reiner Keller. Diese Vertreter*innen unterschiedlicher diskursanalytischer Methoden betonen, dass sich ein konkretes methodisches Vorgehen nicht vorab festlegen lässt, sondern immer von der Fragestellung, den Erkenntnisinteressen und den Gegenständen abhängig ist (vgl. Keller 2001, 136; vgl. Ullrich 2008, 27). Sie verstehen ihre entwickelten Grundlagen und Arbeitsstrategien als Werkzeugkasten, aus welchen man sich für die eigene Forschung bedienen kann und der man weitere Instrumente hinzufügen kann. Die angewandten Analyseinstrumente sollten dabei immer der Beantwortung der konkreten Fragestellung dienen. Wichtig ist auch, dass die Auswahl der Methoden verbunden mit der Fragestellung, dem Material und den Erkenntnissen ein stringentes, kohärentes, nachvollziehbares Gesamtbild darstellen (vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 58).

Die Kritische Diskursanalyse wird insbesondere im Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) unter der Leitung von Siegfried und Margarete Jäger seit den 1990er Jahren als Forschungsprogramm entwickelt und durchgeführt. Die KDA umfasst ein Theorie- und Methodenkonzept, das auf Grundlage Foucaults, in Anlehnung an die Arbeiten von Jürgen Link (‚Kollektivsymbolik‘) und mit Bezug auf sprachwissenschaftliche (Klemperer/Maas) und tätigkeitsorientierte Konzepte (Leontjew) Strukturelemente von Diskursen aufschlüsselt und zugleich konkrete Arbeitsschritte für diskursanalytische Forschung vorlegt (vgl. ebd., 53f.). Im Fokus der KDA steht die Produktion von hegemonial gültigem Wissen (‚Wahrheit‘) durch diskursive und nicht-diskursive Praxen. Unter Wissen verstehen Jäger und Jäger alle Arten von Bewusstseinsinhalten und Bedeutungen, mit denen Menschen in historischen Kontexten die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten (vgl. Jäger 2001, 81). Es interessieren zum einen die Prozesse, in denen Wissen (Alltags- und wissenschaftliches Wissen) formuliert, verbreitet, sanktioniert und bewertet wird. Als Konsequenz dieser Prozesse interessiert außerdem das Angebot von möglichen Deutungen und Interpretationen, durch welche soziale Wirklichkeit konstruiert wird und das Feld des Sag- und Denkbaren erzeugt wird, das häufig sehr beschränkt ist (vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 54). Die zentralen Fragen kritischer diskursanalytischer Forschungen sind also: Was ist gültiges Wissen? Wie kommt es zustande? Wie wird es weitergegeben? Welche Funktion erfüllt es für die Konstituierung von Subjektivität? Welche Funktion erfüllt es für die Gestaltung von Gesellschaft? (vgl. Jäger 2001, 81) KDA möchte damit das kontingente Gewordensein von Diskursen, hegemonialem Wissen und Machtmechanismen dekonstruieren.

Durch die Analyse von hegemonialen Diskursen, ihren Widersprüchen, Grenzen, Sag- und Machbarkeitsfeldern, ist eine Kritik und Problematisierung dieser möglich (vgl. ebd., 83). Das Feld des Sagbaren wird dabei vor allem in seiner qualitativen Bandbreite erfasst, sodass zu einem oder mehreren Diskursen (bzw. Diskurssträngen) allgemeingültige Aussagen gemacht werden können. Wichtig ist allerdings auch die quantitative Häufung von Aussagen, durch welche die thematischen Schwerpunkte und ständig auftretende Argumente aufgeschlüsselt werden können (vgl. ebd., 87/102).

Kritischer Diskursanalyse geht es nicht um das Erkennen einer objektiven Wahrheit und Wirklichkeit, zugleich verstehen die Vertreter*innen sich und ihre Erkenntnisse nicht als außerhalb von macht- und regelgeleiteten Diskursen und Kämpfen um die Wahrheit stehend (vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 54). So darf man sich als Forscher*in nach Jäger zwar auf Normen, Gesetze und Rechte beziehen, allerdings dabei nicht vergessen, dass auch diese diskursiv-historisch begründet sind und nicht auf allgemein gültiger Wahrheit beruhen (vgl. Jäger 2001, 83). ‚Kritik‘ steht in der KDA zum einen dafür, dass es keinen Rückgriff auf eine überhistorische Wahrheit geben kann und Forscher*innen die eigene Positionierung und normative Orientierungen deutlich begründen müssen. Zum anderen formuliert die KDA selbst ein sehr weites normatives Ziel: Das Wohl aller und jedes einzelnen Menschen. Eine daran anschließende Kritik ist also immer vorläufig und veränderlich. Maßstäbe der Kritik sind meist das Grundgesetz oder die Menschenrechte, deshalb haben Kritische Diskursanalysen häufig Ausgrenzung, Rassismus, Sexismus, Biopolitik etc. zum Thema (vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 55f.).

Zur Aufschlüsselung der Struktur von Diskursen haben Jäger und Jäger ein heuristisches Strukturmodell entwickelt (vgl. Jäger 2012, 80). Sie unterscheiden darin zwischen *Spezialdiskursen* (wissenschaftliche Diskurse) und *Interdiskursen* (Zusammenfassung aller nicht-wissenschaftlichen Diskurse), die sich gegenseitig speisen und beeinflussen (vgl. Jäger 2001, 96f.; vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 56). Unter *Diskurssträngen* verstehen sie thematisch einheitliche Diskursverläufe. Bei einem synchronen Schnitt durch einen Diskursstrang würde man eine qualitative (endliche) Bandbreite dessen erkennen, was zu einem bestimmten Zeitpunkt insgesamt gesagt wurde bzw. sagbar war (vgl. Jäger 2001, 96f.). Diskursstränge operieren wiederum auf unterschiedlichen *Diskursebenen* (wie z.B. Wissenschaft, Politik, Medien, Alltag, Verwaltung) (vgl. ebd., 98). Als *Diskursfragmente* bezeichnen Jäger und Jäger einzelne Elemente eines Diskursstrangs, wie z.B. Texte bzw. Textteile, die das Thema des Diskursstrangs behandeln (vgl. ebd., 97). Wichtig für die

Analyse sind außerdem *diskursive Ereignisse*, also solche Ereignisse, die politisch besonders herausgestellt werden und deshalb die Richtung und Qualität eines bestimmten Diskursstrangs beeinflussen. Diskursive Ereignisse lassen auf den *diskursiven Kontext* schließen, auf den sich ein bestimmter Diskursstrang bezieht (vgl. ebd., 98). Die *Diskursposition* bezeichnet den spezifischen ideologischen Standpunkt einer Person oder einer Gruppe, von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung erfolgen (vgl. ebd., 99). Die einzelnen Diskursstränge treten niemals isoliert auf, sondern sind in komplexer Verschränkung Teil des *gesamtgemeinschaftlichen Diskurses* (vgl. Jäger 2012, 88). Diskursanalysen beziehen sich meistens nicht nur auf einen Diskursstrang, sondern analysieren auch *Diskursstrang-Verschränkungen*. Diskursstrang-Verschränkungen lassen sich zum Beispiel dann erkennen, wenn ein Text verschiedene Themen anspricht, oder wenn ein Hauptthema sich auf weitere Themen bezieht (vgl. Jäger 2003, 421; vgl. Jäger 2001, 97f.).

Ein wichtiges Analyseinstrument der KDA ist die Erfassung von Kollektivsymbolik. Kollektivsymbole stellen in Anlehnung an Jürgen Link die Vernetzung verschiedener Diskursstränge dar, weil sie hegemonial bekannte kulturelle Stereotype zur Verfügung stellen, mit denen ein Gesamtbild von Wirklichkeit und Gesellschaft erzeugt wird (vgl. Jäger 2001, 84). Allen Mitgliedern einer Gesellschaft sind Jürgen Link zu Folge Kollektivsymbole bekannt und sie leuchten ihnen ein, weil sie kollektiv erlernt, genutzt und verstanden werden. Sie stellen die Gesamtheit der Bildlichkeit dar. Die kollektiv tradierten und genutzten kulturellen Stereotype bilden ein Regelwerk, das in allen Diskursen auftritt und Plausibilitäten erzeugt. Mit dem System kollektiver Symbole lassen sich Veränderungen und neu auftretende Phänomene (bzw. Subjektpositionen/Menschen) symbolisch leicht integrieren (vgl. Jäger 2012, 55f.). Als Beispiel formuliert Jäger 2012 das Sprechen über Flut im Zusammenhang mit Flucht und Asyl (vgl. ebd., 59). Für die Diskursforschung sind Kollektivsymbole vor allem deshalb von Bedeutung, weil sie immer schon eine ideologische Wertung in sich haben. Eine Flut ist zum Beispiel für die Überfluteten eindeutig negativ (vgl. ebd., 62).

Einen groben Leitfaden mit fünf Phasen für die Diskursanalyse bieten Jäger und Jäger in Form einer Werkzeugkiste an. In einer Konzeptionierungsphase soll möglichst präzise beschrieben werden, was das Erkenntnisinteresse ist, also was (Diskursstrang) und welche Bereiche (Ebenen) analysiert werden soll. Dazu müssen Untersuchungsgegenstände (z.B. Rassismus oder Heteronormativität) zunächst theoretisch bestimmt werden (vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 60; vgl. Jäger 2001,

102). In der daran anschließenden Erhebungsphase soll zunächst der Materialkorporus/das Archiv (alle Texte mit thematischem Bezug zur Forschungsfrage) erschlossen und aufbereitet werden, um einen ersten Überblick über das Material zu erlangen (vgl. ebd., 61; vgl. Jäger 2001, 104). In der dritten Phase, der Strukturanalyse, soll in einem ersten Verdichtungsschritt die qualitative Bandbreite und quantitative Häufigkeit der Themen und Unterthemen des Diskursstrangs aufbereitet werden. Dabei muss auch berücksichtigt werden, welche Themen fehlen oder weniger beachtet werden. Zum Beispiel durch codierende Verfahren können Trends, offensichtlich dominierende Diskurspositionen, Differenzziehungen etc. aufgeschlüsselt werden (vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 62). Kategoriensysteme für codierende Verfahren müssen nah am Datenmaterial erarbeitet und ständig verändert werden, um alle bisher relevanten Aussagen zu erfassen und sich damit als stabil zu erweisen (vgl. Ullrich 2008, 27). Daran anschließend werden in einer vierten Phase einzelne Diskursfragmente einer Feinanalyse unterzogen, die auf der Mikroebene das Funktionieren der Diskursstruktur erkennbar machen. Es werden möglichst typische Fragmente aus dem Korpus gewählt, die exemplarisch detailuntersucht werden, z.B. in Bezug auf den institutionellen Rahmen, sprachlich-rhetorische Mittel oder inhaltlich-ideologische Aussagen (vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 63). In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse der Struktur- und Feinanalyse zusammengefügt und in ein Verhältnis gesetzt, sodass eine zusammenfassende Interpretation und eine Gesamtaussage über den Diskurs anhand einer Fragestellung möglich wird (vgl. Jäger 2001, 104; vgl. Bartel/Ullrich/Ehrlich 2008, 68).

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse nach Reiner Keller versteht sich nicht als Methode, sondern als Forschungsprogramm. Keller plädiert für einen Anschluss der Diskurstheorie an die Wissenssoziologie, weil er aktuelle Diskursanalysen als zu sehr auf Sprache beschränkt ansieht. Dabei kämen die Fragen nach dem Macht-Wissen-Komplex zu kurz (vgl. Keller 2007, 73/78). Mit seiner WDA verknüpft Keller die wissenssoziologische Lesart Foucaults mit dem handlungstheoretischen wissenssoziologischen Ansatz von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (vgl. Keller et al. 2001, 20). Berger und Luckmann verstehen in ihrem Grundlagenwerk der hermeneutischen Wissenssoziologie ‚Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit‘ die Gesellschaft als permanenten Prozess der Herstellung, Institutionalisierung, Legitimation und Transformation von Wirklichkeiten und als deren sozialisatorische Vermittlung an und (Re-)Produktion durch sozialisierte Akteur*innen, die diese Wirklichkeiten in ihrem Bewusstsein konstituieren (vgl. Keller 2012, 93). Diese Theorie wurde insbesondere mit Blick auf die Rekonstruktion von individuellen Wissensbeständen ständig weiterentwickelt. Die Wissenssoziologie beschäftigt sich

heute also vorwiegend mit subjektiven Wissensvorräten und individuellen Weltkonstruktionen. Nach Keller fehlt hierbei die Berücksichtigung der Bedeutung von Wissen in Prozessen gesellschaftlicher und institutionell-organisatorischer (Re-)Produktion, also kurz: die Bedeutung von Diskursen (vgl. Keller et al. 2005, 9). Daher erweitert Keller die Wissenssoziologie um den Diskursbegriff Foucaults (vgl. Keller 2001, 117).

Durch diskursive Praktiken werden nach Foucault erst die Gegenstände erzeugt, von denen gesprochen wird. Erst durch diskursive Praktiken werden sie zu Wissensbeständen und damit zur Wirklichkeit (vgl. Keller 2007, 74). Nach Keller bestehen Diskurse im Anschluss an Foucault vor allem aus ‚typischen‘ Aussagen, die durch eine Vielzahl von Äußerungen in Erscheinung treten. Aussagen bilden dann einen Diskurs, wenn sie nach demselben Formationsprinzip gebildet werden (vgl. ebd.). Durch diese Mechanismen werden in Diskursen bestimmte Wirklichkeitsordnungen stabilisiert. Die WDA versucht auf Grundlage von konkreten Äußerungen allgemeine Aussagen als Typik und Teil diskursiver Formationen zu rekonstruieren (vgl. Keller 2012, 93).

In hermeneutisch-interpretativer Tradition der Wissenssoziologie plädiert Keller für eine interpretierende Forschung. Hermeneutik impliziert die Haltung und Handlung des Verstehens des Verstehens. Der Ansatz beschreibt ein Forschen, in welchem die Position des*r Interpret*in reflektiert wird und zugleich Strategien der Dateninterpretation entwickelt werden, die nachvollziehbar und sozial objektivierbar sind. Die bisherigen auf Foucault gestützten Diskursanalysen beschränken sich nach Keller zu sehr auf Analytik anstatt auf Interpretation (vgl. Keller 2007, 79f.) Die hermeneutische Wissenssoziologie setzt daran an, dass soziale Akteur*innen sinnorientiert agieren und bezieht sich damit auf die Konstitutionsprozesse im Bewusstsein. Das Bewusstsein ist hier als soziale Struktur zu verstehen und liegt somit nicht außerhalb des Gesellschaftlichen und Diskursiven. Anhand von (sozialen) Deutungsschemata, die in Bewusstseinsprozessen zum Einsatz kommen, konstituiert sich Wirklichkeit. Im Fokus ist nicht die Intentionalität im Einzelbewusstsein, sondern vielmehr der soziale Sinn, die sozialen Erzeugungsprozesse und Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Wissensvorräte (vgl. ebd., 78; vgl. Keller 2012, 95). Nur durch eine Reflexion und Interpretation lassen sich nach der hermeneutischen Wissenssoziologie diese sozialen „Deutungen der Welt“ (Keller 2007, 80) erschließen. Daher plädiert Keller vor allem für eine Diskursforschung als interpretierende Analyse gesellschaftlicher Prozesse der Konstruktion, Legitimation und Kommunikation von Wissens- und Handlungsordnungen. Interpretationsprozesse

benötigen reflektierende Methoden, damit sie sozial objektivierbar bleiben. Keller versucht die bereits entwickelten Methoden der qualitativ-interpretativen Forschung für diskursanalytische Zwecke nutzbar zu machen (vgl. Keller 2012, 93; vgl. Keller et al. 2001, 20; vgl. Keller 2001, 114). In der WDA werden deshalb unterschiedliche Datenformate und Auswertungsschritte kombiniert, z.B. eine Fallstudie mit einer Feinanalyse. Darüber hinaus geht es nicht um die Bedeutungseinheit eines einzelnen Dokuments, sondern das Dokument artikuliert ein Bruchstück eines oder mehrerer Diskurse (vgl. Keller 2007, 81f.):

„Wissenssoziologische Diskursanalyse ist, indem sie die Idee der Materialität der Diskurse ernst nimmt, nicht nur Kommunikations-, Text- oder Bildforschung, sondern Diskurs- und Dispositivanalyse, also Fallstudie, Beobachtung, sogar ethnographische Verdichtung, die den Zusammenhang von Aussageereignissen, Praktiken, Akteuren, organisatorischen Arrangements und Materialitäten als mehr oder weniger weit historisch und sozial-räumlich ausgreifende Prozesse in den Blick nimmt.“ (ebd., 100)

Nach Keller liegen Bedeutungen in Diskursen nicht als losgelöste Partikel vor, sondern sie existieren in strukturierter Form, als typisierbare und typisierte Schemata. Als Strukturierungselemente von Diskursen beschreibt Keller u.a. Klassifikationen, Phänomenstrukturen, rote Fäden, narrative Strukturen und Deutungsmuster (vgl. Keller 2001, 131; vgl. Keller 2007, 83). Letztere sind besonders wichtig für die hier durchgeführte Diskursanalyse. Deutungsmuster sind solche grundlegenden bedeutungsgenerierenden Regulationsmuster, die nahelegen, worum es sich bei einem bestimmten Phänomen handelt. Die historisch entwickelten und in Interaktionen ausgebildeten Interpretationsmuster der Weltdeutung und Problemlösung organisieren individuelle und kollektive Erfahrungen und stehen für die Deutungsarbeit zur Verfügung (vgl. Keller 2001, 132). In ihnen werden Deutungsmöglichkeiten mit Handlungen und Regeln verbunden. Soziale Akteur*innen eignen sie sich in Sozialisationsprozessen an und orientieren ihr eigenes Deuten und Handeln daran (bewusst, unbewusst, affirmativ, ablehnend, kritisch, kreativ etc.). Deutungsmuster werden damit zum existentiellen Bestandteil kollektiver Wissensvorräte. Sie verweisen auf den Aspekt des Typischen, denn es handelt sich um allgemein gültige (hegemoniale) Deutungsfiguren, die in verschiedener (sprachlicher und materialer) Gestalt sichtbar werden. Innerhalb von Diskursen werden unterschiedliche Deutungsmuster für bestimmte weltliche Phänomene miteinander in ganz spezifischer Weise verknüpft (vgl. Keller 2007, 84).

Keller entwickelt ein sehr grobes Verfahren zur Analyse von Diskursen. Zunächst soll der zu untersuchende Diskurs demnach thematisch, bünnenspezifisch und akteursbezogen festgelegt werden. In einem zweiten Schritt soll die Fragestellung

möglichst präzise formuliert werden. Aus dieser ergeben sich dann das relevante Datenmaterial und die Untersuchungsgröße, die im Hinblick auf den Diskurs hinreichend plausibel begründet werden müssen. Ebenso gilt dies für die methodische Fixierung. So ließe sich hier zum Beispiel die Analyse von Deutungsmustern fixieren. Daran schließen sich zuletzt Erhebungs- und Auswertungsverfahren an, die mit der Fragestellung und dem Material korrespondieren (vgl. Keller 2001, 136). Beispielhaft lässt sich ein kodierendes Verfahren anwenden, das mittels offenem, axialem und selektivem Kodieren das Entschlüsseln von Deutungsmustern und roten Fäden innerhalb von Diskursen ermöglicht (vgl. Keller 2007, 93f.). Wichtig ist aber nach Keller auch die sequenzielle Feininterpretation (vgl. ebd.). Das Auswählen von Dokumenten für die Feinanalyse muss sich an Kriterien der Forschungsfrage orientieren. Man kann mit einem bedeutsam erscheinenden Dokument beginnen und dann mit einem sich stark davon unterscheidenden Dokument fortführen (maximale Kontrastierung) oder mit einem vergleichsweise ähnlichem (minimale Kontrastierung). Abgeschlossen ist dieser Prozess, wenn sich keine neuen Kategorien, Ideen, Deutungsmuster etc. mehr abbilden (vgl. ebd., 90f.)

Keller betont immer wieder die Notwendigkeit von Reflexion und objektivierbarer Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess. Dazu schlägt er u.a. ein forschungsbegleitendes Notizbuch mit Kommentaren und Memos vor (vgl. ebd., 91).

2. Ausgangspunkt und Verortung: Das Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘

Das Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht und Migration“ (FluDiKuBi) ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Projekt im Bereich der Kulturellen Bildung mit einer Laufzeit von drei Jahren (November 2016 bis November 2019). Der Projektträger ist die Katholische Hochschule NRW und angesiedelt ist das Projekt in der Abteilung Aachen im Forschungsschwerpunkt Bildung und Diversity. Das Projektteam besteht derzeit aus den studentischen Mitarbeiter*innen Wael Baitamani, Julia-Maria Breidung, Lena Schütter und Johanna Meiers, der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Susanne Bücken sowie den Professor*innen Dr. Marion Gerards und Dr. Norbert Frieters-Reermann als Projektleitungen.

