

Geschlechtertransformationen. Überlegungen zu einer postfeministischen Bildungstheorie

GESA HEINRICHS

Fragt man nach adäquaten Beschreibungen und Analysen gegenwärtiger Transformationsprozesse und ihrer Bedeutung für das Bildungswesen und versucht dabei auch im kritischen Sinne nach einer Transformation der Transformation zu fragen, sollte – so die Leitthese dieses Textes – Geschlecht eine kategorische Bedeutung für derartige Analysen haben. Zugleich und in Ergänzung dieser Leitthese soll Geschlecht selbst als transformierbar gedacht werden. Damit wird zunächst der feministische Anspruch aufgerufen, dass in der Analyse gesellschaftlicher wie individueller Formationen und Gestaltungsspielräume die Tatsache des Geschlechts, die sich immer als Entweder-oder-Entscheidung abgespielt hat und abspielt, eine grundlegende ist (vgl. Gilde-meister 1992, 227). Geschlecht ist für Kultur und Gesellschaft eine entscheidende Konstruktion, es ist Strukturmerkmal aller Gesellschaftsformen und scheint sich der Dekonstruktion unaufhörlich zu widersetzen. Geschlecht ist zugleich der blinde Fleck vieler moderner Theorien, es ist das, was bewegt und doch aufgrund der scheinbar natürlichen Verankerung oft zwischen Trivialität und Faktizität zu schwanken scheint. Geschlechter, so könnte man meinen, können nicht transformiert werden, sondern nur das – und dies ist die traditionell feministische These – Verhältnis der Geschlechter. Ausgehend von der amerikanischen Philosophin Judith Butler meine ich aber, dass man durch konsequente Zuspitzung der These, dass Geschlecht Konstruktion ist, sagen kann, dass Geschlecht nicht nur eine entscheidende Kategorie für Analysen sein soll, sondern auch Geschlechter transformierbar sein können. Dazu ist es jedoch notwendig, das auch im feministischen Diskurs gängige System der Zweigeschlechtlichkeit anzugreifen. Dabei verschiebt sich die Kritik von der Fixierung auf die Hierarchisierung der zwei Geschlechter auf die prinzipielle Problematisierung der binären Anordnung der Geschlechter. Dieser Grundgedankengang wird in diesem Text ausgeführt und dient der Kritik aktueller

feministischer Bildungstheorien (von Annedore Prengel und Barbara Rendtorff) und der Skizze eines postfeministischen¹, bildungstheoretischen Ansatzes.

FEMINISTISCHE THEORIE: DIE KATEGORIE GESCHLECHT UND DIE UNTERSCHIEDUNG VON SEX UND GENDER

Als moderne politische Bewegung hat der Feminismus aus der in beinahe allen historischen und aktuellen Gesellschaftsformen empirisch festzustellenden systematischen und strukturellen Benachteiligung von Frauen die Forderung abgeleitet, ihnen die gleichen Rechte und Möglichkeiten einzuräumen wie Männern. Als wissenschaftliche Bewegung ist der Feminismus bemüht, nicht nur konkrete Formen der Diskriminierung von Frauen zu benennen, sondern mit Hilfe philosophischer, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Fragestellungen in interdisziplinärer Ausrichtung die Ursachen der Benachteiligung von Frauen systematisch zu verstehen und zu formulieren. Feministische Theorie versucht, die scheinbar eindeutige Tatsache der Existenz von Männern und Frauen in zwei »Genus-Gruppen« zu theoretisieren und dabei eine Kategorie einzuführen, die in verschiedenen Zusammenhängen, z. B. wissenschaftlichen Teildisziplinen, als kritisches Instrument einzusetzen ist: die Kategorie Geschlecht. Maßgeblich für die Vorstellung einer Kategorie Geschlecht ist die »Spaltung« in *sex* und *gender*, d. h. die Unterscheidung zwischen dem biologisch-anatomischen Geschlechtskörper (*sex*) und der kulturell erworbenen Geschlechtsidentität (*gender*). Diese Unterscheidung hat sich seit Ende der 60er Jahre durchgesetzt und will dem hegemonialen Diskurs über die »natürliche Bestimmung der Geschlechter« entgegentreten. Das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis wurde historisch primär mit der unterschiedlichen körperlichen Beschaffenheit der Geschlechter begründet. Das soziale Geschlecht (*gender*) wurde als Konsequenz und Ausdruck des biologischen Geschlechts, der Anatomie (*sex*) verstanden. Diese scheinbare Kausalität zu durchbrechen ist das Ziel feministischer Kritik: Der Zusammenhang von biologischer Geschlechtszugehörigkeit und sozialer Ausprägung des Geschlechterverhältnisses sei weder natürlich noch zwangsläufig, sondern ein durch Androzentrismus erzeugter. Die Geschlechtsidentität sei ein historisches, gesellschaftlich-kulturelles Produkt: *gender* leite sich nicht aus *sex* her.

1 Postfeminismus, in Anlehnung an Poststrukturalismus und Postmoderne gebildet, ist seit Anfang der 90er Jahre im amerikanischen Sprachraum (*postfeminism*) eine gängige Bezeichnung und wird zunehmend auch im Deutschen verwendet. Der Terminus steht für eine Denkrichtung, die zeitlich und inhaltlich an den Feminismus anschließt, sich jedoch auch abgrenzt. Es handelt sich um einen konzeptionellen Wandel, der v. a. durch die Rezeption/Entwicklung poststrukturalistischer und postmoderner Theorien stattgefunden hat und stattfindet (vgl. Brooks 1997 und Heinrichs 2001).

Die feministische Theorie zieht dabei eine Grenze zwischen Natur und Kultur, die auch für die Reflexion derselben bedeutsam ist: *Sex* wird als anthropologische Konstante angesehen, die naturwissenschaftlich zu untersuchen sei. Diese Konstante würde kulturell überformt (*gender*) und müsse Gegenstand sozialtheoretischer oder philosophischer Reflexion sein. An dieser Stelle ergeben sich verschiedene Probleme, die einen zunehmenden Unmut über die Kategorien von *sex* und *gender* hervorgerufen haben. Ich nenne drei:

Zum Ersten gilt Linda Nicholsons Einwand, dass das *sex/gender*-System trotz seiner Betonung sozialer Konstruktion von Geschlecht die Biologie »als Basis für die Konstruktion kultureller Bedeutungen« versteht:

»Damit aber wird der Einfluss der Biologie in eben dem Moment beschworen, in dem er unterminiert wird. [...] Die Sozialisationstheorie greift zwar die Vorstellung an, dass der Charakter biologisch determiniert ist, unterminiert aber nicht notwendig die Vorstellung, dass die Biologie der Ort der Charakterbildung ist. Mit anderen Worten, die Theorie ermöglicht eine physiologische Definition des »Selbst« (Nicholson 1994, 200).

