universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sexuelle Vielfalt er_lesen“

verfasst von / submitted by

Jonathan Emanuel Herkommer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 333 313
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium, UF Deutsch, UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Betreut von / Supervisor:	Mag. Dr. Sabine Zelger
Mitbetreut von / Co-Supervisor:	

„Die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit als Naturtatsache bildet den vermutlich härtesten Stabilitätskern des Alltagswissens“

Nina Degele[1]

[1] Nina Degele, Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn 2008, 22

Danke

Mein Dank gilt zunächst und ganz besonders meiner Betreuerin Dr.in Sabine Zelger, die mir die Möglichkeit gab, ein Thema nach meinen eigenen Vorstellungen und Interessen auszuwählen, und die mich während des ganzen Arbeitsprozesses ermutigt und beraten hat.

Von ganzem Herzen danke ich Friedl Hellwig, die die Arbeit kritisch, intensiv und freundschaftlich begleitet hat. Ihr verdanke ich viele Anregungen, Hinweise und sonstige Unterstützung, ohne die diese Arbeit so nicht geschrieben worden wäre.

Zudem danke ich all meinen Freu_ndinnen und Koll_eginnen, die mich während des Studiums und der Diplomarbeit in unterschiedlichster Weise unterstützt haben. Mehr als ich in Worte zu fassen vermag, danke ich Max Seeth, Fabian Artacker und Caspar Libardi für ihre Freundschaft sowie die langen und für mich unschätzbar wertvollen Stunden, in denen ich an ihrer Seite neue Kraft schöpfen konnte und in denen sie mit mir über das Thema meiner Arbeit diskutiert haben.

Meinen Eltern verdanke ich schließlich, neben Anderem, den Spaß und den Mut zur Wissenschaft.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 8
2. Grundlagen 17
2.1. Sexualität und Literatur 17
2.2. Rechtliche Grundlagen und Bestandsaufnahmen des Ist-Zustands an Österreichs Schulen 20
2.3. Gender- und queertheoretische Perspektiven auf Identität, Geschlecht und Sexualität 24
2.3.1. Identität 26
2.3.1.1. Geschlecht(sidentität) 28
2.3.1.2. Sexualität 31
2.3.2. Handlungsfähigkeit im ‚Rahmen des Zwangs' 32
2.4. Identitätsorientierter Literaturunterricht 35
2.4.1. Identität und Deutschdidaktik 35
2.4.2. Zusammenspiel von Identität und Text-Rezeption 37
2.4.2.1. Selbstdarstellung 38
2.4.2.2. Ambiguitätstoleranz 38
2.4.2.3. Rollendistanz 39
2.4.2.4. Empathie/Fremdverstehen 39
2.4.3. Zusammenspiel von Identität und Text-Produktion 40
2.4.3.1. Kreatives Schreiben 42
2.4.3.2. Szenische Verfahren 43
2.4.3.2.1. Formen und Funktion szenischer Verfahren im Literaturunterricht 46
2.4.4. Zusammenspiel von Identität und ästhetischer Erfahrung 47
2.5. Phasen-Modelle identitätsorientierten Literaturunterrichts 51
2.5.1. Vier-Phasen-Modell - Jürgen Kreft 52
2.5.2. Drei-Phasen-Modell - Volker Frederking 53
2.5.3. Übereinstimmungen und Modifizierungen im 3-Phasen-Modell 54
2.5.3.1. Erste-Phase: Subjektive Annährung 55
2.5.3.2. Zweite-Phase: Objektivierende Texterschließung und –analyse 56
2.5.3.3. Dritte Phase: Personale und soziale Applikation 57
3. Begründung der Textauswahl 59
3.1. Lisa Williamson: „Zusammen werden wir leuchten" (2016) 59
3.2. Textanalyse 65
3.2.1. Geschlechtsidentität 65

3.2.2. Sexualität 81
3.2.3. Frei_Raum 87
3.3. Didaktischer Kommentar 93
3.3.1. Phase-Eins – subjektive Annäherung 94
3.3.2. Phase Zwei – objektivierende Texterschließung 96
3.3.3. Phase Drei – Personale/soziale Applikation 101
4. Zusammenfassung und Ausblick 103
5. Literaturverzeichnis 106
5.1. Primärliteratur 106
5.2. Sekundärliteratur 106
5.3. Internetquellen 114
6. Anhang 116
Abstract 116

1. Einleitung

Dem Schlagwort „Sexuelle Vielfalt“ im Kontext von Schule folgt häufig eine äußerst kontrovers geführte Diskussion. Einer der meist umkämpften Konfliktpunkte ist in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Umgang mit Liebes- und Lebensformen jenseits traditioneller Geschlechter- und Begehrensvorstellungen. Es dreht sich also im Grunde um einen Diskurs darüber, ob und wie die Themen Homo- und Bisexualität, Inter* und Trans* in der Schule behandelt werden sollen.

Grundsätzlich lässt sich in den letzten Jahrzehnten nachzeichnen, dass sich der Umgang hinsichtlich ehemals tabuisierter und zum Teil auch pathologisierter bzw. verbotener Sexual- und Begehrensformen wie z.B. außerehelicher Sex, Homo- und Bisexualität, Masturbation (bei Kindern und Jugendlichen), Kinder- und Jugendsexualität oder auch Pornografie in großen Teilen unserer Gesellschaft zunehmend normalisiert hat.[2] Die Grenzen des Sag- und Machbaren der Sexualität haben sich also verschoben. Die von Michel Foucault konstatierte „Einpflanzung der Perversionen“ im 19. und 20. Jahrhundert hat im Zuge der letzten Jahre eine verstärkte Resignifikation erfahren.[3]

Wichtige Denkanstöße, die vor allem die Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als zentrale Norm sowie die kategorialen und identitätspolitischen Einstellungen infrage stellten, lieferten insbesondere gender- und queerfeministische Arbeiten. Mona Motakef et al. bezeichnen die Gender- und Queer-Theorie sogar als „zentrale Forciererin einer Prekarisierung von Heteronormativität.“[4] Unter Heteronormativität wird sowohl die Kritik an der heterosexuellen Normativität und Zweigeschlechtlichtkeit als auch an daran orientierten Identitätsmodellen und ihren produzierten Ausschlüssen bestimmter Menschen verstanden.[5]

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich ab, dass das, was in einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt unter den Kategorien Geschlecht und Sexualität verstanden wird, nicht als unveränderbar festgeschrieben anzusehen ist. Die gesellschaftlichen Vorstellungen zu

[2] Vgl. Volkmar Sigusch, Neosexualität. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversionen. Frankfurt am Main/New York 2005, 27ff.
[3] Michel Foucault, Sexualität und Wahrheit. Band 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main 2014a, 51.
[4] Mona Motakef et al. zitiert nach Stefan Timmermanns/Elisabeth Tuider, Aufruhr um die sexuelle Vielfalt in: Jochem Kotthaus/Alexandra Klein/Elisabeth Tuider (Hrsg.) Sexualpädagogik, Sozialmagazin: Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 2015/2, 38-47, 40.
[5] Vgl. Gudrun Perko. Wissneschaftstheoretische Grundlagen zur Queer-Theory in: Anna Babka/Susanne Hochreiter (Hrsg.) Queer-Reading in den Philologien: Modelle und Anwendungen. Göttingen 2008, 69-85, 72.

Geschlecht und Sexualität unterliegen vielmehr stets historischen, kulturellen und sozio-politischen Diskursivierungen im Sinne Foucaults.[6]

Einen ähnlich verlaufenden Prozess spiegeln die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussionen über „Sexuelle Vielfalt“ an Schulen wider. Wie und ob S_chülerinnen[7] mit alternativen Liebes- und Lebensformen konfrontiert werden sollen, ist stets auch eine Fragestellung im Hinblick auf den jeweiligen politischen Standpunkt. Die schulischen und außerschulischen Auseinandersetzungen über den Einbezug „Sexueller Vielfalt“ an Schulen sind also stets Teil dessen, was Ines Pohlkamp pointiert als „Auseinandersetzung[en] um Diskurshegemonien zur Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Existenz- und Lebensweisen“ bezeichnet hat.[8]

Die Schule bzw. die Schulgemeinschaft wird so als ein zentraler Ort für gesellschaftliche Kämpfe um ebendiese Diskurshegemonien erkennbar. Schon Antonio Gramsci machte darauf aufmerksam, dass die entscheidenden Kämpfe an Schulen, Universitäten, Vereinen etc. ausgetragen würden. Für ihn stellen sie wichtige Orte der Zivilgesellschaft dar, in denen um hegemoniale Normen gekämpft und um Konsens gestritten wird.[9]

Innerhalb solcher Institutionen besitzen die Sp_recherinnen aber unterschiedliche Sprechpositionen; das will heißen, nicht jede Stimme verfügt über gleichviel Autorität und somit nicht über gleichviel soziale Aussagekraft bzw. Wirkungsmacht. Innerhalb der Schulgemeinschaft rückt das die (Sprech-)Position von Leh_rerinnen in den Fokus. Aus ihrer historisch-kulturell gewachsenen Machtposition heraus erhält ihr performativer Sprechakt[10] nicht nur mehr Gehör, sondern auch mehr Gewicht. Für Florian Klenk stellt sich daher weniger die Frage, ob Leh_rerinnen ritualisierte Konventionen bestehender geschlechtlicher

[6] Vgl. etwa Foucault, 2014a, und Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main 2014b.
[7] Ich verwende in der hier vorliegenden Arbeit den dynamischen Unterstrich. Dieser will zum Ausdruck bringen, dass „die Infragestellung von Zwei- und CisGenderung ein dynamisches, nicht festlegbares Modell ist, das sich kontinuierlich verändert.“ AG Feministisch Sprachhandeln, Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit. Berlin 2015, 23 online unter: http://feministisch-sprachhandeln.org/ (24.4.18).
[8] Ines Pohlkamp, Queer-dekonstruktive Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht in: Frederike Schmidt et al. (Hrsg.) Selbstbestimmung und Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden 2015, 75-87, 76.
[9] Antonio Gramsci zitiert nach María do Mar Castro Varela, Lazy Politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit in: Gudrun Hentges et al. (Hrsg.) Sprache – Macht – Rassismus. Berlin 2014, 52-68, 59. Siehe auch die jüngere Studie von Pierre Bourdieu, der aus soziologischer Perspektive die Schule als ‚soziales Feld’ begreift, in dem um Interessen und Positionen gerungen wird und wo sich Herrschende und Marginalisierte unterschiedlich gut durchsetzen und ihre Fähigkeiten dementsprechend entwickeln können. Vgl. Pierre Bourdieu., Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz 2001, 41ff.
[10] Ein performativer Sprechakt funktioniert nach Paula-Irena Villa, „[...] nur, wenn dazu berechtigte Personen in angemessenen Konstellationen performativ adressieren. Anders gesagt: Konventionen und Autorität sind die sozialen Bedingungen der Möglichkeit für Performativa.“ Paula-Irena Villa, Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2011, Bd. 36, 51-69, 64. Siehe auch Judith Butler, Das Unbehagen der Geschlechter. Berlin 1991, 190-209.

und sexueller Normen wiederholen oder nicht, sondern *wie* sie diese wiederholen.[11] Angesichts ihrer sprachlichen und sozialen Autorität hat ihr Sprechakt für Schülerin_nen höhere soziale Wirkmacht. Was L_ehrerinnen daher über Geschlecht und Sexualität sagen, hat für Schül_erinnen konstituierende Kraft.[12]

Die gesellschaftlichen Diskussionen um das Thema „Sexuelle Vielfalt" an Schulen rücken dadurch in ein neues Bedeutungsgefüge. Gesellschaftliche Bildungsinstitutionen erscheinen als Orte, in denen über die Diskurshegemonien zu geschlechtlichen und sexuellen Liebes- und Lebensformen gekämpft wird, und weiter – und das scheint angesichts der pädagogischen Sprach-Macht vorrangig zu sein - als Orte, die Schülerinn_en in „Selbstverständnisse und Selbstpraxen" einführen, die wiederum von „hegemonialen Ordnungen" vorstrukturiert sind.[13]

Dieser Überlegung müssen wir hinzufügen, dass die Schule einen „zentralen Ort" innerhalb der sexuellen Sozialisation der Schü_lerinnen einnimmt, wie Renate Berenike Schmidt hervorhebt.[14] Die Schule ist neben den Peer-Groups die wichtigste Quelle der Schülerin_nen für Sexualaufklärung.[15] Zahlreiche Situationen bzw. Erfahrungen, welche die geschlechtliche und sexuelle Identität der Sch_ülerinnen mitkonstituieren, fallen in die Schulzeit und in die Verantwortung der Schule.[16]

Rekapitulieren wir das bisher Aufgezeigte, so ergibt sich erstens, dass die Schule, verstanden als ‚soziales Feld', in die diskursiven Auseinandersetzungen über die Anerkennung von geschlechtlichen und sexuellen Liebes- und Lebensweisen eingebunden ist, d.h. dass sie aktiv in die soziale Praxis der S_chülerinnen eingreift und ihnen Liebes- und Lebensmodelle vorgibt. Zweitens, dass die Aussagen der Lehr_erinnen einen hohen Grad sozialer Wirkmacht auf das Selbstverständnis und die Selbstpraxis der Schül_erinnen haben, d.h. was die Le_hrerinnen über Geschlecht und Sexualität sagen oder nicht sagen, ist konstitutiv für das Selbst- und Weltverständnis der Schüleri_nnen. Daraus wird erkennbar, dass die Haltung der

[11] Vgl. Florian Cristobal Klenk, Que(e)r durch die Fachkulturen. Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität in: Frederike Schmidt et al. (Hrsg.) Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden 2015, 287-300, 295.
[12] Vgl. Ebd., 295f.
[13] Paul Mecheril. Das Anliegen der Migrationspädagogik in: Rudolf Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.) Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd.1. Grundlage – Diversität – Fachdidaktik. Schwalbach/Ts 2015, 25-53, 42.
[14] Renate-Berenike Schmidt. Schule als Ort sexueller Sozialisation in: Jörg Hagedorn (Hrsg.) Jugend, Schule und Identität. Selbstwerden und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden 2014, 249-264, 234.
[15] Vgl. ebd.
[16] Vgl. ebd.; vgl auch Sarah Huch/Martin Lücke, Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Ein Vorwort, in: Dies. (Hrsg) Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015, 7-10, 7.

Schule und der Lehrerin_nen zum Thema „Sexuelle Vielfalt“ ausschlaggebend für einen wesentlichen Teil das Selbst- und Weltverständnisses der Schü_lerinnen ist.

Ein Blick auf die derzeitige Haltung von Leh_rerinnen und Schü_lerinnen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt anhand der Ergebnisse der FRA-Studie (2013)[17] und der Studie „Queer in Wien“ (2015)[18] zeigt uns Folgendes: Die FRA-Studie ermittelte, dass 89 Prozent der Sch_ülerinnen sich an sprachliche Gewalt gegenüber LGBTI*-Personen[19] in der Schule (unter 18 Jahren) erinnern. 49 Prozent wiederum sagten, dass dies sehr häufig und regelmäßig geschehen sei. Daher überrascht es nicht, dass 68 Prozent der LGBTI* Personen angaben, während der Schulzeit ihre sexuelle Orientierung „immer“ oder „fast immer“ verheimlicht zu haben.[20] Die Angaben aus der FRA-Studie korrelieren mit denen aus „Queer in Wien“, aus der ablesbar wird, dass nur 30 Prozent der LGBTI* Personen ihre sexuelle Orientierung während der Ausbildungs- und Schulzeit offen ausgelebt und sich 15 Prozent während der letzten 12 Monate in der Schule/Ausbildung aufgrund ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Lebensweise diskriminiert gefühlt haben. Die häufigste Diskriminierungsform bestehe aus „subtilen“ und „beiläufigen“ verbalen Äußerungen der Kolle_ginnen, Mitsch_ülerinnen aber auch der L_ehrerinnen in den Ausbildungsstätten und werde überwiegend von männlichen* Personen getätigt.[21]

Dass aber nicht nur heterosexuelle, sondern auch homo- und bisexuelle Jugendliche Schwierigkeiten mit der Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Lebensweisen haben, zeigt die Studie „Uferlos. Jugendliche erleben sexuelle Orientierung“ (2004)[22] von Meike Watzlawick. In ihrer Befragung kommt sie zu dem Ergebnis, dass weit über die Hälfte der LGB-Jugendlichen das Bewusstwerden der eigenen sexuellen Orientierung als negativ erlebe. Als Ursache führt sie keine oder klischeehafte Informationen über Homo- und Bisexualität sowie die Angst vor Ablehnung an, woraus resultiere, dass weniger als die Hälfte der LGB-

[17] FRA-Studie 2013. FRA steht für European Union Agency For Funtamental Rights (dt.: Agentur der Europäischen Union für Grundrechte). Die in ihrem Auftrag erstellte Studie "EU LGBT Survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey“ ist die größte jemals durchgeführte Umfrage zum Thema Hassverbrechen/Diskriminierung von LGBT-Personen in der EU. Befragt wurden 93.000 Menschen in 27 EU-Mitgliedsstaaten, online unter: https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/eu-lgbt-survey.pdf (Zuletzt eingesehen am 3.2.17).

[18] Erste Studienergebnisse „Queer in Wien“, 2015, Studie zur Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender-Personen und Intersexuellen (LGBTIs), Institut für Höhere Studien (Hrsg), online unter: https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/wast-studie-ergebnisse.pdf (Zuletzt eingesehen am 7.1.17).

[19] Engl. Akronym für Lesbian, Gay, Bisexuell, Trans* and Inter*.

[20] Vgl. FRA-Studie 2013, 18-19.

[21] „Queer in Wien“,2015, 5. Die hier auftretende Differenz von 30 Prozent gegenüber der FRA-Studie, betreffend des „Outings“ in der Schulzeit, erklärt sich darüber, dass der FRAU-Studie die Befragten angaben, ihren ‚engen’ Freunden ihre sexuelle Orientierung gesagt zu haben, was in letzterer Studie, „Queer in Wien“, nicht differenziert wurde.

[22] Meike Watzlawick, 2004, Uferlos. Jugendliche erleben sexuelle Vielfalt, in Uwe Sielert/Stefan Timmermanns, Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. München 2011, 16.

Jugendlichen ihre Ängste und Sorgen (befreundeten) Personen anvertrauen würden. 80 Prozent von ihnen reagierten daher mit sozialem Rückzug.[23]

Hieraus ergibt sich eine vielleicht nicht neue, aber nach wie vor aktuelle Schlussfolgerung: Es sind vor allem LGBTI* Menschen, die in der Schule von Formen der Diskriminierung und Gewalt betroffen sind, und so verkehrt sich für sie ein Ort, der eigentlich qualitative Bildung in einem geschützten Raum bieten sollte, in sein Gegenteil. Auch dürften Materialien und Informationen über LGBTI* Themen selten sein, obwohl diese als präventive Schutzmaßnahmen gegen Diskriminierung immer wieder gefordert werden.[24]

Diese Tatsache hinterlässt einen bitteren Nachgeschmack speziell durch Martin Plöderls Artikel, in dem darauf hingewiesen wird, dass „homophobe, d.h. homosexuellenfeindliche bzw. heterosexistische Diskriminierung die häufigste Form", ja sogar ein „essentieller Bestandteil" verbaler Gewalt unter Jugendlichen sei.[25] Gleichzeitig seien Formen homophober und transphober Diskriminierung „stärker mit Suizidalität" verbunden als andere Diskriminierungs- und Gewaltformen.[26]

Ein weiterer wesentlicher Erkenntnispunkt seines Artikels ist, dass nicht nur offen lebende LGBTI* Jugendliche Opfer von homophober Diskriminierung sind. Im Gegenteil sei die Anzahl der als heterosexuell identifizierten Opfer homophober Diskriminierung „viermal so hoch wie die tatsächlich als LGB identifizierten Opfer".[27] Unter den Jugendlichen mit Suizidversuchen waren „75 Prozent entweder LGBT* (25%) oder/und Opfer von Diskriminierung aufgrund geschlechtsrollenabweichenden Verhaltens (50%)".[28] Daraus schließt er, dass es sich nicht mehr um „eine Minderheit, sondern um eine klare Mehrheit von Jugendlichen mit Suizidversuchen" handle, wenn „der Faktor LGBTI* um den Aspekt der Geschlechterrollenerwartung" erweitert werde.[29]

Antihomosexuelle und heterosexistische Gewalt wird dadurch als Phänomen erkennbar, von dem alle Schü_lerinnen betroffen sein können. Sie richtet sicht nicht nur gegen junge Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter*, sondern gegen jede und jeden, die oder der als außerhalb der gesellschaftlich normierten „Weiblichkeit" oder „Männlichkeit" wahrgenommen wird. Homophobe und transphobe Diskriminierung und Gewalt fügt jungen

[23] Vgl. Sielert/Timmermanns, 2011,16.
[24] Als Schutzfaktoren gegen Diskriminierung werden Informationen und Materialien zu Geschlecht, Sexualität bzw. zu LGBTI* Themen an Schulen, positive Reaktionen auf das Coming-Out, gegen Homophobie aktiv agierende Leh_hrerinnen angeführt – vgl. Martin Plöderl. Out in der Schule? Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI-Jugendlichen in: Suizidprohylaxe 43/Heft 1, 2016, 7-13, 10; oder auch Sielert/Timmermanns, 2011, 11ff.
[25] Plöderl. 2016, 10.
[26] Ebd. 11.
[27] Ebd.10.
[28] Ebd. 10.
[29] Ebd.

Menschen in einer wichtigen Phase ihrer identitären Entwicklung und Selbstfindung psychischen und physischen Schaden zu und erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit der Autoaggression.

Wie aufgezeigt wurde, kommt der Schule und den Le_hrerinnen innerhalb der Auseinandersetzung um die Anerkennung heterogener und offener Konzeptionen von Geschlechtsidentität und Sexualität eine wichtige gesellschaftliche Rolle zu. Will die Schulgemeinschaft die Gleichstellung der Geschlechter, die Achtung gegenüber grundsätzlich allen Mitmenschen und das Recht auf qualitativ gute Bildung in einer sicheren Lernumgebung nicht untergraben, muss die Reflexion über die Entstehung und Tradierung von geschlechtlichen und sexuellen Zu- und Festschreibungen in der Schule und im Unterricht behandelt werden.

Genau hier setzen Konzepte der „Sexuellen Vielfalt" an. Als ihr Basiskonzept wird die Kritik an der Heteronormativität verstanden.[30] Weil Heteronormativität jeder antihomosexuellen und sexistischen Diskriminierung wie auch jeder darauf begründeten sozialen Ausgrenzung zugrunde liegt, setzen sich die Konzepte „Sexueller Vielfalt" damit auseinander, wie heteronormatives Denken und Handeln erkennbar und verändert werden kann.[31] „Sexuelle Vielfalt" kann also als Dekonstruktion hegemonialer Geschlechterarrangements und ihrer sozialen wie diskursiven Wiederholungsprozesse verstanden werden und zielt auf die Frage ab, wie diese durch Bildung verändert werden können.

Was dabei genau unter sexueller Vielfalt verstanden wird, variiert weltweit, national bzw. sogar regional.[32] Diese terminologische Ungenauigkeit führte immer wieder zu Missverständnissen und der Fragestellung, was damit überhaupt gemeint sei. Gleichzeitig steckt in der Ambiguität auch die Stärke des Konzepts, denn dadurch integriert es die umfassenden Theorien zu geschlechtlichen und sexuellen Liebes- und Lebensformen. Es ist nach Peter Denkmeijer ein „Kontinuum an Gefühlen und Identitäten und bezieht auch heterosexuelles Verhalten [!] mit ein".[33] Innerhalb der Schule erweist sich nach Paul Scheibelhofer der Deutschunterricht durch seinen „integrativen Zugang zu Sprache und Kultur" als ein geeignetes Handlungsfeld, um sich mit dem Thema „Sexuelle Vielfalt" auseinanderzusetzen.[34]

---

[30] Peter Denkmeijer, Globale pädagogische Zusammenarbeit für sexuelle Vielfalt in: Lutz van Dijk/Barry van Driel (Hrsg.) Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin 2008, 18-33, 19.
[31] Vgl. ebd., 30.
[32] Vgl. ebd., 20-30.
[33] Ebd., 29.
[34] Paul Scheibelhofer, Aspekte eines Forschungsprogramms in: Marlen Bidwell-Steiner/Stefan Krammer (Hrsg.) (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik - Performanz. Wien 2010, 13-18, 14.

Die skizzierten Darstellungen sind der Ausgangspunkt dieser Arbeit. Sie setzt sich mit der Frage auseinander, wie „Sexuelle Vielfalt“ in den Literaturunterricht integriert werden kann, sprich wie eine literaturdidaktische Auseinandersetzung mit que*e*rer Jugend-Literatur Schülerin_nen in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Identitätskonstruktion unterstützen kann. Oder anders formuliert: Wie kann Literaturdidaktik einerseits die Lebenskompetenz mit dem Fokus auf geschlechtliche und sexuelle Diversität fördern, d.h. Sch_ülerinnen dazu befähigen, unterschiedliche geschlechtliche und sexuelle Liebes- und Lebensformen anzuerkennen, und wie kann sie andererseits die je eigene geschlechtliche und sexuelle Identitätskonstruktion unterstützen, d.h. Schü_lerinnen dazu befähigen, die oder der zu werden, der sie oder er sein möchte und das unabhängig von ihrem oder seinem Geschlecht, seiner oder ihrer Liebes- und Lebensweise.

Hierfür scheint mir das didaktische 3-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts besonders hilfreich zu sein, weil es sich explizit mit der Frage auseinandersetzt, wie Literatur die Ich-Entwicklung unterstützen kann. Im Hinblick auf Geschlechtsidentität, Sexualität und Handlungsfähigkeit jenseits heteronormativer Zwänge erscheint mir der Rückgriff auf que*e*re Jugend-Literatur besonders ertragreich. Darunter verstehe ich in dieser Arbeit Texte, deren Hauptfiguren sich nicht als cisgender oder heterosexuell identifizieren. Die Auseinandersetzung mit solchen Texten hat meines Erachtens den Vorteil, dass diese explizit alternative Liebes- und Lebensformen sichtbar und dadurch denkbar machen. Gleichzeitig ermöglichen sie eine kritische Auseinandersetzung mit als natürlich gesetzten gesellschaftlichen Narrativen zu Geschlechtsidentität und Sexualität, weil ihre Figuren diese explizit unterlaufen, hinterfragen und irritieren. Weil que*e*re Jugend-Literatur über das spricht, was der hegemoniale Diskurs verschweigt, wirft sie die Frage nach den Grenzen unserer Denkweisen auf und fordert Reflexion und Selbstkritik ein, was wiederum die Voraussetzung zum Über_Denken individuell bzw. gesellschaftlich dogmatischer Positionen ist. Aus literaturdidaktischer Perspektive wird das an dem que*e*ren Text „Zusammen werden wir leuchten“ (2016) von Lisa Williamson exemplarisch herausgearbeitet.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Anliegen ist ein feministisches insofern, als es der Idee einer Pluralisierung geschlechtlicher Identitäten und Begehrensstrukturen verpflichtet ist, die sich nicht mehr auf Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität reduzieren lassen,

sondern vielfältige Liebes- und Lebensformen denkbar machen will.[35] Die politisch-normative Dimension meiner Arbeit ist frei nach Moses Mendelssohn: Bildung als Widerstand gegen eine ungerechte Geschlechterordnung.[36]

Das erste Kapitel (2.1.) folgt der Frage, welche gesellschaftliche Rolle Literatur in der Konstruktion von Identität hat und weiter, wie die derzeitige Kinder- und Jugendliteratur aktuelle feministische Identitätskonzeptionen aufnimmt und thematisiert.

Anschließend (2.2.) wird aus rechtlicher Sicht dargelegt, welche Verantwortung die Schule für Sexualaufklärung trägt. Diese Darlegung wird mit Ergebnissen aktueller empirischer Studien verglichen, die Auskunft darüber geben, auf welche Themenfelder sich die derzeitige schulische Sexualaufklärung zu reduzieren scheint und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Im darauffolgenden Kapitel (2.3.) werden aktuelle theoretische Perspektiven auf Identität, Geschlechtsidentität und Sexualität diskutiert. Daran schließt sich die eigene theoretische Verortung bezüglich der Auffassung von Geschlechtsidentität, Sexualität und Handlungsfähigkeit dieser Arbeit an.

In Kapitel (2.4.) wird der identitätsorientierte Literaturunterricht vorgestellt. An den Überblick der didaktischen Genese desselben schließt sich die Erläuterung an, auf welche Art und Weise die Rezeption von Texten, die Produktion von eigenen Texten und die ästhetische Erfahrung durch literarischer Texte die Identität der Schü_lerinnen zu tangieren vermag. Das Kapitel (2.5.) stellt das identitätsorientierte 3-Phasen-Modell vor und diskutiert dieses auf seine Vor- und Nachteile im Literaturunterricht.

Der darauffolgende Teil der Arbeit konzentriert sich auf den Text „Zusammen werden wir leuchte“. Das Kapitel (3.1.) widmet sich der Vorstellung des Textes und seiner Eignung für die Identitätsarbeit. Anschließend werden der Text und seine Figuren in Hinblick auf die Darstellung von Geschlechtsidentität, Sexualität und Eroberung von Frei_Räumen analysiert. Der Textanalyse folgt ein didaktischer Kommentar, der sich mit der Frage befasst, wie die anhand des Textes analysierten Aspekte (Geschlechtsidentität; Sexualität; Frei_Räume) mit Blick auf die Identitätsentwicklung der Schü_lerinnen anhand des 3-Phasen-Modells didaktisch-methodisch sinnvoll aufgearbeitet werden könnten, damit sie lernen können, sich

[35] Vgl. Anna Babka/ Gerald Posselt, Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien 2016, 14.
[36] Das Zitat lautet im Original: „Bildung als Widerstand gegen eine ungerechte Gesellschaftsordnung“ Moses Mendellssohn zitiert nach Werner Wintersteiner, Lernen – Identität – Widerstand. Identitätsorientierung im Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen in: Andrea Moser-Pacher/Hajnalka Nagy (Hrsg.) Identitäten, ide: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 2013/3, 18-28, 23.

selbstbestimmt und kritisch zu den gesellschaftlich normierten geschlechtlichen und sexuellen Zu- und Festschreibungen zu positionieren – also Handlungsfähigkeit zu erlangen, um ihre Identität stets in kritischer Auseinandersetzung mit heteronormativen Vorstellungen zu konstruieren.

Den Abschluss bildet das Resümee (4), in welchem die wichtigsten Erkenntnisse und Aussagen dieser Arbeit zusammengefasst sind, gefolgt vom Literaturverzeichnis (5).

2. Grundlagen

2.1. Sexualität und Literatur

Das Motiv der Sexualität und_oder Liebe kann als ein Hauptmotiv der Literatur angesehen werden und findet über ihre Gattungsgrenzen hinaus weite Verbreitung. Wie Sexualität in der Literatur verhandelt wird, kann als Spiegel der gesellschaftlichen Auffassung und Auseinandersetzung von Sexualität und Geschlecht angesehen werden, weil den Menschen Literatur als ein Medium der „(Selbst-) Verständigung über Werte und Normen" dient.[37]

Sie reiht sich daher mit ihren Beiträgen in das komplexe Symbolsystem einer Gesellschaft ein, mit dessen Hilfe wir neben unserer (kollektiven) Identität auch unser (kollektives) Wissen unserer Kultur konstruieren.[38] Literatur hat daher nicht nur eine deskriptive, sondern auch eine oft vergessene „praktische Funktion".[39] Sie beschreibt nicht nur die Selbst- und Weltbilder einer Gesellschaft, sondern ist aktiv an ihrer Konstruktion beteiligt.[40]

Das bedeutet, dass Literatur tief in die Konstruktion von Identitäten verstrickt ist. Durch ihre Erzählungen, Mythen und sprachlichen Bildern produziert und liefert sie Begründungen für vorherrschende Identitätsentwürfe. Vorstellungen über Liebes- und Lebensformen werden demnach in und durch Literatur hervorgebracht, in dem sie mit narrativen, dramatischen und poetischen Mitteln inszeniert werden. Gleichzeitig stellt Literatur einen kulturellen Verhandlungsraum dar, in dem vielfältige Variationen und Alternativen durchgespielt werden können.[41]

Literatur ist immer auch daran beteiligt, dieselben in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit zu hinterfragen. Was Foucault einst über das Potential der Philosophie sagte, meine ich auch als Potential der Literatur deuten zu können. Mit Foucault gesprochen wäre sie dann ein Teil jener „Verschiebung und Transformation der Denkrahmen, die

[37] Matthis Kepser/Ulf Abraham. Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2016, 30.
[38] Vgl. ebd., 27-37.
[39] Terry Eagleton, Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart/Weimar 2012, 10.
[40] Jüngere kulturwissenschaftliche Ansätze verstehen Literatur als „performativ". Gemeint ist damit, dass literarische Charaktere, Handlungen, aber auch Ideen und Begriffe, die in literarischen Texten behandelt werden, diese diskursiven Tatsachen nicht nur beschreiben, sondern selbst hervorbringen und auf diese Weise die Wirklichkeit mitgestalten. Vgl. Jonathan Culler. Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart 2002, 140-155.
[41] Vgl. Stefan Krammer, ich bin ich bin ich...in: Andrea Moser-Pacher/Hajnalka Nagy (Hrsg.) Identitäten, ide: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 2013/3, 9-17, 15f.

Modifizierung etablierter Werte und all die Arbeit, die gemacht wird, um anders zu denken, um anderes zu machen und anders zu werden als man ist.“[42]

Literatur besitzt also das Potential, die Grenzen des Möglichen und des Vorstellbaren zu verschieben. Hierfür eignen sich nach Stefan Krammer besonders literarische Texte, die sich mit kultureller und_oder geschlechtlicher Alterität auseinandersetzen.[43] Dass der Fundus literarischer Texte im Literaturunterricht, die geschlechtliche und sexuelle Alterität thematisieren, hingegen nur marginal ausfällt, soll nun mit Rekurs auf Petra Josting aufgezeigt werden.

Wie schon erwähnt wurde, ist Sexualität ein weitverbreitetes Motiv der Literatur über alle Gattungsgrenzen hinweg. Dass dies mittlerweile auch in der Kinder- und Jugendliteratur (in der Folge KJL) der Fall ist, veranlasste Petra Josting in einem unlängst erschienen Artikel (2015) zu dem Plädoyer dafür, die KJL für die Themen Sexualität und Liebe im Literaturunterricht heranzuziehen.[44] Ihrer Ansicht nach bietet sich die KJL hierfür besonders gut an, weil im Mittelpunkt ihres Handlungsgeschehens oftmals die explizite Thematisierung von lebensnahen Fragen wie Identitätskrisen, Identitätssuche, der Aufbau eines eigenen Wertesystems und ersten sexuellen Kontakte und Erfahrungen stehe.[45]

In ihrer weiteren Ausführungen verfolgt Petra Josting aus literaturgeschichtlicher Perspektive den Umgang mit Sexualität in der KJL. Diesbezüglich hat sich in den letzten Jahrzehnten die Auseinandersetzung insofern stark verändert, als tradierte sexuelle Geschlechtermuster und -verhaltensweisen eine Wandlung erfahren haben. Nicht mehr wird das Mädchen* bzw. die junge Frau* als die wartende Schönheit dargestellt, deren einziges Ziel die Vermählung ist, sondern als selbstständige Person, die aktiv auf der Suche nach Liebe und sexueller Befriedigung ist.[46] Trotz dieser erfreulichen Tendenz der KJL konstatiert Josting gegen Ende ihres Aufsatzes, dass in der KJL hauptsächlich von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit die Rede sei. Die Thematisierung von „tabuisierter Liebe“ wie

[42] Michel Foucault zitiert nach Thomas Schäfer. Foucault, Michel in: Bernd Lutz (Hrsg.) Philosophen: 60 Porträts, Stuttgart/Weimar 2004, 63-67, 63.
[43] Krammer, 2013, 15f.
[44] Petra Josting, Verliebte Jungs, verliebte Mädchen. Liebe und Sexualität in aktuellen Texten der Kinder- und Jugendliteratur in: Sarah Huch/Martin Lücke (Hrsg.) Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015, 151-168, 151.
[45] Vgl. ebd., 159.
[46] Vgl. ebd. 153ff.; für eine Vertiefung vgl. etwa Christine Knödler. Zwischen Aufstörung und Neuverortung – aktuelle Jugendliteratur gibt sich in Sachen Liebe, Lust und Leidenschaft bekennend unartig in: Carsten Gansel/Pawel Zimniak (Hrsg.) Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung. Zu aktuellen Entwicklungen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg 2011, 75-108.

