



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Diversität im Literaturunterricht – Queere Wege zu einer
Didaktik der Vielfalt“

Verfasserin

Katharina Baumgartner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Psychologie und Philosophie

Betreuer: Mag. Dr. Stefan Krammer

Ich möchte meiner Familie, meinen Freunden und meinem Betreuer Mag. Dr. Stefan Krammer für die große Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit danken. Mein besonderer Dank gilt meiner Mutter, Heidi Rosenmayr, die mir in diesem langwierigen Prozess fachlich, moralisch und emotional immer zur Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Begriffliche und theoretische Ansätze einer Didaktik der Vielfalt	10
2.1. Gender Studies	13
2.2. Queer Theory	19
2.3. Pädagogik der Vielfalt	25
2.4. Vielfältige Lebensweisen	28
2.5. Anti-Bias-Ansatz	30
2.6. Lebensformenpädagogik und KomBI-Berlin	34
3. Menschenrechtliche Grundlagen und europäische Antidiskriminierungsrichtlinien	38
3.1. Menschenrechte	38
3.2. Antidiskriminierungsgebot als europäische Grundlage	41
4. Gegenwärtige Situation auf dem österreichischen Bildungssektor	43
4.1. Lehrplan	44
4.1.1. Allgemeine Bildungsziele	44
4.1.2. Bildungsziele Deutsch	47
4.2. Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“	49
4.3. Handreichungen und Empfehlungen des BMUKK für den Umgang mit sexueller Diversität	50
4.4. Außerschulische Ansätze zu einer Didaktik der Vielfalt	51
5. Grundvoraussetzungen zu einer Umsetzung im Unterricht	55
5.1. Lehrer_innenausbildung	55
5.2. Grundsätzliche Haltung von Lehrpersonen	60
5.3. Gender-/queergerechte Sprache der Lehrpersonen	61
5.4. Schulprogramm und Leitbild	63
6. Einbeziehung von queeren Lebensweisen in den literarischen Unterricht	65
6.1. Aufgaben und Funktionen eines Literaturunterrichts im Hinblick auf das „Andere“ und „Fremde“	67
6.2. Ziele eines queeren Literaturunterrichts	72
6.3. Methodisch-didaktische Vorüberlegungen	76
6.3.1. Fächerintegrative Dimension	76
6.3.2. Interdisziplinarität	77
6.3.3. Szenische Verfahren	77
6.3.4. Diskursiver Austausch	78
6.3.5. Kommunikationsregeln	79
6.3.6. Sozialformen	79

6.3.7. Zeitlicher Rahmen	80
6.3.8. Auswahl der Literatur	80
7. Literarische Begegnung mit Vielfalt	81
7.1. <i>Die Verwirrungen des Zöglings Törleß</i> von Robert Musil	81
7.1.1. Das Fremde	83
7.1.2. Sexualität und Sinnlichkeit.....	84
7.1.3. Geschlechterbilder und Heteronormativität	92
7.1.4. Identität	96
7.2. <i>Middlesex</i> von Jeffrey Eugenides	102
7.2.1. Geschlechtsidentität und Identitätssuche	104
7.2.2. Heteronormativität.....	109
7.2.3. Diskriminierung.....	110
7.2.4. Geschlechterkonstruktionen und Rollenbilder.....	112
7.2.5. Diversität als Bereicherung.....	117
7.2.6. Identitätswechsel und selbstdefinierte Identität	119
8. Schlussbemerkungen.....	124
Quellenverzeichnis	129
Anhang	

1. Einleitung

Vielfalt ermöglicht sich selbst lebendiger zu fühlen in der Wahrnehmung dessen, was andere leben.¹

Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erscheint bunt und in jeder Hinsicht vielfältig. Besonders diese jungen Menschen sind gefordert, ihren eigenen Weg zu finden und aus der Vielfalt an Möglichkeiten passende Lebenskonzepte für sich auszuwählen. Auch die Umstände, in denen die jungen Menschen aufwachsen, präsentieren sich äußerst divers. Oft haben sie nicht nur eine unterschiedliche soziale oder ethnische Herkunft, sondern leben in unterschiedlichsten Familien- und Lebenskonstellationen zusammen, wie z.B. mit ihrem alleinerziehenden Vater oder ihrer Mutter, in einer Wohngemeinschaft, mit ihren Eltern und Geschwistern, bei den Großeltern, mit ihrer Mutter und deren Lebensgefährtin, in einer Patchwork-Familie, in einer betreuten Jugend- und Wohngemeinschaft u.Ä. Obwohl die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen oft so anders aussehen, werden in der pädagogischen Praxis meist ausschließlich Heteronormen und „normale Lebensweisen“ wie etwa die der heterosexuellen Logik folgenden Kernfamilie reproduziert, ein Faktum, das bewirkt, dass die Lebensrealität vieler Schüler_innen ignoriert wird.

Die fortschreitende mediale Präsenz von homo-, bi- und transsexuellen Personen, die eingetragene Partnerschaft und auch das Outing vieler prominenter Persönlichkeiten lassen vordergründig darauf schließen, dass sexuelle Diversität bereits gesellschaftlich salonfähig ist und keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf, aber dennoch ist Diskriminierung nach wie vor im Alltagsleben vieler in queeren Kontexten lebenden Menschen präsent. Heute verstecken immer noch viele Individuen ganz bewusst ihre sexuelle Identität, um Anfeindungen, Ausgrenzung und auch Gewalt durch andere Personen zu vermeiden. Die sich daraus ergebenden Einschränkungen betroffener Personen liegen auf der Hand und finden sich in zahlreichen Studien wieder, wie z.B. auch in einer Studie von Martin Plöderl, Gregor Faistauer und Reinhold Fartacek², die die Bedingungen, die homo- oder bisexuelle Jugendliche an österreichischen Schulen vorfinden, untersucht. Diese soll nun kurz vorgestellt

¹ Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Leske+Budrich: Opladen. 2002. S.121

² Plöderl, Martin/Faistauer, Gregor/Fartacek, Reinhold: The Contribution of School to the Feeling of Acceptance and the Risk of Suicide Attempts among Austrian Gay and Bisexual Males. In: Journal of Homosexuality. 2010. S.819-841

werden, um einen Eindruck zu gewinnen, welche Erfahrungen Jugendliche mitunter im Laufe ihrer Schulzeit erleben. Ich habe diese Studie ausgewählt, da sie sich konkret mit dem Faktor Schule und den Auswirkungen der an diesem Ort existierenden Bedingungen beschäftigt.

The Contribution of School to the Feeling of Acceptance and the Risk of Suicide Attempts among Austrian Gay and Bisexual Males ist eine Studie, die mit in queeren Kontexten lebenden, männlichen Jugendlichen durchgeführt wurde, um herauszufinden, welchen Einfluss Schule auf ihr Gefühl von Wertschätzung besitzt. Zudem wurde ermittelt, wie sich Erfahrungen, die Schüler aufgrund ihrer sexuellen Orientierung im Laufe ihrer Schulbahn machen, auf das Risiko Selbstmord zu begehen, auswirken. Martin Plöderl, Gregor Faistauer und Reinhold Fartacek führten dazu 2007 auf der Internetplattform gayromeo.com eine Online-Studie mit 468 österreichischen homo- oder bisexuellen Männern durch. Die teilnehmenden Personen waren zwischen 18 und 45 Jahre alt und ein Drittel aller Befragten lebte in der Bundeshauptstadt Wien. 89% der Befragten gab an, homosexuell zu sein, 10% klassifizierte sich als bisexuell und 1% war sich der eigenen Orientierung unsicher. Auf die Frage, ob sie schon einmal einen Selbstmordversuch unternommen hätten, antworteten 18% mit Ja. Von diesen 18% wiederum gaben 44% an, dass schwere Zeiten in der Schule aufgrund ihrer Homo- oder Bisexualität die Entscheidung, Selbstmord zu begehen, mitbeeinflusst hätten. Der Großteil der Fragebogenteilnehmer (69%) war in seiner Schulzeit nicht geoutet, weil die Jugendlichen sich vor verbalen Angriffen ihrer Mitschüler_innen fürchteten (an erster Stelle genannt), aus Scham, aus Angst vor den Reaktionen ihrer Eltern, weil sie sich ihrer sexuellen Orientierung noch nicht bewusst waren, aus Angst vor körperlicher Gewalt und aus Angst vor den Reaktionen ihrer Lehrer_innen. Vielfältige Lebensweisen wurden nur bei etwa einem Drittel aller Befragten in der Schule zumindest einmal angesprochen, wobei ungefähr zwei Drittel angaben, dass sie sich das ausdrücklich gewünscht hätten. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass es mehrere Schutzfaktoren gibt, die das Risiko von Diskriminierungen reduzieren:

- ein groß angelegtes Coming-Out (gegenüber den meisten in der Schule involvierten Personen)
- positive hypothetische Reaktionen auf ein Coming-Out
- positive aktuelle Reaktionen auf ein Coming-Out von Gleichaltrigen
- mangelnde Erfahrung mit Homophobie
- gleichaltrige Ansprechpartner_innen zu haben, mit denen man sich über

Homosexualität unterhalten kann

Neben den bereits genannten Schutzfaktoren gibt es weitere, die durch die Lehrpersonen oder die Schule selbst positiv beeinflusst werden können:

- ein hohes Bildungsniveau
- die Präsenz offen homosexuell lebender Schüler_innen und Lehrpersonen
- Interventionen des Lehrpersonals sobald es zu persönlich gerichteten homophoben Übergriffen kommt
- die Möglichkeit, jemanden an der Schule zu haben, mit dem man über Sexualität sprechen kann
- Bücher über Homosexualität in der Schulbibliothek zu finden
- und dass Homosexualität auch tatsächlich im Klassenzimmer diskutiert wird

Im Hinblick auf die Relevanz einer Repräsentierung von Vielfalt widmet sich die vorliegende Arbeit der Frage, was Lehrende im Zuge des Deutschunterrichts dazu beitragen können, Kindern und Jugendlichen Vielfalt in einem positiven Kontext näher zu bringen. Vielfalt soll als Ressource erlebbar gemacht werden, die es uns ermöglicht, eine differenzierte Sicht auf uns selbst zu erlangen und die gleichzeitig die Wahrnehmung für die Belange anderer Personen, unsere Empathiefähigkeit, schärft.

Die zentralen Fragestellungen dieser Diplomarbeit lauten:

- ❖ Was sind die derzeit gültigen rechtlichen Grundlagen, Bildungs- und Lehrplanziele, Bedingungen und Voraussetzungen, die den Referenzrahmen für die pädagogische Umsetzung von queeren Themen in Österreich bilden?
- ❖ Wie können Lehrpersonen im Deutschunterricht Schüler_innen dazu sensibilisieren, die Vielfalt menschlicher Lebensformen als gleichwertig zu betrachten, Homo-, Bi- und Transsexualität als weiteren möglichen Lebensformen vorurteilsfrei zu begegnen und welche Möglichkeiten bieten sich im Umgang mit literarischen Texten an, um Diskriminierungen und Stigmatisierungen sichtbar zu machen und kritisch zu hinterfragen?
- ❖ Wie könnte ein Literaturunterricht aussehen, der auch queere Lebensweisen thematisiert, um die Schüler_innen „gender- und diversity-kompetent“ handlungsfähig

zu machen?

Es ist mir ein Anliegen, herauszufinden, wie man mit sexueller Diversität und queeren Lebensweisen im Deutschunterricht umgehen kann, sodass Schüler_innen die Chance erhalten, sich kritisch mit Begriffen wie „Normalität“, „Heterosexualität“, „Homosexualität“, „Geschlecht“ u. Ä. auseinanderzusetzen. Zum einen sollen grundsätzlich Wege aufgezeigt werden, Vorurteile bezüglich queeren Lebensweisen abzubauen, Diskriminierungen und Stigmatisierungen vorzubeugen und Homophobie und Ausgrenzung zu verringern. Zum anderen geht es darum, Schüler_innen zu stärken, deren sexuelle Identität sich in einem Widerspruch zu einer heteronormativen Ordnung befindet.

Zur methodischen Herangehensweise an das Thema möchte ich hier die wesentlichen Schritte kurz zusammenfassen und einen Überblick zu den Inhalten geben.

Vorausschickend werde ich die wichtigsten theoretischen Grundlagen vorstellen, die für die Entwicklung einer Didaktik der Vielfalt für das Unterrichtsfach Deutsch maßgeblich sind. Es werden relevante Grundbegriffe und Themenbereiche vorgestellt und definiert.

Neben vorrangig pädagogischen Konzepten möchte ich an dieser Stelle auch auf Gender Studies und Queer Theory eingehen, da diese aufgrund ihres dekonstruierenden Umgangs mit Begriffskategorien wie Geschlecht, Rasse oder Sexualität zentrale Gedanken für eine Didaktik der Vielfalt beisteuern. Im pädagogischen Forschungskontext orientiere ich mich hauptsächlich an vier Ansätzen, die Vielfalt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen.

Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt betont die Verschiedenheit von Menschen und das meist verkannte Potential, das sich aufgrund dieser Vielfalt für die Gesellschaft und den Einzelnen ergibt. Einen innovativen Ansatz für antidiskriminierende Bildungsarbeit stellt der Anti-Bias-Ansatz dar. Dieser richtet sich gegen jegliche Form der Ausgrenzung und Herabsetzung von Menschen aufgrund des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der sozialen Schicht, der körperlichen oder geistigen Gesundheit und/oder ethnischer Merkmale. Die Berliner Bildungseinrichtung KomBi entwickelte ein Konzept der Lebensformenpädagogik, indem vielfältige Lebensweisen Anerkennung und Wertschätzung erhalten und Vielfalt als Bereicherung aufgefasst wird. Schwerpunkte werden hier vor allem bei den Kategorien sexuelle Identität und Geschlecht gesetzt. Jutta Hartmann plädiert in ihrem

Konzept der vielfältigen Lebensweisen für eine Dekonstruktion bestehender Normalitätsstrukturen, die der Vielfalt menschlicher Lebensweisen nicht gerecht werden.

In einem nächsten Schritt werde ich wesentliche rechtliche Grundlagen, die den Referenzrahmen für eine pädagogische Arbeit im Sinne von Vielfalt in Österreich bilden und von der unantastbaren Würde des Menschen ausgehen, herausnehmen und überprüfen, ob sich hier Anregungen für eine Behandlung von queeren Thematiken im Unterricht finden lassen.

Inwieweit auf dem österreichischen Bildungssektor bereits auf Diversitätskategorien wie sexuelle Orientierung eingegangen wird, bzw. diese auch in bildungsrelevanten Richtlinien oder Prinzipien Platz finden, werde ich im vierten Kapitel untersuchen.

Danach soll geklärt werden, welche Grundvoraussetzungen für eine Didaktik der Vielfalt und deren Umsetzung im Unterricht gegeben sein müssen.

Gedanken zur Didaktik und Methodik sollen zeigen, wie man im literarischen Unterricht mit Diversität umgehen kann. Ich werde an dieser Stelle versuchen, Aufgaben, Funktionen und Ziele eines queeren Literaturunterrichts zu formulieren.

Welche Chancen sich im Literaturunterricht bieten, um queere Thematiken in Texten aufzugreifen, werde ich anhand zweier literarischer Werke exemplarisch zeigen. Die beiden von mir gewählten Werke, *Middlesex* von Jeffrey Eugenides und *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* von Robert Musil eignen sich einerseits für eine eingehende Beschäftigung mit diversen (Geschlechts-) Identitäten und handeln andererseits von der für alle Heranwachsenden problematischen Zeit und den „Verwirrungen“ der eigenen Identitätsfindung, auch dem eigenen sexuellen Ausgerichtetsein.

2. Begriffliche und theoretische Ansätze einer Didaktik der Vielfalt

Der Bildungsbegriff als solcher unterlag und unterliegt nach wie vor dem gesellschaftlichen Wandel mit all seinen gesellschaftspolitischen, sozio-ökonomischen, kulturellen und bildungstheoretisch-wissenschaftlichen Faktoren und ist in seiner Definition auch immer wieder gezielt nationalen Zielen und ideologischen Einflüssen ausgesetzt. Die Ansprüche, die man z.B. im Zeitalter der Aufklärung oder bis Mitte des 19. Jahrhunderts an Bildung herantrug, unterscheiden sich in vielen Punkten ganz wesentlich von heutigen bildungstheoretischen Modellen mit ihrem stets verbindlichen Anspruch auf Umsetzung in die Praxis. Schule wurde immer in ihrer Doppelfunktion „Bildung und Erziehung“ gesehen.

Der Begriff „Bildung“ leitet sich vom althochdeutschen Wort „bilidunga“ ab, was so viel wie „Bildnis, Abbild, Vorstellung, Vorstellungskraft“ bedeutet.³ Um beim Wortstamm zu bleiben: Bild, Vorbild, Abbild, Gebilde, Ausbildung, Umbildung usw. – die Bedeutung des Wortes weist sowohl auf ein Entstehen, einen Prozess, ein aktives Tun, aber auch auf ein Werden mit einem Ergebnis (Bild, Gebilde, Abbild usw.) hin. Der Begriff Bildung bezieht sich demnach auf den Prozess „sich bilden“ und auch auf den Zustand „gebildet sein“. Das Verbum „bilden“ in seiner pädagogischen Bedeutung ist gleichzusetzen mit „belehren, erziehen, aufklären, lernen, unterrichten“. Bildungstheorien sehen als Ausdruck von Bildung das reflektierte Verhältnis zu sich, zum oder zur Anderen und zur Welt allgemein. In der heutigen Zeit steht ein ganzheitlicher Bildungsbegriff im Vordergrund, der auch personale und soziale Kompetenzen erweitern soll.⁴

Klafki will in seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ den Bildungsbegriff als „nach vorne hin offen“⁵ verstanden wissen. In seiner Auffassung umfasst Bildung die Einsicht, „ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen“.⁶

³ vgl. Splett, Jochen: Althochdeutsches Wörterbuch. Band I, 1. Walter de Gruyter: Berlin. 1993. S.61

⁴ vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2007. S.27 ff.

⁵ ebd. S.52

⁶ ebd. S.52

Er sieht Bildung im Kontext von drei Grundfähigkeiten:

Bildung muß [im Original] m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als die Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.⁷

Sein integratives Konzept kritisch-konstruktiver Didaktik (kritisch im Sinne von Befähigung zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit; konstruktiv hinsichtlich Praxisbezug, Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse) plädiert für eine Allgemeinbildung, die die Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme*⁸ der Gegenwart und möglichen Zukunft lenkt wie z.B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und

(...) ein fünftes Schlüsselproblem, bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken: die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen.⁹

Dieses von ihm genannte fünfte Schlüsselproblem als Bildungsinhalt – das Verhältnis zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen im Spannungsfeld zwischen persönlichem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des/der Anderen – im Sinne einer Didaktik der Vielfalt in Unterrichtsprozessen zum Thema zu machen, ist Kernpunkt meiner Arbeit.

⁷ Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2007. S.52

⁸ ebd. S.56 ff.

⁹ ebd. S.60

Er vertritt dabei den Grundgedanken des *exemplarischen Lehrens und Lernens*, das zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen führen soll:

Der Lernende gewinnt über das an Besonderem erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive.¹⁰

In diesem Zusammenhang verweist auch er auf die entsprechende Realisierung und das Wie der Umsetzung, indem er Lehrer_innenfortbildung, Curriculum-Kommissionen und vor allem die Erziehungswissenschaft auffordert, entsprechende Veränderungsprozesse einzuleiten. Auch diese Punkte näher zu durchleuchten ist Gegenstand meiner Betrachtungen.

Manuela Glaboniat und Werner Wintersteiner stellen die These auf, dass die momentane Bildungspolitik Bildung sehr eng fasst. So sei Bildung mittlerweile primär an wirtschaftliche Fragestellungen und Interessen gekoppelt, wodurch der Bildungsbegriff vor allem auf die Ausbildung von Fähigkeiten reduziert wird, die für das spätere Berufsleben der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung sind.¹¹ Dieser Kritik der Formung von Spezialist_innen in vorwiegend leistungsorientiertem Unterricht schließe ich mich an, denn diese Formung ist auf die Zuteilung von sozialen Chancen ausgerichtet, weniger auf die Vermittlung demokratischer Grundwerte und die Achtung von Menschenrechten. Eine derartig gewichtete Bildung ist zudem Normen unterworfen, die die bestehenden Machtverhältnisse weiter sichern sollen. Die Vorbereitung von Schüler_innen auf die sie erwartende Arbeitswelt ist eine wichtige Aufgabe, aber längst nicht die einzige Verantwortung der Lehrpersonen. Genauso zentral erscheint mir auch der Gedanke, Schüler_innen zu vermitteln, dass Bildung ein Wert für sich ist, dass Selbstbildung einen Prozess darstellt und dass die durch Bildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ein Gut sind, das sich positiv auf Identität und Selbstbewusstsein auswirken und den eigenen Glücksanspruch entwickeln kann. Allumfassende Bildung muss und darf den Anspruch erheben, ganzheitlich zu sein. Eine Didaktik der Vielfalt nimmt diese ganzheitliche Bildung in den Blick und versteht ihre Aufgaben auf mehreren Ebenen, wie z.B. auf sozialer, gesellschaftspolitischer, kultureller, pädagogischer und wissenschaftlicher Ebene.

¹⁰ Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2007. S.144

¹¹ vgl. Glaboniat, Manuela/Wintersteiner, Werner: Wir sind, was wir tun. In: Glaboniat, Manuela/Rastner, Eva Maria/Wintersteiner, Werner: „Wir sind, was wir tun.“ Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2007. S.11

Die oben erwähnten Begriffe epochaltypische Schlüsselprobleme, in die Zukunft hinein wandelbare Probleme der Gegenwart, exemplarisches Lehren und Lernen in der Schule und der individuelle Glücksanspruch scheinen meines Erachtens in hohem Maße mit dem Anspruch und den Zielvorstellungen dieser Arbeit, einer Umsetzung von Didaktik der Vielfalt, zu korrelieren.

Didaktik – abgeleitet vom griechischen Wort didaskein „lehren“¹² – beschäftigt sich im engeren Sinn mit der Theorie des Unterrichts also des Lehrens, im weiteren Sinne mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.

Eine nähere Bestimmung des Begriffs trifft Klafki wie folgt:

Es sind vor allem Aspekte der konsequenten, unter Verwendung wissenschaftlicher Hilfsmittel vollzogenen oder mindestens unterstützten Planung, der Durchführung und der Auswertung (Überprüfung, Evaluation) von unterschiedlichen Vorentwürfen (Gesamt- oder Fach-Lehrpläne, Richtlinien, Unterrichtseinheiten, Lehr-Lern-Materialien-Systeme), sei es mit weitgehenden Festlegungen des Zusammenhangs zwischen Zielen, Inhalten, Medien, Methoden („geschlossene Curricula“), sei es im Sinne eher offener Empfehlungen/Angebote/Anregungen/Beispiele („offene Curricula“).¹³

Die auf bestimmte Bereiche, Fächergruppen (z.B. naturwissenschaftliche) oder Einzeldisziplinen (z.B. Geschichte, Deutsch) abzielende Didaktik wird gemeinhin als Fachdidaktik bezeichnet,¹⁴ so auch im Kontext mit Literaturunterricht, auf die ich im Zusammenhang mit Literaturdidaktik unter Einbeziehung von vielfältigen Lebensweisen noch näher eingehen werde.

2.1. Gender Studies

In den Gender Studies geht es um eine wissenschaftliche Analyse der Erzeugung, der Relevanz, der Geschichte und der Praxis der Geschlechterdifferenz. Es wird erforscht, wie die Beziehungen innerhalb der Kategorien Mann und Frau aussehen und welche Differenzen hier

¹² Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Walter de Gruyter: Berlin; New York. 2002. S.198

¹³ Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2007. S.94

¹⁴ vgl. ebd. S.94

in gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und philosophischen Kontexten auftauchen. Untersucht werden Geschlechterverhältnisse, worunter man die Art und Weise, wie Beziehungen zwischen Männern und Frauen auf institutioneller Ebene verankert sind, versteht. Geschlechterverhältnisse sind konstruiert (durch Diskurse), gemacht (durch Interaktionen) und geworden (durch den Verlauf der Geschichte und gesellschaftliche Strukturen).¹⁵

Angesichts der sozialen, politischen, gesellschaftlichen Unterschiede, die zwischen Männern und Frauen gezogen werden, entlarven die Gender Studies Geschlecht als „Strukturkategorie“, die Machtverhältnisse auf der Grundlage von Geschlechtszugehörigkeit widerspiegelt. Geschlecht wird zum „sozialen Platzanweiser“ und entscheidet darüber, welchen Status und welche Lebens- und Berufschancen ein Individuum vermutlich zu erwarten hat. Die ersten Frauenbewegungen zielten darauf ab, Gleichheit und Anerkennung in der Erwerbsarbeit für Frauen zu erreichen und Kritik am Kapitalismus zu üben, da ohne die unsichtbare, unbezahlte Hausarbeit der Frauen Erwerbsarbeit gar nicht möglich wäre.¹⁶ In neueren Diskursen rücken, zusätzlich zu den Fragen der Arbeitsteilung, Eigentums- und Rechtsverhältnisse, sowie die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Handlungsbedingungen für Frauen und Männer, stärker in den Vordergrund.¹⁷

Aus Sicht von Soziologinnen wie Gudrun-Axeli Knapp, Helga Krüger und Angelika Wetterer besitzen Gender Studies auch in der Gegenwart ihre Relevanz, da man von „der Norm der Gleichberechtigung [nicht] auf faktische Gleichheit“¹⁸ schließen könne. Aus diesem Grund müssen feministische Macht- und Herrschaftsanalysen sich darum bemühen, Aufschluss zu geben „über die strukturellen Voraussetzungen, die dazu führen, daß es durch Prozesse sozialen Wandels hindurch nach wie vor zu systematischen Stratifikationsphänomenen zwischen den Geschlechtern kommt.“¹⁹ Auch wenn Machtmechanismen nicht mehr so offensichtlich sind, sondern eher unterschwellig wirken, bedeutet dies nicht, dass eine faktische Gleichstellung erreicht ist, so werden auch Männer mittlerweile zunehmend von Ausschlüssen aus dem Arbeitsmarkt (Stichwort Quotenregelung) bedroht.

¹⁵ vgl. Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. 2008. S.61 ff.

¹⁶ vgl. ebd. S.60 ff.

¹⁷ vgl. Knapp, Gudrun-Axeli: Macht und Geschlecht. Neuere Entwicklungen in der feministischen Macht- und Herrschaftsdiskussion. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Kore Verlag: Freiburg. 1992. S.298

¹⁸ Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. 2008. S.73

¹⁹ Knapp, Gudrun-Axeli: Macht und Geschlecht. Neuere Entwicklungen in der feministischen Macht- und Herrschaftsdiskussion. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Kore Verlag: Freiburg. 1992. S.292 f.

Als eine der wichtigsten Wegbereiterinnen der Gender Studies gilt Simone de Beauvoir. In ihrem Werk „Das andere Geschlecht“, einem Meilenstein der feministischen Literatur, tätigt sie den berühmten und oft zitierten Ausspruch: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“²⁰ Mit dieser Einschätzung teilt sie eine der zentralen Annahmen der Gender Studies, dass Geschlecht konstruiert ist und keineswegs als natürliche Kategorie aufgefasst werden kann. Im Allgemeinen wird Geschlecht als Unterscheidungsmerkmal von Individuen jedoch kaum hinterfragt, wie Jutta Hartmann feststellt:

Die Einteilung aller Menschen in Frauen und Männer scheint banal und eine der größten Selbstverständlichkeiten zu sein. Im sozialen Alltag wird die Existenz zweier Geschlechter in der Regel nicht für erklärungsbedürftig gehalten. Sie gilt als von Natur aus gegeben.²¹

Gender Studies stellen nun diese angebliche Natürlichkeit von Geschlecht in Frage und treffen eine Unterscheidung zwischen sex und gender. Unter sex wird das biologische, anatomische Geschlecht verstanden, also die angeborenen primären und sekundären Geschlechtsteile eines jeden Menschen. Mit der Unterscheidung in gender rekurren die Gender Studies auf die soziale Komponente von Geschlechterdifferenzen (soziale Formung von Geschlecht hinsichtlich Identität, Rolle und Wahrnehmung) und verweisen auf die soziokulturelle Gewachsenheit des Geschlechtsbegriffes, auf seine Konstruiertheit und die sich daraus ergebende Dynamik flexibler Geschlechtsidentitäten:

Wenn der Begriff „Geschlechtsidentität“ die kulturellen Bedeutungen bezeichnet, die der sexuell bestimmte Körper (*sexed body*) annimmt, dann kann man von keiner Geschlechtsidentität behaupten, daß sie aus dem biologischen Geschlecht folgt. Treiben wir die Unterscheidung anatomisches Geschlecht/Geschlechtsidentität bis an ihre logische Grenze, so deutet sie vielmehr auf eine grundlegende Diskontinuität zwischen den sexuell bestimmten Körpern und den kulturell bedingten Geschlechtsidentitäten hin. Setzen wir für einen Augenblick die Stabilität der sexuellen Binarität (*binary sex*) voraus, so folgt daraus weder, daß das Konstrukt „Männer“ ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch daß die Kategorie „Frauen“ nur weibliche Körper meint.²²

Zwischen sex und gender besteht also kein Kausalzusammenhang, so kann man aus der verschiedenen Anatomie beider Geschlechter keine Begründung für soziale Ungleichheit finden, und gender entwickelt sich auch nicht natürlich durch die Kategorie sex.

²⁰ Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Rowohlt: Reinbek. 1992. S.334

²¹ Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Leske + Budrich: Opladen. 2002. S.59

²² Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp Verlag: Frankfurt. 1991. S.22f.

Gender als Begriff ist etwa seit den 1970-er Jahren in feministischen Kontexten gebräuchlich. Ursprünglich stammt er allerdings weder aus der Geschlechter- noch der Frauenforschung, sondern aus dem medizinischen Kontext, in dem er eingeführt wurde, weil in der Behandlung trans- und intersexueller Menschen offensichtlich wurde, dass sich aufgrund der Anatomie von Individuen keine geschlechtstypisch erwarteten Verhaltensweisen ableiten lassen.

Doing Gender ist ein Analyseansatz, der sich aus kulturvergleichenden Studien wie der ethnomethodologischen und phänomenologischen Mikrosoziologie entwickelt hat. Gesellschaft wird hier als „sinnvermittelndes Interaktionssystem“ interpretiert, in dem Dinge nicht so sind, wie sie „sind“, sondern so, wie die Gesellschaft sie hervorbringt und deutet. Geschlecht (gender) ist somit ein Produkt gesellschaftlicher Konventionen und Charaktereigenschaften von Männern und Frauen sind kulturabhängig.

Stefan Hirschauer skizziert den soziologischen Begriff von Geschlecht, im Sinne eines Doing Gender folgendermaßen:

Die Geschlechtszugehörigkeit ist ein fortlaufender Prozess, eine interaktive Praxis der Darstellung und Attribution, die ein Alltagswissen von den Strukturen sozialer Wirklichkeit reproduziert. Diese Praxis ist kontingent und störanfällig, aber auch „selbstreparierend“. ²³

Doing Gender setzt sich damit auseinander, wie die Prozesse aussehen, die zur Verfestigung von gesellschaftlichen „Objektivitäten“ führen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen Interaktionen, in denen gender dargestellt und wahrgenommen wird und Vorurteile und vermeintliche Selbstverständlichkeiten spürbar sind. Letztendlich ist Geschlecht nicht etwas über das man natürlich verfügt, sondern etwas, das man selbst produziert: „Statt Geschlecht als Merkmal von Individuen zu begreifen, streicht die interaktionistische Geschlechterforschung den performativen Aspekt beziehungsweise die interaktive Leistung bei der Konstruktion von Geschlecht heraus.“²⁴ Doing Gender soll keineswegs bedeuten, gesellschaftliche Rollenbilder ewig fortzusetzen. In einer direkten Auseinandersetzung mit Rollenbildern gelingt es oft, diese zu hinterfragen und auch zu verändern. Sobald man sich der Konstruiertheit der Geschlechterdifferenz bewusst wird und die dahinter liegenden Stereotypisierungen wahrnimmt, hat man die Chance, auch bewusst von einer Wiederholung

²³ Hirschauer, Stefan: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 46, Heft 4. 1994. S.670

²⁴ Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. 2008. S.81

einer Charakterisierung von Geschlecht abzusehen und eine Art „soziales Vergessen“²⁵ zu betreiben - man spricht hier von einer Praxis des Undoing Gender.²⁶ So wird darauf verzichtet, soziale Interaktionen, die Geschlechterdifferenz produzieren, zu reproduzieren, wie Stefan Hirschauer beschreibt:

Aktualisierung oder Neutralisierung der Geschlechterdifferenz meint vielmehr das Aufgreifen oder „Ruhenlassen“ von (routinemäßigen) Geschlechterunterscheidungen zu *anderen Zeitpunkten* (etwa zu Beginn der Interaktion) und an *anderen Orten* (z.B. einem Kreißsaal, oder – bei sexuellen Anspielungen – intimen Situationen).²⁷

2010 wurde von einem Team rund um Renate Valentin eine Untersuchung durchgeführt, in der Grundschullehrer_innen in ganz Deutschland Kinder im Alter von zehn Jahren Aufsätze mit dem Thema „Warum ich gerne ein Junge bin, warum ich gerne ein Mädchen bin“ schreiben ließen, mit dem Ergebnis, dass diese Texte längst überholt geglaubte Stereotypen beinhalten.²⁸ Trotz geringer Datenbasis (hundert Aufsätze) sind die Aussagen der Kinder für Valentin, die sich seit über vierzig Jahren mit Denkweisen und Wahrnehmungswelten von Kindern befasst, sehr aufschlussreich. Sie führt das nicht nur auf Faktoren einer geschlechtsspezifischen Erziehung oder die Vorbildwirkung traditioneller Rollen- und Arbeitsteilung zurück, sondern schätzt auch den Einfluss der Schule mit ihrem „heimlichen Lehrplan“ und hierarchischen Strukturen als maßgeblich für die Fortsetzung und Verstärkung geschlechterstereotyper Interessen und Motivationen ein.

Es hat sich nicht viel daran geändert, dass Jungs für ihre Fähigkeiten gelobt werden, Mädchen hingegen für angepasstes und braves Verhalten. Umgekehrt sorgt der heimliche Lehrplan dafür, dass Jungen Tadel vornehmlich in Bezug auf ihre Unordentlichkeit und Disziplinlosigkeit kassieren. Mädchen dagegen ernten Tadel eher für schlechte Leistungen. Erbringen sie allerdings gute Noten, wird dies allgemein als Resultat von Fleiß und Anstrengung gewertet – etwas, das bei Jungs als Ergebnis ihres Könnens betrachtet wird.²⁹

Die Auswirkungen eines solchen, von den meisten Lehrer_innen unbewusst gesetzten Feedbacks, sind vor allem für das Selbstbild von Frauen destruktiv. So führen laut Valentin

²⁵ vgl. Hirschauer, Stefan: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 46, Heft 4. 1994. S.678

²⁶ vgl. http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/immer_relevant (16.6.2011)

²⁷ Hirschauer, Stefan: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 46, Heft 4. 1994. S.678

²⁸ vgl. Kerber, Bärbel: Typisch Mädchen? Typisch Jungs? In: Psychologie heute. Beltz Verlag 38. Jg./Heft 6 Juni 2011. S.26-29

²⁹ ebd. S.28

Frauen ihre eigenen Erfolge eher auf glückliche Umstände und Zufall zurück, wohingegen Männer sie mit Begabung und besonderen Fähigkeiten gleichsetzen. Im Falle von Misserfolg verläuft die Attribuierung vice versa, wie die Psychologie heute weiß.

Ein Grund mehr, warum die Erkenntnisse der Gender Studies in der Schule ihren Einzug finden müssen. Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde in Österreich 1995 der Grundstein für eine geschlechtssensible Pädagogik gelegt, deren Ziel es ist, der Diskriminierung von Frauen entgegenzuwirken. Um die Umsetzung gendertheoretischer Überlegungen in der schulischen Praxis zu gewährleisten wurde 1995 ein Rundschreiben aufgesetzt, das das neue Unterrichtsprinzip und seine Ziele vorstellte. Lehrpersonen wurden demzufolge dazu angehalten, „Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.“³⁰

Die Ziele des neuen Unterrichtsprinzips verweisen auf den Handlungsbedarf, um gesellschaftliche Änderung im Bereich der Diskriminierung auf Grund von Geschlecht zu erreichen³¹:

- Bewußtmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner
- Bewußtmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus; Aufzeigen von Möglichkeiten zur Prävention und Intervention
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen; Ausgleich von Defiziten in Bezug auf sozialkooperative Verhaltensweisen und Selbstvertrauen

Eine Didaktik, die sich an den Erkenntnissen der Gender Studies orientiert, versucht

³⁰ http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (7.6.2011)

³¹ vgl. ebd.

Lehrinhalte so zu gestalten, dass Mädchen und Buben gleichermaßen davon profitieren.

Zunächst ist es wichtig, Schüler_innen Lehr- und Lernunterlagen in einer gendergerechten Sprache zur Verfügung zu stellen. Um dies zu gewährleisten brachte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 1999 einen „Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln“ heraus. Ziel dieses Leitfadens war es, dass:

- eine die Gleichstellung und Partnerschaft fördernde Darstellung der Geschlechter erfolgt,
- geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen sowie deren Ursachen aufgezeigt werden,
- für Mädchen und Buben positive Identifikationsmöglichkeiten hinsichtlich eines veränderten Rollenbildes geboten werden,
- Leistungen von Frauen den historischen Tatsachen oder gegenwärtigen Verhältnissen entsprechend auch genannt werden³²

Im Leitfaden werden für drei Themenbereiche (Verhalten, Lebensweisen – Arbeit – Gesellschaft) Leitfragen formuliert, die die Lehrperson bei der Erstellung und Beurteilung von Lehrmitteln bedenken soll. Anhand der Leitfragen können Unterrichtsmaterialien auf Gendersensibilität hin analysiert werden.

Auch für die Verwendung gendersensibler Sprache findet man auf der Seite des Bildungsministeriums Anleitung und Hilfestellungen. Im 2002 erstellten Folder „Geschlechtergerechtes Formulieren“ werden die wichtigsten Prinzipien sprachlicher Gleichbehandlung angeführt. Ob Lehrpersonen nun gendergerechte Sprache verwenden oder nicht, bleibt ihnen allerdings selbst überlassen. Alle Hinweise zu genderberücksichtigender Sprache sind lediglich Empfehlungen, aber keine Weisungen. Eine verpflichtende Anwendung eines gendergerechten Sprachgebrauchs für Lehrer_innen ist, meines Erachtens, auch besonders im Deutschunterricht, in dem auch Sprachreflexion eine wichtige Stellung einnimmt, wichtig.

In einer gendersensiblen Didaktik gilt es, Lehrinhalte mit genderspezifischen Inhalten und Perspektiven anzureichern, um laut Genderforschung bislang zu kurz gekommenen Inhalten nun den ihnen gebührenden Platz zuzuweisen. Der traditionelle Kanon soll so um

³² <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10336/PDFzuPubID290.pdf> (8.6.2011,S.3)

genderrelevante Themen und Inhalte erweitert werden. Man spricht hier von einem sogenannten „gender enrichment“³³.

Unterrichtsformen und Gruppenzusammensetzungen können reflektiert werden und es besteht die Möglichkeit, die Bahnen eines koedukativen Unterrichts versuchsweise zu verlassen, um Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen zu erproben. Die dabei gewonnen Lernprozesse und Entfaltungsmöglichkeiten werden im Anschluss mit den Schüler_innen reflektiert.³⁴

Damit Schüler_innen ein Bewusstsein für sprachliche Diskriminierung im Sinne gendertheoretischer Positionen entwickeln, bietet es sich z.B. an, gemeinsam mit ihnen Schulbücher, Lehr- und Lernmittel oder andere Medien (Bücher, Filme, Zeitungen, etc.) im Hinblick auf geschlechtergerechte Formulierungen hin zu untersuchen.

Didaktik der Vielfalt impliziert auch ein Bewusstsein für intersektionale Verschränkungen, deshalb muss eine ausschließliche Fokussierung auf genderbezogene Aspekte kritisch betrachtet werden, da sie den Blick für andere Diversitätskategorien verstellt. Sich schulisch daher nur dem Gender-Mainstreaming zuzuwenden, greift meines Erachtens zu kurz, um bei Jugendlichen einen nachhaltigen Reflexionsprozess über gesellschaftliche Normierungen einzuleiten. Dies wiederum könnte durch Inhalte und Themen, die das Spannungsfeld der Queer Theory miteinbeziehen, wirkungsvoller und umfassender initiiert werden.

2.2. Queer Theory

Die Queer Theory bezeichnet ein theoretisches Konzept, das sich aus den Lesbischen und Schwulen Studien und vor allem als Reaktion auf den französischen Poststrukturalismus in philosophischen und literaturwissenschaftlichen Zusammenhängen entwickelt hat.³⁵ Queer Theory erweitert und kritisiert (im Hinblick auf produzierte Ausschlüsse) bis dahin homogen aufgetretene schwul-lesbische Bewegungen, indem sie die Vielfältigkeit und Vielgeschlechtlichkeit von Menschen zum Programm macht. Einer der wesentlichsten Unterschiede zu den Gender Studies ist die Wahrnehmung und Erkenntnis, dass es mehr als

³³ <http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil1.pdf> (8.6.2011, S.11)

³⁴ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15247/gekoskriterienonline.pdf> (8.6.2011, S.3)

³⁵ vgl. Jagose, Annemarie: Queer Theory. Eine Einführung. Querverlag: Berlin. 2005. S.15 f.

zwei Geschlechter gibt, man denke z.B. an intersexuelle Menschen, Transsexuelle, Transgender oder einfach an jene, die nicht eindeutig zuordenbar sind oder sich nicht zuordnen lassen wollen. Queer Theory richtet sich in diesem Sinne gegen die tradierte Sichtweise einer heteronormativen Ordnung, in der Zweigeschlechtlichkeit die einzig natürliche Variante menschlichen Lebens darstellt und Heterosexualität als einzige Form von Sexualität wahrgenommen wird:

Heteronormativität ist 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 Verselbstständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt – beziehungsweise beitragen soll.³⁶

Heteronormativität ist dementsprechend „verinnerlichte Gesellschaft“³⁷, was bedeutet, dass die angesprochenen heteronormativen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata keineswegs im Bewusstsein der Individuen verankert sein müssen.

Der englische Begriff queer hat vielerlei Bedeutungen: neben „fragwürdig“, „sonderbar“ und „zweifelhaft“ ist er auch ein umgangssprachlicher Ausdruck für das Adjektiv „homosexuell“ und wird in abwertenden Kontexten als Schimpfwort verwendet.³⁸ Mit der Entwicklung der Queer Theory erfuhr der Begriff eine weitere Bedeutungsebene, als diese sich die performative Praxis der Resignifizierung³⁹ (Neubestimmung eines kulturellen Musters) zunutze machte. Ausgehend von der theoretischen Einsicht, dass eine Norm nicht einmal in die Welt gesetzt wird und dann auf ewig in dieser Form fortbesteht, sondern fortwährend im selben Kontext reproduziert werden muss, machten sich politische Aktivist_innen das Schimpfwort queer zu eigen, indem sie sich selbst als queer bezeichneten und somit den Begriff mit neuen Bedeutungsinhalten füllten. Durch diese Selbstbezeichnung wurde die Macht des Begriffs, verletzen zu können, gebrochen. Heute bezeichnen sich viele Menschen mit Stolz als queer und drücken damit ihre Einstellung, sich nicht in starre heterosexuelle Orientierungen und eindeutige Geschlechtszuordnungen einfügen zu wollen, aus. Oft – aber nicht ausschließlich – bedienen sich dieser Bezeichnung Menschen, die generell nicht den gesellschaftlichen Normen entsprechen. Auch viele heterosexuell orientierte Personen, die durchaus herrschende gesellschaftliche Normen bestätigen, weigern sich bewusst und aus

³⁶ Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. 2008. S.89

³⁷ ebd. S.89

³⁸ vgl. <http://www.dict.cc/?s=queer> (2.10.2011)

³⁹ Anm.: Judith Butler nennt dies eine performative Praxis der subversiven Resignifizierung.