Das biologische *sex* bleibt als unhinterfragtes Fundament, auf dem das sozial definierte *gender* konstruiert wird. Zum Zweiten hält auch der feministische *gender*-Begriff an der binären Organisation von *sex* fest: Das soziale Geschlecht wird ebenso wie das biologische als eindeutig verifizierbares gedacht. *Gender* wie *sex* sind als zweigeschlechtlich organisiertes Modell entworfen. Die Kontinuität zwischen *sex* und *gender* wird aufrechterhalten, die Ebene der Kritik scheint *sex* ausklammern zu müssen und nur bestimmte Formationen von *gender* antasten zu können. Zum Dritten ist mit Judith Butler zu fragen, ob *sex/gender* wirklich unterscheidbar sind, oder ob, so ihre These, *sex* nicht eigentlich auch in *gender* aufgehe:

»Werden die angeblichen natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse [...]? Wenn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt [...] vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie die Geschlechtsidentität. Ja möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen, so dass sich herausstellt, dass die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist« (Butler 1991, 23f.).

Ich komme auf diese These zurück.

Geschlecht als kritischen Bestandteil von Theorien zu fordern, so kann man zusammenfassen, ist der Versuch, Offensichtliches und doch Übersehenes zu strukturieren bzw. genauer, Strukturen immer auch darauf zu untersuchen, wie grundlegend in sie ein Dualismus eingespeist ist, der nicht zufällig immer wieder explizit oder implizit auf die grundlegende Funktion der Geschlechterdifferenz verweist.

POSTFEMINISTISCHE THEORIE: JUDITH BUTLERS ÜBERLEGUNGEN ZUR TRANSFORMATION VON GESCHlechTERN

Die amerikanische Philosophin Judith Butler hat seit Anfang der 1990er Jahre viel diskutierte Texte vorgelegt, die zentral nach der Diskursivität von Geschlecht fragen und dabei eine neue feministische Politik fordern. Butler verortet sich im feministischen Diskurs und hinterfragt zugleich Grundannahmen desselben, so die Kategorien Geschlecht und Frau, und wird damit zur führenden postfeministischen Theoretikerin. Butlers Fokus sind die modernen Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität. Diese werden als Effekte von Bezeichnungs-, Normalisierungs- und Regulierungsverfahren begriffen, als Effekte, die Kultur nicht vorausgehen, sondern gleichursprünglich mit dieser sind. Zugleich versteht sich Butlers Ansatz als theoriepolitische Praxis, in der die Vorstellung, die homogene Identität einer Gruppe sei Bedingung gemeinsamen Handelns, kritisiert wird. Es gelte, diejenigen Prozesse zu verstehen, die in komplexen politischen, sozialen und theoretischen Prozessen diese Identitäten erst hervorbrächten. Ich werde im Folgenden die theoriepolitischen Elemente bei Butler nur streifen und mich stattdessen auf ihre Auffassung von Geschlecht konzentrieren, die auch für den abschließenden bildungstheoretischen Teil von Belang ist. Butlers Anspruch ist, eine feministische Theorie zu begründen, in der weder die Begriffe von Subjekt und Identität als normative Setzungen vorausgehen noch mit der Kategorie Geschlecht argumentiert wird, und die dennoch die Konstruktion von Geschlechtern als zentrales Element gesellschaftlicher Strukturierung denkt. Als zentralen Gegenstand ihrer theoretischen Untersuchung wählt sie den Zusammenhang der diskursiven Produktion von Identität, Subjekt und Geschlecht (vgl. dazu Lorey 1996 und Heinrichs 1999).

Die Konstitution der Subjekte erfolgt nach Butler (im Anschluss an Foucault) in einem juridisch strukturierten Machtfeld, welches durch die Rechtsstrukturen von Sprache und Politik bestimmt ist (vgl. Butler 1991, 20). Es gebe kein dem Diskurs vorgängiges Subjekt, vielmehr bringe der Diskurs dieses in einem komplexen Prozess der Ausschließung und Differenzierung hervor. Subjekte würden erst durch die Produktion eines »konstitutiven Außens« hergestellt, durch Verwerfungen möglich, was aber immer geleugnet werden müsse. Subjekte würden dabei durch normative Formierungen gestützt und geschützt, die das, was das scheinbar »intakte Subjekt« ausmacht, als ontologische Notwendigkeiten erscheinen lasse. Subjekte versteht Butler damit nicht als Handlungen institutierende, sondern als instituierte, d. h. als Effekte vorangegangener Handlungen. Subjekte seien Effekte einer Genealogie, die immer dann ausgelöscht würde, wenn sich die Subjekte für den Ursprung ihres Handelns hielten (vgl. Butler 1993, 42). Sie denkt das Subjekt somit als immer wieder neu unterworfenen (*sub-jected*), es sei dementsprechend weder intentional noch die Voraussetzung politischen Handelns. Sie verbindet

die Vorstellung eines konstituierten Subjekts immer mit der Vorstellung eines Zwangs: Mögliche Veränderungen von Konstitutionspraktiken bedeuten dabei immer Veränderungen, aber nie Befreiung von Zwangspraktiken. Damit sind Machtverhältnisse nach Butler änderbar, *weil* und nicht obwohl wir durch sie konstituiert sind. Sie fragt nach den Regulierungsverfahren, die die Identität, die Kohärenz des Subjekts bzw. den selbstidentischen Status der Person konstituieren. Als entscheidendes Regulierungsverfahren der Subjektwerdung versteht sie die unausweichliche und unaufhörliche Produktion der Geschlechtsidentität der/des Einzelnen, die nur ein Entweder-oder zulasse – Mann oder Frau – und diese beiden Möglichkeiten als »natürliche« verstehe. Das Denken in binären Strukturen konstituiere Subjekte, bei denen sich *gender* aus *sex* herzuleiten scheine und verwerfe diejenigen Identitäten, bei denen sich die Geschlechtsidentität nicht aus dem anatomischen Geschlecht herleite oder bei denen die Praktiken des Begehrens nicht aus Geschlecht oder Geschlechtsidentität »folgten«. Der herrschende Diskurs verstehe Geschlecht als psychische oder kulturelle Bezeichnung des Selbst und begreife Begehren grundsätzlich im obligatorischen Rahmen reproduktiver Heterosexualität – die Subjektproduktion sei einer heterosexuellen Matrix unterworfen.