Homosexualität, Bisexualität, Inter* und Trans* ist nach wie vor eine Rarität in der KJL, so Josting weiter.[47]

Eine ähnliche Diagnose, allerdings auf Identitätsentwürfe bezogen, ziehen die Autorinnen Kadasch und Lommatzsch, die darauf verweisen, dass die in den Gender/Queer Studies geführten „Diskussionen um semantisch offene und zeitlich instabile Identitätsentwürfe“ keine entsprechende Resonanz in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur finden.[48]

Diese Resonanz fehlt nicht nur auf dem Literaturmarkt. Ich meine, behaupten zu können, dass die wenigen Texte zu dieser Thematik noch weniger Resonanz im schulischen Literaturunterricht finden. Diese Position wird von Josting und Dreier untermauert, wenn sie kritisieren, dass bis heute im Literaturunterricht „überwiegend kanonisierte KJL“ eingesetzt werde.[49] In weiterer Folge machen sie darauf aufmerksam, dass gerade der Einbezug literarische Texte, die Tabuthemen behandeln, eine gute Möglichkeit für den Literaturunterricht seien, die Sc_hülerinnen für „Toleranz, Zivilcouarge und die Rolle der Peer-Group bei der Meinungsbildung zu sensibilisieren“ und nicht zuletzt, so die Autorinnen weiter, „für Literatur zu begeistern.“[50]

Dieser Auffassung folgend erscheint mir die Auseinandersetzung mit que*e*rer Literatur im Deutschunterricht eine gute Möglichkeit, um sich reflektierend mit geschlechtlichen Zu- und Festschreibungen auseinanderzusetzen. Denn mit Judith Butler gesprochen ist der „Gedanke an ein mögliches Leben [...] nur für diejenigen ein Luxus, die schon von sich wissen, dass sie möglich sind. Für diejenigen, die noch darauf warten, möglich zu werden, ist die Möglichkeit eine Notwendigkeit.“[51]

Die Rezeption von que*e*rer Literatur könnte einerseits helfen, vorher ungekannte Möglichkeiten von Liebes- und Lebensformen aufzuzeigen und dadurch als potentiell erlebbar geltend zu machen. Andererseits könnte sie auch dahingehend wirken, eigene Sinn- und Wertsysteme zu überdenken, Empathie oder zumindest Respekt aufzubringen, „dem Menschlichen zuzubilligen, etwas anderes zu werden als das, für was man es traditionellerweise hält [...]“.[52]

---

[47] Josting, 2015, 162.
[48] Kathrin Kadasch/Sabine Lommatzsch, Ja, Nein, Vielleicht? Homosexualität und Coming Out in der deutschen Jugendliteratur. Norderstedt 2013, 126.
[49] Petra Josting/Ricarda Dreier. Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht in: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler 2013, 73-101, 77.
[50] Ebd., 88.
[51] Judith Butler, Die Macht der Geschlechternormen. Berlin 2009, 56.
[52] Ebd., 62f.

Die Kritik der Autorinnen daran, dass im Deutschunterricht selten literarische Texte Eingang finden, die gesellschaftlich tabuisierte Themen zu Geschlecht und Sexualität aufgreifen, und das Verständnis von literarischen Texten, dass diese nicht nur die Welt beschreiben, sondern die diskursiven Tatsachen konstituieren, die sie beschreiben, stellen den einen Ausgangspunkt meines Forschungshintergrundes dar. Der andere Ausgangspunkt wird im nächsten Kapitel vorgestellt. Hier sollen die schulpolitischen Rahmenbedingungen erörtert und in einen empirischen Rahmen gebettet werden, der exemplarisch den derzeitigen aktuellen schulpolitischen Umgang mit Sexueller Vielfalt widerspiegelt.

2.2. Rechtliche Grundlagen und Bestandsaufnahmen des Ist-Zustands an Österreichs Schulen

Im Jahr 2015 wurde vom Bildungsministerium u.a. ein neuer Grundsatzerlass zum Thema „Sexualpädagogik" in Geltung gebracht und an den „gesellschaftlichen Rahmendbedingungen des 21. Jahrhunderts" ausgerichtet.[53] Der Erlass definiert die Verantwortung und die Aufgabenfelder der Schule im Hinblick auf die sexuelle Kompetenzentwicklung der Schül_erinnen und ist in „allen Lehrplänen" als „Unterrichtsprinzip" verankert.[54]

Eine Adaptierung des Erlasses an die „gesellschaftliche(n) Veränderungen" und an „aktuelle Lebensrealitäten" sei, so die damalige Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek, „hoch an der Zeit" gewesen.[55]

Hoch an der Zeit ist nicht nur eine positive und fördernde Haltung der Schule im sexuellen Entwicklungsprozess der Schü_lerinnen, hoch an der Zeit ist auch, dass sich Lehr_erinnen kritisch mit traditionellen Geschlechterkonstruktionen auseinandersetzen, um die Diskriminierung und Stigmatisierung von vielfältigen sexuellen und geschlechtlichen Lebensweisen abzubauen.

Wie aktuelle empirische Untersuchungen zeigen, sind Schwule, Lesben, Bisexuelle, Trans* und Inter* auch heute noch und besonders in der Schule von Diskriminierung betroffen.[56] Diesbezüglich hält der Grundsatzerlass explizit fest, dass die Schule nicht nur vor „Demütigungserfahrungen"[57] schützen soll, sondern es auch der Auftrag der

[53] BMBF, 2015, Neue Basis für Sexualpädagogik und Politische Bildung online unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150622.html (11.6.17).
[54] BMBF, Grundsatzerlass Sexualpädagogik, 2015, 5, online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html (19.3.18).
[55] BMBF, 2015, online unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150622.html (11.6.17).
[56] Vgl. FRA-Studie, 2013, 18-19; vgl. auch die Studie „Queer in Wien", 2015, 5.
[57] Grundsatzerlass Sexualpädagogik, 2015, 4.

Schulgemeinschaft ist, die Schül_erinnen in die Lage zu versetzten, „sich mit anderen Haltungen respektvoll auseinander zu setzen und eine respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Formen von Sexualität und Identität“ zu entwickeln.[58]

Dass die institutionelle Bildung diesbezüglich oftmals gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherhinkt, soll anhand der Online-Studie „Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen“ (2016)[59] und der deutschen Studie des Bundeszentralamt für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) „Jugendsexualität 2015“ aufgezeigt werden.[60] Aus ihren Ergebnissen wird deutlich, dass die derzeitige schulische Sexualpädagogik einen Fokus auf biologisch-anatomische Funktionen (primäre und sekundäre Geschlechtsorgane) und Aufklärungsarbeit hinsichtlich der Thematik „Gefahren und Risiken“ mit Sexualität (sexuelle Krankheiten, Verhütung etc.) aufweist.[61] Dieses Basiswissen ist wichtig, verbleibt aber letztlich in einer eindimensionale Perspektive, weswegen „normbezogene und konflikthaltige Fragekomplexe“ von Geschlecht und Sexualität, wie Schmidt konstatiert, „auf der Strecke [bleiben]“[62] und homophobe Diskriminierung sowie Heteronormativität letztlich re_produziert werden.

Diese einseitige, auf gesundheitlichen Fakten verhaftende Behandlung bleibt unbefriedigend, weil Sexualität und Geschlecht zwei menschliche Aspekte betreffen, die zutiefst von sozialen Normen strukturiert und formiert sind und werden. Gudrun Perko hat es treffend formuliert: „Annahmen über Sex, Gender und Begehren sind in einen jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext eingebunden“ und werden durch unterschiedliche Institutionen wie z.B. Schule und Literatur „als angebliche Wahrheit untermauert.“[63] Geschlecht und Sexualität sind stark normative und wertbehaftete Gesellschaftsordnungen und daher in besonderem Maß von Stigmatisierung und stereotypen Vorstellungen betroffen. Dass bestätigt auch die Studie Kurt Möllers et al (2016), der zufolge sexistische und antihomosexuelle Ausdrücke viel „selbstverständlicher in der Alltagskommunikation“ ausgedrückt werden und mehr soziale Akzeptanz finden als bspw. herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungshaltungen.[64] Im Sinne einer der menschlichen Vielfalt und Würde verpflichteten Politik ist es wichtig, das zu ändern.

---

[58] Ebd., 5.
[59] Online-Studie „Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen", 2016, BMBF/PH Salzburg (Hrsg.) online unter: http://www.phsalzburg.at/index.php?id=1000 (8.1.17).
[60] „„Jugendsexualität 2015“, 2015, Repräsentative Wiederholungsbefragung. Die Perspektive der 14- bis 25 Jährigen. Bundeszentralamt für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) online unter: http://www.bzga.de/forschung/studien-untersuchungen/studien/ (8.1.17).
[61] Vgl. BMBF/PH Salzburg, 2016, 14f.; vgl. BZgA, 2015, 36f.
[62] Schmidt, 2014, 234.
[63] Perko, 2008, 77.
[64] Kurt Möller et al. (Hrsg.). „Die kann ich nicht ab“ – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden 2016, 69.

Hier ist meines Erachtens besonders die Haltung und Vorbildfunktion von Lehr_erinnen gefragt. Oftmals herrscht zwar auf der Ebene der formulierten Einstellung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt unter Lehrer_innen eine grundsätzliche Zustimmung, wie Schmidt und Schondelmayer feststellen konnten.[65] Probleme dokumentierten sie jedoch in der pädagogischen Umsetzung dieser Einstellung. Diese Diskrepanz zwischen Einstellung und Handlung führen die Autorinnen darauf zurück, dass „ein Bedarf und Handlungsoptionen nicht erkannt bzw. ignoriert" würden, wenn „eigene Vorstellungen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und damit auch die pädagogische Praxis bezüglich des Themas unreflektiert" blieben, was letzten Endes die Marginalisierung der Betroffenen und die Unsichtbarkeit des Themas re_produziere.[66]

Diese Aufgabe nimmt zwar ihren Ausgangspunkt bei der persönlichen Positionierung und Haltung zu diesem Thema, kann dort aber nicht stehen bleiben. Sexualpädagogik als Unterrichtsprinzip ist nicht nur in allen Lehrplänen verankert, sondern erfordert auch „eine fächerübergreifende Koordination unter Ausnützung von Querverbindungen zwischen den Fächern", um alle Blickpunkte der sexuellen und geschlechtlichen Persönlichkeitsentwicklung im Schulzeitraum bestmöglich zu unterstützen und zu fördern.[67]

Der Grundsatzerlass fordert die Thematisierung von Geschlecht, Sexualität und Lebensweisen im schulischen Kontext und bestimmt diese aus rechtlicher Sicht. Die oben vorgestellten Studien eröffneten einen exemplarischen Blick auf die derzeitige Schullandschaft und ihrem Nicht_Umgang mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Demnach ließe sich die Hypothese von Sielert und Timmermanns, „(...) dass die Schule als homophober Ort bezeichnet werden kann", auch auf die Gegenwart verlängern.[68] Warum sich die Schulen und Le_hrerinnen der Herausforderung einer Intervention gegen Homo- und Transphobie nur zaghaft stellen, liegt nach Peter Denkmeijer unter anderem daran, dass die Schulen bzw. Lehr_erinnen es nur als ein „kleines Problem" ansehen, das nur eine „Minderheit" von Schüler_innen betreffe.[69]

Den Themenkomplex der ‚Sexuellen Vielfalt' in der Schule und im eigenen Unterricht nicht aufzugreifen bedeutet aber meines Erachtens, sich der Verantwortung und den

[65] Frederike Schmidt/Anne-Christin Schondelmayer, Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI in: Frederike Schmidt et al. (Hrsg.) Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden 2015, 223-240, 238.
[66] Ebd.
[67] Grundsatzerlass Sexualpädagogik, 2015, 5.
[68] Sielert/Timmermanns, 2011, 40.
[69] Denkmeijer, 2008, 20.

Herausforderungen unserer Zeit zu verschließen.[70] Denn lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, inter*, queer oder heterosexuell sind heutzutage, wie Huch und Lücke bemerken, selbstverständliche Selbst- und Fremdzuschreibungen geworden, mit denen sich die Menschen in unserer geschlechtlich und sexuell kodierten Umwelt verorten und_oder von dieser zugeordnet werden.[71] Will die institutionelle Bildung ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung gerecht werden und zur Anerkennung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen beitragen, sollte es im schulischen Kontext verhandelt werden. Gleichzeitig kann, wie Jutta Hartmann treffend bemerkt, der bloße Verweis auf unterschiedliche Lebens- und Existenzformen „nicht ausreichend sein, um bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst zu machen und an der Verschiebung bzw. [deren] Abbau zu arbeiten".[72] Vielmehr sieht sie die zentralen Herausforderungen einer kritischen Pädagogik in der Aufgabe, „den Themenkomplex geschlechtliche und sexuelle Vielfalt so ins pädagogische Handeln zu integrieren, dass ein nachhaltiges Klima der Wertschätzung gegenüber vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen entstehen kann und Auseinandersetzungsprozesse hinsichtlich der normativen Strukturen und des ambivalenten Charakters von Geschlecht und Sexualität ermöglicht werden."[73]

Mittlerweile gibt es einen umfangreichen Bestand an pädagogischen Konzepten und Diskursbeiträgen, die sich alle mit dem Themenkomplex geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im schulischen bzw. hochschulischen Kontext auseinandersetzen. Allen gemeinsam ist der Wunsch, die Diskriminierung und Stigmatisierung vielfältiger Liebes- und Lebensweisen entgegenzuwirken. Während sie ein gemeinsames Ziel verfolgen, unterscheiden sie sich jedoch in ihrer Definition und Auffassung von Geschlecht und Sexualität. Hier könnte vereinfachend zwischen essentialistisch (klassisch-traditionellen) und konstruktivistisch (gender- und queertheoretisch) argumentierenden Perspektiven und Positionen unterschieden werden. Jene verstehen Geschlecht und Sexualität als von der Natur gegebene Tatsache, diese als kulturelle und soziale Konstruktionen, die historisch und kulturell variabel, also Veränderungen unterliegen. Allerdings gibt es auch unter den konstruktivistisch

[70] Vgl. Jutta Hartmann, Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule in: Sarah Huch/Martin Lücke (Hrsg.) Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015, 27-48, 42.
[71] Vgl. Huch/Lücke, 2015, 7.
[72] Jutta Hartmann,Vielfältige Lebensweisen: Dynamisierung in der Triade Geschlecht, Sexualität, Lebensform; kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen 2002, 273.
[73] Hartmann, 2015, 36.

argumentierenden Ansätzen unterschiede, da einige die Geschlecht, Sexualität und Begehren in unterschiedlichem Ausmaß an eine biologische Bias koppeln.[74]

Daraus ergibt sich der nächste Schritt: Im kommenden Kapitel soll das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis der Identitätskategorien Geschlecht und Sexualität näher erläutert werden. Hierbei beziehe ich mich auf die Überlegungen der Gender/Queer-Studies.

2.3. Gender- und queertheoretische Perspektiven auf Identität, Geschlecht und Sexualität

Gendertheoretische Ansätze waren wesentlich für die Auffassung, dass die Kategorie Geschlecht ein grundlegender Faktor dafür ist, „wie Gesellschaften das Zusammenleben gestalten, wie wir unsere soziale Welt erfahren, beschreiben und bewerten sowie für die Art und Weise, wie Individuen sich selbst in ihrem Verhältnis zu anderen wahrnehmen und als Subjekte konstituieren."[75]

Konsens innerhalb der gender- und queertheoretischen Ansätze besteht im Konstruktionscharakter von Geschlecht. Gemeint ist, dass Geschlecht als eine komplexe soziale Konstruktion verstanden wird, die unsere Vorstellungen und unser Verständnis von ‚Männlichkeit' und ‚Weiblichkeit' genauso durchzieht wie unsere Sexualität und innerpsychische Begehrensstrukturen. Das Forschungsinteresse liegt demnach auf den gesellschaftlichen Konstruktionsmechanismen und den Institutionen, die die Kontingenz von Geschlecht reproduzieren. Denn wenn dieses nicht einfach gegeben ist, stellt sich die Frage, wie Geschlecht und Geschlechtsidentität re_formuliert und re_organisiert werden können.[76]

Dissens hingegen besteht im Ausmaß des Konstruktionscharakters von Geschlecht. Im Zentrum der Auseinandersetzungen steht die Frage, ob von einem biologischen Geschlecht ausgegangen werden kann, dass jeglichen sozialen und kulturellen Einschreibprozessen vorausgeht, oder ob bereits „das vermeintlich „natürliche" Geschlecht und das damit einhergehende heterosexuelle Geschlechtermodell normative Setzungen darstellen, die historisch, kulturell und sozial variabel sind."[77]

[74] Vgl. ebd., 30f. Für einen ausführlichen Überblick zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen und ihrem Verständnis von Geschlecht und Sexualität siehe etwa Petra Tinkhauser, Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien. Wien 2009. (Besonders Kap. 2.).
[75] Babka/Possel, 2016, 13.
[76] Vgl. ebd., 13.
[77] Ebd., 13.

Letztere Auffassung wird insbesondere von den queertheoretischen Ansätzen vertreten. Diese problematisieren nicht nur die Trennung von einem biologischen und einem sozialen Geschlecht, sondern sie kritisieren „die gesamte normative Ordnung, die wesentlich auf den binären Oppositionen Mann/Frau und Heterosexualität/Homosexualität beruhen.“[78] Ihr Fokus liegt neben der Konstruktion auf der Dekonstruktion von Geschlecht, binärer Geschlechterdifferenz sowie von heterosexuellen Geschlechteridentitäten.[79]

Der dekonstruktive Impetus geht auf die Auseinandersetzung mit Jaques Derridas Schriften zurück. Derrida versteht Dekonstruktion als „die kritische Infragestellung des Systems binär hierarchisierter Oppositionen“[80] wie Geist/Körper, Kultur/Natur, Stimme/Schrift, Mann/Frau, Heterosexualität/Homosexualität u.a., die er als wesentlich für das abendländische Denken ansieht. Diese Oppositionen sind nach Derrida in die Krise gekommen, weil es sich eben nicht um neutrale Gegensätze, sondern um „hierarchische Beziehungen handelt“.[81] Dekonstruktion versteht er dabei weder als eine Methode noch als eine Theorie. Vielmehr kann es als „eine Haltung, die Begriffen und Kategorien gegenüber kritisch entgegen tritt“, verstanden werden.[82] Gender- und queertheoretische sowie dekonstruktive Perspektiven konvergieren dort, wo es um die Infragestellung ihrer (Begriffe und Kategorien) vermeintlich universalen Gültigkeit und Neutralität sowie um die Aufweichung der damit verbundenen Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten geht. Ziel ist es dabei nicht, die Begriffe und Gegensatzpaare aufzuheben, sondern die Polarisierung zu unterlaufen, durcheinanderzubringen und dahingehend zu verschieben, „vielfältige Lebens- und Begehrensformen denkbar zu machen.“[83]

Damit markieren gender- und queertheoretische sowie dekonstruktive Perspektiven ein Verständnis von den identitätskonstituierenden Kategorien Geschlecht und Sexualität als „prozessual und gesellschaftlich konzeptualisiert.“[84] Ihre Kritik richtet sich somit gegen die Ausschlüsse und Grenzziehungen, die über die essentialistische Vorstellung von starren und ‚natürlichen’ Identitäten re_produziert werden, und betonen die Unabschließbarkeit und Vieldeutigkeit jeglicher Identität.[85]

[78] Ebd., 14.
[79] Vgl. ebd., 14.
[80] Ebd., 47.
[81] Degele, 2008, 105.
[82] Ebd., 20.
[83] Babka/Posselt, 2016, 15.
[84] Hartmann, 2002, 88.
[85] Vgl. ebd., 89.

2.3.1. Identität

Die oben angesprochenen kontroversen und viel diskutierten Positionen (essentialistisch vs. konstruktivistisch) spiegeln sich auch in der Identitätsfrage wider.

Grundsätzlich lassen sich mit Krammer gegenwärtig auch hier zwei gegensätzliche Auffassungen feststellen, die Identität jeweils anders begreifen und verstehen. So ist Identität aus essentialistischer Auffassung „ein Signum für Eindeutigkeit, Stabilität, Kohärenz, ein Versprechen für Zuverlässigkeit und Kontinuität", wohingegen Identität aus konstruktivistischer Perspektive eine „offene Größe zwischen Sein und Schein, Einheit und Differenz" ist.[86] Während jene Identität als biologische Determinante versteht, sieht diese es als ein sozio-kulturelles Konstrukt an, das historischen und individuellen Veränderungen unterliegt. Erstere sehen die Herausbildung einer stabilen Identität durch fehlende allgemeine Orientierungen und Normen bedroht, während zweitere in den gesellschaftlichen Veränderungen die Möglichkeit gegeben sehen, institutionelle und soziale Rollenerwartungen aufzubrechen.[87] Neben der Heterogenität des Begriffs setzt sich Identität selbst aus „verschränkten, identitätskonstituierenden Achsen" wie Ethnizität, Klasse, Geschlecht, Sexualität, Nation, Kultur, Religion und Alter zusammen.[88]

Im Zentrum der Überlegungen „klassischer" Identitätskonzepte steht die Frage nach der Wechselwirkung von individuellem Selbstkonzept und sozialen Erwartungen und Erfordernissen sowie der daraus resultierenden innerpsychischen Spannungen. Als prominentester Vertreter sei hier auf die interaktionistische Theorie Georg H. Meads verwiesen, deren Fokus auf dem Konflikt des Bedürfnisses nach individueller Einmaligkeit und gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen liegt z.B. zwischen dem Bedürfnis, so sein zu können, wie frau_man sein will und dem der gesellschaftlichen Zuschreiben, wie sich frau_man entsprechend der sozialen Erwartungen verhalten sollte.

Mead unterscheidet zwei Pole bzw. Seite der Identität: das ‚I', die persönliche Seite, und das ‚Me', die soziale Seite der Identität. Das ‚Me' umfasst dabei die Haltung des „verallgemeinerten Anderen" bzw. der „Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt".[89] Es umschließt in anderen Worten die Gesamtheit internalisierter gesellschaftlicher Normen, Werte und Rollenerwartungen. Demgegenüber steht das ‚I', dass

[86] Krammer, 2013, 9.
[87] Vgl. ebd., 9.
[88] Babka/Posselt, 2016, 62.
[89] Georg H. Mead zitiert nach Volker Frederking, Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche in: Hartmut Jonas/Petra Josting (Hrsg.) Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München 2004, 141-162, 145.

Mead als „Antwort des Einzelnen auf die Haltung der anderen ihm gegenüber“ definiert.[90] Allgemeiner gesprochen, kann das ‚I’ als die Instanz bezeichnet werden, die auf gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen ablehnend oder zustimmend reagiert, die also „die Freiheit des Individuums begründet.“[91] Die Ausbildung der Ich-Identität findet immer im dialogischen - d.h. sprachlichen - Austausch dieser zwei Instanzen statt.[92]

Eine weitere prominente Figur ist Lothar Krappmann und sein Konzept der ‚Identitätsbalance’.[93] Darunter versteht er den Balanceakt zwischen der sozialen Erwartung an eine kohärente Identität und der Einsicht, diesen Ansprüchen nie gerecht zu werden. Dieser Akt wird auch bei Krappmann in jeder Kommunikation neu entworfen.[94]

Diesen Identitätskonzeptionen ist nach Stefan Krammer gemeinsam, dass sie von einer „normativen Identitätsbildung“ geleitet werden und Identität an „das Postulat von Stabilität und Kontinuität“ binden.[95] Dieses Postulat könne aber aufgrund der „Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung (post-)moderner Gesellschaften“ nicht mehr aufrechterhalten werden, so Krammer weiter.[96]

In Auseinandersetzung mit den „klassisch-essentialistischen“ Identitätsvorstellungen und angesichts der Fülle von heterogenen Fremd- und Selbsterfahrungen gehen gender- und queertheoretische Ansätze hingegen von „dezentrierten, prozessual-unabgeschlossenen Modellen von Identität“[97] aus. Ihre Kritik richtet sich gegen ein essentialistisches Verständnis von Identität, d.h. gegen „Eigenschaften und Identitäten festschreibendes und daher Ausschlüsse produzierendes Denken“.[98]

Identität als prozesshaft-unabgeschlossen aufzufassen, heißt sie als einen dynamischen, performativen Prozess zu verstehen, der ständigen Veränderungen unterliegt, permanent wiederholt (zitiert) und inszeniert werden muss. Eine solche Auffassung wäre aber nach Jutta Hartmann fehlinterpretiert, würde „sie im Sinne eines Voluntarismus ausgelegt und Identität als einfach willkürlich selbst bestimmbar oder unmittelbar von außen beeinflussbar aufgegriffen.“[99] Diese Auffassung vergesse, wie Hartman mit Rekurs auf Judith Butler

[90] Georg H. Mead zitiert nach Volker Frederking, Identitätsorientierter Literaturunterricht in: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler 2013, 427-470, 442.
[91] Frederking, 2004, 145.
[92] Vgl. ebd., 145.
[93] Vgl. Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart (1971) 2002.
[94] Vgl. Krammer, 2013, 10ff.
[95] Ebd., 11.
[96] Ebd., 13.
[97] Ebd., 11.
[98] Degele, 2008, 43.
[99] Hartmann, 2015, 31.

aufzeigt, die Tatsache, dass unsere Existenz an soziale Normen (Rollenerwartungen) gekoppelt ist, weil Subjekte nicht ohne Anerkennung zu existieren vermögen und so auf eine Selbstverhaftung an soziale Normen angewiesen sind. Um im gesellschaftlichen Rahmen existieren zu können, sind wir darauf angewiesen, uns auf bestehende Identitätskategorien zu beziehen, selbst wenn diese nicht passend erscheinen, begrenzen oder schmerzen.[100] Das Subjekt wird hier entgegen dem herkömmlichen Verständnis nicht als ein autonom-handelndes verstanden, sondern als ein Geworden-Sein in Abhängigkeit von historischen und kulturellen Verhältnisse begriffen.[101]

(Geschlechts)Identität als performative Effekte zu verstehen, bedeutet sie als eine Inszenierung, als eine Aktivität aufzufassen, die lediglich das produziert, was sie deklariert.[102] Als performative Effekte sozialer Normierungsverfahren erscheinen (Geschlechts)Identitäten als komplexe Inszenierungen, die einer alltäglichen Wiederholung, eines ständigen Zitierens (Iteration) sozialer Normen bedürfen, um in ihrer soziokulturellen Autorität wirkkräftig zu bleiben.[103] Judith Butler versteht es als „eine Art von Tun", die unablässig vollzogen wird, teils ohne eigenes Wissen, teils ohne eigenes Wollen, aber dennoch nicht automatisch oder mechanisch; es ist „eine Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs."[104]

Was das konkret bedeutet und was es heißt, Geschlecht und Sexualität aus einer queertheoretisch-dekonstruktiven Perspektive aufzufassen sowie es als einen performativen Prozess zu verstehen, wird im Folgenden an Eckpunkten erläutert.

2.3.1.1. Geschlecht(sidentität)

Hinsichtlich der Frage des Geschlechts bedeutet eine dekonstruktive Perspektive, Begriffe wie „Frau" oder „Mann", „Weiblichkeit" oder „Männlichkeit" nicht länger als unhinterfragbare Gewissheiten anzusehen, sondern die gesellschaftliche Norm der Zweigeschlechtlichkeit und ihre „inhärente kausale Verbindung" von sex (biologisches Geschlecht), gender (soziales Geschlecht) und Begehren in Frage zu stellen.[105] Demzufolge richtet sich die Kritik auf die im Alltagsbewusstsein nach wie vor verankerte Annahme einer kohärenten Geschlechtsidentität, die bspw. einen als weiblich klassifizierten Körper mit

[100] Ebd., 29.
[101] Vgl. Ebd.
[102] Judith Butler, Körper von Gewicht. Berlin 1997, 154f.
[103] Vgl. Krammer, 2013, 14.
[104] Butler, 2009, 9.
[105] Jutta Hartmann, Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und sozialer Arbeit in: Dies. (Hrsg.) Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004, 17-32, 20.

weiblichen Persönlichkeitsmerkmalen und einem auf Männer gerichteten Begehren verknüpft und als natürlich postuliert.[106] Entgegen dieser Vorstellung ist es nach Butler die Performativität der Geschlechtsidentität selbst, die nachträglich die Illusion eines biologischen Geschlechtkerns hervorbringt: „Als ein sich ständig verschiebendes (shifting) und kontextuelles Phänomen bezeichnet Geschlechtsidentität nicht ein substantiell Seiendes, sondern einen Schnittpunkt zwischen kulturell und geschichtlich spezifischen Relationen."[107]

Für Butler umfasst dieser Vorgang nicht nur das gender, sondern auch das sex (biologische Geschlecht). Mit ihrer These, dass „das Geschlecht (sex) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen ist", hat sie auch einen bis dahin selbstverständlichen feministischen Kausalzusammenhang umgedreht, in dem sie *sex* als Effekt von *gender* versteht.[108] Oder wie Jutta Hartmann es pointiert auf den Punkt bringt: „Geschlecht *haben* wir diesem Verständnis folgend nicht, wir *tun* es."[109]

In ihrer Abgrenzung zur sex/gender Unterscheidung versucht Butler den Körper als „‚naturalisierten' Effekt des Diskurses" zu lesen.[110] Das soll nicht heißen, dass es den Körper nicht gibt oder dass der Körper ein sprachliches Produkt sei. Doch gibt es nach Butler „keinen Rückgriff auf den Körper, der nicht bereits durch kulturelle Bedeutungen interpretiert ist" und daher „kann das Geschlecht keine vordiskursive, anatomische Gegebenheit sein."[111] Ein solches Verständnis basiert auf der erkenntnistheoretischen Annahme, „dass alles was wir wahrnehmen, immer schon von unserer Sprache, unserem kulturellen Symbolsystem bestimmt und daher gesellschaftlich hervorgebracht ist."[112]

Ein solches Verständnis kritisiert die Annahme des Körpers „als Garant für ‚Natürlichkeit' jenseits prozesshafter historischer oder kultureller Hervorbringung" und unterstreicht, dass dieser durch „diskursive, normierende und disziplinierende Prozesse geformt, reguliert und gefügig gemacht wird."[113] Daraus resultiert, dass der Körper kein ahistorisches oder vordiskursives Objekt ist. Vielmehr zeigt sich, dass der Körper stets ein „Ort psychischer Projektionen und sozio-kultureller Einschreibungen" war/ist, die ihn erst als einen „konkreten und formatierten Körper konstruieren und konstituieren".[114]

[106] Vgl. Ebd.
[107] Butler, 1991, 29.
[108] Ebd., 26.
[109] Hartmann, 2004, 20. (Herv. i. Orig.)
[110] Vgl. Babka/Posselt, 2016, 70.
[111] Butler, 1991, 26.
[112] Hartman, 2002, 93.
[113] Babka/Posselt, 2016, 70.
[114] Ebd.

Für Butler ist die Markierung der Geschlechtsidentität mit der Etikettierung „menschlicher Körper“ verbunden.[115] Jene „Körperfiguren“ hingegen, die nicht in eine der zwei Geschlechtsidentitäten passen, fallen nach Butler „aus dem Bereich des Menschlichen heraus“ und „bilden das Gebiet des Entmenschlichten und Verworfenen, gegen das sich das Menschliche selbst konstituiert.“[116] Die Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als ‚Rahmen des Zwangs’ kann innerhalb des Diskurses mit Butler „als eine Drohung: „Du-wirst-normal-sein-oder-nicht-sein“ verstanden werden.[117] Daraus ergibt sich für Hartmann der kulturelle Zwang und das individuelle Eigeninteresse den Körper, die Verhaltensweisen, Gestik, Mimik, Kleidung aber auch Gefühle und Begehren auf dem „beschränkten und hierarchisierten Koordinatenkreuz Weiblichkeit – Männlichkeit“[118] zu entwerfen und zu interpretieren und diese „notwendige[n] Vereindeutigungsprozesse“, wie Andrea Maihofer sie nennt, „zeitlebens ständig immer wieder neu“ zu wiederholen.[119]

Diese selbstverständliche und tagtäglich wiederholte Geschlechter-Binarität produziert eine ständige Grenzziehung zwischen dazugehörenden und weniger dazugehörenden, zwischen geachteten und geächteten, zwischen privilegierten und diskriminierten Körpern/Menschen. So gesehen werden „Geschlecht und Sexualität (...) als strukturierende Faktoren gesellschaftlicher Macht begreifbar.“[120]

Der ‚Rahmen des Zwangs’ ist zwar konstitutiv, nicht aber determinierend für das geschlechtliche Tun der Subjekte. Dieser Rahmen wird in den Gender/Queer-Studies meist mit dem Begriff ‚Heteronormativität’ theoretisch erfasst und beschreibt heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit „als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieht.“[121] Des Weiteren referiert der Begriff auf die „wechselseitige Verwiesenheit von Geschlecht und Sexualität“ und versteht den vorherrschenden Geschlechterdiskurs als „in mehrfacher Weise heterosexualisiert“.[122] Wie sich Geschlecht und Sexualität wechselseitig bedingen und konstituieren aber auch wie sich die zweigeschlechtliche Heterosexualität als Norm_alität behauptet, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

---

[115] Butler, 1991, 165.
[116] Ebd., 166.
[117] Ebd., 172.
[118] Hartmann, 2002, 60.
[119] Andrea Maihofer, Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise in: Jutta Hartmann (Hrsg.) Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004, 33-40, 39.
[120] Hartman, 2002, 61.
[121] Jutta Hartmann/Christian Klesse, Heteronormativität – Einführung in: Dies. et al. (Hrsg.) Heteronormativität: empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden 2007, 9-16, 9.
[122] Ebd.

2.3.1.2. Sexualität

Sexualität wird hier aus einer queeren Perspektive als eine „Kategorie der Macht“ und nicht als Moment der lustvollen Ausgestaltungen und gelebten sexuellen Beziehung von Menschen analysiert.[123] Mit Jutta Hartmann teilt der vorliegende Text die Schwerpunktsetzung der Auseinandersetzung, welche „auf der in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten nur selten reflektierten Norm Heterosexualität und auf der mit ihr verbundenen Vorstellung klar voneinander unterscheidbarer geschlechtlicher und sexueller Identitäten“ liegt.[124] Mit Judith Butler geht die Arbeit von einem konstruierten Charakter der Sexualität aus, welcher durch die regulativen Systeme der Heteronormativität gestützt wird: „Die Instituierung einer naturalisierten Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom weiblichen unterscheidet.“[125]

Innerhalb dieses Systems erscheinen die Kategorien Geschlecht und Sexualität als zwei verbundene Referenten, die sich stets nur in Termini der jeweils anderen Kategorie erklären lassen: „Innerhalb der Binaritäten homo/hetero und weiblich/männlich wird vom Geschlecht des ‚sexuellen Objekts’ eines Individuums immer auf dessen sexuelle und geschlechtliche Identität geschlossen“:[126] „Wenn eine als ‚weiblich’ identifizierte Person eine andere ‚weibliche’ Person begehrt, muß es sich um ein ‚lesbisches’ Begehren handeln, die Person ist also ‚homosexuell’. Ist das ‚sexuelle Objekt’ ‚männlich’, dann ist die gleiche Person ‚heterosexuell’. Nicht nur rein rechnerisch macht das genau vier und nur vier Identitäten.“[127] Daraus zeigt sich, dass im alltäglichen Geschlechterdiskurs Geschlecht das Verständnis von Sexualität und umgekehrt Sexualität das von Geschlecht beschreibt. Auch verweist es darauf, dass im Konzept der Heteronormativität die Opposition Homosexualität und Heterosexualität schon umfasst wird. Heterosexualität ist diesem Verständnis nach auf die Homosexualität als das Andere angewiesen: „Ohne Homosexualität kann Heterosexualität ihre Normalität nicht behaupten.“[128]

[123] Sabine Hark, Queer Studies in: Christina von Braun/Inge Stephan (Hrsg.) Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln/Weimar/Wien 2013, 449-470, 453.
[124] Hartman, 2002, 59.
[125] Butler, 1991, 46.
[126] Hartmann, 2002, 56.
[127] Sabine Hark zitiert nach ebd., 56.
[128] Hartmann, 2002, 60.