Das Anliegen des Projektes ist es, aus einer rassismuskritischen Perspektive die gesellschaftlichen Diskursfelder Kulturelle Bildung, Migration und Flucht zu untersuchen. Kulturelle Bildung ist ein Begriff, der derzeit Hochkonjunktur hat und in verschiedener Weise verwendet wird. Unter Kultureller Bildung werden vor allem sol-

che (zumeist non-formalen) Angebote verstanden, die Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen und künstlerisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen sollen. Kulturelle Bildung wird als Teil von Allgemeinbildung und damit als Menschenrecht anerkannt (vgl. Emert 2009, 1). Gabriele Weiß betont, dass Kulturelle Bildung derzeit als Containerbegriff verwendet wird, in welchem unterschiedlichste und teils sogar widersprüchliche Dinge, Praxen und Ziele vereint werden. Containerbegriffe wirken und funktionieren politisch, weil ihnen mit Begeisterung zugestimmt wird, ohne dass sie einer Konkretisierung bedürfen. Derzeit wird nach Gabriele Weiß Kulturelle Bildung insbesondere für neoliberale Zwecke genutzt (vgl. Weiß 2017, 14f.). In Abgrenzung zur ästhetischen Bildung (siehe Teil V) wird in diesem Forschungsprojekt also ‚Kulturelle‘ Bildung als ein Ansatz verstanden, der insbesondere die Zielsetzung von Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Integration verfolgt. Damit wird er vor allem auch von politischen Akteur*innen in Deutschland zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. Für den Untersuchungsgegenstand des Forschungsprojektes sind sowohl der Diskurs zur geförderten Kulturellen Bildung als auch der kulturpolitische und wissenschaftliche Diskurs im migrationsgesellschaftlichen und fluchtbezogenen Kontext relevant. Das leitende Interesse der Untersuchung bezieht sich auf die Verschränkung von künstlerisch-ästhetischer Bildungspraxis, Vorstellungen von Kultur sowie gesellschaftlichen bzw. politischen Anliegen und normativen Orientierungen im Kontext von Flucht und Migration.

Als theoretischer Referenzrahmen des Forschungsprojekts wurde auf Grundlage der Diskurstheorie nach Michel Foucault und Ansätzen der Kritischen Diskursanalyse und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse eine spezifische Methodik entwickelt, die es ermöglicht, die dekonstruierende und rassismustheoretisch informierte Ausrichtung des Analysevorhabens zu verfolgen. Ziele des diskursanalytischen Vorgehens sind unter anderem das Erkennen und Offenlegen von Deutungsmustern, die sich in einem hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration abbilden und das Sagbarkeitsfeld der Kulturellen Bildung formen.

Unter Berücksichtigung dieses Erkenntnisinteresses und mit Blick auf pragmatische Machbarkeit wurde das zu analysierende Datenmaterial im Forschungsprozess ausgewählt. Es setzt sich im Sinne einer Methodentriangulation aus drei großen Bausteinen zusammen, bei denen sich die Erhebungsinstrumente unterscheiden. Den zentralen Diskurskorpus bilden bewilligte Anträge der BMBF-geförderten Programme zur Kulturellen Bildung „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“. „Kultur macht stark“ als Programm Kultureller Bildung für bildungsbenachteiligte

Kinder und Jugendliche wurde vom BMBF 2016 erweitert um „Kultur macht stark plus“ als Programm mit der Zielgruppe geflüchtete junge Erwachsene. Insgesamt wurden von den an den Förderungen beteiligten Programmpartnern¹⁵ ca. 1.100 Anträge aus ca. 14.000 Anträgen für den Zeitraum 2012 bis 2017 als relevantes Diskursmaterial ausgewählt. Die Anträge beziehen sich in der Zielgruppenbeschreibung auf Migration und/oder Flucht. Derzeit befindet sich das Forschungsteam am Ende der Erhebungsphase dieses Materials. Zusätzlich zu diesem Antragsmaterial fließen teilnehmende Beobachtungen und Vortragstexte von nationalen und international deutschsprachigen Tagungen im Kontext von Kultureller Bildung, Migration, Flucht, Rassismuskritik und Diversität mit in die Analyse ein (wissenschaftlicher Diskurs). Außerdem wurde im Forschungsverlauf entschieden, Diskurspositionen des Deutschen Kulturrats in die Analyse einzubeziehen (kulturpolitischer Diskurs). Dieses Interesse begründet sich insbesondere in der Beobachtung, dass der Deutsche Kulturrat als Akteur einen gesellschaftspolitischen Diskurs im Zusammenhang von Flucht und Migration mitgestaltet. Der Deutsche Kulturrat koordiniert und moderiert seit 2016 die „Initiative Kulturelle Integration“, die sich dem Anliegen widmet, deutlich zu machen, „welchen Beitrag Kultur zur Integration leisten kann – zur Integration der Menschen, die nach Deutschland kommen, aber auch derjenigen, die bereits in Deutschland leben.“ (Initiative Kulturelle Integration 2016)

Weil bis zum jetzigen Zeitpunkt das Antragsmaterial von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ im Zentrum der Erhebung stand, wird an dieser Stelle ausschließlich das methodische Vorgehen der Analyse dieses Materials vorgestellt. Zur Analyse der 1.100 Anträge wird in Anlehnung an Jäger/Jäger und Keller ein kodierendes Verfahren angewandt. Es zielt darauf, die Konstitution von Bedeutung und die Herstellung von sozialer Wirklichkeit nachvollziehen zu können und offen zu legen. Hierzu ist eine induktiv wie deduktiv abgesicherte und auf Kategorien gestützte Analysematrix zu Grunde gelegt, die in vielen Rücksicherungsschleifen mit dem Diskursmaterial entwickelt wurde. Diese teilweise deduktive Vorgehensweise begründet sich in Anlehnung an Adele Clarke damit, dass es nicht ausreichend ist, allein das Datenmaterial für sich sprechen zu lassen. Vielmehr sei es notwendig, sicher zu gehen, „Daten zu sammeln, welche die Bedeutung oder die fehlende Bedeutung“ (Clarke, 2005, 116) von *race*, Klasse, Geschlecht und Körper für die er-

¹⁵ Zu den Programmpartnern von „Kultur macht stark“ gehören 24 Verbände und 6 Initiativen, die in den meisten Fällen ihre Arbeit mit spezifischen Kunstsparten und künstlerischen Medien durchführen (z.B. Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler e.V., Deutscher Bibliotheksverband e.V., Deutscher Museumsbund e.V., Verband deutscher Musikschulen e.V.) [siehe https://kumasta.buendnisse-fuerbildung.de/foerderorganisationen_kennenlernen/]

forschte Situation explizit berücksichtigen können, und somit das Risiko zu verringern, die „allzu normalisierten Praktiken von Rassismus, Sexismus und Homophobie¹⁶“ (ebd.) zu übersehen oder gar zu reproduzieren. Als multiperspektivischer Raum der methodischen Entwicklung wurde das Format einer Diskurswerkstatt konzipiert. In dieser regelmäßig stattfindenden Werkstattarbeit beteiligt sich das gesamte Forschungsteam an der Analyse und Interpretation des Datenmaterials. Für die Entwicklung und Schärfung der Analyseperspektiven wurde gemeinsam Textmaterial zur Kulturellen Bildung untersucht, diskursive Verdichtungen entdeckt und sich herausbildende Deutungsmuster diskutiert. Dieser Prozess wurde in Kleingruppenformaten wiederholt und erneut rückgebunden. Die hieraus generierten Hypothesen und Erkenntnisse wurden mithilfe theoretischer Bezügen aus der Rassismustheorie, den Postcolonial Studies, der Kulturwissenschaft und der ästhetischen Bildung kontextualisiert. Auf dieser Grundlage wurden die bereits angesprochenen Analysekatoren entwickelt¹⁷. Konkret wird mit dieser Analysematrix das Textmaterial beispielsweise daraufhin befragt, in welcher Weise – polarisierend, vereinheitlichend, hierarchisierend, ressourcenorientiert, auf Heterogenität hinweisend etc. – zu geflüchteten Menschen im Allgemeinen sowie in Bezug auf künstlerisch-ästhetische Praxis gesprochen wird. Die Analysematrix umfasst zehn Kategorien. Dazu zählt unter anderem die Kategorie ‚Kollektivsymbole‘, welcher vereinheitlichende und mit großer Bedeutung aufgeladene Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Flüchtlingskind‘ zugeordnet werden. Des Weiteren umfasst die Kategorie ‚Konstruktion von...‘ neben den Unterkategorien Migration, Klasse und Körper auch die Unterkategorie Geschlecht, welche der Ausgangspunkt für die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse ist. Weil das Codieren der Daten immer schon eine Interpretationsleistung ist, werden die benannten Diskurswerkstätten ebenso wie Kommentare, Memos und Reflexionsdokumente regelmäßig dazu genutzt, das Interpretierte in einer Reflexionsschleife abzusichern, nachvollziehbar und objektivierbar zu machen, um u.a. dem Vorwurf, überall Rassismus zu sehen, entgegenzuwirken.

Mit der Strukturanalyse der 1.100 Anträge soll das Sagbarkeitsfeld innerhalb der Förderlogiken zu Flucht und geflüchteten Menschen in Verschränkung mit Kunst und Kultur sichtbar werden. In qualitativer Bandbreite und quantitativer Häufung soll aufgezeigt werden, welche Deutungsmuster sich als typisch erweisen und den Dis-

¹⁶ Anstelle des individualisierenden Begriffs „Homophobie“ bevorzugt die Autorin den in Anlehnung an Butlers Ausführung der heterosexuellen Zwangsmatrix entwickelten Begriff „Heterosexismus“, welcher die Normalisierung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität und das damit einhergehende Machtverhältnis berücksichtigt.

¹⁷ Die entwickelte Analysematrix befindet sich in Anlage A.

kurs bestimmen, welchen Wissensformen sich bedient wird und welche Wissensordnungen dadurch entstehen. Dazu interessiert im Sinne der Kritischen Diskursanalyse auch, was nicht sagbar erscheint oder de-thematisiert wird.

In den bisher 950 erhobenen Anträgen von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ zeichnen sich in auffallender Weise stereotypisierende Konstruktionen zu geflüchteten Menschen ab. Es überwiegen Vorstellungen eines statischen und geschlossenen Kulturverständnisses. Kultureller Bildung wird insbesondere die Aufgabe einer Vermittlerin von deutschen, europäischen und dominanzkulturellen Werten zugeschrieben. Sichtbar wird außerdem die Markierung von Migration als grundsätzlicher gesellschaftlicher Abweichung von einer (ausdrücklich benannten oder impliziten) deutschen Norm. So wird in den Anträgen eine durchgängige, nahezu unhinterfragte Unterscheidung von ‚deutschen Kindern‘ und ‚Kindern mit Migrationshintergrund‘ deutlich. Letzteren werden eigene künstlerisch-kulturelle Erfahrungen und Kompetenzen häufig abgesprochen. Diese diskursive Konstruktion verweist auf ein Deutungsmuster der Interpretation von Gesellschaft, welches weder von einer migrationsgesellschaftlichen Normalität ausgeht noch die eigene europäisch-hochkulturelle Normativität in Frage stellt. Aus einer postkolonialen Perspektive werden in dem Antragsmaterial vielfach rassifizierende Differenzierungen erkennbar. In dem diskursiven Prozess des Othering von geflüchteten Menschen werden diese über Zuschreibungen als kulturell, ästhetisch und sozial positionierte ‚Andere‘ erzeugt und das Sprechen in Dualismen verstärkt diese Differenzierungspraxis. In der Beschreibung der Lebenswirklichkeiten und Umstände der Kinder und Jugendlichen werden Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung nahezu nicht thematisiert. Stattdessen werden klientelisierende und viktimisierende Tendenzen gegenüber Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung sichtbar. Dabei werden verstärkt eine zugeschriebene kulturelle Unerfahrenheit sowie psychische Belastungssituationen und weit weniger ihre Heterogenität, Potentiale und Ressourcen fokussiert und dementsprechend kulturelle Bildungsangebote konzipiert (vgl. Bücken et al. 2018, 30f.). Diese ersten Ergebnisse verweisen bereits auf das hohe Anregungspotential des Forschungsvorhabens für die Kulturelle Bildung.

3. Konkretisierung der Fragestellung

In der Entwicklung der Analysematrix für das Antragsmaterial von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ im Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘ wurde bereits deutlich, dass die ‚Soziale Konstruktion von Geschlecht‘ ein in der Erhebung zu berücksichtigender Aspekt ist. In der ersten Sichtung des Materials zeigte sich, dass Geschlecht häufig thematisiert wird. Dies begründet sich teilweise darin, dass die

Antragsvorlage des BMBF die Frage nach dem ‚Geschlecht der Zielgruppe‘ beinhaltet (die Antragstellenden sind nicht gezwungen, diese zu beantworten). Darüber hinaus wird Geschlecht aber auch an anderen Stellen zur Beschreibung von Zielgruppen oder sozialräumlichen Gegebenheiten angeführt. Das spricht dafür, dass Geschlecht einen relevanten Faktor für die Definition von Bildungsbenachteiligung, für die Praxis Kultureller Bildung und/oder für die Erlangung von staatlichen Fördermitteln darstellt. Weil im Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘ keine Ressourcen zur Verfügung stehen, um die codierten Diskursfragmente der Kategorie ‚Soziale Konstruktion von Geschlecht‘ zu analysieren und auszuwerten, findet die Analyse im Rahmen dieser Masterthesis statt.

Ausgehend von den in Teil II vorgestellten theoretischen Bezügen zu Heteronormativität und Verschränkungen von *race*/Rassismus und Geschlecht/(Hetero- und Cis-)Sexismus sowie den methodologischen diskursanalytischen Grundlagen wurde folgende leitende Fragestellung für die Analyse entwickelt:

In welcher Weise wird im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration Geschlecht thematisiert?

Darüber hinaus ist von Interesse, inwiefern bei der Thematisierung von Geschlecht Heteronormativität (re-)produziert wird bzw. ob auch widerständige, subversive, entnaturalisierende Aussagen getätigt werden. Damit einher geht auch die Frage danach, welche Ziele der Staat mit den Förderprogrammen zu Kultureller Bildung verfolgt und inwiefern Geschlecht hierbei eine Rolle spielt. Außerdem soll die Frage beantwortet werden, ob und inwieweit Verschränkungen von *race* und Geschlecht sowie Rassismus und (Hetero- und Cis-)Sexismus sichtbar werden.

Ziel der Analyse ist es, das Sagbarkeitsfeld, die hegemonialen Wissensordnungen und die typischen Deutungsmuster im Sprechen über Geschlecht im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration aufzudecken.

4. Methodisches Vorgehen

Die hier durchgeführte Forschung versteht sich als kritische Forschung mit vorab fokussierten Untersuchungsgegenständen (vor allem Heteronormativität). Diese wurden in Anlehnung an Jäger deshalb bereits ausführlich theoretisch bestimmt (Teil II) und leiten den Blick der Forscherin auf das Datenmaterial (vgl. Jäger 2001, 102). Das ausgewählte Datenmaterial besteht zum einen aus ca. 860 Fragmenten

aus 950¹⁸ Anträgen von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“, welche bereits als ‚Soziale Konstruktion von Geschlecht‘ codiert wurden. Darüber hinaus werden die Kategorien ‚Kollektivsymbole‘ und ‚Diskriminierungserfahrungen aufgrund eines anderen Merkmals‘ gesichtet und das in Bezug auf Geschlecht relevante Material extrahiert (ca. 40 Fragmente). So werden insgesamt ca. 900 Textstellen des Antragsmaterials zusammengefügt, in welchen Geschlecht im weiten Sinne thematisiert wird. Damit erschließt sich der Materialkorpus und kann in einem ersten Schritt gesichtet werden. Nach der ersten Sichtung wird sich mit Blick auf die Bewältigung des Materialkorpus für die erneute Anwendung eines codierenden Verfahrens entschieden. Durch induktives Arbeiten mit dem Material können alle im Zusammenhang mit Geschlecht vorkommenden Themen bei der Codierung berücksichtigt werden. Durch deduktives Vorgehen fließen darüber hinaus die theoretischen Untersuchungsgegenstände (insbesondere Heteronormativität) in die Analyse mit ein. Die hier angewandte Analysematrix¹⁹ ist also sehr kleinschrittig und detailliert. Zur Absicherung und Reflexion wird diese Matrix während des Forschungsprozesses ständig erweitert und korrigiert. Deshalb müssen bereits codierte Diskursfragmente erneut überprüft werden.

Im Sinne einer Strukturanalyse kann mithilfe dieses codierenden Verfahrens die qualitative Bandbreite des Sagbarkeitsfeldes zu Geschlecht und Sexualität im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration erfasst werden. Es werden die Grenzen des Sagbaren konturiert und es wird deutlich, was nicht sagbar ist und/oder de-thematisiert wird. Darüber hinaus bietet das codierende Verfahren die Möglichkeit einer quantitativen Verdichtung, durch welche wiederum das Typische vom Untypischen unterschieden werden kann und damit Deutungsmuster, dominante Wissensordnungen und Kollektivsymbole sichtbar werden. In Betracht kommen hier auch diskursive Ereignisse und Kontexte, die den Diskurs beeinflussen (können). Nach dieser Strukturanalyse werden Hypothesen entwickelt, die in exemplarischen Feinanalysen überprüft werden. Die Auswahl von Anträgen für die Feinanalyse orientiert sich in diesem Fall zunächst an einem bedeutsam erscheinenden Fragment und wird fortgeführt mit einem sich stark davon unterscheidendem Fragment (maximale Kontrastierung). In der Feinanalyse werden neben einer Analyse sprachlicher Mittel und Auffälligkeiten folgende Fragen an das jeweilige Diskursfragment gestellt:

Wer spricht? Welche Positionierungen und Positioniertheiten werden deutlich?

¹⁸ 950 Anträge wurden bis zum Zeitpunkt der Analyse (Januar 2019) im Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘ erhoben.

¹⁹ Die hier entwickelte und angewandte Codiertabelle befindet sich in Anlage B.

Über wen? Wird Geschlecht relevant? Welches Geschlecht wird (häufig) benannt? Wird dabei von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität (implizit/explicit) ausgegangen?

In welcher Weise? Wird positiv zu Ressourcen oder Heterogenität gesprochen? Werden Machtverhältnisse wie Sexismus, Heterosexismus und Cis-Sexismus und damit einhergehende Diskriminierungserfahrungen anerkannt? Wird wertschätzend, hierarchisierend, stereotypisierend, polarisierend, homogenisierend, essentialisierend, naturalisierend, kulturalisierend, paternalistisch... gesprochen?

In welchem Kontext? In welchem institutionellen Rahmen wird gesprochen? In Bezug auf welches künstlerisch-ästhetische Medium wird gesprochen? Wird Bezug genommen zu politischen oder gesamtgesellschaftlichen Themen und Diskursen?

Mit Bezug auf welches Wissen? Wird wissenschaftliches Wissen, z.B. gender-/queer-theoretisches Wissen, sichtbar? Wird Alltagswissen, (kultur-)rassistisches Wissen, Erfahrungswissen, hegemoniales Wissen, gegen-hegemoniales Wissen... genutzt?

Welche Konsequenzen hat das ‚Gesagte‘ oder kann es haben? Kann die Äußerung bzw. Aussage zu Empowerment, Diskriminierung, Aufwertung, Abwertung, Ausschluss, Teilhabe...führen?

Sobald sich keine neuen Deutungsmuster in der Feinanalyse mehr abbilden, wird dieser Prozess beendet. Zuletzt werden die Ergebnisse der Strukturanalyse und der Feinanalyse mit Blick auf die Forschungsfrage zusammengefügt. Bezugnehmend auf die in Teil II ausgeführten theoretischen Grundlagen werden die Ergebnisse schließlich eingebettet und kontextualisiert.

Um das Forschungsanliegen zu fokussieren und die Interpretationen so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten, werden während der Struktur- und Feinanalyse immer wieder Reflexionen anhand von Memos und Kommentaren angefertigt. Dadurch und durch mehrere Absicherungen mithilfe des Materials soll das Interpretieren außerdem möglichst offen gestaltet werden. Insgesamt ist dennoch zu berücksichtigen, dass aus Gründen der zeitlichen Machbarkeit in dieser Diskursanalyse nicht alle relevanten und auffälligen Aspekte in einer dafür notwendigen theoretischen Tiefe analysiert werden können.

Teil IV Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Diskursanalyse dargelegt. In diesen Kapiteln werden die Kategorien „Mann“ und „Frau“ sowie „Mädchen“ und „Jungen“ in Anführungszeichen gesetzt, weil diese im analysierten Datenmaterial größtenteils in dieser scheinbar eindeutigen Geschlossenheit verwendet werden. Lediglich wenn im Antragsmaterial die jeweilige Kategorie um ein Sternchen oder einen Unterstrich erweitert wurde, wird dies auch im Folgenden so zitiert.

1. Heteronormativität und Geschlechterstereotype

Im Antragsmaterial von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ wird Zweigeschlechtlichkeit als hegemoniale und weitestgehend unhinterfragte Norm deutlich (250 Fragmente). Die Frage nach dem Geschlecht der Zielgruppe wird größtenteils mit „männlich und weiblich“ (u.a. Antrag 228²⁰) oder „Jungen und Mädchen“ (u.a. Antrag 023) sowie „beide Geschlechter“ (u.a. Antrag 411) beantwortet. Einhergehend mit dem Sprechen in zwei eindeutig existierenden Geschlechtern wird auch die Idee von natürlicherweise gegebenen Unterschieden zwischen „Männern“ und „Frauen“ sichtbar. Sie würden zum Beispiel unterschiedliche künstlerisch-ästhetische Medien nutzen und befürworten, hätten verschiedene (physische) Bedürfnisse, Interessen oder Besonderheiten. Die Naturalisierung und Essentialisierung von geschlechtlichen Unterschieden wird hier in einer Selbstverständlichkeit reproduziert und verstärkt. Ohne Notwendigkeit einer Begründung werden die Differenzen zwischen „Mädchen“ und „Jungen“ so dargestellt, als wären die Formulierungen mit Hall „schlichte Beschreibungen dessen, was die Dinge sind“ (1989a, 152). Mit diesem aus hegemonialen Diskursen stammenden Wissen über die Dichotomie von Geschlecht und die Unterschiede zwischen „Mädchen“ und „Jungen“ (vgl. Butler 2018, 46) werden stereotype Geschlechterbilder unter anderem über die Wahl der künstlerisch-ästhetischen Praxis reproduziert:

„In der Zusammenarbeit der beiden unterschiedlichen Tanzstile steht das Ziel zum einen die Jungs über ein sehr physisches, kraftvolles und dynamisches Tanztraining des Breakdances zu erreichen, während die Mädchen über zeitgenössischen tänzerischen Ansatz zunächst mehr ihre individuellen Möglichkeiten erproben.“ (Antrag 521)

Kulturelle Bildungsangebote für „Frauen“ und „Mädchen“ beinhalten häufig Tätigkeiten mit Textil (z.B. Nähen), Kochen oder Tanzen. Kulturelle Bildungsangebote für „Männer“ und „Jungen“ beschäftigen sich hingegen mit (dem Bau von) Perkussions-

²⁰ Die hier verwendete Nummerierung der Anträge wurde im Forschungsprojekt ‚FluDiKuBi‘ zur Anonymisierung des Materials entwickelt. Anträge mit einem „+“ vor der Nummer stammen aus dem Programm „Kultur macht stark plus“.

instrumenten, Holzarbeiten oder Breakdance. In insgesamt 25 Diskursfragmenten werden dadurch Geschlechterstereotype reproduziert und die dichotome Geschlechterordnung aufrechterhalten. In Antrag +205 wird diese Unterscheidung besonders deutlich. Während die „Männer“ das Schreinern lernen und damit auch berufsvorbereitendes Wissen erlangen sollen, kümmern sich die „Frauen“ um die Verpflegung:

„So sollen die männlichen Teilnehmer von Anfang an in die Planung des Tischlers bei der „Garten-Sitzecke“ einbezogen werden. Beim gemeinsamen Einkauf lernen die Teilnehmer handwerkliche Begriffe, die ihnen später im beruflichen Leben helfen können. [...] Frauen werden sich um die Verpflegung kümmern. Gemeinsam mit einem Betreuer kaufen sie täglich Lebensmittel ein und kochen in der nahegelegenen Küche.“ (ebd.)