Die Vorstellung einer solchen heterosexuellen Matrix begründet Butler durch Arbeit an Texten. Sie versteht den psychoanalytischen, strukturalistischen philosophischen Diskurs als wichtigen Motor und Ausdruck dieser Matrix, was zugleich beinhaltet, dass hier auch ein Motor zur Veränderung liegen soll. Das zweite Kapitel des *Unbehagens der Geschlechter*, welches mit *Das Verbot, die Psychoanalyse und die Produktion der heterosexuellen Matrix* überschrieben ist, bietet ausgehend von der Lektüre von Lévi-Strauss und Lacan eine Vorstellung, wie sich Heterosexualität festsetze und Homosexualität immer darauf bezogen bleibe. Dabei legt Butler besonderen Wert auf die Frage nach der Möglichkeit der Veränderbarkeit des strukturalistischen Gesetzes, welches sowohl nach Lévi-Strauss (dort als Inzestverbot verstanden) als auch nach Lacan (dort als Gesetz des Vaters verstanden)² die Geschlechterdifferenz erklären soll. Sie fragt nach dem Mechanismus solcher Gesetze und stellt folgende These auf: Die Gesetze, die prohibitiv erscheinen, also etwas Vorhandenes unterdrücken sollen, bringen gerade das zu Unterdrückende hervor.

2 Lacan zufolge wird jede sprachliche Bezeichnung, das »Symbolische«, durch den Namen-des-Vaters strukturiert. Diese Instanz wird als erster Repräsentant des Gesetzes verstanden, welches die Möglichkeit des sinnvollen Sprechens und sinnvoller Erfahrung schafft. Die primären libidinösen Triebe (insbesondere die Abhängigkeit von der Mutter) werden verdrängt, es kann zu einem Begehren, zur Symbolisierungsfähigkeit, Kommunikation und Beziehung kommen. Der Name-des-Vaters, verstanden als der Dritte, der die Symbiose zerschlägt, ist nicht identisch mit dem realen, biologischen Vater. Es geht um die symbolische Seite des Vaters, vergleichbar mit dem toten Vater des freudschen Urvatermordes. Der Vater hat eine normative statt natürliche Funktion, die sich auf ein Gesetz bezieht (vgl. Rose 1996, 68).

Das verbietende Gesetz bringt scheinbar natürliche Anlagen hervor und behauptet, diese zu kanalisieren (vgl. Butler 1991, 103). Butler kehrt nun die Verbotserzählungen des Inszests sowohl in Lévi-Strauss' Version der regulierten Verwandtschaftsverhältnisse als auch in Lacans Version des väterlichen Gesetzes oder auch in Freuds Version des Ödipuskomplexes um und behauptet, das Tabu der Homosexualität gehe dem heterosexuellen Inszestverbot voran. Damit versteht sie dieses Tabu als Voraussetzung für die Ordnung des Begehrens, die im angeblich primären Verbot, dem Inszestverbot errichtet werde. Dieses Inszestverbot sei also nicht auf einen natürlichen Trieb, auf vorgängige Sexualität gerichtet, sondern beziehe sich auf eine diskursiv geordnete, aber verschleierte Systematisierung des Zusammenhangs von Geschlecht, Begehren, Sexualität, die als natürliche erscheinen solle:

»Das Tabu gegen die Homosexualität schafft erst die »Anlagen«, die den Ödipuskomplex ermöglichen. Das kleine Mädchen oder der kleine Junge, die beide mit inszestösen Absichten in das Ödipusdrama eintreten, sind immer schon Verboten unterworfen, die sie in verschiedene sexuelle Richtungen »ausrichten« [...] Weit davon entfernt, eine grundlegende Gegebenheit zu sein, stellen die Anlagen vielmehr das Ergebnis eines Prozesses dar, der darauf abzielt, seine eigene Genealogie zu verschleiern« (102 f.).

Im Umkehrschluss kann nun das verschleierte Verbot der Homosexualität als Ausdruck der heterosexuellen Matrix verstanden werden. Sie setzt sich als juristisch repressive Anordnung durch, die über die Vorstellung, es gäbe ein ursprüngliches Begehren, eine vordiskursive sexuelle Anlage, vermittelt wird und kulturelle Vorherrschaft erwirbt. Geschlecht, so kann zusammengefasst werden, entwickelt sich gleichzeitig mit kulturellen Normen und wird dabei in eine sanktionierende Begehrensordnung integriert.

Butler folgt Lacans Vorstellung, dass das väterliche Gesetz, welches die Geschlechterdifferenz hervorbringt, grundlegend für menschliche Subjektwerdung und kulturelle und gesellschaftliche Organisation ist. Dabei hinterfragt sie jedoch die Notwendigkeit eines Denkens in zwei fixierten Geschlechtern. Sie verknüpft die Vorstellung einer unausweichlichen Differenz mit einer Analyse diskursiver Machtbildung: Die Trennlinie verläuft nicht mehr zwischen Männern und Frauen bzw. Phallus sein/Phallus haben, sondern zwischen dem Normalen, Anerkannten und dem Verworfenen, Ausgeschlossenen. Es geht ihr darum zu zeigen, dass das väterliche Gesetz zwar die Geschlechterdifferenz hervorbringt, dieses aber immer implizit auf der Annahme einer originären Heterosexualität beruht, die die Frau-Mann-Beziehung letztlich biologisch voraussetzt. Folglich stützt sich das Gesetz bei Lacan auf die Vorstellung von Männlichkeit/Weiblichkeit, die es überhaupt erst hervorbringen soll (vgl. Butler 1995, 79). Butler versucht, das Gesetz ohne diese Voraussetzung zu denken, um die Vorstellung von Männlichkeit/ Weiblichkeit in radikaler Weise zu dekonstruieren, um eine Neukonstituierung zu ermöglichen. Dabei geht sie wie Lacan davon aus, dass es kein Vor-dem-Gesetz, kein

Entkommen aus dem Gesetz gibt. Es gibt nur eine Veränderung innerhalb bzw. unter dem Gesetz – Subversion kann sich nur mit dem Mechanismus des Gesetzes ereignen.