Überzeugung, in Kategorien bezüglich ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identität eingeordnet zu werden.

Queer Theory theoretisch zu fassen stellt sich als schwierige Aufgabe dar, da Queer Theory sich als wissenschaftliche Disziplin versteht, der es vor allem darum geht, „Normalitäten“ und Definitionen generell zu hinterfragen und aufzubrechen. In diesem Sinne weigert sich die Queer Theory, Anspruch auf ein klar umgrenztes Fachgebiet zu erheben und sieht ihre Stärke in der Offenheit und Unbestimmtheit ihres eigenen Begriffes. Würde man also versuchen eine Definition festzuschreiben, unterwanderte man gleichzeitig die Programmatik der Queer Theory. Aus diesem Grund werde ich darauf verzichten, einen Versuch in diese Richtung zu wagen und mich anstelle dessen damit begnügen, den Gegenstand, Anliegen und Thesen der Queer Theory zu beschreiben.

Annemarie Jagose erfasst den Gegenstand der Queer Theory in ihrer Absicht, bestehende normative Zwänge und Diskriminierungsformen im Hinblick auf Sexualität sichtbar zu machen:

Gegenstand der Queer Theory ist die Analyse und Destabilisierung gesellschaftlicher Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit. Sie untersucht, wie Sexualität reguliert wird und wie Sexualität andere gesellschaftliche Bereiche – etwa staatliche Politik und kulturelle Formen – beeinflusst und strukturiert.⁴⁰

Die Utopie queerer Theorien drückt sich in einem Bekenntnis zu den vielfältigen menschlichen Lebensformen aus und stützt sich auf den demokratischen Grundgedanken:

Queer-Theorien plädieren für ein gleichberechtigtes Miteinander menschlicher Pluralität und forcieren damit ein demokratisches Verständnis der Verhältnisse zwischen Menschen. Als Referenzrahmen liegen ihnen die Menschenrechte zugrunde, die gleichzeitig zugunsten der Möglichkeit eingefordert werden, anerkannt und selbstbestimmt so leben zu können, wie es im gesellschaftlichen Mainstream immer noch auszugrenzen versucht wird.⁴¹

Laut Queer Theory darf keine Existenzform, Lebensweise und Selbstdefinition als unmöglich angenommen werden, Individuen haben die freie Wahl sich selbst zu definieren, zu kategorisieren oder dies gänzlich zu verweigern:

⁴⁰ Jagose, Annemarie: Queer Theory. Eine Einführung. Querverlag: Berlin. 2005. S.11

⁴¹ Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. PapyRossa Verlags GmbH & Co. KG: Köln. 2005. S.97

Gegen Kategorisierungen, Fremdzuschreibungen und Festlegungen forciert Queer in seiner pluralen Variante explizit die Möglichkeit der Selbstbestimmung und Selbstdefinition aller Subjekte, die sich gemäß ihrer eigenen Entscheidung als das bezeichnen, was sie wollen, oder sich auch nicht bezeichnen.⁴²

In diesem Sinne bleibt es dem Individuum selbst überlassen, sich zu positionieren. Fremdzuweisungen hingegen werden prinzipiell abgelehnt, da sie das Subjekt seiner Autonomie berauben.

Queere Grundsätze orientieren sich am Begriff einer wertschätzenden Anerkennung, womit eine grundlegende ethische Haltung im Umgang zwischen Subjekten auf der Basis moralischen Handelns gemeint ist. Abgelehnt hingegen werden gesellschaftliche Realitäten, in denen Menschen – egal auf welche Weise – hierarchisch unterteilt werden.⁴³

Für die Schule eröffnen queertheoretische Themenbereiche die Chance, gesellschaftliche Normen wie z.B. Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu analysieren, zu hinterfragen und zu dekonstruieren. In Erweiterung zu den Gender Studies werden zuzüglich der Kategorie Geschlecht auch andere Kategorisierungen wie etwa Alter, Klasse, Ethnizität und die für diese Arbeit so zentrale Einordnung nach Sexualität auf ihre vermeintliche Natürlichkeit hin untersucht und in Frage gestellt. Dass dies mitunter eine heikle Aufgabe darstellt, proklamiert Susanne Hochreiter:

Es scheint nichts schwieriger zu sein, als die vermeintlich offensichtliche Biologie in Frage zu stellen und zu dekonstruieren – gerade in einer Lebensphase, in der die Verhandlung von geschlechtlicher und sexueller Identität für viele sehr komplex ist. Darin liegt gewiss eine Herausforderung für die Gender-Reflexion im Unterricht – zugleich aber auch ein beträchtliches Potenzial: die Chance, Identitäten und Kategorien zu problematisieren.⁴⁴

In Anlehnung an die Queer Theory versucht eine auf Vielfalt begründete Didaktik, nicht nur das Zustandekommen von Kategorien zu thematisieren, sondern auch in einem nächsten Schritt zu überlegen, welche Ein- und Ausschlüsse sich aufgrund von Normierungen ergeben. Ein an der Queer Theory orientierter Unterricht macht es sich zur Aufgabe, Schüler_innen ein

⁴² Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. PapyRossa Verlags GmbH & Co. KG: Köln. 2005. S.37

⁴³ vgl. ebd. S.61

⁴⁴ Hochreiter, Susanne: Im verwahrlosten Garten am Rand der kleinen, kleinen Stadt. Über literarische Konstruktionen von Identitäten und Geschlecht. In: Ide: Gender. Hrsg. von Stefan Krammer und Andrea Moser-Pacher. Heft 3. 2007. Studienverlag. S.84

Bewusstsein für hierarchische Strukturen zu vermitteln und setzt sich dafür ein, dass die Kinder und Jugendlichen erleben, wie vielfältige Lebensformen gleichberechtigt miteinander existieren und wertgeschätzt werden können. Ein weiterer Vorteil queertheoretisch begründeter Didaktik besteht in der prinzipiellen Offenheit gegenüber jeglichen Formen der Selbstdefinierung und der Ablehnung von Fremdzuschreibungen. Schüler_innen erhalten so die Freiheit, sich entlang und auch abseits festgeschriebener gesellschaftlicher Normen zu bewegen, ohne dabei auf ihren Anspruch auf Wertschätzung und Respekt verzichten zu müssen. Im Sinne einer Queer Theory muss Schule als ein Ort verstanden werden, an dem es nicht in erster Linie darum geht, sicheres Wissen zu vermitteln, sondern Fragen zu stellen, sich mit Forschung und alternativen Erklärungsansätzen auseinanderzusetzen.

Damit Schüler_innen ein Bewusstsein für Diskriminierungen auf Grund sexueller Orientierung entwickeln, bietet es sich z.B. an, gemeinsam mit ihnen Schulbücher⁴⁵, Lehr- und Lernmittel oder andere Medien (Bücher, Filme, Zeitungen, etc.), im Hinblick auf die Produktion von Heteronormativität und die Darstellung sexueller Vielfalt hin zu untersuchen.

Einer der größten Mängel der Queer Theory besteht meines Erachtens darin, dass sie aufgrund ihrer programmatischen Unabgeschlossenheit auf die Formulierung ethischer Grenzen verzichtet, was in der schulischen Praxis, in der es auch um die Auseinandersetzung mit ethischen Grundwerten und auch deren Vermittlung geht, problematisch sein könnte. Um nicht in den Verdacht zu geraten, Ausschlüsse zu produzieren, wird möglicherweise in Kauf genommen, dass Personen, die sich selbst als queer bezeichnen, sexuellen Praktiken nachgehen, die anderen Menschen Schaden zufügen könnten, wie etwa Voyeurismus, Exhibitionismus oder gar Pädophilie. Es gilt zu überlegen, ob eine Formulierung ethischer Grenzen basierend auf Freiwilligkeit und Mündigkeit als Basis für zwischenmenschliche Begegnungen nicht doch sinnvoll wäre, um zu vermeiden, dass unter dem Deckmantel der freien Selbstbestimmung fragwürdigen Handlungen Raum gestattet wird. Die Akzeptanz individueller und ganz persönlicher Grenzziehungen könnten hier in den Zielformulierungen einer queeren Ethik genannt werden.

⁴⁵ Anm.: Eine Untersuchung zur Darstellung von Homosexualität und Transgender in Schulbüchern wurde 2007 von Christa Markom und Heidi Weinhäupl durchgeführt. In ihrem Buch „Die anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“ gehen sie unter anderem der Frage nach, ob Homosexualität als „das Andere“, als außerhalb der Norm dargestellt wird und mit welchen Eigenschaften diese „Anderen“ ausgestattet werden. (Vgl. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Braumüller: Wien. 2007. S.171 ff.)

2.3. Pädagogik der Vielfalt

Annedore Prengel unternimmt in ihrer Pädagogik der Vielfalt den Versuch, interkulturelle, feministische und integrative Pädagogik zusammenzuführen, um eine Pädagogik zu entwickeln, die dem demokratischen Prinzip der Gleichberechtigung folgend die Verschiedenheit von Menschen und das sich daraus ergebende Potential für die Gesellschaft und für das Individuum hervorhebt. Ihrer Einschätzung nach findet die Vielschichtigkeit, die sich allerorts erfahren lässt, derzeit nur wenig Ausdruck in der pädagogischen Theoriebildung. Aus diesem Grund ist es ihr ein Anliegen, bestehende Konzepte nach strukturellen Gemeinsamkeiten zu untersuchen und auf den Erkenntnissen dieser Analyse ein Programm anzubieten, das einen Beitrag zur „Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung des kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung“⁴⁶ leistet. Eine der auffälligsten, strukturellen Gemeinsamkeiten besteht in der „historische(n) Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung“⁴⁷, die Frauen, Behinderte und Vertreter_innen marginalisierter Kulturen immer wieder zu spüren bekommen. Auch die Erfahrung, „anders“ zu sein, teilen Angehörige der genannten Gruppen.

Annedore Prengel versucht nun durch die theoretische Abhandlung der Begriffe „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ im Kontext historischer Diskurse und aktueller philosophischer Diskussionen herauszufinden, welche Impulse sich daraus für eine Pädagogik der Vielfalt ergeben. Beide Begriffe sind untrennbar miteinander verbunden und bilden für den jeweils anderen Begriff einen wichtigen Bezugspunkt: „Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit.“⁴⁸

Aus der Position einer radikalen Pluralität, wie sie Prengel vorschwebt, ist keinesfalls alles beliebig möglich, sondern es existieren klare Richtlinien darüber, was es zu bekämpfen gilt, um mehr Gerechtigkeit herzustellen. Da monistische, hegemoniale und totalitäre Tendenzen danach trachten, die Gleichberechtigung von Differenzen zu zerstören, sind diese dementsprechend zu verurteilen.⁴⁹

⁴⁶ Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 2006. S.13

⁴⁷ ebd. S.13

⁴⁸ ebd. S.33

⁴⁹ ebd. S.49

In Anlehnung an Axel Honneth spricht Annedore Prengel auch von einer Theorie der „wechselseitigen Anerkennung“⁵⁰. So sei das Subjekt immer auf intersubjektive Beziehungen angewiesen, in denen es Anerkennung erleben kann. Wenn ein Subjekt anstelle von Achtung und Wertschätzung eher Beleidigungen und Missachtung zu spüren bekommen würde, könnte es seine Integrität verlieren. Um ein positives Selbstbild und eine positive „Selbst-Beziehung“⁵¹ aufzubauen, sind Individuen also auf intersubjektive Beziehungen angewiesen.⁵²

Annedore Prengel arbeitet durch Reflexion und Analyse der drei unterschiedlichen pädagogischen Ansätze 17 Thesen heraus, die die Elemente einer Pädagogik der Vielfalt bilden. Im Folgenden werde ich einige dieser Thesen herausgreifen, die ich in meinen Überlegungen und Betrachtungen für einen Umgang mit Vielfalt in der Schule für wesentlich erachte.⁵³

- 1) Selbstachtung und Anerkennung der Anderen: Ausgegangen wird von der „Getrenntheit und Heterogenität aller Einzelnen“.⁵⁴ Jedes Kind und jede_r Jugendliche hat eine einzigartige Biografie und Persönlichkeit, die es anzuerkennen gilt.
- 2) Kennenlernen der Anderen: In der Entdeckung der eigenen Besonderheit wird zugleich die Fähigkeit geweckt, das Besondere an Anderen wahrzunehmen und zu schätzen. Gemeinsamkeit kann dort entstehen, wo „Getrenntheit und Einmaligkeit der Einzelpersonen“⁵⁵ anerkannt wird und Neugierde den Wunsch weckt „Fremdes“ kennenzulernen. Laut einer Pädagogik der Vielfalt schließen Individualität und Gemeinsamkeit sich nicht aus.
- 3) Entwicklungen zwischen Verschiedenen: Durch die Begegnungen verschiedener Menschen entstehen neue Handlungsperspektiven, die Kinder und Jugendliche erproben können. Wenn es den Lehrpersonen gelingt, ein „Klima der Akzeptanz der Verschiedenheit“⁵⁶ zu schaffen, kommen Entwicklungsprozesse in Gang, in denen die

⁵⁰ Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 2006. S.60

⁵¹ ebd. S.60

⁵² vgl. ebd. S.60

⁵³ vgl. ebd. S.185-196

⁵⁴ ebd. S.186

⁵⁵ ebd. S.186

⁵⁶ ebd. S.187

Chance für großes kognitives und emotionales Wachstum liegt.

- 8) Keine Definitionen: Eine Pädagogik der Vielfalt stützt sich auf den Gedanken der „Unbestimmbarkeit der Menschen“.⁵⁷ Niemand darf bestimmen, was oder wie jemand „ist“ oder „sein soll“. Wenn es darum geht, Aussagen über jemanden zu treffen, lassen sich Personen lediglich in ihrer Prozesshaftigkeit und der Umweltinterdependenz angemessen charakterisieren.
- 11) Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen: Für den Kampf Richtung Gleichberechtigung ist es unerlässlich, Politik, wirtschaftliche Verhältnisse und die dahinter steckenden gesellschaftlichen Machtstrukturen zu thematisieren. Ohne eine Demokratisierung von Politik und Wirtschaft ist ein Zusammenleben von vielfältigen Menschen undenkbar.
- 12) Achtung vor der Mitwelt: Eine Pädagogik der Vielfalt möchte allgemein „die Liebe zum Leben in seiner Vielfalt“ vermitteln und eine respektvolle Annäherung an andere Menschen fördern. Es soll ein Dialog des Menschen mit seiner Mitwelt entstehen, was z.B. durch fächerübergreifende Projekte verwirklicht werden kann.
- 14) Grenzen, Rituale und Regeln: Eines der wichtigsten Ziele einer Pädagogik der Vielfalt liegt im Setzen und Respektieren von Grenzen. Von Lehrer_innen und Schüler_innen gemeinsam entwickelte Regeln und Rituale ermöglichen Transparenz, Vorhersehbarkeit und dadurch gewonnene Sicherheit.
- 16) Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in den Rollen der Lehrer_innen: Auch die Lehrer_innen müssen sich mit ihrem eigenen individuellen und kulturellen Eingebettetsein beschäftigen. Es gilt sich der eigenen Machtposition gewahr zu werden, um diese nicht zu missbrauchen, sondern zum Schutz von anderen einzusetzen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn Lehrpersonen auch ihr eigenes Wohlbefinden im Auge behalten. Selbsterfahrungsarbeit unterstützt durch professionelle Supervision stellt einen guten Weg dar, Konflikt- und Kooperationsfähigkeiten zu erlernen.

⁵⁷ Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 2006. S.191

Die ersten drei Thesen erscheinen mir zentral, um in der Auseinandersetzung mit Vielfalt im schulischen Kontext Diversität als bereichernden Faktor für Individuen erfahrbar zu machen. These 8 und 11 lenken den Blick auf gesellschaftliche Realitäten und unterstreichen die Wichtigkeit, einer ideologie- und herrschaftskritischen Bildungsarbeit mit dem Verzicht auf fremdbestimmte Kategorisierungen und Definitionen. In der These 12 sehe ich die Grundlage für jegliche pädagogische Arbeit, da die „Achtung vor der Mitwelt“ Ausgangsbasis für wertvolles pädagogisches Handeln darstellt. Diesen Wert auch an Schüler_innen zu vermitteln, sollte ein zentrales Anliegen von Lehrpersonen sein. These 14 erleichtert die Zusammenarbeit von Schüler_innen und Lehrer_innen, denn durch klar festgelegte „Grenzen, Rituale und Regeln“ werden Rahmenbedingungen der Interaktion und Kommunikation abgesteckt und sind somit für alle Beteiligten nachvollziehbar. Damit das Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zu einem Missbrauch von Autorität führt, ist es wichtig, die „Machtposition“ von Lehrer_innen zu reflektieren. Wie in These 16 ausgeführt wirkt es sich positiv aus, wenn Lehrpersonen durch Selbstreflexion, und im Idealfall auch in Form von Supervision, das eigene pädagogische Handeln kritisch betrachten, auch im Hinblick darauf, was für ihr eigenes Wohlbefinden dienlich sein könnte. Je besser die eigenen Kompetenzen im Hinblick auf „Konflikt- und Kooperationsfähigkeiten“ ausgeprägt sind, desto eher wird sich das angestrebte Wohlbefinden bei Lehrpersonen einstellen.

Unter all diesen Aspekten könnte man z.B. in der unterrichtlichen Arbeit gemeinsam mit den Schüler_innen für alle Beteiligten verbindliche Verhaltensvereinbarungen festlegen, die den zwischenmenschlichen respektvollen und achtsamen Umgang miteinander regeln.

2.4. Vielfältige Lebensweisen

In ihrem Konzept der vielfältigen Lebensweisen versucht Jutta Hartmann der zunehmenden Pluralisierung von Lebensformen in der pädagogischen Praxis Rechnung zu tragen. Der Begriff „vielfältige Lebensweisen“ schließt alle denkbar möglichen Lebenszusammenhänge, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen können, mit ein: die Kernfamilie, alleinerziehende Mütter oder Väter, Regenbogenfamilien⁵⁸, Wohngemeinschaften, Großeltern oder andere Verwandte, Patchworkfamilien u.v.m. Auch soziale Netzwerke und

⁵⁸ Anm.: Regenbogenfamilien werden Familien genannt, bei denen Kinder bei zwei gleichgeschlechtlichen Partner_innen aufwachsen.

Freundschaften nehmen eine wichtige Rolle in den Lebenszusammenhängen von Kindern und Jugendlichen ein, sofern sie als „frei gewählte und veränderbare, auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen zwischen mindestens zwei Menschen über einen längeren Zeitraum“⁵⁹ definiert werden können. Lehrer_innen, Therapeut_innen, Vereine, Nachbar_innen und alle anderen Personen, die sich neben den Erzieher_innen ebenfalls um das Wohl der Kinder und Jugendlichen sorgen, stellen eine „psychosoziale Ressource“⁶⁰ für diese dar. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen macht diese zum expliziten Gegenstand pädagogischer Arbeit und begreift diese auch als „eine übergreifende pädagogische Haltung im Sinne eines alltäglichen Veränderungshandelns“.⁶¹

Für Hartmann greifen die Begriffe Geschlecht, Sexualität und Generation als soziokulturelle Kategorien ineinander und wirken identitätsstiftend und gesellschaftsstrukturierend. Kultur und vor allem Sprache schaffen Realitäten und Normierungen. Diskurse stellen Ordnungen her und strukturieren die Gesellschaft:

Alles, was wir wahrnehmen, fühlen, denken, erforschen, ist immer schon eingebettet und in dieser Art und Weise hervorgebracht durch Sprache. Diese besteht aus widerstreitenden Diskursen und ist über eine spezifische symbolische Ordnung bzw. durch einen historisch spezifisch ausgeprägten Diskurs hegemonial strukturiert.⁶²

Einem dekonstruktivistischen Ansatz folgend sollen nun normative Setzungen systematisch reflektiert und hinterfragt werden. Vermeintliche Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten, wie etwa das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit oder die „intelligible[n] Geschlechtsidentität“⁶³ werden verunsichert, indem auf den performativen Charakter von Geschlecht hingewiesen wird und die Konstruiertheit von Identitäten in den Blick genommen wird. Durch den Aufbau eines kritischen Verhältnisses zu hegemonialen Ordnungen und gesellschaftlichen Zwängen soll eine Handlungsfähigkeit aufgebaut werden, die es Individuen erlaubt, eine Vielzahl von Möglichkeiten zu orten, sich selbst geschlechtlich und sexuell zu begreifen. Identität und Lebensentwurf werden prozessual, also als veränder- und wandelbar aufgefasst, da es interne und externe Faktoren gibt, die einen Wandel herbeiführen können:

⁵⁹ Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Leske + Budrich: Opladen. 2002. S.34

⁶⁰ ebd. S.34

⁶¹ ebd. S.271

⁶² ebd. S.93

⁶³ vgl. Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp Verlag: Frankfurt 1991. S.38: Anm.: Unter intelligiblen Geschlechtsidentitäten versteht man Identitäten, die kohärent bezüglich ihres anatomischen Geschlechts, ihrer Geschlechtsidentität und ihrem Begehren sind.

„(...) Lebensentwürfe [können] z.B. auf Grund äußerer Faktoren und Zwänge oder auf Grund neuer Erkenntnisse, Überlegungen und Bedürfnisse verändert werden.“⁶⁴

Im Sexualitätsdiskurs spricht Jutta Hartmann von einer „Binarität von Hetero- und Homosexualität“⁶⁵, die bewirkt, dass Homosexualität als „das Andere“ und von der heterosexuellen Norm Abweichende aufgefasst wird. Auf Kosten der Vielfalt innerhalb der Kategorien Hetero- und Homosexualität produzieren Binaritäten Ausschlüsse und künstliche Grenzziehungen zwischen privilegierten und diskriminierten Gruppen.

In der pädagogischen Praxis sollen vielfältige Lebensweisen, unabhängig von ihrem quantitativen Auftreten, Raum erhalten und wertgeschätzt werden. Wichtig erscheint ihr dabei, Homosexualität nicht als „das Besondere“ oder „das Andere“ darzustellen, sondern den Fokus auch auf die Vielfältigkeit heterosexueller und homosexueller Lebensformen zu legen.

Für die Schule würde das in diesem Zusammenhang vor allem bedeuten, im Sinne von freier, demokratischer Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen Lehr- und Lernprozesse in Gang zu setzen, die es ermöglichen, dass auch ganz allgemein betrachtet Differenzen den ihnen zustehenden Wert beigemessen bekommen, Unterschiede aufzuzeigen, die zwar nicht als „das Gleiche“ aber als „das Gleichwertige“ erkennbar gemacht werden können. Dabei darf die Häufigkeit des Auftretens einer bestimmten Lebensweise, eines Merkmals, einer sexuellen Orientierung nicht zum Maßstab für die allgemeine Norm einer Mehrheit angesehen werden, die wiederum nur ein Machtverhältnis zu einer Minderheit widerspiegeln würde. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensentwürfen stellt immer wieder auch die Frage nach der persönlichen Positionierung, der eigenen Identität und ist gerade für Jugendliche ein interessantes und spannendes Betätigungsfeld in ihrer Entwicklung und ihren zukünftigen Einstellungen.

2.5. Anti-Bias-Ansatz

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein in den 1980-er Jahren von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips entwickelter Ansatz antidiskriminatorischer Bildungsarbeit. Gemäß dem

⁶⁴ Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Leske + Budrich: Opladen. 2002. S.130

⁶⁵ ebd. S.60

englischen Wort „bias“ für Voreingenommenheit oder Vorurteil setzt sich der Anti-Bias-Ansatz dafür ein, eine durch von Vorurteilen hervorbrachte gesellschaftliche Schieflage ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen: „Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist die intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung sowie die Entwicklung alternativer Handlungsansätze zu unterdrückenden und diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen.“⁶⁶

Unter Diskriminierung versteht man laut internationalem Recht benachteiligende Handlungen, die sich auf ein unrechtmäßiges Merkmal beziehen, wie z.B. Hautfarbe, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Religion, Alter, Gesundheitszustand u.Ä. Diskriminierung kann verschiedene Formen annehmen wie z.B. Zurückweisung (jemand will keinen schwarzen Menschen im Freundeskreis haben), Einschränkung (Eintrittsverbot für Lesben und Schwule in eine Diskothek), Ausschließung einer Person oder Gruppe von Menschen (keine Anstellung von Frauen), Bevorzugung (Staatsangehörige werden bei der Wohnungsvergabe bevorzugt), Trennung (Unterricht für Romakinder in systematisch getrennten Schulen oder Klassen), Verweigerung von angemessener Einrichtung (ein öffentliches Gebäude, das nicht rollstuhlfähig ist) usw.⁶⁷

Im Gegensatz zur antirassistischen oder interkulturellen Bildungsarbeit, die auf ausschließlich ethnische oder „rassische“ Merkmale rekurriert, wendet sich der Anti-Bias-Ansatz gegen jegliche Form der Diskriminierung aufgrund von Kategorisierungen wie etwa Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Zugehörigkeit, körperliche und geistige Gesundheit oder soziale Schicht etc.

Gemäß einem intersektionellen Ansatz wird angenommen, dass alle Dimensionen vielschichtig miteinander verstrickt sind und voneinander abhängen. Das Konzept der Intersektionalität beschreibt die Annahme, dass „Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse“⁶⁸ sich nicht ausschließlich auf Kategorien wie Geschlecht oder Sexualität beschränken lassen, sondern dass mehrheitlich auch „Wechselwirkungen zwischen solchen ungleichheitsgenerierenden Dimensionen“⁶⁹ stattfinden. Das Konzept macht deutlich, dass Differenzkategorien immer auch in ihrer Verknüpfung zu bedenken sind und dass

⁶⁶ <http://www.anti-bias-werkstatt.de/4.html> (11.6.2011)

⁶⁷ vgl. <http://www.amnesty.ch/de/themen/rassismus-diskriminierung/was-ist-diskriminierung> (16.6.2011)

⁶⁸ Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. 2008. S.141

⁶⁹ ebd. S.142

unterschiedliche Formen der Diskriminierung sich überlagern oder auch kreuzen können. So sind Ausgrenzungsfälle denkbar, in denen Personen z.B. sowohl aufgrund ihrer Hautfarbe als auch aufgrund ihres Geschlechts angegriffen oder benachteiligt werden. Aus diesem Grund zielt Intersektionalität darauf ab, Verbindungen und Verbündete zu schaffen, die sich nicht über eine diskriminierte, singuläre Teilgruppe wie z.B. Lesben, Transsexuelle, Migrant_innen u.Ä. definieren.⁷⁰

Laut Anti-Bias-Ansatz ist kein Mensch frei von Vorurteilen, wobei Diskriminierung nicht von den Vorurteilen einzelner abhängt, sondern auch von in der Gesellschaft vermittelten Bildern, Werten und Diskursen: „Es liegt die Annahme zugrunde, dass Vorurteile und Diskriminierungen nicht als individuelle Fehltritte zu sehen sind, sondern in der Gesellschaft als Ideologien institutionalisiert sind und von den Subjekten erlernt werden.“⁷¹

Etwas, das erlernt wurde, kann auch wieder verlernt werden, dies macht sich die Anti-Bias-Arbeit zunutze, um abwertende Kommunikations- und Interaktionsformen und Vorurteile abzubauen. Zunächst müssen die eigenen Vorurteile und die dahinter verborgenen Strukturen erkannt werden. Aus diesem Grund setzt die Anti-Bias-Arbeit in einem ersten Schritt auf Sensibilisierung und Bewusstmachung:

Ausgehend von den eigenen Erfahrungen werden die Funktionsweisen von Diskriminierung auf der zwischenmenschlichen, institutionellen und ideologisch-diskursiven Ebene kognitiv und emotional nachvollziehbar. Dabei wird auch die eigene Position im Kontext gesellschaftlicher Machtstrukturen reflektiert.⁷²

In einem nächsten Schritt werden, basierend auf den Erkenntnissen der (Selbst)Reflexionsarbeit, ähnlich wie bei der Queer Theory, institutionalisierte unterdrückende Ideologien und damit verknüpfte Verhaltensweisen aufgezeigt und verunsichert. Zuletzt gilt es, neue und alternative Kommunikations- und Interaktionsformen – hier kann der Bogen auch zu den Gender Studies gespannt werden – für die eigenen Lebenszusammenhänge zu entwickeln.

⁷⁰ vgl. Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. 2008. S.142-146

⁷¹ <http://www.anti-bias-werkstatt.de/4.html> (12.6.2011)

⁷² ebd.

Vier Ziele stehen in der pädagogischen Anti-Bias-Arbeit im Vordergrund:⁷³

- Kinder und Jugendliche sollen dazu befähigt werden, sowohl „Ich- als auch Gruppenidentität“ zu entwickeln. Sie sollen sich einerseits selbst als einzigartig und unverwechselbar wahrnehmen, als auch aufgrund der unterschiedlichen Gruppen, der sie angehören, Selbstbewusstsein entwickeln.
- Es ist wichtig, dass Kinder erfahren, dass sie mit anderen Menschen sowohl Gemeinsamkeiten verbinden, als auch Verschiedenheiten trennen. Zunächst konzentriert man sich in der pädagogischen Arbeit auf die Dinge, die die Kinder und Jugendlichen miteinander teilen, um sich dann in einem nächsten Schritt der Vielfalt, die sie auszeichnet, zuzuwenden. Die Schule ist ein geeigneter Ort, um Begegnungen mit den unterschiedlichsten Menschen, mit den unterschiedlichsten Merkmalen zu ermöglichen. Diese Ressource soll bewusst genutzt werden, um Schüler_innen darin zu unterstützen, Einfühlungsvermögen zu entwickeln und sich auch in heterogenen Gruppen wohl zu fühlen.
- Basierend auf sprachlicher Reflexion sollen Stereotype und Vorurteile aufgezeigt werden, wodurch die Fähigkeit zum kritischen Denken gefördert wird. Schüler_innen sollen hierbei die Möglichkeit haben, zu formulieren, was sie selbst als gerecht oder ungerecht empfinden.
- Letztendlich ist es das Ziel, Schüler_innen im Sinne eines „Empowerment“ derartig zu stärken, dass sie es sich selbst zutrauen, sich aktiv gegen Diskriminierungen einzusetzen und sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren.

Auf Basis dieser antidiskriminatorischen Bildungsarbeit könnte man in Anlehnung an das Experiment „Blue Eyed“⁷⁴ der international anerkannten Diversitytrainerin Jane Elliot, die seit über 20 Jahren in den USA einen engagierten Kampf gegen Vorurteile, Diskriminierungen und Rassismus führt, den Schüler_innen in Denkmustern unbewusst verhaftete Vorurteile sichtbar machen – in sehr vereinfachter, spielerischer Form und fächerübergreifend (Deutsch/Psychologie/Philosophie/Geschichte usw.). In dieser DVD-Dokumentation über das

⁷³ vgl. Tinkhauser, Petra: Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien. 2009. S.50 f.

⁷⁴ Elliot, Jane: Blue Eyed. DENKmal-Film GmbH. 2006

Experiment teilt Elliot die Menschen nach einem willkürlichen körperlichen Merkmal in „Blauäugige“ und „Braunäugige“ ein. Letztere erklärt sie für besser und intelligenter und stattet sie mit Privilegien aus, die sie den Blauäugigen, die sie als schlecht, minderwertig und dümmer abqualifiziert, nicht gewährt. Viele in der Rolle der Unterprivilegierten verspüren hier zum ersten Mal das Gefühl, zu denen zu gehören, die nie gewinnen können, und so behandelt zu werden, wie die Gesellschaft Frauen, Behinderten, Migrant_innen, Homosexuellen oder in irgendeiner Form diskriminierten Menschen begegnet. Innerhalb von kurzer Zeit schafft Jane Elliot in diesen Workshops einen Mikrokosmos unserer Gesellschaft mit allen Phänomenen und Gefühlen, die auch in der Realität aufscheinen. Ähnlich wie beim Milgram-Experiment können selbst Teilnehmer_innen, die vollständig über die "Spielregeln" informiert sind, sich ihrer Rolle nicht entziehen.

Mit entsprechender Vorbereitung, der Bereitschaft des Lehrer_innenkollegiums für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, der pädagogisch-fachlichen Kompetenz eines/einer sensiblen Spielleiter_in (Lehrer_in), und vor allem basierend auf einer freiwilligen Teilnahme der Schüler_innen, könnte ich mir vorstellen, die Jugendlichen in 2-3 Unterrichtsstunden szenarisch an das eigene innere Erleben heranzuführen, indem man je nach zugeteilter Rolle entweder selbst diskriminiert oder diskriminiert wird. Durch diesen handlungsorientierten Ansatz könnte man einen nachhaltigen Eindruck sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene bei den Jugendlichen erreichen.

2.6. Lebensformenpädagogik und KomBi Berlin

Das Konzept der Lebensformenpädagogik wurde von der Berliner Bildungseinrichtung KomBi (Kommunikation und Bildung) entwickelt. Ziel der Lebensformenpädagogik ist es, Kindern und Jugendlichen „einen positiven Begriff der Vielfalt und eine Wertschätzung für die Unterschiedlichkeit von Menschen“⁷⁵ zu vermitteln. Gemäß dem Motto „Vielfalt bereichert“ werden Diversitäten wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, Alter, Behinderung und Religionszugehörigkeit in den Blick genommen. Schwerpunkt liegt auf einer Thematisierung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen in einem Kontext der Vielfalt von Lebensformen und Identitäten. Identität wird hier als veränderbar und nicht statisch verstanden, Begriffe wie „heterosexuell“, „lesbisch“, „schwul“, „bisexuell“ und „transgender“

⁷⁵ www.kombi-berlin.de (13.6.2011)

werden „im Wissen von der Wandelbarkeit und Durchlässigkeit gelebter Identitäten“⁷⁶ verwendet.

Zielgruppe der Lebensformenpädagogik sind einerseits Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und pädagogische Fachkräfte:

KomBi wendet sich mit seiner Lebensformenpädagogik nicht nur an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, um ihnen einen Erfahrungsraum der persönlichen Begegnung im Dialog zu bieten, sondern auch an pädagogische Fachkräfte, um deren Handlungskompetenz im Umgang mit der Vielfalt von Lebensformen zu stärken.⁷⁷

Angeboten werden dementsprechend sowohl pädagogische Veranstaltungen für Schulklassen und Jugendgruppen, als auch Fortbildungsseminare und Workshops für Pädagog_innen in Praxis und Ausbildung von fachlich qualifizierten Bildungsreferent_innen. Letztere arbeiten zumeist in geschlechterparitätisch zusammengesetzten Zweierteams und verfügen über fundierte Kenntnisse in den Bereichen vielfältige Lebensweisen, Homophobie, Minderheiten und Dominanzkultur. Unter Nutzung der „Methoden des Lebendigen Lernens“⁷⁸ werden interkulturelle und genderbezogene Aspekte angesprochen, wobei sich vier Schwerpunkte der pädagogischen Vermittlung herauskristallisieren lassen.⁷⁹

- *Antidiskriminierungsarbeit*: Indem der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit auf die Sichtbarmachung von lesbischen und schwulen Lebensweisen gelegt wird, soll das Tabuthema Homosexualität kommunizierbar gemacht werden. Negativen Klischeevorstellungen und Vorurteilen werden eine positive Vielfalt von Lebensformen entgegengestellt. Zum einen sollen dadurch im Besonderen lesbische und schwule Jugendliche in ihrer Identitätssuche unterstützt werden, andererseits sollen alle Jugendlichen im Hinblick auf ihre sozialen Kompetenzen gefördert werden.
- *Gewaltprävention*: In der persönlichen Begegnung mit gleichgeschlechtlich liebenden Referent_innen sollen Vorurteile abgebaut werden. Gemeinsam wird über Männer- und Frauenrollen nachgedacht und wie diese gesellschaftlich unterschiedlich bewertet

⁷⁶ www.kombi-berlin.de (13.6.2011)

⁷⁷ Kugler, Thomas /Thiemann, Anne: Vielfalt bereichert. Diversity in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Studia Universitätsverlag: Innsbruck. 2004. S.160

⁷⁸ www.kombi-berlin.de

⁷⁹ vgl. ebd.

werden. Dies soll die Kinder und Jugendlichen dazu befähigen, Ausgrenzungsmechanismen in der Dominanzkultur zu erkennen und im Gegenzug Differenz wertzuschätzen.

- *Emanzipatorische Sexualpädagogik:* Sexualpädagogische Aspekte werden in geschlechtsspezifischen Mädchen- und Jungengruppen behandelt, wobei der Fokus neben der biologisch-körperlichen Dimension vor allem auf emotionalen und sozialen Dimensionen von Sexualität liegt. Dadurch wird offensichtlich, dass die Unterschiede zwischen homo- und heterosexuell orientierten Jugendlichen marginal sind, da die Themen genauso um Fragen des Verliebtseins, des Wunsches nach Beziehung oder der Gestaltung von Partnerschaft kreisen.⁸⁰ In offenen Gesprächen wird allgemein über Gefühle und Wünsche, Beziehungsmodelle und Lebensplanung gesprochen.
- *Politische Bildung:* Hier geht es darum, soziale und kulturelle Normen der Mehrheitskultur zu hinterfragen und aus der Sicht einer Minorität zu beleuchten. In diesem Kontext wird über die Ausgrenzung von Minderheiten diskutiert und es wird die rechtliche und soziale Situation von Lesben, Schwulen und Transgender dargestellt. Das Bewusstsein für Demokratie soll geschärft werden.

Durch die Beschäftigung mit vielfältigen Lebensweisen wird das Bewusstsein für die Verschiedenheit von Menschen geschärft und die Kinder und Jugendlichen erfahren, dass sie alltäglich mit Vielfalt in Berührung kommen. Fremdheit kann durch diese neue Sichtweise auch als etwas begriffen werden, das uns alle betrifft. Dadurch wird es möglich, Differenzen als weniger bedrohlich, sondern vielmehr allgegenwärtig zu erleben.

Ein offener und unabgeschlossener Identitätsbegriff (Identität ist veränderbar und nicht statisch), wie ihn die Lebensformenpädagogik proklamiert, birgt den Vorteil, dass Kinder und Jugendliche, die sich in einer sensiblen Phase der Identitätsfindung befinden, potentielle Unsicherheiten bezüglich ihrer eigenen Identität als natürlich auffassen.

Durch die direkte Auseinandersetzung mit dem Thema Homosexualität verliert diese den Stellenwert eines Tabuthemas und wird kommunizierbar.

⁸⁰ vgl. Kugler, Thomas /Thiemann, Anne: Vielfalt bereichert. Diversity in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Studia Universitätsverlag: Innsbruck. 2004. S.161

Da die Bildungsreferent_innen von KomBi Berlin selbst in queeren Kontexten leben, kommen die Kinder und Jugendlichen in Kontakt mit homo- oder bisexuell orientierten Menschen. Dies ermöglicht den Abbau von Scheu und/oder Vorurteilen und kann Vorbildwirkung für Kinder und Jugendliche haben, deren eigene Orientierung ebenfalls nicht-heteronormativen Bahnen entspricht.

Eine Gefahr der Lebensformenpädagogik liegt meines Erachtens in der starken Fokussierung gleichgeschlechtlicher Liebe. Es ist fraglich, ob dieser Ansatz dadurch letztlich nicht wiederum Homosexualität als Gegenpol zu einer heterosexuellen Norm kategorisiert und damit Homosexualität als abweichende Variante menschlicher Sexualität unterstreicht. Stefan Timmermanns übt allgemein Kritik an außerschulischen Aufklärungsprojekten:

Auch wenn eine positive Einstellung zur eigenen, gelebten Homosexualität im Sinne eines gesunden Selbstbewusstseins und freier Entfaltung zu begrüßen ist, so tragen viele Aufklärende durch ihre eindeutige und unzweifelhafte Selbstdefinition als „Schwuler“ oder als „Lesbe“ zur Herstellung und Verfestigung etablierter erstarrter Kategorien (auch der Heterosexualität) bei.⁸¹

Ein weiteres Argument gegen einen aufklärerischen Ansatz, wie ihn die Lebensformenpädagogik verfolgt, ist, dass sie die Lebenswelt *aller* Schüler_innen zu wenig in den Blick nimmt. Nachhaltige Aufklärungsarbeit sollte meines Erachtens stärker von den Interessen ihrer heterogenen Zielgruppe (homosexuelle Jugendliche, aber auch und mit hoher Wahrscheinlichkeit vor allem heterosexuelle Jugendliche) aus formuliert werden.

Außerschulische Aufklärungsarbeit kann eine wertvolle Ergänzung zu schulisch umgesetzter Didaktik der Vielfalt darstellen, sollte aber nach meinem Gutdünken nicht losgelöst von pädagogischer Vorarbeit zu diversitären Inhalten stattfinden. Beispiele österreichischer außerschulischer Projekte werde ich im Verlauf dieser Arbeit noch vorstellen.

⁸¹ Timmermanns, Stefan: Vorsicht Baustelle! Schwule und Lesben haften für ihre Aufklärung. Schwul-lesbische Aufklärungsprojekte in Zeiten der Dekonstruktion. In: Tuidar, Elisabeth (Hg.): Querverbindungen. Interdisziplinäre Annäherungen an Geschlecht, Sexualität, Ethnizität. LIT: Münster. 2008. S.93

3. Menschenrechtliche Grundlagen und europäische Antidiskriminierungsrichtlinien

Im Folgenden möchte ich die wesentlichen rechtlichen Grundlagen, die den Referenzrahmen für eine pädagogische Arbeit im Sinne von Vielfalt in Österreich bilden und von der unantastbaren Würde des Menschen ausgehen, herausnehmen und überprüfen, inwieweit bereits auf Diversitätskategorien wie sexuelle Orientierung eingegangen wird bzw. diese auch in bildungsrelevanten Richtlinien oder Prinzipien Platz finden. Bis 1997 gab es in der österreichischen Rechtssprechung den Paragraph § 220, der sich gegen „Werbung für Unzucht mit Personen des gleichen Geschlechts“ wandte. Lehrpersonen, die das Thema sexuelle Diversität im Unterricht behandeln wollten, waren dadurch Schranken gesetzt. Seit dem Wegfall des Paragraphen stellt eine informative und aufklärende Behandlung des Themas kein rechtliches Problem dar.

3.1. Menschenrechte

Die von der UN-Generalversammlung vom 10. Dezember 1948 festgelegten Menschenrechte bilden einerseits die Grundlage für allgemeine Rechte von Individuen und andererseits sind sie auch Ausgangspunkt für in verschiedenen Ländern verabschiedete Antidiskriminierungsrichtlinien bzw. -gesetze jeglicher Art. Seit ihrer Festlegung wurde der Menschenrechtskatalog immer wieder erweitert und spezifische Standards für Frauen, Kinder, behinderte Menschen und andere Gruppen eingeführt.