Durch die hier vollzogenen Bezeichnungsprozesse von „Frauen“ und „Männern“ in Verbindung mit den Praxen des Handwerks und Kochens erscheint die Unterschiedlichkeit letztlich als naturgegeben und erzeugt möglicherweise eine Authentizität, welche wiederum zur Begründung für Verhaltensweisen werden kann (vgl. Ludwig 2012, 109). Diese auf stereotypisierte Geschlechterannahmen gründenden Aussagen können mit Butler als Form der sozialen Regulierung der binären Beziehungen, in welcher sich „der männliche Term vom weiblichen unterscheidet“ (Butler 2018, 46) mit dem Ziel der Aufrechterhaltung dieser Zwei-Geschlechter-Ordnung interpretiert werden.

Lediglich in vier von 950 Anträgen werden trans*, queere, bi-, homo- und inter*sexuelle Menschen (LGBTIQ*) in der Zielgruppenbeschreibung oder im allgemeinen Sprechen berücksichtigt. Dies geschieht explizit oder indem die Kategorie „Frau“ mit einem Sternchen oder Unterstrich erweitert und erläutert wird – Zielgruppe sind dann „Frauen*“ und „Mädchen*“, wie in Antrag 400:

Das Angebot „richtet sich an bildungsbenachteiligte Mädchen* aller Religionen und Kulturen im Alter von 10-18 Jahren. Das Sternchen hinter dem Wort „Mädchen“ und „Frau“ bedeutet, dass hinter der Kategorie „Mädchen“ und „Frau“ vielfältige Identitätsentwürfe stehen können. Die Fahrt soll sich an alle Kinder/Jugendlichen richten, die sich als Mädchen* oder Frau* verstehen, es nicht mehr sein wollen oder es gerne sein möchten. Also auch Trans*, Inter* und Queere Personen.“ (ebd.)

Hier werden queer-theoretische Wissensbestände sichtbar. Allerdings zeichnen sich auch in den Anträgen, in denen LGBTIQ* Personen berücksichtigt werden, Ambivalenzen ab. So wird in Antrag 614 beispielsweise ein Angebot beschrieben, in welchem Queer-Sein als inhaltliches Thema bearbeitet werden soll. Dazu werden drei „geschlechtshomogene“ Gruppen gebildet – eine Gruppe für „Mädchen“, eine für „Jungen“, eine für „Alle Geschlechter (auch transgender/queer)“ (ebd.). Zur Akquirie-

rung von Teilnehmer*innen sollen jeweils unterschiedliche Werbematerialien für „Mädchen“, „Jungen“ und „queere Jugendliche“ erstellt werden (vgl. ebd.). In diesem Angebot werden queere Jugendliche zwar prinzipiell als Zielgruppe mitgedacht, zugleich wird aber doch davon ausgegangen, dass es grundlegende Unterschiede zwischen diesen „Mädchen“, „Jungen“ und „queeren Jugendlichen“ gibt. Letztlich werden Trans* und queere Jugendliche dadurch nicht als Mädchen* oder Jungen* wahr- und ernstgenommen, sondern separiert betrachtet.

In quantitativer Betrachtungsweise wird deutlich, dass ‚Abweichungen‘ der heteronormativen Ordnung in diesem Diskurs nur in dem Maße vorkommen, in welchem sie die (cis-geschlechtliche und heterosexuelle) Norm stärken (vgl. Laufenberg 2014, 121). Heterosexualität wird ebenso wie Cis-Geschlechtlichkeit in keinem Antrag explizit besprochen und bleibt völlig unmarkiert. Einige Formulierungen weisen allerdings darauf hin, dass Heterosexualität als unhinterfragte Norm und natürlicherweise existierende Tatsache gedacht wird. Es wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass die Teilnehmer*innen des jeweiligen Angebots heterosexuell und eindeutig „männlich“ oder „weiblich“ sind:

Ziel dieses Angebots für „Jungen“ ist es, „die geschlechtliche Identität nicht in negativer Abgrenzung zu Weiblichkeit und Homosexualität zu entwickeln“ (Antrag 353).

Heterosexuelle und Cis-Geschlechtliche werden vor allem deshalb mit Privilegien ausgestattet, weil sie in jedem Antrag, in welchem Geschlecht thematisiert wird, angesprochen werden. ‚Abweichungen‘ dieser Norm werden dagegen nur in Ausnahmefällen berücksichtigt.

In 25 Diskursfragmenten – die gleiche Anzahl wie diejenige der Fragmente, in welchen Geschlechterstereotype reproduziert werden – wird der Versuch des Aufbrechens von Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen deutlich. Es werden zum Beispiel geschlechtsspezifische Angebote für „Frauen“ zum Thema Holzarbeit beschrieben (u.a. Antrag +023). Darüber hinaus werden explizit in vier Anträgen Möglichkeiten des Ausprobierens und Experimentierens mit Geschlechtlichkeit thematisiert, die auf subversive und differenzkritische Praxen hinweisen. Der Versuch, mithilfe kulturell-ästhetischer Praxis natürlich erscheinende Geschlechtergrenzen infrage zu stellen und zu bearbeiten, wird ersichtlich. Auffällig ist, dass dieses Experimentieren mit Geschlechtlichkeit ausschließlich im Kontext von Theater und Tanz ausgeführt wird, wie diese zwei Antragsausschnitte beispielhaft zeigen:

„Im Theater ist alles möglich! [...] Die Jungen und Mädchen möchten viele Sachen ausprobieren. Die Mädchen spielen männliche Rollen, genau so zie-

hen Jungs gerne Kleider an und stellen weibliche Charaktere dar. Außerdem bauen Mädchen gern die Dekorationen auf, arbeiten nicht nur mit Nadel und Faden, sondern auch mit Hammer, Bohrmaschine und Nägeln. Einige Jungen nähen gern oder tanzen. Unser Projekt ist offen für alle Experimente, die die Teilnehmer ausprobieren möchten.“ (Antrag 601).

„Die vielen Möglichkeiten des Ausprobierens bieten einige Möglichkeiten, Rollenbilder zu reflektieren. [...] Die Jungen lernen, dass Tanz nicht nur „etwas für Frauen“ ist. [...] Die Künstler werden spielerisch mit Rollenwechseln arbeiten, so dass das Ausprobieren kein Ausprobieren männlicher oder weiblicher kreativer Methoden bleibt. [...] Bei der Umsetzung des Konzepts [...] werden die Jugendlichen motiviert, Aufgaben zu übernehmen, die als typische Aufgaben des anderen Geschlechts gelten.“ (Antrag 591)

Trotz der bewussten Auseinandersetzung mit Geschlechternormen und Rollenbildern setzt sich in diesen Anträgen weiterhin das Sprechen in einer Zweigeschlechter-Ordnung fort. Eine implizite Unterscheidung von Sex und Gender wird darüber hinaus sichtbar, wobei Gender als sozial konstruierte Geschlechtsidentität mit unterschiedlichen als ‚typisch‘ angesehen Verhaltensweisen veränderbar erscheint, Sex als körperlich-biologisches Geschlecht allerdings nicht. Da „die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität“ mit Butler gesprochen allerdings „letztlich keine Unterscheidung ist“ (Butler 2018, 24), wird die heteronormative Grundordnung auch hier nicht kritisch betrachtet. Diese Versuche des Aufbrechens von stereotypen Geschlechterbildern können also im Sinne Butlers nicht als „subversive Strategien“ bezeichnet werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2018, 129). Nicht berücksichtigt und somit ausgeschlossen werden auch hier solche Kinder und Jugendliche, die sich nicht eindeutig als „Junge“ oder „Mädchen“ identifizieren. Darüber hinaus werden mit der Beschreibung von ‚typischen‘ Aufgaben und Interessen eines bestimmten Geschlechts Stereotype erneut reproduziert. Außerdem besteht die Gefahr, dass auf Geschlecht bezogene Machtverhältnisse gänzlich ignoriert werden, wenn zum Beispiel gesagt wird,

„dass es heute keine typisch weiblichen oder männlichen Aspekte gibt.“ (Antrag 601)

Mit diesem Ansatz wird suggeriert, dass jede*r alles sein könne, was er*sie möchte. Die Ausschlüsse und Zwänge von gesellschaftlichen Normen wie der Heteronormativität und damit einhergehende Positionierungen, Ungleichheiten, Chancenverteilungen und Handlungsmöglichkeiten werden nicht berücksichtigt (vgl. Kessi/Plößer 2010, 9). Mit dem vorherrschenden Sprechen in eindeutigen Identitäten von „Frau“ und „Mann“ sowie „Mädchen“ und „Junge“ geht auch die Akzeptanz und Ignoranz von Machtverhältnissen und Schemata der Unterscheidung einher. Lediglich an

einigen Stellen wird die Unterdrückung und Diskriminierung von („anderen²¹) „Frauen“ benannt. Heterosexismus und Diskriminierung von LGBTIQ* Personen werden an keiner Stelle besprochen.

Insgesamt wird in 152 Anträgen ein Angebot für eine „geschlechtsspezifische“ Zielgruppe angesprochen. Davon beziehen sich 142 auf ein Angebot für „Mädchen“/„Frauen“ oder „Mädchen*“/„Frauen*“, zehn auf ein Angebot für „Jungen“ oder „Männer“. In einigen Anträgen begründet sich die geschlechtsspezifische Zielgruppe über das Thema/die künstlerisch-ästhetische Praxis in stereotyper Weise (ein Angebot zum Thema Kochen richtet sich i.d.R. an „Mädchen“). In 36 Fällen wird die Geschlechtsspezifität außerdem durch „Empowerment“ bzw. „Schutz“ begründet (diese Angebote richten sich ausschließlich an „Frauen“/„Mädchen“). In 100 Diskursfragmenten wird die Geschlechtsspezifität überhaupt nicht begründet oder lediglich mit Bezug auf eine nicht näher definierte „geschlechtssensible Pädagogik“ (u.a. Antrag 597) bzw. ein „Gender-Prinzip“ (Antrag 703) kommentiert.

An dieser Stelle wird deutlich, dass „Mädchen“ und „Frauen“ häufiger explizit als Zielgruppe angesprochen werden als „Jungen“ und „Männer“. „Jungen“ und „Männer“ werden insgesamt weniger markiert. Über „Mädchen“ und „Frauen“ wird oftmals in ihrer Rolle als Mutter bzw. „alleinerziehende“ Mutter gesprochen. „Männer“ werden allerdings nie als Väter angesprochen. Hier lassen sich Aspekte des von Foucault identifizierten Sexualitätsdispositivs, insbesondere des Idealbilds einer fürsorglichen Mutter, wiedererkennen (vgl. Foucault 1983, 126). Darüber hinaus werden im Sprechen über „Frauen“ und „Mädchen“ Kollektivsymbole verwendet, die scheinbar eindeutig zu lesende Identitäten erzeugen: „konservativ muslimische Mädchen“ (Antrag 292), „Flüchtlingsmädchen“ (u.a. Antrag 021), „Flüchtlingsfrauen“ (u.a. Antrag +093), „Roma-Mädchen“ (u.a. Antrag 360), „arabische Mädchen“ (u.a. Antrag 641), „alleinerziehende westafrikanische Mütter“ (Antrag 610). Diese Kollektivsymbole gehen einher mit Rassifizierungen²² des „weiblichen“ Subjekts.

2. „Die ‚andere‘ Frau“

Das Sprechen in rassifizierenden Kollektivsymbolen deutet auf vorausgesetztes, hegemoniales Wissen über die als ‚anders‘ markierten „Mädchen“ und „Frauen“ hin – unter anderem geflüchtete „Frauen“, muslimische bzw. als Muslimin gelesene „Frauen“ oder als Migrantin markierte „Frauen“. Das Sprechen über die ‚anderen‘

²¹ Mit der Beschreibung ‚anders‘ (‚andere‘ „Männer“ / ‚andere‘ „Frauen“ / die ‚Anderen‘) wird in Teil IV auf den Prozess des Otherings verwiesen. ‚Geändert‘ werden in den Anträgen von KMS und KMS+ insbesondere als Migrant*in, Muslim*a oder Geflüchtete*r Markierte.

²² Mit Carmen Mörsch gesprochen verdeutlicht der Begriff Rassifizierung „auf der Ebene der Grammatik den Herstellungscharakter rassistischer Markierungen“ (Mörsch 2018a, 3).

„Mädchen“ und „Frauen“ ist geprägt von Viktimisierung. Sie werden in 51 Diskursfragmenten als Opfer einer (zumeist ‚patriarchalen‘) Struktur, Familie, Kultur oder Religion dargestellt. Nahezu alle benannten Diskriminierungserfahrungen und Unterdrückungen von „Frauen“ werden in kulturalisierender und essentialisierender Weise auf die ‚andere‘ „Frau“ bezogen. Sexismus und Unterdrückung werden dabei ausschließlich im Herkunftsland, der Herkunftskultur oder Herkunftsfamilie verortet:

„Die meisten der geflüchteten, jungen Frauen waren jahrelang der Unterdrückung ausgesetzt und kennen keine Gleichberechtigung.“ (Antrag +106)

In Deutschland existierender (Hetero- und Cis-)Sexismus wird an keiner Stelle angesprochen. Im Gegenteil wird die ‚deutsche Kultur‘ als idealisierter Gegenpol zu der ‚anderen Kultur‘ als gleichberechtigt, emanzipiert und einem Antidiskriminierungsgebot folgend dargestellt. Polarisierendes und dramatisierendes Sprechen verdeutlicht diese Unterscheidung, zum Beispiel wenn die ‚anderen‘ „Frauen“ in Deutschland mit Freiheit „konfrontiert“ (Antrag +100) werden.

In der Beschreibung der ‚anderen‘ „Frauen“ und „Mädchen“ offenbart sich ein zentrales Deutungsmuster, welches im Folgenden anhand von Zitaten verdeutlicht wird. Nicht alle hier angeführten Aspekte und Zitate kommen im Antragsmaterial quantitativ häufig vor. Allerdings formen sie zusammengefügt das vorherrschende Bild der ‚anderen‘ „Frauen“ und „Mädchen“ in diesem Diskurs. Die folgenden Aussagen bilden demnach das Sagbarkeitsfeld zu migrantisch markierten „Frauen“ und „Mädchen“ ab.

In homogenisierender Weise wird beschrieben, dass die ‚anderen‘ „Frauen“ und „Mädchen“ aufgrund der Sorge oder Angst ihrer Familie oder ihres „Mannes“ nichts oder wenig dürften – z.B. an einem Angebot nicht teilnehmen (vgl. Antrag 360), sich nicht öffentlich präsentieren (vgl. 523) oder keine eigene Meinung haben dürften:

„Mädchen bekommen ein eigenes Leben verboten und werden dominiert. Sie dürfen keine eigene Meinung haben.“ (316)

Deshalb seien sie hilfsbedürftig, müssten „Selbstbewusstsein“ erlernen (+080), seien „orientierungslos“, „eingeschüchtert“ (+102), sozial „isoliert“ (+067), „zurückhaltend“ und „introvertiert“ (+045), und hätten „Angst“ (+078). Sie könnten „nicht richtig entspannen“ (+075), seien „nicht richtig frei“ (+079), könnten ihr eigenes Leben nicht „gestalten“ (+100) und hätten wenig Möglichkeiten, „Anschluss“ (347) zu finden. „Besonders Mädchen und junge Frauen mit Flüchtlings- oder Migrationshintergrund“ hätten es „schwer sich Räume in der Stadt eigenständig zu erschliessen und aktiv zu werden“ (277). Weil ihre Bedürfnisse in ihrer Umgebung zu wenig gehört und sie

vernachlässigt würden (vgl. 543), wäre ein kulturelles Bildungsangebot für sie besonders wichtig. Sie seien allerdings „besonders schwer erreichbar“ (+104), weil sie „häufig unter sich“ (+107) blieben. Darüber hinaus sei es für sie „unmöglich an geschlechtsheterogenen Gruppen teilzunehmen“ (+057). Die „Mädchen“ unterlägen „meistens strengen patriarchalen Ehrenkodexen der Familie“ (248) und lebten in dem Widerspruch „Patriarchat/offene Gesellsch.“ (+076). Neben patriarchalen Familienstrukturen seien insbesondere „Mädchen“ aus Roma-Familien von „Vermählungen im jugendlichen Alter“ (360) betroffen. Geflüchtete „Mädchen“ sollten vor „früh arrangierten Ehen“ geschützt werden, indem ihnen zum Beispiel in einem Angebot Kultureller Bildung „Gesundheitswissen“ vermittelt wird (069).

Insgesamt werden vor allem in Anträgen von „Kultur macht stark plus“ „geschlechtsspezifische“ Angebote für „Mädchen“ und „Frauen“ konzipiert. In diesen Anträgen wird zumeist keine Begründung für die geschlechtsspezifische Ausrichtung genannt. Vermutlich ist das vorausgesetzte hegemoniale Bild der geflüchteten „Frau“ (als Opfer des Patriarchats) als Begründung ausreichend. Auffällig ist, dass es in den Angeboten für geflüchtete „Frauen“ inhaltlich häufig um geschlechtliche Rollenbilder geht, die sie erlernen und erweitern sollen. In vielen Fällen sollen die geflüchteten „Frauen“ dazu Austausch und Kontakt zu ‚deutschen‘ oder ‚einheimischen‘ „Frauen“ erhalten, die ihnen als positive Rollenvorbilder und als Orientierung dienen sollen – „female role models“ (+098). Den ‚anderen‘ „Frauen“ wird ein bestimmtes Rollenbild und eine bestimmte Idee von „Frau-Sein“ zugeschrieben, welche ganz anders ist als die ‚deutsche‘ Idee von „Frau-Sein“. Hier wird nicht nur polarisierend unterschieden zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘, sondern zugleich wird zwischen ‚richtigen‘ Rollenbildern und Geschlechterverhältnissen und ‚falschen‘ Rollenbildern und Geschlechterverhältnissen unterschieden:

„Es gibt in diesen Familien kein positives Rollenbild für Mädchen“ (316).

Die „female role models“ für die geflüchteten „Frauen“ und „Mädchen“ sollen ihnen nicht in erster Linie die verschiedenen Möglichkeiten von „Frau-Sein“ zu entdecken oder das eigene Verständnis als „Frau“ zu erweitern ermöglichen. Es geht vielmehr darum, das ‚falsche‘ Rollenbild abzulegen, und das ‚richtige‘, ‚deutsche‘ Rollenbild zu erlernen – ohne, dass dieses ‚deutsche‘ Rollenbild näher definiert würde. Diese paternalistische und erzieherische Weise widerspricht dem im Antragsmaterial oft formulierten Prinzip der Toleranz gegenüber ‚anderen‘ Lebensweisen und des Austauschs auf ‚Augenhöhe‘ und Voneinander-Lernens (vgl. u.a. Antrag +107).

Geflüchtete „Männer“ werden im Vergleich zu geflüchteten „Frauen“ fast nie explizit als Zielgruppe benannt. Oftmals (26x) wird auf Flucht-Statistiken verwiesen, nach welchen einer hohen Wahrscheinlichkeit nach vor allem oder ausschließlich „Männer“ an dem Kulturellen Bildungsangebot teilnehmen werden. An einigen Diskursfragmenten lässt sich außerdem ein vorausgesetztes Unwissen des geflüchteten „Mannes“ in Bezug auf Gleichberechtigung und unterschiedliche Familien- und Lebensgemeinschaften erkennen, beispielhaft in Antrag +006 mit dieser Zielbeschreibung:

„Die TN kennen unterschiedliche Formen der Familie und des Zusammenlebens von Menschen in Deutschland. Die TN reflektieren die Rollenverteilung in der Familie und die unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens im Hinblick auf Gleichberechtigung und Antidiskriminierungsgebot.“ (ebd.)

In der Konsequenz des Bildes der ‚anderen‘ „Frau“ könnte erwartet werden, dass die ‚anderen‘ „Männer“ als Täter und Patriarchen dargestellt werden, wie dies im öffentlich-medialen Diskurs zum Beispiel nach den sexistischen Übergriffen in der Silvesternacht in Köln der Fall war (vgl. Mecheril 2016a; vgl. Messerschmidt 2016). Erstaunlicherweise finden sich diese Narrative im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung nahezu gar nicht wieder. Geflüchtete „Männer“ oder ‚andere‘ „Männer“ werden insgesamt sehr viel weniger markiert als geflüchtete „Frauen“ und ‚andere‘ „Frauen“.