Wie aber denkt Butler Subversion? Wenn man akzeptiert, dass das Tabu der Homosexualität generatives Element der Ausbildung intelligibler Geschlechtsidentitäten ist, kann ein Angriff auf die regulierende Fiktion heterosexueller Kohärenz nach Butler nur dann erfolgreich sein, wenn das regulierende Ideal (die Heterosexualität) als Norm bzw. Fiktion entlarvt werden kann, also eben nicht Entwicklungsgesetz ist (vgl. Butler 1991, 200). Es gilt im Rekurs auf psychoanalytische Theorie bzw. das väterliche Gesetz zu erklären, dass eine Identifizierung bzw. Einverleibung, die vorgibt, auf Substanz zu beruhen, eigentlich als inszenierte Phantasie zu verstehen ist. Der geschlechtliche Körper kann dann als Effekt einer Praxis diskursiver Einschreibung verstanden werden, die suggeriert, einen Kern oder Substanz zu entfalten. Diese Praxis diskursiver Einschreibung versteht Butler zugleich als unaufhörliche, immer wieder re- zu inszenierende, als performative (vgl. 207). Weil die Geschlechtsidentität aber immer performativ sei, weil sie immer nur unter dem väterlichen Gesetz und der heterosexuellen Matrix hervorgebracht werde, ergibt sich nach Butler die Möglichkeit einer parodistischen Wiederholung, die als offensichtlich verfehlt die verschleierte Verfehlung der scheinbar richtigen zeigt.

Butlers Beispiel des Zusammenhangs von Identifizierung, Wiederholung, Verfehlung und Verschiebung ist die Travestie: *drag*. Dabei geht es ihr um den Gedanken, dass nicht der männliche Transvestit das weibliche Original nachahmt, sondern dass dieses weibliche Original nie existiert (hat), bereits ebenfalls Kopie ist. »Indem die Travestie die Geschlechtsidentität imitiert, offenbart sie implizit die Imitationsstruktur der Geschlechtsidentität als solcher – wie auch ihrer Kontingenz« (Butler 1991, 202). Damit aber setze *drag* ein Potential der Re-Signifikation und Re-Kontextualisierung frei. In der Ungewissheit der Identitäten könne der Anspruch auf wesenhafte und naturalisierte Identitäten zurückgewiesen werden.

Die Kritik an Butler wandte ein, dass es sich bei ihrer Wertschätzung der Travestie, des *drag*, um Randphänomene handle, die nicht übertragbar seien, sie verkenne damit die Materialität des Geschlechts wie auch die Leiblichkeit (so z. B. Landweer 1994 und Duden 1994). Meines Erachtens ist diese Kritik primär ungenauen Lesens geschuldet, denn Butler verweist ausdrücklich darauf, dass die Performanz der Geschlechtsidentität in einer »Zwangslage« entsteht und mit diskursiver Produziertheit weder willkürliche noch freie Wahl hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Geschlechtsidentität besteht. Geschlechtsidentität wird, so Butler, als »Wahrheits-Effekt« eines Diskurses über primäre Identität hervorgebracht, wobei die zugrunde liegende Struktur der Imitation verschleiert werde. In einem politischen Prozess, der unter Strafandrohung und Zwang Geschlechtsidentität erzeuge und die Subjekte zum

Aufrechterhalten derselben zwingt, fänden permanente Wiederholungen statt. Der Zwang wiederhole ein Ritual, welches durch die Macht des Verbots, durch die Androhung von Strafe unter dem Gesetz verbleibt, welches das Ritual zugleich produktiv hervorbringe. Da jedoch jede Wiederholung notwendig auch ein Verfehlen hervorbringen könne, sei das Gesetz veränderbar.

Bezogen auf die Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit heißt dies, dass diese nur performativ zu denken und damit inkonstant sind. Der Wandel könne nur in einer Bewegung bestehen, die die Performativität der Geschlechtsidentität zugleich enthülle (und damit die scheinbare Wesenhaftigkeit unglaublich mache) und andere Geschlechter-Realitäten vorschlage. Weil aber jede Performativität in ihrer Bewegung immer auch ein Aufrufen der Konvention darstelle, sei dieser Vorgang möglich und kompliziert zugleich. Die Geschlechtsidentität als Ergebnis »ritueller Wiederholung« berge immer Sedimentierung wie auch die Möglichkeit des Scheiterns (vgl. Butler 1998, 74). Das Scheitern aber sei als produktiver Angriff auf das Gesetz zu verstehen, welcher zwar unter dem Gesetz verbleibe, dieses aber verschiebe.

Zusammenfassend wird nun auch ihre schon erwähnte und viel zitierte, aber oft unverstandene These verständlich, dass *sex* definitionsgemäß immer schon *gender* gewesen sei. Butlers diskursives Körperkonzept, welches Foucaults Gedanken der Einschreibung radikalisiert, versteht *sex* zwangsläufig als kulturell generierte Geschlechter-Kategorie. Damit wird es sinnlos, *gender* als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen. Die Vorstellung, es gäbe zur Natur gehörig *sex* und zur Kultur gehörig *gender*, die ja gerade in feministischer Theorie elaboriert wurde, ist für Butler Ausdruck der Diskursordnung, die, wie beschrieben, Anatomie, Geschlechtsidentität und Begehren in einen scheinbar kausalen Zusammenhang zu stellen versucht. Die »Identität« der Einzelnen wird immer durch die stabilisierenden Konzepte Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und Sexualität abgesichert; und umgekehrt bedeutet das Auftauchen von scheinbar »inkohärenten«, »diskontinuierlichen« Wesen, die Personen zu sein scheinen, ohne den gesellschaftlich hervorgebrachten Geschlechter-Normen zu entsprechen, immer eine Infragestellung des Identitätsprinzips. Eine auf die Unterscheidung von *sex* und *gender* beruhende feministische Theorie hat nach Butler daher den immer kontraproduktiven Effekt, die heterosexuelle Matrix zu stützen, die – und ich stimme ihr hier uneingeschränkt zu – es zu verschieben gilt. Der Feminismus stützt, so kann man vereinfachen, immer auch die herrschende Geschlechterordnung, indem er an der Produktion kultureller Intelligibilität teilhat (vgl. auch Gildemeister/Wetterer 1995). Damit, und dies kann hier nur angedeutet werden, muss in der politischen Argumentation eine Position, die dennoch für Frauen eintreten will, das Verständnis, was eben diese Frauen seien, transformierbar und offen halten. Damit entwirft Butlers Entgegnung auf feministische Theorie die Utopie einer Ordnung, in der die Binarität der Geschlechtsidentitäten aufgehoben und in der die Geschlechtsidentität als Arte-

fakt verstanden ist. Eine solche Transformation löste nicht die diskursiv Bestimmung von Geschlecht auf, verschöbe aber die Geschlechterdifferenz und höbe die heterosexuelle Matrix auf.