Über die Hervorbringung distinkter geschlechtlicher und sexueller Identitäten erhält sich die zweigeschlechtliche heterosexuelle Ordnung und stützt sich gegenseitig ab: „Die Binarität von Hetero- und Homosexualität wird so begreifbar als ein Mittel, die Dualität der Geschlechter immer wieder herzustellen, deren Hierarchie aufrecht zu erhalten und die heterosexuelle Ordnung zu bestätigen“.[129]

Das Ideal der Heterosexualität ist für Butler im Grunde unmöglich zu erreichen und wird „in der Vielschichtigkeit und im Widerstand der unbewußten Sexualität, die nicht immer schon heterosexuell bestimmt ist“, perpetuiert: „In diesem Sinne bietet die Heterosexualität normative Positionen an, die [frau_man] an sich unmöglich verkörpern kann. Und dieses beständige Verfehlen, sich ganz und ohne Inkohärenz mit diesen Positionen zu identifizieren, entlarvt die Heterosexualität selbst nicht nur als Zwangsgesetz, sondern auch als unvermeidliche Komödie.“[130]

2.3.2. Handlungsfähigkeit im ‚Rahmen des Zwangs’

Konstitutiv ist das heterosexuelle Zwangsgesetz für das Subjekt insofern, als das Subjekt im Akt der zugleich konstativen und performativen Anrufung/Interpellation: „Es ist ein Mädchen/Junge“ als ein Geschlecht – und nur als ein Geschlecht – konstituiert und konstruiert wird: „Die Bedingungen, die mein Gender kreieren, liegen (...) von Anfang an außerhalb meiner selbst, wurzeln außerhalb meiner selbst in einer Sozialität, die keinen einzelnen Urheber kennt.“[131] Individuen müssen zu Geschlechtern werden und zwar lediglich zu einem, also entweder Frau* oder Mann*. Ein Geschlecht werden zu ‚müssen’, ist für Butler, „die obligatorische Anweisung an den Körper, ein kulturelles Zeichen zu werden bzw. sich den geschichtlich beschränkten Möglichkeiten entsprechend zu materialisieren (...)“.[132] Individuen müssen also zum Geschlecht ihres ‚biologischen’ Körpers werden, d.h., „wenn sie als weiblich oder männlich eingeordnet werden (...), müssen sie eine weibliche oder männliche Geschlechtsidentität und die dazu gehörige heterosexuelle Orientierung entwickeln.“[133] Entsprechend treffen wir im Alltags- und Bildungsbewusstsein auf die vorherrschende Annahme von Natürlichkeit und Eindeutigkeit der Geschlechter als auch der Unveränderbarkeit sexuellen Begehrens.

[129] Ebd.
[130] Butler, 1991, 180f.
[131] Butler, 2009, 9.
[132] Butler, 1991, 205.
[133] Maihofer, 2004, 39.

Die Annahmen der Stabilität und Kohärenz beruhen aber, wie hoffentlich ersichtlich wurde, auf dem asymmetrisch strukturierten heterosexuellen System. Die Institution Heterosexualität zwingt nicht nur zur Zweigeschlechtlichkeit, sondern bringt diese erst hervor, und reduziert sowie strukturiert so die potentielle Vielfalt auf zwei Positionen: „‚Kohärenz' und ‚Kontinuität der ‚Person' sind keine logischen oder analytischen Merkmale der Persönlichkeit, sondern eher gesellschaftlich instituierte und aufrechterhaltene Normen der Intelligibilität. Da aber die ‚Identität' durch die stabilisierenden Konzepte ‚Geschlecht' (sex), ‚Geschlechtsidentität' (gender) und ‚Sexualität' abgesichert wird, sieht sich umgekehrt der Begriff der ‚Person' selbst in Frage gestellt, sobald in der Kultur ‚inkohärent' oder ‚diskontinuierlich' geschlechtlich bestimmte Wesen auftauchen, die Personen zu sein scheinen, ohne den gesellschaftlich hervorgebrachten Geschlechter-Normen (gendered norms) kultureller Intelligibilität zu entsprechen, durch die die Personen definiert sind."[134]

Die Menschen, die jenseits der Geschlechter-Normen auftreten, irritieren die hegemoniale Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, die Vorstellung von Geschlecht und Identität. Ihre Existenz erscheint in der vorherrschenden „heterosexuellen Matrix"[135], die, wie wir gesehen haben, in Bezug auf Geschlecht und Sexualität nur ‚vier' Identitäten kennt, als „logische Unmöglichkeit".[136] Doch gerade durch ihr reales Aufscheinen erweist sich nach Butler dieses Verständnis von Identität als ein „kulturell beschränktes Ordnungs- und Hierarchisierungsprinzip bzw. [...] [als eine] regulierende Fiktion."[137]

Dass sich das Geschlecht und die Sexualität eines Individuums aus den gesellschaftlichen Vorstellungen über dieselben ergeben, verdeutlicht den konstitutiven ‚Rahmen des Zwangs'. Um intelligible Subjekte zu werden, sind wir gezwungen, unsere Handlungen, Gesten und Sprache innerhalb dieser Matrix zu entwerfen und tagtäglich zu inszenieren. Für diesen Prozess prägte Butler den Begriff der Performativität. Hier vertritt sie die These, dass der Erfolg einer anerkannten Geschlechts-Identität nicht an das Subjekt gebunden sei, sondern an die zitierende Wiederholung der wirkmächtigen sozialen Normen gebunden bleibe: Die Geschlechtsidentität (sex/gender) ist „eine Art Werden oder Tätigkeit, die nicht als Substanz oder als substantielles Ding oder als statische kulturelle Markierung aufgefaßt werden darf, sondern eher als eine Art unablässig wiederholte Handlung."[138] Geschlechtsidentität ist diesem Verständnis folgend ein Werden bzw. eine ‚Art von Tun', die selbst hervorbringt, was sie permanent zu wiederholen aufgefordert ist.

[134] Butler, 1991, 38.
[135] Butler, 1991, 63.
[136] Ebd., 39.
[137] Ebd., 48.
[138] Ebd., 167.

In dem Moment der zitierenden Wiederholung der kulturellen Normen liegt nach Butler aber auch die Möglichkeit der kritischen Infragestellung derselben: „Man zitiert natürlich Normen, die bereits existieren, aber diese Normen können durch das Zitieren erheblich an Selbstverständlichkeit verlieren“ und sie „können außerdem als nicht natürlich und nicht notwendig entlarvt werden, sobald sie in einem Zusammenhang und in einer Verkörperungsfunktion auftreten, die den normativen Erwartungen widerspricht.“[139] Daraus folgert Butler, dass es uns dadurch nicht nur möglich wird zu erkennen, wie „die Normen, die unsere Realität beherrschen, zitiert werden, sondern dass wir einen der Mechanismen begreifen, mit denen Realität reproduziert und im Zuge der Reproduktion geändert wird.“[140]

Zwar kann für Butler die Handlungsfähigkeit nicht außerhalb der historisch-kulturellen Normen gedacht werden, doch bietet gerade die zitierende Wiederholung der Geschlechternormen die Möglichkeit, diese zu verfehlen und dadurch neu zu formulieren. Wobei sie die Aufgabe nicht darin sieht „alle und jede neue Möglichkeit qua Möglichkeit zu feiern, sondern jene Möglichkeiten zu reformulieren, die bereits existieren, wenn auch in kulturellen Bereichen, die als kulturell unintelligibel und unmöglich gelten.“[141]

Diesem Verständnis nach zeigt sich Handlungsfähigkeit als kritische Resignifikation bestehender und konstitutiver Geschlechternormen im Prozess der tagtäglichen Geschlechterinszenierung. In der Möglichkeit, Zuschreibungen und Benennungen affirmativ anzueignen und zu resignifizieren, lokalisiert Butler die kritische Handlungsmacht der Subjekte.[142] Dabei gilt es nicht Subjektpositionen zu verwerfen, sondern ihre Normen nach den Ein- und Ausschlüssen zu befragen und sie dahingehend zu erweitern, dass sie mehr Körper und ambivalentere Identitäten auffassen.

Nach dieser theoretischen Positionierung möchte ich wieder den Bogen zurück zur Literatur und speziell zum Literaturunterricht schlagen. Ausgehend von diesen Annahmen zu Geschlechtsidentität und Sexualität stellt sich die Frage, wie der Literaturunterricht zur Reflexion der eigenen Verfangenheit im ‚Rahmen des Zwangs’ beitragen, aber auch wie dieser Schü_lerinnen in ihrer_seiner Handlungsfähigkeit bestärken könnte, um einerseits eigene innere Ambivalenzen und Widersprüche als ‚empowerment’, d.h. produktiv zu nützen, und andererseits Alternativen aufzuzeigen, „wie und was wir auch sein könnten, wie und was wir auch leben könnten.“[143] Das scheint mir insofern notwendig, als „ein Leben, für das keine

[139] Butler, 2009, 346.
[140] Ebd., 346.
[141] Butler, 1991, 218.
[142] Vgl. Babka/Posselt, 2016, 82.
[143] Hartmann, 2004, 19.

Kategorien der Anerkennung existieren, kein lebenswertes Leben ist“ und auch „ein Leben, für das diese Kategorien einen nicht bewältigbaren Zwang darstellen, keine annehmbare Option“ darstellt.[144]

Hierfür scheint mir der identitätsorientierte Literaturunterricht besonders geeignet zu sein. Daher werde ich im nächsten Kapitel dieses Konzept in seiner didaktischen Genese nachverfolgen und seine Vor- wie auch Nachteile diskutieren.

2.4. Identitätsorientierter Literaturunterricht

2.4.1. Identität und Deutschdidaktik

Das Thema der Identität wurde in der Pädagogik insbesondere durch Horst Rumpfs Buch „Unterricht und Identität. Perspektiven für humanes Lernen“ (1976) aufgegriffen, in welchem er als Erster explizit eine „Identitätsorientierung im Unterrichtsalltag“ fordert.[145]

Mit seiner Analyse hat Rumpf die grundlegende Bedeutung des Zusammenspiels von Identität und Unterricht aufgezeigt. Für ihn ist das Gelingen von Unterricht oder, in seinen Worten, „der Bildungsprozeß von Individuen“, davon beeinflusst, inwieweit sich sowohl die Lehr_erinnen als auch die Sch_ülerinnen in das Unterrichtsgeschehen einbringen können und gegenseitig akzeptieren.[146] Die Aspekte Identität, Unterricht und Bildung stehen somit für ihn in einem Bedingungsverhältnis.

Für die Deutschdidaktik wurde diese Auseinandersetzung der schulischen Förderung mit Identität insbesondere von Jürgen Kreft aufgegriffen. Für ihn hat die Schule „nicht nur im Erwerb von Kompetenzen, sondern beim Aufwachsen“ zu helfen.[147] Umfassender hat er diesen Aspekt in seinem Werk „Grundprobleme der Literaturdidaktik“ (1977) beleuchtet und damit einen ersten Entwurf für identitätsorientierte Literaturdidaktik vorgelegt, insofern er hier die ästhetische Funktion der Literatur für die Identitätsentwicklung der Sch_ülerinnen herausarbeitet und begründet. Programmatisch formuliert er seinen Standpunkt: „Die Konzeption, die ich hier entfalten werde, bringt […] die Bedeutung der Literatur, zumal der

[144] Butler, 2009, 20.
[145] Horst Rumpf zitiert nach Frederking, 2013, 431.
[146] Horst Rumpf zitiert nach ebd.
[147] Jürgen Kreft, Zur Bedeutung des Konzepts der Ich-Entwicklung für die Konzeption des Curriculums (1977) in: Ders. (Hrsg.) Aufsätze zum Deutschunterricht und zur Literaturdidaktik. Frankfurt am Main 2009a, 117-130, 126.

ästhetischen oder poetischen, für die Ich-Entwicklung der Heranwachsenden betont zur Geltung.“[148]

Als theoretisches Fundament seiner Prämissen bezieht sich Kreft auf die Identitätstheorien von Georg H. Mead, Erik H. Erikson und Jürgen Habermas. Ganz im Sinne von Habermas versteht Kreft die primäre Aufgabe menschlicher Existenz als „die Gewinnung und Bewahrung der eigenen Identität, die sich von der leiblich-gegebenen über die Rollenidentität zur Ich-Identität transformiert“.[149]

Kreft sieht die Deutschdidaktik aufgrund ihrer Handlungsfelder Sprache und Literatur zur Förderung der Identität als besonders geeignet, Kinder und Jugendlichen im Prozess ihrer Identitätsentwicklung zu fördern.[150] Daher solle das Ziel allen Literaturunterrichts sein, „dass sowohl die Ich-Entwicklung überhaupt, vorab die Individuierung, dann der Erwerb der interaktiven und ästhetischen (und der linguistischen) Kompetenz wünschenswert weit gefördert [wird] bzw. [gelingt]. Entsprechendes gilt von dem Erwerb einer speziellen literarischen (Erschließungs- und Produktions-)Kompetenz.“[151]

In gleicher Weise gilt das für die Werke von Kaspar H. Spinner. Ihm diente die Arbeit Krefts als wichtiger Anregungs- und Ausgangpunkt für seine eigenen Untersuchungen. In seinem 1978 erschienen Aufsatz „Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie“ hebt Spinner das Potential literarischer Texte für eine Auseinandersetzung mit Ich und Welt hervor. In der Auseinandersetzung mit Texten sieht Spinner die Möglichkeit gegeben, die eigenen Wert- und Sinnstrukturen zu hinterfragen und kritisch zu beleuchten. Hierzu bedarf es aber der konkreten Hilfe. Denn für ihn bleibt es fraglich, ob eine tatsächliche Erweiterung des Sinnhorizonts erfolgt, wenn die literarische Kommunikation keine Hilfe und Bemühungen anbietet.[152] Um eine Irritation herbeizuführen, müsse der Auseinandersetzung mit Texten als einem „Verwickelt-Werden in Bewusstseins- und Vorstellungsprozesse“ innerhalb der Schule Raum gegeben werden.[153] Davon ausgehend formuliert Spinner, dass es die Literaturdidaktik interessieren sollte, „wo und wie durch den Umgang mit Literatur die Bedeutungssysteme im Bewusstsein der Betroffenen in Bewegung geraten“ und wie der Deutschunterricht angelegt sein könnte, so dass „die Schüler in entsprechende Auseinandersetzungen hineingeraten [,

[148] Jürgen Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg 1977, 11.
[149] Ebd., 101.
[150] Vgl. ebd., 217f.
[151] Ebd., 217f.
[152] Vgl. Kaspar H. Spinner, Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie (1978) in: Ders. (Hrsg.) Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination- Kognition. Seelze (Velber) 2015a, 18-26, 22-23.
[153] Ebd., 23.

um,] statt immer nur durch verinnerlichte gesellschaftliche Normen kontrolliert zu sein, selbst mit den Wertproblemen reflexiv umzugehen lernen.“[154]

In dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Identität und Deutschunterricht“ (1980) fokussieren sich die Aufsätze rund um die Möglichkeiten des Deutschunterrichts zur Unterstützung von Identitätsbildung. Die zentrale Fragestellung der theoretischen und praktischen Diskussionen des Bandes ist, „inwiefern Deutschunterricht einen Beitrag zur Ichfindung von Schülern liefern soll und kann“.[155]

In der Deutschdidaktik vertritt insbesondere Volker Frederking die von Kreft und Spinner entwickelten Konzeptionen eines identitätsorientierten Literaturunterrichts. Die seiner Konzeption zugrunde liegenden Zielperspektive der Sach- und Schül_erinnenorientierung, versucht, „Literatur nicht nur als Lerngegenstand zu vermitteln, sondern Schüler(inne)n das Gefühl zu geben: Mea res agitur.“[156] Im Mittelpunkt der Identitätsorientierung steht für Frederking daher, dass den Schüle_erinnen der Raum gegeben wird, „Literatur auch als Medium für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis zu erfahren, als Spiegel, in dem Eigenes wie Fremdes zu entdecken ist und kulturelle wie geschlechtliche Facetten von Identität überprüft werden können.“[157]

Im Folgenden soll kurz auf die seiner Konzeption zugrunde liegenden Annahmen eingegangen werden.

2.4.2. Zusammenspiel von Identität und Text-Rezeption

Auf die Frage, inwiefern literarische Texte und der Versuch, diese zu erschließen, Einfluss auf die Identitätskonstruktion haben kann, rekurriert Frederking auf Henriette Herwigs Aufsatz „Identität und Fremdverstehen“ (1980). Hier überlegt sie, welchen Beitrag literarische Texte zur Identitätsbildung leisten und ob diese die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schü_lerinnen unterstützen können.[158]

Nach Herwig sind vier Teilkompetenzen für die Identitätsarbeit wichtig: Selbstdarstellung, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz und Empathie. Die literarische

[154] Ebd., 26.
[155] Kaspar H. Spinner, Vorwort in: Ders. (Hrsg.) Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980a, 5-6, 5.
[156] Volker Frederking, „Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU in: Ulf Abraham et al. (Hrsg) Deutschdidaktik und Deutunterricht nach PISA, Freiburg 2003, 249-278, 265.
[157] Ebd.
[158] Vgl. Henriette Herwig, Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht in: Kaspar H. Spinner (Hrsg.) Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980, 15-32, 15.

Auseinandersetzung könne, so Herwig weiter, alle vier Teilkompetenzen unterstützen, da die Komplexität literarischer Texte vielfältige Anknüpfungspunkte hierfür anbietet.[159]

2.4.2.1. Selbstdarstellung

Die Kommunikation über die Interpretationshypothesen der Mitsch_ülerinnen ermögliche den Blick auf das eigene Verdrängte und Vergessene freizugeben und über ein identifizierendes Wiedererkennen im Lesen können diese vergessenen und verdrängten Wünsche und Hoffnungen re_aktualisieren werden, so die These Herwigs. Das dadurch gewonnene Gefühl, dass solche Erlebnisvorgänge wert sind, dargestellt und mitgeteilt zu werden, könne den Les_erinnen „das Gefühl ihrer eigenen Bedeutsamkeit vermitteln und sie zu eigener Selbstdarstellung ermuntern."[160]

Diesem kollektiven Gedankenaustausch vorgeschobene kreative Verfahren mit personaler Ausrichtung (Cluster, Collagen u.Ä.) können nach Frederking den Prozess vertiefen, weil die Schül_erinnen unbeeinflusst durch die anderen ihre Gedanken, Gefühle, Wünsche etc. zum Ausdruck bringen und verarbeiten können.[161]

2.4.2.2. Ambiguitätstoleranz

In der Regel kann beim Lesen von Texten von zwei Extrempolen ausgegangen werden. Entweder die Leserin widersetzt sich dem radikal Andersartigen im Text, indem sie ihren eigenen Standort vom Fremden abgrenzt und sich dadurch in ihrer „Andersheit" erfährt, oder aber sie lässt sich auf das Fremde und Neue ein, indem sie ihr „vertrautes Sinnsystem" hinterfragt und adaptiert.[162] Beide Extrempositionen wirken nach Herwig identitätsfördernd: Im ersten Fall erzeuge die Kenntnis von Alternativen einen „Legitimationsdruck", der die Leserin dazu zwinge, die eigene Entscheidung bewusster zu begründen, und im zweiten Fall komme es durch die Öffnung für alternative Lebens- und Wahrnehmungsweisen zu einer „Horizonterweiterung", die zu einem veränderten Selbstbild führen kann oder zumindest zu Ambiguitätstoleranz anhält.[163]

[159] Vgl. Ebd., 24.
[160] Ebd., 25.
[161] Vgl. Frederking, 2013, 438.
[162] Herwig, 1980, 25.
[163] Ebd., 25f.

2.4.2.3. Rollendistanz

Eine notwendige Voraussetzung dafür ist nach Herwig die Kenntnis von Alternativen – z.B. alternativen Lebensformen, die dazu beitragen, das eigene Leben nicht mehr als schicksalshaft oder naturgegeben zu verstehen, sondern es als eine Möglichkeit unter vielen zu sehen und dadurch Handlungsfähigkeit zu gewinnen – weil wir eben einer Vergleichsbasis bedürfen, um uns „Rollenanforderungen gegenüber selektierend, interpretierend und negierend" verhalten zu können.[164] Auch hier sieht sie die Literatur als nützlich, weil diese Vergleichsmöglichkeiten liefere und Erfahrungen vermittle, die mit den realen Lebenserfahrungen der Les_erinnen vergleichbar seien.[165] Spinner formulierte hierfür einmal treffend: „Literarisches Lesen stützt den Möglichkeitssinn des Menschen"[166]

2.4.2.4. Empathie/Fremdverstehen

Die vierte und letzte Teilkompetenz liegt für Herwig auf der Hand: „Als erzähltes Leben zeigt Literatur Welt in der Sicht subjektiver Authentizität und macht fremde Identitätsprozesse gleichsam aus Innensicht nachvollziehbar."[167] Zum einen vermöge sie das Innenleben ihrer fiktiven Protag_onistinnen viel offener und schonungsloser preiszugeben. Dadurch böten literarische Texte tiefere Einsichten in individuelle innerpsychische Vorgänge und forderten von den Les_erinnen komplexere und differenziertere Verstehensleistungen.[168]

Allen Realisierungsformen ist gemeinsam, dass Literatur zum Medium der Auseinandersetzung mit eigenen Haltungs- und Denkstrukturen wird. Dieser Prozess verläuft in Art, Umfang und Tiefe beim Volksschulkind anders als beim pubertierenden Jugendlichen und wieder anders bei Matura_ntinnen.[169] Weil der Interpretationsprozess beim Textverstehen eng mit dem Stellenwert der eigenen Erfahrungswelt verknüpft ist, sollte der Text weder vom Vertrauten völlig abgehoben sein, noch konfliktlos in der Leserin oder dem Leser aufgehen. Für die Auswahl eines passenden literarischen Textes gilt nach Spinner einzig die Maxime,

[164] Ebd., 25ff.
[165] Ebd., 26.
[166] Kaspar H. Spinner. Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht in: Ulf Abraham et al. (Hrsg.) Deutschdidaktik und Deutunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau 2003, 238-248, 247.
[167] Herwig, 1980, 26.
[168] Herwig, 1980, 26.
[169] Vgl. Frederking, 2013, 438.

dass der literarische Text stets ein Angebot an Identifikation und Alteritätserfahrung für die Les_erinnen anbieten müsse.[170]

2.4.3. Zusammenspiel von Identität und Text-Produktion

Aber nicht nur die sprachlich-literarischen Rezeptions- und Interpretationsprozesse sind für die Identitätskonstruktion hilfreich und wichtig. Hierfür greift Frederking auf Spinners Arbeiten zurück, der auf den Zusammenhang von Identität und personal ausgerichteter Textproduktion als erster hingewiesen und das damit verbundene Potential des Deutschunterrichts für den Prozess der Identitätsbildung hervorgehoben hat.[171]
In seinen Beiträgen beschäftigt sich Spinner mit dem Verhältnis von „Identitätsgewinnung und Sprachfähigkeit".[172] Das mögliche Potential des schriftsprachlichen Selbstausdrucks für die Identitätskonstruktion sieht Spinner an folgenden Punkten gegeben: Im Selbstgeschriebenen trete Inneres nach außen und werde somit als eigenes Produkt stärker fassbar als beim Reden. Solche „Selbstobjektivation" stärke die „Selbstgewißheit".[173] Biographische Schreibanlässe ermöglichten, „das lebensgeschichtlich gewonnene Selbst-Sein" bewusst zu machen, und würden so zu einem „sichtbare(n) Teil der Identität".[174] Ein identitätsorientierter Unterricht solle daher „unbelastet von stereotypen Stil- und Aufbauvorschriften" immer wieder Gelegenheit bieten, über „eigene Gefühle, Gedanken, Erlebnisse" schriftlich zu berichten, weil das den „Selbstreflexionsprozeß" fördere.[175] Und schlussendlich werde das Subjekt beim Lesen seiner Texte zum Adressaten der eigenen Äußerungen und trete auch dadurch „sich selbst gegenüber".[176]

Diese hier dargestellten Prämissen wurden in den darauffolgenden Jahren in der Aufsatzdidaktik in der Konzeption des sogenannten personalen Schreibens bzw. des (personal-)kreativen Schreibens weiterentwickelt.[177] Dass die Bedeutung identitätsorientierter Schreibarrangements auch in der Literaturdidaktik Evidenz hat, wurde einmal mehr von

[170] Kaspar H. Spinner, Identitätsorientierter Deutschunterricht heute in: Andrea Moser-Pacher/Hajnalka Nagy (Hrsg.) Identitäten, ide: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 2013/3, 29-37, 36.
[171] Vgl. Frederking, 2013, 439.
[172] Kaspar H. Spinner, Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts (1980) in: Ders. (Hrsg.) Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination- Kognition. Seelze (Velber) 2015b, 35-46, 37.
[173] Kaspar H. Spinner, Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts in: Ders. (Hrsg.) Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980b, 67-80, 74.
[174] Ebd.
[175] Ebd.
[176] Ebd.
[177] Vgl. etwa Joachim Schäfer, Schreiben – Texte produzieren in: Hans-Werner Huneke (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Sprach- und Mediendidaktik, Bd. 1. Baltmannsweiler 2013, 327-339.

Spinner aufgezeigt. Denn „gerade literarische Texte stellen eine Herausforderung dar, Neues in sich zu entdecken, sich mit sich selbst auseinander zu setzten und so an der eigenen Identität zu arbeiten“.[178] Schreibanlässe, wie das Hineinschreiben in eine Szene, das Verfassen eines persönlichen Briefes an eine literarische Figur aus dem Text, an die Autorin bzw. an den Autor oder die Gestaltung einer fiktiven Begegnung mit einer literarischen Figur, erlaube es, sich selbst in die fiktionale Welt in Ich-Form einzubringen.[179]

Der Unterschied zu handelnd-produktiven Verfahren, in denen die Sch_ülerinnen in die Rolle bzw. Gestalt einer fiktiven Figur schlüpfen, bestehe in den oben genannten Schreibanlässen darin, dass sich die Schülerin_nen selbst als ‚Ich’ in die fiktive literarische Welt hineinschreiben, in welcher sie mit einer oder mehreren literarischen Figuren interagieren.[180] Daneben eröffneten auch reflexiv-analytische Schreibarrangements zu einem literarischen Text – z.B. persönliche Stellungnahmen im Rahmen von Erörterungen, fiktive Reden, Rezensionen, Debattenbeiträge in Rollenspielform, themenspezifische Blogs oder klasseninterne Facebook-Foren – produktive Möglichkeiten zur Arbeit am „eigenen Selbst- und Weltverständnis und zur Ausbildung bzw. Vertiefung kultureller, philosophisch-ethischer, interkultureller, historischer, politischer oder geschlechtlicher Identität.“[181]

Kreative und handlungs- und produktionsorientierte Schreibanlässe schließen analytische Aufgabenstellung nicht aus. Im Gegenteil ist ihre Verbindung für einen identitätsorientierten Literaturunterricht äußerst sinnvoll und fruchtbar. Spinner schlägt folgende Kategorien vor, die als Leitfaden den Schü_lerinnen bei ihren Interpretationshypothesen helfen können:

> „**Figurencharakterisierung**: Welche Informationen gibt [die_r Erzä_hlerin] zum Äußeren und zu den Charaktereigenschaften einer Figur? Welches Bild hat eine Figur von sich selbst? Wie wird sie von anderen Figuren gesehen? Kann man von der Sprechweise, der Körperhaltung und den Gesten auf den Charakter schließen? Ist eine Figur von ihrer sozialen Stellung und Erlebnissen im sozialen Umfeld geprägt? Ist eine Entwicklung der Figur im Verlauf des Textes festzustellen? Wie gestaltet sich die Figurenkonstellation im Text?
>
> **Raum**: Welche Orte/Räume kommen in einem Text vor? Wie verhalten sich die Räume zueinander? Sind räumliche Gegensätze festzustellen, z.B. innen/außen, unten/oben oder konkreter Stadt/Natur, Erde/Himmel und allgemeiner: realer Raum/phantastischer Raum, erlebter Raum/erwünschte räume? Welche Raumgrenzen spielen eine Rolle? Welche Räume sind welchen Figuren zugeordnet? Überschreiten Figuren Raumgrenzen? Durch solche Überlegungen kann die Symbolik der Räume in einem Text verdeutlicht werden. Von Bedeutung können auch Raumatmosphären sein.

[178] Kaspar H. Spinner zitiert nach Frederking, 2013, 440.
[179] Vgl. ebd.
[180] Vgl. ebd.
[181] Ebd.

> **Erzählperspektive**: Die Frage nach der Erzählperspektive und ihrer Bedeutung für die Interpretation ist anspruchsvoll. Es gilt zu untersuchen, wie die Erzählperspektive das Verstehen lenkt. Dabei geht es vor allem um das Verhältnis von Innensicht und Außensicht und um Erzählerkommentare (die auch implizit sein können, z.B. durch Ironie).“[182]

Diese narrativen Analyseinstrumente sollten in einem identitätsorientierten Literaturunterricht um handlungs- und produktionsorientierte Schreibaufgaben ergänzt werden. Hierfür zeigt wiederum Spinner einige Möglichkeiten auf: Aufgabentypen des Umschreibens (z.B. wenn ein Handlungsmerkmal des literarischen Textes geändert wird und die Schü_lerinnen entwerfen, wie die Handlung weitergehen könnten); das Umschreiben einer Textsorte (z.B. ein Drehbuch zu einer Erzählung erarbeiten, ein alternatives Ende oder eine Fortsetzung der Erzählung schreiben); Schreibaufgaben, die die Erweiterung des Textes erfordern (z.B. sich einen inneren Monolog auszudenken, den ein Figur an einer bestimmten Textstelle führen könnte, oder auch sich Tagebücher, Briefe oder Träume der Figuren auszudenken, die im Text nicht vorkommen, also Leerstellen individuell ausfüllen).[183]

2.4.3.1. Kreatives Schreiben

Diese Methoden nähern sich denen des kreativen Schreibens, das besonders unter dem „Aspekt der Auseinandersetzung mit eigenen Lebenserfahrungen und der Identitätsvergewisserung“ betrachtet wird.[184] Anders als beim freien Schreiben sollen und dürfen beim kreativen Schreiben „Schreibimpulse“ gesetzt werden, da davon ausgegangen wird, dass kreative Prozesse gezielt gefördert werden können.[185] Die drei Begriffe Irritation, Expression und Imagination stellen nach Spinner die drei leitenden Grundprinzipien für Anregung und Vorgabe kreativen Schreibens dar:

- Irritation diene als Ausgangspunkt kreativen Schreibens und könne durch entsprechende Vorgaben wie Schlagwörter/Phantasiewörter, zu denen eine Geschichte erfunden werden soll, gefördert werden.

[182] Kaspar H. Spinner, Interpretation (literarischer Texte) in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017a, 193-196, 195. (Herv. i. Orig.). Siehe auch etwa Martin Leuber/Anja Saupe, Erzählende Texte im Literaturunterricht und Textanalyse. Baltmannsweiler 2017, 15-64.
[183] Vgl. Kaspar H. Spinner, Analytische und handlungs- und produktionsorientierte Methoden in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017b, 209-212, 211.
[184] Kaspar H. Spinner, Kreatives Schreiben in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017c, 84-87, 84.
[185] Ebd.

- Expression stelle die Möglichkeit kreativer Schreibprozessen dar, eigene Erfahrungen, Wünsche und Ängste zum Ausdruck zu bringen. Entsprechende Anregungen können aus einem literarischen Text oder aus Brainstorming etc. gewonnen werden.
- Imagination beziehe sich auf den Stellenwert der Vorstellungsbildung beim kreativen Schreiben und könne durch Bilder (z.B. Buchcover) oder Musik angeregt werden, zu denen etwas geschrieben werden soll.[186]

Im Folgenden soll noch näher auf szenische Verfahren eingegangen werden, weil sie sich meines Erachtens für eine identitätsorientierte Texterschließung bzw. Textinterpretation besonders gut eignen.

2.4.3.2. Szenische Verfahren

Die Methode des szenischen Verfahrens oder der szenischen Interpretation setzt nach Ingo Scheller auf „den praktischen Einsatz darstellender Technik."[187] Die dadurch verfolgte Strategie ermögliche es, die „Inszenierungen im Kopf", die automatisch im Prozess der Lektüre erfolgen, sichtbar werden zu lassen und damit die Erlebnisse, Fantasien und Empfindungen der Les_erinnen für Interpretationen fruchtbar zu machen.[188] Szenische Verfahren eigneten sich daher gut für den „Übergang von der subjektiv geprägten Textrezeption zur Textreflexion und zur Interpretation."[189] Weil sie die individuelle Texteinschätzung und die verschiedenen Perspektiven besonders gut einzuholen vermag,[190] bieten sich szenische Verfahren für den Übergang zwischen erster und zweiter Phase des identitätsorientierten Stufenmodells gut an (vgl. zum Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts Kap. 2.5.2.).

Für Ulf Abraham stellen szenische Verfahren eine gute Alternative zu den „diskursiven Textinterpretationen im gelenkten Unterrichtsgespräch" dar, weil die Les_erinnen dazu aufgefordert würden, in Rollen zu schlüpfen, „aus denen heraus sie in den Text eingreifen

[186] Vgl. Ebd., 86. Für mehr Anregungen zu Schreibimpulsen und Aufgabenstellung siehe etwa den Sammelband Ingrid Böttcher (Hrsg.), Kreatives Schreiben. Berlin 2013.
[187] Ingo Scheller zitiert nach Ulf Abraham/Clemens Kammler. Drama – Theater – Szenisches Spiel in: dies. (Hg.) Drama – Theater – Szenisches Spiel. Praxis Deutsch. Z 152/50 H. 2005, 3-9, 4.
[188] Ingo Scheller zitiert nach Ebd.
[189] Marcel Kunz, Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber 1997, 34.
[190] Ebd., 13.

können“.[191] Die ausgewählten Rollen könnten, müssten aber nicht agierende Figuren aus dem Text sein.[192] Die Übernahme verschiedener Rollen fordere die Sc_hülerinnen dazu auf z.B. über die Figur(en), die Situation oder die Beziehung zu anderen Figuren etc. nachzudenken, wodurch szenische Verfahren Spinner zufolge „eine wechselseitige Stimmulierung von Denken, Fühlen und Vorstellen“ intendiere.[193] Speziell werden emotionale Lernprozesse durch szenische Verfahren in besonderem Maße sichtbar: „Gerade beim szenischen Spiel erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass an der Emotionalität gearbeitet werden kann [...]“.[194]

Hier zeigt sich, dass szenische Verfahren auf vielfältige Art und Weise Raum zur reflexiven und emotionalen Verarbeitung der durch literarische Texte initiierten Auseinandersetzung mit der eigenen Identität ermöglichen und fördern. Darüber hinaus reden die von Marcel Kunz hervorgehobenen Aspekte identitätsorientiertem Unterricht das Wort. Erstens sei szenisches Spiel sinnliche Texterfahrung: Um die „selbsttätige, gestalterische Phantasie“ zu aktivieren, sollte Textbegegnungen auch körperlich erfahrbar sowie „verräumlicht und visualisiert“ werden – das „Wort muß Gebärde, der Gedanke Handlung, die Interaktion muß Raumerfahrung werden.“[195]

Zweitens sei szenisches Spiel ein Interpretationsverfahren: Es zeichne sich vor allem dann aus, „wenn es experimentellen Charakter, Werkstattcharakter annimmt und so zum Textzugang und zum Interpretationsverfahren wird“,[196] insbesondere dann, wenn der Mut zum Unmöglichen da sei und jeder Vorschlag ernst genommen werde, könnten „völlig neue und überraschende Texteinsichten“ möglich werden, so Marcel Kunz weiter[197]

Neben der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung bei der Texterschließung verweist Abraham auf ein weiteres Ziel szenischer Verfahren: das der „aktive[n] Vorstellungsbildung (d.h. auch: Selektion von Wahrnehmungen)“.[198] Darunter versteht Abraham, dass sich an die Stelle des „Belehrens“ das „Zeigen und Sich-Zeigen-lassen“ trete und statt „Analyse und Begriffsvermittlung“ die „Anschluss- und Metakommunikation über das Gezeigte“ rücke.[199] Den Sinn szenischer Verfahren sieht er weniger in der Unterhaltung als vielmehr in der

[191] Ulf Abraham, Szenische Interpretation in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017. 189-192. 189.
[192] Ebd.
[193] Kaspar H. Spinner, Vorwort in: Marcel Kunz, Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber 1997, 7-9, 8.
[194] Ebd., 7.
[195] Kunz, 1997, 12.
[196] Ebd., 13.
[197] Ebd.
[198] Abraham, 2017, 190.
[199] Ebd.