In keinem einzigen Artikel wird das Recht auf freie Wahl der sexuellen Orientierung angesprochen. Weiters fällt auf, dass die sprachliche Ausformulierung nicht gendergerecht erfolgt. Beide Tatsachen lassen sich auf die Entstehungszeit des Dokuments zurückführen und werfen die Frage der Notwendigkeit einer zeitgemäßen Überarbeitung der Deklaration auf. Im Folgenden werde ich einige für das Thema dieser Arbeit wichtige Artikel anführen und auf ihre Relevanz überprüfen:

Artikel 1

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und

Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2

Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.

Artikel 7

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstößt, und gegen jede Aufhetzung zu einer derartigen Diskriminierung.

Artikel 22

Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft das Recht auf soziale Sicherheit und Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit sowie unter Berücksichtigung der Organisation und der Mittel jedes Staates in den Genuß der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind.

Artikel 26/2

Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.⁸²

Artikel 1 legt die prinzipielle Gleichheit aller Menschen und deren Würde und Rechte fest und muss somit Menschen mit nicht heterosexueller Orientierung miteinschließen. Folglich kann man davon ausgehen, dass alle Artikel der Menschenrechte auch für homosexuell oder bisexuell orientierte Menschen gelten, wenngleich dies nicht explizit formuliert wird.

Im Artikel 2 wird ein Diversitätskatalog von spezifischen Merkmalen und Besonderheiten von Individuen, wie etwa Rasse, Geschlecht, nationale oder soziale Herkunft u.Ä. genannt. Sexuelle Orientierung ist zwar (noch) nicht in diesen Katalog aufgenommen, könnte aber

⁸² <http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=ger> (5.7.2011)

meines Erachtens an dieser Stelle sehr leicht eingefügt werden.

Artikel 7 (Diskriminierung aufgrund des Diversitykatalogs) bezieht sich wieder auf das Recht des Schutzes aller Menschen gegen jegliche Art von Diskriminierung. Das Recht auf freie Entwicklung der Persönlichkeit und somit der eigenen Identitätsfindung – die sexuelle Identität miteingeschlossen – ist bereits in Artikel 22 festgelegt.

Artikel 26/2 geht nun spezieller auf Bildung ein. Dort heißt es, dass Bildung die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gewährleisten muss. In diesem Sinne muss es Schüler_innen möglich sein, ihre Identität unter allen Aspekten frei zu entfalten und dabei im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt von schulischen Instanzen entsprechend unterstützt zu werden.

Unter diesem Blickwinkel betrachtet sind die oben erwähnten Auszüge aus den Menschenrechten auch für das Thema dieser Arbeit von Bedeutung und können als Rechtsgrundlage für Sensibilisierungsprozesse auf dem schulischen Sektor herangezogen werden.

Abschließend seien im Zusammenhang mit den Menschenrechtsdeklarationen auch noch die sogenannten Yogyakarta-Prinzipien (Im Original: „The Yogyakarta Principles. Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity“⁸³) zu erwähnen, die am 23. März 2007 von international anerkannten Menschenrechtsaktivist_innen im indonesischen Yogyakarta vorgestellt wurden. Sie enthalten 29 Prinzipien, die die Anwendung der Menschenrechte in Bezug auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität betreffen und stellen damit eine Erweiterung der Menschenrechte im Hinblick auf Diversitykategorien dar. Staaten werden darin aufgefordert, sich an diese prinzipiellen Menschenrechtsstandards zu halten mit dem Ziel, auf nationaler und internationaler Ebene entsprechende Richtlinien zur Antidiskriminierung auch auf dem Sektor der sexuellen Orientierung zu erarbeiten. Anhand der Yogyakarta-Prinzipien kann geprüft werden, inwieweit die Menschenrechte für LBST⁸⁴ vollständig umgesetzt wurden. Die ursprünglich englische Fassung wurde 2008 von der Hirschfeld-Eddy-Stiftung in die deutsche

⁸³ vgl. http://www.hirschfeld-eddy-stiftung.de/fileadmin/images/schriftenreihe/yogyakarta-principles_de.pdf (13.7.2011)

⁸⁴ Anm.: LBST in Abkürzung für Lesbisch Bisexuell Schwul und Transgender

3.2. Antidiskriminierungsgebot als europäische Grundlage

Im November 2000 erfolgte die von der EU herausgegebene Richtlinie (RICHTLINIE 2000/78/EG DES RATES vom 27. November 2000)⁸⁶ zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. Diese Richtlinie ist die erste, sexuelle Orientierung miteinschließende Maßnahme, die von der EU auf Basis des Artikels 13 EG-Vertrag in der Fassung des Amsterdamer Vertrags getroffen wurde und die Diskriminierungen vorbeugen und entgegenwirken soll.

In Artikel 2 wird in zwei Arten der Diskriminierung unterschieden, in mittelbare und unmittelbare:

(1) Im Sinne dieser Richtlinie bedeutet „Gleichbehandlungsgrundsatz“, dass es keine unmittelbare oder mittelbare Diskriminierung wegen eines der in Artikel 1 genannten Gründe geben darf.

(2) Im Sinne des Absatzes 1

a) liegt eine unmittelbare Diskriminierung vor, wenn eine Person wegen eines der in Artikel 1 genannten Gründe in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde;

b) liegt eine mittelbare Diskriminierung vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung, einer bestimmten Behinderung, eines bestimmten Alters oder mit einer bestimmten sexuellen Ausrichtung gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können (...)⁸⁷

Es existiert auch eine zweite Antidiskriminierungsrichtlinie, die sich konkret gegen die Diskriminierung aufgrund von Rasse und ethnischer Herkunft (= Richtlinie zur Gleichbehandlung ohne Unterschied der Rasse) ausspricht, wohingegen die erstgenannte Richtlinie zu verhindern versucht, dass Mitglieder einer marginalisierten Gruppe im Arbeitsbereich aufgrund der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung benachteiligt werden.

⁸⁵ http://www.hirschfeld-eddy-stiftung.de/fileadmin/images/schriftenreihe/yogyakarta-principles_de.pdf (13.7.2011)

⁸⁶ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0078:de:HTML> (10.09.2011)

⁸⁷ http://www.hosiwien.at/download/EU-Richtlinie2000_78_EG.pdf

Die beiden Richtlinien definieren eine Anzahl von Prinzipien, die für jede Person in der EU ein Mindestmaß an gesetzlichem Schutz gegen Diskriminierung gewährleisten. Alle EU-Mitgliedsstaaten unterzeichneten die Richtlinien im Jahr 2000 und erklärten sich dazu bereit, die Richtlinien in ihr jeweils eigenes nationales System miteinzubeziehen.

Die EU-Richtlinien sind ein durchaus positiver Ansatz und dienen europaweit als Grundlage für den Schutz von Arbeitnehmer_innen, beziehen sich jedoch ausschließlich auf Antidiskriminierung in der Arbeitswelt und nehmen somit lediglich Arbeitgeber_innen in die Pflicht. Wünschenswert wäre eine Richtlinie, die Diskriminierung in allen Gesellschaftsbereichen, so auch auf dem Sektor Bildung, untersagt. 2008 wurde dementsprechend von der EU-Kommission ein neuer allgemeiner Richtlinienentwurf herausgegeben, der auf die Gleichbehandlung ungeachtet der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung außerhalb des Arbeitsmarktes zielt, also etwa in den Bereichen Sozialschutz, Bildung oder Zugang zu Dienstleistungen. In der 2009 erfolgten Abstimmung für die Unterstützung der neuen Richtlinie stimmten laut einer Pressemitteilung 363 Abgeordnete für die Richtlinie, 226 dagegen.⁸⁸

Das Interesse der EU an der gegenwärtigen Situation von Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung ist durchaus vorhanden. So wurde die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) in Wien damit beauftragt, einen ersten ausführlichen Bericht über „Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation in the EU Member States (Part I – Legal Analysis)“ zu erarbeiten. Generelles Ziel dieser 2007 ins Leben gerufenen Agentur ist die Unterstützung von öffentlichen Institutionen, Körperschaften, Ämtern, Behörden und Kommissionen der EU-Mitgliedsstaaten bei der Umsetzung fundamentaler Rechte.⁸⁹

Die HOSI Wien setzt sich seit vielen Jahren dafür ein, dass in Österreich ein allgemeines Antidiskriminierungsgesetz eingeführt wird. Bislang existiert auch hier lediglich ein Gesetz für den Sektor Beschäftigung – das sogenannte Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz - GlBG)⁹⁰ in der Arbeitswelt ohne Unterschied der ethnischen

⁸⁸ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=de&type=IM-PRESS&reference=20090401IPR53200> (10.7.2011)

⁸⁹ vgl. <http://www.hosiwien.at/antidiskriminierungsgesetz/> (10.7.2011)

⁹⁰ vgl. ebd.

Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung (Antidiskriminierung). Auch wenn es hier im Speziellen um die Berufswelt geht, scheint es mir doch erwähnenswert, da die sexuelle Selbstdefinition sowie die sexuelle Ausrichtung (Orientierung) auf andere Menschen hier bereits erfasst ist. Für den Bildungsbereich ist dies natürlich auf praktizierende Pädagog_innen und alle im Schulsystem wirkenden Menschen anzuwenden. Es wurde jedoch seitens der Universellen Menschenrechtsüberprüfung Österreichs im Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen im Bericht von Jänner 2011 kritisiert, dass der Schutz vor Diskriminierung aufgrund von Alter, Religion und sexueller Orientierung nach dem Gleichbehandlungsgesetz lediglich auf Beschäftigung und Beruf beschränkt ist. Schüler_innen genießen demnach keinen verbindlichen Rechtsschutz anhand der Orientierungslinien sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität.

4. Gegenwärtige Situation auf dem österreichischen Bildungssektor

Wie in österreichischen Lehrplänen, Richtlinien und Unterrichtsprinzipien auf diversitygerechte Unterrichtsarbeit eingegangen wird, möchte ich in den nachfolgenden Kapiteln näher untersuchen und einzelne Verankerungen auf ihre mögliche Anwendbarkeit im Deutschunterricht überprüfen.

Lehrpläne sind sogenannte Rahmenlehrpläne, die detaillierte Themenkataloge und unterschiedlich erläuterte Lernzielvorgaben in den jeweiligen Bereichen nennen, aber fast immer auch erhebliche Interpretations- und Handlungsspielräume für die Lehrenden zulassen. Dass diese Spielräume vielfach nicht genutzt werden, liegt womöglich daran, dass an vielen Schulen unsichtbare Norm- und Wertvorstellungen einzelner Gruppen (Eltern, Lehrer_innen, Schulleitung, regionale Öffentlichkeit) vorliegen und Lehrpersonen oft gehemmt sind, diese zu ignorieren bzw. sich über sie hinwegzusetzen. Ein anderer Grund für die starke Orientierung an Lehrplänen ist, dass die von der Schule zur Verfügung gestellten Lehrbücher und -materialien meist als einzige Grundlage für den Unterricht herangezogen werden.

Im europäischen Kontext gesehen fällt auf, dass es am Bildungssektor eine relativ hohe

Beschäftigung mit vielfältigen Lebensweisen in der Bundesrepublik Deutschland gibt. In Österreich scheinen gesellschaftspolitische Mühlen sehr langsam zu mahlen, so findet man in Bezug auf sexuelle Diversität in Deutschland viel mehr Unterrichtsmaterialien, Literatur und Projekte als in Österreich. Dennoch gibt es auch in Österreich einige Ansätze, die in eine positive Richtung – vorwiegend außerschulische Projektarbeit mit Jugendlichen und genderbewusstes Arbeiten, wie z.B. ganz gezielt im Gymnasium Rahlgasse in Wien – weisen.

4.1. Lehrplan

Für eine Pädagogik und Didaktik auf dem österreichischen Bildungssektor, die auf Vielfalt und Diversität in der Sexualität eingeht und dafür spezifische Ziele, Aufgaben und Methoden formulieren muss, bedarf es noch eines großen und realistisch betrachtet langjährigen Entwicklungsprozesses bei allen davon direkt oder indirekt Betroffenen und Beteiligten wie Politiker_innen, Schulsystemen, Lehrpersonen, Schüler_innen, Eltern und Organisationen, die sich um die Inangangsetzung eines solchen Prozesses bemühen. Unumgänglich dabei scheint die Notwendigkeit von Curriculum-Entwicklungsprojekten sowohl im Bereich der Lehrer_innenausbildung als auch bei den verschiedenen Lehrplänen der einzelnen Schultypen, um die rechtlichen Grundlagen zu erweitern und festzuschreiben. Zum jetzigen Zeitpunkt können sich diversitygerechte schulische Ansätze in Österreich nur auf nachfolgend angeführte Grundsätze, Richtlinien, Prinzipien bzw. partielle Lehrplanauszüge berufen.

4.1.1. Allgemeine Bildungsziele

Zu den allgemeinen Zielen des AHS-Lehrplans zählen unter vielen anderen Bildungszielen die nachfolgend angeführten Auszüge, die sexuelle Diversität nicht direkt nennen, die ich jedoch aufgrund ihres offenen Auslegungsrahmens meinem Versuch des Einbeziehens in allgemein-didaktische und literaturdidaktische Konzepte zu Grunde lege.

Bereits im ersten Punkt (Funktion und Gliederung des Lehrplans) der allgemeinen Bildungsziele heißt es, dass der Lehrplan als Grundlage für „die Berücksichtigung der

individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler⁹¹ gelte. Da die Lebenswelt der Schüler_innen sich mit großer Wahrscheinlichkeit äußerst divers präsentieren wird, findet man hier die Aufforderung, diesem Faktum Rechnung zu tragen und verschiedene Themen im Unterricht zu behandeln und zwar auch solche, die nicht die Lebensrealität der Mehrheit der Schüler_innen, sondern womöglich nur einen kleinen Teil davon, betrifft.

Im Abschnitt über den gesetzlichen Auftrag wird festgelegt, welche Aufgaben die allgemein bildende höhere Schule zu erfüllen hat:

Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.⁹²

Gemäß diesen Worten muss Schule ein Ort sein, an dem junge Menschen auf verschiedenen Ebenen Bildung erfahren und somit verschiedene Kompetenzen entwickeln. Besonders hervorgehoben wird die Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit, indem Schüler_innen unterstützt werden, selbstständig und vor allem kritisch zu denken. Die angesprochene sozial orientierte Lebensgestaltung entwickelt sich auch durch ein Bewusstsein für die Probleme anderer Menschen, die in irgendeiner Form benachteiligt oder diskriminiert werden.

In den Leitvorstellungen der allgemeinen Bildungsziele werden zwei wichtige Punkte für eine diversitätsbewusste Didaktik angesprochen, die Gleichstellung der Geschlechter und das Solidaritätsbewusstsein:

(...) Schulen sind im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen. (...)

(...) Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität [Anm.: Fehler im Originaltext] mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind

⁹¹ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (7.7.2011)

⁹² ebd.

wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule. (...)

Eine Didaktik der Vielfalt wird es sich zum Ziel setzen, Schüler_innen ein kritisches Bewusstsein für Geschlechterstereotype und patriarchal verankerte Geschlechterrollen und -identitäten zu vermitteln.

Der zweite Punkt spricht Solidarität mit marginalisierten Gruppen an. Um die dafür notwendige Empathie zu entwickeln, müssen Schüler_innen sich mit Lebenswelten auseinandersetzen, die womöglich nicht ihren eigenen entsprechen. Eine Didaktik der Vielfalt widmet sich Bereichen des Fremden und unterstützt Schüler_innen bei dieser Entwicklungsaufgabe. Ebenfalls erwähnt wird an dieser Stelle die prinzipielle Gleichheit aller Individuen, die Grundvoraussetzung für diversitätsbejahende Arbeit.

Allgemein ist für den Lehrplan festzustellen, dass vorwiegend im Bereich Gender neue Ziele und Arbeitsweisen festgeschrieben und bereits auch im Allgemeinen Lehrplan der AHS umgesetzt werden:

Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen, eigene Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber Mädchen und Burschen zu reflektieren, sowie sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter anzueignen.⁹³

Dieser Auszug aus den allgemeinen didaktischen Grundsätzen spricht die Herausforderungen koedukativen Unterrichts an. So sollen Schülerinnen und Schüler ein kritisches Bewusstsein für Geschlechtsstereotypisierungen entwickeln. Dies wirkt befremdlich, da im nächsten Satz eben jene wieder indirekt aufgerufen werden, wenn davon ausgegangen wird, dass Lerninhalte und Lernmethoden geschlechtsabhängig verschieden gut von Schüler_innen aufgenommen werden. In meinen Augen wäre die Wahl einer neutraleren Formulierung hier von Vorteil, wie z.B. „Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie *durch eine möglichst breite Varianz und Vielfalt möglichst viele Schüler_innen ansprechen (...)*“. Eine Unterscheidung in männliche und weibliche Interessen

⁹³ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (7.7.2011)

schreibt erneut Rollen- und Geschlechterklischees fest. Lehrer_innen werden auf Kompetenzebene angesprochen, so sollen sie ihr eigenes Verhalten dahingehend reflektieren, ob (und wenn ja welche) Unterschiede sie im Umgang mit Mädchen und Burschen machen. Es wird als ihre Aufgabe angesehen, sich ein „Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse“⁹⁴ anzueignen, eine Forderung die mir durchaus sinnvoll erscheint, wenngleich derartiges Wissen bereits in der Lehrer_innenausbildung vermittelt werden sollte.

4.1.2. Bildungsziele Deutsch

Im österreichischen Schulalltag findet man selten LBST-themenbezogene Inhalte. Allgemein kann man festhalten, dass der Lehrplan heterosexuelle Normen, wie etwa das Idealbild der Kernfamilie reproduziert ohne andere Formen von Beziehungen zu berücksichtigen.

Wirft man einen Blick auf den Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch, findet man hier auch kein offensichtliches Gebot, dies zu ändern, wenngleich man Argumente findet, LBST-bezogene Ansätze dennoch in den Deutschunterricht einzubauen. So heißt es im Lehrplan für die Unterstufe im Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule etwa:

Den Schülerinnen und Schülern sollen im Deutschunterricht Werte und Lebenshaltungen mit Hilfe von Texten vermittelt werden. Dabei soll die inhaltliche Auseinandersetzung mit Religion, Weltanschauung und Tradition die Basis für ein sinnerfülltes, eigenverantwortliches Leben schaffen und zur Achtung anderer Kulturen und Lebensweisen führen.⁹⁵

Es stellt sich die Frage, welche Werte und Lebenshaltungen hier angesprochen werden. Die allgemeine Formulierung lässt jedenfalls einen großen Interpretationsspielraum zu und ermöglicht die Auseinandersetzung mit verschiedenen Wertekonzepten und Lebensweisen. Für die Schüler_innen birgt diese Offenheit die Chance, unterschiedliche Ansichten und Einstellungen kennenzulernen, und somit ihren Horizont auszudehnen. Ob dies allerdings ausschließlich durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Religion und Tradition erfolgen kann, ist zweifelhaft. Ungeachtet dessen ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Achtung anderer Lebensweisen angesprochen wird. Dies ist daher auch auf das Prinzip vielfältiger Lebensweisen anzuwenden und rechtfertigt in diesem Sinne auch LBST-bezogene Ansätze in

⁹⁴ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (7.7.2011)

⁹⁵ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml (22.1.2011)

der Schule.

Im Lehrplan für den Deutschunterricht in der Oberstufe findet sich eine Stelle im Bereich Mensch und Gesellschaft, die das „Fremde in der eigenen Gesellschaft“⁹⁶ anspricht:

Der Deutschunterricht trägt mittels Ausbildung von Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft bei. Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Er bietet Wege, sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinander zu setzen. Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit.⁹⁷

Zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft zählt meines Erachtens auch die Toleranz gegenüber vielfältigen Lebensweisen wie z.B. auch die Achtung unterschiedlicher sexueller Orientierungen.

Laut Lehrplan sind vor allem literarische Texte dazu geeignet, sich dem „Fremden in der eigenen Gesellschaft“ anzunähern. Dies ist eine Meinung, die ich durchaus teile, da Bücher die Pforten zu allen denkbaren Themen, Kulturen und Lebensweisen eröffnen. In der Begegnung mit Vielfalt und damit auch potentiell „fremden“ Inhalten – zum jetzigen Zeitpunkt werden auch Homo- und Bisexualität nach wie vor als „Fremdes in der eigenen Gesellschaft“ wahrgenommen – liegt neben der Erschließung anderer (Denk-)Welten die Chance, nicht nur über fremde Identitäten, sondern auch mehr über die eigene Identität zu erfahren. Diese Begegnung mit Vielfalt geschieht einerseits, wie im Lehrplan erwähnt, durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, indem man sich als sprechendes Wesen, als von subjektiven Meinungen und Erfahrungen geprägtes Wesen, erfährt, aber eben auch durch den Kontakt mit davon verschiedenen Positionen.

⁹⁶ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (22.1.2011)

⁹⁷ ebd.

4.2. Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde in Österreich 1995 der Grundstein für eine geschlechtssensible Pädagogik gelegt. Im Verordnungsblatt Nummer 4 des Jahres 1996 zum Grundsatzterlass heißt es unter Punkt 2 Ziele und Inhalte:

Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.⁹⁸

Um die Umsetzung in der schulischen Praxis zu gewährleisten, verteilte das Bundesministerium Handreichungen für unterschiedliche Schultypen und Schulstufen, davon z.B. eine zur Umsetzung ab der Volksschule, eine andere zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Deklariertes Ziel des Unterrichtsprinzips ist es, Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht entgegenzuwirken:

Geschlechtssensible Pädagogik ist ein Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Sie drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass alles menschliche Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist.⁹⁹

In der Handreichung für die Umsetzung ab der Volksschule findet man obige Erklärung in erweiterter Form wie folgt:

(...) Diesen Umstand zu reflektieren bedeutet geschlechtssensibel zu sein. Das erfordert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern. Geschlechtssensible Pädagogik stellt die Frage nach der eigenen aktiven Beteiligung an der Produktion von Geschlechtsunterschieden.¹⁰⁰

In dieser 2001 herausgegebenen Handreichung für die Volksschule wird der Selbstreflexion

⁹⁸ Grundsatzterlaß zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ Jahrgang 1996, Wien 1. Jänner 1996. Verordnungsblatt Nr. 4

⁹⁹ BMBWK: Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Wien. 2003. S.13

¹⁰⁰ ebd. S.15

von Lehrpersonen eine große Bedeutung beigemessen. Demnach sollen sich Lehrer_innen mit ihrer eigenen Sozialisationsgeschichte – dem eigenen „Geworden-Sein“ – befassen und sich im Zuge dessen die Frage stellen, inwieweit ihre eigenen Erfahrungen dazu beitragen, Geschlechterunterschiede zu setzen. Ein komplett geschlechtsneutraler Umgang mit Schüler_innen wird in der Realität schwer verwirklicht sein, aber schon das Bewusstsein über die eigenen Anteile an Geschlechtsrollenfestschreibungen kann als ein Schritt in die richtige Richtung gedeutet werden.

Die Ziele des neuen Unterrichtsprinzips verweisen auf den Handlungsbedarf, um eine gesellschaftliche Änderung im Bereich der Diskriminierung auf Grund von Geschlecht zu erreichen.¹⁰¹

- Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus; Aufzeigen von Möglichkeiten zur Prävention und Intervention
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen; Ausgleich von Defiziten in Bezug auf sozialkooperative Verhaltensweisen und Selbstvertrauen

4.3. Handreichungen und Empfehlungen des BMUKK für den Umgang mit sexueller Diversität

Auf meine telefonische Anfrage (6.7.2011), ob dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Handreichungen zum Thema Umgang mit sexueller Diversität vorliegen, oder ob es diesbezüglich Empfehlungen von Ministeriumsseite gäbe, wurde dies von der zuständigen Referentin für den Bereich Sexualerziehung verneint. Weiters teilte sie mir mit, dass es keine

¹⁰¹ vgl. http://bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (7.6.2011)

explizite Stellungnahme zum Umgang mit sexueller Vielfalt gäbe, und verwies mich auf den allgemeinen Grundsatz erlass zur Sexualerziehung. In diesem 1990 entwickelten Erlass zur Sexualerziehung heißt es in der Einleitung:

Die in § 2 des Schulorganisationsgesetzes fest gehaltenen Aufgaben der österreichischen Schule bezeichnen jene Bildungs- und Erziehungsziele, mit denen die Entwicklung der Anlagen der Jugend, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Interesse der Gesamterziehung und der Persönlichkeitsentwicklung entsprechend gefördert werden können. In den auf Grund des Schulorganisationsgesetzes erlassenen Lehrplänen werden die Vermittlungsinhalte für diese Bildungs- und Erziehungsarbeit ausgeführt. Gemessen daran hat die Schule die Aufgabe, mit einer offenen, zeitgemäßen und werterfüllten Orientierung an der Bewusstseinsbildung der Schüler und Schülerinnen in Fragen der Sexualität und Partnerschaft mitzuwirken.¹⁰²

Eine Überarbeitung des Erlasses, der mittlerweile über 20 Jahre nicht geändert wurde, scheint mir durchaus angebracht, da er sexuelle Vielfalt mit keinem Wort erwähnt, lediglich sehr allgemein zu einem offenen, zeitgemäßen Umgang in Fragen der Sexualität und Partnerschaft im Sinne einer wertorientierten Bewusstseinsbildung auffordert. Wünschenswert wäre hier eine Bezugnahme auf die Realität vielfältiger Lebensweisen (offen und zeitgemäß) für das Praxisfeld Schule, wie sie z.B. Jutta Hartmann in ihrem Konzept der Lebensformenpädagogik angedacht hat. Die oben bereits erwähnte wertorientierte Bewusstseinsbildung beinhaltet die Aufgabe, wenngleich ebenfalls nicht explizit erwähnt, Diskriminierungen jeglicher Art vorzubeugen. Es ist allerdings zweifelhaft, ob Pädagog_innen, die möglicherweise ohnehin aufgrund des in der Praxis oft tabuisierten Themas Scheu davor haben, sexuelle Diversität anzusprechen, in diesem Erlass eine Aufforderung sehen, sich dennoch mit vielfältigen Lebensformen auseinanderzusetzen und in Folge ihren Unterricht dementsprechend zu gestalten.

4.4. Außerschulische Ansätze zu einer Didaktik der Vielfalt

LBST-bezogene Themen schaffen es nur selten in der Schule behandelt zu werden. Vereinzelt werden Inhalte in den Fächern Biologie, Religion oder auch politische Bildung gestreift, der Großteil der Lehrer_innen versucht jedoch, das Thema sexuelle Diversität weitgehend zu umgehen bzw. auszusparen. Vielen ist das Thema zu heikel, um im eigenen Unterricht Bezug

¹⁰² <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/918/sexuerzi.pdf> (23.1.2011)

darauf zu nehmen. Da dennoch an manchen Orten ein Bewusstsein über die Relevanz des Themas besteht, greifen viele Pädagog_innen darauf zurück, externe Expert_innen zum Thema sexuelle Orientierung einzuladen.

So stehen z.B. seit der Gründung der HOSI (Homosexuelleninitiative) Wien im Jahr 1979 Aktivist_innen dieses ersten offiziellen Homosexuellenvereins Österreichs auf Anfrage als Diskussionspartner_innen in Schulklassen und Jugendeinrichtungen zur Verfügung. In der direkten Begegnung mit homo- oder bisexuellen Menschen erhalten die Jugendlichen einerseits die Möglichkeit, Berührungsängste abzubauen und Stereotypisierungen zu hinterfragen, andererseits aber auch Informationen aus erster Hand zu erhalten.

Auch das erste Schwule und Lesbenhaus Österreichs, die Rosa-Lila-Villa in Wien, bietet ehrenamtliche Beratung für Schulen in Wien und Umgebung an. Für Schulklassen aus anderen Bundesländern besteht die Möglichkeit, im Rahmen von Exkursionen und Schullandwochen der Rosa-Lila-Villa einen Besuch abzustatten. Für alle Berater_innen der Rosa-Lila-Villa gehört es zum Selbstverständnis, sich gemäß der eigenen Orientierung zu deklarieren, wodurch auf Schüler_innenseite Vorurteile abgebaut werden können.¹⁰³

In der Bundeshauptstadt gibt es eine österreichische Antidiskriminierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen in Wien (WAS_t), die einzige, die in Österreich existiert. WAS_t setzt sich unter anderem für eine „Schule der Vielfalt“ ein, in der Kinder und Jugendliche so früh wie möglich mit Themen wie Gleichstellung und Vielfalt als wichtige Prinzipien konfrontiert werden, damit diese nachhaltig und positiv verankert werden. Die WAS_t veranstaltet regelmäßige Tagungen mit lokalen und internationalen Expert_innen, um die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu fördern. Ziel ist es, Lehrer_innen dabei zu unterstützen, LBST-Themen in professioneller Weise im Unterricht anzusprechen und umzusetzen.¹⁰⁴

Mittlerweile ist Homosexualität als zu behandelndes Thema vor allem im Schulfach „Politische Bildung“ vertreten, das Thema Menschenrechtserziehung wird meist in Verbindung gesetzt mit Geschichte, Rechts- oder Wirtschaftskunde. Auf den jeweiligen pädagogischen Plattformen werden Hintergründe erhellt und Materialien zu verschiedenen

¹⁰³ vgl. <http://www.villa.at/lilatip/modules/content/index.php?id=14> (27.7.2011)

¹⁰⁴ vgl. <http://www.wien.gv.at/queerwien/foerderungen/zielsetzungen.htm> (27.7.2011)

Themen zur Verfügung gestellt, so z.B. zu sexueller Orientierung und den internationalen Menschenrechten.¹⁰⁵

„Peermediation“ stellt eine neue Methode des Lernens dar, die die Toleranz und das gegenseitige Verständnis unter Jugendlichen fördern soll. Die sogenannten Peermediator_innen helfen gleichaltrigen Schüler_innen, Konflikte selbst und friedlich zu lösen, wobei sich die Schüler_innen dadurch nicht bloß als Verursacher_innen von Konflikten wahrnehmen, sondern zugleich auch als Teil der Lösung von Problemen.¹⁰⁶

In Österreich war die Form des Lernens anhand von Peer-Modellen lange Zeit unüblich, aber mit der Unterstützung des Jugendnetzwerkes Lambda Berlin, das es sich zum Ziel gesetzt hatte, europaweit diversitätsbezogene Peer-Projekte zu vernetzen, kam erstmals auch in Österreich das Interesse an solchen Peer-Projekten auf.¹⁰⁷ Derzeit werden in Wien bereits an 52 Schulen Jugendliche zu Peermediator_innen in einer zwei Jahre dauernden unverbindlichen Übung ausgebildet, allerdings nur zum Thema Konfliktmanagement.¹⁰⁸

Das Jugendnetzwerk Lambda Berlin trat 2001 mit der HOSI Wien in Kontakt, um diese zu einer Mitarbeit an einem europäischen les/bi/schwulen Peer-Projekt zu bewegen.¹⁰⁹ Auf einer Fachtagung in Berlin wurden gemeinsame Anliegen diskutiert und erste Kontakte geknüpft. Die angestrebte internationale Vernetzung kam letztendlich nicht zustande, da das EU-Projekt nicht bewilligt wurde. Dennoch ist als positive Konsequenz dieser Begegnung herauszustreichen, dass sich die HOSI-Wien-Jugend von da an für das Thema Peer-Mediation begeistern konnte und daraus das Projekt „Peer ConneXion“, die Zusammenführung von homo- und bisexuellen Jugendlichen mit anderen Gleichaltrigen, entstand. Das Gründungsteam des Projekts, bestehend aus je fünf Mädchen und fünf Burschen der HOSI Wien und der Organisation JUNX aus Wiener Neustadt, nahm 2003 einen eigens für sie organisierten Workshop in Anspruch, in dem pädagogische Methoden und Techniken der Peermediation erprobt und diskutiert wurden. Die ersten Schulbesuche waren begleitet von

¹⁰⁵ vgl. Hauberger, Doris/Pankratz, Helga: Die Saat der Diversität. Verschiedene Ansätze, lesbisch-schwule bzw. transgender Themen in österreichischen Schulen zur Sprache zu bringen. In: Dijk, Lutz van/Driel, Barry van: Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Querverlag: Berlin. 2008. S.95 f.

¹⁰⁶ vgl. <http://www.peermediation.at/index.php?page=0&kat=Peermediation> (8.3.2011)

¹⁰⁷ vgl. Hauberger, Doris/Pankratz, Helga: Die Saat der Diversität. Verschiedene Ansätze, lesbisch-schwule bzw. transgender Themen in österreichischen Schulen zur Sprache zu bringen. In: Dijk, Lutz van/Driel, Barry van: Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Querverlag: Berlin. 2008. S.99

¹⁰⁸ vgl. <http://www.peermediation.at/index.php?page=2&kat=Peermediation> (8.3.2011)

¹⁰⁹ vgl. <http://www.hosiwien.at/peer-connexion/> (3.7.2011)

intensiven Vorbereitungs- und Reflexionstreffen. Seit 2003 stellt die HOSI Wien eine stetige Zunahme von Einladungen durch Lehrer_innen und in seltenen Fällen auch von Schüler_innen fest. Die Peers & Experts der HOSI Wien orientieren sich an bewährten Methoden aus der Integrations- und Lebensformenpädagogik, „um Denkanstöße zu geben, faktische Informationen anschaulich zu vermitteln, Hemmschwellen der Artikulation abzubauen und Diskussionen in Gang zu bringen“¹¹⁰.

Die verschiedenen Grundsatzgesetze, Richtlinien, Lehrpläne, Handreichungen und Empfehlungen miteinander vergleichend, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es derzeit keine fundierte Rechtsgrundlage mit ausdrücklicher Aufforderung zu (oder Billigung?) einer Behandlung von LBST-Themen auf dem Bildungssektor gibt. Die Menschenrechte der UN-Generalversammlung umfassen in ihren Diversitätskategorien die der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität noch nicht, die genannten Yogyakarta Prinzipien mit der Aufforderung zu einer dahingehenden Erweiterung regen jedoch eine diesbezügliche Debatte auf internationaler Ebene an. Die EU-Richtlinien zum Antidiskriminierungsgebot, wenn auch angelegt für die Arbeitswelt, schließen sexuelle Orientierung mit ein und wurden von allen EU-Staaten unterzeichnet. Der österreichische Lehrplan schließlich mit seinen Bildungszielen formuliert explizit nur Punkte für die Gleichstellung der Geschlechter im Zuge eines „Gender Mainstreaming“, einen Bezug zu vielfältigen Lebensformen und sexuellen Orientierungen stellt er nicht ausdrücklich her.

In einer derartigen Zusammenfassung der Fakten könnte man den Eindruck gewinnen, sich in rechtlicher Hinsicht nach wie vor in einem Vakuum zu befinden. Wollte man sich als Lehrperson nur daran orientieren, ob bestimmte Begrifflichkeiten in den diversen Dokumenten zu finden sind, so scheint der Eindruck sich in Realität zu verwandeln. Wie ich jedoch in meinen Ausführungen bereits versuchte hervorzuheben, ist in allen genannten Grundlagen mit ihren detaillierten Formulierungen ein Rahmen vorgegeben, der Interpretationsspielräume zulässt und meines Erachtens sehr wohl als Referenzrahmen für eine entsprechende Umsetzung des Themas herangezogen werden kann. Von zentraler Bedeutung für eine Didaktik der Vielfalt in den Schulen erscheinen mir die Menschenrechte, da sie besonders die Würde jedes einzelnen Menschen herausstreichen, und die Bildungsziele des Lehrplans, die zu einer Unterstützung im Entwicklungsprozess der Persönlichkeit und einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung auffordern.

¹¹⁰ vgl. <http://www.hosiwien.at/peer-connexion/> (3.7.2011)

5. Grundvoraussetzungen zu einer Umsetzung im Unterricht

Unterrichtende auf der ganzen Welt benötigen einen rechtlich, ethisch und fachlich fundierten Hintergrund als Referenzrahmen für ihr pädagogisches Handeln, diese Bedingungen zu schaffen ist grundsätzlich Aufgabe eines Staates. Auf dem Bildungssektor bedeutet dies, Lehrpläne und Schulsysteme zu erstellen, die Pädagog_innen entsprechend auszubilden, adäquate Lehr- und Lernmaterialien entwickeln zu lassen und zur Verfügung zu stellen, aber auch die Forschung zu unterstützen, damit Schul-, Unterrichts- und Qualitätsprozesse im gesellschaftlichen Kontext in Gang gesetzt werden können.

5.1. Lehrer_innenausbildung

Als Grundvoraussetzung für eine sich mit dem Thema Diversität auseinandersetzende Unterrichtsarbeit und entsprechend pädagogisch-didaktisches Handeln müssen in erster Linie das Fachwissen basierend auf theoretischen Grundlagen und ein grundsätzliches Verständnis der Lehrpersonen angesehen werden, um überhaupt in der Lage zu sein, mit der Mannigfaltigkeit in diesem Bereich umzugehen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist es, Möglichkeiten und Bedingungen zu schaffen, sodass sich angehende Lehrpersonen im Zuge ihrer Ausbildung und bereits praktizierende Lehrpersonen im Zuge ihrer Weiterbildung mit dem Thema sexuelle Orientierung befassen können.

Im gesamten deutschsprachigen Raum gibt es bis jetzt keine repräsentativen Studien zum Umgang mit Diversität in der Schule, demnach auch keine spezifische zur Frage einer adäquaten Lehrer_innenausbildung.

Was die Bundesrepublik Deutschland betrifft so wird in einem „Antwortbrief der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Barbara Höll, Cornelia Möhring, Agnes Alpers, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 17/1869, 26.5.2010 – Zur Akzeptanz der sexuellen Vielfalt an Schulen und Berufsschulen“¹¹¹ festgehalten, dass es keine offiziellen Statistiken, verpflichtenden Meldungen und repräsentativen Studien zu verschiedenen Fragen im Umgang mit Diversität in Schulen und in

¹¹¹ <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/018/1701869.pdf> (19.7.2011)

der Lehrer_innenausbildung gibt. Auf die Frage, wie die Bundesregierung die Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die sexuelle Vielfalt einschätzt, wird jedoch Folgendes bekräftigt:

Demokratie- und Antidiskriminierungspädagogik vermittelt in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte einen Ansatz, der zum einen den respektvollen Umgang mit Vielfalt und zum anderen ein entschiedenes Eintreten gegen Diskriminierung und Herabwürdigung zum Ziel hat, damit junge Menschen befähigt werden, mit sozialen Differenzen umzugehen und die gesellschaftlichen Bedingungen dieser Differenzen zu verstehen.¹¹²

Eine ähnliche Anfrage an die österreichische Bundesregierung bzw. das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zum Umgang mit Diversität ist mir nicht bekannt. Dass zumindest die Diskussion zu Diversitymanagement in Schulen auch in Österreich langsam voranschreitet, zeigt jedoch ein Online-Kurzbericht auf der Seite DiePresse.com vom 8. Juli 2011:

Die Diskriminierung Homosexueller ist an Österreichs Schulen nach wie vor präsent: Jeder dritte Lehrer oder Schüler hört oft oder sogar ständig homophobe Schimpfwörter. Pädagogen wüssten oft nicht, wie sie mit Homosexualität umgehen sollten. Die Folge davon: Viele Lehrer würden den Bereich ausblenden, kritisiert Wolfgang Wilhelm von der Wiener Antidiskriminierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (WASL).

Geht es nach der Stadt Wien, sollen die Themen Homosexualität und Geschlechteridentitäten deshalb künftig fix in der Lehrerausbildung verankert sein. Gespräche mit der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien würden bereits laufen, sagte die zuständige Stadträtin Sandra Frauenberger (SPÖ) am Donnerstag bei einer Pressekonferenz.

Der Vorschlag ist Teil eines Maßnahmenpakets gegen Homophobie, das die Stadt Wien präsentiert hat. Weil derzeit Statistiken über Diskriminierung und Gewalt gegen Homosexuelle fehlen, soll demnächst eine Studie in Auftrag gegeben werden. Bis zum Jahr 2012 will die Stadt Wien ein neues Strategiepapier zur Eindämmung von Homophobie formulieren.¹¹³

Die Tatsache, dass nun endlich eine längst überfällige Studie zur derzeitigen Situation von homosexuell orientierten Menschen in Auftrag gegeben werden soll, lässt auf Fortschreiten des Diskurses und eine zukünftige Einbeziehung des Themas auch in den schulpädagogischen Kontext hoffen. Lehrpersonen dahingehend auszubilden, Diversitätskategorien in ihrer

¹¹² <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/018/1701869.pdf> (19.7.2011)

¹¹³ <http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/661567/Homosexualitaet-in-Lehrerausbildung-verankern> (8.7.2011)

Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und somit auch unter anderem die tabuisierte Kategorie sexuelle Diversität mit in den Blick zu nehmen, wird eine große Herausforderung für alle Bildungsbeauftragten darstellen. Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften miteinander verknüpfend muss diese Ausbildung auf einen altersadäquaten, fächerübergreifenden Unterricht ausgerichtet sein, wie z.B. in Biologie, Politischer Bildung, Geschichte, Ethik und im deutschen Literaturunterricht. Aber auch musisch-künstlerische Zweige bieten ein breites Feld der Auseinandersetzung mit dem Thema, sodass Jugendliche die Möglichkeit erhalten, Normen und Werte kritisch zu betrachten und eine eigene persönliche Einstellung dazu zu finden.

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach formulieren in ihrem „Lehrbuch Gender und Queer – Grundlagen, Methoden und Praxisfelder“¹¹⁴ für die Soziale Arbeit mit Menschen in queeren Lebensformen „Schlüsselkompetenzen“, die Sozialarbeiter_innen ihrer Meinung nach neben fachlich einschlägigen Kompetenzen benötigen. Da sich Sozialarbeit in vielen Bereichen auch mit Arbeit in Schulen überschneidet und Parallelen dahingehend aufweist, möchte ich – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen – im Folgenden einige davon herausgreifen, die unabdingbar auch zu den auszubildenden Kompetenzen von Pädagog_innen zählen und auf die eine zukünftige Lehrer_innenausbildung dementsprechend abzielen sollte.

Die Autorinnen unterscheiden 4 verschiedene Kompetenzfelder¹¹⁵: *Ethische Kompetenzen, Konfliktkompetenzen, Gender- und Queerkompetenzen und Interkulturelle und Diversitykompetenzen.*

Bei den *Ethischen Kompetenzen* sprechen sie vom Begriff der *Anerkennung*, in dem es um interaktive Prozesse zwischen Menschen geht, die verschiedene Einstellungen, Fähigkeiten und Handlungskompetenzen beschreiben, die über bloße Toleranz hinausreichen und darauf hinweisen, dass eigene Erfahrungen und Bewertungen nicht unbedingt die einzig richtigen sein müssen. Gerade Pädagog_innen im Umgang mit unterschiedlichsten Individuen sollten in der Ausbildung die Möglichkeit erhalten, über ihren eigenen Toleranzbegriff zu reflektieren und mögliche hierarchische Strukturen des „Besserwissens“ als Lehrer_innen zu hinterfragen.¹¹⁶

¹¹⁴ Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike: Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Juventa Verlag: Weinheim und München. 2009.

¹¹⁵ vgl. ebd. S.191 ff.

¹¹⁶ vgl. ebd. S.193 f.