BILDUNG ALS GENDERED CONCEPT

Im letzten Teil möchte ich zunächst einen groben Überblick über vorhandene Thematisierungen des Zusammenhangs von Geschlecht und Bildung geben, um dann abschließend eigene Hinweise zur Möglichkeit einer postfeministischen Bildungstheorie zu skizzieren. Innerhalb der Erziehungswissenschaft hat die Thematisierung von Geschlecht bislang auf folgenden Ebenen stattgefunden (vgl. Behm/Heinrichs/Tiedemann 1999, 7 ff. und Rendtorff/Moser 1999, 48 ff.):

Zum *Ersten* existiert eine relativ breite historische Forschung, die Erziehungstheorien nach einem impliziten oder expliziten Umgang mit Geschlecht/Geschlechterdifferenz befragt (vgl. exemplarisch den Überblick von Rang 1999). Dabei wird sowohl eine Relektüre der jeweiligen Erziehungstheoretiker als auch der bisherigen Bildungsgeschichtsschreibung vorgenommen, um differenziert nach dem Zusammenhang von Konzepten und deren Rezeption, Umsetzung und Tradierung zu fragen. Neben dem Interesse am konzeptionellen Kontext der Geschlechterbildung spielen empirisch orientierte Arbeiten eine Rolle, die einzelne Institutionen in ihrer regionalen und lokalen Entwicklung nachzeichnen. Ideengeschichtliche Arbeiten stehen neben solchen, die stärker nach realhistorischen Erziehungswirklichkeiten fragen. Verbindend ist das Interesse, die Geschlechterdifferenz als historische Verfasstheit in pädagogischen Kontexten aufzuspüren und kenntlich zu machen, dass Geschlecht eine notwendige Kategorie zum Verständnis von Bildung in Theorie und Praxis ist.

Zum *Zweiten* existiert eine umfassende Forschung, die nach der Beteiligung der Geschlechter in aktuellen institutionellen Erziehungskontexten fragt, die also Bildungsmöglichkeiten bzw. -beteiligungen von Jungen und Mädchen empirisch beforcht. Neben Arbeiten z. B. zum »heimlichen Lehrplan«, der für feministische Forscherinnen darin besteht, das herrschende Geschlechterverhältnis aufrechtzuerhalten, neben Schulbuchanalysen und Interaktionsanalysen ist das zentrale Feld dieser empirischen Richtung die Koedukation. Die Debatte um die Koedukation kann als Kernstück der feministischen Auseinandersetzung mit Schulwirklichkeit gelten. Ohne dies hier ausführen zu wollen, ist die Diskussion um die Vor- und Nachteile einer gemeinsamen Erziehung der zwei Geschlechter zugleich ein Beispiel dafür, dass feministische Erziehungswissenschaftlerinnen die eigene Forschung fast immer zugleich als Beitrag für eine bildungspolitische Auseinandersetzung begreifen. Konsequenterweise, aber methodisch bisweilen fragwürdig, verschwimmen in

der Debatte häufig Geschlechtertheorien, Mädchen-/Frauenparteilichkeit und politische Überzeugungen. Aktuell entwickelt sich hier eine differenzierte qualitative Forschung, die insbesondere mit Bezug auf ethnographische und sozialkonstruktivistische Ansätze die oft simplifizierende Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen im Schultag zu überwinden trachtet (vgl. exemplarisch Breidenstein/Kelle 1998).

Zum *Dritten* existiert ein schmaler Bereich feministischer Erziehungswissenschaft, der strukturtheoretischen Untersuchungen von Geschlecht und seinen Wirkungsweisen nachgeht. Dabei wird vornehmlich versucht, psychoanalytische Theorien, insbesondere in deren feministischen kritischen Varianten, z. B. von Nancy Chodorow, für grundsätzliche Überlegungen zur Strukturgenese kindlicher Entwicklung im Erziehungsprozess zu nutzen. Einige empirische Projekte, die z. B. den Erwerb und die Aufrechterhaltung der Geschlechtsidentität in Kindergärten beforschen, stehen hier neben wenigen systematisch-theoretischen Entwürfen.

Mit anderen Worten: Es gibt Ansätze, die Geschlechtsspezifität in der Erziehung zu rekonstruieren und zu kritisieren, Sozialisationsmodelle zu hinterfragen und den Koedukationsgedanken zu (de-)konstruieren. Es gibt gute Ansätze zu praktischer Arbeit in erzieherischen Institutionen. Die Kritik der Geschlechterverhältnisse wird vorangetrieben und hat sich auch universitär etabliert. Es fehlen jedoch in der Erziehungswissenschaft weitgehend Ansätze zur Theoretisierung des systematischen Zusammenhangs von Subjekt-konstituierung, Geschlechterkonstruktion und Bildung. Erst seit dem letzten Jahrzehnt bemühen sich einzelne Erziehungswissenschaftlerinnen, diesem Defizit zu begegnen. Ich möchte kurz die m. E. wichtigsten Versuche von Annedore Prengel und Barbara Rendtorff vorstellen, um dann den postfeministisch argumentierenden Ansatz zu skizzieren, den ich in *Bildung, Identität und Geschlecht* (2001) ausgeführt habe.

Annedore Prengel hat in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* (1993) den Versuch unternommen, Theorien von Gleichheit und Differenz im Feld interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik zu verfolgen. Ausgehend von der These, dass »den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen in der bürgerlichen Gesellschaft die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung [gemeinsam ist], mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ganz ›Andere‹ gegenübergestellt wurden« (Prengel 1995, 13), versucht sie eine Pädagogik zu entwickeln, die »das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen kann« (15). Prengels Konzept ist es, historisch gewachsene Ungleichheiten in Bildungskonzeptionen und Bildungssystemen kritisch zu belegen, um dann zu einer Konzeption von Bildung zu gelangen, welche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen als normatives Ziel definiert. Für die Gegenwart gelte, dass die historische Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen nur teilweise überwunden sei. Zwar hätten die Mädchen formal gleichwertige Bildungschancen, doch müssten sie sich

männlichen Werten anpassen, sich assimilieren, um im Bildungssystem zu bestehen. Ausgehend von der Vorstellung, es gäbe die Möglichkeit einer egalitären Differenz, müsse das Ziel in Bildungsprozessen sein, die grundsätzliche Verschiedenheit von weiblichen und männlichen Personen anzuerkennen und eine gleichzeitige Gleichberechtigung von männlichen und weiblichen Prinzipien zu erreichen. Ausgehend von der Idee einer »Unbestimmbarkeit des Menschen« fordert sie, auf Definitionen (z. B. im Sinne ethnischer oder medizinischer Kategorisierungen) und Leitbilder zu verzichten. Bildung wird bei Prengel normativ verstanden und vollzieht sich mit und an Subjekten, die immer als männliche oder weibliche gedacht werden und deren Bedeutung in ihrer Unbestimmbarkeit und möglichen Freiheit liegt.