In zwei von vier Anträgen, die explizit LGBTIQ* Personen adressieren, wird außerdem deutlich, dass bei den als ‚anders‘ Markierten Cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität vorausgesetzt wird. Obwohl diese Anträge auf queer-theoretisches Wissen Bezug nehmen und LGBTIQ* Personen im Sprechen berücksichtigen, werden zum Beispiel beim Sprechen über die ‚anderen“ „Frauen“ Möglichkeiten von Bi-, Homo-, Inter*sexualität, Trans* und Queer-Sein nicht berücksichtigt. So beinhaltet Antrag +092 beispielsweise ein Angebot, in welchem queere Frauen* separiert von „geflüchteten Frauen“ in Gruppen arbeiten. Beide „Gruppen“ sollen ihre verschiedenen Positionierungen und Lebensrealitäten zeigen, denn diejenigen der „geflüchteten Frauen“ unterschieden sich „zum Teil deutlich von den unseren“ (ebd.). Während in diesem Antrag die Kategorie „Frauen“ durchgehend um ein Sternchen ergänzt wird („Frauen*“), wird dies an zwei Stellen, in denen explizit „geflüchtete Frauen“ besprochen werden, vergessen oder bewusst nicht hinzugefügt. Ein Antrag einer Mädchen_einrichtung bietet darüber hinaus ein geschlechtsspezifisches Angebot an, weil aus der Erfahrung der Einrichtung „konservativ muslimische Mädchen“ nicht an „gemischtgeschlechtlichen“ Angeboten teilnehmen dürften. Auch hier wird im Allgemeinen die Kategorie „Mädchen“ erweitert um einen Unterstrich, bei dem als

Kollektivsymbol verwendeten Ausdruck „konservativ muslimische Mädchen“ wird dies – bewusst oder unbewusst – nicht getan (vgl. Antrag 292).

In Verknüpfung mit den kulturalisierten Bildern der ‚anderen‘ „Frauen“ als Opfer des Patriarchats wird hier und im gesamten Antragsmaterial ignoriert, dass die ‚anderen‘ „Frauen“ lesbisch, bisexuell, inter*sexuell, trans* oder queer sein könnten. Diese Möglichkeit wird völlig ausgeschlossen und erscheint deshalb nicht sprechbar. Neben möglicherweise erlebten Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Frau*Seins und/oder ‚Anders‘-Seins werden hier darüber hinaus möglicherweise erlebte Diskriminierungserfahrungen aufgrund der sexuellen und geschlechtlichen Identität ignoriert und nicht anerkannt. Nicht zuletzt verstärkt die Nicht-Berücksichtigung dessen bei selbst migrierten oder geflüchteten LGBTIQ* Menschen eventuell eine bereits vor der Migration erlebte Ausgrenzung oder Unterdrückung.

3. Die (un)sichtbare Position, von der aus gesprochen wird

Im Antragsmaterial von „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ werden bestimmte Sprecher*innenpositionen deutlich. Insgesamt wird eine mehrheitsgesellschaftliche Position sichtbar, von der aus scheinbar eindeutiges Wissen über ‚die Anderen‘ existiert, welches die eigene Position aufwertet und die ‚andere‘ Position abwertet. Dies wird unter anderem ersichtlich, indem an einigen Stellen zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ unterschieden wird:

In den Familien existieren Rollenbilder, die „konträr zu den Rollenbildern unserer Kultur sind“ (Antrag +107).

Mit Bezug auf kulturrassistische hegemoniale Wissensvorräte werden sowohl die eigene Vormachtstellung als auch erzieherische und paternalistische Maßnahmen legitimiert. Wenn Kulturelle Bildungsangebote ausschließlich aus einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive konzipiert werden, produziert dies Ausschlüsse und stabilisiert Machtverhältnisse. Insbesondere in der Kulturellen Bildung werden nach Carmen Mörsch die meisten

„Projekte [...] von mehrheitsangehörigen Kulturschaffenden gestaltet, welche die Verwendung der Ressourcen, die Inhalte, die Praktiken und die Repräsentationen kontrollieren. Refugees ist dabei der Platz von hilfebedürftigen, in dominante Konzepte von Kultur zu integrierenden Problemfällen zugewiesen.“ (Mörsch 2016, 175)

Mit Bezug auf Geschlecht ist weniger eindeutig festzustellen, welche Position die Sprecher*innen innehaben. Da Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität allerdings größtenteils als ‚normal‘ vorausgesetzt werden, lässt sich vermuten, dass die Sprecher*innen selbst hegemonial, also cis-geschlechtlich und heterosexuell, positi-

oniert sind. Solange diese Position nicht kritisch reflektiert wird und queer-theoretisches Wissen herangezogen wird, werden LGBTIQ* Menschen ausgeschlossen und nicht berücksichtigt.

Insgesamt sind nach Carmen Mörsch im Bereich der Kulturellen Bildung insbesondere „weibliche sowie heterosexuell definierte[...] Akteur*innen“ (Mörsch 2018a, 5) tätig. Dies bestätigt sich auch im Antragsmaterial. Insbesondere im Sprechen über die ‚andere‘ „Frau“ lässt sich im Diskurs eine weibliche*, mehrheitsgesellschaftliche Sprecher*innenposition erkennen, die sich selbst als feministisch und emanzipiert inszeniert. Gleichberechtigung und Feminismus werden von dieser Position aus als wichtig erachtet, wobei die als ‚anders‘ markierte „Frau“ in Bezug darauf rückständig sei und belehrt werden müsse. Mit dem Vokabular radikalfeministischer (westeuropäischer) Diskurse („Zwangsehe“, „Ehrenkodex“) wird das „Orientalische Patriarchat“ (Dietze 2011) als Gegenbild der eigenen Emanzipation konstruiert. Die von weißen, mehrheitsgesellschaftlichen Feminist*innen verwendete Viktimisierung der ‚anderen‘ „Frau“ dient deshalb in erster Linie dazu, das weiße Selbstbild aufrecht zu erhalten (vgl. Kerner 2009b, 44; vgl. Mayer 2018, 213). Darüber hinaus reproduziert diese feministische Position nicht nur eine scheinbare Eindeutigkeit der Kategorie „Frau“. Ferner unterscheidet sie zwischen ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ „Frauen“-Bildern. Die feministische Bezugsidentität produziert somit enorme Ausschlüsse.

Die Positionierungen, die im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung sichtbar werden, sind größtenteils als hegemoniale Diskurspositionen einzuordnen. Mit Judith Butlers Annahme, dass nur hegemoniale und intelligible Subjekte ‚politisch‘ sprechen können, bestätigt sich die Vermutung, dass der Diskurs Kultureller Bildung insbesondere für politische Zwecke (wie Integration) genutzt wird (vgl. Kirschner/de Moll/Riefling 2016, 96). Ohne jegliche Reflexion der eigenen Positioniertheit und nahezu ohne Bezug zu machtkritischen Wissensbeständen werden deshalb Machtverhältnisse wie Rassismus und (Hetero-/Cis-)Sexismus nicht in den Blick genommen und bleiben unthematisiert. Stattdessen wird zur Erklärung hegemonial kultur-rassistisches Wissen herangezogen. Dadurch werden Machtverhältnisse und Heteronormativität verstärkt.

4. Zusammenfassung

Im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration wird Geschlecht insbesondere zur Beschreibung der Zielgruppe thematisiert. Eine Zwei-Geschlechter-Ordnung wird dabei ebenso wie Heterosexualität als Norm größtenteils reproduziert. Es wird Bezug genommen auf hegemoniale Diskurse über Geschlecht, welche von natürlicherweise existierenden Unterschieden zwischen

„Männern“ und „Frauen“ ausgehen. Nur in vier von 950 Anträgen werden LGBTIQ* Menschen sichtbar. Mit der Randposition innerhalb des Diskurses bestätigt und festigt die Thematisierung von LGBTIQ* als Abweichung letztlich die Heteronorm. Während einerseits stereotype Geschlechtervorstellungen von „Männern“ und „Frauen“ über die Wahl künstlerisch-ästhetischer Medien verstärkt werden, wird zugleich an vielen Stellen der Versuch sichtbar, geschlechtliche Stereotype und Rollenvorstellungen infrage zu stellen. Insbesondere in den künstlerisch-ästhetischen Praxen des Theaters und des Tanzes zielen Angebote darauf ab, typische Geschlechterrollen von „Männern“ und „Frauen“ aufzubrechen. Allerdings wird auch an dieser Stelle die Zwei-Geschlechter-Ordnung aufrechterhalten.

Die Aspekte *race* und Geschlecht werden manchmal unabhängig voneinander besprochen, häufig aber in einer Argumentation miteinander verbunden. An diesen Stellen wird allerdings kein rassismustheoretisches und machtkritisches Wissen sichtbar. Vielmehr wird sich insbesondere hegemonialer kulturalisierender Wissensbestände bedient. Ein für den Diskurs typisches Deutungsmuster ist dabei das Bild der ‚anderen‘ „Frau“ als Opfer eines Patriarchats. Kritisch zu betrachten ist dieses zum einen, weil durch die Homogenisierung ‚der Anderen‘ eine Vielzahl von Lebensweisen und -erfahrungen sowie unterschiedlichste Gesellschaftsformen, Familienkonstellationen, Glaubensweisen und Religionen – es lässt sich keinesfalls von ‚dem‘ Islam sprechen (vgl. Merz 2015, 372; vgl. Rommelspacher 2009, 37) – nicht anerkannt werden. Die Unterdrückung und der Opfer-Status von „Frauen“ wird darüber hinaus in essentialisierender Weise an einen ‚anderen‘ Platz verortet, als würden diese natürlicherweise zu der ‚Kultur‘ der ‚Anderen‘ dazugehören und als wäre dies nicht oder kaum veränderbar. Damit wird den ‚anderen‘ „Frauen“ Stärke, Emanzipation und auch feministisches Engagement abgesprochen. Der Mut von Frauen*, die aus ihrer Heimat geflohen sind, oder die Stärke von feministisch engagierten Frauen* in Nationen, in denen geschlechtliche Gleichberechtigung beispielsweise nicht gesetzlich verankert ist, werden dethematisiert. Es erscheint zwar als positiv, dass Unterdrückung und Sexismus gegenüber „Frauen“ im Antragsmaterial kritisch angesprochen werden, allerdings werden dadurch, dass Sexismus ausschließlich bei den ‚Anderen‘ verortet wird, Ungleichheiten und sexistische Alltäglichkeiten und Strukturen in Deutschland vollkommen ignoriert. Mit der Annahme, ‚hier‘ wäre Gleichberechtigung, Emanzipation und Antidiskriminierung natürlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens und ‚dort‘ nicht, können die in den Anträgen beschriebenen erzieherischen Maßnahmen, welche vor allem aus mehrheitsgesellschaftlicher, weiblicher*, cis- und heterosexueller Positionierung heraus formuliert werden, für ‚die Anderen‘ begründet werden. Die ‚anderen‘ „Frau-

en“ werden dadurch außerdem vor die unlösbare Aufgabe gestellt, sich zum einen anzupassen und zugleich ‚anders‘ zu bleiben (vgl. Müller-Uri 2014, 113). Damit stabilisiert sich letztlich die mehrheitsgesellschaftlich-weiße Vormachtstellung (vgl. Mayer 2018, 213). Gleichzeitig wird es mit dieser Selbstinszenierung – als fortschrittlich, feministisch, modern und gleichberechtigt – für ‚deutsche‘ „Frauen“ nahezu unmöglich, sexistische Strukturen in Deutschland anzuprangern und tatsächliche Geschlechtergerechtigkeit einzufordern (vgl. Rommelspacher 2009, 36). Insgesamt werden durch das Deutungsmuster der ‚anderen‘ „Frau“ und den damit einhergehenden Argumentationsketten die Diskriminierungserfahrungen von Schwarzen Frauen* und Frauen* of Color innerhalb der deutschen Gesellschaft nicht bzw. nur verkürzt anerkannt. Die häufig genannte Begründung mit dem eindimensionalen Modell des Patriarchats entpuppt sich zur Beschreibung ihrer Erfahrungen als unzureichend (vgl. Degele 2008, 141).

Abschließend lassen sich im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration Unsagbarkeiten und De-Thematisierungen aufdecken. Machtverhältnisse und ihre Verschränkungen werden in diesem Diskurs nicht thematisiert oder an einen ‚anderen‘ Platz verortet. Insbesondere Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ* Personen und in Deutschland existierende (hetero- und cis-)sexistische Machtverhältnisse bleiben unthematisiert. Dies verstärkt sich in der Konstruktion der als ‚anders‘ Markierten, denen auf gewaltvolle Weise die Möglichkeit genommen wird, homo-, bi-, inter*sexuell, trans* oder queer zu sein, indem dies dethematisiert wird. ‚Migrantisch‘ markierte LGBTIQ* Personen befinden sich in diesem Diskurs außerhalb des Sagbarkeitsfeldes. Sie werden unlesbar gemacht und bezeichnen „einen Bereich der undenkbaren, verworfenen, nicht-lebbaren Körper“ (Butler 2017, 16). Ein machtkritischer und intersektionaler Blick auf unterschiedlichste Dominanz- und Machtverhältnisse und ihre Verschränkungen sowie ein reflexiver Blick auf eigene Positioniertheiten erweisen sich ebenfalls in diesem Diskurs als nicht thematisierbar. Die Bezugnahme auf eindimensionale Modelle wie das Patriarchat führt außerdem dazu, dass sich emanzipatorische und scheinbar feministische Bemühungen auf rassistisches Wissen stützen. Den ‚anderen‘ „Frauen“ werden dadurch unter dem Deckmantel „Empowerment“ als richtig erachtete Rollenvorbilder und eine Idee von Emanzipation gelehrt.

Die Erkenntnisse dieser Diskursanalyse, vor allem die herausgearbeitete Relevanz des Deutungsmusters der ‚anderen‘ „Frau“, lassen zusammenfassend darauf schließen, dass das Sprechen und Verhandeln von Geschlecht im Diskurs staatlich

geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration insbesondere dem politischen Ziel der Integration dienen.

Teil V Macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildung

Kultur wird in den Cultural Studies als das Medium angesehen, mittels welchem Machtbeziehungen von Subjekten durch den Einsatz von Wissen (re-)produziert werden (vgl. Krenz-Dewe 2017, 416f.). Kunst und das Ästhetische sind demnach in besonderer Weise mit Macht verschränkt, denn sie erzeugen unter anderem Geschmacksgemeinschaften, welche Individuen innerhalb von Machtverhältnissen unterschiedlich positionieren (vgl. Fuchs 2015, 16). Mecheril bezeichnet Kultur deshalb als „soziale Distinktionspraxis“ (Mecheril 2016b, 85). Das Feld der Kultur ist darüber hinaus ein wesentlicher Austragungsort politischer Kämpfe um Hegemonie (vgl. Lamp 2010, 205). Dies bestätigen auch die Ergebnisse der hier vorgestellten Diskursanalyse. Darüber hinaus können weitere wissenschaftliche Erkenntnisse über Kulturinstitutionen und kulturelle Bildungspraxis herangezogen werden, die darlegen, dass insbesondere im Bereich Kultureller Bildung Machtverhältnisse wie Heteronormativität (re-)produziert und stabilisiert werden. Diese werden im folgenden Kapitel ausgeführt. Orte kultureller Praxis im weiten Sinne scheinen deshalb also besonders geeignet für die Aufdeckung und Veränderung der (Re-)Produktion von Machtverhältnissen.

Ein weiteres Argument für eine macht- und heteronormativitätskritische Perspektive stellt das besondere Bildungsmoment ästhetischer Erfahrungen dar, welches als spezifische Form der ‚Wahrnehmungswahrnehmung‘²³ das Potenzial des Hinterfragens von scheinbaren Selbstverständlichkeiten birgt. Mit einem Plädoyer für eine ästhetische an Stelle einer Kulturellen Bildung wird dies im zweiten Kapitel erläutert. In einem dritten Kapitel werden schließlich die macht- und heteronormativitätskritischen Handlungsmöglichkeiten in ästhetischer Bildungspraxis vorgestellt und diskutiert.

1. Notwendigkeit: Machtverhältnisse in der Kulturellen Bildung

Bereits in der Darstellung der Ergebnisse der hier durchgeführten Diskursanalyse und des Forschungsprojekts ‚FluDiKuBi‘ wurde deutlich, dass unterschiedliche gesellschaftliche Machtverhältnisse – hier mit dem Fokus auf (Hetero- und Cis-)Sexismus, Rassismus und ihre Verschränkungen – im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung (re-)produziert werden bzw. sogar für politische Zwecke eingesetzt werden. Entgegen des Ziels Kultureller Bildung, gesellschaftliche Ungleichheiten zu beseitigen, Bildungsgerechtigkeit herzustellen und gesellschaftliche Teilhabe durch kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Heinrich 2017, 3), lassen die Ergeb-

²³ Der Begriff Wahrnehmungswahrnehmung wird erläutert auf Seite 86.

nisse darauf schließen, dass eine dem Ziel der Integration dienende Kulturelle Bildung die hiesigen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse vielmehr stabilisiert. Anerkennend, dass solche Machtverhältnisse die gesamte Gesellschaft strukturieren, ist es allerdings nicht verwunderlich, dass sie auch in kulturellen Institutionen und Bildungskontexten (re-)produziert werden (vgl. Seeck 2017, 155). Mit solchen Machtverhältnissen gehen Diskriminierungen einher, indem Menschen ein unterschiedliches Maß an Zugang zu Ressourcen, Positionen, Institutionen, sowie Anspruch auf Sichtbarkeit, Nicht-Verletzung und Partizipation erhalten (vgl. Schütze/Maedler 2017, 9). Die Unterscheidungen und Zugehörigkeiten werden von klein auf gelernt, weil sie hegemoniale Kanons bilden, die in Bildungsangeboten und Bildungsinstitutionen eingeschrieben sind. Sie entstehen allerdings nicht zufällig, sondern werden ständig hergestellt, auch in Kontexten der Kulturellen Bildung (vgl. ebd.).

Angebote Kultureller Bildung finden zum einen häufig angegliedert an Kultureinrichtungen statt, die zu solchen Institutionen gehören, welche durch die hegemonialen Zugehörigkeits- und Differenzordnungen vorstrukturiert sind (vgl. Mecheril 2014, 17). Gesellschaftliche Machtverhältnisse zeichnen sich hier also bereits strukturell und institutionell ab. So sind insbesondere die ‚klassischen‘ Kultureinrichtungen (z.B. Theater, Museum) immer noch stark männlich und weiß dominiert und nicht alle Menschen können in gleicher Weise an den kulturellen Angeboten partizipieren. Es herrscht häufig ein ethnozentrisches, monokulturelles oder monolinguales Selbstverständnis (vgl. Kalpaka 2009, 10). In der Belegschaft, in den thematisch-inhaltlichen Schwerpunkten und in der Zielgruppe bzw. Teilnehmer*innenschaft wird Diversität – oder besser: Differenz – kaum sichtbar (vgl. Ziese 2017, 3).

Diversität/Vielfalt wird derzeit dennoch als wichtiges Ziel für die Teilnehmer*innenschaft von Kultureller Bildung diskutiert. Dies lässt sich unter anderem an der großen Auswahl von Texten zu dem Thema Diversität auf der Plattform „Kulturelle Bildung Online“ (kubi-online), auf welcher aktuelle Artikel aus Wissenschaft und Praxis der Kulturellen Bildung in einem großen Repertoire zusammengestellt sind, erkennen (vgl. Heinrich 2017, 4). Heinrich analysiert, dass Ungleichheitskategorien wie *race* und Geschlecht/Gender in den Artikeln sehr viel weniger einzeln und explizit thematisiert werden als Diversität und Vielfalt im Allgemeinen. Diversität erscheint als eine leicht zu erzielende und leicht zu lesende Bereicherung (vgl. Mörsch 2018a, 8). Fragen von Umverteilung und Umstrukturierung von kulturellen Institutionen werden allerdings in der Thematisierung von Diversität größtenteils ausgeblendet (vgl. Seeck 2017, 159). Die Repräsentationsverhältnisse in Belegschaften und Teilnehmer*innenschaften werden daher oftmals nicht mit kritischem Blick auf ge-

sellschaftliche Zugangsbarrieren oder Machtverhältnisse besprochen. Vielmehr werden Menschen entlang bestimmter Differenzkategorien auf kulturalisierende und naturalisierende Weise als ‚kulturfern‘ oder ‚bildungsfern‘ definiert. Verstärkt wird diese Praxis dadurch, dass Kultur häufig als statisch, abgegrenzt und exklusiv verstanden wird. Sobald Kultur statisch – also als unveränderliche Eigenschaft von Menschen und in großen sozialen Einheiten (z.B. Nationalkultur) – gedacht wird, liegt der Idee von Kultur ein Verständnis zu Grunde, das äquivalent zur Rassekonstruktion ist und mit naturalisierenden Effekten Machtverhältnisse stabilisiert (vgl. Mecheril 2015, 5). In Kontexten Kultureller Bildung wird Kultur häufig zur Beschreibung einer weißen, westeuropäischen ‚Hochkultur‘ oder ‚Leitkultur‘ (auch wenn diese Begrifflichkeiten zunehmend nicht mehr verwendet werden) eingesetzt. Im doppelten Sinne wird Kultur also hierarchisiert: zum einen durch die Normsetzung von (West-)Europa (eurozentrisch) und zum anderen durch die Normsetzung von Hochkultur. Diese Hierarchisierung von Kunst und Kultur zeichnet sich auch in den Kunsthochschulen ab, wie die Ergebnisse des in der Schweiz durchgeführten Forschungsprojekts „School.Art.Differences“ zu Ein- und Ausschlüssen an Schweizer Kunsthochschulen verdeutlichen. Insbesondere durch ihr Auswahlverfahren und durch die Unterscheidung von legitimer (staatlich förderungswürdiger) und illegitimer künstlerischer Praxis werden an den untersuchten Kunsthochschulen Differenzordnungen und Ungleichverhältnisse (re-)produziert (vgl. Saner/Vögele/Vessely 2016, 411; vgl. Mörsch 2018a).