„Erforschung von Problemen und möglichen Lösungen.“[200] Martin Lensch führt das Argument weiter aus: In szenischen Verfahren werde Erlebtes und Rezpiertes neu arrangiert und zu einer Erzählung geformt, zu der sich die Spiel_erinnen kognitiv, emotional und moralisch positionieren, indem sie als Darstell_erinnen einerseits eine bestimmte Rolle übernehmen, sie verkörpern und durch Handlungen entwerfen, die ihr eine Bedeutung und einen Sinn verleihen, und anderseits erforschten sie ein kollektives Deutungs- und Lösungsangebot für ein Problem, das dem literarischen Text zugrunde liege.[201]

Für Marcel Kunz erübrigt sich dadurch die wiederholt geäußerte Kritik, szenische Verfahren würden zu reiner Unterhaltung verkommen oder sich zu weit vom Text entfernen.[202] Der Text diene, wie Marcel Kunz betont, stets der Überprüfung und der Kontrolle der im Spiel gewonnenen kognitiven, imaginativen und emotionalen Einsichten und Zugängen.[203] Dieser stelle somit die verbindliche Vorlage für szenische Verfahren dar und sei der „Werkstoff“ szenischen Spiels, der auf „seine möglichen Aussagen, Konnotationen/Implikationen“ hin befragt werde.[204]

So lösen szenische Verfahren für Spinner die weitgehend geteilte Auffassung von Interpretation ein. Denn anders als Deskription und Analyse dürften und sollten Interpretationen (literarischer Texte) einen subjektiven Anteil enthalten. Diese müssten aber immer argumentativ einen Textbezug herstellen.[205]

Ein weiterer wichtiger Aspekt szenischer Verfahren ist die Einbeziehung der Körperlichkeit in das Interpretationsverfahren. So spricht Spinner davon, dass szenische Verfahren die „einseitige Domestizierung des Körpers“[206] in der Klasse durchbreche und sich durch die Aktivierung und Einbeziehung der Körperlichkeit ein vielfältigeres und intensiveres Textverständnis ergebe, weil durch szenische Verfahren „Imagination, Gefühlsausdruck und körperliches Empfinden in intensiver Wechselbeziehung zum Nachdenken stehen.“[207] Diesbezüglich hält Abraham fest, dass als „Mittel solcher Verkörperung“ nicht nur der eigene Körper in Frage komme, „sondern prinzipiell jedes Medium“.[208]

[200] Ebd.
[201] Vgl. Martin Lensch, Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel. Münster 2000, 74.
[202] Vgl. Kunz, 1997, 34.
[203] Ebd., 34.
[204] Ebd., 14.
[205] Vgl. Spinner, 2017a, 194.
[206] Spinner ,1997, 8.
[207] Ebd., 7.
[208] Abraham, 2017, 190.

Szenisches Verfahren ist in seiner vollen methodischen Spannweite eine wichtige und nicht zu vernachlässigende Arbeitstechnik für ein identitätsorientiertes Erschließen literarischer Texte – besonders auch im Hinblick auf die Arbeit an der ästhetischen Identität – weil hier Rezeption, Produktion und ästhetische Erfahrung zusammenfließen. Der Text ist die bestimmende Grundlage an der sich die szenische Interpretation orientiert und an der die gewonnen individuellen wie kollektiven Deutungshypothesen und erlebten ästhetischen Erfahrungen reflektiert werden. Der Einbezug der Körperlichkeit ermöglicht den Schü_lerinnen ihre kontemplative, passive Rezi_pientinnenrolle zu verlassen und selbst zu A_kteurinnen von Kunstproduktionen zu werden, was wiederum der ästhetische Erfahrung zu gute kommt (s.u. Kap. 2.4.4).

Ernsthaft, anspruchsvoll und verbindlich betrieben, kann nach Martin Lensch szenisches Spiel den Selbst- und Weltbezug der Schü_lerinnen erweitern, weil ihre Gestaltungen und Inszenierungen stets spezifische Bildungen ihrer affektiven, moralischen und kulturellen Selbst- und Weltauffassung und somit Effekte ihrer Sozialisation sind.[209]

2.4.3.2.1. Formen und Funktion szenischer Verfahren im Literaturunterricht

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu strapazieren, können hier nur einige Formen szenischer Verfahren für den Literaturunterricht vorgestellt werden. Diesbezüglich nennt Abraham einige, die hier als Referenzpunkte für szenische Verfahren angeführt werden:

- „literarische Rollenspiele, die einen Text oder eine Schlüsselstelle daraus szenisch interpretieren, ausgestalten, verändern
- Inszenierungen des Sprechens über einen literarischen Text, die sich kultureller/medialer Praxen bedienen (Interview, Auftritt in einer Talkshow, Gerichtsverhandlung gegen eine Figur oder ihren Autor usw.)
- szenisches Vorlesen
- szenische Improvisation durch kreatives sprechen, z.B. zu einem für den literarischen Text wichtigen Thema
- szenische Auseinandersetzung mit Stars, Lieblingsfiguren und Idolen aus den Kinder- und Jugendmedien.“[210]

Zu den möglichen Funktionen szenischer Verfahren gehören nach Abraham:

- „das Textverstehen unterstützen: Ein rezipierter Text kann im Ganzen oder an Schlüsselstellen konkretisiert werden.

[209] Vgl. Lensch, 2000, 73.
[210] Folgende Aufzählung ist entnommen aus Abraham, 2017, 190; vgl. auch die Übersichtstabelle auf S. 191.

- Deutungshypothesen ausagieren und vergleichen: Lernende können entweder selbst eine bestimmte Rolle übernehmen oder als Regisseure andere in Rollen einweisen. (In diesem Sinn ist der Standbildbau eine Form szenischen Interpretierens.)
- mehrperspektivisches Herangehen an Literatur fördern: Mit Hilfe inszenatorischer Verfahren (szenische Lesung, Pantomime, darstellendes Spiel) können Arbeitsgruppen sich eine eigene Interpretation erspielen, die anschließend dem Klassenplenum vorgestellt werden kann."[211]

Szenische Verfahren sind in hohem Maße von Interaktionsprozessen geprägt und sind somit „soziales Lernen"[212] *per excellence*. Dies betrifft nicht nur die Schü_lerinnen, sondern erfordert auch von Le_hrerinnen einen neuen Zugang. Diese sollten nach Kunz als Teiln_ehmerinnen fungieren, die mit Fachkompetenz und Erfahrung „eine Form von selbstgesteuerter, konstruktiver innerer Tätigkeit" der Schü_lerinnen unterstützen und fördern.[213]

2.4.4. Zusammenspiel von Identität und ästhetischer Erfahrung

Für Frederking erschließt sich das identitätsfördernde Potential der Literatur aber nicht nur im Rahmen der oben vorgestellten Rezeptions- und Produktionsprozesse. Um dieses Potential didaktisch umfassend nützen zu können, bedürfe es der Berücksichtigung der ästhetischen Erfahrung. Um Literatur als etwas persönlich Bedeutsames zu erfahren, sollten die Schü_lerinnen die literarische Texte nicht nur als Gegenstand rationaler Analyse, sondern auch als Möglichkeit emotionalen Erlebens, als ästhetischen Genuss erfahren können. Demzufolge sollte nach Frederking ein identitätsorientierter Unterricht „nicht nur zu literarischem Verstehen und ästhetischem Urteil in kognitiver Hinsicht anregen, sondern auch zu ästhetischer Erfahrung und emotionaler Verarbeitung."[214]

Zur identitätstheoretischen Untermauerung seines Standpunktes greift Frederking auf George Herbert Mead zurück, der „die ästhetischen Dimensionen der Identitätsproblematik" umfassend reflektiert hat.[215] Frederking greift hierfür auf die These Meads zur ästhetischen Erfahrung und zum künstlerischen Schaffen zurück:

> „Der Lyriker [und die Lyrikerin] hat eine Erfahrung der Schönheit in Verbindung mit einer emotionellen Erregung, und als Künstler [bzw. Künstlerin], der[_die] Wörter verwendet, sucht er[_sie] nach jenen Wörtern, die seinen[bzw. ihren] emotionellen Haltungen entsprechen und die in anderen die

[211] Ebd., 192.
[212] Kunz, 1997, 15.
[213] Ebd.
[214] Frederking, 2013, 441.
[215] Frederking, 2004, 144.

> eigenen Haltungen hervorrufen werden. Er[_Sie] kann das Ergebnis nur an sich selbst prüfen, indem er[_sie] herauszufinden versucht, ob diese Wörter in ihm[_ihr] die Reaktion auslösen, die er[_sie] in anderen auszulösen wünscht."[216]

Daraus ergeben sich für Frederking zwei identitätstheoretische Implikationen: Einerseits eine produktive, andererseits ein kommunikative. Beide sollen hier in ihren Grundzügen extrapoliert werden.

Beginnen möchte ich mit dem Produktionsaspekt. Mit Mead argumentiert Frederking: Je stärker die Identifikation mit dem ‚I' erfolgt, desto selbstbestimmter und kreativer ist das Persönlichkeitsprofil; die Prägung durch das ‚Me' ist Merkmal einer fremdbestimmten, konventionellen Persönlichkeit.[217] Sowohl der Augenblick der ästhetischen Erfahrung als auch seine künstlerische Verarbeitung sind für Mead primär durch das ‚I' bestimmt. Daraus folgt, dass im Moment der ästhetischen Erfahrung und Produktion das Individuum die meiste Freiheit vom ‚Me' bzw. den gesellschaftlichen Normen und Werten hat. Während also üblicherweise das ‚Me' den Ausdruck des ‚I' bestimmt, kann die Künstlerin oder der Künstler – im weitesten Sinne – diese Determinierungstendenz reduzieren.[218] Diese dem künstlerisch-kreativem Schaffen zugrunde liegende Einstellungsdimension nennt Mead „ästhetische Haltung".[219] Darunter versteht er die Möglichkeit, die Welt aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Sie versöhnt „die Welt des Nüchternen und Zweckgebundenen mit der Welt des Schönen und Zweckfreien."[220] Ästhetische Haltung im Sinne Meads steht allen Menschen offen. Die Küns_tlerinnen unterscheideten sich einzig dadurch, dass sie ihre mit der ästhetischen Haltung verbundenen Erfahrungen kreativ verarbeiteten und sie dadurch aus der „Vergänglichkeit des Augenblicks" befreiten.[221]

Während sich der Selbst- und Weltbezug bei Kü_nstlerinnen also durch ihre Tätigkeit verändert, kann nach Mead auch die Rezeption ihrer Produkte identitätsstiftend sein: „Kunstwerke haben dauerhaften Wert, denn sie sind die Sprache der Freude, in welcher die Menschen den Sinn ihrer eigenen Existenz ausdrükken können."[222] Somit kann sich potentiell auch der Selbst- und Weltbezug durch die Rezeption von Kunst verändern, weil sie die „künstlerisch verarbeitete[] ästhetische[] Haltung bzw. Erfahrung eines fremden Menschen"

[216] George H. Mead zitiert nach ebd.
[217] Vgl. Frederking, 2013, 442.
[218] Lothar Krappmann zitiert nach Frederking, 2004, 145.
[219] George H. Mead zitiert nach ebd., 146.
[220] George H. Mead zitiert nach ebd., 146.
[221] Frederking, 2013, 442.
[222] George H. Mead zitiert nach Frederking, 2004, 147.

erfahrbar macht, was wiederum den eigenen „Blick auf sich und die Welt nicht unverändert lässt.“[223]

Unter diesen Prämissen ergeben sich für Frederking folgende literaturdidaktische Überlegungen. Die Meadsche Konzeption zeige, welche Bedeutung analytisch-diskursive Aufgaben und kreativ-personale bzw. handelnd-produktive Eigenarbeit für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität hat.[224] Daher ist es für Frederking evident, dass ein identitätsorientierter Ansatz die durch Kunstproduktion bzw. –rezeption initiierte Auseinandersetzung mit der eigenen Identität bewusst aufgreift und Raum zur „reflexiven und emotionalen Verarbeitung“ gebe.[225] Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Ulf Abraham, wenn er konstatiert: „Das Kerngeschäft des Deutschunterrichts bleibt […] die Verarbeitung ästhetischer Erfahrung durch die Schriftlichkeit – dies allerdings rezeptiv und produktiv.“[226]

Hat die obige Auseinandersetzung mit Mead und seinen Annahmen zur Verbindung von ästhetischer Erfahrung und Identität für Frederking interessante literatudidaktische Implikationen hervorgebracht, sieht er diese in Hans Robert Jauß’ Theorie der ästhetischen Erfahrung (1982) literaturwissenschaftlich erhärtet. Jauß rückt in seiner Theorie den ästhetischen Genuss in den Vordergrund und betont die „Einheit von verstehendem Genießen und genießendem Verstehen“.[227]

Für Jauß steht außer Frage, dass die Identität des rezipierenden Subjekts berührt wird, wenn der durch das Lesen ausgelöste ästhetische Genuss mit Reflexion kombiniert wird, in welcher das lesende Individuum selbst zum Gegenstand der Kommunikation gemacht wird. In diesem Sinne hält Jauß fest, dass ästhetisch Erfahrung „in den Prozeß einer ästhetischen Bildung der Identität einbezogen werden [kann], wenn der Leser seine ästhetische Tätigkeit mit der Reflexion auf sein eigenes Werden begleitet.“[228]

Nach Jauß ermöglicht die Rezeption eines ästhetischen Gegenstands zweierlei, wie Frederking zusammenfassend festhält:

> „Einerseits kommt es zu einer verstehenden Aneignung eines Textes durch ein rezipierendes Subjekt nur aus dem Horizont des eigenen Selbst- und Weltbildes bzw. der eigenen Wert- und Normvorstellungen heraus. Andererseits hat Literatur, sofern sie rezipiert und über sie kommuniziert wird, aus sich heraus einen Einfluss auf die Bildung von Identität, weil die Verstehens- bzw.

[223] Frederking, 2004, 146.
[224] Vgl. ebd., 147.
[225] Frederking, 2013, 443.
[226] Ulf Abraham. Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte in: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler 2013, 139-160, 144.
[227] Hans R. Jauß zitiert nach Frederking, 2013, 443.
[228] Hans R. Jauß zitiert nach Frederking, 2004, 149.

> Aneignungsprozesse in das Selbst- und Weltverhältnis des Rezipienten bzw. der Rezipientin zurückwirken und dieses beeinflussen.“[229]

Was für die rezeptive und kommunikative Dimension der ästhetischen Erfahrung spricht, gelte im Grundansatz auch für ihre produktive Dimension. So können nach Jauß auch beim Rezipienten bzw. bei der Rezipientin Reflexion und Kommunikation über ästhetische Erfahrung in ästhetische Produktion (Poiesis) münden, insofern Rezip_ientinnen „ein ästhetisches Objekt als unvollendet ansehen, aus [ihrer] kontemplativen Einstellung heraustreten und selbst zum Mitschöpfer [bzw. zur Mitschöpferin] des Werkes werden [können], indem [sie] die Konkretisation seiner Gestalt und Bedeutung vollende[n].“[230]

Dadurch lassen sich nach Frederking die produktiv-kreativen Ansätze und identitätsorientierten Schreibarrangements, wie sie im Deutschunterricht in den letzten Jahrzehnten besonders durch Kaspar H. Spinner Eingang gefunden haben und mit denen Schü_lerinnen die Möglichkeit zur Selbstobjektivation, Selbstreflexion und Selbstgewissheit gegeben wird, aus literaturwissenschaftlicher Sicht fundieren.[231] Von Bedeutung ist hierbei der Begriff der ‚ästhetischen Identität’, die von Jauß als unverlierbare „Möglichkeit, sich selbst zu erzählen“ definiert wird und worunter er die implizit im ästhetisch-künstlerischen Schaffen enthaltene Form versteht, sich seiner selbst zu vergewissern.[232]

Wie die vorangegangene Ausführung aufzuzeigen versucht hat, besitzt die ästhetische Erfahrung vielfältige identitätstheoretische Implikationen. Im Hinblick auf ästhetische Zielsetzungen in einem identitätsorientierten Literaturunterricht gilt das, was Jutta Wermke bereits vor über 30 Jahren festgestellt hat:

> „Oberstes Ziel ästhetischer Erziehung ist die wenigstens zeit- und teilweise Befreiung der Wahrnehmung aus überkommenen Denkmodellen und Weltbildern, deren hypothetischer Charakter durch ständigen und allseitigen Gebrauch in Vergessenheit geraten ist. Ästhetische Erziehung will diesen Mutmaßungen über Realität die Selbstverständlichkeit nehmen, die sie durch Konvention und Tradition erworben haben. Sie will lehren, mehr und anderes wahrzunehmen, als ‚automatisch’ wahrgenommen wird. Und das nicht als Selbstzweck, um der Wahrnehmung willen, sondern um Nichtgedachtes als denkbar, Vorhandenes als geworden, Nichtvorhandenes als möglich erscheinen zu lassen und alles in allem Spielraum für veränderndes Handeln zu schaffen.“[233]

[229] Ebd.
[230] Hans Robert Jauß zitiert nach ebd., 150.
[231] Vgl. ebd.
[232] Hans R. Jauß zitiert nach ebd.
[233] Jutta Wermke zitiert nach ebd., 158.

2.5. Phasen-Modelle identitätsorientierten Literaturunterrichts

Ein identitätsorientierter Deutschunterricht versucht, wie oben schon erwähnt, die didaktische Maxime ‚Schü_lerinnen- und Sachorientierung' zu verbinden. Zur Umsetzung der Maxime hat Jürgen Kreft ein Phasen-Modell aus identitätsorientierter Perspektive konzipiert, das als Orientierungsrahmen sowohl für einzelne Unterrichtsstunden, aber auch für ganze Reihensequenzen dienen kann. Die Funktionen des 4-Phasen-Standard-Typs sieht Kreft auf zwei Ebenen: Erstens soll das Modell „die allgemeinen Strukturen des Erkennens und der Bildungsprozesse der Ich-Entwicklung" aufzeigen und zweitens eine Orientierung bieten, wie dieselben im Literaturunterricht „zum Tragen kommen müssen, wenn er gelingen soll."[234] Daher versteht Kreft den vier-phasigen-Standard-Typ als „kognitives und normatives Paradigma des Literaturunterrichts", sofern dieser „kreativ-kognitive Ziele intendiert."[235] Normativ deshalb, weil das Phasen-Modell die Möglichkeit eröffne, den Literaturunterricht dahingehend zu befragen, ob in ihm Bildungsprozesse eine Chance haben.[236]

Explizit verweist Kreft darauf, dass es sich bei dem Phasen-Modell um keinen „rezeptologischen Schematismus" handelt, den es abzuarbeiten gelte, vielmehr sei die Veränderbarkeit und Veränderung die dem Konzept intendierte ‚essentielle Weise', und daher gelte es bei den didaktischen und methodischen Überlegungen einzig, die dialektische Struktur und das ihr immanente Bildungsprinzip – Orientierung an Ich-Entwicklung und Identitätsbildung - zu erhalten. Die Frage nach der Anwendung von Modellen, Standard-Typen und Regeln sollte nach Kreft generell mit einer Kant'schen ‚Urteilskraft' einhergehen: Der „kreative[n] Fähigkeit, Regeln, Modelle usw. in der jeweils konkreten Situation [...] sinnvoll und fruchtbar anzuwenden."[237] Sodass schlussendlich nur noch gelte, wer die Prinzipien des Modells begriffen hat, die_der „braucht es kaum noch."[238]

Die hier von Kreft in Anschlag gebrachte ‚Gebrauchsformel' seines Phasen-Modells, richtet sich gegen die Kritik, die vor einer zu starren Anwendung solcher Modelle im Literaturunterricht warnt. Diese ist von der Sorge getragen, dass Phasen-Modelle dazu verleiten würden, jedes Unterrichtsgeschehen in entsprechende Formen zu zwingen.[239]

---

[234] Jürgen Kreft, Der vier-phasige-Standard-Typ einer Sequenz des Literaturunterrichts (2004) in: Ders. (Hrsg.) Aufsätze zum Deutschunterricht und zur Literaturdidaktik. Frankfurt am Main 2009b, 217-231, 224.
[235] Ebd.
[236] Vgl. ebd.
[237] Ebd., 225.
[238] Ebd., 229.
[239] Vgl. Kepser/Abraham, 2016, 230.

Abgesehen von dieser Kritik wird der Vorteil der Phasen-Modelle sehr geschätzt, weil sie gerade Novizen im Feld des Literaturunterrichts „didaktische Handlungsmuster" bereitstelle, die zu einer reflektierten Anordnung und Planung der Unterrichtsschritte anhält.[240] Daher wurden seit Krefts Anstoß immer wieder Phasen-Modelle erarbeitet.[241] Ihnen gemeinsam ist, dass sie von „Lern- oder Verstehensprozessen im Umgang mit literarischen Texten ausgehen, um daraus Rezeptionshandlungen abzuleiten."[242]

Nach der didaktische Genese des Kreft'schen Phasen-Modells und einer kurzen Diskussion über die Vor- und Nachteile sog. Phasen-Modelle soll nun das Phasen-Modell Jürgen Krefts und seiner revidierten Form durch Volker Frederking vorgestellt sowie in seinen Einzelphasen diskutiert werden.

2.5.1. Vier-Phasen-Modell - Jürgen Kreft[243]

Erste Phase der bornierten Subjektivität – ‚textimmanent'

- Phase der Darbietung des Textes, der (ersten) Begegnung mit ihm, der Verstrickung in ihn;
- Phase der Motivation, der Assoziation, der Inkubation;
- Phase der Entwicklung eines (ersten) Interpretationsentwurfs.

Zweite Phase der ‚Objektivierung' – wahrheitsbezogen, textbezogen, texttranszendierend

- Phase der korrigierenden Abarbeitung am Text;
- Phase der gegenseitigen Korrektur durch andere [Interpre_tinnen] und Interpretationen;
- Phase der Diskussion – im Hinblick auf das vom Text intendierte Problem, die ‚Wahrheit'.

Dritte Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität

- Phase der Rückwendung des Subjekts (des Rezipienten, Interpreten) auf sich selbst;
- Phase der Selbstkorrektur und neuen Selbstinterpretation;

[240] Ebd.
[241] Für eine Übersicht verschiedener Phasen-Modelle siehe Kepser/Abraham, 2016, 231-238.
[242] Ebd. – ‚Mikromodellen' stehen sog. ‚Makromodelle' gegenüber, die den umgekehrten Weg einschlagen und stattdessen „nach den notwendigen Handlungen" fragen, „die Lern- und Verstehensprozesse initiieren." Ebd., 238.
[243] Folgendes Modell wurde entnommen aus Kreft 2009b, S. 218; Siehe auch Kreft 1977, S. 379.

- Phase der bewussten, aber ‚kontemplativen' Anwendung auf die eigene Situation und Existenz.

Vierte Phase der Applikation

- Phase der allgemeintheoretischen Applikation (Gesellschaftsanalyse, Geschichtsverständnis, literaturwissenschaftliche Bedeutung);
- Phase der praktischen Applikation (auf reale Interaktionskonflikte usw. (Rollenspiel);
- Phase der Ausarbeitung neuer Fragestellungen (für neue Sequenzen) als Konsequenz.

Das Konzept aufgreifend und unterrichtspraktische Schwierigkeiten sowie aktuelle theoretische Überlegungen berücksichtigend adaptierte und modifizierte es Volker Frederking zu einem Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts weiter.

2.5.2. Drei-Phasen-Modell - Volker Frederking[244]

Erste Phase: Subjektive Annäherung

- Erschließung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses zu einem Text bzw. einem Grundproblem vor dem Hintergrund des persönlichen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnishorizontes der [Schül_erinnen].
- Individuelle Präzisierung der Interessenschwerpunkte und Fragehorizonte und gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.

Zweite Phase: Objektivierende Texterschließung und –analyse

- Erarbeitung inhaltlicher und formaler Grundmomente bzw. Spezifika des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Problemkomplexe in Auseinandersetzung mit den zuvor erkennbar gewordenen Interesseschwerpunkten und Fragehorizonten der [Sch_ülerinnen].
- Klärung biographischer, werkgeschichtlicher, historischer, gesellschaftlicher, kontextueller, geistes-, diskurs-, motiv-, mentalitäts- bzw. rezeptionsgeschichtlicher Hintergründe des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Grundprobleme.

[244] Folgendes Modell wurde entnommen aus Frederking, 2013, 457f.

Dritte Phase: Personale und soziale Applikation

- Individuelle Reflexion und Anwendung der Arbeitsergebnisse und ihrer allgemeineren Implikationen im Horizont des persönlichen Selbst- und Weltverhältnisses der [Schül_erinnen];
- Gemeinsame Diskussion der Arbeitsergebnisse und ihrer persönlichen Einschätzung im Horizont ihrer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung.
- Gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.

2.5.3. Übereinstimmungen und Modifizierungen im 3-Phasen-Modell

In Frederkings Drei-Phasen-Modell werden die dritte und vierte Phase aus Krefts Modell wegen „einer Reihe von Überschneidungen bei der praktischen Umsetzung" zusammengefasst. In der ersten und dritten Phase versucht Frederking stärker auf die „emotionalen Rezeptionsebenen und geschlechtsspezifischen Sichtweisen" einzugehen,[245] weil diese seiner Meinung nach für „intrinsisch motivierte Lernprozesse auch im Zusammenhang mit Texten von grundlegender Bedeutung sind" und sich dadurch das „fachspezifische Selbstkonzept" und damit auch das „themenspezifische Lerninteresse" verbessern lasse.[246] Daneben findet die „Aktivierung ästhetischer Wahrnehmung, die Ermöglichung kreativer personaler Verarbeitung und die gemeinsame Planung der weiteren Unterrichtsprozesse aus dem Horizont der eigenen ästhetischen Erfahrung heraus" in dem Drei-Phasen-Modell besondere Betonung.[247]

Augenscheinlich ist auch die terminologische Veränderung der ersten Phase. Hier ersetzt Frederking den „abschätzig" klingenden Begriff ‚bornierte Subjektivität' durch ‚subjektive Annäherung'.[248] Darüber hinaus räumt Frederking in der zweiten Phase den literaturtheoretischen Fundamenten mehr Aufmerksamkeit ein.[249] Mit Bezug auf die Rezeptionsästhetik hält Frederking fest, „dass im Rahmen eines adäquaten Modells literarischen Verstehens nicht nur Autor und Text Berücksichtigung finden dürfen, sondern auch [die Rezip_ientinnen], [die] aus [ihrem] Denk- und Erfahrungshorizont heraus einen

[245] Volker Frederking, Peter Härtlings „Ben liebt Anna". Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung in: Christine Köppert/Klaus Metzger (Hrsg.) „Entfaltung innerer Kräfte". Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Velber 2001. 92-110, 97ff.
[246] Frederking, 2003, 226.
[247] Frederking, 2013, 458.
[248] Ebd..
[249] Vgl. ebd.

Text rezipier[en] und seinen Sinn mitkonstruier[en].“[250] Als weitere literaturwissenschaftliche Fundierung seines didaktischen Dreischritts bezieht er sich auf die semiotische Ästhetik Umberto Ecos. So entspreche die erste Phase dem, was Eco die „naive Interpretation“ nennt, die zweite Phase weise starke Bezüge zu den Merkmalen der „kritischen Interpretation“ auf, und schlussendlich ermögliche demgegenüber die dritte Phase ein „anwendendes ‚Benutzen’“, das der „kreativen Interpretation“ Ecos entspreche.[251]

Trotz der skizzierten Unterschiede der beiden Phasen-Modelle liegt beiden die gemeinsame Überzeugung zugrunde, dass der auf Objektivierung fokussierten Auseinandersetzung mit einem literarischen Text immer eine subjektive Phase vorangehen muss, die Rücksicht auf die individuellen Denk- und Erfahrungshorizonte der Schül_erinnen nimmt. Das Phasen-Modell ist daher zuvorderst immer durch einen subjektiven Zugang zum Text gekennzeichnet, oder anders: Im Unterricht sollte vor der analytisch-distanzierten, d.h. auf objektivierendes Textverstehen zielende Arbeit mit dem literarischen Text stets eine Phase vorgeschaltet werden, die eine subjektive Textauseinandersetzung zulässt, in der der von Spinner formulierte Konflikt zwischen „der im Text bearbeiteten und vom Subjekt interiorisierten Gesellschaftlichkeit“ ausgetragen und bewusst werden kann.[252]

Dadurch löst das Phasen-Modell das von Groeben und Schroeder formulierte Merkmal eines Unterrichts ein, der die Persönlichkeiten und Interessen der Schü_lerinnen ernst nimmt. Es beinhaltet im Sinne Groebens und Schroeders immer eine „konstruktive Passung zwischen Unterricht und den Bedürfnissen der Schüler/innen (allgemeines Interesse, lebensspezifische Probleme)“.[253]

2.5.3.1. Erste-Phase: Subjektive Annährung

Wie schon kurz angeschnitten, wird in der ersten Phase der schülerorientierte Grundansatz identitätsorientierten Literaturunterrichts besonders sichtbar. Hier steht der subjektive Zugang zum Text im Mittelpunkt. Das Ziel der ersten Phase ist es dann auch, den Sch_ülerinnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich „zunächst aus ihrem ganz persönlichen Denk- und Erfahrungshorizont heraus mit einem Text“ beschäftigen zu können.[254] Die didaktische

[250] Frederking, 2003, 266.
[251] Frederking, 2013, 458; Siehe auch Umberto Eco, Das offene Kunstwerk, Franfurt am Main 1990, S. 43 und 54.
[252] Spinner, 2015a, 25.
[253] Groeben/Schroeder zitiert nach Frederking, 2013, 459.
[254] Frederking, 2003, 265.

Funktion der ersten Phase liegt also vornehmlich darin, den S_chülerinnen Raum zur Artikulation „ihres ersten, ganz unmittelbaren Vorverständnisses“ zum gewählten Kernthema und zur Bewusstwerdung möglicher unterschiedlicher „Sicht-, Erfahrungs- und Zugangsweisen“ zu geben.[255] Dieser Zugang ermöglicht den einzelnen Schül_erinnen, sich aus ihrer individuellen Perspektive, also aus ihrem persönlichen Selbst- und Weltverständnis heraus dem Thema bzw. dem Text zu nähern.

In den gesammelten Eindrücken zeigen sich dann die je unterschiedlichen Haltungen und Meinungen zum Thema bzw. zum Text und führen zu einem ersten spezifischen Ineinandergreifen von Eigenem und Fremdem: Einerseits steht den persönlichen Gedanken und Haltungen die der Kolle_ginnen, also der ‚Anderen’ gegenüber. Andererseits kann die Lektüre des Textes soviel Eigenes aufzeigen, dass dadurch das Gefühl entsteht, der Text „sei ein Spiegel eigener Gefühle und Fragen“ oder er enthält soviel Fremdes, dass das rezipierende Individuum beim ersten Lesen „keinen Zugang zum Text findet“ (s.o. Kap. 2.4.2.).[256]

Diese zwei Extrempole sind der zu erwartende Rahmen, innerhalb dessen sich die Reaktionen der Schü_lerinnen auf den literarischen Text bewegen. Ziel und Zweck der ersten Phase ist es daher, den Sc_hülerinnen die Möglichkeit, den Raum und die Zeit für ihre unterschiedlichen Rezeptionsperspektiven zu geben. Aus diesem Grund beurteilt Frederking die bis heute üblichen Leitfragen der L_ehrerinnen zur „Vorstrukturierung der Rezeption“ als problematisch, „weil sie das Spektrum der ersten individuellen Textverarbeitung einschränken und eine unvoreingenommene persönliche Auseinandersetzung mit dem Text verhindern.“[257] Der identitätsorientierte Grundansatz äußere sich stattdessen in einer abwartende Grundhaltung der Le_hrerinnen, die den Schül_erinnen Zeit für ästhetische Erfahrung und ihre reflexive Verarbeitung gebe.[258] Und weiter sollte sich der identitätsorientierter Deutschunterricht nach Frederking immer auch als „medienintegrativer“ Unterricht verstehen und entsprechende „multimediale Erfahrungs- und Handlungsräume“ anbieten.[259]

2.5.3.2. Zweite-Phase: Objektivierende Texterschließung und –analyse

Während die erste Phase die Schül_erinnenorientierung als Mittelpunkt hat und den Ausgangspunkt identitätsorientierten Unterrichts bildet, steht nun die „umfassende

[255] Frederking, 2001, 98.
[256] Frederking, 2013, 459; vgl. auch obiges Kap.: 2.4.2. „Zusammenspiel von Identität und Text-Rezeption“.
[257] Frederking, 2013, 459.
[258] Vgl. ebd.
[259] Frederking, 2001, 106.

analytische Durchdringung des literarischen Textes [...] für ein vertieftes Verständnis“ im Zentrum.[260] Hier sollten und könnten die Lehr_erinnen das ganze Spektrum der aktuellen Textanalyse- und der unterschiedlichen Lesestrategien, der selbstregulierten Textverarbeitung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, Plenen bzw. Projektwoche(n) etc. in didaktisch reflektierter Form anwenden.[261] Darüber hinaus sollen, so Frederking weiter, trans- bzw. intertextuelle Bezüge (z.B.: gesellschaftliche, biographische, historische, kultur-, motiv-mentalitäts- bzw. rezeptionsgeschichtliche Hintergründe) berücksichtigt werden.[262]

Der Schwerpunkt der zweiten Phase gilt demnach der Sachorientierung. Dennoch bedeutet dies nach Frederking keinen „Rückfall in lehrerzentrierte Rituale“,[263] eben weil die in der ersten Phase erkennbar gewordenen Interessensschwerpunkte und Fragehorizonte als Ausgangspunkte der zweiten Phase fungieren.[264] In der Zweiten Phase werden, mit Frederking gesprochen, „die motivationalen ‚Früchte’ der ersten, schülerorientiert ausgerichteten Phase ‚geerntet’“.[265] Für ihn geschieht das in zweifacher Hinsicht: Einerseits in Bezug auf den „Grad des Textverstehens“ und andererseits bezüglich der „identitätsspezifischen Implikationen“, weil die in der Phase der subjektiven Annäherung erfahrene Identifikation bzw. Irritation zwangsläufig in der objektivierenden Phase (zweiten Phase) problematisiert werde.[266] Mit der kritischen (Selbst-)Überprüfung der Verständnis- bzw. Interpretationshypothesen könne „das Andere des Textes (...) dabei in zunehmender Deutlichkeit ins Blickfeld treten“ und eröffne die „Möglichkeiten für vielfältige Fremdheits-, Differenz- bzw. Alteritätserfahrungen.“[267]

2.5.3.3. Dritte Phase: Personale und soziale Applikation

Die in der zweiten Phase in den Blickpunkt getretene Alteritätserfahrung und ihre Verarbeitung ist der zentrale Aspekt der dritten Phase. Der Mittelpunkt der Applikationsphase ist „der Rückbezug der aus den literarischen Texten gewonnenen Einsichten auf die persönliche Existenz und die gesellschaftliche Gegenwart“.[268] Dieser Rückbezug führt auf persönlicher Ebene zu neuen Einsichten, Einstellungen, Wahrnehmung- und Deutungsweisen.

[260] Frederking, 2013, 459.
[261] Vgl. Frederking, 2003, 266.
[262] Vgl. Frederking, 2013, 459.
[263] Ebd., 460.
[264] Vgl. Frederking, 2001, 98.
[265] Frederking, 2003, 266.
[266] Ebd.
[267] Ebd.
[268] Frederking, 2013, 460.

Ihre gesellschaftliche Einbettung und Aktualität findet die Applikationsphase in gemeinsamen Diskussionen der Arbeitsergebnisse und ihrer persönlichen Einschätzungen in Bezug auf die kulturelle und gesellschaftliche Gegenwart.[269] Für einen Rückbezug auf personaler und gesellschaftlicher Ebene böten sich besonders „kreative und handelnd-produktive Verfahren mit identitätsorientierter Ausrichtung“ an wie bspw. fiktive persönliche Briefe an Figuren oder die Autorin bzw. den Autor oder aber auch rationale Verarbeitungen wie Essays, fiktive Zeitungskommentare oder Blog-Einträge etc.[270] Bei der Auswahl der Methodenarrangements gelte einzig zu beachten, dass sie „Chancen für eine persönliche Verarbeitung bieten.“[271]

[269] Vgl. ebd., 460f.
[270] Ebd., 461.
[271] Ebd.

3. Begründung der Textauswahl

3.1. Lisa Williamson: „Zusammen werden wir leuchten“ (2016)

Ausgehend von der oben formulierten Kritik an der derzeit gängigen Lektürepraxis im Literaturunterricht und von den anschließenden theoretischen wie methodisch-didaktischen Überlegungen soll hier im Folgenden meine Auswahl des Textes „Zusammen werden wir leuchten“ (2016)[272] (engl.:„The Art of Being Normal“ (2015)) von Lisa Williamson für einen identitätsorientierten Literaturunterricht eingehender erläutert und begründet werden.