Ich fokussiere meine Anfragen an Prengel auf drei Punkte: Im Rahmen dieses Textes kann nicht ausführlich diskutiert werden, wieweit die von ihr angenommene strukturelle Übereinstimmung einer Marginalisierung von verschiedenen Kulturen, Frauen und behinderten Personen tatsächlich besteht. Es ist jedoch zum Ersten sowohl in historischer als auch in systematischer Perspektive zu fragen, ob Ausgrenzungsmechanismen immer demselben Schema der biologistisch unterfütterten Ablehnung des Anderen folgen. Das Denken struktureller Gemeinsamkeiten, wie Prengel es versucht, droht immer dann Differenzen zu nivellieren, wenn kausale Ableitungen von einem übergeordneten, überzeitlichen Mechanismus gemacht werden. Zweitens ist zu fragen, wieweit Prengels angelehnte Vorstellung eines »nicht affirmativen Differenzbegriffs«, der Gleichheitsziele einschließt, sinnvoll ist. Prengel verfolgt eine letztlich klassisch emanzipatorische Strategie: Ihr Eintreten für Frauen und Mädchen oder Behinderte ist ein Eintreten für eine unterdrückte Gruppe, die Gleichheit erlangen soll, ohne ihre Besonderheiten aufgeben zu müssen. Sie denkt in zwei historisch, soziokulturell geronnenen Geschlechtern, die schlussendlich eine Anerkennung des Anderen als gemeinsame normative Verpflichtung anerkennen sollen und wollen. Fraglich ist jedoch, ob in dieser Utopie der sich und andere als verschieden anerkennenden Gleichen nicht die generelle Problematik von Ausschlüssen in allen (auch demokratischen) Diskursen, wie sie z. B. Foucault oder Butler formuliert haben, übersehen wird. So vernachlässigt Prengel trotz kritischen Lesens aufklärerischer und emanzipatorischer Strategien, dass auch selbstreflexiven Theorien oder Institutionen eine Differenz des Sagbaren und Nichtsagbaren, Gewussten und Nichtgewussten inhärent ist und damit Ausschlüsse zwangsläufig sind. Diese Ausschlüsse aber sind nicht durch Pauschalisierungen zu fassen (»die unterdrückten Frauen«, »die diskriminierten Ausländer«, »die benachteiligten Behinderten«) und »total« zu lösen (»Toleranz«, »Anerkennung«). Vielmehr gilt es, die Unabdingbarkeit von Ausschlüssen zu bedenken und dennoch nachzuzeichnen, wo sie fließend und variabel verlaufen, sie mühsam zu benennen, um Verschiebungen und Aufbrechungen zu ermöglichen. Zum Dritten ist nach dem Status der Kategorie Geschlecht in Prengels Konzeption zu fragen. Wenn

das Bildungsziel kein Geschlecht erlangt und sich Anerkennung und Selbstachtung des Anderen nur noch sekundär auf die Frage nach Männlich- oder Weiblichkeit beziehen, bleibt unklar, ob sie die Tatsache des Geschlechts, das immer als männlich oder weiblich beschrieben wird, als primäre systematische Kategorie versteht, die zur Installation und Legitimation gesellschaftlicher Hierarchisierung geführt hat. Problematischerweise führt Prenzel immer unterschiedliche systematische Differenzen ein: Im Kapitel zur Feministischen Pädagogik unterscheidet sie zwischen Mädchen und Jungen, in dem zur Interkulturellen Pädagogik zwischen Migranten und Nicht-Migranten und in dem zur Integrationspädagogik zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten. Sie kann (oder will) jedoch nicht klären, ob die Unterscheidung von Junge/Mädchen ebenfalls zentral in nichtfeministischen Diskursen gilt, z. B. auch im interkulturellen oder integrativen Diskurs vorgeordnet ist. Damit wird die Kategorie Geschlecht nicht durchgängig angewandt, sondern nur in die Formulierung einer Feministischen Pädagogik aufgenommen, die Prenzel als *einen* Beitrag zur Allgemeinen Pädagogik der Vielfalt versteht (vgl. 99). Geschlecht wird dadurch in einer systematischen Formulierung nur noch als Anhängsel denkbar. Damit aber fällt der Vorwurf, den Prenzel anderen Bildungskonzeptionen gegenüber erhebt, Geschlecht nur additiv zu denken (vgl. 97), letztlich auf sie selbst zurück.

Die Arbeiten von Barbara Rendtorff sind in einem poststrukturalistischen Setting angesiedelt. Ausgehend von der Psychoanalyse Lacans und der Texttheorie Derridas geht sie der Frage nach der Differenz im Eigenen und zum Anderen nach und versteht dabei die Geschlechterdifferenz als *die* grundlegende Differenz (vgl. Rendtorff 1996 und 1998). Für Rendtorffs Bildungstheorie ist entscheidend, dass sie, ausgehend von einer zwangsläufigen Gespaltenheit des Subjekts, die Anerkennung der Kastration für den entscheidenden Kern von Bildungsbemühungen hält. Dabei meint die Kastration die Erfahrung und Bewältigung einer unhintergehbaren Einschränkung, die in der Anerkennung des väterlichen Gesetzes und in der Anerkennung, nur *ein* Geschlecht sein zu können, bestehe. Bildung versteht Rendtorff als den Ort, an dem die Anerkennung der Geschlechterdifferenz sich eröffnen könne, d. h. die Ermöglichung, im eigenen Geschlecht »anzukommen« und dabei die Einsicht in die Beschränkung jeden Geschlechts zu erlangen. Sie knüpft den Bildungsbegriff an den der *différance*, die sie im Sinne Derridas versteht. Bildung solle Raum bieten, die *différance* »lebbar« zu machen – die »Anerkennung der *différance*« solle die »Devisen pädagogischen Handelns« sein (Rendtorff 1997a, 15). Rendtorff versucht, den Zusammenhang von Bildung und Geschlecht nicht im Sinne eines zu bildenden oder anzuerkennenden »Geschlechterdualismus« zu begreifen, sondern die Brüchigkeit und das Beunruhigende der Geschlechterdifferenz zu denken und in Bildungsprozessen wahrzunehmen und zuzulassen. Bildungstheorie ist für Rendtorff potentiell der Ort, der eine Norm errichtet, an welcher pädagogisches Handeln