Zielvorstellungen Kultureller Bildung beschränken sich mit diesem Kulturverständnis in der Konsequenz häufig auf Kulturvermittlung aus einer weißen, bürgerlichen Perspektive für zumeist als weniger kultiviert interpretierte und positionierte ‚Gruppen‘, die entlang hegemonialer Differenzordnungen definiert werden. Kulturschaffende sind dabei überwiegend weiße Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und Zielgruppe ihrer Arbeit sind die als weniger kultiviert oder gebildet geltenden Menschen (vgl. Ziese 2017, 1). Mit Carmen Mörsch gesprochen sind die „Akteur*innen zumeist weiß, aus der bürgerlichen Mittelschicht, gesund gelesen und weiblich sowie heterosexuell“ (Mörsch 2018a, 5). Diese Positionierungen wurden auch in den analysierten Förderanträgen sichtbar. Die Wirkungsforschung und die hegemonialen Diskurse über Wirkungen Kultureller Bildung – auf Konzentrationsfähigkeit, soziale Kompetenzen, Integration etc. – verstärken die Differenzierung in ‚kulturferne‘ und ‚kulturnahe‘ ‚Gruppen‘, und damit auch in Zielgruppen und Nicht-Zielgruppen (vgl. Mecheril 2015, 6). Zielgruppen werden solche, denen es demnach an sozialen Kompetenzen, Integrationsfähigkeit oder ‚Kulturaffinität‘ fehle (vgl. Chrusciel 2017, 6f.). Die Segregation unterscheidet zudem diejenigen, die im Kunst- und Kulturbereich selbst

aktiv sein können von denjenigen, die nur Rezipient*innen sein können (vgl. Sternfeld 2016, 119). Diese Differenzierungspraxis spiegelt sich insbesondere in Förderlogiken für Angebote Kultureller Bildung wieder. Bei Zielgruppenbeschreibungen werden Anbietende kultureller Bildungsangebote aufgefordert, die gefragte Zielgruppe zu benennen und damit zu differenzieren, um finanzielle Unterstützung für ihr Angebot zu erhalten. Das Bundesprogramm „Kultur macht stark“ fördert zum Beispiel nur solche Angebote, die sich konkret an Kinder und Jugendliche aus ‚bildungsbenachteiligten Familien‘ richten. Kindern und Jugendlichen, die zumeist anhand der Kategorien Migration, Klasse und Körper als bildungsbenachteiligt (bzw. bildungsfern) definiert werden, wird somit in Förderanträgen häufig ein Defizit bzw. ein Bedarf zugeschrieben. Nicht selten wird sich dazu (kultur-)rassistischem und/oder – wie in den Ergebnissen der Diskursanalyse festgestellt – (hetero- und cis-)sexistischem Wissen bedient. Insbesondere innerhalb von Settings Kultureller Bildung werden kulturalisierende und naturalisierende Unterscheidungspraktiken somit reproduziert. Der Ort der Zuschreibung bleibt allerdings häufig dethematisiert. Das bestätigen auch die Ergebnisse der hier durchgeführten Diskursanalyse, in welcher ein weißer und heterosexueller Blick implizit deutlich wurde. Deshalb werden Machtverhältnisse und die Involviertheit der Kulturschaffenden und der Institutionen in diese Ungleichheitsverhältnisse zumeist nicht in den Blick genommen (vgl. Kalpaka 2009, 2; vgl. Riegel 2016, 102). Pädagogisch Tätige in Kontexten Kultureller Bildung müssen sich also notwendigerweise mit zugeschriebenen Bedarfen, Interessen oder künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten in (macht-)kritischer Weise auseinandersetzen (vgl. Scherr 2010, 307).

In Zeiten neoliberal geprägter gesellschaftlicher und ökonomischer Verhältnisse zielen Bildungsangebote im Allgemeinen darüber hinaus zunehmend weniger auf eine kritische Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, sondern vielmehr auf neoliberale Leitideen wie Selbst-Konstruktion, Leistungs- und Kompetenzerweiterung (vgl. Hufer 2010, 22). Dies lässt sich auch in der erwähnten Wirkungsforschung zur Kulturellen Bildung wiederfinden. Die Gefahr der Reproduktion von Differenzordnungen und Machtverhältnissen besteht dadurch umso mehr, weil in solchen auf Leistung oder Integration ausgerichteten Konzeptionierungen kaum Räume für Selbstdefinitionen oder subversive, politische Strategien zugelassen werden (vgl. Kalpaka 2009, 3). Wenn beispielsweise Teilnehmer*innen in einem Kulturellen Bildungsangebot Widerstand leisten und sich gegen ein (vielleicht partizipativ) ausgerichtetes Projekt stellen, wird das Projekt durch die Wirkungsforschung womöglich sogar als gescheitert eingestuft (vgl. Chrusciel 2017, 6f.).

Insbesondere mit der Verwendung so genannter ‚populärkultureller‘ Medien wie Film, Kinder- und Jugendliteratur oder Musik in der Praxis der Kulturellen Bildung scheint eine macht- und heteronormativitätskritische Informiertheit notwendig, weil gerade diese Medien einen gesellschaftlichen Konsens organisieren und dadurch, dass sie entlang hegemonialer Diskurse kodiert sind und von Konsument*innen entlang entsprechender hegemonialer Lesarten dekodiert werden, zur Stabilisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse beitragen (vgl. Krenz-Dewe/Poma Poma 2017, 48). Insbesondere in diesen Medien sind zum Beispiel Zweigeschlechtlichkeit, Cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität in einer Normalität repräsentiert, queere Lebensweisen dagegen kaum. Mädchen* werden immer noch deutlich weniger als Held*innen dargestellt als Jungen*. Und Schwarze Kinder oder Kinder of Color sucht man in den meisten Kinderbüchern als Hauptcharaktere noch vergeblich (vgl. Auma 2018, 11).

Auch im wissenschaftlichen Diskurs Kultureller Bildung lassen sich darüber hinaus Machtverhältnisse und Ausschlussmechanismen erkennen. Das Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen kritisierte so zum Beispiel mit der Aktion MIND THE TRAP! im Jahr 2014 die Fachtagung „MIND THE GAP! – Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung“ in zweifacher Hinsicht. Die Tagung zielte darauf ab, Möglichkeiten zu finden, die als kulturfern definierten Zielgruppen in die klassischen Kultureinrichtungen zu integrieren. Diese Zielgruppen wurden identifiziert anhand der Differenzkategorien Migration, Klasse und Körper. Die Aktivist*innen von MIND THE TRAP! kritisierten daran ein eurozentrisches und eingeschränktes Verständnis von Kultur im Sinne von westeuropäischer Hochkultur (vgl. MIND THE TRAP! 2014). Darüber hinaus kritisierten sie, dass ausschließlich von weißen Kulturschaffenden und Wissenschaftler*innen über diese ‚Gruppen‘ gesprochen wurde, und die als solche Positionierten selbst nicht in ihrer Rolle als Kulturschaffende oder Wissenschaftler*innen in die Diskussion mit einbezogen wurden (vgl. ebd.). Mit Heinrich gesprochen legte das Bündnis mit dieser Aktion

„den Finger in die Wunde der Komplexitätsfalle, in die die Veranstalter gewissermaßen doppelt getreten seien – erstens über die Zuschreibungen und Kategorisierungen und zweitens über die Perpetuierung des Primats der Hochkultur. Letztendlich kritisieren sie damit, dass die großen programmatischen Ziele und Versprechen der Kulturellen Bildung nicht umgesetzt werden: Teilnahme und Teilhabe.“ (Heinrich 2017, 7)

Mit Blick auf Geschlecht lassen sich Ein- und Ausschlüsse Kultureller Bildung anhand einer Differenzkategorie beispielhaft konkretisieren. Mit Heinrich formuliert gibt es einen „faktischen ‚Gender-Gap‘ in der Kulturellen Bildung/Jugendkulturarbeit“

(Heinrich 2017, 9). Während Jungen* insbesondere die „Jugendkulturen“ dominieren, wären im so genannten ‚hochkulturellen‘ Kontext Mädchen* in der deutlichen Überzahl (vgl. ebd., 5). Während Absolvent*innen an Kunst- und Musikhochschulen zu 57% weiblich* sind, liegt der Frauenanteil bei dort hauptberuflich Angestellten allerdings lediglich bei 36%. Dies verstärkte sich auf der Leitungsebene (12% weiblich*) und machte damit ein Ungleichverhältnis auf institutioneller Ebene deutlich (vgl. Barz/Cerci 2015, 91f.). Die hier vorgestellten Ergebnisse stammen aus einer Studie, die ausschließlich „Männer“ und „Frauen“ erfasst. Im hegemonialen Diskurs der kulturellen Bildung wird, wie die Forschungsergebnisse der Diskursanalyse bestätigen, fast ausschließlich von Zwei- und Cis-geschlechtlichkeit ausgegangen. LGBTIQ* Personen werden in den seltensten Fällen, als Teilnehmer*innen oder in der Belegschaft, mitgedacht und sichtbar.

Diese Ausführungen zu den durch die kulturelle Bildung (re-)produzierten Machtverhältnissen, Ungleichheiten, Ein- und Ausschlüssen bestätigen die Notwendigkeit einer macht- und heteronormativitätskritischen Perspektivierung kultureller Bildungspraxis.

2. Potenzial: Bildungsmomente ästhetischer Erfahrungen

Kulturelle Bildung wurde von Gabriele Weiß bereits als Containerbegriff aufgedeckt, der Unzähliges beinhalten kann (Künstlerisches, Musikalisches, Ästhetisches, Poetisches etc.). Als Programm und insbesondere politisches Programm wird kulturelle Bildung allerdings durch die Container-Eigenschaft vor allem für neoliberale Zwecke wie Arbeitsfähigkeit, Flexibilität, Integrationsfähigkeit und Persönlichkeitsstärke eingesetzt (vgl. Weiß 2017, 13ff.). Ursprünglich sollte mit kultureller Bildung eine inkludierende und auf Teilhabe ausgerichtete Praxis beschrieben werden, die sich von einer bis dahin exklusiven ästhetischen Bildung unterscheiden sollte. Im Gegensatz zur ästhetischen Bildung wollte kulturelle Bildung auch Phänomene der ‚Alltagskultur‘ berücksichtigen und Kultur allen zugänglich machen. Nach Gabriele Weiß ist dies nicht gelungen, weil insbesondere Erfahrungen mit Kunst eine kulturelle Bildung zu etwas grundsätzlich nicht Alltäglichem machten und Versuche, den Gehalt von Kunst mit alltäglichen Deutungsmustern zu verstehen, nur scheitern könnten (vgl. ebd.). Nach Mollenhauer ist durch den Einsatz der kulturellen Bildung die ästhetische Bildung zerstückelt worden, damit sie in pädagogische und politische Programmatiken passt (vgl. ebd., 17ff.). Was nach Mollenhauer und Weiß bei der kulturellen Bildung in den Hintergrund rückt, allerdings ein wichtiges Element der Auseinandersetzung mit Künstlerisch-Ästhetischem darstellt, ist die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung.

Es gibt viele Unstimmigkeiten darüber, was eine ästhetische Erfahrung oder ästhetische Wahrnehmung definiert, wie sie sich von einer nicht-ästhetischen Erfahrung abgrenzen lässt und wie bzw. womit ästhetische Erfahrungen gemacht und erzeugt werden können (vgl. Günther 2017, 65). Mecheril nähert sich einer Definition damit an, dass Individuen sich ständig in einer wechselseitigen Beziehung mit ihrer Umwelt befinden, allerdings diese nur in sehr intensiv erlebten Momenten wahrnehmen. Intensive Momente stellen sich zum Beispiel bei Überraschung, bei Verwunderung, bei Erstaunen, aber auch bei Schmerz ein. In solchen Augenblicken werden sich Individuen ihrer selbst bewusst. Das beeinflusst die Selbstkonstitution in positiver Weise. Insbesondere ästhetische Erfahrungen sind nach Mecheril solche, die intensiv erlebt werden und einhergehen mit Reflexion, Erinnerung, Rückbezug oder Vorwegnahme. In ästhetischen Erfahrungen setzen sich Individuen in ein doppeltes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt: sie nehmen sich selbst als Wahrnehmende wahr und begeben sich damit in eine Wahrnehmungswahrnehmung. Mecheril bezeichnet dies als doppeltes Welt-Selbst-Verhältnis: „Ich nehme wahr und nehme wahr, dass ich wahrnehme.“ (Mecheril 2015, 6). Ästhetische Erfahrungen sind demnach immer doppelte Erfahrungen, die aus Wahrnehmung und Reflexion bestehen. Günther beschreibt ästhetische Erfahrungen darüber hinaus als Zustände, in welchen Gewohntes in anderen Umständen sichtbar wird. Damit beschränken sich ästhetische Erfahrungen nicht ausschließlich auf Kunsterfahrungen. Sie beschreiben Momente, in welchen Individuen die Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Perspektive anderer erfahren (vgl. Günther 2017, 65f.).

Ästhetische Erfahrungen sind eng verbunden mit Bildungserfahrungen. Nicht nur, weil die Sinne – das Sehen, Hören, Schmecken, Tasten, Riechen – für das Lernen eine wichtige Rolle spielen, sondern insbesondere, weil Wahrnehmung Erkenntnisprozesse anleitet (vgl. Mecheril 2016b, 85). Das Moment der Wahrnehmungswahrnehmung und die damit verbundene Reflexion lassen sich in vielen Bildungstheorien wiederfinden²⁴. Im ‚klassisch‘ humanistischen Bildungsverständnis Humboldts wird der Prozess der Wechselwirkung zwischen Ich und der Welt mit dem Ziel ihrer (proportionierlichsten) Verknüpfung formuliert. In dieser Wechselwirkung zwischen Individuum und (Um-)Welt vollzieht sich Bildung. Bildung dient allerdings nicht nur dem Individuum, sondern vor allem der gesamten Menschheit. Dies beinhaltet auch ein politisches Moment von Bildung, mit dem Ziel soziale Missstände zu verändern (vgl. Dörpinghaus/Penitsch/Wigger 2012, 70). Humboldt entwickelt ein Konzept von All-

²⁴ An dieser Stelle ist es nicht möglich, die verschiedenen Bildungstheorien ausführlich nachzuzeichnen (weiterführende Literatur u.a. Dörpinghaus/Penitsch/Wigger 2012). Die vorgestellten Aspekte der einzelnen Theorien dienen hier insbesondere dazu, das (kritische) Bildungspotenzial ästhetischer Erfahrungen aufzuschlüsseln.

gemeinbildung mit fünf Lernbereichen, von denen einer der ästhetisch-künstlerische ist. Zu einer proportionierlichen und auf Vielseitigkeit der Interessen und Fähigkeiten ausgerichteten Bildung gehört nach Humboldt also auch das ästhetisch-künstlerische Lernen. Lange Zeit nach Humboldt entwickelt auch Wolfgang Klafki im 20. Jahrhundert ein Allgemeinbildungskonzept, in welchem die Bildung „der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit“ (Klafki 1996, 54) eine Grunddimension von Allgemeinbildung darstellt. Klafkis Bildungskonzept bezieht sich auf Bildung im Medium des Allgemeinen. Anhand epochaltypischer Schlüsselprobleme soll in Allgemeinbildung ein Bewusstsein von zentralen gesellschaftlichen Problemen und des Gewordenseins der Gegenwart entwickelt werden, um Mitverantwortlichkeit und die Bereitschaft, an der Bewältigung der Probleme mitzuarbeiten, anzustoßen. Als ein zentrales epochaltypisches Schlüsselproblem benennt Klafki „das unbewältigte Zentralproblem der vielgestaltigen sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten“ (ebd., 60). Darüber hinaus identifiziert Adorno mit seiner Kritik an der Halbbildung Bildung als kritische Selbstreflexion (vgl. Dörpinghaus/Penitsch/Wigger 2012, 113). Unter Halbbildung versteht Adorno eine Verhinderung von „Erfahrung“ durch objektivistische Erkenntnis. Durch die Vorwegnahme von dem, was ‚wissenswert‘ ist, gelten in Umständen der Halbbildung nur noch diejenigen als gebildet, die ‚Bescheid wissen‘, dazugehören und in gängigen Clichés denken. Adorno plädiert stattdessen für eine reflexive Objektivierung von Bildung, die wiederum eine Thematisierung von Geltungsbedingungen und Geltungsgrenzen (z.B. welche Körper können eigentlich vergeschlechtlicht werden und warum?) ermöglicht (vgl. Schütze 2010, 239ff.) Dem Moment des „Erfahrens“ spricht Adorno dabei eine wichtige Rolle zu. Auch für Claus Mollenhauer, der seine theoretischen Überlegungen insbesondere aus der Perspektive einer ästhetischen Bildung entwickelt, beinhaltet Bildung ein reflexives Moment. Bildung bedeute, Schwierigkeiten mit eindeutiger Identifizierung anzuerkennen und damit umgehen zu lernen. Bildungsprozesse enthielten demnach die Erkenntnis, dass es Alternativen gibt und dass Identität immer einen fiktiven Charakter besitzt (vgl. Dörpinghaus/Penitsch/Wigger 2012, 121f.).

Diese kurzen Erläuterungen bildungstheoretischer Überlegungen verdeutlichen, dass Bildung als Reflexion von (Handlungs-)Problematiken, als Befragung von Bedingungen des Lebens und als Suche nach einer Verständigung mit sich selbst und der Welt verstanden werden kann. Mit Georgi und Mecheril gesprochen ist Bildung in diesem Sinne

„ein Prozess und Phänomen, eine Bewegung und ein Einsatz, der in einer systematischen Weise das, was zuvor womöglich fraglos gewusst wurde, in Frage stellt.“ (Georgi/Mecheril 2018, 67)

Damit muss Bildung in jedem Fall als Selbstbildung interpretiert werden (vgl. Günther 2017, 66). Mit diesem Bildungsverständnis bzw. diesen Bildungsverständnissen lässt sich ein Konzept einer ästhetischen Bildung (in Abgrenzung zu einer Kulturellen Bildung) identifizieren.

In der Kunst liegen insbesondere dadurch Potenziale, dass Dinge sichtbar werden, die sonst kaum vorstellbar wären, und somit alternative Sichtweisen auf die Welt ermöglicht werden können (vgl. Mecheril 2016b, 87). Im ästhetischen Tun kann ein produktiver und kritischer Umgang mit verschiedenen Perspektiven auf sich selbst und auf die Welt angestoßen werden (vgl. Lange 2012, 34). Ästhetische Bildung umfasst also den Versuch der Ermöglichung eines reflexiven Verhältnisses zu der eigenen Wahrnehmung (vgl. Krenz-Dewe 2017, 423). Sie passiert in dem Moment, in dem eine Distanzierung stattfindet, in der gewöhnliche Abläufe, Denkschemata und Selbstverständlichkeiten fremd werden können (vgl. Mecheril 2016b, 86). In dem „das könnte auch anders sein“ (Günther 2017, 70) liegt demnach das besondere Bildungspotenzial ästhetischer Bildung und sie erscheint prädestiniert für Grenzverschiebungen und uneindeutige bzw. alternative Identifizierungen (vgl. Krenz-Dewe 2017, 423).

In den Bildungstheorien, insbesondere derjenigen Klafkis, wird ein normatives Moment von Bildung angesprochen. Es geht um die Bearbeitung des ‚Allgemeinen‘, in Klafkis Worten eines ‚epochalen Schlüsselproblems‘. Nach Mecheril sind deshalb insbesondere solche ästhetischen Erfahrungen Bildungserfahrungen, die sich auf etwas ‚Allgemeines‘ beziehen. Wenn ästhetische Erfahrungen und die damit verbundene Wahrnehmungswahrnehmung also ein politisch-ethisches Moment beinhalten, sind sie Teil eines Bildungsprozesses. Es stellt sich die Frage: „Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?“ (Mecheril 2015, 7) Damit ist ästhetische Bildung nicht auf die Kenntnis von bestimmten Kunstwerken, Literatur oder Theaterstücken beschränkt und ebenso wenig auf die Entwicklung formaler Qualität des Wahrnehmungsvermögens. Vielmehr beschreibt ästhetische Bildung „den Prozess, in dem ästhetische Erfahrungen in einen Bezug zum Allgemeinen und dem, was als erstrebenswert gelten kann, gesetzt werden.“ (ebd.) In der Konsequenz wird ästhetischer Bildung zugleich zu einer politischen Bildung (vgl. Lange 2012, 38; vgl. Offen 2017, 128).

Konkret können solche Distanzierungsmomente durch Irritationen der Wahrnehmung angestoßen werden (vgl. Riegel 216, 258f.). Insbesondere die Freiheit von Kunst bietet Lernenden die Möglichkeit, sich in ihrem künstlerisch-ästhetischen Ausprobieren bis an ihre sinnlichen, körperlichen und geistigen Grenzen zu begeben. Über das Experimentieren und die Freude am eigenen Gestalten wird ein In-Verhältnis-Setzen zur eigenen Wahrnehmung angeregt (vgl. Lange 2012, 34). Nach Mecheril geht es insbesondere darum, „einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennen lernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen.“ (Mecheril 2015, 6) Das Experimentieren in ästhetischer Weise ermöglicht, sich von Bekanntem und Unbekanntem zu distanzieren und ganz neue Möglichkeitsräume zu erschaffen, welche alternative Handlungsperspektiven eröffnen können (vgl. Lange 2012, 38f.). Diese Distanzierungen von gewohnten Denkmustern können letztlich nicht nur in Kulturinstitutionen wie dem Museum stattfinden, sondern überall (vgl. Mecheril 2016b, 86). In solch einer ästhetischen Bildung, die eine Distanzierung von selbstverständlichen Wirklichkeiten und Deutungsmustern ermöglicht, geht es letztlich nicht um Kompetenzaneignung oder -vermittlung, Wirkungsforschung oder Qualitätsmanagement (vgl. Weiß 2017, 17). Vielmehr kann ästhetische Bildung als Versuch der Ent-Unterwerfung unter hegemoniale Praktiken und Deutungsmuster verstanden werden (vgl. Riegel 2016, 292). Deshalb bieten ästhetische Bildungsprozesse ein enorm macht- und heteronormativitätskritisches Potenzial.

