

Inhalt

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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