Von den *Konfliktkompetenzen* möchte ich hier ihre Forderung – neben vielen anderen von ihnen genannten Grundlagen – nach der Fähigkeit zur Akzeptanz der Gleichwertigkeit verschiedener Denkinhalte, das Sich-Einlassen auf Fremdheit, den respektvollen und anerkennenden Umgang von Menschen miteinander und die wechselseitige Übernahme von Verantwortung füreinander, herausgreifen. Auch für komplexe Interaktionsprozesse im Umgang mit Diversität im schulischen Bereich sollten die genannten Kompetenzen von Pädagog_innen entwickelt werden.¹¹⁷

Als relevante *Genderkompetenzen* nennen sie unter anderen die *Sozialkompetenz* (z.B. das grundsätzliche Wahrnehmen von Menschen in ihrer Geschlechtsidentität wie Mann, Frau, Transgender, Intersexuelle usw. und den anerkennenden Umgang mit den verschiedenen Geschlechtern). Dies stellt für die Arbeit in Schulen eine ebenso zwingende Kompetenz für Pädagog_innen dar, denn oftmals nehmen Lehrer und Lehrerinnen, die hauptsächlich heteronormativen Strukturen und Sozialisationsprozessen ausgesetzt sind, Schüler_innen in ihrer sexuellen Identität gar nicht wahr und können daher das Thema Diversität in vorurteilsfreier, informierender und auch hilfreicher Weise nicht adäquat behandeln. Ebenfalls erwähnen möchte ich im Zusammenhang mit den Genderkompetenzen die von den Autor_innen behandelte *Fach-/Sachkompetenz und die kognitiven Kompetenzen* wie z.B. fachspezifisches Genderwissen, Kenntnisse über Doing und Undoing Gender und Kenntnisse von Gendertheorien und Queer Studies. Daneben sind ebenso die von ihnen erwähnten *Methodenkompetenzen*, wie z.B. Gender und Queer reflektierende Analysen, für die Schule relevant.¹¹⁸

Unter den *Interkulturellen und Diversitykompetenzen* scheinen für die Schule besonders die von den Autor_innen festgelegten *Empathischen Kompetenzen* (z.B. das Verstehen von anderen Sichtweisen und die Relativierung der eigenen, die Anerkennung der anderen Meinung und das Verständnis für Opfer von Diskriminierungen) und die sogenannte *Ambiguitätstoleranz* (z.B. die Fähigkeit, Fremdheit auszuhalten und offen gegenüber Unbekanntem zu sein) von Bedeutung.¹¹⁹

Fehlende Empathie – also Einfühlungsvermögen – ist im Kontext des Umgangs mit sexueller Vielfalt in der Schule eine größtenteils geradezu direkt zu Diskriminierungen führende oder diese begünstigende Eigenschaft und müsste daher als Grundvoraussetzung für jede

¹¹⁷ vgl. Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike: Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Juventa Verlag: Weinheim und München. 2009. S.199

¹¹⁸ vgl. ebd. S.201 f.

¹¹⁹ vgl. ebd. S.202

pädagogische Arbeit erachtet werden. Da es sich jedoch hierbei um eine ganz individuelle Fähigkeit, die auch aus der eigenen Erziehungsgeschichte der Lehrperson heraus gewachsen ist, handelt, ist es äußerst schwierig, hier Korrekturen vorzunehmen, wenn sie nicht von der Person selbst erkannt bzw. auch im eigenen Reflexionsprozess entsprechend bearbeitet werden. Die Wichtigkeit des Einfühlungsvermögens als großer Motivationsfaktor unterstreicht auch Michele Kahn:

Studierenden Einfühlungsvermögen beizubringen, die eines Tages Teil des Bildungssystems werden wollen, ist entscheidend, weil sie tagtäglich einen engen Kontakt zu Kindern haben werden, die dabei sind herauszubekommen, wer sie sind und wer sie sein wollen. Wenn man bedenkt, dass der Lehrkörper einer Schule selten die Vielfalt seiner Schülerinnen reflektiert, ist es entscheidend, dass es LehrerInnen gibt, die sich in ihre SchülerInnen hineinversetzen können, es verstehen, mit ihnen Verbindungen herzustellen, und darüber hinaus sogar Lust dazu haben.¹²⁰

Obwohl es noch keine Statistiken und offiziellen Daten dazu gibt, wie hoch der Prozentsatz von homosexuellen, bisexuellen oder anders sexuell orientierten Jugendlichen an Österreichs Schulen tatsächlich ist, kann man dennoch davon ausgehen, dass es sie gibt. Aus diesem Umstand heraus erwächst eine weitere Kompetenz für Pädagog_innen, die *Beratungskompetenz*. Ein Lehrer oder eine Lehrerin muss nicht nur befähigt werden, sensibel auf Kinder mit vielfältigen Geschlechtsidentitäten einzugehen, sondern auch das Wissen um Hilfestellungen inner- und außerhalb der Schule besitzen, d.h. mit Kenntnissen über Beratungsinstitutionen ausgestattet sein, an die sich die Jugendlichen bei Bedarf wenden können. Ebenso sollten Pädagog_innen in der Lage sein, Unterstützung zur erfolgreichen Bewältigung eines Coming-outs zu geben, was natürlich sehr stark vom allgemeinen sozialen Umfeld in der Schule, den Schulstrukturen, dem Schulklima und dem Umstand, wie an dieser Schule vielfältigen Lebensweisen generell begegnet wird, abhängt. Auf dafür notwendige positive Rahmenbedingungen wie Schulprogramme oder Leitbild komme ich an anderer Stelle noch zu sprechen.

Es bleibt zu hoffen, dass die derzeitigen Diskussionen und Aktivitäten rund um Diversitymanagement in Schulen in naher Zukunft dazu führen, dass zumindest in Teilschritten verschiedene Bezugspunkte sowohl in den Lehrplänen als auch in der Ausbildung der Lehrer_innen Einzug finden.

¹²⁰ Kahn, Michele: Homophobie an Schulen in Texas. In: Van Dijk, Lutz/ Van Driel, Barry (Hg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Querverlag: Berlin. 2008. S.126

5.2. Grundsätzliche Haltung von Lehrpersonen

Neben Fachwissen, Sensibilisierungsarbeit für das Thema und dem methodisch-didaktischen Werkzeug dazu müssen den Lehrer_innen jedoch auch Wege zur Reflexion eigener Haltung und Einstellungen angeboten werden. In einer Handreichung des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen werden Lehrkräfte persönlich dazu aufgefordert:

Erziehung und Beratung zu einem speziellen Thema hängen stark von den persönlichen Ansichten, Erfahrungen und Werten einer Person ab, die diese in Bezug auf ein bestimmtes Thema hat. Es ist daher notwendig, dass Sie sich zunächst einmal mit sich selbst beschäftigen und Ihre eigenen Meinungen und Werte reflektieren, bevor Sie sich mit einer Zielgruppe befassen. Das Bewusstsein über persönliche Einstellungen zu Beziehung, Religion, Sexualität, Lebensformen, Kultur usw., sowie darüber, wie die eigenen Erfahrungen diese Einstellungen beeinflusst haben, ist für Sie als professionell Erziehende und Beratende von eminenter Bedeutung, besonders, um die Einstellungen und Erfahrungen junger Menschen zu respektieren.¹²¹

Das Handbuch zum Umgang mit Vielfalt, das sowohl Hintergrundinformationen als auch praktische Umsetzungshilfen anbietet, ist direkt an Erzieher_innen gerichtet und betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Eigenreflexion.

Stefan Timmermanns und Elisabeth Tuiden führen in ihrem Buch „Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit“ folgende Fragen an, die sich ein Pädagoge oder eine Pädagogin stellen sollte:

Was habe ich selbst in meiner Sexualität schon erlebt? Welche Erfahrungen habe ich mit Beziehungen schon gemacht? Und wie lebe ich aktuell? Was sind meine eigenen Werte und Normen? Was ist mein Bild von Sexualität und Liebe? Wie bin ich als Frau oder Mann, als Deutsche oder Nicht-Deutscher, als Lesbe, Schwuler, Bisexuelle oder Heterosexueller, als SM Praktizierende, als Fetischist, als Single oder Verheiratete positioniert? Wo nehme ich im Rahmen der gesellschaftlichen Ordnung eine sehr machtvoll Position ein und wo erlebe ich Marginalisierung und Diskriminierung?¹²²

Eigene Urteile und Vorurteile aufzuspüren, das eigene Denken über Sexualität und Vielfalt zu hinterfragen, über eigene Gedanken und Gefühle sprechen zu lernen, nach der eigenen Identität Ausschau zu halten und tradierte Werte und Normen zu untersuchen kann

¹²¹ Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen: Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. 2004. S.8

¹²² Timmermanns, Stefan/Tuiden, Elisabeth: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Juventa Verlag: Weinheim und München. 2008. S.26

Pädagog_innen nicht erspart bleiben, denn nur so kann der schwierige Prozess des Bewegens und möglicherweise auch Veränderns der eigenen Einstellungen in Gang gesetzt werden.

Aufgrund der ohnehin zunehmenden Erziehungsaufgaben, denen Lehrer_innen sich heute ausgesetzt und auf vielen Ebenen verpflichtet fühlen, wäre grundsätzlich eine begleitende Supervision anzudenken, die aber nicht nur im Zusammenhang mit diversitygerechter Unterrichtsarbeit einen Meilenstein auf dem Bildungssektor darstellen würde. Angesichts sinkender Finanzressourcen scheint dies jedoch aus heutiger Sicht eine momentan nicht umsetzbare Forderung zu sein.

5.3. Gender-/ queergerechte Sprache der Lehrpersonen

Bewusstsein bildend und auch sichtbares Spiegelbild einer Gesellschaft darstellend erhebt Sprache den Anspruch von Gleichbehandlung aller in dieser Gemeinschaft lebenden weiblichen und männlichen Individuen. Gleichbehandlung in diesem Sinn bedeutet, sprachliche Formen und Strukturen zu verwenden, die beiden Geschlechtern gerecht werden. Eine geschlechtergerechte Sprache wurde mittlerweile zum internationalen Standard ausgerufen und sollte auf allen Ebenen, in allen Institutionen und natürlich auch in der Schule implementiert werden.

Lehrpersonen müssen sich ihrer professionellen – auch kulturellen – Verantwortung für die eigene Sprachgestaltung bewusst werden und zu diesem Zweck bereits in ihrer Ausbildung ein entsprechendes Angebot zur eigenen Sensibilisierung und Umsetzung im Unterricht vorfinden.

Darüber hinaus setzt der Umgang mit vielfältigen Lebensformen und unterschiedlichen sexuellen Orientierungen ein noch differenzierteres gendersensibles Sprachbewusstsein der unterrichtenden Personen voraus, nicht nur um erweitertes Sprachwissen und sprachliche Fertigkeiten weiterzutragen, sondern auch um eigene Wertvorstellungen, persönliche Einstellungen und Sensibilität im Sinne von Authentizität transparent zu machen. Sprache ist sehr eng mit Affekten und Emotionen verbunden, Sprechen ist nicht nur reine Kommunikation, sondern schafft auch Realitäten, umso mehr müssen Lehrer_innen darauf achten, sich selbst eine gender- und queergerechte Sprache anzueignen.

Sprachbewusstheit beschreibt Peter Klotz wie folgt:

Unter „Sprachbewusstheit“ möchte ich eine Art sprachliches Begleitwissen verstehen, das – auf sprachliches Wissen gegründet – zur Beobachtung fähig und bereit ist, wenn gesprochen und gehört, geschrieben und gelesen wird, und zwar in der Weise, dass nicht allein die Inhaltsseite, die Information dominiere, sondern die *Form*, das *Wie* des Sprache-Gebrauches als konstitutiver Teil der Kommunikation begriffen werde.¹²³

Um solche Sprachbewusstheit möglich zu machen, streicht Klotz in diesem Zusammenhang heraus, dass Lehrer_innen ihre Schüler_innen dazu befähigen sollten, in sprachlichen, medialen und strukturellen Alternativen zu denken, sprachliche Wachheit und Aufmerksamkeit zu entwickeln.¹²⁴ Dies scheint mir ein wesentliches Postulat nicht nur als Zielsetzung für die Unterrichtsarbeit, sondern auch als grundlegende sprachliche Fähigkeit der lehrenden Person zu sein.

Geschlechtergerechte Sprache spricht Frauen und Männer gleichermaßen an und macht Frauen sichtbar (Schüler_innen, Lehrer_innen). *Geschlechterneutrale* Sprache entfernt jeden Hinweis auf Geschlechter um Doppelnennungen zu vermeiden (Studenten - Studierende, Teilnehmer – Teilnehmende). *Geschlechtersensible* Sprache legt Wert auf personenbezogene Bezeichnungen, die Männer und Frauen gleichermaßen erfassen (Mannschaft – Gruppe oder Team, Mutterberatung – Elternberatung), vermeidet Sexismen und Frauen-diskriminierende Klischees in tradierten Rollenbildern und geht darauf ein, dass es nicht nur Frau und Mann gibt (Intersexuelle, Transgender, Transsexuelle usw.).

Dass weibliche – z.B. durch das Anhängen des Suffix -in – und männliche Formen in den Sprachgebrauch Eingang finden, dürfte mittlerweile kein Thema mehr sein. Zusätzlich weist unsere Sprache jedoch vielerlei Elemente auf, die auf die Realität von unterschiedlichen Lebensformen in unserer Gesellschaft nicht eingehen, sie sogar negieren.

Auf die normative Kraft der Sprache bei Konstruktion und Reproduktion gesellschaftlicher Realität weist auch die häufige Verwendung von negierenden Begriffen hin, wie 'unverheiratetes Zusammenleben', 'kinderlose Frauen', 'Nichtmütter' oder von Begriffsschöpfungen wie „unbemannte Mütter“ (Schneider u.a. 1998:127). Nach wie vor ist es relativ schwierig, die Differenzierung der Lebensformen alltagssprachlich adäquat zum Ausdruck zu bringen. Da die „institutionellen Codes“ (Foucault 1981:88) gesellschaftliche Bewertungen nicht nur hervorbringen, sondern diese als hergestellte auch widerspiegeln, kann es nicht um eine vordergründige sprachliche Korrektur gehen.

¹²³ Klotz, Peter: Sprachbewusstheit und Sprachwissen als Schlüssel für Qualifikationen im Deutschunterricht. In: Glaboniat, Manuela/ Rastner, Eva Maria/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Wir sind, was wir tun. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. Studien Verlag: Innsbruck. 2007. S.93

¹²⁴ vgl. ebd. S.94 ff.

Richtungsweisend scheint vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit den normativen Implikationen von Sprache zu sein. Sprache und Diskurse als Vektoren moderner Macht zu verstehen bedeutet, sie als ein Mittel der Herstellung sozialer Realität zu begreifen, die alltagstheoretisch vorherrschende Annahme einer Abbildungs- und Beschreibungsfunktion von Sprache zurückzuweisen und die Aufmerksamkeit auf diskursive Konstruktionsmechanismen mit den in ihnen transportierten Norm(alität)en zu verlagern.¹²⁵

Hier wird deutlich, dass vordergründige Korrekturen auf der schriftsprachlichen Ebene zwar notwendig, aber ohne Verständnis der tieferen Zusammenhänge, was Sprache bewirkt und wie sie Realitäten schafft und verfestigt, nicht zum Ziel eines (Un)Doing Gender führen können.

5.4. Schulprogramm und Leitbild

Um pädagogisches Handeln der Lehrer_innen hinsichtlich sexueller Vielfalt zu unterstützen, ihren pädagogischen Auftrag in diesem Zusammenhang zu unterstreichen und eine Grundlage für zu treffende Verhaltensvereinbarungen zu schaffen, ist es von Vorteil, wenn die Schule den anerkennenden, sensiblen Umgang mit verschiedenen möglichen Formen menschlichen Zusammenlebens – wie auch allgemein das Bekenntnis zu Toleranz, Friedenserziehung usw. – explizit in ihr Leitbild oder Schulprofil aufnimmt.

Um sich gegenüber den Eltern abzusichern und den Stellenwert und die Bedeutung von Sexualerziehung in der eigenen Institution deutlich zu machen, ist es sinnvoll, die wichtigsten Aspekte ins Leitbild einer Einrichtung aufzunehmen, das bei der Anmeldung von den Eltern zur Kenntnis genommen und unterschrieben wird (z.B. Konzept, Schulprogramm etc.). Um ein sicheres und offenes Klima zu ermöglichen, empfiehlt es sich, das explizite Verbot jeglicher Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Religion, der ethnischen Herkunft, einer Behinderung oder der sexuellen Orientierung sowie das Prinzip der Vielfalt im Leitbild zu verankern. Gleichzeitig darf eine Zuwiderhandlung durch die Jugendlichen nicht ohne Konsequenzen bleiben. Was die Haltung zu sexuellen Themen und den Umgang damit angeht, so haben Erwachsene eine Vorbildfunktion für Kinder und Jugendliche. Das heißt, wenn von den Jugendlichen ein respektvoller und partnerschaftlicher Umgang miteinander erwartet wird, sollte dieser auch im Kollegium oder Team vorgelebt werden.¹²⁶

¹²⁵ Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Leske + Budrich: Opladen. 2002. S.46

¹²⁶ Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Juventa Verlag: Weinheim und München. 2008. S.26

Timmermanns Forderung nach einer Berücksichtigung des Verbots von Antidiskriminierung sexuell anders orientierter Menschen in Schulprogrammen oder Leitbildern wird in Deutschland schon vielfach entsprochen, in Österreich lässt sich jedoch auch bei umfangreichen Recherchen keine Schule finden, die sich explizit zu dieser Leitlinie bekennt. Interessanterweise haben die Kinderfreunde Österreichs, deren Schwerpunkt in der Kinderbetreuung sich im Kindergarten- und Grundschulalter bewegt, in ihrem pädagogischen Leitbild ihre Ziele für Chancengleichheit auch in Unabhängigkeit von sexueller Orientierung festgeschrieben:

Unser Handeln wird vom Prinzip der Gleichheit und Gerechtigkeit für alle Menschen geleitet. Wir treten für die Chancengleichheit aller Kinder ein, unabhängig von Nationalität, Religion, sozialer Herkunft, sexueller Orientierung oder Geschlecht. Im Anders-Sein und im multikulturellen Austausch sehen wir die Chance, voneinander zu lernen und uns als Gesellschaft weiterzuentwickeln. Das gilt auch für die vorurteilsfreie Begegnung mit Kindern mit und ohne Behinderung sowie unterschiedlicher sozialer Verhaltensweisen. Deshalb bemühen wir uns um eine leichte Zugänglichkeit aller unserer Angebote. Auf dem Weg in eine geschlechterdemokratische Gesellschaft sind geschlechtssensible pädagogische Zugänge in unserer Arbeit daher unumgänglich.¹²⁷

Das Gymnasium Rahlgasse in Wien hat zum Beispiel Gender Mainstreaming als verbindliches Prinzip in ihrem Leitbild festgehalten. Als UNESCO Schule hat sie es sich auch zum Ziel gesetzt, globale Anliegen und die Rolle der Vereinten Nationen und Menschenrechte (inkl. Frauenrechte) usw. schwerpunktmäßig in die Unterrichtsarbeit zu integrieren.

Das Bekenntnis (als Leitlinie oder Absatz im Schulprogramm) zu Unterrichtsarbeit, das sich gegen jegliche Form von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, des Alters, einer Behinderung und der sexuellen Orientierung und sexuellen Identität richtet, ist ein zu würdiger Ansatz und stellt einen ersten Schritt und auch den Referenzrahmen dafür dar, sich dem Thema der Vielfalt und Antidiskriminierung auf mehreren Ebenen, interdisziplinär und auch allgemein-didaktisch in der Schule zu widmen.

Bei der Erstellung eines ganzheitlichen Diversitykonzeptes – dies wäre ein auf Vielfalt ausgerichtetes detaillierteres Schulprogramm und nicht nur eine Leitlinie – in Institutionen, von dem österreichische aber auch internationale Schulen noch meilenweit entfernt sind, ist jedoch zu beachten, dass Schulpartnerschaft sich aus verschiedensten Gruppen wie z.B. Schüler_innen, Lehrer_innenkollegium, Eltern, Schulleitung und Elternvereinen

¹²⁷ <http://www.kinderfreunde.at/Ueber-uns/Grundsatzprogramm/Das-paedagogische-Leitbild-der-Kinderfreunde> (15.7.2011)

zusammensetzt, es daher ratsam ist, vorher eine Bestandsaufnahme von inner- und auch außerschulischen Strukturen am Standort zu machen, sich der eigenen Ziele und Motivationsfaktoren bewusst zu sein, diese Ziele auch genau zu formulieren, Strategien zur Umsetzung unter Einbeziehung von außerschulischen Aktionsprogrammen zu erarbeiten, die Mitarbeiter_innen in der Schule entsprechend zu qualifizieren und nicht zu vergessen auch die nötigen Rahmenbedingungen – an vorderster Stelle eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens – zu schaffen.

6. Einbeziehung von queeren Lebensweisen in den literarischen Unterricht

Einer Pädagogik der Vielfalt, queeren Lebensweisen – als epochaltypisches Schlüsselproblem in Anlehnung an Klafki (vgl. Kapitel 2) – Rechnung tragend möchte ich mich im Folgenden mit zeitgemäßem Literaturunterricht (dies wohl vorwiegend für die Oberstufe gedacht) in seiner Funktion, seinen Aufgaben, Zielen und Ansprüchen auseinandersetzen. Dabei möchte ich Umsetzungsmöglichkeiten anhand literarischer Betrachtungen – im Sinne von exemplarischem Lernen nach Klafki¹²⁸ – herausarbeiten und mich darauf beschränken, aus literaturdidaktischen sowie Ansätzen aus den theoretischen Grundlagen zu Diversität jene herauszugreifen, die mir zu diesem Zwecke von besonderer Bedeutung und relevant für das Thema erscheinen.

Literarische Bildung ist neben Leseförderung, Sprach- und Medienreflexion eine der Aufgaben des Deutschunterrichts.

Die traditionelle Literaturdidaktik behandelt Werke vor allem aufgrund ihrer Ästhetik, ihrer Entstehungsgeschichte und den dazu gehörigen Rahmenbedingungen, sowie des Produktionsprozesses. Ziel einer solchen Didaktik ist die Ausformung eines literarischen Kanons (samt ästhetischer Verfahren und Rezeptionsweisen), der fortwährend weitergegeben wird. Kanonisierung trägt dazu bei, wertvolle Kunstwerke über die Zeit im kulturellen

¹²⁸ vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2007. S.143 ff.

Gedächtnis zu bewahren und hat einen dementsprechend hohen Stellenwert. Dennoch sollte der Fokus einer Literaturdidaktik weiter greifen. Die traditionelle Literaturdidaktik lässt meist außer Acht, wie Texte Schüler_innen beeinflussen, wodurch potentielle Ressourcen brach liegen. Es ist davon auszugehen, dass Texte mitunter Spuren in der Lebenswelt von Schüler_innen hinterlassen. Sei es, dass ihr Weltbild sich verändert oder relativiert oder dass ihre Identität sich weiter ausformt.¹²⁹ Es gilt an diesen Stellen einzuhaken und zu erfahren, wie Schüler_innen Werke in ihre Lebenswelt integrieren.

Deutschdidaktik als Wissenschaft ist eben mehr als die Fortschreibung des „didaktischen Brauchtums“, wie es sich aus dem Alltag des Unterrichts entwickelt und akkumuliert hat und von Alt-Lehrer zu Jung-Lehrerin weitergegeben wird. Ab einem bestimmten Stadium der gesellschaftlichen Entwicklung reicht die Beherrschung tradierter praktischer Handlungsrouinen nicht mehr aus.¹³⁰

Gesellschaftlicher Wandel in der Anerkennung und Realität vielfältiger Lebensformen bedingt umso mehr einen Veränderungsprozess nicht nur von den Inhalten her, sondern auch hinsichtlich der Handlungsebenen.

Gegebene Verhältnisse müssen berücksichtigt werden:

Pädagogische Arbeit ist nie automatischer Reflex auf bestimmte, sich wandelbare Verhältnisse, sondern immer Wertentscheidung, bewusste Wahl einer *bestimmten* Antwort auf gegebene Verhältnisse. Es gilt also, nicht nur unterschiedliche Einschätzungen der Situation zu berücksichtigen, sondern auch unterschiedliche Werthaltungen, die bei gleicher Einschätzung der Situation andere Antworten geben. Damit ist die vermittelnde Instanz der Pädagogik angesprochen. Jede Deutschdidaktik, und jede Literaturdidaktik, muss eine pädagogische Begründung für ihr Tun suchen, und sie muss dies mit Bezug auf pädagogische Theorien und ein pädagogisches Gesamtkonzept von Bildung tun. Denn literarische Bildung findet weder im schulischen noch im außerschulischen Bereich in isolierter Weise statt.¹³¹

Die doch wertungsmäßige Vorweg-Bestimmtheit des Inhalts und dessen Einbeziehung – in diesem Fall die Bejahung von queeren Lebensweisen – in literarische Unterrichtsarbeit, d.h. in das pädagogische Tun (und seinen didaktischen Zielsetzungen) nach Wintersteiners obiger Aussage, ist im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis¹³² an der Frage zu

¹²⁹ vgl. Wintersteiner, Werner: Praktische Wissenschaft. Zum heutigen Selbstverständnis der Deutschdidaktik. In: Glaboniat, Manuela/Rastner, Eva Maria/ Wintersteiner, Werner: „Wir sind, was wir tun.“ Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2007. S.27

¹³⁰ ebd. S.20

¹³¹ Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Drava Verlag: Klagenfurt/Celovec. 2006. S.36

¹³² vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

orientieren, ob und wie die Auseinandersetzung mit diesem Thema einen Beitrag zur Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit darstellen kann (vgl. dazu Kapitel 2 Ausführungen zum allgemeinen Bildungsbegriff).

6.1. Aufgaben und Funktionen eines Literaturunterrichts im Hinblick auf das „Andere“ und „Fremde“

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Queere Lebensweisen“ liegen aus literaturdidaktischer Sicht literaturwissenschaftliche Grundlagen vor, die zu einer entsprechenden Unterrichtsarbeit herangezogen werden können. Die dafür relevanten Kern- und Bezugspunkte werde ich im Folgenden skizzieren und versuchen, Anknüpfungspunkte bzw. teilweise sogar Postulate zur Einbeziehung von Vielfalt herauszuarbeiten. Mit der nicht zu leugnenden Zunahme nicht-traditioneller Lebensformen unserer Zeit gibt es mittlerweile auch genügend literarische Texte zum Thema, die je nach Zielsetzungen und unter Berücksichtigung schulischer und klassenbezogener Bedingungen sorgfältig auszuwählen sind. Sehr viele Texte behandeln die Identitätsproblematik (häufig auch als Ich-Erzähler mit einer Innenperspektive und inneren Monologen) und gerade durch die Auseinandersetzung mit ihnen kann die emotional-affektive Ebene der Jugendlichen sehr gut angesprochen werden.

Wie Kindheit, Jugend, Erwachsensein zu einer bestimmten Zeit verstanden werden und welches **Menschenbild** eine Gesellschaft überhaupt entwickelt, reflektiert und beeinflusst die in ihr entstehende Literatur.¹³³

Abraham und Kepser sprechen hier die anthropologische Bedeutung von Literatur als enzyklopädisches Speicher- und Reflexionsmedium, in dem unsere kulturellen Wurzeln aufgehoben und bearbeitet sind, an. Alles, was einmal gefühlt, gedacht und real war, ist in ihr enthalten wie z.B. Naturbeobachtungen, jede Art von Welterkenntnis, epochale Grundstimmungen, Weltbilder, individuelle und soziale Konflikte usw. (kulturelles Gedächtnis).

2007. S.139 ff.

¹³³ Abraham, Ulf/Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin. 2009. S.23

Sie führen weiters aus, dass Literatur als Ausdrucksmedium für Kommunikation und Selbstinterpretation derer verstanden wird, die sie gebrauchen. Durch das gemeinsame Kommunizieren über Gelesenes werden kulturelles Verständnis und eigene persönliche Erfahrungen ausgetauscht und Literatur hilft zu erkennen, was in einer bestimmten Gesellschaft, Kultur zu einem gewissen Zeitpunkt wichtig ist. Nicht nur das gesellschaftlich Bewusste, sondern das nach Carl Gustav Jung „kollektive Unbewusste“¹³⁴ ist in ihr enthalten. Als solche verstanden, hat Literatur demnach auch immer die Funktion wahrgenommen, die Selbstreflexion einer Kultur zu übernehmen. So bietet sie auch heute neben der anderen vielfältigen Medienwelt unserer Zeit nach wie vor die Möglichkeit,

- sie zum Nachdenken über die Welt einzubeziehen
- sie zur persönlichen Entwicklung zu nutzen, indem man
 - die eigene subjektive Lebenswelt mit der in Texten, Romanen und anderen literarischen Gattungen vorgefundenen vergleicht
 - Aussagen und Inhalte kritisch hinterfragt
 - gesellschaftliche Normen und Wertstrukturen, Klischees, Vorurteile, hierarchische Machtverhältnisse herausarbeitet und eigenen Einstellungen gegenüberstellt

Dass sich gerade der Literaturunterricht bzw. Deutschunterricht, der vielfach auch zentraler Mittel- und Vermittlungspunkt zwischen allen anderen Schulfächern ist, mit seinem breit gefächerten (auch curricular bedingten) Feld von Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten, für eine „queere“ Bildungsarbeit eignet, liegt auch darin begründet, dass „Sexualkunde“ in Schulen sich zumeist auf physiologisch-biologisches Sachwissen beschränkt, dabei moralisch-ethische, politische oder persönlichkeitsfördernde Aspekte vollkommen ausgespart werden.

Abraham und Kepser unterscheiden zwischen individueller (Förderung der Ich-Entwicklung), sozialer (Aufbau von politischen, sozialen, ökologischen und moralisch-ethischen Werturteilen und deren kritische Überprüfung) und kultureller (Sensibilisierung für die

¹³⁴ Anm.: Für Jung gibt es eine kulturgeschichtliche Dimension des Unbewussten – ein Reservoir an geschichtlicher Erinnerung, in welcher essentiell die ganze Menschheitsgeschichte gespeichert ist. (Vgl. Hinshaw, Robert/Fischli, Lela (Hrsg.): C.G. Jung. Ein großer Psychologe im Gespräch. Verlag Herder: Freiburg. 1994. S.173 f.)

Gefährdungen der jeweiligen gesellschaftlichen Errungenschaften bzw. Einfordern von notwendigen Veränderungen) Bedeutsamkeit von Literatur.¹³⁵

Als grundlegende Aufgaben des allgemeinen Literaturunterrichts beschreiben sie die Unterstützung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation:

Literaturdidaktik hat im Kern die Aufgabe, mit Literatur verbundene Gratifikationen auszumachen, die Voraussetzungen zu ihrem Erhalt zu klären und Wege zu öffnen, um Menschen in diesem Feld handlungsfähig zu machen. Wenn wir eingangs das Handlungsfeld Literatur in seiner individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutsamkeit beschrieben haben, so ist noch einmal festzuhalten: Literatur *kann* dem Einzelnen kognitiv, sozial oder emotional entlasten, Ich-Entwicklung unterstützen oder zur Übernahme von Fremdperspektiven befähigen, also **Individuation** befördern. Sie *kann* kollektiven ästhetischen Genuss bieten und zur Auseinandersetzung mit Werten und Normen in der Gruppe führen, also **Sozialisation** befördern. Sie *kann* einen Beitrag zur kulturellen Kohärenzbildung leisten, also **Enkulturation** befördern.¹³⁶

Die Möglichkeitsform weist indirekt und doch sehr deutlich darauf hin, dass in der literarischen Bildungsarbeit Aufgaben und Ziele in diese Richtungen formuliert und unter verschiedenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen umgesetzt werden *können*, der Weg dahin aber einen nicht geschlossenen sondern offenen Raum darstellt, d.h. damit ein Entwicklungsprozess in Gang gesetzt wird, der grundsätzlich nie endet und Literatur dazu ein Baustein, ein Fenster oder eine Tür auf diesem Weg sein kann. Unabhängig von den Zielsetzungen des Literaturunterrichts werden nicht alle Lehrer_innen dieses Fenster öffnen und nicht alle Schüler_innen erkennen können, dass es offen steht. Es bleibt zu hoffen, dass immer mehr Bildungsbeauftragte in den Schulen es „wagen“, auch das Fenster mit Sicht auf sexuelle Diversität zu öffnen und Jugendliche einladen, das in ihren Augen möglicherweise (in den meisten Fällen) „Andere“ überhaupt einmal wahrzunehmen und genauer zu betrachten.

Werner Wintersteiner setzt sich in seinem Buch „Transkulturelle literarische Bildung“ mit einer transkulturellen Literaturdidaktik auseinander und erläutert die Wichtigkeit einer literarischen Bildung als globales und interkulturelles Lernen, betrachtet Literaturunterricht in seinen Erörterungen hier vor allem unter dem Aspekt der kulturellen Vielfalt in einer Zeit der globalen Vernetzung, die berücksichtigt werden und Eingang in die Schulen finden muss. Die

¹³⁵ Abraham, Ulf/Kepser, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin. 2009. S.17 ff.

¹³⁶ ebd. S.53

Parallelen zur Vielfalt von unterschiedlichen Lebensformen und deren Einbeziehung sind offensichtlich:

Denn Literatur ist und bleibt ein wunderbares Feld, sich fremden Erfahrungen zu öffnen, von ihnen zu lernen und das selbstverständlich „Eigene“ kritisch zu hinterfragen, sich mit dem „Anderen“ auseinander zu setzen und Gemeinsames zu definieren.¹³⁷

Zu den kulturellen und globalen Dimensionen von Literatur zählen seiner Meinung nach u.a. die Identitätsfindung für Jugendliche und er betrachtet Literatur auch als Medium für Empathie und Solidarität.¹³⁸ Gerade die Auseinandersetzung mit sexueller Diversität erfordert die Bereitschaft zum Abbau von Vorurteilen, setzt Einfühlung voraus. Solidarität wiederum hilft Antidiskriminierungen entgegenzutreten.

Er prägt den Begriff der *Poetik der Verschiedenheit*:

(...) – ein Begriff, der die Anerkennung von Vielfalt nicht als unvermeidliches Übel, sondern als positiven Wert betrachtet, der Mischung statt Reinheit vertritt, der Alterität als Grundlage von Identität postuliert. Mit *Poetik der Verschiedenheit* kennzeichne ich ein kulturpädagogisches Programm, das durch eine grundsätzlich positive Einstellung zu Diversität und Alterität gekennzeichnet ist.¹³⁹

Damit unterstreicht er sehr deutlich die Wichtigkeit einer positiven Einstellung von Schule und Erziehung zu Vielfalt und Differenz und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es hierbei nicht nur um die Anerkennung von Differenzen in ethnischer, sprachlicher oder nationaler Hinsicht geht, sondern auch um die Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen und sozialen Unterschieden. Wobei die Dichotomie „das Eigene und das Fremde“ zwar vorerst als Begründung für pädagogische Praxisfelder und theoretische Reflexionen dient, nicht jedoch als dualistisches Gegensatzpaar ein Differenzdenken fördern soll, das sich als statisch erweisen kann und dabei hierarchische Strukturen unreflektiert reproduziert.¹⁴⁰

Nach Wintersteiners Auffassung stellt Literatur einen ganz spezifischen Bezug zur Realität her, indem sie sich „durch Verfremdung kritisch gegenüber unseren Einschätzungen von und Urteilen über die Welt äußert.“¹⁴¹

¹³⁷ Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2006. S.9 f.

¹³⁸ vgl. ebd. S.93

¹³⁹ ebd. S.15 f.

¹⁴⁰ Fäcke, Christiane: Quand il y a des differences ...In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja: Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter postkulturalistischen Perspektiven. Leske + Budrich: Opladen. 2001. S.161 ff.

¹⁴¹ vgl. Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Drava Verlag: Klagenfurt/Celovec. 2006. S.122

Wenn Literatur sich selbst als das Fremde, als das notwendige Fremde innerhalb der eigenen Kultur definiert, als das Moment der Andersheit innerhalb des Eigenen, dann ist damit ein positiver Begriff von Fremdheit ausgemacht. Es wird erkannt, dass das Eigene ohne das Fremde nicht existieren kann – und zwar nicht bloß ohne das äußere Fremde als Kontrast zum Eigenen, sondern auch nicht ohne das „innere Fremde“ als Korrektiv und unvermeidlicher, notwendiger Bestandteil des „Eigenen“. Wir brauchen das Fremde, um uns selbst wahrnehmen zu können, wir brauchen das Andere und den Anderen, um wir selbst zu sein.¹⁴²

Wintersteiner sieht hier Literatur in ihrer Rolle als kritisches Korrektiv, als das innerhalb der Gesellschaft befindliche Außerhalb, das es ermöglichen kann, Fremdheit zum Teil der Normalität zu machen, vergleichbar mit einer Art Frühwarnsystem, das das Anpassen an neue Situationen erlaubt.¹⁴³

Welche Bedeutung moderne Methoden von literarischem Lernen dem Fremden zuschreiben, drückt Werner Wintersteiner folgendermaßen aus:

Sie behandeln Literatur als das Fremde, mit dem die SchülerInnen vertraut gemacht werden sollen. Die Metapher der *Begegnung mit dem Text* ist denn auch die beliebteste Umschreibung für literarisches Lernen. Die Organisation dieser Begegnung mit dem Fremden, ihr Arrangement, ihren kontrollierten Ablauf, die Sicherung ihrer Ergebnisse, sieht Literaturdidaktik als ihre ureigenste Mission an.¹⁴⁴

Aus dieser Sicht erscheint mir literarischer Unterricht in hohem Maße dazu geeignet, Jugendliche anzuregen, zu motivieren, sich dem „Anderen“, dem „Fremden“ zu nähern, Achtung, Toleranz und Wertschätzung aufzubauen, um dadurch vielleicht auch sich selbst besser kennenzulernen.

Literarische Texte – zum Unterschied von Alltagstexten und ihrer Auslegung auf schnelle Rezeption – versuchen sich der unmittelbaren Verständlichkeit zu entziehen und unsere Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auf verborgene Dinge zu lenken, die neue Sichtweisen provozieren und dadurch Reflexionsprozesse auslösen, wie wir Dinge und Sachverhalte sehen.¹⁴⁵ Dadurch, dass sie Fremdes, nicht Vertrautes behandeln, können sie festgefahrene Wahrnehmungsmuster aufbrechen und die Leser_innen dazu anhalten, sich abzugrenzen, eigene Standpunkte zu überdenken, daran festzuhalten oder einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, vielleicht sogar die vertrauten Grenzen zu überschreiten und sich auf das

¹⁴² Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Drava Verlag: Klagenfurt/Celovec. 2006. S.123 f.

¹⁴³ vgl. ebd. S.123 f.

¹⁴⁴ Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2006. S.127

¹⁴⁵ vgl. ebd. S.127

Fremde einzulassen. Die Möglichkeiten, die sich hier bieten, stellen ein breites Feld für entsprechende Zielsetzungen hinsichtlich der Beschäftigung mit queeren Lebensweisen dar.

Auch wenn ich durch die literarische Betrachtung zweier Werke wie *Middlesex* und *Verwirrungen des Zöglings Törleß* im weiteren Verlauf meiner Arbeit aufzuzeigen versuche, dass Themen wie sexuelle Diversität, vielfältige Lebensformen und Identitätsfindung sich sowohl in zeitgenössischer Literatur als auch z.B. in Werken des frühen 20. Jahrhunderts finden und in einem aufgeschlossenen, gut vorbereiteten, kompetenten und (im Idealfall) interdisziplinären Unterricht Eingang finden *können* und vor allem sollten, möchte ich an dieser Stelle doch festhalten, dass ich nicht den Anspruch einer Anleitung zur schulischen Umsetzung erheben kann. Bestenfalls soll damit ein weiterer Schritt in die Fortsetzung des Diskurses über schulische, pädagogische und vor allem literaturunterrichtliche Thematisierung queerer Lebensweisen und Antidiskriminierung hinsichtlich jedweder Diversitätskategorien gesetzt werden. Ein Orientierungsversuch, wie die Realität der die Jugendlichen umgebenden Welt mit all ihren offenen und versteckten Vorurteilen, den hierarchischen Strukturen, den normativen Positionen, hinterfragt, sichtbar gemacht und idealerweise als etwas Veränderbares erfahrbar gemacht werden kann.

6.2. Ziele eines queeren Literaturunterrichts

Sowohl die verschiedenen Funktionen und Aufgaben von literarischem Unterricht als auch dessen von der Art des Textes abhängigen Ziele wurden in der Geschichte des Deutschunterrichts und auch heute noch sehr mannigfaltig von vielen Deutsch- und Literaturdidaktikern beschrieben und erarbeitet, ich möchte mich hier wiederum nur auf den Aspekt der Einbeziehung von Diversität im Sinne einer Didaktik der Vielfalt – wie eingangs in den theoretischen Grundlagen angeführt und der im Kapitel 6.1. herausgearbeiteten Aufgaben und Funktionen von Literatur zum Thema der Arbeit – beschränken. Auf Grundlage von Zielvorgaben allgemeiner Literaturdidaktik-Modelle werde ich versuchen, die Berücksichtigung von Diversität einfließen zu lassen, mögliche Ziele in diese Richtung zu formulieren und zu erweitern.

Literarisches Verstehen zu entwickeln erscheint mir ganz allgemein als grundlegende Voraussetzung, um überhaupt spezifische Ziele zur Individuation, Sozialisation und Enkulturation (vgl. Kapitel 6.1.), besonders aber im Hinblick auf die Einbeziehung queerer Lebensweisen, formulieren zu können. Günter Waldmann skizziert eine literarische Hermeneutik in 4 Punkten, die sich folgendermaßen zusammenfassen lässt:

Einen literarischen Text zu verstehen, erfordert

- ihn sinngemäß, d.h. auf das eigene aktualisierte Sinnsystem zu beziehen
- ihn eigentlich literarisch aufzunehmen, d.h. seine textuellen Entwürfe imaginativ auf die eigene Lebenssituation, eigene Erlebnisse und Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse zu konkretisieren
- ihn in seiner spezifischen literarischen Gestalt zu betrachten, d.h. u.a. ihn in Bezug zu ähnlichen Texten zu sehen mit dem Vergleich von ganz bestimmten Merkmalen, die er aufweist oder nicht aufweist
- ihn innerhalb seines eigenen (textüberschreitenden) geschichtlichen, gesellschaftlichen, kulturellen, literarischen Kontextes aufzufassen und diesen Kontext in Bezug zur eigenen individuellen Erfahrungswelt zu setzen¹⁴⁶

Er beschreibt den Prozess des Leseverständnisses wie folgt:

Alle diese Vorgänge laufen beim Lesen eines literarischen Textes ab, teilweise bewusst, teilweise unbewusst, an verschiedenen Stellen verschieden und verschieden stark, bei jedem Leser verschieden und bei jedem Lesen eines Lesers anders. Sie alle aber machen das aus, was in dem Leser eines literarischen Textes abläuft, wenn er ihn wirklich v e r s t e h t.¹⁴⁷

In der Auseinandersetzung mit Texten zur queeren Thematik (und natürlich auch vielen anderen Themenbereichen) kann sich hier eine Wechselbeziehung einstellen: Einerseits kann durch die emotional-affektive Dimension und den motivationalen Charakter eines Textes, also dem Ansprechen von Neugier und Interesse und des daraus resultierenden „Verstehen-Wollens“, der Aktualität usw. literarisches Verstehen gefördert werden, die Jugendlichen andererseits aber gerade aus diesem Verstehen heraus zu Diskussionen, Reflexionen und möglichen Einsichten – also den gesteckten Zielsetzungen – geführt werden.