Mit ihrem Text „Zusammen werden wir leuchten“ hat Lisa Williamson einen Jugend- bzw. Adoleszenzroman geschaffen, der neben dem zentralen Thema Trans* auch pubertätsrelevante Aspekte wie Freundschaft, Diskriminierung und den Prozess der Identitätsaushandlung und Selbstakzeptanz aufgreift. Martin Chilton beschreibt das Buch mit den aussagekräftigen Worten: „Passionate and affecting (...) a powerful tale of a teenager’s struggle with identity“.[273]

Wie sein Kommentar schon andeutet, dreht sich die Erzählung um einen Jugendlichen namens David Milton, der sich als Mädchen denkt und fühlt, aber in einem als männlich markierten Körper steckt. Ihr Debütroman kann folglich mit Linda Buckley-Archer als ein „engaging portrait of a transgender teen“ umrissen werden, der sich nicht allein wegen der Thematik, sondern auch durch bestimmte schriftstellerische Qualitäten auszeichnet: „[...] the author’s aptitude for crafting vivid, engaging and convincing characters who keep you rooting for them through the many testing obstacles she puts in their way“.[274]

Lisa Williamson schafft mit ihrem Protagonisten David ein sympathisches Mädchen, das im Körper eines Jungen steckt. David ist vierzehn Jahre alt und steht unter Zeitdruck: denn irgendwann muss sie es den Eltern erzählen, was sie schon lange weiß: dass sie nicht der Junge ist, den sie zu kennen glauben, sondern das Mädchen namens Kate.

---

[272] Lisa Williamson, Zusammen werden wir leuchten. Franfurt am Main 2016.
[273] Martin Chilton, 2015, The Art of Being Normal, by Lisa Williamson: review, The Telegraph online unter: http://www.telegraph.co.uk/culture/books/children_sbookreviews/11360894/The-Art-of-Being-Normal-by-Lisa-Williamson-review.html (12.10.17).
[274] Linda Buckley-Archer, 2015, The Art of Being Normal by Lisa Williamson – an engaging portrait of a transgender teen, The Guardian online unter: https://www.theguardian.com/books/2015/jan/17/the-art-of-being-normal-lisa-williamson-review (12.10.17).

Die Erzählung dreht sich folglich um David und sein (bisher noch gehütetes) Geheimnis. Von diesem wissen alleine seine zwei engsten Fre_undinnen, Felix und Essie, die auch uneingeschränkt zu ihm halten. David und seine Freun_dinnen gehören nicht „zu den Coolen und Schönen der Schule“, sondern sehen sich selbst als die „Nonkonformisten“.[275] Alle drei widersprechen auf eine je unterschiedliche Art und Weise traditionellen Geschlechter- und Rollenbildern. Doch hadert allein David mit seiner Geschlechtsidentität.

Der Roman erhält mit Leos Eintritt in die Erzählung eine weitere Hauptfigur. Gleichzeitig erfährt Davids Leben eine entscheidende Wendung, als der neue, geheimnisvolle Schüler Leo ihm in einer wichtigen Situation zur Seite steht. Im Laufe der Erzählung fügen sich die fehlenden Puzzelsteine zu Leos Biografie Stück für Stück zusammen. Aus der sich entwickelnden Freundschaft ziehen schlussendlich beide Figuren die nötige Kraft, um sich affirmativ auf ihre sich neu formierenden Lebensentwürfe und geschlechtlichen Identitätskonstruktionen zu beziehen. Die Geschichte wird singulativ und szenisch erzählt und umfasst als erzählte Zeit ein halbes Schuljahr. Generell folgt die Erzählung einer dominant internen Fokalisierung.

Ab Leos Eintritt in die Erzählung widmet die Autorin fortan jeder der beiden Figuren abwechselnd ein Kapitel. Diese sind autodiegetisch, also entweder aus der Sicht Leos oder Davids erzählt, und im Präsens verfasst. Beide Erzählinstrumente fördern den Eindruck einer unmittelbaren Präsenz und unterstützen eine identifikatorische Rezeption. Der gewählte Erzählmodus erleichtert es den Les_erinnen, die Perspektive der Figuren einzunehmen und sich empathisch mit den individuellen Entwicklungsprozessen derselben und ihren soziokulturellen Auseinandersetzungen im Akt der Lektüre einzulassen. Die scheinbare Abwesenheit einer narrativen Erzählinstanz, die wechselnde Wahrnehmungsperspektive der Figuren und das weitgehend zeitdeckende Erzähltempo verstärken den „Realitätseffekt“[276] des Romans, was wiederum die persönliche und soziale Implikation der L_eserinnen in die erzählten Geschehnisse fördert.

Durch die wechselnde Perspektive müssen sich die Le_serinnen abwechselnd auf eine der beiden Figuren einlassen und deren Perspektiven einnehmen. Der (erzwungene) Perspektivenwechsel lässt sie an zwei unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Identitätskonstruktionen teilhaben, die unter jeweils anderen Ausgangsbedingungen erkämpft

[275] Williamson, 2016, 37. Im Folgenden werden die Seitenanzahlen im Fließtext in Klammern angegeben.
[276] Vgl. Matias Martinez/Michael Scheffel, Einführung in die Erzähltheorie. München 2016, 54.

werden müssen. Während Leo als Mädchen geboren wird, ist es bei David alias Kate genau umgekehrt: Sie wird als Junge geboren.

Die Erzählung umfasst damit beide Richtungen einer Geschlechtstransformation und versucht so, zwei mögliche Trans* Erfahrungen nachzuzeichnen. Wie die Geschlechtsidentität der beiden Figuren im Roman erzählt wird, wird weiter unten noch ausführlicher untersucht. Wichtig ist hier vorerst nur, dass die Le_serinnen durch die sich ständig wechselnde Wahrnehmungsperspektive einerseits dazu angehalten werden, ihre im Akt der Lektüre konstruierte Charakterisierung und geschlechtliche Markierung der Figuren kontinuierlich zu re_konstruieren, und andererseits nehmen sie durch die Lektüre an unterschiedlichen Entwicklungsprozessen von Lebensentwürfen teil. Beide Figuren zeigen auf unterschiedliche Art und Weise auf, wie Geschlechtsidentität tagtäglich durch performative Akte erprobt, wiederholt und inszeniert werden muss. Aber vor allem, wie eine Veränderung derselben möglich wird, indem nämlich David bewusst die Wiederholungen und Inszenierungen ändert und verschiebt. Immer bewusster und selbstsicherer zitiert David/Kate soziale Normen durch Kleidung, Sprache, Gestik etc. Dadurch findet eine Verschiebung statt, die sie in ihrer Umwelt nach und nach als Mädchen* markiert und von dieser auch als Mädchen* wahrgenommen bzw. identifiziert wird.

Auch wenn die Geschlechtsidentität der beiden Figuren ein zentrales Motiv der Erzählung ist, drängt sie sich nie in den Vordergrund, sondern ist nur ein Element unter vielen weiteren pubertären Entwicklungsaspekten. Die Autorin hält diesbezüglich selber fest: „I didn't want any of my characters to be defined by a single issue or characteristic, just like all the young people I met working at GIDS."[277]

Ein weiterer zentraler Aspekt der Erzählung ist die Kategorie der Klasse. Beide Hauptfiguren, David und Leo, entstammen aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen. Kontrastreich wird die bildungsnahe, gut-bürgerliche Familie Davids der Familie Leos, die als prekär und schwierig bezeichnet werden könnte, gegenübergestellt, wodurch die ungleichen Ausgangsverhältnisse der beiden Figuren gut sichtbar thematisiert werden. Besonders bei der Figur Leo werden die ungleich schwierigeren Lebensumstände deutlich herausgearbeitet, die als Resultat seiner sozialen Herkunft lesbar werden.

[277] Lisa Willamson: ‚I have met so many young transgender people living happy, hopefuly lives'. Ein Interview mit The Guardian, 2016, online unter: https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2016/jan/22/lisa-williamson-art-of-being-normal-transgender-protagonist (28.11.17); Das GIDS (Gender Identity Development Service) ist eine öffentliche Anlaufstelle für Jugendliche, die sie bei ihrer Geschlechtsidentitätsentwicklung unterstützt.Für nähere Infos über die Arbeit und Hilfestellung des GIDS siehe die Homepage online unter: https://tavistockandportman.nhs.uk/# (27.11.17).

Durch das Hinzufügen des gesellschaftlichen Distinktionsmerkmals der Identitätskategorie ‚Klasse' gelingt es der Autorin, die Verwobenheit bzw. Intersektionalität von Identitätskategorien geschickt aufzuzeigen. Anhand der Figur Leo wird der gesellschaftliche Klassenkonflikt in die Erzählung integriert. Durch Leos Perspektive werden die Les_erinnen mit Problemen der sozialen Ungleichheit konfrontiert, so dass sich die Leserin bzw. der Leser fragen darf, was schwieriger ist: der soziale Aufstieg oder eine Geschlechtstransformation? Und was ist, wenn beides zusammenkommt, wie im Falle Leos?

Beide identitätsrelevante Kategorien werden von Lisa Williamson zunächst überspitzt präsentiert und mit Klischees bedient, um diese dann im Laufe der Erzählung als Vor- und Fehlurteile zu konterkarieren.[278] Dadurch zeigt der Roman gekonnt auf, wie vorschnell und automatisiert stereotype Zuschreibungen und Etikettierungen getätigt werden, welche schmerzhaften Folgen diese für Betroffene haben können und als wie unzutreffend sie sich erweisen, wenn sich die Figuren näher kennenlernen. In pointierter Art und Weise zeigt die Autorin diese Zuschreibungen anhand ihrer Figuren auf und so durchlaufen diese im Zuge der Erzählung je unterschiedliche Prozesse der geschlechtlichen und sozialen Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion: d.h. die Figuren sehen – und im Akt der Lektüre die Les_erinnen mit ihnen – ihr persönliches Selbst- und Weltverständnis durch unterschiedliche Ereignisse und neue Informationen hinterfragt und irritiert. Jede der Hauptfiguren reagiert anders auf die neuen und fremden Erkenntnisse, auf Alteritätserfahrungen. Daher zeichnet sich der Text durch seine multiperspektivische Erzählstruktur und seine verschiedenen, durch die Figuren verkörperten Objektivierungs- und Applikationsprozesse aus, die wiederum vielfache literaturdidaktische Anknüpfungspunkte für einen identitätsorientierten Literaturunterricht bereitstellen; dies herauszuarbeiten soll in den folgende Kapiteln versucht werden.

Somit verbindet meines Erachtens Lisa Williamsons Debütroman „Zusammen werden wir leuchten" in einer adäquaten Sprache und auf unbeschwerte Art und Weise das gesellschaftlich tabuisierte Thema Trans* mit weiteren lebens- und jugendnahen Konfliktfeldern wie Freundschaft, Liebe, Ausgrenzung, Identitätskrise bzw. Identitätsaushandlung. Kurz gesagt, der Roman bietet sowohl hinreichend Bekanntes wie Unbekanntes. Die von Stefan Krammer genannten Aspekte – geschlechtliche und kulturelle

[278] Vgl. Ramona Lenz, 2016, Tschüs, Liebesgott. Lisa Williamsons Jugendroman, Frankfurter Allgemeine Feuillton online unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/kinderbuch/lisa-williamsons-jugendroman-zusammen-werden-wir-leuchten-14430680.html (12.10.17)

Alterität, die seiner Ansicht nach Literatur für Identitätsarbeit auszeichnen – stellen, wie bereits aufgezeigt, zentrale Handlungsfelder des Romans „Zusammen werden wir leuchten" (s.o. Kap. 2.1.).

Hinzuzufügen ist, dass es sich bei dem Text um eine Übersetzung handelt. Wie bei jeder Übersetzung gehen – besonders sprachliche – Aspekte verloren, während andere wiederum an Bedeutung gewinnen mögen. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Roman explizit als Jugendroman konzipiert wurde, d.h. sich auch sprachlich und stilistisch an ein jüngeres Publikum richtet. Das Hauptkriterium für die Wahl des Romans für diese Arbeit liegt in seinem für mich gesellschaftlich wichtigen und aktuellen Thema. Dieses wird wiederum in dem Text altersgemäß bzw. zielgruppengerecht behandelt. Der Plot ist auf eine gelingende Bewältigung der Problematik angelegt und ist damit (hoffentlich) für die eine oder andere Schülerin bzw. für den einen oder anderen Schüler motivierend: „Lisa Williamsons Transgender-Geschichte ist ehrlich, direkt und führt glasklar vor Augen, was für ein fragiles Gebilde die Identität ist." Sie „zeig[t], dass niemand jemals allein ist mit seiner Verletzlichkeit."[279]

Ein weiterer Punkt soll hier nicht unerwähnt bleiben, ist er doch bei diesem Thema sehr zentral, nämlich die Frage, ob eine weiße Frau, die sich selbst als cisgender und heterosexuell einordnet, überhaupt imstande sein kann, authentisch über Erfahrungen und Problematiken von Trans* Personen zu schreiben? Erstens hat sie die Erfahrungen, die Probleme und Kämpfe, über die sie in ihrem Roman berichtet, nicht selbst erlebt und zweitens ist sie als weiße, heterosexuelle Frau in einer vergleichsweise sehr privilegierten gesellschaftlichen Position.

Hierzu mögen die Meinungen auseinandergehen und eine ausführliche Diskussion der unterschiedlichen Positionen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher wird hier lediglich an Eckpunkten des Lebenslaufs der Autorin und anhand von Interviews nachzuzeichnen versucht, welche Position sie dazu einnimmt und welchen Nicht_Anspruch sie an ihren Roman stellt.

Als wichtigste Inspirationsquelle nannte die Autorin in einem Interview mit The Guardian (2016)[280] ihre Arbeit für das Gender Identity Development Service (GIDS).[281] Hierbei handelt es sich um eine Zweigstelle des National Health Services für Jugendliche

[279] Judith Scholter, 2016, „Zusammen werden wir leuchten": Von Zwang und Befreiung, Zeit-Online, online unter: http://www.zeit.de/2016/13/zusammen-werden-wir-leuchten-lisa-williamson (20.04.18).
[280] Lisa Williamson im Interview mit The Guardian, online unter: https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2016/jan/22/lisa-williamson-art-of-being-normal-transgender-protagonist (28.11.17).
[281] GIDS (Gender Identity Development Service) online unter: https://tavistockandportman.nhs.uk/# (27.11.17).

unter 18 Jahren, die Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität unterstützt. Während dieser Zeit habe sie nicht nur viele unterschiedliche Lebensgeschichten von Jugendlichen kennen gelernt, sondern auch begonnen, sich mit der Thematik der Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen. Im Zuge dieser Auseinandersetzung sei sie zu der Erkenntnis gekommen, dass es einerseits nicht genug Auto_rinnen gebe, die diese Thematik behandeln, und wenn überhaupt, dann werde häufig nur aus der Perspektive der Freundin oder des Freundes bzw. einer Familienangehörigen, selten aber aus der Perspektiv der Trans* Personen selbst berichtet. Diese literarische und mediale Unsichtbarkeit des Themas stand der Anzahl an Jugendlichen, die wöchentlich das GIDS aufsuchten, diametral entgegen. Woraufhin sie sich die Frage stellte: „Where were these kids' stories?".[282]

Davon ausgehend beschloss sie selbst, den Versuch zu wagen, einen Jugendroman zu schreiben. Wichtig sei ihr hierbei stets gewesen, aufzuzeigen, dass es keine universelle Transgender-Erfahrung gebe, sondern dass jedes Schicksal individuell und darum einzigartig sei. Für die kommenden Jahre wünsche sie sich daher viele neue (Jugend-) Bücher mit vielfältigen Charakteren und Geschlechtsidentitäten von unterschiedlichen Aut_orinnen, um die mannigfaltigen Erfahrungen angemessener zu reflektieren. „Zusammen werden wir leuchten" sieht sie als ihren kleinen persönlichen Beitrag dafür.[283]

Im Vorhergehenden wurde versucht aufzuzeigen, wie vielschichtig der Roman „Zusammen werden wir leuchten" konzipiert ist, was ihn meines Erachtens zu einem lohnenswerten Lektüre im Rahmen eines identitätsorientierten Literaturunterrichts macht. In weiterer Folge werden einige Anregungen gegeben, die sowohl auf inhaltliche Aspekte als auch auf die Darstellungsebene zielen. Die Konzentration der Textvorstellung und der daran anknüpfenden literaturdidaktischen Impulse fokussiert dabei auf die literarische Ausgestaltung der Motive Geschlechtsidentität, Sexualität und Frei-Räume. Auch wenn sich der Roman durch weitere interessante Aspekte auszeichnet, gilt die Aufmerksamkeit primär dem Aspekt der Geschlechtsidentität und Sexualität, sind diese doch sowohl für den Roman als auch für die vorliegende Arbeit zentral.

Als Gegenwarts- und Adoleszenzroman konzipiert, ist er nah an die Alltagswelt der Schülerin_nen angelehnt, wodurch die Chancen gut stehen, diese für die Untersuchung der genannten Aspekte zu motivieren; im Literaturunterricht über Geschlechtsidentität und

[282] Lisa Williamson im Interview mit The Guardian, 2016, online unter: https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2016/jan/22/lisa-williamson-art-of-being-normal-transgender-protagonist (28.11.17).
[283] Vgl. ebd. (28.11.17)

Sexualität nachzudenken und diese auf ihre sozialen Zwangsmechanismen zu hinterfragen, kann und soll eine kritische Sch_lerinnen-Perspektive auf die gesellschaftlichen Normen der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität fördern. Dies sollte sich der Literaturunterricht zunutze machen.

Der nachfolgende Abschnitt ist so konzipiert, dass der inhaltlichen Texterschließung literaturdidaktische Überlegungen folgen, die einem identitätsorientierten Literaturunterricht verpflichtet sind, wie er in Kap. 2.4. eingehender skizziert wurde.

3.2. Textanalyse

3.2.1. Geschlechtsidentität

Wie oben schon angedeutet wurde, durchzieht den Text der Aspekt der Geschlechtsidentität: Die Figur David fühlt sich als Mädchen, das im Körper eines Jungen gefangen steckt und auch die Figur Leo verbirgt ein Geheimnis.

Wie es um die Geschlechtsidentität Davids steht, erfahren die Le_serinnen gleich im ersten Kapitel. Eine partielle Analepse eröffnet die Erzählung. Mittels des erzähltechnischen Modus der erlebten Rede und der Ich-Erzählung berichtet David von einer Situation in der Schule, in der die Klasse die Aufgabe gestellt bekommt, aufzuschreiben, „was wir einmal werden wollen“. (7) Anders als seine Mitsch_ülerinnen, die „Profi-Fußballer“, „Schauspielerin“ oder „Premierminister“ werden wollen, schreibt der damals achtjährige David: „Ich will ein Mädchen sein“. (Ebd.)

Dieser Einstieg hält die erste Alteritätserfahrung bereit. Während die Kapitelüberschrift „Eins. David“ suggeriert, dass es sich bei dem erzählenden Ich um ein männliches* handelt, erzählt der Text gleichzeitig, dass David eigentlich ein Mädchen ist. Die paradoxe Situation eröffnet den Spannungsbogen der Erzählung.

Das zweite Kapitel katapultiert die Le_serinnen in die Gegenwart der erzählten Geschichte, wie das verwendete Präsens signalisiert, und setzt bei Davids vierzehntem Geburtstag an. Trotz der Geburtstagsfeierlichkeiten ist David weder euphorisch noch glücklich. Vielmehr erinnert ihn der volle Kühlschrank mit Geburtstagsleckereien daran, „wie unbeliebt ich bin“, (10) und der anschließende Film, den sie sich als Familie anschauen, zeigt ihm auf, „dass [s]ein Leben nicht einmal annähernd dem Plot eines fröhlichen Teenie-Films“ ähnelt. (11)

Erkennbar wird, dass von Davids Wunsch, ein Mädchen zu sein, niemand in der Familie etwas zu wissen scheint. Das wird unter anderem daran deutlich, dass seine Geburtstagstorte „vierzehn blaue Kerzen“ (8) schmücken und für David das maskuline Personalpronomen verwendet wird, um ihn anzusprechen wie z.B. wenn seine Mutter zur Tochter sagt: „*Er* darf [seinen Wunsch] nicht verraten […]“. (9; Herv. JH) Schlussendlich zeugt der „überdimensionale[] ‚Birthday-Boy'-Anstecker“ (10) an seinem Pullover davon, dass David von seinen Mitmenschen als Junge wahrgenommen wird.

Der Birthday-Boy-Anstecker, den David als „überdimensional“ bezeichnet, könnte als Markierung dafür gelesen werden, wie schwer für David die männliche Geschlechtszuschreibung wiegt und wie sehr ihm diese gesellschaftliche Zuschreibung zuwiderläuft – so wie seine ganzes Selbstbild als unzufrieden und unstimmig beschrieben wird. (Vgl. 8-11) Denn ihm läuft „die Zeit davon“ (11); die Zeit, um „[e]s Mom und Dad [zu] erzählen“ (15), wie er es auf seiner „To-do-Liste für den Sommer“ (ebd) notiert hat.

Doch das letzte Quäntchen Kraft und Mut für den entscheidenden Schritt fehlt ihm noch. Reichlich sind die entscheidenden Sätze geübt worden, auch Briefe wurden aufgesetzt und schon fast den Eltern zugespielt (vgl. 15-16), doch jedes Mal hielt ihn etwas zurück. Damit „irgendetwas passieren kann, muss ich es Mum und Dad erzählen.“ (16) Dieser Schritt wird vorerst auf morgen verschoben: „Ich werde es ihnen auf jeden Fall morgen sagen“, nimmt sich ein wenig überzeugend klingender David vor.

Vorerst jedoch wird dargestellt wie stark David darunter leidet, im Körper des falschen Geschlechts zu stecken. Die wöchentliche „Inspektion“ (17) seines Körpers, die peinlich genaue Notierung und Vermessung sämtlicher körperlicher Veränderungen erscheint als zwanghaftes Ritual und schmerzliche Erfahrung, die David wöchentlich und sehr emotional vollzieht.

Anhand der Episode der Körper-Inspektion erfahren wir mehr über die Geschlechtsidentität der literarischen Hauptfigur. Mittels des Bewusstseinsberichts verstärkt die Autorin die Unmittelbarkeit der Situation, um ihre dramatische und schmerzvolle Seite hervorzuheben. Der Erzählmodus des Bewusstseinsberichts verstärkt die Wirkung dieser kompromisslos durchgeführten Körperinspektion Davids. Stück für Stück wird sichtbar, was es bedeuten mag, in einem Körper zu stecken, der nicht zur Geschlechtsidentität passt.

Von der Brust, die er sich „weich und nachgiebig“ wünscht, die sich aber „steinhart“ anfühlt, wandert Davids strenger Blick hinunter zu seinem „Penis, den ich leidenschaftliche hasse“. (17) Das Verb ‚hassen' verdeutlicht Davids Abneigung gegen seinen Körper und erfährt noch eine Steigerung durch den Satz:

> „Ich hasse alles daran [Penis]: seine Größe, wie ich ihn immer dort hängen spüre und wie er sich so völlig verselbständigen kann. Ich muss feststellen, dass er seit letzter Woche ganze zwei Millimeter gewachsen ist. (17)

Die Inspektion, oder „der Prozess", wie es David an anderer Stelle nennt (68), schreitet vom Penis weiter zu seinem Gesicht, wo er zu verspüren meint, dass „sich die Stoppeln scharf und stechend von innen gegen […] [die] Haut bohren." (17) Nachdem die Angst beschrieben wurde, schreitet der innere Monolog von Körperteil zu Körperteil weiter und endet schließlich bei den Füßen, die „riesig" und „immer riesiger" werden. (18) Um die Inspektion „erträglicher zu machen" (68), legt David des Öfteren das Album „Born This Way" von Lady Gaga auf.

Alle unliebsamen körperlichen Veränderungen, die die einsetzende Pubertät mit sich bringt bzw. mit sich bringen wird, werden im „Scrapbook" notiert. (67) Dieses Buch ist seine Art von Tagebuch. Es ist „das Ergebnis von vier Jahren liebevoller Hingabe" und beinhaltet neben den wöchentlichen Inspektionsnotizen auch „Postkarten" und „Bilder von schönen Frauen" sowie „Ausschnitten aus Zeitungen und medizinischen Zeitschriften". (67f.)

Das Buch dient David dazu, seine (noch) geheime Geschlechtsidentität zu erproben und Stück für Stück zu konstruieren. Zusammengesetzt aus schriftlichen Einträgen, Erinnerungsstücken und collageartig zusammengefügten Informationen zu Transgender Themen und Personen kann das Scrapbook Davids als seine eigene Art und Weise interpretiert werden, durch Selbstobjektivation zu einer neuen Selbstgewissheit zu gelangen. Es bietet ihm die Möglichkeit sich in neuen Rollen, mit anderen Identitäten auseinanderzusetzen, seinem Begehren und seinen Gefühlen nachzugehen, ohne direkt mit gesellschaftlichen Normen konfrontiert zu werden. Es kann als seine lebensgeschichtliche Auseinandersetzung mit der eigenen Identität gelesen werden, die Teile seines Selbst sichtbar macht, die er zu leben wünscht, für die ihm jedoch noch die Kraft fehlt, sie öffentlich zu machen.

Eindrücklich endet die Episode der körperlichen Inspektion mit einem Blick in den Spiegel, wo deutlich herausgezeichnet wird, dass es sich hier um eine Figur handelt, die sich selbst fremd ist:

> „Ich werfe einen letzten Blick in den Spiegel, auf den Fremden, der mir entgegenblickt. Ich schaudere. Die wöchentliche Inspektion ist vorbei." (18)

In den ersten drei Kapiteln werden zwei kausal bestimmte Sequenzen erzählt, die meines Erachtens als explizit finale Motivierung der Roman-Handlung ausgemacht werden können. Da ist einerseits die Tatsache, dass die Figur David ein Mädchen ist, das im falschen Körper steckt. Andererseits gibt es die Hürde, diese Tatsache seinen Eltern zu erzählen. Diese Hürde ist unweigerlich mit Identitätsarbeit verbunden. Wie hart und wie schwierig ein solcher Selbstfindungsprozess ist, zeichnet sich in den nächsten Kapiteln ab und das, obwohl Davids Eltern als „ziemlich cool" und „aufgeschlossen" charakterisiert werden, weil sie Red Hot Chilli Pepper live gesehen und bei „der letzten Wahl grün" gewählte haben. (16) So bleiben die vorbereiteten Reden, die „Menge unvollendeter Entwürfe" an Briefen und auch der vollends fertig geschriebene, vorerst weiter im Scrapbook verwahrt. (15) Auch der dem Vater beiläufig zugespielte Zeitungsartikel, der über ein Mädchen berichtet, das Ballkönigin wurde, das aber als „Junge geboren wurde" (66), reicht nicht hin, David eine passende Situation für ein Coming-Out zu schaffen und ihm die Kraft für den so dringend ersehnten Schritt zu geben. Demnach bleibt ihm vorerst nur das Abtauchen in die imaginäre Welt des Scrapbooks:

> „Ich schließe meine Augen, vergrabe meine Nase einen Moment zwischen den Seiten und inhaliere tief." (68)

Das Vergraben der Nase und das Inhalieren des Dufts der Seiten könnte als Metapher für den Wunsch nach der körperlichen Verschmelzung mit der im Scrapbook gelebten Geschlechtsidentität gelesen werden: Endlich als die gesehen und angsprochen zu werden, als die sich David fühlt: „Ich bin einfach nur ein Mädchen, das blöderweise im Körper eines Jungen steckt." (150)

Detailreich zeichnet die Autorin die Schwierigkeiten nach, die sich aus Davids innerer Zerrissenheit ergeben. Stück für Stück konfrontiert sie die Le_serinnen mit Szenen aus dem Leben eines Jungen, der sich fremd im eigenen Körper fühlt – wo selbst der Blick in den Spiegel unerträglich wird: „Das Licht in der Umkleidekabine ist gnadenlos grell […]. Beim Umziehen drehe ich die ganze Zeit über meinen Rücken zum Spiegel". (149) Sie führt uns vor Augen, wie es sich anfühlen könnte, in den Spiegel zu blicken und zu merken, „dass das Innere und Äußere überhaupt nicht zusammenpassen, nicht einmal annähernd." (214)

Solche narrativen Episoden können als literarischer Versuch gelesen werden, das Leben mit einer Geschlechtsidentität, die der eigenen Selbstwahrnehmung zuwiderläuft, nachvollziehbar zu machen:

> „Ich [David] blicke in den Spiegel, und der Junge, der mich anschaut, ist für mich wie ein Fremder, fast wie ein Alien. Ich weiß, dass mein echtes Ich irgendwo da drin ist, aber im Augenblick bin ich in diesem merkwürdigen Körper gefangen, den ich jeden Tag immer weniger wiedererkenne.“ (214)

Ein Mädchen zu sein, zu handeln, zu sprechen und zu gestikulieren, ist für David vorerst nur an jenen Abenden möglich, wo er das Haus für sich alleine hat. Eine solche Sequenz wird über drei Seiten hinweg als autonome direkte Figurenrede skizziert und schildert *en détail*, wie David mit jedem Stück weniger an „Jungsklamotten“ (152) mehr von dem wird, „wie ich bin“. (153) Diese Möglichkeiten, sich „als Mädchen [zu] bewegen“, nützt er dann, um „ganz Alltägliches“ zu tun, wie den „Geschirrspüler einzuräumen“ oder sich „einen Toast zu machen oder fernzusehen“. (153) Dabei genießt er es, „wenn ich mein Spiegelbild im Toaster oder im Wasserkocher sehe und wenn ich spüre, wie der Stoff meine Beine umspielt.“ (153) Der Spiegel und das Spiegelbild werden hier positiv aufgenommen, ja geradezu genossen – und das, obwohl er im selben Körper steckt.

Die Möglichkeit für David, seinen Körper, sein Verhalten, seine Gestik und Mimik, seine Kleidung abseits des für ihn einengenden normativen Männlichkeitskorsetts auszuleben, wird als ein für ihn befreiender Akt dargestellt. Gleichzeitig schwingen in der Szene Selbstzweifel und die Irritation mit: „Was stimmt nicht mit mir?, frage ich mich wütend.“ (155) Seine Ängste können als Auswirkung der normierenden und disziplinierenden gesellschaftlichen Prozesse gelesen werden, die darauf drängen, Geschlechtsidentität, Sexualität und Begehren gemäß der heterosexuellen Matrix zu entwerfen und jede Abweichung als ‚anormal’ zu stigmatisieren.

Davids Kapitel schildern größtenteils die Auseinandersetzung zwischen seiner gesellschaftlichen Identifikation und Etikettierung als Mann* und seiner individuellen Geschlechtsidentität als Frau*. Diese innere Auseinandersetzung wird als ein schmerzvoller und schwieriger Weg zur Selbstakzeptanz gezeichnet, an dessen Ende das Coming-Out, also das öffentliche Sichtbarmachen der eigenen Geschlechtsidentität, stehen muss. Denn dieses stellt für David den einzigen Weg dar, um aus seinem innerpsychischen Konflikt, dem Auseinanderdriften von individueller und sozialer Personenwahrnehmung herauszutreten.

Anders geht die Autorin bei der Figur Leo vor. Hier wählt die Autorin den umgekehrten Weg zu Davids Erzählung. Verfolgt sie mit Davids Kapiteln eine Gleichschaltung zwischen dem Wissensstand der Les_erinnen und Davids Wissen, ist die literarische Figur Leo eine, von der die L_eserinnen zunächst wenig erfahren. Dies kann als zweiter Spannungsträger des Romans verstanden werden.

Leo ist „der Neue“. Er kommt zu Schulbeginn an die Eden-Park Schule und niemand weiß, warum er sein bisheriges College verlassen hat. Lisa Williamson zeichnet Leo als einen intelligenten Jungen, (81) der aus sozial schwierigen Umständen kommt. Seine Mutter bezeichnet er als „Katastrophen-Mutter“ (60), die von einem Gelegenheitsjob zum nächsten stolpert. Im Haushalt regiert das Chaos und in „der Haushaltsdose herrscht Ebbe“. (20) Die Beziehung zwischen seiner Mutter und ihm ist angespannt und führt häufig zu teils heftigen Streitigkeiten (vgl. etwa 22f; 44f).

Wird Davids Familie als gutbürgerlicher Mittelstand charakterisiert, so zeichnet Lisa Williamson Leos Familie konträr zu jener als eine Familie, die durch prekäre Verhältnisse gekennzeichnet ist. Dadurch gelingt ihr ein starkes und prägnantes Bild der bestehenden Klassenverhältnisse innerhalb der britischen Gesellschaft.

Vorerst stehen daher die familiären und sozialen Umstände, in denen er aufwächst und mit denen er und seine Geschwister alltäglich zu kämpfen haben, im Vordergrund von Leos Erzählung. Fehlendes Essen und Hunger sind alltägliche Probleme und Leo kann sich nicht mehr an den Tag erinnern, wo es einen „richtigen Supermarkteinkauf“ gab. (101) Wenn Essen auf den Tisch kommt, wird es verschlungen, „als würden wir nie mehr was in den Magen bekommen“. (51) Das Haus, in dem er wohnt, ist - aus Davids Sicht - das „ungepflegteste Haus“ der Straße, (115) zu dessen „zerkratzter“ Haustür nur „ein Trampelpfad“ führt. (116)

Was die Geschlechtsidentität von Leo betrifft, scheint es anfangs keine Zweifel zu geben. Nicht nur der Name impliziert einen Jungen, auch sein Äußeres wird mit männlichen Attributen besetzt. Er wird als ein Teenager mit „Stupsnase“ (38) und „zerzauste[n] Haare[n]“ (37) gezeichnet, der seinen leiblichen Vater schmerzlich vermisst (20; 146), am liebsten Hoodies trägt und täglich Liegestütze und Sit-ups macht. (46f.) Innerhalb seiner Familie wird er von seiner Mutter, ihrem Freund und seinen Geschwistern als Sohn, junger Mann und Bruder angesprochen. Wieso er die Schule gewechselt hat, bleibt vorerst ungewiss. Die ihm gewidmeten Kapitel drehen sich vorerst um die Liebe zu Alicia Baker, um seine soziale Herkunft und um die darauf beruhenden Ressentiments seiner Mit_schülerinnen.

Eine der vielen Episoden, die seine soziale Herkunft zur Sprache bringen, ist z.B. die Schilderung des Abends vor seinem ersten Schultag an der Eden Park Schule. Hier probiert Leo seine neue Schuluniform aus und das Resultat ist überraschend. Denn „es ist echt irre, wie anders ich darin aussehe“. (26) Ein Blick in den Spiegel zeigt ihm einen „gutaussehenden Fremden“ (ebd.) und auch seine jüngere Schwester merkt an: „Mir gefällt deine Jacke [...]. Du siehst echt gut aus. Wie Prinz Eric aus der kleinen Meerjungfrau“. (29) Im Gegensatz zu

seiner alten Schule in Cloverdale, an der nur „gelb-blaue Sweatshirts“ getragen wurden, die „nach einer Wäsche schon die Form verlieren“, riecht dieses Jackett „teuer und neu“. (26f.)

Andere Passagen setzen sich mit den Vorurteilen und Ressentiments seiner neuen Mitsch_ülerinnen auseinander. Leo wird z.B. von den „anderen in Ruhe gelassen“, weil er für sie der „Irre aus Cloverdale“ (93) ist, denn er kommt von einer Schule, die erstens „auf der anderen Seite der Stadt liegt“ und wo es zweitens offenbar „richtig heftig“ zugehen soll: „Mal weil es Ärger mit dem Schulamt gibt, mal weil Schüler versucht haben, sie anzuzünden“. (36)

Dass er in den Schulgängen angstvoll angeschaut wird und sich die Menge vor ihm „wie das Rote Meer“ (36) teilt, wird als Resultat der Vorurteile gegenüber seiner sozialen Herkunft dargestellt. So wird er anfangs von seinen neuen Mitsch_ülerinnen „mit einer Mischung aus Angst und Faszination“ behandelt, als wäre er „ein exotisches Tier, das aus dem Zoo entkommen ist und gefährlich sein könnte.“ (130) Dieses Verhalten scheint ihm allerdings entgegenzukommen, denn „Isolation“ ist genau das, was er will und sucht. (28)

Mit Leo betritt also eine Figur die Erzählung, die sich in einen Mantel des Schweigens zu hüllen scheint. Abgesehen von den familiären Schwierigkeiten und den sozialen Problemen, die kontrastreich zu Davids Familie skizziert werden, erfahren die Le_serinnen sehr wenig über seine Vorgeschichte: Insbesondere wieso Leo die Schule gewechselt hat und wieso er soziale Kontakt zu meiden scheint.