3. Plädoyer: Macht- und heteronormativitätskritische Praxis

Die Umsetzung einer macht- und heteronormativitätskritischen Praxis hat zum Ziel, scheinbar selbstverständliche diskursive und institutionelle Ordnungen und Wissensbestände – insbesondere machtvolles Wissen über Differenzen – aufzudecken und zu reflektieren. Bisher unsichtbares Wissen soll gleichzeitig sichtbar gemacht werden. Da machtvolles Wissen in performativen Prozessen erlernt und verfestigt wird, kann eine macht- und heteronormativitätskritische Haltung z.B. durch aktives Verlernen von schon immer bekannten Machtverhältnissen angestoßen werden, denn nach Sternfeld (2014, 9ff.) ist es notwendig, dieses machtvolle Wissen zunächst zu verlernen, um sich innerhalb der Wahrheitskämpfe mit dem Mechanismus der Differenzierung ‚anlegen‘ zu können. Aktives Verlernen von verinnerlichtem Wissen ist allerdings herausfordernd, weil es keinen Weg mehr zurück gibt hinter die historisch entwickelten Machtverhältnisse. Darüber hinaus ist das Verlernen von Gewohnheiten niemals einfach (vgl. ebd., 10). Trotzdem bieten insbesondere (Subjekt-)Bildungsprozesse wie ästhetische Bildungsprozesse, die nach Mecheril Kon-

tingenz voraussetzen, die Möglichkeit, sich von unhinterfragten Ordnungen zu verabschieden und neue Ordnungen zu entwickeln (vgl. Mecheril 2014, 18). Darüber hinaus ist es für eine machtkritische Haltung notwendig, Subjektpositionen zu hinterfragen und diese als soziale Identität in hegemonialen Differenzordnungen, durch Differenzzuschreibung erzeugt, anzuerkennen (vgl. Krenz-Dewe 2017, 421). Foucault hat in seiner genealogischen Analyse die Subjektivität, d.h. die Identifizierung mit und Bindung an die eigene Identität, als Instrument der Unterdrückung herausgestellt. Deshalb müssen sich Macht- und Heteronormativitätskritik gegen das, was dem Individuum in diskursiven Kontexten eine spezifische Identität zuschreibt, richten:

„Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustandebringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen“ (Foucault 1987, 250).

Diese Kritik muss im Kontext ästhetischer Bildung auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Zunächst beinhaltet dies einen kritischen Blick auf die Institution(en), in welchen ästhetische Bildungsangebote verankert sind. Diese Institutionen entsprechen nach Schütze und Maedler in ihren Repräsentationsverhältnissen in keiner Weise der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Vielmehr finden sich dort Mehrfachprivilegierte in vielen Mitarbeiter*innenpositionen wieder (vgl. Schütze/Maedler 2017, 9). Wichtig ist nach Seeck deshalb eine „radikale Transformation von kulturellen Institutionen“ (Seeck 2017, 160). Dazu sollen sich Kulturschaffende und andere Mitarbeiter*innen in Kulturinstitutionen fragen, wer abgebildet ist, wer Entscheidungen trifft und warum, sowie wer für welche Projekte wie viel Geld erhält und warum (vgl. BKK 2016). Reflexionsfragen könnten sein: Wie setzt sich das Team zusammen? Welche Positionen sind darin vertreten und welche nicht? Durch welche Position wird die Institution nach außen repräsentiert? Wer gilt als Expert*in für welches Thema? Welche Machtverhältnisse gibt es z.B. in Bezug auf Sprechanteile und Entscheidungen? Mit solch einer Reflexion können neue institutionelle Räume neben den bereits etablierten hegemonialen Räumen geschaffen werden (z.B. Empowermenträume für LGBTIQ* oder Schwarze Menschen und People of Color, wenn dies notwendig erscheint und erwünscht ist). In diesen Räumen können dann auch diskriminierte Positionen und Erfahrungen sichtbar werden (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010, 241). Darüber hinaus sollten auch die Zugangsmöglichkeiten und -barrieren der Institution in den Blick genommen werden: Wo befindet sich die Einrichtung und für wen ist sie zugänglich? In welchen zeitlichen Rahmen finden Angebote statt? (vgl. ebd., 245)

Von den pädagogisch Tätigen und Kulturschaffenden ist für eine macht- und heteronormativitätskritische Praxis darüber hinaus eine hohe Selbstreflexion und Professionalität gefordert. Sie werden herausgefordert, sich mit verinnerlichten Differenzkategorien und normativen Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen auseinanderzusetzen, um die Selbstverständlichkeiten des eigenen Denkens und Handelns zu hinterfragen (vgl. Schmitz 2016, 181f.). Dabei wird auch die eigene Involviertheit in Machtverhältnisse kritisch befragt, da jede*r selbst innerhalb von Machtverhältnissen positioniert ist und dementsprechend in einem (begrenzten) Möglichkeitsraum handelt (vgl. Riegel 2016, 286): Welche Position nehme ich in gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen ein? Warum bin ich privilegiert bzw. marginalisiert? Wie stabilisiere ich durch mein Denken und Handeln diese Position? Welche Ziele verfolge ich auf Grundlage welcher Vorannahmen und Normen? Was bleibt unberücksichtigt? Welche blinden Flecken habe ich im Denken und Handeln? Welche Geschlechter kann ich wahrnehmen? (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010, 246) Voraussetzung für die macht- und heteronormativitätskritische Praxis ist die professionelle Fähigkeit, sich mit den gewachsenen Gegebenheiten und Selbstverständlichkeiten in ein normativitäts- und diskriminierungskritisches Verhältnis zu setzen und dieses wiederum zur Grundlage des eigenen Handelns zu machen (vgl. Mörsch 2018a, 2). Zur Herausbildung dieser Professionalität²⁵ ist die Verankerung solcher Dekonstruktions- und Reflexionsprozesse in den Ausbildungscurricula besonders wichtig. Bisweilen ist ein Großteil des Wissens, das solchen Curricula zugrunde liegt, hegemoniales Wissen (vgl. ebd.). Für die Ausbildung einer machtkritischen Perspektive ist es notwendig, dass auch minorisiertes Wissen, produziert von People of Color, LGBTIQ* Menschen, (Schwarzen) Feministinnen, behindert und migrantisch markierten Aktivist*innen, in einem Curriculum berücksichtigt wird (vgl. Mörsch 2018a, 3). Damit sollen nicht in erster Linie Wissenslücken beseitigt werden. Vielmehr zielt dies auf die Arbeit an Haltung und Perspektiven der pädagogisch Tätigen, die einen Willen zur Veränderung ausbildet (vgl. ebd., 5). Dazu ist ein Eingeständnis der Unmöglichkeit, den ‚Anderen‘ und seine Bedürfnisse vollständig zu erkennen, und das Eingeständnis des eigenen begrenzten Wissens notwendig (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010, 243). Carmen Mörsch nennt die notwendige Fähigkeit für professionelles macht- und heteronormativitätskritisches Handeln „Critical Diversity Literacy“. Dies beinhaltet eine kritische Lesefähigkeit hegemonialer Wissensvorräte. Kulturschaffende und pädagogisch Tätige sollten demnach verstehen,

²⁵ Die höchst reflexive und dekonstruierend angelegte Professionalität, die von den Kulturschaffenden und pädagogisch Tätigen im Kontext ästhetischer Bildung hier gefordert wird, ähnelt der Professionalität von Sozialarbeiter*innen, wie sie nach Dewe/Otto (2005) formuliert wird.

dass Differenzkategorien sozial hergestellt werden. Sie sollten Intersektionalität berücksichtigen können und (eigene) Privilegien wahrnehmen können. Zudem sollten sie sich einer Sprache bedienen können, die Ungleichheit und Diskriminierung zu benennen ermöglicht. Hegemoniale Adressierungen sollten sie außerdem erkennen und dekonstruieren können (vgl. Mörsch 2018a, 10).

Darüber hinaus ist eine kritische Betrachtung der hegemonialen (pädagogisch wissenschaftlichen) Diskurse im Kontext ästhetischer Bildung notwendig. Gerade in pädagogischen Fachdiskursen werden häufig mit großer Selbstverständlichkeit Vorstellungen von Identitäten und Zielgruppen diskursiv hergestellt. Diese Wissensproduktion, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen steht, kann sicht- und veränderbar gemacht werden und als Konsens geltendes pädagogisches Wissen hinterfragt werden. Es ist für pädagogische Fachkräfte notwendig sich zu fragen, welchen Diskursen sie verhaftet sind, welchen sie sich selbst zuordnen und welche Machtbeziehungen sie dadurch aufrechterhalten. Letztlich beinhaltet eine macht- und heteronormativitätskritische Praxis damit auch die verändernde Mitgestaltung solcher (Fach-)Diskurse (vgl. Cameron/Kourabas 2013, 261; vgl. Lamp 2010, 212).

Mit Blick auf die ‚Zielgruppe‘, die Adressat*innen bzw. Teilnehmer*innen, der ästhetischen Bildungsangebote konnte bereits bei den Ausführungen zur Diskursanalyse (Teil III und IV) festgestellt werden, dass diese häufig entlang von Differenzkategorien mit Bezug auf kulturalisierendes und naturalisierendes Wissen definiert wird. Diese Definition von Zielgruppen kommt ursprünglich aus der Marktforschung, zur Bestimmung von Kund*innen und Nutzer*innen. Zielgruppenbeschreibungen besitzen die Tendenz, die Komplexität und Vieldeutigkeit von Gesellschaft zu simplifizieren. Wenn beispielsweise Familie als Zielgruppe adressiert wird, beinhaltet dies in erster Linie Vorstellungen einer heterosexuellen Kleinfamilie. Problematisch werden solche Zielgruppenbeschreibungen insbesondere dann, wenn sie die Zuschreibung von Defiziten enthalten – in Kultureller Bildung häufig ‚bildungsfern‘ oder ‚kulturfern‘ (vgl. Mörsch 2018b, 2). Ästhetische Bildungsangebote sollten sich deshalb nach Carmen Mörsch in einem macht- und heteronormativitätskritischen Interesse nicht über eine Zielgruppe, sondern vielmehr über ein Handlungsziel definieren (z.B. Abbau von Sexismen) (vgl. ebd., 1). Fraglich ist allerdings, ob und inwiefern ohne Kategorisierung die Anerkennung von Machtverhältnissen und das Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse, zum Beispiel durch Schutz- und Empowermenträume für People of Color, überhaupt möglich sind. Katharina Walgenbach weist darauf hin, dass die Vertreter*innen der Dekategorisierung nicht Differenzkategorien an sich

gänzlich abschaffen wollen, denn sie seien notwendig als Analysekategorien, um Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse anzuerkennen. Vielmehr sei das Ziel, die Organisation von Systemen nicht mehr primär auf diese Kategorien zu stützen (vgl. Walgenbach 2018, 23). Judith Butler plädiert ebenfalls dafür, nicht die Kategorie „Frau“ abzuschaffen, sondern diese in ihrem Verständnis offen zu halten und zu erweitern (vgl. Butler 2018, 22). Deshalb kann es auch in einer sich selbst als macht- und heteronormativitätskritisch verstehenden ästhetischen Bildung weiterhin Schutz- und Empowermenträume für Mädchen* und Frauen* geben, wenn diese als Experimentierräume angesehen werden, in welchen vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten erfahren und womöglich ausprobiert werden können (vgl. Schmitz 2016, 181). Auch solche Settings beziehen sich aber auf die Kategorie „Mädchen“. Trans*personen, die sich zunehmend männlich* inszenieren und als männlich* gelesen werden, werden durch die Teilnahme an einem Mädchen*angebot möglicherweise unfreiwillig als Trans*personen geoutet (vgl. ebd., 182f.). Auch bei diesem Ansatz bleiben also Ambivalenzen bestehen, die bei der Konzeptionierung berücksichtigt werden müssen.

In der Beschreibung von Zielgruppen entlang von Differenzlinien müssen sich die Kulturschaffenden und pädagogisch Tätigen in jedem Fall in ein kritisches Verhältnis zur Kategorisierung setzen und dabei historische Kontexte und Diagnosekritik berücksichtigen (vgl. Mecheril 2016b, 92). Sie sollten insgesamt das Bestreben verfolgen, die Adressat*innen nicht ständig und eindeutig identifizieren zu wollen. Stattdessen ist eine Offenheit gegenüber heterogenen und widersprüchlichen Selbstentwürfen notwendig. Dazu müssen zum einen Räume geschaffen werden, in welchen solche Lebensentwürfe erprobt und erfahren werden können (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010). Darüber hinaus ist eine Ansprache notwendig, die keine eindeutigen Identifizierungen voraussetzt. Insbesondere eine geschlechtergerechte Sprache sowie Pronomenrunden (siehe unten) können dazu beitragen (vgl. Seeck 2017, 157). Als Reflexionsfragen können außerdem nützlich sein: Wen und wie spreche ich in meinem Angebot an? Welche Identitätspositionen kommen in meinem Angebot nicht vor? Welchen Kategorien wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt und warum? Warum werden bestimmte Positionen markiert und warum bleiben andere unmarkiert? (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010, 244) Welche Geschlechter kann ich wahrnehmen? Ist es mir möglich, auch multiple Identitäten zu erkennen? Wen stelle ich mir als Teilnehmer*innen vor - ausschließlich cisgeschlechtliche und heterosexuelle Personen? (vgl. Seeck 2017, 157)

Die australische Organisation RISE hat in ihrem Manifest für Organisationen Kultureller Bildung darüber hinaus kritische Fragen in Bezug auf Partizipation von Teilnehmer*innen zusammengestellt: Wem nutzt dieses Projekt? Welche Motivation gibt es, an diesem Thema gerade mit diesen Menschen zu arbeiten? Welche Absichten stehen dahinter? Welche Beziehungen werden hergestellt (z.B. Expert*in vs. Teilnehmer*innen)? Welche Rahmenbedingungen für Partizipation sind aufgestellt? (vgl. Canas 2016). Partizipation bezieht sich hier insbesondere auch auf die Mitbestimmung des Themas. Es sollte z.B. nicht davon ausgegangen werden, dass Teilnehmer*innen mit Fluchtmigrationserfahrung ihre Fluchtgeschichte thematisieren möchten. „Nur bei voller Partizipation [...] erfolgt eine aktive Umverteilung von Mehrwert und Privilegien, die ‚Zielgruppe‘ kontrolliert die Inhalte, Ressourcen und Repräsentationen“ (Ziese 2017, 4).

Diese Aspekte müssen auch in der Konzeptionierung ästhetischer Bildungsangebote Berücksichtigung finden. Dies beginnt mit der Formulierung der Zielausrichtung. Eine macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildungsarbeit verfolgt nach Schmitz immer politische Ziele – insbesondere den Kampf gegen Diskriminierungen und für soziale Gerechtigkeit (vgl. Schmitz 2016, 182). Deshalb geht es um die Umverteilung von Macht und Ressourcen – um Verzicht, um Verlernen und um Verluste (vgl. Mörsch 2018a, 9). Es sollte deshalb versucht werden, die Polarität von Differenzkategorien, zum Beispiel die Unterscheidung zwischen Cis-Heterosexuellen und LGBTIQ* Personen sowie Betroffenen und Nicht-Betroffenen, aufzulösen. Heteronormativität soll ebenso wie andere gesellschaftliche Machtverhältnisse als Zwang und Normierung *aller* Menschen in den Blick genommen werden (vgl. Ellerbrock 2016, 209). Dazu braucht es keine speziellen in einem Konzept verankerten Einheiten zum Thema Geschlecht. Vielmehr muss dies in der Verschränkung mit weiteren Machtverhältnissen als Querschnittsthema sichtbar werden (vgl. Seeck 2017, 158).

Darüber hinaus kann als Ziel formuliert werden, ein essentialistisches Identitätsverständnis aufzubrechen und stattdessen ein dekonstruktivistisches Verständnis von Identität und Subjektivität zu etablieren (vgl. Ellerbrock 2016, 210). Damit zielt solch eine ästhetische Bildung zugleich darauf, mit Widersprüchen und Uneindeutigkeiten reflektierter umgehen zu können, ausgrenzende und differenzierende Praktiken aufdecken zu können und letztlich auf Macht- und Dominanzverhältnisse einwirken zu können (vgl. Riegel 2010, 292). Zur Erreichung dieser Ziele dürfen Machtverhältnisse nicht zugunsten einer harmonisierenden Perspektive ausgeblendet werden. Vielmehr muss ästhetische Bildung als widersprüchlicher Prozess konzipiert wer-

den, der vor allem begleitet ist von Irritation, Experimentieren und Dissens (vgl. Riegel 2016, 285f.). Dissens beschreibt hierbei eine Kritik, die insbesondere einen Unterschied zum hegemonialen Diskurs markiert (vgl. Casale 2017, 157). Dies kann damit beginnen, dass vertraute kulturell-ästhetische Praxen unerwartet und irritierend eingesetzt werden. Dadurch kann Selbstverständliches reflektierbar gemacht werden (vgl. Sternfeld 2014, 12). Die Teilnehmer*innen erhalten die Möglichkeit, sich selbst ‚fremd‘ zu werden, Widerstände zuzulassen und letztlich produktiv damit umgehen zu lernen. Ferner muss ästhetische Bildung als Ort für nicht-hegemoniale Themen geöffnet werden und Räume für offene Fragen und Uneindeutigkeit, Erprobungen und Experimente eröffnen (vgl. Fegter/Geipel/Horstbrink 2010, 242). Bei der Themen- und Methodenwahl sollte berücksichtigt werden, welche Themen ausgeblendet werden und welche Subjekt-Positionen dadurch bestärkt werden (vgl. ebd., 245). Emotionen sollten nach Seeck darüber hinaus als produktiver Teil von Lernprozessen angesehen werden. Insbesondere das Thema Geschlecht ist durch persönliche Betroffenheit aller Menschen gekennzeichnet, denn es gibt keine Person, die von heteronormativen Zwängen und Erwartungen nicht beeinflusst wird. Die Benennung von unmarkierten Positionen, z.B. Cis-Geschlechtlichkeit, kann zu Verunsicherungen und zu Irritationen bei Teilnehmer*innen führen. Konzeptionell verankert sein sollte der strategische Umgang mit diesen Emotionen vor allem deshalb, weil Wut, Scham, Unsicherheit und Verletzlichkeit für eine Praxis der Ent-Selbstverständlichung von heteronormativen Denkweisen als Grundlage dienen können (vgl. Seeck 2017, 159). Zugleich können sich genau an dieser Stelle Lernwiderstände aufzeigen, denn das Infrage stellen von allem, was als richtig oder normal erlernt wurde – auch in Bezug auf die eigene Identität – und in Gewohnheiten und alltäglichen Praxen eingeschrieben ist, erfordert ein hohes Maß an ganz grundlegender Selbstkritik. Das kann so verunsichernd und überfordernd wirken, dass Widerstand und Ablehnung als Reaktionen herangezogen werden können (vgl. Scherr 2010, 308).

Zur Ermöglichung der vorgeschlagenen Ziele sollten darüber hinaus marginalisierte Perspektiven, wie zum Beispiel queere Perspektiven, in Konzepten aufgegriffen werden. Zum einen sollten von Rassismus und von (Hetero- und Cis-)Sexismus negativ Betroffene als Expert*innen in die Konzeption von Bildungsangeboten eingebunden werden (vgl. Seeck 2017, 160). Darüber hinaus sollten auch Kunstwerke von LGBTIQ* Personen und queere Aktivist*innen aus der popkulturellen Szene in der Praxis sichtbar werden (vgl. ebd., 159) – z.B. „Planningtorock“, xie²⁶ sich selbst

²⁶ „Mir gefallen xier/xies/dier-Pronomen“ (Planningtorock im Interview mit Michalik 2018, 73)

als „Transome“ bezeichnet und queere Partymusik macht (vgl. Michalik 2018, 73). Auch weitere so genannte ‚Teenie-Stars‘ zeigen sich jenseits heterosexueller Rollenschemata, z.B. Miley Cyrus und Kristen Stewart, und können in ästhetischer Bildung herangezogen werden. Solche Bezugnahmen können bei den Adressat*innen und Teilnehmer*innen zu einer Spielraumerweiterung beitragen, indem die uneindeutigen Identifizierungen als Einladung wahrgenommen werden können, sich selbst auszuprobieren (vgl. Offen 2017, 126).

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmer*innen und Adressat*innen sich vor dem Bildungsangebot mit Machtverhältnissen und eigenen Positionierungen auseinandergesetzt haben, sollte von den pädagogisch Tätigen und Kulturschaffenden Wissen in Bezug auf Machtverhältnisse zur Verfügung gestellt werden (vgl. Seeck 2017, 158). Das zur Verfügung gestellte Wissen muss im Sinne einer machtkritischen Haltung allerdings immer kontrovers diskutierbar bleiben, in einem Streit um die Wahrheitsfähigkeit und Rechtfertigbarkeit (vgl. Scherr 2010, 310). Teilnehmer*innen dürfen also nicht mit ‚Wahrheiten‘ konfrontiert und überwältigt werden, zum Beispiel mit ‚richtigen‘ Geschlechterrollenbildern (siehe Ergebnisse Diskursanalyse Teil IV). Nicht zuletzt müssen auch Alltagserfahrungen, z.B. Diskriminierungserfahrungen, als Wissensvorräte und Expert*innenwissen anerkannt werden und es muss Menschen ermöglicht werden, dieses Wissen anzubringen (vgl. Seeck 2017, 157; vgl. BKK 2016, 2).