¹⁴⁶ vgl. Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Deutschdidaktik aktuell. Band 1. (Hrsg. von Günter Lange u.a.). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. 2010. S.26

¹⁴⁷ ebd. S.26

Als Beitrag zur persönlichen Entwicklung im Umgang mit literarischen Texten nennt Elisabeth Buchholtz¹⁴⁸ zum Thema Homosexualität – durchaus auch anwendbar auf das gesamte Feld von queeren Lebensweisen – *Identitätsentwicklung*, *Fremdverstehen*, *moralisch-ethische Bildung* und *literarisches Lernen*. Schon unter diesen vier genannten Aspekten könnten in der literarischen Auseinandersetzung mit dem Thema der sexuellen Diversität im Deutschunterricht – bzw. in einer interdisziplinären Unterrichtsarbeit – unterschiedliche Ziele, je nach Auswahl der Literatur und unter Berücksichtigung der schulischen und individuellen Voraussetzungen der Schüler_innen, wobei nicht alle auf jede Situation und jedes literarische Werk anwendbar sind, formuliert werden.

Die folgenden Zielvorstellungen und der Versuch einer (nicht eindeutig möglichen) Zuordnung in Anlehnung an die vier von Elisabeth Buchholtz genannten Bereiche sollen keine starren Positionen bilden, sondern sind als jederzeit miteinander vernetzbar und nach allen Richtungen offen zu betrachten.

Hinsichtlich der *Identitätsentwicklung* kann Literatur dazu beitragen, eine grundsätzliche Bereitschaft und das Interesse am Diskurs über queere Lebensformen zu entwickeln. Schüler_innen sollen dazu befähigt werden, über das Gelesene zu kommunizieren, dabei eigene Standpunkte angstfrei zu vertreten und diese aufgrund besserer Einsicht jederzeit korrigieren zu können. In diesem gemeinsamen Diskurs über Gelesenes (in objektiver Distanz zu den Protagonisten_innen) sollen sie lernen, über eigene Gefühle und Spannungsfelder zu sprechen. Durch die Möglichkeit differenzierendes Sehen und Handeln zu entwickeln können eigene Vorurteile und normative Einstellungen erkannt und hinterfragt werden. In der fiktiven Beziehung zu literarischen Figuren soll die Selbstreflexion der Schüler_innen im Hinblick auf unbewusste Verhaltensweisen und eingeübte Denkmuster zu tradierten Rollenbildern und Rollenverhalten gesteigert werden. So kann auch geschlechtsspezifische Sozialisation in das Bewusstsein rücken. In der Auseinandersetzung mit den Protagonist_innen soll gelernt werden, eigene Fremdheitsgefühle und widersprüchliche Empfindungen zuzulassen. Idealerweise können die Schüler_innen ihre eigenen Erfahrungen (die nicht unbedingt sexuelle sein müssen) im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen und Geschlechtsidentitäten angstfrei einbringen.

¹⁴⁸ vgl. Buchholtz, Elisabeth: Eine Liebe wie jede andere auch? Männliche Homosexualität in Prosatexten der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Deutschdidaktik aktuell. Band 15. (Hrsg. von Günter Lange, Werner Ziesensis). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. 2004. S.28 ff.

Fremdverstehen beinhaltet die Bewusstmachung von Ausgeschlossenem, von Klischees und hierarchischen Anordnungen. In der Gegenüberstellung traditioneller und nicht-traditioneller Lebens- und Familienformen sollen Kritik- und Urteilsfähigkeit im Hinblick auf Vorurteile und Diskriminierung aufgrund queerer Lebensweisen geschärft werden. In weiterer Folge kann so der Umgang mit Ansichten, Einstellungen und Meinungen gelernt werden, die möglicherweise nicht dem eigenen Wertesystem entsprechen, und dadurch Toleranz, Respekt, im Idealfall sogar Wertschätzung gegenüber Andersdenkenden, Andersl(i)ebenden aufgebaut werden.

In der Analyse literarischer Texte zielt eine *moralisch-ethische Bildung* auf die kritische Hinterfragung sozialer, politischer, ideologiekritischer und normativer Inhalte. Es gilt festgeschriebene Normen aufzuspüren, Dominanz und Machtverhältnisse als wandelbar und im Kontext der sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse verstehen zu lernen. Auch der Blick auf offene und verborgene diskriminierende Inhalte und Ausdrucksweisen soll geschärft werden. Schüler_innen werden dadurch eine Wachsamkeit gegenüber Festschreibungen und das Verdinglichen von Identitäten entwickeln können. Ein weiteres Ziel einer moralisch-ethischen Bildung ist die Anerkennung von Vielfältigkeit, Alterität, Ambiguität und Pluralität. Wenn es gelingt, das Bewusstsein für die Bedeutung des elementaren Menschenrechts zur sexuellen Selbstbestimmung aufzubauen, ist auch ein großer Schritt zum Abbau von Homophobie gesetzt.

Literarisches Lernen umfasst die Wahrnehmung symbolischer und metaphorischer Ausdrucksweise in einem Text und deren Deutung im Gesamtzusammenhang. In der Auseinandersetzung mit queeren Inhalten ist es unerlässlich, den Fokus auch auf gendersensible Sprache und negierende Ausdrucksweisen zu legen. Durch Identifikation mit den Protagonist_innen sollen Schüler_innen zu Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination angeregt und so auch ihr Vorstellungsvermögen gesteigert werden. Im literarischen Diskurs über Gelesenes können sie Konflikt- und Dialogfähigkeit vertiefen bzw. erwerben. Ein weiteres Ziel stellt die Entwicklung von Neugier und Offenheit gegenüber dem Unbekannten dar.

Vorauszusetzen ist in diesem Zusammenhang, dass die Jugendlichen ein Grundwissen, z.B. aus einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit dem Fach Biologie, über die Vielfältigkeit

von Geschlechtsidentitäten (heterosexuell, homosexuell, bisexuell, intersexuell, transsexuell) im Vorfeld erworben haben.

6.3. Methodisch-didaktische Vorüberlegungen

Einige grundsätzliche Überlegungen zur konkreten Arbeit mit der Thematisierung von queeren Lebensweisen im Literaturunterricht sollen an dieser Stelle den literarischen Betrachtungen der beiden von mir gewählten Werke *Middlesex* und *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* noch vorausgeschickt werden.

6.3.1. Fächerintegrative Dimension

Für das methodisch-didaktische Konzept der Herangehensweise an das Thema erscheint eine isolierte Auseinandersetzung im Literaturunterricht nicht ausreichend und auch nicht sinnvoll. Im Idealfall sollte die Behandlung sexueller Orientierungen und Identitäten in unterschiedlichen Themenkreisen verschiedener Fächer altersadäquat aufgegriffen (z.B. im Rahmen eines über einen längeren Zeitraum festgelegten Projekts oder einer Unterrichtsreihe, aber auch innerhalb eines Jahres-Schwerpunktthemas mit Teilaspekten zum Thema) und in einem themenzentrierten Unterricht miteinander vernetzt werden. Literatur als solche soll eben kein „Lernstoff“ in einem wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Literatur(geschichts)unterricht sein, sondern auch als *Lernmedium* in der Schule insgesamt gesehen werden, da einerseits literarische Texte vor allem auch der Vorstellungs-, Begriffs- und Urteilsbildung in vielen Fächern dienen¹⁴⁹, andererseits Kenntnisse aus anderen Fächern das Verstehen literarischer Texte – ganz besonders auch für die Thematik Sexualität und sexueller Orientierungen/Identitäten – voraussetzen.

¹⁴⁹ vgl. Abraham, Ulf/Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin. 2009. S.129

6.3.2. Interdisziplinarität

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die vielfältigen Möglichkeiten, die sich hier bieten, in Form einer Anleitung alle anzuführen und zu diskutieren. Es sei lediglich als Impuls festgehalten, dass es z.B. Anknüpfungspunkte gibt für Biologie (Grundkenntnisse in Sexualkunde), Geschichte (z.B. die gesellschaftliche Sicht auf Homosexualität in verschiedenen Epochen, die Verfolgung homosexuell orientierter Menschen in der NS-Zeit, u.a.), Ethik (allgemeine Fragen zu Liebe, Partnerschaft und Sexualität), Psychologie/Philosophie (Was versteht man unter dem Begriff der Identität?), Fremdsprachenunterricht (bei Auseinandersetzung von nicht-deutscher Literatur wie z.B. *Middlesex* zentrale Passagen aus dem Original lesen/übersetzen), Politische Bildung (eingetragene Partnerschaftsgesetze, Adoptionsrechte, Thematisierung der Menschenrechte) und auch für musisch-künstlerische Fächer (z. B. Kennenlernen von Gemälden, Skulpturen, Plastiken, Musikstücken/Opern, Musicals u.a., die sehr viel aussagen über zwischenmenschliche Beziehungen im Kontext von Liebe und Sexualität). Innerhalb dieser Unterrichtsarbeit – in welcher Form auch immer, ob nur im Literaturunterricht oder aber in fächerübergreifenden Projekten usw. – außerschulische Organisationen zum Thema (oder einem Teilaspekt) in die Schule zu holen, könnte ebenfalls von Vorteil sein, da Schüler_innen dadurch vielleicht erstmals in Kontakt mit nicht heterosexuell orientierten Menschen treten könnten.

6.3.3. Szenische Verfahren

Die Handreichung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Thema „Erziehung zur Gleichstellung“¹⁵⁰ bietet hier sehr detaillierte Vorschläge, Fragen und Anregungen für den Unterricht, die sich zwar in erster Linie mit (Un)Doing Gender befassen, sich jedoch in erweiterter, umformulierter Weise als kompatibel zum Thema queere Lebensweisen anwenden lassen.

Es könnte so eine fruchtbringende Verbindung von sachbezogenem, sozialem und literarischem Lernen hergestellt werden, die die Jugendlichen auf eine umfassende und ganzheitliche Art und Weise an die Thematik heranführt.

¹⁵⁰ bm:bwk: Unterrichtsprinzip. Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Wien. 2003. S.84 ff.

Der konkreten Inszenierung von Literaturunterricht im Sinne von Diversität (und anderen Themenbereichen) und dessen handlungsorientierten Aktivitäten wie z.B. der szenarischen Aufarbeitung und Darstellung von Geschlechterkonstruktionen steht ein weiter, von der Kreativität der Lehrer_innen und Schüler_innen abhängiger Raum zur Verfügung, der genützt werden sollte.

Im Verlaufe eines vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung finanzierten Forschungsprojekts an Schulen zum Thema (Un)Doing Gender in all seiner Komplexität wurden z.B. in einer bestimmten Phase des Projekts die Geschlechterrollen in einem szenischen Spiel getauscht, das Ergebnis wie folgt beschrieben:

Die Verkehrung herkömmlicher Geschlechterrollen ist komisch und öffnet gleichzeitig Spielräume für dialektisches Denken und Handeln. Indem die Beteiligten nach diesen (Gender-)Rollenspielen das dabei Erlebte diskutierten und zu neuen Scripts weiterentwickelten, erfuhren sie das Potenzial des Butler'schen Konzepts von Performanz unmittelbar. Diese Fähigkeit zur Inversion wurde im Tun entwickelt. Damit sollte auch ein Impuls zur Reflexion gegeben werden, der nicht primär auf kognitiver Ebene ansetzte, sondern möglichst sinnlich und körperlich erfahren werden sollte.¹⁵¹

6.3.4. *Diskursiver Austausch*

Literatur nicht privat, sondern in der Schule gelesen, hat immer auch zum Ziel, in einen literarischen Diskurs darüber, in diesem Fall im Klassenverband oder in Kleingruppen, zu treten und stellt insofern eine sozial geteilte Medienerfahrung dar. Man unterhält sich sozusagen mit Freund_innen und Lehrpersonen über ein gemeinsam gelesenes literarisches Werk oder Abschnitten davon, untersucht den Text im Hinblick auf sprachliche und formale Aspekte, aber in erster Linie auch auf inhaltliche, z.B. moralisch-ethische, soziale, politische Aussagen und stellt Bezüge für das individuelle Sinnsystem und die eigene Erfahrungswelt her.

Wir rezipieren Bücher und andere Medien oft gerade deshalb: damit wir uns darüber austauschen, uns einer gemeinsamen Sinnperspektive oder einer geteilten persönlichen Erfahrung (Freude, Trauer, Schmerz usw.) versichern können.¹⁵²

¹⁵¹ Krammer, Stefan: Forschung in/durch Aktion: Action Research. In: Bidwell-Steiner, Marlen/Krammer, Stefan: (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Facultas Verlags- und Buchhandels AG: Wien. 2010. S.47 f.

¹⁵² Abraham, Ulf/Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin. 2009. S.102

Dieser diskursive Austausch über das subjektive Textverständnis findet dann in einem öffentlichen Raum statt, was im Kontext mit dem Thema sexueller Orientierung nicht immer ohne den Widerstand einzelner Schüler_innen stattfinden wird. Umso mehr, als sich in einem Klassenverband Menschen mit unterschiedlichen kulturellen oder religiösen Hintergründen befinden, diese Tatsache sich jedoch als Ausgangspunkt und durchaus positiv für einen Diskurs über das „Andere“ und „Fremde“, also einer offenen Thematisierung von Differenzen, erweisen kann. Hier bedarf es einer sensiblen Führung und Achtsamkeit der Lehrperson, einer demokratischen Struktur, wo jede und jeder seine Beweggründe frei und offen darlegen kann. Schon allein dieser Umstand kann zu einem Ausgangspunkt für situationsbezogenes Üben von wertschätzenden Konfliktgesprächen führen.

6.3.5. Kommunikationsregeln

Verbindliche Verhaltensvereinbarungen bzw. Gesprächsregeln, auf die alle Beteiligten sich berufen und die sie auch einfordern können, sind bei „heiklen“ Themen von großem Vorteil.

Eine Initiative wie sie das Bundesministerium 2007 gemeinsam mit der dem Titel „Gemeinsam gegen Gewalt“ mit einem praktischen Leitfaden¹⁵³ für alle Schulen startete, erscheint mir sehr geeignet, um ein positives Schulklima und eine wertschätzende Haltung aller Schulpartner_innen gegenüber Vielfalt aufzubauen. In der Auseinandersetzung mit queeren Lebensweisen im Literaturunterricht sollten einzelne relevante Ziele der festgehaltenen Verhaltensvereinbarungen wieder in Erinnerung gerufen werden, um die gegenseitige Wertschätzung von Schüler_innen und deren jeweiligen Meinungen in der Diskussion über queere Lebensweisen zu steigern.

6.3.6. Sozialformen

Je nach Art, Umfang des Textes, der methodischen Aufbereitung und auch den gesteckten Zielen könnte man die Schüler_innen in Kleingruppen oder in Partnerarbeit zu einzelnen Teilaspekten (die sie frei wählen dürfen) des Themas lesen/am Text arbeiten/darüber referieren lassen, dem unterschiedlichen Lesetempo und den unterschiedlichen

¹⁵³ bm:uk: Vereinbarung schafft Verantwortung. Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen. Wien. 2007

Leseerfahrungen der Schüler_innen Rechnung tragend. Dies bietet sich vor allem bei umfangreicheren Werken wie z.B. *Middlesex* an, da die Jugendlichen durch die Länge eines Textes möglicherweise das Interesse daran verlieren könnten. Durch das aufgeteilte Referieren über fortlaufende Abschnitte würde der Inhalt des gesamten Werkes allen Schüler_innen gegenwärtig sein. Wenn die Lehrer_innen es schaffen, authentisch und mit eigener Begeisterung das Interesse am Werk zu wecken, wird es in der Praxis hoffentlich so aussehen, dass – einmal gefesselt von der Erzählung – viele Jugendliche sich den gesamten Text im Sinne einer literarästhetischen Rezeption¹⁵⁴ zu eigen machen, indem sie ihn als lustvoll, befriedigend, unterstützend und bereichernd für sich selbst erleben lernen (Individuation).

6.3.7. Zeitlicher Rahmen

Zu den Rahmenbedingungen ist festzuhalten, dass 45-Minuten-Einheiten von ständig wechselnden Fächern sich als kontraproduktiv (und nicht nur bei diesem Thema) erweisen. Zumindest Blockungen könnten ein erster Schritt zu besseren Umsetzungsmöglichkeiten bieten, das Ideal einer angemessenen Form wäre meines Erachtens jedoch der von Klafki postulierte *Epochalunterricht*¹⁵⁵, bei dem über einen längeren Zeitraum an allen oder meisten Tagen einer Schulwoche zumindest 2 Zeitstunden dem Thema vorbehalten sind und der Anteile aus mehreren Fächern, am besten mit einem Lehrer_innenteam, in sich vereinigt.

6.3.8. Auswahl der Literatur

Je nach Zielsetzungen, d.h. in welchem Bereich der von mir in Kapitel 2 angeführten theoretischen Grundlagen zu queeren Lebensweisen die literarische Auseinandersetzung erfolgen soll, wird die Auswahl der Literatur mit Berücksichtigung vieler wie in Kap. 6.3.1. überlegten Faktoren auszuwählen sein.

Queere Lebensweisen im Literaturunterricht zu thematisieren, um Sensibilisierungs-,

¹⁵⁴ vgl. Abraham, Ulf/Kepser, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin. 2009. S.68

¹⁵⁵ vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2007. S.66 f.

Reflexions- und Lernprozesse in vielfältigen Zielbereichen, wie schon erörtert, anzubahnen, halte ich im zeitgemäßen Kontext für unabdingbar. Literatur zu diesem Thema soll den meiner Meinung nach sehr bedeutsamen und schon näher erläuterten Anspruch Klafkis erfüllen.

Es ist dies der Anspruch

- eines *epochaltypischen Schlüsselproblems* unserer modernen Welt
- eines *exemplarischen Lernens*
- einer Möglichkeit, den eigenen *Glücksanspruch* hinsichtlich Freiheit zur selbstbestimmten Identität (und sexuelle Identität ist ein wesentlicher Bestandteil der Identität) – mit der gleichzeitigen Anerkennung eines gleichberechtigten Miteinanders aller Lebensformen – für sich selbst zu definieren.

Bei der Auswahl der exemplarischen Texte in meiner Arbeit habe ich ganz bewusst zwei sehr unterschiedliche – auch im Hinblick auf die Lese-Rezeption – Werke gewählt. Während *Middlesex* sehr klar auf Empathie mit dem Protagonisten abzielt, um Perspektiven zu wechseln, den Begriff der „Normalität“ zu hinterfragen und eine wertschätzende Haltung gegenüber dem „Fremden“ und „Anderen“ in seiner wesentlichen und einzig bedeutsamen Eigenschaft als „Mensch“ im Sinne einer humanistischen Ethik zu entwickeln, weckt die Person *Törleß* in seinen Verhaltensweisen in den Leser_innen selbst sehr widersprüchliche Empfindungen und mitunter auch Gefühle der Fremdheit.

7. Literarische Begegnung mit Vielfalt

7.1. Die Verwirrungen des Zöglings Törleß von Robert Musil

Robert Musils Erstlingswerk, der 1906 erschienene Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“¹⁵⁶, schildert die Erfahrungen eines sich in der Identitätssuche befindlichen Heranwachsenden, die er während seiner Zeit an einem Knabeninternat durchlebt.

¹⁵⁶ Musil, Robert: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Hamburg, 1959.

Der Schul- und Internatsroman skizziert die krisenreiche Zeit der Pubertät und beschäftigt sich mit Fragen der (Homo-)Sexualität, Identität, Wahrheit, Moral und Ethik. Ebenfalls zentrale Themen des Werks sind Sadismus, Sprachkritik und -skeptizismus, sowie die Spannung zwischen Sinnlich-Anschaulichem und Begrifflich-Gedanklichem, wie auch Birgit Nübel konstatiert: „Es handelt sich um einen Roman, dessen Gegenstand das Senti-Mentale ist, das Verhältnis von Fühlen und Denken, von Empfindungen und Erkenntnissen.“¹⁵⁷

In der Rezeptionsgeschichte der *Verwirrungen des Zöglings Törleß* wurde in Bezug auf die sadistischen Sequenzen des Werkes, wohl auch unter dem Eindruck des Nationalsozialismus, oftmals die Vision einer kommenden Diktatur herausgelesen. So schreibt etwa Robert Minder: „Musil nimmt nicht nur die Welt von 1913, sondern auch die von 1945 vorweg. Die Sadisten zeigen sich als Meister im Vertuschen von Verbrechen.“¹⁵⁸

Im Kontext dieser Arbeit habe ich dieses Werk ausgewählt, um anhand eines sogenannten Klassikers der Literatur zu zeigen, welche queeren Themenfelder in der Detailanalyse eines Buches ins Blickfeld rücken können. Der Roman erscheint mir dazu besonders geeignet, da die Geschichte einer Ichfindung und die Begründung eines Selbstbewusstseins erzählt wird. In der Analyse werde ich den Fokus auf Aspekte der Identität(sfindung), die geschilderten homoerotischen Erfahrungen, Geschlechterrollenbilder und hierarchische Strukturen und Normen legen.

Eine Erzählstruktur, wie man sie in den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* vorfindet, ist recht ungewöhnlich für einen Roman des beginnenden 20. Jahrhunderts, so werden mit Hilfe eines alles überblickenden, psychologisch gebildeten und über ein analytisches Differenzierungsvermögen verfügenden auktorialen Erzählers nicht nur Erlebnisse geschildert, sondern auch immer wieder Reflexionen, Erläuterungen, Kommentare und Diskurse eingeflochten. Bildhaftes und begriffliches Sprechen, Erzähltes und Essayistisches, Sinnliches und Abstraktes finden gleichermaßen ihren Platz, wechseln sich ab und machen den Text so zu einer Quelle vielfältiger Anschauungsweisen. Indem Musil es sich erlaubt, an vielen Stellen den natürlichen Erzählfluss und das damit verbundene epische Präteritum zu unterbrechen, durch die wiederholte Einfügung von Rückblenden und Vorblicken in Törleß Vergangenheit und Zukunft, verlässt der Autor die Bahnen des traditionell linearen Erzählens.

Anm.: Im Folgenden wird bei Zitaten aus dem Text das Sigel [VZT] verwendet.

¹⁵⁷ Nübel, Birgit: „Empfindsame Erkenntnisse“ in Robert Musil: „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. In: Der Deutschunterricht. Jg. 48 Heft 2. 1996. S.51

¹⁵⁸ Minder, Robert: Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil. In: Minder, Robert: Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Suhrkamp: Frankfurt a. Main. 1977. S.86

Durch diesen Kunstgriff sind die Leser_innen immer wieder dazu aufgefordert, innezuhalten, Überlegungen anzustellen und mit dem Erzähler in einen fiktiven Diskurs zu treten.

7.1.1. Das Fremde

Der Roman beginnt mit der Schilderung einer tristen, leblos wirkenden Bahnhofsstation, die an der Strecke nach Russland liegt. Das Ehepaar Törleß, vor allem Törleß' Mutter, bedauert, ihren bisher wohlbehüteten Liebling durch seine Rückkehr in das nahe gelegene Internat „nun wieder auf so lange Zeit unter fremden Leuten lassen zu müssen“ [VZT 9]. Der Abschied fällt allen schwer, doch Törleß soll „in so ferner, unwirtlicher Fremde (...) vor den verderblichen Einflüssen einer Großstadt“ [VZT 9] bewahrt werden.

Der Begriff der Fremde wird hier gleichgesetzt mit einem notwendigen Übel, dass ob anderer Unannehmlichkeiten (den potentiell „verderblichen Einflüssen einer Großstadt“) in Kauf zu nehmen ist. Wie diese ungünstigen Einwirkungen aussehen könnten, wird nicht näher erläutert. Unbekannte Menschen lösen in Hofrätin Törleß zuallererst Misstrauen aus, da die Sorge um ihr einziges Kind, das bisher durch ihre physische Nähe immer unter ihrem Schutze stand, sehr groß ist.

Die Gleichsetzung des Fremden mit etwas, das als „unwirtlich“ wahrgenommen wird, verweist auch auf die Entstehungszeit des Werkes, das beginnende 20. Jahrhundert, in dem Fremdheit noch längst nicht so positiv besetzt ist, wie hundert Jahre später. In Bezug zur Gegenwart ist festzuhalten, dass der Begriff eine Bedeutungserweiterung erfahren hat, so ruft das Fremde zusätzlich zu negativ konnotierten Assoziationen wie eben Angst, Misstrauen, Ungastlichkeit oder gar Übel auch Assoziationen wie Neues, Perspektivenwechsel, Horizonterweiterung, Bereicherung, Interesse, Entwicklung u. Ä. auf.

Wenn Törleß sich die Frage stellt, was ihn befremdet, kommt er zu folgendem Ergebnis:

Welche Dinge sind es, die mich befremden? Die unscheinbarsten. Meistens leblose Sachen. Was befremdet mich an ihnen? Ein Etwas, das ich nicht kenne. Aber das ist es ja eben! Woher nehme ich dieses <Etwas!> Ich empfinde sein Dasein; es wirkt auf mich; so, als ob es sprechen wollte. Ich bin in der Aufregung eines Menschen, der einem Gelähmten die Worte von den Verzerrungen des Mundes ablesen soll und es nicht zuwege bringt. So, als ob ich einen Sinn mehr hätte als die anderen, aber einen nicht fertig entwickelten, einen Sinn, der da ist, sich bemerkbar macht aber nicht funktioniert. Die Welt ist für mich voll lautloser Stimmen: bin ich daher ein Seher oder ein Halluzinierter?

Aber nicht nur das Leblose wirkt so auf mich; nein, was mich viel mehr in Zweifel stürzt, auch die Menschen. [VZT 94]

Dass Törleß' Fremdheitsempfinden nicht nur auf Dinge, sondern auch auf Menschen bezogen ist, mag auch daran liegen, dass er als Einzelgänger und Außenseiter¹⁵⁹ eingeschätzt werden kann, der seine Stunden am liebsten alleine verbringt. Da seine Beziehungen – vor allem zu Gleichaltrigen – wenig in die Tiefe gehen, fällt es ihm umso schwerer, sich in die Gefühls- und Gedankenwelt anderer hineinzuleben, ein Faktum, das nicht unwesentlich in seine Vergehen an Basini hineinspielt, da es ihm an Empathie mangelt.

Törleß selbst, als Figur und Charakter, evoziert in den Leser_innen bis zum Schluss fortlaufende Gefühle der Fremdheit. Sich in sein Wesen hineinzusetzen fällt, bedingt durch seine Sachlichkeit und seine nüchterne Anschauungsweise, schwer.

Sich anhand der Lektüre der *Verwirrungen des Zöglings Törleß* mit dem Begriff des „Fremden“ auseinanderzusetzen, kann Anlass dafür sein, den Kindern und Jugendlichen „ein Stück Eigenes verständlich und zugleich das Fremde, Unvertraute, Irritierende denkbar [zu machen]“¹⁶⁰. Vielfalt wird auf diesem Wege als positiver, bereichernder Wert im Sinne einer *Poetik der Verschiedenheit*¹⁶¹ erfahrbar.

7.1.2. Sexualität und Sinnlichkeit

Robert Musils Entscheidung, in den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* tabuisierte Inhalte wie jugendliche Sinnlichkeit und Sexualität explizit darzustellen, erregt um die Jahrhundertwende noch mancherlei Aufsehen, wenngleich der Text ungleich radikaler und offener als etwa Frank Wedekinds *Frühlingserwachen* ist, wurde er im Gegensatz zu diesem allerdings nie verboten.¹⁶²

Zu Beginn des Romans wird Törleß' Sexualität als eine erst im Aufkeimen befindliche, zurückhaltende, wenig zielgerichtete Sinnlichkeit beschrieben. Im Gegensatz zu seinen gleichaltrigen Freunden beteiligt sich Törleß nicht an deren zotigen Spielchen und Sprüchen,

¹⁵⁹ vgl. Aler, Jan: Als Zögling zwischen Maeterlinck und Mach. In: Martini, Fritz (Hg.): Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für Käte Hamburger. Ernst Klett Verlag: Stuttgart. 1971. S.255

¹⁶⁰ Müller-Michaels, Harro: Kanon der Irritationen. Variation literarischer Identitätsbildung. In: Deutschunterricht. Jg. 47. Heft 10. 1994. S.462

¹⁶¹ vgl. Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2006. S.15 f.

¹⁶² vgl. Schröder-Werle, Renate: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Erläuterungen und Dokumente. Reclam: Stuttgart. 2001. S.79

sondern verharret vorläufig in der Rolle eines Beobachters. Begründet wird dieses Verhalten mit „einer gewissen Schüchternheit in geschlechtlichen Sachen“ [VZT 17], ein Ausdruck, an dem man sehr gut die im Kontext der Zeit tabuisierte Kategorie Sexualität und die Scheu, die Sache beim Namen zu nennen, erkennen kann.¹⁶³

Törleß – wie viele Heranwachsende auch – verspürt eine noch recht unbestimmte Sehnsucht nach sinnlichen Erlebnissen, da er sich noch keine Vorstellung von diesen machen kann:

Er dachte an alte Malereien, die er in Museen gesehen hatte, ohne sie recht zu verstehen. Er wartete auf irgend etwas, so wie er vor diesen Bildern immer auf etwas gewartet hatte, das sich nie ereignete. Worauf ...? ... Auf etwas Überraschendes, noch nie Gesehenes; auf einen ungeheuerlichen Anblick, von dem er sich nicht die geringste Vorstellung machen konnte; auf irgend etwas von fürchterlicher, tierischer Sinnlichkeit; das ihn wie mit Krallen packe und von den Augen aus zerreiße; auf ein Erlebnis, das in irgendeiner noch ganz unklaren Weise mit den schmutzigen Kitteln der Weiber, mit ihren rauen Händen, mit der Niedrigkeit ihrer Stuben, mit ... mit einer Beschmutzung an dem Kot der Höfe ... zusammenhängen müsse ...Nein, nein; [VZT 18]

An dieser Textstelle kommt Robert Musils Vorliebe für bildhafte Vergleiche zum Vorschein. Törleß' Vorstellung von Sexualität ist zweifach konnotiert: angstbesetzt („ungeheuerlicher Anblick“, „fürchterliche(r), tierische(r) Sinnlichkeit“, etwas „das ihn wie mit Krallen packe und von den Augen aus zerreiße“) und mit negativen Begriffen („schmutzige(n) Kittel(n)“, „rauhe(n) Hände(n)“, „Niedrigkeit ihrer Stuben“, „Beschmutzung an dem Kot der Höfe“) verbunden. Auch hier gewinnt der/die Leser_in einen Eindruck über eine mit Schmutz (moralisch schlecht!) verknüpfte Kategorie Sexualität.

In seinem Schulkameraden Beineberg entdeckt Törleß erstmals Begehrlichkeiten, die ihn wiederum beängstigen und auch Gefühle des Ekels auslösen.

Diese schmalen, dunklen Hände, die eben geschickt den Tabak in das Papier rollten, waren doch eigentlich schön. Magere Finger, ovale, schön gewölbte Nägel: es lag eine gewisse Vornehmheit in ihnen. Auch in den dunkelbraunen Augen. Freilich – die Ohren standen mächtig ab, das Gesicht war klein und unregelmäßig, und der Gesamteindruck des Kopfes erinnerte an den einer Fledermaus. Dennoch – das fühlte Törleß, indem er die Einzelheiten gegeneinander abwog, ganz deutlich – waren es nicht die häßlichen, sondern gerade die vorzüglicheren derselben, die ihn so eigentümlich beunruhigten. (...) [VZT 18]

¹⁶³ Anm.: Jan Aler bezeichnet die Darstellung der Sexualität in den *Verwirungen des Zöglings Törleß* als „behutsam“ und „wortkarg“. (Vgl. Aler, Jan: Als Zögling zwischen Maeterlinck und Mach. In: Martini, Fritz (Hg.): Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für Käte Hamburger. Ernst Klett Verlag: Stuttgart. 1971. S.250)

Auch die Hände, die er ja gewiß ebensogut in dem Eindrucke einer formvollen Geste hätte festhalten können, dachte er nicht anders als in einer fingernden Beweglichkeit. Und gerade an ihnen, die doch eigentlich das Schönste an Beineberg waren, konzentrierte sich der größte Widerwille. Sie hatten etwas Unzüchtiges an sich. Das war wohl der richtige Vergleich. Und etwas Unzüchtiges lag auch in dem Eindrucke verrenkter Bewegungen, den der Körper machte. In den Händen schien es sich nur gewissermaßen anzusammeln und schien von ihnen wie das Vorgefühl einer Berührung auszustrahlen, das Törleß einen ekligen Schauer über die Haut jagte. Er war selbst über seinen Vorfall verwundert und ein wenig erschrocken. Denn schon zum zweitenmal an diesem Tage geschah es, daß sich etwas Geschlechtliches unvermutet und ohne rechten Zusammenhang zwischen seine Gedanken drängte. [VZT 19]

Wenn Musil von dem „Vorgefühl einer Berührung“ spricht, deutet dies bereits auf spätere homoerotische Erlebnisse seines Protagonisten Törleß hin.

Zunächst jedoch sammelt Törleß einmal Erfahrungen mit dem weiblichen Geschlecht. Er und Beineberg machen sich gemeinsam auf den Weg zu Božena, einer Dorfhexe, die von den Schülern des Internats regelmäßig aufgesucht wird. Božena wohnt außerhalb der Stadt, auf der anderen Seite des Flussufers in einem alten Badhaus. Durch diese räumliche Sonderstellung wird eine Grenze zur alltäglichen, „normalen“ Lebenswelt der Schüler markiert. Der Weg zum „jenseitige[n] Ufer“ [VZT 28] wirkt wild und unheimlich und es ist schwer, ihn überhaupt zu finden: So ist er gesäumt von Bäumen, die „wie eine schwarze, undurchdringliche Mauer drohten. Erst nach vorsichtigem Suchen fand sich ein schmaler, versteckter Weg, der geradeaus hineinführte.“ [VZT 28]

Der auktoriale Erzähler versucht Törleß' Besuche bei Božena zu rechtfertigen, indem er diese als aus Neugierde heraus entstandene Verirrung abtut. Prostitution bzw. die Inanspruchnahme einer auf Sexualität begründeten Dienstleistung werden implizit moralisch verurteilt und als Laster eingestuft:

Er [Törleß] war nicht lasterhaft. Bei der Ausführung überwogen stets der Widerwille gegen sein Beginnen und die Angst vor den möglichen Folgen. Nur seine Phantasie war in eine ungesunde Richtung gebracht. Wenn sich die Tage der Woche bleiern einer nach dem andern über sein Leben legten, fingen diese beizenden Reize an, ihn zu locken. Aus den Erinnerungen an seine Besuche bildete sich eine eigenartige Verführung heraus. Božena erschien ihm als ein Geschöpf von ungeheuerlicher Niedrigkeit und sein Verhältnis zu ihr, die Empfindungen, die er dabei zu durchlaufen hatte, als ein grausamer Kultus der Selbstopferung. Es reizte ihn, alles zurücklassen zu müssen, worin er sonst eingeschlossen war, seine bevorzugte Stellung die Gedanken und Gefühle, die man ihm einimpfte, all das, was ihm nichts gab und ihn erdrückte. Es reizte ihn nackt, von allem entblößt, in rasendem Laufe zu diesem Weibe zu flüchten. [VZT 18 f.]

„Gedanken und Gefühle, die man ihm einimpfte“ – Moral und Ethik, wie man zu denken und zu fühlen hatte, dagegen lehnt er sich auf. Er befindet sich in einem Prozess, den alle heranwachsenden Jugendlichen in der Pubertät durchleben. „Nackt“ und „von allem entblößt“ wie ein unbeschriebenes Blatt möchte er die Enge des bürgerlichen Korsetts und die damit verbundenen Normvorstellungen sprengen.

In der Begegnung mit Božena muss Törleß immer wieder an seine Mutter denken, die er bis dahin als geschlechtsloses Wesen¹⁶⁴ wahrgenommen hat:

Er hatte damals plötzlich an seine eigene Mutter denken müssen, und dies hielt nun fest und war nicht loszubekommen. Es war ihm nur so durch die Grenzen des Bewußtseins geschossen – blitzschnell oder undeutlich weit – am Rande – nur wie im Fluge gesehen – kaum ein Gedanke zu nennen. Und hastig war darauf eine Reihe von Fragen gefolgt, die es verdecken sollten: „Was ist es, das es ermöglicht, daß diese Božena ihre niedrige Existenz an die meiner Mutter heranrücken kann? Daß sie sich in der Enge desselben Gedankens an jene herandrängt? Warum berührt sie nicht mit der Stirne die Erde, wenn sie schon von ihr sprechen muß? Warum ist es nicht wie durch einen Abgrund zum Ausdruck gebracht, daß hier gar keine Gemeinsamkeit besteht? Denn, wie ist es doch? Dieses Weib ist für mich ein Knäuel aller geschlechtlichen Begehrlichkeiten; und meine Mutter ein Geschöpf, das bisher in wolkenloser Entfernung, klar und ohne Tiefen, wie ein Gestirn jenseits alles Begehrens durch mein Leben wandelte...“ [VZT 34]

Törleß sättigte sich mit den Augen an Božena und konnte dabei seine Mutter nicht vergessen; durch ihn hindurch verkettete die beiden ein Zusammenhang (...) [VZT 35]

„Ein Geschöpf“ in „wolkenloser Entfernung“, eine Art geschlechtsloser Engel, heilig, fern von allem, was mit Begehren und Sexualität zu tun haben könnte – eine nicht ungewöhnliche Sicht auf die Mutter in diesem Alter, die viele Jugendliche teilen.

Zurück im Internat lassen ihn die Gedanken an seine Mutter noch immer nicht los, er erinnert sich an eine Szene als seine Eltern gemeinsam durch einen Park wanderten, und er deutet sie nun anders:

Die Stimme seiner Mutter aus der Tiefe des Gartens, wo sie mit Papa auf den schwach schimmernden Kieswegen spazierenging. Lieder, die sie halblaut vor sich hinsang. Aber da, ... es fuhr ihm kalt durch den Leib ... war auch wieder dieses quälende Vergleichen. Was mochten die beiden dabei gefühlt haben? Liebe? Nein, der Gedanke kam ihm jetzt zum erstenmal. Überhaupt war das etwas ganz anderes. Nichts für große und erwachsene Menschen; gar für seine Eltern. Nachts am offenen Fenster sitzen und sich verlassen fühlen, sich anders fühlen als die Großen, von jedem Lachen und von jedem spöttischen Blick mißverstanden, niemandem erklären können, was man schon bedeute, und sich nach einer sehnen,

¹⁶⁴ vgl. Luserke, Matthias: Robert Musil. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar. 1995. S.24

die das verstünde, ... das ist Liebe! Aber dazu muß man jung und einsam sein. Bei ihnen mußte es etwas anderes gewesen sein; etwas Ruhiges und Gleichmütiges. Mama sang einfach am Abend in dem dunklen Garten und war heiter ... [VZT 35 f.]

Liebe, ein Gefühl, das Törleß noch nicht kennt, ist in seiner Vorstellung besetzt mit Einsamkeit, die tatsächliche Ausübung der Sexualität, die „erfüllte Liebe“ deckt sich nicht mit seinem noch unreifen Begriff derselben.

Sexualität ist zeitbedingt in einer Weise stigmatisiert und verpönt, dass Törleß bei den Gedanken an seine Eltern Scham empfindet. Božena fragt Törleß, ob er sich nicht vor seiner Mutter schämen würde, woraufhin Törleß sich fühlt, als ob er diese durch den Besuch bei ihr verraten würde, wenngleich ihm bewusst wird, dass auch seine Eltern sexuelle Wesen sind:

Bei diesen Worten bekam Törleß wieder die frühere Vorstellung von sich selbst. Wie er alles hinter sich ließ und das Bild seiner Eltern verriet. Und nun mußte er sehen, daß er damit nicht einmal etwas fürchterlich Einsames, sondern nur etwas ganz Gewöhnliches tat. Er schämte sich. Aber auch die anderen Gedanken waren wieder da. Sie tuen es auch! Sie verraten dich! Du hast geheime Mitspieler! Vielleicht ist es bei ihnen irgendwie anders, aber das muß bei ihnen das gleiche sein: eine geheime, fürchterliche Freude. [VZT 37]

Törleß empört sich hier über die Heimlichtuerei seiner Eltern und fühlt sich auch von ihnen verraten. Sexualität als vorstellbares Gesprächsthema zwischen Eltern und Kind ist undenkbar.

Matthias Luserke sieht in Törleß' Anerkennung der Mutter als geschlechtliches Wesen eine notwendige, jedoch schmerzhaft Entwicklung des Protagonisten: „Der Verlust der Mutter, der in der Eingangssequenz zunächst ein banaler ist, erweist sich im weiteren Fortgang des Romans sehr schnell als ein für Törleß gravierendes, leidvolles Erlebnis, da es den Abschied von der sexuell unschuldigen Kindheit bedeutet.“¹⁶⁵

Als Törleß' Internatskollege Reiting entdeckt, dass sein Mitschüler Basini anderen Kollegen Geld entwendet, klärt er Beineberg und Törleß über die Diebstähle auf und gemeinsam beratschlagen sie darüber, wie nun mit Basini zu verfahren wäre. Törleß fühlt sich den beiden in der Diskussion unterlegen und kann seine Meinung, Basini zu denunzieren, nicht durchsetzen. Es wird beschlossen, ihn unter Kuratel zu setzen und ihm eine Chance zur Besserung zu gewähren. Beineberg und vor allem der sadistisch veranlagte Reiting nützen die über Basini gewonnene Machtposition aus, um ihre Unterdrückungsphantasien an einem

¹⁶⁵ Luserke, Matthias: Robert Musil. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar. 1995. S.19

ihnen ausgelieferten Menschen zu erproben. Törleß, der zuerst nur stiller Beobachter der Szenarien ist, merkt sehr schnell, dass die Machtdemonstrationen (Erniedrigung, Gewalt, sexueller Missbrauch) eine erregende Wirkung auf ihn ausüben:

Törleß fühlte sich durch diese klagenden Laute angenehm berührt. Wie mit Spinnenfüßen lief ihm ein Schauer den Rücken hinauf und hinunter; dann saß es zwischen den Schulterblättern fest und zog mit feinen Krallen seine Kopfhaut nach hinten. Zu seinem Befremden erkannte Törleß, daß er sich in einem Zustande geschlechtlicher Erregung befand. Er dachte zurück, und ohne sich zu erinnern, wann dieser eigentlich eingetreten sei, wußte er doch, daß ihn schon das eigentümliche Verlangen, sich gegen den Boden zu drücken, begleitet hatte. Er schämte sich dessen; aber es hatte ihm wie eine mächtige Blutwelle daherflutend den Kopf benommen. [VZT 74]

Trotz seiner anfänglich passiven Rolle¹⁶⁶ taucht in Törleß ein ihn selbst befremdendes Verlangen auf, dessen er sich schämt und das ihn zutiefst verwirrt.

Nach und nach gerät er immer heftiger in einen Zustand „eines mehr seelischen als körperlichen Fiebers“ [VZT 96] und philosophiert darüber, wie dieser Zustand beschaffen sei, er fragt sich, ob auch andere Menschen davon betroffen sind:

Ein Gedanke preßte Törleß am ganzen Körper zusammen. Sind auch die Erwachsenen so? Ist die Welt so? Ist es ein allgemeines Gesetz, daß etwas in uns ist, das stärker, größer, schöner, leidenschaftlicher, dunkler ist als wir? Worüber wir so wenig Macht haben, daß wir nur ziellos tausend Samenkörner streuen können, bis aus einem plötzlich eine Saat wie eine dunkle Flamme schießt, die weit über uns hinauswächst? ... Und in jedem Nerv seines Körpers bebte ein ungeduldiges Ja als Antwort. [VZT 97]

Seine erwachende Leidenschaft versetzt ihn in große Aufregung, noch immer vermag er es nicht, diese ganz einzuordnen, und er fühlt, dass da etwas ist, worüber er womöglich keine Kontrolle, keine Macht hat.