Deutlich wird vorerst nur, dass für ihn der erfolgreiche Schulabschluss das Ticket für die Universität bedeutet, ein „Ticket raus aus allem“ (83), und vor allem „raus aus Cloverdale“ (238). Somit eröffnet Lisa Williamson anhand der Figur Leo vorerst allein die Ebene der identitätskonstituierenden Kategorie der sozialen Klasse. Sie konfrontiert die Figur und damit die Les_erinnen mit den Problemen, Hürden, Vorurteilen und Stigmatisierungen, die ihm von seinen neuen Mitsch_ülerinnen allein aufgrund seiner Herkunft entgegengebracht werden, so dass er sich neben „ihren hübsch gebügelten Uniformen, den glänzenden Haaren und Marken-Rucksäcken“ (27) auffällig wie ein „Eiterbeutel“ fühlt (28). Seine Geschlechtsidentität steht dagegen vorerst weiter außer Frage.

Die Autorin skizziert mit Leo eine Figur, dessen Charakterzüge und Verhaltensweisen schon fast als stereotypisch bezeichnet werden könnten. Er gibt sich knallhart und aggressiv, redet wenig und reagiert gereizt auf seine Umwelt: also, so könnten wir geneigt sein zu sagen, wird hier ein „typischer“ junger Mann* in der Pubertät charakterisiert. Zweifellos ist das ein von der Autorin bewusst eingesetztes erzähltechnisches Mittel, um die Annahme der Le_serinnen

zu verstärken, dass es sich bei Leo um einen Jungen handelt, der zwar Probleme hat, aber ganz sicher keine mit seiner Geschlechtsidentität. Der narrative Bruch seiner kohärenten Geschlechtsidentität erfolgt erst, als es in seiner Beziehung mit Alicia Baker zu dem Moment vor dem Geschlechtsverkehr kommt:

> „Sie gießt mir ein zweites Glas Wodka ein. Als ich einen Schluck nehme, schlängelt sich Alicia aus ihrem Top und den Jeans, so dass sie nur noch ihren BH und Slip trägt, beide pink und seidig. Sie drapiert sich auf der Decke. Ich betrachte sie. Sie ist so sexy, einfach unglaublich. Ich will sie berühren, riechen, bei ihr sein. Aber ich weiß, ich kann nicht." (193)

In den nächsten Absätzen schildert die Erzählung die Ereignisse im dramatischen Modus. Durch die Verwendung dieses erzähltechnischen Mittels hebt die Autorin die Unmittelbarkeit hervor und intensiviert den Zwiespalt, in dem Leo mit sich ringt, Alicia die Wahrheit über sich zu sagen. Denn von dem, was er ihr erzählen will, weiß er, „dass ich kurz davor bin, alles kaputtzumachen." (194) Doch „weglaufen", so weiß Leo, würde bedeuten, Alicia für immer zu verlieren, und vielleicht, „nur vielleicht, gibt es eine winzige Chance, dass sie nicht völlig ausflippt bei dem, was ich ihr erklären werde." (195) Das, was Leo ihr erklären möchte, ist nämlich der Umstand, dass er „als Mädchen geboren" wurde. (196)

Diese überraschende Wendung kann als das dritte zentrale und zugleich verknüpfende Motiv der Erzählung verstanden werden. Leos Erklärung vollzieht den nächsten Bruch im semantischen Feld der Erzählung. Die scheinbar natürliche Grenze der Zweigeschlechtlichkeit wird von der Figur als überschritten erkennbar. Die Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit, gesetzt durch die sozialen Normen der heterosexuellen Matrix, erweisen sich durch die Figur Leo ebenfalls als permeabel und zeigen den Konstruktionscharakter von traditionell geprägter Geschlechtsidentität auf. Dadurch erkennen die Le_erinnen, dass die im konstruierenden Akt der Lektüre imaginierte und zugewiesene geschlechtliche Zuordnung der Figur Leo unzutreffend war. Die bisherige Annahme zu Leos Geschlechtsidentität erweist sich als inkongruent; oder anders formuliert: Wurde Leo bis jetzt als männlich* wahrgenommen, so ist diese eindimensionale Zuordnung aufgrund der neuen Informationen nicht mehr möglich. Beide Hauptfiguren überschreiten die Grenze geschlechtlicher Zuordnung und irritieren so die gängige Vorstellung einer „natürlichen" Zweigeschlechtlichkeit und einer daraus abgeleiteten kohärenten, einmalig a priori festgelegten Geschlechtsidentität.

Eine weitere zentrale Szene in Bezug auf geschlechtliche Alterität findet sich in dem Abschnitt, in welchem David und Leo einen Ausflug nach „Tripton-on-Sea" (267) unternehmen. Der eigentliche Zweck der gemeinsamen Reise ist der Wunsch Leos, seinen

Vater zu besuchen. David, der die Reise finanziert, begleitet ihn und möchte die Gelegenheit für einen „Alltagstest“ nutzen. (270) Hatte er bis dahin nur in der privaten Sphäre des Elternhauses die Möglichkeit, seine Geschlechtsidentität auszuleben, sieht er in der Reise die ideale Gelegenheit, „[e]twas Erfahrung im echten Leben“ zu sammeln. (270)

Im Reisezug schlüpft er auf die Toilette, um sein Outfit zu ändern. Von der Figur wird das Umziehen nicht mehr als ein Verkleiden aufgefasst, sondern vielmehr als echt, als Verwirklichung seines_ihres Ichs:

> „Es fühlt sich anders an, sie [die Perücke] hier aufzusetzen, und nicht im Schutz meines Zimmers. Jetzt ist es kein Verkleiden mehr, jetzt ist es echt.“ (272f.)

Der Weg von der Toilette zurück zu Davids Sitzplatz ist gekennzeichnet von der Sorge aufzufallen, ‚entdeckt’ zu werden. Denn eigentlich hat er „keine Ahnung [...], ob ich wie ein Mädchen aussehe oder nicht.“ (273) Gekonnt schildert die Autorin die entscheidende Interpellation, die ihn_sie als Mädchen kulturell intelligibel werden lässt:

> „Versehentlich stoße ich mit meinem Rucksack gegen den Arm eines Mannes. Er blickt deutlich verärgert hoch, nur um dann verständnisvoll zu reagieren.
> ‚’tschuldigung’ stoße ich hervor.
> ‚Nicht so schlimm, Kleine’, erwidert er lächelnd und vertieft sich wieder in seine Zeitung.“ (273f.)

Dieser sprachliche Akt der Anerkennung der Geschlechtsidentität, durch die Interpellation „Kleine“, kann als erster subjektkonstituierender Akt für Davids Geschlechtsidentität als Mädchen* angesehen werden. Zum anderen zeigt er auf, wie stark unsere Rezeption von Geschlecht und Zuordnung zu einem Geschlecht von Merkmalen wie Kleidung, Haaren, Make-Up etc. geprägt ist.

Anhand dieser Episode sehen wir verdeutlicht, wie David zum ersten Mal in der Subjektkategorie Frau*/Mädchen* anerkannt wird, aber auch, wie stark er_sie von dieser sozialen Anerkennung abhängig ist. Dank dieses sprachlichen Akts verfliegen ihre_seine anfänglichen Selbstzweifel:

> „[...] all meine Furcht und Nervosität [wird] von einem reinen Glücksgefühl überlagert. *Kleine*. Dieser Mann, ein völlig Fremder, hat mich ‚Kleine’ genannt!“ (274, Herv. i. Orig.).

Auf den folgenden Seiten schildert die Erzählung die Erlebnisse und Abenteuer, die die zwei Hauptfiguren während ihres Ausfluges erleben. Ist das zentrale Motiv der Reise der Besuch bei Leos Vater und seine Konfrontation mit der Frage, warum er ihn und seine Schwester verlassen hat, so erleben die Figuren vor diesem zentralen Ereignis einen spannenden Abend,

auf den ich hier kurz eingehen möchte, da er viele didaktische Anknüpfungspunkte ermöglicht.
David, der seit der Zugfahrt seine_ihre eigentliche Geschlechtsidentität lebt, wird nun von Leo als viel mutiger und selbstsicherer wahrgenommen:

> „[...] mir fällt auf, dass die weibliche Version von David viel mutiger ist als der Junge, den ich bis jetzt kannte. Es ist, als ob die Perücke, das Kleid und die Ugg-Boots magische Kräfte hätten.“ (284)

Erzählt wird aus Leos Perspektive und dieser wirkt leicht überfordert von der neuen Seite Davids:

> „Ich kriege jedes Mal einen Schock, wenn ich ihn ansehe. [...] Das Merkwürdige ist, dass er gar nicht schlecht aussieht. Die Klamotten stehen ihm sogar, viel besser als alles andere, in dem ich ihn bis jetzt gesehen habe. Er wirkt sicherer, scheint sich wohler in seiner Haut zu fühlen.“ (281)

Die neu erlangte Selbstsicherheit Davids wird jedoch vorerst als fragil charakterisiert. Sobald sie einen neuen Raum oder Ort betreten, in dem sich mehrere fremde Leute aufhalten, steigt die Nervosität in David jeweils mit der Frage, ob er_sie als Frau* in der Gesellschaft bestätigt und anerkannt wird oder nicht. Wie identitätsfördernd und bestärkend die soziale Anrufung sein kann, wird in der Bar-Szene deutlich. Hier wird David im Laufe der Diskussion, wer von ihnen die Getränke an der Bar holen soll, von Leo als Mädchen angesprochen bzw. angerufen:

> „’Nein, du’ sage ich und gebe ihm den Schein zurück. ‚Du hast bessere Chancen, bedient zu werden.’
> ‚Wieso das denn?’
> , Jeder weiß, dass es als Mädchen einfacher ist.’“ (289)

Wurde David zu Beginn der Szene noch als nervös und ängstlich erzählt, erfährt er_sie im Akt der Anrufung seiner_ihrer Geschlechtsidentität einen Zuwachs an Mut, Selbstsicherheit und positiven Selbstbezug. Anders gesagt: Durch die Anrufung wird seine_ihre gewünschte Geschlechtsidentität intelligibel. Die Freude darüber äußert sich somatisch: die Wangen laufen rosa an (289) und die Augen beginnen vor Freude zu glänzen. (290) Eine Steigerung erfährt die soziale Anerkennung, als der Barkeeper ihn_sie „Süße“ nennt (290).

Zwei weitere Aspekte scheinen mir in dieser Szene wichtig zu sein: zum einen das sich in Leo ausbreitende Gefühl, die Gegenwart zu genießen und sich „beinahe frei“ zu fühlen, weil er ausnahmsweise einmal „nicht lügen muss“, (296) zum anderen sein kurzer Dialog über seinen Wunsch, einfach mal „nur normal zu sein“. (297)

Zum ersten Punkt: Leo, der bis dato als ein verschlossener Einzelgänger dargestellt wurde, beginnt, die positiven Effekte einer Freundschaft mit David zu erkennen und sie zu genießen. Die oben schon erwähnte Selbst-Isolation Leos kann als Reaktion auf die erlittenen Diskriminierungserfahrungen (vgl. 221-227) gelesen werden. Durch die Erfahrung, dass die Welt „nicht unbedingt nett zu Leuten wie mir" ist, (228) hat sich bei Leo die Einstellung verhärtet, dass „die Wahrheit bei mir bis jetzt nicht besonders gut funktioniert" hat (234) und er deshalb über persönliche Informationen gelogen oder sie überhaupt verschwiegen hat. In der enger werdenden Freundschaft zu David ändert sich diese Position:

> „Es liegt daran, dass ich nicht lügen muss. Ausnahmsweise einmal kann ich mit jemandem reden, ohne jeden Satz genau abwägen zu müssen, um mich nicht zu verraten." (296)

Zweitens zeichnet sich der Wunsch der beiden Figuren ab, „einfach in der Masse untergehen" zu können. Für die beiden Figuren bedeutet „normal zu sein" selbstverständlich und unhinterfragt „dazuzugehören", (297) etwas, was beide täglich erkämpfen müssen. Während Leo daher seine Wahrheit verschweigt, erschwert es für David den Schritt, seine Geschlechtsidentität mit den normativen Erwartungen in Einklang zu bringen (298). Dieser kurze Dialog offenbart sehr gut die Diskrepanz zwischen Individualisierung und Gesellschaft, oder was Judith Butler (s.o. Kap.: 2.3.1.) den ‚Rahmen des Zwangs' genannt hat: Die Schwierigkeit, Identifikationen außerhalb der sozialen Normen anzunehmen und zu leben. Für Leo und David wird dieser Kampf ein existentieller. Weil sie beide que*e*r zu den Normen der heterosexuellen Matrix stehen, sind sie besonders von deren sozialen Ausgrenzungsmechanismen betroffen. Das spiegelt sich meines Erachtens in dieser Erzählpassage eindrücklich wider und bietet eine gute Gelegenheit, soziale Normen und Normativität in der Klasse zu reflektieren.

Wird dieser Abend, den Leo und David erleben, als ein Erlebnis voll positiver Erfahrungen und Abenteuer beschrieben, gestaltet sich der Besuch bei Leos Vater am nächsten Tag als ein schwerer Rückschlag. Leo hat gehofft, dass sein Vater ihn einlädt, bei ihm zu bleiben, und es „auf der Stelle akzeptiert [...], dass sein kleines Mädchen jetzt ein junger Mann ist" (309), doch es ereignet sich das Gegenteil - sein Vater möchte nichts mit ihm zu tun haben:

> „'Hört mal, ich bin das nicht', fährt er uns grob an.
> ‚Also ich sag euch, wie es weitergeht: Ihr zwei kleinen Freaks geht zu dieser Tür hinaus und lasst euch nie wieder blicken. Verstanden?" (314)

Während die Figur Leo an diesem Tag erfahren muss, dass sein Vater nicht nur nicht seine neue Geschlechtsidentität nicht akzeptiert, sondern ihn auch nicht als sein Kind anerkennen will, so dass er mit der schmerzlichen Erkenntnis abreist, dass „[d]ieser Teil von Dads Leben [...] gelöscht [wurde]“ (314), gewinnt David durch die Reise und die hier gesammelten Erfahrungen endlich den Mut, „es“ seinen Eltern zu sagen. (325)

In Kapitel „Vierzig. David“ eröffnet sich den Le_serinnen die Szene, als David die Haustür aufsperrt und in die Nähe der Küche kommt, wo sich gerade alle anderen zum Abendbrot zusammengesetzt haben. Diese „perfekte Familienszene“ ist er nun im Begriff „kaputtzumachen“, so seine erzählte Vorahnung. (338) Aber bevor sich David zu den anderen an den Esstisch setzt, holt er den Brief, den er tausendmal angefangen und einmal fertig geschrieben hat, jedoch bis jetzt nie seinen Eltern gegeben hat, aus seinem Zimmer und nimmt ihn sowie sein Scrapbook mit in die Küche. (338f.)

Die Szene erzählt aus der Sicht von David sowohl die Handlungen, die er in der Vorbereitung auf das bevorstehende Coming-Out vollzieht, als auch die Handlungen und Worte, die er von seiner Familie erfährt und zu hören bekommt. Seine eigenen Gedanken und Gefühle bleiben in der Erzählung ausgespart. Alle emotionale Kraft scheint für die folgenden Schritte benötigt zu werden, und so betritt er, ohne auf die Neckerei seiner Schwester oder die Fragen seiner Mutter zu reagieren –„Ich sage gar nichts“ (339) –, die Küche und legt den Brief mit dem Scrapbook auf den Esstisch. Anschließend „gehe ich nach oben, rolle mich auf meinem Bett zusammen und warte.“ (339)

Auf den folgenden vier Seiten entwirft Lisa Williamson die mögliche Szenerie eines Coming-Out-Gesprächs. Mit Geschick und viel Gespür lässt die Autorin die unterschiedlichen Individuen zu Wort kommen. Der Dialog enthält mehrere Perspektivwechsel und thematisiert so mögliche Ängste und Sorgen der daran Beteiligten. Dabei gelingt es der Autorin, eine authentische Szene zu gestalten, die umfassend, aber nicht langatmig, empathisch, aber nicht pathetisch aufzuzeigen versucht, wie ein positiv verlaufendes Coming-Out aussehen könnte.

Besonders interessant ist meines Erachtens die Eröffnung des Gesprächs. Denn bevor sie auf Davids Mitteilung, fortan als Mädchen zu leben, eingehen, teilen sie David ihre bedingungslose Liebe mit: „Deine Mutter und ich lieben dich sehr. Das haben wir immer getan, und das werden wir auch in Zukunft.“ (340) Dieser Schritt scheint mir insofern wichtig, weil Liebesentzug als eine zentrale Angstvorstellung von Personen, die ein Coming-Out wagen, verstanden werden kann und sollte. So antwortet auch David auf die Frage der

Eltern, warum er ihnen erst jetzt davon erzählt, es sei seine größte Angst gewesen, „dass ihr mich vielleicht verstoßt oder so was.“ (340)

Der an diese ersten entscheidenden Phrasen angefügte Satz – „Aber wir brauchen ein klein wenig Zeit, um das hier zu verdauen, okay?“ (340) – bringt implizit die elterliche Identitätsarbeit zum Vorschein. Ihre Hoffnungen und Wünsche für und in ihren Sohn müssen sie unter den neuen Umständen revidieren. Sehr gut bringt das folgende Szene zur Sprache: Auf die erneute Zusicherung, dass David es ernst meint und er nicht bloß „durcheinander“ ist, wie seine Mutter vorsichtig nachfragt (und vermutlich hofft), können die Les_erinnen gemeinsam mit David förmlich sehen, „wie all die Pläne, die sie [seine Mutter] für meine Zukunft hatte, sich in ihrem Kopf langsam auflösen und zu Staub zerfallen“, während sie ihren Blick durch Davids Zimmer schweifen lässt. (340)

Diese kurze Passage zeigt auf, dass Identitäten als prozessuale und dynamische Konzepte zu verstehen sind, wie mit Bezug auf Judith Butler und Jutta Hartmann besonders in Kap. 2.3.1 herausgearbeitet wurde.

Anders als David, der „quasi mein ganzes Leben lang Zeit hatte, mich an den Gedanken zu gewöhnen“, haben seine Eltern erst durch das Coming-Out erfahren, dass sie eine weitere Tochter statt einen Sohn haben. (341) Verstehen wir Geschlechtsidentität als eine Zuschreibung und Identifikation, die weitestgehend unhinterfragt performativ re_produziert wird, dann ist eine Änderung derselben ungemein schwierig und mit sozialen Ausgrenzungen verbunden. Diese werden auch von Davids Eltern ins Auge gefasst, wenn sie David die damit verbundenen Schwierigkeiten aufzeigen wollen:

> „’Ich will nicht lügen’, sagt Mum. ‚Natürlich wäre es mir lieber, wenn alles unkomplizierter wäre. Ich liebe dich, und ich möchte nicht, dass du es unnötig schwer hast. Und der Weg, der vor dir liegt – wenn es wirklich der ist, den du gehen willst...’
> ‚Auf jeden Fall’, werfe ich entschieden ein.
> ‚Tja, dann wird es kein einfacher Weg. Er wird lang, schmerzhaft und frustrierend sein, und du wirst Leuten begegnen, die es nicht verstehen. Ich bin mir ja nicht einmal selbst sicher, ob ich es richtig verstehe.’“ (341f.)

In diesem Dialog gelingt es der Autorin, eine mögliche elterliche Perspektive nachzuzeichnen: Die eigene Verständnisschwierigkeit, die damit verbundenen Sorgen vor sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung, die Davids neuen Lebensweg begleiten werden, weil er innerhalb einer Gesellschaft verlaufen wird, die Geschlechtsidentität als natürlich und einmal festgelegt versteht, damit aber auch jene Individuen sozial, ökonomisch und kulturell sanktioniert, die diese sozialen Normen übertreten. Dass die narrativen Eltern hier eine

„musterhafte“ Reaktion auf das Coming-Out zeigen, ist natürlich mit der Intention der Autorin zu begründen. Als Jugendlektüre konzipiert, kann der Roman in diesem Abschnitt als ein positives Beispiel für diesen schwierigen Schritt gelesen werden.

Nicht behandelt wird hingegen die Tatsache, dass David schon als Achtjähriger diesen Wunsch in der Öffentlichkeit äußerte. Wieso damals die Eltern nicht reagiert haben und warum sie von diesem Wunsch durch die Lehrerin nichts erfahren haben, bleibt in dem Roman offen bzw. ungeklärt. Diese ‚Leerstelle' kann in einer didaktischen Auseinandersetzung miteinbezogen werden.

Anders als David wird Leo als eine Person gezeichnet, die „praktisch von Geburt an“ (229) wusste, dass er kein Mädchen ist. So berichtet Leo:

> „Ich war schon immer so, wie ich eben war, praktisch von Geburt an. Sie [seine Mutter] hat am Anfang natürlich abgeblockt, als ich dauernd meinte, dass die im Krankenhaus einen großen Fehler gemacht haben müssten. Sie sagte dann immer, ich soll die Klappe halten. Aber irgendwann hat sie meine Nerverei wohl sattgehabt und ging mit mir zu einem Arzt. Als der das ernst genommen hat und mich an einen Spezialisten überwies, hat sie auch angefangen, es ernst zu nehmen.“ (229)

Die Autorin stellt in ihrem Roman zwei verschiedene Möglichkeiten dar, wie und in welchem Alter Personen mit ihrer zugeschriebenen Geschlechtsidentität in Konflikt kommen können. Beide Erzählstränge unterstreichen meines Erachtens die oben (s.o. Kap. 2.3.1 und 2.3.1.1) diskutierte theoretische Auffassung von Geschlechtsidentität als einem performativen Effekt und verdeutlichen, dass es sich hierbei nicht um feststehende, kohärente, nur dem Körper innewohnende Merkmale handelt. Von dieser Ambiguität betroffene Menschen, wie sie die Autorin in den Figuren David und Leo charakterisiert, zeigen den konstruierten Status der gesellschaftlichen Zweigeschlechtlichkeit und ihre schmerzvollen Nebeneffekte für Betroffene auf.

Der Text bietet eine positive und Hoffnung stiftende Lösung an, weil die Schule Eden Park und ihre Leh_rerinnen die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel ergreifen, um Leo und David auf ihrem Weg zu unterstützen. Aus Davids Perspektive wird die neue Schulpolitik so beschrieben:

> „Man erklärte Leos Situation und was es bedeutet, Transgender zu sein. Es wurde betont, dass jegliches Mobbing harte Strafen nach sich ziehen würde. Auch wenn die Beleidigungen und das gemeine Geflüster nicht völlig aufhörten, hat es doch stark abgenommen.“ (347)

Für David selbst wird das Coming-Out als *empowerment* erzählt. Jetzt, wo auch die Umwelt über seine Geschlechtsidentität Bescheid weiß, eröffnen sich für Kate neue Möglichkeiten und Erfahrungen. Ihre beiden Freun_dinnen, Essie und Felix, organisieren für sie den ersten „alternativen Eden-Park-Weihnachtsball“ (360; s.u. Kap. 3.2.3) und sie wird hierfür von ihrer Mutter geschminkt:

> „Dass meine Mutter mich schminkt, ist wahrscheinlich eine der unwirklichsten Episoden in meinem bisherigen Leben (und ihrem wahrscheinlich auch). Es ist fast so surreal wie die Tatsache, dass Felix wie eine Maus gekleidet auf meinem Bett sitzt. [...] Alles wird noch absurder, als ich in meinem Bademantel am Küchentisch sitze, voll geschminkt, und mit meinen Eltern zusammen Pizza Haweii esse, als sei es das Normalste auf der Welt.“ (353)

Dass die Eltern die neue Situation und die neue Herausforderung, vor die sie gestellt sind, trotzdem nicht auf die leichte Schulter nehmen, macht die Handlung realitätsnäher. Aus Davids Perspektive erfahren die Lese_rinnen, dass sie „zwischen Akzeptanz und Entsetzen hin- und hergerissen“ sind, aber versuchen, das „Entsetzen durch übermäßige Unterstützung auszugleichen“ (356f). Der Einschub der Perspektiven der Eltern könnte als Hinweis dafür verstanden werden, dass auch „Happy-Ends“ zunächst mit Schwierigkeiten verbunden sein können, die aber überwindbar sind – wie in diesem Fall die kategorische Zuordnung der Menschen in zwei Geschlechter.

Im finalen Kapitel vollzieht die Autorin die komplette Transformation der literarischen Figur David zu Kate. Exemplarisch erzählt sie diese aus der Perspektive von Leo. Dieser hatte, obwohl seine Situation ähnlich der Davids ist, ebenfalls Schwierigkeiten damit, ihn nach seinem Geständnis als Frau* zu sehen und als weiblich* zu denken: „Ich bekomme Schuldgefühle, weil ich ihn in Gedanken immer noch als ‚er’ bezeichne.“ (281)

Leos Unsicherheit könnte ab diesem Zeitpunkt eine Art Spiegelung der antizipierten Emotionen der Leserin_nen interpretiert werden. Wie seine literarische Umwelt, so sehen wohl auch sie sich mit der Unsicherheit bezüglich der zutreffenden Anrede konfrontiert. Deshalb braucht Leo knappe 100 Seiten (213-304), bis er David bei ihrer gemeinsamen Reise das erste Mal mit dessen gewähltem Mädchen-Vornamen Kate anspricht:

> „’Komm schon, Kate’, sage ich und verschränke die Arme vor der Brust. ‚Ich sterbe gleich an Unterkühlung.’
> Er hört auf, mit den Armen zu fächern, und sieht zu mir hoch. ‚Was?’, frage ich. ‚Wieso schaust du mich denn so an?’ Er schließt die Augen, einen glückseligen Ausdruck im Gesicht. ‚Du hast mich Kate genannt.’“ (304)

Doch schon am nächsten Tag spricht er Kate wieder als den Jungen David an:

> „'Erzähl mir doch nichts. Lass mich einfach allein, David.' Heute bin ich David. Kate ist offensichtlich Geschichte." (321)

Im letzten Kapitel ändert sich diese Unsicherheit. Der erzählte Zeitpunkt ist Weihnachten und Kate kommt bei Leo vorbei, um ihm Frohe Weihnachten zu wünschen und ihm ein Geschenk zu überreichen. Als jemand anklopft und Leo öffnet, stellt er fest: „Es ist Kate, in mehrere Lagen eingepackt. *Sie* trägt Make-up [...]". (372, Herv. JH)

Ab dieser Stelle ist David nur noch Kate und wird mit dem femininen Personalpronomen gedacht und bezeichnet. Durch die Verwendung von ausschließlich femininen Personalpronomen und dem Namen Kate verdeutlicht die Autorin den mächtigen Einfluss der Sprache auf unsere Fähigkeit zu erkennen, zu bezeichnen und letztlich auf das Schaffen von Wirklichkeit/en. Der Junge David existiert nicht mehr, sie ist jetzt Kate.

War bis jetzt im Roman zwar das Bewusstsein bei den Les_erinnen und (teilweise) bei den Figuren vorhanden, dass David eigentlich Kate, eigentlich eine *Sie* ist, wird es nun im letzten Kapitel tatsächlich auch in der erzählten Welt „Realität": David ist Kate ist Kate ist...

Mittels der Anrede verweist der Text darauf, dass Sprache nicht nur ein reines, „unschuldiges" Kommunikationsmedium darstellt, sondern auch Realität und Wissen schafft, auch in der erzählten Welt. Der hier vollzogene sprachlich-grammatikalische Wechsel irritiert und verändert, dekonstruiert und rekonstruiert die im Akt der Lektüre konstruierte Totalität der erzählten Welt und ihrer Hauptfigur. Die als männlich* konstruierte Hauptfigur tritt im letzten Kapitel nur noch als „Kate" in Erscheinung – dadurch und durch das verwendete Personalpronomen wirkt die vorab von David erzählte Geschichte dieser zunächst schwer zuordenbar. Durch diesen erzähltechnischen Kunstgriff werden bei den Leseri_nnen ähnliche Emotionen hervorgerufen, wie sie David durch sein Coming-Out bei den Eltern geweckt hat: Verwirrung. Davids Geschichte muss nun neu auf die Figur Kate umgelegt werden. Gleichzeitig müssen wir unser ihr gedanklich konstruiertes Bild der Person David verwerfen und sind dadurch aufgefordert, ein neues Persona-Script von Kate zu entwerfen.

Der Text bietet sich somit für eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Konstruiertheit von Geschlechtsidentität und die Infragestellung der vorherrschenden Annahme von Zweigeschlechtlichkeit besonders gut an, da die Hauptfiguren der alltäglichen Annahme zweier essentieller und irreversibler Geschlechtsidentitäten widersprechen und zur kritischen Reflexion darüber anregen. Die zugewiesenen Geschlechtsidentitäten beider zentraler Figuren

stellen sich in je unterschiedlicher Art und Weise als unzutreffend und permeabel heraus. Dadurch zeigt die Erzählung auf, wie unsere alltäglich getroffenen Annahmen zu und eigenen Vorstellungen von Geschlechtsidentität über Gestiken, Handlungen, Sprache und Kleider entlang geltender Normen inszeniert und performativ hergestellt werden. Das verweist wiederum darauf, wie fragil und unzureichend, oft unzutreffend und dadurch schmerzend diese für einzelne Menschen sein können und das nicht nur für jene, die sich selbst jenseits heterosexueller Zuschreibungen verorten.

3.2.2. Sexualität

Dieses Kapitel setzt sich mit der Heteronormativität im Roman auseinander; ich möchte nachzeichnen, wie die Figuren durch heteronormative Denkmuster beeinflusst sind und wie es ihnen dadurch erschwert wird, Geschlechtsidentitäten und Sexualität außerhalb der ‚heterosexuellen Matrix' zu denken. Aber es wird auch gezeigt, wie verschieden die Figuren(gruppen) mit dem Ausbruch der Hauptpersonen aus dieser Matrix umgehen und wie weit sie fähig sind, Wege aus den Festlegungen der Heteronormativität zu finden.

Meines Erachtens zeigt der Roman deutlich auf, wie besonders David unter der heteronormativen Sicht seiner Eltern auf Geschlechtsidentität und Sexualität leidet, da seine Effemination einer homosexuellen Orientierung zugeordnet wird.

Aufgrund ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung, die in binären Denkstrukturen gefangen ist, ist es für die Eltern bis zum Coming-Out unmöglich, außerhalb der Ordnung „heterosexuell oder homosexuell" zu denken. Dass David auch im „falschen" Körper stecken könnte, erscheint somit außerhalb ihres Bewusstseinshorizonts. Erst sein Outing konfrontiert sie mit ihrer Wissenslücke und fordert sie dazu auf, ihr Selbst- und Weltbild zu rekonstruieren, wodurch für sie erst die Möglichkeit einer Geschlechtstransformation ihres Kindes denkbar wird.

Wie weiter oben (s.o. Kap. 3.2.1.) schon angedeutet, werden Davids Eltern zwar als „cool" und „aufgeschlossen" charakterisiert. Dennoch, der Vater ist für David ein „typischer Dad" (324), und wenn er ihn sich vorstellen müsste, fallen ihm folgende Adjektive ein: „groß, albern und peinlich". (324) Davids Vater erhält als „typischer Dad" in der Erzählung auch typisch männliche* Vorlieben: Er „mag Fußball und Golf, Bier und Autos und alles Übliche". (324)

David erzählt Leo, dass sein Vater ihn früher immer zum Fußballspielen motivieren wollte (324), er aber er von ihm „nie unter Druck gesetzt“ wurde, wenn er ihm sagte, dass er „auf all das nicht stehe“. (325) Und als David begann, sich zu Weihnachten lieber „Puppen“ zu wünschen, und sein „Zimmer in Mädchenfarben streichen wollte“, konnte er sich stets auf die Unterstützung und die Anerkennung seines Vater verlassen: „Er hat mich einfach immer mich selbst sein lassen“. (Ebd.)

Die Entscheidung, sich seinen Eltern anzuvertrauen, wird in für David dadurch erschwert, dass er (zu Recht) davon ausgeht, „dass sie das nicht erwarten“. (325) Ihre Erwartungshaltung an ihn umfasst nicht die Möglichkeit einer Geschlechtsumwandlung. Dass ihr Sohn eigentlich ein Mädchen sein könnte, ist für seine Eltern undenkbar; undenkbar, weil eine solche Grenzüberschreitung in der normativen Geschlechterordnung einfach nicht vorgesehen ist. Eltern identifizieren ihr Kind als männlich* oder weiblich* und demnach kann sein bzw. ihr Begehren ihrer Vorstellung nach nur hetero- oder homosexuell sein, wie es mit Rekurs auf Judith Butler und Jutta Hartmann oben herausgearbeitet wurde (s.o. Kap. 2.3.1.2).

Dass er selbst sich nicht als Mann*/männlich* identifizieren könnte, ist für sie bis zu seinem Outing nicht vorstellbar. Dadurch erschwert sich Davids Situation erheblich. Denn was er seinen Eltern zu sagen hat, sprengt nicht nur ihre phantasierte Weltansicht – ihr Sohn heiratet eine Frau und bekommt Kinder –, sondern auch die allenfalls in Erwägung gezogene – ihr Sohn ist schwul. David ist davon überzeugt, dass seine Eltern erwarten, „dass ich mich als schwul oute.“ (150)

Exemplarisch steht hierfür die Szene, in der David mit seiner Mutter einkaufen geht. (147f.) Beim Essen möchte sie ihm die Gelegenheit bieten, sich ihr gegenüber zu öffnen:

> „Du würdest es mir doch sagen, wenn etwas nicht stimmt oder wenn du was auf der Seele hast, nicht wahr? Dein Dad und ich, wir würden es auf jeden Fall verstehen, das weißt du hoffentlich.“ (150)

Hier ergibt sich in der Erzählung die „Gelegenheit, mich zu outen. Fünf kurze Wörter: Ich – möchte – ein – Mädchen – sein.“ (Ebd.) Doch statt sie auszusprechen, bleiben diese fünf Wörter „einfach im Hals stecken“. (Ebd.) David ist zum Schweigen verdammt; weil das, was er sage möchte, nicht das ist, was seiner Ansicht nach seine Mutter zu hören erwartet. David vermutet, dass seine Mutter „seit Jahren auf diesen Moment hingearbeitet“ hat (ebd.), zumindest seit er, statt mit Baggern und Lastwagen zu spielen, lieber mit „Feenflügeln im Haus herumgetrippelt“ ist (ebd.) oder mit dem Nachthemd seiner Mutter durchs Haus schlenderte. (14)

Die Versuche seiner Mutter, ihm die Situation eines Coming-Outs zu erleichtern, in dem sie immer wieder Debatten über „gleichgeschlechtliche Ehen“ anspricht (150) oder über ihren „schwulen Cousin zweiten Grades“ berichtet (ebd), helfen in seiner Situation wenig, denn sie gehen in die falsche Richtung. Seine Eltern haben

> „meine Signale falsch verstanden, genau wie Leo neulich. Ich bin nicht schwul. Ich bin einfach nur ein Mädchen, das blöderweise im Körper eines Jungen steckt“ (ebd).

Wie das Zitat schon andeutet, verstehen nicht nur seine Eltern die Signale falsch, selbst Leo Denton unterliegt dieser Annahme. Auch er reduziert die Möglichkeiten für David auf zwei: heterosexuell oder homosexuell. Das zeigt auf, dass Leo, der wie David im falschen Körper steckt(e), ebenfalls bis zu Davids Coming-Out ihm gegenüber in der gesellschaftlichen Heteronormativität verhaftet bleibt.