Schließlich sollten auch auf der Ebene der methodischen Umsetzung Macht- und Heteronormativitätskritik verankert werden. Dazu lässt sich unter anderem die von Sternfeld als Unlearning bezeichnete Übung heranziehen. Unlearning ermöglicht, sich in vielen Schritten von den angelernten Praxen und Gewohnheiten der Differenzierungen zu verabschieden. Indem man versucht, aus der Perspektive eines Wissens zu denken, welches unterdrückt, unsichtbar oder nicht anerkannt ist, werden eigene Privilegien sichtbar und können hinterfragt werden. Unlearning zielt darauf ab, gemeinsam mit möglichst vielen Subjektpositionen und Perspektiven an einem geteilten Wissen zu arbeiten, welches möglicherweise weniger differenzierend und machstabilisierend ist. Letztlich geht es also um eine geteilte Entscheidung für oder gegen die bestehenden Machtverhältnisse (vgl. Sternfeld 2014, 17).

McLaren und Giroux – die sich beide in den Cultural Studies verorten – entwickelten darüber hinaus die Methode Critical Literacy. Unter Critical Literacy verstehen sie die kritische Lesefähigkeit des Alltags:

„Students need to learn how to read not as a process of submission to the authority of the text but as a dialectic process of understanding, criticizing, and transforming. They need to write and rewrite the stories in the texts they read so as to be able to more readily identify and challenge, if necessary, how such texts actively work to construct their own histories and voices“ (McLaren/Giroux 1997, 30).

Unter ‚Text‘ fassen McLaren und Giroux hier sowohl den Text des Sozialen (Kon-text), als auch konkrete Literatur, Musik etc. In solchen Übungen wird eine analytische Perspektive erprobt, mittels welcher Wahrnehmungsschemata und diskursive Differenzordnungen nicht reproduziert werden sollen. Es handelt sich um eine reflexive Lesart von Subjektpositionen, die insbesondere auf die Interessen und Voraussetzungen von Wissen über ‚Andere‘ schaut und somit unsichtbare hegemoniale Differenzordnungen zu erkennen ermöglicht (vgl. Krenz-Dewe 2017, 421). Die hiermit einhergehenden Reflexionsprozesse sind niemals endgültig und deshalb sehr herausfordernd. Trotzdem kann das Lesen lernen, ohne sich der Autorität eines Textes zu unterwerfen, als ermutigende Thematisierung von Macht- und Ohnmachtserfahrungen verstanden werden und es kann dazu befähigen, sich in Diskurse einzubringen und zu intervenieren (vgl. Krenz-Dewe/Poma Poma 2017, 50). Teilnehmer*innen können also dazu ermächtigt werden, alternative Lesarten, weniger eindeutige Identifizierungen und Begriffe zu entwickeln, die Subjektpositionen in Frage stellen. Deshalb plädiert Giroux sowohl für eine Darstellungspädagogik (pedagogy of representation) als Sprache der Kritik, in welcher zunächst die Diskursebene betrachtet und hinterfragt wird, als auch ergänzend für eine darstellende Pädagogik (representational pedagogy) als Sprache der Hoffnung, in welcher im zweiten Schritt durch die Teilnehmer*innen selbst alternative Lesarten und Identifizierungen entwickelt werden (vgl. Giroux 1998, 623f.). In der ästhetischen Bildung lässt sich zum Beispiel ein reflexiv-analytischer Blick mit Teilnehmer*innen erarbeiten, indem gemeinsam aufgeschlüsselt wird, welche Begriffe zur Bezeichnung von Menschen in bekannten Filmen oder Songtexten genutzt werden. In einem nächsten Schritt kann diskutiert werden, ob und warum diese Begriffe und damit verbundene Zugehörigkeitsordnungen problematisch sind. Zuletzt können (auf künstlerisch-ästhetische Weise) alternative Identifizierungen entwickelt werden, die eindeutige Subjektpositionen möglicherweise in Frage stellen (vgl. Krenz-Dewe 2017, 421).

Mit Blick auf Heteronormativität lassen sich im Kontext ästhetischer Bildung beispielsweise Pronomenrunden durchführen, um eine geschlechtergerechte Sprache jenseits von weiblich* und männlich* (kreativ) zu erweitern. Insbesondere Pronomen schreiben Menschen auf Grundlage äußerer Erscheinung, der Stimme oder des Verhaltens ein Geschlecht zu. Im Sinne einer Selbstdefinition gibt es allerdings eine

Vielzahl von Pronomen, die Menschen für sich selbst verwenden können. Nicht nur trans* oder queere Identitäten und Körper, sondern alle Körper können denaturalisiert und in Frage gestellt werden, wenn Menschen die Möglichkeit erhalten, den Namen und die Pronomen zu wählen, mit denen sie angesprochen werden möchten. Dies eröffnet einen Raum, um über Sprache nachzudenken und ihre Stabilität zu hinterfragen (vgl. Seeck 2017, 157). Der Fokus einer heteronormativitätskritischen Praxis sollte außerdem nicht auf Trans*Lebensweisen liegen, sondern vielmehr auf den Beziehungen zwischen (hetero- und cis-)sexistischen Strukturen, Repräsentationspraktiken und Normen. Sonst besteht die Gefahr, dass Trans*erfahrungen weiterhin homogenisiert und markiert werden, während cis-geschlechtliche Erfahrungen unmarkiert bleiben (vgl. ebd., 158). ‚No-Gos‘ sind außerdem Fragestellungen wie „Typisch männlich? Typisch weiblich?“ (vgl. u.a. Antrag 597). Mit diesen Ansätzen sind Stereotypisierungen, Homogenisierungen, Naturalisierungen und Verletzungen zu erwarten. Die Reproduktion von Stereotypen ist auch dann garantiert, wenn Bezug genommen wird zu empirischen Ergebnissen quantitativer Forschungen, denn solche Studien finden zumeist, wonach sie suchen: Geschlechterdifferenz (vgl. Schwartze 2016, 244). Stattdessen lassen sich Methoden von queer-feministischen Aktivist*innen heranziehen, wie das ‚radical cheerleading‘ oder das ‚crossdressing‘, die ein subversives Potenzial innehaben. Im Sinne einer parodistischen Vervielfältigung von Geschlechtern wird beim ‚radical cheerleading‘ beispielsweise die überspitzte Darstellung der als weiblich* definierten Tanzform Cheerleading als politische Protestform eingesetzt (vgl. Schmitz 2017, 185).

Durch die Transformation aller Ebenen und unter Berücksichtigung der beschriebenen Herausforderungen bergen macht- und heteronormativitätskritische pädagogische Ansätze für ästhetische Bildungssettings das Potenzial, innerhalb ästhetischer Räume alternative – weniger diskriminierende, essentialisierende, kulturalisierende oder naturalisierende – Lesarten und Identifizierungen mit Hilfe ästhetischer Erfahrung und künstlerischem Gestalten zu entwickeln, Grenzverschiebungen und Uneindeutigkeiten anzustoßen, und somit eine Veränderung von Machtverhältnissen zu ermöglichen.

Teil VI Fazit

Zur Beantwortung der leitenden Frage, wie im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht Geschlecht thematisiert wird, wurde in dieser Masterthesis zunächst eine theoretische Grundlage erarbeitet, die die Perspektive für die Diskursanalyse schärfen sollte. Als ein zentraler Aspekt der theoretischen Grundlagen Michel Foucaults wurde zunächst der konstitutive Zusammenhang von Macht und Wissen identifiziert. Da demnach insbesondere in Wahrheitsdiskursen produziert Wissen eine bestimmte Macht ausübt, konnte die Betrachtung von Diskursen und diskursiven Formationen als notwendig herausgestellt werden, um die Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen zu analysieren. Der von Foucault bereits beschriebene produktive Charakter von Macht für die Herausbildung von Subjektivität wurde mit Bezug auf die Cultural Studies anschließend konkretisiert. Mit dem Analyseschema Macht – Kultur – Identität beschreiben die Cultural Studies, dass Individuen im Kontext von Machtverhältnissen und hegemonialem Wissen über Differenzen ihre Identität herausbilden und diese über das Medium Kultur, über kulturelle Praxen, reproduzieren und festigen. Machtverhältnisse und Zugehörigkeitsordnungen dienen den Individuen demnach als identitätsstiftend und subjekterzeugend. Unterschiedliche Verhaltensweisen und Ungleichheiten werden aus der Perspektive der Cultural Studies dennoch nicht naturalisiert oder essentialisiert. Vielmehr liegt der Fokus auf gesellschaftlichen Normierungen und den sich selbst unterordnenden bzw. regierenden Subjekten. Zugleich formulieren Vertreter*innen der Cultural Studies die Möglichkeit, durch eine Kritik an Differenzierungspraktiken machtkritisch zu handeln und sich damit nicht den vorgegebenen Normen und Verhältnissen unterzuordnen. Einen entnaturalisierenden Ansatz verfolgt auch Judith Butler. Mit Bezug auf ihre Analysen konnte aufgedeckt werden, dass aufgrund einer intelligiblen Zwangsmatrix Körper anhand diskursiv mit Bedeutung versehener Merkmale vergeschlechtlicht werden. Das als ‚biologisch‘ bezeichnete und damit scheinbar ‚natürlicherweise‘ existierende Geschlecht entpuppt sich dadurch bereits als diskursiv und sozial hergestellt. Gleichzeitig löst sich somit auch die nun überflüssige Unterscheidung von Sex und Gender auf. Die intelligible Zwangsmatrix identifiziert Judith Butler als heteronormativ. Als natürlich und normal erscheinen deshalb Mann* und Frau* und ihr gegenseitiges Begehren. Durch diesen Normalitätszwang werden Körper, Geschlechter und Identitäten (z.B. LGBTIQ*) auf brutale Weise ausgeschlossen, als unlesbar und teilweise sogar unlebbar erzeugt. In der Notwendigkeit der Performanz von Geschlecht konnte mit Butler allerdings auch die Möglichkeit

aufgedeckt werden, Heteronormativität in Frage zu stellen. Insbesondere über ambivalente subversive Praktiken können nach Butler Machtverhältnisse wie (Cis- und Hetero-)Sexismus bearbeitet werden. Abschließend wurde mit dem Konzept der Intersektionalität deutlich, dass Machtverhältnisse nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Vielmehr müssen Verschränkungen und Interdependenzen berücksichtigt werden, insbesondere zwischen Rassismen und (Hetero- und Cis-)Sexismen.

Nachdem die theoretischen Bezüge Michel Foucaults, Judith Butlers, der Cultural Studies und des Konzepts der Intersektionalität ausgeführt wurden, konnte mit einer antiessentialistischen und entnaturalisierenden Perspektive eine Diskursanalyse der bewilligten Anträge der staatlich finanzierten Förderprogramme zur Kulturellen Bildung „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“ durchgeführt werden. Mit Bezug auf die methodologischen Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse, welche insbesondere auf Kollektivsymbolik und Sagbarkeitsfelder aufmerksam macht, und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, welche vor allem den Aspekt des ‚Typischen‘ und die Analyse von Deutungsmustern berücksichtigt, konnte ein methodisches Vorgehen zur Beantwortung der zentralen Fragestellung entwickelt werden. Die Ergebnisse der durchgeführten Diskursanalyse verdeutlichen, dass Geschlecht im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung in der Regel in Formen der heteronormativen Grundordnung thematisiert wird. Eine Zwei-Geschlechter-Ordnung und damit einhergehend Heterosexualität werden als Norm sichtbar. In quantitativ sehr seltenen Fällen werden LGBTIQ* Personen im Sprechen berücksichtigt, so dass diese Abweichung im Diskurs in erster Linie die Norm stützt. Es wird darüber hinaus stereotypisierendes Sprechen über Geschlechterrollen von Frauen* und Männern* ebenso sichtbar wie der Versuch, feste Rollenschemata durch Tanz und Theater aufzubrechen. Dieser Versuch des Aufbrechens von Geschlechterrollen verbleibt allerdings in Logiken der Heteronormativität und kann deshalb nicht als subversive Strategie identifiziert werden. Sexismen (gegenüber LGBTIQ* und gegenüber Frauen*) werden im Diskurs nahezu gar nicht benannt. Lediglich im Deutungsmuster der ‚anderen‘ „Frau“, in welchem sich Aspekte von Geschlecht und *race* verschränken, werden Unterdrückungen anerkannt, die allerdings ausschließlich an einen ‚anderen‘ Platz verortet werden – in der ‚patriarchalen‘ Herkunftsfamilie, -kultur oder -struktur. Als ‚anders‘ begriffene „Frauen“ werden im Zuge dessen auf homogenisierende, essentialisierende, kulturalisierende und vor allem viktimisierende Weise als Opfer eines Patriarchats dargestellt. Durch polarisierendes Sprechen inszeniert sich gleichzeitig ein emanzipiertes, feministisches, gleichberechtigtes ‚Wir‘, welches damit die eigene Vormachtstellung sowie erzieherische und pa-

teralistische Maßnahmen für die ‚Anderen‘ legitimiert. Erschreckend ist darüber hinaus vor allem die Erkenntnis, dass migrantisch markierte LGBTIQ* Personen, die häufig von Mehrfachdiskriminierungen betroffen sind, außerhalb des Sagbarkeitsfelds dieses Diskurses liegen. Insgesamt wird durch die Ergebnisse der Analyse deutlich, dass das Sprechen von Geschlecht im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung im Kontext von Flucht insbesondere einer politischen Idee von Integration dient.

Schließlich konnten diese Ergebnisse zum Anlass genommen werden, die Notwendigkeit einer macht- und heteronormativitätskritischen Kulturellen Bildung zu formulieren. Zusätzlich dazu wurden wissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen, die verdeutlichen, dass in Kontexten Kultureller Bildung Machtverhältnisse wie (Hetero- und Cis-)Sexismus reproduziert werden. Insbesondere durch Repräsentationsverhältnisse in Institutionen und (wissenschaftlichen) Diskursen, durch Zielgruppenbeschreibungen anhand von kulturalisierten Differenzkategorien (‚kulturfern‘), durch Förderlogiken, durch ein vorherrschend hochkulturelles und eurozentrisches Kulturverständnis sowie durch neoliberale Verzweckung Kultureller Bildung bleiben Macht- und Dominanzverhältnisse unhinterfragt und werden stabilisiert. Mit der an Gabriele Weiß anschließenden Kritik, dass in solch einer Kulturellen Bildung ästhetische Erfahrungen zu kurz kämen, konnte das besondere Bildungspotenzial ästhetischer Erfahrungen herausgestellt werden. Die Möglichkeit, sich in einer ästhetischen Erfahrung in ein doppeltes Welt-Selbst-Verhältnis zu setzen und damit Selbstverständlichkeiten und Denkmuster aus anderen Perspektiven zu betrachten, erwies sich als übereinstimmend mit einigen ‚klassischen‘ Bildungstheorien. Insbesondere mit dem Bezug zu etwas ‚Allgemeinem‘ können ästhetische Bildungsprozesse nach Klafki und Mecheril als machtkritische und politische Bildungsprozesse begriffen werden. Schließlich konnte herausgestellt werden, dass eine macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildungspraxis an der Transformation unterschiedlichster Ebenen im Kontext ästhetischer Bildung ansetzen muss. Neben der institutionellen Ebene, auf welcher unter anderem die Repräsentationsverhältnisse befragt werden müssen, verlangt solch eine Perspektivierung eine sehr hohe Selbstreflexionsbereitschaft der Kulturschaffenden und pädagogisch Tätigen. Mit Carmen Mörsch müssen sie einer „Critical Diversity Literacy“ fähig sein. Darüber hinaus konnte herausgestellt werden, dass ästhetische Bildung insbesondere als Verlernen, als Experimentieren, als Aushalten von Uneindeutigkeit und als Prozess des Dissens konzeptioniert werden muss. Dazu können Methoden wie Pronomenrunden und das von Giroux und McLaren entwickelte Einüben einer Kritischen Lesefähigkeit („Critical Literacy“) herangezogen werden. Mit dem Plädoyer für eine

macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildungspraxis konnten somit Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, durch welche die (Re-)Produktion von Machtverhältnissen und Heteronormativität möglicherweise verhindert werden kann und subversive Strategien als Teil von ästhetischen Bildungsprozessen berücksichtigt werden können. „Eine machtkritische und pädagogische Denk- und Handlungsweise eröffnet [somit] die Möglichkeit, sich Homogenitätsbestrebungen und (re-)essentialisierenden Festschreibungsprozessen im Zuge hegemonialer Vorstellungen über ‚Andere‘ entgegenzusetzen und ihnen durch eine konstruktive Widerständigkeit ‚wahrheits-‘ und damit machtkritisch entgegenzuwirken“ (Cameron/Kourabas 2013, 271f.).

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Inter Kultur. 2010. Es macht einen Unterschied – eine Differenz thematisierende, (de)konstruierende Lesehilfe, in Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-22.
- Auma, Maisha-Maureen. 2018. Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an!, kubi-online, online verfügbar unter <<https://kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang>> [Zugriff 17.01.2019].
- Bartel, Daniel; Ullrich, Peter; Ehrlich, Kornelia. 2008. Kritische Diskursanalyse: Darstellung anhand der Analyse der Nahostberichterstattung linker Medien, in Freikamp, Ulrike et al. (Hg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik, Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 53-72.
- Barz, Heiner; Cerci, Meral. 2015. Frauen in Kunst und Kultur. Zwischen neuem Selbstbewusstsein und Quotenanforderungen, Wiesbaden: Springer VS.
- Belsey, Catherine. 2013. Poststrukturalismus, Stuttgart: Reclam.
- Bettinger, Frank. 2013. Widerstand an allen Fronten! Plädoyer für eine selbstbestimmtere, politische und kritische Soziale Arbeit, in Zimmermann, Ingo et al. (Hg.): Anatomie des Ausschlusses: Theorie und Praxis einer Kritischen Sozialen Arbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 338-441.
- Bronner, Kerstin; Paulus, Stefan. 2017. Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bublitz, Hannelore. 2002. Judith Butler zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag.
- Bücken, Susanne et al. 2019. Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassistuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht. Ein Werkstattgespräch über einen laufenden Forschungsprozess, in Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41. Jg., Heft 4, S. 30-34.
- Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen (BKK). 2016. Strategien und Visionen für eine diskriminierungskritische Kunst- und Kulturszene. Dokumentation der Konferenz am 10. und 11. Oktober 2015 in der UdK Berlin, online verfügbar unter <http://www.vernetzt-euch.org/wp-content/uploads/2016/02/Vernetzt-euch_doku_druck.pdf> [Zugriff 10.01.2019].
- Butler, Judith. 2004. Undoing Gender, New York: Routledge.
- Butler, Judith. 2017 [1997]. Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith. 2018 [1991]. Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cameron, Heater; Kourabas, Veronika. 2013. Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung, in Zeitschrift für Pädagogik 59 Heft 2, S. 258-274.
- Canas, Tania. 2016. Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt, Kultur öffnet Welten, online verfügbar unter <http://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_1536.html> [Zugriff 30.07.2018].

- Casale, Rita. 2017. Die Zärtlichkeit der Strenge: Dissens als Beziehung zur Anderen, in Hartmann, Jutta / Messerschmidt, Astrid / Thon, Christine (Hg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 13/2017, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 155-162.
- Castro Varela, Maria do Mar. 2010. Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity, in Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden, 249-262.
- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita. 2018. Normen – Subjekte – Gewalt. Mit Butlers Politik gegen hegemoniale Heteronormativität, in Posselt, Gerald / Schönwälder-Kuntze, Tatjana / Seitz, Sergej (Hg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren, Bielefeld: transcript, S. 125-150.
- Chrusciel, Anna. 2017. Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung, kubi-online, online verfügbar unter <<https://www.kubi-online.de/artikel/messen-ordnen-bewerten-diskursanalytische-betrachtung-wirkungsanliegen-kultureller-bildung>> [Zugriff 30.07.2018].
- Clarke, Adele. 2005. Situationsanalyse. Grounded theory nach dem postmodern turn, Wiesbaden: VS Verlag.
- Connell, Raewyn. 2013. Gender. Geschlecht und Gesellschaft Band 53, Wiesbaden: Springer VS.
- Davis, Angela. 2016. Die Bedeutung der Emanzipation für die schwarze Frau, in Kimmich, Dorothee / Lavorano, Stephanie / Bergmann, Franziska (Hg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte, Stuttgart: Reclam, S. 200-213.
- Debus, Katharina; Laumann, Vivien. 2018. Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, online verfügbar unter <https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/Glossar_Interventionen_f%C3%BCr_geschlechtliche_und_sexuelle_Vielfalt.pdf> [Zugriff 09.01.2019].
- Degele, Nina. 2005. Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies, in Freiburger Frauen Studien, 11. Jg., H. 17, S. 15-39.
- Degele, Nina. 2008. Gender / Queer Studies. Eine Einführung, Paderborn: Wilhelm Fink.
- Degele, Nina; Winker, Gabriele. 2007. Intersektionalität als Mehrebenen, online verfügbar unter <<https://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/degele/dokumente-publikationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf>> [Zugriff 03.12.2018].
- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe. 2005. Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns, in Thole, Werner (Hg.): Grundriss soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-198.
- Diaz-Bone, Rainer. 2010. Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Dietze, Gabriele. 2011. Feministischer Orientalismus und Sexualpolitik. Spuren einer unheimlichen Beziehung, online verfügbar unter

- <https://www.researchgate.net/profile/Gabriele_Dietze/publication/275270101_Feministischer_Orientalismus_und_Sexualpolitik_-_Spuren_einer_unheimlichen_Beziehung/links/559a5f8b08ae5d8f3936701c/Feministischer-Orientalismus-undSexualpolitik-Spuren-einer-unheimlichen-Beziehung.pdf> [Zugriff 08.01.2019].
- Dörpinghaus, Andreas; Penitsch, Andreas; Wigger, Lothar. 2012. Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt: WBG.
- Ellerbrock, Nora. 2016. „Die sind ja genauso wie wir!“ – Herausforderungen einer schwul lesbisch bi trans* Bildungsarbeit am Beispiel von SchLAu NRW, in Doneit, Madeline / Lösch, Bettina / Rodrian-Pfennig, Margit (Hg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 204-215.
- Emert, Karl. 2009. Was ist Kulturelle Bildung?, Bundeszentrale für politische Bildung, online verfügbar unter <<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>> [Zugriff: 30.12.2018].
- Fegter, Susann; Geipel, Karen; Horstbrink, Janina. 2010. Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen, in Kessler, Fabian / Plößer, Melanie: Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-248.
- Foucault, Michel. 1975. Überwachen und Strafen, in Honneth, Axel / Saar, Martin (2008) (Hg.): Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 701-1019.
- Foucault, Michel 1983: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1987. Das Subjekt und die Macht, in Dreyfus, Hubert L. / Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim: Beltz, S. 243-261.
- Foucault, Michel. 1992. Was ist Kritik?, Berlin: Merve.
- Foucault, Michel. 1995 [1973]. Archäologie des Wissens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2014. Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freikamp, Ulrike et al. 2008. Einleitung. Zum Verhältnis von Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik, in Freikamp, Ulrike et al. (Hg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik, Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 7-17.
- Frey Steffen, Therese. 2017. Gender, Stuttgart: Reclam.
- Fuchs, Max. 2015. Im Gespräch, in bkj (Hg.): Themenheft Diversität. Seid ihr alle da? Bildungsbündnisse diversitätsbewusst gestalten, S. 16-18.
- Funk, Wolfgang. 2018. Gender Studies, Paderborn: Wilhelm Fink.
- Ganz, Kathrin. 2012. Die Artikulation von Differenz. Subjektpositionen, Intersektionalität und Hegemonie, in Dzudzek, Iris / Kunze, Caren / Wullweber, Joscha (Hg.): Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven, Bielefeld: transcript, S. 127-149.
- Georgi, Viola B.; Mecheril, Paul. 2018. (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen, in Musenberg, Oliver / Riegert, Judith / Sansour, Teresa (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 58-70.