überprüft werden soll, und zugleich der Ort, diese Überprüfung zu leisten. Für den konkreten pädagogischen Umgang mit Kindern schlägt Rendtorff vor, diese Kinder immer als entweder Mädchen oder Junge zu beachten und anzusprechen, um die Geschlechterdifferenz auszudrücken und eine scheinbare Geschlechtsneutralität in der Erziehung zu verhindern (vgl. Rendtorff 1997b, 10). Optimalerweise müsse den Mädchen Raum gegeben werden, um den eigenen Körper als wertvollen zu entdecken und ihn liebevoll benennen zu können. Dieser Raum müsse von Eltern und PädagogInnen gleichermaßen eröffnet werden. Doch sei Schule *de facto* der Ort, an dem das herrschende Geschlechterverhältnis perpetuiert werde, der Ort, an dem eine hierarchische Ordnung herrsche und Konkurrenzverhalten geübt würde. Zwar seien Mädchen und Jungen dem Problem der Diskrepanz zwischen einem Eingepasstwerden in gesellschaftliche Strukturen und der Einübung in Eigenständigkeit gleichermaßen ausgesetzt, jedoch hätten die Jungen grundsätzliche Vorteile. Zum Ersten würden sie eben durch die männliche Ordnung, die auch in der Schule herrsche, gefördert. Zum anderen könnten die Jungen – und hier folgt Rendtorff empirischen Arbeiten u. a. von Horstkemper – eigene Defizite im Sozialen dadurch überbrücken, dass sie die »soziale Kompetenz« der Mädchen nutzen und sich dadurch letztlich durchsetzen.

An dieser Stelle droht die Geschlechterdifferenz tragische Ausmaße anzunehmen. Man muss fragen, ob es einen Ausweg aus der Asymmetrie geben kann, wenn Jungen/Männer angeblich weibliche Stärken sich immer zu eigen machen, für Mädchen/Frauen angebliche männliche Stärken jedoch verpönt bleiben sollen. Rendtorffs Ausweg lässt sich nur erahnen. Eine »Heilung« läge in ihren Augen vermutlich weniger in einem gesellschaftlichen oder pädagogischen denn in einem therapeutischen Prozess: in der Anerkennung der Kastration, der Einsicht in die jeweilige Begrenztheit, im Lernen, die »Differenz in sich« als produktive zu erkennen und zu nutzen.

Die Stärke von Rendtorffs Bildungskonzeption liegt im Hinweis auf die unausweichliche Koppelung von Bildung und Geschlechtsbildung und in der Auseinandersetzung mit dem Problem, dass Geschlecht offensichtlich zu Benachteiligungen führt und dennoch in Theorie und Praxis an den Rand gedrängt wird. Die Schwäche liegt in ihrer wenig kritischen Lacan-Rezeption, die dazu führt, dass Geschlecht bei ihr wie bei Lacan durchweg essentialistisch und biologistisch gedacht wird. Im Anschluss an Butler muss darauf verwiesen werden, dass es sich bei der Annahme, man könne »im eigenen Geschlecht ankommen«, um einen psychischen Prozess der Affirmation vorgeblich eindeutig körperlicher Vorgaben handelt. So werden körperliche Vorgaben bei Rendtorff als eindeutige Entweder-oder-Tatsachen festgeschrieben. Trotz ihres Hinweises, dass Weiblichkeit oder Männlichkeit lebenslang unterschiedlich gedacht und gewertet wird, umkreist ihre Vorstellung einer »guten Bildung« immer wieder ein starres Körperkonzept: Mädchen sind Mädchen, weil sie eine Vagina haben, ihnen Brüste wachsen, sie menstruieren etc. Rendtorff versäumt

hier, die von ihr normativ verstandene Vorstellung der *différance* auch auf die Geschlechterdifferenz anzuwenden. Bildung soll, da ist Rendtorff zuzustimmen, Prozesse offen halten. Jedoch müssen die Prozesse selbst ebenfalls als offene gedacht werden. Letztlich bleibt das Subjekt bei Rendtorff aber im eigenen Geschlecht und in der heterosexuellen Triade Vater-Mutter-Kind gefangen.

Abschließend möchte ich eine Skizze anbieten, wie sich ein postfeministischer Beitrag zu einer Bildungstheorie denken ließe, die den Zusammenhang von Diskurs, Subjektbildung und Geschlechtsidentität analysiert. Damit wird eine Konzeption von Bildung anvisiert, die Bildung als auch dann noch möglich versteht, wenn das Subjekt als diskursiv produziertes verstanden, ihm also keine den Diskurs überschreitende Handlungsfreiheit zuerkannt wird. Weil aber der Diskurs kein totaler sein kann, da sich, wie der Poststrukturalismus gezeigt hat, in allen Prozessen der Bedeutungsgebung und -erlangung ein notwendiger Spalt zwischen Signifikat und Signifikant auftut, ist diese Vorstellung keine deterministische. Weil die Bedeutungen, die im Diskurs entstehen, wiederholt werden müssen, um zu bestehen, gibt es zwangsläufig Brüche und Verschiebungen. So ist die Vorstellung einer auf anatomischen Vorgaben beruhenden Weiblichkeit oder Männlichkeit dominant, wird vielfach und differenziert abgewandelt und wiederholt. Die Vorstellung der dichotomen Geschlechterdifferenz ist wirkmächtig aber nicht total: In der wissenschaftlichen Analyse der Strukturen solcher Vorstellungen und in der Praxis von Subjekten, die diese Vorstellung zu konterkarieren versuchen, auch wenn sie ihr nicht entkommen können, eröffnet sich die Möglichkeit, die Dichotomie aufzubrechen und damit langfristig auch diskursive Bestimmungen zu entkräften.