Im Zustand geistiger Verwirrtheit (Probleme in der Auseinandersetzung mit einem Text von Immanuel Kant) schweifen seine Gedanken in die Richtung sinnlicher Erlebnisse, seine sexuelle Fixierung auf Basini kommt zum Vorschein: „Ein körperlicher Einfluß schien dann von Basini auszugehen, ein Reiz, wie wenn man in der Nähe eines Weibes schläft, von dem man jeden Augenblick die Decke wegziehen kann.“ [VZT 99] Basinis Reize werden mit denen einer Frau gleichgesetzt, wohl auch um Törleß' Begierde zu rechtfertigen.

¹⁶⁶ vgl. Baur, Uwe: Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. In: Vom Törleß zum Mann ohne Eigenschaften. Grazer Musil-Symposium 1972. Hrsg. Von Uwe Baur und Dietmar Goltschnigg. Fink Verlag: München, Salzburg, 1973. S.32

Durch ein Wochenende und zwei Feiertage entsteht eine viertägige Ferienzeit und eine neue Situation – Törleß und Basini bleiben als die einzigen Schüler ihrer Klasse alleine im Internat zurück. Während dieser Zeit entwickelt sich in Törleß der „triebhafte Wunsch“ [VZT 102], sich Basini anzunähern, wenngleich „die Grausamkeit und Sinnlichkeit in ihm gar kein rechtes Ziel hatte.“ [VZT 102 f.] Zunächst weiß er nicht, wie sich dieser Wunsch äußern solle und die Möglichkeiten (Gewalt und sexueller Kontakt) versetzen ihn in Abscheu:

Er wollte ihn doch nicht prügeln? Gott bewahre! Und in welcher Weise sollte sich denn seine sinnliche Erregung an ihm befriedigen? Er empfand unwillkürlich einen Abscheu, als er an die verschiedenen kleinen Knabenlaster dachte. Sich vor einem anderen Menschen so bloßzustellen? Nie! ... [VZT 103]

Homosexualität wird hier sehr negativ dargestellt, so seien homosexuelle Erlebnisse „Knabenlaster“ und die Einlassung auf solche Erfahrungen ließe sich gleichsetzen mit einer Erniedrigung vor dem Gegenüber.

Letztendlich überwältigt ihn die Leidenschaft und „ein förmlich physischer Zwang“ [VZT 103] zieht Törleß an Basinis Bett. Als Basini erwacht und Törleß bemerkt, blickt er ihn zuerst verständnislos an, scheint dann aber doch eine Idee zu haben, was Törleß von ihm wollen könne und macht sich auf den Weg zur geheimen Dachkammer, in der die Folterungen gewöhnlich stattfinden. Törleß versteht, dass Beineberg und Reiting mit Basini wohl schon öfters nächtliche Ausflüge in die Dachkammer unternommen haben.

Trotz Törleß' zwiespältiger Gefühle für Basini, die permanent zwischen Anziehung, Verliebtheitsgefühlen aber auch Empfindungen wie Scham und Ekel schwanken, entwickelt sich ein Verhältnis zwischen den beiden. Auch Basini sucht Törleß' Nähe, da er ihn als „sanft“ und weniger „roh und prahlerisch“ [VZT 113] als Beineberg und Reiting einstuft und ihm sogar die Liebe gesteht. Törleß lässt sich verführen, da er nicht gegen „die heiße Nähe der weichen, fremden Haut“ [VZT 113 f.] ankommt:

Die Sinnlichkeit, die sich nach und nach aus den einzelnen Augenblicken der Verzweiflung in ihn gestohlen hatte, war jetzt zu ihrer vollen Größe erwacht. Sie lag nackt neben ihm und deckte ihm mit ihrem weichen schwarzen Mantel das Haupt zu. Und sie raunte ihm süße Worte der Resignation ins Ohr und schob mit ihren warmen Fingern alle Fragen und Aufgaben als vergebens weg. Und sie flüsterte: in der Einsamkeit ist alles erlaubt.

Nur in dem Augenblicke, als es ihn fortriß, wachte er sekundenlang auf und klammerte sich verzweifelt an den einen Gedanken: Das bin nicht ich! ... nicht ich! ... Morgen erst wieder werde ich es sein! ... Morgen ... [VZT 114]

An obiger Textstelle sieht man recht deutlich Musils Vorliebe, fließende Übergänge zwischen auktorialem Erzähler und innerem Monolog vorzunehmen. Vielleicht ist dies auch ein Stilmittel, um Törleß' „Verwirrungen“ noch deutlicher sichtbar werden zu lassen. Dem_der Leser_in soll durch diese Textstelle suggeriert werden, dass es nicht Törleß selbst ist, der da handelt („Das bin nicht ich!“), sondern die „Sinnlichkeit“, seine Triebe, etwas zu Großes, um sich dagegen zu wehren. Eine erneute Rechtfertigung – „in der Einsamkeit ist alles erlaubt“ – und der Gedanke, dass am nächsten Tag wieder alles anders sein werde, bewirkt, dass Törleß sich verführen lässt.

Zwischen Törleß und Basini häufen sich die Zusammenkünfte, damit der/die Leser_in jedoch nicht den Eindruck gewinnt, Törleß sei gar verliebt in Basini, kommentiert Musil dieses Intermezzo durch den Erzähler wie folgt:

Aber man darf auch wirklich nicht glauben, daß Basini in Törleß ein richtiges und – wenn auch noch so flüchtig und verwirrt – wirkliches Begehren erregte. Es war allerdings etwas wie Leidenschaft in Törleß erwacht, aber Liebe war gewiß nur ein zufälliger, beiläufiger Name dafür und der Mensch Basini nicht mehr als ein stellvertretendes und vorläufiges Ziel dieses Verlangens. [VZT 115] (...)

Der Eindruck war nicht anders, als wäre er den nur schönen, von allem Geschlechtlichen noch fernen Formen eines ganz jungen Mädchens gegenübergestanden. Eine Überwältigung. Ein Staunen. Und die Reinheit, die unwillkürlich von diesem Zustande ausging, war es, die den Schein einer Neigung – dieses neue wunderbar unruhige Gefühl in sein Verhältnis zu Basini trug. Alles andere aber hatte damit wenig zu tun. Dieses übrige des Begehrens war schon längst – war schon bei Božena und noch viel früher dagewesen. Es war die heimliche, ziellose, auf niemanden bezogene, melancholische Sinnlichkeit des Heranreifenden, welche wie die feuchte, schwarze, keimtragende Erde im Frühjahr ist und wie dunkle unterirdische Gewässer, die nur eines zufälligen Anlasses bedürfen, um durch ihre Mauern zu brechen. [VZT 116]

Basini wird als jederzeit austauschbares Objekt der Begierde („ein stellvertretendes und vorläufiges Ziel“, „auf niemanden bezogene, melancholische Sinnlichkeit“) dargestellt. Indem Basini wiederholt mit einem jungen Mädchen verglichen wird, soll einerseits die eigentliche Heterosexualität Törleß' („die Reinheit“!) betont werden und sollen andererseits seine homosexuellen Handlungen gerechtfertigt werden.

Nach und nach verwandeln sich Törleß' Empfindungen für Basini, zurück bleiben Scham und Ekel, die Zeit der sexuellen Verwirrung ist vorüber.

Jede Bewegung Basinis erfüllte ihn mit Ekel, die ungewissen Schatten seiner Illusionen machten einer kalten, stumpfen Helle Platz, seine Seele schien zusammenzuschrumpfen, bis nichts mehr übrigblieb, als die Erinnerung an ein früheres Begehren, das ihm unsagbar unverständlich und widerwärtig vorkam.

Er stieß seinen Fuß gegen die Erde und krümmte seinen Leib zusammen, nur um sich dieser schmerzhaften Scham zu entwinden.

Er fragte sich, was die anderen zu ihm sagen würden, wenn sie sein Geheimnis wüßten, seine Eltern, seine Lehrer? [VZT 117]

Es ist klar, dass Törleß' homosexuelle Erfahrungen ein Geheimnis bleiben werden, denn die Frage, wie wohl andere (Autoritätspersonen!) über sein Verhältnis zu Basini denken würden, hatte er sich bis zu diesem Zeitpunkt nie gestellt. Sie wird ob der heteronormativen Ordnung seiner Lebenswelt wohl rein rhetorisch zu verstehen sein.

7.1.3. Geschlechterbilder und Heteronormativität

Die in den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* gezeichneten Geschlechtszuschreibungen orientieren sich an aus heutiger Perspektive bereits teilweise überholten Vorstellungen über das „natürliche“ Wesen von Frauen und Männern, der Duktus der Zweigeschlechtlichkeit ist vielerorts spürbar. So werden beide Geschlechter stark stereotypisiert und abweichendes klassisches Rollenverhalten als unerwünscht, befremdlich und inferior klassifiziert. An vielen Stellen vermag man klare Vorgaben darüber herauszulesen, welche Normvorstellungen hier an die Kategorien Mann bzw. Frau gebunden sind.

Interessant und auch besonders auffällig ist die Tatsache, dass das Opfer der sadistischen Triebausübung, Basini, als Person mit sehr „weiblichen“ Zügen dargestellt wird:

Er war etwas größer als Törleß, jedoch sehr schwächlich gebaut, hatte weiche, träge Bewegungen und weibische Gesichtszüge. Sein Verstand war gering, im Fechten und Turnen war er einer der letzten, doch war ihm eine Art koketter Liebenswürdigkeit eigen.

Zu Božena war er seinerzeit nur gekommen, um den Mann zu spielen. Eine wirkliche Begierde dürfte ihm bei seiner zurückgebliebenen Entwicklung durchaus noch fremd gewesen sein. Er empfand es vielmehr bloß als Nötigung, als Angemessenheit oder Verpflichtung, daß man den Duft galanter Erlebnisse an ihm nicht vermisste. Sein schönster Augenblick war der, wenn er von Božena wegging und es hinter sich hatte, denn es war ihm nur um den Besitz der Erinnerung zu tun. [VZT 53]

Basini wird hier jegliche Männlichkeit abgesprochen, nicht nur durch die Schilderung seiner sehr weiblich erscheinenden Physis („schwächlich gebaut“, „weibische Gesichtszüge“), sondern auch durch die Unterstellung, dass er den Mann nur spiele. Sein Motiv für das Aufsuchen von Božena ist also, sich den gültigen Normvorstellungen anzupassen, sich in die Riege der Kadetten einzureihen und es ihnen gleichzutun, um als einer von ihnen, um als

„Mann“ zu gelten. Zusätzlich zu den ihm aufoktroierten männlichen Verhaltensweisen gesellt sich eine weitere Zwangskategorie hinzu: die Heteronormativität. Um keinesfalls in den Verdacht zu geraten, möglicherweise homosexuell orientiert zu sein, sucht Basini die Hure Božena auf, wenngleich er dies als „Nötigung“ und „Verpflichtung“ empfindet.

Der Zwang, den Schein zu wahren, ist so stark, dass er sogar bereit ist, Lügengeschichten über Abenteuer mit Mädchen zu erfinden, so stellt sich z.B. einmal heraus, dass ein blaues Strumpfband, das er als Geschenk einer Eroberung ausgibt, in Wirklichkeit seiner jüngeren Schwester gehört. Man kann in diesem Verhalten einen starken Wunsch nach Anerkennung ausmachen und einen Drang, sich den anderen Jugendlichen anzupassen, um als „normal“ zu gelten. Der Preis sich den Normen zu unterwerfen ist hoch, so ist Basinis „schönster Augenblick“ der Zeitpunkt, an dem er die Hure verlässt, wenn „er es hinter sich hatte“.

An keiner Stelle des Romans wird klar ausgesprochen, dass Basini homosexuell ist, obwohl viele Hinweise darauf hindeuten. Im Gegensatz dazu wird Törleß als eigentlich heterosexuell orientierter Knabe gekennzeichnet, der alters- und entwicklungsbedingt homosexuelle Neigungen verspürt.¹⁶⁷ Homosexuelle Kontakte unter männlichen Internatsschülern werden als „normale“, unproblematische Erfahrungen dargestellt, wenn sie auch im Verborgenen und heimlich stattfinden: „(...) denk nur, wie viele tun solche Sachen freiwillig zum Vergnügen, ohne daß die anderen davon wissen. Da ist es wohl nicht so arg.“ [VZT 109]

Als Törleß in der roten Dachkammer erstmals Basinis nackten Körper erblickt, erwacht sein sexuelles Interesse an ihm:

Der plötzliche Anblick dieses nackten, schneeweißen Körpers, hinter dem das Rot der Wände zu Blut wurde, blendete und bestürzte ihn. Basini war schön gebaut; an seinem Körper fehlte fast jede Spur männlicher Formen, er war von einer keuschen, schlanken Magerkeit, wie der eines jungen Mädchens. Und Törleß fühlte das Bild dieser Nacktheit wie heiße, weiße Flammen in seinen Nerven auflodern. Er konnte sich der Macht dieser Schönheit nicht entziehen. Er hatte vorher nicht gewusst, was Schönheit sei. [VZT 104]

Wieder wird Basinis Physis feminisiert, einerseits um Törleß homosexuelles Begehren zu rechtfertigen und andererseits um es auch klar als uneigentlich homosexuelles darzustellen.

¹⁶⁷ Anm.: Musils bewusst gesetzte Abschwächung der dargestellten Homosexualität wird von Jan Aler als „Homoerotik“ gefasst, wodurch zum Ausdruck kommt, dass die homoerotischen Erfahrungen des Törleß nur von vorübergehender Qualität sind. (Vgl. Aler, Jan: Als Zögling zwischen Maeterlinck und Mach. In: Martini, Fritz (Hg.): Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für Käte Hamburger. Ernst Klett Verlag: Stuttgart. 1971. S.253)

Durch den Vergleich Basinis mit einem jungen Mädchen soll sichergestellt werden, wie Törleß' Begierde einzuordnen ist.

Kurz darauf verfällt Törleß ob seines Begehrens in Scham und sagt zu sich selbst: „Es ist doch ein Mann!“ [VZT 104] Zu seiner Beschwichtigung kommt ihm der Gedanke, dass ein Mädchen nicht anders sein könnte – er selbst stuft sein sexuelles Verlangen also ebenfalls als eigentlich heterosexuelles ein.

Törleß will nun wissen, welche Dinge Beineberg und Reiting mit ihm anstellen und erfährt, dass Basini sich nackt ausziehen und ihnen zu Willen sein muss, unabhängig davon, welcher Art ihre Wünsche sind. Im Gespräch meint Törleß „eine(r) weibische(n) buhlerische(n) Betonung“ [VZT 107] an Basini festzustellen. Basini erzählt über sein Verhältnis zu Reiting und schildert, dass dieser ihn nach dem Geschlechtsverkehr meistens schlägt. Begründet wird diese Gewalt mit der Tatsache, dass dies notwendig sei, damit Reiting seine homosexuellen Handlungen vor sich selbst rechtfertigen könne: „Er sagt, wenn er mich nicht schlagen würde, so müßte er glauben, ich sei ein Mann, und dann dürfte er mir gegenüber nicht so weich und zärtlich sein. So aber sei ich seine Sache, und da geniere er sich nicht.“ [VZT 107]

Auch an dieser Stelle wird der Zwang der Heteronormativität deutlich, denn würde Reiting Basini nicht als Frau einstufen, müßte er sich genieren. Das Bild, das an dieser Stelle von Frauen gezeichnet wird, impliziert, dass Frauen in der Hierarchie den Männern untergeordnet sind, dass es sogar – zumindest nach Reitings Auffassung – selbstverständlich sei, Frauen gegenüber Gewalt ausüben zu können. Wenn Reiting Basini (stellvertretend für eine Frau) als „seine Sache“ bezeichnet, spricht er damit den potentiellen Besitz von Frauen an und verdinglicht diese zugleich. Der Konjunktiv in der Wiedergabe von Reitings Worten hat hier möglicherweise noch eine andere Funktion: die inhaltliche Distanzierung von den getroffenen Aussagen.

Dass das von Musil präsentierte Frauenbild durchaus sehr negativ geprägt ist, zeigt sich auch an einer weiteren Stelle, an der Basini erneut mit Frauen verglichen wird:

Die moralische Minderwertigkeit, die sich an ihm [Basini] herausstellte, und seine Dummheit wuchsen auf einem Stamm. Er vermochte keiner Eingebung Widerstand entgegenzusetzen und wurde von den Folgen stets überrascht. Er war darin wie jene Frauen mit niedlichen Löckchen über der Stirne, die ihrem Gatten in mahlzeitweisen Dosen Gift beibringen und sich dann voller Schrecken über die fremden, harten Worte des Staatsanwaltes wundern und über ihr Todesurteil. [VZT 54]

Frauen seien demnach moralisch minderwertig, dumm, würden nicht vor Verbrechen zurückschrecken und sich nicht einmal der Konsequenzen ihres unethischen Handelns bewusst sein.

Sobald ein männliches Wesen inferiorisiert werden soll, werden Vergleiche zu Frauen gezogen, so sagt z.B. Reiting zu Törleß: „(...) sonst warst du doch ein eiserner Kerl (...) jetzt aber bist du wie ein Frauenzimmer“ [VZT 125]

Ein Mann muss ein „eiserner Kerl“ sein, mutig und stark, und er darf sich keinesfalls von anderen Männern erniedrigen lassen; der weiblich anmutende Basini erfüllt diese erwünschten Eigenschaften nicht, weshalb er von Törleß angefeindet wird:

Höre, ich weiß, daß du viel Geld bei Božena gelassen hast. Du hast vor ihr aufgeschnitten, dich in die Brust geworfen, mit deiner Männlichkeit geprahlt. Du willst also ein Mann sein? Nicht nur mit dem Mund und mit ..., sondern auch der ganzen Seele? Nun sieh, da verlangt auf einmal einer von dir einen so erniedrigenden Dienst, du fühlst im selben Augenblick, daß du zu feig bist, um nein zu sagen: ging da nicht durch dein ganzes Wesen ein Riß? Ein Schreck – unbestimmt –, als ob sich eben etwas Unsagbares in dir vollzogen hätte? [VZT 109 f.]

Auch ein bestimmtes Maß an Zügellosigkeit wird als männlich eingestuft: „Ein gewisser Grad von Ausschweifung galt sogar als männlich, als verwegen, als kühnes Inbesitznehmen vorenthaltener Vergnügungen.“ [VZT 120] Und wieder werden patriarchale Machtstrukturen offensichtlich, wenn das „kühne(s) Inbesitznehmen“ aufgrund „vorenthaltener Vergnügungen“ seine (vermeintliche) Rechtfertigung beansprucht.

In den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* stellt Geschlecht also eine unveränderliche, fest eingeschriebene Kategorie dar, die klare Anweisungen zum erwarteten Rollenverhalten impliziert. Auch heute noch kann man die normative Geschlechterordnung als eine Art Zwangsregime bezeichnen. Wer der Norm mehr entspricht als andere, genießt Privilegien und dies macht es so erstrebenswert, in der Norm zu sein. Wer ihr nicht entspricht, fühlt sich schuldig oder mangelhaft und hat mit mehr oder weniger massiven Sanktionen zu rechnen. Sich nicht den Normvorstellungen gebührend zu verhalten, ist eigentlich undenkbar – auch für Törleß. So entdeckt er, in Erinnerungen an seine Kindheit schwelgend und vor sich hin träumend, dass er einmal den innigen Wunsch ein Mädchen zu sein verspürt habe:

Als er ganz klein war, – ja, ja, da war's, – als er noch Kleidchen trug und noch nicht in die Schule ging, hatte er Zeiten, da in ihm eine ganz unaussprechliche Sehnsucht war, ein Mädel zu sein. Und auch diese Sehnsucht saß nicht im Kopfe, – o nein, – auch nicht im Herzen, – sie kitzelte im ganzen Körper und jagte rings unter der Haut umher. Ja, es gab Augenblicke, wo er sich so lebhaft als kleines Mädchen

fühlte, daß er glaubte, es könne gar nicht anders sein. Denn er wußte damals nichts von der Bedeutung körperlicher Unterschiede, und er verstand es nicht, warum man ihm von allen Seiten sagte, er müsse nun wohl für immer ein Knabe bleiben. Und wenn man ihn fragte, warum er denn glaube, lieber ein Mädel zu sein, so fühlte er, daß sich das gar nicht sagen lasse ... [VZT 91]

Hier wird deutlich, dass Musils Auffassung von Geschlecht ausschließlich die Komponente sex („d[ie] Bedeutung körperlicher Unterschiede“) berücksichtigt. Zwischen den Polen männlich und weiblich gibt es nichts, und Törleß' Wunsch sein Geschlecht zu transformieren ist eine „unaussprechliche Sehnsucht“ – also verwerflich und unmöglich.

7.1.4. Identität

Zu Beginn des Romans wird Törleß als Person charakterisiert, deren Identität noch sehr schwach ausgeprägt ist. „Es schien damals“, kommentiert der Erzähler, „daß er überhaupt keinen Charakter habe.“ [VZT 13] Es kommt „die Zeit [der] Larvenexistenz im Institute“ [VZT 43] auf ihn zu, die geprägt ist durch ein starkes Gefühl der Langeweile, der innerlichen Leere und einer „furchtbare[n] Gleichgültigkeit“ [VZT 16], was so weit geht, dass er in manchen Augenblicken „hätte schreien mögen vor Leere und Verzweiflung“. [VZT 27] Die hier geschilderten Seelenzustände des Heranwachsenden sind klassische Gefühle eines sich in der Pubertät befindenden Jugendlichen. Robert Minder sieht in der Identitätsfindung des jungen Törleß eines der zentralen Themen des Buches: „Das Grundthema des Buches ist der Versuch einer geradezu cartesianischen Ichfindung oder, wie Musil es einmal formuliert hat, der 'Gründung eines Selbstbewusstseins'.“¹⁶⁸ So müsse Törleß „(...) die äußersten Grenzen seines Wesens abstecken lernen mit immer neu auftauchendem Zweifel, Widerspruch, Mangel an Identität mit der Welt.“¹⁶⁹

Eine besonders ausdrucksstarke Metapher für Törleß' allgemeine Orientierungslosigkeit findet sich im Bild einer Wegkreuzung, wo „ein morschgewordener Wegweiser schief in die Luft hineinragte.“ [VZT 16]

Da Törleß, „zu geistig angelegt“, in seiner „scharfe[n] Feinfühligkeit für das Lächerliche solcher erborgter Sentiments (...)“, mit der „Nötigung steter Bereitschaft zu Streitigkeiten und

¹⁶⁸ Minder, Robert: Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil. In: Minder, Robert: Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Suhrkamp: Frankfurt a. Main. 1977. S.85

¹⁶⁹ vgl. ebd. S.85

Faustkämpfen“, durch „eine innere Hilflosigkeit“ [VZT 14] geprägt ist, lehnt er sich in seiner eigenen Widersprüchlichkeit zunächst an seine Mitschüler an:

Sein ganzes Leben bestand in dieser kritischen Periode eigentlich immer nur in diesem immer erneuten Bemühen, seinen rauhen, männlicheren Freunden nachzueifern, und in einer tief innerlichen Gleichgültigkeit gegen dieses Bestreben. [VZT 14]

Törleß ist innerlich voll der Unruhe und eines treibenden Hungers, kann das Aufbrechen ins Leben kaum erwarten. Was dieses Leben für ihn bereithalten wird, ist ihm nicht ganz klar, aber er malt sich aus, dass es „etwas Überraschendes, noch nie Gesehenes“ [VZT 18] ist. In der Pubertät entdecken junge Menschen, so auch Törleß, dass sie über das faktisch Gegebene, wie z.B. Alter, Größe, Geschlecht, hinaus mehr sind bzw. sein können. Das Spektrum an Möglichkeiten zur individuellen Selbstverwirklichung rückt in das Bewusstsein der jungen Menschen und veranlasst sie dazu, sich über ihre Zukunft Gedanken zu machen. Wer bin ich wirklich und was macht mich aus? Welche Möglichkeiten stehen mir offen, wie sollte, könnte und möchte ich sein? Diese und ähnliche Fragen beschäftigen Jugendliche in Zeiten der Identitätsfindung.

Als hinderlich für die Identitätsentwicklung des jungen Törleß wird das Fehlen von geeigneter Literatur am Institute angesehen: „Denn dort waren in der Büchersammlung wohl die Klassiker enthalten, aber diese galten als langweilig, und sonst fanden sich nur sentimentale Novellenbände und witzlose Militärhumoresken.“ [VZT 13]

Geeignete Bücher seien für die Jugendlichen allerdings von unschätzbarem Wert:

Denn diese von außen kommenden Assoziationen und erborgten Gefühle tragen die jungen Leute über den gefährlich weichen Boden dieser Jahre hinweg, wo man sich selbst etwas bedeuten muß und doch noch zu unfertig ist, um wirklich etwas zu bedeuten. [VZT 13]

Mit der Metapher des „gefährlich weichen Boden(s)“ spielt Musil auf die unabgeschlossene, noch im Werden befindliche Entwicklung seines Protagonisten an. Eine potentielle Gefahr steckt auch in dem Drang, sich anzupassen, sich an etwas oder jemanden anzulehnen und dadurch manipulierbar zu werden. Auch Törleß ist davor nicht gefeit, aber durch seinen Wunsch nach immer mehr Wissen und letztendlich auch Erkenntnis ist er nicht bereit, sich mit einfachen Erklärungen abzufinden. Er will dem Wesen der Dinge auf den Grund gehen und jedes ihm über den Weg laufende Erkenntnisproblem lösen.

Als er im Mathematikunterricht in Form der imaginären Zahlen vor ein Rätsel gestellt wird, versucht er im Gespräch mit seinem Mathematiklehrer dieses zu ergründen. Schon beim

Anblick des Arbeitszimmers seines Lehrers überkommen Törleß Zweifel, ob „dieser Mensch wirklich im Besitze bedeutungsvoller Erkenntnisse sei“ [VZT 80] und „sein Respekt begann einem mißtrauischen Widerstreben zu weichen“. Törleß' erster Eindruck bestätigt sich, denn der Befragte versagt auf ganzer Linie, Törleß ist mit Verständnislosigkeit konfrontiert¹⁷⁰. Ausweichend antwortet dieser, dass Törleß entscheidende Voraussetzungen für ein Verständnis des Problems noch fehlen würden, dass mangelnde Zeit ein Faktor sei und dass sich Törleß einstweilen damit zufrieden geben müsse, dass die nicht wirklich existierenden Zahlenwerte „eben rein mathematische Denknöten“ [VZT 81] seien. An dieser Stelle wird offenkundig, dass das Unterrichtssystem des Konvikts von seinen Zöglingen vor allem eines verlangt: die unhinterfragte Anpassung an herrschende Normen („Denknöten“!) und somit eine reine Reproduktionsleistung im Sinne des vorgetragenen Wissens. Individuelles Denken wird als unangenehm wahrgenommen und Törleß' natürliche Neugierde droht im Keim zu ersticken, wenn sein überforderter Lehrer ihn auf solche Weise abfertigt.

Törleß' Hunger nach Erkenntnis ist jedoch so groß, dass auch diverse Rückschläge ihn nicht davon abhalten, weiterhin Fragen zu stellen und die Welt hinter der Wirklichkeit zu erforschen.

Eines der zentralsten Probleme für Törleß stellt die Ungenauigkeit der Sprache und die damit verbundene Erkenntnisnot dar. Immer wieder stolpert Törleß über seine Unfähigkeit sich auszudrücken und verstummt angesichts der vor ihm zurückweichenden Worte.¹⁷¹

Das hier von Robert Musil aufgegriffene Thema des Sprachskeptizismus bzw. der Sprachkritik zieht sich auf allen Niveaustufen des Sprechens wie ein roter Faden durch den Roman. Angelehnt an Friedrich Nietzsches Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit¹⁷² kreiert Musil in seiner Figur des Törleß eine Gestalt, die von einer manifesten Sprachkrise gebeutelt wird. Immer wieder macht er die Erfahrung, dass die Sprache sich gleich einer Barriere zwischen ihm und die Dinge schiebt:

¹⁷⁰ vgl. Müller-Michaels, Harro: Kanon der Irritationen. Variation literarischer Identitätsbildung. In: Deutschunterricht. Jg. 47. Heft 10. 1994. S.464

¹⁷¹ Anm.: Matthias Luserke konstatiert hier ein Aphasie-moment, das durch das „Begehren nach dem anderen und dem noch nicht Gekannten“ ausgelöst wird. (Vgl.: Luserke, Matthias: Robert Musil. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar. 1995. S.20)

¹⁷² Anm.: Nietzsche erläutert in seinem Werk *Menschliches, Allzumenschliches*, dass der Mensch lange Zeit geglaubt habe, „in der Sprache die Erkenntnis der Welt zu haben“, was sich jedoch nachträglich als „ungeheure[r] Irrtum“ entpuppt habe. (Vgl. Nietzsche, Friedrich: *Menschliches Allzumenschliches und andere Schriften*. Könnemann:Köln. 1994. S.263 f.)

Ihm fiel ein, daß er einstens, als er mit seinem Vater vor einer jener Landschaften stand, unvermittelt gerufen hatte: o es ist schön – und verlegen wurde, als sein Vater sich freute. Denn er hätte ebensogut sagen mögen: es ist schrecklich traurig. Es war ein Versagen der Worte, das ihn da quälte, ein halbes Bewußtsein, daß die Worte nur zufällige Ausflüchte für das Empfundene waren.

Und heute erinnerte er sich des Bildes, erinnerte sich der Worte und deutlich jenes Gefühls zu lügen, ohne zu wissen wieso. [VZT 68 f.]

Ganz im Zeichen eines Sprachskeptizismus macht Törleß die Erfahrung, etwas ausdrücken zu wollen, was sich nicht adäquat ausdrücken lässt und in diesem „Versagen der Worte“ empfindet er seine eigene Sprachungenauigkeit sogar als Lüge. Er spürt, ohne es genau analysieren zu können, dass er in einer geborgten Floskel gesprochen hat. Oft hat er das Bedürfnis „rastlos nach einer Brücke, einem Zusammenhange, einem Vergleich zu suchen – zwischen sich und dem, was wortlos vor seinem Geiste stand“ [VZT 69], doch dies ist zum Scheitern verurteilt:

Denn mit den Gedanken ist es eine eigene Sache. Sie sind oft nicht mehr als Zufälligkeiten, die wieder vergehen, ohne Spuren hinterlassen zu haben, und die Gedanken haben ihre toten und lebendigen Zeiten. Man kann eine geniale Erkenntnis haben, und sie verblüht dennoch, langsam unter unseren Händen, wie eine Blume. Die Form bleibt, aber die Farben, der Duft fehlen. Das heißt, man erinnert sich ihrer wohl Wort für Wort, und der logische Wert des gefundenen Satzes bleibt völlig unangetastet, dennoch aber treibt er haltlos nur auf der Oberfläche unseres Inneren umher, und wir fühlen uns seinethalben nicht reicher. [VZT 144]

Eine genaue Beschreibung vermag es nicht, die Einmaligkeit sinnlichen (Farben und Duft) und subjektiven Erlebens wiederzugeben – Worte also sind nicht viel mehr als eine durch Konvention festgelegte Folge von Lauten, und der Wahrheitsgehalt von Bezeichnungen und somit auch Klassifizierungen wird dadurch brüchig und fragwürdig.

Törleß' Neugierde, sein Bedürfnis zu verstehen, seine Experimentierfreude, zeigen sich auch in seinem Einlassen auf die sadistischen Spiele mit seinem gefallenem Kameraden Basini:

Bestand nicht der sonderbare Reiz, den dieser [Basini] auf ihn ausübte, in solchen Gesichtern? Einfach darin, daß er sich nicht in ihn hineindenken konnte und ihn daher stets wie in unbestimmten Bildern empfand? War nicht, als er sich vorhin Basini vorgestellt hatte, hinter dessen Gesicht ein zweites, verschwimmendes gestanden? Von einer greifbaren Ähnlichkeit, die sich doch an nichts anknüpfen ließ? [VZT 64]

Törleß' psychologisches Interesse ist erwacht. Da er Basini nicht versteht, versucht er in einer Art Verhör, Basinis Beweggründen für die Unterwerfung unter den Willen seiner Peiniger

näherzukommen. Basinis Antworten stellen ihn nicht zufrieden, weshalb Törleß droht, ihn weiter zu quälen:

Ja, ich quäle dich. Aber nicht darum ist es mir; ich will nur eines wissen: Wenn ich all das wie Messer in dich hineinstoße, was ist in dir? Was vollzieht sich in dir? Zerspringt etwas in dir? Sag! Jäh wie ein Glas, das plötzlich in tausend Splitter geht, bevor sich noch ein Sprung gezeigt hat? Das Bild, das du dir von dir gemacht hast, verlöscht es nicht mit einem Hauche; springt nicht ein anderes an seine Stelle, wie die Bilder der Zauberlaternen aus dem Dunkel springen? Verstehst du mich denn gar nicht? Näher erklären kann ich's dir nicht; du mußt mir selbst sagen...! [VZT 110]

Basini interessiert Törleß vornehmlich als Objekt, er ist eine Art Versuchsperson für ihn, die ihm Aufschluss über die innere Wahrnehmung geben soll, die sich in einem Menschen vollzieht, während jener qualvolle Experimente durchlebt. In obiger Textstelle taucht wiederholt das Bild des Sprunges bzw. Assoziationen dazu auf: „zerspringt“, „Glas“, „Splitter“, „Sprung“, „springt“, „springen“. In Törleß' Vorstellung ziehen Grausamkeit und Sadismus einen Sprung in der Identität nach sich, und zwar einen relativ gewaltigen („tausend Splitter“), dennoch ist er gewillt, die Ursache für eine derartige Störung einer fremden Identität zu sein, seine Empathie kann man also durchaus als unterentwickelt einstufen. Auch wenn Törleß zweifelsohne angeekelt von den Brutalitäten eines Beineberg und Reiting ist, lässt sich seine eigene Täterschaft nicht leugnen: Auch er zollt dem Hochverrat des Geistes am Geist Tribut und missbraucht sein Objekt Basini für den eigenen Erkenntnisgewinn. „Törleß ist auf der Suche nach Worten zum Mitläufer, ja zum Mittäter geworden.“¹⁷³ Bei dem der Leser_Leserin entsteht der Eindruck, als sei er in seinem Verstehenwollen, seiner Erkenntnissuche davon besessen, mangelnde Empathiefähigkeit durch betont intellektuellen Zugang auszugleichen.

Unter Tränen antwortet Basini Törleß, dass er gewiss ist, dass Törleß nicht anders handeln würde: „Ich weiß nicht, was du willst; ich kann dir nichts erklären; es geschieht im Augenblicke; es kann gar nicht anders geschehen; du würdest ebenso handeln wie ich.“ [VZT 110 f.]

Nach anfänglichem Widerwillen gegen diese Sichtweise – „Törleß' Selbstbewußtsein lehnte sich in heller Verachtung selbst gegen die bloße Zumutung auf.“ [VZT 111] – gesteht sich Törleß doch ein, dass er in eine ähnliche Lage gebracht, vielleicht aus Angst ebenso handeln würde: „(...) mein Gefühl meiner selbst würde genauso einfach und von allem Fragwürdigen entfernt sein wie das seine...“ [VZT 111]

¹⁷³ Luserke, Matthias: Robert Musil. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar. 1995. S.31

Als Basini letztlich doch durch Reiting und Beineberg an die Klasse ausgeliefert wird, will Törleß nichts damit zu tun haben und er weigert sich auch standhaft, dabei zu sein, wenn Reiting und Beineberg Basini ein letztes Mal demütigen wollen. Selbst die Drohung, ihn vor der Klasse zum Mitschuldigen Basinis zu erklären, bewegt ihn nicht dazu, sich ein letztes Mal an diesem zu vergreifen. Da Törleß allerdings weiß, wozu die beiden fähig sind, überkommt ihn die Angst und er beschließt, Basini zu warnen und dem Rat seiner Eltern folgend, dahingehend auf ihn einzuwirken, dass er sich einer Auslieferung zuvorkommend selbst dem Direktor ausliefere. Sich selbst will Törleß allerdings geschützt wissen: „Schiebe alles auf R. und B. und schweige von mir.“ [VZT 137]

Törleß empfindet keine Reue, sondern ist erleichtert, dass die Vergangenheit nun für ihn abgeschlossen ist, seine Seele hat „einen neuen Jahresring angesetzt“ [VZT 139]. Als er sich bewusst wird, dass er sein Verhalten gegenüber Basini nun vermutlich vor den Lehrern rechtfertigen muss, ergreifen ihn Panikgefühle und er flieht aus dem Internat.

Er wird in der Nachbarschaft aufgegriffen und muss sich in der Privatwohnung des Direktors, in Anwesenheit des Mathematik- und Religionslehrers und des Klassenlehrers, einem Verhör stellen. Obwohl diese versuchen, Törleß' zuerst noch unsichere Gedanken in eine harmlosere Richtung zu führen, weist Törleß diese Hilfestellungen zurück und besteht darauf, ehrlich seine Gedanken auszuführen. Er erklärt, dass er „die Dinge in zweierlei Gestalt sehe“ [VZT 145] und dass es in ihm etwas gäbe, dass sich nicht mit dem Verstand begreifen ließe: „Es ist etwas Dunkles in mir, unter allen Gedanken, das ich mit den Gedanken nicht ausmessen kann, ein Leben, das sich nicht in Worten ausdrückt und das doch mein Leben ist...“ [VZT 145] Dieses „schweigende Leben“ [VZT 145] habe ihn bedrückt und ihn in Angst und Schrecken versetzt, da er dachte, dass es immer so sein könne. Mittlerweile wisse er um seinen Irrtum:

Ich weiß, daß ich mich doch geirrt habe. Ich fürchte nichts mehr. Ich weiß: die Dinge sind die Dinge und werden es wohl immer bleiben; und ich werde sie wohl immer bald so, bald so ansehen. Bald mit den Augen des Verstandes, bald mit den anderen... Und ich werde nicht mehr versuchen, dies miteinander zu vergleichen... [VZT 146]

Die eigentlichen „Verwirrungen“ des Zöglings Törleß begründen sich mit der Entdeckung einer anderen Dimension des innersten Ich, die sich mit dem Verstand nicht ergründen lässt. Indem Törleß seine doppelte Wahrnehmung (gedanklich-geistig und bildhaft-sinnlich) annimmt, zeigt sich Musils angestrebte Verbindung von Verstand und Gefühl.

Am Ende des Romans wird deutlich, dass Törleß diese Entwicklung durchlaufen hat, wie auch Wilhelm Braun feststellt:

Der Heranwachsende, der durch sein kindliches Trauma gelitten hat, durch ungenügende Reaktion auf sein Gefühlsleben, durch übergroßes Vertrauen in die intellektuellen Offenbarungen bezüglich der Gefühlswelt, kommt endlich als reiferes menschliches Wesen zum Vorschein. Er hat gelernt, zwischen Vernunft, Logik und den oberflächlichen Gedanken einerseits und dem ungeschwächten Gefühls- und Phantasieleben andererseits zu unterscheiden.¹⁷⁴

Törleß ist nicht mehr der unsichere, schüchterne Jüngling, der sich vor allem an anderen orientiert, sondern wirkt erstarkt und selbstbewusst in seinem Handeln und der neuen Sicht der Dinge. Musil zeigt in Törleß' „Verwirrungen“ einen Charakter auf der Suche nach Identität, in diesem Falle auch nach der Synthese von Intellekt und Emotion, der in diesem Bestreben über Grenzen hinausgeht und dabei die Grenzen eines anderen massiv überschreitet, ihn als Mittel zum eigenen Zweck benützt – ein Spiegelbild für Machtverhältnisse in einer hierarchisch geordneten Gesellschaft, die den „Anderen“ in seinem eigenen fühlenden Menschsein oftmals übersieht.

7.2. Middlesex von Jeffrey Eugenides

Mit *Middlesex*¹⁷⁵ – ausgezeichnet mit dem Pulitzerpreis 2003 – hat Jeffrey Eugenides ein Werk geschaffen, das in Bezug auf das Genre wie der Protagonist des Romans irgendwo „dazwischen“ einzuordnen ist: Familiensaga, Entwicklungsroman, Science Fiction, Einwanderer-Essay, Liebesgeschichte – in der Mitte von allem und trotz vieler Gesichter zusammenhängend. In vielen Aspekten – so wie Eugenides selbst es in einem Interview im BOMB Magazine beschreibt¹⁷⁶ – kann man das Buch der Postmoderne zuordnen, man stößt jedoch immer wieder auf Widersprüchlichkeiten beim Versuch, eine genaue Bestimmung festzulegen, es zeigt somit auch in diesem Punkt seinen „hybriden“ Charakter.

In alter epischer Tradition spannt Eugenides den Bogen über mehrere Jahrzehnte (1922 – 1975), aufgeschrieben von einem einundvierzigjährigen Ich-Erzähler, Cal, im Jahre 2001 in

¹⁷⁴ Braun, Wilhelm: The confusions of Toerless. In: The Germanic Review. New York. Jg.40. 1965. S.131

¹⁷⁵ Eugenides, Jeffrey: Middlesex. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg. 2011. Anm.: Im Folgenden wird bei Zitaten aus dem Text das Sigel [M] verwendet.

¹⁷⁶ vgl. <http://bombsite.com/issues/81/articles/2519> (30.9.2011)

Berlin – „Diese einst geteilte Stadt erinnert mich an mich. An meinen Kampf um Vereinigung, um *Einheit*. Ich, der ich aus einer Stadt stamme, die von Rassenhass noch immer entzweigeschnitten ist, habe hier in Berlin Hoffnung.“ [M 154], einer Stadt, die seit ihrer Wiedervereinigung östliche und westliche Elemente miteinander verbindet – so wie der Hermaphrodit¹⁷⁷ Cal männliche und weibliche Merkmale aufweist. Er webt Cals Entwicklung und Identitätsfindung inmitten einer fantasievoll aufgebauten griechisch-amerikanischen Einwanderergeschichte über drei Generationen, vor dem Hintergrund des Zeitgeschehens: griechisch-türkischer Krieg von 1919 bis 1922, 2. Weltkrieg, Prohibition, Rassenkonflikte und Menschenrechts-Bewegung in den USA, beginnende Industrialisierung, Weltwirtschaftskrise, Raumfahrt, Drogen und der Niedergang einer großen Industriestadt wie Detroit. Jeffrey Eugenides, selbst in Detroit als Enkel griechischer Einwanderer aufgewachsen, rekonstruiert darin die Wirklichkeit der Calliope – der „Schönstimmigen“ wie Kalliope, die Muse der erzählenden Dichtkunst in der griechischen Mythologie, heißt – bzw. des erzählenden Cal: die Konstruktion von Identität im Zeitalter der Gentechnologie. Als Mädchen Callie geboren und aufgewachsen in Detroit, Middlesex Boulevard, entdeckt sie im Alter von vierzehn Jahren ihr doppeltes Geschlecht, erlebt damit eine abrupte Wendung in ihrem Leben und beschließt zwar, fortan als Junge zu leben, ringt jedoch weiterhin um ihre/seine Identität und ist auf der Suche, wer und was sie/er ist. Es geht in vielerlei Hinsicht um Transformation, wie es Jeffrey Eugenides proklamiert: „Aus den Griechen werden Amerikaner, aus dem Mädchen wird ein Junge, aus dem Kind ein Erwachsener.“¹⁷⁸ Auch Immigranten sind eine Kombination von Altem und Neuem und können daher ebenso als eine Art Hybriden gesehen werden.