- Giroux, Henry A. 1998. Pädagogik und Widerstand in der Medienkultur. Pädagogik als Diskursintervention, *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 227 – Kritische Pädagogik heute, S. 615-630.
- Gottuck, Susanne; Mecheril, Paul. 2014. Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. *Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, in von Rosenberg, Florian / Geimer, Alexander (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, Wiesbaden: Springer VS, S. 87-108.
- Graefe, Stefanie. 2010. Eine Kritik dessen, was wir sind. Foucaults Denken der „Regierung“ – eine Herausforderung für die politische Bildung?, in Löscher, Bettina / Thimmel, Andreas (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach: Wochenschau, S. 169-180.
- Griesmayr, Simone. 2004. Kunst - Wissenschaft. Verbindende Innovationskulturen?, online verfügbar unter <http://www.inst.at/trans/15Nr/10_7/griesmayr15.htm> [Zugriff 09.04.2018].
- Günther, Stephanie. 2017. Zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion. Überlegungen zum Bildungspotenzial kultureller Bildung, in Weiß Gabriele (Hg.): *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*, Bielefeld: transcript, S. 63-71.
- Habermann, Friederike. 2012. „Alle Verhältnisse umwerfen!“ Und dafür eine subjekt-fundierte Hegemonietheorie, in Dudzek, Iris / Kunze, Caren / Wullweber, Joscha (Hg.): *Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven*, Bielefeld: transcript, S. 85-104.
- Haeger, Kaja; Leiprecht, Rudolf. 2012. „Na, seid ihr schwul?“. Soziale Repräsentationen von Männlichkeiten im Kontext von ethnisch-kulturellen Zuschreibungen und Heteronormativität, in *Sozial Extra* 9/10 2012, S. 28-31.
- Hall, Stuart. 1989. Die Konstruktion von „Rasse“ in den Medien, in: *Stuart Hall – Ideologie Kultur Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*, Hamburg: Argument, S. 150-171.
- Hall, Stuart. 1994a. Neue Ethnizitäten, in: *Stuart Hall – Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument, S. 15-25.
- Hall, Stuart. 1994b. Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht, in: *Stuart Hall – Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument, S. 137-179.
- Hark, Sabine. 2016. Heteronormativität revisited. Komplexität und Grenzen einer Kategorie, in Paul, Barbara / Tietz, Lüder (Hg.): *Queer as ... - Kritische Heteronormativitätsforschung aus interdisziplinärer Perspektive*, Bielefeld: transcript, S. 53-72.
- Heinrich, Bettina. 2017. Das Problem mit der Komplexität der Diversität und ihrer Differenzkategorien – eine kursorische Spurensuche mit Fokus auf Gender, *kubi-online*, online verfügbar unter <<https://kubi-online.de/artikel/problem-komplexitaet-diversitaet-ihrer-differenzkategorien-kursorische-spurensuche-fokus>> [Zugriff 14.01.2019].
- Heite, Catrin. 2010. Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen, in Kessl, Fabian / Plößler, Melanie (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-200.

- Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich; Thomas, Tanja. 2009. Einleitung, in Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Thomas, Tanja (Hg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-17.
- Hufer, Klaus-Peter. 2010. Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee, in Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau, S. 13-14.
- Initiative Kulturelle Integration. 2016. Über uns. Ausgangspunkt, online verfügbar unter <<https://www.kulturelle-integration.de/ueber-uns/>> [Zugriff 13.12.2018].
- Jäger, Margarete. 1999. Ethnisierung von Sexismus im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung, Vortrag vom 16.09.1999, online verfügbar unter <http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Ethnisierung_von_Sexismus.htm> [Zugriff 03.12.2018].
- Jäger, Margarete. 2003. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung, in Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis, Opladen: Leske und Budrich, S. 421-437.
- Jäger, Margarete; Jäger, Siegfried. 2007. Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, Siegfried. 1997. Das große Wuchern des Diskurses. Der Diskurs als unberechenbares Ereignis, online verfügbar unter <http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm> [Zugriff 08.11.2018].
- Jäger, Siegfried. 2001. Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse, in Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden, Opladen: Leske und Budrich, S. 81-112.
- Jäger, Siegfried. 2012 [1999]. Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Edition DISS. Band 3, Münster: Unrast.
- Kämpf, Heike. 2018. Das Aufbegehren des Subjekts. Die Entunterwerfung und die Restrukturierung des Politischen nach Butler, in Posselt, Gerald / Schönwälder-Kuntze, Tatjana / Seitz, Sergej (Hg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren, Bielefeld: transcript, S. 169-186.
- Kalpaka, Annita. 2009. Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft – Ansatzpunkte für (selbst-)reflexive Bildungsarbeit, in Lange, Dirk / Dr. Polat, Ayca (Hg.): Migration und Alltag, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.
- Keller, Reiner. 2001. Wissenssoziologische Diskursanalyse, in Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden, Opladen: Leske und Budrich, S. 113-144.
- Keller, Reiner. 2007. Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung, Forum: Qualitative Sozialforschung Social Research Volume 8, No. 2 Mai 2007, S. 73-107.
- Keller, Reiner. 2012. Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, in Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der

- Diskursforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-108.
- Keller, Reiner et al. 2001. Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – eine Einführung, in Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden, Opladen: Leske und Budrich, S. 7-28.
- Keller, Reiner et al. 2005. Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Einleitende Bemerkungen zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung, in Keller, Reiner et al. (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit, Konstanz: UVK, S. 7-21.
- Kerner, Ina. 2009a. Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus, Frankfurt a.M: Campus.
- Kerner, Ina. 2009b. Alles intersektional? Zum Verhältnis von Rassismus und Sexismus, in Feministische Studien 27(1), S. 36-50.
- Kessl, Fabian; Maurer, Susanne. 2010. Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung, in Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 144-169.
- Kessl, Fabian; Plößer, Melanie. 2010. Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung, in Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-16.
- Kirschner, Christian; de Moll, Frederick; Riefling, Markus. 2016. Geschlecht, Kritik und normative Bildungspraxis. Perspektiven politischer Bildung im Anschluss an Judith Butler, in Doneit, Madeline / Lösch, Bettina / Rodrian-Pfennig, Margit (Hg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 93-106.
- Klafki, Wolfgang. 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel: Beltz.
- Krenz-Dewe, Daniel. 2017. Kultur und Bildung – eine herrschaftskritische Betrachtung mit den Cultural Studies, in Weiß, Gabriele (Hg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst, Bielefeld: transcript, S. 415-426.
- Krenz-Dewe, Daniel; Poma Poma, Sara. 2017. Machtkritisch – undogmatisch – reflexiv. Impulse aus den Cultural Studies für eine kritische politische Bildung, in Görtler, Michael et al. (Hg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven, Schwalbach: Wochenschau, S. 44-57.
- Kulaçatan, Meltem. 2016. Die verkannte Angst des Fremden. Rassismus und Sexismus im Kontext medialer Öffentlichkeit, in Castro Varela, Maria do Mar / Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld: transcript, S. 107-117.
- Lamp, Fabian. 2010. Differenzensible Soziale Arbeit – Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung, in Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-217.

- Lange, Marie-Luise. 2012. Von der Kunsterziehung zur ästhetischen Forschung. Oder: Warum ästhetische Bildung immer auch politisch ist, in Besand, Anja (Hg.): Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-42.
- Laufenberg, Mike. 2014. Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge, Bielefeld: transcript.
- Leiprecht, Rudolf. 2012. Intersektionalität als Konzept. Einleitung in den Schwerpunkt, in Sozial Extra 9/10 2012, S. 18-19.
- Ludwig, Gundula. 2012. Hegemonie, Diskurs, Geschlecht – Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie, in Dzudzek, Iris / Kunze, Caren / Wullweber, Joscha (Hg.): Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven, Bielefeld: transcript, S. 105-126.
- Magiros, Angelika. 1995. Foucaults Beitrag zur Rassismustheorie, Hamburg: Argument.
- Marchart, Oliver. 2003. Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies, Medienheft Dossier 19, online verfügbar unter <http://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_MarchartOliver.html> [Zugriff 26.07.2018].
- Marchart, Oliver. 2008. Cultural Studies, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Mayer, Stefanie. 2018. Politik der Differenzen. Ethnisierung, Rassismen und Antirassismus im weißen feministischen Aktivismus, Wien/Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- McLaren, Peter; Giroux, Henry A.. 1997. Writing from the Margins. Geographies of Identity, Pedagogy, and Power, in McLaren, Peter (Hg.): Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millenium, Colorado/Oxford: Westview Press, S. 16-41.
- Mecheril, Paul. 2010. Politische Bildung und Rassismuskritik, in Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau, S. 241-252.
- Mecheril, Paul. 2014. Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education and Cultural Studies anspricht, in Mecheril, Paul (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transcript, S. 11-25.
- Mecheril, Paul. 2015. Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, kubi-online, online verfügbar unter <<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>> [Zugriff 15.11.2018].
- Mecheril, Paul. 2016a. Flucht, Sex und Diskurse. Gastrede im Rahmen des Neujahrsempfangs der Stadt Bremen, in Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. 22. Jg. Nr. 1, S. 3-7.
- Mecheril, Paul. 2016b. Interview mit Paul Mecheril, in Sabine Benzer / IG Kultur Vorarlberg (Hg.): Kultur für alle. Gespräche über Verteilungsgerechtigkeit und Demokratie in Kunst und Kultur heute, Wien / Bozen: Folio Verlag, S. 84-100.

- Merz, Sibille. 2015. Islam, in Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache, Münster: Unrast-Verlag, S. 365–377.
- Messerschmidt, Astrid. 2016. Nach Köln – sprechen über Sexismus und Rassismus, in Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen. 22. Jg. Nr. 1, S. 7-10.
- Michalik, Lisa Tracy. 2018. Queeres Worldbuilding, in Missy Magazine. Das Magazin für Pop, Politik und Feminismus, Heft 06/18, S. 70-75.
- MIND THE TRAP!. 2014. Über Mind the Trap!, online verfügbar unter <<https://mindthetrapberlin.wordpress.com/uber-mind-the-trap/>> [Zugriff 30.07.2018].
- Mörsch, Carmen. 2016. Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung, in Castro Varela, Maria do Mar / Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld: transcript, S. 173-183.
- Mörsch, Carmen. 2018a. Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums, kubi-online, online verfügbar unter <<https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt>> [Zugriff 09.01.2019].
- Mörsch, Carmen. 2018b. Refugees sind keine Zielgruppe, kubi-online, online verfügbar unter <<https://www.kubi-online.de/artikel/refugees-sind-keine-zielgruppe>> [Zugriff 09.01.2019].
- Müller-Uri, Fanny. 2014. Antimuslimischer Rassismus. INTRO. Eine Einführung, Wien: Mandelbaum.
- Offen, Susanne. 2017. Eindeutig uneindeutig – Popkulturelle Akteur_innen und Narrationen als Anknüpfungspunkte für die politische Bildung, in Hartmann, Jutta / Messerschmidt, Astrid / Thon, Christine (Hg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 13/2017, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 121-140.
- Paul, Barbara. 2016. Un/Möglichkeiten queerer Politiken in Wissenschaft und Kunst – oder: Zum Umgang mit visuellen Archiven und Wissen, in Paul, Barbara / Tietz, Lüder (Hg.): Queer as ... - Kritische Heteronormativitätsforschung aus interdisziplinärer Perspektive, Bielefeld: transcript, S. 25-51.
- Paul, Barbara; Tietz, Lüder. 2016. Queer as ...: Verhandlungen von Praxen, Wissen und Politiken, in Paul, Barbara / Tietz, Lüder (Hg.): Queer as ... - Kritische Heteronormativitätsforschung aus interdisziplinärer Perspektive, Bielefeld: transcript, S. 7-24.
- Posselt, Gerald. 2018. Politiken des Performativen. Butlers Theorie politischer Performativität, in Posselt, Gerald / Schönwälder-Kuntze, Tatjana / Seitz, Sergej (Hg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren, Bielefeld: transcript, S. 45-70.
- Riegel, Christine. 2016. Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine; Scharathow, Wiebke. 2012. Mehr sehen, besser handeln. Intersektionalität als Reflexionsinstrument in der Sozialen Arbeit, in Sozial Extra 9/10 2012, S. 20-23.

- Rommelspacher, Birgit. 2009. Zur Emanzipation „der“ muslimischen Frau, in: APuZ 5, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 34-38.
- Ruoff, Michael. 2009. Foucault-Lexikon, Paderborn: W. Fink UTB.
- Sagebiel, Juliane; Pankofer, Sabine. 2015. Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze, Freiburg: Lambertus.
- Said, Edward W.. 1981. Orientalismus. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Saner, Philippe; Vögele, Sophie; Vessely, Pauline. 2016. Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education, online verfügbar unter <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf> [Zugriff 14.01.2019].
- Sarasin, Philipp. 2005. Michel Foucault zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag.
- Scherr, Albert. 2010. Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung, in Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau, S. 303-314.
- Schmitz, Johanna. 2016. Heteronormativitätskritische Mädchenarbeit – Mut zur Theorie-Praxis-Lücke!, in Doneit, Madeline / Lösch, Bettina / Rodrian-Pfennig, Margit (Hg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 177-188.
- Schneider, Werner; Hirsland, Andreas. 2018. Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie, in Keller, Reiner et al. (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung, Köln: Herbert von Halem, S. 251-275.
- Schütze, Anja; Maedler, Jens. 2017. Vorwort, in Schütze, Anja / Maedler, Jens (Hg.): *weiße Flecken*. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung, München: kopaed, S. 9-10.
- Schütze, Barbara. 2010. Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung, Bielefeld: transcript.
- Schwartz, Susanne. 2016. „Drama, Baby, Drama!“ Zur Notwendigkeit genderreflexiver politischer Bildung in Schule und Politikunterricht, in Doneit, Madeline / Lösch, Bettina / Rodrian-Pfennig, Margit (Hg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 231-248.
- Seeck, Francis. 2017. Heteronormativitätskritische Perspektiven in der kulturellen Bildungsarbeit, in Schütze, Anja / Maedler, Jens (Hg.): *weiße Flecken*. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung, München: kopaed, S. 155-160.
- Seitz, Sergej; Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Posselt, Gerald. 2018. Dimension des Politischen. Butler und die politische Philosophie, in Posselt, Gerald / Schönwälder-Kuntze, Tatjana / Seitz, Sergej (Hg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren, Bielefeld: transcript, S. 7-20.
- Sich, Peter. 2018. Foucault. Eine Einführung, Ditzingen: Reclam.
- Sternfeld, Nora. 2014. Verlernen vermitteln, in Sabisch, Andrea / Meyer, Torsten / Sturm, Eva (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 30/2014.

- Sternfeld, Nora. 2016. Nora Sternfeld im Gespräch, in Benzer, Sabine (Hg.): Gespräche über Verteilungsgerechtigkeit und Demokratie in Kunst und Kultur, Bozen: Folio Verlag, S. 115-128.
- Stingelin, Martin (Hg.). 2009. Absolute Michel Foucault, Freiburg im Breisgau: Orange Press.
- Ullrich, Peter. 2008. Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie: Ein- und Überblick, in Freikamp, Ulrike et al. (Hg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik, Berlin: Karl Dietz, S. 19–31.
- Vogelmann, Frieder. 2017. Foucault lesen, Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, Katharina. 2012. Intersektionalität – eine Einführung, online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Walgenbach-Einfuehrung.pdf> [Zugriff 06.12.2018].
- Walgenbach, Katharina. 2018. Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?, in Musenberg, Oliver / Riegert, Judith / Sansour, Teresa (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11-39.
- Weiß, Gabriele. 2017. Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff?, in Weiß, Gabriele (Hg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst, Bielefeld: transcript, S. 13-25.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina. 2009. Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld: transcript.
- Ziai, Aram. 2006. Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Ziese, Maren. 2017. Visionen und Handlungsfelder für eine diskriminierungskritische Kulturszene. Wie konzipieren wir in Zukunft kulturelle Bildungsprojekte?, kubi-online, online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/visionen-handlungsfelder-diskriminierungskritische-kulturszene-konzipieren-zukunft> [Zugriff 20.11.2018].

Anhang

Anlage A

Analysematrix ‚FluDiKuBi‘

Anlage B

Codiertabelle Geschlecht

Anlage A: Analysematrix ‚FluDiKuBi‘

1. „Geflüchtete“ / allgemein

- a) Polarisierendes Sprechen
- b) Zu kollektiven Merkmalen sprechen
- c) Hierarchisierendes Sprechen
- d) Zu Heterogenität sprechen
- e) Zu Ressourcen sprechen
- f) Zu Integration sprechen

2. „Geflüchtete“ / Künstlerisch-ästhetische Praxis

- a) Polarisierendes Sprechen
- b) Zu kollektiven Merkmalen sprechen
- c) Hierarchisierendes Sprechen
- d) Zu Ressourcen sprechen

3. Angebote Kulturelle Bildung

- a) Künstlerisch-ästhetische Praxis
- b) Aufgabe: Integration
- c) Aufgabe: Andere

4. Soziale Konstruktion von

- a) Migration
- b) Geschlecht
- c) Klasse
- d) Körper

5. Soziale Probleme werden kulturalisiert

6. Diskriminierungs- / Rassismuserfahrung von ... thematisiert

- a) „Geflüchteten“
- b) „Migrant*innen“
- c) Anderen (Geschlecht / Klasse /Körper)

7. Migration als gesellschaftliche

- a) Normalität
- b) Ressource
- c) Abweichung

8. Kulturverständnis

9. Bildungsverständnis

10. Kollektivsymbole

Anlage B: Codiertabelle Geschlecht

- 1. Zweigeschlechtlichkeit wird als Norm sichtbar**
- 2. Aufbrechen von Zweigeschlechtlichkeit/zweigeschlechtlicher Sprache**
 - 2.1 Sprechen über Trans*Personen und queere Menschen in expliziter Weise
 - 2.2 Sprechen mittels des Gender-* oder _
 - 2.3 Sprechen von „Alle“ Geschlechter o.Ä.
 - 2.4 Sprechen von „Gemischtgeschlechtlich“
- 3. Heterosexualität wird als Norm sichtbar**
- 4. Aufbrechen von Heterosexualität als Norm**
- 5. Geschlechtsspezifische Künste**
 - 5.1 „Weibliche“ Künste
 - 5.2 „Männliche“ Künste
- 6. Geschlechtsspezifische Zielgruppe/Angebot für ein spezifisches Geschlecht**
 - 6.1 Begründet durch Empowerment/Schutz
 - 6.2 Begründet durch Thema/Inhalt
 - 6.3 Nicht begründet
- 7. Explizit nicht geschlechtsspezifisches Angebot**
- 8. Kulturalisierte und rassifizierte Geschlechtervorstellungen**
 - 8.1 Polarisierendes Sprechen über Geschlechterbilder/Rollenverständnisse (wir – die)
 - 8.2 Bezug zu Patriarchat: Kultur/Struktur/Familie
 - 8.3 Mädchen/Frauen werden in hierarchisierender Weise als Opfer dargestellt
 - 8.4 Mädchen erreichen/einbinden wird als Herausforderung dargestellt
 - 8.5 Verweis auf Statistik über geflüchtete Menschen
 - 8.6 Unterstellung von Heterosexismus
- 9. Diskriminierungserfahrungen aufgrund des Geschlechts werden thematisiert**
- 10. Stereotype Frauen-/Männerbilder werden reproduziert**
- 11. Versuch des Aufbrechens von stereotypen Frauen-/Männerbildern**
- 12. Geschlecht/Körper/Sexualität a Thema im Angebot KuBi**
- 13. Kollektivsymbolik**

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit zum Thema

„Zur (Re-)Produktion von Heteronormativität im Diskurs staatlich geförderter Kultureller Bildung. Ein Plädoyer für eine macht- und heteronormativitätskritische ästhetische Bildungspraxis“

selbständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angabe der Herkunft kenntlich gemacht.

Aachen, 08.02.2019