Die Bildung des Subjekts vollzieht sich als Praxis des Diskurses, der zugleich Ort der Geschlechtsbestimmung ist. Die Produktion der Subjekte unterliegt einer heterosexuellen Matrix, die den Diskurs (der Bildung) durchzieht. Bildung ist ein historischer Ort, der diese Matrix aufrechterhält, ein Ort, der die Dichotomie von männlichen und weiblichen Menschen als Voraussetzung setzt und versteht und als scheinbar natürliche stützt und erhält. Bildung ist ein prozessuales Geschehen, in dem Begehren gelernt und in Zuordnung zur Anatomie verstanden wird. Bildung ist immer auch Geschlechterbildung.

Bildungstheorie kommt die Aufgabe zu, den Diskurs der Bildung nachzuzeichnen, fortzuschreiben und zu transformieren. Zentral setzt sie sich mit der Frage nach der Subjektconstitution auseinander. Mit Butler wurde deutlich, dass das Problem der Selbstbestimmung immer auch als Problem der Geschlechtsbestimmung zu lesen ist und zugleich die Selbst- wie die Geschlechtsbestimmung immer auch Bestimmtwerden durch den Diskurs bedeutet. Daher besteht für Bildungstheorie die Aufgabe, die Frage nach Bildung immer auch als Frage nach Geschlecht und dem Geschlechterdiskurs zu begreifen. Um dabei eine inadäquate essentialistische Bestimmung von Geschlecht zu vermeiden, muss Geschlecht in die Bildungstheorie zugleich eingeführt und dekonstruiert werden. Dieser paradox anmutende Vorgang ist notwendig, um einerseits die aus-

schließenden Elemente klassischer und moderner Bildungstheorien zu verstehen und andererseits nicht die Ausschlüsse feministischer Theorien zu wiederholen. Geschlecht sollte als strukturierendes Element aufgefasst werden, welches eine Zweigeschlechtlichkeit anordnet und den Diskurs (der Bildung) durchzieht, wobei die Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit aber als langfristig zu transformierende verstanden werden kann. Eine postfeministische Bildungstheorie kann nicht einseitig mädchenparteilich wirken wollen oder eine bestimmte Vorstellung der Geschlechterdifferenz durchzusetzen versuchen (wie es z. B. Rendtorff versucht), weil der Postfeminismus eben die Aufweichung der Geschlechterdifferenz und nicht die erneut binäre Festschreibung von Männlich- versus Weiblichkeit zum Ziel setzt. Es geht darum, Bildung zu ermöglichen, die den Normalisierungszwang, der jeder Subjektkonstitution unterliegt, erkennt und soweit als möglich hintergeht. Im Diskurs der Bildung soll es darum gehen, bislang Unartikulierte formulierbar zu machen, um Anderes zu ermöglichen. Dazu gehört, die Dichotomie von männlich und weiblich in ihrer zentralen und unterdrückenden Wirkung zu verstehen, auch wenn das Denken außerhalb binärer Strukturen kaum möglich erscheint. Diskurse können am ehesten durch zunächst partikulare, nichtsystematische Diskurse entkräftet werden, wobei es niemals den Diskurs gibt, der in der Lage ist, Macht prinzipiell abzubauen. Transformation ist nur möglich im Verständnis, dass sich diskursive Macht performativ erhält. Der Diskurs regelt; und doch kann jede Regel aufgrund ihrer Konstruiertheit, die auch das Zeichen ihrer Kontingenz trägt, gebrochen werden. Bildung ist immer ausschließende Konstruktion. Konstruktionen sind regelgeleitet, aber nicht determiniert. Weil sie aufrechterhalten werden müssen, ändern sie sich und können transformiert werden. Performative Praxis impliziert die Möglichkeit, das Nichtverwirklichte, das Andere zu denken und zu werden.

LITERATUR

- Behm, Britta L.; Heinrichs, Gesa; Tiedemann, Holger (Hg.): *Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter*. Opladen 1999
- Brooks, Ann: *Postfeminism. Feminism, cultural theory and cultural forms*. New York 1997
- Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M. 1991
- Butler, Judith: *Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«*. In: Seyla Benhabib u. a.: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a. M. 1993, 31–58
- Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin 1995
- Butler, Judith: *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin 1998
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga: *Geschlechteralltag in der Schulklass. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim 1998

- Duden, Barbara: *Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument.* In: Nathalie Amstutz u.a. (Hg.): *Theorie – Geschlecht – Fiktion.* Basel 1994, 153–166
- Gildemeister, Regine: *Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit.* In: Ilona Ostner (Hg.): *Feministische Vernunftkritik – Ansätze und Traditionen.* Frankfurt a. M. 1992, 220–239
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika: *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihrer Reifizierung in der Frauenforschung.* In: Gudrun-Axeli Knapp, Angelika Wetterer (Hg.): *Traditionen. Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie.* Freiburg 1995, 201–254
- Heinrichs, Gesa: *Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung.* In: Britta Behm u.a. 1999, 219–237
- Heinrichs, Gesa: *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung.* Königstein i. Ts. 2001
- Lacan, Jacques: *Schriften II.* Olten 1975
- Landweer, Hilge: *Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte.* In: Theresa Wobbe (Hg.): *Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht.* Frankfurt a. M. 1994, 147–176
- Lorey, Isabell: *Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler.* Tübingen 1996
- Nicholson, Linda: *Was heißt ›gender‹?* In: Institut für Sozialforschung (Hg.): *Geschlechterverhältnisse und Politik.* Frankfurt a. M. 1994, 188–220
- Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Opladen 1993
- Rang, Brita: *Geschlechterforschung unter historisch-pädagogischen Vorzeichen.* In: Barbara Rendtorff, Vera Moser (Hg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.* Opladen 1999, 157–180
- Rendtorff, Barbara: *Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen.* Königstein i. Ts. 1996
- Rendtorff, Barbara: *Die Bedeutung von Geschlecht und Differenz für die Theorien von Bildung und Erziehung.* Unveröffentl. Typoskript 1997a
- Rendtorff, Barbara: *Geschlecht und Kindheit. Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität. Arbeitstexte für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter, herausgegeben von der Frankfurter Frauenschule (Materialienband 17)* Königstein i. Ts. 1997b
- Rendtorff, Barbara: *Geschlecht und différence. Die Sexuierung des Wissens.* Königstein i. Ts. 1998
- Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (1999): *Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte.* In: Dies. (Hg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.* Opladen 1999, 11–68
- Rose, Jacqueline: *Sexualität im Feld der Anschauung.* Wien 1996