Middlesex eignet sich meines Erachtens hervorragend für die literarische Unterrichtsarbeit, weil es als zentrales Thema den Prozess der Transformation (Pubertät und Selbst-Findung), den jedes menschliche Wesen durchlaufen muss, behandelt. Eugenides wählte hierbei das Thema des Hermaphroditismus, eine Veranlagung, die – obwohl seit mythischen Zeiten existent – nicht den Normen der sozio-kulturellen Gesellschaft entspricht. Wie ein Spiel zeigt er auf, wie der genetische Würfel eine Person wie Callie/Cal entstehen lässt, und auf der Spurensuche nach dem Grund für die Mutation des fünften Chromosoms breitet er die Geschichte wie ein antikes griechisches Drama – in der Kombination von Tragödie und Komödie – in seiner mythologischen Dimension (mit ihrer Affinität zu Inzest, Metamorphose

¹⁷⁷ [M 598]: **Hermaphrodit** – 1. Jemand, der die Geschlechtsorgane und viele der sekundären Geschlechtsmerkmale von Mann und Frau besitzt. 2. Alles, was aus einer Kombination aus verschiedenen oder gegensätzlichen Elementen besteht. Vgl. MONSTRUM

¹⁷⁸ vgl. http://www.dieterwunderlich.de/Eugenides_middlesex.htm (28.9.2011)

und anderen dramatischen Szenerien) vor den Augen des Lesers/der Leserin aus, in der Calliope als Wiedergeburt des Sehers und Hermaphroditen Teiresias erscheint.

Er dreht nach eigener Aussage hierbei ganz bewusst Realitäten um: Er will eher das Bizarre normal erscheinen lassen als die Wirklichkeit bizarr zu porträtieren. In diesem Sinne bietet das Buch vielfältige Möglichkeiten, Begriffe wie „normal“, „anders“, „fremd“ usw. aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, sich mit dem eigenen Glücksanspruch auseinanderzusetzen, wie Eugenides es uns anhand von Cal (Was braucht er zum Glücklichsein? Wie definiert er sein Glück hinsichtlich sexueller Identität?) miterleben und auch mitfühlen lässt. Cal, der die Freiheit der selbstbestimmten Identität in seiner persönlichen Entwicklung für sich in Anspruch nimmt, nehmen muss. Fiktion soll hier auch folgende Funktion erfüllen: den Leser mit etwas „Neuem“, „Anderem“ zu konfrontieren, das immer schon da – aber noch nie im Zentrum von Mainstream-Diskussionen – zum weiteren Diskurs auffordern soll. Als Vorbereitung, für das Herstellen von Zusammenhängen, für das Auffinden von Allegorien bzw. Metaphern, für das Herausarbeiten von Symbolen und zum besseren Verständnis der Lektüre bietet sich im Vorfeld der literarischen Auseinandersetzung die Beschäftigung mit der griechischen Mythologie, insbesondere der in *Middlesex* eingewobenen Mythen (wie z.B. Theseus, Teiresias, Minotaurus) und des griechischen Dramas an.

7.2.1. Geschlechtsidentität und Identitätssuche

Ich wurde zweimal geboren: zuerst, als kleines Mädchen, an einem bemerkenswert smogfreien Januartag 1960 in Detroit und dann, als halbwüchsiger Junge, in einer Notfallambulanz in der Nähe von Petoskey, Michigan, im August 1974. Fachleute unter den Lesern könnten mir in der Studie „Geschlechtliche Identität bei 5-alpha-Reduktase-Pseudohermaphroditen“ von Dr. Peter Luce, 1975 erschienen im *Journal of Pediatric Endocrinology*, schon einmal begegnet sein. Oder vielleicht haben Sie mein Foto im sechzehnten Kapitel des heute arg veralteten Standardwerks *Genetik und Vererbung* gesehen. Ich bin das Kind auf Seite 578, das nackt, mit einem schwarzen Balken vor den Augen, neben einer Messlatte steht. [M 11]

Auf diese Weise führt der Protagonist Cal Stephanides mitten in das Zentralthema seiner Erzählung ein, in das Problem seiner Geschlechtsidentität. Durch betonte Sachlichkeit vermittelt Eugenides bereits an dieser Stelle den Eindruck, dass das, was die Gesellschaft für „abnormal“ hält, auch höchst unsensationell sein kann. Cal als gelassener, selbstironischer und oft sehr humorvoller Ich-Erzähler ist im Verlaufe des Romans stets darum bemüht, seine

Geschichte in keine sentimentale, mit zu vielen Gefühlen behaftete Richtung abgleiten zu lassen. Allerdings stellt er gleich zu Beginn eine enge Beziehung zum_zur Leser_in her, indem er ihn_sie direkt anspricht. Diese adressat_innenbezogenen Wendungen finden sich mehrfach in der Erzählung, beziehen also die Leser_innen stärker mit ein, und zielen somit bewusst auf Identifikation und bessere Einfühlung in den Protagonisten, was besonders bei jugendlichen Leser_innen, selbst auf der Suche nach Identität, von großem Vorteil ist.

Der „schwarze Balken vor den Augen“ kann als Symbol für ein oberflächliches Versteck, aber auch für Cals eigene erschwerte Sicht auf die Realität verstanden werden: „Der schwarze Balken: ein umgekehrtes Feigenblatt, das die Identität verbarg, die Scham jedoch bloß ließ.“ [M 587]

Als männlicher Pseudohermaphrodit weist Callie zwar vorerst die äußere Erscheinungsform eines Mädchens auf, besitzt jedoch auch innere männliche Geschlechtsmerkmale und wie sich später herausstellt, fühlt und denkt sie auch wie ein Mann.

Der in der Medizin verwendete Begriff Hermaphrodit leitet sich ab aus Ovids *Metamorphosen*¹⁷⁹: Hermaphroditos ist der Sohn von Hermes, des Götterboten, und Aphrodite, der Göttin der Liebe, und vereinigt nicht nur den Namen seiner beiden Eltern in seinem eigenen, sondern es spiegeln sich auch beider Gesichtszüge in seinem Antlitz wider. Als er in einem Teich badet, klammert sich die unsterblich in ihn verliebte Nymphe Salmakis an ihn, Hermaphroditos jedoch verweigert sich. So bittet sie Hermes und Aphrodite um Hilfe und fordert sie auf, sie untrennbar zu vereinigen – dem Wunsch entsprechend verschmelzen die Götter beide Körper zu einem einzigen, zu einer Zwittergestalt, sowohl Mann als auch Frau und doch eigentlich keines von beidem.

Wie Teiresias war ich erst das eine und dann das andere. Ich wurde von Mitschülern gehänselt, von Ärzten als Versuchskaninchen benutzt, von Spezialisten abgetastet und von wissenschaftlichen Institutionen erforscht. Ein rothaariges Mädchen aus Grosse Pointe verliebte sich in mich, ohne zu wissen, was ich war. (Auch ihr Bruder mochte mich.) [M 11]

Cal vergleicht sich mit dem Seher Teiresias¹⁸⁰, der in der Mythologie ein Priester des Zeus ist: Als dieser auf dem Berg Kyllini auf ein Paar sich begattender Schlangen stößt, tötet er die weibliche Schlange und wird in Folge in eine Frau verwandelt. Als solche wird Teiresias nun Priesterin der Hera. Nach sieben Jahren trifft er wiederum auf kopulierende Schlangen, tötet diesmal die männliche und wird wieder zum Mann. Sowohl körperlich als auch geistig und

¹⁷⁹ vgl. Fink, Gerhard : Ovid: Metamorphosen Lat./Dt. Patmos Verlag: Mannheim. 2010. S.185 ff.

¹⁸⁰ vgl. ebd. S.141

psychisch ist er aufgrund seiner Erfahrung in der Lage, Geschlechterperspektiven zu wechseln.

„Schon angelegt in mir [vor der Geburt] (...) die Fähigkeit, zwischen den Geschlechtern zu kommunizieren, nicht aus der Monoperspektive eines Geschlechts, sondern mit dem Stereoskop von beiden.“ [M 376] Eugenides nutzt die Geschichte des Teiresias möglicherweise auch, um zu zeigen, warum Cal als Erzähler fähig ist, Ereignisse nicht nur in der Zukunft, sondern auch in der Vergangenheit zu sehen, bevor er noch geboren ist. Wie Teiresias ist Cal in gewissem Sinne „allwissend“ und kann seine eigene Geschichte erfinden, um sich selbst besser zu verstehen. Die Rolle des Teiresias gibt er Callie auf zweifache Art, im Schultheaterstück „Antigone“ als Schauspieler und im Spiel ihres eigenen Lebens. Obwohl es nur eine einzige Erzählstimme gibt, präsentiert sich diese immer von zwei Standpunkten aus, aus der Sichtweise von Callie und Cal: Callie fühlt wie Teiresias, zuerst ist sie das eine (Frau) und dann wieder das andere (Mann). Der erwachsene Cal jedoch scheint die Balance zwischen beiden Perspektiven zu sein: Er hat die Fähigkeit erworben, Callie und Cal nicht als Gegensätze, sondern als gleichwertige Teile seiner ganzen Persönlichkeit in seine Identität zu integrieren.¹⁸¹

„Gehänselt“, „benutzt“, „abgetastet“ und „erforscht“ [M 11] lässt Cal die Leser_innen in seiner Retrospektive als Erwachsener gleich zu Beginn einen Blick in die angstvolle Zukunft von Callie werfen. Ein Blick, der die ganze Problematik seines Anders-Seins, des Herausfallens aus den Normen der Gesellschaft (vgl. Gudrun Perko Kap. 2.2.) und des damit verbundenen Leidensdruckes bereits andeutet und der letztendlich nie ganz verschwindet:

Auf der Rückfahrt nach Berlin senkte sich jedoch eine vertraute Furcht auf mich herab. Während wir die Straße dahinbrummt, schaute ich voraus. Ich dachte an den nächsten Schritt und daran, was von mir verlangt würde. Die Vorsichtsmaßnahmen, die Erklärungen, die sehr reale Möglichkeit von Schock, Entsetzen, Rückzug, Zurückweisung. Die üblichen Reaktionen. [M 380 f.]

Durch ihre genetische Veranlagung fühlt Callie sich gezwungen, die Perspektive vom Mädchen zum Jungen zu wechseln, ein zweites Mal geboren zu werden, um ihr wahres Selbst zu finden. Diese Geschichte der Verwandlung zu erzählen, betrachtet Cal als seine dritte Geburt, vielleicht um rückblickend noch besser verstehen zu können:

(...) ein Swimmingpool machte aus mir einen Mythos; ich habe meinen Körper verlassen, um andere zu bewohnen – und das alles geschah, bevor ich sechzehn wurde. Nun aber, mit einundvierzig, spüre ich, dass mir noch eine weitere Geburt bevorsteht. Nachdem ich sie jahrelang vernachlässigt habe, denke ich

¹⁸¹ vgl. thesis.haverford.edu/dspace/bitstream/handle/10066/638/2006PiastraE.pdf (30.9.2011)

auf einmal an verstorbene Großanten und -onkel, verloren geglaubte Großväter, unbekannte Cousinen fünften Grades oder, im Falle einer aus Inzucht hervorgegangen Familie wie der meinen, an all das zugleich. Und daher möchte ich, bevor es zu spät ist, etwas endgültig niederschreiben: die Achterbahnfahrt eines Gens durch die Zeit. Singe jetzt, o Muse, die Geschichte der rezessiven Mutation auf meinem Chromosom fünf! [M 12]

Hier wird gleich eingangs Eugenides' außergewöhnliche Erzählweise sichtbar: Einerseits erzählt Cal seine Geschichte als Erwachsener aus dem Gedächtnis heraus und erweckt dabei den Eindruck, sie in der Gegenwart vor den Leser_innen auszubreiten. Auf der anderen Seite wechselt er jedoch immer wieder den Schauplatz der Zeit und führt als unschuldige Callie in die Zukunft, während er gleichzeitig auch die Vergangenheit (Familiengeschichte) enthüllt. Obwohl er also im Zeitablauf immer wieder zurück und nach vorne in die Zukunft Callies schwenkt, treibt er die Geschichte seiner Gegenwart als Cal voran. Die teilweise Verwendung des Präsens für Vergangenes hilft, alle Zeitebenen des Buches miteinander zu verknüpfen. Dies erinnert an den Psychologen C.G. Jung, der meinte, man könne die Gegenwart oder Zukunft nicht verstehen ohne die Vergangenheit zu kennen.¹⁸² So kann auch Cal nicht verstehen, ohne die Vergangenheit miteinzubeziehen. Daher:

„(...) spule ich meine Geschichte ab, und je länger der Faden, desto weniger bleibt erhalten. Verfolgt man den Faden zurück, gelangt man an den Anfang des Kokons, zu einem winzigen Knoten, einer ersten vorsichtigen Schlinge.“ [M 95]

Das klassische Symbol der Metamorphose, den Schmetterling, ersetzt Eugenides durch die Seidenraupe: Desdemonia, Cals Großmutter, die durch die Inzestverbindung mit ihrem Bruder Lefty die Mutation des 5-alpha-Reduktase-Gens weiterträgt, züchtet Seidenraupen. Dieses Symbol erfüllt alle Anforderungen des literarischen Themas: Die Seidenraupe durchlebt radikale Verwandlungsschritte von der Entstehung bis zur endgültigen Form, die als Endprodukt vollkommen „anders“, verwandelt, ist. Diesen Verwandlungsprozess erfahren auch alle Heranwachsenden, einschließlich und ganz besonders Callie, die nicht nur erwachsen, sondern auch vom Mädchen zum Jungen wird.

Als jugendliche Callie, sich in der Pubertät, „...die Quelle einer Riesenmasse angstvoller Spekulationen über mich“ [M 390], befindend, fühlt sie wie viele andere identitätssuchende Heranwachsende auch: „Das jugendliche Ego ist etwas Verschwommenes, Amorphes,

¹⁸² Anm.: „Er [der Mensch] wird in einen spezifischen historischen Rahmen hineingeboren, mit besonderen geschichtlichen Bedingungen, und er ist deshalb nur ganz, wenn er zu diesen Dingen einen Bezug hat.“ (Vgl. Hinshaw, Robert/Fischli, Lela (Hg.): C.G. Jung. Ein großer Psychologe im Gespräch. Verlag Herder: Freiburg. 1994. S.173 f.)

Wolkiges. Es war nicht schwierig, meine Identität in verschiedene Gefäße zu gießen. In gewisser Weise vermochte ich jede Gestalt anzunehmen, die von mir verlangt war.“ [M 602]

Seine Hybridität auch in den Gefühlen, verstärkt durch die Erfahrungen seiner frühen Erziehung, begleitet ihn ein ganzes Leben lang, sodass es nicht die richtigen Begriffe dafür zu geben scheint:

Meiner Erfahrung nach lassen sich Gefühle nicht mit einem Wort erfassen. Ich glaube nicht an „Trauer“, „Freude“ oder „Bedauern“. Vielleicht der beste Beweis, dass die Sprache patriarchalisch ist, dass sie Gefühle grob vereinfacht. Ich hätte es gern, wenn mir Bezeichnungen komplizierter hybrider Gefühle zur Verfügung stünden, germanische Bandwurmkonstruktionen wie das „Glück, das die Katastrophe begleitet“. [M 303]

Als er in Berlin durch das Prostituierten-Viertel kommt, wird diese Zwiespältigkeit in den Empfindungen (oder aber seine außergewöhnliche Empathiefähigkeit?) sehr deutlich. Würde die Welt nicht um einiges anders aussehen, wäre der Mensch in der Lage, „androgyn“ zu fühlen und zu denken wie Mann *und* Frau?

Und dennoch, als ich an ihrem Strich vorbeiradelte, waren meine Gefühle ihnen gegenüber nicht die eines Mannes. Ich empfand die Abscheu und Verachtung des braven Mädchens, dazu eine merkliche, körperliche Empathie. Während sie mit ihren Hüften zuckten, mich mit ihren dunkel bemalten Augen angelten, sah ich nicht bildlich vor mir, was ich mit ihnen machen könnte, sondern wie es für sie sein musste, es machen zu müssen (...) [M 430]

Er kennt Sexualität aus der Sicht beider Geschlechter: Durch die sexuelle (eigentlich homosexuelle) Beziehung als pubertierendes Mädchen Callie mit einer Klassenkameradin und durch ein einmaliges (heterosexuelles) geschlechtliches Erlebnis mit deren Bruder. Letzteres ist für Callie noch vor allen ärztlichen Untersuchungen ein deutliches Zeichen, dass sie „(...) kein Mädchen war, sondern etwas dazwischen.“ [M 523]

Mit dieser Erkenntnis beginnt das Ringen um ihre Geschlechtsidentität, welche Cal aus der narrativen Rückschau nun vorwiegend Callie selbst erzählen lässt.

Erst mit seiner/ihrer Geburt betritt er nach eigenen Worten in seinem Buch die Bühne des Geschehens:

Nie hatte ich die richtigen Worte, um mein Leben zu beschreiben, und nun, da ich in meine Geschichte eingetreten bin, brauche ich sie mehr denn je. Ich kann mich nicht mehr einfach zurücklehnen und das Ganze aus der Ferne betrachten. Von nun an ist alles, was ich Ihnen erzähle, von der subjektiven Erfahrung gefärbt, Teil der Ereignisse zu sein. Hier spaltet sich, teilt sich meine Geschichte, erfährt eine Meiose. Schon fühlt die Welt sich schwerer an, da ich ein Teil von ihr geworden bin. [M 304]

Die bewusste Distanz zu den Ereignissen der Vergangenheit und der Gegenwart in seiner Erzählung kann er nun nicht mehr aufrechterhalten: Erst hier lässt er als Mädchen Callie Emotionen, Ängste und einen authentischen Innenblick zu – Callie als Erzählerin zeigt Mitleid mit sich selbst, beobachtet sich, versucht zu verstehen und appelliert damit gleichzeitig an das mitfühlende Verständnis der Leser_innen für ihre Situation, um sich ihrer Akzeptanz und Empathie zu vergewissern: „Versetzen Sie sich bitte an meine Stelle, lieber Leser, und fragen Sie sich, zu welchem Schluss Sie bezüglich Ihres Geschlechts gekommen wären, wenn Sie das gehabt hätten, was ich hatte, wenn Sie so ausgesehen hätten, wie ich aussah.“ [M 540]

7.2.2. Heteronormativität

In den Sechziger- und Siebzigerjahren geboren und aufgewachsen ist Callie von einem gesellschaftlichen Umfeld umgeben, in dem Heterosexualität als die einzig akzeptable Form von Sexualität wahrgenommen wird (vgl. Nina Degele Kap. 2.2).

Mitten in der Pubertät und noch in Unkenntnis ihrer biologischen Besonderheit durchlebt sie wie jeder andere junge Mensch eine Phase der körperlichen Veränderungen, allerdings nicht in die von ihr ersehnte Richtung. Sie betete, dass „(...) ihre Periode kam“, dass sie „(...) die weiblichen Stigmata empfing.“ [M 493] Auch ihre Gefühle (die sie als vermeintliches weibliches Wesen nicht haben darf) Mädchen gegenüber verwirren sie.

Über ihre Verliebtheit in ein Mädchen der Klasse nachdenkend, das sie „Obskures Objekt“ nach Luis Buñuels Kinofilm „Dieses obskure Objekt der Begierde“ [M 454] nennt, schreibt Cal:

(...) bekam Calliope da eine Ahnung von ihrer wahren biologischen Natur? Kam ihr, während das obskure Objekt durch den Aufenthaltsraum ging, je der Gedanke, dass das, was sie empfand, falsch war? Ja und nein. Sie müssen bedenken, wo sich das alles zutrug. (...) Gleichwohl blieb das Ethos der Schule militant heterosexuell. [M 457]

Eugenides lässt Cal hier in Distanz zur Person Callie seine Geschichte erzählen, indem er aus der Introspektive Callies herausschlüpft und von ihr in der dritten Person spricht. Mit dem nötigen zeitlichen Abstand – als einundvierzigjähriger Cal – will er rückblickend erklären, was Callie damals nicht verstand, in ihrem sozialen Umfeld nicht verstehen konnte, wo

Gefühle als „falsch“ oder „richtig“ be- und verurteilt wurden, Homosexualität kein Thema, weil in einer heteronormativ geprägten Gesellschaft nicht den Regeln entsprechend war.

Über jedes Mädchen, das in den Verdacht geriet, sich zu Mädchen hingezogen zu fühlen, wurde getratscht, man schikanierte und mied es. Alles das war mir bewusst. Es ängstigte mich.

Ich wusste nicht, ob das, was ich für das obskure Objekt empfand, normal war oder nicht. (...) Meine Schwärmerei war etwas Körperliches. Sie war kein Werturteil, sondern ein Aufruhr in meinen Adern.
[M 458]

In der Person des Mädchens „Obskures Objekt“, das zwar an einem gut aussehenden Jungen interessiert ist, aber mit Callie vorerst eine freundschaftliche, später auch sexuelle Beziehung eingeht, lässt Eugenides eine zweite pubertierende Suchende mit unklarer sexueller Identität erscheinen, die sich später möglicherweise für einen, vielleicht aber auch für beide Wege entscheiden kann.

Auch Sourmelina, seines Vaters lesbische Kusine, hatte „gegen ihre Veranlagung gekämpft“ und in der Kirche gebetet „anders zu sein“ [M 127], um dem gesellschaftlichen Anspruch von Moral und Konformität zu entsprechen. Beide, weder der Hermaphrodit Cal noch die Lesbe Sourmelina, passen in das Schema dieser heteronormativen Ordnung, können/wollen/dürfen daher nicht sein, was sie sind, um nicht ausgestoßen zu werden.

7.2.3. Diskriminierung

Das Thema einer sozialen Diskriminierung aufgrund Cals Intersexualität greift Eugenides weder in Cals jungen Jahren noch im Erwachsenenalter auf. Es sind lediglich Callies/Cals Ängste vor Zurückweisungen, an denen er die Leser_innen teilhaben lässt. Um Cals biologische Natur des Hermaphroditen als eine weitere Form von „Normalität“ zu unterstreichen, ist das Aussparen jeglicher Form von Diskriminierung im Umfeld des Protagonisten meines Erachtens bewusst gewählt.

Auf anderen Ebenen behandelt er das Thema – zwar nur am Rande und in Cals Bericht betont sachlich und um Objektivität bemüht – im Hinblick auf Hautfarbe und Ethnizität im Detroit der Autos, der Massenproduktion am Fließband, Hotdogs und Rassenunruhen der Siebzigerjahre:

Bis zu jener Nacht [der Krawalle] konnte man die Grundeinstellung unseres Viertels gegenüber unseren farbigen Mitbürgern in dem zusammenfassen, was Tessie sagte, nachdem sie Sidney Poitier in

Herausgefordert gesehen hatte, der einen Monat vor den Krawallen in die Kinos gekommen war. Sie sagte: „Siehst du, wenn sie wollen, können sie ganz normal sprechen.“ So dachten wir. (Sogar ich damals, ich leugne es nicht, weil wir alle Kinder unserer Eltern sind.) Wir waren bereit, die Neger zu akzeptieren. Wir hatten keine Vorurteile gegen sie. Wir wollten sie in unsere Gesellschaft integrieren, *wenn sie sich nur normal verhalten würden!* [M 337]

„Normal“ gleichbedeutend mit „wie wir alle“ (sprechen, uns verhalten), nicht „anders als wir“, zeugt doch davon, dass farbige Menschen auch in Cals Familie als von Weißen verschieden, als etwas „Anderes“ klassifiziert werden und daher nicht ohne „wenn“ akzeptiert werden können. Nach dieser Nacht radikalisiert sich die Einstellung von Cals Vater Milton deutlich im Hinblick auf alles „Andersartige“, nachdem sein afroamerikanischer Nachbar ihm auf die Frage, was in sie (bei den Unruhen) gefahren sei, erklärt: „In uns gefahren“, sagte er, „seid ihr.“ [M 345]

Im Lauf der Jahre benutzte Milton sie [die Worte: „In uns gefahren seid ihr.“] als Schild gegen jedwede andersartige Meinung, und schließlich wurden sie zu einer Art Mantra, zur Begründung dafür, warum die Welt vor die Hunde ging, anzuwenden nicht nur auf die Afroamerikaner, sondern auch auf Feministinnen und Homosexuelle (...) [M 345]

Detroit als nur einen der Schauplätze von Rassendiskriminierung (damals wie heute) schildert Cal sehr realistisch: „(...) sich eine weiße Verkäuferin weigerte, von einer Negerkundin Geld entgegenzunehmen“ [M 203], oder während seine Großmutter Desdemona dort Arbeit sucht und auch findet:

Voller Furcht und Entsetzen blickte Desdemona auf die vielen Gesichter in den Fenstern, die vielen Körper auf den Straßen, nahezu eine halbe Million Menschen, in fünfundzwanzig Häuserblocks gepfercht. Seit dem Ersten Weltkrieg, als E.I.Weiss, der Direktor der Packard Motor Company, laut eigenem Bericht die erste «Ladung Nigger» in die Stadt geholt hatte, meinte das Establishment, sie hier in Black Bottom halten zu müssen. (...) Mit der Zeit breitete sich Black Bottom trotz aller Versuche der Weißen, es einzudämmen, und der unerbittlichen Gesetze von Armut und Rassismus wegen langsam aus, Straße um Straße, Viertel um Viertel, bis das so genannte Ghetto zur gesamten Innenstadt geworden war (...) [M 203]

Die Afroamerikaner in Blackbottom – in intersektionaler Verschränkung von sozialer Ungleichheit und anderer Hautfarbe – „haben die Sklavenreligion satt, durch die der weiße Mann den schwarzen überzeugt, dass Unterwürfigkeit heilig ist.“ [M 228] So sieht der gereifte Cal im Nachhinein die Dinge, als er die „rassistischen Denunziationen“ [M 222] des selbst ernannten Propheten Mr. Fard schildert, der in der „schwarzen Gemeinde“ umgekehrt die Weißen als „eine Rasse blauäugiger Teufel“ [M 221] verdammt.

Sourmelina als Frau, Lesbe und Immigrantin, Cal als ursprüngliches „Mädchen“ und Intersexueller: Dies sind weitere Kombinationen von mehreren Arten des „Andersseins“, die für die Gesellschaft Anlass für die Schaffung von Differenzen, Ungleichheiten und Hierarchien bilden können.

Durch seine Erziehung als Mädchen befähigt, in die Perspektive beider Geschlechterrollen zu schlüpfen, nimmt Cal sehr sensibel jede Art von Ungleichbehandlung wahr: „Mir dämmerte nur, wie merkwürdig es war, ein Mann zu sein. Keine Frage, die Gesellschaft diskriminierte Frauen. Aber was war mit der Diskriminierung, in den Krieg geschickt zu werden? Welches Geschlecht wurde da wirklich für entbehrlich gehalten?“ [M 421]

7.2.4. Geschlechterkonstruktionen und Rollenbilder

Die Möglichkeit der Anerkennung von mehr als zwei Geschlechtern, z.B. Intersexuelle, Transsexuelle – Menschen, die nicht eindeutig zuordenbar sind oder sich nicht zuordnen lassen wollen –, wie die Queer Theory sie in den Blickpunkt rückt, wird zur Zeit der Entdeckung von Callies Hermaphroditismus nicht in Betracht gezogen. Die Sicht der ausschließlichen Zweigeschlechtlichkeit impliziert in diesem Sinne auch, dass Menschen wie Callie/Cal einem eindeutigen Geschlecht zugeordnet werden (müssen). Nicht nur im historischen Rahmen der Erzählung, sondern auch heute noch bei der Geburt jedes Zwitters. Callies/Cals persönliche und soziale Geschichte kann somit auch als Abbild der sie/ihn umgebenden Gesellschaft gesehen werden¹⁸³, das bis in die Gegenwart hereinreicht.

Die bildreiche Schilderung seiner Empfängnis und der Entwicklung im Mutterleib mit dem fehlgeleiteten Zusammenspiel von Hormonen, Chromosomen und Genen drückt die Unentrinnbarkeit seiner zukünftigen Situation aus, „was mein Leben schwierig macht.“ [M 30]

Da fetale Hormone die Gehirnchemie und -histologie beeinflussen, habe ich nämlich ein männliches Gehirn. Aber ich wurde als Mädchen erzogen. Wollte man sich ein Experiment ausdenken, mit dem man die jeweiligen Einflüsse von Angeborenem oder Erworbenem messen kann, hätte man kein besseres Objekt als mein Leben. [M 33]

„Ein männliches Gehirn“ in einem Körper von sowohl Mann als auch Frau, mit einer eindeutig weiblichen Rollenzuweisung, geleitet vom Wunsch der Eltern nach einer Tochter

¹⁸³ vgl. opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2006/576/pdf/Diplomarbeit_Bettina_Krimmel.pdf (30.9.2011, S.80)

wie Cals Vater Milton postuliert – „Was soll dieses <es>. Du redest von meiner Tochter.“ [M 31] – und von seiner Frau in dieser Sehnsucht unterstützt: „Ausgehungert nach einer Tochter, trieb Tessie es mit meiner Ausstaffierung ein wenig zu weit. Rosa Röckchen, Spitzenrüschen, Weihnachtsschleifchen im Haar.“ [M 314] Eine Kombination von „genetisch männlich, aber [durch seine Erziehung] anders wirkend“ [M 574], die folgeschwer, in ihrer Komplexität nicht mit einer einzigen Theorie zu erklären ist und viele Fragen aufwirft.

Rasch näherte ich mich nun dem Augenblick der Entdeckung: meiner selbst durch mich selbst, obwohl ich es die ganze Zeit gewusst hatte und doch auch nicht; (...) und der Entdeckung durch meine Eltern, was für ein Kind sie zur Welt gebracht hatten (Antwort: dasselbe Kind, nur anders); und schließlich der Entdeckung jenes mutierten Gens (...) [M 503]

Das „andere“ Kind, also nicht das von ihnen gesehene Mädchen, aber auch nicht der Junge, oder beides zusammen, oder als irgendetwas dazwischen und dennoch „dasselbe“ – das Kind, das sie geliebt hatten in seinem So-Sein – ist die einfache, vielleicht einzig gültige Antwort auf die Frage nach „was für ein Kind“. [M 503] Sie jedoch spürt „mit dem unfehlbaren Instinkt des Kindes“ [M 603], was ihre Eltern von ihr wollen: „Sie wollten, dass ich blieb, wie ich war“ [M 603] – nämlich nicht nur einfach Kind, sondern Mädchen. Nach dem Durchsehen von Filmmaterial aus Kindheitstagen scheint der Arzt aufgrund ihrer „Interessen, Bewegungen, psychosexuellen Konstitution“ [M 594] die Antwort geben zu können: „Es war der Film, den Luce mir zeigte, um mir zu sagen, wer ich war. Und wer war das?“ [M 317] Nach Dr. Luce ein Mädchen, so wie ihre Eltern es sich ersehnt hatten.

„Es war meiner Mutter unmöglich, in mir etwas anderes zu sehen als ihre Tochter. (...) die Socken mit den Borten, die Puppen, die Haarspangen, (...). Diese Gegenstände waren der Pfad, der zu mir zurückführte. Wie konnte ein solcher Pfad zu einem Jungen führen?“ [M 647]

Diese Aussage führt direkt zu Fragen nach den Konstruiertheiten von Identitäten (vgl. Jutta Hartmann Kap. 2.4.) und der Reflexion der dahinterliegenden normativen Strukturen.

Das Thema der Geschlechterkonstruktion bei der Entdeckung von Cals Intersexualität durch den Wissenschaftler, der „...weltweit führende[n] Kapazität auf dem Gebiet des menschlichen Hermaphroditismus“ [M 568], Dr. Peter Luce, treten nun offen zutage. Seine Theorie passt in die Erziehungs- und Vererbungsdebatte der Sechziger- und Siebzigerjahre:

(...) machte Luce seine zweite große Entdeckung: dass die geschlechtliche Identität schon sehr früh im Leben festgelegt wird, ungefähr im Alter von zwei Jahren. Das Geschlecht war wie eine Muttersprache;

vor der Geburt existiert es nicht, wird aber im Lauf der Kindheit dem Gehirn auf immer eingeprägt. Kinder lernen, Männlich oder Weiblich zu sprechen, wie sie Englisch oder Französisch sprechen lernen. [M 571 f]

Um den ehrgeizigen Dr. Luce zu charakterisieren: Gäbe es einen Bösewicht in *Middlesex*, so wäre es Dr. Luce, dessen Name wie *Luc(z)*ifers den Gedanken einer böswilligen Absicht im_in der Leser_in hervorruft: der Absicht, mit Hilfe von Callie, seine Theorie zu bestätigen. Aber vielleicht ist er auch nur Gefangener seiner Zeit im Bemühen, Licht (im Italienischen „*luce*“¹⁸⁴) ins Dunkel um Callies Geschlechtsidentität zu bringen. In den Siebzigerjahren war die Wissenschaft der Meinung, „... dass die Persönlichkeit in erster Linie vom Milieu bestimmt wurde, jedes Kind eine leere Tafel war, auf die zu schreiben sei“ [M 664], jeder wollte „unisex“ sein.

Aber dann ereignete sich noch etwas.

Es nannte sich Evolutionsbiologie. Unter ihrem Einfluss wurden die Geschlechter wieder getrennt. Männer wurden zu Jägern, Frauen zu Sammlerinnen. Nicht mehr das Erworbene, sondern das Angeborene prägte uns. [M 664]

Zwei kontroverse Standpunkte, von denen Cal (erwachsen) sich eindeutig distanziert:

Aber so einfach ist das nicht. Ich passe in keine dieser Theorien. Weder in die der Evolutionsbiologen noch in die von Dr. Luce. Auch dem von der Intersex-Bewegung verbreiteten Essentialismus entspricht meine Psyche nicht. Anders als so genannte männliche Pseudohermaphroditen, über die in der Presse geschrieben worden ist, bin ich als Mädchen nie aus dem Rahmen gefallen. Noch heute fühle ich mich unter Männern nicht richtig wohl. Das Begehren hat mich auf die andere Seite getrieben, das Begehren, aber auch die Faktizität meines Körpers. [M 665]

Das stereotype Festmachen von Verhaltensweisen und deren Zuordnung zu weiblich erlebt Callie bei Dr. Luces Untersuchungsmethoden:

Er registrierte meine Tenorstimme. Ihm fiel auf, dass ich beim Sitzen ein Bein übergeschlagen hatte. Er beobachtete, wie ich meine Nägel prüfte, die Finger auf die Handfläche beugte. Er achtete darauf, wie ich hustete, lachte, mich am Kopf kratzte, sprach; alles in allem also auf die äußerlichen Anzeichen dessen, was er meine geschlechtliche Identität nannte. [M 568]

Jahre später kann Cal die rein wissenschaftliche Arbeit mit dem Kriterienkatalog eines festgelegten Verhaltenskodex dahinter erkennen, der in männlich und weiblich kategorisiert: „Es war unmöglich, einer Arbeit wie der von Luce nachzugehen und nicht auf diese

¹⁸⁴ vgl. Macchi, Vladimiro (Hg.): Langenscheidts Taschenwörterbuch Italienisch. Langenscheidt KG: Berlin und München. 1992. S.331

Stereotypen zurückzugreifen. Er kannte ihre Grenzen. Aber sie waren klinisch nützlich.“ [M 580] Obwohl Callies Erziehung eindeutig weiblich war, hatte sie stets männlich gefühlt und aus dieser Perspektive empfindet sie Luce's Diagnose und Therapieversuch – Operation und Hormongabe, um sie endgültig dem weiblichen Geschlecht zuordnen zu können – als Betrug.

An anderen Stellen wendet er mit einiger Ironie festgefahrene Sichtweisen und den für Dr. Luce verbindlichen Kodex selbst an, z.B. „...hebe ich eine Faust (typisch Mann) und haue damit gegen die Wand meiner Eierschale, bis sie zerbricht.“ [M 298], als er den Zeitpunkt seiner Empfängnis beschreibt oder wenn er sich als Mädchen Callie inmitten eines Ärzteteams rund um Dr. Luce befindet: „Männer haben diese ärgerliche Angewohnheit. Sie greifen einem an den Rücken, als wäre dort ein Griff, und führen einen genau dahin, wohin sie einen haben wollen. Oder sie legen einem väterlich die Hand auf den Kopf.“ [M 584]

Erwachsen beschreibt Cal sich mit einiger Ironie (als selbst definierter Mann) in seinem Verhalten gegenüber Frauen: „(...) gehe und rufe nicht mehr an. Typisch Mann eben.“ [M 155], und pointiert damit die stereotypen Sichtweisen auf Mann/Frau.

Die Rolle, die die Gesellschaft den Frauen in Callies Zeit als Jugendliche zuordnet, drückt sich in den Bildungszielen ihrer Schule aus: „(...) Mädchen in der klassischen Literatur und in den Wissenschaften zu unterrichten und in ihnen eine Liebe zu Gelehrsamkeit, ein bescheidenes Wesen, eine liebenswerte Anmut und insbesondere ein Interesse an den Bürgerpflichten auszubilden.“ [M 409]

Ihre Geschlechterrolle fremdbestimmen zu lassen weckt verwirrende, ablehnende Gefühle in Callie. Ihre Zweifel an der Vorgehensweise bei den Untersuchungen, um eine „Diagnose“ [M 600] – „Was habe ich, Daddy?“ [M 601] zu finden, werden umso klarer sichtbar, als Callie dem Arzt bewusst falsche Angaben macht und Dr. Luce den Eltern daher „von der Verfassung“ [M 592] berichtet: „Callie ist ein Mädchen, das ein bisschen zu viele männliche Hormone hat. Und das wollen wir korrigieren.“ [M 594] Das Wort Diagnose impliziert eine Krankheit, von der Callie geheilt werden soll und sie „...hoffte auf Heilung in letzter Minute.“ [M 563]

Ich hatte Luce falsch eingeschätzt. Ich hatte geglaubt, dass er am Ende unserer Gespräche befinden würde, ich sei normal, und mich in Ruhe ließe. Doch ganz allmählich bekam ich einen Begriff von Normalität. Normalität war nicht normal. Das ging gar nicht. Wenn Normalität normal wäre, dann könnte jeder damit leben. Jeder könnte sich zurücklehnen und darauf warten, dass Normalität sich manifestiert. Doch die Menschen – und vor allem die Ärzte – hatten in Bezug auf Normalität ihre

Zweifel. Sie waren sich nicht sicher, ob die Normalität ihrer Aufgabe gewachsen war. Und daher halfen sie ihr ein wenig nach. [M 621]

Diese Gedanken führen zu den zentralen Fragen des Buches: Was ist die Definition von „normal“? Wer definiert? Wenn es keine universelle, stichhaltige Definition dafür gibt, warum wendet der Mensch so viel Energie und Anstrengung an für den Versuch, Normalität zu fordern, kategorisch zu errichten und sie – häufig auch mit inhumanen, menschenunwürdigen Mitteln – zu verteidigen? Wenn es also eine solche grundsätzlich nicht gibt, der die Menschheit nacheifern muss, könnte Callie dann nicht als „normal“, als eine Spezies unter vielen anderen akzeptiert werden? Hier erlebt Callie erstmals den Widerspruch zwischen eigener und „äußerlicher“, gesellschaftlicher, in diesem Fall medizinischer Sichtweise: Sie selbst fühlt sich „normal“, also kann ihrem Empfinden nach das, was andere für Normalität halten, nicht normal sein. Denn wäre deren Normalität „normal“, wäre alles kein Problem. Die damalige wissenschaftliche Sicht verstand unter „Normalität“ der Geschlechter entweder weiblich oder männlich, Callie – weder eindeutig das eine noch das andere – weist die Kategorisierung und Fremdzuweisung zum weiblichen Geschlecht, die ihr die Freiheit der Selbstbestimmung und Selbstdefinition nimmt, zurück.

Genau aus diesem Grund will sie nicht „korrigiert“ werden. Aber auch, weil sie im Wörterbuch Begriffe wie „Hermaphrodit“ nachschlägt und über Verweise zu einem erschreckenden Wort vorstößt: „Das Stichwort war amtlich, maßgebend; es war das Verdikt, das die Kultur über eine wie sie fällte. *Monstrum*. Das war sie.“ [M 599] Sie reißt aus, um das sein zu können oder zu finden, was sie ihrer Meinung nach ist: ein Junge, kein Mädchen und auch kein Monstrum. „Ich bin kein Mädchen. Ich bin ein Junge. (...) Es war das letzte Mal, dass ich ihre Tochter war.“ [M 611] In dem Bewusstsein, dass sie sich „...ebenso endgültig rettete“ [M 616], wie seinerzeit ihre Großeltern Desdemona und Lefty durch Emigration sich vor dem Krieg gerettet hatten: „Ohne viel Geld in der Tasche und unter Pseudonym floh ich vor meinem Geschlecht.“ [M 616] Dass diese Flucht mit vielen Ängsten behaftet ist, drückt sie mit folgenden Worten aus: „Wegzulaufen nahm mir nicht das Gefühl, ein Monstrum zu sein. Ich sah nur Demütigung und Ablehnung voraus, und ich weinte um mein Leben.“ [M 625] Wer oder was war ihr Ich? Wie jeder mit Vernunft und Vorstellungsvermögen ausgestattete Mensch als Lebewesen, das „ich“ sagen und sich seiner selbst als eigenständiges Wesen bewusst werden kann, muss sie sich auch unabhängig vom Geschlecht eine Vorstellung von sich selbst formen, muss sagen und fühlen können: „Ich bin ich.“ So auch Callie: „Die Natur [in der sie ihrem inneren Aufruhr entfliehen will] brachte keine

Erleichterung. Mit einem Draußen war es vorbei. Ich traf mich an, wohin ich auch ging.“ [M 657] Sie spürt sehr deutlich, dass sie sich entscheiden muss.

Ihr Äußeres verändernd – „Viele der Socken, die ich mitgenommen hatte, hatten die falsche Farbe – pink, weiß oder mit Walen bestickt“ [M 627] – und sich männliche Verhaltensweisen und Gesten aneignend, wie z. B. den „argwöhnischen, harten Blick Clint Eastwoods“ [M 624], einen „breitbeinigen Gang“ [M 625] usw., landet sie in Bob Prestos Live-Erotik-Show als zur Schau gestellter Hermaphrodit – dem griechischen Mythos nachempfunden – mit seinen körperlichen Besonderheiten, um finanziell überleben zu können. Dort lernt sie Zora, einen weiblich entwickelten Hermaphrodit mit Androgenresistenz, „blind für männliche Hormone“ [M 677], kennen.