Exemplarisch wird dies in der Szene deutlich, als Leo die Freun_dinnen von David, Felix und Essie, kennen lernt. (134f.) Während des gemeinsamen Essens kommt Zachary Olsen an ihrem Tisch vorbei. (138) Bei dieser Figur handelt es sich um Davids große Liebe, oder in Davids Worten: „[...] auch bekannt als die Liebe meines Lebens“. (41) Zachary Olsen verkörpert all das, was David nicht ist: Er erscheint ihm

> „wie ein nordischer Liebesgott, mit vollem blondem Haar und einem gebräunten Sixpack. Er ist Kapitän der Fußball- und der Rugby-Mannschaft. Natürlich ist er unglaublich beliebt. Und er hat immer eine Freundin. Er steht praktisch für alles, was wir Nonkonformisten an der Welt auszusetzen haben. Und doch bin ich total in ihn verknallt. Leider scheint er nicht einmal zu wissen, dass ich existiere“. (41)

In Sache Liebe und Sexualität fühlt sich David als „völlig beziehungsunerfahren“ (151), denn bis jetzt hat er noch „niemanden geküsst“, ja „nicht mal Händchen gehalten“. (151) So bedrückt ihn das Gefühl, ein „hoffnungsloser Fall“ auf „ungefähr eine Million unterschiedliche Weisen“ zu sein. (42) Das ändert jedoch nichts an seiner Verknalltheit gegenüber Zachary Olsen. Und so verfärbt sich auch dieses Mal Davids Gesicht „knallrot“ vor Aufregung bzw. Erregung und seinen Gesichtsausdruck deutet Leo als „verträumten, schmachtenden Blick“. (138)

Durch diese Beobachtung neugierig gestimmt, fragt Leo David direkt, ob er auf Zachary Olsen stehe und schreibt David damit ein homosexuelles Begehren zu. Gleichzeitig fügt er beschwichtigend hinzu:

> „‚Hey, kein Problem, sage ich und hebe die Hände. ‚Ich dachte mir schon, dass du schwul bist, falls du dir darüber Sorgen machst.’“ (138)

Die Wahrnehmung und die sprachliche Äußerung Leos vollziehen bereits eine sexuelle und geschlechtliche Zuordnung Davids. Möchte David sich nicht vollständig ‚outen', kann er in dieser Situation nur die ihm zugewiesene sexuelle Kategorisierung hinnehmen, obwohl er sich selbst nicht als schwul einordnet. (150) Somit bezieht er sich auf eine der vier im Rahmen der heterosexuellen Matrix zur Verfügung gestellten Identitätskategorien und widerspricht Leo nicht. Die Selbstdefinition als Mädchen ist in dieser Situation noch zu prekär, als dass sich David affirmativ auf diese beziehen könnte. Interessant in dieser Situation ist das Verhalten seiner Freu_ndinnen: Beide wissen um Davids Geschlechtsidentitätsentwicklung, doch beide scheinen ihm in dieser Situation auch ein homosexuelles Begehren zu unterstellen. Hierin zeigt sich die Schwierigkeit der Kategorisierungen, wie kann bzw. ist Davids_Kates Begehren einzuordnen und welche Termini stehen uns hier überhaupt zur Verfügung?

Seinen Irrtum erkennt Leo erst, als sich David ihm gegenüber öffnet (211ff.). Hier wird ihm klar, dass David ein Mädchen in einem als männlich* identifizierten Körper ist:

> „In dem Moment begreife ich, dass ich so etwas bei David vielleicht schon die ganze Zeit vermutete und es mir nur nicht eingestehen wollte" (218).

Die Figur Leo begreift in diesem Moment, dass seine Zuschreibungen gegenüber David unzutreffend waren. Er muss folglich die bisherigen Informationen zu David neu einordnen.

Wie Davids Eltern muss auch Alicia Baker ihre Annahmen zu Geschlecht und Sexualität revidieren. Mit Alicia Baker schafft die Autorin eine Figur, die sich in Leo Denton verliebt, von seiner Geschlechtstransformation erfährt und diese neue Information in ein neues Selbst- und Weltbild integriert.

In der Erzählung lernt Leo Alicia Baker an seinem ersten Schultag kennen. (43f.) Im Gegensatz zu den anderen neuen Mitsch_ülerinnen zeigt sich Alicia Baker freundlich und interessiert, und sie ist auch die einzige, die ihn als „Neuen" auf der Schule willkommen heißt:

> „'Du bist neu, oder?'
> ‚Ja, stimmt', gebe ich zu.
> Sie grinst mich an.
> ‚Tja, in diesem Fall, willkommen, Neuer!'" (44)

„Die Fremde", wie Leo Denton sie in einem Bewusstseinsbericht nennt, „hat schwarzes, unzähmbares lockiges Haar und hellbraune Augen" und sieht einfach „toll aus". (44) Alicia

Baker bringt Leo von Anfang an „völlig durcheinander“ (53). Und obwohl er sich vorgenommen hatte, keine Bekanntschaften und schon gar keine Liebesbeziehung zu beginnen, da Mädchen für Leo „nur Ärger“ (88) bedeuten, fasziniert sie ihn von Anfang an, denn sie ist die einzige, die „überhaupt keine Angst vor mir“ hat. (130) Die Art, wie Alicia ihn ansieht, wirkt auf Leo, als gäbe es an ihm „wirklich etwas Besonderes“. (88) Die intime Zuneigung und die Anerkennung lassen all seine „Millionen“ (ebd.) Probleme vergessen. In den gemeinsamen Englischstunden phantasiert Leo, wie es wäre, ihren Hals zu küssen (53), statt dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, und bei diesem Gedanken wird ihm „ganz heiß“. (53) Für Leo gewinnt Alicia von Tag zu Tag an Bedeutung, weil sie „fröhlich und optimistisch“ ist (158), und er sie „tagelang ansehen“ könnte, „ohne dass es mir langweilig würde.“ (186)

Die Gelegenheit, sich intim näher zu kommen, bietet die Einladung zu Beckys Party. (129f.) Die Gefühle für Alicia lassen Leo seine Ängste zurückstellen. (132) Er nimmt ihre Einladung zur Party an und überwindet seine Zweifel – „normale Menschen *mögen* Partys“. (129; Herv. i. Orig.)

Für die Party nimmt sich Leo vor, „ruhig, cool und tough“ zu bleiben. (158) Dennoch kann er die „Schmetterlinge im Bauch“ (160) nicht unterdrücken, als er mit Alicia zur Party erscheint. Während Alicia ihre „Fangemeinde“ (163) empfängt, hält sich Leo eher im Hintergrund und beobachtet Alicia:

> „[...] [Ich] sehe ihr nur zu – wie sie über Witze lacht, die nicht lustig sind, wie sie sich vorbeugt und aufmerksam zuhört, wenn kleine Geheimnisse ausgeplaudert werden. Dabei nickt sie nachdenklich und sagt immer das Richtige“. (163)

Mit einsetzender Tanzmusik beginnen immer mehr Partygäste ihr Tanzbein zu schwingen und Alicia kann Leo, der sich anfänglich dagegen sträubt (164), zum Tanzen bewegen:

> „Vielleicht ist es das Bier oder weil ich mit ihr zusammen bin, jedenfalls fange ich an zu tanzen. Und es ist gar nicht schlecht. *Ich* bin gar nicht schlecht.“ (165; Herv. i. Orig.)

Im weiteren Verlauf der Party kommt es zum „klassischen“ Partyspiel „Flaschendrehen“ (166). Das Ergebnis des Spiels verschafft Leo und Alicia „zehn himmlische Minuten“ im Abstellraum. (168) In der „Dunkelheit“ (169) des Abstellraums, ungestört von den Blicken und Erwartungen der Anderen, kommt es zu ihrem ersten Kuss:

> „Und dann küssen wir uns einfach. Einfach so. Unsere Lippen ziehen sich magnetisch an. Es ist toll. Nicht nur das, es ist auch so einfach, das Normalste auf der Welt.“ (170)

Auf den darauffolgenden Seiten und Kapiteln entwickelt sich eine Liebesbeziehung zwischen Alicia und Leo. Dabei hat er das Gefühl, dass in seinem Leben endlich einmal „alles ruhig“ verläuft. (181) Es fühlt sich für Leo gut an, „Dinge mit Alicia zu teilen, auch wenn ich sie ein wenig zurechtbiege.“ (172)

Welche Informationen er über sich zurechtbiegt, bleibt den Lese_erinnen vorerst vorenthalten. Leo möchte die positiven intimen Erfahrungen mit Alicia in „einer geschützten Blase“ halten (182) und genießt die Momente, in denen er sich wenigstens „für ein paar Sekunden vorstellen“ kann, Alicia und er „wären die einzigen Menschen auf dem Planeten“. (186)

Die Erzählung gibt nur so viel an Informationen preis, dass sich Leo unwohl fühlt, sobald das Thema Geschlechtsverkehr zwischen ihnen steht. (171f.; 184f.; 193f.) Er wird hier als Figur charakterisiert, die körperliche Nähe zu meiden und ihr aus dem Weg zu gehen scheint. Gleichzeitig erzählen seine inneren Monologe über sein phantasiertes Begehren nach Alicia. Diese innere Ambivalenz gegenüber körperlicher Nähe und Sex erfährt seine Auflösung an jenem Abend, als er ihr erzählt, warum er sich so „komisch“ verhalte, jedes Mal, wenn sie ihn berühre. (194)

Aus Alicias Reaktion lässt sich meines Erachtens gut erkennen, dass sie mit vielem, aber nicht mit dieser Information gerechnet hat. Ähnlich wie David, der befürchtet, dass seine Eltern mit allem außer dem Wunsch nach einer Geschlechtsumwandlung rechnen würden, weiß auch Leo um den Gehalt seines Coming-Out - denn was er ihr sagen möchte, „wird ziemlich verrückt klingen“. (195) Auch wenn Alicia ihm zugesichert hat, dass sie Leo nie hassen könne, egal was er ihr zu sagen habe (194), ist die Nachricht auch für sie, wie für Davids Eltern, eine Alteritätserfahrung, die ihr gewohntes Weltverständnis massiv irritiert, so dass sie sich in ihrer ersten Reaktion zurückzieht: „Ich [Leo] halte meine Augen geschlossen, als Alicia ihre Hand abrupt aus meiner zieht.“ (196)

Die Erzählung vollzieht von hier an einen thematischen Schwenk und konzentriert sich in den folgenden Kapiteln verstärkt auf die Freundschaft zwischen David und Leo sowie ihren Weg der Selbstfindung und Selbstakzeptanz ihrer Geschlechtsidentität. (197-344)

Die Erzählung endet mit einem Neustart zwischen Leo und Alicia. Alicia wird als Figur konzipiert, die es schafft, Leo so zu akzeptieren, wie er ist. Dadurch wird es ihr auch möglich, ihre Gefühle für ihn so aufrecht zu halten, dass sie am Ende der Erzählung den

Kontakt zu ihm wieder aufnimmt, indem sie im letzten Kapitel zu Weihnachten Leo besucht und ihm ihr Verhalten nach seinem Coming-Out zu erklären versucht. (379f.) Passend zu dem positiv gestalteten Ende der Erzählung finden auch Leo und Alicia eine Lösung, die für sie beide eine Zukunft hat: „Als Freunde“. (379)

3.2.3. Frei_Raum

Die räumliche Ordnung der erzählten Welt bietet für David und Leo nicht viele Möglichkeiten, sich offen als Trans* Teenager zu bewegen. Im folgenden Kapitel soll eine Raumanalyse des alternativen Weihnachtsballs, der von Davids Freun_dinnen, Essie und Felix, organisiert wird, auf sein Potential als Frei_Raum für die literarischen Figuren hin untersucht werden. „Frei_Raum“ verstehe ich hier im Sinne der Handlungsfähigkeit der Figuren, die gesellschaftliche Heteronormativität öffentlich zu irritieren, zu verschieben und dadurch am gesellschaftlichen Prozess der (Neu-)Definition von Normen teilzunehmen, indem sie die geschlechtlichen Codes neu zitieren.

Die Einschränkung der Analyse ist dem Umfang der Arbeit geschuldet. Meines Erachtens böte der Roman viele weitere Anknüpfungspunkte für eine Raumanalyse wie z.B. die in Kapitel 3.2.1. erwähnte Reise der Figuren Leo und David nach Tripton-on-Sea. Diese enthält vielfältiges Potential für eine literaturdidaktische Auseinandersetzung z.B. mit Lotmans Konzept der Raumanalyse als Grenzüberschreitung.[284]

Wie die Kapitelüberschrift schon andeutet, liegt der Schwerpunkt dieses Abschnitts darauf, mit welcher Semantik der alternative Weihnachtsball in der Erzählung konzipiert wird und als Frei_Raum bzw. als *empowerment* für die jeweiligen Figuren interpretiert werden könnte. Dabei wird sich herausstellen, dass der alternative Weihnachtsball, der den Abschluss der aus der Sicht von David_Kate erzählten Kapitel bildet, als ein Bruch mit der bisherigen narrativen Raum-Ordnung gelesen werden kann, weil beide Bälle im Text durch eine Reihe von Oppositionen als ein Gegensatzpaar semantisiert werden, die durch klassifikatorische Grenzen wie ‚Eden-Park’ vs. ‚Cloverdale’, ‚Heterosexualität’ vs. ‚Sexuelle Vielfalt’ etc. voneinander getrennt sind.

[284] Vgl. zu Jurij M. Lotmans Theorie der Semantisierung des Raums etwa Martínez/Scheffel, 2016, 158-163; vgl. auch Kepser/Abraham, 2016, 245.

An der Eden Park Schule ist der Weihnachtsball „das Ereignis des Jahres“. (144) Von David erfahren die Les_erinnen, dass die Schule zwei Bälle im Jahr feiert - einen im Sommer und einen im Winter. (96) Da die erzählte Zeit ein Wintersemester umfasst, erfahren die Les_erinnen von der Aufregung, die der Weihnachtsball in der Schule verursacht – nämlich nach David ein richtiges „Weihnachtsball-Fieber“, welches von Jahr zu Jahr früher einzusetzen scheint. (144)

Harry Beaumont gilt als „inoffizieller King des Jahrgangs“ (96), weil er im Ballkomitee sitzt, was ihn nach David „quasi zu einem Gott“ (ebd.) unter den Schü_lerinnen macht. Dieser Harry ist derjenige, der David stets ‚Freakshow’ nennt, und der es auf jeden abgesehen hat, „der nicht ins Schema passt.“ (97) Somit zeichnet sich in der Erzählung diejenige Figur für die Festivität verantwortlich, die den ‚Nonkonformisten’ den Schulalltag durch Mobbing und Schikanen erschwert (semantische Relation ‚gut’ vs. ‚böse’).

Die drei Nonkonformisten stehen dem Weihnachtsball tendenziell skeptisch gegenüber. Jedes Jahr nehmen sie sich vor, diesen zu boykottieren, doch geben sie stets „in letzter Minute“ nach und kaufen doch noch Karten. (144) Antrieb dieser widersprüchlichen Haltung ist stets die „zarte Hoffnung, dass es diesmal vielleicht anders sein könnte“. (144) Ihre Hoffnung auf eine positive Veränderung der Ballgestaltung wurde, wie David Leo berichtet, jedes Jahr aufs Neue enttäuscht und so gestaltete sich für David der Abend des Weihnachtsballs zum „enttäuschendste[n] Abend des Jahres“. (347)

Dieses Jahr haben sich die drei darauf geeinigt, den Weihnachtsball „wirklich zu boykottieren“ (346) und stattdessen den Abend gemeinsam mit „Pizza“ und „Weihnachtsfilmen“ (ebd.) zu verbringen. Leo, der mittlerweile ein Teil ihres kleinen Freundeskreises ist, hat die Einladung Davids dankend abgelehnt. (349)

Als David an diesem Tag von der Schule heimkommt, wird er zu seiner Überraschung von Essie und Felix empfangen. Doch statt gemeinsam Pizza und Weihnachtsfilme zu genießen, erhält er das „schönste Kleid, das ich je gesehen habe“ (352) und Leo überrascht ihn durch seinen Besuch und das Angebot, ihn zum Ball zu begleiten. (352f.)

Die Freude über das Kleid, das schöne Make-up und die neue Perücke ist groß, doch ist David irritiert, weil er sich noch nicht bereit fühlt, als Mädchen* zum Schulball zu gehen. (352) Essie und Felix beteuern ihm, dass sie nicht zum Eden-Park-Weihnachtsball gehen werden. Wozu und für welchen Anlass sie sich trotzdem festlich gekleidet haben, bleibt für David (und die Les_erinnen) vorerst noch ein Geheimnis. (353) Seine Spannung steigt jedoch,

als eine Stretchlimousine vorfährt. Es ist das „geschmackloseste Gefährt“, das er je gesehen hat: außen „pink“ und innen ausgestattet mit „Polster[n] im Leopardendruck“. (357)

Die „Limo“ nimmt ihren Weg aus dem Stadtzentrum und kommt vor dem alten, verlassenen Schwimmbad in Cloverdale zum Stehen. Als die vier Freunde aussteigen, bemerken sie mit freudigem Erstaunen, dass eine „Schlange von Leuten“ (358) schon darauf wartet, das Schwimmbad zu betreten, um am alternativen Weihnachtsball teilzunehmen. Essie stellt vergnügt fest, dass ihre „offensive Untergrund-Werbekampagne“ (360) für diese Alternative zum jährlichen Weihnachtsball funktioniert hat. Unter „Applaus“ erklärt sie den „ersten alternativen Eden-Park-Weihnachtsball für eröffnet“. (360) Zu seiner Überraschung erkennt David viele der Gesichter in der wartenden Schlange wieder:

> „Als wir näher kommen, erkenne ich die meisten Leute in der Schlange. Es sind ein paar Mädchen aus meinem Textilkurs, ein paar Emos aus dem elften Jahrgang, ein lesbisches Pärchen aus der neunten Klasse, das Händchen hält, eine größere Gruppe Goths aus der siebten bis zu welchen aus der sechsten“. (359)

Aber nicht nur die „Goths, Emos und Nerds“ (361) sind zum Ball gekommen, wie David im Laufe des Abends erkennt, sondern auch viele weitere Schü_lerinnen, die er „immer als normal abgespeichert hatte“, und von denen er sich niemals erwartet hätte, dass sie lieber zu „einem Ball in einem stillgelegten Schwimmbad in Cloverdale gehen würden als zu Harry Beaumonts Schneemaschinen-Angebershow“. (362)

Die Erzählung zeichnet an dieser Stelle das Bild eines breiten und vielfältigen Publikums. Der alternative Ball wird als inklusive und fröhliche Veranstaltung dem „traditionellen“ Weihnachtsball gegenübergestellt, bei dem die „Coolen und Schönen“ den Ton angeben und jene Normen weiter bestehen, die den „Nonkonformisten“ den Schulalltag erschweren. Essies Werbespruch für den alternativen Ball lautete daher auch leicht polemisch:

> „Entweder noch einmal der übliche Weihnachtsball, bei dem man unweigerlich einen brennenden Hass auf die ganze Menschheit bekommt, oder man hat zur Abwechslung mal richtig Spaß und kommt hierher.“ (360)

Um die breite Palette der Musikvorlieben des vielfältigen Publikums möglichst abzudecken, wurde der DJ, Felix Bruder, instruiert, „so viele Musikwünsche zu spielen wie möglich“. (365) Der Musikwechsel „von Rock zu Pop zu Punk und Folk“ (ebd.) spiegelt das Publikum in seiner Vielfältigkeit wider. Die Gelegenheit, Musikwünsche zu deponieren, zeigt einen der

Wege auf, den verschiedenen Interessen einer großen, bunten und pluralen Gemeinschaft gerecht zu werden, sodass sich viele in ihrer Individualität ernst genommen fühlen.

Das Ambiente des Festes im und am leeren Schwimmbecken kann als geradezu märchenhaft beschrieben werden. Schon der Zutritt zu dem Schwimmbad erinnert an manchen Beginn einer abenteuerlichen Geschichte. Der Eingang ist ein Loch im Absperrzaun:

> „Einer nach dem anderen schlüpfen wir durch das Loch, das etwas verbreitert und mit Plastik ausgekleidet wurde." (360)

Der Zaun markiert, auch im öffentlichen Verständnis, für eine Grenze - privat vs. öffentlich, also für eine Linie, die nicht überschritten werden sollte. Im Überwinden der Grenze findet neben einer gesetzlichen auch eine topographische Grenzüberschreitung statt. Dieser Übertritt eröffnet den Weg zu einer Festivität, die sich semantisch gegen den offiziellen Weihnachtsball deklariert: ‚konventionell' vs. ‚alternativ', ‚langweilig' vs. ‚lustig', ‚Harry Beaumont' vs. ‚Nonkonformisten'etc.

Anders als der „offizielle" Weihnachtsball der Schule möchten sich die Teiln_ehmerinnen nicht an starren Rollenbildern, Klischees und konventionellen Partymustern orientieren. Ein Raum, der jeder und jedem die Möglichkeit geben möchte, die oder der zu sein, der sie oder er sein möchte. Der alternative Weihnachtsball kann als selbstorganisierte Veranstaltung gelesen werden, die die konventionellen Fesseln der Schulgemeinschaft sprengen und ihren Gästen die Freiheit geben möchte, einfach sie selbst zu sein.

Die Ausstattung und Dekoration des alternativen Weihnachtsballs steht für die Auflösung von Grenzen. Größtenteils wird das Licht von „Hunderten von Teelichtern in Gläsern und roten Grablichtern" gespendet (360) und das Schwimmbecken selbst ist mit „noch mehr Kerzen" beleuchtet sowie mit weißen Ballons und silbernen Bändern dekoriert. (360) Am obersten Sprungbrett hängt „eine sich langsam drehende Diskokugel" und durchkreuzt die Schwimmhalle mit „Millionen von Lichtern" (360f.) – und gleicht dadurch einem unendlich weiten, grenzenlosen Sternenhimmel.

Die Lichterstrahlen der baumelnden Diskokugel und die vielen Kerzen suggerieren ein Lichtspiel, das die Grenzen zwischen Hell und Dunkel verwischt. Licht und Schatten, Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit durchlaufen ein andauerndes Spiel der Verschiebung. Die Wahrnehmung muss sich den immer neu ausfallenden Lichtverhältnissen anpassen. Dadurch entziehen sich die Gegenstände und Personen im Raum einer eindeutigen Zuordnung. Sie bleiben immer wage und ambivalente Umrisse.

Gleichzeitig umhüllt die Gäste durch das Spiel mit dem Helldunkel bzw. Dunkelhell eine relative Sicherheit spendende Unsichtbarkeit. Sie sind dazu angehalten, ihre Umgebung und ihre Mitmenschen unter wechselnden Lichtverhältnissen bzw. Perspektiven neu zu erkennen und wahrzunehmen. Die Grenzverschiebung des Lichts wird begleitet von der Musik, die sich zwischen unterschiedlichsten Musikgenres und Musikgrenzen hin und her bewegt. Den Raum füllen die tanzenden Körper der Gäste und bilden, bewegt von der Musik und umspielt vom Licht, ein Knäuel aus sich distanzierenden und annähernden Körpern. Die Tanzfläche entwickelt sich zu einem Ort der steten Aushandlung zwischen den Körpergrenzen der Tänzerinnen und Tänzern wie auch zwischen den Grenzen von Peer-Groups:

> „Wir tanzen zu einem Song nach dem nächsten, und langsam stelle ich [David] fest, dass ich immer weniger angestarrt werde. Die anderen sind inzwischen mit dem Tanzen beschäftigt. Unser Kreis erweitert sich nach und nach beim Tanzen, bis ich neben irgendwelchen Schülern tanze, mit denen ich noch nie vorher ein Wort gewechselt habe“. (364)

In diesem Geschehen erhält David von einem Mitschüler Bewunderung für seinen Mut, diesen neuen Lebensweg zu gehen. (364f.) Andere wiederum starren ihn an, „den Mund vor Abscheu verzogen“. (363) Der Bewunderung bzw. dem Respekt steht das Unverständnis bzw. der Hass gegenüber und somit zeigt der Text die unterschiedlichen Reaktionen sowie den unterschiedlichen Umgang mit Selbst- und Fremdbildern auf. Die einen überwinden ihre Angst vor dem Neuen bzw. Ungewohnten und bewundern David für den Mut, seinen eigenen Weg zu gehen. Die anderen wiederum sind aus Angst vor dem Verlust gewohnter Selbst- und Fremdbilder irritiert und reagieren mit Aggression auf das Neue und Fremde.

Gegen diese Mitschü_lerinnen verteidigt Leo David. Denn wenn sie nicht abseits von „Schubladen denken“ können, sollten sie lieber „zum anderen Ball gehen“. (363) Hier erscheint Leo als Verteidiger des Ballmottos: Alternative zum ‚klassischen’ Weihnachtsball. Eine Alternative, die alte Denkmuster hinterfragen und neue ermöglichen will, die jeder und jedem einen Frei_Raum anbieten möchte, Identitätsentwürfe zu erforschen, zu erproben und selbstbewusst in eine stets ungewisse Zukunft zu blicken. Für David kann dieser Abend deutlich als ein *empowerment* gelesen werden:

> „Und auch wenn ich weiß, dass vieles vor mir liegt, wovor ich solche Angst habe, dass ich manchmal kaum Luft bekomme – heute Abend glaube ich, dass zum Schluss doch noch alles gut werden könnte.“ (370)

Daher ist das Sujet ein revolutionäres,[285] eben weil in diesem Abenteuer eine Überschreitung gesellschaftlicher Ordnung vollzogen wird, indem ihre sozialen Normen bewusst anders zitiert und wiederholt werden. Gleichzeitig versetzen sich die Figuren in eine aktiv-politische Position und übernehmen „Ver-Antwort-lichkeit“[286], weil sie die Notwendigkeit zum bewussten Zitieren und zur bewussten Zitatsverweigerung performativer Sprechakte, die die Geschlechtsidentität konstituieren, erkannt haben und subversiv nützen.

[285] Vgl. Matias Martínez/Michael Scheffel. Einführung in die Erzähltheorie. München 2016, 162f.
[286] Den Terminus entlehne ich Castro Varela, 2014, 60.

3.3. Didaktischer Kommentar

Wie ich oben (Kap. 3.1.) nachzuzeichnen versucht habe, beinhaltet der Text viel Bekanntes für Jugendliche. Gleichzeitig findet sich Fremdes und Neues darin, besonders im Hinblick auf Geschlecht und Sexualität. Dieses Neue und Fremde wird im Text nicht völlig abgehoben artikuliert. Vielmehr ist es eng mit den Denk- und Vorstellungsstrukturen junger Menschen verknüpft.

In diesem Kapitel sollen die oben herausgearbeiteten Aspekte des Textes für das **3-Phasen-Modell** identitätsorientierten Literaturunterrichts auf einer didaktischen Ebene besprochen werden. Es soll aufgezeigt werden, wie die Aspekte Geschlechtsidentität, Sexualität und Frei-Räume für einen Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden könnten, der die Ich-Entwicklung als Teil seiner Aufgabe versteht. Das 3-Phasen-Modell stellt einen Orientierungsrahmen bereit, der es den Le_hrerinnen erlaubt, ihre didaktisch-methodischen Aufgabenarrangements so auszurichten, dass durch diese stets auch eine Ich-Entwicklung ermöglicht wird. Frontalunterricht, Heimlektüre bzw. Klassenlektüre mit verteilten Rollen und rein diskursive Annäherung werden hier aber nicht ausreichen, weil die individuelle Betroffenheit sowie die eigenen, individuellen Standpunkte zu der Thematik dabei oftmals nicht sichtbar werden. Darüber hinaus bieten sie selten Gelegenheit, sich probehandelnd mit alternativen Perspektiven, Rollen und Gedanken auseinanderzusetzen.

Bevor ich damit beginne, didaktische Anknüpfungspunkte des Textes im Sinne des Didaktischen Dreischritts herauszuarbeiten, gilt es noch einige Voraussetzungsbedingungen für die Bearbeitung des Themas im Unterricht zu skizzieren. Da es sich um ein sozial „heikles“ Thema handelt, muss mit Widerständen von Seiten der Eltern oder auch von Kolle_ginnen/Direktion gerechnet werden. Eine offen und transparent gestaltete und kommunizierte Unterrichtsplanung könnte widerständigen Stimmen mögliche Ängste und Sorgen nehmen. Des Weiteren bedarf es zur Umsetzung dieses Themas der „richtigen“ Einschätzung der sozialen Kompetenzen und Konstellationen in der Klasse. Grundsätzlich empfiehlt es sich, vorab schon die Themenfelder Geschlechterverhältnisse und Geschlechterdifferenz im Unterricht behandelt und besprochen zu haben. Daneben gilt es das Vertrauen zwischen Lehr_erin und Klasse, Schulklima und Elternpopulation zu bedenken. Entsprechend dieser Faktoren kann Umfang, Dauer und Intensität des Vorhabens justiert werden. Dieses überhaupt als ein interdisziplinäres Schulprojekt zu gestalten, hätte die Vorteile, dass Ko_lleginnen und ihre vielfältigen Expertisen einbezogen, die Thematik aus

verschiedensten Perspektiven (Biologie, Geschichte, Ethik etc.) aufgegriffen und dadurch eine umfassendere und tiefgreifendere Behandlung ermöglicht würde.

Hinzuzufügen ist dem nur noch, dass es stets zu Überschneidungspunkten zwischen den drei Phasen kommt - soll heißen, einige der hier vorgestellten didaktischen Überlegungen sind Phasen übergreifend zu betrachten. Somit wird di_er ein oder andere Le_serin kritisch bemerken, dass manche der Anknüpfungspunkte eher in der zweiten bzw. dritten Phase zu verordnen sind bzw. umgekehrt. Grundsätzlich gilt es, dass die einzelnen Phasen keine voneinander unabhängigen, monolithschen Strukturen, sondern fluide, aufeinander aufbauend und überschneidende, die zur Orientierung der Unterrichtsplanung dienen.

3.3.1. Phase-Eins – subjektive Annäherung

Wie in Kapitel 2.4. herausgearbeitet wurde, ist ein wesentlicher Bestandteil des 3-Phasen-Modells im identitätsorientierten Literaturunterricht die subjektive Annäherungsphase (erste Phase). Diese steht ganz im Zeichen der Erforschung und Bewusstwerdung des subjektiven Standpunktes der Sch_ülerinnen zu einem konkreten Thema bzw. Text. Sie setzt sich zum Ziel, den Schüleri_nnen Raum zur Artikulation ihres Wissens und ihres Erfahrungshorizonts zu dem Thema bzw. Text zu bieten. Die erste Phase will den persönlichen Bezug ernst nehmen und den Schül_erinnen sichtbar machen, was sie bereits wissen und wie sie zu einem Thema stehen. Wichtig ist, dass dies ohne Leitfragen seitens der Lehrerin_nen geschieht, die einen Interpretationsweg implizieren bzw. nahelegen.

Eine mögliche Vorgehensweise ist die **Clustering**-Methode. Beim Clustering handelt es sich um eine Arte des freien Schreibens. Der Cluster kann von der ganzen Klasse an der Tafel bzw. am Flipchart um den Cluster-Kern herum erstellt werden. Dies kann schweigend, ohne Kommentar der anderen bzw. einzelnd, in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit geschehen und soll den Schü_lerinnen Raum und Chancen eröffnen, sich aus ihrem persönlichen Denk- und Erfahrungshorizont einem Text bzw. einem Thema anzunähern. Die Clustering-Methode sollte der Motivierung folgen, die Schülerin_nen dazu anzuregen, sich ihrer Positionen und Annahmen zu Geschlechtsidentität und Sexualität bewusst zu werden – z.B.: Was ist Geschlechtsidentität/Sexualität für euch? Welche Begriffe assoziiert/konnotiert ihr damit? Welche Gefühle verbindet ihr mit dem Wort? Die Auswertung des Clusters stellt dann bereits vorab die verschiedenen Positionen im Klassenverband zum Thema der Lektüre dar.

Denkbar wäre es auch, direkt in die **Lektüre** des ersten Kapitels des Textes einzusteigen. Hier werden die Les_erinnen sofort damit konfrontiert, dass ein Junge sich eigentlich als Mädchen identifiziert – Thema Trans*. Der Text legt die Thematik kurz und bündig offen und provoziert gleichzeitig, weil die konventionelle Denk- und Vorstellungsstruktur der Geschlechterordnung offen hinterfragt wird. Die Aufgabenstellung kann in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen - z.B. als stummer Dialog oder als Blogeintrag. Die zu erwartenden Reaktionen werden wohl zwischen den Extrempolen der vollständigen Identifikation bis hin zu vollständiger Ablehnung reichen. Es sollte auch mit Unsicherheit, Verwirrung, Sprach- und Meinungslosigkeit gerechnet werden.

Ob es besser ist, die schriftlichen Reaktionen öffenntlich oder anonymisiert in der Klasse zu behandeln, muss situationsabhängig von der Lehrerin bzw. dem Lehrer entschieden werden – eine anoyme Veröffentlichung sollte aber als Option auf jeden Fall berücksichtig werden. Unabhängig von der Art der „Veröffentlichung“ ist es aber unerlässlich, dass die Schü_lerinnen über die unterschiedlichen Interpretations- und Ausgangshypothesen reflektieren und sprechen können. Denn dadurch werden ihre Denk- und Vorstellungsweisen erstmals anderen Zugangsweisen gegenübergestellt, wodurch für sie erkennbar wird, dass es stets unterschiedliche und divergierende Auffassungen zu einem Thema gibt – in diesem Fall zu Geschlechtsidentität und Sexualität.

Eine weitere Möglichkeit zur subjektiven Annährung an das Thema Geschlechtsidentität eröffnet die Textstelle, in der David seine „Körperinspektion“ vollzieht. Die körperlichen Veränderungen werden von David negativ erlebt, weil er_sie sich in einem fremden Körper gefangen fühlt, weil die Veränderungen seines_ihres pubertierenden Körpers die „falschen“ sind. Diese Passage zeigt eine existentielle Problematik von Trans* Menschen auf: den Umgang mit dem eigenen und gleichzeitig fremden Körper.

Die körperlichen Veränderungen, die mit der Pubertät anfangen, stellen allerdings ein Phänomen dar, mit dem alle Schü_lerinnen in unterschiedlicher Art und Weise konfrontiert sind. Sie sind mit antagonistischen Emotionen wie Angst und Freude, Abneigung und Neugierde etc. verbunden. Die subjektive Annäherung könnte mit Hilfe der Ergänzung durch reflexiv-kreative Schreibaufgaben (s.o. Kap. 2.4.3.1) eigene Emotionen bewusst machen, weil die Schülerin_nen dazu aufgefordert sind, sich einem Thema von ihrem persönlichen Horizont einem Thema ausgehend zu nähern. Das fördert die Selbstobjektivation und Selbstgewissheit der Schüleri_nnen, oder anders formuliert, es ermöglicht ihnen, Neues, Unbekanntes, Verdrängtes ihres Selbst zu entdecken, wodurch es zu einem sichtbaren Teil

ihres Selbst, ihrer Identität wird (s.o. Kap. 2.3.4). Wichtig ist hierbei, dass Leitfragen und Schreibimpulse wohlüberlegt sein müssen, denn einige Jugendliche könnten Schwierigkeiten damit haben, solche Themenstellungen entspannt und gleichzeitig seriös zu besprechen.

Das Erschließen des subjektiven Standpunktes ist für einen identitätsorientierten Literaturunterricht konstitutiv, weil er den Schül_erinnen ihr derzeitiges Selbst- und Weltverständnis sichtbar werden lässt und weil sie dadurch ihre persönliche Involvierung, ihre eigene Betroffenheit oder ganz einfach ihre Anteilnahme an diesem Thema erkennen. Die daraus resultierenden Fragestellungen, Motiv- und Beweggründe sollten in der Zweiten Phase mitbeachtet werden, um die Schü_lerinnenorientierung zu gewährleisten.

3.3.2. Phase Zwei – objektivierende Texterschließung

An die Phase der subjektiven Annäherung schließt die zweite Phase der **objektivierenden Texterschließung** fast nahtlos an. Diese widmet sich der ‚analytischen Durchdringung' des literarischen Textes bzw. der in ihm behandelten Thematik (s.o. Kap. 2.5.3.2).

Die durch die erste Phase gewonnene Selbstpositionierung der Schülerin_nen sollte hier den neuen, fremden Erkenntnissen des Textes gegenübergestellt werden. Im Falle des Textes „Zusammen werden wir leuchten" und der Schwerpunkte Geschlechtsidentität und Sexualität gilt es, die Sch_ülerinnen heraus arbeiten zu lassen, inwiefern ihr Verständnis dem der Figuren David bzw. Leo widerspricht bzw. entspricht. Wie weiter oben aufzuzeigen versucht wurde, hadern die Hauptfiguren des Textes mit den ihnen zugeschriebenen Geschlechtsidentitäten. Die Auffassung einer stabilen, kontinuierlichen Identitätsentwicklung im Sinne der Heteronormativität wird von beiden hinterfragt bzw. negiert.

Wichtig wäre es hier, die in der Rezeption erfahrene Rollendistanz (s.o. Kap. 2.4.2.3), also die Kenntnis von alternativen Geschlechtervorstellungen bzw. Lebensformen, für die Schülerin_nen sichtbar und mittels produktiver Aufgaben probehandelnd erfahrbar zu machen. **Produktive Schreibanlässe**, die es den Schü_lerinnen erlauben, in Kontakt mit den Figuren zu treten, oder sich selbst als Ich in die Geschichte einzuschreiben, eröffnen Möglichkeiten zur Arbeit am persönlichen Selbst- und Weltverständnis. Sie bieten einen geschützten Raum an, sich mit verborgenen Wünschen, Ängsten etc. auseinanderzusetzen, weil sie über ein fiktives Ich bzw. das Alter-Ego formuliert werden (s.o. Kap. 2.4.3).

Weitere Möglichkeiten, produktiv in das Textgeschehen einzugreifen, bieten sogenannte ‚**Leerstellen**' an, wie sie in den Briefen Davids an seine Eltern oder in seinem Scrapbook im Text vorkommen. Das Scrapbook wird im Text als die persönliche

Aushandlung mit David_Kates neuer Geschlechtsidentität lesbar. Dort sammelt er_sie Informationen über Trans* Menschen, formuliert Wünsche, Träume, Ängste etc. – die Eintragungen werden als Versuche sichtbar, sich seiner_ihrer neuen Identität zu vergewissern.

Die Gestaltung eines fiktiven **Tagebucheintrags** könnte unterschiedliche Formen annehmen. Das würde ein Bemühen um Empathievermögen bzw. Fremdverstehen der Schüleri_nnen einfordern, weil sie sich probehalber in David_Kate hinein versetzen müssen, um seine Ängste, Wünsche, Gedanken etc. bis zu einem gewissen Grad nachvollziehen zu können. Solche eigenaktiven Auseinandersetzungen eröffnen den Sc_hülerinnen Möglichkeiten, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, Nichtgedachtes zu denken bzw. Nichtvorhandenes kennen zu lernen. Dadurch kann ästhetische Erfahrung zur Identitätsarbeit werden. Denn, wie oben in Kap. 2.4.4. näher ausgeführt wurde, hat ästhetische Arbeit/ kreative Tätigkeit bzw. ihre Verarbeitung, also das Reden über ästhetische Erfahrung, Anteil an der Identitätskonstruktion.

Die Aufgabe eines informativ gestalteten Tagebuchteintrags hätte darüber hinaus den Vorteil, dass die Schül_erinnen selbstständig Informationen zu Geschlechtsidentität sowie seiner Transformationsmöglichkeiten wie Trans* sammeln könnten, wodurch sie sich vertiefend mit der Materie auseinandersetzen würden. Daran würde sich auch eine Auseinandersetzung mit **Personen des öffentlichen Lebens** wie z.B. Conchita Wurst oder Erik Schinegger anschließen lassen.

Neben den neu gewonnen Sachinformationen käme es zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Umgangsformen mit Trans* Menschen sowie ihrer Un_Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit. Darüber hinaus ermöglichten solche Arbeitsschritte weitere Quellen zu offen que*e*r lebenden Menschen und ihrer politischen Arbeit. Solche Arbeitsaufträge weisen schon hohe Überschneidungspunkte mit der dritte Phase auf. Es bietet sich daher an, diese als (Ab-)Schluss der zweiten Phase anzusetzen.

Aber auch andere Medien wie z.B. der **Film** „The Danish Girl“ (2015) des Regisseurs Tom Hooper ermöglichen historisch-politische Auseinandersetzungs- und Vertiefungsmöglichkeiten, die nicht ungenützt bleiben sollten. Denn gerade die zweite Phase eröffnet den Raum für den Einbezug des ‚ganzen Spektrums’ didaktischer Methodenangebote (s.o. Kap. 2.5.3.2).

Eine Methodik möchte ich noch einmal gesondert hervorheben: das **szenische Spiel** (s.o. Kap. 2.4.3.2.) Gerade im Hinblick auf den performativen Charakter der Geschlechtsidentität hat es besondere didaktische Qualitäten. Das anfänglich gezeichnete Bild

der Figur Leo als „hypermaskulin“ könnte mittels szenischer Interpretationen als performativ entlarvt werden. Indem Schülerinnen versuchen, dieses anhand von Textstellen darzustellen und zu parodieren, erleben sie, dass es sich bei den Akten um das Wiederholen bzw. Zitieren von Geschlechternormen handelt. Im Akt der Parodie dekonstruieren sie die „Natürlichkeit“ der männlichen* bzw. weiblichen* Verhaltensweisen als handelnde Akte, die unbewusst/bewusst gelernt und tagtäglich wiederholt werden. Gegenseitiges „reinschlüpfen“ in männliche* bzw. weibliche* stereotype Verhaltensweisen könnten ihren fiktiven Charakter exemplarisch aufzeigen. Hier sollte aber Vorsicht geboten sein, vor allem, wenn die Schü_lerinnen wenig bis keine Spielerfahrung haben, da es leicht zur Verächtlichmachung führen kann. Die ersten Szenen sollten daher meines Erachtens nicht die aus dem Buch replizieren, sondern losgelöste, aber parallele Situationen (im Restaurant o.Ä.) mit Rollentausch Junge*/Mädchen* behandeln. Die Rekonstruktion typisch weiblichen*/männlichen* Verhaltens wird eher gelingen, die von Trans* kann problematisch, weil witzig, aber auch sehr peinlich sein. Das kann notfalls abgebrochen werden, sollte aber auf jeden Fall im Anschluss analysiert werden. Wenn die Klasse das bewältigt, könnten sie „reif“ für Szenen aus dem Buch sein.

Eine weitere für szenische Darstellung geeignete Textstelle ist meines Erachtens der Ausflug der Figuren nach Tripton-On-Sea. Hier wagt es David das erste Mal öffentlich als sein eigentliches Ich, als Kate, aufzutreten. Die Sch_ülerinnen könnten hier das Erscheinen Kates szenisch interpretieren. In Paar- bzw. Gruppenarbeit könnten Interpretationshypothesen erarbeitet werden, hinsichtlich der Frage, wie Kates Sprechen, Verhalten, Gestik, Mimik etc. im Vergleich zu Davids oder Leos Sprechen, Verhalten, Gestik, Mimik etc. aussehen könnte. Diese im Plenum vorgestellten Deutungshypothesen könnten aufzeigen, wie plakativ stereotype Geschlechtszuschreibungen oder umgekehrt: wie unterschiedlich und dadurch unpassend diese sind. Anschließende Reflexionsaufgaben, die dazu anregen, eigene Geschlechterstereotype zu hinterfragen, könnten dazu beitragen, diese als kulturell-historische Effekte wahrzunehmen und sie so aus ihrer „Naturhaftigkeit“ bzw. Schicksalhaftigkeit zu befreien (die letzteren Arbeitsaufträge betreffen zum Teil schon die dritte Phase).

Anknüpfend daran bietet sich das analytisch-diskursive Erschließen der **Figurenkonstellation** an. Die Hauptfiguren David und Leo werden anfangs als diametral verschiedenartig präsentiert: Der eine knallhart, mutig, ein „echter Bad-Boy“; der andere unsicher, zurückhaltend, ein „Freak“. Personenprofile zu den Hauptfiguren wären definitiv ein erkenntnisreiches Instrument für die analytische Texterschließung. Diese könnte gleich zu Beginn begonnen werden und im Prozess der Lektüre fortlaufend revidiert und kommentiert

werden. Das Endprodukt würde dann konsekutiv die Etappen und Bausteine der Ich-Entwicklung der Figuren aufzeigen, die die beiden im Laufe des Romans bewältigen, um zu ihrer neuen Lebensweise und ihrer neuen Identität zu finden.

Neben (einzelnen) Personenprofilen ist die **Analyse der Beziehungsmuster und Verhaltensweisen** der Figuren zueinander zentral für das Erschließen ihrer Identitätsentwicklung. Einerseits könnten wichtige Textstellen isoliert auf ihre Beziehungsmuster hin betrachtet und erarbeitet werden wie z. B. die Diskriminierungsszene zwischen David und Harry Beaumont (70-78), die Coming-Out Szene zwischen David und Leo (211-220) sowie die von David gegenüber seinen Eltern (338-343) oder auch die Partyszene zwischen Leo und Alicia (160-173). Andererseits gibt die Veränderung der Figurenbeziehungen über die ganze Geschichte hinweg wichtige Einblicke in die Umgangsformen verschiedener Figuren mit Leos und Davids Geschlechtsidentität. Besonders Alicia nimmt eine zentrale Position ein, weil sich zwischen ihr und Leo eine sexuelle Beziehung anbahnt. Die Figur Alicia sieht sich nach dem Outing Leos damit konfrontiert, nicht nur ihr Selbst- und Weltverständnis an die erfahrene Neuigkeit anzupassen, sondern auch ihre Wünsche und Hoffnungen neu einzuordnen. Ihr Wunsch, mit Leo befreundet zu bleiben, kann als Anerkennung von Leos Geschlechtsidentität gelesen werden und symbolisiert darüber hinaus die gelungene Integration einer Alteritätserfahrung. Nicht zufällig beschließt diese Figur mit Leo den Roman, weil sie wohl aus Sicht der Autorin eine modellhafte Entwicklung durchmacht und sich den Les_erinnen abschließend als Identifikationsfigur anbietet.

Die Spannungsphase zwischen Leo und Alicia nach seinem Outing bis zu ihrer Freundschaftsanfrage bietet viele Leerstellen an, die durch kreative Schreibanlässe von Schülerin_nen gefüllt werden könnten. Diese böten den Schü_lerinnen die Möglichkeit, sich in ihre Situation hineinzudenken und zu ergründen, welche Ängste, Sorgen und Wünsche Alicia – und damit ihnen – durch den Kopf gehen könnten. Ihre Situation bietet identitätstheoretische Implikationen an, weil sie eine Erstbegegnung mit einem Trans* Menschen nachzeichnet. Über ihre Figur eröffnet sich für Schüleri_nnen die Chance, sich eigener Vorurteile, Ängste und Fragen bewusster zu werden.

Wie bereits in Kap. 2.3.3. erwähnt, sollten linear- und aspektanalytische Texterschließungen stets um handelnd-produktive bzw. kreative Schreib- und Gestaltungsarrangements ergänzt werden, um eine möglichste große Bandbreite an Zugangs- und Vorstellungsweisen (Methodenvielfalt) zu garantieren. Gerade die Analyse der Beziehungsmuster bzw.

Freundschaftsentwicklungen eröffnet den Schü_lerinnen Raum, über eigene Freundschafts- und Liebeserfahrungen zu reflektieren, die ja auch stets mit Anpassungsdruck und Abgrenzungswünschen einhergehen.

Daran anschließende Gesprächs- oder Schreibanlässe könnten dazu genützt werden, eigene Verhaltensmuster bewusst werden zu lassen besonders im Hinblick auf den Umgang mit Menschen jenseits heteronormativer Verhaltens- und Lebensweisen. Mitunter werden so individuelle Lebenserfahrungen und Identitätsentwürfe ver- und überarbeitet (s.o. Kap. 2.4.3.1).

Die Figurenanalysen könnten auch **themenspezifisch differenziert** werden, d.h. es würden pro Team – Partn_erinnen- oder Gruppenarbeit – Schwerpunkte wie Geschlechtsidentität, Sexualität, Schule, Familie etc. vergeben werden. Dabei ließen sich die unterschiedlichen Wege der Figuren zum Bewusstwerden ihrer Geschlechtsidentität und ihrem Umgang damit nachvollziehen. Die Nachzeichnung ihrer verschiedenen Wege des Widerstandes gegen diese Zuschreibungen könnte herausstreichen, dass die Ich-Entwicklung bzw. die Vergewisserung der eigenen Identität weder erst in der Pubertät beginnt, noch mit ihrem Ende abgeschlossen wird. Im Gegenteil, ihr dynamisch-prozessualer und unabschließbarer Charakter wird in diesem Text deutlich hervorgehoben. Daran anschließende Arbeitsformen, die sich um subjektive Zugangs- und Verarbeitungsweisen bemühen, könnten den Schüleri_nnen die Chance geben, selbst erlebten Situationen nachzuspüren, in denen sie sich durch (geschlechter-)stereotype Vorurteile in ihren Handlungsmöglichkeiten beschränkt fühlten. Dies böte einen Anlass zu fragen, ob und wie sie soziale Normen als einengend empfinden bzw. erleben oder in welchen Situationen sie vielleicht selbst repressiven Druck bzw. verbale Gewalt angewendet haben. Die eignen Erlebnisse könnten mit Diskriminierungsszenen des Textes verknüpft und besprochen werden. Weiterführend würde es sich empfehlen, sich mit dem Diskriminierungsklima in der eigenen Klasse bzw. der eigenen Schule auseinanderzusetzen: z.B. Wie wird mit heterosexistischer und antihomosexueller Diskriminierung umgegangen?

Hieran anschließende schriftliche Schreibarrangements oder mündliche Reflexions- bzw. Gesprächskreise könnten sich der Suche nach individuellen bzw. kollektiven Problemlösungsstrategien gegen Bullying widmen. Diese zuletzt genannten didaktisch-methodischen Überlegungen weisen wiederum Überschneidungen mit der dritten Phase auf. Auch hier wäre es durchaus sinnvoll, diese Arbeitsschritte an das Ende der zweiten Phase zu setzen.

3.3.3. Phase Drei – Personale/soziale Applikation

Solche Lösungsanalysen sind erste Schritte hin zu einer personalen bzw. sozialen Applikation aus der bisherigen Textauseinandersetzung im Sinne des Didaktischen Dreischritts. Diese dritte Phase versucht, die bisherigen Arbeitsergebnisse insgesamt zu bündeln und darauf aufbauend den Schülerin_nen Raum für eine Anwendung auf das je eigene Selbst- und Weltverhältnis zu eröffnen (s.o. Kap. 2.5.3.3).

Neben einem **persönlichen und gemeinsamen Fazit** des Textes ermöglichen es handelnd-produktive bzw. **kreative Schreibanlässe**, den unterschiedlichen Rezeptions- und Reaktionsmustern der Schü_lerinnen Ausdruck zu verleihen, z.B.: einen Brief an eine Figur schreiben, einen persönlichen bzw. kollektiven Brief an die Autorin verfassen, eine fiktive Fortführung des Textes erstellen und andere ähnliche Aufgabenstellungen. Die Präsentation der unterschiedlichen Texte vermag zugleich die Bandbreite der persönlichen Verarbeitungen der im Text dargestellten Lebensweisen und Erfahrungswelt veranschaulichen.

Eine weitere Möglichkeit wäre es, die Interpretations- und Deutungshypothese des alternativen Weihnachtsballs aufzugreifen. Im Sinne der dritten Phase des Didaktischen Dreischritts eignet sie sich meines Erachtens besonders gut an: weil die Szene aus der Perspektive erschlossen werden kann, welche Bedeutung der alternative Weihnachtsball für die Figuren selbst hat, da er als prägnant für ihre neu gewonnene Handlungsfähigkeit verstanden werden kann. Angesiedelt zwischen Utopie und Realität, eröffnet die Szene mehrere Anknüpfungspunkte für eine persönliche und soziale Verarbeitung durch die Klasse. Ein Arbeitsauftrag könnte vorsehen, dass die Schül_erinnen individuell oder gemeinsam in Wort, Bild oder einem anderen Medium ihren eigenen **utopischen bzw. realen Ort entwerfen**. Dies würde die Kompetenz fördern, über die eigenen Vorstellungen von Aussehen und Funktion zu diskutieren und nach Lösungen zu suchen, die für alle Teiln_ehmerinnen passen. Solche Aufträge fordern die Schüleri_nnen dazu auf, über Nichtvorhandenes, Unmögliches und Nichtvorstellbares nachzudenken und vermitteln dadurch eine wichtige ästhetische Erfahrung.

Daran könnten weitere **Unterrichtsprojekte** angeknüpft werden, wie diese Ideen im Hier und Jetzt, in der Klasse bzw. der Schule zumindest in Teilen zu realisieren wären. Das würde Spielräume für veränderndes Handeln schaffen und verdeutlichen, dass die eigenen Handlungen auch Veränderungen bewirken.

Rationale und/oder journalistische Verarbeitungen wie Essays, (fiktive) Zeitungskommentare, Blog-Einträge oder Rezensionen könnten neben der **Präsentation** in der Klasse auch in netzbasierten Literaturforen geteilt werden. Die Nutzung solcher **Internet-Plattformen** erweitert den Erfahrungs- und Handlungsraum der Schü_lerinnen. Aus identitätstheoretischer Sicht ist das von Bedeutung, weil dadurch ein breiteres Spektrum an Reflexionsprozessen und Rezeptionsperspektiven des Textes und seiner Thematik ermöglicht wird, was wiederum einen wichtigen Beitrag zum Aufbau eines kritischen und Pluralität verarbeitenden Selbst- und Weltverständnisses leistet.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, den Beitrag des Literaturunterrichts zur Umsetzung „Sexueller Vielfalt“ zu untersuchen. Dabei wurde evaluiert, inwiefern Schülerin_nen durch einen identitätsorientierten Literaturunterricht im Sinne des 3-Phasen-Modells in ihrer Identitätsarbeit unterstützt werden können, sodass sie kritisch und reflektiert ihre Identität konstruieren können und dabei lernen, diese als heterogen, unabgeschlossen und offen zu erkennen. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Identitätskategorien ‚Geschlechtsidentität’ und ‚Sexualität’. Eingangs wurde die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) und die Schulgemeinschaft auf die Thematisierung und ihren Umgang mit sexueller Vielfalt untersucht sowie aktuelle Identitätskonzepte der Gender/Queer-Theorie vorgestellt. Daran anknüpfend wurde das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Geschlechtsidentität und Sexualität sowie das Konzept des 3-Phasen-Modells identitätsorientierten Literaturunterrichts erläutert. Nach der Vorstellung des Jugendromans „Zusammen werden wir leuchten“ (2016) von Alicia Williamson, konnte der Text auf sein Potential im Hinblick auf identitätsorientierten Literaturunterricht analysiert werden.

Die Resultate dieser Arbeit sind vielfältig:

Es wurde aufgezeigt, dass Literatur ein kulturelles Medium ist, das in unterschiedlichster Art und Weise in die Entwürfe gesellschaftlicher Identitätskonstruktionen eingebunden ist. Ob und wie in ihr geschlechtlich und sexuell vielfältige Lebens- und Liebesweisen thematisiert werden, kann als Spiegel ihrer gesellschaftlichen Integrationsbereitschaft und Anerkennung gelesen werden.

Daran anknüpfend ergab sich, dass die Thematisierung sexueller Vielfalt bisher nur einen Nischenplatz im sozialen Feld Schule zu fristen scheint sowie dass Kinder- und Jugendliteratur, deren Figuren der normativen Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität in die Quere kommen, selten Eingang in den Deutschunterricht findet.

Betreffend die Möglichkeiten, sexueller Vielfalt im Literaturunterricht zu behandeln, kann festgehalten werden, dass que*e*re Jugend-Literatur aus mehreren Gründen eine gute Handhabe für ihre Thematisierung darstellt. Zum einen hält sie explizit eine geschlechtliche und sexuelle Alteritätserfahrung bereit und regt somit verstärkt zur Reflexion eigener diesbezüglicher Denk- und Vorstellungsstrukturen an. Zum anderen eröffnet sie für LGBTI* Schülerinn_en

Identifikationsangebote jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Durch das Angebot von Alternativen Liebes- und Lebensformen ebnet sie diesen einen positiven Weg für ihre Identitätsfindung. Schlussendlich ist die Auseinandersetzung mit diskriminierten und marginalisierten Gesellschaftsgruppen für alle Sch_ülerinnen relevant, weil sie aufzeigt, wie verletzend das eigene Verhalten bzw. homophobe Sprache, also Diskriminierung und soziale Ausgrenzung, sein kann.

Weiters wurde sichtbar, dass für eine reflektierte und kritische Identitätsarbeit entsprechende didaktische Impulse notwendig sind. Das dieser Arbeit zugrunde liegende 3-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts konnte als eine konstruktive und wichtige Zugangsweise herausgearbeitet werden, weil es die Leh_rerinnen dazu anhält, ihre methodisch-didaktischen Schreib- und Gestaltungsarrangements stets auf ihr Potential für Identitätsarbeit hin zu reflektieren. Denn die Priorität des Didaktischen Dreischritts ist die De- und Rekonstruktion eigener Selbst- und Weltsichten.

Als sein Ziel kann ferner festgehalten werden, die Schül_erinnen dazu zu befähigen, mit – auch eigener - Widersprüchlichkeit, Offenheit und Vielfalt umzugehen und diese in ihre Identität integrieren zu können. Das rückt einerseits Texte in den Vordergrund, die traditionelle (Geschlechter-)Vorstellungen hinterfragen, irritieren sowie individuelle und gesellschaftliche Widersprüche aufzeigen.

Damit Schü_lerinnen diese aber konstruktiv und bewusst für die eigene Identitätskonstruktion nützen können, sollten entsprechende Texterschließungsverfahren in den Literaturunterricht integriert werden. Es zeigte sich, dass zur Umsetzung identitätsorientierten Literaturunterrichts neben linear-aspektanalytischen besonders handlungs- und produktionsorientierte bzw. kreative Methoden, aber auch performative Elemente wie szenische Verfahren eine bedeutend größere Rolle für eine Identitätserfahrung spielen.

Der ausgewählte Text „Zusammen werden wir leuchten“ erwies sich in verschiedener Weise für einen identitätsorientierten Literaturunterricht als äußerst geeignet, besonders im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt. Die Beschäftigung mit dem gewählten Text rückt Geschlechtsidentität in den Mittelpunkt. Beide Hauptfiguren überschreiten in unterschiedlicher Weise die gesellschaftlich gesetzte Geschlechtergrenze und verweisen dadurch auf ihren permeablen Charakter. Somit konnte auch aufgezeigt werden, dass der Roman den performativen und sozial konstruierten Charakter von Geschlechtsidentität sichtbar werden lässt.

Zudem liegt der Text, auch sprachlich, nahe an der Lebensrealität von Jugendlichen. Sein Erzählstrang umfasst Figuren und Handlungen, die realistisch sind und dadurch eine Identifikation der Les_erinnen ermöglichen. All dies wirkt sich auf die Fähigkeit zum Fremdverstehen bzw. zu Empathie aus, die wiederum die Auseinandersetzung mit der Identität fördert. Darüber hinaus enthält der Text ausreichend Leerstellen und wirft Fragen auf. Wo ein Text Fragen aufwirft und Leerstellen bereithält, sind die Le_serinnen aufgefordert, diese Lücken zu füllen. Und weil Individuen beim Lesen wie auch im Leben nach Kohärenz und Kontinuität streben, kann der individuelle und gesellschaftliche Drang, Fragen zu beantworten, Uneindeutigkeiten und Widersprüche aufzulösen, für einen identitätsorientierten Literaturunterricht genützt werden. Gleichzeitig verweist der Drang darauf, dass Identitätsarbeit niemals abgeschlossen ist. In diesem Sinne ist „Zusammen werden wir leuchten“ ein geeigneter Text, um über Geschlechtsidentität und Sexualität zu reflektieren und kritische Handlungsfähigkeit gegenüber starren gesellschaftlichen Normen zu gewinnen.

5. Literaturverzeichnis

5.1. Primärliteratur

Lisa Williamson, Zusammen werden wir leuchten. Frankfurt am Main 2016.

5.2. Sekundärliteratur

AG Feministisch Sprachhandeln, Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit. Berlin 2015, online unter: http://feministisch-sprachhandeln.org/ (24.4.18).

Ulf Abraham, Szenische Interpretation in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017. 189-192.

Ulf Abraham. Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte in: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler 2013, 139-160.

Ulf Abraham/Clemens Kammler. Drama – Theater – Szenisches Spiel in: dies. (Hg.) Drama – Theater – Szenisches Spiel. Praxis Deutsch. Z 152/50 H. 2005, 3-9.

Anna Babka/ Gerald Posselt, Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien 2016.

Judith Butler, Das Unbehagen der Geschlechter. Berlin 1991.

Judith Butler, Körper von Gewicht. Berlin 1997.

Judith Butler, Die Macht der Geschlechternormen. Berlin 2009.

Pierre Bourdieu., Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz 2001.

Ingrid Böttcher (Hrsg.), Kreatives Schreiben. Berlin 2013.

Grundsatzerlass Sexualpädagogik, 2015, BMBF (Hrsg.) online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html (19.3.18).

Online-Studie „Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen", 2016, BMBF und PH Salzburg (Hrsg.) online unter: http://www.phsalzburg.at/index.php?id=1000 (8.1.17).

„Jugendsexualität 2015“, 2015, Repräsentative Wiederholungsbefragung. Die Perspektive der 14- bis 25 Jährigen. Bundeszentralamt für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) online unter: http://www.bzga.de/forschung/studien-untersuchungen/studien/ (8.1.17).

Jonathan Culler. Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart 2002.

Nina Degele, Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn 2008.

Peter Denkmeijer, Globale pädagogische Zusammenarbeit für sexuelle Vielfalt in: Lutz van Dijk/Barry van Driel (Hrsg.) Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin 2008, 18-33.

Umberto Eco, Das offene Kunstwerk. Franfurt am Main 1990.

Terry Eagleton, Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart/Weimar 2012.

LGBT-Erhebung in der EU – Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union Ergebnisse auf einen Blick, 2013, FRA-Studie online unter: http://fra.europa.eu/de/publication/2014/lgbt-erhebung-der-eu-erhebung-unter-lesben-schwulen-bisexuellen-und-transgender (19.3.18).

Volker Frederking, Identitätsorientierter Literaturunterricht in: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler 2013, 427-470.

Volker Frederking, Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche in: Hartmut Jonas/Petra Josting (Hrsg.) Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München 2004, 141-162.

Volker Frederking, „Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU in: Ulf Abraham et al. (Hrsg) Deutschdidaktik und Deutunterricht nach PISA, Freiburg 2003, 249-278.

Volker Frederking, Peter Härtlings „Ben liebt Anna“. Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung in: Christine Köppert/Klaus Metzger (Hrsg.) „Entfaltung innerer Kräfte“. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Velber 2001. 92-110.

Michel Foucault, Sexualität und Wahrheit. Band 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main 2014a.

Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main 2014b.

Sabine Hark, Queer Studies in: Christina von Braun/Inge Stephan (Hrsg.) Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln/Weimar/Wien 2013, 449-470.

Jutta Hartmann, Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule in: Sarah Huch/Martin Lücke (Hrsg.) Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015, 27-48.

Jutta Hartmann/Christian Klesse, Heteronormativität – Einführung in: Dies. et al. (Hrsg.) Heteronormativität: empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden 2007, 9-16.

Jutta Hartmann, Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und sozialer Arbeit in: Dies. (Hrsg.) Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004, 17-32.

Jutta Hartmann,Vielfältige Lebensweisen: Dynamisierung in der Triade Geschlecht, Sexualität, Lebensform; kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen 2002.

Henriette Herwig, Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht in: Kaspar H. Spinner (Hrsg.) Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980, 15-32.

Sarah Huch/Martin Lücke, Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Ein Vorwort, in: Dies. (Hrsg) Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015, 7-10.

Petra Josting, Verliebte Jungs, verliebte Mädchen. Liebe und Sexualität in aktuellen Texten der Kinder- und Jugendliteratur in: Sarah Huch/Martin Lücke (Hrsg.) Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld 2015, 151-168.

Petra Josting/Ricarda Dreier. Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht in: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler 2013, 73-101.

Kathrin Kadasch/Sabine Lommatzsch, Ja, Nein, Vielleicht? Homosexualität und Coming Out in der deutschen Jugendliteratur. Norderstedt 2013.

Matthis Kepser/Ulf Abraham. Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2016.

Florian Cristobal Klenk, Que(e)r durch die Fachkulturen. Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität in: Frederike Schmidt et al. (Hrsg.) Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden 2015, 287-300.

Christine Knödler. Zwischen Aufstörung und Neuverortung – aktuelle Jugendliteratur gibt sich in Sachen Liebe, Lust und Leidenschaft bekennend unartig in: Carsten Gansel/Pawel Zimniak (Hrsg.) Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung. Zu aktuellen Entwicklungen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg 2011, 75-108.

Stefan Krammer, ich bin ich bin ich...in: Andrea Moser-Pacher/Hajnalka Nagy (Hrsg.) Identitäten, ide: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 2013/3, 9-17.

Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart (1971) 2002.

Jürgen Kreft, Zur Bedeutung des Konzepts der Ich-Entwicklung für die Konzeption des Curriculums (1977) in: Ders. (Hrsg.) Aufsätze zum Deutschunterricht und zur Literaturdidaktik. Frankfurt am Main 2009a, 117-130.

Jürgen Kreft, Der vier-phasige-Standard-Typ einer Sequenz des Literaturunterrichts (2004) in: Ders. (Hrsg.) Aufsätze zum Deutschunterricht und zur Literaturdidaktik. Frankfurt am Main 2009b, 217-231.

Jürgen Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg 1977.

Marcel Kunz, Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber 1997.

Martin Lensch, Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel. Münster 2000.

Martin Leuber/Anja Saupe, Erzählende Texte im Literaturunterricht und Textanalyse. Baltmannsweiler 2017.

María do Mar Castro Varela, Lazy Politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit in: Gudrun Hentges et al. (Hrsg.) Sprache – Macht – Rassismus. Berlin 2014, 52-68.

Andrea Maihofer, Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise in: Jutta Hartmann (Hrsg.) Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004, 33-40.

Matias Martínez/Michael Scheffel. Einführung in die Erzähltheorie. München 2016.

Paul Mecheril. Das Anliegen der Migrationspädagogik in: Rudolf Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.) Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd.1. Grundlage – Diversität – Fachdidaktik. Schwalbach/Ts 2015, 25-53.

Kurt Möller et al. (Hg.). „Die kann ich nicht ab“ – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden 2016.

Gudrun Perko. Wissneschaftstheoretische Grundlagen zur Queer-Theory in: Anna Babka/Susanne Hochreiter (Hrsg.) Queer-Reading in den Philologien: Modelle und Anwendungen. Göttingen 2008, 69-85.

Martin Plöderl. Out in der Schule? Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI-Jugendlichen in: Suizidprohylaxe 43/Heft 1, 2016, 7-13.

Ines Pohlkamp, Queer-dekonstruktive Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht in: Frederike Schmidt et al. (Hrsg.) Selbstbestimmung und Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden 2015, 75-87.

Thomas Schäfer. Foucault, Michel in: Bernd Lutz (Hrsg.) Philosophen: 60 Porträts, Stuttgart/Weimar 2004, 63-67.

Paul Scheibelhofer, Aspekte eines Forschungsprogramms in: Marlen Bidwell-Steiner/Stefan Krammer (Hrsg.) (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik - Performanz. Wien 2010, 13-18.

Joachim Schäfer, Schreiben – Texte produzieren in: Hans-Werner Huneke (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts: Sprach- und Mediendidaktik, Bd. 1. Baltmannsweiler 2013, 327-339.

Uwe Sielert/Stefan Timmermanns, Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. München 2011.

Volkmar Sigusch, Neosexualität. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversionen. Frankfurt am Main/New York 2005.

Renate-Berenike Schmidt. Schule als Ort sexueller Sozialisation in: Jörg Hagedorn (Hrsg.) Jugend, Schule und Identität. Selbstwerden und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden 2014, 249-264.

Frederike Schmidt/Anne-Christin Schondelmayer, Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI in: Frederike Schmidt et al. (Hrsg.) Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden 2015, 223-240.

Kaspar H. Spinner, Interpretation (literarischer Texte) in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017a, 193-196.

Kaspar H. Spinner, Analytische und handlungs- und produktionsorientierte Methoden in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017b, 209-212.

Kaspar H. Spinner, Kreatives Schreiben in: Jürgen Bauermann et al. (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. München 2017c, 84-87.

Kaspar H. Spinner, Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie (1978) in: Ders. (Hrsg.) Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination- Kognition. Seelze (Velber) 2015a, 18-26.

Kaspar H. Spinner, Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts (1980) in: Ders. (Hrsg.) Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination- Kognition. Seelze (Velber) 2015b, 35-46.

Kaspar H. Spinner, Identitätsorientierter Deutschunterricht heute in: Andrea Moser-Pacher/Hajnalka Nagy (Hrsg.) Identitäten, ide: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 2013/3, 29-37.

Kaspar H. Spinner. Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht in: Ulf Abraham et al. (Hrsg.) Deutschdidaktik und Deutunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau 2003, 238-248.

Kaspar H. Spinner, Vorwort in: Marcel Kunz, Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber 1997, 7-9.

Kaspar H. Spinner, Vorwort in: Ders. (Hrsg.) Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980a, 5-6.

Kaspar H. Spinner, Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts in: Ders. (Hrsg.) Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980b, 67-80.

Stefan Timmermanns/Elisabeth Tuider, Aufruhr um die sexuelle Vielfalt in: Jochem Kotthaus/Alexandra Klein/Elisabeth Tuider (Hrsg.) Sexualpädagogik, Sozialmagazin: Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 2015/2, 38-47.

Petra Tinkhauser, Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien. Wien 2009.

Paula-Irena Villa., Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2011, Bd. 36, 51-69.

Werner Wintersteiner, Lernen – Identität – Widerstand. Identitätsorientierung im Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen in: Andrea Moser-Pacher/Hajnalka Nagy (Hrsg.) Identitäten, ide: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 2013/3, 18-28.

„Queer in Wien“, 2015, Stadt Wien Studie zur Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender-Personen und Intersexuellen (LGBTIs). Institut für Höhere Studien (Hrsg.) online unter: https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/wast-studie-ergebnisse.pdf (7.1.17).

5.3. Internetquellen

BMBF, 2015, Neue Basis für Sexualpädagogik und Politische Bildung online unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150622.html (11.6.17).

Martin Chilton, 2015, The Art of Being Normal, by Lisa Williamson: review, The Telegraph online unter: http://www.telegraph.co.uk/culture/books/children_sbookreviews/11360894/The-Art-of-Being-Normal-by-Lisa-Williamson-review.html (12.10.17).

Linda Buckley-Archer, 2015, The Art of Being Normal by Lisa Williamson – an engaging portrait of a transgender teen, The Guardian online unter: https://www.theguardian.com/books/2015/jan/17/the-art-of-being-normal-lisa-williamson-review (12.10.17).

Ramona Lenz, 2016, Tschüs, Liebesgott. Lisa Williamsons Jugendroman, Frankfurter Allgemeine online unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/kinderbuch/lisa-williamsons-jugendroman-zusammen-werden-wir-leuchten-14430680.html (12.10.17).

Lisa Willamson: ‚I have met so many young transgender people living happy, hopefuly lives'. Im Gespräch mit The Guardian, 2016, online unter: https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2016/jan/22/lisa-williamson-art-of-being-normal-transgender-protagonist (28.11.17).

GIDS (Gender Identity Development Service) online unter: https://tavistockandportman.nhs.uk/# (27.11.17).

Judith Scholter, 2016, „Zusammen werden wir leuchten": Von Zwang und Befreiung, Zeit-Online, online unter: http://www.zeit.de/2016/13/zusammen-werden-wir-leuchten-lisa-williamson (20.04.18).

6. Anhang

Abstract

Die Diplomarbeit setzt sich mit dem didaktischen Potential des Jugendromans „Zusammen werden wir leuchten“ (2016) von Lisa Williamson aus der Perspektive eines identitätsorientierten Literaturunterrichts im Unterrichtsfach Deutsch auseinander. Die Arbeit verortet sich selbst zwischen aktueller Identitätsforschung und Literaturdidaktik. Dort stehen gender- und queertheoretische Konzepte „Sexueller Vielfalt“ im Mittelpunkt. Hier wird das „3-Phasen-Modell“ identitätsorientierten Literaturunterrichts auf sein Potential zur Förderung der Ich-Entwicklung untersucht.

Der Forschungsschwerpunkt besteht darin, das didaktische Potential que*e*rer (Jugend-)Literatur für einen Literaturunterricht zu erörtern, der auf die Identität der Sc_hülerinnen abzielt, wertschätzend ist und die Heterogenität der Sch_ülerinnenpopulation berücksichtigt. Es wird grundsätzlich von einer Vielfalt an Eigenschaften, Begabungen, Geschlechtsidentitäten, Sexualitäten, Begehrensstrukturen, sozialen Herkünften, Religionen etc. ausgegangen (Stichwort: Intersektionalität), wobei der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den Identitätskategorien „Geschlechtsidentität“ und „Sexualität“ liegt.

Es konnte festgestellt werden, dass der Text „Zusammen werden wir leuchten“ an sich mehrere Vorteile für einen identitätsorientierten Literaturunterricht bietet, weil er geschlechtliche und sexuelle Alteritätserfahrung bereithält und so zur gesellschaftlichen bzw. individuellen Reflexion anregt, die für gelungene Identitätsarbeit immanent ist. Que*e*re Lektüre und im Besonderen der Text „Zusammen werden wir leuchten“ kann ein Um_Denken hinsichtlich eigener Vorstellungen zu Geschlechtsidentität und Sexualität in Gang setzen. Ein identitätsorientierter Literaturunterricht nimmt diese Herausforderung an und versucht die Schülerinn_en in ihrer permanenten, tagtäglichen Identitätsarbeit und –konstruktion zu unterstützen. Abschließend kann festgehalten werden, dass (que*e*re) Lektüre immer förderlich ist, wenn sie vielfältig und subversiv ist, W_Ortungen und gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten in Frage stellt sowie die Lesemotivation fördert.