Schön oder nicht, Zora wollte keine Frau sein. Lieber betrachtete sie sich als Hermaphrodit. Sie war der erste, dem ich begegnet bin. Der erste Mensch, der war wie ich. Schon 1974 gebrauchte sie das Wort „intersexuell“, was damals selten war. (...) Die Schwulenbewegung formierte sich. Sie bereitete den Weg für all die Identitätskämpfe, die folgen sollten, einschließlich unserem.“ [M 677 f]

7.2.5. Diversität als Bereicherung

In vielen Gesprächen versucht Zora, Callie eine ausgewogene Perspektive auf sich selbst zu vermitteln. Kulturabhängige Normen, Kategorien und Sichtweisen werden in den Gesprächen mit Zora aufgezeigt:

„Stimmt schon, in manchen Kulturen gelten wir als Missgeburten“, fuhr sie fort. „Aber in anderen ist es genau umgekehrt. Die Navajos haben eine Kategorie Mensch, die sie *berdache* nennen. Ein *berdache* ist im Grund jemand, der ein Geschlecht annimmt, das nicht sein biologisches ist. Denk dran, Cal. Geschlecht ist biologisch, Gender ist kulturell. Die Navajos verstehen das. Wenn bei denen eine das kulturell bedingte Geschlecht wechseln will, lassen sie ihn gewähren. Und sie verunglimpfen diesen Menschen nicht – sie ehren ihn. Die *berdaches* sind die Schamanen des Stammes. Sie sind die Heiler, die großen Webenden, die Künstler.“ [M 679 f]

Erstmals wird Callie bewusst, dass „Anderssein“ auch eine Form von Wertschätzung erfahren kann, die die Anerkennung von Vielfalt ausdrückt – mehr noch, dass gerade Alterität und Diversität anzustreben sind, um voneinander zu lernen und Identität finden zu können. Dies

entspricht dem bereits zitierten Begriff von Werner Wintersteiners „Poetik der Verschiedenheit“.¹⁸⁵

Angeregt durch Zora informiert sich Callie in medizinischen und historischen Werken über Hermaphroditismus – Eugenides vermittelt in Callies/Cals Erzählung an vielen Stellen des Buches ein gut recherchiertes Sachwissen zum Thema – und erfährt dabei für sie Erstaunliches:

Karl Heinrich Ulrichs, der 1860 in Deutschland schrieb, sprach vom «dritten Geschlecht». Er bezeichnete sich als Uranisten und glaubte, er habe eine weibliche Seele in einem männlichen Körper. Viele Kulturen der Welt operierten nicht mit zwei, sondern mit drei Geschlechtern. Und das dritte war immer besonders, exaltiert, mit mystischen Gaben ausgestattet. [M 687]

Menschen mit nicht eindeutig zuordenbarer Geschlechtlichkeit werden hier im positiven Sinne als etwas Besonderes, mit „mystischen Gaben“ ausgestattet, dargestellt – ein Geschlecht, das viel zu „geben“ hat, eine Bereicherung ist. Die Einfühlung der Leser_innen in Cal zielt genau auf diese Anerkennung und Wertschätzung für die Unterschiedlichkeit der Menschen in ihren differenzierenden Geschlechtern und sexuellen Orientierungen, wie sie auch z.B. die Einrichtung KomBi Berlin (vgl. Kap. 2.6.) in ihrem Konzept fordert.

So unangenehm der Gedanke auch sein mag, dass Callie in diesem Club gemeinsam mit Zora und Carmen, einem „präoperativen Mann-zu-Frau-Transsexuellen“ [M 676], in einer Wasserbecken-Show ihr Äußeres zur Schau stellt, so scheint es genau die Tiefe und der Abgrund dieses Pools zu sein, aus der/dem Callie emporsteigen muss, um das Thema ihrer Identität/Sexualität bewältigen und den abwertenden Begriff „Monstrum“ aus ihren Gedanken streichen zu können.

Zora erzählt Callie auch von Platons Theorie des ursprünglich einheitlichen Menschen, Mann und Frau in einem Körper, der von den Göttern in zwei Teile getrennt wurde, um ihn nicht zu mächtig werden zu lassen. Seitdem meinte er, suche jede die andere Hälfte, um zu dieser Einheit zurückzukehren. Zora: „Nur wir nicht. Wir haben schon beide.“ [M 679] In diesem Sinne könnte Callie sich als Einheit, als Ganzes empfinden – also weder krank noch „abnormal“, wie Zora es vermittelt sogar im Vorteil gegenüber „nur“ Mann oder „nur“ Frau.

Cal als Erzähler seiner Gegenwart geht über den Hermaphroditismus hinaus, spricht alle Menschen an: „Wir alle bestehen aus vielen Teilen, anderen Hälften. Nicht nur ich.“ [M 612]

¹⁸⁵ vgl. Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2006. S.15 f.

Im frühen zwanzigsten Jahrhundert war es der Psychologe Jung, der die Begriffe der beiden unbewussten Hälften der menschlichen Psyche, Animus und Anima¹⁸⁶, prägte. Diese Integration von männlichen und weiblichen Anteilen im Menschen bildet den zentralen Funken in Form des Hermaphroditismus mit seinem mythologischen Hintergrund für den Diskurs inmitten der dualistischen Größen Erziehung und Genetik, Schicksal/Zufall und Selbstbestimmung mit freier Wahl, Realität und Illusion. Eine rein sachliche, nicht-fiktionale Erklärung des Hermaphroditismus würde zwar den Zustand beschreiben, könnte aber die Tiefe der seelischen Zwiespältigkeit in dieser außergewöhnlichen biologischen Situation nicht aufdecken.

7.2.6. Identitätswechsel und selbstdefinierte Identität

Veränderbare, nicht statische Identität (vgl. Kap. 2.6. Kombi Berlin) und die freie Wahl zur Bestimmung der eigenen Geschlechtsidentität wird den Leser_innen durch die Geschichte Cals in seiner Selbstfindung sehr deutlich vor Augen geführt.

Eugenides lässt in seinem Schreibprozess Cal nicht nur den Erzähler sein, sondern auch den Schöpfer seines eigenen griechischen Mythos, einer Geschichte um das Unerklärbare zu erklären. „Ihre [Callies] Aufgabe war es, in der realen Welt ein mythisches Leben zu leben, meine [Cals] ist es, darüber zu schreiben.“ [M 590] Dabei bedient er sich Themen wie kultureller, familiärer, persönlicher Identität und Geschlechtsidentität im Angesicht dessen, was die Gesellschaft erwartet, was sie nicht akzeptiert und wozu sie zustimmt. Sehr glaubwürdig lässt Eugenides den_die Leser_in teilhaben am reichen Innenleben Callies/Cals und setzt ihre/seine Gedanken als Brücke ein, um bestmögliche Antworten auf die unzähligen Fragen finden zu können. „Die Mitglieder meiner Familie hatten schon immer einen Hang zur Selbstverwandlung.“ [M 437] Jeder scheint in diesem Werk die Identität zu wechseln:

- Cal wechselt die sexuelle Identität
- Desdemona und Lefty wechseln die familiäre Identität (Bruder/Schwester zu Mann/Frau)

¹⁸⁶ Anm: C.G. Jung verstand Animus und Anima als archetypische Gestalten, in denen zum Ausdruck kommt, dass sowohl Mann als auch Frau eine gewisse minoritäre Anzahl Gene des anderen Geschlechts in sich tragen, die ständig unbewusst präsent sind und als das Weibliche im Mann und das Männliche in der Frau wirken. (Vgl. Hinshaw, Robert/Fischli, Lela (Hrsg.): C.G. Jung. Ein großer Psychologe im Gespräch. Verlag Herder: Freiburg. 1994. S.115 f.)

- Jimmy Zizmo, Sourmelinas Ehemann, wechselt die personale Identität (von Jimmy Zizmo zum Prediger Fard Muhammad)

Dass Lebensentwürfe und Identitäten als wandelbare Prozesse verstanden werden können (vgl. Jutta Hartmann Kap. 2.4.), zeigt die Entwicklung Cals und die Geschichte seiner Familie mit all ihren Veränderungen.

Mit seiner Besonderheit, jedoch als selbstdefinierter Mann, ausgesöhnt – „Wenn Calliope an die Oberfläche dringt, ist das wie eine kindliche Sprachstörung.“ [M 65] –, aber immer noch in Angst vor Ablehnung und sich weitgehend bedeckt haltend (vor allem gegenüber Frauen), sieht er auch keine Veranlassung, für seine Rechte, seine Anerkennung zu kämpfen, auch nicht in Solidarität mit anderen Intersexuellen, weil er glaubt, einen Weg des „Eigenen“ – „Eigenes“ impliziert bereits eine Ich-Identität – gefunden zu haben:

Aber wir Hermaphroditen sind Menschen wie alle anderen auch. Und ich bin nun mal kein politischer Mensch. Ich mag keine Vereine. Obwohl ich Mitglied der Intersex Society of North America bin, habe ich nie an Demonstrationen teilgenommen. [M 154] (...) Ich lebe mein eigenes Leben und pflege meine eigenen Wunden. Das ist nicht die beste Art zu leben. Aber es ist meine eigene. [M 155]

Die *Intersex Society of North America* (ISNA)¹⁸⁷ ist eine Organisation, die sich für das Ende der Schande, der Verheimlichung und der ungewollten Umwandlungschirurgie der (meist kindlichen) Genitale bei Menschen wie Cal einsetzt. Ohne diese „Korrekturen“ hätten intersexuelle Erwachsene die Chance, ihre geschlechtliche Identität selbst zu definieren.

Nur seine „eigenen Wunden“ pflegend nagen auch Zweifel an ihm und in einer Art Selbstreflexion erkennt er den wahren Grund seiner Zurückhaltung:

Ich bin Experte für das Leben im Untergrund. Liegt es denn wirklich an meinem unpolitischen Wesen, dass ich zur Intersexuellenbewegung Distanz halte? Könnte es nicht auch Angst sein? Angst, mich zu erheben? Zu einem von *ihnen* zu werden? (...) Leser, ich spüre dich. Das ist die einzige Art von Intimität, die mir liegt. Nur wir beide, hier im Dunkeln. [M 446]

Intimität, die er vor allem bei Frauen aus Angst nicht zulassen kann, auch (vorerst) nicht bei Julie, einer asiatischen Frau, die ihm viel bedeutet: „Es ist nur eine erste Verabredung. Es wird sich nichts daraus entwickeln. Kein Anlass, meine Eigenheiten zu erwähnen, mein jahrelanges Herumwandern im Labyrinth, den Blicken entzogen. Und auch der Liebe.“ [M 156]

¹⁸⁷ vgl. <http://www.isna.org/> (28.9.2011)

Cals Gedanken vor der Begegnung mit Julie spiegeln auch als Erwachsener noch die Angst vor Ablehnung wider, sie zeugen davon, dass er a priori Vorurteile gegenüber seiner körperlichen Besonderheit erwartet. Er lässt durchblicken, dass er sich nach wie vor auf der Suche zum Ausgang des Labyrinths befindet, in dem niemand seine wahre Beschaffenheit sehen kann – eine Art Versteck, in dem er jedoch auch der Liebe beraubt ist.

Hier setzt Eugenides ein weiteres mythologisches Symbol für Callies/Cals Leben ein: das Labyrinth des Minotaurus (lässt in seiner Fiktion sogar die Zeugung von Cals Vater Milton nach dem Besuch eines Theaterstücks „Der Minotaurus“ geschehen). Minotaurus¹⁸⁸, das *Monstrum*, eine Gestalt mit dem Kopf eines Stiers auf menschlichem Körper, eine Art Zwischenwesen. Wie Theseus ist Callie gefangen in einem Labyrinth, das ihre Umwelt rund um sie erbaut. Sie kämpft darum, den Weg heraus (den „Ariadnefaden“) zu finden, während ihre Mitmenschen einschließlich ihrer engsten Familie, alles versuchen, sie darin festzuhalten. Mit dem genetischen Schmelztiegel als Ursprung: Welche Chance hat sie?

Um also zu rekapitulieren: Sourmelina Zizmo (...) war nicht nur meine Großcousine ersten Grades. Sie war auch meine Großmutter. Mein Vater war der Neffe seiner eigenen Mutter (und seines Vaters). Zusätzlich dazu, dass sie meine Großeltern waren, waren Desdemona und Lefty auch noch meine Großtante und mein Großonkel. (...) Der Stammbaum der Stephanides', in Dr. Luces «Autosomale Vererbung rezessiver Merkmale» abgebildet, (...) [M 279]

In seinen Gedanken und seiner Beziehung zu Julie (so wie auch in der gesamten Entwicklung Callies) unterbricht Cal sich immer wieder, schwenkt zurück in die Vergangenheit, als stünde er irgendwo außerhalb, oft leidenschafts- und ziellos. Dies erzeugt Neugier, hält die Leser_innen bei der Geschichte, lässt sie Zukünftiges und Unbekanntes mit Spannung erwarten und für ihn wünschen, dass er auch diese letzte Hürde – sich ihr „ganz“ zu erkennen zu geben – auf seinem Weg noch schafft: „(...) stand ich still da und nahm den warmen Schein [Illusion?] des Möglichen hin, das Gefühl, neben dieser kleinen, eigenartig grimmigen Person mit den tintenschwarzen Haaren und dem hübschen, unauffälligen Körper richtig zu sein.“ [M 326 f] In den Schlüsselwörtern „des Möglichen“ und „richtig“ liegen letzte Zweifel, aber auch Hoffnung.

Auch Cals Familie muss einen Perspektivenwechsel vornehmen, den Cals Bruder als Erster schafft: „(...) als ich aus meinem Pferch heraustrat, war möglicherweise keine andere Generation als die meines Bruders besser befähigt, mich zu akzeptieren.“ [M 714]

¹⁸⁸ vgl. Fink, Gerhard : Ovid: Metamorphosen Lat./Dt. Patmos Verlag: Mannheim. 2010. S.379

Jeffrey Eugenides bringt am Ende der Erzählung seine Botschaft an: Das „Anderssein“ Cals als einen weiteren „normalen“ Aspekt der „Abnormität“ der menschlichen Natur zu betrachten:

Musste Calliope sterben, um Raum für Cal zu schaffen? (...) Nachdem ich aus San Francisco zurückgekehrt war und begonnen hatte, als Mann zu leben, fand meine Familie, dass das Geschlecht, entgegen der allgemeinen Ansicht, gar nicht so wichtig war. Mein Wechsel vom Mädchen zum Jungen war weit weniger dramatisch als die Entfernung, die jeder von der Kindheit zum Erwachsensein zurücklegt. Im Großen und Ganzen blieb ich der Mensch, der ich immer gewesen war. [M 722]

Spätestens an dieser Stelle können die Leser_innen sich wie Susan Appleton in einem Vergleich mehrerer Werke zum Thema Gender die Frage stellen, warum Eugenides Callie die männliche Identität wählen lässt,

Yet do any of these positive features of *Middlesex* satisfactorily explain why Eugenides has Callie choose to become Cal, that is, to trade a female for a male identity? Instead, Callie could have decided to remain female (with or without anatomical “correction”) or, alternatively, to live outside traditional gender boundaries altogether. What does the story’s conclusion teach us?¹⁸⁹

Appleton sieht in der männlichen Selbstdefinition Cals die unwiderstehliche Anziehungskraft der Privilegien des Mannes, denen Cal erliegt. Diese Annahme könnte Ausgangspunkt für einen weiteren interessanten Diskurs über hierarchische Strukturen, Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata einer Gesellschaft sein (vgl. Queer Theory Kap. 2.2).

Eugenides selbst nimmt dazu im Interview mit dem BOMB Magazine¹⁹⁰ wie folgt Stellung:

Callie is reared as a girl but, due to her virilization at puberty, adopts a male gender identity. Cal “operates in society” as a man. But that doesn’t mean that he’s really a man. Nor is any man exactly like any other man. Between the alternatives of nurture and nature, I argue for a middle place. That’s one of the meanings of the title, obviously.

Mit der Fähigkeit zur „Selbstverwandlung“ [M 437] erlangt Callie die Kontrolle über ihr Schicksal und stellt sich ihrem Leben. Biologisch wird Cal zwar immer ein Hermaphrodit bleiben, er entscheidet sich aber für eine männliche Geschlechtsidentität, was ihn aus seinem inneren Empfinden heraus eher dazu befähigt, ein produktives und glückliches Leben zu führen. Callie findet ihren eigenen Weg heraus aus dem Labyrinth: „Mit dem Unmöglichen konfrontiert, gab es keine andere Wahl, als es normal zu finden.“ [M 716]

¹⁸⁹ www.law.indiana.edu/ilj/volumes/v80/no2/appleton.pdf (29.9.2011) S.408

¹⁹⁰ <http://bombsite.com/issues/81/articles/2519> (30.9.11)

Cal relativiert: „Was im Leben wirklich zählte, was ihm sein Gewicht gab, war der Tod. So gesehen war meine Körpermetamorphose ein unbedeutendes Ereignis.“ [M 719 f.], und lässt nach dem Tod seines Vaters und der Rückkehr zu seiner Familie am Ende der Erzählung das Haus seiner Kindheit bewusst auf sich wirken:

Und so war ich es, der, einen alten griechischen Brauch hochhaltend, an den sich keiner mehr erinnerte, in der Middlesex zurückblieb und die Tür versperrte, damit Miltons Geist nicht mehr ins Haus kam. Das war immer ein Mann, und nun wurde ich dem gerecht. (...) Es [das Haus] war nun nahezu siebzig Jahre alt. Wenngleich wir es mit unseren Stilmöbeln verschandelt hatten, war es noch immer der Leitstern, als der es errichtet worden war, ein Bau mit wenig Innenwänden, der Förmlichkeiten des bürgerlichen Lebens beraubt, ein Bau, geplant für einen neuen, eine neue Welt bewohnenden Menschen. Natürlich kam mir der Gedanke, dass dieser Mensch ich war, ich und mit mir alle, die mir ähnelten. [M 733 f.]

Metaphorisch betrachtet ist die Architektur eines Hauses die gleiche wie die eines Körpers. Beide tragen in sich das Wesen der Menschen, die es bewohnen. Cals Körper, in den keine alten Muster („Stilmöbel“) passen, offen wie ein „Gefäß“ [M 602] mit wenig Innenwänden, den Normen des bürgerlichen Lebens nicht entsprechend, ein Körper für einen „neuen“ Menschen in seiner inneren Verwandlung vom Mädchen zum Jungen, zwar verbleibend in seiner äußeren Realität als Hermaphrodit, trotzdem noch immer wie ein „Leitstern“ sprich leuchtend als „Mensch“ schlechthin. Symbolisch repräsentiert dieses Haus alles, was „richtig“, „falsch“ und „anders“ ist an Cal oder an irgendjemand anderem. Das Haus im Middlesex Boulevard ist atypisch so wie Cal mit seinen biologischen Merkmalen und damit besonders geeignet für „den neuen“ Menschen in einer „neuen, (normalen?) Welt“ ohne Diskriminierung.

8. Schlussbemerkungen

Warum Diversität als Gegenstand der Auseinandersetzung? Warum „queere Didaktik“? Und warum ausgerechnet thematisiert im Schul-, speziell im Deutsch- und Literaturunterricht?

Wie in der Einleitung geschildert existiert ein erschreckend hoher Prozentsatz an jungen Menschen, die Suizid begehen, weil sie eine homosexuelle oder anders (als die Mehrheit) orientierte sexuelle Neigung an sich entdecken. Diese Entdeckung ist oftmals die Spitze des Eisbergs einer unendlich langen Kette von Angst, Schuldgefühlen und anderen psychischen Beschwerden, mit denen sich (nicht nur) junge Menschen konfrontiert sehen, wenn sie irgendeine „Andersheit“ an sich entdecken, die sich von dem was als Norm und als gewollt gilt, unterscheidet. Dabei handelt es sich sowohl bei den Betroffenen als auch beim sozialen Umfeld, von dem sie Bullying und Ausgrenzung befürchten, entweder um mangelnde Aufklärung und dem daraus resultierenden Fremdheitsgefühl, oder um eine bereits erlebte Konfrontation mit negativen Bewertungen des „Andersseins“. Aus zweierlei Gründen ist es mir ein besonderes Anliegen, dass queere Thematiken in der Bildung Eingang finden: Einerseits sollen in einem bildungsidealistischen Sinn nicht nur Wissen und Information über diese Themen in den Schulen weitergegeben, sondern damit auch ein wesentlicher Beitrag zur Erziehung zu Toleranz und Gewaltfreiheit geleistet werden. Zum anderen ist die Unterstützung von Jugendlichen beim Aufbau der eigenen positiv empfundenen Identität von ausschlaggebender Bedeutung für deren zukünftige Lebensqualität. In dem Maße wie Menschen es annehmen können, sich von anderen zu unterscheiden, andere in Abgrenzung zu sich selbst zu erleben und somit die beiderseitigen Besonderheiten zu erkennen und zu schätzen, werden sie zu einer bejahenden Einstellung sich selbst gegenüber gelangen können. Die Thematisierung und positive Besetzung von Diversität führen meines Erachtens – und damit teile ich die Meinung vieler in meiner Arbeit zitierten Autor_innen – zur Stärkung von Jugendlichen bei der Gestaltung eines autonomen Lebenskonzepts und beim Aufbau eines positiven Selbstbilds.

Wie Wintersteiner, den ich ausführlich in Kapitel 6.1. zu Wort kommen ließ, formuliert, stellt das Fremde die Bedingung für das Eigene dar. Wenn Pädagog_innen es im Rahmen ihres Unterrichts schaffen, diesen positiven Wert der Vielfalt, der sich aus dem Fremden, dem Anderen, dem „Komischen“, etc. ergibt, zu vermitteln, ist ein großer Schritt getan, dass sich die Gesellschaft zu einer toleranteren, friedlicheren und auch selbstbewussteren weiterentwickelt.

Die von mir in dieser Arbeit vorgestellten Theorien machen transparent, dass bisherige, tradierte Rollenzuteilungen und Parameter einer spezifisch gearteten Sexualität weder aus sozialwissenschaftlicher, noch aus biologischer Sicht haltbar sind. Die Gender Studies einerseits und die Queer Theory andererseits haben verdeutlicht, dass bisher gedachte Realitäten und die daraus resultierenden Hierarchien innerhalb einer Gesellschaft mehr der Machterhaltung bestimmter Gruppen zur Festigung und Reproduzierung eben dieser Verhältnisse dienten und dienen, als sich einer „tatsächlichen“ Realität anzunähern. Die Theorie schlüsselt im weitesten Sinn auf, dass (soziale) Wirklichkeit etwas Konstruiertes, in diesem Sinne sehr flexibel und an die Architekt_innen ihrer selbst gebunden ist. Diese Erkenntnis lässt darauf schließen, dass die – meist von wenigen – konstruierte Wirklichkeit keine optimalen Lebensbedingungen schafft, sondern vielmehr Einschränkungen in der nach außen und nach innen gerichteten Lebenswelt der meisten Individuen bedeutet. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee oder Theorie der Dekonstruktion, also des Abbaus bisheriger, genormter Rollen, insbesondere des Geschlechts, von dem wiederum die sexuelle, nämlich gegengeschlechtliche Orientierung abgeleitet wird (vgl. Kapitel 2). Gemäß dieser theoretischen Weichenstellungen findet der praktische Versuch statt, sich von diesen Bildern, Normen und Rollen unabhängig zu machen und so zu leben wie es dem jeweils individuellen Glücksanspruch (vgl. Klafki Kapitel 2) entspricht. Dass der individuelle Glücksanspruch wiederum von diesen Rollen, Bildern und Normen abhängig ist, erscheint im ersten Augenblick als theoretischer Engpass, ist aber, davon wird ausgegangen, in der Praxis überwindbar. Wie klein der Rahmen auch scheint, in dem die verschiedenen Individualisierungen stattfinden, so steht er doch immer in Wechselwirkung mit der Umwelt, die auf Veränderungsprozesse reagiert und diese möglicherweise wieder in individueller Form ausweitet. Gegenwärtig lässt sich diese Tatsache zum Beispiel an einem doch sehr veränderten Frauenbild aufgrund der Frauenrechtsbewegungen ablesen.

In der Recherche von UN-Menschenrechten, Rechtsgrundlagen, EU-Richtlinien, Lehrplänen und Unterrichtsprinzipien versuchte ich einen Referenzrahmen für eine diversitätsbezogene Unterrichtsarbeit zu finden - mit der Erkenntnis, dass auf die ausdrückliche Nennung, Achtung und Einbeziehung sexueller Orientierungen in den diversen Dokumenten bis heute weitgehend verzichtet wird. Aufgrund ihres Auslegungs- und Erweiterungsspielraumes betrachte ich dennoch die wohl bedeutendste interkulturelle Übereinkunft die Regeln menschlichen Zusammenlebens betreffend, die Menschenrechte, und relevante Aussagen des österreichischen Lehrplans („offener und zeitgemäßer Sexualunterricht“), die sich auch ausdrücklich auf die Achtung und Stärkung der Menschenrechte beziehen, als

richtungsweisend und grundlegend. Es sind dies jene Rechte, die das gleichberechtigte Leben aller Individuen ansprechen und im Lehrplan als „Überwindung jeglich denkbarer Differenzen“ zwischenmenschlicher Natur Eingang finden (vgl. Kapitel 3) und jene Forderung des Lehrplans für den Deutschunterricht, dass „das Fremde in der eigenen Gesellschaft“ in positiver und pädagogischer Form in den Unterricht integriert, behandelt und reflektiert werden soll (vgl. Kapitel 4.1.2.).

Den Lehrplanrahmen dahingehend auszudehnen, dass er um Kategorien wie Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung und um das Eingehen auf vielfältige Lebensweisen erweitert wird, stellt eine unabdingbare Notwendigkeit für die Bildung einer zukunftsorientierten, einander wertschätzenden Gesellschaft dar. Dies umso mehr, als die Begriffe „offen und fremd“ einer subjektiven Wertung und Bewertung von Lehrpersonen und somit ihrer willkürlichen Bereitschaft zur Behandlung im Unterricht unterliegen, und die gewählten Attribute in einer Zeit der Globalisierung und des Poststrukturalismus nahelegen, dass Fragen der sexuellen Identität und der bereits möglichen (dank unterschiedlichster Emanzipationsbewegungen), vielfältigen Lebensformen Rechnung getragen wird. Ansätze und praktische Grundlagen dieser Art existieren bereits außerhalb offizieller Schulprogrammatiken, in Form von Beratungsangeboten bis hin zu Lehrbüchern, teils in sehr ausführlicher, ausgewogener und pädagogisch kompetenter Weise, wie sie unter anderem die WAST oder die HOSI, aber auch viele andere Bewegungen, Vereine und unabhängige Autor_innen anbieten (vgl. Kapitel 4.4.). Das derzeitige Eingehen auf Geschlechterrollen oder Geschlechterunterschiede in österreichischen Schulen, ob biologisch oder sozial, wird für die bereits genannten erstrebenswerten Ziele alleine nicht ausreichen, macht jedoch deutlich, dass ein Bewusstmachungs-Prozess eingeleitet ist. Um queere Themen in Zukunft in allen Klassenzimmern vorzufinden, bedarf es einer entsprechenden Professionalisierung der Lehrpersonen. Die Verankerung von Themen wie sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität als verpflichtende Inhalte in den verschiedenen Curricula der Lehrer_innenausbildung muss angestrebt werden, ein gewisses Stundenkontingent in der Lehrer_innenfortbildung sollte ebenfalls verpflichtend queeren Themen gewidmet sein, damit auch die bereits unterrichtenden Lehrpersonen diese Professionalisierung erfahren.

Die Auseinandersetzung zur Frage der Umsetzbarkeit von queeren Themen im schulischen Bereich wirft letztendlich wiederum Fragen auf, welche Umstände, Personen oder Motive dafür verantwortlich sind, dass sexuelle Diversität bislang keinen ausdrücklich formulierten Eingang in die Lehrpläne gefunden hat. Hierfür müsste man die prozessualen Umstände ihrer

Erstellung, denkbare politische Motive, also bestimmte Weltanschauungen und Werthaltungen erforschen, die eine Umsetzung möglicherweise zu verhindern versuchen. Es besteht kein Zweifel daran, dass für entsprechende Rahmenbedingungen in den Schulen und bahnbrechende Veränderungen in erster Linie die Politiker_innen unseres Landes aufgefordert sind, effiziente Schritte zu setzen.

Bei der Annahme, dass besonders Literaturunterricht, der sich als spannend, zeitgemäß, exemplarisch für Themen unserer Zeit erweisen kann, für eine bewusstseinsfördernde Bildungsarbeit und Sensibilisierung für das „Andere“ und „Fremde“ geeignet ist, möchte ich zusammenfassend zwei wesentliche Punkte herausstreichen: Einerseits ist die Identifikation mit und die Einfühlung in Protagonist_innen eines Buches (wenngleich in bewusst gewählter Distanz und ohne bewerten zu müssen) auf sehr individuelle Art möglich und andererseits können über den gemeinsamen Diskurs über das Gelesene in einem sicheren und kompetenten Rahmen neue Denkanstöße, Reflexionsmechanismen ausgelöst werden, die ein sehr breites Feld von Themen umfassen. Zu diesem Zweck versuchte ich beispielhaft anhand zweier literarischer Werke entsprechende diversitätsrelevante Themenfelder für eine Analyse herauszuarbeiten. Dieser praktische Teil der Arbeit stellte sich auf mehrfache Weise sehr spannend, produktiv und abwechslungsreich dar. *Spannend* im Hinblick darauf, dass ein einziges queeres Themenfeld – zudem eingewebt in eine interessante Geschichte – nicht isoliert betrachtet wird, sondern sich im Gegenteil multiperspektivische Möglichkeiten auftun, indem bislang vielleicht unbeachtete Querverbindungen mit anderen Kategorien auftauchen und sich dadurch immer wieder neue Zusammenhänge und Kausalschlüsse ergeben können. *Produktiv* dahingehend, dass Schüler_innen im selbständigen Recherchieren, im Austausch und Referieren darüber einen Reflexionsprozess mit durchaus dynamischem Charakter im Klassenverband auszulösen imstande sind. Abwechslungsreich, weil Protagonist_innen sich in einem historischen Rahmen bewegen, der manchmal sehr detailreiche Einblicke in Lebensformen früherer Zeiten gewährt und Vergleiche mit der Gegenwart zulässt.

Dass es immer wieder Hoffnung und kleine Schritte nach vorne im bewusstseinsbildenden Entwicklungsprozess gibt, zeigt ein – zum Beginn meiner Arbeit noch nicht aktuelles – neues Projekt der Wiener Stadträtin Sandra Frauenberger, die versucht, damit der Ausgrenzung von LBST-Personen entgegenzuwirken. Die Antidiskriminierungsstelle Wien unterstützt sie

hierin, indem sie im Rahmen eines EU-Projekts neuerdings drei Handbücher zu den Themen Homophobie und Bullying zur Verfügung stellt.¹⁹¹

Diskriminierung, Unverständnis, Intoleranz und Ängste abzubauen, Autonomie, Authentizität und ein friedliches, solidarisches Miteinander in der Gesellschaft aufbauen zu helfen, diese Ziele müssen neben Wissensvermittlung auch zu den Hauptaufgaben der schulischen Bildung einer Gesellschaft zählen. Dass unter diesem Gesichtspunkt Individuen ihrem eigenen Glücksanspruch gemäß ihre Identität selbst definieren, wandeln und selbstbewusst damit umgehen können, sollte zur Selbstverständlichkeit werden.

Das ist meine Hoffnung und mein Wunsch an und für eine neue Generation in Österreich – mit allen Herausforderungen, die bis dahin noch zu meistern sind.

¹⁹¹ <http://www.wien.gv.at/queerwien/handbuecher.htm> (4.10.2011)

Quellenverzeichnis

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin. 2009.
- Aler, Jan: Als Zögling zwischen Maeterlinck und Mach. In: Martini, Fritz (Hg.): Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für Käte Hamburger. Ernst Klett Verlag: Stuttgart. 1971. S.234-290
- Amnesty International Schweiz: Was ist Diskriminierung? 2010: <http://www.amnesty.ch/de/themen/rassismus-diskriminierung/was-ist-diskriminierung> (16.6.2011)
- Anti-Bias-Werkstatt: Der Anti-Bias-Ansatz. Eine Einführung: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/4.html> (11.6.2011)
- Appleton, Susan: Contesting Gender in Popular Culture and Family Law: Middlesex and Other Transgender Tales. In: INDIANA LAW JOURNAL. O.D.: www.law.indiana.edu/ilj/volumes/v80/no2/appleton.pdf (29.9.2011)
- Baur, Uwe: Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. In: Vom Törleß zum Mann ohne Eigenschaften. Grazer Musil-Symposium 1972. Hrsg. Von Uwe Baur und Dietmar Goltschnigg. Fink Verlag: München, Salzburg. 1973.
- Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Rowohlt: Reinbek. 1992.
- bm:uk: Brückenfunktion – der allgemeine Teil des Lehrplans: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (7.7.2011)

- bm:uk: Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming Kriterienkatalog für Schulen. 2008: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15247/gekoskriterienonline.pdf> (8.6.2011)
- bm:uk: Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (7.6.2011)
- bm:uk: Lehrplan der AHS-Oberstufe für das Unterrichtsfach Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (22.1.2011)
- bm:uk: Lehrplan der AHS-Unterstufe für das Unterrichtsfach Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml (22.1.2011)
- bm:uk: „Sexualerziehung in den Schulen“. 1994: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/918/sexuerzi.pdf> (23.1.2011)
- bm:uk: Vereinbarung schafft Verantwortung. Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen. Wien. 2007
- bm:bwk: Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. 2003: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10336/PDFzuPubID290.pdf> (8.6.2011)
- BMBWK: Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Wien 2003.
- Braun, Wilhelm: The confusions of Toerless. In: The Germanic Review. New York. Jg.40. 1965. S.116-131
- Buchholtz, Elisabeth: Eine Liebe wie jede andere auch? Männliche Homosexualität in Prosatexten der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Deutschdidaktik aktuell. Band 15. (Hrsg. von Günter Lange, Werner Ziesensis). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. 2004.

- Buitenweg, Kathalijne Maria: Gleichbehandlung ungeachtet der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung. 2009: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=de&type=IM-PRESS&reference=20090401IPR53200> (10.7.2011)
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp Verlag: Frankfurt. 1991.
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike: Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Juventa Verlag: Weinheim und München. 2009.
- Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Wilhelm Fink Verlag: Paderborn. 2008.
- Elliot, Jane: Blue Eyed. DENKmal-Film GmbH. 2006.
- Eugenides, Jeffrey: Middlesex. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg. 2011.
- EUR-Lex: Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0078:de:HTML> (10.09.2011)
- Fäcke, Christiane: Quand il y a des differences ...In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter postkulturalistischen Perspektiven. Leske + Budrich: Opladen. 2001. S.161-171
- Fink, Gerhard : Ovid: Metamorphosen Lat./Dt. Patmos Verlag: Mannheim. 2010.
- GenderKompetenzZentrum: Gender – immer relevant?: http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/immer_relevant (16.6.2011)

- Glaboniat, Manuela/Wintersteiner, Werner: Wir sind, was wir tun. In: Glaboniat, Manuela/Rastner, Eva Maria/ Wintersteiner, Werner: „Wir sind, was wir tun.“ Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2007. S.11-15
- Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Leske + Budrich: Opladen. 2002.
- Hauberger, Doris/Pankratz, Helga: Die Saat der Diversität. Verschiedene Ansätze, lesbisch-schwule bzw. transgender Themen in österreichischen Schulen zur Sprache zu bringen. In: Dijk, Lutz van/Driel, Barry van: Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Querverlag: Berlin. 2008. S.92-104
- Hinshaw, Robert/Fischli, Lela (Hg.): C.G. Jung. Ein großer Psychologe im Gespräch. Verlag Herder: Freiburg. 1994.
- Hirschauer, Stefan: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 46, Heft 4. 1994. S.668-692
- Hirschfeld-Eddy-Stiftung: Die Yogyakarta-Prinzipien. Prinzipien zur Anwendung der Menschenrechte in Bezug auf die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität. 2008: http://www.hirschfeld-eddy-stiftung.de/fileadmin/images/schriftenreihe/yogyakarta-principles_de.pdf (13.7.2011)
- Hochreiter, Susanne: Im verwahrlosten Garten am Rand der kleinen, kleinen Stadt. Über literarische Konstruktionen von Identitäten und Geschlecht. In: Ide: Gender. Hrsg. von Stefan Krammer und Andrea Moser-Pacher. Heft 3. 2007. S.82-91
- Höll, Barbara/Möhring, Cornelia/Alpers, Agnes (u.A.): Kleine Anfrage. Zur Akzeptanz der sexuellen Vielfalt an Schulen und Berufsschulen: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/018/1701869.pdf> (19.7.2011)

- Homosexuelle Initiative Wien: Antidiskriminierungsgesetz: <http://www.hosiwien.at/antidiskriminierungsgesetz/> (10.7.2011)
- Homosexuelle Initiative Wien: Peer Connexion. Lesben und Schwule kommen in die Schule: <http://www.hosiwien.at/peer-connexion/> (3.7.2011)
- Jagose, Annemarie: Queer Theory. Eine Einführung. Querverlag: Berlin. 2005.
- Kahn, Michele: Homophobie an Schulen in Texas. In: Van Dijk, Lutz/ Van Driel, Barry (Hg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Querverlag: Berlin. 2008. S.117-131
- Kerber, Bärbel: Typisch Mädchen? Typisch Jungs? In: Psychologie heute. Beltz Verlag 38. Jg./Heft 6 Juni 2011. S.26-29
- Kinderfreunde, die: Das pädagogische Leitbild der Kinderfreunde: <http://www.kinderfreunde.at/Ueber-uns/Grundsatzprogramm/Das-paedagogische-Leitbild-der-Kinderfreunde> (15.7.2011)
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 2007.
- Klotz, Peter: Sprachbewusstheit und Sprachwissen als Schlüssel für Qualifikationen im Deutschunterricht. In: Glaboniat, Manuela/ Rastner, Eva Maria/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Wir sind, was wir tun. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. Studien Verlag: Innsbruck. 2007. S.93-109
- Knapp, Gudrun-Axeli: Macht und Geschlecht. Neuere Entwicklungen in der feministischen Macht- und Herrschaftsdiskussion. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Kore Verlag: Freiburg. 1992. S.287-321
- KomBI: Vielfalt bereichert!: www.kombi-berlin.de (13.6.2011)

- Krammer, Stefan: Forschung in/durch Aktion: Action Research. In: Bidwell-Steiner, Marlen/Krammer, Stefan: (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Facultas Verlags- und Buchhandels AG: Wien. 2010. S.43-49
- Krimmel, Bettina: Generationenwechsel und Generationenkonflikt im amerikanischen Gegenwartsroman. Mit einem Ausstellungsprojekt. Unveröffentlichte Diplomarbeit. 2003: opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2006/576/pdf/Diplomarbeit_Bettina_Krimmel.pdf (30.9.2011)
- Kugler, Thomas/ Thiemann, Anne: Vielfalt bereichert. Diversity in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Studia Universitätsverlag: Innsbruck. 2004. S.153-166
- Luserke, Matthias: Robert Musil. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar. 1995.
- MA57: Leitfaden für gendersensible Didaktik: <http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil1.pdf> (8.6.2011)
- Macchi, Vladimiro (Hg.): Langenscheidts Taschenwörterbuch Italienisch. Langenscheidt KG: Berlin und München. 1992.
- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Braumüller: Wien. 2007.
- Minder, Robert: Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil. In: Minder, Robert: Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Suhrkamp: Frankfurt a. Main. 1977. S.76-95
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen: Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. 2004.

- Müller-Michaels, Harro: Kanon der Irritationen. Variation literarischer Identitätsbildung. In: Deutschunterricht. Jg. 47, Heft 10. 1994. S.462-471
- Musil, Robert: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Hamburg. 1959.
- Nübel, Birgit: „Empfindsame Erkenntnisse“ in Robert Musil: „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. In: Der Deutschunterricht. Jg. 48, Heft 2. 1996. S.50-61
- O.A.: Wien: Homosexualität in Lehrerbildung verankern?: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoeherschulen/661567/Homosexualitaet-in-Lehrerbildung-verankern> (8.7.2011)
- Peer Mediation: Was bringt Peer Mediation der Schule?: <http://www.peermediation.at/index.php?page=0&kat=Peermediation> (8.3.2011)
- Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. PapyRossa Verlags GmbH & Co. KG: Köln. 2005.
- Piastra, Elizabeth: Narrating Identity in Jeffrey Eugenides' Middlesex. 2006. thesis.haverford.edu/dspace/bitstream/handle/10066/638/2006PiastraE.pdf (30.9.2011)
- Plöderl, Martin/Faistauer, Gregor/Fartacek, Reinhold: The Contribution of School to the Feeling of Acceptance and the Risk of Suicide Attempts among Austrian Gay and Bisexual Males. In: Journal of Homosexuality. 2010. Jg. 57, Heft 7. S.819-841
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 2006.
- Rosa Lila Villa - Lesbenberatung: Bildungsarbeit: <http://www.villa.at/lilatip/modules/content/index.php?id=14> (27.7.2011)

- Safran Foer, Jonathan: Jeffrey Eugenides. 2002:
<http://bombsite.com/issues/81/articles/2519> (30.9.2011)
- Schröder-Werle, Renate: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Erläuterungen und Dokumente. Reclam: Stuttgart. 2001.
- Splett, Jochen: Althochdeutsches Wörterbuch. Band I, 1. Walter de Gruyter: Berlin. 1993.
- Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Juventa Verlag: Weinheim und München. 2008.
- Timmermanns, Stefan: Vorsicht Baustelle! Schwule und Lesben haften für ihre Aufklärung. Schwul-lesbische Aufklärungsprojekte in Zeiten der Dekonstruktion. In: Tuider, Elisabeth (Hg.): Querverbindungen. Interdisziplinäre Annäherungen an Geschlecht, Sexualität, Ethnizität. LIT: Münster. 2008. S.89-110
- Tinkhauser, Petra: Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien. 2009.
- United Nations: Universal Declaration of Human Rights:
<http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=ger> (5.7.2011)
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Deutschdidaktik aktuell. Band 1. (Hrsg. von Günter Lange u.a.). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. 2010.
- Wiener Antidiskriminierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen: Bullying-Handbücher: <http://www.wien.gv.at/queerwien/handbuecher.htm> (4.10.2011)

- Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Drava Verlag: Klagenfurt/Celovec. 2006
- Wintersteiner, Werner: Praktische Wissenschaft. Zum heutigen Selbstverständnis der Deutschdidaktik. In: Glaboniat, Manuela/Rastner, Eva Maria/ Wintersteiner, Werner: „Wir sind, was wir tun.“ Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2007. S.19-32
- Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Studienverlag Ges.m.b.H.: Innsbruck. 2006.
- Wunderlich, Dieter: Jeffrey Eugenides: Middlesex. 2003: http://www.dieterwunderlich.de/Eugenides_middlesex.htm (28.9.2011)

Anhang

Abstract

In dieser Arbeit gehe ich der Frage nach, welche Möglichkeiten es für Lehrer_innen gibt, queere Lebensweisen im Literaturunterricht zu thematisieren, um Schüler_innen in Bezug auf Diversität zu sensibilisieren.

Zunächst untersuche ich zum Thema passende theoretische und pädagogische Konzepte hinsichtlich möglicher Beiträge zu einer Umsetzung im Unterricht. In einem nächsten Schritt analysiere ich rechtliche Grundlagen, Bildungs- und Lehrplanziele, sowie derzeit in Österreich existierende Ansätze, um einen Referenzrahmen für die pädagogische Umsetzung von queeren Themen im schulischen Kontext auszumachen. Weiters gehe ich der Frage nach, welche Grundvoraussetzungen für eine Behandlung von queeren Themen im Unterricht gegeben sein müssen und auf welche Weise im Literaturunterricht auf die Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Identitäten eingegangen werden könnte.

Im Hauptteil meiner Arbeit behandle ich die Werke *Middlesex* von Jeffrey Eugenides und die *Verwirrungen des Zöglings Törleß* von Robert Musil, um exemplarisch zu zeigen, welche queeren Themenfelder im Literaturunterricht (Geschlechtsidentität, Heteronormativität, selbstdefinierte Identität, Rollenbilder, u.a.) aufgegriffen werden können.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Katharina Baumgartner

Geburtsdatum, -ort: 15.6.1984, Mödling

Staatsangehörigkeit: Österreich

Familienstand: ledig

Schulische Ausbildung

1990-1994 Volksschule Brunn am Gebirge

1994-1998 BG Perchtoldsdorf

1998-2002 BG Zwettl

seit 2002 Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Deutsch und Philosophie/Psychologie